الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

مجلة إشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصلية

لعدد الرابع والثلاثون لشهر آذار ٢٠٢٣م

Journal Ishraqat Tanmawya

AISHRAQAT TANMAWIA

Reffered Scientific Journal

اشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصلية

تصدر عن

مؤسسة المراقة للثقافة والتنمية

العدد الرابع والثلاثون

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد المرقم (٨٩١) لسنة ٢٠١٦

البريد الالكتروني al.tanmeia2016@yahoo.com

رقم الإيداع (٨٩١) في دار الكتب والوثائق الوطنية

لسنة ٢٠١٦م

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٣٨هـ/٢٠١٦م

مكتبة الأمير

للتنضيد الطباعي والتصميم

بغداد ، باب المعظم ، قرب كلية الهندسة

أ.د. هادي كطفان شون
رئيس التحرير
دكتوراه علوم تربوية ونفسية
جامعة القادسية

أ.د. وفاء تركي عطية
مدير التحرير
دكتوراه تربية إسلامية
الجامعة المستنصرية

هيئة التحرير :

١. أ.د. ضياء عبدالله احمد التميمي / جامعة بغداد/ العراق / دكتوراه في طرائق تدريس اللغة العربية
٢. أ.د. أفراح ياسين محمد الدباغ/ جامعة صلاح الدين /العراق/ إقليم كردستان/ دكتوراه في علم النفس التربوي
٣. أ.د مازن جاسم الحسني /جامعة واسط / العراق/ دكتوراه في التربية البدنية وعلوم الرياضة
٤. أ.د.موفق عبدالعزيز الحسناوي/ الجامعة التقنية الجنوبية / العراق/ دكتوراه في طرائق تدريس التاريخ
٥. أ. د. سعيد جاسم علي الأسدي/ جامعة البصرة / العراق/ دكتوراه أصول التربية
٦. أ.د. عبد العظيم أحمد عبد العظيم / جامعة دمنهور/ مصر / دكتوراه في الجغرافية الطبيعية
٧. أ.د. كمال عبدالله حسن / جامعة الأنبار / العراق / دكتوراه في الجغرافية البشرية
٨. أ.د. عمر محمد علي محمد / جامعة حلوان/ مصر / دكتوراه في اللغة الإنكليزية
٩. أ.د. أمينة عبدالله سالم / جامعة حلوان / مصر / دكتوراه في الجغرافية السياسية
١٠. أ.د. سعاد هادي حسن الطائي / جامعة بغداد / العراق / دكتوراه في التاريخ الأسلامي
١١. أ.د. سلمى مجيد حميد / جامعة ديالى / العراق / دكتوراه في طرائق تدريس التاريخ
١٢. أ.م.د. عدنان كاظم الشيباني / جامعة المثنى / العراق / دكتوراه في اللغة العربية
١٣. ا.م.د. حسن حسين صديق/ جامعة رانية السليمانية/العراق/إقليم كردستان/ دكتوراه في العلوم السياسية
١٤. أ.م.د. نجاة علي الهنشيري /جامعة طرابلس/ ليبيا / دكتوراه في مناهج وطرائق التدريس العامة
١٥. أ.م.د عذراء إسماعيل زيدان / جامعة تكريت/ العراق / دكتوراه في التربية الفنية
١٦. أ.م.د. فتحي طه مشعل الجبوري/جامعة الموصل/ العراق / دكتوراه في العلوم السياسية

خبير اللغة العربية / د. عمر زهير علي / دكتوراه في اللغة العربية

خبير اللغة الإنكليزية /أ.م.هدى عبد علي حطاب/جامعة بغداد/ ماجستير في اللغة الإنكليزية

سياسة النشر في المجلة

تدعو مجلة إشراقات تنموية جميع الباحثين والأكاديميين من داخل العراق وخارجه في مختلف الاختصاصات للكتابة ببحوث ذات قيمة علمية لإثراء المجلة بالبحوث الرصينة.

مجلة إشراقات تنموية مجلة فصيلة محكمة، تستقبل البحوث والدراسات في الاختصاصات الانسانية كافة (اللغة العربية وآدابها، واللغة الانكليزية، والتاريخ، والجغرافيا، والاجتماع، والارشاد، والعلوم التربوية والنفسية، والعلوم السياسية، والاعلام، والفلسفة، وعلوم القران، واللغة الكردية، وسواها). وتخضع البحوث المقدمة للمجلة للتقويم العلمي من هيئة التحرير وجمع كبير من الاساتذة الخبراء في الاختصاصات العلمية كافة من داخل العراق وخارجه وتلتزم المجلة بالحِفاظ على حقوق الملكية الفكرية للمؤلفين وتطبيقها أخلاقيات البحث العلمي وبنود لجنة اخلاقيات النشر.

ملاحظات عامة

١- يتقيد رئيس واعضاء هيئة التحرير بعدم الاعلان عن اية معلومة تخص البحوث المقدمة للمجلة عدا المخول من مؤلفيها والمحررين والاستشاريين والناشر حسب الضرورة.

٢- ان عملية تقويم البحث من المحكمين يساعد على اتخاذ القرار المناسب من هيئة التحرير بخصوص البحث المقدم للمجلة وهي بالضرورة تفيده في تحسين بحثه. وتلتزم هيئة التحرير إحاطة المحكمين علما بضوابط ومعايير ومستوى رصانة البحوث التي

تقبل للنشر في المجلة، كما تلتزم بعدم إعلان أسماء المحكمين إلا بموافقة خطية للمحكم نفسه.

٣- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لاعتبارات فنية تتعلق بهوية المجلة.

٤- يتطلب من محكمي البحوث التعامل بسرية مع البحوث المرسلة لهم. ولا يجوز الافصاح عنها او مناقشتها مع الاخرين الا مع رئيس المجلة او من ينوب عنه.

٥- اعتماد المعايير الموضوعية في التحكيم وتجاوز الانتقاد الشخصي للباحث. ويجب ان يكون التحكيم معززاً بآراء واضحة مع الحجج العلمية والتوثيق، ويتوافق مع ضوابط ومعايير النشر المعتمدة في المجلة.

٦- اشعار الباحث بقبول بحثه خلال مدة اقصاها شهر من تاريخ تسليم البحث.

٧- لا يجوز للباحث ان يطلب عدم نشر بحثه بعد عرضه على هيئة التحرير الا لأسباب تقتنع بها هيئة التحرير ويتم ذلك قبل اشعاره بقبول بحثه للنشر.

٨- يلتزم الباحث بأجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة اليه وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز (١٥) خمسة عشر يوماً.

٩- لا تعاد البحوث الى اصحابها سواء نشرت ان لم تنشر.

١٠- لا تلتزم المجلة بنشر البحوث التي تخل بشرط من هذه الشروط.

١١- على الباحث/ الباحثين الالتزام بتعليمات وضوابط النشر المعتمدة في المجلة وبأسلوب كتابة البحث. وتامين توافر معايير البحوث الرصينة من وضوح هدف البحث وعرض النتائج بنحو دقيق ومتسلسل ومناقشة هذه النتائج بما يحقق اهداف البحث مع تسويغ اجراء البحث بطرائق موضوعية. يجب ان يكون البحث معززاً بتفاصيل النشر للمراجع العلمية الحديثة. يجب ان لا يتضمن البحث على نتائج لبحوث اخر؛ لأنها تعد سلوكُ غير مقبولة. وعلى الباحث توقيع تعهد بذلك

١٢- على الباحث ان يتجنب الانتحال او اقتباس عبارات أو افكار الأخرين وأدرجها كأنها عمل الباحث الخاص، أو الاقتباس دون الإشارة إلى مصدرها الأصلي. وان كل الابحاث تخضع لكشف الانتحال قبل ارسالها الى المحكمين وقبول البحث.

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن آراء كاتبيها وليس بالضرورة أن تعكس وجهة نظر المجلة

ضوابط النشر في المجلة

تسعى هيئة التحرير في مجلة إشراقات تنموية الى الارتقاء بمعامل تأثير المجلة (Impact Factor) تمهيدا لدخول قاعدة بيانات المستوعبات العلمية العالمية. وعليه تنشر مجلة إشراقات تنموية الابحاث التي تتسم بالرصانة العلمية والقيمة المعرفية وبسلامة اللغة ودقة التوثيق في الاختصاصات الإنسانية ووفق الشروط المبينة في ادناه:

١. أن لا يكون البحث منشورا سابقا في مجلة اخرى. وأن لا يكون جزءاً من بحث سابق منشور أو من رسالة جامعية وعلى الباحث ان يوقع نموذج تعهد بألا يكون البحث منشوراً أو سبق تقديمه للنشر في مجلة أخرى. وأن لا يقدمه للنشر في مجلة اخرى بعد نشره في مجلة إشراقات تنموية. وأن يوافق على نقل حقوق نشر البحث الى المجلة في حالة قبول البحث للنشر (نموذج التعهد).

٢. أن لا يزيد عدد الكلمات في البحث على (٨٠٠٠) كلمة بضمنها المصادر والملاحق.

٣- ألا يذكر اسم الباحث أو اية أشاره تدل عليه في متن البحث لضمان سرية وحيادية عملية التحكيم

٤. أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على ما يأتي (كما في المثال):

أ. عنوان البحث.

ب. اسم الباحث ودرجته العلمية وشهادته.

ت. عنوان الباحث

ت . بريد الباحث الإلكتروني.

ث- ملخصان أحدهما باللغةِ العربية والثاني باللغةِ الإنكليزية يكون في بداية البحث بحجم خط (١٢) يضم اسم الباحث ومكان عمله باللغة الانكليزية ايضا. وأن تحتوي الابحاث المكتوبة باللغة الانكليزية على ملخص باللغة العربية (خلاصة) لا تتجاوز كلماته ٢٠٠ كلمة مسبوقا بعنوان البحث واسم الباحث ومكان عمله باللغة العربية ايضا والكمات المفتاحية في نهاية الملخص العربي والانكليزي.

٥- تكتب الابحاث مكتوبة على برنامج (Microsoft Word) بخط (Arabic Simplified) للأبحاث المكتوبة باللغة العربية و بخط (Times New Roman) للأبحاث المكتوبة باللغة الانكليزية وبحجم (١٢) للمتن وحجم (١٤) للعناوين الرئيسة والفرعية .

٦- تعتمد المجلة دليل (APA) للنشر العلمي في التوثيق، وعلى الباحث اتباع قواعد الاقتباس وتوثيق المصادر وأخلاقيات البحث العلمي بما يتوافق مع هذا النظام.

٧- تكتب مصادر البحث في صفحة أو صفحات مستقلة مرتبة وفقاً للأصول المعتمدة على وفق الترتيب الاتي: كنية المؤلف، اسمه. (سنة الطبع)

.عنوان الكتاب. رقم الطبعة(ط٣). دار النشر. مكان النشر(المدينة). أنظر (نظام APA لتوثيق المصادر).

٨. تقديم سيرة علمية قصيرة (Short Biography) للباحث لا تتجاوز ٤ اسطر و بملف (Word) منفصل عن البحث في نفس القرص.

٩. تطبق المجلة نظام فحص الاستلال باستخدام برنامج (Turnitin) حيث يتم رفض نشر الابحاث التي تتجاوز فيها نسبة الاستلال النسبة المقبولة عالميا.

١٠. يخضع البحث لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير في المجلة وذلك لتقرير أهلية البحث للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون تقديم الاسباب.

١١. تتبع المجلة التقويم المزدوج السري لبيان صلاحية البحث للنشر، حيث يعرض البحث المقدم للنشر على محكمين اثنين من ذوي الاختصاص أحدهما من داخل العراق والاخر من خارجه ويتم اختيارهما بسرية مطلقة. فضلا عن عرض البحث على خبير لغوي لتقويم سلامته اللغوية.

١٢. الابحاث التي يقترح المحكمون اجراء تعديلات عليها لتكون صالحة للنشر تعاد الى اصحابها لأجراء التعديلات المطلوبة عليها ولا يُعاد البحث إلى صاحبه إذا لم يُقبل للنشر.

١٣. يشترط لنشر الابحاث المستلة من رسائل الماجستير واطاريح الدكتوراه موافقة خطية من الأستاذ المشرف على البحث، وفق النموذج المعتمد في المجلة. (موافقة المشرف)

١٤. تُعبّر الأبحاث المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها، لا عن رأي المجلة.

١٥. تنشر المجلة أعداد خاصة بالمؤتمرات العلمية المتوافقة مع تخصص المجلة.

١٦. لا تستوفي المجلة اي اجور لنشر الابحاث المقدمة من باحثين من خارج العراق. وتكون اجور نشر البحث للباحثين من داخل العراق (١٠٠) الف دينار.

١٧. يمكن تسليم الابحاث المقدمة للنشر في المجلة على وفق ما يأتي:

أ. يدويا في مقر المجلة في شارع فلسطين / تقتطع الموال / مقابل الجامعة المستنصرية.

ب. عبر تحميل البحث على الموقع الالكتروني للمجلة وفق الرابط:
/https://ishraqaat.com

ت. مراسلة المجلة على عنوان البريد الالكتروني للمجلة:
al.tanmeia2016@yahoo.com

رئيس التحرير

دليل المؤلف Author Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل الباحث للنشر في المجلة:

١. يجب أن يكون عنوان البحث موجزاً قدر الإمكان ومعبر عن البحث.

٢. اسماء الباحثين: تكتب اسماء الباحثين وعناوين عملهم بصورة واضحة مع البريد الالكتروني للباحث الأول.

٣. يجب أن يتضمن المستخلص موجزاً واضحاً عن البحث مكون من ٢٥٠-٣٠٠ كلمة ويتبع المستخلص اسماء وعناوين الباحثين ويكتب بقطعة واحدة مستمرة بدون فقرات.

٤. المقدمة: وتتضمن مراجعة المعلومات وثيقة الصلة بموضوع البحث الموجودة، وتنتهي المقدمة بأهداف الدراسة وأساسها المنطقي.

٥. المواد وطرائق العمل: تذكر طرائق العمل بشكل مفصل إن كانت جديدة أما إذا كانت منشورة فتذكر بشكل مختصر مع الإشارة للمصدر وتستعمل وحدات النظام العالمي (S.I.UNITS) System International of Units

٦. النتائج والمناقشة: تعرض بشكل موجز وهادف وبنظام متوالي وتعرض النتائج بأفضل صورة معبرة وتوضع الجداول والأشكال في أماكنها المخصصة بعد الإشارة إليها في النتائج.

٧. يستعمل نظام الأرقام العربية وهكذا في البحوث المرسلة للنشر وتمثل مناقشة النتائج تعبيراً موجزاً عن النتائج وتفسيراتها.

٨. المستخلص الإنكليزي يجب أن يكون وافياً ومعبراً عن البحث بصورة دقيقة وليس بالضرورة أن يكون ترجمة حرفية للمستخلص العربي.

دليل المقيّم Reviewer Guidelines

أدناه الشروط والمتطلبات الواجب مراعاتها من قبل المقيم للبحوث المرسلة للنشر في المجلة:

١. ملء استمارة التقويم المرسلة رفقة البحث المطلوب تقييمه بشكل دقيق وعدم ترك أي فقرة بدون إجابة.

٢. على المقيّم التأكد من تطابق وتوافق عنوان البحث باللغتين العربية والإنكليزية وفي حالة عدم تطابقهما اقتراح العنوان البديل.

٣. أن يبيّن المقيّم هل أن الجداول والأشكال التخطيطية الموجودة في البحث وافية ومعبرة.

٤. أن يبيّن المقيم هل أن الباحث أتبع الأسلوب الإحصائي الصحيح.

٥. أن يوضح المقيّم هل أن مناقشة النتائج كانت وافية ومنطقية.

٦. على المقيّم تحديد مدى استخدام الباحث للمراجع العلمية الرصينة وحداثتها.

٧. أن يؤشر المقيّم بشكل واضح على واحد من ثلاث اختيارات وهي:

- البحث صالح للنشر.
- البحث صالح للنشر بعد إجراء التعديلات.
- البحث غير صالح للنشر.

٨. يجب أن يوضح المقيّم بورقة منفصلة ما هي التعديلات الأساسية التي يقترحها لغرض قبول البحث.

٩. للمقيّم حق طلب إعادة البحث إليه بعد إجراء التعديلات المطلوبة للتأكد من التزام الباحث بها.

١٠. على المقيّم تسجيل اسمه ودرجته العلمية وعنوانه وتاريخ إجراء التقييم مع التوقيع على استمارة التقييم المرسلة رفقة البحث المرسل له للتقييم.

المصادر

١. يستخدم النظام القياسي الدولي للوحدات (SI) وبعض استعمال مختصرات المصطلحات العلمية المعتمدة عالمياً على أن تكتب بشكل كاملة أول في النص.

٢. ترقم الجداول والأشكال على التوالي حسب ورودها في البحث وتزود بعناوين دالة على مضمون الجدول أو الشكل ويشار إلى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث.

٣. تكتب الاسماء العلمية (اللاتينية) للنباتات والحيوانات وغيرها بحروف مائلة لتمييزها عن باقي النص وتسمى اسماء المواد الكيمياوية (المبيدات، الأدوية،...الخ) بأسمائها العلمية وليست التجارية.

٤. يشار إلى المصادر في نهاية البحث كما يلي:

اللقب أو الاسم الثالث للمؤلف والسنة إذا كان البحث باسم باحث واحد، وإذا كان مؤلفين فيذكران والسنة وإذا كانوا ثلاثة فأكثر فيذكر اسم الأول وآخرون والسنة.

٥. ترتب المصادر حسب الصيغة العلمية (APA) وكما بالأمثلة المذكورة:

أ. بحث في مجلة.

اسم الباحث أو الباحثون، (السنة)، عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، العدد وصفحتي البدء والانتهاء للبحث.

ب- كتب.

اسم المؤلف أو المؤلفون، (السنة)، عنوان الكتاب، دار النشر وعدد الصفحات.

ج- الرسائل والاطاريح الجامعية.

اسم الباحث، (السنة)، عنوان الرسالة أو الأطروحة، العنوان (الكلية والجامعة)، وعدد الصفحات.

د- بحث في وقائع مؤتمر أو ندوة علمية.

اسم الباحث أو الباحثون، (السنة)، عنوان البحث، اسم المؤتمر أو الندوة العلمية، مكان الانعقاد، صفحتي البدء والانتهاء للبحث.

ترسل البحوث إلى مجلة إشراقات تنموية / مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية العراق بغداد على البريد الالكتروني

al.tanmeia2016@yahoo.com

(تعهد الملكية الفكرية)

أنـي الباحـث (.....) صـاحب البحـث الموســوم (.....) اتعهد بأن البحث قد انجز من قبلي ولم ينشر في مجلة اخرى داخل وخارج العراق وارغب بنشره في (مجلة اشراقات تنموية) في مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية.

التوقيع:

التاريخ:

(تعهد نقل حقوق الطبع والتوزيع)

أنـي الباحـث (.....) صـاحب البحـث الموســوم (.....) اتعهد بنقل حقوق الطبـع والتوزيـع والنشـر إلـى (مجلـة اشـراقات تنمويـة) فـي مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية.

التوقيع:

التاريخ:

كلمة العدد

بقلم أ.د.هادي كطفان شون

رئيس التحرير

ببالغ الاعتزاز والفخر الكبير، يسرنا أن نضع بين ايديكم العدد (٣٤) من مجلة (إشراقات تنموية) لشهر(اذار) لعام (٢٠٢٣) التي تصدر عن مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية، ولقد كان المساهمات البحثية العلمية المتنوعة والرصينة على وفق المعايير العالمية والاتجاهات الحديثة للنشر العلمي للباحثين في العلوم الانسانية المختلفة من داخل العراق وخارجه من الجامعات والجمعيات والنقابات والاتحادات والمراكز البحثية والمعاهد التخصصية والمؤسسات التعليمية والتربوية العراقية والعربية والعالمية والباحثين والنخب الاكاديمية في مؤسسات الدولة المختلفة في الاعداد السابقة لمجلتنا الأثر الكبير والحافز المعنوي أن نكون أشدَّ حرصاً على إصدار عددنا هذا لغرض نشر البحوث العلمية الرصينة وعدد من البحوث المستلة من الرسائل والاطاريح الجامعية، وفسح المجال أمام الأقلام العلمية في العلوم الانسانية المختلفة لإثراء فسحة البحثية المختلفة.

وإمضاءً للنهج العلمي الذي اعتمدناه في الأعداد السابقة من مجلة (إشراقات تنموية)، انتظم هذا العدد بحوثاً في معرفية متنوعة، ليضيف ما سبقه من أعداد بحوثاً ودراسات تناولها باحثون أجلاء لتملئ الفضاءات البحثية في مجالات المعرفة المختلفة.

فبحوث ودراسات هذا العدد جاءت ايضاً متنوعة بتخصصات العلمية المختلفة، ومتميزة برصانتها العلمية على وفق الأسس المنهجية الحديثة واصالة بالموضوعات ومواكبة التقدم العلمي والمشكلات المجتمعية والتربوية والمجالات العلمية المختلفة.

واستعانت المجلة في سبيل تفعيل الأبحاث التي تصلها وتحكيمها بنخب علمية من الأساتذة المختصين من الجامعات العالمية والعربية والعراقية والمؤسسات ومراكز الدراسات والبحوث والنخب العلمية من حملة الشهادات العليا في المؤسسات الدولة المختلفة، الذين أبدوا تعاونا علمياً كبيراً، كان له الفضل في الارتقاء بنوعية الأبحاث، بتأكيد نقاط التميز والقوة فيها، وتعديل ما يستوجب التعديلَ فيها مع سرعة انجاز التقويم العلمي واللغوي.

كما لا يفوتنا أن نكرر هنا أن هذا الجهد لم يكن ليرى النور لولا حرص أعضاء هيئة التحرير والملاك الاداري والفني والتقني وعملهم الدؤوب على إنجازه ووضعه بين أيادي الدارسين والباحثين.

وختاماً نسأل الله تعالى، أن ينفعنا جميعًا بما نقول ونسمع وعملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم، لأنه هو الذي يصلح وهو الذي يعين.

محتويات العدد

ت	عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
١.	مستوى امتلاك طلبة أقسام اللغة العربية في كليات الآداب لبعض مهارات استنطاق النص في مادة الأدب العباسي	أ.د. عصام حسن أحمد الدليمي احمد سلام حسين جامعة القادسية	١-٣٦
٢.	فاعلية تصميم موقع الكتروني (Google sites) في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء	أ.د. محسن طاهر مسلم الموسوي احمد جبار تومان الغنامي جامعة القادسية	٣٧-٦١
٣.	اسلوب الكينونة التملك لدى اساتذة الجامعة	أ.د.كاظم جبر الجبوري سالي مهدي غالب موسى جامعة القادسية /كلية التربية	٦٢-٩١
٤.	الذات ومرآة الأخر في شعر قاسم العابدي	الباحث/ عباس كاظم مشيعل المشرف: أ. د. عبد الله حبيب التميمي	٩٢-١١٩
٥.	"اثر الحوافز الاقتصادية في جودة التعليم : دراسة تطبيقية على المدارس الاهلية في مركز محافظة نينوى"	م. ميساء حميد حسن جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الانسانية أ.م.د. ابراهيم اديب ابراهيم جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الانسانية أ.د. علي دريد خالد جامعة الموصل/كلية الادارة واقتصاد	١٢٠-١٤٦
٦.	أدب معركة النهروان: دراسة في المستوى التركيبي	أ.د. سرحان جفات سلمان كلية التربية / جامعة القادسية الباحثة: زهراء ميري حمد كلية التربية / جامعة القادسية	١٤٧-١٦٨

٧.	مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة قسم علوم الحياة في كليات التربية	الباحثة: سهاد حمد عبد المديرية العامة لتربية بابل أ. د. مازن ثامر شنيف جامعة القادسية /كلية التربية	١٦٩-٢٠٢
٨.	اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية	الباحثة : وسن شخير فرهود أ.د. علاء احمد عبد الواحد جامعة القادسية / كلية التربية	٢٠٣-٢٢٨
٩.	إلمام مدرسي الفيزياء للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير عالي الرتبة	أ.د. هادي كطفان الشون الباحث: أحمد معيوف عباس	٢٢٩-٢٥٧
١٠.	الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة	الباحثة: أسيل مهدي صالح أ.د. علي صكر جابر الخزاعي جامعة القادسية كلية التربية	٢٥٨-٢٩٠
١١.	الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المدرسين في قسم علوم الحياة	أ. د. علي رحيم محمد وسام احمد نعاس جامعة القادسية / كلية التربية	٢٩١-٣١٦
١٢.	تصميم تعليمي بأنموذج آشور ASSURE قائم على تقنية الانفوجرافيك في مادة علم النفس التجريبي	أ.د. علي رحيم محمد الباحثة سندس داخل قاسم جامعة القادسية/كلية التربية	٣١٧-٣٥١
١٣.	الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر مدرسيها	م.م. زهيرة جياد فتحي أ.م.د. احمد عزيز فندي كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة الموصل	٣٥٢-٣٨٠
١٤.	فاعلية تقنية الانيميشن (Animation) في الذكاء الوجداني والتحصيل لدى طلبة المرحلة الابتدائية	أ.م.د. محمد مريد فاطمة عزيز رمان جامعة القادسية/ كلية التربية	٣٨١-٤٢٦
١٥.	تحليل محتوى كتب علم الاحياء	أ.م.د نبال عباس المهجة	٤٢٧-٤٥٣

	للمرحلة الاعدادية وفق انموذج Wiggens & Mctighe لأبعاد الفهم الستة	جامعة القادسية – كلية التربية دعاء حامـد عبد الامير المديرية العامة لتربية محافظة الديوانية	
١٦.	فاعلية انموذج بايبي في التفكير الاحتياطي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء	م.د. منتهى قاسم عبد جامعة القادسية / كلية التربية للبنات	٤٥٤-٤٩٤
١٧.	الكفاءة المهنية لدى مدرسي الفيزياء للمرحلة الثانوية	أ.م.د. محمد مريد عراك أريج جواد جبر جامعة القادسية/ كلية التربية	٤٩٥-٥٢٢
١٨.	إثر استخدام القصة المصورة في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الثاني متوسط في مادة الاجتماعيات	ا. م. د. ندى هاشم عبد الله الركابي ظلال عادل محمد الفتلاوي	٥٢٣-٥٤٨
١٩.	الحسم الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا	ا.م.د هشام مهدي كريم الكعبي جامعة القادسية / كلية التربية علي حسين جودة جامعة القادسية / كلية التربية	٥٤٩-٥٧٩
٢٠.	الإبداع الإداري لدى رؤساء أقسام كليات جامعة بغداد في ضوء متغير الخدمة "سنتين فاقل – أكثر من سنتين "	طالبة الدكتوراه: رنا جمال عواد ا.د.م.احمد عزيز فندي جامعة الموصل _ كلية التربية للعلوم الانسانية	٥٨٠-٥٩٩
٢١.	الإهتمام المتزامن ى أطفال إضطراب طيف التوحد قرانهم العاديين (دراسة مقارنة)	باحثة: عبير عبد الأمير حسوني السعدي باحثة: أ.م.د. ارتقاء يحيى حافظ الكفائي جامعة القادسية	٦٠٠-٦٣١
٢٢.	التوازن المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا	فهد ماجد محمد أ.م.د. أحمد عمار جواد كلية التربية جامعة القادسية	٦٣٢-٦٥٢

٢٣.	السلوك القيادي وعلاقته بالأسلوب المعرفي المجازفة- الحذر لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة	أ.م.د. خالد أبو جاسم عبد آلاء جبار محيسن جامعة القادسية/كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية	٦٥٣-٦٩٤
٢٤.	الابتكارية الانفعالية لدى طلبة الدراسات العليا	دعاء عبد الوهاب ثجيل م.د. فاطمة هوان محمد كلية التربية/ جامعة القادسية	٦٩٥-٧٢٨
٢٥.	اساليب معالجة المعلومات لدى طلبة اقسام الحاسبات	الباحثة: ضحى علي منديل أ.م.د. حامد شياع خير الله جامعة القادسية كلية التربية	٧٢٩-٧٤٨
٢٦.	المثابرة الاكادمية لدى طلبة الجامعة	بنين حمزة عبد الحسين أ. م.د.احمد عمار جواد كلية التربية جامعة القادسية	٧٤٩-٧٧٥
٢٧.	مقدمة الواجب من منظور اصولي	م. د. احمد سامي حمد وزارة التربية / مديرية تربية النجف / الاشراف	٧٧٦-٧٩٧
٢٨.	شعر القاضي الجرجاني دراسة ثقافية	انتصار كاظم عبد ماجستير لغة عربية المديرية العامة التربية القادسية	٧٩٨-٨١٧
٢٩.	كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين	الباحث: محمد فليح حسين عبدالله ا. م. د. راضي حسن عبيد الجبوري	٨١٨-٨٥١
٣٠.	الشخصية الاستباقية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا	م .م .أمير جبار عبدالله كلية الامام الكاظم (ع) للعلوم الاسلامية الجامعة	٨٥٢-٩٠٠
٣١.	أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في مادة التاريخ واثارها التربوية على	م.د. ضياء عبد الخالق حسين احمد الباحثة هدى رباح صوفان	٩٠١-٩٢٧

	طلبة الصف السادس الادبي من وجهة نظرهم	جامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية	
٣٢.	تقويم مستوى الاداء التدريسي لمدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني وعلاقته بمستوى تحصيل طلبتهم	م. نور نعيم عاجل الزيدي جامعة سومر / كلية التربية الاساسية	٩٢٨-٩٩١
٣٣.	إثر استراتيجية المنظمات التخطيطية في تنمية اتجاه طالبات الصف الرابع الاعدادي نحو مادة الحاسوب.	الباحثة: شفاء عامر غازي مديرية تربية نينوى	٩٩٢-١٠٢٤
٣٤.	ضوابط تنمية وتطوير مناهج طرائق التدريس للعلوم الشرعية	م.م. مؤمن اغلام عبدالغفور الوقف السني / مديرية الوقف السني في سامراء	١٠٢٥-١٠٦٠
٣٥.	Aspectos teóricos de la traducción, conceptos y característica	Anwar Hassan Husain Amal Taha Mohammed Universidad de Bagdad Facultad de Lenguas	1-17
٣٦.	Le refoulement dans Madame Bovary de Gustave Flaubert et Impasse des deux palais de Naguib Mahfouz	Mme. Hanan Hachim Mohammed-saïd Université de Mossoul / Faculté des Lettres / Département de Français	18-40
٣٧.	La confusión entre la polisemia y la homonimia	Zaid Adil Hussein Prof. Titular. Amel Taha Mohammed Ameen University of Baghdad College of Languages	41-55

56-74	Sura Jalal Hameed Dr. Reyadh Mahdi Jasim Jniversity of Baghdad / College o Languages / Department of Spanish language	La traducción del chiste lingüístico del español al árabe	.٣٨

مستوى امتلاك طلبة أقسام اللغة العربية في كليات الآداب لبعض مهارات استنطاق النص في مادة الأدب العباسي

أ.د. عصام حسن أحمد الدليمي
جامعة القادسية
قسم علم النفس
طرائق تدريس اللغة العربية

احمد سلام حسين
جامعة القادسية / كلية الآداب
قسم العلوم التربوية والنفسية
طرائق تدريس اللغة العربية

esam.ahmed@qu.edu.iq

الملخص :

اجريت هذه الدراسة في جامعة القادسية كلية الآداب وقسمت إلى خمسة أهداف , الهدف الأول : التعرف على المهارات اللازمة لاستنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليتي الآداب والآدب , الهدف الثاني : التعرف على مستوى تمكن طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب من مهارات استنطاق النص ,الهدف الثالث :التعرف على دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية , الهدف الرابع : التعرف على الفروق بين طلبة كلية الآداب وطلبة في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص , خامساً :الفروق بين الجامعات تبعا لمتغيري الجنس والكلية في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص .

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب المرحلة الثالثة في جامعات الفرات الأوسط ، للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢) والبالغ عددهم (٤٩٨) طالباً وطالبةً ، موزعين على ثلاث جامعات (القادسية ، بابل ، واسط) أمّا عينة البحث فقد قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية ذات توزيع متناسب وذلك لمناسبتها لأغراض الدراسة وتكونت من (٢٥٠) طالباً وطالبةً في كلية الآداب في جامعات الفرات الأوسط وعليه فقد اشتملت عينات الدراسة على الآتي :العينة الاستطلاعية (الاحصائية) تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الكلي مؤلفة من (١٥٠) طالباً وطلبةً ؛ لاستخراج الخصائص السيكو مترية للاختبار والعينة النهائية (الاساسية) تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الكلي مؤلفة من (٢٥٠) طالباً وطلبةً ؛ لإجراء التطبيق النهائي للاختبار ,استعمل الباحث الخصائص السيكومترية (الصدق الثبات) واستعمل

الباحث الوسائل الاحصائية الآتية(,معامل الصعوبة ,معامل التمييز ,فاعلية البدائل الخاطئة ,معادلة كيودو ريتشاردسون ,معامل ارتباط بيرسون , معامل ارتباط(بايسيريال) .

الكلمات المفتاحية : مستوى امتلاك ، مهارات ، استنطاق النص ،الادب العباسي

The level of students' possession of Arabic language departments in the faculties of arts for some text interrogation skills in Abbasid literature

Prof. Issam Hassan Ahmed Al-Dulaimi
Al-Qadisiyah University / College of Arts
Department of Psychology
Methods of teaching Arabic language
esam.ahmed@qu.edu.iq
Ahmed Salam Hussein
Al-Qadisiyah University / College of Education
Department of Educational and Psychological Sciences
Methods of teaching Arabic language

Summary :

This study was conducted at the University of Al-Qadisiyah College of Education and divided into five objectives, the first objective: to identify the skills needed to interrogate the text among students of the Arabic language departments in the faculties of education and literature, the second objective: to identify the level of interrogation skills of the students of the Arabic language departments in the faculties of education and arts The text, the third goal: to identify the significance of the differences between male and female students in the level of possession of text interrogation skills among students of the Arabic language departments, the fourth goal: to identify the differences between the students of the College of Education and the students of the College of Arts in the level of possession of text interrogation skills, Fifth: the differences between universities according to For gender and college variables in the level of possessing text interrogation skills.

The study population consisted of the students of the Arabic language departments in the Colleges of Education and Arts, the third stage in the universities of the Middle Euphrates, for the academic year (2021-2022), and their number was (498) male and female students, distributed over three

universities (Al-Qadisiyah, Babylon, Wasit). The researcher chose the study sample in a stratified random manner with a proportional distribution, due to its suitability for the purposes of the study, and it consisted of (250) male and female students in the faculties of Education and Arts in the universities of the Middle Euphrates, and accordingly, the study samples included the following: Composed of (150) male and female students; To extract the psychometric characteristics of the test and the final (basic) sample, a random sample was selected from the total study population consisting of (250) students; To conduct the final application of the test, the researcher used the psychometric properties (reliability and validity) and the researcher used the following statistical methods (difficulty coefficient, discrimination coefficient, effectiveness of wrong alternatives, Kyodo-Richardson equation, Pearson correlation coefficient, Pacerial correlation coefficient).
Keywords: level of possession, skills, interrogation of the text, Abbasid literature

مشكلة البحث :

يتسم العصر الحاضر بالتطور السريع في المجالات كافة , وما يتميز به من ثورة علمية في عالم التقنية والاتصال فقد كان واجبا على كل أمة تريد أن تحفظ لنفسها مكانة مرموقة بين الأمم أن تواكب هذا التطور ومنها تطور الكتاب التعليمي ومتابعة كل جديد منه وفائدته تعود على المجتمع والطلبة في تحقيق رغباتهم وطموحاتهم , لذا أراد الباحث كونه متخصص في المجال التعليمي أن يدرس مهارات استنطاق النص الادبي , فقد لاحظ الباحث من طريق اللقاءات والمقابلات التي أجريت مع المتخصصين في هذا المجال أن هناك عزوفا من طلبة أقسام الجامعات في الكليات (الآداب والآداب) لمهارات استنطاق النص الادبي وصعوبة تفهمهم لها وهذا يشكل عائقاً أمام هذه الفئة كونها على أبواب التخصص في هذا المجال , كما يؤدي هذا الضعف إلى فقدان النص الأدبي (شعراً أو نثراً) جمالية فهم محتواه وقيمته الفنية والجمالية , وهذا التشخيص والضعف أكدته دراسات: (الحسناوي , ٢٠١٥) و (الذهبي

, ٢٠٢٠) ، ومن هنا يأتي التساؤل ؟ هل هناك طريقة تصل بالطلبة الى استنطاق النص الادبي وتعلم مهاراته.

أهمية البحث:

ولأهمية اللغة العربية فأنها تُعدُّ أفضل اللغات وأوسعها بين لغات العالم قديماً وحديثاً فهي لغة رسالة سامية، وحضارة إنسانية راقية، اتسعتْ طاقتها لكي تعمل وتستوعب أرقى حضارة شهدها التّأريخ الإسلامي، واللغة العربية من اللغات الحية في امتلاكها القدرة على العطاء ومسايرة النهوض العلمي، وتلبية الحاجات والعناية بها تعني الاهتمام بالتّراث العربي الإسلامي والعمل على إحيائه وتجديد منهجه وفكره والحفاظ على اللغة العربية يعني الحفاظ على جزء مهم من مقومات الحضارة العربية كما تُعدُّ اللغة العربية من أدق اللغات وأكثرها مرونة لقدرتها على الاشتقاق والتّأثير وقدرتها على استيعاب المتغيرات المستجدة والحضارات بشتى أشكالها وألونها وأبعادها ولهذا تُعدُّ لغتنا العربية كنزاً ينهل منه العلماء مما تحمله من ذخائر العلوم والفنون (عطية ، ٢٠٠٨ : ٢٢-٣٥) .

ولأهمية مهارات استنطاق النص في دراسة الادب والنصوص، إذ ان مهارات استنطاق النص تنمي عند المتعلم الاستنتاج والربط والتحليل والفهم والنقد والتقويم بين مكونات مادة الادب والنصوص عن طريق البحث والتقصي واستعمال التفكير، وهذه المهارات تكون تفاعلاً بين المتعلم ومادة الدراسية ويجمع بين التعلم النظري والتطبيقي الذي نادت به الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس جميعها (جروان ، ٢٠٠٧ : ٢٨).

يعد الأدب العباسي واحد من فروع الأدب المهمة والسبب في ذلك يعود إلى أن الحقبة الزمنية التي حكم فيها بنو العباس تعد من أبهى العصور والأيام في تاريخ أمتنا

المجيدة ، زهت فيها المدنية وارتقت الحضارة وسمت العلوم، وتمت الآداب وبلغ العطاء الفكري منزله منيعة ووصل الانفتاح العقلي مكانه رفيعة وكانت الثمرة طيبة ، جنيه ، غزيرة ، وحسبنا دليلا ما وصل إلينا من أسماء العلماء ، والأدباء ، والذخيرة الكبيرة من الكتب ، والأشعار (فايد ، ١٩٧٥: ٦) ، وقد أزدهر الشعر في العصر العباسي ازدهارا كبيرا فقد حذق الشعراء لغته ، واستوعبوا مقوماتها ، وخصائصها ، واصطبغ شعرهم ومعانيه يحكم رقيهم الفكري بطوابع عقلية دقيقة (يونس ، ١٩٧٧ : ٥٦٥) .

اهداف البحث :

هدف هذا البحث الى تحقيق الاتي التعرف على بعض المهارات اللازمة لاستنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليتي الآداب والآدب والتعرف على مستوى تمكن طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب من مهارات استنطاق النص ، التعرف على دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية ، التعرف على الفروق بين طلبة كلية الآداب وطلبة في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص ، الفروق بين الجامعات تبعا لمتغيري الجنس والكلية في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص .

تحديد المصطلحات

المهارة

فقد عرفها كل من :

١- أبو جادو إنها السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الكيف للمواقف المتغيرة (أبو جادو , ٢٠٠٠ : ٣١٠) .

٢ – الدبوس أنها مقدرة بدنية أو قدرة عقلية أو اجتماعية يتم تعلمها من خلال الممارسة والتكرار، والفعل الانعكاسي ، وقد يتمكن الفرد من تحسينها (الدبوس،٢٠٠٣: ٩٢٥) .

٣– عاقل :" حذاقة تنمي بالتعلم ، وهي إما كلامية أو كتابية أو كلاهما (عاقل ٢٠٠٣ : ١٠٥) .

استنطاق النص

عرّفه –

٢ـ موسى بأنّه : إنّ استنطاق النّص يعني مساءلته وافتراض الإجابة (موسى , ١٩٩٤ : ٢١) .

٣ ـ جليح وأحمد (٢٠٠٨) بأنه " أسئلة الواقع والتجربة لجوهر اللغة وحقيقتها ، ومدى معادلته ومطابقته له ومساواته تماماً لشهادة التّجربة (جليح وأحمد ، ٢٠٠٨ : ٢٣) .

١ـ الماكري بأنّه : إنّ الاستنطاق هو التغاير المستمر في الحوار بين النّص والمتلقي (الماكري , ٢٠١٠ : ٨٤) .

الفصل الثاني (مفهوم استنطاق النص والمهارات الخاصة به)

أ / مفهوم استنطاق النص :

أنّ الاستنطاق هو " حوار بين النّص والمُتلقي " , وإذا ما انتقلنا إلى الغرب واطّلعنا على آرائهم نجد أنّ الفيلسوف الفرنسي التوسير(١) قد استحدث مصطلح استنطاق النص ؛ لوصف آلية تتشكل بها الذات البشريّة , تُشيّدُ بواسطة بنى أو نصوصٍ سابقة لها مواقف بنيويّة , حيث أعلن في موقف شهير له أنَّ " منظومة العلاقات الحقيقيّة ليست هي الّتي تتحكّم بوجود الأفراد , إنّما العلاقة المُتخيّلة لهؤلاء الأفراد بالعلاقات الحقيقيّة الّتي يعيشون فيها , ويتحوّل الأفراد إلى ذات من خلال الآليّة الآيديولوجيّة الّتي

يسمّيها الاستنطاق " (درويش , ٢٠١٤ : ٤) . وهذا ما يُؤكّد ما تذهب إليه جوليا كريستيفا(٢) عندما تقول : إنّ كلّ نصٍّ خاضع منذ البداية لتشريع خطابات أخرى , تفرض عليه عالماً ما (كريستيفا , ١٩٩٧ : ٨١) .

ومفهوم استنطاق النص : هو استخراج معرفي أكثر من المتوافر المعتاد في النص ومن خلال المعنى والدلالة والقصد البعض يسميه التعمق في الباطن النصي وآخرون يسمونه ما بعد النصية والنتيجة أن الاستنطاق يدور في فهم ما هو أعمق من الظاهر وأشد قدرة على استخراج ما حمل النص من مفاهيم وأفكار فكلما كان النص قابلاً للاستنطاق وبجدارة كان هذا النص أكثر قدرة للمقاومة وأغنى في مضامينه من غيره بالقدر الذي ينطق به من معرفة، فالمكتفل بعملية الاستنطاق دائماً هو العقل وهو الذي يستخرج ما يريد بناءً على احساسه بالنص فيقول متمماً الفكرة (فلا سلطة أو سلطان على النص أو العقل لان كل عقل يخفي نقيضه في ذاته) .

ب / مهارات استنطاق النص :

١ ـ دلالة العنوان على المفهوم العام للنص :

من اجل العمل حل مشكلات النص ، يأتي العنوان في مقدمة الموجهات ، التي يمكن ان تستقطب فصول القراءة ، لذا بدات مشكلة العنوان تشغل حيزاً استثنائياً في الدرس النقدي الحديث ، لذلك تكشف عن إمكانات خطيرة في فهم النصوص واستنطاقها ، وقد أظهرت الدراسات الحديثة مفتاح تأويلي كاشف تبقى من دونه أي دراسة نقدية للنص الادبي ناقصة ، لانها تحتاج الى معاينة ، والنظر اليه بجدية توازي النظر الى النص الادبي . وقدمت الدراسات النظرية التي اختصت بفلسفة العنونة نتائج مهمة على صعيد تحليل البنية العنوانية عبر النظر الى العناوين واشكالها المختلفة ، ومستويات

علاقتها بنصوصها ، ونجد هذا الجهد المتميز خدم النص الادبي مثلما خدم القراءة ، والسبيل في علاقة امثل بين اطراف العملية الإبداعية (عبيد ، ٢٠٠٢ : ٣٧٤) .

٢ ـ تضمين النص للمحسنات البديعية :

ان يستعين الاديب في سياق كلامه بان يضمن نصوصه بفقرات من النصوص المأثورة دون الإشارة الصريحة الى موضعها ، ويندرج التضمين في النص الادبي الى علم البلاغة في موضوع البديع في المحسنات البديعية لكي يعزز الفكرة التي يلقيها الكاتب في محاولة اقناع المتلقي بالفكرة ، وايضاً يعلم الكاتب المتلقي بان هذه الفكرة قد وافقت أفكار الاخرين ، و المحسنات البديعية تستعمل في تزين الالفاظ او المعاني بالوان بديعة من الجمال .

٣ ـ التفاعل بين النص الادبي والمتلقي :

ان التفاعل بين النص الادبي والقارئ او المتلقي يتم عند فعل القراءة ، وهذا التفاعل جوهري في كل عمل ادبي ، حيث ان علم الظواهر لفت الانتباه الى ان دراسة العمل الادبي ينبغي ان تسعى فهم النص الادبي فهماً يتجاوز شكله ، ويمكننا القول إن للعمل الأدبي قطبين: القطب الفني والقطب الجمالي، فالقطب الفني يرجع إلى النص الذي أنتجه المؤلف، في حين يعود القطب الجمالي إلى التجسيد الذي يحققه القارئ لهذا النص، هذه القطبية تعني أن العمل الأدبي لا ينحصر في النص نفسه، ولا في تجسيده الذي يتعلق بدوره–بالظروف المحيطة بتحقيق القارئ له ، ولو كانت هذه الظروف جزءا لايتجزأ من النص ومكان العمل الأدبي الذي يلتقي فيه النص والقارئ ، وهو بالضرورة ذو طابع افتراضي، نظرا لكونه لا يمكن أن ينحصر في حقيقة النص، او في الاستعدادات النفسية للقارئ، فإحالة المعنى إلى سلطة القارئ أو أفق توقعاته، يحصر فعل القراءة في إنجازات القارئ المعرفية، ويجعل المعنى تابعاً للقارئ، يفضي بنتائجه

إليه، وهذا يساعد على إنهاك النص واستهلاكه، لأن القارئ مكيف الذوق، فهو يقرأ في النص ما يمليه عليه ذوقه قبولاً أو رفضاً، وينغلق المعنى على حدود معرفته، وتصبح القراءة هاهنا استنزافية، تمتص | كل مكونات النص وتؤولها حسب توجهات القارئ (بخولة ، ٢٠١٤ : ٢٤٣_٢٥٥) . ويتم هذا التفاعل من خلال بحث القارئ عن المعنى النص الادبي ، فيحدث للقارئ اثناء تكوين النص قراءات متعددة ومختلفة عن النص الادبي نتيجة التفاعل بين القارئ والنص الادبي وبذلك تتكون قراءات متعددة ومختلفة للنص انتجتها تراكيب النص المعنوية (ايزر، د،ت :٧) .

٤ ـ الموازنة بين نصين ادبين في نص واحد .

هي نشاط يُبين أوجه التشابه والاختلاف بين نصين ادبيين ، او أجزاء نص واحد ، من خلال تفحص العلاقة بينهما والبحث عن نقاط الاختلاف والاتفاق ، ورؤية ما مفقود في احدهما و موجود في الاخر، وان الموازنة تشترط وجود قاعدة من بيانات المشتركة بين طرفي الموازنة، و ان الموازنة تقتسم الى موازنة داخلية وموازنة خارجية ، فالموازنة الداخلية يتم فيها فحص العناصر الداخلية لنصيين ادبيين في الموضوع والمعجم والظواهر البلاغية والقيمة والبناء ، والموازنة الخارجية يوازن بين الشروط الاجتماعية والنفسية والثقافية والتاريخية (عيسى ، ٢٠١٧ : ٣٢٥) .

سمات ومميزات الادب في العصر العباسي : (خفاجي ، ٢٠٠٤ : ٣٧) .

- ظهور اثار الحياة العقلية فيه .
- كثرة الحكم والقصص واخبار الزهد والزهاد فيه .
- تاليف الكتب الجامعة في الادب كالبيان والتبين والكامل وعيون الاخبار والعقد

.

- اظهر ما يتجلى فيه من ابداع التصوير واتساع الخيال والمبالغة الشديدة والاكثار من الحكمة والمثل والبراهين العقلية .

ب / الدراسات السابقة

أولا / الدراسات العربية

١- دراسة الحسناوي (٢٠١٥):

- هدفت هذه الدراسة إلى معرفة: (أثر مهارات استنطاق النص في التحصيل والتذوق الادبي لمادة الأدب والنصوص لدى طالبات الخامس الأدبي).

- أجريت هذه الدراسة في العراق/ جامعة بابل, كلية الآداب الاساسية.

- لتحقيق هدف الدراسة أعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي.

- اقتصرت عينة الدراسة على عينة البحث, وتكوّنت من(٧٧) طالبة في الصف الخامس الادبي بواقع (٣٨) طالبةً في المجموعة التجريبية ، و(١٩) طالبةً في المجموعة الضابطة.

- كافأ الباحث بين طالبات مجموعات البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات اللغة العربية في سعي الفصل الاول(٢٠١٤-٢٠١٥)، ودرجات مادة الادب والنصوص في سعي الفصل الاول للسنة نفسها، واختبار الذكاء).

- أعدّ الباحث اختبارين، اختباراً للتحصيل في مادة الادب والنصوص, واختباراً للتذوق الادبي .

- استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الملائمة منها:(الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان براون، ومعادلة الصعوبة، والقوة التمييزية، وفعالية البدائل الخاطئة).

أظهرت نتائج الدراسة إن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة, لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الادب والنصوص وفق مهارات استنطاق النص عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة , لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا الادب والنصوص في اختبار التذوق الادبي عند مستوى دلالة (٠,٠٥). (الحسناوي ،٢٠١٥ : ٢٣- ١١٥) .

٢ ــ دراسة الذهبي (٢٠٢٠)

ـ هدفت هذه الدراسة الى (أثر استراتيجيتي توجيه التفكير خلال القراءة والمنظمات التخطيطية في استنطاق النص والتعبير الكتابي عند طلاب الصف الثاني المتوسط) .

ـ أجريت هذه الدراسة في العراق / جامعة بغداد ، كلية الآداب الأساسية .

ـ لتحقيق هذه الدراسة اعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي .

ـ اقتصرت عينة الدراسة على عينة البحث ، وتكونت من (٩٠) طالباً في الصف الثاني متوسط ؛ بواقع (٦٠) طالباً في المجموعة التجريبية ، و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة .

ـ كافئ الباحث بين طلاب المجموعات البحث في المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور، ودرجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الأول المتوسط للعام (٢٠١٨ ـ ٢٠١٩) ، والتحصيل الدراسي للأباء، والتحصيل الدراسي للامهات ، ودرجات الاختبار القبلي في التعبير الكتابي ، واختبار القدرة اللغوية ، ودرجات اختبار القدرة اللغوية) .

ـ اعد الباحث اختبارين في استنطاق النص والتعبير الكتابي .

ـ استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الملائمة منها:(الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان براون، ومعادلة الصعوبة، والقوة التمييزية، وفعالية البدائل الخاطئة).

أظهرت نتائج الدراسة إنها لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاث في اختبار استنطاق النص ، ولا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعات الثلاث في اختبار التعبير الكتابي (الذهبي ، ٢٠٢٠ : ١٣٠ ـ ١٣٣) .

ثانياً : الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية .

بعد أنْ عرض الباحث الدراسات السابقة يحاول أنْ يوازن بين تلك الدراسات بغية معرفة أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها ، وإظهار ما تتضمنه من مؤشرات ودلالات؛ وذلك من طريق إلقاء نظرة على أهدافها، ومكان إجراء دراستها, ومنهج بحثها المستعمل ، وحجم العينة وجنسها، والمرحلة الدراسية, ونوع المادة التعليمية، ونوع الأداة التي استعملت لقياس المتغير التابع، والوسائل الإحصائية, فضلاً عن النتائج المتوخاة من تلك الدراسات؛ ليتمكن الباحث من تحديد مدى الإفادة منها، وعلى النحو الآتي:-

١ – المنهجية : تشابهت الدراسات السابقة من حيث منهجيتها ، دراسة الحسناوي (٢٠١٥) ، ودراسة الذهبي (٢٠٢٠) استعملوا المنهج التجريبي ، لكن البحث الحالي اختلف عنهم ؛ وذلك لاستعماله المنهج الوصفي .

٢- الهدف : تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها ، فهدفت دراسة الحسناوي (٢٠١٥) إلى معرفة أثر مهارات استنطاق النص في التحصيل والتذوق الادبي لمادة الأدب والنصوص لدى طالبات الخامس الأدبي ، وهدفت دراسة الذهبي (٢٠٢٠) إلى معرفة أثر استراتيجيتي توجيه التفكير خلال القراءة والمنظمات

التخطيطية في استنطاق النص والتعبير الكتابي عند طلاب الصف الثاني المتوسط ، وهدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى امتلاك طلبة اقسام اللغة العربية في كلية الآداب لمهارات استنطاق النص في مادة الادب العباسي (دراسة مقارنة) .

٣- العينة : تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة ، فكانت اعداد العينة (٧٧) طالبة في دراسة الحسناوي (٢٠١٥) ، و (٩٠) طالباً في دراسة الذهبي (٢٠٢٠) ، اما في البحث الحالي فاعداد عينته تكونت من (٢٥٠) طالباً وطالبة .

٤- الجنس : اختلفت الدراسات السابقة من حيث الجنس (طلاب ، طالبات) فكان الجنس في دراسة الحسناوي (٢٠١٥) , على الطّالبات , حيث كان الجنس في دراسة الذهبي (٢٠٢٠) على الطلاب , وأمّا البحث الحالي فأُجري على الطلاب والطالبات .

٥- المادة الدراسية : تشابهت الدراسات السابقة , من حيث المادة الدراسية التي أجريت فيها التجربة ، فكانت جميعها في مادة الأدب والنُّصوص ، اما البحث الحالي أجريت التجربة في الادب والنصوص ايضاً ؛ ولكن في مادة الادب العباسي خصيصاً .

٦- المكان : تشابهت الدراسات السابقة والبحث الحالي في مكان إجرائها , إذ أجريت جميعها في العراق .

٧- المرحلة : اختلفت الدراستين السابقتين والبحث الحالي من حيث المراحل التي أجريت فيها ، فدراسة الحسناوي (٢٠١٥) أجريت في المرحلة الإعدادية وطُبّقت على طالبات الصّف الخامس الادبي , ودراسة الذهبي (٢٠٢٠) أجريت في المرحلة المتوسطة و طُبّقت على طلاب الصف الثاني المتوسط ، اما البحث الحالي فأجرى الباحث تجربة عند طلبة المرحلة الثالثة في اقسام اللغة العربية في كلية الآداب .

٨- المتغير التابع : تبين في الدراسات السابقة ان المتغير التابع ، كان في دراسة الحسناوي (٢٠١٥) هو التحصيل والتذوق الادبي ، وفي دراسة الذهبي (٢٠٢٠)

التعبير الكتابي واستنطاق النص ، اما في البحث فان المتغير التابع فيه هو مادة الادب العباسي لطلبة اقسام اللغة العربية .

٩- الوسائل الإحصائية : حيث اختلفت الدراستين السابقتين في استعمال الوسائل الإحصائية في دراسة الحسناوي (٢٠١٥) ، حيث استعملت الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان براون، ومعادلة الصعوبة، والقوة التمييزية، وفعالية البدائل الخاطئة ، اما في دراسة الذهبي (٢٠٢٠) فقد استعملت فقد استعملت تحليل التباين الأحادي , ومربع كاي , ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل صعوبة الفقرة , وطريقة شيفيه للمقارنات المتعدّدة ، ومعامل ارتباط باي سيريل ، والقوة التمييزية ، فاعلية البدائل المغلوطة ، معادلة (كيودو ريتشاردسون) لثبات الاختبار . اما البحث الحالي فقد استعمل الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ، ومربع كاي , ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل صعوبة الفقرة , وطريقة شيفيه للمقارنات المتعدّدة ، ومعامل ارتباط باي سيريل ، والقوة التمييزية ، فاعلية البدائل المغلوطة ، معادلة (كيودو ريتشاردسون) لثبات الاختبار .

١٠- النتائج : توصلت الدراسات السابقة ، في دراسة الحسناوي (٢٠١٥) إلى تفوق المجموعة التجريبيّة التي دُرّست على وفق مهارات استنطاق النّص , على المجموعة الضابطة التي دُرّست بالطريقة الاعتياديّة المُتّبعة ، وفي دراسة الذهبي (٢٠٢٠) توصلت نتائج هذه الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، والبحث الحالي توصّل عدم وجود مستوى امتلاك لمهارات استنطاق النص عند طلبة كلية الآداب .

الفصل الثالث (منهج البحث وإجراءاته) :

يعرض الباحث في هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي اتبعها لتحقيق أهداف البحث الحالي، المتمثلة بوصف مجتمع البحث الأصلي , وتحديد عينة البحث وكيفية اختيارها ،ثم بناء أداة البحث التي استُعملت لجمع البيانات وخطوات بنائها , وصدقها , وثباتها , وتطبيقها , والوسائل الاحصائية , والحسابية التي أُعتمدها في معالجة بيانات البحث .

أولاً : منهج البحث :

إنّ مرحلة تحديد منهج البحث تأتي في مقدمة إجراءاته، لأن لكلَّ منهج تصميماته ، بل كلَّ ما يتلو خطوة اختيار منهج البحث من خطوات تأتي تبعاً لها ويتشكل طبقاً له (العساف ، ٢٠٠٦ : ٩٠) , فمنهج البحث المستعمل في أية دراسة يتحدد نوعه تبعاً لنوع هذه الدراسة وطبيعتها والأبعاد التي تهتم بها والأهداف المقصودة منها (جابر، ١٩٧٨: ٢٤) ، ولما كان هدف الدراسة تعرف مستوى امتلاك طلبة اقسام اللغة العربية في كلية الآداب لمهارات استنطاق النص، اختار الباحث المنهج الوصفي وهو منهج "يقوم على رصد ظاهرة أو حدث معين , ومتابعته بدقة بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة, أو فترات عدة من أجل تعرف الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره " (عليان وعثمان ،٢٠٠٤ :٤٢) .

ثانياً: مجتمع البحث

أن تحديد مجتمع البحث يعد خطوة مهمة لأي مشروع بحث يتوخى اتباع الأسلوب العلمي لأجراء الدراسة على وفق أَسس علمية سليمة (السعداوي واخرون ، ١٩٩١: ١٤) ، يمثل مجتمع البحث مجموعة من الأفراد والوثائق المحددة بصورة واضحة والتي يهتم الباحث بدراستها خلال إجراء بحثه ، وتعميم ما يوصل اليه من نتائج عليها ،

وعليه فتحديد مجتمع البحث يتوقف على طبيعة البحث وأغراضه (البسيوني ، ٢٠١٣ : ٣١٩) .

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة أقسام اللغة العربية في المرحلة الثالثة في جامعات الفرات الأوسط ، للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م) والبالغ عددهم (٨٤٧) طالباً وطالبةً ، موزعين على (٣) جامعات (القادسية ، بابل، واسط) .

ثالثاً : عينة البحث

يجب وضع منهجية علمية متوافقة مع طبيعة البحث عند الدراسة العلمية ، في إطار هذه المنهجية يتم تحديد نوع العينة المختارة كأساس للبحث ، حيث يعرفها موريس أنجرس أنها مجموعة فرعية من عناصر مجتمع البحث (انجرس ، ٢٠٠٤، ص ٣٠١) . وايضاً هي ذلك الجزء من المجتمع التي يجري اختيارها وفق قواعد وطرق علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا (عبد المجيد ، ١٩٧٦ ، ٣٥٣) ، وعليه فقد اشتملت عينات الدراسة على الآتي :

أ/ العينة الاستطلاعية (الاحصائية)

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الكلي مؤلفة من (١٥٠) طالباً وطلبةً ؛ لاستخراج الخصائص السيكو مترية للاختبار .

ب/ العينة النهائية (الاساسية)

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الكلي مؤلفة من (٢٥٠) طالباً وطلبةً ؛ لإجراء التطبيق النهائي للاختبار .

رابعاً : اداتا الدراسة

أ/ قائمة المهارات اللازمة لاستنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية .

ب/ اختبار مكوّن من ثلاثين فقرة لقياس مستوى تمكن طلبة أقسام اللغة العربية من المهارات المستهدفة.

أن طبيعة البحث العلمي وخصوصاً البحوث ذات المنهج الوصفي قد تفرض على الباحث بعض الامور عندما يكون موضوع الدراسة هو معرفة مستوى تمكن الطلبة من بعض المهارات استنطاق النص لذا توجّب على الباحث أولاً التعرف على المهارات اللازمة لاستنطاق النص التي يجب توافرها عند طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب وهذا الامر هو من أهداف الدراسة الحالية , فلذلك استدعى ذلك إلى إعداد قائمة بهذه المهارات , إن إعداد قائمة المهارات تمت على وفق الإجراءات الآتية

أولاً / الاستبانة المفتوحة

عمد الباحث إلى تقديم استبانةٍ مفتوحةٍ اشتملت على سؤالٍ مفتوحٍ موجه إلى مجموعة من الأساتذة المتخصصين بمادة الادب العباسي وطرائق تدريس اللغة العربية في جامعات (القادسية , بغداد , بابل , ديالى) إذ كان الهدف من السؤال هو تحديد مهارات استنطاق النص التي يفترض توافرها عند مجتمع البحث

ثانياً / الاستعانة ببعض المصادر والمراجع الخاصة بالأدب العباسي وما حوته من مهارات تنفع في موضوع الدراسة

ثالثاً : استفاد الباحث وعن طريق اطلاعه على الأدب العباسي والدراسات السابقة القريبة من موضوع الدراسة الحالية إذ استفاد الباحث من دراسة (الذهبي ،٢٠٢٠) ودراسة (الحسناوي ، ٢٠١٦) وقام بأعداد قائمة شملت مهارات استنطاق النص وقد تضمنت هذه الاستبانة بصيغتها الأولية (١٣) مهارة .

رابعاً : صدق قائمة المهارات

إنّ الصدق من الشروط المهمة والضرورية التي لا بد من توافرها في أي أداة قد اعتُمِدت في إنجاز دراسة ما . " فالأداة المستعملة تحقق الصدق إذا كان بمقدورها قياس ما وضعت لأجله فعلاً" (الزوبعي وآخرون ,١٩٩٠ :١٧٨) .

وقد أكد علماء القياس النفسي على أن الصدق هو أكثر الخصائص السايكومترية أهمية لأنه يؤشر على قدرة المقياس في قياس ما أعدّ لقياسه, وهو من الخصائص السايكومترية التي يجب أن تتوافر في المقاييس النفسية (السيد , ٢٠٠٠ : ١٦٤) .

ومن أجل أن يتحقق الباحث من صدق قائمة مهارات استنطاق النص قام بالآتي :

أ – صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

قام الباحث بعرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين المتخصصين بالأدب العباسي , وطرائق تدريس اللغة العربية ويُعد هذا الاسلوب من الاساليب المهمة والمناسبة للتثبت من صدق الأداة وبعدها تم اعتماد المهارات التي حازت على نسبة قبول وتأييد ٨٠ %من المحكمين إذ حصلت (١٠) مهارة على نسبة ٨٠ % فما فوق فيما حصلت (٦) مهارات على أقل من ٨٠ % وقد تم استبعادها من قبل الباحث وبذلك اصبحت الاساس الذي تم اعتماده في بناء الاداة, والتي تكونت بشكلها النهائي من (١٠) مهارة .

ب/ اختبار مهارات استنطاق النص

اعد الباحث اختبار لقياس مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب وفقاً للخطوات التالية :

إعداد أسئلة الاختبار

قام الباحث بإعداد أسئلة متعلقة بالمهارات بصيغتها الاولية ,والتي اشتملت على (٣٠) سؤالاً ,ثم عرض الباحث الاختبار على مجموعة من المحكمين ،والخبراء في مجال الادب العباسي والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، والقياس والتقويم للأخذ بملحوظاتهم وآرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها لقياس مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص .

الأسس التي راعاها الباحث في صياغة بنود الاختبار

وضوح الصياغة أي يجب أن تكون الفقرة واضحة ومحددة ، أن تحتوي البدائل على إجابةٍ واحدةٍ صحيحةٍ ، خلو السؤال من أي إشارة توحي بالإجابة الصحيحة ، أن تكون الإجابات الصحيحة موزعة بشكل عشوائي على فقرات الاختبار

تعليمات الاختبار

بهدف توجيه الطلبة للمطلوب منهم في أداء الاختبار, قام الباحث بإعداد بعض التوجيهات لألفات نظرهم إلى طريقة الإجابة التي تحقق الهدف من الاختبار, والتأكيد على ضرورة قراءة السؤال بدقة ؛ ولأجل ذلك وضع الباحث تعليمات الاختبار في صفحة الاختبار الأولى ؛ لإرشاد الطلبة إلى طريقة الإجابة

تعليمات تصحيح الاختبار:

وضع الباحث بعض المعايير، لتصحيح إجابات الاختبار التحصيلي، وكما يأتي :

أ/ تعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار.

ب / يعطى صفر للإجابة الخاطئة، أو المتروكة.

وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار من (صفر كحد أدنى إلى ٣٠ كحد أعلى) .

وتم التصحيح على وفق مفتاح التصحيح.

عرض الصورة الأولية على المحكمين

قام الباحث بعرض الصيغة الاولية لأسئلة الاختبار على عدد من المحكمين والمتخصصين في الأدب العباسي , وعلى الاساتذة المتخصصين بالمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في عدد من جامعات العراقية التجربة الاستطلاعية للاختبار

بعد إجراء التعديلات على المقياس استئناساً بآراء المحكمين والمتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص قام الباحث بتطبيقه على مجموعة من الطلبة والبالغ عددهم (١٥٠) طالباً وطالبةً تحديد زمن الاختبار

بطريقة حساب المدى بين الزمن الذي استغرقه أول طالبٍ أنهى الاجابة عن الاسئلة وقد كان (٣٠) دقيقة والزمن الذي استغرقه آخر طالبٍ وكان٤٠) دقيقة لذلك كان الزمن المستغرق في لأنهاء الاختبار محصوراً بين ٣٠ـ ٤٠ دقيقة

٨ . حساب صدق الاختبار

ويعني الصدق بأنه ان يقيس الاختبار ما وضع لأجله ، ويتضمن مفهوم الصدق الجانب الذي يقيسه الاختبار وإلى أي حد يستطيع النجاح في قياس هذا الجانب وان يكون الاختبار قادراً على قياس ما صمم لأجله (داود، وأنور،١٩٩٠:١١٨) ، وللتحقق من صدق الاختبار قام الباحث باستخدام عدة أنواع من الصدق منها:

١- صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

يعتمد الصدق الظاهري بشكل رئيسي على الخبراء والإختصاصيين من ذوي الخبرة في تحديد صدق الإختبار وذلك عن طريق الاعتماد على النسبة المئوية لتحديد أكثر اتفاق الخبراء على الإختبار وعلى الرغم من أن هذا النوع يعد أقل أنواع الصدق أهمية إلا أنه من المرغوب أن يكون الإختبار ذا صدق ظاهري (مجيد , ٢٠١٤ : ١٠٤) .

بعد أن أنهى الباحث صياغة الاختبار بصورته الاولية ,قام الباحث بعرضه على عدد من المتخصصين في مجال الدراسة من اساتذة الادب العربي , والمتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية للأخذ بآرائهم وما يرونه مناسباً .

وبعد الأخذ بما أبداه المتخصصون والبالغ عددهم (٢٠) متخصصاً من آراء وملحوظات أجرى الباحث بعض التعديلات انسجاماً مع ما قدموه من آراء وملحوظات , وقد أعتمد الباحث نسبة (٨٥%) من اتفاق الآراء بين المحكمين وهو الحد الأدنى لقبول الفقرة والتي كانت محصورةً بين (٨٥% ,و ١٠٠%) وبهذا تكون فقرات الاختبار نسبة جيدة جعلتها مقبولة بأجمعها, والجدول رقم(٣) يوضح االنسب التي حصلت عليها فقرات الاختبار(الصدق الظاهري)

٢- الصدق التمييزي

قام الباحث بتطبيق الاختبار على العينة الاحصائية , وبعد أن صُححت الاوراق قام الباحث بترتيب الدرجات الخام من الأعلى إلى الأدنى (تنازلياً) , ثم اختار مجموعة مكونة من (٥٤) طالب وطالبة يمثلون الفئة العليا , ومجموعة الفئة الدنيا والمؤلفة من (٥٤) طالب وطالبة , وقد استند الباحث في تقسيم أفراد العينة إلى أخذ نسبة ٢٧% من أعلى الدرجات , ونسبة ٢٧% من أدنى الدرجات وبالاعتماد على هاتين المجموعتين قام الباحث بحساب المؤشرات التالية

أ- حساب معامل الصعوبة

ويعني حساب النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا إجابةٍ صحيحة , إن من الامور التي يتطلبها الاختبار الجيد هو تحليل فقراته للتعرف على سهولة كل فقرة وصعوبتها ؛ ولأجل حساب معامل الصعوبة قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة إحصائية وقام

بتحليل إجاباتهم للتعرف على مدى سهولة الفقرات فكان معامل سهولة الفقرات يتراوح بين (٠.٣١ , ٠.٦٩) وبهذا تكون جميع الفقرات قد حصلت على نسبة جيدة

ب- حساب معامل التمييز

إن معامل التمييز مرتبطٌ إلى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة , فإذا كان الغرض من الاختبار هو أن يفرق بين القادرين من الطلاب وأولئك الأقل قدرة فإن السؤال المميز هو ما يقود إلى هذا الغرض . أن وظيفة معامل التمييز ينبغي أن تكون متمثلة في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب ذي القدرة العالية والطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة وتكون قيمة معامل التمييز محصورة بين (١- و ١+) إذ أن أي فقرة (سؤال) ذات معامل تمييز سالب يتم حذفها ؛ ولأجل التعرف على القوة التمييزية للاختبار قام الباحث بحساب معامل التمييز في كل فقرة من فقرات الاختار باستعمال معادلة القوة التميزية وكان معامل التمييز للفقرات محصوراً بين(٠.٢٤و٠.٦٠) وبهذا تكون القوة التمييزية للفقرات جيدة ومقبولة لحصولها على نسبة اعلى من ٢٥% وفقاً لجدول (فلانكان) فهي فقرات صالحة ومميزة ويمكن استعمالها بثقة وثبات .

ج- فاعلية المشتتات أو فاعلية البدائل الخاطئة

تمثل المشتتات بدائل خاطئة للإجابة عن فقرات الاختيار من متعدد وتكون فعالة اذا كان عدد المفحوصين الذين اختاروا البديل في المجموعة العليا اقل منهم في المجموعة الدنيا ، ويكون البديل مقبولاً اذا تم اختيار من قبل (٥%) من المفحوصين ،وإذا كانت قيمة معامل فاعلية المشتت سالبة فإن ذلك يعني أنّه مشتت جيد (الجلبي ، ٢٠٠٥ : ٧٥) ولهذا قام الباحث بحساب فاعلية البدائل الخاطئة فكانت النتائج

محصورة بين (٠.٠٣ , ٠.٣٣-) وبهذا يمكن أن تعد هذه البدائل جيدة ملبية للغرض الذي وضعت من أجله

د ـ صدق البناء

لغرض التحقق من صدق البناء لفقرات الاختبار قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للفقرات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (مراد وسليمان ، ٢٠٠٥ :٣٥٨)

ولحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل ارتباط (بوينت بايسيرال)

حساب ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار استعمل الباحث طريقتين من طرائق حساب ثبات الاختبار وعن طريق إجراء التعديلات التي سجلها المحكمون والخبراء على بعض فقرات الاختبار ، وبناءً على نتائج التطبيق الاستطلاعي اصبح الاختبار بصورته النهائية مؤلفاً من (٣٠) فقرة ومُهيأً لمعرفة مستوى التمكن من مهارات كتابة القصة عند طلبة أقسام اللغة العربية .

إن ثبات الاختبار يعني أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما أعيد الاختبار على نفس الافراد في نفس الظروف ، ان هذا يقاس احصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات (الامام ، ٢٠٢٠ :١٤٠) ، وقد اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على طريقتين هما:

أ- طريقة إعادة الاختبار:

تعتمد هذه الطريقة على تطبيق الاختبار على مجموعةٍ من الأفراد ثم إعادة التطبيق على الافراد أنفسهم مع تماثل الظروف بعد مضي مدة زمنية مناسبة , ثم يتم

حساب معامل الارتباط بين نتائج المفحوصين في الاختبار الأول والثاني , الاَ أنه توجد بعض المآخذ على هذه الطريقة أن الدرجات التي يحصل عليها الأفراد في التطبيق الثاني للاختبار تكون أعلى بقليل من درجاتهم في التطبيق الأول, وذلك بسبب ألفة المستجيب للاختبار وتذكره بإجابته في التطبيق الأول , فضلا عن صعوبة جعل الظروف موحدة في الاختبارين (الخطيب ,٢٠١١: ٢٩) .

ب- طريقة كيودو ريتشاردسون

وهي طريقة تتشابه مع طريقة التجزئة النصفية في أنها تستخدم إجراء اختباراً واحداً لصورةٍ واحدةٍ من الاختبار, ولكنها بدلاً من أن تتطلب تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين , فإنها تعتمد على فحص أداء المفحوصين على كل سؤال على حدة , قام الباحث بتطبيق طريقة كيورد ريتشاردسون على العينة الاستطلاعية المؤلفة من (١٥٠) طالباً وطالبةً وكان معامل كيورد (٧٨%) وهو معامل ثبات عالٍ ، وفي ضوء ما تقدم نجد أن ثبات الاختبار قد تحقق بدرجة عالية , وبهذا يمكن للباحث أن يطمئن على سلامة تطبيق الاختبار على عينة الدراسة

خامساً : تطبيق اداة البحث

قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات استنطاق النص على عينة الدراسة والبالغة (٢٥٠) طالباً وطالبةً في (٣، ١٢ ، ٤/١٩ / ٢٠٢٢) تحت إشراف الباحث وبالتنسيق مع رئساء الأقسام ، وقد تم أستلام إجابات الطلبة وتصحيحها وفقاً لتعليمات التصحيح المعدة سابقاً .

سادساً: الاساليب والوسائل الاحصائية :

لتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث باستعمال الوسائل الاحصائية الآتية:

١.معامل الصعوبة:

استعمل الباحث لحساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات اختبار مهارات استنطاق النص.

٢.. معامل التمييز :

استعمل الباحث لحساب قوة تميز كل فقرة من فقرات الاختبار (النبهان ، ٢٠١٣ : ٢٣٩) .

٣. فاعلية البدائل الخاطئة :

استعمل الباحث هذه الوسيلة الإحصائية لإيجاد فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختبار مهارات استنطاق النص (مجيد،٢٠١٥ :٨٣) .

٤.معادلة (كيودو ريتشاردسون)

استعمل الباحث هذه الطريقة لحساب ثبات الاختبار (ملحم، ٢٠٠٠: ٢٦٥).

. معامل ارتباط بيرسون:

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة علاقة المجالات فيما بينها، وعلاقة المجالات مع المجموع العام للاختبار. (علام ، ٢٠٠٢ : ١١٨) .

٦ . معامل ارتباط بوينت باي سيريل:

استعمل الباحث معامل ارتباط بوينت باي سيريل لمعرفة علاقة الفقرة بالمجال الخاص بها، وعلاقة الفقرة بالمجموع العام للاختبار استنطاق النص . (الربيعي ، ٢٠١٨ : ٤٨) .

٧.الاختبار التائي (T. Test) لعينتين مستقلتين:

استعمل الباحث الاختبار التائي؛ للمقارنة بين متوسطات درجات طلبة كلية الآداب والآداب . (الخفاجي والعتابي ، ٢٠١٥ : ١٤٧) .

٨.مربع كاي (كا٢)

استعمل الباحث معادلة مربع كا٢ للتحقق من صلاحية فقرات أداتي الدراسة وصدقهما الظاهري. (الكبيسي، ٢٠١٠: ١٩٣) .

٩- معادلة شيفيه (Sheffe) للمقارنات البعدية :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لمعرفة اتجاه الفروق بين الجامعات (القادسية ، واسط ، بابل) ، في اختبار مستوى التمكن من مهارات استنطاق النص .

١٠. تم اعتماد الحزمة الإحصائية الجاهزة(spss) الإصدار العاشر في الحصول على النتائج.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً لما توصل إليه الباحث من النتائج التي تم الحصول عليها من التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة بما يحقق أهداف الدراسة ، مع تقديم التفسيرات المناسبة لهذه النتائج .

أولاً : عرض النتائج : View Results

الهدف الأول : التعرف على المهارات اللازمة لاستنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية في كليتي الآداب والآدب.

للتحقق من هذا الهدف قدم الباحث استبانةٍ مفتوحةٍ اشتملت على سؤالٍ مفتوحٍ موجه إلى مجموعة من الأساتذة المتخصصين بمادة الادب العربي وطرائق تدريس اللغة العربية في جامعات (القادسية , بغداد , بابل , ديالى) ، إذ كان الهدف من السؤال هو التعرف على المهارات اللازمة لاستنطاق النص التي يجب توافرها عند طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب ملحق رقم (١) ، استدعى ذلك تحديد المهارات اللازمة استنطاق النص , ثم اعد الباحث قائمة بمهارات استنطاق النص، والتي تكونت من (١٣) مهارة في صورتها الأولية ، الملحق رقم (٣) وزّع الباحث قائمة المهارات في

صورتها الأولية على عدد من المحكّمين ، ثم جمعها بعد ذلك، واقتصر على الاستجابات التي أفادت الدراسة، واستبعد ما سواها مما فيه نقص، أو عدم مبالاة من قِبل المحكّم ، وقد تم اعتماد المهارات المناسبة التي أجمع على أهميتها المحكمون بنسبة (٨٠ %) ، واصبحت في صورتها النهائية تتكون من (١٠) مهارة ، ملحق رقم (٥) وبهذا تحقق الهدف الأول للدراسة الحالية .

الهدف الثاي : التعرف على مستوى تمكن طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب من مهارات استنطاق النص.

تحقق الباحث من هذا الهدف عن طريق إيجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات افراد العينة البالغ عددهم (٢٥٠) طالب وطالبة التي حصلوا عليها من اختبار مهارات استنطاق النص ،اذ بلغ الوسط الحسابي (١٥.٣١٢٠) وبلغ الانحراف المعياري (٦.٢٦٣٨) اذ ان الوسط الفرضي قد بلغت قيمة (١٥) وبلغت القيمة المحسوبة (٠.٧٨٨) والقيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٢٤٩) وهي ليست ذات دلالة إحصائية وهذا يدل على ان الطلبة ليس لديهم مستوى امتلاك لمهارات استنطاق النص مقارنة بالمتوسط الفرضي .

الهدف الثالث :التعرف على دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية .

ولكي يتم التحقق من هذه الفروق ، جمع الباحث استجابات عينة البحث البالغة (٢٥٠) طالبا وطالبةٍ على مقياس استنطاق النص ، تم استخراج الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة على المقياس تبعاً لمتغير الجنس (الذكور ، الاناث) ، وتبين ان الوسط الحسابي للذكور قد بلغ (١٤.٠٢٣٦٤) وبانحراف معياري بلغ (٥.٥٩٩٧٩) ، والوسط الحسابي للإناث قد بلغ (١٦.٥٠٨١) وبانحراف معياري بلغ (٦.١٣٦٠٧) ولمعرفة الفرق بين

متوسطات العينة على وفق متغير الجنس (الذكور ، الاناث) لمقياس استنطاق النص ، استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استنطاق النص بين الذكور والاناث ، ولصالح الاناث ، وذلك لان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢.٥٥٦) اعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨)

الهدف الرابع : التعرف على الفروق بين طلبة كلية الآداب وطلبة في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص.

للتحقق من هذه الفروق ، جمع الباحث استجابات عينة البحث البالغة (٢٥٠) طالبا وطالبةٍ على مقياس استنطاق النص ، تم استخراج الوسط الحسابي لدرجات افراد العينة على المقياس تبعاً لمتغير الكلية (الآداب ، الآداب) ، وتبين ان الوسط الحسابي للتربية قد بلغ (١٦.٧٤٨٣) وبانحراف معياري بلغ (٣.٧٨١٧٩) ، والوسط الحسابي للاداب قد بلغ (١٤.٤٨٧٣) وبانحراف معياري بلغ (٥.٥٨٧٥١) ولمعرفة الفرق بين متوسطات العينة على وفق متغير الكلية (الآداب ، الآداب) لمقياس استنطاق النص ، استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين متجانستين ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استنطاق النص بين الآداب والآداب ، ولصالح الآداب ، وذلك لان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢.٩٠٥) اعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨)

خامساً : الفروق بين الجامعات تبعا لمتغيري الجنس والكلية في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص .

ولكي يتحقق الباحث من هذا الهدف استعمل تحليل التباين في إيجاد الفروق ، وقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات المستهدفة تبعاً لمتغير الكلية

(الآداب) اذ بلغت قيمة (f) المحسوبة (٥٨.٧٤٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات المستهدفة تبعاً لمتغير الكلية (الآداب) اذ بلغت قيمة (f) المحسوبة (٤٧.٠٠١٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) كما موضح في جدول رقم (٤) .

وكذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات المستهدفة تبعاً لمتغير الجنس (الذكور) اذ بلغت قيمة (f) المحسوبة (٥٧.٦٣٥٧٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٠) ، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات المستهدفة تبعاً لمتغير الجنس (الاناث) اذ بلغت قيمة (f) المحسوبة (٤٧.٠٨٩٧٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٠)

تبين وجود فروق بين طلبة جامعة القادسية الذكور وطلبة جامعة بابل الذكور اذ بلغت قيمة الفروق (٢.٥٤١٥٤) وكذلك الفرق بين طلبة ذكور جامعة القادسية وطلبة ذكور جامعة واسط اذ بلغت قيمة الفروق (٠.١٨٥٣) في حين بلغت الفروق بين طلبة ذكور جامعة بابل وطلبة ذكور جامعة واسط (-٢.٣٥٦٢٤) وعند مقارنة هذه الفروق مع قيمة (شيفيه) البالغة (٠.٣٢٩) أظهرت ان جميعها دالة معنويا .

وللتاكد من وجود الفروق بين طلبة الجامعات تبعاً لمتغير الجنس (الاناث) استخرج الباحث قيمة (شيفيه) لدلالة الفروق بين الجامعات

يبين وجود فروق بين طلبة جامعة القادسية الاناث وطلبة جامعة بابل الاناث اذ بلغت قيمة الفروق (١.١٣٤٩) وكذلك الفرق بين طلبة الاناث جامعة القادسية وطلبة الاناث جامعة واسط اذ بلغت قيمة الفروق (١.٢٥٥٩) في حين بلغت الفروق بين طلبة الاناث جامعة بابل وطلبة الاناث جامعة واسط (٠.١٢١) وعند مقارنة هذه الفروق مع قيمة (شيفيه) البالغة (٠.٢٨٣٧١) أظهرت ان جميعها دالة معنويا .

ثانيا : مناقشة النتائج :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرّف على مستوى التمكن عند طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب من مهارات استنطاق النص ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن ؛ للوقوف على أداء طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب من مهارات استنطاق النص عن طريق الاختبار المعّد سلفاً لهذا الغرض، وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج تمّت مناقشتها، وتفسيرها تبعاً لتسلسل اهداف الدراسة المحددة سلفاً كما يلي:

الهدف الأول:التعرف على المهارات اللازمة لاستنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب.

ظهرت النتائج في هذا الهدف على ان مهارات استنطاق النص احتوت في صورتها النهائية على (١٠) مهارات وقد اجمع على أهميتها المحكمون بنسبة (٨٠%) وبهذا تحقق الهدف الأول للدراسة .

الهدف الثاني : التعرف على مستوى تمكن طلبة أقسام اللغة العربية في كلية الآداب من مهارات استنطاق النص.

ظهرت النتائج هذا الهدف ان طلبة اقسام اللغة العربية في كلية الآداب يعانون الضعف في مستوى امتلاك مهارات الاستنطاق ويعزو الباحث الى ان الطالب يستعمل الطرق التقليدية في التعليم الاكاديمي ، وكذلك عدم استخدامهم للمهارات التي تطور من قابلياتهم وادائهم لان اغلب الكليات تركز على اكتساب المعرفة المهمة في المجال الذي يدرسوه دون الاخذ بعين الاعتبار الى تطوير المهارات التي تساهم في رفع مستواهم المعرفي والاكاديمي .

الهدف الثالث : التعرف على دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى التمكن من مهارات استنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية .

تشير نتائج هذا الهدف إلى وجود فرق دال إحصائيا بين أداء أفراد عينة البحث في مهارات استنطاق النص ، من حيث متغير الجنس (ذكور ، اناث) ولصالح الطالبات ، ولكن هذا الامتلاك بالحد الأدنى، والسبب في ذلك هو ان الطالبات هن اكثر التزاماً في الدوام وحضور المحاضرات حيث تكون لديهن الدافعية الأكثر في القراءة والدراسة قياسا بالطلاب .

الهدف الرابع : التعرف على الفروق بين طلبة كلية الآداب وطلبة في مستوى امتلاكهم لمهارات استنطاق النص .

تشير نتائج هذا الهدف إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين أداء أفراد عينة الدراسة في مهارات استنطاق النص ، من حيث متغير الكليات ولصالح كلية الآداب ، وذلك لان دراسة كلية الآداب تكون اعمق و اوسع من دراسة .

الهدف الخامس : الفروق بين الجامعات تبعا لمتغيري الجنس والكلية في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص .

أظهرت نتائج هذا الهدف الى وجود فروق بين الجامعات من حيث متغير الكلية والجنس ، حيث أظهرت النتائج من حيث الكلية لصالح جامعة بابل ، اما من حيث متغير الجنس (الذكور) لصالح جامعة بابل ، اما متغير الجنس (الاناث) لصالح جامعة واسط .

الاستنتاجات والتوصيات

أوّلاً / الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث في هذا البحث , يمكن استنتاج الآتي :

١- أظهر البحث ضعف في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص عند طلبة أقسام اللغة العربية المرحلة الرابعة في كليات الآداب ، والآداب.

٢- أظهر البحث وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات ولصالح الطالبات ؛ وهذا يعني أن الطالبات عندهم مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص أعلى من مستوى امتلاك الطلاب في مهارات استنطاق النص .

٣- أظهر البحث وجود فروق بين متوسطات درجات طلبة كلية الآداب ومتوسطات درجات طلبة لصالح طلبة كلية الآداب ؛ وهذا يعني أن طلبة كلية الآداب عندهم مستوى امتلاك أعلى من مستوى امتلاك طلبة في مهارات استنطاق النص .

٤- اظهر البحث وجود فروق بين الجامعات (بابل ، القادسية ، واسط) في مستوى امتلاك مهارات استنطاق النص حسب المتغيرات (الجنس ، الكلية) ، حيث ظهرت النتائج حسب متغير الكلية (الآداب) ، لصالح جامعة بابل وجاءت بعدها جامعة القادسية ثم جامعة واسط ، حيث ظهرت النتائج حسب متغير الكلية (الآداب) ، لصالح جامعة بابل وجاءت بعدها جامعة واسط ثم جامعة القادسية ، وظهرت النتائج حسب متغير الجنس (الذكور) ، لصالح جامعة بابل وجاءت بعدها جامعة واسط ثم جامعة القادسية ، حيث ظهرت نتائج حسب متغير الجنس (الاناث) ، لصالح جامعة واسط وجاءت بعدها جامعة بابل ثم جامعة القادسية .

ثانياً / التوصيات :

استناداً إلى النتائج التي توصّل إليها البحث الحالي , يوصي الباحث بما يأتي :

١ ـ تضمين مهارات استنطاق النص في كتب الأدب وكتب اللغة العربية على مستوى الجامعات والمدارس الثانوية .

٢ ـ العمل على اكساب الطلبة في الجامعات لمهارات استنطاق النص من طريق اجراء الاختبارات المناسبة ومعرفة مدى امتلاكهم لهذه المهارات.

٣ ـ العمل على اختيار لجنة في هذا المجال من المتخصصين في مجال الأدب وطرائق التدريس من أجل تضمين مهارات استنطاق النص في كتب الأدب بشكل كافٍ.

ثالثاً / المقترحات :

استكمالاً لنتائج البحث الحالي ، يضع الباحث المقترحات الآتية لدراسات لاحقة :

١- اجراء دراسة تقارن مهارات استنطاق النص لطلبة الجامعات بين العراق ودول اخرى .

٢ ـ اجراء دراسة مقارنة لمهارات استنطاق النص بين طلبة الجامعات والمدارس الثانوية .

المصادر

١. الحسناوي ، مرسال عبد الحميد عودة : **أثر مهارات استنطاق النص في التحصيل والتذوق الأدبي لمادة الأدب والنصوص لدى طالبات الخامس العلمي** (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بابل ، كلية الآداب الأساسية ، ٢٠١٥م .

٢. الذهبي ، أحمد عبدالله حسون ، أثر **استراتيجيتي توجيه التفكير خلال القراءة والمنظمات التخطيطية في استنطاق النص والتعبير الكتابي عند طلاب الصف الثاني المتوسط** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، الجامعة المستنصرية ، كلية الآداب الأساسية ، ٢٠٢٠م .

٣. عطية، محسن علي : **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ٢٠٠٨م .

٤. الماكري , محمد , **الشّكل والخطاب – تنظير وممارسة** , د.ط , المركز الثقافي العربي , الدار البيضاء , بيروت , ٢٠١٠م .

٥. جروان , فتحي عبد الرحمن , **الموهبة والتّفوّق والإبداع** , ط٢ , دار الفكر للنشر والتوزيع , عمّان – الأردن , ٢٠٠٧م .

٦. فايد، عبد الحميد. **رائد الآداب العامة وأصول التدريس**، ط٣، دار الكتاب اللبناني،

٧. زاير، سعد علي ورائد رسم يونس ، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ٢٠١٣م .

٨. أبو جادو ، علي صالح محمد ، **علم النفس التربوي** ، ط ٢ ، دار المغيرة للنشر ، عمان ، ٢٠٠٠م .

٩. الدبوس، جواهر محمد ، **القاموس التربوي** ، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت ، ٢٠٠٣م .

١٠. عاقل ، فاخر. **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، دمشق ، سوريا ، ٢٠٠٣م .

١١. موسى , منيف , **شجرة النقد – دراسات نقديّة** , د. ط , منشورات مريم , بيروت ، ١٩٩٤ .

١٢. جليح , حسين علي , وأحمد قاسم آل بزرون , **المنهج الاستنطاقي في علم الكلام الجيّد** , ط١ , فراديس للنشر والتوزيع , البحرين , ٢٠٠٨م .

١٣. درويش , محمد , **استنطاق النّص** , ط١ , دار المأمون للطباعة والنشر , بغداد – العراق , ٢٠١٢م

١٤. كريستيفا , جوليا ، **علم النّص** , ط٢ , ترجمة : فريد الزاهي , دار توبقال للنشر الدار البيضاء للنشر ١٩٩٧ .

١٥. عبيد , محمد صابر، ، **إشكاليّة العنونة بين القصد وجماليّة التلقِّي** , مجلة الموقف الأدبي – مجلة أدبيّة شهريّة تصدر عن اتحاد الكُتّاب العرب بدمشق , العدد ٣٧٤ ، ٢٠٠٢.

١٦. بخولة ، بن الدين ، **التفاعل بين بنية النص** ومتلقيه ، مجلة أبحاث ، المجلد ٢ ، الجزائر ، ٢٠١٤ م

١٧. زاير، سعد علي، وايمان إسماعيل عايز، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الاردن، ٢٠١٤م .

١٨. عيسى ، عمار جبار ، **امتلاك المهارات النقدية في تحليل النص الادبي** ، مجلة العميد ، مجلد ٦ ، ع ٢٣ ،(بحث منشور) جامعة بغداد ، العراق ، ٢٠١٣ .

١٩. الحسناوي ، مرسال عبد الحميد عودة : **أثر مهارات استنطاق النص في التحصيل والتذوق الأدبي لمادة الأدب والنصوص لدى طالبات الخامس العلمي** (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بابل ، كلية الآداب الأساسية ، ٢٠١٥م .

٢٠. الذهبي ، أحمد عبدالله حسون ، أثر **استراتيجيتي توجيه التفكير خلال القراءة والمنظمات التخطيطية في استنطاق النص والتعبير الكتابي عند طلاب الصف الثاني المتوسط** (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، الجامعة المستنصرية ، كلية الآداب الأساسية ، ٢٠٢٠م .

٢١. العساف، صالح بن حمد (١٤٢٧هـ) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الطبعة الرابعة، الرياض؛ مكتبة العبيكان .

٢٢. جابر، وليد أحمد ، **تدريس اللغة العربية : مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية** , دار الفكر الأردن ، ٢٠٠٢ م .

٢٣. عليان , ربحي مصطفى وغنيم ،عثمان محمد ، **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق** . ط ٢. دار صنعاء. عمان ، ٢٠٠٠ م .

٢٤. عبد المجيد لطفي، **علم الاجتماع**، الطبعة السابعة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٦ م .

٢٥. العيد , يمنى حكمت صباغ الخطيب ، **في معرفة النّص – دراسات في النقد الأدبي** , ط٢ , منشورات دار الآفاق الجديدة , بيروت ، ١٩٨٤ .

٢٦. الربيعي، ضرغام سامي وعلي كاظم المحنّه ، **المعلم المعاصر (إعدادهُ، وتدريبهُ، واستراتيجياتهُ التدريسية)** ، دار دجلة، عمان، الأردن، ٢٠١٧.

فاعلية تصميم موقع الكتروني(Google sites) في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء

احمد جبار تومان الغنامي
جامعة القادسية /كلية التربية
edu.it.mas.20.18@qu.edu.iq

أ.د. محسن طاهر مسلم الموسوي
جامعة القادسية/ كلية التربية
Muhsen.muslem@qu.edu.iq

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على **فاعلية تصميم موقع الكتروني (Google sites) في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس الاحيائي (العلمي) في مادة الفيزياء** ولتحقيق ذلك تم صياغة الفرضية الصفرية التالية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يَدرسون المادة العلمية باستعمال الموقع الالكتروني ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يَدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الفيزياء .

أقتصر البحث الحالي على طلاب الصف الخامس الاحيائي العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية الديوانية ، للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ والتي تحتوي على مختبر للحاسوب والبالغ عددها (12) مدارس .

وقد أعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين (مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة) ذا الاختبار البعدي للتحصيل و التفكير المنظومي ، ووفقاً لهذا التصميم اختيرت عينة الدراسة (ثانوية الرافدين للبنين) عشوائيا من بين عدد المدارس ، بلغ عدد طلاب المدرسة (124) طالباً في الصف الخامس الاحيائي موزعين على اربع شعب ، تم اختيار شعبتين عشوائياً وبلغ عدد طلاب الشعبتين(٦٣) لتمثل أحدهما المجموعة التجريبية وقد ضمت (٣٠) طالباً دَرسوا المادة العلمية باستعمال الموقع الالكتروني، والأخرى المجموعة الضابطة وقد ضمت (٣٠) طالباً دَرسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية بعد استبعاد الطلبة ال راسبين والذي بلغ عددهم ثلاثة طلاب.

إذْ كوفئت المجموعتين في متغيرات (**العمر الزمني بالأشهر ، الذكاء ، المعلومات الفيزيائية السابقة** ،) .

وتحددت المادة العلمية للكورس الثاني معتمدة من قبل وزارة التربية(السادس ، السابع) من كتاب الفيزياء للصف الخامس الاحيائي ط١٠ ، ٢٠٢١ .

وقد تم صياغة أهدافٍ سلوكية للفصلين إذ بلغ عددها (١٢٠) هدفاً سلوكياً(معرفياً) , كذلك أعد الباحثان (١٦) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة ومثلها للمجموعة التجريبية , وفيما يتعلق بأداتي البحث فقد تم إعداد اختبارا" تحصيلا" مكونا" من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد الاجابة ذي أربعة بدائل ،, وتم التحقق من الخصائص السايكومترية لهما باستعمال برنامج (SPSS 21) وبرنامج (Microsoft Excel 2010) .

إذْ طبقت التجربة للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ في الكورس الدراسي الثاني , ولمدة ثمان اسابيع بواقع حصتان أسبوعياً, وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق أداة البحث على المجموعتين (اختبار التحصيل) .

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل بحجم أثر للمتغير المستقل (الموقع الالكتروني) بلغ (١.٥٦٨) لبيان حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع وهي قيمة كبيرة ، وفي ضوء ذلك خرج الباحثان بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية تصميم موقع الكتروني (Google sites)، التحصيل.

The effectiveness of designing a website (sites Google) in the achievement of fifth-grade students in physics

Ahmed Jabber Toman **Prof. Dr Mohsen Taher Muslim**

edu.it.mas.20.18@qu.edu.iq **Muhsen.muslem@qu.edu.iq**

Abstract

The aim of the research was to identify the effectiveness of website design (Google sites) in the achievement of fifth grade biology (scientific) students in physics. To achieve this, the following null hypothesis was formulated:

1-There is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the experimental group students who study the scientific subject using the website and the average scores of the control group students who study the same subject in the usual way in collecting physics.

The current research was limited to fifth-grade bioscientific students in government middle and high school day schools affiliated with the General Directorate of Diwaniyah Education, for the academic year 2021-2022, which contain a computer lab of (12) schools.

The researcher adopted the experimental design with partial control for two equal groups (experimental group and control group) with the post test of achievement and systemic thinking, and according to this design the study sample (Al-Rafidain High School for Boys) was chosen randomly from among the number of schools, the number of school students was (124) students in The fifth grade biology divided into four divisions, two divisions were chosen at random and the number of students of the two divisions reached (63) to represent one of them the experimental group which included (30) students who studied the scientific material using the website, and the other the control group which included (30) students who studied the same subject in the usual way After excluding the three students who failed.

The two groups were rewarded in the variables (age in months, intelligence, previous physical information).

The scientific material for the second course approved by the Ministry of Education (sixth, seventh) was determined from the physics book for the fifth grade of biology, i10, 2021.

Behavioral goals were formulated for the two chapters, as their number reached (120) behavioral (cognitive) goals. The researchers also prepared (16) a teaching plan for the control group and the same for the experimental group, and with regard to the two research tools, an achievement test consisting of (40) items was prepared. It is a multiple-choice type with four alternatives, and the psychometric properties of them were verified using (SPSS 21) and (Microsoft Excel 2010).

As the experiment was applied for the academic year 2021-2022 in the second academic course, for a period of eight weeks, with two lessons per week, and after the end of the experiment, the research tool was applied to the two groups (the achievement test).

The results showed that there were statistically significant differences in favor of the experimental group in the achievement test with an impact size of the independent variable (the website) that amounted to (1.568) to show the size of the impact of the independent variable on the dependent variable, which is a large value, and in light of that, the researchers came up with a set of conclusions, recommendations and suggestions.

مشكلة البحث: مشكلة البحث Problem of the Research:

يشهد عصرنا الحالي تطوراً سريعاً في مجال تكنلوجيا المعلومات ذلك يفرض على المؤسسات التعليمية اكساب الطلبة القدرات والكفايات الالكترونية لتلبية متطلبات هذا العصر ، لذلك ظهرت الحاجة الملحة للتدريس بطرائق ونماذج تدريسية الكترونية حديثة ، فلم تعد الطرائق التقليدية كافية لتحقيق اهداف التربية العلمية لمادة الفيزياء للمرحلة الاعدادية التي تؤكد عليها مديرية المناهج في العراق والمتمثلة بتزويد الطلبة بمفاهيم الفيزياء الاساسية ومهارات التفكير وزيادة التحصيل لديهم ، ومن خبرة الباحث بالتدريس لمادة الفيزياء ، لاحظ هناك ضعف وتدني في تحصيل وكذلك ضعف في معالجة المعلومات التي تتطلب التفكير وممارسة مهاراته خصوصا عن المواقف التي تحتاج الى ربط المتغيرات او المفاهيم الفيزيائية للعلاقات المختلفة وتفسير هذا العلاقات والتي هي جزء من التفكير المنظومي مما دفع الباحث لمناقشة مدرسي مادة الفيزياء للمرحلة الاعدادية او الثانوية وبعدها توجه بعدد من الاسئلة من خلال استبانة اجراها الباحث للاستطلاع اراء مدرسي مادة الفيزياء ملحق رقم (١) لتأيد وجود مشكلة تتطلب دراسة حيث كانت معظم الاجابات تؤكد ان هنالك ضعف اوعز اسباب ذلك الى استخدام الطرق التقليدية في تدريس الفيزياء والتي بدورها لا تنمي التفكير عند المتعلمين مما دفع الباحث بالتفكير عن ايجاد حل لهذا المشكلة وفقا لتطورات العصر الحالي ، وهذا ما اكدته العديد من الدراسات في مجال تدريس الفيزياء والتي اعتمدت

اتجاهات مختلفة في التدريس نتيجة استخدام طرائق تدريس تقليدية كدراسة. (مجيد،٢٠١٦)،(البيضاني،٢٠٢٠)

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث لدى الباحثان، وسعيا للبحث عن تصميم موقع الكتروني (Google Sites) مناسب للبيئة التعليمية في العراق ، والذي قد يساهم في زيادة تحصيل مادة الفيزياء لديهم ، وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الآتي:

(ما فاعليه تصميم موقع الكتروني (Google Sites) في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء ؟)

أهمية البحث Importance of the Research

تتجلى أهمية البحث بالنقاط الآتية :

١- تناول البحث الحالي متغير جديد وهو تصميم موقع الكتروني (Google Sites) والذي لم يدرس سابقاً على مستوى البلدان العربية ومنها العراق (على حد علم الباحثان)مما يجعل البحث ذا أهمية وممكن الاستفادة منه في الدراسات المستقبلية .

٢- أهمية تصميم موقع الكتروني (Google Sites) بوصفه فضاء مناسب يمكن المتعلمين من ممارسة التعلم بطرق تفاعلية جذابة ومرنة ، بما يقدمه من برامج ومواد تشجع على التواصل وتذكي التفاعل وتحسن من طرق التفكير .

٣- تجريب تصميم موقع الكتروني (Google Sites) للتأكد من فاعليته في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء.

٤- يتماشى هذا البحث من حيث متغيراته المستقلة والتابعة مع اهتمامات وزارة التربية في العراق والتربويين في تطوير طرائق التدريس وتحديثها .

٥- يمكن أن يهم البحث الحالي في توفير إطار نظري لمتغيرات البحث يضاف إلى المكتبات المحلية والعربية .

أهدف البحث The Aims of The Research

يهدف البحث الحالي بالتعرف إلى :

١- تصميم موقع الكتروني (Google Sites) .

٢- معرفة فاعلية تصميم موقع الكتروني Google Sites في التحصيل مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الخامس العلمي.

فرضيتا البحث The Hypotheses of Research

لغرض تحقيق هدفا البحث تم صياغة الفرضية الصفرية التالية :

- لا توجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين سوف يدّرسون باستخدام الموقع الكتروني Google Sites ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين سوف يدّرسوا وفق الطريقة التقليدية في التحصيل مادة الفيزياء.

حدود البحث The Limitation of Research

يقتصر البحث الحالي على :

١) **الحد المكاني :** مدارس البنين الحكومية الإعدادية والثانوية النهارية التابعة لمديرية تربية القادسية والتي تحتوي على الفرع الاحيائي العلمي (ثانوية الرافدين للبنين) .

٢) **الحد المعرفي** : كتاب الفيزياء للصف الخامس الاحيائي (العلمي)للفصل السادس والسابع .

٣) **الحد البشري** : طلاب الصف الخامس الاحيائي(العلمي).

الحد الزماني : الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م .

تحديد المصطلحات **The Terms of Definition**

١- موقع (Google Sites)

_(مراد ، ٢٠٠٠) بأنه : نظام اتصال عالمي بالأقمار الصناعية يشمل عملية نقل المعطيات بين تجهيزات تكون غالباً متباعدة تبعاً لمعايير يحددها مصمم الموقع الالكتروني . (مراد ، ٢٠٠٠: ٤٢٧)

_(Qari, 2000) بأنه : المكان الافتراضي على شبكة الويب والذي تختاره جهة معينة لتضع عنوانها ومعلوماتها المنشورة من خلاله على شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) . (Qari, 2000: 303)

_(مصطفى ، ٢٠٠٦) بأنه : وحدات تعليمية من الصفحات الرقمية على شبكة الإنترنت، تتكون من عناصر الوسائط الفائقة، وتحتوي على أنشطة وخدمات ومواد تعليمية لفئة محددة من المتعلمين، ويتم إنتاجها وفقا لمعايير تربوية وتكنولوجية مقننة لتحقيق أهداف تعليمية محددة . (مصطفى ، ٢٠٠٦: ١٤٨)

ويتبنى الباحثان تعريف (مصطفى ، ٢٠٠٦) تعريفاً نظرياً للبحث .

ويعرفه الباحثان إجرائياً بانه : عملية تنظيم وترتيب العناصر المرئية المكونة للصفحة الالكترونية من خلال توظيف أسس ومبادئ التصميم الشكلي لموقع

Google Sites بما يحقق الغاية منها كوسيلة اتصال مرئية موجهة نحو طلاب الصف الخامس العلمي من الناحية التعليمية .

٢- التحصيل Achievement

_(خضر،٢٠٠٦) بأنه : أداة تستعمل لتحديد كسب المتعلم من المعلومات والمهارات والاتجاهات في مادة دراسية كان قد تعلمها بصفة رسمية عن طريق إجابته على عينه من الاسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية. (خضر،٢٠٠٦: ٣٧٣)

_(ابو جادو،٢٠١١) بأنه : إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب في موضوع ما في ضوء الاهداف المحددة ، ويمكن الافادة منه في تحسين اساليب التعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وتقويم الانجاز. (ابو جادو،٢٠١١: ٤١١)

ويتفق الباحثان مع تعريف (أبو جادو،٢٠١١) نظرياً .

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه : مقدار ما يحصل عليه طلاب الصف الخامس العلمي مقاساً بالدرجات في اختبار التحصيل لمادة الفيزياء الذي أعده الباحث لهذا الغرض .

دراسات سابقة previous studies

اولا: الدراسات تناولت تصميم المواقع الالكترونية (Google sites):

على حد علم الباحثان لا توجد دراسات سابقة على تصميم المواقع الالكترونية وفق (Google sites) الا ان تم اخذ هذا الدراسات لقربها من مشروع بحثي الموسوم .

ت	الباحث	مكان وسنة الدراسة	هدف الدراسة	جنس العينة وحجمها	المرحلة الدراسية	أدوات البحث	النتائج
1	الرحيلي	جامعة طيبة في السعودية (٢٠١٣)	معرفة اثر تطبيقات جوجل بريد Gmail موقع Google Sites تقويم جوجل Google calendar	55طالبة	طالبات الجامعة	الاختبارات التحصيلية , موقع الويب, مقياس الذكاء الاجتماعي	توصلت الباحثة الى ان هنالك اثرا" ايجابيا" قد انعكس على التحصيل الدراسي والذكاء الاجتماعي للطالبات.
2	المسعود	كلية التربية الكويت (٢٠١٨)	التعرف على اثر استخدام تطبيقات الجوجل التربوية في تنمية الاداء المهاري لدى طلاب	(٤٠) طالب تم توزيعهم الى مجموعتين	طلاب تكنلوجيا التعليم	استخدم اختبار قبلي والبعدي كأداة للدراسة	وجود اثر ايجابي لاستخدام تطبيقات الجوجل التربوية على تحسين الأداء المهاري وتنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة

				تكنلوجيا التعليم			
3	بيترسن	جامعة هاواي في الولايات المتحدة الأمريكية (٢٠١٣)	تسعى لتزويد المعلمين لمرحلة الروضة وحتى الصف الثاني عشر بالمهارات التقنية لتساعد جيل طلاب المستهدف على استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها في فترة الدراسة العليا واماكن	(٢٠) شخصا (١٥) من الاناث و(٥) من الذكور	الدراسات العليا	اختبار قبلي للتحصيل واختبار بعدي و إنشاء قالب تعليمي إلكتروني كامل لطلاب المرحلة المستهدفة باستخدام تطبيقات جوجل، حيث تم تصميم الموقع الإلكتروني باستخدام خدمة مواقع جوجل (Google	ابدى المشاركون في هذا الدراسة ردودا ايجابية حول طريقة التعلم باستخدام خدمة او تطبيقات الجوجل والتصميم الموقع التعليمي

			عملهم			Sites)	

ثانيا–دراسات تناولت التحصيل الدراسي

ت	الباحث والسنة	مكان الدراسة	هدف الدراسة	منهج البحث	عينة البحث	أدوات البحث	الوسائل الاحصائية	النتائج
١.	عزيز (٢٠١٩)	العراق– بغداد	التعرف على اثر البيت الدائري في تحصيل طلبة الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء وتفكيرهم المحوري	المنهج التجريبي	٦٤ طالب وطالبة بواقع (٣٢) لكل مجموعة	اختبار التحصيل الدراسي ومقياس التفكير المحوري	معامل ارتباط بيرسون – تحليل التباين – بوينت بايسيريال	تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي ومقياس التفكير المحوري
٢.	عليوي (٢٠٢٠)	العراق– بابل	التعرف على فاعلية استراتيجية TAPPS في تحصيل مادة الفيزياء ومهارات الجدل العلمي	المنهج التجريبي	(٦٨) طالب بواقع (٣٥) للمجموعة التجريبية و(٣٣) طالب للمجموعة الضابطة	اختبار التحصيل الدراسي ومقياس مهارات الجدل العلمي	الحقيبة الاحصائية SPSS وبرنامج الاكسل	تفوق المجموعة التجريبية الذي درسوا وفق الاستراتيجية على طلاب

					لدى طلبة الصف الرابع العلمي		المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل ومهارات الجدل العلمي

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : التصميم التجريبي Experimental design: اعتمد الباحثان المنهج التجريبي الذي يستند الى ملاحظة التغيرات قيد التجربة والبحث الذي يتضمن الهيكل السليم له والوصول الى نتائج يمكن اعتمادها إذ إنه المنهج الملائم للتحقق من فرضيات البحث وصولاً للنتائج , لذا أعتمدا التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة أحدهما تضبط الاخرى ضبطا جزئيا ومن ذوات الاختبار البعدي في التحصيل ,

ثانياً : مجتمع وعينة البحث Population & Sample of Research

١. **مجتمع البحث :** تحدد مجتمع البحث الحالي بطلاب الصف الخامس الاحيائي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية

محافظة القادسية /المركز للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ . والتي تحتوي على مختبر للحاسوب والبالغ عددها (١٢) مدارس .

٢. **عينة البحث** : تعرف العينة على انها مجموعة عناصر او انها جزء من كل يتم أخذها من المجتمع الاصلي المراد بحثه (الجادري محمد ,٢٠٠٩ :٩٣).والهدف الاساسي من اختيار عينة ما ،هو الحصول على معلومات عن المجتمع الاصلي للبحث ، وبعد الحصول على الموافقات الرسمية المتمثلة بكتاب تسهيل المهمة ، الملحق (٢) ،اختيرت ثانوية الرافدين للبنين عشوائيا من بين المدارس التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة القادسية, تم التنسيق مع ادارة (ثانوية الرافدين) للبنين أذ تضم المدرسة (١٢٤) طالبا في الصف الخامس العلمي الاحيائي موزعين على اربع شعب . تضم شعبة أ (٣٢) طالبا , و شعبة ب (٣١) طالبا وشعبة ج (٣١) وشعبة د(٣٠), وبطريقة القرعة تم اختيار شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس بـ(الموقع الالكتروني Google sites) وشعبة (ج) لتكون المجموعة الضابطة التي تدرس بـ (الطريقة الاعتيادية), وتم استبعاد الطلاب الراسبين للعام الدراسي (٢٠٢١– ٢٠٢٢) احصائيا وبلغ مجموعهم (٣) منهم (٢) في الشعبة (أ) , و(١) في الشعبة (ج) , لغرض ضمان التكافؤ بسبب امتلاكهم خبرات اضافية اكثر من زملائهم الذين لم يرسبوا, وبذلك بلغ عدد طلاب العينة (٦٠) طالبا.

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of the Groups Research:

يقصد بالتكافؤ جعل المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في جميع المتغيرات عدا المتغير المستقل المراد قياس اثره , وقد حرص الباحث على التأكد من ضبط المتغيرات ذات الاثر على المتغير التابع(التحصيل في مادة الفيزياء) ولعدم تأثير

هذه المتغيرات في مصداقية نتائج البحث قام الباحثان بإجراءات عملية التكافؤ قبل البدء في تطبيق التجربة , وبما ان جميع طلاب العينة من منطقة جغرافية واحدة ومن وسط متشابه اجتماعي واقتصادي الى حد ما وتوزيعهم عشوائيا على الشعب من قبل ادارة المدرسة , والاتي يبين التكافؤ بالمتغيرات الاتية :

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t-test المحسوبة	t-test الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
العمر الزمني	التجريبية	٣٠	٢٠٥.٠٠	٨.٦٢٦	٥٨	٠.٤٠٢	٢.٠٢	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٠٤.١٠	٨.٧٠٣				
الذكاء	التجريبية	٣٠	٢٣.٠٣	١٠.٥٣٢	٥٨	٠.٤١٣	٢.٠٢	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٣٤.٢٠	١١.٣٢١				
المعلومات السابقة	التجريبية	٣٠	١١.٨٣	٤.٣٧١	٥٨	٠.٤٥٩	٢.٠٢	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٢.٣٣	٤.٠٥٤				
اختبار التفكير المنظومي	التجريبية	٣٠	٢٤.٥٠	١٦.٣٤٧	٥٨	٠.٤٨١	٢٠.٢	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٦.٥٧	١٦.٩٢١				

جدول رقم (١) نتائج t-test لتكافؤ مجموعتي البحث

خامساً : مستلزمات البحث The Research Requirements

١- **تحديد المادة العلمية :** حدد الباحثان المادة التي سوف تُدرس إذ تمثلت بالفصول (السادس- السابع).

٢- **صياغة الأهداف (الأغراض) السلوكية:** صيغت الاهداف السلوكية لمادة وبلغت (١٢٠) هدف

سادساً: أداة البحث Tools of Research

أ / **الاختبار التحصيلي** : أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، متبعاً الخطوات الآتية في الإعداد :

١- **تحديد الهدف من الاختبار** : حدد الهدف من الاختبار من خلال قياس تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي الاحيائي في محتوى الفصول (والسادس ، والسابع) من كتاب الفيزياء المقرر للعام الدراسي (٢٠٢١- ٢٠٢٢) م.

٢- **تحديد عدد فقرات الاختبار** : تم الاتفاق على (٤٠) فقرة اختبارية للفصلين المشمولين بالبحث التي تعد مناسبة للاختبار من خلال الاستشارة مع المحكمين والمدرسين ذوي الخبرة في التدريس بعد اطلاعهم على الاغراض السلوكية.

٣- **إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) :**

أعد جدول المواصفات الخاص بالفصلين لمادة الفيزياء للصف الخامس الاحيائي (العلمي) ، والاغراض السلوكية للمستويات الخمسة الاولى ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم ، (التذكر ، الفهم ،والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب) . وحددت أوزان المحتوى الدراسي في ضوء عدد الحصص الدراسية لكل فصل من فصول مادة البحث , وتمثل عدد فقرات كل خلية في جدول المواصفات , اما اوزان الاغراض فقد تم بالاعتماد على نسبة الاغراض السلوكية في كل مستوى من المستويات الخمسة تبعا لمحتوى كل فصل وبذلك تم اعداد اختيار متكون (٤٠) فقرة بصيغته الاولية.

الاغراض السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم موزعة على فصول الدراسة

نسبة المحتوى		نسبة الاغراض السلوكية							المجموع ١٠٠%
الموضوع	عدد الحصص الدراسية	النسبة المئوية	تذكر ٣٦%	فهم ٢٠ %	تطبيق ١٩%	تحليل ١١%	تركيب ٧%	تقويم ٧%	
الفصل السادس	٧	٤١%	٦	٣	٣	٢	١	١	١٦
الفصل السابع	٩	٥٩%	٨	٥	٤	٣	٢	٢	٢٤
المجموع	١٦	١٠٠%	١٤	٨	٧	٥	٣	٣	٤٠

جدول رقم (٢) جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) للاختبار التحصيلي

٤-صياغة فقرات الاختبار :

تـم صياغة فقرات الاختبار التحصيلي بصورة الاولية وعرضت على عدد من الخبراء والمحكمين لبيان آراءهم في المستوى الذي تقيسه ومدى ملائمة الغرض السلوكي مع الفقرة ، وتم تحديدها ب(٤٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، لضمان موضوعية التصحيح وعدم تأثر الدرجة بذاتية المصحح عند وضعها ، وتمتاز بالصدق والثبات والشمولية للمادة الدراسية ، ولكون الاجابة عنها تكون قصيرة ومحددة ولا تحتاج الى وقت طويل ، ويمكن التحكم بمستوى الصعوبة عن طريق السيطرة على مدى التجانس بين البدائل ، وبزيادة عدد البدائل تقل نسبة التخمين ، وعليه وضع الباحث أربعة بدائل لكل فقرة أحدها صحيح والبقية خاطئة .

٥- تصحيح الاختبار :

تعليمات الاجابة: أعد الباحث خطوات عن كيفية الاجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي , اذ تضمنت الهدف من الاختبار ، وعدد فقراته ، كما أعطى مثالا توضيحيا لكيفية الاجابة .

تعليمات التصحيح : وضعت معايير لتصحيح الاجابات عن الاختبار التحصيلي كالاتي:(درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار., وصفر للإجابة الخاطئة والمتروكة)، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار بين (٠ كحد أدنى الى ٤٠ كحد أعلى).

6- صدق الاختبار :عرضت فقرات الاختبار التحصيلي بصيغته الاولية على مجموعة من المحكمين في اختصاص الفيزياء و طرائق تدريسها ، لمعرفة ملاحظاتهم وآرائهم بصدد صلاح فقرات وبدائل الاختبار ،وصوغها اللغوي والعلمي وملاءمتها للأغراض السلوكية ، وتم اعتماد نسبة (٩٢ %) من المحكمين للأتفاق على أغلب فقراته وبذلك عد الاختبار صادقا .

الخصائص السايكومترية للاختبار

- **معامل صعوبة الفقرة :** تم حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار ووجد أنهُ يتراوح بين (٠.٥٠ – ٠.٧٥) وهذا يعني أن فقرات الاختبار مقبولة ومعامل صعوبتها مناسب .

- **معامل التمييز للفقرات :** عند حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنهُ يتراوح بين (٠.٢٥–٠.٥٥) ، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها جيدة ومميزة.

فعالية البدائل الخاطئة : تم حساب فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار البالغ عددها (٤٠) فقرة ، تبين أن جميع قيم معامل الفعالية للبدائل سالبة (اي ان البدائل قد جذبت اليها عدد من طلاب المجموعة الدنيا اكثر من طلاب المجموعة العليا) وبهذا تقرر الابقاء على بدائل الفقرات.

❖ **ثبات الاختبار** : استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات اختبار التحصيل ، إذ بلغت قيمتهُ (*0.848*) وهو معامل ثبات عالي .

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي : بعد إنهاء الاجراءات الاحصائية الخاصة بالاختبار التحصيلي اصبح الاختبار بصيغته النهائية مكوناً من (٤٠) فقرة ، صالحاً للتطبيق في قياس التحصيل لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في مادة الفيزياء .

سابعاً :إجراءات تطبيق التجربة : بدأ تطبيق التجربة يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٢/٢/٢٢ من الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠٢١-٢٠٢٢ م) حيث استثمر الباحث الاسبوع الاول لمكافئة المجموعات.

ثامناً: الوسائل الإحصائية :استعمل الباحثان برنامج (Microsoft Excel 2010) وبرنامج (SPSS 21) لمعالجة البيانات إحصائياً .

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : عرض النتائج Results Presentation

١- **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى** : لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى(٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يَدرسون المادة باستعمال الموقع الالكتروني ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يَدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الفيزياء .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية اقدمَ الباحث إلى حساب المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) والقيمة التائية باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل (شكل ١) وكما مبين في الجدول (٣)

جدول (٣) نتائج t-test لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل لمادة لفيزياء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t-test		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٣٣.٩٠	٤.٥٨٩	٥٨	٥.٨٢٦	٢.٠٢	دالة
الضابطة	٣٠	٢٥.٨٧	٥.٩٩٨				

~توضح بيانات الجدول (٣) قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في اختبار التحصيل والبالغ (٣٣.٩٠) وبانحراف معياري قدره (٤.٥٨٩) , بينما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٢٥.٧٨) وبانحراف معياري قدره (٥.٩٩٨) , وكانت القيمة التائية المحسوبة (٥.٨٢٦) , وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥), ودرجة حرية (٥٨) , والبالغة (٢.٠٢) , تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية وبناءً على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على :

(" يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يَدرسون المادة العلمية بالموقع الالكتروني ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يَدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الفيزياء) .

~ولبيان حجم الأثر (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل (الموقع الالكتروني Google sites) في المتغير التابع (التحصيل) استعمل الباحث معادلة حجم الأثر (D) بالاعتماد على قيمة مربع أيتا (η^2)

نستنتج أن حجم الأثر للمتغير المستقل (الموقع الالكتروني) بلغ (١.٥٢٨) في تحصيل مادة الفيزياء , وهو مؤشر كبير حسب المعيار الذي وضعه (Cohen.1988) لحجم الأثر والمشار إليه في (Heiman,2012)

ثانياً : تفسير النتائج Results Interpretation

١- النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي (الفرضية الأولى) :

أظهرت النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي (الفرضية الأولى) (تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دَرسوا المادة العلمية باستعمال الموقع الإلكتروني على طلاب المجموعة الضابطة الذين دَرسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء).

ويعزو الباحث ذلك إلى الاسباب الآتية :

- ❖ إن استعمال الموقع الالكتروني في دراسة مادة الفيزياء كان لهُ أثر في استثارة دافعية الطلاب نحو التعلم , ويعد توفر الدافع شرطاً اساسياً للتعلم والتحصيل (الزيات ١٩٩٦ :٤٤٩) ,فدوافع الطلاب تزداد وتتطور عند استعمال التقنيات

التعليمية او الانترنيت للارتقاء بأدائهم الاكاديمي , كما أنهم يقومون بإنجاز مهامهم الدراسية بشكل سريع إلى جانب اعتمادهم على كل حديث وجديد من مصادر ومعلومات (Berger&Trexler.2010.p8)

- ❖ يتيح الموقع الإلكتروني عرض المواضيع العلمية بتفاعلية من خلال مقاطع الفيديو التعليمية, وعرض الصور, والروابط الإلكترونية, تكون مختلف عن النمط العادي الموجود في الكتاب المدرسي , و من ثم أدى ذلك إلى زيادة دافعية الطلاب نحو التعليم و ترسيخ المفاهيم العلمية لدى الطلاب مما أدى إلى زيادة التحصيل لديهم.
- ❖ يعطي الموقع الإلكتروني التغذية الراجعة الفورية من خلال مناقشة إجابات الطلاب في المجموعات مع المدرس وكذلك من خلال صفحة الاختبارات المعدة لهذا الغرض , واختيار الإجابة الصحيحة .
- ❖ وجود تصحيح تلقائي عند ارسال الاجابة في الموقع الالكتروني جعل الطلاب يتحمسون للمشاركة في الاختبارات والاجابة عليها والبحث عن معلومات جديدة , هو بلا شك يزيد من معلوماتهم حول الموضوع الدراسي و من ثم يساهم في زيادة مستوى تحصيلهم .
- ❖ كما أتصفت الموقع الالكترونية بسهولة الاستعمال وإعطاء الطلاب الحرية في الدخول إليها في أي وقت وأي مكان عبر الرابط المخصص له, مما ساهم في اعطاء الطلاب الوقت الكافي لفهم المواضيع الفيزيائية المتنوعة بالرجوع إلى الشرح والصور ومقاطع الفيديو كلما احتاجوا لذلك.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث في ما يخص التحصيل مع نتائج دراسة (المدهوني ، ٢٠١٠) ودراسة (المزمومي ، ٢٠١٦) ,واختلفت مع نتائج دراسة (Vise .2007

) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في التحصيل .

ثالثاً : الاستنتاجات Conclusions

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتج الباحث الآتي :

١- فاعلية الموقع الإلكتروني ضمن مهمات علمية" في تحصيل لمادة الفيزياء عند طلاب المجموعة التجريبية التي المادة العلمية باستعمال الموقع الإلكتروني مقارنة بتحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي درَست المادة" نفسها بالطريقة الاعتيادية.

رابعاً : التوصيات Recommendations

في ضوء نتائج هذا البحث ولدعم استخدام التقنيات التدريس الحديثة أوصى الباحثان بما يأتي :

١- توفير اجهزة الحاسوب في المدارس وبعدد مناسب لإعداد الطلبة .

٢- تدريب المدرسين على التقنيات التعليمية الحديثة والادوات التعليم التكنلوجي و استعمال المواقع الالكترونية والطرق الحديثة في التدريس في جميع مدارس العراق.

٣- تطوير كفايات المدرسين وبالأخص مدرسي مادة الفيزياء في استعمال التقنيات او المستحدثات التكنولوجية وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية التعلمية .

٤- الإفادة من المعايير التي توصل اليها البحث الحالي والواجب توافرها في الموقع الالكتروني التعليمي في عمل دليل لأعضاء هيئة التدريس , لتصميم مواقع الكترونية الخاصة بهم .

خامساً : المقترحات Suggestions

استكمالاً للبحث الحالي وفي ضل التطور التعليم التكنلوجي أقترح الباحثان الآتي :

١- اجراء دراسات تُستخدم فيها المواقع الالكترونية في تدريس باقي المواد الدراسية مثل (الأحياء ، الرياضيات، الكيمياء) .

٢- اجراء دراسة مماثلة لدراسة فاعلية الموقع الالكتروني التعليمية في متغيرات تابعة أخرى .

٣- اجراء دراسات مماثلة يستخدم فيها الموقع الالكتروني التعليمي في تدريس مادة الفيزياء ولمراحل دراسية أخرى أو تأخذ بالحسبان متغير الجنس والعمر .

٤- اجراء دراسة مقارنة بين فاعلية المواقع الالكترونية والمدونات الالكترونية وبعض البرامج الحاسوبية الحديثة الأخرى في التحصيل لدى الطلبة .

المصادر

١. -الكبيسي ، وهيب مجيد (٢٠١٠) : الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية ، ط١، العالمية المتحدة ، بيروت , لبنان.

٢. -المحاسنة , ابراهيم محمد و عبد الحكيم مهيدات (٢٠١٣) : القياس والتقويم الصفي , ط١ , دار جرير للطباعة والنشر والتوزيع , عمان , الاردن. عبيد , وليم وعزو عفانة (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي , ط١, مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع , الامارات العربية المتحدة .

٣. -المؤمن. (٢٠١٧). فاعلية قواعد بيانات تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية مهارات نشر الصفحات التعليمية لدى اخصائي تكنولوجيا التعليم . رسالة (ماجستير) - جامعة المنصورة. كلية التربية. قسم تكنلوجيا

٤. -مصطفى، أكرم فتحي:٢٠٠٨م، إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية : رؤية ونماذج تعليمية معاصرة في التعلم عبر مواقع الإنترنت، القاهرة : عالم الكتب المصرية.

٥. -معوض، عبد الله عبد الرحيم: ٢٠١٩م، تصميم المواقع الإخبارية الرؤية.. المنهج.. القياس، ط١، مصر، القاهرة، العربي للنشر والتوزيع.

- -مهنا , مروة علي عبد الهادي (٢٠١٣) . فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنظومي في العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر في غزة , رسالة ماجستير.
- حمدان ،محمد زياد (١٩٩٦)م تقييم التعليم اسسه و تطبيقاته ،دار العلم للنشر و التوزيع ،بيروت. ابو جادو صالح محمد وبكر نوفل (٢٠٠٧): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٥) : علم النفس التربوي ، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان، الاردن.
- مزيود ، أحمد (٢٠٠٩): أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بوزريعة ، الجزائر

- علي ، عياد حسين (٢٠٠١): التحصيل الدراسي والتعلم وعلاقة الاسرة والمدرسة بهما ، مجلة الفرات ، العدد٤، هيئة التعليم التقني .

المصادر الاجنبية

1. Berger , p. and Trexler , s . (2010) : *Choosing web 2.0 tools for learning and teaching in a digital world* ,Libraries Unlimited .

2. Bruce, B. C. , & Bishob, A. p. (2002) . Using the web to support inquiry-based literacy development . Journal of adolescent and adult literacy , 45(8). 706 – 714 .
3. Casey , L. , Bruce, B. C. , Martin, A. , Reynolds, A. , Shiel, G. , Brown, C. , & Hallissy, M. (2009) .
4. Digital literacy : New approaches to participation and inquiry learning to foster literacy skills among primary school children . Dublin, Ireland : Center for Research and Innovation in Learning and Teaching, National College of Ireland.

اسلوب الكينونة التملك لدى اساتذة الجامعة

أ.د.كاظم جبر الجبوري
جامعة القادسية /كلية التربية

سالي مهدي غالب موسى
جامعة القادسية /كلية التربية

Edu_sycho.post83@qu.edu.iq

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

١-مستوى اسلوب الكينونة التملك لدى اساتذة الجامعة.

٢-الفروق في مستوى اسلوب الكينونة التملك لدى اساتذة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني).

ولتحقيق اهداف البحث اعتمدت الباحثة على ما يأتي:

١-استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في الكشف عن اسلوب الكينونة التملك وعلاقته بالاطمئنان الوجودي

٢-بناء مقياس لأسلوب الكينونة التملك لدى اساتذة الجامعة وذلك اعتمادا على الأطر النظرية المتوفرة، وتألف المقياس في صورته النهائية بعد استكمال شروط الصدق والثبات والقوة التمييزية، من (٤٥) فقرة توزعت على ست مجالات هي (قوة الأنا ،التفتح الذهني ،التجاوز، الأستقلالية ،الرضا عن النفس، الشعور بالمسؤولية الاجتماعية)

وببدائل اجابة (تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة معتدلة، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق علي اطلاقا) واستكمالا لذلك تم تطبيق المقياسين على عينة قوامها (٤٠٠)تدريسي وتدريسية في جامعة القادسية للعام الدراسي(٢٠٢١-٢٠٢٢)ثم حللت البيانات بواسطة الحقيبة الأحصائية وكانت النتائج كما يأتي :

١-ان اساتذة الجامعة يظهر لديهم اسلوب الكينونة وبشكل كبير مع انخفاض في اسلوب التملك.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات اسلوب الكينونة –التملك تبعا لمتغيرات الجنس مع وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: أسلوب الكينونة التملك، أساتذة الجامعة

The style of being possessive among university professors

Prof. Kazem Jabor Al-Jubouri
Sally Mahdi Ghaleb Musa
Edu. Sycho-post83 @qu.edu.iq
Al-Qadisiyah University
University of Al-Qadisiyah

Abstract:-

The aim of the current research is to identify the method of being possessive among university professors. The current research is determined by studying a variable (the method of being possessive) with an important segment of society in all faculties of the University of Al-Qadisiyah for the academic year (2021-2022) and the descriptive research method was adopted. The sample size was (400) teaching and teaching were chosen randomly. The researchers built a scale of the method of being possessive to achieve the objectives of the research, which in its final form reached 042) paragraphs, and the paragraphs were divided into six areas according to Erich Fromm's theory. The apparent validity and construction validity of the scale were verified according to strength. Distinguishing the paragraphs as well as calculating the value of the stability coefficient using Cronbach's alpha coefficient, whose value reached (0.841 The research tool was applied and the data was statistically analyzed and processed using the (micosoft excel) program and the sspss statistical portfolio program. For the gender variable, while there are no statistically significant differences according to the scientific and humanitarian specialization, and based on the results that were reached, the researchers presented a number of recommendations, suggestions and keywords: the method of being possessive, university professors

Key words: The style of being possessive among university professors

الفصل الأول

مشكلة البحث:

لم يشهد أي عصر مثل عصرنا الحالي العديد من الأحداث المجهدة والضغوط الجسدية والنفسية التي عانى منها جميع أفراد المجتمع. لاشك أن الحياة المعاصرة التي يعيشها الأفراد اليوم أصبحت تتميز بتوافر مختلف أحداث الحياة المجهدة سواء كانت ضغوط داخلية أو خارجية ، الأمر الذي أدى بدوره إلى خلق العديد من التوترات والمشكلات المختلفة في جميع مجالات الحياة نتيجة ازدياد تعقيدها وتوسع مطالبها واحتياجاتها وفي ظل ظروف العصر الحالي ونتيجة لمخلفات العقود السابقة من مأساة وويلات الحروب التي عاشها الشعب العراقي كل ذلك كان له الأثر الكبير في سلوك الناس جعل البعض يتسم سلوكة بتغلب المصلحة الفردية على المصلحة العامة وشيوع صفات مثل الأنانية ،والأكتناز، والربح غير المشروع ،والعدوانية ،والغش بينما البعض الأخر بقى سلوكه اصيل يتسم بالصدق و الامانة وعمل الخير لأجل الخير والتسامح والبحث عن سمو الشخصية وروعة الذات

وهذا ما تجلى من خلال ما تظهره وسائل الأعلام المرئية والسمعية وما افصح عنة اهل العلم والمعرفة عن طريق المعلومات التي حصلت عليها الباحثة من خلال العينه الاستطلاعية ونتيجة بعض الحوارات والمقابلات التي أجرتها الباحثة مع بعض أساتذة الجامعة الذين قد يلجئون إلى استخدام أساليب متعددة بحسب المواقف التي يتعرضون لها بشكل متكرر لذلك اهتم الباحثين بمخرجات هذا الموضوع وهو سلوك الأستاذ الجامعي الذي قد تأثر واثر ي مفردات الحياة خصوصا التعليم والتربية

اهمية البحث

مع تأثير هذه التطورات والتغييرات التي يواجهها الفرد باستمرار على تفكيره وسلوكه ونموه وشخصيته ، تنتشر دراسة شخصية متعددة الجوانب في علم النفس (شلتز ، ١٩٨٣ ، ص ٨).

تطور علم النفس مؤخرًا بالقضايا الإنسانية الإيجابية مثل: مركز السيطرة ، والتفاؤل ، ومعنى الحياة ، ومشاعر التماسك ، والحضور الأصيل ، والفعالية الذاتية ..... ، مثل هذه الموضوعات تمثل تيارًا نواة أو فرع في علم النفس الذي يؤكد على ضرورة أن تكون حياة الإنسان أعمق واكثر إثراء وتأثيراً بجعلها أفضل واكثر قدرة على التعامل مع أقسى الظروف (حافظ ، ٢٠٠٦ ، ص ٣).

ومن هذا المنطلق نعتبر مفهوم الكينونة (BEING) جزءًا من هذا التوجه الإيجابي في علم النفس ، والذي يعد من أهم المفاهيم التي انبثقت عن نظرية التحليل النفسي البشري لـ (ARICH FROMM)، والتي أكدت أن كل مجتمع يقف على قيم البناء الاجتماعي وقيمه. يتم تحديد الوجود من خلال اتجاهين في كل إنسان الاتجاه الأول هو أسلوب الكينونة والوجود البشري له الحق في مصادره في الطبيعة الإنسانية. وهناك أقلية بين الناس ينتمون إلى هذا الاتجاه (الكينونة)وأقلية أخرى ينتمون إلى أسلوب الملكية ، ويبقى غالبية البشر يسلكون طريق المحايدة ،اي الذين يجتذبهم اسلوب التملك الوجودي اي امتلاك مقومات الحياة وبناء عالم سعيد ومقومات الحياة السعيدة أيضا

الإنسان نشط وفعال في أن واحد . تُعرَّف (الفعالية) الإيجابية عادةً على أنها "معادلة وهذه المعادلة تتطلب بذل جهد وطاقة ويترتب على هذا الجهد المبذول للسلوك ، اثر مرئي "، فإن هذه الفعالية الإيجابية هادفة دائما نحو تحقيق هدف ما .

(p95)، 1989،Frum)

أهداف البحث:

مستوى أسلوب الكينونة التملك لدى أساتذة الجامعة

٢- الفروق في مستوى أسلوب الكينونة التملك لدى أساتذة الجامعة على وفق متغيرات الجنس ذكور-إناث والتخصص إنساني علمي

حدود البحث :

تحدد البحث الحالي بأساتذة جامعة القادسية كلية التربية للعام الدراسي ٢٢٠٢٢-٢٠٢١

تحديد المصطلحات:

اسلوب الكينونة عرفه

فروم (١٩٨٩): أسلوب حياة إنساني أساسي ينبع من متطلبات من متطلبات اخلاقية وروحية عميقة ،موجه نحو الذات والعالم،ويتميز بالعطاء والمشاركة والاستعداد للتضحية،وله دافعية متأصلة في النضال من أجل أن يكون. . إنه التحدي الشخصي للإنسان(من ١٩٨٩ ،ص ٤٢). اتخذت الباحثة من تعريف (Froome،1989) التعريف النظري لأسلوب الكينونة والذي يمكن قياسه وتحديد شدته من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال اجابته على فقرات المقياس

اسلوب التملك عرفه

فروم (Fromm 1949): من السمات الأخلاقية غير المنتجة أو الميول إلى الحفاظ على الأشياء المادية والجوانب النفسية كالعواطف والأفكار ، وهي تتبناها الشخصية التي فشلت في حل مشكلة الوجود الإنساني أو حتى التأثير فيه ، لذلك لقد تبنت الأساليب التي رسمتها لنفسها وفقًا للظروف (Fromm،1949 ،p. 62).

اتخذت الباحثة من تعريف (Froome،1989) التعريف النظري لأسلوب التملك والذي يمكن قياسه وتحديد شدته من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال اجابته على فقرات المقياس

الفصل الثاني

ابعاد اسلوب الكينونة التملك

– المجال الاول قوة الأنا (Ego Strength)القدرة على تحقيق درجة من التفاعل الأيجابي في الوسط الذي يعيش فيه الفرد بدرجه عالية من التحكم بالذات واستعماله لمهاراته وقدراته الى اقصى حد ممكن ومواجهة الضغوط سواء الداخلية والخارجية كفافي ١٩٩٠،ص ١١٢)

–المجال الثاني التفتح الذهني (Open – Mindedness)القدرة على تقبل الأراء الجديدة وتجديد الأفكار والتضلع لكل ما هو جديد والتفاهم مع الأشخاص الذين يختلف معهم الفرد والمرونة في التعامل (العنبكي ٢٠٠٣ ،ص ١٣١)

- المجال الثالث التجاوز (Transcendence) حاجة مميزة الأنسان تدفعه لتجاوز حالة السلبية الى حالة الخلق والأبداع وتذوق الفنون والحب المسؤول

–المجال الرابع الاستقلالية (Independence)وتعني قدرة الفرد على عمل ما يثبت له انه شخصية لها كيانها وخصائصها التي تميزها عن غيرها ولها القدرة على اتخاذ القرارات والتأثير في البيئة التي يعيش فيها (الساعدي ٢٠٠٥ ، ١٤)

–الرضا عن النفس (Self–Satisfaction)الرضا عن النفس هو رضا الفرد عما زود به من امكانات معرفيه وانفعالية من خلال تقويم الفرد لذاته وسعيه المستمر لجعل وضعه الحالي يتناسب مع وضعه المثالي (الشمري ٢٠٠٣ ٢٢٤)

-الشعور بالمسؤولية الاجتماعية تعني الألتزام بمعايير المجتمع وقيمه واداء الواجبات الأجتماعية تلقائيا دون رقيب خارجي والشعور بقيمة العمل له ولغيرة والأستعداد لتحمل مسؤولية الأخرين (العنبكي ٢٠٠٦،ص١٣٤)

نظرية اريك فروم. (١٩٨٠-١٩٠٠)

يوصف فروم سيكولوجية علم النفس بأنه سيكولوجية إنسانية اي (انسان متجدد)وفقا لأحتياجاته تستند احتياجاته وعلاقاته الاجتماعية إلى البشر. يعتمد علم نفس عند فروم بشكل أساسي على فكرة أن الحياة الحديثة فقدت الكثير من معناها ، لأن الناس ضحوا بأنفسهم من أجل المكننة واستعبدهم الجهاز وجهاز الدولة وفقا للفلسفة الأقتصادية الماركسية ، وبالتالي يجب علينا العمل على الأخوة والصداقة ، التواصل والرحمة على أساس إنساني ، وأن علاقاتنا مع بعضنا البعض ليست هذه العلاقات المادية ، والأواصر المتوترة ، وتكشف الصراعات. بدلاً من ذلك ، تحتوي علاقاتنا مع بعضنا البعض على العنصر الشخصي والألفة والأخوة. الطبيعة البشرية تحكمها الاحتياجات البشرية ، والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية تحدد سلوكنا ، ويجب أن نفهم أن التفاعلات الاجتماعية لها تأثيرها على أخلاقنا ، تمامًا بأعتبار لأخلاقياتنا تداعياتها على هذه التفاعلات. يناقش فروم المفهوم الأخلاقي كبديل لمفهوم فرويد عن الغريزة. أخلاقنا هي ارتباطنا بالعالم ، وتتشكل هذه الأخلاق في الطفولة بتأثير المنزل والمدرسة والإعلام ، وفي مرحلة البلوغ بعلاقاتنا مع الدولة والمؤسسة الدينية والقيم الثقافية في المجتمع ، ولكن العلاقات الاقتصادية هي أقوى العلاقات التي تؤثر على الفرد (الحفني ، ١٩٧٨ ، ص ٢٣٦).

من جانب اخر عبّر فروم عن مفهوم الشخصية في النظام ، والذي قصد به أنه ليس المجموع الكلي للأجزاء ، بل هيكل،او بنية متأصلة بالفرد فأذا حدث أي تغير في أي جزء من هذة البنية يؤدي الى خلل كامل البنية .

وان ما يُحدث التغيير هو التحول الأساسي في نظام الشخصية الذي يشمل التفكير ، والعمل ، والشعور ، والتحرك وكل شيء. وهذه الخطوة الواحدة متكاملة تمامًا وأكثر كفاءة من عشر خطوات تسير في اتجاه واحد فقط (Froome،2004، p.8).

يعتقد فروم أن الكائن الحي هو كل متكامل مع شخصيته الفردية ، ويميل إلى تأكيد نفسه والحفاظ على تلك الفردية ، وكجزء من الكل الأكبر ، يحتاج إلى الاندماج في ذلك الكل الأكبر. من المهم للغاية أن نفهم أن هذين الاتجاهين متناقضان ، وأننا بحاجة إلى توازن ديناميكي بينهما ، وهو أمر ضروري للصحة الجسدية والعقلية (Froome،2004، p.9).

في اعتقا د فروم تعد الشخصية هي نتاج شبكة العلاقات بين الناس في فترة مبكرة من الحياة لأنها نتاج الظروف الاجتماعية التي أدت إلى تكوينها. و الكشف عن طبيعة الإنسان على أنها ليست مادة تميز الإنسان طوال مجرى تاريخه في كل عصر ، وطبيعة الإنسان تعتمد على التناقض السابق ذكره المتأصل في وجوده والذي يجبره على الرد من أجل إيجاد حل (فروم ، ١٩٩٤ ، ص ١٧٣).

عمل فروم على استخدم مفهوم العقل بطريقة مشابهة للقدرة على التعزيز عندما يتحدث عن الدوافع والرغبات العقلية والسلوك العقلي. واللاعقلانية هي كل تلك التصرفات السلوكية التي تعرقل نمو الكيان وبنيته والقضاء عليه ، أي أن وظيفة العقل هي تعزيز فن الحياة ، وهذا واضح بقول: "المجتمع الذي يمكن تقويته هو المجتمع الذي يلبي احتياجاته دون التقليل من قدرات الأجيال القادمة "(Froome،2004، p.8).

في ضوء دراسته وتحليله للشخصية ، حاول فروم تقديم تفسير واضح للنمو التاريخي للفرد المتأثر بالعمليات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع الذي يعيش فيه. وخلص إلى أن الجزء الأساسي في بناء الشخصية يرتبط بعضوية الفرد في حضارته ، حيث إن الشخصية التي يرسمها (فروم) للفرد بسماته وخصائصه لا تتمثل في سلوك الفرد فقط ، بل في أفكاره المختلفة. وانفعالاته وفي وعيه بالعالم الخارجي وعلاقته بهذا العالم. تأخذ شخصية فروم خصائصها وتتشكل من خلال تأثير العوامل الاجتماعية ونظام التعليم والدين والأدب والفن والعمليات المعرفية التي تحدث في التنشئة الاجتماعية (Dobrankov، 1976، P. 83).

إذا كانت العلاقات داخل الأسرة تتميز بالسلطوية والاغتراب ، فإن الفرد سيشعر بالعزلة والغربة (كفافي ، ١٩٩٠ ، ص ٣٤٨)

ووجد (فروم) أن التطور والتغيير المحتمل في شخصية الفرد يرتبط ارتباطًا وثيقًا في تأثير الظروف الخارجية المحيطة به ، فهو يقول: "يعمل الأفراد ما يريدون حسب ما يريدون وكما يفعل الآخرون ووفقًا لمتطلبات الحضارة التي يتواجدون فيها"

وهذه الاتجاهات مسؤولة عن توافق الفرد في المجتمع. فالطفل مثلا يصوغ سلوكه من خلال توجهات والديه والتي تتضح من ردود أفعالهما خلال مراحل نموه. هذا وقد أكد فروم أن أفراد الطبقة الاجتماعية أو الثقافية يمثلون العناصر الأساسية للاتجاهات ، حيث يمكن لأي منهم الحديث عن الشخصية الاجتماعية وتمثيلها بشكل مختلف عن فرد آخر في شخصيته الاجتماعية من نفس الحضارة ، والسبب في ذلك هو بسبب حقيقة أن البيئة ليست هي نفسها من وجهة نظر فرديين ، وهذا يجعل تجربتهما مختلفة ، وهذا بالطبع يظهر اختلافًا في التوجهات الأخلاقية المختلفة ((Fromm، 1949 ، p. 61.) نضع طريقتين أساسيتين للحياة ، طريقة الوجود وطريقة التملك

مبررات تبني نظرية ايرك فروم :كونها نظرية متكاملة ورائدة من حيث التنضير والتطبيق واكثر النظريات ملائمة لأغراض البحث.

١- ونظرا لأهمية المتغير فقد تناوله الباحثين في العديد من الدراسات منها دراسة السعداوي (٢٠٠٩)هدفت الى التعرف على احداث الحياة الضاغطة وعلاقته بأسلوب الكينونة التملك لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص العلمي وبلغت عينة الدراسة ٤٠٠ طالب وطالبة واظهرت نتائج الدراسة ان طلبة الجامعة يمتلكون اسلوب كينونة وبدرجة عالية وايضا درس مع متغير اخر للعام ٢٠٢١ اسلوب الكينونة التملك وعلاقته بالأحسان لدى المسهمين في مؤسسات التكافل الاجتماعي وكان من نتائج هذة الدراسة ان المسهمين في هذة المؤسسات يمتلكون اسلوب كينونة وبدرجة عالية جدا

الفصل الثالث

مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث جميع الاشياء والاشخاص أو الافراد الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث ،ويشمل جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث التي يهدف الباحث الى يعمم عليها نتائج الدراسة(عباس واخرون،٢٠١٤:٢١٧).

وقد شمل مجتمع البحث الحالي اساتذة الجامعه للعام الدراسي(٢٠٢١_٢٠٢٢) للذكور والاناث البالغ عددهم (١٤٣٨) ما بين استاذ وأستاذة موزعين على وفق الجنس والتخصص على كليات الجامعةّ إذ بلغ عدد الذكور (٩٠٥) أما عدد الاناث(٥٣٣)

	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه	ماجستير		ذكر	أنثى	ذكر	انثى	
رئاسة الجامعة	١	٣		١٤	١٨	رئاسة الجامعة	١	٣	٩	٥	١٨
كلية الاثار	٤	١٨			٢٢	كلية الاثار	١٤	٨			٢٢
كلية الاداب	٦١	٤١			١٠٢	كلية الاداب	٦٥	٣٧			١٠٢
كلية الإدارة والاقتصاد	١	٤	٥٢	٦٦	١٢٣	كلية الإدارة والاقتصاد	٣	٢	٧٨	٤٠	١٢٣
التربية	١٠١	٤٧	٨٤	٤١	٢٧٣	التربية	٩٦	٥٢	٧١	٥٤	٢٧٣
التربية البدنية	١	١	٥٦	١٥	٧٣	التربية البدنية			٦٧	٦	٧٣
التربية بنات	٨	١٣	٥	٥	٣١	التربية بنات	٦	١٥	٥	٥	٣١
التقانات الاحيائية		٢	١٥	١٦	٣٣	التقانات الاحيائية		٢	١٧	١٤	٣٣
التمريض			٩	١٧	٢٦	التمريض	١		١٦	٩	٢٦
الزراعة	١	١	٢٥	٣٠	٥٧	الزراعة	١	١	٣٤	٢١	٥٧
الصيدلة	١	٣	١١	١٨	٣٣	الصيدلة	١	١	١٩	١٢	٣٣
الطب	٣	٢	١١٠	٢٠	١٣٥	الطب	٢	٣	٧٥	٥٥	١٣٥
الطب البيطري		٢	٤٢	٦٧	١١١	الطب البيطري	١	١	٦٥	٤٤	١١١
العلوم	١	٢	٦٣	٣٦	١٠٢	العلوم	٣		٥٥	٤٤	١٠٢
الفنون الجميلة	٢٢	٤	١	١	٢٨	الفنون الجميلة	٢٤	٢	١	١	٢٨
القانون	٢٤	٢٠	١		٤٥	القانون	٢٥	١٩	١		٤٥
الهندسة	٢		٥٢	٨٧	١٤١	الهندسة		٢	١٠٦	٣٣	١٤١
طب الاسنان		١	١٥	١٤	٣٠	طب الاسنان		١	٨	٢١	٣٠
كلية علوم الحاسوب	٢	٢	١٠	٤١	٥٥	كلية علوم الحاسوب	٣	١	٣٢	١٩	٥٥
المجموع	٢٣٣	١٦٦	٥٥١	٤٨٨	١٤٣٨	المجموع	٢٦٤	١٥٠	٦٥٩	٣٨٣	١٤٣٨

عينة البحث:

تعرف العينة بأنها مجموعة جزئية ومنتقاة من وحدات المجتمع الذي يختاره الباحث، فهي مميزة من حيث ان لها نفس خصائص المجتمع، وتم انتقاؤها من مجتمع الدراسة وفق إجراءات وأساليب محددة (البطش وأبوزينة، ٢٠٠٧: ٩٦-٩٧)

او تمثل الجزء الذي يستعمل في الحكم على الكل، يتم اختيارها بالاعتماد على الطرق والوسائل الصحيحة في اختيار العينة لكي تكون ممثلة لمجتمعها، لذا عمدت الباحثة الى اختيار عينة بالطريقة العشوائية ((Stratified Random Sample))، ذات الاسلوب المتناسب بسبب عدم تجانس وحدات مجتمع البحث الحالي(ملحم،٢٠٠٢: ٢٥١). إذ تعد العينات المختارة بهذا الأسلوب أفضل طريقة لاختيار أنواع العينات وأكثر دقة في تمثيل المجتمع (الجادري، ٢٠٠٧: ٣١).

لذا اعتمدت الباحثة على الاسلوب المتناسب من أجل الحصول على عينة أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصلي، وتتلخص هذه الطريقة باختيار عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة بحيث يكون حجم هذه العينة يتناسب مع حجم الطبقة المأخوذة منها، ووفقاً لذلك اختيرت عينة التطبيق النهائي وعددها (٤٠٠)تدريسي وتدريسية ، في الجامعات بواقع (١٨٣)تدريسي في التخصص العلمي والإناث (١٠٧))وكذلك الانساني تم سحب عينه قدرت للذكور (٦٨)و الإناث عينه قدرها(٤٢)والجدول الاتي يمثل العينة

الكلية	الانساني		مجموع الانساني	العلمي		مجموع العلمي	المجموع
	دكتوراه	ماجستير		دكتوراه	ماجستير		
رئاسة الجامعة	٠	١	1	٠	٤	4	5
كلية الاثار	١	٥	6	٠	٠	0	6

كلية الآداب	١٧	١١	28	٠	٠	0	28
كلية الإدارة والاقتصاد	٠	١	1	١٤	١٨	32	33
التربية	٢٨	١٣	41	٢٤	١١	35	76
التربية البدنية	٠	٠	0	١٦	٤	20	20
التربية بنات	٢	٤	6	١	١	2	8
التقانات الاحيائية	٠	١	1	٤	٤	8	9
التمريض	٠	٠	0	٣	٥	8	8
الزراعة	٠	٠	0	٧	٨	15	15
الصيدلة	٠	١	1	٣	٥	8	9
الطب	١	١	2	٣١	٦	37	39
الطب البيطري	٠	١	1	١٢	١٩	31	32
العلوم	٠	١	1	١٨	١٠	28	29
الفنون الجميلة	٦	١	7	٠	٠	0	7
القانون	٧	٦	13	٠	٠	0	13
الهندسة	١	٠	1	١٤	٢٤	38	39
طب الاسنان	٠	٠	0	٤	٤	8	8
كلية علوم الحاسوب	١	١	2	٣	١١	14	16
المجموع	64	48	112	154	134	288	400

- التخطيط للمقياس وتحديد مجالاته:

عدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	٢.٨٨٠	١.١٦٦	٢.٣٦١	١.٠٨٩	3.362	دالة
2	٢.٥٢٨	١.٢٤١	٢.٢٠٤	١.١٠٠	2.021	دالة
3	٣.١٢٠	١.١٠٨	٢.٤٣٥	١.٢٠٢	4.335	دالة
4	٢.٧١٣	١.٠٥٩	٢.١٣٩	١.٠٧٢	3.940	دالة
5	٢.٦١١	١.١١٨	٢.١٤٨	١.١٥٩	2.975	دالة
6	٢.٩٦٣	١.٠٤٩	٢.٢٨٧	١.١٦٩	4.452	دالة
7	٢.٧٦٩	١.١٤١	٢.٠٨٣	١.١٢٠	4.433	دالة
8	٢.٦٤٨	١.١٧٩	١.٩٢٦	١.٠٣٩	4.756	دالة
9	٢.٧٥٠	١.٢٠١	٢.١٠٢	١.١١٩	4.086	دالة
10	٢.٥٣٧	١.٢١٨	١.٧٩٦	١.١٠٩	4.651	دالة
11	٢.٥٨١	١.١٠٦	٢.١٥٧	١.١٣٧	2.765	دالة
12	٢.٨٧٠	١.١٤٥	٢.١٦٧	١.١٥٦	4.474	دالة
13	٢.٧٧٨	١.١٩٤	٢.١٦٧	١.١٧٢	3.777	دالة
14	٢.٧٥٠	١.١٧٧	٢.١٠٢	١.١٥٢	4.072	دالة
15	٢.٨٠٦	١.١٩٥	٢.٤٤٤	١.١٩٤	2.210	دالة
16	٢.٨٧٠	١.١٠٣	٢.٢٨٧	١.١٧٦	3.742	دالة
17	٢.٨٣٣	١.٠٥٥	٢.٢١٣	١.٠٤٢	4.329	دالة

18	٢.٩٩١	١.٠٠٠	٢.١٤٨	١.٠٣١	6.070	دالة
19	٢.٩٥٤	١.٠٤٥	٢.٣٦١	١.٠٩٨	4.045	دالة
20	٢.٩٥٤	١.٠٩٧	٢.٥٣٠	١.١٦٥	2.741	دالة
21	٢.٤٣٥	١.٢٠٢	٢.٠١٩	١.٠٨٥	2.662	دالة
22	٢.٦٥٦	١.١٧٩	٢.٢٠٦	١.١٤٨	2.829	دالة
23	٢.٥٥٦	١.٢٠٢	٢.١٢٠	١.٠٦٥	2.802	دالة
24	٢.٦٧٦	١.١٦٧	٢.٢٣١	١.١٤١	2.818	دالة
25	٢.٦٣٩	١.١٧٢	٢.١٨٥	١.٠٨٦	2.937	دالة
26	٢.٨٧٠	١.١١١	٢.٣١٥	١.٠٧٣	3.719	دالة
27	٢.٥٠٩	١.١٨٠	٢.١٢٢	١.٠٦٢	2.522	دالة
28	٢.٩٨١	١.١١٩	٢.٤٧٢	١.١٨٠	3.240	دالة
29	٢.٨٠٦	١.١١٥	٢.٢٥٠	١.١٥٣	3.584	دالة
30	٢.٣٨٠	١.١٩٠	٢.٠٧٤	١.٠٣٩	2.001	دالة
31	٢.٦٣٠	١.٢١٢	٢.٠٩٣	١.١٢٤	3.361	دالة
32	٢.٦٥٧	١.٢٠٩	٢.١٩٤	١.١٣١	2.893	دالة
33	٢.٧٠٤	١.١٧٠	٢.١٢٠	١.٠٧٤	3.799	دالة
34	٢.٣٦١	١.١٩٥	١.٩٦٣	١.٠٦٧	2.570	دالة
35	٢.٨١٥	١.١٦١	٢.١٤٨	١.١٠١	4.310	دالة
36	٢.٣٦١	١.٢١٩	١.٨٢٤	١.١٢٦	3.348	دالة
37	٢.٦٦٧	١.١٧٦	٢.٣٣٣	١.٢١٥	2.039	دالة

38	٢.٩١٦	١.٠٩١	٢.٥٤٦	١.١٨٧	2.371	دالة
39	٢.٧٥٠	١.٠٧٨	٢.١٣٩	١.٠٩٨	4.110	دالة
40	٢.٨١٥	١.١٤٥	٢.٢٤١	١.١٥٩	3.645	دالة
41	٢.٥٣٧	١.١٩٥	٢.٠٧٤	١.١٩٠	2.840	دالة
42	٢.٦٥٧	١.٢١٦	٢.٢٢٢	١.١٧٩	2.658	دالة

ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، واختبار قيمة معامل الارتباط لها باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية حيث تبين ان قيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولة (١.٩٦)، وهذا يعطينا مؤشر على ان الفقرات تنتمي الى المقياس والجدول ادناه يوضح ذلك

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس اسلوب الكينونة التملك

ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥
١	0.257	5.305	دالة	١٥	0.173	3.504	دالة	٢٩	0.297	6.205	دالة
٢	0.209	4.264	دالة	١٦	0.272	5.639	دالة	٣٠	0.211	4.306	دالة
٣	0.275	5.706	دالة	١٧	0.255	5.261	دالة	٣١	0.261	5.394	دالة
٤	0.299	6.251	دالة	١٨	0.347	7.381	دالة	٣٢	0.240	4.932	دالة

٥	0.250	5.151	دالة	١٩	0.257	5.305	دالة	٣٣	0.274	5.684	دالة
٦	0.289	6.023	دالة	٢٠	0.175	3.546	دالة	٣٤	0.226	4.628	دالة
٧	0.290	6.045	دالة	٢١	0.205	4.178	دالة	٣٥	0.294	6.136	دالة
٨	0.285	5.932	دالة	٢٢	0.٢15	4.392	دالة	٣٦	0.198	4.030	دالة
٩	0.257	5.305	دالة	٢٣	0.237	4.867	دالة	٣٧	0.205	4.178	دالة
١٠	0.326	6.880	دالة	٢٤	0.257	5.305	دالة	٣٨	0.160	3.234	دالة
١١	0.215	4.392	دالة	٢٥	0.257	5.305	دالة	٣٩	0.280	5.819	دالة
١٢	0.343	7.285	دالة	٢٦	0.253	5.217	دالة	٤٠	0.186	3.777	دالة
١٣	0.245	5.041	دالة	٢٧	0.216	4.413	دالة	٤١	0.239	4.910	دالة
١٤	0.261	5.394	دالة	٢٨	0.212	4.328	دالة	٤٢	0.236	4.845	دالة

ارتباط درجات الفقرات بدرجة المجال الذي تنتمي اليه :

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات ودرجة المجال الذي تنتمي اليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون، واختبار قيمة معامل الارتباط لها باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) حيث تبين ان قيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولة (١.٩٦) ، وهذا يعطينا مؤشر على ان الفقرات تنتمي الى مجالاتها

فقرات المجال الاول				فقرات المجال الثاني				فقرات المجال الثالث			
ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥
١	0.437	9.693	دالة	٨	0.522	12.209	دالة	١٥	0.464	10.450	دالة
٢	0.338	7.165	دالة	٩	0.411	8.994	دالة	١٦	0.376	8.095	دالة
٣	0.537	12.700	دالة	١٠	0.531	12.501	دالة	١٧	0.455	10.193	دالة
٤	0.518	12.081	دالة	١١	0.387	8.373	دالة	١٨	0.500	11.518	دالة
٥	0.456	10.222	دالة	١٢	0.441	9.803	دالة	١٩	0.515	11.986	دالة
٦	0.476	10.798	دالة	١٣	0.492	11.274	دالة	٢٠	0.441	9.803	دالة
٧	0.411	8.994	دالة	١٤	0.440	9.775	دالة	٢١	0.277	5.751	دالة
المجال الرابع				المجال الخامس				المجال السادس			
ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥	ت	معامل الارتباط	الاختبار التائي لمعامل الارتباط	الدلالة عند ٠,٠٥
٢٢	0.464	10.450	دالة	٢٩	0.542	12.867	دالة	٣٦	0.360	7.698	دالة
٢٣	0.376	8.095	دالة	٣٠	0.404	8.811	دالة	٣٧	0.258	5.327	دالة
٢٤	0.347	7.381	دالة	٣١	0.397	8.629	دالة	٣٨	0.313	6.575	دالة
٢٥	0.337	7.141	دالة	٣٢	0.301	6.297	دالة	٣٩	0.385	8.322	دالة
٢٦	0.434	9.611	دالة	٣٣	0.455	10.193	دالة	٤٠	0.426	9.394	دالة
٢٧	0.406	8.863	دالة	٣٤	0.373	8.020	دالة	٤١	0.387	8.373	دالة
٢٨	0.433	9.583	دالة	٣٥	0.421	9.259	دالة	٤٢	0.317	6.668	دالة

ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس

المجالات	مع المقياس
الاول	٠,٥٥٣
الثاني	٠,٥٦٦
الثالث	٠,٥٣٤
الرابع	٠,٤٩٢
الخامس	٠,٥٧٥
السادس	٠,٦٠٧

الفصل الرابع:

الهدف الأول: التعرف على اسلوب الكينونة – التملك لدى اساتذة الجامعة.

لغرض التحقق من الهدف الأول تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) من اساتذة الجامعة، على مقياس اسلوب الكينونة – التملك ووجدت الباحثة ان الوسط الحسابي لعينة البحث (١١٣,٧٩٥) بانحراف معياري (٦,٩٩٩)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (١٠٥)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر, ان هناك فرق بين المتوسطين، وباتجاه متوسط العينة, إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٥,١٣١)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩), وهذا يشير إلى أنّ اساتذة الجامعة لديهم اسلوب الكينونة وذلك ان الدرجة

العالية التي يحصل عليها المستجيب في المقياس تشير الى امتلاكه اسلوب الكينونة والدرجة المنخفضة تشير الى امتلاكه اسلوب التملك، وكما موضح في جدول(١٦) نتائج الأختبار التائي للكشف عن الفرق في المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات افراد عينة البحث على مقياس اسلوب الكينونة –التملك

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
اسلوب الكينونة – التملك	٤٠٠	١١٣,٧٩٥	٦,٩٩٩	١٠٥	٢٥,١٣١	١,٩٦	٣٩٩	دالة

يمكن ان تعزى هذة النتيجة ما ذهب الية فروم من ان اسلوب الكينونة لا يقتصر على كوة ضرورة للأنسان لا مفر منها بل انه العامل الذي يحررة من الأرتباط بالطبيعة وهو الذي يجعلة كائنا اجتماعيا مستقلا ويشكل الأنسان نفسة ويعدل منها اثناء عمله أي اثناء تشكيله الخارجة عنه واثناء تعديله لها وبذلك يخرج الأنسان عن الطبيعة سيدا عليها حيث ان الاشخاص بصورة عامة يسعون وبشكل دائم الى الكمال او تحقيق الذات وجوهر الشخصية الجامعية والأنسانية هو الميل الى تنفيذ الطبيعة الأنسانية ووضعها موضع التنفيذ خصوصا وان اسلوب الكينونة ليس مستحيل التحقق في الحياة الانسانية بل هو جوهرها وواقعها الحقيقي وبطبيعة الحالة التي يكون عليها الأنسان اما اسلوب التملك فهو يقع بالجانب المضاد للكينونة ويرجع ذلك الى حالات الضعف والأنانية والأضطراب وتتفق نتائج هذة الدراسة مع دراسة السعداوي ٢٠٠٩

الهدف الثاني : الفروق في اسلوب الكينونة – التملك لدى اساتذة الجامعة تبعا لمتغيرات (الجنس والتخصص)

ولمعرفة دلالة الفروق في اسلوب الكينونة – التملك لدى اساتذة الجامعة تبعاً لمتغيرات: الجنس الاجتماعي (ذكور, إناث)،التخصص (العلمي, الانساني)،استعملت الباحثة تحليل التباين الثنائي, وقد كانت النتائج موضحة في الجدول (١٧) .

الجدول (١٧)

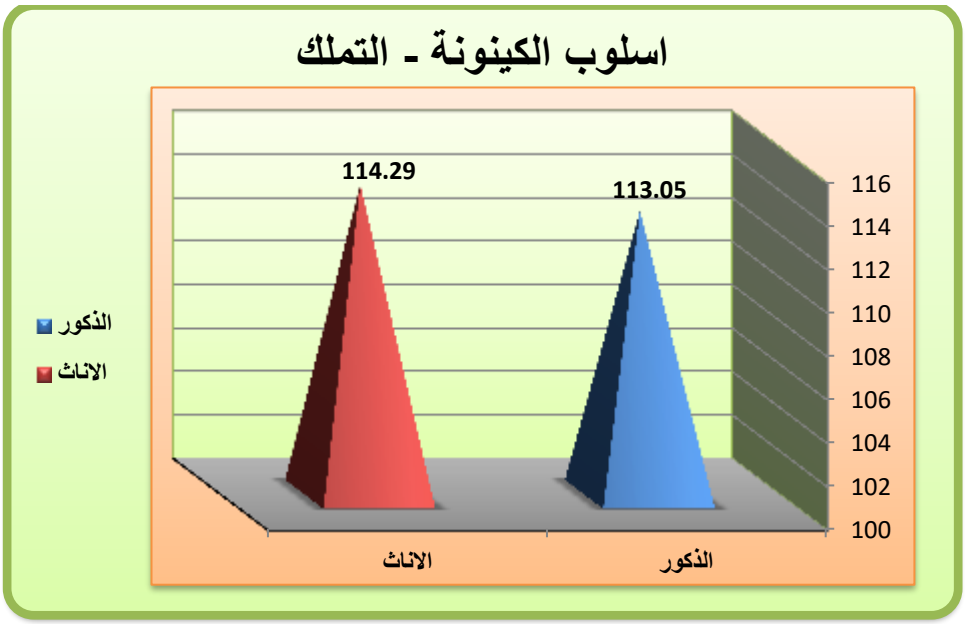
نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في اسلوب الكينونة – التملك لدى اساتذة الجامعة تبعاً لمتغيرات:الجنس (ذكور، إناث),التخصص (العلمي،الانساني)

مصدر التباين S,V	مجموع المربعات S,S	درجة الحرية D,F	متوسط المربعات M,S	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
الجنس	114.462	1	114.462	2.385	3,89	غير دالة
التخصص	199.290	1	199.290	4.153		دالة
التخصص * الجنس	114.078	1	114.078	2.377		غير دالة
الخطأ	19003.640	396	47.989			
الكليTotal	19431.471	399				

تشير المعالجة الإحصائية في الجدول (١٧) إلى الآتي:

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اسلوب الكينونة – التملك لدى اساتذة الجامعة تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور, إناث), إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٣٨٥), وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٩) عند مستوى

دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٣٩٦). كما في شكل ( )، ويمكن تفسير هذه النتيجة: ان كلا الجنسين هم امام مسؤولية واحدة في بناء ذواتهم بكامل الحريه والقدرات واتخاذ القرارات على مستوى من الوعي ليحققوا ذواتهم الداخلية وتنسجم هذة الرؤية مع رؤية فروم ان ما داخل الرجال هو نفسة في داخل النساء حيث يكون لديهم احساس جديد ومتزايد بالحرية

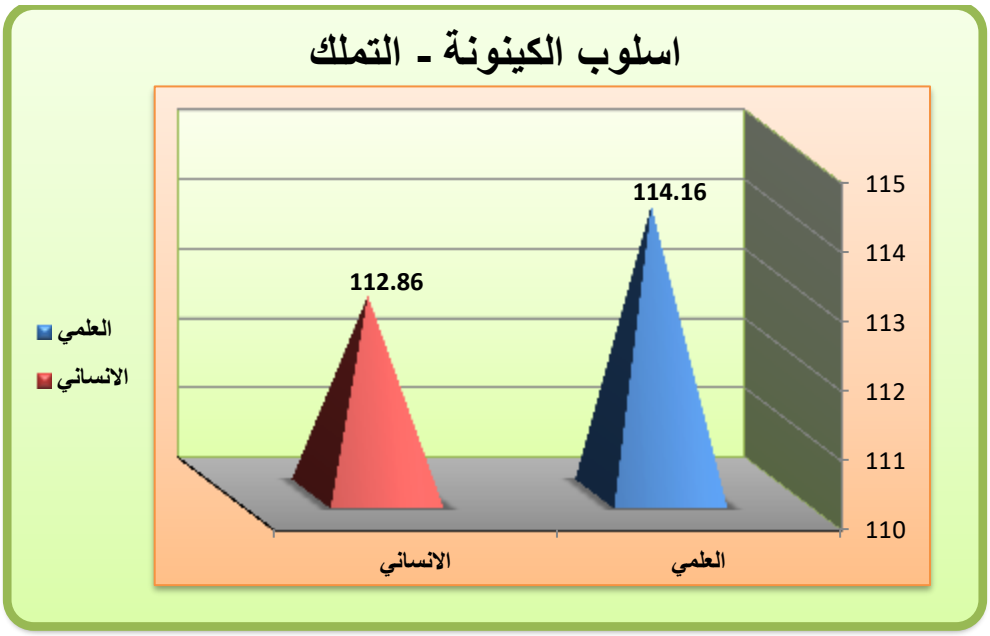


شكل (٣)

المتوسطات الحسابية في اسلوب الكينونة – التملك تبعا لمتغير الجنس

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اسلوب الكينونة – التملك لدى اساتذة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (العلمي, الانساني), إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٤,١٥٣) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٩) عند مستوى

دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٣٩٦).ولصالح الاساتذة ذوي التخصص العلمي لان متوسطها الحسابي (١٥٦،١١٤) اكبر من المتوسط الحسابي لأساتذة الكليات الانسانية البالغ (٨٥٦،١١٢)، كما في شكل ( )، ويمكن تفسير ذلك في ان اساتذة التخصص العلمي والسبب يعود الى التطور العلمي والتكنولوجي في العالم وبالذات في في التخصصات العلمية في مختلف وشتى فروع المعرفة فكانت بمثابة وعاء معرفيا للأساتذة ذات التخصصات العلمية اكثر من التخصصات الأنسانية



شكل (٤)

المتوسطات الحسابية في اسلوب الكينونة – التملك تبعا لمتغير التخصص

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اسلوب الكينونة – التملك تبعاً لتفاعل الجنس(ذكور–إناث)مع التخصص(العلمي–الانساني), إذ كانت القيم الفائية

المحسوبة هي (٢,٣٧٧) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٩), عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٣٩٦).

المصادر العربية و الاجنبية :

اولا: المصادر العربية :

- القرآن الكريم.
- (١٩٧٢) : الخوف من الحرية ، ترجمة مجاهد عبد المنعم المجاهد ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، لبنان.
- (١٩٧٣) : ثورة الامل ، ترجمة ذوقان قرقوط ، منشورات دار الادب ، بيروت ، لبنان.
- (١٩٨٥) : القياس في علم النفس والتربية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، مصر.
- (١٩٨٥): القياس النفسي والاختبارات والمقاييس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- (١٩٨٨): الشخصية بين التنظير والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.
- (١٩٨٩) : الانسان بين الجوهر والمظهر ، ترجمة سعد زهران ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب ، الكويت.
- (١٩٩٤) : ما وراء الاوهام ، ترجمة صلاح حاتم ، دار الحوار للنشر والتوزيع ، سوريا.
- (١٩٩٨): نظريات معاصرة في علم النفس، مكتبة الجيل الجديد، اليمن.

- (٢٠٠٠): التفكير الاضطهادي وعلاقته بأبعاد الشخصية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد.
- (٢٠٠٤) : فن الاصغاء ، ترجمة محمود منقذ الهاشمي ، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق ، سوريا.
- (٢٠٠٥): مذاهب فلسفية وقانون مصطلحات، دار الجواد ، بيروت، لبنان.
- ابو حطب ، فؤاد وصادق، امال (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي، ط ١ ، مكتبة الانجلو المصرية.
- أبو ريان ، محمد لي (١٩٧٤): الفلسفة ومباحثها، ط٣ ، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية ، مصر.
- اسكندر , نبيل رمزي (١٩٨٨): الاغتراب وازمة الانسان المعاصر , ط١ , دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر , القاهرة – مصر .
- الاعسر , صفاء يوسف و اتمنى , لطفي (٢٠٠١): نظريات الارشاد النفسي , مجلة خطوة , العدد١٣ , المجلس العربي , القاهرة , مصر
- الأعسر, صفاء وكفافي, علاء الدين (٢٠٠٠):الذكاء الوجداني, دار قباء للطباعة والنشر, القاهرة .
- الامير ، حسين عقيل عبد الامير (٢٠٢١) الاحسان وعلاقتهب(التملك–الكينونة) لدى المسهمين في مؤسسات التكافل الاجتماعي رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب، جامعة القادسية .
- باترسون , سي , اج (١٩٨١): نظرية الارشاد والعلاج النفسي , ترجمة حامد عبد العزيز الفقي , دار القلم بيروت – لبنان .

- حسن ، راوية (٢٠٠٤) : السلوك التنظيمي المعاصر ، كلية التجارة ، جامعة الاسكندرية ، الدار الجامعية.
- الحفني ، عبد المنعم (١٩٧٨) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ،ج١، دار العودة بيروت لبنان .
- الحيدري ، كمال (٢٠٠٠) : التربية الروحية بحوث في جهاد النفس ،ط١، مؤسسة النبراس للطباعة والنشر ، النجف الاشرف ، العراق.
- الخزعلي ، شيماء صادق رسن (٢٠٠٨) : البخل وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد.
- الداهري , صالح حسن احمد (١٩٩٨): مبادئ الارشاد النسي والتربوي , مديرية دار الكتب للطباعة والنشر , جامعة بغداد .
- الداوودي ، كارة محمد علي (٢٠٠٤) : السلوك الايثاري وعلاقته بالامن النفسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في محافظة كركوك ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة تكريت.
- راجح ، احمد عزت (١٩٧٣) : اصول علم النفس ،ط٩، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر ، الاسكندرية ، مصر.
- الراوي ، الطاف ياسين خضر (٢٠٠٠) : الاستقلال الوظيفي للفرد وعلاقته بتوجهاته الخلقية وسبل حمايته لنفسه ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد.

- الربيعي ، سهيلة عبد الرضا عسكر (٢٠٠٦) : حرية الاختيار وعلاقتها بالفردية والجوهر والمظهر ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة بغداد.
- زكريا ، فؤاد (١٩٧٥) : اراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، مصر.
- زهران , حامد عبد السلام (١٩٧٨): الصحة النفسية والعلاج النفسي , ط٢ , عالم الكتب القاهرة – مصر .
- زهران ، عبد السلام (١٩٧٧) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر..
- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، وآخرون(١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، العراق.
- زيعور ، علي (١٩٧٨): الدراسة النفسية بالعينة للذات العربية ، ط٤، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- سكنر ، ب. ف (١٩٨٠): تكنلوجيا السلوك الانساني، ترجمة عبد القادر يوسف ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت.
- سلامة , بولس (١٩٨٤): الصراع في الوجود , ط١ , دار المعارف للنشر والطباعة , القاهرة – مصر.
- سلامة ، بولس(١٩٥٢): الصراع في الوجود ، دار المعارف ، مصر.
- سمارة , عزيز ونمر , عصام (١٩٩٢): محاضرات في التوجيه والارشاد , ط٢, دار الفكر للنشر والطباعة .

- شلتز ، دوان(١٩٨٣): نظريات الشخصية، مطبعة جامعة بغداد.
- الشمري ، كريم عبد ساجر(٢٠٠٣): الوجود الاصيل والالتزام وعلاقتهما بالرضا عن النفس، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الاداب ، جامعة بغداد.

الشناوي ، محمد محروس ، (١٩٩٤) :نظريات الارشاد والعلاج النفسي ، ط١

Anastasi, A& Urban, S.(1997): Psycological Testing, (Seventh Edition), Upper Saddle, River . NJ: Hall.

Anastasi,A.(1976):Psychologica Testing, New York theMacmilla

-Boeree, G.C (1997) : Personality Theories . www.Boeree. Org webart 144 . Htm

-Coles , M. E (2003) : Hoarding Behaviours In A large College Sample , Journal of Connseling and Development , Vo 1,4 .

-Cooper , C.L &Eaket , L.H (1988) : Living with Stress, Harmond worth , penguin.

-Dobrankove , V.I (1976) : Neo Freudians In Search , Truth Theories and Critical studies , progress publisher , Moscow.

-Ebel, R.L.(1972) : Essentials of education measurement , prentice Hall, New Jersey.

-Eskander, A.(1998): Fairness and Self–interest, an assessment, Journal of Socio – Economics, Vol.(27).

Fromm, E. (1949): Man For Himself , Hot , Richarted, New Yourk-

-Gale, R. (1974): Who are you? The psychlogy of beeing your Self, Hall, INC, Englewood Cliffs, New Jersey

-Ghselli, E.E. (1981):Theory of psychological measurement, M.Grawhill book CO., New York.

-Gibson, A. (1992): The Effect of Interpersonal relation, Abilities and Assessment, Journal of Experimental psychology, V.(28).

-Giddens, A. (1984): The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. Cambridge:Polity Press.

Harris, M. (1976) : Coping and well Being , Austen, Macmilan publishing- -

-Helmstadter,G.C ,(1966): Principles of Psychological Measurement , Melhuen , London.

-Hogan T. (1999) : Differentation Between Social Group and Intergroup Relaions , London Acadimic Press.

-Hollander , E. (1971) : Principles and Method of social psychology , Oxford University press , New york.

-Jonathan , R (1990) : The Illusion of Morality as self-interest , Areason to cooperate in social delimmas psychological-science , Vol.(8).

-Keller , B. (2002) : Personality Correlate of Mental Health , Journal of psychology , Vol ,(81).

-Kidder , L.K (1987) : Research Method In Relation , Hultrinchart and winston , London.

-Kobasa , SC. (1982) : Toward Asocial

الذات ومرآة الأخر في شعر قاسم العابدي

الباحث/ عباس كاظم مشيعل المشرف: أ. د. عبد الله حبيب التميمي

kazmk9967@gamil.comq Abdallah.habeeb@qu.edu.iq

جامعة القادسية- كلية التربية / أدب جامعة القادسية- كلية التربية

الملخص:

قد عدّت عملية تصوير الذات عند الشعراء وسيلةً للانطلاق باتجاه الموضوعات الاخرى، فالشاعر يستمدُ صورهِ وفاقاً لثقافته الموروثة التي اكتسبها من تجربته بالحياة وعلاقته بالآخرين، وكذلك خلال انطلاقه من مبدأ الرغبة التي تنبعث من انبثاق الوعي الفردي (الأنا) ومدى تفاعله مع الوعي الجماعي. إذ توثق تلك الرغبة عن كشف العلاقة في تلك الخطابات وآلية الوصول لمكامن التوهج فيها، وهذا مما أسهم كثيرا في بناء هذه العلاقة في شكلها الحقيقي بناءً متيناً، لذلك نجد التقاء الشاعر مع المتلقي عند نقطة يتمركز فيها انطلاقه في تعابيره عن التصوير الذاتي وبيان الآخر. من هنا هدف البحث للكشف عن آلية الذات في شعر (قاسم العابدي) التي خالطت كثير من الموضوعات فكانت صفة اساسية في شعره ينتقي منها موضوعاته الأخرى، التي أسهمت في تشكيل صوره الشعرية بشكل واسع، كما نجد صوره الذاتية اتسمت بالحزن مشكّلة نطاقا واسعاً في قصائدهِ، فضلا على مخاطبة النفس وتوبيخها في صيغة أشبه بالحكمة والموعظة. اما تصوير الاخر فاستند الشاعر في نصوصه على الضمير المستتر في انتاجه التصويري، إذ يبدو أنَّ الشاعرَ عندما يتحدث عن الأخرين بضمائرهم المستترة غير الصريحة يريد من ذلك شمولية الخطاب الشعري، وجعله منطبقا على كل واقع مماثل في المعاناة، فنجد خطابه للأخر كان مجهولا وغير واضحٍ. وهذا الخفاء – او عدم الوضوح لمفهوم الأخر– قد أربك المتلقي في عدم وضع اليد على معنى الضمير المخفي أو المستتر الذي أشار إليه الشاعر. أو يبدو هي الحداثة قد دعته الى إخفاء من يخاطبهم كي يتمتع النص بحرية واسعة من التأويل من جهة، أو لغاية في نفسه وتجنباً المشكلات الأخرى من جهة ثانية. وهذا مما اعانه على الدخول الى عالم المواضيع الاخرى– السياسية والاجتماعية والاقتصادية– وأتاحَ لهُ ايضا حرية الانتقال والتعبير في فضاءٍ رحب.

الكلمات المفتاحية: تصوير الذات، صورة الذات الحزينة، صورة الذات الغائبة، تصوير الأخر

The Self and the Mirror of the Other in the Poetry of Qasim Al-Abedi

Researcher / Abbas Kazem Mashiel
University of Qadisiyah

Prof. Dr. Abdullah Habib Al-Tamimi
University of Qadisiyah

Abstract :

The process of self-portrayal in poets has been considered a way to move towards other subjects, as the poet derives his images in accordance with his inherited culture gained from his experience of life and his relationship with others, as well as during his departure from the principle of desire that emanates from the emergence of individual consciousness (ego) and the extent of his interaction with collective consciousness. This desire documents the disclosure of the relationship in these speeches and the mechanism of reaching the glow in them, which contributed a lot to the construction of this relationship in its true form in a solid way, so we find the meeting of the poet with the recipient at a point where his departure is centered in his expressions of self-portrayal and the statement of the other. Hence the aim of the research to reveal the mechanism of the self in the poetry of (Qasim al-Abedi), which mixed with many subjects, and was a basic attribute in his poetry from which he selects his other subjects, which contributed to the formation of his poetic images widely, and we find his self-images characterized by sadness forming a wide scope in his poems, as well as addressing and reprimanding the soul in a form more like wisdom and sermon. As for the depiction of the other, the poet based his texts on the hidden conscience in his pictorial production, as it seems that the poet when talking about others with their hidden consciences is not the...

Keywords: self-portrayal, sad self-image, absent self-image, depiction of the other

ان الشاعر الذي ينتج عالمه الإبداعي خلال بث صوره الفنية في نصوصه الشعرية به حاجة الى ان يحققَ أجزاءً من ذاته بين تلك السطور داخل القصيدة. لذا يحاول المتلقي الإحاطة بشظايا الذات المتناثرة كون " القصيدة هي صورة، في نحو ما، لشخصية ناظمها، مرآة، أيضا، تتراءى فيها شخصية ناقدها بما فيها من اهواء ونزعات وتأملات... وسجلا لأحكامه التي تمليها عليها " (المطلبي،١٩٨٠ : ١١٧) فالناقد حينما يتفحص نصاً ما يلتمس فيه روح الكاتب، إذ يرى فيه " ذات الشيء نفسه وعينه، أي في حقيقته وماهيته أو سماته الأساسية التي تجعل منه شيئا معينا " (الحميري،١٩٩٩: ١٢) فيتأمل في غور المعنى؛ ليكشف عن خيوطٍ ترشدهُ لفهم النص. أمَّا في حال تصريح الكاتب عن ذاته فقد يُسهِلُ ذلك عن فكَّ كثيرا من اللبس ومن دون عناء، كي يحيط على " نقطة حساسة في العبارة فيكشف عن اهتمام المتكلم بها، وهو بهذا المعنى، ذو دلالة نفسية قيّمة تفيد الناقد الأدبي الذي يدرس الأثر ويحلل نفسية كاتبه" (الملائكة، ٢٠٠٧: ٢٤٢) ولبيان تصوير الذات الشعرية عند العابدي، نستعرض ذلك التصوير، وآلياته وكالتالي:

١ ـ تصوير الذات عند الشاعر

المتأملُ في شعر (قاسم) يجده يكثر من خطابه للذات، إذ شمل أكثر قصائده الشعرية حتى اصبح مهيمناً فيها. فنراه قد صوَّر لنا في هذا المجال كلُّ ما تترقبهُ نفسه من رؤى وافكار استمدها من واقعهِ المعيش، فجسّد حوارَها مع الذات، لذا فهو" ليس معنيا بالحديث عن الآخر بقدر ما هو منشغل بالحديث عن نفسه والبوح عمّا يُكنّه من مشاعرٍ" (حسين،٢٠٢٠: ٦) وهو في هذاْ البوحِ ينتجُ صوراً فنية متكاملة يُكثرُ فيها من خطاباتهِ مع النفس فهيّ اشبهُ بالموعظةِ والحكمةِ لهُ وللأخرين" فعندما ينظر المرء إلى الصورة الكاملة لما يعنيه أن يكون إنسانا، يمكن للمرء ان يشعر بالتعاطف ليس فقط اتجاه مجتمعه ككل، ولكن أيضا اتجاه الأفراد الذين يشكلون ذلك المجتمع" (ديفيد، ٢٠١٧ : ١٠٤)فلقد أتّجه (قاسم) الى مضامين اشعاره يستقطب (الانا) انطلاقاً منها لروح القصيدة، وهذا الانطلاق يحيل الى ان نتعرف على معالم الأنا والاخر في شعره.

فهو استعانَ بالذات رغبة في الوصول الى حيثيات الآخر، لذلك أكثر من توظيفها في متون شعره، إذْ رسمَ في جزئيات لوحاته الشعرية صورا للذات ممزوجة بالحزن المستمد من الواقع المأساوي التي اشارَ اليها بقولهِ " انني وجدتُ سمةَ الحزنِ هي الأقرب الى ذاتي من سمة الفرح، والعراقيُّ عامةٌ فالشاعر العراقي خاصة يتفنن بالحزن والشجن اكثر من تفننه بالفرح والسرور"(لقاء شخصي: ٢٠٢١) وهذه السّمة تضمنتها الدواوين لعرض ذكرى خيال المحبوبة. فضلا على ذلك نجده يتجه اتجاها واضحا في تفريغ طاقته السلبية بالترنم مع سحر الطبيعة الخلابة التي تفرّدتْ بها (غماس) مدينة الشاعر، فملامح الذات نثرها بين اجزاء تلك البيئة، فنراه _ رغم تلك الماسي والآلام التي تعصف بذاته _ يتناولُ جوانباً أخذتْ تشكّل جمالية أضفتْ للنصِ نوعاً من التفرّد لا سيِّما ما تعلّقَ بالموروثِ الديني من مدح الرسول (ﷺ) والتناص القرآني، إذ فيهما صوّر للقارئُ استقطاباً فكريا شكّل في تصويره دلالات ذات معانٍ مختلفة تعلّقت بالآخر، وبمعالم الكشف عن كلِّ ما يتمثل في ذاته، إذ كانتْ مصادرُ الصورة الشعرية " لا تنأى من ان تكون محاولةً لرصد آفاق المخيلة، طبقاً لعلاقة الذات بالموضوع في الصورة الشعرية " (صالح، ١٩٩٤: ٤٣)

وخلال ذلك كانت القراءة لمتون العابدي الشعرية لإظهار المعنى التصويري للذات وعلاقتها بالآخر، واضعين نصب أعيننا " إن القارئ يجب ألا يكتفي بقراءة ما كان حاضرا في النص، بل عليه انْ يبذلُ جهداً لقراءةِ ما خفي منهٌ وأستتر، أو ما تحجب فيما وراء الكلمات الظاهرة" (قطوس، ٢٠٠٢: ٣٠) من هنا اتسمَ تصوير العابدي في قصيدته التي تضمنتْ عنوانا (خرائط الموت) وصفاً للذات الشاعرة بأنّها هي السببُ في إيقادِ الاوجاع، إذ أرادَ الشاعرُ بتصويرهِ انْ يلوّحُ للقارئ بكشفِ مرآة ذاتهِ المخبأة، إذ يقول (العابدي، ٢٠١٨: ١٠٤) :

أنا الذي أُوْقِدُ الاوجاع في رئتي

وبي من القهرِ ما يحبو مع الكَلِمِ

أطببُ القلبَ باللاشيء يصفعني

كفُّ الزمانِ وتشـدو الآه في حرمي

هي الليالي ترينـي الفقدَ تُدهشني

فـأستعيـذ بنـار الفقـد بالقلـمِ

تُبعثـرُ الريـحُ جسمي ثم تجمعني

الى القوافي التـي رصّت على السقمِ

مـاذا سأحمـلُ مـن تاريخ ملحمةٍ

سـوى خريطةِ موتٍ خُضِّبت بدمـي

وقف الشاعرُ امامَ عدّة صورٍ كان محورها الذات المحكية بتكرار (الأنا) الظاهر والخفي؛ ليشملَ المساحةَ الأكبر وليكوّن قاعدة كلّية تتراكمُ فيها صور الذات الشاعرة. فالصورة الاولى تمثلت بـ (الاعتراف) بأنه هو من يوقد الاوجاع بقوله (انا الذي أُوقْدُ الاوجاع) على الرغم ما به من القهر حسب تعبيره (وبي من القهر ما يحبو)، فنراه يحاول معالجة ذلك بقوله (أطببُ القلبَ) في صورة تضادية دارت بين الفعل والمعالجة والفاعل فيهما الذات المعترفة. واحالتنا الصورة الثانية الى (الزمن) الذي استعار لهُ الكف فهو يصفعه، وان الآه مشدودة في حرمه لا تبرح عنه ابدا. امّا الصورة الثالثة فقد تحققت (بالليل) الذي يُريه حالة من الفقد. في حين وقفت الصورة الرابعة أسيرةً للطبيعة التي قال فيها (تبعثرُ الرياحُ جسمي ثمَّ تجمعني) وهذاْ التبعثر يبدو انَّها إشارة انقياد تام لأهوائه – التي اشار اليها بالجسم – فلكونه كثير الأهواء جعل ذاته منقادة للرياح التي تبعثره وتجمعه الى القوافي السقيمة.

وخلال تلك الصور الذاتية التي اشار عنها تارة بالضمير المستتر في (أُوْقدُ، أطببُ، تبعثرُ...) وتارة بالضمير المتصل والمنفصل في (أنا ،أني، جسمي...) يضعنا في ختام قصيدته بصورة من الاستفهام التي تقودنا الى حالة من التّحسّر من هذه

الحياة، والندم على ما فات، فضلا على معالجة تلك الاوجاع بشحذ القلم والتعبير لعلها تفرغ كثير عمّا بداخلها، من اضطراب لحالته النفسية التي يمر بها.

وعند تقابل تصويري يضع الشاعر ذاته بين ضفتين هما: (الرحيل، والترجي) كما في النص الآتي (العابدي، ٢٠١٨: ١٠) :

رحلتُ
عن ضفّةِ اللاهينَ بالذّكـــرى
ورحـتُ أرجو لذاتي
ضـفةً أخـــرى
فمذ سمعتُ صهيل الموج
يُلهمُني آثرت اكتب كُلي
للـــهوى ســَــطرا
لم ابنِ في الارض قصرا
سر معجزتي أني استحلت لأوجاع
الهوى قصرا

نجد ان الذات الشاعرة تقف عند اختيار الشاعر الرحيل عن الضفة التي كان يعيشها، التي اطلقَ عليها (ضفة اللاهين) ، واللاهين مأخوذة من اللهو بما معناه اللعب والطرب والانشغال في الهوى.(ن: منظور، مج١٣: ٢٤٦) وهذا الاختيار ناتج عن قرار الشاعر في حياته. إذ نجد ان ذات العابدي متنوعة وولودة فهي دائما ما تحركهُ الى اتجاهاتٍ متعددة، وهي تأخذ به الى ملاحظة السلبيات وأبعادها أو استبدالها بما يحب (ينظر: المالكي، ٢٠٢١: ٢٠- ٢١)

بعد ذلكَ يميلُ على ذاتهِ كاشفاً سبب الرحيل الذي اتاحَ لهُ ان يكتبَ للهوى السطور؛ بعدما احسَّ بوجود سابق انذار اسمعهُ الأمواج في صورة استعاريّة لهزّ النفس، فنراه يندب ذاته التي لم تحفلْ بالرفاهية بقولهِ:(لم ابنِ في الارضِ قصراً)، بل انَّهُ اتخذَ من الاوجاعِ والمآسي الناتجة عن مصاعب الحياة التي لحقتْ به قصراً يسكنهُ.

إن قاسماً يعشقُ انْ تكونَ صوره الشعرية ممزوجةً بنسائمِ الحروف التي تقتربُ من ذائقتهِ ويظهرُ ذلكَ في قصيدتهِ (قلبي يعانقُ شيطاناً بخاصرتي) التي ورد فيها (العابدي، ٢٠٢١: ١٨) :

نسائمُ الحرفِ تدنو قربَ ذائقتِي
وكلّما أقبلتْ تهتزُّ
قافيتِي
وبشّرَتنِي تَعاويذي بأنّ فمي
سيستجيرُ على أحزانِ
قافلتي
إنّي جنيتُ على أتّايَ وارتكبَتْ
ذاتِيْ جريرةَ جِبتٍ في
مُكابرَتي
فمَن سيصفحُ عن ذنبٍ توسّدَهُ
قلبِي يعانقُ شيطاناً
بخاصرتِي

نجد الشاعر يصور نسائم الحرف وهي تدنو بصورة حركية قرب ذائقته الشعرية، جاعلاً لتلك النسائم دلالة الاستمرارية، فهي (كلّما) تقترب من تلك الذائقة (كلّما) تهتز القوافي نظماً. منتقلا الى صورة البشارة من تعاويذه، التي راحَ بها يستنجدُ من الأحزان. ثم نراهُ ينتقل بعدَ ذلكَ لتصويرِ حالة الاقرار والاعتراف بالخطأ أتجاه الأنا

بقولهِ:(جنيتُ على أنّايَ) والشعور بارتكابه الذنب وذاك واضح بقوله:(وارتكبتْ ذاتي) وهو يصف حالة اليأس (فمن سيصفح) من غفران ذلك الذنب الذي توسّد في قلبهِ، باثاً مشاعره الذاتية خلال خطابه، إذ نجد " تحوّل الاديب من وصايا العقل والاحاسيس العامة المشتركة الى التعبير عن الذات الفردية " (البيطار، ٢٠١٠ :٦٠)

وفي البنية الشكلية للقصيدة نجد كثرة الاستعانة بالأفعال كالفعل المضارع (تدنو، يستجيرُ، يصفحُ) دلالة الاستمرارية بالقيام بالفعل، وايضا الفعل الماضي (أقبلَتْ، جنيتُ، ارتكَبَتْ) دلالة على حصول ذلك في زمن مضى .

وعلى لسانِ حال الوطن تصدحُ الذات الشاعرة بالحقِ رغمَ الجراحِ فهيّ ما زالتْ في موقعِ الصبر والصمود، إذ صوّر ذلكَ بالقولِ (العابدي، ٢٠٢٠: ٢١٨) :

أنا الجرحُ الذي يستافُ صبراً

تراقصُني ارتعاشاتُ

الحوايا

أحاولُ للسمــوّ بغيــرِ جنــحٍ

وأحدو اليومَ قافلةَ

الضّحايا

فلــي أبنــاءُ لا يــدرونَ حتّــى

دفنتُ الذّاتَ من قبلِ

الوصايا

سأشربُ نخبَ من يمضونَ عنّي

وتُكشَفُ فوقَ جثّتيَ

الخفايا

تضمّنت ابياته الشعرية وصفاً لحال الوطن، مستعيناً بصورة الذات التي تمحورت في النص في خطاباتها على الجراحات المثقلة بالصبر، التي تهزّه بين الحين والآخر مما اخذت تراقصه وترتعش معه الحوايا – الامعاء – فهو في محاولة الى السّمو بما معناه الارتقاء من غير سعي لذلك الوصول، مصورا حاله كحال الطائر الذي يسمو ان يعلو من غير جنح.

فيما تقوده نهاية الامر الى ان يحبو مع قافلة الخطايا، إذ اقتصر البيت الثالث عن رؤية الشاعر اتجاه ابنائه وعصره، فهو يتحسّسُ همومهم اكثر من غيرهِ، وبهذاْ تكون رؤيته أكثر إصالة. فاستعان بعمله الفني بالذات للتعبير عن تلك الهموم وبالنتيجة يهدف الى تحقيق تلك الرؤية لتحريك المتلقي.

ويقفُ امامَ صورةً ذاتيةً اخرى عنوانها الصمود والصبر على تجاوز المحن التي يتلقاها من هذه الحياة، إذ يقول (العابدي، ٢٠١٨ : ٦):

لذائذُ العيش تغريني فأنبـــذها

واستعين بصوت الآه في صــدري

وتستحيلُ لغاتُ الصبرِ اوردة

فـهل قرأتَ حديث الـنزفِ بالـصبر

وهل تربَّيت في آفـاق فـكرتـها

لونا تموسقَ في ايقونة الـــفجر

يرسمُ الشاعرُ صوراً واقعيةً عن هذه الحياة التي تعصف بها لذائذ العيش التي تغريه، فهي كثيرة ما بين (الملذات، والمحرمات، وارتكاب الخطأ...) فما على الذات الشاعر الا انْ تقفَ رافضةً بقوةٍ، وذاك قوله (فأنبذها) مستعيناً بصوت الآهات التي يكتمها داخل صدره، وهذه الآهات هي من تحوّلَ لغات الصبر الى أوردةٍ، ثم يلجأ الى اسلوب الاستفهام في إيصال صوره بالقول (هل قرأت) مشيرا الى نزيف الابطال في

سوح القتال الذي إنماز بالصبر، إذ كانت وقفتهم تحمل ايقونة الفجر. فالمتأمل في النصِ يتحسّسُ وجداناً ذاتياً، وكما يرى الناقد (كروتشة) " بانَّ التجربة الذاتية وإن صدرت عن وجدان خاص، إلا انها تحمل في نفس الوقت مقومات الموضوعية ، لان الشاعر يجعل ذاته مصدر الموضوع " (عفيفي،٦٣:١٩٧٨)

من هنا يمكن تقسيم موضوعات تصوير الذات عند العابدي على قسمين أولهما: الصورة المشتملة على الحزن وسُميت بـ (صورة الذات الحزينة)، وثانيهما : الصورة التي كثرت فيها خطاباته للذات الغائبة وهي (صورة الذات الغائبة). ويأتي بيان تلك الصور وكالتالي:

١ ـ١ صورة الذات الحزينة

المتأمل في صورة الحزن في العصر الحديث يجدها" تشكل سمة غالبة على بعض القصائد، وتنتشر في أعمال العديد من أعلام الحداثة. وقارئ الشعر الحديث يلحظ ان تلك الظاهرة ليست وقفا على شاعر بعينه، كما أنها ليست محصورة في مجموعة شعرية من دون سواها، بل هي سمة ملازمة لمعظم النتاجات الشعرية الحديثة، وان كانت تتفاوت في حدتها من شاعر الى آخر" (سيف الدين،٢٠١٥ : ٩٩) مما يلحظ استفاضت تلك الصور الحزينة في شعرنا المعاصر حتى اصبحت ظاهرة ألتف حولها كثيرا من الشعراء وهم ينظمون قصائدهم على هذا المنوال، التي من الممكن عدَّها محوراً أساسياً تجلتْ عند الشعراء، إذ غطت هذه الظاهرة الصحف والمجلات والدواوين، وبات فيها كثير من النقاشات والجدل عن منبع تلك الصورة. وأهم ما يكون لهذه النزعة ان الشعراء صاروا يلحونَ على الجانب المعتم فيها ويخفون الكثير من جوانب البهجة. (ينظر : اسماعيل، ١٩٧٨ :٦٣)

يبدو ان هذه الظاهرة نابعة عن احساس الشاعر اتجاه الواقع الذي يعصف به وبمجتمعه. فالعابدي كان امتداداً لتلك الأصوات المعبّرة عن واقعِها المرير الذي رافقهُ، فتجلّى ذلك واضحاً في قصائده حيث نجد " نبرة الأسى والحزن عنده، تتجاوز معنى التلذذ بالألم أو استعذابه، كالذي نجده عند الرومانسيين، ذلك لان أساه وحزنه لا يخلوان

من علة واقعة فعلا ، وهذا ضرب من هجاء الواقع والتنديد به، وهو مبدع وخلاق في كل ذلك" (قمح، ٢٠٢٠: ٩)

فهو ينقل لنا معاناة مجتمع خلال خطاباته المتعلقة ، مستعينا بالذات " فلا يمكننا ان نسلم بان ظاهرة الحزن في شعرنا المعاصر أثر من آثار اليأس من الحضارة المادية والنقمة عليها، وانما هي تعلو على المادي والروحي معاً، وتصدر عن النظرة الرّحبة الى الاشياء في شتى جوانبها" (اسماعيل، ١٩٧٨ :٣٦٥)

وخلال ذلك تأملنا فنارات التصوير في شعرية الحزن عند العابدي المتمثلة بالشواهد الاتية :

ففي قصيدة (شهقة عشق) نجد الرفض من أن تكون قصيدة الشاعر تتضمن معاني البهجة، ويتسم فيها الهناء، بل هي عبارة عن روح محاطة بالأنين على طول المدى، إذ يقول (العابدي، ٢٠١٥: ١٥) :

أبت القــوافي ان تكونَ قصيدة
وبها معاني بهـــجتي وهنائي
روحٌ يصاحبـها الأنينُ على المـدى
ومقيلــة كســـحابةٍ و طفــاءِ
جسدٌ تضاجـــعهُ الجراحُ خليلةً
بمباضـــــعٍ(*) من دونِ أي فناءِ
ملأتْ أحاديثَ الجـــفافِ حكايتي
وروت تفاصـــيلَ الهمومِ مسائي

يبدو انْ هناكَ تصادمٌ ما بين الشاعر الذي لا يرغبْ ان تكون قصيدته على صورة الحزن، وبين قوافيه التي تصدح طائعة لتلك الصورة. لذلك استبعدَ ان تتضمنَ قصيدته معاني البهجة والهناء. وهذاْ ما لمسناه بقوله الرافض (أبتْ القوافي) مشيراً الى

(*) بمباضع : وردت هكذا في الديوان ، رغم انها ممنوعة من الصرف.

ان الآباء لا يأتِ من فراغٍ، بلْ كانت من تراكم كثير من المعاناة التي واجهته، مما جعل روحه متخذة من الانين المتجذر في داخلها رفيقاً لدربها. وهذاْ دليلُ قوله (روحي يصاحبها الانين على المدى) أي في استمرارية. كما ان جسده المضرّج بالدماءِ اتخذَ من الجراحِ أنيساً، وهذاْ دليل لشعور واقعه بمرارة الحزن العميق الذي لا يفارقه، فقد نجد " إن الشاعر يستمد من واقعه الكثير من الأفكار، وهذا الحزن هو المظهر العاكس لهذه الأفكار" (أبو الجود، ٢٠١٤: ١٣) وهو يطلعنا على حكاياته التي ملأها الجفاف، منتقلا الى المساء الذي كان يروي ما يغرق به من الهموم. فمن خلال ذلك يمكن القول ان هذه القصيدة تعدُّ بياناً للكشف عن قصائد (قاسم) الشعرية من تجذر الحزن و انعدام معاني البهجة فيها.

وبعد انْ يعجز الشاعرُ من التغلبِ على المآسي وتجاوزُ الصعاب ينجز في قصيدة (ذكرى على ضفة اللاهين) الى ان يأسسَ بيتاً لأحزانهِ، وهذا ما ورد في النص التالي (العابدي،٢٠١٨: ١١-١٢):

أسّسْتُ للقهرِ بيتاً
فوقَ خاصِرتي فأصبح النبضُ
في ترنيمتي قهرا
اطرقتُ نحو خفايا الذّاتِ،
أكشـــفها وعدتُ نحو خفايا الذّاتِ
مُضـــــطرّا
صِفراً ذهبتُ
ووجهُ الريحِ قافيـــــتي
وعدتُ والريحُ أهدت مُقلتي
صِــفرا

يبدو ان الشاعر عندما أسس بيت قهرهِ صوّر لنا كيف اصبحَ النبضُ في صوته قهرا، كما صوّر لنا صفات الحزن العالقة في ذاته خلال توظيفه للأفعال الماضية (أسّستُ ، أطرقتُ ، ذهبتُ، عدتُ ،أُحادثُ ، أعصرُ) ليضع القارئ في تصوير الحزن الماضي المخيم عليه، فنجده تارة يؤسس بيتا من القهر فوق جراحاته، وأخرى يلجأ الى ان يكتشف خفايا الذات. وذاك بقوله (أطرقت نحو خفايا الذات، اكشفها) ، ثم يعود دون جدوى لا يملك شيئا من معرفة الخفايا، وهذا ما اشار اليه بقوله (صفرا ذهبت) و (عدت والريح اهدت مقلتي صفرا) إذ نجد الثنائية الضدية للفعلين(ذهبت / عدت) حصيلتهما واحدة وهي(صفرا).

إنَّ قاسماً يعيشُ حالة الوحدة المصاحبة بشعور الخيبة من كثرة الانكسارات مع تلك الذات، إذ نجده يصوّر ملامح صبره وعزمه بقوله (العابدي، ٢٠٢١: ١٩) :

إنّي جنحْتُ لوحدِي، غُربَتي مدُنٌ
لذا سأكتبُ في العنوانِ
جانحَتي
رتّشتُ ألوانَ خوفِي قبلَ موعدِها
ثمَّ انتحرتُ على فرشاةِ
عاطِفتي
سأغرسُ النّخلَ في صخرٍ وأنظرُهُ
حتّى تُكفِّنَني في الصّخرِ
آخِرَتي

لقد اتجه الشاعر الى الوحدة بعد شعوره بالعجز على ما أحاطَ بهِ بقولهِ (جنحتُ لوحدي) متخذا من الغربةِ مدناً؛ ليجسدَ فيها أوجاعهُ المتوقدة التي كانتْ محوراً لكتاباتهِ المتعلقة بأزمة الحزن التي عصفتْ بهِ، ثم يصور لنا الهلع والخوف (رتّشتُ ، انتحرتُ

) ، بعد ذلك ينتقل الى الفعلين (سأغرسُ، انظرُه) دلالة الاستمرارية بغرس النخل والانتظار. وهذا يقودنا الى السعي الحثيث، وعدم فقدان الأمل رغم انه لا جدوى من غرس النخل في الصخر؛ لعدم الإنبات الا ان صورته الفنية احدثت هذه الثنائية المتعارضة إذ " ذهب بعض النقاد الى القول بان الفن اسمى صورة تظهر لنا فيها الحقيقة، وذلك لان الفنان بعمله الفني قادر على ان يزيل التناقض بين الذات والموضوع " (العشماوي، ١٩٧٩: ٧)الذي يعدُّ اساسا للتمييز بين صورة الانا والاخر.

وامام صورة تمثلت بتشخيص الذات وتشييعهُا وتعدد دلالتها نجد معنى النص بشكل عام يحيلنا الى حالة من الاضطراب والحزن، وذلك خلال دلالات الكلمات التالية (شيعتُ، اليأسُ، الذنبِ، الهمُ، القهر) كما ورد في النص التالي (العابدي، ٢٠٢٢:٧٣) :

شيّعتُ ذاتِي إلى اللاأينَ مضطرِباً

واليأسُ يعصِفُ ذاتاً مالهَا

هَدَفُ

شاهدتُ وجهِي على مِرآةِ ذاكرتي

والاصفرارُ بذاكَ الوجهِ

يقتَرِفُ

ذنباً على الذّنبِ ماذا بَعدُ أكتشِفُ

والهمُّ بينَ لُغاتِيْ كُلِّها

ألِفُ

ملامحُ القهرِ في دُنيايَ تُلهمُني

فتَستفيقُ ويغفُو داخلي

اللَّهْفُ

الشاعر يصور للقارئ بانّه يتبعُ ذاته الى المجهولِ في حالةٍ مضطربةٍ، إذْ صوّر لنا اليأس وهو يعصفُ بذاته التي ليسْ لها هدفٌ ترتجيه، وبالتالي يذهب الى تصفح الذاكرة، إذْ يبدو انَّه يرتكز على الرؤية التنبؤية في إيراد المعنى فإن" الذات الشاعرة هي الموضوع الذي تسترعي حدوسها الحياة؛ كونها تلقي نظرة شاملة لأزمنتها الثلاث؛ لتشرف على ما تخفيه وراءها من خوافي واسرار" (الغريباوي، ٢٠١٢: ٣٤) وعلى وفق تلكَ التنبؤات شاهدَ الشاعرُ وجهُهُ في مرآة الذاكرةِ وما يحيطُ بها من الاصفرار. فدلالة اللون الاصفر تبدو في النص اشارة الى المرض" فان الوان الاشياء واشكالها هي المظاهر التي تحدث توترا في الاعصاب وحركة في المشاعر" (اسماعيل، ١٩٧٩: ١٢٩) ثم ينتقل الى حالةٍ من الاقرارِ بالذنب، وشعوره بالخيبة، حينما لم يجدْ شيئا سوى الهم يلتهمه. بعد ذلك عطف بحرف الفاء (فتستفيق) وهنا صوت الفاء العطفي له دلالة السرعة والخفة في تحقق الحدث التعاقبي في القصيدة، وهو يشير الى حركية التنقل السريعة التي تسري في وجدان الشاعر، فضلا على الصورة التضادية التي وضعها الشاعر بين (تستفيق/ يغفو) التي فيها اشار الى القلق الداخلي الذي يتحسّسه الشاعر.

ونراه في قصيدة (جدث الحقيقة) قد عقد المبايعة بالخلافة لحزنه بوصفه الآخر، حيث تضمنت قوله (العابدي، ٢٠٢٢: ٣٢):

بايعتُ حُزني كـي يكـونَ خليفةً

ولّيتُهُ فــي حقبـةِ

العَبـراتِ

فسَطا على الأيّامِ حتى أثخـــنَ

الأيامَ أوجاعاً بحجمِ

رُفاتــي

اغويتُ شيطانَ الضّلوعِ بطاعةٍ

فأتى إلــيَّ بنشوةِ

الرّغبـاتِ

أغلقتُ نافذتِي بوجهِ مَجيئِـهِ

وغرسْتُ في بابِ الثّباتِ

ثَباتــي

الحزن عند شعراء العصر الحديث قد" اصبح ظاهرة شائعة في القصيدة العربية الحديثة فاتسع مجال رؤيته واكتسب نوعا من الشمول واصبح له العديد من المحاور" (الورقي، ١٩٨٣: ٢٩٩) وهذه الثيمة كثيرة الوجود في نصوص العابدي، يبدو هنا انه يحاول اكتمال بناء الصورة من حيث التسلسل الزمني، فمن خلال النص يقف الشاعر عند مبايعته للحزن بالخلافة، وتوليه زمام الأمور في حقبات حياته. أنه نوع من الاستسلام؛ لكن هذا الاستسلام أخذ يمتدُ نفوذه وسطوته على الأيام. الى ان اثخنها بالأوجاع، مشيرا أنه حاول إغواء شيطان الضلوع بطاعة وبناءً على تلك الطاعة أتى له بالرغبات، فما كان من الشاعر إلا ان يغلق نوافذه بوجهه مؤكدا غرسه مبدأ الثبات.

ومن هنا نجد أثر الذاتية في الفن واضحا إذ يتعلق بجانبين اساسيين أولهما: إن الفن وإن كان يصدر بصفة ذاتية إلا أنه يشرك عدداً كبيراً في التمتع بذلك الاثر الفني الذي يحدثه. وثانيهما: فالذاتية لا يمكن ان تصدح ما لم يتوغل الاديب او الفنان الى خلجات الانسان، وفهم مكنون اسرارها، وهذا التوغل يبدأ خلال تعمق الاديب بذاته، وهذا التعمق يرقد في اعماق الجميع من دون شك. (ينظر: العشماوي، ١٩٧٩: ٧)

وفي قصيدة اخرى يعترف الشاعر بأن بحور قصائده موردها مستقاة من الحزن، وبالتالي فلا شك ان تأتي حروفها بصورة حزينة، فهو يتحدث عن واقع مؤلم عاصره، مما جعل قصائده تتسم بحروف ذلك الحزن بشتى مسمياته التي نجدها ترافق سطوره الشعرية فيقول (العابدي، ٢٠١٥: ٧٤):

أنا من بحور الحزن وزن قصيدتي

وعلى ضفاف المستحيل ضــفـافي

نغـم من الآهات تــعزف والأسى

روحــي كأن الآه شـــــهد شافي

فغدوت تطربني الجـراح أشد من

نغمــات فجر تأتي باســـتلطاف

لغـــة مفككـــة الرمــوز تبعثــرت

فالحــرف فيها كالســـراب الغافي

الشاعر استهلَّ القول بتصويره بواعث (الأنا) ؛ ليكشف لنا وباعتراف واضح وصريح الى ان البحور/ المصادر الأساسية المستعملة في نظم قصيدته كان منشئوها الحزن. وأنَّ ضفافَ ذلكَ البحر جعله في عالم من الخيال المستحيل الركون إليه، وهذا يعطي للنص صورة مأساوية بالغ فيها الشاعر كثيراً حيث نجد في النصِ العبارات الدّالة على ذلك(آهات، أسى، جراح، حزن، لغة مفككة، سراب) مما جعل القارئ في دوامة لصورة سوداوية، كما صوّر آهاته نغما تعزف في ذاته، واتخذ من الاسى شهداً شافيا من خلال تصويره التشبيهي عندما شبّه الآهات بالشهدِ. وهنا يضعنا امام مفارقة تصويرية حينما جعل الآه في روحه شهد شافي إذْ المعلوم ان الآه تدخل في الروح الكبت والحزن. منتقلا بالقول أصبحت الجراحات تطرب في اعماقه في صورة اقوى من صوت نغمة الفجر.

خلال ذلك فقد شكّلَ الحزنُ حيزاً واسعاً في متونِ قاسم الشعرية، فنراه يحاولُ العزلةَ عن ذلك المجتمع، الذي لم يرسمْ لهُ ضوءاً من الأمل. مما جعله معتكفا، وهذا الاعتكاف يقوده الى ان يجعل متن القصيدة مملوءا بالأسى والتأسف والتضجر والخيبة من الواقع والشعور بالذنب.

١ـ٢ : صورة الذات الغائبــة

ان الصورة لا بدَّ ان يلتقطها الشاعر ويوظفها في النص بشتى الوسائل الفنية، فهي " كشّاف يزود آفاق النفس ويغوص في داخله ليهزّ عواطفه مصوّرة؛ لان قوة الشعر تتجلى في عبقرية التصوير" (قاسم ،٢٠٠٠: ١٦) من هذه الوسائل استدعاء

التصوير للذات الغائبة ومحاكاتها داخل النص هذا ما كان في شعر العابدي فهو يتخذ من حوار الذات الغائبة وسيلة للدخول الى عوالم التصوير الأخرى، فقد يترجم انفعالاته وقضاياه المتعلقة في حياته اليومية الخفية في ذاته؛ ليصل بها الى ما يبتغيه من وسيلة.

صوّر (العابدي) الذات الغائبة بصورة رمزية في قصيدته(سفر السكاكين) بأنَّها لا تهاب الجراح، إذ يقول (العابدي، ٢٠١٣: ٩٨) :

اسْحَقْ على الجَرْحِ بينَ الحينِ والحينِ
كـي تستقيـمَ عناويـنُ المضاميـنِ

إسحقْ وسِرْ فوقَ حرفِ الآهِ ممتلِئاً
زَهـوَ الصُقـورِ وأشكـالَ الرياحيـنِ

أحـرقْ همومَـكَ لا تمــشِ مُكابَـرَةً
واغسلْ بجرحِكَ ما في القلبِ من رينِ

إن الموازيـنَ إنْ تختــلَّ كفّتُــها
فالظلـمُ يبقـى بمـنْ دارَ الموازيــنِ

القصيدة تتضمن بناءَ صورة ذاتية ملؤها الجراحات المتكررة في الحياة، فكان لزاما على الذات الغائبة كي تستقيم عليها ان تتخطى تلك الآلام بسحقها الجراح، بل جعل ذلك الفعل في صورة تكرارية بين (الحينِ والحينِ). إذ كان الغرض من ذلك كلّه هو مبدأ الاستقامة؛ لأن الحياة تقتضي تجاوز الصعاب. ثم انتقل الشاعر الى صورة اشدُّ من الاولى الّا وهي السير على تلك الاوجاع بزهو يشبه زهو الصقور دلالة القوة والارادة

في تجاوز المحن. بعد ذلك ألتجأ الى عقد ثنائية ضدية بين فعل الامر (احرقْ) وبين فعل النهي (لا تمشِ) والمخاطب في كلتا الحالتين هو صورة الذات الغائبة التي لا بدَّ منها من حرق الهموم وعدم التكبر، في حين حققت جملة النهي (لا تمشِ مكابرة) تناص قرآني مع قوله تعالى:﴿ وَلا تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحًا ﴾ (الاسراء:٧٣) مُوكداً أنَّ الظلمَ الذي يقع على الاخرين من افعالِهم الدنيئة في عدم ضبط موازين الحياة، كما ان المتأملَ في القصيدةِ يجدُ بنيةَ الامر مهيمنة في القصيدة (أسحقْ ، سرْ، أحرقْ ، أغسل) دلالة على ضرورة القيام بذلك العمل.

امَّا في قصيدته (دفتر الجراح) فهو يخاطبُ الذات بصيغة الغائب بأسلوب رمزي، مذكراً النفس بالجراحِ والتعبِ المتعاقب في هذه الحياة، مستعيناً بالتراكيب البنائية لفعل الامر (قلّبْ، أفتحْ، أبذرْ، أحملْ) الغالبة على مضامين الصورة، وكما يأتي(العابدي، ٢٠٢٠ :٦٧) :

قلّبْ بأمسكَ وافتحْ دفترَ الجرحِ

وابذرْ مواويلكَ الكبرى على

السفحِ

واحملْ على كتْفكَ الموشومِ عن تعبٍ

ذكرَ الرصيفِ بشكلِ السوطِ

والرمحِ

لغزُ الحياةِ متاهاتٌ سيرسمُها

من دونِ حبر اختلاف إصبعُ

القرحِ

جعل الشاعر الأمس اشبه بكتابٍ نتصفحهُ، وذاك واضحا بقوله (قلبْ بأمسكَ)، ففي هذا الكتاب أو تلك الوريقات وضع لنا الشاعر دفتراً خاصاً للجراح، وهذا الدفتر عند الشاعر هو رمز التوجّع الخفيّ، مما اضطره ذلك التخفي ان يختارَ من سفوحِ

الجبالِ مكاناً لبذر المواويل؛ لمكانتها العالية والبعيدة عن السمع، ولكونه لم يجد أذناً صاغيةً لشعرهِ. كما انه بهذه الصورة يضعنا في استرجاع للزمن الماضي مخاطبا ذاته انْ تحملَ على كتفها– ذلك الكتف الموشوم بالتعب – الذكرى لذلك الرصيف الذي يبدو انه اشارة لدلالة التعب والفقر والعوز. وفي البيت الرابع اشار الى إنَّ الحياةَ عبارةٌ عن لغزٍ فيها الكثير من المتاهات –بصيغة الجمع– التي تتضمن في جزئياتها الاختلاف والتشعب اللذان يقودان الى الوهم .

في حين نجد في قصيدة (ضريح نسك) يكثّفُ من مخاطبته للذات الغائبة، فنراه يحثها بالجديّة في العمل، فذلك يختصر لها الكثير من المسافات، ويظهر ذلك في القول الاتي (العابدي، ٢٠٢١: ١٤):

جِدْ في خطاك فإن الدرب يُختصرُ
إن كانَ صدقكَ ماءً أيّها
العُمُرُ
شيّدْ لنسككَ فوقَ العشبِ أضرحةً
منَ الغرامِ فيحلو عندَها
السَّمَرُ
سافرْ الى دهشةِ الألفاظِ ممتلكاً
بوحَ المصابيحِ يهفو عندكَ
الظّفرُ
اغرسْ مجازَكَ في صخرٍ تُكرّسُهُ
يوماً لتُرسَمَ في آفاقِكَ
الصّورُ

في النص صور عدّة تخاطبُ الآخر فهي اشبه بالحكَم، فنجد فيها الحث على العمل، وارشاد النفس وعزتها، وصفاء النية واخلاصها، والصبر على تجاوز الصعاب. إذ يفتتح الشاعر ذلك بالقول (جدْ) دلالة على السعي والمثابرة للذات الغائبة، منتقلا الى صورة أخرى استهلّها بالفعل (شيّدْ)، وكلا الفعلين دلالتهما الأمر في طلب الشيء من أجل حصوله إذ كان لزاما عليها ان تبني من الاثر الطيب ضريحاً فوق العشبِ، وأن تظفرَ بكلِّ علمٍ، فتلك الحكَم الذاتية بالتأكيد هي التي تنير الطريق. محاولاً اجتياز الصعاب كي يرسمَ في افاقِ محنتها ابهى الصور. فما عليه ان يرحلَ من هذاْ العالمِ الصخب المليء بالمتاعب الى عالمٍ تجدُ فيه الذات فسحة من الامل، وهي تطرب مع الالفاظ العذبة التي اصبحتْ في تراصها اشبه بإضاءة المصابيح. كما وجب عليه أيضا ان يزرع الخير في كل مكان، وإن كان ذلك في صخرٍ؛ لأن ذلك بالتأكيد يرسم له يوماً ما لوحات من الأمل.

من هنا يبدو إن خطاب الذات في شعر العابدي منبثقٌ عن تلك الحكم والمواعظ، إذ شملت أغلب شعره. وهذا ليس في مجال مخاطبة الذات فحسب، بل في خطاباته المتعددة مع الاخرين. وهذا ما كانت عليه الكثير من النصوص التي كانت لها حضوراً فعّالاً للذات لتصوير روح الشعر الذي إنماز به العابدي، حيث نجد الاعتماد على الذات ثيمة طغت في بنية لغته الشعرية.

٢ ـ تصوير الآخر

لا شك ان الذات والآخر متلازمان في عملية البناء التصويري. فتصوير الآخر يمثل الكينونة الجامعة للذاتية التي تبدأ مع علاقة الذات بالذات، فالفرد بإمكانه ان يكون آخر حتى مع نفسه كما بإمكانه ان يكون كل شخص هو الآخر مع الآخرين (ينظر، صالح، ٢٠٠٣ : ١٠) فمرايا الشعر هي تعبير عن خلجات الذات الشاعرة وتكون واضحة المعالم حينما تتمثل بالآخر، إذ نجد الآخر" هو عبارة عن مرآة تعكس

لنا الذات، بحيث يرى نفسه في الذات، والذات ترى نفسها في الآخر" (محنش،٢٠١٧: ١٩٦)

فقد تفرّدت الدراسات بمفهوم الآخر وفي تجلياته كونه يشكّلُ التعايش مع الذات أولاً ويكملُ البناء التصويري ثانياً، أمّا توجه العابدي لذلك المفهوم فقد اتخذ منه عملية تكميلية يبين خلالها تصويره للذات. فنجدُ حيثياتَ الآخرِ متشعبةً في نصوصهِ، إذ تمثلت بالمحبوبة، ومخاطبته للعمر، وتوبيخه للموت وغيرهما.

ففي قصيدة (نسيج سجادة المعنى) يعْمَدُ الشاعر لليل وللطيف ان يفعلا ما بودهما من دون اعتراض، ونجد ذلك جلياً في النص الآتي (العابدي، ٢٠١٨: ١٨):

ليـلٌ أباح جيوش الهم في جفنـي

فكيف يسلم من عصف النوى حصني

طيفـي جريح المحيا صدقه كـذب

كـأن صورة قبح الدهر فـي حضنـي

امضي الى الاين وجه الأين يرفضني

منـذ اكتـشفت بذاتـي رقـة المـزن

صور العابدي الليل بوصفه الآخر وهو يغزو بجيوشه المثقلة بالهموم جفنه؛ وذلك لإرهاقهِ ومنعه من النوم. لذا اتجه الى السؤال عن كيفية التخلص من ذلك الهم الذي لم يجعل لحصنه مأمن، بل بات حتى طيفه صورة قبيحة جريحة المحيا، كما ان صورة صدقه عبارة عن كذب في حركة تضادية بينهما. منتقلا الى التشبيه الذي يعني بكأن صورة قبح الدهر لم تزل في حضني. وبالتالي لا يجد لذاته مأوى لاكتشافه لأنه رقيق العواطف مع الاخرين. فهو اشبه بالسحابة المحملة بالغيث. فالمعنى يشير الى صراع الشاعر مع الليل/ الآخر، فعند سكون الشاعر الى النوم يبيح الليل جيوشه الهم، لذا نجد ان الآخر له تأثيره واضحا في الذات الشاعرة.

اما في قصيدة (قافية المطر) يرسم لنا الشاعر صورة الاستفهام التصويري التي يخاطب فيها المحبوبة / الاخر ويناديها بشوق ولهفة، كما ورد في القول التالي (العابدي،٢٠١٥: ١٠٥):

هل أنت قافية المطر

أم أنت عنوان التمنّي

يا أيها المكنوز في قلبي وعيني

أو تنسى أني

في رحابك أستشف زنابقي

قبل على شفتيك تنهال اختصارا للزمان

فأغيب عن كل الاماكن

غير حضنك عندما

في ضفتيك يغيب حضني

خطاب المحبوبة/ الأخر شغل في النص اعلاه مساحة تساؤليه صاغها الشاعر عن طريق الاستفهام بوجود (هل) و(أم) المعادلة في النص، وما يتطلب ذلك الاستفهام بالقول(هل أنت قافية المطر) إذ شبه الشاعر سقوط المطر قافية، وهذا ما اراد به ان يرمز الى تلك المحبوبة. بعد ذلك انتقل الى الاشارة بانها عنوان للتمني، في حين شغل الشطر الثالث خطابا استهله الشاعر بـ (يا) النداء المخاطب به المحبوبة التي رسم صورتها وهي ساكنة في قلبه وعيونه وراح يستذكر مع الأخر/المحبوبة بالقول (أو تنسى ..) حينما اصبح في غرامها متيماً، والى احضانها شغفا، فحركية الخطاب داخل النص تضمّن تفاعل بين الانا والمحبوبة وهو اشبه بالحوار. ففيه اتضحت لغة الذات وعلاقتها بالأخر في العمل الفني" فقد نكون أكثر حضورا وفهما اعمق لأنفسنا حين ندخل من خلال العمل الفني الى وحدة وذاتية الآخر باعتبارها عالما " (ابو زيد،

٢٠١٤: ٣٩- ٤٠) فمن خلال ذلك الاثر نجد الصورة هي المعين لرؤية ذواتنا، والتعرف على ملامحنا، وكشف ملامح الآخر، وما يخفيه من حقائق. (ينظر: حمود، ٢٠١٠: ٢٢) إضافة الى ما ذكر حيث نجد هنالك صور اخرى في النص منها الطبيعة وروح الغزل بين الشاعر ومحبوبته.

وفي قصيدة اخرى نجد هيكلية التصوير الشعري قد رسم اسسها الشاعر في استطراده لذكر الآخر المتمثل بالمحبوبة إذ استحدث لشَعرها صوت التغاريد وحمائم الالوان. وهو في وضع الهيام ينتقي أجمل السّمات الممزوجة بطعم الأنوثة الذي تسكر به القصائد، فالوقت في تلك اللحظات يتحول الى الذ من العسل. فيتغنى بسحر جمالها البهي بسيدة الذوق، واميرة الألوان إذ نجد ذلك حاضراً في قولهِ (العابدي، ٢٠٢٢: ٥٥):

في تغاريد شَعرك

تخيّم حمائم الألوان

اقتبس من خصلات شعرك

المبللة بالأنوثة

ما تسكر به الف قصيدة

اكاسر بشفتيك مرارة الوقت

فيتحول الوقت الى عالم من عسل

يا سيدة الذوق وأميرة الألوان

و أنثى القصائد.

من حروف اسمك اشتق

للموج لحنه وللقهوة نكهتها

وللذة خمرتها

جعل العابدي خطاب الاخر يتمثل بالمحبوبة التي راح يتغزل في جمالها، وكيف انها تسحر القلوب، إذ جعل الحمائم تخيم على تغاريد شعرها المبلل بطعم

الانوثة، فاصبح الشاعر يتغزل بشفتيها التي كان فيها الوقت يقتصر، فراح يمدحها بانها اميرة الالوان، وسيدة الذوق، وانثى القصيدة، فمن حروفها الجميلة اشتق للموج لحنه وللقهوة نكهتها.

النص تضمّن تفاعلا خطابيا قوامه الحب بصورته الغزلية العالقة بين الأنا والمحبوبة وهذه الصورة احدثت حركة تصويرية داخل النص جالت فيها عدّة صور، منها: الصورة السمعية المتمثلة بتغاريد الشّعر، وهي صورة استعارية أيضا لذلك التغريد، في حين الانتقال الى الصورة اللونية المتمثلة بسواد الشعر.

وللعمر نصيبٌ في الخطاب والعتاب، إذ يقول قاسم في قصيدته (نبضي وحزنك) (العابدي، ٢٠١٨: ٢١٩):

نبضي وحزنكَ قدْ باحتْ بهِ السُّورُ
ماذا ستأخذُ منّا ايُّها
العُمُرُ
أشْجرتَنَا في رحابِ الفقدِ، ضفّتُنَا
قفراءُ ألقَى عليها وجهَهُ
السّهرُ
حتّى تصحّر فينا حقلُ غُربتِنا
لمن سنكتبُ أو منْ سوفَ
ننتظرُ

تتضمنُ الصورة الشعرية في النص خطاباً عقده الشاعر مع الاخر/ العمر، اذ نجد فيه تعبيراً عن بواعثه النفسية التي عصفتْ بهِ. فهو يلجأ الى مخاطبة ذلك العمر ويحمّله اسباب الحزن بصفته سبباً في احداثها، وفي حالة من اليأس يوجه فيها الشاعر خطابه للعمر، بانه هو من اشجر في عالمه حالة من الفقد، وتيه التصحر مما أصبحت معالم وجوهه قفراء تبدو عليها الغربة عن كل ما أحدثه ذلك العمر المحمل

بالوجع. وفي الشطر الأخير يستفهم الشاعر عن سبب كتابته للشعر، بل ماذا سوف نجني من ذلك.

المصادر:

- أبو زيد، نصر حامد(٢٠١٤) اشكالية القراءة وآليات التأويل، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي.
- ديفيد، هاوكينز(٢٠١٧) الأنا والواقعية الذاتية ، د ، تر : حسين محمد ،الطبعة الاولى، دار الخيال.
- قاسم، عدنان حسين(٢٠٠٠) التصوير الشعري رؤية نقدية لبلاغتنا العربية، الدار العربية للنشر والتوزيع
- قطوس، بسام(٢٠٠٢) تمنّع النص ومتعة التلقي قراءة ما فوق النص،دار أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
- محنش، لسمينة (٢٠١٧) جمالية المراوغة والتوظيف الضمائري للأنا والآخر عبر اللغة الشعرية، (مجلة الأثر) العدد ٢٩
- العابدي، قاسم (٢٠١٥) ديوان إيقاع القمر الفضي، دار سطور للنشر (بغداد) رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق /١٨٥٧، بغداد، الطبعة الأولى.
- العابدي، قاسم (٢٠٢١) ،ديوان تسورت محراب الخفايا، دار افكار (النجف) ، رقم الإيداع في دار الكتب بغداد: ٩٧٨، الطبعة الأولى.
- العابدي، قاسم (٢٠١٩)، ديوان قمح بألسنة المياه، دار أفكار للطباعة والنشر(النجف الاشرف) رقم الايداع في دار الكتب والوثائق٢٠٢٠ الطبعة الأولى.
- العابدي، قاسم (٢٠١٨)، ديوان مدن يغازلها التراب، دار أفكار للطباعة والنشر(النجف) الطبعة الأولى.

- العابدي، قاسم (٢٠١٣)، ديوان هديل النوافذ، دار الشفق للنشر والتوزيع (النجف) للنشر، رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية (٣٠١٠١) الطبعة الأولى.
- الحميري ،عبد الواسع (١٩٩٩)، الذات الشاعرة في شعر الحداثة العربية ، المؤسسة الجامعية للدراسات الطبعة الأولى.
- سرد الآخر الانا والآخر عبر اللغة السردية ، صالح، صلاح (٢٠٠٣) المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى.
- المالكي، عبد الباري (٢٠٢١) شخوص الشاعر قاسم العابدي طاقات لا تنفذ،(مجلة المرايا للشعر والادب) العدد ٢٨ آذار .
- أسماعيل، عز الدين(١٩٧٨)، الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة.
- حمود، ماجدة (٢٠١٠)، صورة الآخر في التراث العربي، الدار العربية للعلوم ناشرون ، الطبعة الاولى.
- البيطار، هدية جمعة (٢٠١٠)، الصورة الشعرية عند خليل حاوي ، دار الكتب الوطنية الطبعة الاولى.
- صالح ، بشرى موسى (١٩٩٤) الصورة الشعرية في النقد العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى.
- الدين، أحمد سيف (٢٠١٥) ظاهرة الحزن في الشعر العربي الحديث (مجلة جامعة البعث) مج/٣٧ ، العدد١٠ .
- الملائكة، نازك (٢٠١٧) قضايا الشعر المعاصر، مكتبة دار العلم للملايين، بيروت ، الطبعة الرابعة عشر.
- العشماوي، محمد زكي(١٩٧٩) قضايا النقد الادبي بين القديم والحديث، دار النهضة بيروت.
- ابن منظور(٢٠١١) لسان العرب، دار صادر(طبعة جديدة منقحة) بيروت، الطبعة السابعة.

- الورقي، السعيد (١٩٨٣) لغة الشعر العربي الحديث مقوماتها الفنية وطاقاتها الابداعية، دار المعارف، الطبعة الثانية.
- المطلبي، عبد الجبار (١٩٨٠) مواقف في الادب والنقد ، دار الرشيد للنشر.
- ابو الجود، سهير صالح (٢٠١٤) موضوعات القصيدة العربية المعاصرة البواعث والاختيار ١٩٤٥ ـ ١٩٨٠، دار الفراهيدي ، الطبعة الأولى.
- الغريباوي، رحيم عبد علي فرحان دار(٢٠١٢) النبوءة في الشعر العربي الحديث من ١٩٤٧_١٩٧٠ دراسة ظاهراتية، تموزه للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.
- عفيفي، محمد الصادق (١٩٧٨)، النقد التطبيقي والموازنات، مكتبة الخانجي، القاهرة ، رقم الإيداع :٢١٢١.

"اثر الحوافز الاقتصادية في جودة التعليم : دراسة تطبيقية على المدارس الاهلية في مركز محافظة نينوى"

جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة الموصل/كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة الموصل/كلية الادارة واقتصاد

م. ميساء حميد حسن أ.م.د. ابراهيم اديب ابراهيم أ.د. علي دريد خالد

myahmeed1997@uomosul.edu.iq Ibrahem_adeeb@uomosu.edu.iq dr.ali@uomosul.edu.iq

الملخص :

يهدف البحث الحالي التعرف على اثر الحوافز الاقتصادية في جودة التعليم في المدارس الاهلية بمركز محافظة نينوى .

تكونت العينة من (٩٢) مدرسة اهلية ابتدائية ومتوسطة واعدادية ، ولتحقيق هدف البحث تطلب بناء اداة للمؤشرات الاقتصادية لقياس اثر الحوافز ، وتم التحقق من صدق الاداة باستخدام الصدق الظاهري ،ومن ثم اجراء تحليل كمي لبيان اثر الحوافز على جودة التعليم واستخدام تحليل الانحدار واظهرت النتائج بان الحوافز لها تأثير ايجابي من خلال زيادة اجر الطالب يؤدي الى تحسين الجودة وتأثير سلبي من خلال زيادة عدد الطلبة وزيادة اجر الطالب ، وتوصل الباحثون الى مجموعة من الاستنتاجات منها ان للحوافز الاقتصادية تأثيرات ايجابية في بعض مؤشرات الجودة ، ويوصي الباحثون بالزام المدارس الاهلية بالتعاون في تقديم البيانات المطلوبة للأداء العام للمدرسة ويقترح الباحثون بإجراء دراسة مقارنة بين جودة التعليم في المدارس الاهلية والمدارس الحكومية .

الكلمات المفتاحية : جودة التعليم ، الحوافز الاقتصادية ، المدارس الاهلية .

The level of achieving educational quality standards in private schools in the centre of Nineveh Governorate, as seen by the principals of primary and secondary schools

University of Mosul
College of Education
For Human Sciences
Myasaa H. Hassan
myahmeed1997@uomosul.edu.iq

University of Mosul
College of Education
For Human Sciences
Ali D. Khalid
dr.ali@uomosul.edu.iq

University of Mosul
College of Administration
& Economy
Ibrahim A. Ibrahim
Ibrahem_adeeb@uomosu.edu.iq

Abstract

The current research aims to identify how well private schools achieve educational quality standards as seen by their principals, as well as the statistical significance of how well private schools achieve educational quality standards as seen by their principals, based on the type of school (primary-secondary). To reach the aim of the research, a sample of (92) schools was chosen. This sample included (46) primary schools and (46) secondary schools, as well as (39) principals and (53) principals. The validity of the tool was checked by using the T-test for two different samples to look at the tool's face validity and stability when it was used more than once. The quality of education in private primary schools was between (average and good), and the sixth criterion (the school manages its human resources well) was the weakest standard for primary schools. In secondary schools, the quality of education was between (accepted and good), and the sixth criterion was also the weakest standard. Several suggestions and recommendations have been made for secondary schools based on the results that have been found.

Keywords: Education quality, Private Schools, Private Schools Principals.

اولاً- مشكلة البحث :

المدارس الاهلية تسعى ،كغيرها من المؤسسات ، الى النمو والمنافسة وتعمل بكل جهودها على تطوير قدراتها وامكانياتها ،لتضمن تحقيق الاهداف الخاصة بها ،وتجويد عملية التعليم ، اذ اصبحت تواجه تحديات متزايدة ، وضغوط متطلبات سوق العمل المتنوعة هذا بالإضافة الى احتياجات الطلبة واولياء امورهم والمجتمع المحلي ،فكل ذلك يؤثر في عملها ويحد من مستوى ادائها ومن تحقيقها لمعايير جودة التعليم ومن هذه المشاكل اعتماد معظم المدارس الاهلية على المباني السكنية الضيقة لتكون فصولا دراسية ،وهو ما يحد من استيعاب تلك المدارس للطلبة من جهة ، ومن جهة اخرى يحملها نفقات تشغيلية كبيرة تؤثر على انفاق المدرسة كون معظم ايرادات المدارس الاهلية تذهب للإيجار ،وكذلك تعدد جهات جباية الرسوم المحصلة على المدارس الاهلية ،وعدم منحها اعفاءات خاصة من الضرائب ، فضلاً عن عدم اهتمام بعض اصحاب المدارس الاهلية بجودة التعليم واختيار المعلمين والمدرسين بصورة عشوائية ،وتركيزهم على الربح المادي دون الاهتمام بالجانب التعليمي وجودة مخرجاته ، وحدد الباحثون مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الاتي :

"ما **اثر الحوافز الاقتصادية في جودة التعليم على المدارس الاهلية في مركز محافظة نينوى**" ؟

ثانياً- اهمية البحث :

الحوافز الاقتصادية لها دور فاعل في تحقيق التكامل بين اهداف الفرد واهداف المؤسسة ،والاشخاص عندما يسعون للحصول على الحوافز ،سواء المادية او المعنوية لإشباع حاجاتهم الشخصية ،ويبذلون الكثير من الجهد والوقت من اجل الحصول عليها

يكونون بذلك قد ساهموا بشكل مباشر او غير مباشر في تحقيق اهداف المؤسسة التي يعملون فيها بكفاءة وجودة عالية ، فيقتصر مفهوم الحوافز بإيجاد الوسائل والاساليب التي من شأنها ان ترفع القوى البشرية الى المزيد من البذل والعطاء ،وتحسين دورهم الانتاجي ، وتحتل هذه العملية مكاناً بارزاً في مؤسسات العمال بشكل عام ،وتحتل اسبقية في تفكير المدربين في المؤسسات الفاعلة كذلك يشكل الاهتمام بها مؤشراُ مميزاً للمؤسسات الفاعلة عن المؤسسات غير الفاعلة وبهذا فان امتلاك المؤسسة لعاملين محفزين يكسبها ميزة تنافسية عن المؤسسة التي لا تمتلك مثل هذه الميزة (انور ، ٢٠١٦ : ٢) ، بالإضافة الى كون الحوافز ،من اهم الوسائل لرفع كفاءة الموارد البشرية في المؤسسة الى جانب الانشطة الاخرى التي تقوم بها ادارة الموارد البشرية (القريوتي ، ٢٠٠٠ : ٧٥) .

وللحوافز دورُ رئيسُ ،في توفير بيئة العمل المناسبة ويتحقق هذا الدور في المؤسسة ،من خلال تحفيز الافراد لتقديم خدماتهم للمؤسسة ولضمان تحفيزهم والتزامهم تجاه تحقيق اهداف المؤسسة ، ويقاس نجاح اي مؤسسة بقدرة العاملين على تحقيق المطلوب ،والمتوقع لمستوى اداء مهامهم الوظيفية ولذلك نجد ان المؤسسات تركز جهودها على كيفية الحصول على الانتاجية المرتفعة والاداء الفعال من خلال اساليب الاستقطاب والاختيار الفعال ، توجيه العاملين والتصميم الملائم للبرامج التكوينية والتدريبية وغيره ، وعلى الرغم من ان هذه الانشطة على درجة عالية من الاهمية ،الا انه من الصعب الافتراض بأنها كافية لوحدها لتحقيق النتائج المرغوبة والمتمثلة اساسا في المستويات المرتفعة في اداء العاملين ، فالمؤسسة تستطيع استقطاب وتوظيف افضل قدراتهم ، الا ان ذلك لا يضمن الحصول على اداء مرض وفعال ، لذلك اذا ارادت المؤسسة ان تدفع العاملين نحو زيادة

الانتاج ،فعليها ان تفكر في نوعية الحوافز التي تناسب دوافعهم فقد تلجأ الى المكافآت المالية المادية كالأجور وقد تلجأ الى مكافآت التقدير المعنوي ،كما قد يتم الجمع بين النوعين بنسب متفاوتة لتحقيق نظام الحوافز الانسب. (سميحة ، ٢٠١٥ : ٣٧)

ومن جانب اخر فقد تزايد الاهتمام بقضية الجودة في التعليم الى الحد الذي جعل المفكرين ،يطلقون على هذا العصر بعصر الجودة باعتبارها احد الركائز الاساسية لنموذج الادارة الجديد الذي ولد لمسايرة التغيرات الدولية والمحلية ،ومحاولة التكيف معها فاصبح المجتمع العالمي ينظر الى الجودة والاصلاح التربوي ،باعتبارهما وجهين لعملة واحدة (خليفة ، ٢٠٢٠ : ٤) . ان تطبيق الجودة في التعليم ،اصبح مطلباً ملحاً من اجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي وتتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الافراد والجماعات والمؤسسات التعليمية ، والاخذ بالجودة في التعليم يمكننا من تحقيق جودة التعليم الذي هو اداة التنمية والتقدم ،وتكامله معرفياً ومهارياً ووجدانياً ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة ، اذ كان من الطبيعي ان تتسرب هذه المفاهيم والافكار من قطاعي الصناعة والاقتصاد الى قطاع التعليم ، شأنها شأن الكثير من المفاهيم والافكار التربوية التي تعود في اصولها الى ميادين اخرى (البيلاوي واخرون ، ٢٠٠٦ : ١٤) .

اذ تعد الجودة ذات اهمية استراتيجية سواء على مستوى المؤسسة ،او على المستوى الكلي المتمثل بمستوى الدولة ، وتبرز اهمية الجودة في المؤسسات في ان هذه المؤسسات ،تتنافس فيما بينها لخدمة الزبون ، وزيادة حصتها السوقية لذلك فمن واجب المؤسسة تقديم السلع والخدمات ذات الجودة سواء لترضي حاجات ورغبات

زبائنها ،او لتجذب زبائن جدد ، ويتم ذلك عن طريق تخطيط الحملات الاعلانية واتباع السياسات الترويجية التي تعد هامة جداً في ميدان المنافسة (الصرن ، ٢٠١٦ : ١١) .

ان اهم دلالات الجودة في المؤسسات التعليمية ،هو ان لها ثقافة تنظيمية تسير وفق قيم ومبادئ ثابتة وواضحة تسود جميع افرادها ، وتسعى الى التحسين المستمر للعمليات الادارية والتعليمية ، وذلك بمساعدة اعضاء هيئة التدريس ،والطلاب والادارة واولياء الامور من خلال تجريب احدث النظريات الحديثة في مجال التربية والتعليم والعلوم المختلفة للوصول الى اسعاد المستفيدين من نظام الجودة (الحريري ، ٢٠١١ : ٢٣)

ان معايير الجودة ومؤشراتها ،تعد مفتاحاً لتحسين العديد من القضايا المدرسية ولها تأثير مباشر على نطاق المدرسة ومستوى القيادة وخدمة العميل وعملية التعليم والعلاقات بين الطلبة ، كذلك احداثها تغيرات سلوكية في الطلبة ، كما تتضمن انظمة الجودة التعليمية عملية تقويم وتطوير مستمر لبيئة المدرسة وفق تلك المعايير كما انها تساعد في تفعيل انتاجية المدرسة وتحسين الانشطة الاجتماعية وزيادة الترابط بين اعضاء المدرسة وزيادة الوعي بالأولويات التي ينبغي انجازها ، ويتميز استخدام نظام المعايير ،بانه يتضمن تحديد مدى نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق اهدافها ، لوصفها ما يجب ان يكون عليه التعليم والتعلم من اجل تحسين مخرجات التعليم ، بالإضافة الى انها تمد الانظمة التعليمية بأسس التقويم وتزيد من ثقة المجتمعات في المؤسسة التعليمية (المغربي ومحمد ، ٢٠٠٥ : ٢٦٢) .

وحتى يتمكن المعلم والمدرس من تحقيق خصائصه ،وضع عدداً من الموجهات لإعداده وتدريبه ويكون ذلك من خلال تحديد معايير علمية وتربوية وصحية وثقافية ،ملائمة لانتقاء المعلمين ، وترغيبهم في عملهم وتحفيزهم لتطوير ذواتهم وخبراتهم ، وان يصبح التعليم التدريب والتعليم مستمر واعادة التدريب للمعلمين والمدرسين امراً الزامياً وتوفير الحوافز المادية للمعلم والمدرس ،تكريماً لجهوده ورسالته التربوية والعمل على انشاء نقابات للمعلمين والمدرسين ذات اهداف تربوية تسهم في رفع مستوى المعلمين والمدرسين وادخال الموضوعات الجديدة واساليب استخدام التقنيات الحديثة في التعليم ، واعتماد سلم رواتب لترقية المعلمين والمدرسين وظيفياً يبنى على نموه المهني على ان يرتبط ذلك بحوافز مادية ومعنوية مجزية ، على ان يعد معلم ومدرس كل مرحلة من مراحل التعليم اعداداً متخصصاً يتسق مع المرحلة التي يعمل بها (عبيدات ، ٢٠٠٧ : ٦٥) .

ومن جهة اخرى ظهرت المدارس الاهلية مساعدة للتعليم العام ، اذ تعد تلك المدارس واحدة من المؤسسات التعليمية ذات الاثر الفعال في التربية والتعليم ،والتي لها دورها الايجابي والاساسي في المجتمع لما تقدمه من خدمات جليلة تستهدف اعداد كادر تعليمي وجيل يقود عملية البناء والتطوير ، فأصبحت هذه المدارس ،مكمله للمدارس الحكومية وقادرة على سد الثغرات التي تعترض طريق العملية التعليمية من اجل ان تستقيم مسيرة عملية التعليم وبخاصة مع تراج التعليم الحكومي وانحسار قدرته وفعاليته التربوية ،فبدأت المدارس الاهلية تطرح نفسها من خلال تبنيها سياسة تعليمية فيها نوع التطور والتجديد من خلال تقديمها امكانيات تربوية عديدة تمثل مدخلات للعملية التعليمية والتي تنعكس بشكل مباشر على اعداد كادر مستقبلي يسهم في تنمية

المجتمع كون ذلك الكادر يمثل مخرجات ناجحة وملبية لطموح المجتمع من اجل تحقيق الاهداف والغايات المرجوة لتقدم المجتمع وتطوره (السبعاوي ، ٢٠١٨ : ٢٠) ، ان التعليم في المدارس الاهلية لا يقل في دعمه للمسيرة التربوية عن المدارس الحكومية ، حيث انه يساند ويدعم ويسد عدداً من الاحتياجات التربوية في المجتمع الذي لا يستطيع التعليم الحكومي القيام بها ، وخاصة لبعض الاهالي مثل اتباع اساليب جديدة وحديثة في التدريس او في قلة عدد الطلبة في الصف الواحد والذي يؤدي من ناحية تربوية لزيادة التحصيل العلمي للطلبة وزيادة اهتمام المعلمين والمدرسين بطلبتهم وتساعد الطلبة على ابراز مهاراتهم داخل الصف ، ويتيح للمعلم والمدرس من ان يوظف اساليب معاصرة في التعليم ،مثل التعلم التعاوني او العمل في اطار الجماعة وتراعي الفروق الفردية للطلبة وتساعدهم على اكتساب مهارات الحوار مع الاقران وتقبل الرأي الاخر ، بالإضافة لوجود مناهج اضافية ومناهج اثرائية وتوفر الانشطة اللاصفية وتفهم مشكلات الطلبة وتساعدهم على حلها (المحارمة ، ٢٠٢٠ : ٤٢٧) .

ان الاهتمام بالجودة في المدارس الاهلية ،لا يعني التخطيط لجعلها منشآت تجارية او صناعية تسعى الى مضاعفة ارباحها عن طريق تحسين منتجاتها ولكن ينبغي تطوير اساليب الادارة التعليمية تحقيقا لجودة المنتج ، وسعيا الى مضاعفة افادة المستفيد الاول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته ، وجماعاته وافراده في مجال التعليم ، وهنا تظهر الحاجة لإطلاق شرارة المنافسة بين المدارس الاهلية من اجل تحقيق افضل نتائج منتج يرضي الجهود التعليمية (قادة ، ٢٠١٢ : ٢٨) .

وعلى حد علم الباحثين انه بعد (٢٠٠٣) تم فتح المدارس الاهلية واول مدرسة هي مدرسة الفردوس الاهلية وهي تابعة لجمعية الاسرة المسلمة وبعدها تم فتح مدرسة الاوائل وكان هناك توجهات لفتح مدارس اخرى ،وبعد عام (٢٠١٤) اصبح هناك انتشار اوسع للمدارس الاهلية ولا زالت لحد الان .

وان المدارس الاهلية لها هدف يختلف عن المدارس الحكومية فالمدارس الاهلية لها هدف ربحي اقتصادي والمدرسة الحكومية لها قوانين تحكم الادارة والمدرسين والمعلمين والعاملين اما في المدارس الاهلية فان من يحكمها فهو المستثمر .

وتأسيساً على ما تقدم يجمل الباحثون اهمية البحث في النقاط الاتية :

١- الاضاءة على مفهوم الحوافز الاقتصادية وبيان دوره في تحقيق جودة التعليم .

٢- اهمية مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي في تحقيق الاهداف الشاملة للطلبة .

٣- تسليط الضوء على المدارس الاهلية لتقديم معلومات وبيانات نوعية للقائمين على تقييم هذه المدارس .

٤- توفير ادوات مفصلة وبأسلوب علمي عن معايير جودة التعليم ومؤشراته يمكن ان يستفاد منها المهتمون بالشأن التربوي والباحثون .

٥- تقديم انموذج رياضي اقتصادي عن العلاقات بين المؤشرات النوعية والحوافز الاقتصادية التي تحقق جودة التعليم .

ثالثاً – اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى :

- التعرف على اثر الحوافز الاقتصادية لجودة التعليم في المدارس الاهلية في مركز محافظة نينوى .

رابعاً – حدود البحث :

- الحدود البشرية : يتحدد البحث الحالي بمدراء المدارس الاهلية الابتدائية والثانوية في مركز محافظة نينوى للسنة الدراسية (٢٠٢١-٢٠٢٢) .
- الحدود الزمانية : السنة الدراسية ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ .
- الحدود المكانية : المدارس الاهلية في مركز محافظة نينوى .

خامساً – تحديد المصطلحات :

الحوافز عرفها كل من :

١- السامرائي (٢٠٠٧) بانها :

" مجموعة العوامل التي تهيؤها الادارة للأفراد لتحريك قدراتهم الانسانية بما يزيد من كفاءة ادائهم لأعمالهم على نحو افضل وبالشكل الذي يحقق لهم حاجاتهم واهدافهم وغاياتهم بما يحقق اهداف المؤسسة " (السامرائي ، ٢٠٠٧ : ٢٠٨) .

٢- المغربي (٢٠١٦) بأنها :

" المثيرات الخارجية التي تأتي من البيئة المحيطة بالفرد والتي توقظ الدوافع لديه ، وهناك صلة وثيقة بين الحافز والدافع كتلك التي تربط بين المثير والاستجابة " (المغربي ، ٢٠١٦ : ١٥٨) .

٣- Cambridge Dictionary بأنها :

"شيء ما غالباً ما يكون نقود او مكافأة تعرض لتجعل شخص ما يتصرف بطريقة معينة" .

Cambridge)

(Dictionary

التعريف النظري للباحثة :

تبنت الباحثة تعريف السامرائي (٢٠٠٧) "مجموعة العوامل التي تهيؤها الادارة للأفراد لتحريك قدراتهم الانسانية بما يزيد من كفاءة ادائهم لأعمالهم على نحو افضل وبالشكل الذي يحقق لهم حاجاتهم واهدافهم وغاياتهم بما يحقق اهداف المؤسسة" (السامرائي ، ٢٠٠٧ : ٢٠٨) .

التعريف الاجرائي للحوافز الاقتصادية :

"عبارة عن وسائل واساليب تختارها ادارات المدارس الاهلية من اجل توجيه سلوك مدرسيها لكي يساهموا مساهمة فعالة في رفع الكفاءة الانتاجية وتتمثل بالمنفعة والمردود المالي للمستثمر وبحسب الدرجة الناتجة من ضرب عدد الطلبة بأجر الطالب (الايراد الكلي) .

جودة التعليم عرفها كل من :

١- السامرائي وصبيح (٢٠١٣) بأنها :

" مجموعة من البنود المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم التي تلبي التطلعات الاستراتيجية للجهود الداخلية والخارجية "

٢- الحارثي (٢٠١٤) بأنها :

" مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية والتي تستطيع ان تفي باحتياجات الطلبة ، وتجعل عملية التدريس عملية مفرحة وذات بهجة ، وهي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين جودة المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي " (الحارثي ، ٢٠١٤ : ٣٠) .

التعريف النظري للباحثة :

تبنت الباحثة تعريف الحارثي (٢٠١٤) " مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية والتي تستطيع ان تفي باحتياجات الطلبة ، وتجعل عملية التدريس عملية مفرحة وذات بهجة ، وهي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين جودة المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي " (الحارثي ، ٢٠١٤ : ٣٠) .

التعريف الاجرائي للباحثة :

"تعرف الجودة التعليمية اجرائياً بالدرجة التي يتم الحصول عليها من خلال اجابة الكادر التدريسي في المدارس الاهلية على اداة البحث" .

المدارس الاهلية عرفها كل من :

١- السبعاوي (٢٠١٨) بأنها :

" مدارس مملوكة لاحد المواطنين وتخضع لوزارة التربية وتتبنى المناهج الدراسية نفسها المطبقة في المدارس المناظرة لها من مدارس التعليم الحكومي " (السبعاوي ، ٢٠١٨ : ٢٣) .

٢- المحارمة (٢٠٢٠) بأنها :

" كل مؤسسة تعليمية اهلية اشتملت على صف او اكثر من مراحل التعليم العام بأنواعه المختلفة ويتعلم فيها اكثر من عشرة اشخاص تعليماً منتظماً ويقوم بالتعليم فيها معلم او اكثر ، وتكون مؤسسة تعليمية مرخصة يؤسسها ويرأسها او ينفق عليها فرد او جمعيات تابعة لهيئات دولية " (المحارمة ، ٢٠٢٠ : ٤٣١)

دراسات سابقة ومدى الافادة منها :

١- دراسة الجعيدي وخيرية (٢٠٢٠) :

"جودة التعليم الثانوي دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة مصراته"

هدفت الدراسة التعرف على جودة التعليم المدارس الثانوية من خلال قياس مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية من خلال ستة معايير تمثل في جوانبها المحاور الرئيسة للجودة في التعليم هي (القيادة والادارة المدرسية ، المعلمين ، المنهج وطرائق التدريس ، تقييم اداء الطلبة ، المرافق ومواد الدعم ، الادارة التعليمية) لتحقيق تلك الاهداف فقد تم تبني المنهج الكمي وفق التحليل الوصفي ، اما عينة الدراسة فتكونت من (٢٧٢) معلماً بالمدارس الثانوية في مدينة مصراته ، ومن خلال تحليل البيانات تم التوصل الى النتائج الاتية : اعتقاد المعلمين ان مستوى جودة التعليم بالمدارس الثانوية متوسط وكذلك اظهرت النتائج ان هناك فروق في اراء المعلمين حول مستويات معايير الجودة حيث عززت أراءهم ان اقوى معايير الجودة هي : معيار المعلمين ، معيار القيادة والادارة المدرسية ، معيار تقييم اداء الطلبة ، ومعيار المنهج وطرائق التدريس (الجعيدي ، ٢٠٢٠) .

٢- دراسة الشعلان ونورة (٢٠١٥) :

"الحوافز المادية والمعنوية واثرها على مستوى الاداء من وجهة نظر اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن"

هدفت الدراسة التعرف على الحوافز المادية والمعنوية وعلاقتها بمستوى الاداء لدى موظفات الهيئة الادارية في كلية الآداب جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن .

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) موظفة، اما اداة الدراسة فقد استخدم استبيان مكون من جزئين الاول يتضمن معلومات شخصية عن افراد الدراسة وخصائص العينة (الفئة العمرية–الوظيفة–المؤهل–المرتبة الوظيفية–عدد سنوات الخبرة)، اما الثاني تكون من محورين، المحور الاول تضمن انواع الحوافز المادية واشتمل على (٨) عبارات، وتضمن انواع الحوافز المعنوية واشتمل على (١٥) عبارة، اما المحور الثاني مستوى الاداء الوظيفي لاعضاء الهيئة الادارية واشتمل على (١٠) عبارات، واظهرت النتائج ان من اهم الحوافز المادية هي الراتب وتحسين ظروف العمل المادية بتوفير اجهزة تسهل اداء العمل والترقية التي تزيد من الراتب، اما اهم الحوافز المعنوية كانت كلمات الشكر والمديح الشفوي، كما نتج عن الدراسة بان هناك ارتباط ايجابي بين الحوافز المادية والمعنوية، وتغلب محور الحوافز المادية في اهميته كمحفز لرفع مستوى الاداء الوظيفي للموظفات (الشعلان ونورة ، ٢٠١٥) .

مدى الافادة من الدراسات السابقة :

بالرغم من ندرة الدراسات السابقة التي تناولت مفاهيم البحث الحالي الا انها ساعدت الباحثة في:

١– الاسهام في اثراء الاطار النظري للدراسة الحالية .

٢– التعرف على المشكلات والصعوبات التي واجهت الباحثين السابقين والتعرف على مجالات المقاييس التي حددوها والافادة منها في البحث الحالي .

٣– التعرف على الوسائل الاحصائية والافادة منها في البحث الحالي .

٤- التعرف على منهجية واجراءات البحث في تحديد المجتمع والعينة واجراءات التحليل الاحصائي التي اتبعها الباحثون .

٥- التوسع في الدراسة الحالية من خلال معرفة اين توقف الباحثون في دراساتهم ؟

اجراءات البحث :

يمثل هذا الفصل عرضا للمنهج المعتمد في البحث ، وللإجراءات التي اعتمدتها الباحثة بغية التحقق من اهداف البحث الحالي ، فكان لابد من تحديد مجتمع البحث ،واختيار عينة ممثلة ، واعداد الادوات وتطبيقها ، والتحقق من صدق المقياس وثباته ، ومن ثم استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة لذلك ، وتحليل البيانات ومعالجتها ، وعلى النحو الاتي :

اولاً- منهج البحث :

المنهجية التي استخدمتها الدراسة فتمثلت بالمسح الميداني ومنهج المعاينة من خلال اختيار عينة عشوائية من المدارس الاهلية ،ومن ثم اجراء تحليل كمي لبيان اثر الحوافز في مؤشرات جودة التعليم .

ثانياً- مجتمع البحث :

يعد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية ، ويتطلب دقة بالغة ، اذ يتوقف عليه اجراء البحث وتصميمه ونتائجه ، ويقصد بمجتمع البحث (هو كل ما يمكن ان تعمم عليه نتائج البحث سواء اكانت العينة افراداً ام كتباً ام مبان مدرسية ، وذلك طبقاً لموضوع مشكلة البحث) (العساف ، ١٩٩٥ : ٩١)

اذ قامت الباحثة بجمع البيانات والمعلومات الخاصة بالمجتمع الاصلي في وحدة التخطيط في مديرية تربية نينوى والذي يتضمن جميع المدارس الاهلية (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) والبالغ عددهم (١٢١) بواقع (٦٨) مدرسة ابتدائية و (٥٣) مدرسة ثانوية وتضم (١٢١) مدير ومديرة بواقع (51) مدير و (٧٠) مديرة .

ثالثاً- عينة البحث :

يقصد بعينة البحث (جزء من المجتمع الذي يجرى عليه البحث اذ يختارها الباحث عشوائياً او قصدياً وتكون ممثلة للمجتمع تمثيلاً حقيقياً) (النعيمي ، ٢٠١٤ : ٦٣) ، وبما ان البحث تطلب اجراءات تحليل وحساب صدق وثبات لذا فالباحثة استخدمت اكثر من عينة كما موضح ادناه :

١- عينة المدارس :

تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من (٩٢) مدرسة من الجانبين الايمن والايسر .

٢- عينة مدراء المدارس :

تمثلت عينة المدراء من (٩٢) مدير ومديرة تم اختيارهم من مدارس العينة ومن الجانبين الايمن والايسر بواقع (٣٩) مدير و (٥٣) مديرة .

اداة المؤشرات الاقتصادية :

من اجل معرفة اثر الحوافز الاقتصادية لابد من بناء اداة لقياس المؤشرات الاقتصادية ،فبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ولقاء الباحثة مع بعض مدراء المدارس الاهلية الابتدائية والثانوية في مركز محافظة نينوى وتأكيد مدراء

المدارس على الاعتماد على بعض المؤشرات التي تخص الطالب والمدرس ،تم بناء اداة للمؤشرات الاقتصادية حيث بلغ عدد الفقرات (٣٠) فقرة بصيغتها الاولية .

الصدق الظاهري لأداة المؤشرات الاقتصادية :

هو الصدق الذي يعكس مدى انسجام فقرات المقياس مع موضوع المقياس ومفاهيمه (النبهان، ٢٠٠٤ :٢٧٥) ، ويمثل الصدق من اهم الجوانب التي يجب التأكد من وجودها في الاختبار قبل التطبيق ، بمعنى ان المقياس يقيس الفعل الوظيفي الذي وضع من اجل قياسه من دون ان يقيس وظيفة اخرى الى جانبها او بديلة عنها (عريفج واخرون ، ٢٠٠٦ : ١١١) .

وللتحقق من الصدق الظاهري تم عرض الاداة على مجموعة من الخبراء ،والمحكمين من تخصص (التربية وعلم النفس والادارة واقتصاد) وبلغ عدد المحكمين (٢٠) خبير ومحكم ، وقد كانت نسبة اتفاق الخبراء (١٠٠%) ،ولم يتم حذف او تعديل اي فقرة .

وبعد ذلك تم اجراء تحليل كمي للبيانات الكمية التي تم الحصول عليها من المقابلات واستخدام اسلوب تحليل الانحدار لمعرفة اثر الحوافز المادية في مؤشرات جودة التعليم .

عرض النتائج :

لتحقيق هدف البحث "التعرف على اثر الحوافز الاقتصادية لجودة التعليم في المدارس الاهلية في مركز محافظة نينوى" تم استخدام تحليل وصفي للمتغيرات التي تم الحصول عليها من المقابلات مع مدراءها وهذه المتغيرات هي :

١- المتغيرات المعبرة عن الحوافز الاقتصادية :

أ- اجر الطالب : كانت اقل قيمة لأجر الطالب في المدارس الاعدادية (٥٠٠) الف واعلى قيمة (٢) مليون والمتوسط (١٠٩٢٧٥٨) اما الانحراف فبلغ (٣٩٥١٣٠) ، اما في المدارس المتوسطة فكانت اقل قيمة لأجر الطالب (٥٠٠) الف واعلى قيمة (٣) مليون والمتوسط بلغ (١١٣٨٥٠٠) بانحراف (٥٥٢,٤١٤) ،اما المدارس الابتدائية فكانت اقل قيمة لأجر الطالب (٥٠٠) الف واعلى قيمة (٣) مليون والمتوسط فبلغ (١,٠٣٤,٧٨٢) وبانحراف (٤١٣,٣٦٩) .

ب- عدد الطلبة لكل مدرسة : اقل قيمة لعدد الطلاب في المدارس الاعدادية بلغت (٢٥) طالب واعلى قيمة (٤٣٠) طالب والمتوسط بلغ (١٥٤) طالب وبانحراف (١٠٨) طالب ،والمدارس المتوسطة بلغت اقل قيمة لعدد الطلاب (٢٠) طالب واعلى قيمة (٤٣٠) طالب والمتوسط (١٣٥) طالب وبانحراف (١٠١) طالب ،اما المدارس الابتدائية فبلغت اقل قيمة لعدد الطلاب (٣٠) طالب واعلى قيمة (٤٧٥) طالب والمتوسط بلغ (١٤٠) طالب وبانحراف (١٠١) طالب .

٢- مؤشرات الجودة الكمية :

أ- عدد المدرسين : بلغت اقل قيمة لعدد المدرسين في المدرسة (٥) مدرسين واعلى قيمة (٤٢) مدرس والمتوسط (١٥) مدرس وبانحراف (٨) مدرسين ،والمدارس المتوسطة بلغت اقل قيمة (٤) مدرسين واعلى قيمة (٤٢) مدرس وبمتوسط (١٤٠) مدرس وانحراف (٨) مدرسين ،اما المدارس الابتدائية فبلغت اقل قيمة (٥) مدرسين واعلى قيمة (٣٠) مدرس وبمتوسط (١٢) مدرس وانحراف (٧) مدرسين .

ب- عدد الطلبة لكل مدرس : عدد الطلبة لكل مدرس في المدارس الاعدادية بلغت اقل قيمة (٣) طلاب واعلى قيمة (٢٨) طالب والمتوسط (١١) طالب والانحراف (٨) طالب ،وفي المدارس المتوسطة فكانت اقل قيمة (٣) طلاب واعلى قيمة (٢٨) طالب وبمتوسط (١٠) طلاب وانحراف (٧) طلاب ،اما المدارس الابتدائية فكانت اقل قيمة (٤) طلاب واعلى قيمة (٣٧) طالب وبمتوسط (١١) طالب وانحراف (٥) طلاب .

ج- راتب المدرس :بلغت اقل قيمة لراتب المدرس في المدارس الاعدادية (١٥٠) الف واعلى قيمة (٦٧٥) الف وبمتوسط (٣٢٢,٤١٣) وانحراف (١٢٤,١٦٥) ، والمدارس المتوسطة فبلغت اقل قيمة (٢٠٠) الف واعلى قيمة (٦٥٠) الف وبمتوسط (٣٢٦,٢٥٠) وانحراف (١١٦,٩٧٩) ، اما المدارس الابتدائية فبلغت اقل قيمة لراتب المدرس (١٠٠) الف واعلى قيمة (٥٠٠) الف وبمتوسط (٢٤٧,٧١٧) وانحراف (٧٤,٦٨٩).

وتم استخدام تحليل الانحدار لأداة البحث ولكل من المدارس الاهلية الابتدائية والثانوية وادرجت النتائج في الجداول الاتية :

جدول (١)

نتائج تحليل الانحدار للمدارس الابتدائية الاهلية

ت	المؤشرات النوعية (المتغيرات المعتمدة)	معامل اجر الطالب B1	معامل عدد طلاب المدرسة B2	R Square adjusted	F	N

1-	عدد المدرسين	٠.٠٠٥*** (٣.٠١٥)	٠.٠٤٤*** (٦.٤٢٩)	%٥٨	٣١.٩٨٨***	٤٥
2-	عدد الطلبة لكل مدرس	−0.002 (−1.199)	0.036*** (5.903)	42%	17.460***	45
3-	راتب المدرس	٠.١٠٧*** (5.447)	0.214** (2.660)	50%	23.409***	45

القيم داخل الاقواس تمثل قيمة احصائية t – Student المحتسبة ، *** تمثل مستوى معنوية ١% فأقل

و** تمثل مستوى معنوية ٥% فأقل ،و* تمثل مستوى معنوية ١٠% فأقل .

يتضح من جدول (١) ان زيادة اجر الطالب في المرحلة الابتدائية يؤدي الى زيادة عدد المدرسين وزيادة راتب المدرس لكنه ليس بالضرورة ان يؤدي الى خفض عدد الطلبة لكل مدرس والسبب في ذلك هو قلة الاقبال على المدارس الاهلية في المرحلة الابتدائية وعليه فأن معظم المدارس الابتدائية الاهلية لا يتجاوز عدد الطلبة لكل مدرس (٢٥) طالب وغالبية المدارس الابتدائية الاهلية يقل فيها عدد الطلبة لكل مدرس عن (١٥) طالب وهذا هو السبب في عدم معنوية اجر الطالب على مؤشر عدد الطلبة لكل مدرس .

اما عدد طلاب المدرسة فهو يؤثر بشكل ايجابي في عدد المدرسين الاجمالي وعدد الطلبة لكل مدرس وراتب المدرس .

ومن الجدير بالذكر ان تأثير الحوافز الاقتصادية هنا يمكن ان يظهر باتجاهين متعاكسين فيما يخص مؤشر عدد الطلبة لكل مدرس ،فاذا اخذنا بنظر الاعتبار ان

الحافز الاقتصادي يتمثل في الايراد الكلي وان الايراد الكلي هو مضروب عدد الطلبة في اجر الطالب فان زيادة الايراد الكلي قد يتحقق اما من خلال زيادة اجر الطالب او من خلال زيادة عدد الطلبة الاجمالي حيث ان زيادة عدد الطلبة الاجمالي اذا كانت بنسبة اعلى من زيادة المدرسين الاجمالي فهذا سوف يؤدي الى زيادة عدد الطلبة لكل مدرس بمعنى انخفاض احد مؤشرات الجودة الكمية في التعليم .

كما ان عدد الطلبة الاجمالي يؤثر بشكل ايجابي في عدد المدرسين الاجمالي وراتب المدرس وهذا يعد تحسيناً في جودة التعليم ، كما ان عدد الطلاب الاجمالي يؤثر بشكل ايجابي في مؤشر عدد الطلبة لكل مدرس وهذا يمثل انخفاضاً في جودة التعليم .

جدول (2)

نتائج تحليل الانحدار للمدارس المتوسطة الاهلية

ت	المؤشرات النوعية (المتغيرات المعتمدة)	معامل اجر الطالب B1	معامل عدد طلاب المدرسة B2	R Square adjusted	F	N
1-	عدد المدرسين	0.006*** (3.655)	0.045*** (5.244)	%٥٤	23.582***	39
2-	عدد الطلبة لكل مدرس	-0.005*** (-3.279)	0.042*** (5.054)	%44	16.143***	39
3-	راتب المدرس	1.36*** (6.061)	0.391*** (3.188)	%57	26.681***	39

يتضح من جدول (٢) ان زيادة اجر الطالب يؤدي الى زيادة عدد المدرسين وخفض عدد الطلبة لكل مدرس وزيادة راتب المدرسين ،بينما عدد الطلبة يؤدي الى

زيادة عدد المدرسين وراتب المدرس وهذا يعد مؤشر على زيادة جودة التعليم ،بينما يؤدي الى زيادة عدد الطلبة لكل مدرس وهذا مؤشر على خفض جودة التعليم .

جدول (3)

نتائج تحليل الانحدار للمدارس الاعدادية الاهلية

ت	المؤشرات النوعية (المتغيرات المعتمدة)	معامل اجر الطالب B1	معامل عدد طلاب المدرسة B2	R Square adjusted	F	N
1-	عدد المدرسين	0.012*** (4.398)	0.032*** (3.167)	%60	21.781***	28
2-	عدد الطلبة لكل مدرس	-0.011*** (-4.383)	0.051*** (5.345)	%55	18.083***	28
3-	راتب المدرس	0.169*** (3.761)	0.391** (2.373)	%49	14.491***	28

يتضح من جدول (٣) ان زيادة اجر الطالب يؤدي الى زيادة عدد المدرسين وخفض عدد الطلبة لكل مدرس وزيادة راتب المدرسين ،بينما عدد الطلبة يؤدي الى زيادة عدد المدرسين وراتب المدرس وهذا يعد مؤشر على زيادة جودة التعليم ،بينما يؤدي الى زيادة عدد الطلبة لكل مدرس وهذا مؤشر على خفض جودة التعليم .

اي ان الحوافز لها تأثير ايجابي من خلال زيادة اجر الطالب يؤدي الى تحسين الجودة وتأثير سلبي بزيادة الايراد الكلي من خلال زيادة عدد الطلبة او زيادة الاجر او زيادة عدد الطلبة والاجر معاً .

ويعزوا الباحثون هذه النتيجة الى ان المستثمرون هم اصحاب سلطة وقرار في المدارس الاهلية فهو يؤثر على قرارات المدرسة مستهدفاً تحقيق المصلحة الاقتصادية وان الحوافز الاقتصادية التي تؤثر في قرارات المستثمرين التي يملونها على ادارات المدارس ستنعكس بشكل او بأخر ايجاباً او سلباً على جودة التعليم

الاستنتاجات– توصل الباحثون الى مجموعة من الاستنتاجات منها :

- ان للحوافز الاقتصادية تأثيرات ايجابية في بعض مؤشرات جودة التعليم الكمية .
- قد يكون للحوافز الاقتصادية اثار سلبية على بعض مؤشرات جودة التعليم اذا كان تخفيض الجودة يؤدي الى زيادة العوائد .
- تزداد اهمية الحوافز في تحسين جودة التعليم مع زيادة المستوى التعليمي للطلبة .
- ان المدارس الاهلية بدأت تسد العديد من الحاجات التعليمية وتستقطب الكثير من الطلبة .

التوصيات– يوصي الباحثون مجموعة من التوصيات منها :

- دعم المدارس الاهلية من خلال رفع جودة التعليم فيها ويمكن ان يتحقق ذلك عن طريق تخصيص مساحات لبناء المدارس وتجهيزها بالأثاث والكتب والقرطاسية ،وتدريب المدرسين والادارات المدرسية وتغطية جزء من راتب الملاك التدريسي .
- مراقبة التزام المدارس الاهلية في توفير الحد الادنى لمؤشرات الجودة .

- الزام المدارس الاهلية بالتعاون والشفافية في تقديم البيانات المطلوبة للأداء العام للمدرسة كما يسهل تقييم جودة التعليم فيها .

المقترحات– يقترح الباحثون ما يأتي :

- اجراء دراسات تفصيلية عن كل مؤشر من مؤشرات جودة التعليم .
- اجراء دراسة مقارنة بين جودة التعليم في المدارس الاهلية والمدارس الحكومية.

المصادر :

١– الصرن ، رعد (٢٠١٦) . **ادارة الجودة الشاملة مدخل الوظائف والخدمات** ، دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع ، سوريا ، دمشق .

٢– خليفة ، ابتسام سالم (٢٠٢٠) . التعليم قبل الجامعي في ليبيا في ضوء معايير الجودة الشاملة ، **مجلة دراسات الانسان والمجتمع** ، العدد (١٠) ، ص١–٢٦ .

٣– السبعاوي، هناء جاسم (٢٠١٨). دور المدارس الاهلية في تنمية العملية التعليمية لطلبتها مدرسة الاوائل الاهلية انموذجاً (دراسة ميدانية)، **مجلة دراسات موصلية**، العدد (٤٧)، ص١٩–٥٨ .

٤– المحارمة، امل صالح محجوب (٢٠٢٠). درجة تطبيق معايير الاعتماد في مدارس التعليم الخاص في الاردن، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (٧)، العدد (٣)، ص٤٢٦–٤٥٣ .

٥- البيلاوي ، حسن حسين واخرون (٢٠٠٦) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

٦- العساف، صلاح بن احمد (١٩٩٥). **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية**، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية .

٧- النعيمي، مهند محمد عبد الستار (٢٠١٤) . **القياس النفسي في التربية وعلم النفس** ، المطبعة المركزية ، جامعة ديالى، العراق .

٨- النبهان، موسى (٢٠٠٤) **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**،عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١

٩- عريفج، سامي سلطي واخرون (٢٠٠٦). **القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار يافا للنشر والتوزيع .

١٠- الجعيدي ، نبيل محمد وخيرية احمد شبش (٢٠٢٠) . جودة التعليم الثانوي : دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة مصراته ، **مجلة افاق اقتصادية** ، العدد (١٢) ، ص٥٧-٨٣ .

١١- قادة ، يزيد (٢٠١٢) .**واقع تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم الاقتصادية والتسيير.

١٢- السامرائي ، مهدي صالح وصبيح كرم الكناني (٢٠١٣) . **نظام ادارة الجودة الايزو ISO مدخل لتحسين اداء الجامعات** ، عمان ، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع .

١٣- الحارثي ، ابراهيم احمد مسلم (٢٠١٤) . **تجويد التعليم باستخدام المعايير وادرة الجودة الشاملة** ، ط١ ، مكتبة الشقري ، الرياض .

١٤- المغربي، الشيماء عبد الله ومحمد عزت عبد الموجود(٢٠٠٥). ضوابط عملية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر العلمي (١٧)- **مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، ص٢٥٩-٢٧٦ .

١٥- عبيدات، سهيل (٢٠٠٧) . **اعداد المعلمين وتنميتهم**، ط١، دار العلوم للطباعة والنشر والتوزيع .

١٦- الحريري، رافدة (٢٠١١) . **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن .

١٧- السامرائي ، مهدي (٢٠٠٧) . **ادارة الجودة الشاملة في القطاعين الانتاجي والخدمي** ، دار جرير لنشر والتوزيع ، ط١ .

١٨- انور ، سكيو (٢٠١٦) . اثر انظمة الحوافز على (استقطاب،تعيين،صيانة) المورد البشري – دراسة حالة جريدة الشروق اليومي – **رسالة ماجستير غير منشورة** ، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير .

١٩- القريوتي ، محمد قاسم (٢٠٠٠) . **السلوك التنظيمي دراسة السلوك الانساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان

٢٠- سميحة ، بو منجل (٢٠١٥) . الحوافز المادية والمعنوية واثرها على الاداء الوظيفي دراسة حالة تطبيقية بمعمل تكرير السكر "مستغانم" **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة ابي بكر بلقايد ، تلمسان ، الجزائر .

٢١- المغربي ، محمد الفاتح محمود بشير (٢٠١٦) . **ادارة الموارد البشرية** ، دار الجنان للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٢٢- الشعلان ، مضاوي محمد ونوره محمد البليهد (٢٠١٥) . الحوافز المادية والمعنوية واثرها على مستوى الاداء من وجهة نظر اعضاء الهيئة الادارية في كلية الآداب جامعة الاميرة نوره بنت عبد الرحمن ، **المجلة التربوية** ، العدد (٤٠) ، ص ص ١٩٠-٢٢١ .

أدب معركة النهروان: دراسة في المستوى التركيبي

أ.د. سرحان جفات سلمان
كلية التربية / جامعة القادسية

الباحثة: زهراء ميري حمد
كلية التربية / جامعة القادسية

Mirizahraa946@gmail.com

الملخص:

لقد ركزنا في دراستنا للمستوى التركيبي لأدب معركة النهروان على أسلوب : التقديم و التأخير الذي يؤتى به للدلالة على التمكن في الفصاحة والملكة في الكلام ، و الّذي عدّه ابن جني (ت : ٣٩٢ هـ) من شجاعة العربية ، و قد ضمّ : تقديم الخبر ، و تقديم المفعول به و أنماط أُخر من التقديم منها : تقديم الظرف و الجار و المجرور ، و التقديم في سياق العطف . وأسلوب الالتفات الّذي يُعرَّف بأنَّه انصراف المتكلم عن المخاطبة إلى الإخبار وعن الإخبار إلى المخاطبة وما يشبه ذلك. وتتجلى دراسة المستوى التركيبي في أدب معركة النهروان في تسليط الضوء على إظهار المعاني المنشودة. فقد كانت دراسة المستوى التركيبي على قسمين: الأول: التقديم و التأخير و الذي خرج بدوره إلى المعاني التالية: التهديد و الوعيد و التخصيص و الأهمية، و أمّا القسم الثاني: فهو الالتفات الذي فيه نصوص الإمام علي (عليه السلام) و الخوارج، فكانت نصوص الإمام تؤكد على تحذير الخوارج و إنذارهم من سوء العاقبة، و خوفه عليهم من التهلكة و إلحاق الضرر بهم. أمّا نصوص الخوارج فقد أكدت على التحريض على القتال من جانب، وبروز ظاهرة الافتخار بالنفس من جانب آخر.

الكلمات الافتتاحية: التقديم والتأخير، تقديم المفعول به، تقديم خبر (إنّ) وأخواتها، أنماط أخر من التقديم، الالتفات.

The literature of the battle of Nahrawan: a study at the structural level

Mr. Dr. Sarhan Jafat Salman **Researcher: Zahraa Miri Hamad**

College of Education/University of Al-Qadisiyah College of Education/University of Al-Qadisiyah

Email: Mirizahraa946@gmail.com

Abstract

In our study of the structural level of the literature of the Battle of Nahrawan, we focused on the style: introduction and delay, whichh is brought to Indicate mastery in eloquence and mastery of speech, whichh Ibn Jinni (d.: 392 AH) considered It to be from the courage of Arabic, and it Included: presenting the news, and Presenting the object with It and other forms of presentation, including: presenting the adverb, the neighbor and the accusative, and the presentation In the context of kindness. The style of paying attention, whichh is defined as the speaker's deviation from addressing to telling, and from telling to addressing, and the like. The study of the structural level In the literature of the Battle of Nahrawan is reflected In shedding light on the manifestation of the desired meanings. The study of the synthetic level was divided into two parts: the first: introduction and delay, whichh in turn came to the following meanings: threat, threat, specificity and importance. The imam emphasizes the warning of the Kharijites and their warning of a bad outcome, and his fear of destruction and harm to them. As for the texts of the Kharijites, they emphasized incitement to fighting on the one hand, and the emergence of the phenomenon of pride on the other.

Opening words: presenting and delaying, presenting the object of it, presenting the news (in) and its sisters, other types of presentation, paying attention

١. التقديم و التأخير:

التقديم و التأخير أسلوب يأتي به للدلالة على التمكن في الفصاحة، و الملكة في الكلام، و له في القلب أحسن موقع و أعذب مذاق (ظ : البرهان في علوم القرآن ، الزركشي ، ٣ / ٢٣٣) .

وعدّه ابن جني (ت: ٣٩٢ هـ) من شجاعة العربية، فضلا عن ذكره لأنواع أخر منها: الحذف و الحمل على المعنى (ظ : الخصائص ، ٢ / ٣٦٠) . ، هو باب (**كثير الفوائد جم المحاسن واسع التصرف ، بعيد الغاية ، لا يزال يفتر لك عن بديعة ، و يفضي بك الى لطيفة)** (دلائل الاعجاز ، الجرجاني ، ١٠٦) .

وقد رصدنا ظاهرة التقديم و التأخير في أدب وقعة النهروان، و من الأمثلة على ذلك:

- تقديم الخبر:

الخبر هو أحد أركان الجملة الأسمية ، و تكون رتبته التأخير عن المبتدأ؛ **(لأنّه وصف في المعنى)** (شرح ابن عقيل ، ١ / ٢٧٧).

، إلّا أنّ هذا الترتيب في الجملة قد يتغير ؛ فيتقدم الخبر على المبتدأ وجوبا – عند النحويين – و هذا ما نجده في المواضع التي رصدناها في أدب وقعة النهروان و منها :

- إذا كان المبتدأ نكرة محضة لا مسوغ للابتداء بها ، و الخبر شبه جملة ، و من ذلك قول الامام علي (عليه السلام): (**كلمة حقّ يراد بها باطل ! نعم إنَّه لا حكم إلّا لله ، و لكنَّ هؤلاء يقولون لا إمرة ، و إنَّه لا بدَّ للناس من أَمير برّ أَو فَاجر ، يعمل في امرته المؤمن و يستمتع فيها الكافر ، و يبلغ الله فيها الأجل ، و يجمع به الفيء ،**

و يقاتل به العدو ، و تأمن به السّبل ، و يؤخذ به للضعيف من القَويّ ...) (نهج البلاغة ، ١٠٢ – ١٠٣).

حيث يؤطر الكاتب رؤية النص ضمن حيّز الكلام على الدال، فقام بتقديم شبه الجملة (بها) الجار والمجرور والتي هي بالأساس خبر واجب التقديم على مبتدئه (باطل)، فهذا الخرق اللغوي عن بناءه الاعتيادي، دعانا لأن نتوقف عند هذا البناء ودلالته الانزياحيّة لتخليص النص النهرواني من اللغة العادية لاسيما أن الخطاب صادر عن امام معصوم ، فلهذا التقديم والتأخير فائدة أسلوبية تفيد العناية بالمتقدم والاهتمام به.

– تقديم خبر (إنّ) وأخواتها :

تكون رتبة خبر (إنّ) و أخواتها التأخير عن الحرف الناسخ و اسمه ، و لكن هذا الترتيب قد لا يلتزم به النحويون؛ فيجوزون تقديم خبرها اذا كان شبه جملة – حصرا – ليكون وسطا بين الحرف الناسخ واسمه ما لم يمنع مانع ؛ و هو أن يكون في الأسم ضمير يعود على بعض الخبر(ظ : شرح ابن عقيل ، ١ / ٣٤٩ ، النحو الوافي ، ١ / ٦٤٠).

، ومن ذلك قول الامام علي (عليه السلام) : (**... فقال له عليّ : بؤسا لك ، ما أشقاك! كأنّي بك قتيلاً تسفي عليك الريح ؛ قال : وددت أن قد كان ذلك ؛ فقال له عليّ : لوكنت محقًّا كان في الموت على الحقّ تعزية عن الدنيا ، إنّ الشيطان قد استهواكم ، فاتقوا الله عزّ وجلّ ؛ إنه لا خيرَ لكم في دنيا تقاتلون عليها ...)** (تاريخ الطبري ، ٥ / ٧٢ .).

فشبه الجملة الجار والمجرور (بك) خبر ل (إنّ) واجب التقديم على اسمها (قتيلا)؛ لأنّ صفة الاسم (تسفي) فيها الضمير (أنت) الذي يعود على بعض الخبر ،

وهو (بك)، حيث قدم شبه الجملة بما يخدم خصوصية الانزياح عن المعتاد والمألوف؛ وإن هذه الخصوصيّة تدفع المتلقي إلى الشدِّ الذهني عندما أسند للأسم (قتيلاً) الصفة (تسفي)، فهو يمثل انحرافاً ومعادلاً نفسياً لحالة القائل ليؤدي غرضاً بلاغياً معيناً.

- تقديم المفعول به :

أ / تقديم المفعول به على الفاعل وجوبا :

ولقد جاء التقديم والتأخير في نصوص أدب واقعة النهروان من أجلِ التركيز على تركيبٍ يحمل انزياحاً وعدولاً عن التركيب المألوف والمتعارف عليه عند النحويين ، إذا كان المفعول به ضميرا متصلا، والفاعل اسماً ظاهراً (ظ : المقتصد في شرح الايضاح ، الجرجاني ، ١ / ٣٣٣- ٣٣٤ ، شرح الرضي على الكافية ، ١ / ١٩٧ ، ارتشاف الضرب ، ٣ / ١٣٤٩ ، شرح ابن عقيل ، ٢ / ١٠٢ ، شرح التصريح ، ١ / ٢٨٣ – ٢٨٤ ، همع الهوامع ، ١ / ٥١٦).

، ومثال ذلك قول الامام علي (عليه السلام): (**حكم الله أنتظر فيكم .و قال : أمّا الامرة البرة فيعمل فيها التّقي، وأمّا الامرة الفاجرة فيتمتع فيها الشقيّ، إلى أن تنقطع مدّته ، و تدركه منيّته)** (نهج البلاغة ، ١٠٢ – ١٠٣) .

. فالضمير المتصل (الهاء) في (فيها) مفعول به واجب التقديم على فاعله (التقيّ ، الشقيّ)، حيث فاجأنا لأن نتوقف عند هذا البناء الذي يعمل على خلقِ انزياحٍ تركيبي خارج عن القوانين النحوية، لمقتضى الحال الفكرية والشعوريّة ولاستحداث الصورة والتجدد.

ب/ تقديم المفعول به الثاني على الأول :

و قد يأتي تقديم المفعول به الثاني على الأول جائزا في الامتناع و الوجوب ، ليُحدث نقلة نوعيّة للنص من خلال أفكار معبّرة عن واقعٍ مرير ينقلها الامام علي (عليه السلام) ، و من ذلك قول الامام علي (عليه السلام) من كلام له مخاطبا به الخوارج : (... **و قد علمتم أنّ رسول الله – صلى الله عليه و آله و سلم – رجم الزاني المحصن ثم صلى الله عليه ، ثم ورثه أهله، وقتل القاتل ، وورث ميراثه أهله ، وقطع السّارق وجلد الزّاني غير المحصن ثمَّ قسم عليهما الفيء** ، ...) (نهج البلاغة ، ٢٤٥) .

، فـ (ميراثه) مفعول به ثان جائز التقديم على المفعول الأول (أهله)، حيث يؤدي غرضاً بلاغياً يعلن من خلاله عن انزياحه عن الأصل في اللغة ليكسب خطابه قيمة جمالية تثير القارئ.

ج – تقديم المفعول به على الفعل : وقد يكون اللجوء إلى تقديم المفعول به على الفعل – جوازا – لغرض اثراء معان و أغراض أسلوبية لا نلمسها في تأخيره ؛ لأهميتها في النص الأسلوبي والتركيبي و منها :

– **التهديد و الوعيد** : وتتكئ نصوص أدب واقعة النهروان على انزياحاتٍ تكسر رتابة التركيب اللغوي، وتضفي على التقديم جماليّة ونبرة قويّة يلجأ إليها المبدع في خطابه ، و من ذلك قوله (عليه السلام) لما سمع قول الخوارج : (لا حكم الا لله) : (**حكم الله انتظر فيكم، و قال : أمّا الإمرة البرة فيعمل فيها التّقي ، و أما الإمرة الفاجرة فيتمتع فيها الشقي ، إلى أن تنقطع مدّته ، و تدركه منيته** ...) (نهج البلاغة ، ١٠٢).

، فتقديم المفعول به (حكم الله) على الفعل (انتظر) لنقل الخطاب من العادي إلى الشعوري والنفسي،حيث تكون فائدته التهديد و الوعيد للخوارج بالقتل و الهلاك في الدنيا و العذاب في الآخرة .

– أنماط أخر من التقديم :

أ / تقديم الظرف و الجار و المجرور :

من المعروف انّ رتبة الظرف و الجار و المجرور – عندما يكون كلاهما مكملا اسناديا – التأخير عن ركني الاسناد .

الا أنّ هذا الترتيب قد يعدل عنه فيتقدمان على أحد ركني الاسناد أو كليهما ؛ (**لأنّ العرب تتسع في الظرف و المجرور ما لا تتسع في غيرهما**) (همع الهوامع ، ١ / ٣٧٥ ، ظ : شبه الجملة ، سوزان محمد فوائد فهمي، ٣٧) .

و مع هذا التقديم يحققان معاني وأغراضا أسلوبية يقصدها المتكلم ، وتكشف كذلك عن مضمونٍ مختلف يستدعي الاهتمام ، و لا نجدها في حال تأخيرهما ، و من هذه المعاني والأغراض التي وجدناها في أدب وقعة النهروان :

– **التخصيص** : و من ذلك قول الامام علي (عليه السلام): (**... و سيهلك فيّ صنفان : محب مفرط يذهب به الحب الى غير الحق، ومبغض مفرط يذهب به البغض الى غير الحقّ، وخير الناسفيّ حالا النمط الأوسط فالزموه ، و الزموا السواد الأعظم فإنَّ يَدَ الله على الجماعة ، و إيَّاكم و الفرقة ! فإن الشاذ من الناس للشيطان ، كما أن الشاذة من الغنم للذئب ...**) (نهج البلاغة ، ١٣ / ١٠).

فتقديم الجار و المجرور (فيّ) على الفاعل (صنفان) أفاد التخصيص ، لأن الإمام علي (عليه السلام) وحده من سيهلك فيه صنفان و هما : من غلا في حبّه الى أن وصل به الى غير الحقّ ، و من أفرط في كرهه حتى وصل به الكره الى

العداء ، فكلا الصنفين نهايته الهلاك في الآخرة ، و خير الناس – في هذا الأمر – حالا من كان معتدلا في حبّه من غير أن يخرج عن طريق الحق و العدل ، حيث كانت الدلالة موحيّة وتقديمها في سياقاتٍ متنوعة في هذه اللوحة الفنيّة من خلال البنية التركيبية الانزياحيّة التي تؤدي إلى تشويش الرتبة في الخطاب وإلى إحداث منبّه أسلوبي عبر هذا التقديم.

ب / التقديم في سياق العطف : يكون هذا النمط من التقديم بين المعطوفات ، كتقديم اسم على اسم ، أو شبه جملة على شبه جملة أو جملة على أخرى ، و نجد انّ هناك معاني و أغراضاً أسلوبية أرادها المتكلم في ترتيبه لهذا النمط من التقديم منها :

– **الأهمية** (ظ : التبيان في علم المعاني و البديع و البيان ، ١١٨ – ١١٩ ، البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري ، محمد حسنين أبو موسى ، ٢٨٥) .

: و يكون المقدّم أهم من المؤخر – في سياقه – من ذلك قول الامام (عليه السلام) من كلام له للخوارج في التحكيم: (... **وأمّا قولكم : لم جعلت بينك و بينهم أجلا في التحكيم ؟ فانّما فعلت ذلك ليتبين الجاهل ، و يثبت العالم ولعل الله أن يصلح في هذه الهدنة أمر هذه الأمة ، ولا يؤخذ بأكظامها ، فتعجل عن تبين الحقّ ، و تنقاد لأَوَّل الغيّ . إنّ أفضل النّاس عند الله من كان العمل بالحق أحبّ إليه – و إن نقصه و كرثه – من الباطل و إن جرّ إليه فائدةً وزاده ، فأَين يتاه بكم ؟!** ...) (نهج البلاغة ، ٢٤٢) .

، فقدم الامام (عليه السلام) تبين الجاهل على تثبت العالم ؛ لأنّ الأول أكثر أهمية من الثاني لقلة معرفته بهذا الأمر ، و شدة حاجته الى الوعي .

٢. الالتفات :

تعد ظاهرة الالتفات من الظواهر البديعية المميزة، وذلك من خلال ما تحدثه من انتقالات زمنية ، ونحوية ، وعددية بين الجمل داخل النص الواحد ، و بذلك تلقي بأثرها على المتلقي لضمان عدم نفوره من النص .

وللعلماء آراء في هذا الفن، ولعل الأصمعي (ت: ٢١٦هـ) أول من من تكلم عنه حينما أشار الى التفاتات جرير الذي قال :

أ تنسى اذ تودعنا سليمى بعود بشامة سقي البشام

ألا تراه مقبلا على شعره ، ثم التفت الى البشام فدعا له (ظ : الصناعتين ، ٤٠٧).

ويمكن لنا القول: إنّ ما ذهب اليه الأصمعي يمثل الاشارات الأولى لهذا الفن ويعرف الالتفات بأنّه: (**انصراف المتكلم عن المخاطبة الى الاخبار وعن الاخبار الى المخاطبة و ما يشبه ذلك، ومن الالتفات الانصراف عن معنى يكون فيه الى معنى آخر**) (البديع ، ٥٨ – ٥٩)، و يرى البعض أنّ الالتفات: (**اعتراض في الكلام**) (اعجاز القرآن ، الباقلاني ، ٩٩) .

، وهذا رأي صائب ؛ لأنّه عندما تسير بالكلام على نمط واحد داخل النص تعترضه بكلام آخر احساسا منك بأنّه هو الأفضل للمتلقي .

و بعد دراستنا لأدب وقعة النهروان فقد رصدنا مواضع الالتفات فيه بصورةٍ فعّالة مثّلت ظاهرة انزياحيّة تعتمد على خرق القوانين اللغوة المعروفة وتجاوزها من خلال الانزياح المألوف والظاهر ، و كانت على النحو الآتي :

- **الالتفات الضمائري** : و يضم هذا النوع من الالتفات خمسة أقسام ، تقوم على الانتقال بين ضمائر التكلم و الخطاب و الغيبة و هي :

١- **الالتفات من التكلم الى الخطاب** : و من ذلك خطبة الامام علي (عليه السلام) في تخويف أهل النهروان التي يقول فيها : (**فأنا نذير لكم أن تصبحوا صرعى بأثناء هذا النهر ، ... قد طوحت بكم الدار و احتبلكم المقدار ، و قد كنت نهيتكم عن هذه الحكومة فأبيتم اباء المخالفين المنابذين .. و أنتم معاشر أخفاء الهام سفهاء الأحلام ، و لم آت – لا أبا لكم – بجرا ، و لا أردت بكم ضرا**) (نهج البلاغة ، ٩٩).

(فينتقل (عليه السلام) من التكلم في قوله (**فأنا نذير**) الى خطاب أهل النهروان (**لكم أن تصبحوا صرعى بأثناء هذا النهر**) ، فقد كان يسعى الامام الى انذار الخوارج عندما عزموا على الخروج عليه ، و حذّرهم من سوء العاقبة ؛ لأنهم سيقتلون في نهر النهروان (ظ : في ظلال نهج البلاغة ، ٢٣٥).

، حيث عمد الأمام (ع) إلى أن يجعل أسلوب الالتفات من الأساليب الانزياحيّة التركيبية فهو يحولها من الجانب العادي المألوف إلى جانب آخر غير مألوف لتقوم اللغة بدورها الفاعل واستكناه الأبعاد التصويرية والجماليّة المكونة له.

وبعدها انتقل أيضا من التكلم في قوله (**و لم آت**) الى خطاب أهل النهروان (**ــ لا أبا لكم – بجراً**) ، و كذلك انتقل من التكلم في قوله (**و لا أردت**) الى الخطاب (**بكم ضراً**) .

وهذا يدلل على مدى صدق الامام علي (عليه السلام) معهم في خوفه عليهم من التهلكة و عدم الحاق الضرر بهم .

وفي خطبته (عليه السلام) للخوارج أيضا يلتفت فيها من التكلم في قوله: (فلم آت) الى خطابهم (**– لا أبا لكم بجرا – و لا ختلتكم عن أمركم**) (نهج البلاغة ، ٢٤٦) .

و من خطبة له (عليه السلام) و فيها يبين فضله و علمه و يبين فتنة بني أمية (**فاسألوني قبل أن تفقدوني ، فو الذي نفسي بيده لا تسألوني عن شيء فيما بينكم و بين الساعة ، و لا عن فئة تهدي مائة وتضل مائة ... الّا نبأتكم بناعقها و قائدها و سائقها و مناخ ركابها ، و محط رحالها... و ذلك اذا قلصت حربكم ، و شمرت عن ساق، و ضاقت الدنيا عليكم ضيقا ، تستطيلون أيام البلاء عليكم ، حتى يفتح الله لبقية الأبرار منكم ... ألا و انّ أخوف الفتن عندي ... عليكم فتنة بني أمية)** (نهج البلاغة ، ٢٤٦).

فقد بدأت الخطبة بصيغة التكلم (**فاسألوني قبل أن تفقدوني ، فو الذي نفسي بيده لا تسألوني عن شيء)** ، ثم انتقل بعدها الى صيغة الخطاب (**فيما بينكم و بين الساعة و لا عن فئة تهدي مائة و تضل مائة**) ، حيث نجد من خلال الالتفات تحوّل وظيفي دلالي يعطي للمعنى روعة وجمال وبعداً فنياً مميزاً، ومكسباً التعبير إيماءات ودلالات خاصّة تشدُّ ذهن القارئ.

و من صور الالتفات أيضاً في خطوب مرحلة استثنائية عاشها الامام علي (عليه السلام) من خلال خطبته هذه يقول : (**الّا نبأتكم بناعقها و قائدها و سائقها ، و مناخ ركابها و محط رحالها**) إلى الخطاب (**و ذلك اذا قلصت حربكم ، و شمرت عن ساق و ضاقت الدنيا عليكم ضيقا ، تستطيلون أيام البلاء عليكم ، حتى يفتح الله بقية الأبرار منكم)** .

و من جمال الالتفات الدخول إلى النص عبر بوابة اللغة حيث يقول (عليه السلام) في العدول من التكلم (**ألا و انّ أخوف الفتن عندي**) الى الخطاب (**عليكم فتنة بني أمية**) .

وكانت ظاهرة الالتفات بارزة في شعر وقعة النهروان و مثال ذلك قول عبد الله بن وهب الراسبي يستعمل أسلوب الالتفات لصنع الانزياحات العاليّة التي تضمن للنص جماليّته وشعريته الفريدة، حيث يقول :

أنا ابن وهب الراسبي الشاري أضرب في القوم لأخذ الثار(الفتوح ، أحمد بن أعثم الكوفي ، تح : علي شيري ، ٤ / ٢٧٤ ، بحار الأنوار ، الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار ، محمد باقر المجلسي ، ٣٣ / ٢٣٨ ، شعر الخوارج ، احسان عباس ، ٣١-٣٢) .

فهنا انتقل الشاعر الخارجي من التكلم في قوله (**أنا ابن وهب الراسبي الشاري**) الى الخطاب (**أضرب في القوم لأخذ الثار**) . و الهدف من ذلك الانتقال الافتخار بنفسه و التحريض على قتال خصمه .

و كذلك ينتقل الشاعر الخارجي حيان بن ضبيان السلمي من خلال أسلوب الالتفات الذي يعبر عن التحولات في البنية الشعرية، وتطوير أساليب الكلام، وقصد الدهشة والمراوغة الجمالية في قوله :

و لكنني سار و ان قلّ ناصري قريبا ، فلا أخزيكما ، مع يسري (الفتوح ، أحمد بن أعثم الكوفي ، تح : علي شيري ، ٤ / ٢٧٤ ، بحار الأنوار ، الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار ، محمد باقر المجلسي ، ٣٣ / ٢٣٨ ، شعر الخوارج ، احسان عباس ، ٣١-٣٢).

من التكلم (و لكنني سار و ان قلّ ناصري) الى الخطاب (قريبا ، فلا أخزيكما ، مع يسري) .

ومن أهم ما يظهر من التفات في رسالة الامام علي (عليه السلام) الى الخوارج بالنهر : (.. **اما بعد فانّ هذين الرجلين اللذين ارتضينا حكمهما قد خالفا كتاب الله... فانّك لم تغضب لربك ، و انما غضبت لنفسك ، فان شهدت على نفسك بالكفر ، و استقبلت التوبة ، نظرنا فيما بيننا و بينك ، و إلا فقد نابذناك على سواء انّ الله لا يحبّ الخائنين**) (تاريخ الطبري ، ٥ / ٧٧) .

و نلمس الانتقال والالتفات ليضفي على التعبير عمقاً وحيويّة من التكلم في رسالة الامام الى الخوارج (**أما بعد فانّ هذين الرجلين اللذين ارتضينا حكمهما قد خالفا كتاب الله**) الى الخطاب في رد الخوارج عليه (**فانّك لم تغضب لربك ، و انما غضبت لنفسك ، فان شهدت على نفسك بالكفر ، و استقبلت التوبة ، نظرنا فيما بيننا و بينك ، و الا فقد نابذناك على سواء انّ الله لا يحبّ الخائنين**) .

٢- **الالتفات من الخطاب الى التكلم** : كخطبة الامام علي (عليه السلام) في تخويف أهل النهروان : (**قد طوحت بكم الدار، واحتبلكم المقدار و قد كنت نهيتكم عن هذه الحكومة فأبيتم عليّ اباء المخالفين المنابذين**) (نهج البلاغة ، ٩٩) .

حيث نجد في الخطبة نفسها ينتقل أيضا في الخطاب من أسلوبٍ إلى آخر، فنجد ذلك في قوله : (**وأنتم معاشر أخفاء الهام ، سفهاء الأحلام و لم آت – لا أبا لكم – بجرا، و لا أردت بكم ضراً**) (نهج البلاغة ، ٩٩) .

) ، وفي خطبته (عليه السلام) للخوارج أيضا ينتقل من الخطاب في قوله: (**فان أبيتم الّا أن تزعموا أنّي أخطأت و ضللت**) (نهج البلاغة، ١٨١) .

ومن خلال التمعن والتفحص في النص أعلاه نجد الإمام ينتقل (عليه السلام) في خطبته التي ينبه فيها على فضله و علمه و يبين فتنة بني أمية من الخطاب: (**ترد عليكم فتنتهم شوهاء نحن أهل البيت منها بنجاة ، و لسنا فيها بدعاة)** (نهج البلاغة ، ٩٦) .

. وكذلك ينتقل في خطبته (عليه السلام) في استنفار الناس الى أهل الشام من الخطاب: (**أف لكم ! لقد سئمت عتابكم)** (نهج البلاغة ، ٩٦ – ٩٧) .

، حيث نجد هذا التحوّل هو عبارة عن دفقةٍ شعورية تلاءمت مع الفكرة التي أرادها الامام للتعبير عنها، ليفاجئ القارئ من خلال خلخلة أفق انتظاره وتوقعه.

وفي خطبة الاستنفار ينتقل أيضا من الخطاب : (**وما أنتم بركن يمال بكم ، و لا زوافر عز يفتقر اليكم . ما أنتم الّا كابل ضل رعاتها ، فكلّما جمعت من جانب انتشرت من آخر ، لبئس – لعمر الله – سعر نار الحرب أنتم ! تكادون و لا تكيدون ، و تنتقص أطرافكم فلا تمتعضون ؛ لا ينام عنكم و أنتم في غفلة ساهون و ايم الله انّي لأظن بكم أن لو حمس الوغى ، و استحر الموت ، قد انفرجتم عن ابن أبي طالب انفراج الرأس**) (نهج البلاغة ، ٩٧) .

و ينتقل الامام علي (عليه السلام) في الخطبة نفسها من الخطاب إلى التكلم : (**أنت فكن ذاك ان شئت فأما أنا فو الله دون أن أعطي ذاك ضرب بالمشرفية تطير منه فراش الهام ، و تطيح السواعد و الأقدام ، و يفعل الله بعد ذلك ما يشاء)** (نهج البلاغة ، ٩٧ – ٩٨) .

و ينتقل الامام أيضا من الخطاب إلى التكلم: (**أيها الناس ! انّ لي عليكم حقا و لكم عليّ حقّ : فأمّا حقكم فالنصيحة لكم ، و توفير فيئكم ، و تعليمكم كيلا تجهلوا ، و تأديبكم كيما تعلموا**) (نهج البلاغة ، ٩٨) .

ومن خطبة له (عليه السلام) بعد التحكيم و ما بلغه من أمر الحكمين ينتقل فيها من الخطاب إلى التكلم: (**أما بعد، فانّ معصية الناصح الشفيق العالم المجرب تورث الحسرة، وتعقب الندامة وقد كنت أمرتكم في هذه الحكومة أمري ، و نخلت لكم مخزون رأيي)** (نهج البلاغة ، ٩٨ – ٩٩) .

وهناك أيضا انتقالة أخرى من الخطاب إلى التكلم: (فأبيتم عليّ اباء المخالفين الجفاة ، والمنابذين العصاة ، حتى ارتاب النّاصح بنصحه وضنّ الزّند بقدحه فكنت و ايّاكم كما قال أخو هوزان :

أمرتهم أمري بمنعرج اللّوى فلم يستبينوا النصح الاّ ضحى الغد) (نهج البلاغة ، ٩٩.٩٨) .

ومن الملاحظ أن ظاهرة الالتفات حاضرة في شعر معركة النهروان و مثال ذلك قول الشاعر الخارجي عبد الله بن وهب الراسبي:

نقاتلكم كي تلزموا الحق وحده و نضربكم حتى يكون لنا الحكم

فإن تبتغوا حكم الاله نكن لكم إذا ما اصطلحنا الحق و الأمن و السلم (الاختصاص ، عبد الله البغدادي ، ٢ / ١٢٢ ، علي و الخوارج ، تاريخ و دراسة ، جعفر مرتضى العاملي ، ٢ / ٢٦٠) .

وفي محاورة الامام علي (عليه السلام) مع الخوارج هناك انتقال من قبل الخارجي حرقوص بن زهير: (**تب من خطيئتك و اخرج بنا الى عدوّنا نقاتلهم حتى نلقى ربّنا)** (تاريخ الطبري ، ٥ / ٧٢) .

فيرد عليه الامام علي (عليه السلام) بقوله: (**قد أردتكم على ذلك فعصيتموني و قد كتبنا بيننا و بينكم كتابا و شرطنا شروطا ، و أعطينا عليها عهودنا و مواثيقنا ،**

و قد قال الله عزّ و جلّ : وأوفوا بعهد الله اذا عاهدتم و لا تنقضوا الأيمان بعد توكيدها و قد جعلتم الله عليكم كفيلا انّ الله يعلم ما تفعلون) (م . ن ، ٥ / ٧٢) .

وهناك انتقال بين الخارجي زرعة بن البرج و الامام علي (عليه السلام) من الخطاب: (**أما و الله يا علي ، لئن لم تدع تحكيم الرجال في كتاب الله عزّ و جل قاتلتك ، أطلب بذلك وجه الله و رضوانه**) (تاريخ الطبري ، ٥ / ٧٢).

. فيرد عليه الامام علي (عليه السلام) بصيغة التكلم: (**كأني بك قتيلا تسفي عليك الريح**) (تاريخ الطبري ، ٥ / ٧٢) .

و في مناظرة عبد الله بن عباس للخوارج هنالك انتقال ايضا بينه و بين الخوارج ذلك بانتقاله من الخطاب: (**ما نقمتم من الحكمين ؟ و قد قال الله عزّ وجلّ: (إن يريدا اصلاحا يوفق الله بينهما)** (النساء : ٣٥) ، **فكيف بأمة محمد (صلى الله عليه و آله وسلم**) (جمهرة خطب العرب ، ١ / ٢١٦) .

، و رد الخوارج عليه بصيغة التكلم بقولهم: (**قلنا أمّا ما جعل حكمه الى الناس و أمر بالنظر فيه و الاصلاح له)** (جمهرة خب العرب ، ١ / ٢١٦) .

وإذا أمعنا النظر في مناظرة الامام علي (عليه السلام) للخوارج لوجدنا فيها بروز ظاهرة الالتفات و من ذلك انتقاله (عليه السلام) من الخطاب : (**اللهم ان هذا مقام فيه كان أولى بالفلج يوم القيامة ، و من نطق فيه و أوعث فهو في الآخرة أعمى و أضل سبيلا قلت لكم اني أعلم بالقوم منكم ، انهم ليسوا بأصحاب دين و لا قرآن ، اني صحبتهم و عرفتهم أطفالا و رجالا ، فكانوا شرّ أطفال و شرّ رجال)** (جمهرة خب العرب ، ١ / ٢١٧).

٣- الالتفات من الغيبة الى الخطاب: و يتمثل هذا القسم في خطبة الامام علي (عليه السلام) التي ينبّه فيها على فضله و علمه و يبين فتنة بني أمية: (**فانّها فتنة عمياء**

مظلمة : عمّت خطّتها ، و خصّت بليّتها ، و أصاب البلاء من أبصر فيها ، و أخطأ البلاء من عمي عنها ... و ايم الله لتجدنّ بني أمية لكم أرباب سوء بعدي ، كالناب الضّروس تعذم بفيها ، و تخبط بيدها ، و تزبن برجلها ، و تمنع درّها) (نهج البلاغة ، ١٨٠) .

٤- **الالتفات من الغيبة الى التكلم :** كقول أبو بلال مرداس بن أدية :

فقد ضيقوا الدنيا علينا برحبها و قد تركونا لا نفر الذعر

اذا جشأت نفس الجبان و هللت صبرنا و لو كان القيام على الجمر (شعر الخوارج ، ٥١-٥٢) .

وقوله أيضا :

أ بعد ابن وهب ذي النزاهة والتقى فيا ربّ سلم نيتي و بصيرتي (شعر الخوارج ، ٤٨-٤٩ .

فانتقل الشاعر الخارجي من الغيبة في قوله : (**أبعد ابن وهب ...**) إلى التكلم في قوله: (**فيا ربّ سلم نيتي ...**)، وهذا الانتقال يكشف لنا هزيمة الخوارج أمام جيش الامام علي (عليه السلام) ، و قتل زعيمهم عبد الله بن وهب الراسبي ؛ وذلك من خلال رثائه من قبل الشاعر مرداس بن أدية له و تأسفه عليه .

وقد أسفرت معركة النهروان عن فشل الخوارج و هزيمتهم و هذا واضح من خلال أشعارهم التي يظهر عليها الحزن و الأسى على اخوانهم ، و نجد ذلك في قول كعب بن عميرة :

لقد فاز اخواني فنالوا التي بها نجوا من عذاب دائم لا يفتر

و يا ربّ هب لي ضربة بمهند إذا لاقى الضريبة يهبر (معجم الشعراء ، ١ / ٢٣٤ – ٢٣٥ ، شعر الخوارج ، ٤٢) .

٥- **الالتفات من الخطاب الى الغيبة** : و مثال ذلك وصية الامام علي (عليه السلام) لعبد الله بن عباس لما بعثه للاحتجاج على الخوارج : (**لا تخاصمهم بالقرآن ، فانّ القرآن حمّال ذو وجوه ، تقول و يقولون ، و لكن حاججهم بالسنة**) (نهج البلاغة ، ٦٢٢).

فالامام علي (عليه السلام) عدل من الخطاب بقوله: (**لا تخاصمهم بالقرآن**) الى الغيبة بقوله (**و يقولون**) ؛ لأنّ وراء هذه الوصية هدف أراد الوصول ألا و هو النهي في محاججة الخوارج بالقرآن الكريم و أمره أن يحاججهم بالسنة؛ لأنّ هناك آيات لها ظاهر و باطن فمن الممكن أن يتعلقوا بظاهر تلك الآيات عند المجادلة (ظ : شرح البحراني ، ٢ / ٩٣٣) ، فالالتفات في النص أعلاه نتيجة انفعاله تجاه ما يحدث، وتنبيهاً على المحنة التي عاشها الامام في تلك الفترة في مواجهة المنافقين والكفرة.

نتائج البحث

و في ختام عملي البحثي أدعو الله (عزّ وجل) أن أكون قد وفقت في تناول موضوع الدراسة و تحقيق أهداف البحث في الكشف عن المستوى التركيبي في أدب معركة النهروان ، وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج البحثية ومن أبرزها:

١- اثبتت الدراسة مدى أهمية التقديم و التأخير في نصوص معركة النهروان ، إذ أفاد أغراض أسلوبية نلمسها في أغلب النصوص ، من هذه الأغراض التهديد و الوعيد ، و التخصيص و الأهمية .

٢. تجلت ظاهرة التقديم و التأخير في أدب معركة النهروان في أشكال عدّة حيث جاءت معبّرة عن وقائع تلك المعركة ، لتخدم أبعادها الفكرية و الدينية .

٣- كشفت الدراسة عن مجموعة من أقسام الالتفات، تقوم على الانتقال بين ضمائر التكلم و الخطاب و الغيبة.

٤- حقق تقديم المفعول به معاني وأغراض أسلوبية لا نلمسها في تأخيره؛ وذلك لأهميتها في النص الأسلوبي والتركيبي.

٥. خرج تقديم الظرف والجار والمجرور بمعان وأغراض أسلوبية منها: التخصيص.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

١. ارتشاف الضرب، من لسان العرب أ ابي حيان الأندلسي، تح : رجب عثمان محمد ، مكتبة الخانجي – القاهرة ، ط ١ ، ١٣١٨ هـ – ١٩٩٨ م .

٢. إعجاز القرآن، محمد بن البي الباقلاني ، تح : السيد أحمد صقر، دار المعارف ، القاهرة . مصر .

٣. بحار الأنوار، الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار، محمد باقر المجلسي ، دار احياء التراث العربي ، بيروت – لبنان ، ١٤٠٣هـ – ١٩٨٣ م .

٤. البديع ، عبد الله بن المعتز ، دار الحكمة ، حلبوني – دمشق .

٥. البرهان ، في علوم القرآن ، بدر الدين الزركشي ، تح : أبي الفضل الدمياطي ، دار الحديث ، ١٤٢٧ هـ – ٢٠٠٦ م .

٦. البلاغة القرآنية في تفسير الزمخشري ، و أثرها في الدراسات البلاغية ، محمد محمد أبو موسى ، مكتبة وهبة ، القاهرة . مصر ، ط ٢ ، ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨ م.

٧. تاريخ الشعر السياسي ، الى منتصف القرن الثاني ، أحمد الشايب ، دار القلم ، بيروت – لبنان .

٨. تاريخ الطبري ، تاريخ الرسل والملوك ، ابي جعفر محمد بن جرير الطبري ، تح : محمد ابو الفضل ابراهيم ، دار المعارف بمصر ، ط ٢ .

٩. التبيان في علم المعاني و البديع و البيان ، حسين بن محمد الطيبي ، تح : هادي عطية مطر الهلالي ، مكتبة النهضة العربية ، ط١ ، ١٤٠٧هـ . ١٩٨٧م .

١٠. الخصائص ، أبي الفتح عثمان ابن جني ، تح : محمد علي النجار، المكتبة العلمية – دار الكتب المصرية ، ١٩١٣ م .

١١. دلائل الاعجاز ، عبد القاهر الجرجاني ، مطبعة السعادة – مصر .
١٢. الرواية و أثرها في النقد الأدبي ، ممدوح محمود حامد ، دار جليس الزمان للنشر و التوزيع ، ط ١، ٢٠١٠م .
١٣. شبه الجملة ، سوزان محمد فؤاد فهمي ، دار الغريب للطباعة و النشر و التوزيع ، ط ١ ، ٢٠٠٧ م .
١٤. شرح ابن عقيل ، تح : محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار احياء التراث العربي ، القاهرة – مصر ، ط ٢٠ ، ١٤٠٠هـ – ١٩٨٠ م .
١٥. شرح التصريح على التوضيح ، خالد بن عبد الله الأزهري ، جمال الدين الأنصاري ، دار الفكر ، طهران . ايران .
١٦. شرح الرضي ، على الكافية ، يوسف حسن عمر ،منشورات جامعة قاز يونس – بنغازي ، ط ٢ ، ١٩٩٦ م .
١٧. شعر الخوارج ، إحسان عبّاس ، دار الثقافة ، بيروت – لبنان ، ١٩٧٤ م .
١٨. الصناعتين ، الكتابة و الشعر ، تح : علي محمد البجاوي ، دار الفكر العربي ، ط٢ .
١٩. الفتوح ، أحمد بن أعثم الكوفي ، تح : علي شيري ، دار الأضواء .
٢٠. في ظلال نهج البلاغة ، محاولة لفهم جديد ، محمد جواد مغنيّة ، دار العلم للملايين ، ط ٣ ، ١٩٧٩ م .
٢١. المقتصد ، في شرح الايضاح ، عبد القاهر الجرجاني ، تح : كاظم بحر المرجان ، دار الرشيد للنشر ، ١٩٨٢ م .
٢٢. النحو الوافي ، عباس حسن ، ط ٣ ، دار المعارف – مصر .

٢٣. نهج البلاغة ، علي بن أبي طالب (عليه السلام) ، تح : قيس بهجت العطار ، مؤسسة الرافد للمطبوعات ، ط١ ، قم – ايران ١٤٣١ هـ – ٢٠١٠ م .

٢٤. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع ، عبد الرحمن بن أبي بكر السَّيوطي ، تح : أحمد شمس الدين ، دار الكتب العلمية ، بيروت . لبنان ، ط١ ، ١٤١٨هـ . ١٩٩٨ م .

مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة قسم علوم الحياة في كليات التربية

الباحثة: سهاد حمد عبد

المديرية العامة لتربية بابل

edu-sycho.post22.25@qu.edu.iq

أ. د. مازن ثامر شنيف

جامعة القادسية /كلية التربية

Mazin.shanef@qu.edu.iq

الملخص

يهدف البحث إلى قياس مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة قسم علوم الحياة في كليات التربية ، وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي المسحي ، واشتمل مجتمع البحث على جميع طلبة الصف الرابع في اقسام علوم الحياة في كليات التربية للدراسة الصباحية في جامعات(كربلاء ،و المثنى ،و القادسية ، و الكوفة) للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) ، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة وبواقع (١٦٥) طالبا وطالبة من جامعتي القادسية وكربلاء ، وقد اعد الباحثان اداة لتحقيق هدفي البحث وهو اختبار مهارات التفكير التقويمي و الذي تألف بصورته الاولية من (٢٧) فقرة والتي وزعت على ثلاث مهارات رئيسة ،وتسع مهارات فرعية، وبعد التحقق من الصدق الظاهري، ومعاملات الصعوبة والتمييز، وصدق البناء لفقرات الاختبار ،والتحقق من ثبات الاختبار من خلال إيجاد معامل كيودر ريتشادرسون -٢٠ الذي بلغ (٠,٨١٤). استقر الاختبار على نفس عدد تلك الفقرات للمهارات الرئيسة والفرعية دون حذف أي منها، وقد تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٢- ٢٠٢٣)، و كما تم إجراء التحليل والمعالجة الاحصائية بالاستعانة ببرنامج (Microsoft Excel-10) وبرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-23)) ، وتم

التوصل من خلال النتائج الى امتلاك طلبة قسم علوم الحياة لمهارات التفكير التقويمي، كما ان تلك المهارات كان لصالح الاناث اكثر مما لدى الذكور وبناءً على ذلك قدم الباحثان بعض التوصيات منها، لفت انتباه اساتذة قسم علوم الحياة في كلية التربية الى اهمية تضمين الممارسات الدراسية والامتحانات الفصلية والنهائية بأسئلة تقيس مهارات التفكير التقويمي، وعمل ورش ودورات للكوادر التدريسية من اجل التعريف بهذا النوع من المهارات وتنميته لدى الطلبة مما ينعكس ايجابا على مستواهم العلمي ، واقترح الباحثان اجراء دراسة للكشف عن تلك المهارات لدى طلبة من مراحل تعليمية مختلفة ، او دراسة ارتباطية بين مهارات التفكير التقويمي ومتغيرات أخرى ، او دراسة ببناء برنامج تدريبي وفق مهارات التفكير التقويمي لمدرسي علم الاحياء وقياسه اثر ذلك البرنامج على متغيرات أخرى لديهم او على طلبتهم .

الكلمات المفتاحية: التفكير التقويمي، قسم علوم الحياة.

Evaluative Thinking skills among students of Biology in the Colleges of Education

Suhad Hamad Abd / General Directorate of Education of Babylon
edu-sycho.post22.25@qu.edu.iq
Dr. Mazin Thamer Shanef / Al-Qadisiyah University / College of Education
Mazin.shanef@qu.edu.iq

Abstract

The study aims to measure the Evaluative Thinking skills of the students of the Department of Biology in the Colleges of Education. The researchers adopted the descriptive survey approach. The research community included all fourth-grade students in the departments of life sciences in the colleges of education for morning study in In the universities of (Karbala, Al-Muthanna, Al-Qadisiyah, and Kufa) for the academic year (2022-2023), the research sample was chosen in a simple random way, with (165) male and female students from the universities of Al-Qadisiyah and Karbala. Evaluative thinking, which consisted in its initial form of (27) items, which were distributed to three main skills, and nine sub-skills, and after verifying the face validity, the difficulty and discrimination coefficients, the construction validity of the test items, and verifying the reliability of the test by finding the Coefficient Richardson- kuder 20. which reached (0,814) , The test settled on

the same number of those items for the main and sub-skills without deleting any of them, and the research tool was applied in the first semester of the year (2022-2023), Data are analyzed statistically using (SPSS-23) and (Excel 10). The study concluded that the students have the skills of evaluative thinking, and that these skills were in favor of females more than that of males. The researchers introduce some recommendations include, drawing the attention of the staff of Biology in the College of Education to the importance of including study practices and exams, include questions that measure evaluative thinking skills, and conduct workshops and courses for teaching staff in order to introduce this type of skills and develop it among students, which will reflect positively on their scientific level. The researchers suggested conducting a study to detect these skills among students from different educational stages, or a correlation study between evaluative thinking skills and other variables, or a study by building a training program according to evaluative thinking skills for biology teachers and measuring the impact of that program on other variables they have or on their students.
Keywords: evaluative thinking, Biology department

أولا : مشكلة البحث Problem of the Research

ان محور التقدم هو العقل البشري المفكر الذي يقدم النظرية القابلة للتطبيق مما ينتج عنه تطور الحياة البشرية ، وازدهارها ، إذ ان التقدم اصبح يقاس بما تملكه الدول من عقول مفكرة ، قادرة على صناعة المعرفة وتسخيرها لمواجهة الثورة العلمية التي يوكبها العالم والتي تعد قوامها المعلومات والتقنيات المستمرة التي تزداد يوما بعد يوم ، مما يتطلب مستوى عال من اعمال العقل واكتساب مهارات التفكير حتى يستطيع المتعلم مسايرة ما يدور حوله من مجتمع المعارف ، ويستطيع المتعلم عن طريق التفكير ان يواجه ما يقابله من مشكلات ويحدد ما يناسبها من حلول ويتكيف معها ، اذ يعد التفكير اعلى مستويات النشاط العقلي الانساني الذي يميزه عن بقية الكائنات . (الغزاوي,٢٠١٨: ١٠٦)

وقد اكدت الدراسات التربوية المتعلقة بمهارات التفكير التقويمي ،ومنها دراسة (محمود،٢٠١٢) ودراسة (الشديفات والعنزي ،٢٠١٨) و(الشلهوب ،٢٠١٩)ودراسة (الحنان ،٢٠١٩) ودراسة (حسن ،٢٠٢١) ودراسة (عيد ، ٢٠٢١) على امتلاك نسبة ضئيلة ومتفاوتة من مهارات التفكير التقويمي، وتأكيدا لذلك قدم الباحثان استبيانا لأساتذة اقسام علوم الحياة عن امتلاك طلبتهم لمهارات التفكير التقويمي بعد تعريف الأساتذة بها وبمؤشرات امتلاكها لدى الطلبة كانت نتائج الاستبيان ان (٨٥%) من التدريسيين اكدوا ضعف امتلاك طلبة قسم علوم الحياة لمهارات التفكير التقويمي ، ورغم ما افرزه الاستبيان تبقى هناك فجوة بحثية بحاجة الى ملئها من خلال بحث علمي يدعم او ينقض تلك الدراسات او الاستبيان ، وفي ضوء ما سبق، جاز للباحثين ان تحدد مشكلة بحثهما بالتساؤل الاتي:

هل يمتلك طلبة قسم علوم الحياة مهارات التفكير التقويمي؟

اهمية البحث:

تتنافس العديد من دول العالم على تخريج افضل منتج تعليمي قادر على التعامل مع معطيات الحياة، ولتمكين المتعلم من مواجهة التسارع المعرفي الرهيب الذي يمر كالشهب التي تخرج من افاق لا تكاد تنتهي الا لتبدا من جديد، ويتسم عصرنا بالتقدم العلمي الهائل والمتسارع في شتى مناحي الحياة وزيادة كم المشكلات التي تواجه المتعلم. (مجاهد، ٢٠١٥ ،١٨) ، وتمر المنظومة التعليمية في العصر الحالي بتغيرات وتحديات متعددة ومتنوعة نتيجة التقدم السريع في المعلومات ، ومكونات المنظومة التعليمية . ولما كان الامر كذلك فان مؤسسات التعليم بعامة، ومؤسسات التعليم العالي بخاصة – باعتبارها مؤسسات تربوية اجتماعية تختص بإعداد الكفاءات

الفنية التي تمارس النشاط في مواقع العمل المختلفة – مطالبة اليوم بالسعي لتثقيفهم بمشكلات المجتمع واحتياجاته وتحمل المسؤولية ، فضلا عن ذلك فان هنالك اهتماما الى ما يمتلكه شباب الجامعة من قوة باعتبارهم من اهم عناصر الانتاج المتاحة في المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء وذلك لإعدادهم وتهيئتهم لقيادة المجتمع في المستقبل في كافة مجالات الحياة . (الغزاوي ، ٢٠١٨ : ١٠٨ –١٠٩)

وقد بين (النجم، ٢٠٠٥) أن التَعليم بِكُل مراحله هو وَسيلة لإنجاز أهداف التربية وكذلك مصدر لِتوفير احتياجات المجتمع من الطاقة البشرية النشطة والفاعلة، كونهُ المرآة التي تَعكس تلك الأهداف عن طريق المؤسسة التَعليمية التي يَقع على عاتقها مسؤولية تكوين وبناء الشخصية الإنسانية، لِذلك كَثُرَ الاهتمام بالتعليم؛ لأنه وَسيلة تطور الطلبة وطريقهم نحو التفكير والإبداع .(النجم،٢٠٠٥: ٤)

وتُعد المؤسسات التربوية من الركائز المهمة الي يَستند عليها المجتمع الإنساني حيث من خلالها يتم بلورة أفكارهُ حتى يصبح مجتمعاً نشطاً ومجتهداً ومنتجاً من أجل العمل، كذلك يُعد التَعليم من أفضل الوسائل التي تنهض بِواقع الطلبة وتساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية. (الحيلة،٢٠٠٩: ٩)

لقد حرصت الجامعات بكلياتها واقسامها على المساهمة في خدمة المجتمع ،وهي مؤسسات علمية وتعليمية وبحثية ، فهي مؤسسات علمية بما تتضمنه من علماء قادرين على خدمة المجتمع ، وما لديها من مرافق وامكانات علمية تستخدم لخدمة العملية التعليمية ، وهي مؤسسات تعليمية تستقبل افراد المجتمع وتعمل على تنميتهم وتطويرهم . وهي مؤسسات بحثية بما تقوم به من دراسات وابحاث في حل مشكلات المجتمع وتطويره (الحربي, ٢٠٢١ :١٥٨)

وتُعد مرحلة التَعليم الجامعي من المراحل المهمة ، إذ تُمثل أعلى مرتبة بِالتسلسل الهرمي التربوي ، ومن أهدافها السامية هي أن تَجعل الفرد مُستنداً الى ذاته على وفق اساس علمي مُنظم وَموجه نحو الحياة ، كون التَعليم العالي بِمختلف تَخصصاته وأقسامه ومراحله يَحظى باهتمام ورعاية كبيرين في معظم الدول المتقدمة في العالم، مُعتمداً في ذلك على الدور المهم والخطير الذي يَلعبهُ في النهضة البشرية والاقتصادية والاجتماعية، حيث يُوفر طاقة فاعلة للمجتمع ،وهذا ما يَجعل المؤسسات التعليمية تهتم بِالعنصر البشري حتى يَستجيب لمعطيات الحياة ويتفاعل معها (العيساوي،٢٠٢١: ٤).

كما ان التوجهات التربوية الحديثة تؤكد على تنمية مهارات التفكير المختلفة، كونها مهارات حياتية يمارسها المتعلم يوميا ويحتاجه جميع افراد المجتمع ، اذ تستخدم في حل المشكلات الحياة اليومية ، كما تستخدم في المجال الاكاديمي ، فهي مهمة للطلبة فبواسطتها يستطيع الاستنتاج وربط المعلومات والتمييز ، وتطوير مهارات الدقة والسرعة وتطوير العمليات العقلية والمعرفية العليا .

(ابراهيم ،و عبد المنعم،٢٠٠٩ ،٤٥ – ٤٦)

اذ يهدف التفكير الى تنمية القدرة على الكشف والابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات، وتدريب الطلبة على عملية التجريد والتعميم، وان يكتسب الطالب اتجاهات ايجابية لحل المشكلات وعلى نحو فعال، ويعد التفكير بنحو عام اكثر النشاطات المعرفية تقدماً، ويتبين من خلال قدرة الانسان من حل المشكلات التي يمر عليها اثناء تعلمه للمواقف التعليمية المختلفة عامة وان عمليات التفكير ومهاراته كنشاط عقلي تتدرج من البساطة الى التعقيد، فالاستنتاج والتحليل عمليات معقدة ومركبة الى حد ما، والنقد والابتكار لحل المشكلات في الظروف المختلفة تمثل عمليات تفكير عالية من التعقيد، ومن هنا يتبين علاقة وثيقة بالتفكير ومهاراته . وان اكتساب المعلومات

وتوظيفها وتنمية المهارات العقلية لديهم ، وذلك بالتركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر على الطالب ، أي ما يجري داخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية المختلفة مثل معرفته السابقة وانماط تفكيره ودافعيته للتعلم وغيرها وكل ما يجعل لديه معنى. (أبو جادو،٢٠٠٣ :٨٦)

وتبرز اهمية التفكير التقويمي كعملية ادراكية تتم في سياق تقويم المعلومات ، مستندة الى الدافعية و حب الاستطلاع لدى الفرد لتحديد قيمة الادلة ،والتي تنطوي على : تحديد الافتراضات وطرح اسئلة مدروسة ، والسعي الى فهم اعمق من خلال التفكير واعتماد المنظور الناقد ، واتخاذ قرارات مستنيرة استعدادا للقيام بالنشاط المحدد فالتفكير التقويمي يتضمن سمات التأمل ، وادراك قيمة البراهين ، والتحقق من الادلة .

(Buckley, 2015 : 373)

ويعتمد التفكير التقويمي على الواقع والمشاهدة التجرد من الذاتية ، والتدقيق والتحقيق ، للوصول لحل المشكلة (الحمادي ،٢٠١٧، ٢٦)

والتفكير التقويمي لا غنى عنه في التفكير العلمي وتفكير حل المشكلات واتخاذ القرارات وهو امر مهم وضروي في مجالات الحياة بصفة عامة .

(الحارثي ,٢٠٠٩ : ٢٨٧)

ويؤكد ابراهيم (٢٠١٤) على ان التفكير التقويمي من اهم انواع التفكير التي على المؤسسات التربوية ممارستها داخل القاعات الدراسية والسعي لتنميتها لدى المتعلمين كون مهاراته من المهارات العقلية التي يحتاجها المتعلمون لبناء قدراتهم الذهنية وقدرتهم على مواجهة المواقف التعليمية والحياتية والتحصيل واكتساب المعرفة داخل المؤسسة التعليمية وخارجها . (ابراهيم ،٢٠١٤، ١٥١)

ومهارات التفكير التقويمي من المهارات التي ينبغي تضمينها في المقررات الدراسية وتشجيع المتعلمين على ممارستها كونها من متطلبات عصر تعددت فيه البدائل والاختيارات . (محمد ،٢٠١٠ : ٣٣)

لأهمية هذا الموضوع تطرقت العديد من الدراسات للتفكير التقويمي منها دراسة (عيد، ٢٠٢١) بعنوان برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو (NST) لتنمية مهارات التفكير التقويمي والوعي بقضايا تكنولوجيا النانو وتطبيقاتها البيولوجية والبيئة لدى طالب معلم العلوم ، واستخدم المنهج التجريبي على عينة شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية والبيئية بكلية التربية جامعة اسيوط في مصر والتي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مهارات التفكير التقويمي لصالح المجوعة التجريبية للاختبار البعدي وكذلك دراسة(حسن ،٢٠٢١) بعنوان فاعلية نموذج 4EX2 في تدريس العلوم لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى تلاميذ الاول الاعدادي ، واستخدمت المنهج التجريبي وعينة البحث طلاب الاول الاعدادي في مدرسة المؤاساة الاعدادية للبنين اكدت نفس النتائج بوجود فرق ذو دالة احصائيا لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية واوصت بتوفير الانشطة والتجارب المتعددة التي تكفل تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى الطلبة خلال مراحل التعليم المختلفة.

وَبناءً على ما سبق تتجلى اهمية البحث الحالي من خلال :

١- تَسليط الضوء على مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة الجامعات عامة وطلبة قسم علوم الحياة خاصة .

٢- افادت طلبة الدراسات العليا والباحثين ببحث جديد .

٣- قَد تُسهم نتائج البحث الحالي في تَوجيه المعنيين بمحتوى المقررات الدراسية لاستخدام مهارات التفكير التقويمي في بناء المقررات الدراسية .

٤- افادت الباحثين لأجراء المزيد من الدراسات المستقَبلية في هذا الموضوع من خلال نتائج الدراسة .

٥- محاولة الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى طلبة الجامعة عند تطبيق أداة البحث.

ثالثاً : هدفا البحث

يَهدف البحث الحالي الى :

١- التَعرف على مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية.

٢- التَعرف على الفروق في مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة قسم علوم الحياة على وفق متغير الجنس(ذكور- اناث).

رابعاً : فرضيات البحث

١- لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مهارات التفكير التقويمي بَين طلبة قسم علوم الحياة .

٢- لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مهارات التفكير التقويمي بَين طلبة قسم علوم الحياة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث).

خامساً : حدود البحث

اقتصر البحث على :

١-الحدود المكانية : قسم علوم الحياة من كليات التربية من جامعة(القادسية و كربلاء)

٢-الحدود البشرية : طلبة الصف الرابع في قسمي علوم الحياة من كليات التربية في جامعتي القادسية وكربلاء للدراسة الصباحية .

٣-الحدود المعرفية :(مهارات التفكير التقويمي) .

٤-الحدود الزمانية : العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)

سادسا : تحديد المصطلحات

- **مهارات التفكير التقويمي**

عرفه Sternberg ,1986التفكير التقويمي بانه" قدرة الفرد على اداء بعض العمليات العقلية المرتبطة بوضع المعايير او المحكات اللازمة لاتخاذ القرارات وتقويم الادلة والبراهين والتعرف على الاخطاء وكشف المغالطات . (Sternberg,1986:17)

يعرفه (Buckley et al ,2015

بانه " نمط من التفكير الناقد المطبق في سياق التقويم بدافع من حب الاستطلاع ومعرفة قيمة الادلة ، التي ينطوي عليها تحديد الافتراضات وطرح الاسئلة المخطط لها ، ومتابعة فهم اعمق للمواقف من خلال التفكير واتخاذ القرار استعدادا للعمل "

(Buckley et al ,2015 : 375)

كما عرفه (محمد ,٢٠١٩) بانه " مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها الطلاب بهدف وضع المعايير وتقييم الادلة والبراهين او كشف مغالطات الافكار والمعلومات التي تطرح عليهم (محمد ,٢٠١٩ :٣١)

وتتبنى الباحثان تعريف (Sternberg ,1986 كتعريف نظري لا تفاقه مع هدفي البحث

التعريف الاجرائي : قدرة الطالب على اداء العمليات العقلية المرتبطة بوضع المعايير او المحكات اللازمة لاتخاذ القرارات وتقويم الادلة والبراهين والتعرف على الاخطاء وكشف المغالطات ويقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها طلبة قسم علوم الحياة (عينة البحث) عند الاجابة على فقرات الاختبار المعد لهذا البحث.

الفصل الثاني :

مهارات التفكير التقويمي :-

وقد اتفق كل من جروان (١٩٩٩ :٧٦ - ٧٧) وسليمان (٢٠١١ :٣٧٩ -٣٨٠) على تصنيف مهارات التفكير التقويمي الى ثلاث مهارات رئيسة :

اولا/ مهارة ايجاد محكات او معايير تستند اليها عملية اصدار احكام: "هي تلك المهارة التي تستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير من اجل التوصل الى احكام معينة ، او انها عبارة عن عملية وضع حدود للخيارات الممكنة." (سعادة ،٢٠٠٦، ٥٦٩)

وتتضمن هذه المهارة مهارات فرعية تتمثل في:

١- التعرف على القضايا والمشكلات المركزية:

قدرة المتعلم على التعرف على المعلومات الاساسية والمشكلات المركزية المتعلقة بالموضوع او القضية المطروحة ،والتمييز بين ما هو اساسي بالموضوع وبين ما هو ثانوي من تلك المعلومات او المشكلات. (عبدالوهاب ،٢٠١٨ :١٥٢)

٢- التعرف على الافتراضات الاساسية:

وهي مهارة التعرف الافتراضات وتعد وسيلة لتفسير ظاهرة او مشكلة ، او توجيه بحث تجريبي، او استدلال منطقي ، وقد تكون الفرضية بمثابة مقترح مقبول بدرجه احتمالية عالية لتوافر حقائق ثابتة تدعمه. (جروان ،٢٠٠٧ :٢٣١- ٢٣٣)

٣- التنبؤ بالمترتبات على فعل ما :

المهارة في قراءة البيانات او المعلومات المتوافرة ، والاستدلال من خلالها على ما هو ابعد من ذلك في الزمان او الموضوع او المجتمع. (شحاته ، والنجار ،٢٠٠٣: ١٥٥)

٤- التتابع في المعلومات:

"عملية وضع الاشياء او العمليات في ترتيب منطقي". (حسين،٢٠٠٩ :١٤٥)

ثانيا/ مهارة تقويم الادلة والبراهين :

وهي المهارة التي تستخدم لتحديد فيما إذا كانت المعلومات مدعمة بالأدلة وتتمتع بالصدق من

جهة وصفة الثبات من جهة اخرى وبالنسبة للطلبة تعني الاقرار بان المعلومات مهمة. (سعادة، ٢٠٠٦، ٤٥٩)

وتكون مدعومة بالأدلة وتزود المتعلمين بأداة للتفكير بطريقة ناقدة لما يسمعون عنه او يشاهدونها و يقرؤونه من المعلومات وتشجعهم على المقارنة بينها والوصول الى قناعة بوجود الادلة التي تدعم الحلول او القرارات السليمة دون غيرها . (رشوان ،٢٠٢٢ : ٦١٢)

وتضم هذه المهارة مهارات فرعية تتمثل:

١- الحكم على مصداقية المعلومات :وهي القدرة على الحكم على المعلومات من حيث صدقها او عدم صدقها ،والتي تعرض على المتعلم عن موضوع او موقف او مشكلة معينة وذلك من خلال الاستعانة بالخبرات السابقة لديه ،والمعلومات المتوافرة عن الموضوع ومدى اتساقها معا.

٢- تحري جوانب التحيز والانماط والافكار المبتذلة :وهي قدرة المتعلم على تحري التحامل والتحيز فيما هو مطروح من افكار او اراء وتمييزها وتحديد مبررات تصنيفها كأفكار او اراء متحيزة او مبتذلة.

٣- التعرف على اللغة المشحونة :وهي فدرة المتعلم على التعرف على العوامل الذاتية والتحيز السلبي او الايجابي في قضية او موضوع ما استنادا الى ادلة ومسلمات معينة واستخلاص وصياغة حقيقة تلك القضية او ذاك الموضوع.

٤- تحديد الاسباب الواردة وغير الواردة في الموقف: وهي قدرة المتعلم على تحديد الاسباب الواردة وغير الواردة في الموقف او الاحداث او المشكلات التي تعرض عليه من خلال أدراكه لمضمونها وربط الاشياء بالأسباب والسبب بالمسبب .(عبد الوهاب،٢٠١٨ :١٥٣)

٥- تصنيف المعلومات :

ويرى (الاشقر،٢٠١٠)انها "تلك المهارة التي تستخدم لتجميع الاشياء على اساس خصائصها او صفاتها

ضمن مجموعات او فئات" ،او انها عبارة عن عملية عقلية يتم من خلالها وضع الاشياء ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئا ذا معنى. (الاشقر،٢٠١٠: ٤٦)

٦- مقارنة اوجه الشبه والاختلاف : تتمثل في "تحديد اوجه الشبة والاختلاف بين المعلومات المعطاة ،او المعلومات التي يتم البحث والاستقصاء عنها" (علي ،٢٠١١ :٢١١)

٧- تقويم الحجج او البراهين والمناظرات: بان مهارة تقويم الحجج من مهارات التفكير التقويمي التي تؤكد على اثبات مدى صحة الادعاءات ودقتها وكذلك الحجج المطروحة

من خلال التمييز بين تلك الحجج ومدى اتصالها بصورة مباشرة او غير مباشرة بالسؤال او القضية المطروحة. (عبد الوهاب ،٢٠١٨، ١٥٤)

ويرى الباحثان بانها قدرة المتعلم على تمييز الاجابات او المعلومات او البيانات القوية المرتبطة بموضوع او موقف ما ، للأخذ بها ،والاجابات او المعلومات او البيانات الضعيفة غير المرتبطة بالموضوع او الموقف ،لاستبعادها.

ثالثا/مهارة كشف الاخطاء والمغالطات : تستخدم لتحديد الاخطاء او الوهن في الاستدلالات المنطقية وفيما يتصل بالموقف او الموضوع من المعلومات ،والتمييز بين الآراء والحقائق .(محمود ،٢٠١٢ : ٢١٨)

وتشمل :

١-التفريق بين الحقائق والآراء :

عرفها (حسين ،٢٠٠٩)بانها "القدرة على التمييز بين المعلومات والبيانات من حيث انها واضحة وتمثل حقيقة او انها غير واضحة وتمثل راي شخصي". (حسين ،٢٠٠٩ :٧٣)

٢- التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع :وهي المهارة التي ينبغي على المتعلم ان يحدد المعلومات والمعارف ذات العلاقة بالمشكلة او الموضوع او الدراسة من التي لا تمت الى الموضوع بصله ،وكذلك علية التمييز بين المعلومات ذات العلاقة القوية والمعلومات ذات العلاقة الضعيفة بالموضوع او المشكلة او الموقف التعليمي ،مع توضيح المبررات وراء هذا التمييز أو التصنيف . (العياصرة،٢٠١٥ : ٢٨٦)

وعرفها (حسين ،٢٠٠٩) بانها "يعتبر للشيء صلة اذا كان له اهمية في مساعدتك على تحقيق هدف او الوصول الى استنتاج" (حسين ،٢٠٠٩، ١٥٦)

٣- التعرف على الاستنتاجات المغلوطة : يرى (جروان ،٢٠٠٧) ان عملية الاستدلال المنطقي تتضمن التوصل الى استنتاجات تستند الى دليل ،وكثيرا ما يتسرع الفرد في طرح عدة استنتاجات لا تبررها الادلة المتوفرة لديه ،وتأتي الاستنتاجات المغلوطة على عدة اشكال :

- الافتراض بان شيئا مالم يكن ليحدث لو لم يثبت حدوث شيء او احداث اخرى .
- الافتراض بان الكل له خواص كل جزء من اجزائه.
- الافتراض بان خواص الكل تنطبق على كل حالة ترتبط بالكل او تنتمي اليه.
- استخدام فروض صحيحة بطريقة تؤدي الى استنتاجات مغلوطة.

(جروان ،٢٠٠٧ :٢٥١ – ٢٥٢)

الفصل الثالث

منهجية و اجراءات البحث

مجتمع البحث وعينته:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي ، واشتمل مجتمع البحث على جميع طلبة الصف الرابع في اقسام علوم الحياة في كليات التربية للدراسة الصباحية في جامعات (كربلاء و المثنى والقادسية و الكوفة- كلية التربية بنات) للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) ، بواقع (٤٤١) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع ، وللحصول على عينة ممثلة لمجتمع البحث، اختار الباحثان عينة عشوائية اساسية مؤلفة من (١٦٥) طالبا و طالبة من طلبة الصف الرابع من قسمي علوم الحياة في كليتي التربية /دراسة الصباحية / في جامعة القادسية وجامعة كربلاء، ذلك ان طلبة الصف الرابع يمثلوا قمة

هرم السلم التعليمي الجامعي فضلا كونهم أكثر نضجا من بقية طلبة الصفوف الاخرى ، جدول (١) .

جدول (١) أعداد طلبـــــة عينة البحث الاساسية

لجامعة	الكلية	القسم	المرحلة	الجنس		المجموع
				الذكور	الاناث	
جامعة كربلاء	التربية	علوم الحياة	الرابعة	٥٠	٥٠	١٠٠
جامعة القادسية	التربية	علوم الحياة	الرابعة	٣٥	٣٠	٦٥
المجموع				٨٥	٨٠	١٦٥

اختبار مهارات التفكير التقويمي :

أ. **اختبار مهارات التفكير التقويمي :**

بُنيَ اختبار مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية بصيغته الأولية وقد تكون من (٢٧) فقرة من نوع اختبار الاختيار من متعدد ، وفقاً للخطوات الآتية :

١. **تحديد هدف الاختبار** : هدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية .

٢. **تحديد مجالات اختبار مهارات التفكير التقويمي:** أعد الباحثان قائمة بمجموعة من مهارات التفكير التقويمي ، بعد الاطلاع على المصادر العلمية والدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات التفكير التقويمي وبعد عرضها على المحكمين من الأساتذة في طرائق تدريس علوم الحياة ، والقياس والتقويم ،وعلم النفس التربوي ، وبعد موافقتهم على تلك

المهارات، اعتمد الباحثان تصنيف(جروان ، ١٩٩٩) لمهارات التفكير التقويمي، جدول (٢) وهي :

جدول (٢)

مهارات التفكير التقويمي الرئيسة والفرعية

مهارات التفكير التقويمي الرئيسة	مهارات التفكير التقويمي الفرعية	
١-مهارة وضع المعايير او المحكات	١-	التعرف على الافتراضات الاساسية
	٢-	التنبؤ بالمترتبات على فعل ما .
	٣-	التتابع في المعلومات
٢-مهارة تقويم الادلة والبراهين او اثبات مدى دقة الادعاءات	٤-	الحكم على مصداقية المعلومات
	٥-	تحديد الاسباب الواردة وغير الواردة في الموقف.
	٦-	تقويم الحجج او البراهين.
٣- مهارة التعرف على الاخطاء او المغالطات	٧-	التفريق بين الحقائق والآراء
	٨-	التعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع
	٩-	التعرف على الاستنتاجات المغلوطة.

٣. **صياغة فقرات الاختبار** : صاغ الباحثان فقرات الاختبار بلغة سهلة وواضحة لتناسب طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية ، وقد تألف الاختبار من (٢٧) فقرة

بصورته الأولية موزعة على ثلاث مهارات رئيسة وتسع مهارات فرعية ، جدول (٢) ، إذ تم مراعاة خصائص مجتمع البحث والتعريف النظري والاجرائي للمهارات عند إعداد فقرات الاختبار وبنائها، وقد تضمن الاختبار فقرات من نوع الاختيار من المتعدد بثلاث بدائل لكل المهارات، ماعدا فقرات مهارة التتابع اذا وضع الباحثان لها أربعة بدائل لما تتطلبه هذه المهارة من ذكر احداث اكثر يتطلب من الطالب فهما واختيار التتابع المناسب لتحققها لديه وقد عُرضت فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين في طرائق تدريس علوم الحياة، وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، للأخذ بملاحظاتهم وآرائهم, وتعديلاتهم لفقرات الاختبار، ومعرفة مدى ملاءمتها لمجتمع البحث فضلاً عن السلامة اللغوية ، والصياغة العلمية لفقرات الاختبار .

٤. **تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار** : أعدّ الباحثان مجموعة من التعليمات الخاصة بكيفية إجابة أفراد العينة على فقرات الاختبار قبيل التجريب الاستطلاعي للاختبار وكما يأتي :-

أ- اختبار مهارات التفكير التقويمي الذي بين يديكِ هو أداة بحث علمي وليس له علاقة بتحصيلك الدراسي أو تقييمك .

ب- تبقى هويتكِ سرية ولا حاجة للكشف عنها.

ج- اختر بديلاً واحداً صحيحاً، وعدم ترك أي فقرة بلا إجابة، وعدم اختيار بديلين عن الفقرة الواحدة لأن ذلك يؤدي إلى إهمال ورقة إجابتك.

٥. **تعليمات تصحيح الإجابة عن فقرات الاختبار** : أعدّ الباحثان مجموعة من التعليمات الخاصة بتصحيح الإجابة عن فقرات الاختبار بعد الاتفاق مع السيد المشرف

، واساتذة القياس والتقويم ، إذ يعطى الطالب درجةً واحدةً في حالة اختياره للبديل الصحيح .كما يعطى الطالب درجة صفرٍ في حالة اختياره للبديل الخاطئ ، أو اختياره لأكثر من بديل ، أو تركه للفقرة دون إجابة .

٦. **التطبيق الاستطلاعي الأول للاختبار** : طبق الباحثان الاختبار على عينة عشوائية مؤلفة من (٢٠) طالبا وطالبة من (جامعة كربلاء – كلية التربية /قسم علوم الحياة – المرحلة الرابعة) في يوم (الاثنين) الموافق (١٢/ ١٢/ ٢٠٢٢) للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار والإجابة عنه بالشكل المطلوب ، والوقوف على أي غموض او إشكاليات قد تواجه عينة البحث أثناء الإجابة، وكذلك تحديد المدة الزمنية اللازمة للإجابة عن فقرات الاختبار, وبناءً على ذلك عُدّلت بعض تعليمات الاختبار وحددت المدة الزمنية للإجابة عن الاختبار باستخراج معدل إجابة كل طالب من طلبة عينة البحث الاستطلاعية الاولى وقد بلغ معدل زمن الإجابة (٣٥) دقيقة .

٧. **التطبيق الاستطلاعي الثاني للاختبار** : اختار الباحثان عينة عشوائية مؤلفة من (٢٧٦) طالبا وطالبة من جامعات(كربلاء والمثنى والكوفة) – المرحلة الرابعة, لإجراء التطبيق الاستطلاعي الثاني للاختبار, وكان ذلك ابتداءً من يوم الثلاثاء الموافق (١٣ / ١٢ / ٢٠٢٣) وامتدت فترة التطبيق إلى يوم الثلاثاء الموافق (٢٠/١٢/٢٠٢) بهدف استخراج الخصائص السايكومترية .

٨- **الخصائص السايكومترية :**

يقصد بها تحليل الفقرات وعملية جمع المعلومات وتلخيصها ومعالجتها من

ردود أفراد العينة لتقييم جودة فقرات الاختبار (Chauhan & etal,2015 ,1608) وحددت عينة عشوائية مؤلفة من (٢٧٦) طالب وطالبة لإيجاد الخصائص السايكومترية للاختبار.

صدق الاختبار : يشير الصدق إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعد لقياسه فعلاً أو ما أردنا نحن ان نقيسه . (ميخائيل ،٢٠١٦ ، ١٦٣) وللتأكد من صدق الاختبار تحقق الباحثان من أنواع الصدق الآتية :

أ- **الصدق الظاهري** : يمكن التحقق الصدق الظاهري للاختبار عن طريق التحليل المبدئي لفقرات ذلك الاختبار بوساطة مجموعة من المحكمين لتحديد ما إذا كانت هذه الفقرات تتعلق بالجانب الذي تقيسه . (محاسنة ،٢٠١٣ ، ١٥٢) ، إذ أُخذ بآراء السادة المحكمين حول فقرات الاختبار من خلال ما سجلوه في استبانة صلاحية فقرات اختبار مهارات التفكير التقويمي وقد حُسبت قيمة (Chi-Square) لكل فقرة وقُورنت بقيمة (Chi-Square) الجدولية والبالغة (٣,٨٤) بدرجة حرية (١) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) , إذ بيّنت النتائج أنّ جميع فقرات الاختبار صادقة مع بعض التعديلات الطفيفة في الصياغة .

ب- صدق البناء (التحليل الاحصائي) Construction Validity (statistical analysis) يهدف الى تخصيص عدد السمات او الصفات التي يتميز بها المقياس واختبار طبيعة المقياس التي هي عبارة عن مجموعة من العلاقات او العلامات للمقياس (ملحم، ٢٠٠٢، ٢٦٩)، ولتحقيق اجراءات التحليل واستخراج الخصائص السايكومترية لأدوات البحث ، تم تطبيق الاختبار، على عينة عشوائية من مجتمع البحث الاصلي، وقد تم حساب صدق البناء من خلال :-

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار**: تم إيجاد معامل ارتباط بوينت بايسيرال لحساب الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار من اجابات طلاب وطالبات العينة الاستطلاعية الثانية، وبناءً على نتائج التطبيق الاستطلاعي الثاني للاختبار تبين أنّ قيم معاملات الارتباط للفقرات تراوحت بين (٠,٢٠٤- ٠,٥٩٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بعد مقارنة تلك القيم المحسوبة بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,١١٣) بدرجة حرية (٢٧٤) ، مما يدل على أنّ جميع فقرات الاختبار تتمتع بصدق البناء.

-**علاقة درجة الفقرة بدرجة المهارة الرئيسة التي تنتمي اليها** : تم استخرج معامل الارتباط بوينت بايسيرال لحساب الارتباط بين درجة كل فقرة بدرجة المهارة الفرعية التي تنتمي اليها بعد من مهارات الاختبار الثلاث ودرجة الاختبار الكلية وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين (٠,٢٤٦ -٠,٦٥١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهي دالة بالمقارنة مع القيمة الجدولية لمعامل الارتباط ايضا ، مما يدل على أنّ جميع المهارات الرئيسة دالة و تتمتع بصدق البناء.

- **علاقة درجة الفقرة بالمهارة الفرعية التي تنتمي اليها** :قام الباحثان باستعمال معامل الارتباط بوينت بايسيرال لحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المهارة الفرعية التي تنتمي اليها للاختبار وقد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان معامل الارتباط تتراوح بين (٠,٢٢٦- ٠,٧٠١) وكانت جميعها دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٧٤) .

التحليل الاحصائي للفقرات

ان تحليل الفقرات من المستلزمات الاساسية في بناء الاختبار ,كما يعد من اهم الاعتبارات الضرورية في بناء الاختبار الجيد يتضمن ايجاد مستوى (الصعوبة / السهولة) للفقرات ومعامل التمييز لكل فقرة منها (Thorn Dike ,1993,124)، ولأجل تحليل كل فقرة من فقرات الاختبار تم تحديد الدرجة الكلية التي حصل عليها كل فرد من افراد العينة ، و ترتيب درجات افراد العينة الاستطلاعية تصاعديا لتحديد المجموعتين العليا والدنيا ، ثم اختيار اعلى ٢٧% من الدرجات لتمثل المجموعة العليا وادنى ٢٧% من الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا ، فبلغ عدد استمارات المجموعة العليا (٧٥) استمارة وكذلك نفس العدد من الاستمارات للمجموعة الدنيا .

١- **مستوى صعوبة الفقرات :-**

ان اي فقرة من فقرات الاختبار يجب ان لا تكون بسيطة جدا بحيث يستطيع جميع المختبرون الاجابة عنها ولا صعبة جدا بحيث يفشل الجميع بالإجابة عنها , ان معامل الصعوبة هو عدد المختبرين الذين اجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة من مجموع المختبرين في المجموعتين الدنيا والعليا (النبهان ،٢٠٠٤، ٢٥٨) ، ولغرض معرفة مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار ، طبق الباحثان الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من(٢٧٦) طالب وطالبة وبعد حساب مستوى الصعوبة لكل فقره من فقرات الاختبار باستخدام معادله الصعوبة وجد انها تتراوح بين(٠,٤٧- ٠,٨٠) وكانت نسبة صعوبتها مقبولة .

٢- **معامل تمييز الفقرة : Item Discrimination Power**

أن حساب القوة التمييزية يمهد الفرصة للتأكد من مدى تحقيق مبدأ الفروق الفردية الذي يستند عليه القياس ٠ (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ ، ص٤١٤)

و ان قوة تمييز للفقرة تحدد مدى قدرت الفقرات على تمييز الأفراد اصحاب المستويات العليا والمستويات الدنيا فيما يخص الصفة التي يقيسها الاختبار ٠ (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٧٩)

ومن ثم تم حساب معاملات تمييز الفقرات باستخدام معادلة معامل التمييز، فوجد إن قيم معامل تمييز الفقرات يتراوح بين (٠,٢٧– ٠,٥٥) وقد اشار أيبل بهذا الخصوص إلى ان معامل التمييز إذا كان اكبر من (٢٠ %) يعد مقبولاً٠ (Eble, 1972,p.269)

٣– **فعالية البدائل الخاطئة :–** يقصد بفعالية البدائل الخاطئة قابلية البدائل على جذب المفحوصين للإجابات الخاطئة . (عودة, ١٩٩٨, ١٠٨) ، البديل الخاطئ الجيد هو الذي يقوم باختياره عدد من المستجيبين في المجموعة الدنيا أكثر من المستجيبين في المجموعة العليا (Gronlud, 1976, p. 235) ، واتضح ان جميع البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار مموه جيدة .

ثبات الاختبار : يقصد بثبات الاختبار ان يعطي الاختبار النتائج ذاتها اذا ما تم اعادت الاختبار على الافراد المجموعة نفسهم وتحت نفس الظروف ويقاس احصائيا بايجاد معامل للارتباط بين الدرجات في المرتين وهذا يعني تقليل تأثير عوامل الصدف او العشوائية على نتائج الاختبار (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ١٩٦) ، وللتحقق من ثبات الاختبار استخدمت معادلة كيودر ريتشاردسون _٢٠ والتي تعد من اكثر معاملات الاتساق شيوعا واستخداما ويتطلب ايجاد قيمتها اجراء الاختبار مره واحده فقط وينبغي ان تكون القيمة الناتجة لمؤشر الثبات المحسوب بمعادلة كيودر ريتشارسون_٢٠ تساوي (0.70) او اكثر لان قيمته العالية دليل على ان بنود الاختبار تقيس الشيء نفسه

باستمرار (Christensen et al ,2015,156)، وقد بلغت قيمة معادلة كيودر ريتشارسون _ ٢٠ المحسوبة لاختبار مهارات التفكير التقويمي (0.814) مما يشير الى ان الاختبار يتمتع بمستوى ثبات جيد .

عرض النتائج: View Results

الهدف الاول: التعرف على مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة قسم علوم الحياة .

للتحقق من الهدف الأول قام الباحثان بتحليل إجابات عينة البحث النهائية البالغة (١٦٥) من طلبة كلية التربية، على اختبار التفكير التقويمي وقاما بحساب درجاتهم، وجد الباحثان ان المتوسط الحسابي لعينة البحث يساوي (١٨,٢٢٥) بانحراف معياري (٢,٧١٢)، وعند مقارنته بالمتوسط الفرضي للاختبار البالغ (١٣.٥)، واختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample t–test) ظهر، ان هناك فرق بين المتوسطين، وباتجاه متوسط العينة، إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٢,٣٨١)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٦٤)، وهذا يشير إلى أنّ طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية لديهم مهارات التفكير التقويمي ، وكما موضح في الجدول ادناه .

جدول (٣)

قيم المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي في اختبار التفكير التقويمي و نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
١٦٥	١٨.٢٢٥	٢.٧١٢	١٣.٥	٢٢.٣٨١	١.٩٦	دالة

ومن خلال الجدول السابق يفسر الباحثان هذه النتيجة، ذلك ان العملية التعليمية التعلمية وبحكم تخصص علوم الحياة تتيح للطلبة الممارسة المقصودة لتلك المهارات و التي تقع ضمن مقتضيات الحياة الاكاديمية، سواء كانت من خلال الجوانب العملية من تجارب وانشطة علمية ام الجانب النظري، فمهارات التفكير التقويمي لدى هؤلاء الطلبة عملية ادراكية ترافق العملية التعليمية التعلمية ،ومستندة الى دافعية التعلم، وتتأطر بعمل الطلبة التعاوني الذي يشيع لدى طلبة قسم علوم الحياة ، إذ وفرت الممارسة التعليمية التعليمة واجواءها من قبل الطلبة ، التنظيم للمعلومات ،والدقة في تسجيل النتائج او مراقبة التغييرات ،والضبط لظروف التجربة وتصنيف الأفكار بين ما هي مهمة او غير مهمة ، وتتابعها وتسلسلها واستخدام القواعد السليمة في اصدار الاحكام بعيدا عن التخمين والربط بين اجراء الموضوع وتحليل المشكلة او الظاهرة العلمية الى عناصرها وتقييم كل معلومة واردة وبيان مصداقيتها وتمييزها عن ان تكون راي لا حقيقة فضلا عن كشف المغالطات والاخطاء الشائعة وتجنبها ، او تناقضات حول ما يدور عن تلك الظواهر او التجارب العلمية ، أسهمت بشكل كبير في تمتع هؤلاء الطلبة بمستوى جيد من تلك المهارات .

٣- نتائج الهدف الثاني

التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدى طلبة اقسام علوم الحياة في متغير مهارات التفكير التقويمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث). تم استخراج المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لهما، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١٧,٢٧٧) وانحراف معياري (٢,٦٣١) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (١٨,٥١٧) وانحراف معياري (٢,٦٧٥) و استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين (Independent–Samples t–test) لمقارنة قيمتها المحسوبة بالقيم

الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٦٣) ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة(٢,٩٩٩) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٧) مما يدل على أن الفارق بين الذكور والاناث في مهارات التفكير التقويمي دال احصائيا ولصالح الاناث ،جدول (٤).

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين الطلبة تبعا لمتغير الجنس(ذكور/اناث) في اختبار التفكير التقويمي

ت	الطلبة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠،٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
١	الذكور	٨٠	١٧,٢٧٧	٢,٦٣١	١٦٣	٢,٩٩٩	١,٩٧	دالة احصائيا
٢	الاناث	٨٥	١٨,٥١٧	٢,٦٧٥				

ويفسر الباحثان هذه النتيجة من ان الاناث كانت أكثر دافعية و حضورا واحتكاكاً مع الأنشطة والجانب العملي والتي تتم داخل المختبرات او خارجها مما وفر لهن فرص مهمة في مشاهدة وملاحظة وتقييم المعلومات وتنظيمها وربط المعلومات ببعضها والدقة في تسجيل النتائج والضبط او مراقبة التغييرات او ظروف التجربة او معطياتها، وتصنيف الأفكار بين ما هي مهمة او غير مهمة، وتحديد الأسباب المرتبطة بالموضوع وتحليل النتائج والتنبؤ بما ستؤول اليه ، فضلا عن قدرتهن على اجراء حوارات نقدية حول الموضوعات الجدلية

ثانياً: الاستنتاجات

من خلال عرض النتائج توصل البحث إلى الاستنتاجات الآتية:

١- تمتع الطلبة بمستوى من مهارات التفكير التقويمي وذلك لطبيعية التخصص ومقتضياته الاكاديمية.

٢- الاناث من افراد العينة كانت لهن من مهارات التفكير التقويمي أكثر من الذكور وهذا يرتبط بتعاملهن النشط و بصورة مكثفة مع الأجواء العلمية للأنشطة والتجارب.

ثالثاَ : التوصيات :

١-لفت انتباه اساتذة قسم علوم الحياة في كلية التربية الى اهمية تضمين الممارسات الدراسية والامتحانات الفصلية والنهائية بأسئلة تقيس مهارات التفكير التقويمي.

٢-عمل ورش ودورات للكوادر التدريسية من اجل التعريف بهذا النوع من المهارات وتنميته لدى الطلبة مما ينعكس ايجابا على مستواهم العلمي

رابعاً: المقترحات:

١- اجراء دراسة للكشف عن مهارات التفكير التقويمي لدى طلبة من مراحل تعليمية مختلفة.

٢- اجراء دراسة ارتباطية بين مهارات التفكير التقويمي ومتغيرات أخرى مثل (اليقظة العقلية ،التحصيل الدراسي ، الدافعية نحو الإنجاز ، الكفاءة الذاتية المدركة ..)

٣- إجراء دراسة ببناء برنامج تدريبي وفق مهارات التفكير التقويمي لمدرسي علم الاحياء وقياسه اثر ذلك البرنامج على متغيرات أخرى لديهم او على طلبتهم .

المصادر العربية و الاجنبية

- ابراهيم ، جمال حسن السيد (٢٠١٤). استخدام نظرية تريز في تدريس الجغرافيا لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير التقويمي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، مصر ، ع ٥٧ ، ١٤٧ – ١٩٢.

- *ابراهيم ، معتز احمد وعبد المنعم ، خالد عبد العظيم (٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الاول الابتدائي من خلال تدريس الرياضيات واللغة العربية باستخدام برنامج الكوارتز ، دراسات تربوية واجتماعية ،**مجلة كلية التربية** ،جامعة حلوان ، ١٤ (٤).*

- *ابو جادو ، صالح ، (٢٠٠٣) .استقصاء أثر استخدام برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحلول الابتكارية ، في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف العاشر الاساسي في TRIZللمشكلات "تريز" مدارس وكالة الغوث الدولية ، **اطروحة دكتوراه غير منشورة** ،جامعة عمان العربية ، الاردن .*

- الاشقر ،فارس (٢٠١٠). **فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم** ، ،عمان ،دار زهران .

- جروان ،فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات . الامارات العربية المتحدة، العين ، دار الكتاب الجامعي.

- جروان ، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧) . **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ,الاردن ،عمان ، دار الفكر.

•الحارثي ، ابراهيم بن احمد مسلم .(٢٠٠٩). **انواع التفكير** ، القاهرة ،الروابط العالمية للنشر

•الحربي ، ندى مقبل (٢٠٢١). تطوير دور القيادات الاكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بالوظائف الجامعية (دراسة ميدانية بكلية التربية في جامعة الملك خالد)، قسم الادارة والاشراف التربوي – كلية التربية ، جامعة الملك خالد .

•حسن ، سعيد محمد صديق (٢٠٢١). فاعلية نموذج 4EX2 في تدريس العلوم لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير التوليدي والتقويمي لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي ،**مجلة البحث العلمي في التربية** ، جامعة عين شمس ، كلية التربية البنات للآداب والعلوم والتربية، العدد ٢٢،ج٨ ،ص ص ٣٣٠-٣٦٥ .

•حسين ،ثائر غازي (٢٠٠٩) .**الشامل في مهارات التفكير** ,الاردن , عمان , دار ديبونو للنشر والتوزيع.

•الحمادي ، محمد عبد الرزاق خلف (٢٠١٧). برنامج مقترح قائم على المدخل المنظومي لتنمية عمليات التفكير لدى تلاميذ التعليم الاساسي في سوريا (**رسالة دكتوراه**)، كلية الدراسات العليا ، جامعة القاهرة.

•الحنان ، اسامة محمود .(٢٠١٩). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتدريس الهندسة في تنمية القدرة المكانية ومهارات التفكير التقويمي لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي ، **مجلة تربويات الرياضية** ، مصر ،٢٢ (٦) ١٠ – ٦٢ .

•الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩) : **مهارات التدريس الصفي**، ط٣، دار المسيرة ، عمان .

•رشوان ، ايمان محمد احمد .(٢٠٢٢). اثر تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام اقلام القضاة على تنمية مهارات التفكير التقويمي لدى تلميذات الصف الاول الاعدادي . **مجلة كلية التربية** ، جامعة بني سويف ،عدد ابريل ، الجزء الاول.

•الزوبعي ،عبد الجليل ابراهيم (١٩٨١) . **مناهج البحث في التربية** ،ط١، بغداد ، مطبعة الجامعة .

•سعادة ، جودت احمد (٢٠٠٦). **تدريس مهارات التفكير مع الامثلة التطبيقية** ،ط١ الاصدار الثاني ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن .

•سليمان ، سناء محمد (٢٠١١) . **التفكير : اساسياته وانواعه .. تعليمه وتنمية مهاراته** , القاهرة ،عالم الكتب .

•شحاته، حسن و النجار ، زينب (٢٠٠٣) . **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، القاهرة ,الدار المصرية اللبنانية.

•**الشديفات ، محمود راشد ، والعنزي ، فياض حامد .(٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مستند لمصفوفة في تحسين مهارات معلمو العلوم في تدريس انشطة وعملية الخلية ،V التفكير التقويمي لاستراتيجية الشكل**

•*الشلهوب ، سمر عبد العزيز .(٢٠١٩). استخدام التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والاحتفاظ*

*بالتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض ، **مجلة تربويات الرياضيات** ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، ٢٢ (٧)، ٦- ٥٠*

- عبد الرحمن، سعد (١٩٨٣) **القياس النفسي النظرية والتطبيق** ، ط٥، دار هبة النيل للنشر والتوزيع ،الجيزة ، مصر.

- عبد الوهاب ،محمد عبد الوهاب ،ومجاهد ,فايزة احمد الحسيني ،وشمس الدين و فاطمة حجاجي احمد، (٢٠١٨). استخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب المرحلة الثانوية .**مجلة البحث العلمي في التربية** .٥ (١٩).

- علي ، محمد السيد (٢٠١١) . **موسوعة المصطلحات التربوية** ، عمان ، دار المسيرة .

- عودة ، أحمد سليمان (١٩٩٨) : **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، الإصدار الثاني ، دار الأمل، أربد.

- العياصرة ، وليد رفيق (٢٠١٥) . **استراتيجيات تعليم التفكير ومهارته**، ، عمان ، دار اسامة .

- عيد ، سماح محمد احمد محمد (٢٠٢١). برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو(NST)لتنمية مهارات التفكير التقويمي والوعي بقضايا تكنولوجيا النانو وتطبيقاتها البيولوجية والبيئية لدى الطالب معلم العلوم ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة اسيوط ، مصر ، مجلد ٣٧ ، العدد (١٢) ، ص ص ٣٧٩- ٤٣٧ .

- العيساوي، كمال حسن هاشم (٢٠٢١) .التعلم المنظم ذاتيا عند طلبة قسم علوم الحياة وعلاقته بوعيهم بالسلامة المختبرية ،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية ، جامعة القادسية .

- الغزاوي ، نشوة محمد مصطفى عمر (**٢٠١٨**). استخدام التعلم المنظم ذاتيا في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ . الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية . **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٩٧)** ، يناير ، ص ص ١٠٥ – ١٧٩ .، كلية التربية – جامعة عين شمس.

- مجاهد ، فايزة احمد الحسيني (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات الحل الابداعي للمشكلات ومفهوم الذات الاكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الاول الثانوي ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، السعودية ، العدد(٥٩)مارس ص١٧–٧٠ .

- محاسنة، إبراهيم محمد (٢٠١٣) : القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة، ط١، دار جرير، عمان .

- محمد ، المعتز بالله زين الدين (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة لتعليم التفكير في العلوم في تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للإنجاز الاكاديمي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي .دراسات في المناهج وطرق التدريس ، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ،١٥٩(٢) ، ١٤ – ٦٥.

- محمد ، حسن عمران (٢٠١٩). استخدام استراتيجية التعلم التوليدي لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والميل نحو مقرر علم النفس لدى طلاب .**المجلة العلمية لكلية التربية بالوادي الجديد** ، جامعة اسيوط ، العدد(٢٨)، ٣٦٦- ٤٢١

- محمود ، اشرف راشد علي (٢٠١٢) ٠ استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات واثره في التفكير التقويمي والوعي ما وراء المعرفي وبقاء اثر التعلم لدى طلاب المرحلة الاعدادية . **مجلة كلية التربية** ، ٢٨ (١) يناير ،١٩٠ – ٢٤٦ .

- مخائيل، إمطانيوس نايف (٢٠١٦) : **بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنيتها**، ط١، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع ، عمان.

- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الاردن .

- النبهان ، مسلم محمد (٢٠٠٤) **اختبارات الذكاء**، دار ديبونو للطباعة والنشر .

- النجم، سبهان يونس(٢٠٠٥) : تقويم تجربة مدارس التعليم الاساسي من وجهة نظر اعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية والمشرفين،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية، جامعة الموصل.

المصادر الاجنبية/

- Ebel, R (1972): Essentials of educational measurement , New jersry, prentce Hall

- Christensen ,I.B; Johnson ,R.B;&Turner ,L.A.(2015) .Research methods desing ,and analysis (12th ed) .Pearson Education limited

- Grunlund ,Nebraske (1976) measurement and evaluation in teaching ,Macmillan Publishing Company ,new york

- Buckley, j., Archibald , T., Hargraves , M., & Trochim , W.M.(2015).Defining and teaching evaluative thinking :insights from research on critical thinking. American .Journal of Evaluat.
- Stemberg ,R.,J.,(1986):Intelligence applied :Understanding and increasing your intellectual Skills .New York: Harcourt ,Brace and Jovanovich.
- Dick, Thorn, R.M.(1993) Standardized achievement test Measurement and Evaluation in psychology and education . ion ,36(3), 375 – 388.
- Chauhan P. , Chauhan G. R., Chauhan B. R. ,Vaza J.V., Rathod S.P , (2015) Relationship Between Difficulty Index And Distracter Effectiveness In Single Best- Answer Stem Type Multiple Choice Questions , International Journal Of Anatomy And Research , Vol 3(4) ,(1607-1610.)

اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية

الباحثة : وسن شخير فرهود أ.د. علاء احمد عبد الواحد

جامعة القادسية / كلية التربية

edu-sycho.post88@qu.edu.iq alaa.ahmed@qu.edu.iq

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية , وتمثل مجتمع البحث الحالي مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية في المديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢) م وقد تم اختيار عينة البحث (٢٥٠) مدرسا و مدرسة بطريقة العينة العشوائية .

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في خطوات اعداد البحث, و لتحقيق اهداف البحث , تم بناء اختبار اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية , وقد تكون بصورته النهائية من (٢٦) قضية علمية مجتمعية , كما تم التاكد من الصق الظاهري و صدق البناء للمقياس وايجاد قيمة معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفاكرونباخ والذي كانت قيمته (٠,٧٧٨) , طبقت اداة البحث في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢)م وبعد القيام بالتحليل الاحصائي للبيانات ومعالجتها باستخدام برنامج Microsoft Excel وبرنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم التوصل الى ان مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية لديهم مستوى مناسب من اتخاذ قرار في القضايا العلمية المجتمعية.

الكلمات المفتاحية : اتخاذ القرار – القضايا العلمية المجتمعية – مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية .

Decision Making in Socioscientific Issues of biology teachers for Secondary Stage

Resea rcher: Wasan Shkhyr Frhod **Prof. Alaa Ahmed Abdulwahed**

edu-sycho.post88@qu.edu.iq alaa.ahmed@qu.edu.iq

Al-Qadisiyah University / College of Education

Abstract

The current research aims to identify the decision-making in social scientific issues of biology teachers for the secondary stage, and the current research community includes biology teachers for the secondary stage in the General Directorate of Education for Qadisiyah for the academic year (2021-2022). The research sample was selected (250) teachers And school by random sampling method.

The researcher has followed the correlative descriptive approach in the steps of preparing the research, and to achieve the objectives of the research, the decision-making test was built in the scientific societal issues, and it may be in its final form from (26) socioscientific issues , and the apparent validity and construction validity of the scale and value creation was confirmed. The reliability coefficient of the test using the Alpha Cronbach equation, whose value was (0.778), the research tool was applied in the first semester of the academic year (2021-2022 AD) and after statistical analysis of the data and processing it using Microsoft Excel and the Statistical Package for Social Sciences (Spss) program , it was concluded that my teachers High school biologists have an adequate level of decision making on socioscientific issues.

Keywords: Decision-Making - Socioscientific Issues - Secondary School Biology Teachers

الفصل الاول : التعريف بالبحث

اولا : مشكلة البحث

ادى التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع في شتى ميادين الحياة الى ظهور العديد من التداعيات الاجتماعية والاخلاقية والقيمية الناتجة في ضوء التداخل بين البعدين العلمي والمجتمعي والتي كان لها الاثر على حياة الافراد وطرق تفكيرهم واتخاذهم القرارات, كما أنّها تؤثر على المجتمع في مختلف الجوانب الاقتصادية والسياسية والبيئية, ومن هذه القضايا الاحتباس الحراري, العلاج الجيني, الارحام المؤجرة , والتي تدعى القضايا العلمية المجتمعية.

ولأنّها قضايا مثيرة للجدل تتعلق بوجهات نظر مختلفة وبدون حلول واضحة , لذلك فقد اكد العديد من الباحثين حول اهمية اعداد مواطنين متعلمين ليس فقط بإمكانهم اتخاذ قرارات علمية مجتمعية مستنيرة ومتأنية , ولكن بإمكانهم ايضاً مجادلة ومناقشة قراراتهم الشخصية حول القضايا العلمية المجتمعية علناً. (Zhang , Hus , 2021 , P.1747).

ويعد المعلم عاملا حاسما في تدريس القضايا العلمية المجتمعية والتفاعل معها داخل الصف المدرسي. (Lee ,Witz ,2009 ,P932) فهو المسؤول عن ادارة الجدل والنقاش وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة , ومن خلال خبرة الباحثة في مجال التعليم لاحظت ان عددا كبيرا من مدرسي الاحياء يعتمدون الاساليب التقليدية في تدريس مادة علم الاحياء والتي تعتمد على الحفظ والاستظهار بالرغم من الدعوات المستمرة لإصلاح تعليم العلوم والتي دعت الى دمج الجدل في تدريس العلوم في المدارس الثانوية لغرض تدريب الطلبة على اتخاذ القرار. ومن اجل التحقق من ضعف

معرفة مدرسي علم الاحياء بالقضايا العلمية المجتمعية قامت الباحثة بتقديم استبانة لمجموعة من مدرسي علم الاحياء في محافظة القادسية للتعرف على مدى معرفتهم بالقضايا العلمية المجتمعية ومدى توظيفها في فصولهم الدراسية , وكانت النتائج تشير الى انخفاض معرفة مدرسي علم الاحياء بالقضايا العلمية المجتمعية وضعف توظيفها في فصولهم الدراسية . لذا جاز للباحثة تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي :

- ما مستوى اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية ؟

ثانيا : اهمية البحث

ولما كانت العقود القليلة الماضية تسمى بعصر فيزياء الالكترونيات . فأن الدلائل العلمية التي ظهرت في العقدين الاخيرين تدل على اننا سنبدأ عصراً جديداً وصفه بعض الباحثين بأنه سيكون عصر البيولوجيا, اذ تبشر البيولوجيا بالتوصل الى اكتشافات اشد خطورة واكثر اهمية مما توصل اليه الفيزياء , ليس بسبب تأثيرها على حياتنا عن طريق تطويرها للطب وايجاد علم جديد في مجال التغذية فقط, انما بسبب تأثيرها على مواقفنا وآرائنا حول الحياة ايضاً.(عبد الله , ٢٠١٨ , ص١٤)

وترى الباحثة ان التكنولوجيا والعلم في المجتمعات المتطورة اصبحت بمثابة سيف ذو حدين اي لها نتائج ايجابية ونتائج سلبية . فالابتكارات والتجديدات التي حدثت في حياتنا نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي ادت الى ظهور العديد من القضايا المثيرة للجدل والمتعلقة بالعلم والتكنولوجيا مثل الاحتباس الحراري والاغذية المعدلة وراثياً

وغيرها الكثير من القضايا. وهذه القضايا كان لها الاثر الكبير على المجتمعات والافراد.

ونظراً إلى الأهمية الثقافية والعلمية للعديد من القضايا الاجتماعية التي تواجه المجتمع الحديث, لذا يجب ان تلعب دوراً اساسياً في تعليم العلوم .اذ ان التقدم التكنولوجي في جميع مجالات العلوم , لا سيما علم الوراثة والعلوم الطبية , يزيد من احتمالية ظهور المزيد من القضايا . وسواء قام مدرسو العلوم بدمج القضايا العلمية المجتمعية في دروسهم ام لا سيتعين على الطلاب مواجهتها عندما يصبحون اعضاء مشاركين في المجتمع , لذلك يبدو ضرورياً لبرامج تعليم العلوم اعداد الطلبة لاتخاذ القرارات العلمية المجتمعية . وللتعامل مع هذه القضايا يحتاج الطلبة الى معرفة كيفية التعرف على البيانات وتفسيرها , كما انهم بحاجة الى تقدير حقيقة انه غالباً ما تكون هناك آراء متباينة حولها . وفي دروس العلوم يجب معالجة الابعاد الاخلاقية و المعنوية المتأصلة في المشكلات الاجتماعية العلمية . (Sadler et al . , 2004 , P.403)

ومن الواضح أنّ المعلمين يلعبون دوراً حيوياً في كيفية تدريس القضايا العلمية المجتمعية في العلوم المدرسية , فقد صور (Lazarowitz & Bloch , 2005) المعلمين على انهم همزة الوصل بين عالم العلم والمجتمع , حيث ان لهم دوراً مهماً في تعليم طلابهم للعمل كمواطنين في مجتمع علمي تكنولوجي . اذ ان التطورات العلمية والتكنولوجية ادت الى ظهور معضلات اخلاقية بيولوجية تؤثر على حياة الناس اليومية , وبالإضافة للجوانب الاخلاقية البيولوجية فهي تشمل الجوانب الاجتماعية والسياسية . وقد حذر العلماء والمربون من خطر تقدم العلم وتطوره دون مراعاة الاثار الاخلاقية

لهذه المعرفة الجديدة على المجتمع . لذلك فهناك حاجة الى الارتباط بالقيم الاخلاقية والمعنوية والانسانية اثناء تدريس علم الاحياء وهذا يقع على عاتق المدرس . (Lazarowitz & Bloch , 2005,P.437- 438) اذ تعتبر مواقف المعلمين تجاه القضايا العلمية المجتمعية مهمة لتطوير مواقف إيجابية لطلابهم تجاه القضايا العلمية المجتمعية . (Yerdelen et al. , 2018 ,p.9)

و على مدى العقود الماضية , دعا المسؤولون عن المناهج الدراسية والعديد من الباحثين في جميع انحاء العالم الى تغيرات في طريقة تدريس العلوم في المدارس , فتعليم العلوم الحديثة يجب ان لا يعزز اكتساب المعرفة بالمحتوى فحسب , بل يجب ان يشرك الطلاب في البحث العلمي وفي التعليم مدى الحياة وفي المناقشات حول مشاكل العلوم الحديثة وتطبيقاتها التكنولوجية بالإضافة الى اثارها الشخصية والمجتمعية (Eggert et al,2013 ,P.1) .

وإنّ الدعوة الى دمج الاخلاق والعلم في تعليم العلوم شجعت على تطوير منهجيات للتدريس تساعد على تنمية فهم الطلبة للقضايا العلمية المجتمعية و اخلاقياتهم وقيمهم وتقديرهم للسياق الاجتماعي الذي فيه يعمل العلم . (Abd-El- Khalick & Lederman , 2000)

وفي دراسة قام بها (Hus, Lin , 2017) بين انه لتعزيز مهارات اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى الطلبة يجب ان يكون المعلمون على دراية بخبرات التعلم الاساسية لتدريب الطلاب على كيفية تطوير الادلة ووزنها وتقييمها ومعايير وخيارات اتخاذ القرار ودمجها في اطار اتخاذ القرار وتقديم التوجيه ما وراء المعرفي لتوليد المعايير وتقيم نتائج اتخاذ القرار . كما اضاف Hus وزميله ان احكام القيم

الشخصية قد تؤثر على صياغة واختيار المعايير وهذا يعني انه من الضروري توضيح دور حكم القيم الشخصية في القضايا العلمية المجتمعية . (Hus,Lin,2017,P.976)

لقد أصبحت تنمية وتحسين القدرة على اتخاذ القرار من اهم الاهداف التي يجب التركيز عليها وتضمينها في برامج اعداد معلم العلوم وتدريبه وخاصة عند التعامل مع القضايا البيئية والعلمية الشائكة, كما صار تضمين هذه القضايا بمحتوى مناهج العلوم امراً ضرورياً.(السعدي ,٢٠١٧, ص٢١٩)

وترى الباحثة ان مشاركة الافراد الواعية في اتخاذ قرارات في القضايا العلمية المجتمعية يستلزم مستوى مقبولاً من المعرفة العلمية , كما يتطلب مهارات اتخاذ القرار المشتملة على تحليل المعلومات وتقويمها , والوعي بانعكاسات ذلك على الاخلاق والقيم وهذه كلها جوانب مهمة لتقليل آثار تلك المشكلات .

وبناءً على ذلك يمكن للباحثة ايجاز اهمية البحث بالنقاط التالية :

١. تعد الدراسة الاولى حسب علم الباحثة التي تتناول اتخاذ القرار بالقضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء .
٢. يمكن ان يفتح البحث الحالي المجال لدراسات اخرى تتناول القضايا العلمية المجتمعية .
٣. يوفر البحث اختبار لاتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية .

ثالثا : اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية.

رابعا : حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على الحدود الاتية :

١) الحدود البشرية : مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية في المديرية العامة لتربية القادسية

٢) الحدود المكانية : مدارس المرحلة الثانوية في المديرية العامة لتربية القادسية

٣) الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢

خامسا : تحديد المصطلحات

القرار اتخاذ في القضايا العلمية المجتمعية

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنّه : وهو عملية المفاضلة بين مجموعة من البدائل المطروحة لحل قضية علمية مجتمعية والتي يقوم بها مدرس علم الاحياء لاختيار البديل الافضل بينها وفقا لمجموعة من المعاير العلمية والمنطقية والاخلاقية و الاقتصادية التي تتعلق باختياره وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها مدرسو علم الاحياء في اختبار اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني : خلفية نظرية و دراسات سابقة

١. القضايا العلمية المجتمعية

أدى تقدم العلم والتكنولوجيا في كل جانب من جوانب النشاط البشري تقريبًا إلى نشوء صراعات اجتماعية وأخلاقية ومعنوية تسمى هذه بشكل عام القضايا العلمية المجتمعية (SSI). (Lee & Witz , 2009 ,p.931) واطلق عليها اسم القضايا العلمية

المجتمعية بسبب الدور الرئيسي الذي تلعبه كل من العوامل الاجتماعية والعلمية في ظهور هذه المعضلات. وان تصنيف القضايا المتعلقة بالتكنولوجيا الحيوية والتحديات البيئية على انها قضايا اجتماعية لا يعني ان المجتمع والعلم منفصلات او يمثلان كيانات مستقلة , بل على العكس لان جميع جوانب العلم لا تنفصل عن المجتمع الذي نشأت منه. ومع ذلك فأن القضايا العلمية المجتمعية توضح درجة فريدة من الاهتمام المجتمعي ودورها في المجتمع وما يترتب على ذلك . (Sadler & Zeidler , 2004 , P5) و تتطلب هذه القضايا – التي تعكس التفاعلات متعددة الأوجه بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع – فهم تأثير المجتمع على المسعى العلمي من ناحية ، وتأثير الجهد العلمي على المجتمع الأكبر الذي يتم تضمينه فيه ، من ناحية أخرى . (Lee , Abd-EL-Khalick , 2006,P98)

٢. طبيعة القضايا العلمية المجتمعية

القضايا العلمية المجتمعية هي مشاكل معقدة وغير منظمة وتمثل مشاكل فوضوية في تقاطعات العلم والجوانب المختلفة للمجتمع, كما انها متعددة الاوجه ومثيرة للجدل فهي تخضع لوجهات نظر متعددة ومتناقضة احياناً, ومتصلة بالمفاهيم العلمية ٠وعلى الرغم من الارتباط الضروري بين القضايا العلمية المجتمعية والافكار العلمية الاساسية , الا أنّه لا يتم تعين حلول القضايا العلمية المجتمعية بالاعتماد على المعلومات العلمية وحدها (Herman ,Sadler , Zeidler & Newton , 2018 , P146) اذ تتشكل حلول القضايا بالضرورة من خلال الاهتمامات الأخلاقية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية (Sadler , Barab ,Scot ,2007, P. 371- 372) بذلك فان التفاوض والنقاش بشأن القضايا العلمية المجتمعية يتطلب تكامل

مفاهيم العلوم والعمليات مع التركيبات والممارسات الاجتماعية (Nuangchalerm,2010,P.35). فهي تنطوي على جوانب مجتمعية مختلفة ويجب حلها من خلال دمج وجهات نظر مختلفة ، متنافسة في كثير من الأحيان. Eggert (,Bögeholz, 2009,P231)

وقد حدد راتكليف وكريس (Ratcliffe & Grace , 2003) عدد من الملامح والسمات للقضايا العلمية المجتمعية وهي .

- لها أساس في العلم ، غالبًا ما يكون في حدود المعرفة العلمية .
- المشاركة في تكوين الآراء واتخاذ القرارات على المستوى الشخصي أو المجتمعي.
- يتم الإبلاغ عنها في كثير من الأحيان في وسائل الإعلام ، مع قضايا العرض المصاحبة بناءً على أغراض المتصل .
- التعامل مع المعلومات غير الكاملة بسبب تضارب او عدم اكتمال الأدلة العلمية , والتقارير غير الكاملة حتماً.
- معالجة الأبعاد المحلية والوطنية والعالمية مع الأطر السياسية والمجتمعية المصاحبة لها.
- تنطوي على بعض تحليلات التكلفة والفوائد اذ تتفاعل فيها المخاطر مع القيم .
- قد تنطوي على النظر في التنمية المستدامة .
- اشراك القيم والتفكير الأخلاقي

- قد تتطلب بعض الفهم للاحتمالات والمخاطر.
- غالبًا ما تكون موضعية ذات حياة عابرة (Ratcliffe &Grace ,2003,p.2)

٣. اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية

أسهم التقدم العلمي والتقني في تقديم حلول للمشكلات التي يعاني منها المجتمع ومنها الاقتصادية والطبية والاجتماعية وغيرها. لكنه في الوقت نفسه قد يؤدي الى مشكلات اخرى لها ابعاد اخلاقية او بيئية الآن او في المستقبل والتي تتطلب ايجاد الحلول من رحم العلم نفسه. الا ان مشاركة الافراد الواعية في اتخاذ قرارات على اساس الحلول التي تقدمها التقنية والعلم يستلزم مستوى مقبولاً من المعرفة العلمية , كما يتطلب مهارات اتخاذ القرار المشتملة على تحليل المعلومات وتقويمها , والوعي بانعكاسات ذلك على الاخلاق والقيم وهذه كلها جوانب مهمة لتقليل آثار تلك المشكلات .

وبالرغم من تطبيق مهارات صنع القرار على نطاق واسع ، فإن عملية صنع القرار مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بتعليم العلوم. ينبع هذا الارتباط من الوجود المتزايد للقضايا الاجتماعية والعلمية في المجتمعات الحديثة. تستند هذه القضايا إلى التقدم المحرز في العلوم والتكنولوجيا ، والذي غالبًا ما يولد معضلات شخصية وخلافات عامة. (Papadouris & Constantinou ,2010,P.226)

كما ان اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية عملية معقدة ومتعددة الأوجه تتطلب من الطلاب تقييم مزايا وعيوب كل حجة وتقديرها ، وتقييم الأدلة المتنوعة لدعم الحجج ، والنظر في المفاضلات أو القطع بين الحلول المتنافسة ، والكشف عن تضارب المصالح لدى أصحاب المصلحة ، ووزن العوامل المتضمنة في القضايا بشكل مناسب

. لذلك ، يتطلب اتخاذ القرارات بشأن القضايا العلمية المجتمعية العديد من المهارات والاستراتيجيات المتقدمة التي لا يطورها معظم الناس بشكل طبيعي. (Hus ,Lin,2017,P 965)

ولقد قام Ratcliffe بتطوير هيكل لاتخاذ القرار و استند هذا الهيكل إلى العناصر المشتركة في نماذج صنع القرار المعيارية والوصفية و يشمل الإطار ما يلي:

١) الخيارات (قائمة أو تحديد مسارات العمل البديلة الممكنة في النظر في المشكلة أو القضية).

٢) المعايير (تطوير أو تحديد معايير مناسبة لمقارنة مسارات العمل البديلة . تُترك طبيعة هذه المعايير مفتوحة للمناقشة).

٣) المعلومات (توضيح المعلومات المعروفة عن البدائل الممكنة ، مع إشارة خاصة إلى المعايير المحددة وإلى أي معرفة أو دليل علمي).

٤) المسح (تقييم مزايا وعيوب كل بديل مقابل المعايير المحددة).

٥) الاختيار (اختيار بديلاً بناءً على التحليل الذي تم إجراؤه).

٦) المراجعة (تقييم عملية صنع القرار التي تم القيام بها ، وتحديد أي تحسينات ممكنة).

(Ratcliffe ,1997, P.169)

دراسات سابقة

دراسة (Sakamoto et al. ,2021)

أجريت الدراسة في اليابان , وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية اتخاذ الطلاب قراراً بشأن القضايا العلمية المجتمعية من خلال انخراطهم في تدخل تعليمي لتعزيز اتخاذهم القرارات العلمية المجتمعية من اجل بناء توافق في الآراء , وتألفت عينة الدراسة من ١٢ طالباً(٧ ذكور و ٥ اناث) للمجموعة الاولى و٤٩ طالباً (١٣ ذكور و ٣٦ اناث) للمجموعة الثانية طلاب جامعيين من غير العلوم وجميع المشاركين في السنة الثانية او الثالثة من الدراسة للحصول على درجة البكالوريوس في التنمية البشرية في احدى الجامعات الوطنية اليابانية , وكان منهج الدراسة منهج البحث التجريبي , تم تطوير وحدة قائمة على القضايا العلمية المجتمعية, وكانت اداة الدراسة الاختبار القبلي والبعدي لتقييم اتخاذ الطلاب للقرار لدى الطلاب , وقد اظهرت النتائج ان التعليمات عززت اتخاذ الطلاب للقرارات العلمية المجتمعية وبناء توافق في الآراء , تغيرت حجج الطلاب حول القضايا العلمية المجتمعية من الحجج التبريرية إلى مقترحات الحلول .

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

منهج البحث : تماشياً مع اهداف البحث وطبيعته فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي .

مجتمع البحث : مجتمع البحث الحالي يضم مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية في محافظة القادسية للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢

عينة البحث : تم اختيار (٢٥٠) مدرس ومدرسة من مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية وبطريقة العينة العشوائية البسيطة .

اداة البحث : اختبار اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية

وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع , لم تجد الباحثة اداة تناسب اهداف البحث , بالتالي عمدت الى بناء اختبار لقياس اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء في المرحلة الثانوية , وقد تكون الاختبار بصيغته الاولية من (٢٦) فقرة ولكل فقرة اربع بدائل صحيحة للإجابة . و للتأكد من الصدق الظاهري فقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين , و للتأكد من صدق البناء فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون , اما الثبات فتم التحقق منه باستخدام معادلة(الفا – كرونباخ) وكان معامل الثبات (٠,٧٧٨) .

التطبيق الاستطلاعي الاول : تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) مدرساً ومدرسة من مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية وذلك يومي الاحد والاثنين الموافق (٩-١٠ / ١ / ٢٠٢٢) وقد وجدت الباحثة ان فقرات الاختبار وتعليمات الاجابة كانت واضحة و ان متوسط وقت الاجابة كان (٤٥) دقيقة .

التطبيق الاستطلاعي الثاني : لقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس للمرة الثانية على عينة عشوائية مؤلفة من (250)مدرسا ومدرسة من مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية من يوم الاربعاء الموافق (١٢ / ١ / ٢٠٢٢) الى يوم الاحد الموافق (٦ / ٢ / ٢٠٢٢) وذلك من اجل التحليل الاحصائي و ايجاد الخصائص السايكومترية للمقياس . وقد اجري التحليل الاحصائي لفقرات المقياس كالاتي

معامل التميز للفقرات :- لقد تحققت الباحثة من القوة التمييزية لفقرات اختبار اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين بتطبيق فقرات الاختبار على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (250) مدرسا ومدرسة، و بعد تصحيح الاجابات تم ترتيب درجات المدرسين تنازلياً وتحديد المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية بنسبة (27%) لكل مجموعة وباستعمال الاختبار التائي (t. test) لمجموعتين مستقلتين متساويتين اختبرت دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا, وقد تبين ان القيم التائية المحسوبة والتي تراوحت قيمها بين(2.650 – 7.065) اعلى من القيمة التائية الجدولية (1.99) وبدرجة حرية (134) لكل فقرات الاختبار لذا فإنها تتمتع بقدرة جيدة على التمييز .

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، واختبار قيمة معامل الارتباط لها باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا و تراوحت قيم الاختبار التائي لمعامل الارتباط بين (3.048 – 7.436) وبذلك بقيت فقرات الاختبار على ماهي عليه .

الصيغة النهائية للمقياس : تكون اختبار اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية بصيغتهِ النهائية من (٢٦) فقرة , لكل منها اربع بدائل .

الوسائل الاحصائية: اعتمدت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتمَّاعية(SPSS) Statistic Package for Social Science)) في المعالجات الإحصائية

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها

اولاً : عرض النتائج View results

للتعرف على اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية قامت الباحثة بتحليل اجابات عينة البحث والبالغ عددهم (٢٥٠) من مدرسي علم الاحياء على اختبار اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية وقد تبين ان مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية لديهم مستوى مناسب من اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية والجدول (١) يبين ذلك

جدول (١)

نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد عينة البحث على اختبار اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية		
اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية	٢٥٠	٧٦,٣٩٦	٨,٢٥٩	٦٥	٢١,٨١٧	١,٩٦	٢٤٩	دالة

وللتحقق من دلالة الفروق في اتخاذ القرار لدى مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور, إناث) ومتغير الخدمة (١٠ سنة فأقل , اكثر من ١٠ سنة) استخدمت الباحثة الوسيلة الاحصائية تحليل التباين الثنائي , وقد ظهرت النتائج كما مبين في الجدول(٢)

بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور, اناث) فان القيمة الفائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية وهذا يشير الى كونها غير دالة أي لا توجد فروق في اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور , اناث) لدى مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية

أمّا بالنسبة لمتغير الخدمة (١٠ سنة فأقل , اكثر من ١٠ سنة) فان القيمة الفائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية مما يشير الى انها غير دالة احصائيا أي لا توجد فروق في اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء تبعا لمتغير الخدمة

بالنسبة لتفاعل الجنس (ذكور , اناث) مع الخدمة (١٠ سنة فأقل , اكثر من ١٠ سنة) فأن القيمة الفائية المحسوبة اقل من القيمة الجدولية أي انها غير دالة احصائيا وهذا يشير الى عدم وجود فروق في اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية تبعاً لتفاعل الجنس (ذكور , اناث) مع الخدمة (١٠ سنة فأقل , اكثر من ١٠ سنة) لدى مدرسي علم الاحياء .

الجدول (٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء تبعاً لمتغيرات: الجنس (ذكور, إناث), مدة الخدمة (١٠ سنة فاقل , اكثر من ١٠ سنوات).

مصدر التباين S,V	مجموع المربعات S,S	درجة الحرية D,F	متوسط المربعات M,S	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
الجنس	0.00121	1	0.00121	0.000	3,89	غير دالة
مدة الخدمة	0.309	1	0.309	0.004		غير دالة
مدة الخدمة * الجنس	49.074	1	49.074	0.714		غير دالة
الخطأ	16916.468	246	68.766			
الكليTotal	16965.8522	249				

ثانيا : تفسير النتائج Results Interpretation

أ- يمكن تفسير تمتع مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية باتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية للأسباب التالية :-

١) نظراً لكون القضايا التي تم اختيارها هي قضايا من واقع حياتهم اليومية فهم على معرفة بالعلاقات المتناقضة بين وجهات النظر المختلفة حولها مما ساعدهم على اتخاذ القرار المناسب حيالها .

٢) ان عملية الموازنة بين مزايا وعيوب كل قضية من القضايا ساعد المدرسين في اتخاذ القرار الافضل .

٣) ان تفهم المدرسين للقضايا العلمية المجتمعية من خلال تقديم كل قضية وتحديد ابعادها الجدلية والأخلاقية زاد في قدرتهم على اتخاذ القرار .

٤) ان القضايا التي تضمنها الاختبار قدمت بأسلوب سهل وبسيط خال من التعقيد مع الاهتمام بالجوانب ذات الصلة بحياتهم مما ساعد على جذب انتباه المدرسين لهذه القضايا واهتمامهم بالإجابة عنها

ب- يمكن تفسير عدم وجود فروق في اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور , اناث) :-

لكون القضايا العلمية المجتمعية قضايا تمس حياة الافراد كما انها مرتبطة بموضوعات علم الاحياء بصورة مباشرة او غير مباشرة فذلك يتطلب من المدرسين من كلا الجنسين الاطلاع عليها واتخاذ القرار حيالها , كما ان ظروف الحياة اليوم قد اعطت لكلا الجنسين فرص متساوية في جميع مفاصل الحياة بالتالي فانهم اصبحوا متساوين في فرص اتخاذ القرارات .

ج- يمكن تفسير عدم وجود فرق في اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الأحياء تبعا لمتغير الخدمة (١٠ سنة فاقل ، اكثر من ١٠ سنة)

لكون اغلب موضوعات القضايا العلمية المجتمعية هي قضايا تم التطرق اليها في كتب علم الاحياء حتى وان كانت بنسب قليلة كما جاءت في دراسة (الشامي والموسوي , ٢٠١٨) , ودراسة (شنيف والمرمضي ,٢٠٢٠) , ودراسة (السوداني وعبد الواحد و شنيف , ٢٠٠٧) , و دراسة (Al-Naily ,Shnaef ,

Abdulwahed , 2019) مما يعني حاجة المدرسين للاطلاع على هذه القضايا بغض النظر عن مدة خدمتهم لتوضيحها لطلبتهم

ثالثا: الاستنتاجات conclusions

١) يمتلك مدرسي علم الاحياء للمرحلة الثانوية القدرة على اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية وذلك لكونها قضايا تمس حياتهم اليومية .

٢) انعدام الفروق في اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي علم الاحياء تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) ومتغير الخدمة (١٠ سنة فاقل ، اكثر من ١٠ سنة) .

رابعا: التوصيات: Recommendations

في ضوء نتائج البحث حالي اوصت الباحثة بالاتي :

ضرورة تضمين المدرسين للقضايا العلمية المجتمعية في فصولهم الدراسية لكونها قضايا جدلية مهمة تساعد في تنمية الطالب شخصيا وقيميا واخلاقيا كما انها تنمي مهاراتهم في مناقشة القضايا الاخلاقية واتخاذ قرارات مستنيرة حيالها.

خامساً: المقترحات: Suggestions

تطويرا واستكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة الاتي :

١) اجراء دراسات حول اتخاذ القرار في القضايا العلمية المجتمعية لدى مدرسي الفيزياء والكيمياء .

٢) اجراء دراسة تحليل محتوى حول تضمين القضايا العلمية المجتمعية في كتب علم الاحياء للمرحلة الثانوية .

المصادر

- السعدي , السعدي الغول (٢٠١٧) فاعلية برنامج مقترح للوعي بالنفايات الالكترونية في تنمية اتخاذ القرار الاخلاقي و الوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية بالغردقة , **مجلة العلوم التربوية** , المجلد (٣٣) , العدد (٣٣) , ص٢١٤ – ٢٧٨ .
- السوداني , عبد الكريم عبد الصمد و عبد الواحد, علاء احمد و شنيف, مازن ثامر(٢٠٠٧) اخلاقيات المياه في كتب العلوم وعلم الاحياء لمرحلتي الابتدائية والثانوية , مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ,المجلد (٦) ,العددان (٣ – ٤) , ص ٢٤٨– ٢٦٧ .
- شنيف , مازن ثامر و المرمضي , نسيم شلال (٢٠٢١) دراسة تحليلية للمسؤولية البيئية في كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية , مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية , العدد (٢) , الجزء (١) , ص ٣٥٥ – ٣٨٣ .
- عبد الله , علي محمد علي (٢٠١٨) التلوث البيئي والهندسة الوراثية , وكالة الصحافة العربية , مصر .
- الموسوي ,زينب عبد الوهاب حيدر و الشامي , علاء احمد عبد الواحد (٢٠١٨) الاخلاقيات البيئية في محتوى كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية ومدى امتلاك الطلبة لها , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية / جامعة القادسية , العراق .

- Al-Naily , Ali H. ,Shnaef , Mazin Th. & Abdulwahed , Alaa A. (2019) A Study of the Concepts of Waste in the

Textbooks of Sciences , **Opcion** , vol. 35 (20) , pp. 730 – 741.

- Eggert , S. , Ostermeyer, F. ,Hasselhorn ,M. & Bögeholz ,S. (2013) Socioscientific Decision Making in the Science Classroom : The Effect of Embedded Metacognitive Instructions Students' Learning Outcomes , **Education Research International** , vol. 2013, Special Issue , pp. 1- 13 .
- Eggert ,S. & Bögeholz, S. (2009) Students' Use of Decision-Making Strategies With Regard to Socioscientific Issues : An Application of the Rasch Partial Credit Model , **Science Education** ,vol. 94 (2),pp. 230 – 258 .
- Herman, B. C., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., & Newton, M. H. (2018). A Socioscientific issues approach to environmental education. In G. Reis, & J. Scott (Eds.), International perspectives on the theory and practice of environmental education: A reader. **Environmental discourses in science education** ,Vol. 3, pp. 145–161. Springer, Cham.
- Hus , Y.-S. ,Lin ,S.-S. (2017) Prompting Student to make socioscientific decision : embedding metacognitive

guidance in an e-learning environment , **International Journal of Science Education** , vol. 39 (7) ,pp.964-979 .

- Lazarowitz , R. , Bloch, I. (2005) Awareness of Societal Issues Among High School Biology Teachers Teaching Genetics , **Journal of Science Education and Technology** ,vol. 14 (5/ 6) , pp. 437 – 457 .
- Lee , H. & Witz , K. G. (2009) Science Teachers' Inspiration for Teaching Socio-scientific Issues Disconnection with reform efforts , **International Journal of Science Education** , vol.31 (7) , pp. 931 – 960 .
- Lee , H., Abd-El-Khalick ,F. (2006) Korean Science Teachers' Preceptions of the Introduction of Socio-scientific Issues into the Science Curriculum , **Canadian Journal of Science Mathematics and Technology Education** , vol. 6(2) ,pp.97- 117 .
- Nuangchalerm , P. (2010) Engaging Students to Perceive Nature of Science Through Socioscientific Issues-Based Instruction , **European Journal of Social Sciences** ,vol. 13 (1) , pp. 34 – 37 .

- Abd-El-Khalick ,F., Lederman, N. (2000) Improving science teachers' conceptions review of the literature , **International Journal of Science Education** , vol.22(7) ,pp. 665 – 701.
- Papadouris ,N. ,Constantinou , C. P. (2010) Approaches employed by six- graders to compare rival solutions in socio-scientific decision- making tasks , **Learning and Instruction** , vol.20 ,pp. 225 – 238 .
- Presley ,M. L. , Barab , S. A. , Scott , B. (2007) What Do Students Gain by Engaging , in Socioscientific Inquiry ? , **Journal of Research in Science Education** ,vol. 37 ,pp. 371- 391 .
- Ratcliffe ,M. & Grace ,M. (2003) **Science Education for Citizenship : Teaching Socioscientific Issues** , Open University Press , Maidenhead , Philadelphia .
- Ratcliffe ,M. (1997) Pupil decision-making about socio-scientific issues within the science curriculum , **International Journal of Science Education** ,vol.19 (2) ,pp. 167-182
- Sadler, T. D. & Zeidler , D. L. (2004) The Morality of Socioscientific Issues : Construal and Resolution of

Genetic Engineering Dilemmas , **Science Education** ,vol. 88 (1), pp. 4 – 27 .

- Sadler, T. D. , Barab , S. A. , Scott , B. (2007) What Do Students Gain by Engaging , in Socioscientific Inquiry ? , **Journal of Research in Science Education** ,vol. 37 ,pp. 371- 391 .
- Sadler, Troy D., Chambers, F. William & Zeidler, Dana L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue, **International Journal of Science Education** ,vol. 26(4),pp. 387–409.
- Sakamoto ,M. , Yamaguchi ,E. ,Yamamoto , T. & Wakabayashi ,K. (2021) An intervention study on students' decision-making towards consensus building on socio-scientific issues , **International Journal of Science Education** ,vol.43 (12) , pp. 1965 – 1983 .
- Yerdelen, S. ,Cansiz , M. , Cansiz , N. & Akcay , H. (2018) Promoting Preservice teachers' attitudes toward socioscientific issues , **Journal of Education in Science ,Environment and Health (JESEH)** , vol.4 (1) ,pp. 1 -11 .

- Zhang ,Win-xin , Hus , Ying-Shao (2021) The interplay of students' regulation learning and their collective decision-making performance in a SSI context , **International Journal of Science Education** ,vol. 43 (11) , pp. 1746 – 1778 .

"إلمام مدرسي الفيزياء للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير عالي الرتبة"

أ.د. هادي كطفان الشون — الباحث: أحمد معيوف عباس

جامعة القادسية –كلية التربية — المديرية العامة تربية كربلاء

hadi.alshuon@qu.edu.iq — edu-sycho.post57@qu.edu.iq

المستخلص

يهدف البحث إلى : معرفة مدى إلمام مدرسي الفيزياء للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير عالي الرتبة ومن أجل تحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما هو مبين بالخطوات الآتية: أعد الباحث مقياس لمهارات التفكير عالي الرتبة لمعرفة مدى إلمام مدرسي الفيزياء بها وتم عرضه على مجموعة من السادة الخبراء المحكمين لتحقيق الصدق الظاهري للمقياس ثم التأكد من وضوح فقرات المقياس واستخراج الخصائص السايكومترية للمقياس، وبذلك تكون المقياس من (٤٥) فقرة، بعدها طبق المقياس على عينة البحث المؤلفة من (١٤٠) مدرس ومدرسة من مدرسي الفيزياء للمرحلة المتوسطة والثانوية بواقع (٧٠مدرس) و (٧٠مدرسة) الذين اختيروًا عشوائيًا من المدارس التابعة لمديرية التربية في محافظة كربلاء، وأظهرت النتائج باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS-21) وبرنامج (Microsoft excel) في معالجة البيانات وكانت النتائج في الآتي:

مستوى إلمام مدرسي فيزياء المرحلة المتوسطة بمهارات التفكير عالي الرتبة أقل من المستوى المطلوب، أي: وجود فرق ذو دلالة احصائية لصالح المتوسط الفرضي عند المقارنة مع المتوسط الحسابي لدرجات اجاباتهم على المقياس.

الكلمات المفتاحية: إلمام مدرسي الفيزياء ، التفكير عالي الرتبة

"Familiarity of physics teachers for the intermediate stage For higher-order thinking skills"

Researcher Ahmed Mayoof Abbas AL- Hasnawi
Email : edu-sycho.post57@qu.edu.iq
Place of work: Karbala Education Directorat

Prof. Dr Hadi Katfan AL Shoun
Email : hadi.alshuon@qu.edu.iq
Place of work: Al-Qadisiyah University -College of Education

Abstract :
The research aims to:
Know the extent to which physics teachers of the intermediate stage are familiar with higher-order thinking skills. In order to achieve the objectives of the research, the researcher adopted the descriptive approach, as shown by the following steps:
The researcher prepared a scale for higher-order thinking skills to know the extent to which physics teachers are familiar with it and it was presented to a group of expert arbitrators to achieve the apparent validity of the scale and then ensure the clarity of the scale's paragraphs and extract the psychometric properties of the scale, and thus the scale consists of (45) paragraphs, then The scale was applied to the research sample consisting of (140) physics teachers for the intermediate and secondary schools, with (70 male teachers) and (70 female teachers), who were randomly selected from the schools affiliated to the Directorate of Education in Karbala governorate, and the results showed using the statistical package for social sciences (SPSS-21) and the (Microsoft excel) program in data processing, And the results were as follows:

The level of knowledge of middle school physics teachers with higher-order thinking skills is less than the required level, that is, there is a statistically significant difference in favor of the hypothetical average when compared with the arithmetic average of their answers scores on the scale.

Keyword: High-order thinking, Familiarity with physics teachers

أولاً :مشكلة البحث : (Problem of The Research)

يواجه البشر اليوم ثورة في المعلومات العلمية تتجاوز التوقعات البشرية ، فالمعرفة لم تعد ثابتة أو لها نقطة بداية ونقطة نهاية ، بل هي متغيرة بلا حدود ، مما يوفر لنا أساسًا علميًا متينًا ويجعلنا مؤهلين لتلبية التقدم مع التحديات التعليمية وتراكم المعرفة للمساهمة في مستقبل أفضل للتوظيف المعرفي.

وبالفعل قد اجريت دراسات عديدة لإلمام مدرسي الفيزياء منها على وفق معايير معينة ومنها على وفق مهارات

خاصة ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة لم يجد دراسة إلمام وفق مهارات تفكير عالي الرتبة ، ولأهمية مهارات التفكير عالي الرتبة ، ولعدم وجود دراسة سابقة تناولت تحليل كتب الفيزياء على وفق مهارات التفكير عالي الرتبة(على حد علم الباحث) فقد اجرى الباحث استبانة استطلاعية عرضها على مجموعة من المشرفين المختصين في تدريس الفيزياء ومدرسي الفيزياء في محافظة كربلاء ؛إذ تباينت وجهات النظر حول إلمام مدرسي الفيزياء لمهارات التفكير عالي الرتبة ،وعزز هذا التباين مؤشرًا كافيًا لإجراء هذه الدراسة، فضلاً عن ما لاحظه الباحث خلال مناقشة زملائه المدرسين أن هناك ضعفاً في استعمال مهارات التفكير عالي الرتبة، وأيضا لما تبادر إلى ذهن الباحث سؤال خلال اطلاعه على بعض الدراسات التي تناولت إلمام المدرسين كدراسة (الجماسي ، ٢٠٢٠) ودراسة (الغنامي ، ٢٠٢١) هل أن نتائج إلمام المدرسي في مهارات تفكير عالي الرتبة هي نفس ما توصلت اليه تلك الدراسات ؛ إذ توصلت نتائجها إلى أن مستوى إلمام مدرسي الفيزياء أقل من المستوى المطلوب من الدرجة الكلية لمقياس المهارات التي تم إجراء الدراسة في ضوئها، مما دفع الباحث إلى

إجراء دراسة للكشف عن مدى إلمام المدرسين لمهارات التفكير عالي الرتبة ، ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الآتي:

ما مدى إلمام مدرسي الفيزياء للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير عالي الرتبة؟

ثانياً : أهمية البحث Importance of the Research

إن التربية تعد ركيزةً اساسية وعاملاً مؤثراً في عملية التقدم لأي مجتمع من المجتمعات ، وتلعب دوراً مهماً في بناء الفرد وتقدمه في مجتمعهِ بيد أن هذا الدور يتباين من حيث فاعليتهِ من فرد الى آخر ، زيادةٌ على ذلك ان التربية بات ينظر اليها في عصرنا الحديث على أنها استثمار بشري ، و تعدّ من انجع السبل لتحقيق أهدافها في مساعدة نمو الفرد والمجتمع . (العزاوي ، ٢٠١٣ : ٥)

والعملية التعليمية هي عملية تنفيذية يقوم بها المدرس لترجمة عناصر المنهج الى مهارات محسوسة لدى طلابه، وتتكون من مجموعة من الانشطة التي يقوم بها المدرس لمساعدة الطلاب على تحقيق أهداف تربوية معينة، والغاية منها هي تعديل سلوك الطلاب والمساعدة على نموهم المتكامل. (الحاوري وقاسم ،٢٠١٦ : ٧٨)

وللمدرس أهمية كبيرة في العملية التعليمية، لذلك يجب أن يعمل على تشجيع الطلاب على التعلم، وهو دور يجعله على اتصال دائمًا ومستمرًا ومتجددًا مع ما هو جديد في مجال تخصصه وفي طرائق التدريس، ويحافظ على دوره باعتباره عنصر واع يراقب طلابه وهم يقرؤون، وكمستمع عندما يأتون إليه مع

خلاصة مايقرأون ، ويكون جاهزاً لأسئلتهم، فهو الحلقة الأساسية بين الطالب والمنهج. (السامرائي ، ٢٠١٠ : ٥٣)

مما سبق يلخص الباحث أهمية البحث بالنقاط الآتية:

١. الوقوف على على واقع المام المدرسين لمهارات التفكير عالي الرتبة .

٢. يمكن ان يعد هذا البحث الحالي الاول من نوعه في العراق (على حد علم الباحث) وهو من البحوث الحديثة والتي تهدف الى دراسة إلمام مدرسي الفيزياء على وفق مهارات التفكير عالي الرتبة والذي يعد إضافة للأدبيات التربوية .

ثالثاً : أهداف البحث Objectives of the Research

يهدف البحث إلى :

١- بناء مقياس لإلمام مدرسي الفيزياء للمرحلة المتوسطة على وفق مهارات التفكير عالي الرتبة .

٢- التعرف على مدى المام مدرسي الفيزياء للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير عالي الرتبة.

رابعاً : حدود البحث Limitation of the Research

يقتصر البحث على :

١ – العام الدراسي (٢٠٢١ –٢٠٢٢م)

٢ – مدرسي الفيزياء للمرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة كربلاء المقدسة .

خامساً : تحديد المصطلحات Determine of the terms

١-تفكير عالي الرتبة

عرفه كل من :

- **نورس وأنيس، 1989(Norris& Ennis)**

"بإنه التفكير الجيد – وهو ما يشار اليه بالتفكير عالي الرتبة وهو الذي يشمل نوعي التفكير الناقد والابداعي، فهو تفكير استدلالي، ومنتج، وتأملي، وتقييمي " (Norris& Ennis,1989:63)

- **ليبمان، 1998 (Lipman , 1998)**

"هو التفكير الجيد الذي يجمع فيما بين مكونيه : التفكير الناقد والتفكير الابداعي ، أي : أنه مكافئ لاندماج كلا النمطين من التفكير, حيث يتضمن التفكير الناقد المحاكمة المنطقية ، في حين يتضمن التفكير الابداعي المحاكمة العقلية الابداعية . فالتفكير الجيد يتكون من مجموعة القدرات الناقدة والابداعية ، والتي تساعد الفرد على ان يصحح تفكيره بنفسه، ويفكر تفكيراً عقليا " (ليبمان ، ١٩٩٨ : ٤٤)

ويتفق الباحث مع تعريف ليبمان (Lipman , 1998) كونه يتفق مع أهداف بحثه.

٢- مهارات التفكير عالي الرتبة

عرفها كل من :

- **مارزانو,1988**

"إنها تلك المهارات الأساسية اللازمة في توظيف أبعاد أخرى عن التفكير ، فهي يمكن أن تستخدم في خدمة عمليات ما بعد الإدراك، وعمليات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، وهي وسائل لأهداف محددة" (Marzan, 1988: 68-69)

- العتوم واخرون (٢٠١٤)

" هي الملاحظة ، والوصف ، والتنظيم ، التساؤل الناقد وحل المشكلات ، والتي يتوجب على الطلبة ذوي الحاجات الخاصة اتقانها حتى يصبحوا متعلمين مستقلين في قدراتهم المعرفية " . (العتوم واخرون ، ٢٠١٤: ٢٢٦)

ويتفق الباحث مع تعريف (مارزانو,1988) كونه يتفق مع أهداف بحثه

- **ويعرفها الباحث إجرائياً** : مجموعة من المهارات العليا المتمثلة بـ (الافتراضات، التفسيروالفهم ، الاستناد الى قواعد المنطق ، التقويم ، الطلاقة ، المرونة ،

الاصالة، الحساسية للمشكلات ، التفاصيل) والتي يتم التحقق منها عن طريق النسب التي يحصل عليها عند تحليل وفقاً للمعيار الذي أعد لهذا الغرض.

٥- حد الكفاية Competency Limit

عرفها كل من :

- **(Medley, 1982)**

هو تحقيق مستوى الجدارة أو الحد الأقصى وليس الأدنى المقبول ،من المعلومات والمهارات والقدرات

المطلوبة، كالقدرة على العمل . (Medley , 1982: 53)

(اللقاني وآخرون ، ١٩٩٠)

"مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم ، وتساعده في أداء عمله داخل الصف وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسه بمعايير خاصة متفق عليها". (اللقاني وآخرون ، ١٩٩٠ ،١٨٤)

ويتفق الباحث مع تعريف(**Medley, 1982**) كونه يتفق مع أهداف بحثه

- **ويعرفه الباحث إجرائياً**

بأنه المستوى الذي يمكن قبوله للحكم على المدرس بأنه يمتلك مهارات تفكير عالي الرتبة، عن طريق مقارنة الوسط الفرضي بالوسط الحسابي لاجابات مدرسي الفيزياء على مقياس إلمام مدرسي الفيزياء لمهارات التفكير عالي الرتبة.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

مفهوم التفكير

قال تعالى : (وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) [الجاثية :الآية١٣] ،خلق الله القدير الإنسان وميّزه عن غيره من المخلوقات بِنِعَمٍ كثيرة منها العقل ، إذ جذب انتباه الفلاسفة والمربين والباحثين عبر التاريخ ، وقد اهتمت المدارس الفلسفية والتربوية و الفكرية بتنمية التفكير لدى الطلبة ليكونوا أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات التي يواجهونها وفي كل جانب من جوانب الحياة سواء أمجالات اقتصاديّة كانت أم أكاديميّة أم تربويّة. (العتوم واخرون،٢٠١٣ : ١٧)

تمر حياة الفرد بسلسلة من الأحداث والمواقف التي تتطلب التفكير تمامًا كما لا يمكننا التوقف عن التفكير ، ونفكر حتى لو لم نتمكّن من ذلك ، ووفقًا لذلك يمارس الإنسان العديد من أشكال التفكير ومهاراته التي تقع في مستوياتها من اليسير ، مثل : الإدراك والتذكر والفهم إلى المعقدة أو المركبة مثل : التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير عالي الرتبة والتفكير المنظم والتفكير ما وراء المعرفة ؛ لذا حظي موضوع التفكير باهتمام

العديد من االمربين والباحثين ، حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة في مجال علم النفس التربوي. (الموسوي ، ٢٠١٥ : ١٢٩)

ولا يمكن ملاحظة التفكير مباشرًة ، أما ما يلاحظ ويقاس فهو نتاج التفكير؛ لذا يعد التفكير أسلوبًا من أساليب السلوك ينشأ عند مواجهة الفرد لمواقف معينة من حوله تسبّب له التردد والحيرة مّما يدفعه إلى أنْ يتّخذَ مساراً للتغلب على هذا الموقف ومن

خلال التفكير يتم معرفة كثيرٍ من الأمور وفهمها وتقبلها وفهم ما يمكن عده أعقد أنواع السلوك البشري وهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي لدى الإنسان.

(العيساوي ، ٢٠١٤ : ٢١)

فالتفكير نشاط ضمني غير واضح أو صريح فنحن لا نفكرّ أنّنا نحّرك أيدينا أو نتحدث بصوت عالٍ، و يمكن تعريف التفكير على أنه "نشاط رمزي يستمر دون علاقات مباشرة مع المحفزات الخارجية." ومن تعريفاته أيضًا : أنه مجرى من المعاني تُثار في الذهن عندما يواجه الشخص مشكلة ما أو يريد القيام بعمل معين، ويلاحظ في التعريفين السابقين أنهما يؤكدان أنَّ التفكير مخفي في جوهره ، وأنه طوعي ؛ إذ يمكن للفرد مواجهته والاستمرار فيه من دون علاقة مباشرة بالمحفّزات الخارجية، كما أنَّ المفاهيم والمعاني (أي لغة الكلام ولغة الإيماءات والإشارات) والصور الذهنية هي أدوات التفكير. (الداهري ،٢٠١١: ٢٠٥)

التفكير عالي الرتبة higher-order Thinking

يعتبر الاتجاه المعرفي من أهم الاتجاهات في علم النفس المكرس لفهم المهارات التفكيرية للتفكير عالي الرتبة ، والأساليب والطرق المستعملة في تعليمه وتنميته وتطويره ، وأسس التعامل مع المتعلم حسب مراحل نموه المعرفي ، حيث يعد من المخرجات التعليمية التي يرغب في تحقيقها لدى المتعلمين ، يعتبر التفكير عالي الرتبة أحد أهم الأبعاد التربوية التي بدأ التربويون التركيز عليها في السنوات الأخيرة ، وهو أحد المفاتيح المهمة لتحقيق الأهداف التربوية في عملية التعلم والتعليم ، وكذلك لضمان التطور المعرفي الفعال حتى يتمكن الأفراد من أستخدام طاقاتهم العقلية القصوى لكي تحقق التكيف المناسب والنجاح سواء في المدرسة أو الحياة العامة.

(الريماوي وآخرون ، ٢٠٠٨ : ٣٢٠)

ويقع ضمن هذا النمط من التفكير مهارات التفكير الناقد والإبداعي والإستدلالي والتأملي والتباعدي وغيرها ،و هو نمط من التفكير يحتاج جهدًا عقليًا خاصًا ، والصبر مع الشك والغموض ، بالإضافة الى الاستقلالية عند ممارسة المحاكمية العقلية ، أي التوسع في حدود المعرفة لما تم اكتشافه ، حيث يشير إلى الاستجابة إلى التحدي ، ويشكل تحدياً للأنواع أخرى من التحديات. (العتوم وآخرون ،٢٠٠٩: ٢٠٢)

الاتجاهات النظرية للتفكير عالي الرتبة

طور المهتمون بالمجال المعرفي العديد من النظريات التي تصلح لتفسير جوانب مختلفة لهذا النمط من

التفكير ، حيث يمكن تصنيفها الى نوعين من النظريات هما:

أولاً : النظريات التطورية (Developmental Theories)

افترضت هذه النظريات على نوعين من الافتراضات وهي :

١ – التقدم المستمر من التفكير الأقل رتبة إلى التفكير عالي الرتبة .

٢ – تلزم الطلبة على إتقان التفكير الأقل رتبة بصورة جيدة لكي يستطيعوا الوصول إلى التفكير الأعلى رتبة.

(بشارة ، ٢٠٠٣ : ٧) وتشمل النظريات التطويرية على اربعة اتجاهات هي :

١– اتجاه بياجيه ٢– اتجاه فيجوتسكي ٣– اتجاه بلوم ٤– اتجاه أوزبل

ثانيا النظريات الإجرائية (Definitional Theories)

تفترض أن الطلاب من جميع المستويات يمكنهم المشاركة في مهارات التفكير العليا، إنها تركز على حل

المشكلات بطريقة ذكية وغير عادية في مواقف معينة ، بحيث يشمل الحل كلاً من المعرفة بالموضوع المحدد والتحليل الذي يعتمد على خيارات الفرد وتفسير أفضل البدائل وتقويم المخرجات . (جاني ،٢٠١٢ : ٤٩)

وتشمل الإتجهات الإجراءية اربعة اتجاهات هي :

١- اتجاه ستيرنبرغ ٢- اتجاه برانسفورد ٣- اتجاه ريسنك ٤- اتجاه ليبمان

واعتمد الباحث في هذا البحث على اتجاه ليبمان في تصنيف مهارات التفكير عالي الرتبة .

مهارات التفكير عالي الرتبة

يعتقد ليبمان أن التفكير عالي الرتبة مكافي لاندماج التفكير الناقد مع التفكير الإبداعي ، حيث يتضمن التفكير الناقد الحاكمة المنطقية، أما التفكير الإبداعي فيتضمن المحاكمة العقلية الإبداعية، إذ لايوجد تفكير ناقد بدون القليل من المحاكمة العقلية الإبداعية، ولا يوجد تفكير إبداعي بدون القليل من التفكير الناقد، أي لا يوجد تفكير ناقد خالص وتفكير إبداعي خالص، فهناك فقط تفكير، وما التفكير الأعلى رتبة سوى مزيج من كلا النمطين.
(الشامي ،٢٠١٢ : ٤٠)

حيث تضمنت مهارات التفكير عالي الرتبة كل من مهارات التفكير الناقد والاتفكير الإبداعي وهي (**الافتراضات، التفسير والفهم ، الاستناد الى قواعد المنطق،التقويم، الطلاقة ، المرونة ، الاصالة ،**

الحساسية للمشكلات ، التفاصيل)

دراسات سابقة

هدفت دراسة (الجماسي ، ٢٠٢٠) الى تحليل كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفق معايير (STEM) ومدى المام المدرسين بها من وجهة نظر المشرفين ، أما دراسة (الغنامي ،٢٠٢١) هدفت الى تحليل كتابي العلوم للصف الأول والثاني متوسط وفقاً لمهارات الذكاء المنظومي ومدى إلمام المدرسين بها ، أما هدف الدراسة الحالية فهو التعرف على مدى إلمام مدرسي الفيزياء لمهارات التفكير عالي الرتبة ، تتكون عينة دراسة (الجماسي ،٢٠٢٠) من مشرفي الفيزياء ، أما عينة دراسة (الغنامي ،٢٠٢١) فقد تكونت من والمدرسين، أما عينة الدراسة الحالية فمكونة مدرسي الفيزياء ، اتفقت الدراسات على منهجية البحث عن طريق إعتماد المنهج الوصفي، تشابهة الدراسات في الوسائل الإحصائية ؛ إذ استعمل كل منهم الحقيبة الأحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وبرنامج (EXSL) ، سيقوم الباحث بمقارنة نتائج الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الفصل الرابع في ضوء النتائج التي سوف يحصل عليها .

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

١- بناء مقياس لمهارات التفكير عالي الرتبة .

٢- التعرف على أساليب والوسائل الاحصائية التي تتناسب مع إجراءات البحث الحالي .

٣- الأستفادة من المصادر المتنوعة المتعلقة بموضوع البحث .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

سيتناول الباحث في هذا الفصل منهجية البحث وإجراءاته المتمثلة بمجتمع وعينة البحث وأدواته واساليبه الإحصائية المستعملة .

اولا : منهج البحث (Curriculum of the Research) :

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي "يعد تشخيصاً علمياً لظاهرة ما والتبصير بها كمياً وبرموز لغوية ورياضية إذ لا يتوقف عند حدود وصف الظاهرة التي هي موضوع الدراسة وانما يتعدى ذلك الى التحليل والتفسير والوصول الى التعميمات " (عبد الرحمن وزنكنة،٢٠٠٧: ٣٨)

ويعرفه **(عبود،٢٠١٤)** بأنه " هو عملية تقصي عن دراسة خاصة في موضوع معين باستخدام طريقة منظمة لحصول على المعلومات والحقائق لمجموعة من التساؤلات التي يطرقها الباحث منذ البداية وهذه التساؤلات قد تم وصفها في مشكلة البحث او الموضوع المطروح" . (عبود،٢٠١٤: ٤٩)

ثانيا: مجتمع البحث (Population of Research) :

يتكون مجتمع البحث الحالي من مدرسات ومدرسي مادة الفيزياء في المرحلة المتوسطة والثانوية في المديرية العامة لتربية محافظة كربلاء وكان عددهم (٢٨٩) مدرس و مدرسة كما في الجدول رقم (١)، موزعين على

المدارس التابعة بمديرية تربية محافظة كربلاء حسب احصائية قسم التخطيط في المديرية[1].

جدول (١) مجتمع البحث موزع حسب عدد المدرسين والمدرسات

المديرية	عدد المدارس	عدد المدرسين	عدد المدرسات	المجموع
تربية كربلاء	١٩١	١٦٦	١٢٣	٢٨٩

ثالثاً: عينة البحث (Sample of the Research)

تتطلب الدراسة الشاملة لمجتمع البحث الأصلي وقتًا طويلاً وجهدًا مضنيًا وتكلفة مادية عالية ، يلجأ الباحث إلى اختيار عينة ممثلة من مجتمع البحث لتحقيق أهداف البحث ومساعدته في إنجاز مهمته ، و يتم أخذ عينة ممثلة للمجتمع من حيث الحجم. (أبو زايدة ، ٢٠١٨ : ١٥٨)

وتتكون عينة البحث من :

١- **عينة المدرسين** : اعتمد الباحث على الأسلوب العشوائي المناسب من أجل الحصول على عينة أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصلي, وتتلخص هذه الطريقة باختيار عينة عشوائية بسيطة بحيث يكون لكل فرد فرصة متكافئة في الاختيار. (الحافظ ،٢٠١٢: ٦٣)

[1] حسب اجابتهم على كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة القادسية كلية التربية ذي العدد ١٣٤٧٧في ٢٠٢١/١١/٢

ووفقاً لذلك تمّ اختيار عينة بلغت (١٤٠) مدرساً ومدرسة تم اختيارهم من المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية في محافظة كربلاء ، موزعين على وفق النوع بواقع (٧٠) مدرساً و(٧٠) مدرسة في الجدول رقم (٢).

رابعا : **أداة البحث** (**Tool of the Research**) :

لتحقيق هدف البحث قام الباحث ببناء الأداة الآتية :

١. مقياس مهارات التفكير عالي الرتبة.

مقياس مهارات التفكير عالي الرتبة

من أجل تحقيق الهدف الثاني للدراسة فقد قام الباحث بإعداد مقياس لمهارات التفكير عالي الرتبة على وفق الخطوات الآتية :

١- تحديد الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلى التعرف على مدى المام مدرسي مادة الفيزياء في المرحلة المتوسط لمهارات التفكير عالي الرتبة.

٢- تحديد مهارات المقياس :

لقد تم تحديد مهارات المقياس وهي (**الافتراضات**, **التفسير والفهم الاستناد الى قواعد المنطق**, **التقويم**, **الطلاقة** ، **المرونة** ، **الاصالة** ، **الحساسية للمشكلات** ، **التفاصيل**) وقد تضمن (٤٩) فقرة

٣- صياغة فقرات المقياس :

صاغ الباحث فقرات المقياس لمهارات التفكير عالي الرتبة البالغة (٤٩) على نمط اسئلة يجيب عليها المفحوص من خلال الاجابة وفق تدرج ليكرت وذو تقدير خماسي البدائل :**تنطبق علي** (دائماً ,غالبا , أحيانا, قليلاً ، لا تنطبق) وأعطيت لها

الدرجات (١,٢,٣,٤,٥) على التوالي وقد تضمن (خمسة) فقرات سلبية اعطيت لها الدرجات (١،٢،٣،٤،٥).

٤- صياغة تعليمات المقياس :

أعدَّ الباحث تعليمات الإجابة عن المقياس بعد التأكد من صلاحية الفقرات المقياس؛ إذ تضمنت طريقة الاجابة وإعطاء مثال لذلك فضلاً عن إعطاء فكرة عن الهدف من المقياس كما يحتوي على معلومات عامة عن المدرس او المدرسة ، والوقت المخصص للإجابة

٥- تصحيح المقياس :

اعتمد الباحث التقدير الخماسي ذات البدائل المتدرجة للإجابة عن الفقرات وهي تنطبق علي(دائماً، غالباً ،أحياناً، نادراً ،لا تنطبق أبداً) أعطيت لها الدرجات (١,٢,٣,٤,٥) على التوالي للفقرات الايجابية و(١,٢,٣ ٤,٥) للفقرات السلبية ، وبذلك أصبحت أقل درجة للمقياس (٦٥) وأعلى درجة (٢٠٥) فيما كان الوسط الفرضي للمقياس (١٣٥)

٦- الصدق :

يعد الصدق من أهم شروط الاختبار الجيد وهو يعني : المدى الذي يحقق به الاختبار أو أي متغير آخر الغرض الذي وضع من أجله، وإن صدق الاختبار في قياس ما وضع من أجله يكون بالنسبة لناحيتين هما:

- قياس السمة المراد دراستها أو الوظيفة التي يقيسها.

– طبيعة العينة أو المجتمع المراد دراسة السمة كعينة مميزة لأفراده. (الريماوي ،٢٠١٧ : ١٠٣)

ومن أجل ايجاد الصدق لمقياس مهارات التفكير عالي الرتبة فقد قام الباحث بالاتي :

٧- الصدق الظاهري Face Validity

وهو الصدق الذي يتوصل اليه من خلال حكم مختص على درجة قياس المقياس للسمة المقاسة . (عودة والخليلي,١٩٩٧: ٣٧٠) ويشير (Ebel,1972) إلى أن أفضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري أن يقوم مجموعة من المتخصصين بتقويم صلاحية الفقرات لقياس ما أعد لقياسه ، نقلا عن (النجار واخرون ،٢٠٠٩: ٣٧١)، وللتأكيد من الصدق الظاهري للمقياس قام الباحث بعرض مقياس مهارات التفكير عالي الرتبة بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية ، بعد جمع الاستبانات فقد استعمل الباحث النسبة المئوية ومربع كاي لمعرفة نسبة الاتفاق بين آراء الخبراء من حيث تأكيد صلاحية الفقرات أو رفضها، وبعد استخراج النسبة المئوية وقيمة مربع كاي المحسوبة والمقارنة مع القيمة الجدولية وبعد أن اعتمد الباحث على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر من آراء الخبراء، وأن الفقرة تعد مقبولة إذا حظيت بنسبة اتفاق ٧٥% فأكثر من تقديرات الخبراء. (ابوعلام ،٢٠١١: ٥١١)

وقد ظهرت النتائج أن أغلب فقرات المقياس قد حصلت على اتفاق الخبراء وعدلت بعض الفقرات كما تم حذف بعض الفقرات وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (٤٥) فقرة

٨- التطبيق الاستطلاعي للمقياس : وكان على مرحلتين:

أ- مرحلة التطبيق الاستطلاعي الأولى :

قام الباحث بتطبيق المقياس بصورته الأولية يوم الثلاثاء بتاريخ ٢٠٢٢/٢/٨ ، على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مدرس ومدرسة، تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة، وبدأت عملية التطبيق في وقت محدد وترك الوقت مفتوحاً أثناء التطبيق، وطلب الباحث منهم تأشير حالات الغموض في التعليمات وفي الفقرات أثناء الإجابة والاستفسار عنها بهدف تحديدها وتعديلها وبعد الانتهاء من الإجابة اتضح أن التعليمات واضحة والفقرات مفهومة وان الزمن المستغرق للإجابة عن المقياس كان (٤٠) دقيقة ، وقد تم حساب الزمن عن طريق متوسط الزمن الذي استغرقه أول خمسة وآخر خمسة انتهوا من الإجابة .

ب- مرحلة التطبيق الاستطلاعي الثانية:

لغرض التحقق من الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس طبق الباحث المقياس مرة ثانية على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) مدرس ومدرسة تم اختيارهم عشوائيا من خارج عينة الدراسة ،يوم الثلاثاء بتاريخ٢٠٢٢/٢/٢٢. وقد وزع الباحث بنفسه على الاستبانة.

٩- تحديد الخصائص السايكومترية للمقياس :

إن الهدف من تحديد الخصائص السايكومترية للمقياس أو ما يعرف بتحليل فقرات المقياس إحصائيا هو تحسينه ومعرفة مدى صلاحيته للتطبيق، وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة وسهولة وقوة تمييز الفقرات وصدق البناء وكذلك الكشف عن مدى فعالية البدائل الخاطئة في الفقرات . (ملحم ، ٢٠١٢ : ٢٠٠) ؛ إذ

قام الباحث بتصحيح الاجابات ورتبت درجات العينة ترتيبا تنازليا, وتم اختيار نسبة (٢٧%) لكل من المجموعتين العليا والدنيا (طريقة المجموعتين المتطرفتين) وقد بلغ عدد المجموعتين (٥٤) موزعين بالتساوي لكل مجموعة (٢٧) وذلك لإيجاد ما يأتي :

أولاً : القوة التمييز للفقرات المقياس

يقصد بالقوة التمييزية : قدرة الفقرة على التمييز بين اجابات المبحوثين ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة إلى الصفة التي يقيسها المقياس (الإمام وآخرون،١٩٩٠ : ١١٤)، ولغرض التأكد من القوة التمييزية لفقرات المقياس يتطلب ترتيب اجابات العينة ترتيبا تنازليا في ضوء درجتهم الكلية على المقياس ثم اختيار العينتين (المجموعتين) المتطرفتين العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة (العجيلي وآخرون ،٢٠٠١: ٦٩)، وبذلك بلغ عدد المدرسين في كل مجموعة (٢٧) ، وبتطبيق اختبار (T– TEST) أظهرت النتائج أن جميع القيم المحسوبة (T–TEST) للفقرات دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٥٢) اذ تتراوح بين (٢.٦١– ٨.٩٠) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢.٥٤) ، وبذلك تبقى عدد فقرات المقياس (٤٥) فقرة ، إذ يرى (عبدالرحمن وزنكنة،٢٠٠٧) أن الفقرات التي تتراوح القوة التمييزية بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠) تعد جيدة من حيث قوة التمييز. (عبدالرحمن وزنكنة،٢٠٠٧: ١٧٦)

ثانياً : صدق البناء (Construct Validity)

ويقصد به الاتساق الداخلي أي أن كل فقرة من فقرات المقياس يجب أن تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس الكلي المطلوب الذي يمثل المفهوم الكلي المتماسك للخاصية التي يراد قياسها، فكل فقرة من فقرات المقياس يجب أن تنسجم مع

الفقرات الأخرى في المقياس ، وان عدم انسجامها يعني ضرورة حذفها أو استبدالها ، ويمكن التحقق من ذلك من خلال المحك الذي يؤدي إلى صدق بناء المقياس (الظاهر واخرون ، ١٩٩٩ : ١٣٠) وقد تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وفقراته من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل فقرة من فقرات المقياس. (عودة والخليلي ،١٩٩٧: ١٥٣)

وكذلك يمكن استعمال دلالة معامل الارتباط وذلك بمقارنتها بالقيمة الجدولية اعتمادا على درجة الحرية

، فاذا كانت قيمة المحسوبة أعلى من الجدولية ، يكون الارتباط دالاً احصائياً واذا كانت أقل فهذا يعني ان الارتباط غير دال احصائياً. (الزاملي وآخرون،٢٠٠٩: ٢٤٩)

من خلال الاتي :

أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

وقد تحقق الباحث من ذلك لفقرات مقياس التفكير عالي الرتبة من خلال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل المقياس ، اذ تم اعتماد الدرجة الكلية لكل مهارة بوصفها محكا داخليا له. وتم استخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل مهارة بشكل مستقل ، ومن خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢.٥٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨) ، أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً لان قيمة الارتباط المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس اكبر من قيمة الارتباط الجدولية وتتراوح (٠.٣٤- ٠.٨١) ، وبذلك تعد فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه .

ب- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية:

وقد تحقق الباحث من ذلك لفقرات مقياس التفكير عالي الرتبة من خلال علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية لكل المقياس ؛ اذ تم اعتماد الدرجة الكلية لكل مهارة بوصفها محكا داخلياً له وتم استخراج معامل الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية لكل مهارة بشكل مستقل ، ومن خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢.٥٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨)، أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً لان قيمة الارتباط المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس اكبر من قيمة الارتباط الجدولية وتتراوح

(٠.٧٥- ٠.٩١) ، وبذلك تعد فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه .

ت- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال :

وقد تحقق الباحث من من خلال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مجال تنتمي اليه الفقرة ، اذ تم اعتماد الدرجة الكلية لكل مهارة بوصفها محكا داخليا له وتم استخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل مجال تنتمي اليه ، ومن خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢.٥٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨)،أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً؛ لان قيمة الارتباط المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس اكبر من قيمة الارتباط الجدولية وتتراوح (٠.٤٢-٠.٨٨) ، وبذلك تعد فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

١٠- حساب الثبات باستعمال معادلة الفاكرونباخ:

يشير معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة إلى الارتباط الداخلي بين فقرات المقياس ، للثبات أهمية خاصة في اختيار واستخدام مقياس او اختبار ما لغرض معين

؛ إذ يشير الى قدر الثقة التي يمكننا أن نضعها في النتائج ، ويعتبر معامل ثبات الأداة في الدراسات النفسية والتربوية من العوامل المهمة التي يسعى إليها الباحثون ؛ إذ يطمحون للحصول على معامل ثبات عال للتقليل من الخطأ المعياري في القياس، لأن الثبات مؤشِّر على دقة القياس وبالتالي موثوقية النتائج (عمر وآخرون،٢٠١٠: ٢١٥) ، استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، حيث بلغت قيمته (٠,٩٢) ، مما يؤكد ثبات المقياس.(أبو علام ،٢٠١١: ٤٩٠) وبذلك أصبح جاهزاً للتطبيق.

١١- الصورة النهائية لمقياس مهارات التفكير عالي الرتبة :

أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (٤٥) فقرة كما في الملحق رقم (٩) ووضع الباحث خمس بدائل متدرجة للإجابة عن الفقرات وهي تنطبق علي(دائمًا، غالبًا ,أحيانًا، نادرًا ,لا تنطبق أبدًا) أعطيت لها الدرجات (١,٢,٣,٤,٥) على التوالي للفقرات الايجابية و(٥,٤ ٣,٢,١) للفقرات السلبية ، وبذلك أصبحت أقل درجة للمقياس (٦٥) وأعلى درجة (٢٠٥) فيما كان الوسط الفرضي للمقياس (١٣٥) ، كما أعد الباحث تعليمات الإجابة عن المقياس والتي تتضمن كيفية الإجابة عنه

١٢- تطبيق المقياس النهائي لمهارات التفكير عالي الرتبة :

بعد أن تم استكمال إجراءات الصدق والثبات والخصائص السايكومترية للمقياس قام الباحث بتطبيق المقياس بصيغته النهائية ملحق (٩) على عينة البحث الأساسية والبالغ عددها (١٤٠) مدرس ومدرسة ، وقد أشرف الباحث على التطبيق ، وقد استغرقت مدة التطبيق الكلية للمقياس من يوم الاحد (٢٠٢٢/٣/٦) م، إلى يوم الاربعاء (٢٠٢٢/٣/٣٠) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

هدف البحث : مدى المام المدرسين لمهارات التفكير عالي الرتبة

للإجابة على هذا السؤال لابد للباحث من التحقق من الفرضية الصفرية الاتية : " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسط الحسابي لدرجات مدرسي مادة الفيزياء والوسط الفرضي لدرجات مقياس مهارات التفكير عالي الرتبة "

بعد ان طبق الباحث مقياس مهارات التفكير عالي الرتبة الذي أعده على أفراد العينة البالغ عددها (١٤٠) مدرسًا ومدرسة كما اعتمد الباحث اختبار(ت) لعينة واحدة ، والجدول(٦) يوضح ذلك:

جدول(٦) يوضح المتوسط الحسابي والا نحراف المعياري لدرجات مدرسي مادة الفيزياء في مقياس التفكير عالي الرتبة مع المتوسط الافتراضي و القيمة التائية

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
١٤٠	١٣٠.٠٢	٢٨.٧٠	١٣٥	١٣٩	٢.٠٥	١.٦٥٨	دالة احصائيا

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث هو(١٣٠.٠٢) وانحراف معياري قدره (٢٨.٧٠) ، وأن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٢.٠٥) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية التي تساوي (١.٦٥٨) عند

درجة حرية (١٣٩) ومستوى دلالة(٠,٠٥) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي ولصالح المتوسط الاعلى (المتوسط الفرضي)، مما يعني عدم إلمام مُدرسي الفيزياء بمهارات التفكير عالي الرتبة ، ويرى الباحث أنَّ المستوى المتدني لمدرسي الفيزياء في مقياس مهارات التفكير عالي الرتبة بشكل عام يرجع الى عدة أسباب منها :

١. ضعف في برامج الأعداد الأكاديمي لمدرسي مادة الفيزياء بما يتعلق بمهارات التفكير عالي الرتبة .
٢. قلة الأهتمام بالدورات التدريبية لمدرسي الفيزياء أثناء الخدمة ؛ إذ ينبغي تقديم دورات تدريبية عن مهارات التفكير بصورة عامة ومهارات التفكير عالي الرتبة بصورة خاصة .

تتفق هذه الدراسة مع دراسة (الجماسي ، ٢٠٢٠) وهو عدم إلمام مُدرسي الفيزياء بمهارات التفكير عالي الرتبة .

ثانياً: الا ستنتاجات : Conclusions

١. عدم وجود إلمام لدى مدرسي الفيزياء بمهارات التفكير عالي الرتبة .

ثالثاً : التوصيات : Recommendations

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل اليها البحث الحالي يوصي الباحث بالآتي :

١. إعداد كتاب دليل لمدرسي الفيزياء يتضمن مهارات التفكير عالي الرتبة.
٢. العمل على اقامة دورات تدريبية لمدرسي الفيزياء تتناول آخر التطورات العالمية فيما يخص الاستراتيجيات التي تنمي مهارات التفكير عالي الرتبة.

رابعاً : المقترحات : Suggestions

استكمالاً لهذهِ الدراسة ، يقترح الباحث الآتي :

١. إجراء دراسات لمعرفة المام المدرسين في المراحل الدراسية الأخرى بمهارات التفكير عالي الرتبة.
٢. بناء برنامج تدريبي للمدرسين في ضوء مهارات التفكير عالي الرتبة.
٣. إجراء دراسة لمعرفة أسباب ضعف مستوى المام المدرسين للمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير عالي الرتبة .

المصادر

اولاً : المصادر العربية

- أبو زايدة ، حاتم (٢٠١٨) : **مناهج البحث العلمي** ، ط٢ ، مركز ابحاث المستقبل ، غزة .
- ابوعلام، رجاء محمود(٢٠١١) :**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**،القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون (١٩٩٠): **القياس والتقويم** ، ط١، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
- بشارة ، موفق سليم صبح (٢٠٠٣) : أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي ،**أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك ، عمان .

- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠١) : **الكفايات التعليميّة في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي** ، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،الأردن .
- جاني ، نوال جوجي(٢٠١٢) : فاعلية برنامج تدريسي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة عند طلبة المرحلة ألأعدادية ، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية،الجامعة المستنصرية.
- جروان ، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩) : **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ، ط١، دار الفكر ، عمان ، الاردن.
- حافظ، عبد الرشيد بن عبد العزيز (٢٠١٢) : اساسيات البحث العلمي ،ط١، مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز ،المملكة العربية السعودية.
- الحاوري ، محمد عبد الله و قاسم ، محمد سرحان علي (٢٠١٦) : **مقدمة في علم المناهج التربوية** ، ط١ ، دار الكتب ، صنعاء ، اليمن .
- الداهري ، صالح حسن احمد (٢٠١١) : **أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم** ، ط١ ، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع ، عمان .
- الريماوي ، عمر طالب (٢٠١٧) : **بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية** ، دار أمجد للنشر ، عمان.
- الريماوي، محمد عودة وآخرون (٢٠٠٨) : **علم النفس العام** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- الزاملي ، وآخرون (٢٠٠٩): **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

- السامرائي ، نبيه صالح (٢٠١٠) : **الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم** ، ط١ ، دار المناهج للنشر ، عمان .
- الشامي، علاء عبد الواحد (٢٠١٢) : فاعلية التدريس بمهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل مادة علم الأحياء وكفاية التمثيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العلمي، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ،كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بغداد.
- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الرحمن ، انور حسين وزنكنة ،عدنان حقي (٢٠٠٧) : **الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية** ، شركة الوفاق للطباعة ، بغداد .
- عبود، سالم محمد (٢٠١٤): **الاتجاهات الحديثة في اصول البحث العلمي**، ط ٢، دار الدكتور للعلوم الادارية والاقتصادية، بغداد.
- العتوم ، عدنان يوسف وآخرون (٢٠٠٩) : **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، ط ٢ ، دار المسيرة ،عمان.
- العتوم ، عدنان يوسف وآخرون (٢٠١١) : **تنمية مهارات التفكير(نماذج نظرية وتطبيقات عملية)** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
- العتوم ، عدنان يوسف وآخرون (٢٠١٣) : **تنمية مهارات التفكير**، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن .
- العتوم ، عدنان يوسف وآخرون (٢٠١٤) : **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، ط٥، دار المسيرة , عمان .

- العجيلي ، صباح حسن وآخرون (٢٠٠١): **مبادئ القياس والتقويم التربوي** ، ط١، مكتب احمد الدباغ للطباعة ، العراق، بغداد .
- العزاوي ، رافد علي حسين عبد (٢٠١٣) : اثر استراتيجية تألف الاشتات في تنمية التفكير الإبداعي واكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي ، **أطروحة دكتوراه غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة تكريت .
- علي ، فاضل علي (٢٠١٦) : مهارات التفكير عالي الرتبة في اسئلة كتب المطالعة والنصوص للمرحلة المتوسطة ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- عمر، محمود احمد وآخرون (٢٠١٠): **القياس النفسي والتربوي**،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان.
- عودة ، احمد سليمان والخليلي ،خليل يوسف (١٩٩٧) : **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- العيساوي ، سيف طارق (٢٠١٤) : **تعليم التفكير مع الأمثلة التطبيقية والاختبارات التفكيرية** ، ط١ ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- اللقاني وآخرون (١٩٩٠) : تدريس المواد الاجتماعية ،ط١، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة.
- ليبمان , ماثيو (١٩٩٨) : **المدرسة وتنمية الفكر** ، ترجمة إبراهيم يحيى الشهابي ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق .
- ملحم ، سامي محمد(٢٠١٢): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ،ط٦ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

- النجار ، فايز جمعة واخرون (٢٠٠٩), **اساليب البحث العلمي منظور تطبيقي** ، ط١ ، دار الحامد ، عمان.

ثانياً : المصادر الأجنبية

- Norris, S.P., and Ennis, R. II(1989) . **Evaluating Critical Thinking** . Critical Thinking Press& Software, Califormia, U.S.A.
- Marzano , R . J., Brandt , R .S ., Beau Fly Jones. C.S.H., Presseisen, B. Z., Ranking S.C.,& Suhor , C.(1988) **. Dimension of thinking : A Framework for Curriculum and instruction** . Association for supervisison and curriculum development.
- Ebel, R.L.(1972); **Essentials of Education Measurment**,Engle Wood cliff ,NewJersey prentice – Hall
- Medley, D.M. **Teacher Competency Testing and the Teacher Education** , Virginia ,The Burea of Education Research , 1982 .

الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة

الباحثة: أسيل مهدي صالح أ.د. علي صكر جابر الخزاعي
edu.sycho.post155@qu.edu.iq ali.saqir @qu.edu.iq
جامعة القادسية كلية التربية

الملخص:

يهدف البحث الحالي تعرف:

١- الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبه الجامعة

٢- الفروق في الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور –اناث) والصف (اول – ثاني– ثالث – رابع) والتخصص (علمي – انساني)

واقتصر البحث الحالي على عينة مؤلفة من (٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة للتخصص الانساني والعلمي وللصفوف (اول, ثاني , ثالث , رابع)من الدراسة الصباحية من طلبة جامعة القادسية وللعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) اختيروا بالطريقة العشوائية ,وعلى اساس التوزيع المتناسب.

ولتحقيق اهداف البحث اعتمد الباحثان ما يأتي:

– بناء مقياس الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة اعتمادا على النظرية المعرفية الاجتماعية ل(Albert Bandura) , الذي تكون من ثلاثة مجالات متمثلة في : اختيار الانشطة , الجهد المبذول, المثابرة على اداء المهام) والمكون من (٣٦) فقرة بصيغته النهائية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس , اذ استُخرج الصدق بطريقتين هما الصدق الظاهري وصدق البناء , اما الثبات فقد بلغ (٠,٨٢٦) بطريقة اعادة الاختبار و(٠,٨٥٣) بمعادلة الفا كرونباخ .

وتوصل البحث الى النتائج الآتية:

١- يمتاز طلبة الجامعة بالثقة الاكاديمية المدركة.

٢- ليس هناك فروق في الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس والصف، بينما كانت الفروق دالة احصائيا تبعا لمتغير التخصص ولصالح الطلبة من التخصص العلمي.

وخرج البحث بجملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الثقة الاكاديمية المدركة – طلبة الجامعة

Perceived academic confidence among university students

Researcher: Aseel Mahdi Saleh Prof. Dr. Ali Sakr Jaber Al-Khuzaie

Abstract:

The current research aims to know:

1- Perceived academic confidence among university students

2- Differences in perceived academic confidence among university students according to gender variables (males - females), grade (first - second - third - fourth) and specialization (scientific - human) The current research was limited to a sample of (500) university students for the humanitarian and scientific specialization and for grades (first, second, third, fourth) of the morning study from Qadisiyah University students and for the academic year (2021-2022) that were chosen by random method, and on the basis of proportional distribution . To achieve the objectives of the research, the researchers adopted the following: - Building a scale of perceived academic confidence among university students based on Albert Bandura's social cognitive theory, which consisted of three areas: selection of activities, effort, and perseverance in performing tasks (consisting of) 36) a paragraph in its final form after verifying the psychometric properties of the scale, as the validity was extracted by two methods: the apparent validity and the construct validity. The research reached the immediate results:

1- The university students are distinguished by the perceived academic confidence.
2- There are no differences in the perceived academic confidence of university students according to the variables of gender and grade, while the differences were statistically significant according to the variable of specialization and in favor of students from the scientific specialization. The research came out with a set of recommendations and suggestions

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

إن هدف النظام التعليمي والتربوي في كل الأمم المتحضرة هو إعداد جيل متسلح بالعلم والمعرفة متمتع بصحة جسدية ونفسية جيدة ، وبما أن الطلبة في المؤسسات التربوية ومنه المرحلة الجامعية يمثلون عنصرا فاعلا في بناء المستقبل ، فيتطلب ذلك خبرة في التغلب على جميع العقبات التي تواجههم عن طريق الجهد والمثابرة، إنَ ما يمر به العراق في ظل الطروف والاحداث السياسية والاجتماعية والاوضاع الاقتصادية غير المستقرة من ازدياد البطالة وقلة فرص العمل ادى الى ضعف الدافعية للتعلم ، كونهم يعملون دون وجود اهداف حقيقية ، وقد افتقدوا الامل في المستقبل الامر الذي قد ينسحب سلبا على امتلاكهم لثقة الاكاديمية وا ينعكس سلبا على مستوى طموحهم في انجاز دراستهم الجامعية ان الهدف من التعليم هو اعداد مواطنين لهم القدرة على قيادة المجتمع عن طريق تنمية تفكيرهم ليعرفوا كيف يتعلمون ويتوصلون الى وضع حلول للمشكلات التي تواجههم وتواجه مجتمعهم وكيفية تحقيقهم لأهدافهم المأمولة ؟ اذ ان تحقيق الحاجات الانسانية الكثيرة والمتعددة يتطلب اشخاصا يتمتعون بذوات سليمة وفاعلة، لأن الثقة الاكاديمية الواطئة تصيب السلوك الانساني بالضعف، وهناك بعض الافراد من يضع لنفسه اهدافا كبيرة ذات قيم عالية, الا انهم يجدون انفسهم بالمقارنة مع زملائهم يفتقرون الى الثقة الاكاديمية اللازمة لتحقيق تلك الاهداف مما يؤدي الى نتائج نفسية واجتماعية سلبية تؤدي الى الإحباط وعدم الاستقرار النفسي والاجتماعي (الالوسيّ ،٢٠٠١:١)

ولا تنشغل غالبية الاسر بان يكون ابنها متفوقا وفي منافسة مع اقرانه بقدر ما يهمهم ان ينجح ويجتاز المراحل الدراسية في حين يبدئ التنافس الاغلب والتقدم والابتكار من

المرحلة الجامعية ووصولا الى النهاية دورة الحياة ليحل محله الخوف من الضياع والخوف من المتاعب والخوف من المستقبل والمجهول (رزق ,٢٠٠٣: ٢٩٥) .

اهميه البحث :

وتعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة للفرد من حيث التطلع نحو مستقبل حياته المهنية والأسرية وفيها تتحدد الأهداف والسعي نحو تحقيقها، ولا شك أن الشباب هم عدة المستقبل لأي مجتمع من المجتمعات يطمح نحو مستقبل أفضل، فهو الرصيد الأساس لكل أمة وعمادها المتين من القوى البشرية، وقطاع الشباب ليس بعيداً عن التطور التكنولوجي و مجريات الحياة الاجتماعية والسياسية من حوله، لذلك فدوره يؤثر في هذه المجريات ويتأثر بها مما ينعكس على سلوكه وأخلاقياته وشبكة علاقاته الاجتماعية وانتماءاته (منيب واخرون، ٢٠٠٧:٣).

وفي خضم التحديات الكبيرة التي تواجه الفرد والمجتمع لابد ان تتحمل المؤسسات التعليمية مسؤولية ادراك ان الغرض من التدريس والتعلم ليس جمع المعلومات وحشوها في اذهان الطلبة بل تطوير قدراتهم المعرفية وطرق تفكيرهم وبناء عقولهم على نحو سليم لتمهيد للطريق الصحيح لبناء الشخصية . (الزغبي٢٠٠٧:١٤٥)

وتساعد الثقة الاكاديمية الطلبة على ان يصبحوا افرادا ايجابيين اجتماعيا وعاطفيا وأكاديميا(Banfield,2009:55).

والثقة الاكاديمية المدركة هي أحد مفاتيح نجاح الطلبة في تحقيق الانسجام الاكاديمي والاجتماعي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يواجهونها (كرماش,٢٠١٦ :٥٢٧).

وان الطلبة المتوافقين ايجابيا تكون ثقتهم الاكاديمية عالية ويكونون قادرين على الانجاز والمثابرة (الجهورية واخرون ,٢٠١٨:١٦٣)

في حين المستويات المنخفضة من الثقة الاكاديمية المدركة تشير الى ان الطلبة بهم حاجة الى تعزيز خبراتهم لتحسين هذا المستوى لديهم لأن انخفاضه يجعلهم عرضة للضغوط اليومية والصعوبات التي يمكن ان تؤثر على توافقهم الأكاديمي والاجتماعي (كرماش,٢٠١٦ :٥٢٧).

والثقة الاكاديمية المدركة هي احد ابعاد الشخصية التي تتمثل في القناعة الذاتية وقدرة التحكم على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي يواجهها الطلبة،وذلك عن طريق تصرفاتهم الذاتية وترتبط الثقة الاكاديمية بما يعتقده الطلبة عن قدراتهم على معالجة المعلومات الاكاديمية (العاني ,٢٠١٥ :٤٦).

ان الطلبة الذين يتمتعون بمخططات معرفية واضحة ومنظمة يمكنهم من مواجهة الثورة المعلوماتية والمعرفية التي اجتاحت العالم في بداية القرن الحادي والعشرين (الزغبي ،٢٠٠٧:١٤٦).

وبذلك تكتسب الثقة الاكاديمية المدركة اهمية في مدى تأثيرها على مجموعة من المتغيرات المعرفية والنفسية لدى طلبة الجامعة وان اتجاه الطلبة نحو الوعي بالثقة الاكاديمية المدركة لديهم يساعدهم في الاستمرار على انجاز مهامهم ومسؤولياتهم الشخصية والمجتمعية والدراسية الى ان تصبح جزءا مهما في حياتهم ويشكل ذلك لديهم عاملا مساعدا يدفعهم الى المثابرة وتحقيق التقدم والتميز في الانجاز (السفاسفة,٢٠١٧:٣١).

ان الثقة الاكاديمية تعد من المتغيرات النفسية المهمة التي توجه سلوك الفرد وتسهم في تحقيق اهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها عن امكاناته، وقدراته لها دور مهم بالتحكم في بيئته مما يسهم في نجاحه، وفي قدرته على تحقيق اهدافه (ابو غالي ,٢٠١٢:٦٢).

ويمكن للثقة ان تأتي من الشعور بالقوة او تضخم اي محتوى عقلي يمكن الوصول اليه بشكل متزايد او تناقص التعاون او المنافسة (Decelles et al .: : 681 2012).

وتعكس الثقة الاكاديمية المدركة ايماناً قوياً او توقعاً اكيداً للنجاح في مجال اكاديمي عامة، يؤدي الطلبة تلك المهام والانشطة التي يشعرون بالكفاءة فيها (باندورا ، ١٩١:١٩٧٧).

ولوحظ ان الطلبة ذوي الثقة الاكاديمية المنخفضة يدخلون الكلية بمهارات اكاديمية اقل ووجد انهم اقل مشاركه ويواجهون المزيد من صعوبات الانتقال (530 :shoemaker, 2010)

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على دراسة الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبه الصف الاول والثاني والثالث والرابع في كليات جامعه القادسية للدراسة الصباحية لكلا الجنسين (الذكور والاناث) للعام الدراسي (٢٠٢١ –٢٠٢٢)ومن التخصص العلمي والانساني.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي تعرف :

٣- الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبه الجامعة

٤- الفروق في الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور –اناث) والصف (اول – ثاني – ثالث – رابع) والتخصص (علمي – انساني)

مصطلحات البحث

الثقة الاكاديمية المدركة Perceived Academic Confidence

عرفها كل من :

1- (Bandura, 1997) : بانها معتقدات الافراد حول قدرتهم على تنظيم وتنفيذ الاجراءات الخاصة بهم لتحقيق نتائج معينه **(Bandura, 1997 :71)**

2- العتوم واخرون ٢٠٠٥) هي اعتقادات الفرد عن قابليته على تنفيذ مخططاته وانجاز اهدافه هي المعتقدات الافتراضية التي يمتلكها حوله قدرته (العتوم واخرون,٢٠٠٥:١٢٠).

وبالاستناد الى نظرية **(Bandura, 1997)** يشتق الباحثان التعريف النظري الاتي للثقة الاكاديمية المدركة بانها اعتقاد الفرد بقدرته على تنفيذ وتنظيم الأنشطة الأكاديمية ومتطلباتها المتنوعة لبلوغ اهدافه في النجاح او التعلم التي يمكن اظهارها في اختيار الأنشطة والجهد المقدم والمثابرة على أداء المهام .

التعريف الاجرائي: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة (المستجيبين) عن طريق اجابتهم على فقرات مقياس الثقة الاكاديمية المدركة المعد في البحث الحالي :

الفصل الثاني/ أولا الاطار النظري

اولا: مفهوم الثقة الاكاديمية المدركة.

يعد مفهوم الثقة الاكاديمية المدركة من البناءات النظرية التي تقوم أساساً على النظرية المعرفية الاجتماعية لـ باندورا Bandura ، والتي حظيت في السنوات الأخيرة بأهمية متزايدة في مختلف مجالات علم النفس ومنها مجال علم النفس التربوي ، على أساس أن هذا المفهوم يسهم على أنه متغير وسيط في تفسير سلوك الطلبة (Bandura, 1977,.191).

ويضيف باندورا (Bandura, 1982) أن الثقة الاكاديمية المدركة تعبر عن تنبؤات الفرد لمسار الأنشطة التي يتطلبها السلوك وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كافٍ ، بل لابد من توافر قدر من الاستطاعة سواء أكانت أستطاعة فسيولوجية أو عقلية أو نفسية ، فضلاً عن وجود دافعية في الموقف ، الثقة الاكاديمية المدركة ليس سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي بل هي مجموعة من الاحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه ، كما أنها نتاج للقدرة الشخصية ، وتمثل مرآة معرفية للفرد تساعده على الشعور بالتحكم في البيئة من حوله (Bandura, 1982,.126) .

النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory لـ( ) Bandura 1977 :

جاءت نظرية باندوا Banadura في بداية الستينيات ، وفحوى فكرتها أن الأفراد يمكن إن يتعلموا بملاحظة أفعال سلوك الاخرين وعواقبهم , فقد أكدت نظرية باندورا في التعلم الآجتماعي على الملاحظة والنمذجة ، والتعزيز البديلي ، وفي عام ١٩٧٧ إشتملت تغيرات باندورا للتعلم على مزيد من الإهتمام بالعوامل المعرفية ، مثل التوقعات والاعتقادات فضلاً عن التأثيرات الاجتماعية للنماذج وأطلق على منظوره الحديث النظرية المعرفية الأجتماعية (Woofolk ,1998 , 725) ، والكفاية الذاتية Self–Efficacy تكوين نظري وضعه العالم ألبرت باندورا Albert Bandura عام ١٩٧٧ في كتابه (نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory) وعلى مدى سنوات طويلة حاول باندورا وضع الأسس الفلسفية والنظرية لمفهوم الكفاية الذاتية المدركة (Hellriegel , 2001 , 102) .

تعد الفكرة القائلة بإمكانية حدوث التعلم من الملاحظة بدلاً من التعزيز المباشر ، الجانب المميز لنظرية باندورا ، وان الأنماط السلوكية للأفراد تتشكل من النماذج Models التي يتعرضوا لها ، بل يفهم التعزيز بأنه يتأثر بعمليات معرفية وسيطية هي المدركات والمعتقدات التي يحملها الفرد ، ومن ثمّ فإن فعل التعزيز لا يكون الياً بل يفهم التعزيز من حيث إنه يتأثر بعمليات معرفية وسيطة قبل أن يتحول ويؤثر في السلوك ، وبناءً على هذه النظرية فإن معتقدات الأفراد عن تعزيز سلوك معين تعدَ أكثر أهمية عما إذا كانوا قد منحوا تعزيزاً لهذا السلوك من قبل ، فإذا إدرك الأفراد أن السلوك ، الذي تم تعزيزه لن يعزز مستقبلاً فإنهم لن يشتركوا في مثل هذا السلوك وعلى هذا فإن سلوكنا منظم إلى درجة كبيرة على أساس النتائج المتوقعة وفي ضوء مراقبتنا أو ملاحظتنا لما يفعله الاَخرون ، إذ تتحدد معتقدات الافراد في ضوء خبراتهم السابقة (أبو اسعد، ٢٠١٠ , ١٤٢)، ونحن في اكتسابنا للأنماط السلوكية لا نكون متأثرين فقط بالتعزيزات الخارجية ، بل هناك كثير من الأحداث والانماط السلوكية التي نكتسبها أو تصدر عنا تكون محكومة بالتعزيز الذاتي الداخلي Self Imposed Reinforcement ، و وفقاً لمفهوم التعزيز الذاتي فإن سلوكيات الأفراد ليست أسيرة التأثيرات الخارجية بل إن الافراد يملكون امكانات ذاتية تحكم ردود أفعالهم تمكنهم من ممارسة التحكم في مشاعرهم وتفكيرهم (تصوراتهم المعرفية) وأفعالهم واستجاباتهم تجاه الأشياء والاشخاص والموضوعات ، ويبدو بوضوح دور التعزيز الذاتي من ما يضعه الافراد من معايير للأداء أو الإنجاز ويكافئون أنفسهم أو يعاقبونها على ضوء مدى اقتراب أدائهم من هذه المعايير ، ومدى اقترابها من معتقداتهم الذاتية (الزيات ، ٢٠٠٤ : ٣٧٩-٣٨٠) .

وتؤكد نظرية باندورا على عمليتين تميزها عن نظريات التعلم الاَخرى ، هما التعلم من الملاحظة ، وتنظيم الذات ، ويعني التعلم من خلال الملاحظة تلك العمليات التي يتعلم الافراد من بمجرد ملاحظتهم لسلوك الاَخرين الذي يطلق عليهم النماذج Models ، أما تنظيم الذات فهو مفهوم يستعمله باندورا ليعني به تلك العمليات التي يقوم الفرد فيها بتنظيم سلوكه فيتضمن قدرة الفرد على ممارسة التأثير على سلوكه الخاص ، والاستثمار الاْمثل للعمليات المعرفية ، وفكرة التنظيم الذاتي التي تعتمد على الكفاية الذاتية المدركة هي أستكمال طبيعي وضروري للطريقة التي يتصور بها باندورا طبيعة العمليات المعرفية ووظيفتها ، وهي تتكون بفعل التجارب التي تنشأ في البيئة الخارجية (عبد العزيز ، ٢٠١٠ : ١٦٠) .

وترى النظرية المعرفية الاجتماعية ان المعرفة Cognition لها دور مهم ورئيس في السلوك، فالأفراد يكتسبون المعرفة عن طريق التمثيل الرمزي إذ يحولون المعلومات المتعلمة من الأنموذج إلى صورة رمزية حتى يمكن لهم بعد ذلك أن يحولوها إلى فعل أو سلوك في المستقبل ، وهي بذلك تؤثر في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة ، فالفرد يستقبل ويفسر الاحداث المختلفة متأثراً بما يملكه من معرفة أي البناء المعرفي لديه وما ينطوي عليه من معلومات وخبرات ومن ثم يؤثر كل ذلك على أستجابة الفرد .

وتؤكد نظرية باندورا على التفاعل الحتمي المتبادل Continuous Reciprocal Interaction للسلوك Behavioral والمعرفة Cognition والتأثيرات البيئية Environmental Influences فالبيئة تؤثر على سلوك الفرد ، وكذلك الفرد يؤثر في البيئة من أسلوب معالجته للبيئة ، وذلك بتوظيف عملياته المعرفية لمعالجة

الاحداث والوقائع البيئية وهذا يترجم مبدأ الحتمية المتبادلة الذي يعدَ من أهم إفتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية .

وبذلك تتفاعل الاحداث البيئية والفرد (الجوانب المعرفية) مع السلوك بطريقة متبادلة وتأثير متفاعل فيما بينها ، فإن الأفراد يستجيبون معرفياً وسلوكياً وبشكل فاعل تجاه الاحداث البيئية ، ولكن الاهم انهم عن طريق المعرفة يمارسون السيطرة على سلوكهم الخاص الذي لا يؤثر في البيئة فقط وإنما في حالتهم المعرفية وهذا ما يسميه باندورا بـ (الحتمية المتبادلة) ويشير باندورا إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في أعطاء الناتج النهائي للسلوك (Bandura , 1997.25) .

ويرى باندورا بأن الجوانب المعرفية (العمليات الداخلية) تكون قائمة بشكل كبير على الخبرات السابقة للفرد ، ويؤكد على دور المحددات المعرفية في السلوك إذ يرى أن كفاءتنا المعرفية العالية غالباً ما تحدد إتجاهات أفعالنا ، فنحن نتمثل الأحداث الخارجية بشكل رمزي ، وفيما بعد نستعملها بصورة لفظية أو بتمثلات شكلية صورية ونحدد مسارات سلوكنا في ضوء هذه العملية المعرفية ، ونحن نحل مشكلاتنا بشكل رمزي من دون لجوئنا إلى سلوك المحاولة والخطأ ، ونحن ندرك الأحداث قبل وقوعها فنحول أفعالنا لاحتمالات معتقداتنا ، وهذا يعني أَنَّ عملياتنا العقلية تمكننا من أداء سلوكنا الحاضر والمتوقع (أبو أسعد ، ٢٠١٠ ، ١٤١) .

ويفترض باندورا أن الافراد قادرون على تنظيم ذواتهم وأنهم فاعلون في تشكيل بيئاتهم بدلا من كونهم مجرد أشخاص ذوي ردود أفعال سلبية تجاه بيئاتهم ، فإعترض على الفكرة القائلة بأن الافراد يتم ضبطهم بشكل كامل بالقوى الخارجية مما يعني أنهم

مستجيبون سلبيون للاحداث البيئية ، وقد طور باندورا نظريته بأفتراض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد ، ولا توجد معرفة تؤثر على السلوك الإنساني أكثر من معتقدات الأفراد عن قدرتهم لتحقيق أهداف معينة ، وتتعلق الكفاية الذاتية في نظرية باندورا بمعتقدات الافراد الذاتية حول قدرتهم لأداء مهمة محددة في زمن محدد ، فمفهوم الثقة الاكاديمية المدركة يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدرات الفرد الشخصية، ومن تعدد الخبرات التي يمر بها الفرد (stipek ,1998.39-40) .

ويؤكد باندورا (Bandura, 1997) بأن إدراكات الفرد الذاتية تعد محددات أساسية لسلوكه في مواقف الحياة اليومية المختلفة ، والثقة الاكاديمية المدركة كما يعرفها باندورا تعتمد إلى حد كبير على معتقدات الفرد عن قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد وتظهر في إختيار الأنشطة والجهد المبذول ومثابرته على أداء المهام ، وبذلك تؤثر الثقة الاكاديمية المدركة في ثلاثة مستويات من السلوك وهي ما يأتي :

١-اختيار الانشطة :

٢- الجهد المبذول :

٣- المثابرة في أداء المهام :

وبذلك تؤثر الثقة الاكاديمية المدركة في إصرار الأفراد فيميل الافراد ذوي الكفاية الذاتية العالية إلى الإصرار على تحقيق اهدافهم ، في حين يميل الافراد ذوي الثقة الاكاديمية المنخفضة إلى الكسل والاستسلام بسهولة ، فيكون اداؤهم للمهمات المقدمة لهم ضعيفاً وأحياناً تركها دون أداء .

ان من المبادئ الرئيسة في نظرية الثقة الاكاديمية مبدا الحتمية التبادلية الذي يقوم على اساس وجود تفاعل مستمر ومتبادل بين كل من العوامل الشخصية والسلوكية والبيئة وان سلوك الفرد هو محصلة للتفاعل بين هذه العوامل ويذكر باندورا انه بالرغم من هذه العوامل ذات تفاعل تبادلي الا انها ليست بالضرورة ان تكون ذات قوة متكافئة او متزامنة في توجيه السلوك (Bandura,1977:194).

وتتبنى الباحثة النظرية المعرفية الإجتماعية لـ (Bandura) في تحديد مفهوم الثقة الاكاديمية المدركة وبناء المقياس وكذلك في تفسير النتائج للأسباب الآتية :

١- تعد النظرية المعرفية الاجتماعية اَولى النظريات التي تطرقت لمفهوم (الثقة الاكاديمية المدركة) ومن أكثر النظريات التي توسعت في طرحها له ، وهذا سبب رئيسي لتبني هذه النظرية

٢- نظر باندورا إلى الإنسان نظرة متفائلة بتأكيده على الجوانب الإيجابية لدى الفرد ، فمن المقدمات المنطقية التي وضعها باندورا تتمثل بأن الأفراد ليسوا مجرد متلقين للمنبهات من البيئة المحيطة بهم بل هم مشاركون بفعالية في تشكيل مجريات حياتهم .

٣- طرحت تفسيرها للأنماط السلوكية المختلفة تحت مسمى الثقة الاكاديمية المدركة إذ ترى ان للأفراد نظاماً ذاتياً يمكنهم من التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وافعالهم عند اداء الانشطة الاكاديمية.

٤- نظرت إلى الإنسان نظرة شمولية، إذ ترى بأن العوامل الذاتية الداخلية (معرفية ، انفعالية ، بيلوجية) والاحداث البيئية والسلوك تتفاعل بطريقة متبادلة ، فالافراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الاحداث ضمن بيئتهم الاكاديمية.

٥- ركزت على اهمية العمليات التي تحكم التوسط بين البيئة والسلوك ، التي اغفلت عنها النظريات التي سبقتها ، فمن هذه العمليات يمارس الافراد التحكم في سلوكهم الذاتي .

دراسات سابقة التي تناولت الثقة الاكاديمية المدركة:

اولا: دراسات عربية

١- ديان (٢٠٠٣) العلاقة بين الثقة الاكاديمية والانجاز الاكاديمي في كلية العلوم

هدفت الى التعرف على: العلاقة بين الثقة الاكاديمية وفقا لمتغير الجنس , والعمر والانجاز الاكاديمي في كلية العلوم ذات نظام عامين دراسيين في تخصصي علمي التشريح والفسيولوجي , تكونت عينة الدراسة من(٢١٦) طالبا وطالبة, واشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الثقة الاكاديمية وفقا لمتغيري الجنس والعمر بينما وجدت علاقة ذات دلالة احصائية بين الثقة الاكاديمية والانجاز الاكاديمي.

٢- الشبول (٢٠٠٤) استراتيجية التدبر واثرها على الثقة الاكاديمية المدركة ومركز الضبط لدى عينة من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الاساسية العليا

هدفت الى التعرف على : اثر مستوى التحصيل في الثقة الاكاديمية المدركة وتكونت عينة الدراسة من :(١٠٢) من طلاب صفوف المرحلة الاساسية العليا ؛ واشارت نتائج الدراسة الى : وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الثقة الاكاديمية المدركة بين التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض والتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع ؛لصالح التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع(الشبول ,٢٥٥:٤٠٠٤).

ثانيا: دراسات اجنبية

1- paul Sander (2020) الجنس والشخصية والثقة الاكاديمية للطلاب الجامعيين

اجريت الدراسة في جامعة نافارا في اسبانيا بلغت عينة البحث(1523) طالبا اسبانيا,تم اكتشاف العلاقات بين السمات الشخصية الخمسة والثقة الاكاديمية لطلاب الجامعة وكيف اختلفو حسب جنس الطالب , وجد ان الطالبات حصلن على درجات اعلى في جميع مقياس الخمسة ,في حين كانت العلاقة بين الجنس والثقة الاكاديمية مختلطة ,باستخدام مقاييس التقرير الذاتي للشخصية والثقة الاكاديمية ,كما اظهرت النتائج ان الطالبات اكثر ثقة في درجاتهن والدراسة والحضور في مكونات الثقة الاكاديمية , وجد تحليل الانحدار المتعدد ان الشخصية تتنبأ بالثقة الاكاديمية, وتؤكد هذه الدراسة على صحة مقياس الثقة السلوكية الاكاديمية (paul ,2020:15) Sander.

2-Maria Chidi (2021) الثقة الاكاديمية تتوسط العلاقة بين السيكوباتية والخداع الاكاديمي

هدفت هذه الدراسة فيما اذ كانت الثقة الاكاديمية (AC) تتوسط العلاقة بين السيكوباتية ومرض الزهايمر بلغت عينة البحث (335) من طلاب الجامعة ,اظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان (AC) توسطت في العلاقة بين السيكوباتية الاولية ومرض الزهايمر , ان النظر في مدى ايمان الطلاب وثقتهم وتوقعهم بانهم يستطيعون تنفيذ مهامهم الاكاديمية بانفسهم يمكن ان يكون هدفا مهما في تعزيز السلوكيات الاخلاقية بين الطلاب (Maria Chidi,2021:11).

الفصل الثالث/ منهج البحث وإجراءاته

اولاً : منهج البحث :

ان المنهج الذي استعمل في البحث الحالي هو المنهج الوصفي ألارتباطي الذي يهدف الى وصف الظاهرة المدروسة وصفاً دقيقا ، فهو يدرس الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويصفها وصفاً دقيقاً (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٦٠)

ثانيا: مجتمع البحث :

يتحدد مجتمع البحث الحالي لطلبة جامعة القادسية للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) متمثلة بالكليات الانسانية والعلمية اذا بلغ مجموع الطلبة (١٣٨٨٥) طالب وطالبة موزعين على وفق التخصص(علمي , انساني) والصف (اول , ثاني , ثالث ,رابع) والجنس (ذكور , اناث) ولقد بلغ عدد الذكور(٦٧١٥) وبلغ عدد الاناث (٧١٧٠) وبلغ عدد الطلبة في الكليات العلمية(٨٦٩٧) طالب وطالبة في حين بلغ عدد الطلبة في الكليات الانسانية(٥١٨٨)

ثالثا: عينة البحث

اختيرت عينة الكليات في الطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب ، إذ تضمن ست كليات علمية وشملت كلية التربية ، كلية الادارة والاقتصاد ، كلية الهندسة ، كلية العلوم ، كلية علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات ، وكلية الزراعة) وثلاث كليات إنسانية وشملت (كلية التربية ، كلية الاداب ، كلية القانون) واختير قسم دراسي من كل كلية وبطريقة عشوائية ، واختير صف من الصفوف عشوائياً (اول ، ثاني ، ثالث ، رابع) يمثل مجموع الذكور والاناث إذ بلغ اعدادهم (٥٠٠) طالب وطالبة وبنسبة (٢.٥٢%)

رابعا : اداة البحث :

تطلب تحقيق أهداف البحث بناء أداة لقياس الثقة الاكاديمية المدركة وفيما يلي إجراءات بناء المقياس :

١- مقياس الثقة الاكاديمية المدركة :

بعد إطلاع الباحثان على البحوث والدراسات السابقة لم تتمكن من الحصول على مقياس محلي مناسب لقياس الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة على وفق التعريف والمجالات التي تبناها الباحثان، لذا عمد الباحثان إلى بناء أداة يمكن من خلالها قياس الثقة الاكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة تتوافر فيها الخصائص السيكومترية اللازمة.

ولذلك تم بناء المقياس على وفق الخطوات التالية :

أ- تحديد مفهوم الثقة الاكاديمية المدركة.

اعتمد الباحثان على النظرية المعرفية الاجتماعية لـ باندوا إطاراً نظرياً في بناء المقياس، إذ حدد الباحثان التعريف النظري لـ (الثقة الاكاديمية المدركة)اعتمادا على تعريف(Bandura,1997) بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على تنفيذ وتنظيم الانشطة الاكاديمية ومتطلباتها المتنوعة لبلوغ اهدافه في النجاح او التعلم والتي يمكن اظهارها في اختيار الانشطة والجهد المبذول والمثابرة على اداء المهام (Bandura , 1997 ,.33) .

ب- تحديد مجالات المقياس :

حدد الباحثان ثلاث مجالات للمقياس استنادا إلى تحليل تعريف الثقة الاكاديمية المدركة، وإعتماداً على نظرية باندورا و وضع الباحثان تعريفاً لكل مجال من هذه المجالات الثلاث وهي :

١- اختيار الأنشطة الاكاديمية :

٢-الجهد المبذول :

٣- المثابرة على أداء المهام :

ج- أعداد فقرات المقياس بصياغتها الاولية :

بعد تحديد المجالات التي يتكون منها المقياس و تعريف كل مجال، أشتق الباحثان فقرات عن هذه التعاريف بما يتناسب مع كل مجال، بحيث تكون معبرة عن المجال ومنسجمة مع طبيعة المجتمع الذي سيطبق عليه المقياس، إذ صيغت (٣٦) فقرة تغطي المجالات جميعها مصاغة بأسلوب العبارات التقريرية توزعت بواقع (١٢) فقرة لكل مجال، وشملت (١٠) فقرة سلبية و (٢٦) فقرة إيجابية موزعة على مجالات المقياس ، روعي في صياغتها السلامة اللغوية وصيغة المتكلم، وحرص الباحثان على أن لا تكون قابلة لأكثر من تفسير واحد، والابتعاد عن صيغة النفي بصياغتها (أبو علام ونادية،١٩٨٩:١٣٥).

- التطبيق الاستطلاعي :

لغرض التعرف على مدى وضوح فقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى، ومدى وضوح بدائله وتعليماته، ذلك من أجل الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة ومحاولة تعديلها، وبهدف حساب متوسط الزمن المستغرق في الإجابة على المقياس، طبق الباحثان المقياس على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عددها (٤٠) طالبٍ وطالبة إختيروا عشوائياً من كليتين من كليات جامعة القادسية هي (كلية التربية – كلية العلوم) وزعوا بالتساوي على وفق (الجنس – الصف – التخصص) وقد تبين للباحثان أن فقرات المقياس وبدائله وتعليماته كانت واضحة ومفهومة لأفراد العينة، أما الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس انحصر ما بين (١٨ – ٢٥) دقيقة، وبلغ متوسط الوقت المستغرق في الإجابة (٢٢) دقيقة.

التحليل الاحصائي لمقياس الثقة الاكاديمية

بما أن عدد فقرات مقياس الثقة الاكاديمية المدركة (٣٦) فقرة ، لذا إختار الباحثان عينة التحليل الإحصائي البالغة (٣٤٠) طالبٍ وطالبة بالطريقة الطبقية العشوائية Random Stratified Sample وبالأسلوب المتناسب Propositional Allocation موزعين بحسب نسب تواجدهم بالمجتمع الأصلي

القوة التميزية لفقرات مقياس الثقة الاكاديمية

لقد تحقق الباحثان من القوة التمييزية لفقرات مقياس الثقة الاكاديمية باستعمال أسلوب المجموعتين الطرفيتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٣٤٠) طالب وطالبة،

وبعد تصحيح الإجابات اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

١. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارات مقياس الثقة الاكاديمية ,

٢. رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ,

٣. حددت المجموعتين الطرفيتين في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) للمجموعة العليا اذا بلغ عددهم (٩٢) وتراوحت درجاتهم بين (١٦٠ – ١٣١)

ونسبة (٢٧%) للمجموعة الدنيا وبلغ عددهم (٩٢) من الاستمارات وتراوحت درجاتهم بين (١٠٦ – ٦٧)، إذ إن هذه النسبة تعطي مجموعتين بأكبر حجم و أقصى تمايز (Kelly,1973, 122).

٤. وباستعمال الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين متساويتين اختبرت دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا وذلك بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات مقياس الثقة الاكاديمية بالقيمة الجدولية وتبين ان الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كون القيم التائية المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية (١,٩٧) وبدرجة حرية (١٨٢) لكل فقرات المقياس فإنها تتمتع بقدرة جيدة على التمييز ما عدا الفقرات (٢ ، ٤، ١٨ ، ٣٢)[١] فكانت قيمهم التائية اقل من القيمة الجدولية وجدول (١) يوضح تمييز فقرات مقياس الثقة الاكاديمية.

[١] سيتم استبعادهما من المقياس بصورته النهائية

جدول (١)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التميزية لفقرات مقياس الثقة الاكاديمية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٤.١٧٠	٠.٩١٠	٢.٩٣٣	١.٣٨٣	7.126	دالة
٢	٢.٦٥٩	١.٣٦١	٢.٩١١	١.٣٠٧	-1.273	غير دالة
٣	٣.٤٠٠	١.٢٦٥	٢.٩١١	١.٣٩٠	2.481	دالة
٤	٣.٠٧٤	١.٢٣٨	٣.٠٦٧	١.٣٧٨	0.038	غير دالة
٥	٤.٣٦٣	٠.٩٠٣	٢.٨٠٧	١.٣٩٦	8.928	دالة
٦	٣.٥٤٨	١.٤١٨	٢.٥٥٦	١.٢٥٦	4.999	دالة
٧	٣.٢٥٢	١.٢٣٢	٢.٨٣٠	١.٣١٩	2.232	دالة
٨	٤.٣١١	١.١٠٩	٢.٨٩٦	١.٣٣٤	7.778	دالة
٩	٤.٣٤٨	٠.٨٤٩	٢.٧٤١	١.٤٢٥	9.246	دالة
١٠	٤.٣٤٨	٠.٨٩٢	٢.٨٠٧	١.٣٠٢	9.315	دالة
١١	٢.٩٤١	١.٤٦٠	٢.٤٤٤	١.٢٧٤	2.444	دالة
١٢	٤.٨٧٤	٠.٤٦٤	٢.٧٧٠	١.٣٨٢	13.767	دالة
١٣	٤.٤٢٢	٠.٩٠٢	٢.٨٤٤	١.٣٥٤	9.251	دالة

١٤	٣.٢٠٠	١.٢٦٣	٢.٦٤٤	١.٤٠١	2.810	دالة
١٥	٤.٢٢٢	٠.٩٢٠	٢.٨٣٠	١.٣٦٩	8.056	دالة
١٦	٢.٩٢٦	١.٣١٤	٢.٤٨٩	١.٣٢٦	2.233	دالة
١٧	٤.١٥٦	١.١١٩	٢.٧٤١	١.٣٢١	7.795	دالة
١٨	٢.٠٩٦	١.٤١٩	٢.٤٧٤	١.١٧٧	-1.955	غير دالة
١٩	٤.٦٠٠	٠.٨٢١	٢.٦٣٧	١.٣٩١	11.593	دالة
٢٠	٤.٥٦٣	٠.٨١٦	٢.٨٨١	١.٣١٦	10.359	دالة
٢١	٤.٤٨٩	٠.٨٣٦	٢.٦٩٦	١.٤٠٥	10.458	دالة
٢٢	٤.٢٦٧	٠.٩٣٢	٢.٧٤١	١.٣٢١	9.003	دالة
٢٣	٤.٦٣٧	٠.٨١٦	٢.٤٣٠	١.٢٩٠	13.793	دالة
٢٤	٤.١٥٦	٠.٩٨٤	٢.٧١١	١.٣٣٨	8.298	دالة
٢٥	٤.٥٩٣	٠.٧٤٦	٢.٦٢٢	١.٣٤٣	12.234	دالة
٢٦	٤.١٢٦	٠.٩١٠	٢.٦٠٧	١.٢٢٢	9.508	دالة
٢٧	٣.٩٣٣	١.٣١٧	٢.٥٥٦	١.٢١٤	7.339	دالة
٢٨	٣.٠٨١	١.٤٢٥	٢.٥٩٣	١.٣٢٣	2.398	دالة
٢٩	٤.٦٠٧	٠.٨٦٥	٢.٦٦٧	١.٢٩٣	11.903	دالة
٣٠	٣.١٤٨	١.٣٥٢	٢.٥٧٨	١.١٢٩	3.088	دالة
٣١	٣.٩٣٣	١.٢٠٤	٢.٥١١	١.٢٨١	7.717	دالة
٣٢	٢.٤٤٤	١.٢٧٤	٢.٥٢٦	١.٣٠٣	-0.427	غير دالة

٣٣	٤.٦٨١	٠.٧٨٨	٢.٥٧٨	١.٢٩٦	13.232	دالة
٣٤	٤.٢٣٧	٠.٩٧٩	٢.٧١٩	١.٣٤٧	8.697	دالة
٣٥	٤.٤٦٧	٠.٧٩٠	٢.٦٢٢	١.٣٣٢	11.362	دالة
٣٦	٤.٤٤٤	٠.٨١٦	٢.٦٥٢	١.١٨٠	11.916	دالة

ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٣٨) فقيمها المحسوبة اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠.٠٩٨)، وهذا يعطينا مؤشر على ان الفقرات تنتمي الى المقياس ما عدى الفقرات (٢ ، ٤، ١٨ ، ٣٢) فكانت غير دالة .

ثانياً : ثبات المقياس (Reliability of The Scale)

ولغرض التحقق من ثبات مقياس الثقة الاكاديمية المدركة اعتمد الباحثان طريقتين هما:

أ- ألاختبار- إعادة الاختبار (Test – Retest)

قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٤٠ طالب وطالبة واعادة تطبيق المقياس بعد مضي (٢٠) يوما، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين وكانت قيمته (٠.٨٢٦) ويعتبر معامل ارتباط جيد، اذا كان اكبر من (٠.٧٠) (الكبيسي، ٢٠١٠: ٢١٢).

ب- معادلة الفا كرونباخ للإتساق الداخلي :

قام الباحثان بحساب قيمة الفا كرونباخ على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٤٠) وكانت قيمتها (٠.٨٥٢) وتعتبر قيمة جيدة كما اشار الى ذلك (الكبيسي) وهذا يدلل على اتساق فقرات المقياس.

وصف مقياس الثقة الاكاديمية المدركة (المقياس بصيغته النهائية) :

يتكون مقياس الثقة الاكاديمية المدركة بصيغته النهائية من (٣٦) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي :

١- اختيار الانشطة الاكاديمية : ويتكون من (١٢) فقرات
٢- الجهد المبذول: ويتكون من (١٢) فقرات
٣- المثابرة على اداء المهام : ويتكون من (١٢) فقرات

صيغت الفقرات بأسلوب العبارات التقريرية، (٢٦) فقرة منها مصاغة باتجاه إيجابي (أي باتجاه قياس الثقة الاكاديمية المدركة)و (١٠) فقرة مصاغة باتجاه سلبي (أي بعكس اتجاه الثقة الاكاديمية المدركة) ، وأمام كل فقرة خمسة بدائل متدرجة للإجابة (تنطبق علي دائماً – تنطبق علي غالباً – تنطبق علي أحياناً – تنطبق علي نادرا- لا تنطبق علي أبداً)، تعطى لها عند التصحيح الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي للفقرات المصاغة باتجاه إيجابي ويعكس التصحيح للفقرات المصاغة باتجاه سلبي فيكون(١-٢-٣-٤-٥) على التوالي.

الفصل الرابع/ عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول: تعرف الثقة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة

حلل الباحثان اجابات الطلبة عينة البحث البالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة على مقياس الثقة الأكاديمية المدركة واستخرجت الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابتهم ثم مقارنتها بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وظهرت النتائج لها كما في جدول (٢)

جدول (٢) الاختبار التائي لعينة واحدة للثقة الأكاديمية المدركة مع متوسطها الفرضي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الثقة الأكاديمية المدركة	٥٠٠	107.214	18.131	96	13.830	١.٩٦	دالة

تشير المعالجة الإحصائية في جدول (٢) إلى الآتي:

ان المتوسط الحسابي للطلبة في مقياس الثقة الأكاديمية المدركة البالغ (١٠٧,٢١٤) بانحراف معياري (١٨,١٣١)، اكبر من المتوسط الفرض البالغ (٩٦) وان هذا الفارق دال احصائيا لان القيمة التائية المحسوبة (١٣,٨٣٠) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) اي ان الطلبة لديهم الثقة الأكاديمية المدركة اعلى من المتوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة ان المتعلم في المرحلة الجامعية اصبح في حالة من الاستقرار النفسي

وتكشفت لديه امكانياته وقدراته في الجانب الدراسي الامر الذي افضى الى مستوى جيد من الثقة الاكاديمية المدركة .

الهدف الثاني : الفروق في الثقة الأكاديمية المدركة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والصف

لتحقيق هذا الهدف استعمل الباحثان تحليل التباين الثلاثي بعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث في الثقة الأكاديمية المدركة حسب الجنس (الذكور والإناث) والتخصص الدراسي (العلمي، انسني) والصف الدراسي (الاول، الثاني، الثالث، الرابع) للتعرف على الفروق بين متوسطات المجموعات وكانت نتيجة كما في جدول (٣):

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الثقة الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات: الجنس (ذكور، إناث)، التخصص (العلمي، الانساني)، والصف (الاول، الثاني، الثالث، الرابع)

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	9.911	1	9.911	0.032	3.85	غير دالة
التخصص	8767.465	1	8767.465	28.573	3.85	دالة
الصف	1176.088	3	392.029	1.278	2.61	غير دالة
الجنس × التخصص	545.724	1	545.724	1.778	3.85	غير دالة

الجنس × الصف	874.538	3	291.513	0.950	2.61	غير دالة
التخصص × الصف	1178.486	3	392.829	1.280	2.61	غير دالة
التفاعل الثلاثي	1473.094	3	491.031	1.600	2.61	غير دالة
الخطأError	148514.143	484	306.847			-
الكليTotal	162539.448	499				-

تشير المعالجة الإحصائية في جدول (٣) إلى الآتي:

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة الأكاديمية المدركة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور, إناث), إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٠٣٢), وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٨٤). اي : ان الثقة الأكاديمية المدركة بين الذكور والاناث ووفق نظرية باندورا يبدو انه خبرات النجاح في الاداء لكل من الذكور والاناث تكاد تكون متقاربه سيما وانهم نتاج محددات ثقافية واحدة وان سعيهم لتحقيق الاهداف القريبة في المجال الاكاديمي اكبر منه لانجاز الاهداف البعيدة يرى الباحثان ان كليهما لديه نوعه للاستثمار الامكانات والقابليات ومحاولة تعزيز سبل مواجهة الازمات من التغذية الراجعة وخبرات سابقة .
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الثقة الأكاديمية المدركة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي(علمي، انساني)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢٨,٥٧٣) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٨٤). وعند مقارنة الأوساط الحسابية لدرجات الطلبة تبعا لمتغير التخصص الدراسي. نجد ان المتوسط الحسابي لطلبة العلمي هو (١١٠,٥٢٩) وهو اكبر من المتوسط الحسابي لطلبة التخصص الانساني والذي

يساوي (١٠١,٥٢٢) اي ان طلبة التخصص العلمي لديهم الثقة الأكاديمية المدركة اكبر من طلبة التخصص الانساني ، ويمكن تفسير هذه النتيجة: ان طبيعة التخصص العلمي لاستناد الى الاعم الاغلب الى حقائق وبراهين فضلاً على الفرص المستقبلية للمهن المتاحة توجد هذه الحالة من الادراك الايجابي بشكل اكبر من ما هو عليه للطلبة من ذوي التخصص الانساني.

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الثقة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الاول، الثاني، الثالث، الرابع)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٧٨)، وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٦١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٣-٤٨٤). كما في شكل (١)،
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة تبعاً لتفاعل الجنس (ذكور-إناث) مع التخصص الدراسي (علمي، انساني)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (١,٧٧٨)، وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٥), عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٨٤).
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة الأكاديمية تبعاً لتفاعل الجنس (ذكور-إناث) مع الصف الدراسي (الاول، الثاني، الثالث، الرابع)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (٠,٩٥٠) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٦١), عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٨٤).
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة الأكاديمية تبعاً لتفاعل التخصص الدراسي (علمي- انساني) مع الصف الدراسي (الاول، الثاني، الثالث، الرابع)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (١,٢٨٠) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٦١), عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٨٤).

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة الأكاديمية تبعاً لتفاعل المتغيرات الجنس (ذكور- اناث) التخصص الدراسي (علمي- انساني) مع الصف الدراسي (الاول، الثاني، الثالث، الرابع)، إذ كانت القيم الفائية المحسوبة هي (١,٦٠٠) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٦١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١-٤٨٤).

الاستنتاجات:

١- ان المتعلم في المرحلة الجامعية اصبح في حالة من الاستقرار النفسي وتكشفت لديه امكانياته وقدراته في البحث الاكاديمي الامر الذي افضى الى مستوى جيد منها.

٢- ان الثقة الأكاديمية المدركة بين الذكور والاناث ووفق نظرية باندورا يبدو انه خبرات النجاح في الاداء لكل من الذكور والاناث تكاد تكون متقاربه وان طلبة التخصص العلمي لديهم الثقة الاكاديمية المدركة اكبر من طلبة التخصص الانساني.

التوصيات:

١. مساعدة الطلبة في معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم من ورش العمل والمحاضرات لما لذلك من اثر فعال في توظيف الثقة الاكاديمية المدركة .

٢. اثراء المنهج الدراسي بالمفردات تعزز الثقة الاكاديمية .

ثالثًا: المقترحات

١. اجراء دراسة مماثلة من وجهة نظر اساتذة وطلبة جامعات اخرى.

٢. توسيع الدراسة لتشمل عينات اكبر من عدة جامعات ومعرفة الفروق واوجه الاختلاف فيما بينهما.

المصادر:

- أبو أسعد ، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٠): **علم نفس الشخصية** ،عالم الكتب الحديث ، عمان ، الاردن.
- ابو غالي ، عطاف محمود (٢٠١٢)_فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الاقصى . **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، العدد / ٢٠ ، المجلد ١ ، غزه ، فلسطين .
- الالوسي ، احمد اسماعيل عبود ، (٢٠٠١) ، **فعالية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة** ، جامعة بغداد ، كلية الآداب ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، بغداد ، العراق .
- رزق ، السعيد غازي (٢٠٠٣) . علاقة الخوف من النجاح والخوف من الفشل بمفهوم الذات الاكاديمي لدى طلاب الجامعة من الجنسين بمصر والسعودية ، **مجلة كلية التربية بجامعة الازهر** العدد ٢٧ ، الجزء ٤ ، القاهرة ، ص ٢٦٥ ـ ٣٠٢
- الزغبي ، ابراهيم احمد سلامة ، (٢٠٠٧) اثر استخدام استراتيجيات التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الاساسي ، كلية العلوم التربوية ، جامعة ال البيت الاردن ، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والانسانية** ، المجلد / ١٩ ، العدد / ١ ، ص ٦٩ .
- الزيات (٢٠٠٤): **سيكولوجيا التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** ، ط٢ ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، مصر .

- الشبول , انور,(٢٠٠٤), **استراتيجيات التدبر واثرها على الكفاءة المدركة الذاتية ومركز الضبط** لدى عينة من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الاساسية العليا, رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة عمان العربية .عمان .الاردن.
- العاني ، ابو ذر(٢٠١٥): **الانحياز المعرفي والانحياز التأكيدي وعلاقتها بالتفكير الجمعي** ، اطروحة دكتوراه غير منشوره ، كلية الاداب ، جامعة بغداد .
- عبد العزيز ، مفتاح محمد (٢٠١٠) : **مقدمة في علم نفس الصحة مفاهيم – نظريات–نماذج–دراسات** ، دار وائل ، عمان، الاردن .
- العتوم ، عدنان يوسف (٢٠٠٤) : **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** . ط ، دار المسيرة ، عمان ، الاردن
- الكبيسي, وهيب محمد (٢٠١٠): **الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية** ,مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي, بيروت, لبنان .
- ملحم، سامي محمد، (2005)، **القياس والتقويم في التربية التربية وعلم النفس** ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- منيب ، تهاني محمد عثمان ، عزة محمد سليمان (٢٠٠٧) : **العنف لدى الشباب الجامعي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية
- الجهورية,فاطمة واخرون(٢٠١٨), علاقة الكفاءة الذاتية الاكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من ٧–١٢ في سلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** ,١٢(١),١٦٣–١٧٨

- كرماش, حوراء.(٢٠١٦) الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة بابل .**مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية**,(٢٩)
- السفاسفة, محمد.(٢٠١٧). **قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة.** البلقاء للبحوث والدراسات,جامعة عمان الاهلية ٢٠(٢),٩-٣١
- ابو غالي ، عطاف محمود (٢٠١٢)_فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الاقصى . **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، العدد / ٢٠ ، المجلد ١ ، غزه ، فلسطين .

- Bandura , A. (1977) . Self - efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change , 84 (2) , 191-215

---------- (1982) : Self-Efficacy Mechanism in Human Agency , **Journol of American Psychologisl**, Vol (37) , No (2) ,p.122-147.

---------- (1986): **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory,** Prentice-Hall , New York .

- DeCelles , K. , DeRue , D. , Margolis , J. , & Ceranic , T. L. (2012) . Does power corrupt or enable ? When and why power facilitates self - interested behavior . **The Journal of Applied Psychology** . 97 (3) , 681-689

- Woofolk , A. (1998) : **Educational Psychology**, Boston. Allyn and Bacon_Education, New York .

Diane L (2003) **Student self efficacy in College Science** : An Investigation of Gender Age and Achievement

-Stipek, D. (1998) : **Motivation to learn from theoy to practice**, 3rd , Allyn & Bacon. U.S.A .

Sander, Paul, and Jesús de la Fuente.(2020). "Undergraduate Student Gender, Personality and Academic Confidence" International **Journal of Environmental Research and Public Health** 17, no. 15: 5567

- Chidi, Maria (2021) Academic trust mediates the relationship between psychopathy and academic deception **Journal of Academic Ethics**:1-11.
- -Banfield , 5. R (2009) **How do college / university teacher misbehaviors influence student cognitive learning** , academic self - efficacy motivation and curiosity ? Unpublished Doctorat Dissertation , West Virginia University USA .

الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المدرسين في قسم علوم الحياة

أ. د. علي رحيم محمد
جامعة القادسية / كلية التربية
ali.raheem@qu.edu.iq

وسام احمد نعاس
جامعة القادسية / كلية التربية
Edu-sycho.post104@qu.edu.iq

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الرابعة (الطلبة المدرسين) في قسم علوم الحياة، ولتحقيق هذا الهدف أستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتبنى الباحث مقياس(علوان، ٢٠١٢) لقياس الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المدرسين، حيث تألف المقياس في صيغته النهائية من (٣٦) فقرة وطبق البحث المقياس على عينة تكونت من (١٢٥) فرداً من الطلبة المدرسين لقسم علوم الحياة في كلية التربية بجامعة القادسية بواقع (٣٩) من الذكور و(٨٦) من الإناث، وقد أظهرت نتائج البحث أن عينة الدراسة (الطلبة المدرسين) يتمتعون بكفاية ذاتية مدركة، ووجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والاناث للطلبة المدرسين في الكفاية الذاتية المدركة لصالح الاناث.

الكلمات المفتاحية: الكفاية الذاتية المدركة.

Perceived Self- Efficacy among student teachers in the Department of Life Sciences

Prof. Dr. Ali Raheem Mohammed
Al-Qadisiyah University
College of Education
ali.raheem@qu.edu.iq

Wisam Ahmed Naas
Al-Qadisiyah University
College of Education
Edu-sycho.post104@qu.edu.iq

Abstract

The aim of the current research is to identify the Perceived Self- Efficacy of student teachers in the Department of Life Sciences, and to achieve this goal, the researcher used the descriptive approach, and the researcher

adopted a scale (Alwan,2012) to measure the Perceived Self- Efficacy of student teachers**.** A paragraph and the research applied the scale to a sample consisting of (125) student teachers of the Department of Life Sciences, College of Education at the University of Al-Qadisiyah, (39) males and (86) females. The results of the research showed that the study sample (student teachers) have Perceived Self- Efficacy, and a statistically significant difference was found between male and female student teachers in the Perceived Self- Efficacy in favor of females.

Keywords: **Perceived Self- Efficacy**.

التعريف بالبحث

١- : مشكلة البحث: Problem of the Research

إن أي إصلاح في العملية التعليمية ينبغي ان يتجه إلى إعداد نوع من المدرسين (الطلبة المدرسين) يمتلكون من كفاية الذات ما يمكنهم من أداء أدوارهم بشكل يساعد المتعلمين تبعاً للجوانب العقلية والمهارية والوجدانية والارتقاء بخبراتهم لتحقيق رغبة المجتمع، ومواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي، ومواجهة التيارات العالمية الدخيلة؛ و إن جزء من عملية الإصلاح هذه يجب أن تركز على بناء كفايتهم الذاتية المدركة لكونها تؤثر على شعورهم وتفكيرهم، ومن خبرة الباحث في مجال التدريس فانه احسّ بعدم مناسبة الجانب المهني من إعداد المدرسين (الطلبة المدرسين) مقابل توسع دائرة المعارف الإنسانية ووسائل الاتصال الحديثة في الجانب المهني من الإعداد، وما يتطلبه كل هذا من كفايات ذاتيه ومهارات واداء يَعد الطلبة – المدرسين لأدوارهم المستقبلية بكل كفاءة بما يعود على النظام التعليمي بالتقدم والمواكبة، ومن أجل الكشف عن هذه المشكلة والتأكد منها تم تقديم استبانة إلى مشرفي ومدرسي علم الاحياء لكونهم احتكوا مع الطلبة المدرسين (المطبقين) في السنوات السابقة، وقد بينوا

٨٠ % منهم الى انخفاض الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المدرسين (المطبقين) لقسم علوم الحياة.

وتنحصر مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

ما الكفاية الذاتية المدركة المتوفرة لدى الطلبة المدرسين لقسم علوم الحياة؟

أهمية البحث: Importance of the Research

يعد مصطلح الكفاية الذاتية المدركة عند منظري النظرية الاجتماعية جزءا حاسما من شعور الفرد بالسيطرة على مصيره والضبط الشخصي ومواكبة احداث الحياة، وتتضح فعالية الكفاية الذاتية المدركة من خلال جهد الفرد الذي يبذله في نشاط معين ومنها التعليمي ، وقدرته في معالجة العقبات التعليمية، ومقدار قوته في مواجهة المواقف الصعبة ، فكلما زاد الشعور بالكفاية زادة المثابرة والصلابة والجهد، فالفرد ذو الكفاية الذاتية المرتفعة يتعامل مع المشكلات بمزيد من الرصانة والهدوء (عرنكي واخرون، ٢٠١٦ ، ص ٥٤٢)، ومن اهم العوامل التي تساهم في طريقة معرفة الفرد للوقائع اليومية ومعرفة المفاهيم المتعلقة بها هي الكفاية الذاتية المدركة (Perceived Self– Efficacy) فهي طريقة مكتسبة للتفكير ، يبدا منذ الطفولة ويستمر في مراحل الحياة المختلفة ، وتشير الى معتقدات الفرد حول قدرته على التحكم والسيطرة في التهديدات المختلفة ولها دوراً مركزيا في أثارة القلق (Bandura , 1988 , P. 77 – 78) ، فالطلبة المدرسين من ذوي الكفاية الذاتية المنخفضة يشعرون بالشك في قدراتهم على التفاعل لاعتقادهم بان المهمة التي امامهم تتجاوز إمكانياتهم على التعامل معها ، مثل عرض او تقديم نشاط معين في الصف او عند مواجهتهم لسؤال صعب أو عند طلب منهم القيام بأول عرض في الصف ، وعند سيطرة الشك والتصورات المعرفية الغير واضحة والمشوشة والتفكير السلبي أو الإحباط على ذهنهم فأن أدائهم يصبح

ضعيفا جدا ، اذ تصبح الانفعالات أو الشك علامات تحذير بأنهم على وشك الانهيار والخروج عن السيطرة أي يصابون بالخوف والذعر وفقدان السيطرة (دونيل واخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٤٦ – ٢٤٧).

إن عدم قدرة الطلبة المدرسين على معرفة ذواتهم وإمكاناتهم الحقيقية يتولد عنه الكثير من التصورات المعرفية السلبية والخاطئة حول أنفسهم والعالم المحيط من حولهم، ويؤثر هذا على مستقبلهم العلمي والمهني عند ممارسة مهنة التدريس في المستقبل، لذلك لابد من معرفة الجانب المعرفي وخطورته على الجوانب الشخصية والنفسية والأكاديمية (الليباوي، ٢٠١٤، ص ٣).

ان اعداد البيئة الملائمة للتعلم تعتمد على المعرفة المفاهيمية للطلبة المدرسين ومدى امتلاكهم للشعور بالكفاية الذاتية المدركة على نحو مرتفع، فيؤدي ذلك على مساعدة المتعلمين في المدارس في زيادة الثقة في أنفسهم وينمي دافعيتهم وارتفاع مستواهم التحصيلي، إن امتلاك الطلبة المدرسين للمتطلبات والمهارات اللازمة لأداء مهمة معينة غير كافي، بل لابد ان يشعر بالثقة والايمان على القيام بالفعل المطلوب في الظروف الصعبة (الاسطل وأبو عودة، ٢٠١٨، ص ٥).

ويمكن تلخيص أهمية البحث فيما يلي:

١- تكمن أهمية هذا البحث بدراسة شريحة مهمة من طلبة الجامعة (الطلبة المدرسين) وهم طلبة قسم علوم الحياة والذين يعدون أساس المجتمع وتقع عليهم مسؤولية أكثر من غيرهم في بنائه، وهم يمثلون قادة المستقبل في المجالات العلمية والأدبية.

٢- يمكن أن يكون هذا البحث أساساً لبناء برنامجاً تربوياً وإرشادياً من أجل مساعدة طلبة كلية علوم الحياة في تنمية الكفاية الذاتية لديهم أو الوعي والادراك بإمكانياتهم، وذلك عن طريق تحديد الموارد التي تنمي قدراتهم وإمكاناتهم وتطويرها، ومعرفة وتحديد العوامل المعيقة لها حتى يتم العمل على تعديلها وهذا ينعكس على تنمية الأداء في نهاية الامر.

اهداف البحث: Objective of the Research

يهدف البحث الحالي الى:

١. التعرف على الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المدرسين في قسم علوم الحياة.
٢. التعرف على الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المدرسين في قسم علوم الحياة حسب متغير الجنس.

حدود البحث: Limitation the Research

شملت حدود البحث طلبة كلية التربية لقسم علوم الحياة للمرحلة الرابعة للعام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ في جامعة القادسية.

تحديد المصطلحات: Definition of the Terms

الكفاية الذاتية المدركة: Perceived Self – Efficacy

عرفها كل من:

(Schwarzer,1993): هي إمكانات الفرد ومعتقداته في تحقيق سلوكيات معينة.

(Schwarzer, 1993. p. 35)

هالين ودينهر (Hallin & Danaher , 1994): هو قدرة الافراد وثقتهم على القيام بالأعمال في مجالات متنوعة، ولها التأثير على الأهداف البعيدة والمرتبطة على انجاز

السلوك، وهي ليست مرادفة لمفهوم القدرة، وتعتمد نوع ما على قدرة الشخص (Hallian & Danaher , 1994 , P.79).

لينت واخرون (Lent et al , 1994): هو القدرة على التنظيم وتنفيذ متطلبات الموقف من قبل الافراد من اجل الحصول على الأداء المطلوب (Lent & Brown , 1994, p.79-122).

(Bandura , 2000): هو ايمان الفرد واعتقاده وادراكه بان لديه القدرة والامكانية على تنظيم وتنفيذ اجراء العمل المطلوب لتحقيق هدف معين (Bandura, 2000 , P 3).

ويتبنى الباحث تعريف (Bandura , 2000) تعريفاً نظرياً لكونه يتلاءم مع أهداف البحث.

وعرفها الباحث إجرائيا: توقعات طلبة قسم علوم الحياة للمرحلة الرابعة ومعرفتهم الذاتية في القدرة على التغلب في المهام المختلفة وبصورة ناجحة، والقناعة والقدرة على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة.

طلبة قسم علوم حياة:

هم الطلبة الملتحقون بقسم علوم حياة في كلية التربية لجامعة القادسية للعام الدراسي (٢٠٢١ / ٢٠٢٢) والمتوقع منهم بعد تخرجهم ان يقوموا بتدريس علم الاحياء لطلبة المراحل المتوسطة وبالخصوص الصف الثالث المتوسط.

الفصل الثاني:

أولا: خلفية نظرية:

الكفاية الذاتية المدركة: Perceived self-efficacy

ان الكفاية الذاتية المدركة تُبنى على النظرية المعرفية لباندورا Bandura والتي حظيت باهتمام كبير من قبل مجالات علم النفس عامة ومجال علم النفس التربوي خاصة، لمساهمة هذا المتغير في تفسير سلوك الطلبة Bandura , 1977 , p. (191) ، وقد قدم باندورا Bandura الكفاية الذاتية المدركة في سياق عَرضه لدور المؤثرات الاجتماعية والمعرفية في عملية التعلم وما يحدث من تفاعل بينهما، ويتضمن مفهوم (الكفاية الذاتية المدركة) فكرة المثيرات الاجتماعية التي نتعرض لها من البيئة التي نعيش فيها وتأثيرها في شعورنا عند القيام بأعمال تتطلب مهارات معينة (العتوم ، ٢٠٠٥ ، ص ١٢٠).

وتشير الكفاية الذاتية المدركة لأفكار الفرد الخاصة والتي من خلالها توضح قدرته على العمل والأداء في موقف معين وهي غير مشابهة لفكرة الفرد عما يريد عمله ، بل عن طريق هذه الأفكار يُقيم الفرد ويُقدر مهاراته وقدراته حتى يترجمها الى أعمال او أفعال ، فالكفاية الذاتية المدركة تتضمن فيما يستطيع الفرد القيام به لموقف معين ، بينما تشير التوقعات الى توقع الفرد لاحتياجه لقدرات معينة لأداء تلك المهمة، والكفاية الذاتية يُعتمد في جزء منها على إدراك ومعرفة الذات او صورة الفرد التي يطورها عن نفسه بسبب اعتماد الكفاية الذاتية في قسم كبير منها على قدرات الفرد بصورة عامة ودرجة كفايته ، والكفاية هي ليست مرادفة للقدرة (قطامي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٦٤) ، وهي ليست بالضرورة أن تعني القدرة المرتفعة ، فمثلاً يمكن لفرد ما أن يمتلك صوتاً

مميزاً ورائعاً لكن يكون أنشادِه في المناسبات الاجتماعية ضعيفاً وخصوصاً أذا كان متوتراً ، و أن قدرة الفرد مهمة لكن مهارته في التعامل مع تلك المهمة والظروف المحيطة به يعد مهماً أيضاً ، حيث حالات الأداء تكون مليئة بالضغوط بطريقة ما ولا نستطيع التنبؤ بها لأن الأمور احياناً تسير بطريقة غير صحيحة وفي هذه الأوقات تظهر أهمية الكفاية الذاتية بصورة واضحة ، فقد تسير الأمور نحو الأسوأ بصورة مفاجئة وهنا تلعب كفاية الذات المدركة دورها مما تسمح للفرد بالقدرة على عكس الأشياء التي من حوله الى صالحه من جديد (دونيل واخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٤٦) ، وأن توفر مهارة الأداء عند الفرد فهذا يدل توافر الكفاية الذاتية لديه (عطية ، ٢٠٠٧، ص٥٣).

وكذلك يرى باندورا (Bandura , 1982) أن الكفاية الذاتية المدركة تُعبر عن تنبؤ الفرد للأنشطة التي يحتاجها السلوك ، وأنها لوحدها لا تستطيع أن تحدد السلوك بصورة كافية ، بل لابد أن يتوفر قدر ما من الاستطاعة سواء أن كانت تلك الاستطاعة فسيلوجية أو استطاعة عقلية أو نفسية ، ويضاف الى ذلك وجود دافعية في الموقف ، والكفاية الذاتية المدركة لا تُعد سمة ثابتة في سلوك الشخص بل تُعد مجموعة من الاحكام وهي لا ترتبط فيما ينجزه الفرد فقط ولكن أيضا بالحكم بما يستطيع أنجازه وهي نتاج للقدرة الشخصية ، وهي مراة معرفية تمكن الفرد وتساعده على الشعور والاحساس بالتحكم في البيئة المحيطة به (Bandura , 1982 , p. 126).

في المراجع المتخصصة تم التفريق بين التغذية الراجعة العامة والموقفية أو الخاصة ، بالرغم أن باندورا (Bandura , 1977, 1988) ، لم يعمل على التفريق بينهما عند تقديمه للبناء النظري لأول مرة ، وإنما قام بوضع مصطلح الكفاية

الذاتية المدركة لوصف الشكلين للكفاية الذاتية ، وتتمثل الفرضية الكامنة أن في مجرى الحياة يكتسب الفرد قناعات الضبط الذاتية ، وأن مرونتها وثباتها تتغير بأشكال وصور مختلفة اعتماداً على المواقف والمتطلبات المتنوعة والمختلفة ، وتنطوي المواقف العمومية ضمن الكفاية الذاتية العامة وهذه المواقف يمكن لكل فرد أن يتعرض لها ، بينما تنطوي المجالات الخاصة ضمن الكفاية الذاتية الخاصة وتشمل المشكلات التي تواجه مجموعة خاصة ومحددة من الافراد مثل المدخنين وذات الوزن الزائد (الرفوع واخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ١٤٨).

وذكر باندورا Bandura ثلاث مكونات للكفاية الذاتية المدركة هي:

- **الكفاية المعرفية:** وهي المرتبطة بمعتقدات الفرد حول قدرته على السيطرة على الأفكار.
- **الكفاية الانفعالية:** والتي ترتبط بسيطرة الفرد على المشاعر أو المزاج.
- **الكفاية السلوكية:** وهي المرتبطة بالمهارات الاجتماعية.

بعض النظريات التي تناولت الكفاية الذاتية المدركة:

أولاً / نظرية دافع الإنجاز: achievement motivation theory للعالم (Atkinson,1957)

نبعت أبحاث دافع الإنجاز من الأبحاث التي قام بها (Murray) والتي من خلالها حدد العديد من الحاجات من ضمنها الحاجة أو الرغبة إلى الإنجاز ، وقد قام بتعريفها على أنها مجموعة من الجهود والقوى التي يبذلونها الافراد حتى يتغلبون على العقبات والصعوبات ، وتمكن مجموعة من العلماء ومنهم

(Atkinson,1957) و (ماكيلاند ، ١٩٦٥) من صياغة وبناء نظرية "(التوقع – القيمة Expectation–Value)" والتي أساسها أن نجاح الفرد يتبعه الشعور والاحساس بالفخر والزهو ، أما الفشل فيتبعه الشعور والاحساس بالخجل والخزي ، وقد أكدوا على الصراع بين حاجة الإنجاز والخوف من الفشل في تحقيق أو انجاز هدف معين (السيد ، ٢٠٠٥ ، ص٣٣).

ثانياً: نظرية المعرفة الاجتماعية لـ (Albert Bandura):

هذه النظرية جاءت في بداية الستينات، وفحواها إن الافراد يمكنهم التعلم بواسطة ملاحظة أفعال وعواقب سلوك الاخرين، حيث أكدت على الملاحظة والنمذجة والتعزيز البديل، وقد اشتملت تغيرات (باندورا) للتعلم الاجتماعي في عام (١٩٧٧) المزيد من الاهتمام بالعوامل المعرفية، ومنها الاعتقادات والتوقعات والتأثيرات الاجتماعية للنماذج، وأطلق باندورا على هذا المنظور الحديث بـ(النظرية المعرفية الاجتماعية) (Woofolk , 1998 , p. 725) إن الجانب المميز لنظرية باندورا هو إمكانية التعلم عن طريق الملاحظة بدلا من التعزيز المباشر، وإن الأنماط السلوكية للأشخاص تتكون عن طريق النماذج التي يتعرضوا لها وليس على التعزيز لأن الأشخاص لن يشتركوا في سلوك معين إذا أدركوا إن هذا السلوك لم يتم تعزيزه في المستقبل ، لذا فان سلوكنا منظم وبدرجة كبيرة بالاعتماد على النتائج المتوقعة او ملاحظة أفعال الافراد الاخرين (أبو أسعد ، ٢٠١٠ ، ص ١٤٢).

وقد أكد باندورا إن إدراكات الافراد الذاتية تُعد من المحددات الأساسية لسلوكهم في المواقف الحياتية اليومية المتنوعة، وتعتمد الكفاية الذاتية كما يعرفها باندورا على معتقدات الافراد حول قدرتهم في تنظيم وتنفيذ المخططات العلمية من أجل تحقيق

الهدف المراد، وبهذا فان الكفاية الذاتية المدركة تؤثر في ثلاث مستويات من السلوك وهي:

١- الجهد المبذول:

حيث يميل الفرد الذي يتمتع بالكفاية الذاتية المرتفعة ببذل مجهود أكبر في محاولته لإنجاز مهمة معينة ، اما الفرد الذي يتمتع بكفاية ذاتية منخفضة فيبذل القليل من الجهد لإنجاز مهمة ما ، وبهذا فأن معتقدات الافراد الذاتية هي التي تُحدد مقدار الجهد المبذول لديهم في نشاط ما ، وعندما يواجه الافراد الذين يتمتعون بالكفاية الذاتية العالية احداثً بيئية غير ملائمة فإنهم يبذلون المزيد من الجهد من ليغيروا تلك الاحداث ، ويعزون فشلهم الى عدم البذل المزيد من الجهد ، أما الافراد الذوي الكفاية الذاتية المتدنية فان كفايتهم هذه تقوهم الى بذل القليل من الجهد ، فيزداد الجهد المبذول كلما ارتفعت الكفاية الذاتية المدركة من اجل تحقيق ما يعتقد الفرد بأنه قادر على تحقيقه. (Bandura , 1997 , p. 123 - 124)

٢- المثابرة والإصرار لأداء المهام:

إن للكفاية الذاتي المدركة لها دور كبير في تحديد شدة السعي المبذول والمثابرة في أثناء حل مشكلة معينه، فالفرد الذي يشعر بكفاية ذاتية مدركة مرتفعة يكون أكثر مثابرة من الفرد الذي يشعر بكفاية ذاتية منخفضة ، فالتقدير المسبق للكفاية الذاتية المرتفع سوف يعطي للفرد الثقة بأن جهده المبذول ستقوده للنجاح بغض النظر عن الصعوبات والتحديات التي يواجهها (رضوان ، ١٩٩٧، ص ٤)، إن السبب في ذلك حسب وجهة نظر باندورا هي الإرادة القوية لدى هذا الفرد ، إذ يوظف اكبر قدر من الطاقة الانفعالية

والجسمية حتى يضمن النجاح في أدائه والوصول الى النتائج التي يرغب بها ، وإن إدراك الكفاية الذاتية سوف يؤثر في المثابرة والإصرار التي يظهرونها لمواجهة التحديات والصعوبات التي تعيقهم في تحقيق أهدافهم ، فمثلا " الفرد الذي يثق في قدرته على النجاح في مادة معينة يقاوم بنجاح أي صعوبات التي تعرقل نجاحه ، بينما الفرد الذي يعاني من النقص في القدرات لا يقاوم ويستسلم بسرعة لأي عقبة يواجهها في طريقه (عبد العزيز ، ٢٠١٠ ، ص ١٦٢ – ١٦٥).

٣- اختيار الأنشطة:

يختار الفرد الأنشطة أو الاعمال التي يعتقد بأنه يمكن أن ينجزها بنجاح، لأن النجاح له دور في دفعه إلى كفاية ذاتية أعلى، بينما يتجنب الأنشطة التي يعتقد بأنه لا يستطيع إنجازها والتي بدورها تقوده الى الفشل، وإن اختيار الفرد للأنشطة التي يوافق عليها تعتمد على توفر الاعتقادات الذاتية في قدرته على النجاح في ذلك النشاط دون غيره وإنجازه بشكل مناسب (Bandura , 1997 , p. 33 – 37). فمثلا: الطلبة الذين يلتحقون بالتخصص العلمي في المرحلة الثانوية غالباً ما يكونون لديهم الاعتقاد بقدرتهم على التفوق في ذلك التخصص والنجاح به بعد أن جربوا في السنوات السابقة قدراتهم في المواد العلمية المختلفة وتعرفوا على نقاط قوتهم وضعفهم، وهذا ما أطلق عليه (Schwarzer , 1993) بالدافعية والتي لها دور بقيام الفرد باختيار نشاط معين وتفضيله دون غيره (رضوان، ١٩٩٧، ص ٣ – ٤).

ثانياً: دراسات سابقة:

١- دراسة حسونة، سامي عيسى (٢٠٠٩)، الجامعة الإسلامية فلسطين.

٢- دراسة علوان، سالي طالب (٢٠١٢) كلية التربية للبنات جامعة بغداد.

٣- دراسة التميمي، علي حمود عبد الزهرة (٢٠١٥)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء.

الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته

أولا: منج البحث:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث عرفه (علام، ٢٠٠٦) " بأنه المنهج الذي يهتم بجمع البيانات عن طريق استخدام أدوات القياس الكمية والتي يجري تطويرها من خلال توافر الصدق والثبات فيها ، ويتم تطبيقها على عينة من الافراد والتي تمثل المجتمع الأصلي ، ومن ثم يتم معالجة تلك البيانات الكمية بواسطة إحصائيات تقود في النهاية الى نتائج يمكن تعميمها على مجتمع البحث الأصلي ضمن مدى معين من الثقة (علام ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٨٥)، وتم احتساب الدرجات التي تم تجميعها من كل طالب من الطلبة المدرسين (طلبة كلية التربية لقسم علوم حياة) من العينة على وفق أجابتهم على مقياس الكفاية الذاتية المدركة.

ثانياً: مصادر البيانات:

أ- مجتمع البحث:

يتضمن مجتمع البحث في هذه الدراسة بجميع الطلبة المدرسين للمرحلة الرابعة في قسم علوم الحياة بكلية التربية في جامعات الفرات الأوسط للعام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م، والبالغ عددهم (٤٥٦) (طالب مدرس وطالبة) حيث بلغ عدد الذكور (١٢٠) بينما بلغ عدد الاناث (٣٣٦).

ب- عينة البحث (Sample Research):

تضمنت عينة البحث الطلبة المدرسين للمرحلة الرابعة في قسم علوم حياة بكليات التربية في جامعة القادسية للعام ال دراسي٢٠٢١ / ٢٠٢٢م والبالغ عددهم (١٢٥) طالب وطالبة، حيث بلغ عدد الطلاب المدرسين (٣٩) بينما عدد الطالبات المدرسات (٨٦).

ثالثاً: أداة البحث (The research Tool):

لتحقيق الهدف الأساسي من البحث والذي يتضمن الكشف عن الكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة قسم علوم الحياة تبنى الباحث مقياس (علوان، ٢٠١٢) وتكونت صيغته النهائية من (٣٦) فقرة.

صدق الأداة:

١- الصدق الظاهري (Face Validity): -

وهو يشير الى الكيفية التي يظهر بها المقياس بصورة مناسبة لغرض تحقيق الهدف الذي أُعد من أجله، وهذا النوع من الصدق يتم عن طريق الفحص الاولي لمحتويات المقياس ومن ثم مطابقته بالوظيفة المطلوب قياسها فأن أقترب الاثنان كان المقياس صادقاً صدقاً ظاهريا (عبد الحفيظ ومصطفى ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧٥)، وتم التأكد من هذا الصدق عن طريق عرض الباحث المقياس بصيغته الأولية على (٢٠) محكماً من ذوي الاختصاص للتأكد من مناسبة المقياس للدراسة الحالية وسلامة صياغته اللغوية ومدى صلاحية التعليمات والبدائل، وترك للمحكمين والخبراء أمكانية حذف أو أضافة

فقرة أو اقتراح التعديل الملائم لأي فقرة تحتاج الى التعديل ، وبعد استرجاع الاستبانة الخاصة بالمقياس من الخبراء أستعمل الباحث معادلة (كا٢ Chi-Squar) وذلك لتحليل أراءهم في صلاحية تلك الفقرات من عدمها ، حيث أعتمد على قيمة (كا٢) المحسوبة كمعيار لبقاء الفقرة أو حذفها ، وعند أجراء المقارنة بين قيمة (كا٢) المحسوبة مع القيمة الجدولية والتي تساوي (٨٤, ٣) عند مستوى دلالة (٠٥, ٠) ودرجة حرية (١) ، وقد تبين أن جميعها دالة باستثناء الفقرة (٣٥) حيث كانت دالة لمجموعة الرفض.

٢- صدق البناء:

أن صدق البناء يعد أكثر أنواع الصدق قبولاً حسب وجهة نظر الكثير من المتخصصين حيث أنه يتفق مع جوهر مفهوم (Ebel , 1961) أيبل للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (فرج، ١٩٩٧، ص ٢٦١ – ٢٦٢) ، وأن المقياس يُعد صادقاً أذا كان بنائه قد حقق علاقة بمعلومات التي تمثل نظرية معينة ، ويوجد العديد من الأساليب الإجرائية والتي بواسطتها يمكن التحقق من صدق البناء للمقياس ومن هذه الأساليب هي أسلوب المجموعتين المتطرفتين وأسلوب الاتساق الداخلي (الزاملي وأخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٤٦ – ٢٤٧)، لذا طبق الباحث المقياس على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من طلبة كلية التربية لقسم علوم الحياة لجامعات الفرات الأوسط، حيث بلغ عدد الذكور من الطلبة المدرسين (٣٣) طاباً مدرساً بينما بلغ عدد الاناث (٦٧) طالبة مُدرسة وبعد تصحيح الاستمارات وجمع النتائج تم ترتيب تلك النتائج ترتيباً تنازليا وحُددت عدد الإجابات

الصحيحة لكل من المجموعتين العليا والدنيا من اجل التحقق من الاتساق الداخلي حيث اعتمد الباحث على عدة أساليب هي :

أ- أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

يعد هذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة لحساب الاتساق الداخلي بواسطة استخدام معامل ارتباط بيرسون، وهو يختص بمعرفة انسجام كل فقرة من فقرات المقياس مع الفقرات الأخرى من اجل تحقيق الهدف من المقياس ، لذا فأن الفقرات الغير المتوافقة مع تحقيق الهدف يجب أن تحذف أو تستبدل بفقرات أخرى لتكون أكثر انسجاماً مع الفقرات الأخرى، لذا يمكن استعمال دلالة معامل ارتباط (بيرسون) بواسطة مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية وذلك بالاعتماد على درجة الحرية ، فإن كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية فأن الارتباط دالا احصائياً (الزاملي ، واخرون ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٤٩)، وبعد تطبيق المعادلة تبين إن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢) ، حيث إن القيمة الجدولية قد بلغت (١.٩٦).

ب- أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال المنتمية له:

أن الهدف من هذا الأسلوب هو إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال المنتمية له، وتم ذلك عن طريق استخدام معامل ارتباط (بيرسون)، وتبين أن جميع معاملات ارتباط هي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٥ , ٠) ودرجة حرية (٩٨) حيث بلغت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٩٨, ١).

ج- أسلوب ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس والدلالة التائية للارتباط:

أن ارتباط المجالات الفرعية في الدرجة الكلية للمقياس تُعد قياساً أساسياً للتجانس، لكونها تساعد بتحديد المجال المراد قياسه (Anastasi , 1976 , p. 155)، ومن اجل معرفة العلاقة الارتباطية للمجالات مع بعضها البعض وإيجاد العلاقة الارتباطية لدرجات الافراد لكل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس استخدم الباحث معامل ارتباط (بيرسون)، وقد تبين ان معاملات الارتباط انحصرت بين (٠.٧٢٣ – ٠.٨٠٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨) حيث أن القيمة الجدولية قد بلغت (١.٩٦).

ثبات الاختبار (Reliability of test):

يمكن أن يوصف المقياس بأنه ثابت أذا اعطى نتائج متجانسة عند تكرار تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة وفي نفس الظروف التي تم تطبيقه فيها (علي، ٢٠٠٥، ص ٣٠)، وللتحقق من ثبات المقياس اعتمد الباحث على طريقة معادلة (الفا كرونباخ).

رابعاً: الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث معادلة (**الفا** كرونباخ) للثبات، ومعادلة (T-test) لعينتين مستقلتين، ومعادلة (وبيرسون)

الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج:

الهدف الاول: التعرف على الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المدرسين في قسم علوم الحياة.

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة One sample t–test لمقارنة الوسط الحسابي للعينة والذي بلغ (١٠١.٨٤) بانحراف معياري (١٣.٩٨) مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٧٢) ، فتبين ان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٢٣.٩) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٢٣) والبالغة (±١.٩٦) مما يعني ان القيمة دالة احصائياً وبالتالي يوجد فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح المتوسط الحسابي للعينة؛ وهذا يشير الى ان الطلبة– المدرسين في قسم علوم الحياة يتمتعون بكفاية ذاتية مُدركة، ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق نظرية باندورا (للتعلم الاجتماعي) والتي أشارت الى أن الكفاية الذاتية المدركة للطلبة المدرسين قد تنشأ من اقتناعهم بقدرتهم على النجاح وكذلك من إنجازاتهم السابقة وًبالاقتداء بالأخرين من زملائهم ، ومن التشجيع والدعم الذي يتلقاه الطالبة المدرسين أثناء إعدادهم وتأهيلهم في دراستهم في الجامعة

.(Bandura , 1994 , p. 75)

وأكد باندورا (Bandura , 1997) على الدور الذي تقوم به المؤسسة التعليمية (كلية التربية) في بناء وتقوية الكفاية الذاتية المدركة للطلبة المدرسين وتهذيبها ، إذ من خلالها ينمي الطلبة المدرسين كفايتهم الذاتية المدركة واكتسابهم للمهارات الضرورية لمساعدتهم في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم في التدريس

في المستقبل ، وهذا يؤدي الى تكيفهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه بفعالية من خلال نمذجة الطلبة المدرسين أو تقليدهم ومقارنة أدائهم مع أساتذتهم في الجامعة من أجل بناء قدراتهم وتنمية كفايتهم الذاتية المدركة (Bandura , 1997, p . 174).

كما إن انفتاح الطلبة المدرسين على مصادر متنوعة من المعرفة جعلهم يمتلكون معلومات تزيد من معرفتهم وتؤثر بشكل إيجابي على ادراكهم لذواتهم، وإن الطلبة المدرسين في هذه المرحلة تتشكل لديهم بدايات الاستقلال، ويزدادوا بالاعتماد على قدراتهم الذاتية من أجل تحقيق أهدافهم الشخصية، وكذلك يزداد شعورهم على تخطي العقبات ومواجهتها فيؤدي هذا الى رفع كفايتهم الذاتية المدركة (الليباوي، ٢٠١٤، ص ١٣٣).

ويشير الشوا (٢٠١٥) إلى ان هنالك علاقة عكسية بين حالات القلق من قلة الكفاية الذاتية المدركة وثقة الطالب بنفسه لاكتساب الكفاية الذاتية المدركة، حيث تزداد الكفاية الذاتية المدركة كلما قلت حالا القلق بالوصول الى الثقة المطلوبة لتحمل المسؤولية بأطلاق الاحكام بثقة فعالة مما يؤدي الى قوة الملاحظة، وتنمية مهارات الإدراك مما ينعكس ايجابياً على إدراك الاشياء بدقة وثقة (الشوا، ٢٠١٥، ص ١٥٨٠).

وقد تعزو النتيجة الى احساس الطلبة بالكفاية الذاتية المدركة والتي تتطور من خلال اكتساب الخبرات التي يمر بها والتي تؤثر على تلك الكفاية، فضلا عن اكتسابهم لاستراتيجيات تعليم ملائمة والتي تساهم في رفع كفايتهم الذاتية المدركة (كرماش، ٢٠١٦، ص٥٤٢).

الهدف الثاني: التعرف على الكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة المدرسين في قسم علوم الحياة حسب متغير الجنس.

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent) Sample t– test للمقارنة بين المتوسطين الحسابيين للطلبة حسب متغير الجنس فكان المتوسط الحسابي للذكور (٩٦.٩٤) بانحراف معياري (٨.٦) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (١٠٤.٠٦) بانحراف معياري (٣٧, ١٥) فكانت القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (–٧, ٢) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٢٣) والبالغة (±١.٩٦) مما يدل الى ان القيمة دالة احصائياً وبالتالي يوجد فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح الاناث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاعتماد على النظرية المعرفية في ضوء الاعتقاد في أن النجاح يخضع للجهد والرغبة والالتزام ، وأن هنالك مجموعة من العوامل البيئية والشخصية التي تؤثر على التنظيم الذاتي والدافعية ، ويعتمد هذا على الدعم الذي يتلقاه الفرد من الاخرين ، ففي وقتنا الحالي لا تتجنب الانثى الأنشطة والمواقف في مجالات الحياة المختلفة بسبب زوال النظرة الدونية للمجتمع حول القدرات الذاتية للمرأة في مواجهة تلك الأنشطة والمواقف ، لذا نستنتج أنه يمكن تقليل الفجوة بين الجنسين عن طريق التشجيع والدعم وتقديم التغذية الراجعة والتقييم السليم للذات (Pajares , 2002, p 222).

الاستنتاجات (Conclusions):

١. تمتع الطلبة المدرسين بالكفاية الذاتية المدركة بسبب إن القيمة التائية المحسوبة هي أعلى من القيمة التائية الجدولية مما يعني وجود فرق دال إحصائياً لصالح المتوسط الحسابي للعينة.
٢. الكفاية الذاتية المدركة للاناث هي أعلى من الذكور لكون القيمة التائية المحسوبة هي أعلى من القيمة التائية الجدولية مما يدل الى وجود فرق دال احصائياً لصالح المتوسط الحسابي للإناث.

التوصيات (Recommendations):

في ضل التي توصل اليها الباحثان يوصيا بما يلي:

١. إعداد برامج توجيهية وإرشادية للطلبة المدرسين من أجل مساعدتهم على تكوين صورة إيجابي عن ذاتهم، ورفع الثقة في قدراتهم لبذل المزيد من الجهد والمثابرة بالعمل لإحراز النجاح.
٢. تعزيز الكفاية الذاتية المدركة عن طريق الاهتمام بالبرامج المتخصصة بالإرشاد والتوجيه.
٣. الاهتمام بتطوير المراكز المتخصصة التي تهتم بالطلبة المدرسين والتي تلبي احتياجاتهم النفسية من أجل التعرف على مشكلاتهم وحلها للمحافظة على مستوى الكفاية لديهم.

المقترحات (Suggestions):

استكمالا لهذا البحث يقترح الباحثان ما يأتي:

١. إجراء دراسة تتناول العلاقة بين الكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة قسم علوم الحياة وبسماتهم الشخصية.
٢. إجراء دراسة لمعرفة العلاقة الارتباطية بين الكفاية الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم علوم الحياة.

المصادر العربية والاجنبية

١. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٠): **علم النفس الشخصية**، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.
٢. الاسطل، إبراهيم حامد وأبو عودة، عبد الرحمن محمد (٢٠١٨): **مستوى المعرفة المفاهيمية والاجرائية لتدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية لدى الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية بغزة**، قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، غزة، فلسطين.
٣. التميمي، علي حمود عبد الزهرة (٢٠١٥): **تأجيل الاشباع وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الدراسات العليا**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء، كربلاء، العراق.
٤. حسونة، سامي عيسى (٢٠٠٩): الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، **مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)**، المجلد (١٣)، العدد (٢)، ص ١٢٢ – ١٤٩.
٥. دونيل ، انجلا ، جيوميرشال ريفي وجيفري سمث (٢٠٠٩): **علم النفس التربوي** ، ترجمة محمد كردي ، شعاع للنشر والعلوم .

٦. رضوان، سامر (١٩٩٧): توقعات الكفاءة الذاتية، البناء النظري والقياس، **مجلة شؤون اجتماعية**، العدد (٥٥)، الامارات العربية المتحدة.

٧. الرفوع، محمد احمد، تيسير خليل القيسي، احمد عودة القرارعة (٢٠٠٩): علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفلية التقنية في الأردن، المجلة التربوية، المجلد (٢٣)، العدد (٩٢)، ص (١٨١-٢١٤)، الأردن

٨. الزاملي، علي عبد جاسم واخرون (٢٠٠٩): **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، ط١، مكتب الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٩. السيد، وليد شوقي شفيق (٢٠٠٥): **النموذج البنائي للكفاية الذاتية والتوجه الدافعي وطلب المساعدة الاكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

١٠. الشوا، احمد (٢٠١٥): **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالظغوط النفسية التي يعانيها افراد المؤسسة الامنية الفلسطينية**، القدس، فلسطين.

١١. عبد الحفيظ إخلاص محمد ومصطفى حسين: (٢٠٠٠): طرق **البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، مركز الكتاب، القاهرة، مصر.

١٢. عبد العزيز، مفتاح محمد (٢٠١٠): **مقدمة في علم نفس الصحة مفاهيم – نظريات – نماذج – دراسات**، دار وائل، عمان الأردن.

١٣. العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٥)، **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٤. عرنكي رغدة ميشيل، نسرين بهجت الشمالية، أسمى عبد الحافظ الجعافرة وأمل مطلب السبيلة (٢٠١٦): **الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات**، المقالة (١٢)، المجلد (٣٥، ١٧٠)، الجزء (٣).

١٥. عطية، محسن علي، (٢٠٠٧)، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية**، دار المناهج، عمان، الأردن.

١٦. علام، صلاح الديم محمود (٢٠٠٦): **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٧. علوان، سالي طالب (٢٠١٢): الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد، **مجلة البحوث التربوية والنفسية، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات جامعة بغداد**، العدد (٣٣)، ص ٢٢٤ – ٢٤٨.

١٨. علي، محمد السيد (٢٠٠٥): **التربية العلمية وتدريس العلوم**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٩. فرج، صفوت (١٩٩٧): **القياس النفسي**، ط ٣، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٢٠. قطامي، يوسف (٢٠٠٤)، **النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها**، دار الفكر، عمان، الأردن

٢١. كرماش، حوراء عباس (٢٠١٦): **الكفاءة الذاتية الاكاديمية المعرفة لدى طالبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل**، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

٢٢. الليباوي، ختام حسن محمد عباس، (٢٠١٤)، **قلق التصور المعرفي وعلاقته بالكفاية الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القادسية.

23. Anastasi, A. (1976): **Psychology Testing,** Macmillan Publishing New York.

٢٤. Bandura, (1988). Self – Efficacy Conception of Anxiety**, Anxiety Research.** Harwood Academic Pubhishers Gmbh Printed in the United Kingdom, Vol (1), P. 77 – 98

25. Bandura, A. (1977): **Perceived self – efficacy: toward a unifying theory of behavior change.** Psychological review, 84 (2).

26. Bandura, A. (1982): Self – Efficacy, Mechanism in Human Agency, **Journal of American Psychologisl,** Vol (37), No 2, p. 122 – 147.

27. Bandura, A. (1994): Self – Efficacy, V.S Ramachaundran(ED), **Encyclopedia of human behavior,** Academic press, New York, Vol (4), p. 71-81.

28. Bandura, A. (1997): **Self – Efficacy, The exercise of control**, Freeman, New York.

29. Bandura, A. (2000): **Exercise of Human Agency through Collective Efficacy.** Current Directions in Psychological Science, p. 9.

30. Hallian, P., Danaher, P. (1994): The Effect of Concentrated Education, **Journal of Educational psychologist**, Vol (36), No (1), p.76-83.

31. Lent, R., Brown Hackett. (1994): Toward aunifying social cognitive theory of career and acadmic interest, choiceand performance, **Journal of Vocational Behavior,** Vol (45), No (1), p. 79-122.

32. Pajares, K (2002): **Gender and perceived self-efficacy in self – regulated learning.** Theory into Practice, 41,2, pp116 – 125.
33. Schwarzer, J. (1993): **Self-Efficacy, thought control of action**, washingtonc, Hemisphrere.
34. woofolk, A. (1998): **Educational Psychology,** Boston. Allyn and Bacon Education, New York**.**

تصميم تعليمي بأنموذج آشور ASSURE قائم على تقنية الانفوجرافيك في مادة علم النفس التجريبي

أ.د. علي رحيم محمد الباحثة سندس داخل قاسم

الايميل ali.raheem@qu.edu.iq الايميل edu.it.mas.20.14@qu.edu.iq

جامعة القادسية/كلية التربية

الملخص

هدف البحث الحالي الى تصميم تعليمي لمادة علم النفس التجريبي لطلاب المرحلة الثالثة قسم العلوم التربوية والنفسية، من خلال نمط الانفوجرافيك(الثابت، المتحرك، التفاعلي) بانموذج اشور ASSURE MODEL واستخدم المنهج الوصفي في البحث لاجل تحقيق هذا الهدف فقد قامت الباحثة باعداد التصميم التعليمي بانموذج اشور وقد تكون من (١٩) تصميم تعليمي فرعي راعت الباحثة فيها مواصفات اعداد التصاميم وقد تكون التصميم التعليمي (بانموذج اشور ASSURE MODEL) من ست خطوات(تحليل المتعلمين Analyse learners، تحديد الأهداف State standards & objective.، Select strategies, technology, media & materials. الاستراتيجيات والتكنولوجيا والوسائط والمواد، استخدام التكنولوجيا والوسائط والمواد. Utilize technology, media & materials، تتطلب مشاركات المتعلم. Require learner participation، التقييم والمراجعة.Evaluate & Revise). كما قامت الباحثة بعرض النماذج التصميم التعليمي على عدد من الخبراء والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم وعلوم الحاسوب في تحكيم هذا التصميم، وقد خلصت الدراسية الى اهمية هذا التصميم وقدمت الدراسية عدد من التوصيات والمقترحات اهمها تنفيذ هذا التصميم على طلبة الصف الثالث للاقسام العلوم التربوية والنفسية في مادة علم النفس التجريبي.

الكلمات المفتاحية: نموذج اشور، الانفوجرافيك، مادة علم النفس التجريبي.

Research title: Instructional design with an ASSURE model based on the infographic technique in the subject of experimental psychology.

Sondos dakhil Qassem **Ali RaheemMohammed**

Ali.raheem@qu.edu.iqedu.it.mas.20.14@qu.edu.iq

Abstract

Research title: Instructional design with an ASSURE model based on the infographic technique in the subject of experimental psychology.

The Goal of the current research is to design an educational design for experimental psychology for students of the third stage, Department of Educational and Psychological Sciences, through the infographic style (fixed, Moving, interactive) with the ASSURE MODEL and the descriptive approach was used in the research to achieve this goal. It consisted of (19) sub-educational designs, in which the researcher took into account the specifications of preparing the designs, and it may be the educational design (with the ASSURE MODEL) Six steps (Analyze learners, State standards & objective, Select strategies, technology, media & materials, Utilize technology, media & materials, requires learner participation, Evaluate & Revise). The researcher also presented models of educational design to a number of experts and specialists in the field of educational and psychological sciences, measurement and evaluation and computer science in the arbitration of this design. Psychology in experimental psychology.

Keywords: Assure model, infographic, experimental psychology subject.

مشكلة البحث:

يعيش العالم اليوم ازهى عصور التكنولوجيا، عالم ملئ بالصور في كل مكان وتأكيدا على المقولة السائدة بان الصورة خير من الف كلمة، فالعالم اليوم في عصر الثقافة الرقمية وبعد ان اصبح الكمبيوتر يسيطر على الاذهان، اصبحت الصورة اهم معالم العالم الرقمي فمثلا، وسائل الاعلام ، والصحف، والمجلات، اصبحت الصورة تغنى عن الكثير من المعاني، كما انها تلعب دورا هاما في تنشيط وتحفيز الحواس الاخرى، وعليه فان بزيادة معدلات الصور وانتشار العالم الرقمي دعت الحاجة الى توظيف عدد من التقنيات منها الانفوجرافيك.

يعد التدريس (instruction) عملية انسانية تهدف الى مساعدة المتعلمين على التعلم، اذ يعرفه هانيك ومولیندا ورسل (Heinich, Molenda, & Russell, 1993, p. 40) (بانه تنظيم المعلومات والبيئة بشكل يسهل عملية التعليم ويشير راجان الى ان التدريس نشاط تعلمي مقصود، وان التعلم هو اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات من قبل المتعلم ,وبناءا على ذلك يعد التعليم جزءا فرعيا للتدريس لانه يعد احد الطرائق المختلفة والمتعددة لتنفيذ التدريس (Ragan, 1985) .

ولأجل حصر المشكلة فقد قامت الباحثة بتقديم استبانة مغلقة تضمنت (11) فقرات ملحق (١) لتحديد حاجات الطلبة في مادة علم النفس التجريبي، وبعد تحليل استجابات الطلبة تبين ان هناك حاجة لتقديم المادة الدراسية شكل مغاير يتضمن الصور البصرية والانشطة المرئية.

ومن هذا المنطلق توصلت الباحثة الى ضرورة تطوير المادة التعليمية والتعديل عليها من اجل مواكبة عجلة التطور في العصر الحالي، لذلك ارتأت الباحثة ان تصميم المادة التعلمية يتضمن استخدام التقنية التكنلوجية الحديثة في تصميم مفرداتها وهي تقنية (الانفوجرافيك) والتي تتضمن تحويل المعلومات والمعارف الى اشكال ورسوم توضيحية ومخططات، لعلها تسهم في معالجة الصعوبات والمشاكل وتطوير التعليم الجامعي لدى الطلبة اضافة الى تدريس هذه المادة وتقديمها الى الطلبة لصورة تفاعلية، اي تعتمد على (الصور، الفيديوهات ,الرسوم، الاشكال البيانية، الوسائط المتعددة، الاسئلة الاثرائية، التقويم الذاتي) بأستخدام الاجهزة الذكية لدى كل الطلبة كذلك استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تلائم تدريس المحتوى التفاعلي، والتي تسهم في تقليل الوقت والجهد ورفع مستوى التحصيل عن الطلبة، وايضا تجعل التعليم عند الطلبة في اي وقت ومكان مناسبين، وهذا يعمل على تغيير اساليب التعليم المتعبة ومظاهره في داخل المدراس والجامعات فأصبح هناك نموذجان لطريقة التعليم الطريقة التقليدية والطريقة الالكترونية المدمجة الحديثة .

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الاتي :

_ كيف يتم التصميم التعليمي بأنموذج اشور ASSURE Model القائم على تقنية الانفوجرافيك في مادة علم النفس التجريبي؟

أهمية البحث

علم تصميم التعليم Science of Instruction Design يمثل أحد العلوم التي تهتم بوصف إجراءات اختيار المادة التعليمية بما فيها (الاجهزة والأدوات، والمواد، والبرامج، وكذلك المناهج) التي يُراد تصميمها، ومن ثم تحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها (Reigeluth, 2013). بُغية الوصول الى تصميم مناهج تعليمية تعمل على مساعدة المتعلمين بطريقة أفضل وأسرع، وتساعد المدرس في اتباع أفضل الطرائق التدريسية بأقل وقت وجهد ممكنين (Wiley, 2000). فالمصمم التربوي معلم يقترب من التخطيط التعليمي بالهدف، وهو يمتلك معرفة متخصصة في مجال التدريس ويتمكن من أن يستفيد من العمليات المنظومية في تحديد التحديات التعليمية، فالمصمم التعليمي هنا يتعامل مع هذه التحديات من خلال التطبيق الماهر للخبرة الواسعة مع الادوات، فالمصمم التعليمي يعرف كيف يتعلم طلبتهم، ولديهم فهم عميق للمحتوى (Seels & Richey, 2012).

اهمية التصميم التعليمي:

للتصميم التعليمي فوائد عملية عدة، يكاد يجمع التربويون عليها، التي يمكن إجمالها بالاتي:

١- تحسين الممارسات التربوية باستعمال نظريات تعليمية خلال القيام بعملية التعليم بالعمل.
٢- توفير الجهد والوقت.
٣- استعمال الوسائل والأجهزة والادوات التعليمية بطريقة جيدة.

٤- اعتماد المتعلم على جهده الذاتي في اثناء عملية التعلم.
٥- تفاعل المتعلم مع المادة الدراسية.
٦- ايجاد العلاقة بين المبادئ النظرية التطبيقية في المواقف التعليمية.
٧- توضيح دور المعلم في تسهيل عملية التعلم.
٨- التقويم السليم لتعلم الطلبة وعمل المتعلم.

(Gagne, Wager, Golas, Keller, & Russell, 2005)

وبناء على ما تقدم تتجلى اهمية البحث الحالي في:

١- يعد البحث استجابة للاتجاهات الحديثة التي ينادي بها الباحثون للاهتمام بتعليم الطلبة.
٢- يعد البحث وسبلة مهمة لتدريسين في تصميم المواد التعليمية.
٣- يزود المعلم والمتعلم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات ،لاستخدامه الأساليب الحديثة التكنولوجية .
٤- مامدى توفر تصميم وإنتاج الانفوجرافيك في مادة علم النفس التجريبي للمرحلة الثالثة
٥- ان الانفوجرافيك في التوجيهات الحديثة الفاعلة في اسهام حل عدد من المشكلات التعليمية .
٦- تقديم أساليب واستراتيجيات متنوعة في شرح مادة علم النفس التجريبي باستخدام الانفوجرافيك .
٧- قد يساعد الباحثين بالانفوجرافيك في الاستفادة من الأدوات التي استخدمت في البحث الحالي.

ثالثا :هدف البحث Aims of the Research

يهدف البحث الى :

_تصميم تعليمي بأنموذج اشور قائم على تقنية الانفوجرافيك في مادة علم النفس التجريبي.

رابعا :حدود البحث Limitation of The Research

١- الحدود المكانية: جامعة القادسية كلية التربية قسم العلوم التربوية والنفسية.
٢- الحدود الزمانية: تشمل العام الدراسي (2021-2020).
٣- الحدود العلمية: تشمل مادة علم النفس التجريبي.
٤- الحدود البشرية: تشمل طلاب المرحلة الثالثة (ذكور، اناث).

تعريف المصطلحات:

التصميم التعليمي Instructional Design

ويرى برجز وكانيه ان التصميم التعليمي هو نظرية النظام (System Theory) حيث تهتم هذه النظرية بتكوين العلاقات بين عناصر النظام التعليمي ومن خلال مفهوم هذه النظرية استنتج (برجز وكانيه), ((بان التصميم التعليمي هو عبارة عن عملية متكاملة لحليلي الحاجات والاهداف التعليمية ,وتكوين نظام مواجهة تلك الحاجات ,والذي يتضمن بناء المواد والانشطة التعليمية وتجربتها واعادة تجربتها لكامل العملية التعليمية ,وتقيم انشطة المتعلم كافة. (Gagne & Briggs, 1974, p. 3))

انموذج آشور ASSURE Model

هو نموذج تصميم تعليمي يهدف إلى إنتاج تعليم وتعلم أكثر فعالية وتشير حروفهِ "ASSURE" ألى اختصار يشير لخطواته الست المختلفة في النموذج، وهي كما يلي:

(A) Analyze learners تحليل المتعلمين.

(S) State standards & objectives الاهداف العامة والسلوكية.

(S) Select strategies, technology, media & materials تحديد الاستراتيجيات، والتكنولوجيا، والوساط المتعددة والمواد.

(U) Utilize technology, media & materials: توظيف التكنولوجيا، والوساط المتعددة والمواد.

(R) Require learner participation: طلب مشاركة المتعلمين.

(E) Evaluate & Revise: التقويم والمراجعة.

)Baran, 2010; Model, 2018(

الانفوجرافيك

بانه تصور للبيانات او الافكار و التي يحاول من خلالها نقل المعلومات المعقدة الى الجمهور بطريقة يمكن ان تكون سريعة ويسهل فهمها

(Smiciklas, 2012, p. 1).

بأنه فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة الى صور ورسوم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق وهذا الاسلوب يتميز بعرض المعلومات المعقدة والصعبة بطريقة سلسة وسهلة وواضحة (Shaltout & Fatani, 2017)

خلفية نظرية: Literature Review

التصميم التعليمي Insurrection Design

التصميم التعليمي هو ممارسة إنشاء خبرة تعليمية التي تجعل عملية إكتساب المعرفة عملية فعالة وجذابة، وبشكل عام تتألف آلية التصميم بتحديد الوضع الحالي للطالب واحتياجاته، ثم تحديد الأهداف المنوي الوصول إليها من العملية

التعليمية، ثم تخطيط وتصميم الخطوات التي يجب إتباعها للوصول إلى الأهداف المنشودة (Merrill & Twitchell, 1994). ويتحكم بسير خطوات التصميم مفاهيم مستمدة من (علوم البيداغوجيا) التي أثبتت فعاليتها. ويمكن تطبيقها في حالات دراسة الطلاب فقط، أو الدراسة بواسطة مدرس، أو في حالات التعليم المجتمعي ويمكن أن تكون نتائج التصميم معلومة وقابلة للقياس، كما يكن أن تكون غير ظاهرة ومفترضة (Gagne et al., 2005).

نموذج اشور للتصميم التعليمي(ASSURE Model for Instructional Design):

جاءت كلمة (ASSURE) من الحروف الأولى للتصميم التعليمي الذي ابتكره كل من هانيك وموليندا،رسل لاستخدام التكنولوجيا في التعليم ،إنه تصميم تعليمي يهدف إلى إنتاج تعليمات وتعلم أكثر كفاءة ، وحروف "ASSURE" هي اختصار يشير إلى الخطوات الست في النموذج(Alzamili & Mohammed, 2020).

) **تحليل المتعلمين.** Analyse learners (A)

تحديد الأهداف. State standards & objectives (S).

حدد الاستراتيجيات والتكنولوجيا والوسائط والمواد. Select strategies, technology, media & materials (S) (.

استخدام التكنولوجيا والوسائط والمواد. Utilize technology, media & materials (U): .(

تتطلب مشاركات المتعلم. Require learner participation (R) :

التقييم والمراجعة. Evaluate & Revise (E) :

(Baran, 2010)

نموذج اشور وقد طور هذا النموذج كل من هينك ومولیندا ورسل وسمالدينو ويعتبر هذا النموذج مفيدا وبخاصة فيما يتعلق بدمج التكنولوجيا في المنهاج من خلال مراحلة الست ويشمل النموذج على ست مراحل كما يلي :

١ تحليل المتعلم (analyze the learner) : فهنا من الضروري تحليل خصائص المتعلم والاجابة عن السؤال: من هم المتعلمون ؟وهذا ضروري من اجل تحديد ماهو مناسب لهم من حيث الموقع الجغرافي وخبراتهم السابقة وانماط التعليم التي تناسب هذه الفئة بالإضافة الى قدراتهم الاكاديمية . (Mohammed, Al-Khattat, & Al-Muhja, 2019)

٢_ تحديد الأهداف (state objectives) :ومن هنا اعتماد المناهج الذي سيتم من خلال تدريسه للطلبة للوصول الى الغاية المرجوة . فيتم تحديد ماهي الأهداف التي يراد تحقيقها وماهي المخرجات للعملية التعليمية، هذا امر مفيد من ناحية انه يبقى التركيز على هذه الأهداف خلال تعلم الطلبة.

٣_ اختيار الوسيلة والمواد ((select media and materials :وهذه المرحلة ضرورية بالتحديد بالنسبة لدمج التكنولوجيا في المناهج حيث انه هنا يتم تحديد طريقة التدريس . فقد يتم اختيار طريقة مناسبة للتدريس دون غيرها بناء على التحليلات السابقة وبعد تحديد الطريقة يتم اختيار الوسيلة التي سيتم من خلالها نقل المحتوى والتي يعتقد بانه الأفضل للقيام بذلك بناء على المعطيات المتوافرة حول الطلبة والمنهاج ، وهنا يتم تحدي الوسائل التعليمية او المعنيات التي قد يحتاجها المعلم او الطالب خلال الدراسة ، فلربما يتم انتاج بعض المواد التعليمية او انشاء المدونة او منتدى الالكتروني لتوصيل المنهاج وإيجاد قنوات تفاعل مع الطلبة ،وقد يتم تحديد او تأليف كتاب او أي من المواد التي تستخدم في التدريس .

٤_ استخدام الوسائل والمواد (Utilize media and materials) : فبعد ان تم تحديد الوسائل والمواد في الخطوة السابقة ، يتم في هذه المرحلة الاستخدام الاعلى لتلك

المواد ،ومن الضروري عن استخدام التكنولوجيا في المنهاج ان يكون هنالك دعم فني ووسائل بديلة في حال تعطلت التكنولوجيا لأي سبب من الأسباب ، ودائما من المفيد للمعلم ان يقوم باختبار التكنولوجيا والأدوات التي ينوي استخدامها ليتأكد من عدم وجود ما يعيق ذلك ،فاذا ما كان المعلم مخططا لاستخدام تكنولوجيا معينة خلال حصة صفية ثم تفاجأ بانها لا تعمل مخططا فان ذلك يسبب الكثير من الارباك في الحصة لذلك ،ان أراد المعلم استخدام الانترنت او برمجية معينة فعليه التأكد من انها تعمل .كما ان تقييم التكنولوجيا قد يشير الى بعض الإشارات المهمة مثل ضرورة التدريس المسبق عليها او على بعض ادواتها من اجل تحقيق الأفضل منها في التدريس .

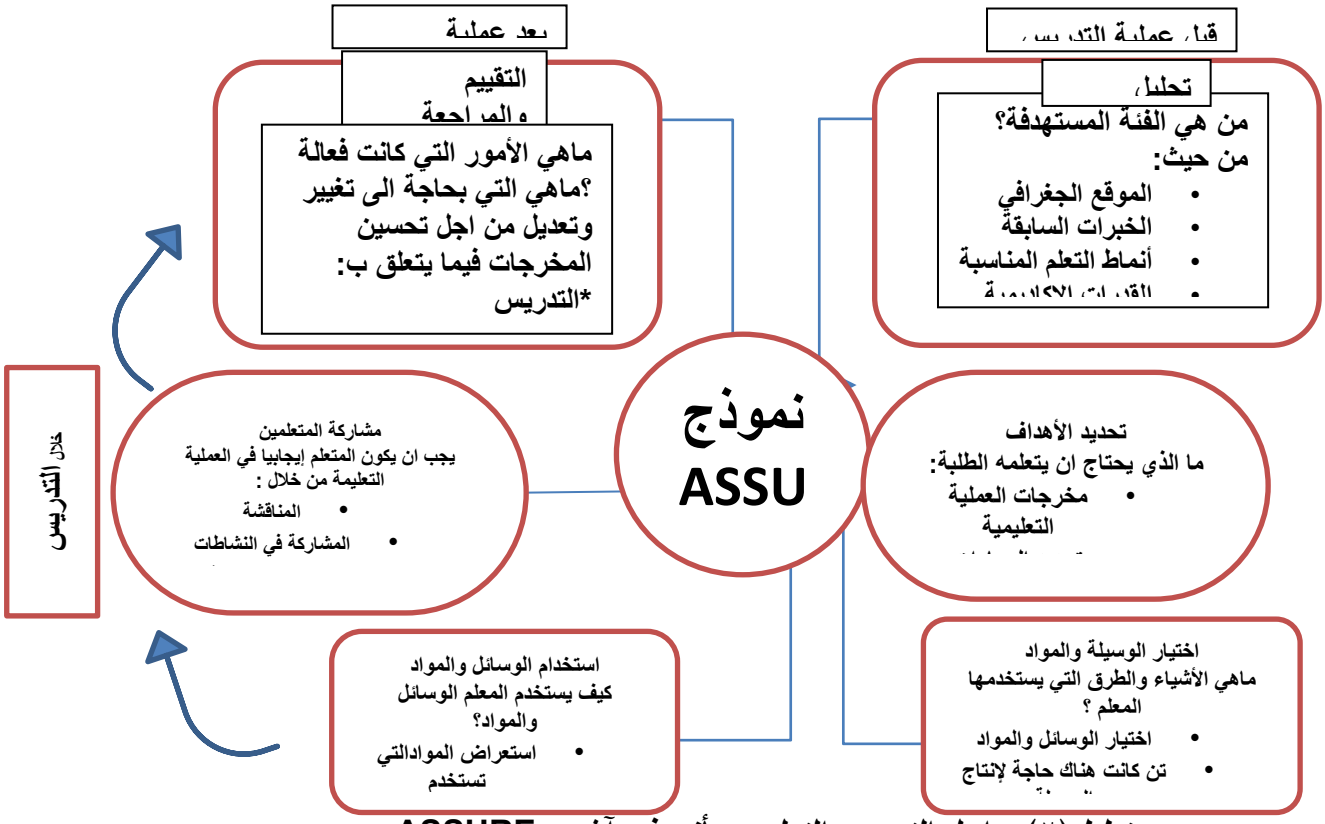
(Fitzmaurice et al., 2017)

٥_ مشاركة المتعلمين (Require Learner participation) : وهنا تركيز على ضرورة ان يكون المتعلم إيجابيا غير سلبي ضمن العملية التعليمية ، وهنا يتم البحث عن استراتيجيات تقوي مشاركة الطلبة الإيجابية في العملية التعليمية ، ومن الممكن للتكنولوجيا ان تلعب دورا جوهريا في تعزيز مشاركة الطلبة من خلال العديد من الأدوات التي توفرها وتحفز الطالب على المشاركة الإيجابية ، .فعلى سبيل المثال :تناسب الوسائط المتعددة العديد من الطلبة ومن الممكن ان تشركهم بشكل كبير في تعلمهم ، وهذه المرحلة تؤكد على الخروج من النمط التقليدي في التدريس والذي يعتمد فقط على أسلوب التلقين وهو أسلوب لا يعطي مجالا للطلبة الا ان يكونوا سلبيين في تلقى المعلومات ، في حين ان توظيف التكنولوجيا في التدريس قد يحتم على المعلم اشارط الطلبة اكثر واعطائهم دورا اكبر في تعلمهم .

١- **التقييم والمراجعة (Evaluate and revise)** : بالرغم من ان هذه الخطوة هي من اهم الخطوات في هذا التصميم وفي العملية التعليمية بشكل عام الا انه يتم تجاهلها في كثير من الأحيان ، فالمعلم الجيد هو المعلم الذي يقيم طريقته في التدريس باستمرار والمنهاج، الجيد كذاك يعطي مساحة لتقييم تعلم

الطلبة باستمرار وهو ما يعطي مجالا لأجراء التعديلات المناسبة عندما يكون حاجة لذلك ، فالتطوير عملية مستمرة بالرغم من ضرورة التخطيط المسبق لتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية الا ان مرحلة التطبيق قد تظهر مشكلات لم تكن بالحسبان ولذلك يجب التعامل معها والتعديل ،فقد يستدعي ذلك تدعيم التكنولوجيا المستخدمة بأخرى او بتدريب عليها ام ما شابه . فلابد من التساؤل المستمر هل حققت التكنولوجيا ماهو مطلوب منها في الوصول الى اهداف المنهاج؟ هل كانت الوسائل والتكنولوجيا المستخدمة مناسبة؟ هل هناك تكنولوجيا أخرى من الممكن ان تقوم بهذا العلم بشكل افضل؟ وغير ذلك من الأسئلة التي تعطي تصورا واضحا حول مدى في المنهاج (الشرمان, ٢٠١٩م).

٢-

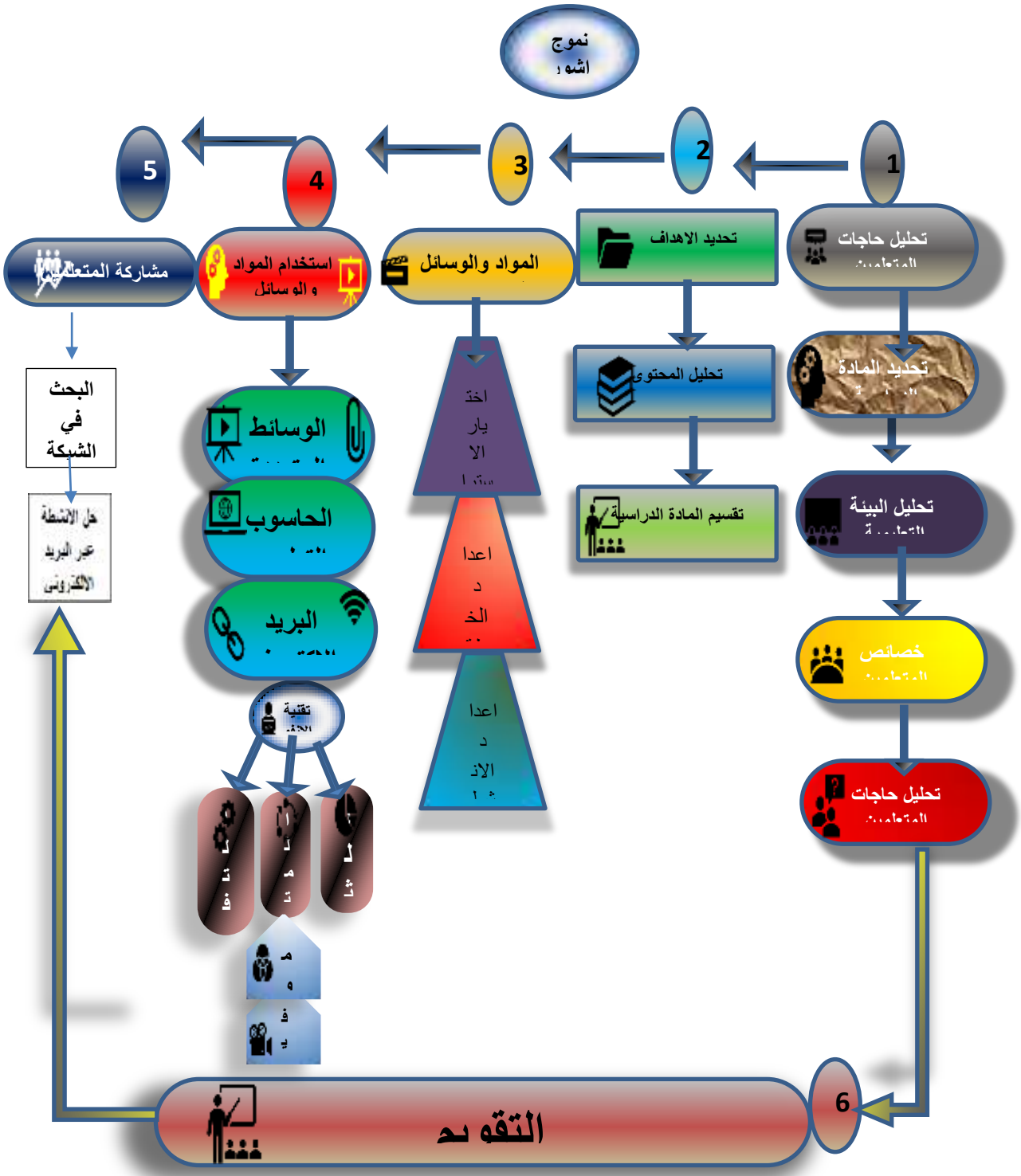


مخطط (٢) مراحل التصميم التعليمي بأنموذج آشور ASSURE

إجراءات البحث

منهجية البحث Research Methodology

المنهج هو عبارة عن طائفة من القواعد المصوغة من اجل الوصول الى الحقيقة في العلم ،وهو قبل كل شيء أسلوب منطقي وعملية ذهنية تتلازمان لكل عملية تحليل ترتدي الطابع العلمي ،فمناهج البحث العلمي فأنها الدراسة الفكرية الواعية للمناهج المختلفة التي تطبقها مختلف العلوم تبعا لاختلاف موضوعاتها (السامرائي, ٢٠١٠, p. 171)



المخطط (١) خطة تصميم البحث من اعداد الباحثة

وستتناول الباحثة مراحل التصميم بشكل تفصيلي وكما يأتي:

(A) Analyze learners تحليل المتعلمين:

مرحلة التحليل تمثل حجر الأساس لجميع مراحل تصميم التعليم وخلال هذه المرحلة عليك ان تحدد المشكلة ومصدرها والحلول الممكنة لها ، وقد تشمل هذه المرحلة أساليب البحث مثل تحليل الحاجات ،تحليل المهام ،وتحليل المحتوى، وتحليل الفئة المستهدفة (Szabó & Babuška, 2021)

تعتبر عملية تحديد حاجات الطلاب التعليمية من الخطوات الأولية في عملية تصميم التعليم وبناء على طبيعة عملك كمعلم، فانه ربما يتوجب عليك تقدير احتياج او احتياجات طلابك التعليمية، او ربما يكون سبقك احد الى تقدير ذلك الاحتياج مثل وزارة التربية والتعليم، كما انه لا يتطلب الموقف التعليمي الذي ستوجهه أي تقدير لاحتياجات المتعلمين لكن ان كانت مسؤوليتك هي بناء مقرر متكامل من الأساس فان تحديد الاحتياجات المتعلمين للطلاب المستفيدين هي خطوة ضرورية. (Long, 2005, p. 19_76)

وللتحقق من هذه المرحلة فقد طبقت الباحثة استبانة الحاجات التي تكونت من (١٣) فقرة بصورتها الأولية كل فقرة منها تحتوي بدائل من النوع (نعم) و (لا) عرضت هذه الاستبانة على عدد من الخبراء بلغ عددهم (١٢) خبير وذلك للتحقق من الصدق الظاهري، وبعد تحليل اراء الخبراء باستخدام قيمة مربع كاي للاستقلالية ومن ثم مقارنة القيمة المحسوبة مع القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١) والبالغة (٣.٨٤).

وتبين ان هناك فقرتان تم حذفهما (٢ ، ١٢) لعدم حصولها على موافقة الخبراء وبالتالي بقيت الاستبانة مكونة من (١٠) فقرات. والجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١)

الصدق الظاهري لاستبانة تحليل احتياجات الطلبة

الفقرات	الموافقون	الرافضون	قيمة مربع كاي المحسوبة	الدلالة والفقرات
3,8,9,13	12	صفر	12	دالة بقاء الفقرة كما هي
4,7,11	11	1	8,33	دالة بقاء الفقرة بعد تعديلها
1,6,5	10	2	5,33	دالة بقاء الفقرة بعد تعديلها
2,10,12	8	4	1,3	غير دالة تحذف

تطبيق استبانة الاحتياجات

تم تطبيق استبانة احتياجات الطلبة على عينة مكونة من (٣٩) من طلبة الصف الثالث في قسم العلوم التربوية والنفسية وذلك يوم (٢٠٢١/١١/٤)، وبعد تحليل البيانات حصلت الباحثة على عدد من النتائج منها ان ١٠٠% من الطلبة يرغبون في ان تتضمن مادة علم النفس التجريبي مقاطع فيديوية لتصبح المادة مفهومة , وكان ٩٢% من الطلبة يحتاجون الى شاشة عرض لمادة علم النفس التجريبي لتصبح اكثر وضوحا , ونسبة ٩٢% يحتاجون الى وسائل ايضاحية مساعدة لمادة علم النفس التجريبي , واستمرت الاحتياجات المذكورة في الاستبانة الى ان اقل الاحتياجات كانوا يرغبون في استخدام الباوربوينت في شرح المادة (علم

النفس التجريبي) ,وقد بغلت نسبتهم ٦٢% كما ان اغلب الطلبة ليس لديهم معرفة (بالانفوجرافيك) .

وبما ان الانفوجرافيك يحقق الاحتياجات اعلى لذا فقد قامت الباحثة بتصميم المادة على وفق تقنية الانفوجرافيك.

State standards & objectives (S) الاهداف العامة والسلوكية:

هي تشتمل على تحديد الأهداف والتوقعات والنتائج التي قد يحصل عليها الطالب، فبدون اهداف واضحة يكون هناك تشويش على المتعلمين، ان الأهداف لا تتحقق بنفسها وإنما تتحول من أفكار وكلمات على أوراقنا ودفاتر الخطة اليومية إلى حقائق ماثلة في نفوس المتعلمين وفضائل يتحركون بها على الأرض بما نبذله من جهود وبما نبتكره من وسائل وما نسلكه من طرائق وما نطبقه من نشاطات وما نختاره من أساليب تقويم مناسبة(Gamson, Eckert, & Anderson, 2019)

تعد الأهداف التربوية أساس العملية التربوية، ففي ضوئها توضع البرامج التعليمية ويتم اختيار الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية التي تتفق مع محتوى الموضوع وتكون ضمن الإمكانات المتاحة، لذا تعد الأهداف من أهم العناصر التي يقوم بها المصمم التعليمي في عملية التصميم (الجهني, ٢٠٢١). فهي تعني النواتج المرغوب فيها في عملية التعلم فإنها متعددة من حيث مستوياتها، وسعتها وشمولها والزمن اللازم لتحقيقها؛ فمنها ما يتسم بالعمومية والشمول فيطلق عليها الأهداف العامة، ومنها ما يتسم بالتحديد ودقة الوصف وقصر المدى اللازم لتحقيقها فيطلق عليها الأهداف السلوكية، لذا فإن أي برنامج تدريبي لا بد أن يهدف إلى تحقيق عدد من الأهداف التربوية (Marzano, 2010). لذلك قامت الباحثة بكتابة الأهداف السلوكية.

تم عرض الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية على عدد من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية علم النفس وطرائق التدريس وقد بلغ عددهم (٢٥) خبيرا.

وقد تم استخدام قيمة مربع كاي للاستقلالية لحساب صلاحية كل هدف سلوكي ومقارنة القيمة المحسوبة لمربع كاي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١) والبالغة (٣.٨٤)، وذلك للحكم على مدى صلاحية كل هدف من الأهداف السلوكية، والجدول (٢) يوضح ذلك .

الصدق الظاهري لصلاحية الأهداف السلوكية

جدول (٢)

رقم الهدف السلوكي	الموافقون	الرافضون	قيمة مربع كاي	الدلالة والقرار
١,٢,٣,٥,٦,٩,١٠- ٢٠,٣٢,٣٨- ٦٤,٦٦__١٤٨	٢٥	صفر	٢٥	دالة بقاء الهدف كما هو
٤,٧,٨,١٨,١٩,٣٣,٣٤,٣ ٥,٣٦,٣٧,٦٥,	٢٤	١	21.2	دالة بقاء الهدف بعد تعديله

(S) Select strategies, technology, media & materials: تحديد الاستراتيجيات، والتكنولوجيا، والوساط المتعددة والمواد:

وقد تم تلخيص الاهداف السلوكية حسب المواضيع والمستويات بالجدول (٣) .

جدول (٣)

تحليل محتوى مادة علم النفس التجريبي حسب الاهداف السلوكية

الهدف السلوكي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
تعريف علم النفس التجريبي	٤	٨	٢	١	٠	١	١٦
التجربة	٨	٦	٢	١	١	١	١٩
التصاميم التجريبية	٣٧	٢٣	١٤	٥	٢	٩	٩٠
تقويم البحث التجريبي	٥	٣	٣	١	٠	٣	١٥
المجموع	٥٤	٤٠	٢١	٨	٣	١٤	١٤٠

S-1تقسيم المادة الدراسية:

ت	مفردات المادة	التقسم
١	علم النفس التجريبي (تعرف،مجالات،علاقة علم النفس بالعلوم الاخرى ،اشهر علماء النفس التجريبي ، اشهر المدراس)	3 اسابيع
٢	التجربة (خطوات اجراء التجراب ،المتغيرات ، انواع المتغيرات	4 اسابيع

	،ضبط المتغيرا ت)	
٣	التصاميم وانواع التصاميم	5 اسابيع
٤	خطوات البحث التجريبي ،اخلاقيات البحث التجريبي	٢ اسبوع

الجدول(٤)تقسيم المادة الدراسية

المرحلة الثالثة :تحديد الاستراتيجيات والتكنولوجيا والوسائط والمواد (S)

Select strategies, technology, media, and materials

يشير الحرف "S" الثاني في الاختصار إلى الإستراتيجيات، التتكنولوجيا، وسائل إعلام، ومواد مختارة. وذلك نظراً لأهدافك التعليمية، فمن الضروري اختيار الاستراتيجيات التعليمية والتقنية ووسائل الإعلام التي ستحقق النتائج التي تريدها(Al-Khattat, Habeeb, & Mohammed, 2019) .

فالحرف (s) استراتيجيات وتقنيات ووسائط ومواد مختارة،استراتيجيات تعلمية مختلفة التصميمات والنماذج التعليمية ينطبق هذا ايظا على اختيار التقنيات والوسائط المتعددة بناء على الاهداف ذات الصلة بالمحتوى على سبيل المثال (يمكن ان تكون الموارد التكنولوجية،مثل السبورة البيضاء التفاعلية(interactive whiteboard، اداة مفيدة لبيئة التعلم التعاوني اثناء التدريس في الفصل الدراسي) (Bajracharya, 2019, p. 5)

فيجب عليك أولاً أن تعرف ماهي الآلية التي يمكن أن تكون أفضل من غيرها لإيصال تعليماتك، وعلى سبيل المثال: ماهي نسبة التعليمات التي ستتمحور حول طريقة التدريس؟ وما هي النسبة التي يتمحور حولها الطلاب؟ وقد تم تحديد استراتيجية التدريس بتقنية الانفوجرافيك

(Smaldino, Lowther, Russell, & Mims, 2008)

S-1اختيار استراتيجية التدريس: (تقنية الانفوجرافك)

تعددت المدلولات والمعاني لمصطلح "إستراتيجية التدريس" في الأدبيات التربوية، بشكل يعكس أزمة حقيقية في تعريف هذا المصطلح أو في استخدامه في تلك الأدبيات، إذ يتم تناوله كمرادف للعديد من المصطلحات التدريسية الأخرى ذات العلاقة، والتي من بينها مدخل التدريس Teaching Approach، ونموذج التدريس Teaching Model ، وطريقة التدريس Teaching Method ، وتحركات التدريس Teaching Moves ، وأحداث التدريس Teaching Events (Mohammed & Abd Oun, 2020)

ويرى (زيتون ٢٠٠١) أن تخطيط (أو تصميم) إستراتيجية معينة لتحقيق الأهداف يتطلب إختيار أفضل الأساليب أو الإجراءات الموصلة لتحقيق هذه الأهداف، وذلك في ضوء ما هو متاح من إمكانات، ثم تنظيم هذه الإجراءات في شكل خطة تحدد مسار أو تتابع عملية التنفيذ في الواقع العملي. (زيتون ٢٠٠١: ٢٧٩-٢٨٠) أما (دروزة ٢٠٠٤) فترى ان الإستراتيجية تعني الطريقة، أو الأسلوب، أو العملية التي تُوظف لعمل شيءٍ معين. (دروزة ٢٠٠٤: ٣٠) وبهذا يمكن تعريف إستراتيجية التدريس في مجال التربية العلمية بأنها: " مجموعة القرارات التي يتخذها معلم بشأن التحركات المتتابعة التي يؤديها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفاً". (السيد علي ٢٠٠٣: ١٠١-١٠٢)

تم اختيار استراتيجية الانفوجرافك لتدريس مادة علم النفس التجريبي.

S-2 اعداد الخطط التدريسية:

وقد تم اعداد الخطط التدريسية حسب التصميم التعليمي بواقع (19) خطة درس مصصمة بتقنية الانفوجرافك.

<u>مفهوم الانفوجرافيك::</u>

يقصد بالانفوجرافيك (info graphic) المعلومات المصورة وهو عبارة عن مصطلح مشتق من كلمتين هما المعلومات (information) والصور (graphic) ويتمثل في بساطة التصميم للمعلومات المعقدة (Al-Khattat, Al-Muhja, & Mohammed, 2019)

وهناك عدة مرادفات للانفوجرافيك مثل تجسيد بصري للبيانات (Data visualization) ,تصميم المعلومات (information Design) ,العمارة المعلوماتية (information Architecture) (Lankow, Ritchie, & Crooks, 2012)

وهو ذلك النوع من الرسوم الذي ينظر اليه كفرع اساسي ,وقائم بذاته يسعى الى دمج مستحدثات تقنية اضافة الى الحس الفني والابداعي في تثديم معلومة بشكل موجز ومترابط ومشوق ,وهو بذلك يعد من العلوم الاساسية التي تدمج بين التطور التقني والتربوي والمعرفي , وتحقق كل ما تأدي به نظريات التعلم الحديثة (Dunlap & Lowenthal, 2016)

وعرف (Ross, 2009) بانه " عبارة عن تمثيل فرعي للمعلومات , او البانات , بحيث تستطيع الانفوجرافيك ان تقدم كما هائلا من المعلومات , دون ان تربك المتعلم , كما انه تجعل استيعابه للمعلومات اكثر وضوحا وسهولة (Lankow et al., 2012)

وقد اورد (شلتوت ,٢٠١٦) , ان الانفوجرافيك هوفن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة الى صور ورسوم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق , وهذا الاسلوب يتميز بعرض المعلومات المعقدة والصعبة بطريقة سلسة وسهلة وواضحة (Shaltout & Fatani, 2017, p. 2)

انواع الانفوجرافيك types of infographics

اولا من حيث طريقة العرض

١_ الانفو جارفيك الثابت fixed infographic

عبارة عن تصميمات ثابتة يختار محتواها المصمم او الجهة التي تخرجها، وتكون معلومات عن موضوع معين في شكل صور ورسومات يسهل فهمها، ولها العديد من الاشكال منها المطبوع او المصممة للنشر على صفحات الانترنت .

٢_ الانفوجرافيك المتحرك animated infographic

وينقسم الى نوعين :

*تصوير فيديو عادي (داخله انفوجرافيك):Motion graphic design

عند اعداد هذا النوع يكتب له سيناريو اخراجي يراعي تناول المعلومات والبيانات التوضيحية ,التي تظهر على الفيديو في صورة متحركة، لاظهار بعض الحقائق والمفاهيم اثناء عرض الفيديو في صورته النهائية على المشاهد، وهو من النوع التي تحتاج الى ابداع العاملين على اخراج الفيديو من (ممثل، مصور، مخرج ، المونتير، مصمم الجرافيك) (Alzamili & Mohammed, 2020)

*تصميم متحرك (موشن جرافك) :

هو تصميم البيانات والمعلومات والتوضيحات تصميما متحركا كاملا، حيث يتطلب هذا النوع من التصميم الكثير من الابداع واختيار الحركات المعبرة التي ستاعد في اخراجه بطقة شيقة وممتعة وكذلك يكون له سيناريو كامل للاخراج النهائي، ويعد هذا النوع من اكثر الانواع انتشارا .

- **الانفوجرافيك التفاعلي interactive infographic**

هو نوع من الانفوجرافيك يتحكم به التفاعل عن طريق ازار وبرمجة (Code)، مغينة موضوعة داخل التصميم، ولكي يتحكم المشاهد في

الانفوجرافيك، وتصميم هذا النوع يتطلب ان يكون به تصميم وبرمجة لبعض الاجزاء التي سيقوم المشاهد بالتحكم فيها والتفاعل معها .

S-3 الوسائل والانشطة التعليمية:

لتحقيق هذه الخطوة فقد تطلب من الباحثة ايجاد جهاز حاسوب(computer) لتقديم التصميم التعليمي للطلبة مع وجود جهاز العرض الداتا شو (Data Show) وكذلك السبورة الذكية(smart board)، مع توافر خط انترنيت(internet line).

المرحلة الرابعة: استخدام التكنولوجيا والوسائط والمواد(U)

Use of technology, media and materials

وهنا يخطط المعلم لكيفية استعمال الوسائل والمواد التعليمية في دراسته مسترشداً بمجموعة من الارشادات العملية والتي تتعلق باستخدام الموارد التكنولوجية المختارة لإنشاء تعليمات متكاملة تكنولوجيًا لتحقيق الهدف ونتائج التعلم (BAVLI & Erişen, 2015) .

لإنشاء مثل هذه التعليمات ينبغي على المعلم مراعاة ما يلي:

(١) معاينة المواد – يخطط مسبقًا لمعرفة كيفية الاستفادة من جميع المواد بما في ذلك التدريب للتأكد من أن تعليمات الفصل الدراسي يمكن تقديمها بسلالة وبسلاسة.

(٢) تحضير المواد – جمع كل المواد المطلوبة لتنظيم الفصل الدراسي (جمع كل المعلومات) مثل النصوص والرسومات ومقاطع الفيديو وما إلى ذلك.

(٣) إعداد بيئات التعلم – تخصيص المساحة المطلوبة بما في ذلك المكاتب الكافية وما إلى ذلك.

(٤) إعداد المتعلمين – يقدم المعلومات التفصيلية حول المنهج الدراسي الذي يتضمن: أهداف التعلم والتقييمات المطلوبة وسياسات الدرجات وما إلى ذلك .

(٥) توفير تجربة التعلم – يضع جميع الخطط موضع التنفيذ أثناء التدريس في الفصل الدراسي .

(Bajracharya, 2019, p. 6)

وتتوضح استخدام التكنولوجيا والوسائط والمواد بما يلي:

١- U الوسائط المتعددة Multimedia

تعتبر الوسائط المتعددة من المستحدثات التكنولوجية الحديثة التي اضافت بعدا جديدا لتقنيات التعليم، وذلك لما تمثله من اهمية خاصة في تطوير العملية التربوية والتعليمية، وتحقيق اهدافها التعليمية المختلفة والتغلب على بعض المشكلات وصعوبات التعلم لدى الطلاب، وهي عبارة عن مجموعة من وسائط الاتصال المتنوعة من النصوص المكتوبة، المؤثرات الصوتية، الصور الثابتة والمتحركة، الرسوم الاشكال الثابتة والمتحركة، الالوان ومقاطع الفيديو المتفاعلة فيما بينها لعرض خبرات التعلم، وتقريبها الى ذهن المتعلم ليسهل عليه فهمها واستيعابها، واسترجاعها عن الحاجة اليه (Romiszowski, 2004, p. 5)

اهمية الوسائط المتعددة في العملية التعليمية:

١- اثراء العملية التعليمية .

٢- اقتصادية التعليم .

٣- تفعيل جميع حواس المتعلم ومشاركته الايجابية في مواقف التعلم .

٤- استثارة اهتمام المتعلم واشباع حاجاته واهتماماته التعليمية .

٥- زيادة خبرة الطالب للتعلم مماجعله اكثر استعداد للتعلم .

٦- ترتيب وتنظيم الخبرات التعليمية لدى المتعلم .

٧- تنزيع اساليب التعليم لمعالجة مشكلات الفروق الفردية بين المتعلمين.

(Elmurodov, 2020)

٢- U الحاسوب التعليمي Educational Computer

ان ما احدثته التحولات الكبيرة نتيجة جائحة كوفيد – ١٩ والزيادة في حجم السكان وتدفق المعارف وتطور التكنولوجيا قد القى بظلال بالغة الحراجة والخطورة على الواقع التعليمي وامكاناته في تحمل مسؤولياته، تجاه المتطلبات الاجتماعية، الاقتصادية والعلمية، التي باتت الحياة الجديدة تطرحها بوصفها حاجات واجبة الحل، وغير قابلة للتأجيل وكان لا بد ان تبحث المؤسسة التعليمية عن حل لهذا المأزق الذي بات يهدد بفشل هذه المؤسسة في النهوض بواجباتها والنهوض بأعبائها المتزايدة (Hazzan, Lapidot, & Ragonis, 2020).

لقد تمكن الحاسوب من سد معظم الثغرات التي اكتفت استخدام الوسائل والاجهزة الاخرى التي سبقته ، واحداث تطور مهم في عمليات تصميم التعليم بوصفه وسيلة اتصال داخل الصف وخارجه وعن بعد، ووسيلة اتصال فردي وجماعي في ان واحد .

ان استثمار خصائص الحاسوب بالشكل الصحيح قد جعل من الممكن الحديث عن قدرته في تحقيق اهداف عمليات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) علاوة على تحقيقه للاهداف الاخرى (الحفظ، الفهم والتطبيق) بكفاءة اعلى (عبود, ٢٠٠٧, pp. 36-37).

وقد استخدمت الباحثة البرامج والمواقع للتصميم المادة الدراسية بتقنية الانفوجرافيك

البرامج	المواقع
باوربوينت power point	**Piktochart**
الوورد word	**PowToon**
ادوبي اللستريتور Adobe illustrator	**Canva'**

جدول (٥) البرامج والمواقع لتصميم المادة بتقنية الانفوجرافيك

المرحلة الخامسة(R) Require learner participation **تتطلب مشاركات المتعلم**

ويكون هنا بأن يهيئ المعلم البيئة التعليمية بطريقة تشجع المتعلمين على المشاركة النشطة (النشاطات الفردية/ المجموعات الصغيرة /الصف بأكمله) وفي كل الحالتين يلعب التعزيز دورا فعالا في جعل المتعلم مشاركا نشطا.

ويتطلب مشاركة المتعلم، والتي تتعلق بمشاركة المتعلمين في الفصل والتي تتطلب من المدربين استخدام المواد أثناء التدريس في الفصل الدراسي، تعد مناهج التعلم المختلفة، مثل التعلم بالممارسة وخبرات التعلم غير المباشرة ، بعض الأساليب لتعزيز المشاركة النشطة للمتعلمين في التدريس في الفصل الدراسي. علاوة على ذلك ، يمكن للمعلمين ممارسة استراتيجيات تربوية مختلفة لتوفير فرص لمشاركة المتعلمين (Kim & Downey, 2016)

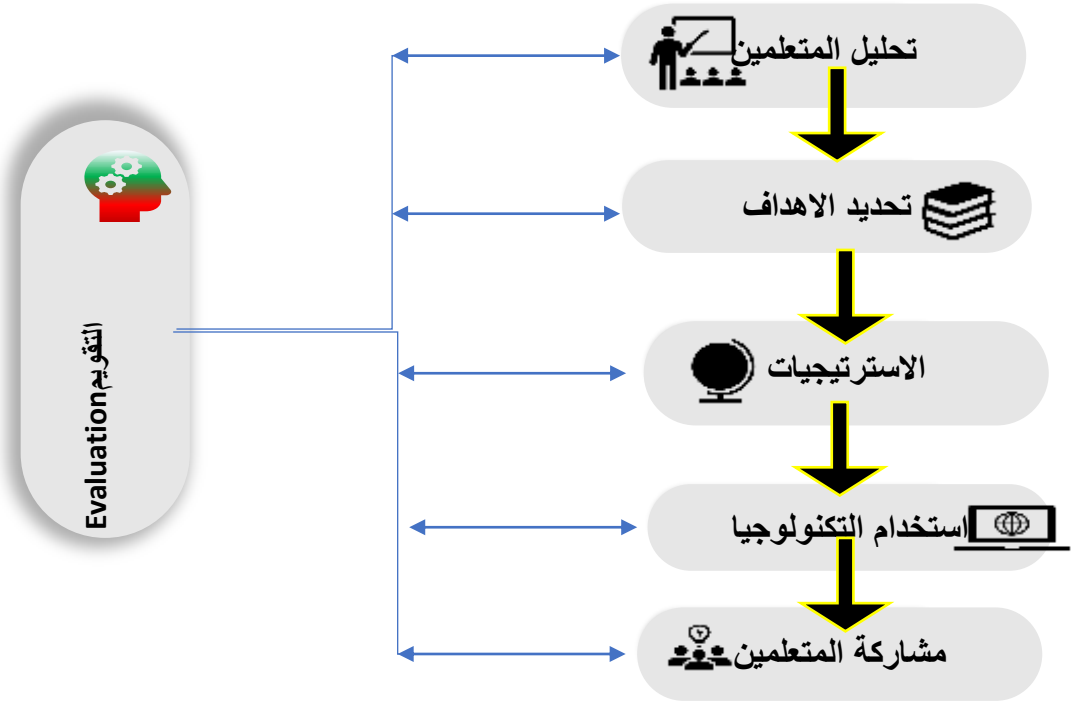
يتطلب من المدرس وضع خطط لكيفية إشراك الطلبة بنشاط في الموضوعات التي سيقوم بتدريسها، وهذا يحتاج منه ان يكون عادلاً مع جميع طلبته في اشراكهم معه، فالخطوة الأساسية التي يمكنك اتخاذها تتطلب مشاركة الطلاب في المناقشات الصفية، إذ ينبغي عليك اتباع نهجاً أكثر تطوراً بان تسمح للطلبة باعداد الاسئلة والتعليقات في المنزل ومن ثم جلبها الى الصف، وقد يحاول حتى السماح لبعض الطلبة لقيادة دروس أو مناقشات في اسلوب حلقة دراسية (Peterson, 2010)

المرحلة السادسة:التقييم والمراجعة Evaluate & Revise (E)

أولا: التقويم والمراجعة/ وهو يبحث في مدى فاعلية استراتيجيات التدريس والوسائل والتكنولوجيا في مساعدة المتعلم في تحقيق الهدف من التصميم التعليمي ، ويشير (R,E) التقييم والمراجعة ، والذي يتضمن تقييمًا لإنجازات المتعلمين وخطط الى الى الدروس (الأهداف ، والاستراتيجيات ، والتكنولوجيا ، والوسائط ، والمواد ، توضح

المراحل الست لنموذج ASSURE كيفية اختيار وتنفيذ وتقييم التكنولوجيا والموارد التعليمية لتنفيذ تكامل التكنولوجيا أثناء التدريس في الفصل لتحقيق أهداف التعلم

يشمل التقويم لكل المراحل بالمخطط التالي:



المخطط (٢)من عمل الباحثة الشكل (١٩)

وتمثل الخطوة الأخيره من تصميم آشور، وهي بنفس الأهمية لباقي المراحل السابقة، إذ تقوم بتقييم التصميم التعليمي، وتتضمن هذه الخطوة تقييماً لإستراتيجيات التدريس الخاصة بالمدرس والتقنيات والمواد المستخدمة (MacArthur et al., 2007)والاسئلة التالية مفيدة في تحقيق هذه الخطوة، وهي:

- هل حقق الدرس اهداف التعليم التي وضعتها؟ كيف ستحدد ما إذا كان الطلبة سيصلون الى تحقيق تلك الاهداف؟ هل طريقتك في تقييم طلبتك تتماشى مع أهداف التعليمية؟
- هل يمكن تحسين هذا الدرس؟ كيف ستقيم نقاط الضعف في تصميمك؟
- هل كان استخدامك للوسائل التعليمية جيداً؟ كيف ستقيم فاعلية تلك الأدوات؟
- هل من الممكن أن تقوم تقنيات، ووسائل تعليمية، ومواد اخرى بعمل أفضل من تلك التي تم استخدامها؟

وقد تم تنفيذ هذه الخطوة بالاختبارات والانشطة اليومية التي تقدم للطلبة عن طريق البريد الالكتروني وكذلك الاختبارات الورقية والشفهية التمهيدية والتكوينية والختامية.

الفصل الرابع

نتائج البحث، المقترحات، التوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها وكما يلي:

الهدف الاول: بناء تصميم تعليمي بانموذج اشور ASSURE قائم على تقنية الانفوجرافك في مادة علم النفس التجريبي للصف الثالث قسم العلوم التربوية والنفسية.

لتحقيق هذا الهدف فقد قامت الباحثة ببناء التصميم التعليمي بانموذج اشور ASSURE والقائم على تقنية الانفوجرافك حسب خطوات بناء التصميم والذي تكون من ستة مراحل تم عرضها تفصيلياً في الفصل الثالث الصفحات (٥٥) والملحق (٦) يبين دليل التصاميم والبالغ عددها (١٩) تصميم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة معظم الطلاب يمتلكون اجهزة كمبيوتر خاصة بهم، وان التدريسي لا يقوم على تعليم الطلاب على الحاسب الالي وتطبيقاته، ولكنهم يجدون الصعوبة في مادة علم النفس التجريبي ويحتاجون الى بعض المهارات بدرجات تتراوح

بين العالية، والمتوسطة وهذا يدل على ان يرون بحاجة الى تطوير مهاراتهم بصفة مستمرة مما يدل على اتجاهاتهم الايجابية نحو التقنية في التعليم .

ثانياً: الاستنتاجات:

من خلال مراحل بناء التصميم التعليمي يتبين فائدة هذا التصميم كونه ضرورة ملحة لاعتماد تقنيات حديثة في التدريس عموماً وفي تدريس مادة علم النفس التجريبي على وجه الخصوص، وتقنية الانفوجرافك احدى تلك التقنيات الحديثة.

ثالثا: توصيات البحث : بناء على نتائج البحث فانه يمكن ان يوصي بالتالي:

١- تدريب طلبة الجامعة على مهارات التعامل مع الحاسب وتصميم المواقع بدءاً بتعليمهم على تصميم وبناء المادة بالانفوجرافيك.
٢- ضرورة توفير بيئات تعلم الإلكترونية غنية بالمصادر عند تنفيذ التصميم التعليمي المقترح .
٣- تقديم خدمات استشارية للمدرسين، في مجال نماذج التصميم التعليمي ، وتطوير اساليب التدريس الحديثة.
٤- تثقيف ذوي الاختصاص والمعلمين والمهتمين بواقع التعليم المحلي عن نموذج اشور ASSURE، واسسه، وكيفيه تطبيقه .
٥- التوسع في تطبيق نموذج اشور ASSURE في المراحل التعليمية المختلفة لزيادة الدافعية الطلاب والطالبات نحوالبسة الصفية الدراسة.
٦- توظيف متخصص تقنيات حديثة وتكنولوجية في كل قسم، لمساعدة المعلمين في اعداد برامج تكنولوجية ومنها نموذج اشور ASSURE.
٧- دراسة مقارنة بين نموذج اشور وبعض النماذج الحديثة .

٨- الاهتمام بتكنلوجيا التعليم والتي يعد الانفوجرافيك اهم ادواتها وتوظيفها في تطوير كتب الفيزياء والتي تعمل على تبسيط المفاهيم المعقدة الرسوم والاشكال والمخططات والصور المملة الى صور ورسومات مشوقة تثير اهتمام الطلبة.

٩- اشراك الاساتذة من ذوي اختصاص تكنلوجيا التعليم في لجان تأليف كتب الفيزياء.

١٠- الاهتمام بالإخراج الفني للرسوم والاشكال والمخططات والصور.

١١- اقامة دورات تدريبية للمدرسين حول تصميم وانتاج الانفوجرافيك لاستخدامها اثناء تدريسهم.

١٢- تدريس موضوع تصميم وانتاج الانفوجرافيك بكل انواعه ضمن مواد كليات التربية.

المقترحات:

- عمل دراسة مقارنة بين عدة نماذج حديثة في تصميم المادة التعليمية بالانفوجرافيك لدى عينة من طلبة الجامعة .
- عمل دراسة للتعرف على فاعلية تقنية الانفوجرافيك عبر موقع الجامعة للحكم على جودة المهارات الطلاب وزيادة كفاءتهم.
- التعرف اتجاه الطلاب الجامعة نحو تقنية الانفوجرافيك.
- تعليم الطلاب البرامج المستخدمة في تصميم الانفوجرافيك، فهذا يساعدهم على الاختصار للمادة التعليمية، لتحقيق الهدف التعليمي سواء كان درس تعليمي او تسويقي الانفوجرافيك هو الشرط الاساسي لهذا الهدف.

References

Al-Khattat, S. H. K., Al-Muhja, N. A. H., & Mohammed, A. R. (2019). Ecological Awareness for Training-Teachers at Chemistry and

Biology Departments and its Correlate with them Academic Achievement. *Transylvanian Review, 27*(٤٤).

Al-Khattat, S. H. K., Habeeb, R. R., & Mohammed, A. R. (2019). An ASSURE-Model Instructional Design Based on Active Learning Strategies and its Effect for 1st Intermediate Student's Higher Order Thinking Skills in Teaching Science Text Book. *psihologija, 52*(٥).

Mohammed, F. H. (2020). Ethical Leadership and & ,.Alzamili, R. A. J its Relationship to the Occupational Competency of University Staff. *psihologija, 52*(٦).

Bajracharya, J. R. (2019). Instructional design and models: ASSURE and Kemp. *Journal of Education and Research, 9*(٢), ١-٩.

Baran, B. (2010). Experiences from the process of designing lessons with interactive whiteboard: ASSURE as a road map. *Contemporary Educational Technology, 1*(4), 367-380.

BAVLI, R. A. B., & Erişen, Y. (2015). Designing PCM instruction by using ASSURE instructional design model. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 6*.

Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2016). Getting graphic about infographics: design lessons learned from popular infographics. *Journal of Visual Literacy, 35*(1), 42-59.

Elmurodov, U. Y. (2020). The importance of multimedia and mobile applications in teaching foreign languages. *Science and Education*, *1*(Special Issue 2), 72-٧٥.

Fitzmaurice, C., Allen, C., Barber, R. M., Barregard, L., Bhutta, Z. A., Brenner, H., . . . Dandona, L. (2017). Global, regional, and national cancer incidence, mortality, years of life lost, years years for 32 -lived with disability, and disability-adjusted life cancer groups, 1990 to 2015: a systematic analysis for the global burden of disease study. *JAMA oncology*, *3*(4), 524-548.

Gagne, R. M., & Briggs, L. J. (1974). *Principles of instructional design*: Holt, Rinehart & Winston.

Gagne, R. M., Wager W. W., Golas, K. C., Keller, J. M., & Russell, J. D. (2005). Principles of instructional design. *Performance Improvement*, *44*(2), 44-46.

Gamson, D. A., Eckert, S. A., & Anderson, J. (2019). Standards, instructional objectives and curriculum design: A complex relationship. *Phi Delta Kappan*, *100*(6), 8-12.

Hazzan, O., Lapidot, T., & Ragonis, N. (2020). *Guide to teaching computer science*: Springer.

Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. (1993). Visual design. *Instructional media and the new technologies of instruction*.

Kim, D., & Downey, S. (2016). Examining the Use of the ASSURE Model by K–12 Teachers. *Computers in the Schools*, *33*(3), 153-168.

Lankow, J., Ritchie, J., & Crooks, R. (2012). *Infographics: The power of visual storytelling*: John Wiley & Sons.

Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. *Second language needs analysis, 76*, 99.

MacArthur, D. G., Seto, J. T., Raftery, J. M., Quinlan, K. G., Huttley, G. A., Hook, J. W., . . . Berman, Y. (2007). Loss of ACTN3 gene function alters mouse muscle metabolism and shows evidence of positive selection in humans. *Nature genetics, 39*(10), 1261-1265.

Marzano, R. J. (2010). *Designing & teaching learning goals & objectives*: Solution Tree Press.

Merrill, M. D., & Twitchell, D. (١٩٩٤). *Instructional design theory*: Educational Technology.

Model, A. I. D. (2018). Educational Technology. *https://educationaltechnology.net/assure-instructional-design-model/*.

Mohammed, A. R., & Abd Oun, Z. Y. (2020). The Effect of Task-Based Learning Strategy on the Achievement and Moral Competence on the Ecology and Pollution text book for Biology Department. *Indian Journal of Public Health, 11*(02), 2111.

Mohammed, A. R., Al-Khattat, S. H. K., & Al-Muhja, N. A. H. (2019). The Effect of Using Debate Strategy in the Skill of Arguments Evaluation for the First Intermediate Students at Distinguished Schools. *Transylvanian Review, 27*(٤٢).

Peterson, P. E. (2010). *Saving schools: From Horace Mann to virtual learning*: Harvard University Press.

Ragan, T. J. (198٥). Never Done: Define" Instruction". *Educational Technology, 25*(7), 26-27.

Reigeluth, C. M. (2013). Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, volume II.

Romiszowski, A. J. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational technology, 44*(1), 5-27.

Seels, B. B., & Richey, R. C. (2012). *Instructional technology: The definition and domains of the field*: IAP.

Shaltout, M., & Fatani, H. (٢٠١٧). Impact of two different infographics types" interactive-static" on developing mathematical concepts among female students at second grade intermediate in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Research and Reviews in Education, 4*, 1-8.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Russell, J. D., & Mims, C. (2008). Instructional technology and media for learning.

Smiciklas, M. (2012). *The power of infographics: Using pictures to communicate and connect with your audiences*: Que Publishing.

Szabó, B., & Babuška, I. (2021). Finite Element Analysis: Method, Verification and Validation.

Wiley, D. A. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The instructional use of learning objects, 283*(٤٣٥)٠, ١-٣٥.

الجهني, ع. ح. (٢٠٢١). تأثير التعلم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا على فاعلية التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا (جامعة الطائف أنموذجا). مجة كلية التربية (اسيوط), ٣٧(٣), ١٣١-١٥٦.

السامرائي, خ. ا. (٢٠١٠). منهج البحث العلمي عندالحسن ابن الهيثم. *Arab Science Heritage Journal, 11*(١).

الشرمان, ع. ا. ح. (٢٠١٩م). تصميم التعليم للمحتوى الرقمي دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.

عبود, ح. (٢٠٠٧). الحاسوب في التعليم (ط ١ ed.). جامعة بغداد _جامعة عمان العربية للدراسات العليا دار وائل للنشر.

"الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر مدرسيها"

م.م. زهيرة جياد فتحي
كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة الموصل
zuhairajeyad82@uomosul.edu.iq

أ.م.د. احمد عزيز فندي
كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة الموصل
dr.ahmedaziz1977@uomosul.edu.iq

الملخص

استهدف البحث التعرف على الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر مدرسيها وذلك من خلال الاجابة على الاسئلة الاتية:

١. ما مستوى الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر مدرسيها؟
٢. هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر مدرسيها تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث)؟

تكونت عينة البحث من (٣١٦) مدرساً ومدرسة في المدارس الاعدادية في مدينة الموصل للعام الدراسي (٢٠٢١- ٢٠٢٠)، ولأجل قياس مستوى الضغوط المهنية تم بناء أداة الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر المدرسين، ولإيجاد صدق الاداة تم استخدام الصدق الظاهري، وصدق البناء، وتمييز الفقرات، اما الثبات فقد تم بطريقة إعادة الاختبار، وطريقة الاتساق الداخلي، وقد تم استخدام الاساليب الاحصائية المناسبة متمثلة بالاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعادلة ارتباط بيرسون، وبعد تحليل البيانات احصائياً اظهرت النتائج ما يلي:

١. وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الضغوط لدى مديري المدارس الاعدادية ولصالح المتوسط النظري.
٢. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الضغوط المهنية يمكن ان تعزى لمتغير الجنس لدى مديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر مدرسيها.

وفي ضوء ما تم التوصل اليه من نتائج تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الضغوط المهنية، مديري المدارس الاعدادية، المدرسين

Preparatory School Headmasters' Professional Stresses As Seen By Their Instructors

Assist. Instructor
Zuhaira Jeyad Fathi
College of Education for Humanities
University of Mosul
zuhairajeyad82@uomosul.edu.iq

Assist Prof. Dr.
Ahmed Aziz Fandi
College of Education for Humanities
University of Mosul
dr.ahmedaziz1977@uomosul.edu.iq

Abstract:

By addressing the following questions, the current research aimed to identify preparatory school headmasters' professional stresses as seen by their instructors.

1. As seen by their teachers, how stressed out are preparatory school headmasters at work?
2. Taking into account the gender variable (males - females), are there statistically significant differences in how stressed out preparatory school headmasters' teachers are about their jobs?

The research sample consisted of (316) male and female teachers in Mosul preparatory schools for the academic year (2021-2020), and in order to measure the level of occupational stress, a professional stress tool was constructed for preparatory school headmasters from the teachers' point of view, and virtual validity was used to determine the tool's validity. Re-testing and the internal consistency approach were used to determine the construction's validity and dependability. The t-test for one sample, the t-test for two independent samples, and the Pearson correlation equation were utilised as statistical tools. The statistical analysis of the data yielded the following results:

1. There are statistically significant differences in stress levels for preparatory school headmasters and in favor of the theoretical average.
2. From the teachers' point of view, there are no statistically significant differences in the amount of job stress that may be caused by a preparatory school headmaster's gender.

A number of suggestions and recommendations were generated in light of the findings.

Keywords: Professional stress, Teachers, Preparatory School Headmasters.

مشكلة البحث

ان ما تمر به بلادنا خلال الفترة الحالية، وكذلك خلال الفترة الماضية من أحداث كان لها الأثر في عدم الاستقرار في كافة المجالات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وانعكاساتها على الواقع التربوي ادى الى زيادة الضغوط المهنية على موظفي كافة القطاعات وبالأخص المؤسسات التربوية، ومن بينها المدارس، وكان لها أثار على مديري المدارس والذي قد يسهم في ضعف الانجاز لديهم (الشيباني وآخرون، ٢٠٢٠: ٤٧٠). فالضغوط المهنية إحدى ابرز التحديات التي تواجه مدير المدرسة، إذ تحد الضغوطات المهنية التي يتعرض لها مدير المدرسة من قدرته على اتخاذ القرارات الصحيحة التي من شأنها أن ترتقي بمستوى الخدمة التعليمية والعلمية التي تقدمها المدرسة، كما تؤثر هذه الضغوطات التي يتعرض لها المدير تأثيراً سلبياً في المستوى التعليمي للمدرسة ككل، لأن قدرة المدير على أداء واجباته، والمهام الموكلة اليه تعد الأساس الذي تبنى عليه العملية التعليمية في أية مدرسة كانت، في حين يواجه مدير المدرسة عدداً هائلاً من الضغوطات المهنية أثناء ممارسته لأعماله الإدارية في المدرسة والتي تتولد نتيجة لعدد من العوامل أهمها: التعب، والإرهاق الذي يتعرض له نتيجة لقيامه بعدد من الأعمال المتنوعة والمستعجلة في فقرة قصيرة (ابو فنس، ٢٠٢٠: ٣). هذا ما ذهبت اليه بعض الدراسات التي اظهرت أن العاملين في المهن المرتبطة بالخدمات الإنسانية مثل الطب والتعليم والملاحة الجوية هم أكثر العاملين تعرضاً للضغوط المهنية من غيرهم في القطاعات والمهن الأخرى (خليفات وعماد زغلول، ٢٠٠٣: ٦٣- ٦٤).

بهذا تنبثق مشكلة البحث من الدور الرئيسي الذي يقوم به مدير المدرسة الاعدادية كقائد تربوي في تحقيق النمو المتكامل لجميع عناصر المدرسة، من خلال تنمية المدرسين، وتنشئة الطلبة ورفع مستواهم الدراسي، والتركيز على جودة ونوعية

المخرجات التعليمية، فنجاح المدرسة وتطورها يعتمد على وقدرة مدير المدرسة في إدارة الصعوبات وضغوط المهنية المختلفة.

أهمية البحث

تعد التربية الأداة الرئيسة والركيزة المهمة في كل المجتمعات، فهي مفتاحاً لتقدم الأمم ومؤشراً لتطورها من خلال ارتباطها بمؤسسات التربية وحاجات المجتمع ومتطلباته، والتي تعد بدورها من أهم المؤسسات التي تعمل على تحقيق الأهداف التربوية التي تحددها الإدارة التربوية والتي توجه خدماتها بشكل مباشر لكل اسرة في المجتمع وذلك من خلال إعداد أبناء هذه الاسر ليصبحوا اباء وامهات ومواطنين صالحين لهم ولأسرهم ولمجتمعهم (العجمي، ٢٠٠٠: ٣٧- ٣٨). فالمؤسسة التربوية أداة حيوية في المجتمعات الإنسانية وما ذلك إلَّا لأن التربية هي المدخل إلى التنمية الشاملة وهي الحصن المنيع الذي تلجأ إليه المجتمعات إذا تعرضت للمصائب والمحن، واذا كانت المؤسسات التربوية الأداة الحيوية في المجتمع فأن الإدارة التربوية هي المفتاح ونقطة البدء في عملية إصلاح التعليم وتطويره لمواكبة المجتمع وتطلعاته (عياصرة، والفاضل، ٢٠٠٦: ١٣). إن نجاح الإدارة التربوية يعتمد بالدرجة الأولى على المديرين، لأنهم يشكلون العناصر القيادية في العملية الإدارية بالمدارس، لذلك فان غالبية المختصين في مجال الإدارة التربوية يضعون المدير في موقع الريادة والمسئولية بالنسبة لكل ما يجري من تطوير، فهو القائد المباشر لهذه المؤسسة التعليمية وهو المسئول المباشر الأول عن نجاحها في تحقيق أهدافها (مطاوع، ٢٠٠١: ٣٠٢). تحظى الإدارة المدرسية على قدر كبير من الاهمية في العملية التعليمية والتربوية، لإسهامها في الارتقاء بعمل المدير وأسرة المدرسة، لذا فإن إصلاح التعليم وتطويره يتوقف بدرجة كبيرة على مدى قدرة الإدارة المدرسية في تحقيق الاستفادة القصوى من المصادر البشرية والمادية الموجودة بالمدرسة وحُسن توجيهها، بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفعالية وجودة في الأداء (السيد، ٢٠٠٨ : ٢٦). أن

مدير المدرسة بحكم موقعه ومكانته كقائد هو الدعامة الأساسية للعمل لأنه صاحب السلطة والقوة والمسؤول القيادي الأول من الناحية الإدارية والقانونية عن جميع ما يحدث داخل المدرسة، ولكي يؤدي مدير المدرسة عمله بنجاح في مجتمع مدرسته لابد أن يكون قادراً على معالجة ما يصادفه من الأمور اليومية التي تمتلئ بها المدرسة يومياً (محمد، ٢٠١٢: ١٨). يواجه مدير المدرسة أثناء قيامه بالأدوار والواجبات وتنفيذه للتعليمات المكلف بها من قبل الإدارة التعليمية جملة من المعوقات والمشاكل التي قد تحد من فعاليته من القيام بتنفيذ تلك الواجبات، وتكون مهمة مدير المدرسة هنا التغلب على تلك المشكلات بتوفير المناخ الملائم لممارسة العمل التربوي، ولعل أبرز تلك المشكلات التي تواجه مديري المدارس هي ظاهرة انتشار الضغوط المهنية، حيث ان تعدد مصادر الضغوط المهنية جعلت إنسان هذا العصر قلقاً سهل الاستثارة، سريع الانفعال، ولا يقف هذا التأثير في المنزل أو في الحياة العامة بل ينتقل الى بيئة العمل، وربما على صحته النفسية والجسمية، كما أن ضغوط المهنة ترهق كاهل الاقتصاد الوطني، وتؤدي إلى انخفاض العائد الاقتصادي في مؤسسات الدولة (المشعان، ٢٠٠٠: ٢٠٦). لذا من الضروري أن يكون مدير المدرسة مؤهلاً للقيام بدور الإداري التربوي وأن تتوفر فيه بعض الصفات المعينة التي تميزه عن غيره من المدرسين لقيادة المدرسة ونجاح العملية التعليمية والإدارية فيها (الناصر، ٢٠١٨ : ٦١- ٦٢). حيث يشير (حسن، ٢٠٠٤) الى أن العمل في مجال الإدارة المدرسية مصدراً للضغوط، إذ يشعر كثيراً من العاملين في المدرسة بالإرهاق وحالات عدم التوازن النفسي والجسماني مما يؤثر عليهم وعلى مستوى الانجاز الذي يقومون به بشكل سلبي، ولقد أصبحت الضغوط مشكلة رئيسة لكل العاملين بالمدرسة، وعلى الجانب الأخر فإدارة المدرسة ربما ينتابها القلق نتيجة للضغوط لأنها قد تكون سبباً في الأداء المنخفض والغياب الزائد (حسين، ٢٠٠٤: ١٤٥). تعد الضغوط جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية، ولذلك لا يمكن تجاهل مسبباتها أو التجاوز عنها وخصوصاً بعد زيادة تعقد الحياة وازدياد متطلباتها وما يرافقها من توتر مستمر وتغير سريع ومتواصل في جميع نواحي الحياة

ومجالاتها، ونظراً لما يشهده عالمنا اليوم ازدياد حاجات الفرد ومتطلباته بيئة المتسارعة والمتنوعة، خلفت معها مجموعة من الآثار النفسية والصحية والاجتماعية على مستوى الأفراد والمؤسسات (عثامنة، ٢٠٢٢: ٣١٥). إذ تمثل الضغوط التي يتعرض لها الانسان في العصر الحديث ظاهرة جديرة بالاهتمام لما لها من خطورة وتأثير على كثير من جوانب الحياة للفرد والمجتمع، ولما تسببه من تكاليف باهظة من جراء علاج الأمراض والمشكلات، التي تنجم عنها أو تترافق معها، ورغم تعدد مصادر هذه الضغوط وتنوعها، فإن العمل يظل أهم هذه المصادر وأخطرها، كذلك حيث أن العمل هو السبيل الأهم لرفاهية الفرد ورخاء المجتمع، ومن ثم فإن الضغوط التي يتعرض لها الفرد لا يقتصر تأثيرها عليه وحده، وانما يشمل المؤسسة التي يعمل بها ويمتد بعد ذلك إلى المجتمع بأسره، كما أن تأثيرها على الفرد يمتد ليغطي جوانب أخرى من حياته خارج نطاق العمل مما يؤثر على علاقاته داخل أسرته ومع أصدقائه وجيرانه وبقية أفراد المجتمع (الشريف، ٢٠٠٨: ١٢). فالاهتمام المتزايد في المجتمعات المعاصرة بالعمل كوسيلة للتنمية، وكمعيار لقيمة الفرد الاجتماعية مصدراً متزايداً للضغوط المهنية التي تنجز عنها آثار سلبية على صحة النفسية والجسمية للعامل، وكذلك على مستوى العمل، وما يتعلق بالإنتاج، هذا ما جعل الضغط المهني يحظى باهتمام كثير من الدارسين.(سلامي، ٢٠٠٨ :٦). فالعمل ممكن أن يكون مفيد للصحة ويرفع الشعور بالمضمون الاجتماعي، ولكن يمكن أن يكون مصدر للقلق والانهيار والكآبة، وفي الأخير عدم القدرة على العطاء والبذل والتي تؤدي الى انخفاض مستوى الأداء المهني المحترف وزيادة مستوى الغياب الفكري أثناء العمل (Arezes, 2014: 223). تحدث الضغوط المهنية لأسباب متعددة منها قد يكون حجم العمل عندما يكون فوق طاقة من يؤديه، الفسيولوجية أو الذهنية أو النفسية أو خارج نطاق خبرته أو مهارته، أو بسبب الصراع مع الآخرين، ولا يمكن اعتبار ذلك ضغطاً إلا إذا كان السبب مستمر الحدوث، ويحدث أثاراً سلبية في صحة الفرد، وتختلف الضغوط المهنية من عمل لأخر بحسب نوعه وطبيعة الوظيفة أو العمل والمستوى الإداري، وإمكانيات الفرد الفسيولوجية

والذهنية والنفسية، ومستوى مهارته أو خبرته (أبو غزالة، ٢٠١٧: ٢). يترتب على إحساس الفرد بتزايد الضغوط عليه حدوث بعض التغيرات في عاداته المألوفة وأنماط سلوكه المعتادة، وعادة ما تكون تلك التغيرات إلى الأسوأ وذات أثار سلبية ضارة سواء في الأجل القصير أو الأجل الطويل (محمود سلمان العميان، ٢٠١٣ : ١٦٦). كما يترتب على هذه الضغوط حدوث بعض الاستجابات النفسية والتي يكون لها تأثير على تفكير الفرد وعلى علاقاته بالآخرين.(مجدي احمد عبدالله، ٢٠٠٨ :٨٢- ٨٣). بالتالي فإن نتيجة للضغوط التي يتعرض لها الفرد في عمله و تأثيراتها التي تعود بالسلب على المؤسسة والفرد نفسه أصبحت المؤسسة تعمل على إيجاد حلول، وذلك من أجل الحفاظ على أمن و استقرار المؤسسة بحيث تنقص من حدة هذه الضغوط، وفي المقابل تزيد من رضاه الوظيفي هذا الأخير الذي أصبح محل اهتمام العديد من المؤسسات لما له من أهمية كبيرة نظراً لدوره البارز على الأداء الوظيفي للعاملين في هذه المؤسسات وكذلك دوران العمل و الغياب، وكذلك ارتباطه بزيادة الإنتاجية (تماسيني، ٢٠١٥ : ٦).

وفي ضوء ما تقدم يمكن اجمال اهمية البحث بما يأتي:

١. التعريف بواقع الضغوط المهنية في المؤسسات التربوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات في المدارس الاعدادية في مدينة الموصل.
٢. تسليط الضوء على مؤسسة حيوية في نظام التعليم العام وهي المدرسة الاعدادية وما تتضمنه من عناصر وفي مقدمتها المدير.
٣. تناول هذا الموضوع قد يثير اهتمام باحثين آخرين لتناوله بمزيد من التقصي والقاء الضوء على جوانبه المختلفة اذ يعد انطلاقة للباحثين وطلبة الدراسات العليا في الاستمرار به واستكماله .
٤. يعد جهداً علمياً بعد انجازه يوضع في المكتبة المركزية وعلى مواقع الاتصال الاجتماعي

أهداف البحث:

يهدف البحث التعرف على الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر مدرسيها وذلك من خلال الاجابة عم الاسئلة الاتية:

١. ما مستوى الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر مدرسيها؟
٢. هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر مدرسيها تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث)؟

حدود البحث:

١. الحدود البشرية: يقتصر البحث على المدرسين والمدرسات في المدارس الاعدادية.
٢. الحدود المكانية: يقتصر البحث على المدارس الاعدادية التابعة لمدينة الموصل.
٣. الحدود الزمنية: يقتصر البحث على الدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).
٤. الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة متغير (الضغوط المهنية).

تحديد المصطلحات

الضغط عرفه كل من

١. Luthans (1985): الضغوط بأنها استجابة الجسم لمجموعة من المواقف والمتغيرات البيئية والتي يترتب عنها العديد من الانحرافات ولآثار السلوكية والفسيولوجية والنفسية للعاملين في المؤسسة (جلدة، ٢٠٠٩: ١٧٤).

٢. ابو ناصر (٢٠٠٨) : مثيرات يتعرض لها الفرد داخلية أو خارجية يستجيب لها بطريقة معينة ينتج بسببها آثار ونتائج على الفرد نفسه جسمية أو نفسية أو سلوكية (أبو ناصر، ٢٠٠٨ : ١١٣).

الضغوط المهنية عرفها ماهر (٢٠٠٤): حالة من عدم الاتزان النفسي والجسمي، وتنشأ عادة من عوامل تكون موجودة في العمل أو البيئة المحيطة، ومحصلتها هو عدم الاتزان النفسي والجسمي الذي يظهر في العديد من مظاهر الاختلال في أداء العمل (ماهر، ٢٠٠٤: ٣٨٣).

التعريف النظري للضغوط المهنية، تبنت الباحث تعريف سليم (٢٠٠٧): شعور مدير المدرسة بعدم قدرته على التجاوب مع متطلبات المحيط ويحدث الضغط المهني عندما يكون المدير غير قادر على الاستجابة الملائمة والفعالة، للمثيرات الخارجية المتمثلة في متطلبات العمل والمحيط فهو حالة نفسية ترافقها أعراض فيزيولوجية ونفسية وسلوكية كمحاولة فاشلة لتكيف (سليم، ٢٠٠٧: ١٦٤).

التعريف الاجرائي للضغوط المهنية: هي الظروف المدرسية التي ينتج عنها شعور مدير المدرسة بعدم الراحة والاستقرار مما يؤدي الى اضطرابه وعدم قدرته على التكيف مع استمرار متطلبات العمل، وتقاس من خلال استجابة افراد عينة البحث على فقرات المقياس المعد لهذا الغرض.

دراسات سابقة

١. دراسة قاشي (٢٠١٢):

"مصادر الضغط المهني وعلاقته بالرضى الوظيفي لدى مديري مؤسسات التعليم الثانوي"

أجريت الدراسة في الجزائر، هدفت الى التعرف على مصادر الضغوط المهنية وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري مؤسسات التعليم الثانوي، تكونت عينة الدراسة من (٣٣) مدير ومديرة في مؤسسات التعليم الثانوي تم سحبها بطريقة عشوائية، ولتحقيق

هدف الدراسة تم تصميم أداة الدراسة تحتوي (٦٥) موزعة على (١٠) ابعاد، وقد تم التأكد من صدق الأداة بطريقة المقارنة الطرفية، اما الثبات فقد تم بطريقة الفا كرونباخ، واستخدمت الاساليب الاحصائية التالية (معامل ارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، اختبار الفروق t–test)، وكانت من بين ابرز النتائج التي توصلت اليها الدراسة: توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مصادر الضغوط المهنية والرضا الوظيفي لدى مديري مؤسسات التعليم الثانوي. كما توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات مصادر ضغوط العمل نعزى لمتغير الاقدمية في العمل. وأوصى الباحث بعدد من التوصيات منها ضرورة دراسة المواقف العلمية للمديرين التي واجهتهم في إدارتهم في مدارسهم وكيفية معالجتهم. مع ضرورة عقد مؤتمرات وندوات بتبادل الخبرة بين المديرين ودراسة طرق تحسين الاداء (قاشي، ٢٠١٢: ١– ١٥١).

٢. دراسة شحادة وتغريد (٢٠١٤):

" **إدارة الضغوط المهنية لدى مديري المدارس المتوسطة والإعدادية من وجهة نظرهم**"

أجريت الدراسة في العراق، هدفت الى التعرف على طبيعة إدارة الضغوط المهنية لدى مديري المدارس المتوسطة والإعدادية من وجهة نظرهم، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة إدارة الضغوط المهنية السائدة في المدارس المتوسطة والإعدادية التابعة الى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى تبعاً لمتغير الجنس، وسنوات الخدمة، تكونت عينة الدراسة من (٤٤) مدير ومديرة تم سحبها بطريقة عشوائية طبقية، ولتحقيق أهداف البحث تم بناء أداة الدراسة المتكون من (٤٣) فقرة ، وقد تم التأكد من صدق الأداة بطريقة الصدق الظاهري، اما الثبات فقد تم بطريقة معامل الفا كرونباخ، واستخدمت الاساليب الاحصائية التالية (الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل الفا كرونباخ)، وكانت ابرز النتائج التي توصلت اليها الدراسة: وجود مستوى من الضغوط المهنية لدى مديري المدارس المتوسطة والإعدادية وبدرجة عالية جداً. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طبيعة

إدارة الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخدمة. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها ان تقوم وزارة التربية بدراسة مصادر الضغوط المهنية وتأثيرها السلبي على الأداء، ووضع الحلول المناسبة والتي يؤدي تطبيقها الى تخفيف من تلك الضغوط (شحادة وتغريد، ٢٠١٤: ١- ٣٦).

٣. دراسة Alasomukai (٢٠١٩)

"إدارة الضغط الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية ريفيرز في نيجيريا"

اجريت الدراسة في نيجيريا، هدفت التعرف إلى إدارة الضغط الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية ريفيرز في نيجيريا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من مديرين ونواب مديرين من (٢٨٦) مدرسة ثانوية عامة في ولاية ريفيرز. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٤٦) مديراً و (٢٢) نائب مدير، وقد تم التأكد من صدق وثبات المقياس، وكانت ابرز النتائج التي توصلت اليها الدراسة: أن هناك أثر ايجابي لإدارة الضغط الوظيفي بين المديرين في ولاية ريفيرز. كما وأظهرت النتائج أن المديرين في ولاية ريفيرز قد عانو من الارهاق الجسدي وكبت المشاعر والارهاق العقلي نتيجة الضغوط التي تعرضوا لها (Alasomukai, 2019: 164-189)

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

بعد ان تم استعراض مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغير البحث الحالي يمكن تلخيص مجموعة من المؤشرات على تلك الدراسات وفق النقاط الاتية

١. الاهداف:

تباينت الدراسات السابقة من ناحية تحديد الاهداف تبعاً لاختلاف وجهات نظر الباحثين وكذلك اختلاف البيئة التي طبقت بها الدراسة واختلاف المتغيرات التي ارتبطت معها.

٢. العينات:

تباينت عينة الدراسات السابقة من حيث العدد والنوع على وفق اهداف كل منها ، فقد تألفت بعض الدراسات من قسمين ،قسم يتعلق بالمديرين والقسم الاخر يتعلق بالتدريسين حسب اهداف البحث ، حيث تراوحت احجام العينات بين (٣٣ – ١١٢) فردا. اما عينة البحث الحالي كانت بواقع (٣١٦) مدرس ومدرسة في المدارس الاعدادية وشملت العينة كلا الجنسين من الذكور والاناث .

٣. أدوات البحث:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نلاحظ قسم من الباحثين قام ببناء الاداة مثل دراسة شحادة وتغريد (٢٠١٤)، ومنهم من قام بتصميم الاداة مثل دراسة قاشي (٢٠١٢) أما البحث الحالي فقد تم بناء اداة البحث (الضغوط المهنية لدى مديري المدارس من وجهة نظر مدرسيها).

٤. الوسائل الاحصائية:

نظراً لتنوع اهداف الدراسات السابقة تنوعت الوسائل الاحصائية المستخدمة لتحقيق تلك الاهداف وكان من أهم تلك الوسائل ما يأتي (معامل ارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي لعينة واحدة). اما البحث الحالي تم الستخدام الوسائل الاحصائية الاتية (الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لدلالة)

٥. النتائج:

تباينت النتائج ما بين الدراسات السابقة للتباين الحاصل في المتغيرات والاهداف التي تطرقت إليها كل دراسة وسيتم الاستفادة من ما توصلت اليه الدراسات من نتائج في مناقشة وتفسير النتائج التي سوف يتم التوصل إليها في البحث الحالي.

مدى الافادة من الدراسات السابقة:

يمكن القول إن هذه الدراسات ذات علاقة مباشرة بموضوع البحث الحالي،

- الافادة من الدراسات السابقة في صياغة الاهداف.

- الافادة من الدراسات في تحديد الابعاد وصياغة فقرات المقياس.
- الاستفادة من الوسائل الاحصائية المستخدمة.
- الإفادة من الدراسات السابقة في تفسير نتائج البحث الحالي.
- الافادة من المصادر العلمية في تلك الدراسات.

منهجية البحث:

تتضمن الاجراءات التي أُتبعت من حيث اختيار منهجية البحث، وتحديد مجتمعه واختيار العينة، وطريقة بناء أداة البحث (الضغوط المهنية) واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل نتائجه، وتبعاً للمنهج الوصفي التحليلي الذي أُعتمد منهجاً للبحث الحالي، وفيما يلي عرضاً مفصلا لهذه الإجراءات:

بعد ان تم مخاطبة مديرية تربية نينوى بكتاب جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الانسانية واخذ الموافقات الرسمية من مديرية تربية نينوى بكتاب تسهيل المهمة تم تحديد ما يلي

اولاً: مجتمع البحث Research population:

يتألف مجتمع البحث من مدرسي ومدرسات المدارس الإعدادية في مدينة الموصل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) إذ بلغ عددهم في المدارس الاعدادية لمدينة الموصل بجانبيها الأيمن والايسر (1779) مدرس من (64) مدرسة، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

الجنس	عدد المدرسين والمدرسات		المجموع	النسبة
	الايمن	الايسر		
ذكور	٣٤٧	٦٥٣	١٠٠٠	% ٥٦.٢١١
اناث	١٣٧	٦٤٢	٧٧٩	% ٤٣.٧٨٩
المجموع	٤٨٤	١٢٩٥	١٧٧٩	% ١٠٠

ثانياً: عينة البحث Research sample:

تعد خطوة اختيار العينة في غاية الاهمية عند اجراء اية دراسة، ويجب على الباحث التفكير ملياً عند اختياره لعينة بحثه، لان تعميم النتائج يتوقف على حسن اختيار العينة وبهذا فقد تكونت عينة البحث من (٣١٦) من المدرسين في المدارس الاعدادية في مدينة الموصل، ويشكلون نسبة (17.76) من المجتمع الاصلي، إذ ينصح (ملحم، ٢٠١١) في الدراسات الوصفية الارتباطية باستخدام نسبة (٢٠%) من أفراد مجتمع صغير نسبياً اذا كان بضع مئات، و (١٠%) لمجتمع كبير اذا كان بضعة آلاف، و(٥%) لمجتمع كبير جداً اذا كان عشرات الآلف (ملحم،٢٠١١ : ١٥٥). وقد تم اختيار العينة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، والجدول (٢) يوضح عدد المدرسين حسب متغيرات البحث:

جدول (٢)

المتغيرات		العدد	المجموع	النسبة	مجموع النسب
الجنس	ذكور	٢٠٣	٣١٦	% ٦٤.٢٤١	% ١٠٠
	اناث	١١٣		% ٣٥.٧٥٩	
التخصص	علمي	١٥٤	٣١٦	% ٤٨.٧٣٤	% ١٠٠
	انساني	١٦٢		% ٥١.٢٦٦	
سنوات الخدمة	٥ سنوات فأقل	٥٨	٣١٦	% ١٨.٣٥٤	% ١٠٠
	اكثر من ٥ سنوات	٢٥٨		% ٨١.٦٤٦	

ثالثاً: أداة البحث Instrumentation:

لغرض تحقيق هدف البحث تطلبت الحاجة الى بناء أداة الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر مدرسيها.

مقياس الضغوط المهنية:

من أجل التعرف وقياس مستوى الضغوط المهنية لدى أفراد عينة البحث تطلب ذلك مقياس خاص لهذا المتغير، وبالنظر لعدم التمكن من الحصول على أداة تكون ملائمة لقياس الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر مدرسيها، لذا أتبع الباحثان من أجل بناء مقياس الضغوط المهنية الخطوات الآتية:

تحديد مجالات المقياس:

بعد الاطلاع على عدد من الادبيات والمقاييس ودراسات سابقة تناولت موضوع البحث، كدراسة (قوراري،٢٠١٤)، ودراسة (شحادة، تغريد،٢٠١٤)، ودراسة (مسلم،٢٠٠٧)، حددت المجالات الاتية (صراع الدور، عبء العمل، غموض الدور، بيئة العمل)، ومن أجل بناء فقرات المقياس تم توجيه استبانة استطلاعية لعينة من المدرسين والمدرسات في المدارس الإعدادية وبعض من ذوي الخبرة من الاساتذة المختصين في جامعة الموصل، تكونت الاستبانة من سؤال محدد بالعبارة الآتية (ما هي الضغوط المهنية التي يعاني منها مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظركم وبحسب المجالات الأتية)، وبعد جمع الاستبيانات من العينة الاستطلاعية وتحليل الاجابات تم الحصول على عدد من الفقرات وانتقاء افضلها واضيفت اليها فقرات اخرى جمعت من بعض الادبيات التي تم الاطلاع عليها، وبذلك اصبح الاستبيان بصيغته الاولية مكون من (٤٣) فقرة موزعة على مجالات الاستبيان وكما يأتي: صراع الدور (11) فقرة، عبء العمل (11) فقرة، غموض الدور (11) فقرة، بيئة العمل (10) فقرة. وتم استخراج مؤشرات ودلالات الصدق والثبات للتأكد من خصائصها وكالآتي:

١. صدق الأداة Validity:

يعد الصدق من الشروط المهمة الواجب توفرها في أداة البحث، ويعني الصدق قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه فعلاً (نوفل، وأبو عواد، ٢٠١٠: ٢٦٩). ومن أجل الحكم على صلاحية فقرات المقياس ومدى مناسبتها أو قياسها لمجالاته الأربعة تم الاعتماد على الصدق الظاهري والصدق البنائي.

أ. **الصدق الظاهري Face Validity:**

هو أحد انواع الصدق الذي يُقيم محتوى فقرات المقياس وهل هي تقيس المفهوم الذي وضعت لأجله ام لا ولابد للباحث أن يطبق معايير هذا الصدق اثناء بنائه للمقياس (Howitt & Dennis, 2014: 313).

وعليه عرضت الباحثة المقياس بصيغته الاولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية من اساتذة الجامعة، ومختصين في الإدارة، فضلاً عن المشرفين الإداريين في مديرية التربية لبيان آرائهم في صلاحية فقرات المقياس ومجالاته ومدى الترابط بين تلك الفقرات عن كل مجال، وإجراء التعديلات الضرورية التي تزيد من فاعلية المقياس للدراسة المنشودة.

وبعد الاخذ بآراء المحكمين وبنسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر تم حذف (١٤) فقرة، فأصبحت الأداة مكونة من (٢٩) فقرة من فقرات المقياس.

وضع تعليمات الاجابة:

توضع تعليمات كاملة وواضحة للمقياس لتحديد المطلوب من المستجيبين بصورة واضحة الى ابعد حد ممكن، فهذه التعليمات توضح طريقة الإجابة ومكانها (سليمان، ٢٠١٠: ٧٩).

تصحيح المقياس:

من خلال الاطلاع على عدد من المقاييس التي تستخدم في مجال الدراسة وجد ان معظمها تحوي بدائل من النوع الخماسي للإجابة، فضلاً عن ملاحظات وارشادات الخبراء في اتباع التصحيح بمثل هذا النوع من بدائل الاجابة لكونها توصل الى ادق النتائج عن موضوع مقياسه. وعليه تم الاعتماد على طريقة ليكرت في القياس بوصفها احدى الطرائق المستخدمة في تصميم المقاييس التي تستخدم في الاسئلة متعددة الاختيارات وهي من نوع متدرج للموقف، وعلى هذا المدرج يبين المفحوصين درجة موافقتهم بعبارات ايجابية أو سلبية، ويمتد المدرج من الموافقة بشدة الى الرفض بشدة، والتي تمتاز بدرجة عالية من الثبات، يرجع ذلك الى احتوائها على بدائل عدة

تمكن المفحوص من التعبير عن آرائه بصورة واسعة مع كل فقرة من فقرات المقياس (فيركسون، ١٩٩١: ٦٤). وبهذا تم وضع خمسة بدائل أمام كل فقرة من فقرات المقياس وهي (دائما، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً)، وقد تم إعطاء الدرجات من (٥ – ١) درجة لاستجابة أفراد العينة على كل فقرة، وبذلك يكون مقياس الضغوط المهنية بصورته النهائية جاهز للتطبيق، علماً ان أعلى درجة للمقياس هي (١٤٥) وأدناها (٢٩) والوسط الفرضي (٨٧).

ب. صدق البناء Construct Validity:

يتمثل صدق البناء بقدرة المقياس على قياس السمة أو الخاصية التي صمم المقياس من أجل قياسها وهل تتوافر الدرجات التي يعطيها المقياس مع التوقعات الفرضية المعتمدة في بنائه (ميخائيل، ٢٠١٥: ٩٢).

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الضغوط المهنية:

يقصد بمعامل التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، اي قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الافراد الذين يمتلكون الصفة المقاسة وبين الذين لا يمتلكونها (الدليمي وعدنان، ٢٠٠٥: ٨٩).

ولغرض حساب قوة تمييز الفقرات لمقياس الضغوط المهنية تم اتباع الإجراءات الآتية:

١. اختيار عينة عشوائية مكونة من (٢٠٠) مدرس ومدرسة.
٢. تم تطبيق مقياس الضغوط المهنية على عينة التمييز.
٣. بعد تصحيح الأداة وتحويل الاستجابات الى الصيغة الرقمية ومن ثم حساب الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة، تم ترتيب درجات المقياس من أعلى درجة الى أقل درجة، وتم تحديد نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا والتي بلغت عدد افرادها (٥٤) مدرس ومدرسة، وتحديد (٢٧%) من الدرجات الدنيا التي بلغت (٥٤) مدرس ومدرسة.
٤. وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس تبين ان القيمة التائية

المحسوبة تراوحت بين (٦.٠١٦- ١٢.٢٢٦) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٠٦) تبين أن جميع الفقرات مميزة وبموجب ذلك ثبت عدد فقرات المقياس بشكله النهائي (٢٩) فقرة موزعة على اربع مجالات وكما موضح في جدول (٣).

جدول (٣)

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.7963	1.30860	1.6481	1.03080	9.476	16	1.21960	1.21960	1.3704	.59229	12.145
2	3.9259	1.13023	2.1852	1.01077	8.436	17	1.59006	1.59006	1.2407	.75073	7.352
3	3.6111	1.10602	1.7037	.96406	9.553	18	1.25893	1.25893	1.5370	.88409	10.173
4	3.6852	1.17881	2.1481	1.15591	6.841	19	1.19646	1.19646	1.4815	.84095	11.445
5	3.1481	1.23483	1.3333	.70040	9.394	20	1.35426	1.35426	1.3148	.60887	10.448
6	3.8148	1.18280	2.2593	1.16854	6.875	21	1.25838	1.25838	1.6481	.80464	11.389
7	3.3889	1.40641	1.4444	.92485	8.489	22	1.34689	1.34689	1.4630	.66483	8.426
8	4.0741	1.14681	2.4815	1.31380	6.711	23	1.43299	1.43299	1.2407	.58067	8.097
9	4.0000	.95166	1.8889	.83929	12.226	24	1.09968	1.09968	1.9074	1.03283	10.824
10	3.0185	1.39393	1.2037	.45056	9.104	25	1.52363	1.52363	1.4444	.83929	9.075
11	3.4815	1.16134	1.8333	.92655	8.152	26	1.35168	1.35168	1.7037	1.12652	9.358
12	4.0741	1.11341	2.2963	1.19163	8.011	27	1.05740	1.05740	2.1296	1.09968	10.436
13	4.4074	76525	2.5000	1.22474	9.706	28	1.18825	1.18825	2.1852	1.16674	7.763
14	3.9815	1.17346	2.3148	1.38488	6.747	29	1.05542	1.05542	2.8889	1.52547	6.016
15	3.4259	1.15908	1.4630	.79415	10.266						

ج. معامل الاتساق الداخلي (Internal Consistency Coefficient)

يشير الاتساق الداخلي إلى مدى ارتباط مجموعة من العناصر المتشابهة ببعضها البعض لفقرات المقياس من الناحية التقنية، ويتم تحديد الاتساق الداخلي من

خلال درجة العلاقات المتبادلة بين استجابات العينة على مجموعة من الفقرات ذات الصلة بالدرجة الكلية للمقياس، ولإنشاء مقياس موثوق به يجب أن تكون فقرات المقياس مرتبطة بشكل كبير مع بعضها البعض، عندئذ يتم الاحتفاظ بها، في حين يتم اسقاط ذوي الارتباطات المنخفضة (Dunn, 2013:222).

حيث تم الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون في حساب صدق الفقرة ما بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وتبين ان جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية لمقياس الضغوط المهنية

ت	معامل الارتباط	التائية المحسوبة	ت	معامل الارتباط	التائية المحسوبة	ت	معامل الارتباط	التائية المحسوبة
1	٠.٥٨٨	١٠.٢٢٩	١١	٠.٥٣٧	٨.٩٥٧	٢١	٠.٦٣٧	١١.٦٢٧
2	٠.٥٣	٨.٧٩٤	١٢	٠.٥٢٩	٨.٧٧١	٢٢	٠.٥٧٢	٩.٨١٢
3	٠.٥٧٩	٩.٩٩٢	١٣	٠.٦٤١	١١.٧٥١	٢٣	٠.٥٤	٩.٠٢٧
4	٠.٥٠٢	٨.١٦٧	١٤	٠.٤٩٤	٧.٩٩٤	٢٤	٠.٦١٣	١٠.٩١٧
5	٠.٥٨٧	١٠.٢٠٢	١٥	٠.٦٣٣	١١.٥٠٥	٢٥	٠.٥٥٥	٩.٣٨٨
6	٠.٥٠٦	٨.٢٥٤	١٦	٠.٦٤١	١١.٧٥١	٢٦	٠.٦٢١	١١.١٤٨
7	٠.٥٦٩	٩.٧٣٦	١٧	٠.٥٤٧	٩.١٩٤	٢٧	٠.٦٠٣	١٠.٦٣٦
8	٠.٤٤٧	٧.٠٣١	١٨	٠.٦٣٩	١١.٦٨٩	٢٨	٠.٥٤١	٩.٠٥١
9	٠.٦٤٥	١١.٨٧٦	١٩	٠.٦٧	١٢.٦٩٩	٢٩	٠.٤٧٩	٧.٦٧٨
١٠	٠.٦٠١	١٠.٥٨٠	٢٠	٠.٦٦٨	١٢.٦٣١			

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٤٤٧ – ٠.٦٦٨) ومن اجل كشف دلالة العلاقة الارتباطية تم استخراج القيمة التائية لدلالة معنوية معامل الارتباط فكانت القيمة التائية المحسوبة بين (٧.٠٣١ – ١٢.٦٩٩) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبذلك وجد ان جميع الفقرات تتصف باتساق داخلي جيد.

ثبات الأداة Reliability:

يعد مؤشر الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة للاختبارات أو المقاييس الجديدة الإعداد (اليعقوبي، ٢٠١٣ : ٢٥٩). وقد تحقق الباحثان من الثبات بطريقتين هما:

١. طريقة اعادة الاختبار Test-Retest Method:

من الابعاد المهمة التي تؤثر في ثبات درجات الاختبارات او المقاييس عامل الزمن، لذلك فإن هذه الطريقة تعتمد على فحص مدى ثبات المقياس في ضوء متغير الزمن (غنيم، ٢٠٠٤ :٧١).إذ تم تطبيق المقياس على عينة الثبات والبالغ عددها (٣٠) مدرس من مدرسي المدارس الاعدادية بتاريخ (٢٠٢٢/٣/٣٠) ثم أعيد تطبيقه مرة ثانية على الأفراد انفسهم بفاصل زمني (١٥) يوم وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ثبات المقياس، تبين أن قيمة الارتباط بين نتائج التطبيق الأول ونتائج التطبيق الثاني تساوي (٠.٨٣) وتعد هذه القيمة جيدة.

٢. معادلة الفا كرونباخ Alpha Cronback :

أن معادلة الفا كرونباخ كثيراً ما تستخدم في حساب ثبات المقاييس التي تعتمد على تباين درجات الأفراد على فقرات المقياس، ويستعمل معامل الفا كرونباخ لأنه يزودنا بتقدير جيد في أغلب المواقف، إذ يعتمد على ثبات أداء الفرد على مواقف المقياس (العبادي، ٢٠٢٠: ٤٥). ومن أجل استخراج معامل الثبات تم تصحيح درجات المقياس لعينة خاصة بالثبات والبالغ عددها (٣٠) مدرس ومدرسة وهي

نفسها من نتائج التطبيق الاول للمقياس، إذ بلغت قيمته (٠.٨٩) مما يدل على ان المقياس يتصف بثبات عالٍ.

التطبيق النهائي لأداة البحث

بعد التأكد من صدق وثبات وتمييز فقرات مقياس الضغوط المهنية طبق الباحثان على عينة البحث الاساسية المكونة من (٣١٦) مدرس ومدرسة في المدارس الاعدادية لمدينة من خلال الزيارات للعديد من المدارس تم توزيع المقياس، حيث كانت الباحثة توضح لهم الهدف من البحث كذلك الرد على استفساراتهم وكيفية الإجابة مؤكدة عليهم ان تكون الاجابة على جميع الفقرات دون ترك أي فقرة وكذلك ليطمئن المدرسين بأن المعلومات سرية لا يطلع عليه سوى الباحثة نفسها، وبعد الانتهاء من عملية تطبيق أداة البحث تم تصحيح استجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمفتاح التصحيح الخاصة بالمقياس.

الوسائل الاحصائية Statistical Means:

لأجل معالجة البيانات تم الاعتماد على برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم التربوية والاجتماعية (spss) وتمت المعالجة باعتماد الوسائل الإحصائية الأتية:

١. **الاختبار التائي لعينة واحدة:** لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أراد العينة والمتوسط الإفتراضي.
٢. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:** لإيجاد القوة التمييزية لفقرات المقاييس، وايجاد الفروق في النتائج
٣. **معامل ارتباط بيرسون:** لحساب معامل الثبات، والاجابة على أسئلة البحث.
٤. **معامل الفا كرونباخ:** لحساب معامل ثبات المقاييس.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما مستوى الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر مدرسيها بشكل عام؟"

بعد تطبيق الباحثان لمقياس الضغوط المهنية على عينة البحث من مدرسي المدارس الإعدادية في مدينة الموصل والبالغ عددهم (٣١٦) مدرس ومدرسة، ولأجل تحديد مستوى الضغوط المهنية لدى افراد عينة البحث تم الاستعانة ببرنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، أظهرت النتائج إن درجات افراد العينة تتراوح بين (٣٨- ١٣٢) درجة، وبمتوسط حسابي قدره (٨٤.٣٤١) درجة، وبانحراف معياري قدره (١٩.٠٠٠) درجة. وعند مقارنة المتوسط الحسابي للبيانات التي تم الحصول عليها من عينة البحث مع المتوسط النظري للمقياس والبالغ (٨٧) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢.٤٨٧) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦٨) عند درجة حرية (٣١٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، ويشير هذا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المتوسط النظري، وهذا يعني أن مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل ليس لديهم ضغوط المهنية، كون المتوسط الحسابي لإجابات العينة اصغر من المتوسط النظري للمقياس والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥): نتيجة الاختبار التائي لعينة واحدة في مستوى الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل من وجهة نظر مدرسيها

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة
					المحسوبة	الجدولية			
مدرسين	٣١٦	٨٤.٣٤١	١٩.٠٠٠	٨٧	٢.٤٨٧	١.٩٦٨	٠.٠٥	٣١٥	دالة

ومن خلال ما تم عرضة يلاحظ الباحثان ان الدراسة الحالية قد اتفقت مع دراسة شحادة وتغريد (٢٠١٤)، بينما اختلفت مع دراسة Alasomukai (٢٠١٩). ويعزو الباحثان السبب في ظهور هذه النتيجة الى كون اجراءات العمل في المدارس والقوانين واللوائح واضحة ودقيقة وبدورها تخلق انسيابية في العمل والتي قد لا يترتب عليها أي ضغوط مهنية لدى افراد العينة من اعضاء الهيئة التدريسية، كون المدير لا

يعمل بمعزل عنهم بل أن معظم المهام داخل المدرسة توكل اليهم من قبل مدير المدرسة، هذا فضلاً عن وعي مديري المدارس بمسؤولياتهم الإدارية والفنية والقيادية بالمدرسة، إذ أن العمل الإداري لا يخلو من وجود ضغوط مهنية الا ان قدرة مديري المدارس على كيفية التعامل معها بحيث يستطيع التحكم بها ، فضلا عن الاستعداد النفسي والذهني لمديري المدارس لتحمل مسؤولياتهم الإدارية وإدراكهم للضغوط المهنية التي قد تواجههم في أثناء عملهم، وكما يرى الباحثان ان المناخ التنظيمي السائد في المؤسسات التربوية جيد مثل المشاركة في اتخاذ القرارات مع اعطاء صلاحيات تساعد على تيسير امور العمل ووعي وفطنة المديرين في التصدي للمشكلات ومواجهتها والتغلب عليها وامتلاكهم مهارات تساعدهم في خفض نسب الضغوط المهنية لديهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى متغير الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر مدرسيها تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ؟"

وبما أن عينة الدراسة من كلا الجنسين، فقد تم حساب مستوى الضغوط المهنية حسب متغير الجنس، إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٨٤.٧١٤) وبانحراف معياري قدره (٢٠.٢٦٥)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٨٣.٦٧٢) وبانحراف معياري قدره (١٦.٥٤٦)، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٠.٤٦٧) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦٨) عند درجة حرية (٣١٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا يمكن ان يعزى لمتغير الجنس لدى مديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر مدرسيها في مستوى الضغوط المهنية مما يعني ان المدرسين والمدرسات لديهم وجهات نظر متقاربة عن مستوى الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل والجدول (٦) يوضح ذلك

الجدول (٦)

نتيجة الاختبار التائي لدلالة الفرق في مستوى الضغوط المهنية تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة عند (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية		
ذكور	٢٠٣	٨٤.٧١٤	٢٠.٢٦٥	٨٧	٠.٤٦٧	١.٩٦٨	٣١٤	غير دال
إناث	١١٣	٨٣.٦٧٢	١٦.٥٤٦					

اتفقت نتيجة البحث الحالي مع دراسة شحادة وتغريد (٢٠١٤) في عدم وجود فروق دالة احصائية بين الذكور والاناث. ويرى الباحثان أن سبب ظهور النتيجة بهذا الشكل يعود الى كون المدرسين ومن كلا الجنسين يعملون ضمن نفس المؤسسات وتحت نفس اللوائح والقوانين والانظمة لذلك كانت استجابتهم متقاربة الى حد كبير، وكذلك لتشابه ظروف البيئة التنظيمية الداخلية والخارجية والقوانين والانظمة والتعليمات ولكلا الجنسين، هذا وتعزو الباحثة أن مديري المدارس الاعدادية مكلفين بنفس المهام والمسؤوليات ويتصرفون وفق ضوابط محددة فضلا عن التشابه الكبير في خصائص مديري المدارس وأدوارهم، وان المديرين الاعدادية موجودون في بيئة تربوية واحدة ويتبعون لنفس الإدارة التربوية.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها استنتج الباحثان الآتي:

١. أن مديري المدارس الإعدادية في مدينة الموصل ليس لديهم ضغوط المهنية، كون المتوسط الحسابي لإجابات العينة اصغر من المتوسط النظري للمقياس.
٢. لا توجد فروق في مستوى الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الاعدادية من وجهة نظر مدرسيها بحسب متغير الجنس.

التوصيات

١. ضرورة اهتمام مديرية تربية نينوى بموضوع الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الاعدادية ليبقى ضمن المستوى المقبول، وهذا يتطلب وعي وادراك بطبيعة الضغوط واسبابها والاثار الناتجة عنها.
٢. تعزيز الواقع التعليمي الموجود في المدارس الاعدادية.

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان اجراء دراسات مستقبلية الآتية:

١. الضغوط المهنية لدى مديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر معاونيها.
٢. الضغوط المهنية وعلاقتها بالكفاءة الادارية لدى مديري المدارس المتوسطة.

المصادر:

١. أبو غزالة، رمزي فوزي محمد (٢٠١٧): **ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر العاملين في محافظة العاصمة (عمان)**، رسالة ماجستير غير منشورة.
٢. ابو فنس، نجاح أحمد سليم، (٢٠٢٠): **ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالأمن الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، نجاح أحمد سليم ابو فنس**، جامعة الشرق الوسط، رسالة ماجستير غير منشورة.
٣. أبو ناصر، فتحي محمد (٢٠٠٨): **مدخل الى الإدارة التربوية، النظريات والمهارات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الاولى.
٤. تماسيني، منيرة (٢٠١٥): **علاقة ضغوط العمل بالرضا الوظيفي، دراسة ميدانية في بلدية سيدي عمران جامعة الوادي**، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، رسالة ماجستير (غير منشورة).

٥. جلدة، سامر (٢٠٠٩): **السلوك التنظيمي والنظريات الإدارية**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى.

٦. حسين، سلامة (٢٠٠٤): **اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

٧. الدليمي، احسان عليوي وعدنان، محمد المهداوي (٢٠٠٥): **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

٨. سلامي، باهي (٢٠٠٨): **مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي، دراسة ميدانية على عينة من اربع ولايات جزائرية، جامعة الجزائر**، اطروحة دكتوراه (غير منشورة).

٩. سليم، محمد (٢٠٠٧): **مدخل إلى علم النفس العمل**، منشورات قرطبة، الطبعة الاولى، الجزائر.

١٠. سليمان، سناء محمود (٢٠١٠): **أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية**، عالم الكتاب، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

١١. السيد، محمد سيد محمد (٢٠٠٨): **وظائف الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية العامة**، عالم الكتاب للنشر، الطبعة الاولى، القاهرة.

١٢. شحادة، يوسف يعقوب وتغريد، رشيد كاظم (٢٠١٤): **إدارة الضغوط المهنية لدى الإدارات المدرسية من وجهة نظرها**، كلية ابن رشد، جامعة بغداد، بحث (غير منشور).

١٣. الشريف، مرشدي (٢٠٠٨): **مصادر الضغط المهني واستراتيجيات التعامل لدى الجراحين، دراسة ميدانية بمستشفيات الجزائر العاصمة**، جامعة الجزائر، رسالة ماجستير (غير منشورة).

١٤. الشيباني، وآخرون (٢٠٢٠): ضغوط العمل وأثرها على اداء العاملين في المصارف التجارية، ، **مجلة كلية الآداب** العدد(٢٩) الجزء الثاني، ص (٤٦٩ – ٤٩٥).

١٥. العبادي، ايمان يونس ابراهيم (٢٠٢٠): **مقياس الاستصفاح المصور لدى طفل الروضة**، مركز الكتاب الأكاديمي.

١٦. عبد الفتاح خليفات، عماد زغلول (٢٠٠٣): مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية التربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات– **مجلة العلوم التربوية**، العدد الثالث، كلية التربية، جامعة قطر.

١٧. عثامنة، سيف ناصر ودنيا أحمد عبد الغني (٢٠٢٢): أثر ضغوط العمل على الالتزام الوظيفي لدى ممرضات المستشفيات الجامعية في الأردن، **المجلة العربية للإدارة**، مجلد (٤٢)، العدد (١). ص (٣١٥– ٣٣٦).

١٨. العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٠): **الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

١٩. عياصرة، علي والفاضل، محمد محمود (٢٠٠٦): **الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية**، دار الحامد، عمان، الأردن.

٢٠. غنيم، محمد عبد السلام (٢٠٠٤): **مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي** ، جامعة حلوان.

٢١. فيركس، جورج اتي (١٩٩١): **التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة هناء محسن العكيلي، دار الحكمة للطباعة والنشر، الجامعة المستنصرية.

٢٢. قاشي، محمد (٢٠١٢): **مصادر الضغط المهني وعلاقته بالرضى الوظيفي لدى مديري مؤسسات التعليم الثانوي .. دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية المدية**، جامعة الجزائر، رسالة ماجستير (غير منشورة).

٢٣. ماهر، أحمد (٢٠٠٤): **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**، الدار الجامعية، الطبعة الثالثة، الاسكندرية، مصر.

٢٤. مجدي، أحمد محمد عبد الله (٢٠٠٨): **علم نفس الصحة وعلاقته بالطب السلوكي**، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، ط١، الاسكندرية.

٢٥. محمد، فرج هويدي (٢٠١٢): دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم في المدارس الأساسية والثانوية، جامعة عمر المختار، رسالة ماجستير (غير منشورة).

٢٦. محمود سلمان العميان (٢٠١٣): **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة السادسة، الأردن.

٢٧. المشعان، عويد (٢٠٠٠): مصادر الضغوط في العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين في المرحلة المتوسطة، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، مجلد (١٦)، العدد(١)، ص (٢٠٣- ٢٤١).

٢٨. مطاوع، إبراهيم عصمت وأمينة، أحمد حسن (٢٠٠١): **الأصول الإدارية للتربية**، دار المعارف، الطبعة الاولى، القاهرة،. مصر.

٢٩. ميخائيل، نايف أمطانيوس (٢٠١٥): القياس والتقويم التربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، دار الإعصار العلمي للنشر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

٣٠. الناصر، علاء حاكم (٢٠١٨): **الإدارة والإشراف والتعليم الثانوي**، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان.

٣١. نوفل، محمد بكر و فريال، أبو عواد (٢٠١٢): التفكير والبحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

٣٢. اليعقوبي، حيدر (٢٠١٣): **كتاب التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤية معاصرة**، دار الكتب للنشر، الطبعة الأولى، بغداد، العراق.

المصادر الاجنبية

33. Alasomukai, A. V. (2019). Job Stress Management among Secondary School Principals in Rivers State, Nigeria. **International Journal of Scientific Research in Education, 12 (1), 164-189.**

34. Arezes, p.M, Baptista, J.S, Barroso, M.P, Carneiro, P, Cordeiro, P (2014). Occupational safety and Hygiene, London, Taylor & Francis Group (eds).

35. Dunn, Dana S. (2013). Research Method for Social psychology. Second Edition, Textbook, ISBN 987-1-118-40605-2, Printed in the united states of America.

36. Howitt, Dennis (2014) Introduction to Research Methods in Psychology, Fourth Edition Printed by Ashford Colour Press Ltd, Gosport Pearson Education Limited Edinburgh Gate, Harlow CM202JF, United Kingdom.

فاعلية تقنية الانيميشن (Animation) في الذكاء الوجداني والتحصيل لدى طلبة المرحلة الابتدائية

أ.م.د. محمد مريد فاطمة عزيز رمان

edu-sycho.post151@qu.edu.iq Mohammed.moreed@qu.edu.iq

جامعة القادسية/ كلية التربية

الملخص

استهدف البحث الحالي التعرف الى:مدى فاعلية تقنية الانيميشن(**Animation**) في الذكاء الوجداني والتحصيل لدى طلبة المرحلة الابتدائية .وتحقيقا لذلك اختارت الباحثة عينة من (٤٠) طالب وطالبة اختيروا بالأسلوب العشوائي من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في محافظة الديوانية , وقد اختيرت عشوائياً من مدارس الابتدائية المختلطة (مدرسة حبيب بن مظاهر الابتدائية المختلطة) , ومنها تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (١٠)منهم ذكور و(١٠)إناث في المجموعة التجريبية والعدد نفسه في المجموعة الضابطة ,وتم اجراء التكافؤ بحسب العمر الزمني ومتغير الذكاء ومتغير الذكاء الوجداني ومتغير التحصيل السابق في مادة العلوم وتم توزيعهم بالأسلوب العشوائي على المجموعتين .

وقد استعملت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد(أ.د العويس ,٢٠٠٦) الذي يتكون من (٢٤) فقرة لثلاثة مجالات فهم الانفعالات ,أدراك الانفعالات و أدارة الانفعالات واستخرجت له الخصائص السيكومترية من صدق باستعمال الصدق الظاهري وثبات باستعمال معادلة (ألفا كرونباخ),كذلك اعدت الباحثة اختبار التحصيل العلمي لمادة العلوم لصف الخامس الابتدائي والذي تكون من (٢٥) فقرة, استخرجت له الخصائص السيكومترية من صدق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى والثبات باستعمال معادلة كيودر ريجاردسون ٢٠ و طبقت تقنية الانيميشن على المجموعة التجريبية

والطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة وعلى مدى (٤٥) يوماً بواقع (درسين في الاسبوع لكل مجموعة)

وقد اظهرت نتائج البحث التالي :

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في نتائج الاختبار البعدي (للذكاء الوجداني) .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في نتائج الاختبار البعدي (لتحصيل مادة العلوم).

وفي ضوء النتائج توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات منها أهمية استخدام تقنية الانيميشن بوصفها من منشطات الذكاء الوجداني في مناهج طرائق تدريس العلوم وتدريب طلبة كليات التربية ومعاهد المعلمين على اعتمادها في التدريس ,كذلك تضمين مناهج دورات لتطوير المعلمين في المؤسسات التعليمية عدد من الطرائق والنماذج التدريسية الحديثة ومنها طريقة الانيميشن ,كذلك اقترحت الباحثة إجراء دراسات مماثلة في مراحل دراسية أخرى مثل رياض الاطفال, فضلا عن استخدام متغيرات تابعة اخرى مثل (التفكير البصري ,التفكير العلمي ,التفكير الاستدلالي ,اتخاذ القرار) , فضلا إلى عمل دراسة مقارنة أثر تقنية الانيميشن مع طرائق واستراتيجيات أخرى في تنمية الذكاء الوجداني والتحصيل .

الكلمات المفتاحية: فاعلية تقنية الانيميشن(Animation), **الذكاء الوجداني , التحصيل, طلبة المرحلة الابتدائية.**

Effectiveness Technique of Animation in emotional intelligence and collection in primary students

Fatima Aziz **Dr. Mohammed Moreed**

edu-sycho.post151@qu.edu.iq . Mohammed.moreed@qu.edu.iq

University of Al-Qadisiyah **University of Al-Qadisiyah**

College Educational **College Educational**

Abstract

The study aims to identify the efficiency of animation technology in emotional intelligence and achievement of primary stage pupils. To achieve the study goal, the researcher selected randomly a sample of (40) 5th year primary pupils in A-Diwaniyah governorate. The sample is selected from co-educational primary school (Habib Bin Modahir). The sample included (20) pupils; (10) female pupils and (10) male pupils for the experimental group, and the same number in the control group. Equivalence of age is done in addition to intelligence, emotional intelligence, previous achievement variables, and distributed randomly to the two groups.

The researcher used the scale of emotional intelligence prepared by (prof. Al Owais, 2006), which consists of (24) items distributed to three domains; understanding emotions, perceiving emotions, and emotions management. Psychometric properties including validity by face validity and reliability are ensured using alpha Cronbach equation. The researcher prepared the test of Achievement of science for the 5th primary stage, Which included (25) items. Test psychometric properties of validity by face validity, contents validity, and from honesty reliability are ensured using the Kuder-Richardson 20 equation. For (45) days, Animation Technology is applied on the experimental group and the regular method on the control group (2 lessons per week per group).

The results have shown the following:

1- There are differences of statistical significance between the average scores of the experimental group pupils and control group in favour of experimental group in the results of the posttest(emotional Intelligence)

2- There are differences of statistical significance between the average scores of the experimental group pupils and control group in favour of experimental group in the results of the posttest(test of science achievement)

In the light of the study findings, the researcher reached to several recommendations and proposals including; the use of animation technology as a stimulant of emotional Intelligence in methods Teaching science, and train colleges of education students and teachers' institutes to adopt these methods in teaching. The researcher proposes to conduct similar study in different stages like in kindergartens. Or, use other variables (visual thinking, scientific thinking, inference thinking, and decision taking). Moreover, a comparative study can be done between the effect of animation technology

with other strategies on development of emotional intelligence and achievement.

Keywords: Effectiveness of animation technique, emotional intelligence, , achievement, primary school students.

مشكلة البحث:

ان معظم المشاكل والقضايا والنزاعات التي تحدث بين افراد المجتمع وبين افراد الاسرة الواحدة التي تتمثل بالمشكلات السلوكية كالعدوان والعنف والتفكك والاضطرابات السلوكية من نزاعات وسوء تفاهم التي تعود بالأثر النفسي على الاطفال التي تؤدي بهم الى زيادة التوتر والانفعالات يصعب السيطرة عليها ,فأن ذلك يؤدي الى عدم القدرة على التحكم في الانفعالات خاصة السلبية منها, تدفع الفرد الى الوقوع في مشكلات تجعل حياته مضطربة في الاسرة والمدرسة .وهذا كله يعود الى نقص الذكاء الوجداني عند افراد المجتمع ,حيث تظهر اهمية ودورة في السيطرة على هذه الانفعالات وضبطها بين الافراد ,حيث يساعد على ضبط الذات والانفعالات بينهم ,كذلك يلعب التعاطف دورا هاما في العديد من المواقف منها التدريس والادارة ,ففي المدرسة يظهر الطلاب استعدادا لقراءة تعبيرات الاخرين والتعبير عن انفعالاتهم .(السيد ابراهيم السمادوني , ٢٠٠٧,ص٢٦٨). حيث يساعد الذكاء الوجداني على تحويل هذه الانفعالات السلبية من غضب وكراهية ومؤامرات وعدوانية الى انفعالات ايجابية من حب واهتمام وتقديم مساعدة للمحتاجين ,.حيث تعد الرسوم المتحركة من الأساليب التي تناسب مرحلة المدرسة حيث تخاطب الحواس وتتعامل مع أكثر من حاسة من حواس الطفل في هذه المرحلة التي تعتمد على وسائط متعددة في اكساب المعرفة وتنمية الذكاء والمفاهيم والقيم (عيسوي ,٢٠٠٤,ص٣) .

وقد أظهرت البحوث والادبيات التربوية ان التعليم الفعال يأخذ مجراه من خلال الحواس ,فتتنوع الخبرات التي تهيؤها المدرسة للأطفال وإتاحة الفرصة لهم للملاحظة والاتصال والتفكير الذي يؤدي بدوره إلى سرعة التعلم وترسيخه وحفظه لأطول فترة ممكنه (غندوره,٢٠٠٨, ٢) .

حيث تعد الرسوم المتحركة من ابرز المصادر التي تسعى في التعليم عن طريق الحواس ,لكونها تجمع بين الصوت والصورة و الحركة واللون ,فتستخدم أكثر من وسيط تعليمي ,وتخاطب أكثر من حاسة ,وتتسم في الوقت نفسة بالإثارة والتشويق والحركة .حيث يسهم ذلك في بناء المعلومة وترسيخها وفاعليتها في ذهن الطفل .هذاالتأثير يأخذ مجراه ايجابيا اذا تم توظيف هذه الرسوم بطريقة ايجابية لتنمية الذكاء الوجداني والتحصيل الذي بدوره يتم تنمية البنى العقلية لدى الاطفال . ونظرا لتوفر طرق تدريس فعاله جديدة تثير الدافعية لدى المتعلمين وتعمل على تبسيط المادة العلمية لهم برزت اهمية استخدام الرسوم المتحركة في مادة العلوم ,لأنها تقدم لهم المادة التعليمية ضمن برامج تجذب الطلبة.(البقع , الحدبي, والهجامي, ٢٠١٧ ,٣٨).

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمحاضرة إن هناك شبه ندرة في الذكاء الوجداني لدى التلاميذ ,لذلك فإن دراسة هذا النوع من الذكاء في المجتمع العراقي بات ضروريا ,ليبين لاحقا مدى الاثراء النظري والميداني لطبيعة الانفعالات الخاصة بهم , في ظل التطورات التي يشهدها المجتمع, حيث انها تعطي التشخيص الجلي للأطفال وجدانيا , فضلا عن تقديم التصورات والبرامج الهادفة لتنمية الذكاء الوجداني والتحصيل لديهم ,وفي ضوء ما تقدم ,تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية تقنية (**AL–Animation**) في الذكاء الوجداني والتحصيل لدى طلبة المرحلة الابتدائية؟

اهمية البحث:

يعد الغرض الأساسي للتعليم مساعدة الطلبة على مواجهة تحديات الحياة وربط العلم بحياة الطلبة، والعمل على إيجاد بيئة سليمة علمياً وتقنياً، ومجتمع قادر على الاستمرار والبقاء وذلك من خلال تزويد الطلبة بفرص عديدة لاكتشاف وفهم وتحليل وتقويم المشكلات من حولهم، ونظراً للتطور التكنولوجي الذي طرأ في العصر الحديث فقد أثر في تغير متطلبات المجتمع وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، ولمواكبة هذه التطورات والتحولات السريعة في شتى مجالات الحياة عملت التربية سريعاً في تغيير وتطوير أهدافها وغاياتها التعليمية، وكان لطرق التدريس نصيب من هذا التطور، وإحدى هذه الطرق الرسوم المتحركة ،فيمكن من خلالها تغيير سلوك الطلاب وعاداتهم وثقافاتهم وانماطهم السلوكية بصورة إيجابية او سلبية فهي إحدى الوسائل التعليمية البارزة التي تتميز بقدرتها على جذب الانتباه والتأثير في السلوك والاتجاهات وذلك لأنها تقدم للطفل المعلومات على شكل قصص جذابة أو حكايات مثيرة تجري أحداثها في الاماكن التي يتطلع اليها الطالب , وتأتي جاذبية الرسوم من حركاتها الحية التي تستمد عناصرها من واقع الانسان التي تتميز في حرية التعبير(حنا, ٢٠٠٣:١١٣) , حيث ان توفير برامج تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية المكونة للذكاء العاطفي في مرحلة المدرسة يسهم في اعداد الطفل للتعامل مع محيطة الاجتماعي بإيجابية بحيث يصبح قادرا على التعامل بشكل ناجح مع الكثير من المشكلات التي يمكن إن تواجهه فيها الامر الذي ينعكس ايجابيا على ادائه

الاكاديمي والمهني اللاحق, ويتفق ذلك مع العديد من البحوث التي اظهرت اكتساب الطفل المهارات الاجتماعية في مرحلة التعليم المدرسي. (قطامي ,٢٠١٠,٢٢). ويقيس التحصيل الدراسي كمَّ المفاهيم العلمية لدى التلاميذ، وهو من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها النُّظُم التربوية لقياس كمية التعلُّم، ومن ثَم فهو مؤشِّر على مدى تحقُّق الأهداف التعليمية والتربوية، وُيستخدم مفهوم التحصيل الدراسي للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يُحرزه التلميذ في مجال دراسته؛ فهو يُمثِّل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية" (علام، ٢٠٠٦).

ويُستخدم لقياس التحصيل اختبارات التحصيل (**Achievement Tests**) التي تعدُّ "إحدى وسائل التقويم التي تلجأ إليها الأنظمة التربوية مِن أجل التأكُّد مِن تحقُّق أهداف البرنامج، وتُشكِّل اختبارات التحصيل الجزءَ الأهمَّ في برنامج التقويم والقياس في المدرسة"؛ (الربيعي، ٢٠٠٦).

الاهمية النظرية

- معرفة مستوى الذكاء الوجداني والبحث عن وسائل لتحسين عملية التفكير من أجل نمو سليم لطفل
- قد تسهم في تزويد الباحثين بمزيد من المعلومات عن الذكاء الوجداني وإسهاماته في المجال المعرفي
- **الاهمية التطبيقية:**
- معرفة مستوى الذكاء الوحداني والبحث عن وسائل لتحسين عملية التفكير من أجل نمو سليم للطلبة .

- من الممكن أن تتيح هذه الدراسة إجراء دراسات أخرى مشتقة من متغيراتها ونتائجها .

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

أولا فاعلية تقنية الانيميشن(**AL animation**) في تطوير الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثانيا: فاعلية تقنية الانيميشن (**AL animation**) في التحصيل لمادة العلوم لصف الخامس الابتدائي.

حدود البحث:

تحددت الدراسة بالحدود الاتية :

الحد الموضوعي : كتاب العلوم لصف الخامس الابتدائي/ الوحدة الرابعة والخامسة.

الحد المكاني : مدرسة حبيب بن مظاهر الابتدائية

الحد الزماني : الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢١-٢٠٢٢

الحد البشري :تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرسة حبيب بن مظاهر الابتدائية/ الديوانية

تحديد المصطلحات (Definition of the Terms)

اولا: الرسوم المتحركة(Animation)

كولين (١٩٩٥) بأنها: ايحاء بالحركة عن طريق عرض عدد من الصور ذات الاختلاف البسيط فيما بينها على شاشة بسرعة معينة مما يعطي ايحاء بالحركة.(ص**Collin**,١٢,١٩٩٥)

ثانيا : الذكاء الوجداني

عرفة كل من

ماير وسلوفي (١٩٩٧): بأنه قدرة الفرد على ادراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير وفهم انفعالات الاخرين بحيث تؤد الى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات. (ماير وسلوفي, ١٩٩٧,ص٣)

ثالثا: التحصيل

1- الخليلي (١٩٨٩) هو :النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمة فيما يتوقع منه أن يتعلمه (الخليلي ,١٩٨٩, ص٢٢)

الفصل الثاني

الانيميشن(**Animation**)

بدأ إنتاج الرسوم المتحركة في عام ١٩٠٦م، من قبل ستيوارت بلاكتون؛ حيث أنتج فيلماً بسيطاً، والفيلم الذي تم انتاجه بشكل كامل للرسوم المتحركة هو فيلم(**magoie Fantas**)عام ١٩٠٨م، وكان يتألف من ٧٠٠شكل من الرسوم، حيث كان يتم إنتاج الرسوم المتحركة باستخدام الطريقة اليدوية حيث يستغرق وقتا وجهدا لإنتاج فيلم واحد (سعد الدين,٢٠١٦, ١٢)

وبدأ العصر الذهبي لأفلام الرسوم المتحركة ما بين (١٩٣٠-١٩٥٠)م، حيث تم إدخال المؤثرات الصوتية، وارتبط هذا العصر بـ (والت ديزني) الذي ساهم بشكل كبير في التقدم بمجال صناعة الرسوم المتحركة (**Michelsen** ,٢٠٠٩, ١٥)

سبب الشهرة الكبيرة التي حققها هذا النوع من الفن الياباني هو الجودة العالية في رسم الصور ومناسبة قصصه لجميع الأعمار، في المجتمع. غالبًا ما يتم اقتباس مسلسلات الأنمي من المانغا. وتوسع استخدامه حيث شمل جميع الفئات العمرية, بالإضافة الى استخدمها في الاعلانات التجارية وغيرها , ومع التقدم التكنولوجي وانتشارها الواسع اصبح من السهل عمل الرسوم المتحركة من خلال البرمجيات والتطبيقات الخاصة بها ,فأصبحت الرسوم المتحركة عنصرا فعالا في العديد من المجالات مثل التعليم , والاعلام , والثقافة وغيرهم.(سعد الدين,٢٠١٦).

أنواع الرسوم المتحركة

أولاً: الروائية : وهي تلك الرسوم التي يمكن مشاهدتها في دور العرض العامة وتعالج عدة مواضيع تثقيفية وتكون مدة عرضها ما بين ساعة وربع وساعتين .

ثانياً: غير الروائية: هذه الأفلام تكون قصيرة إذ تتراوح مدة عرضها ما بين خمس دقائق وأربعين دقيقة. وهي عدة أنواع :

-الرسوم الدراسية: تعالج الموضوعات التي لها علاقة بالمناهج الدراسية مثل الأفلام التي تتناول موضوع الكهرباء والطاقة وغيرها .

-الرسوم الثقافية : وتتضمن موضوعات عامة مثل الظواهر الإجتماعية المختلفة .

-الرسوم المهارية: تبين كيفية القيام بعملية ما مثل تأدية لعبة رياضية .

- الحقائق والوقائع: فتعرض حقائق واقعية بعيدة عن التمثيل

- الجريدة السينمائية: فتقدم حوادث واقعية منوعة لا ترابط بينها .

-الروايات المصورة : تعرض موضوعات أدبية أو علمية أو تاريخية .

-الدعاية: وهي التي تنتجها المؤسسات التجارية أو الصناعية (أسعد، ٢٠٠٥؛ عباس، ٢٠١٦, ١٧)

أهمية الرسوم المتحركةِ(ِ **Animatiom**)في العملية التعليمية

في ظل إثبات العديد من الدراسات والنظريات أثر استخدام الرسوم المتحركة والوسائط المتعددة في العملية التعليمية، وفي ظل توفر تطبيقات وبرامج عديدة بسيطة لتصميم وانتاج الرسوم المتحركة تقدم مميزات وتقنيات رائعة، على المعلم أن يسعى للاستثمار والاستفادة من هذاالمجال، وذلك بتعلم واكتساب مهارة تصميم وانتاج أفلام الرسوم المتحركة لينتج أفلام اً بسيطة هادفة موجهه للمتعلمين داخل وخارج المدرسة.(بعلوشة،٢٠١٣, ص٢٠).

وتساعد الرسوم المتحركة الطلبة على اكتساب الخبرات والمها ا رت والمعارف في سن مبكر، خاصةً إذا احتوت على تسلسل قصصي جذاب ومشاهد تثير اهتماماتهم للتعلم بحيث تنمي الخيال بأساليب مختلفة، وتجعل الطلبة يستمتعون في التعلم (**Awad**,٢٠١٣, ص٢٥).

ومما لا شك فيه بأن الطفل بفطرته تجذبه الرسوم المتحركة والوسائط المتعددة وتشد انتباهه وتركيزه لما تحويه من شخصيات مرسومة ومؤثرات بصرية وأصوات وغيرها

ويمكن من خلال هذا الفن إرسال رسائل تربوية وأخلاقية ودينية للطفل بشكل غير مباشر سوف تؤثر بالتأكيد على الطفل إيجابيا (**wafi**, ٢٠١٣,ص ٢٤).

الذكاء الوجداني (**Emotional Intelligence**)

ان مصطلح الذكاء بشكل عام , اقدم في نشأته الأولى من علم النفس ومباحثه التجريبية , فقد نشأ في اطار الفلسفة القديمة , ثم اهتمت بدراسته العلوم البيولوجية والفسيولوجية العصبية , واستقر أخيرا في ميدانه السيكولوجي الصحيح , الذي يدراسه بوصفه مظهرا عقليا من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي , ومازالت اثار هذا الماضي تضفي طبعها الخاص على بعض المعاني الشائعة لمفهوم الذكاء (السيد , ١٩٧٦,ص١٢) .

وتولى ظهور نظريات الذكاء , التي تكمن أهمية تفصيل تاريخها في أهمية نشوء نظريات الذكاء الوجداني , الذي تعود بداياته الى حركة القياس العقلي , عندما اثار المدخل السيكولوجي لنظرية الذكاء انتباه الباحثين في علم النفس , فقد ارسى بينيه **Binet**منذ عام ١٩٠٤ الى قبيل وفاته عام ١٩١١ , دعائم ماعرف باختبارات الذكاء , والتي سرعان ماانتقلت من باريس الى الولايات المتحدة الامريكية , حيث لاقت رواجا كبيرا واصبح ينظر اليها على انها اعظم نجاح صادفه علم النفس , بوصفها أداة علمية مبتكرة لقياس ماعند الفرد من ذكاء وعبقرية , وبذلك اثارت فضول الكثير من العلماء وأثارت انتباههم (عدس , ١٩٩٧ ,ص١٣) .

وقام وكسلر **Wechsler** في عام ١٩٣٩ بالإشارة الى وجود قدرات غير معرفية لدى الفرد , بالإضافة الى القدرات المعرفية , وقال بان هذه القدرات غير المعرفية يمكنها ان تتنبأ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة , ثم تكلم جلفورد

Gu[lford عام ١٩٥٦ عن نظريته في الذكاءات المتعددة (**Multilple intelligence**) والتي تشمل ثلاثة أنواع للذكاء , وهي الذكاء اللغوي , والذكاء الموسيقس , الذكاء الشخصي , وقد طور بعد ذلك هذا النموذج وأشار الى المحتوى السوكي على انه معلومات غير لفظية , تشمل التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بمدركات الاخرين , وافكارهم , ومشاعرهم وانفعالاتهم (محمد , ٢٠٠٥ ,ص١٣) .

ابعاد الذكاء الوجداني :

يتبنى كل باحث من الباحثين تعريفا للذكاء الوجداني , تبعا لذلك يقرر كل منهم ابعادا مختلفة عن الاخر , ستذكر الباحثة التعريف متبوعا بالابعاد التي ذكرها كل باحث , والتي قد تكون متضمنة في التعريف نفسه . وينقسم الباحثون في تعريف الذكاء الوجداني الى اتجاهين , الاتجاه الأول يعرف الذكاء الوجداني , بأنه عبارة عن مجموعة من القدرات التي يمتلكها الفرد , تعمل على تحريك مشاعره ووجدانه ,ورواد هذا النموذج ماير وسالوفي **Salovey& Mayer** .

اما الاتجاه الثاني , فيعرف الذكاء الوجداني , بانه عبارة عن مجموعة من الخصائص والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة لنجاح الفرد في الحياة ورواد هذا الاتجاه جولمان **Golman** , وبار – اون **Bar –on**.

ويتفق مع الاتجاه الأول عثمان ورزق (٢٠٠٢) , فيعرفان الذكاء الوجداني , بانه القدرة على الانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية , وفهمها , وصياغتها , وتنظيمها وفقا لمراقبة انفعالات الاخرين , وادراكهم ,ومشاعرهم : للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية , تساعد الفرد على الرقي العقلي , والانفعالي , والمهني , وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة . ويتبنى البحث الحالي هذا التعريف , وفي الدارسة العامليه لتحديد مكونات الذكاء الانفعالي حدد

عثمان ورزق (عثمان وعبده , ٢٠٠٢ ,ص ٢٥٣ – ٢٥٤) خمسة مكونات للذكاء الوجداني وهي :

- إدارة الانفعالات : وتشير الى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها واستدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة , وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتعديلها وتحويلها الى انفعالات إيجابية .
- التعاطف : ويشير الى قدرة الفرد على ادراك انفعالات الاخرين , والاندماج معهم انفعاليا , وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم , والحساسية لاحتياجاتهم .
- تنظيم الانفعالات : ويشير الى قدرة الفرد على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها الى تحقيق الإنجاز والتفوق , واستعمال المشاعر والانفعالات في اتخاذ القرارات , حتى وان كان تحت ضغط انفعالي من الاخرين .
- المعرفة الانفعالية : وتشير الى القدرة على الانتباه والادراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية , وحسن التمييز بينها , والتعبير عنها , وفهم العلاقة بين الأفكار والانفعالات والاحداث .
- التواصل الاجتماعي : ويتضمن قدرة الفرد على التاثير الإيجابي في الاخرين , وذلك من خلال ادراك مشاعرهم وفهمها , ومعرفة الفرد متى يقود الاخرين , ومتى يتبعهم , ومتى يساندهم ومتى يتصرف معهم بطرية مناسبة .

التحصيل الدراسي

تناول الكثير من العلماء والباحثين موضوع التحصيل الدراسي من وجهات نظر متعددة ومداخلكثيرة ,فهناك من عرف التحصيل الدراسي بأنه الحصول على معلومات وصفية

تبين مدلا ما حصله التلاميذ بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية , وذلك من خلال الاختبارات التي يطبقها المعلم على طلابه على مدار العام الدراسي , لقياس مدى استيعاب الطلاب للمعارف والمفاهيم والمهارات التي لها علاقة بالمادة الدراسية في وقت معين او في نهاية مدة تعليمية معينة .(العناني,٢٠٠٥ ,١٥). كما ان التحصيل الدراسي ينقسم إلى ثلاثة أقسام: التحصيل الجيد، التحصيل المتوسط،

التحصيل المنخفض (جعفر والسرساوي، ٢٠١٩ ,٢١).

أولا: التحصيل الجيد: يشير هذا القسم إلى ارتفاع مستوى أداء الطالب عن مستوى أقرانه ويقاس عن طريق استخدام الاختبار التحصيلي، حيث يقدم الطالب كل قدراته و امكانياته للحصول على درجة مرتفعة .

ثانياً: التحصيل المتوسط: يشير هذا القسم إلى أن مستوى أداء الطالب متوسط وذلك من خلال، حيث يقدم الطالب نصف الامكانيات لديه فدرجة احتفاظه نتائج الاختبار التحصيلي الذي خضع له للمعلومات متوسطة .

ثالثاً: التحصيل المنخفض: بهذا القسم يكون مستوى أداء الطالب منخفض؛ أي أقل من المستوى متوسط مقارنة مع اقرانه حيث يقدم الطالب أقل من نصف الامكانيات.

الفصل الثالث: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث :

نقصد بمجتمع الدراسة هو جميع عناصر المشكلة او الظاهرة ومفرداتها التي هي قيد البحث .(عليان وعثمان ,١٣٧:٢٠٠٠), وقد شمل مجتمع البحث الحالي جميع تلاميذ

الصف الخامس الابتدائي في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة الى المديرية العامة لتربية القادسية للعام الدراسي (٢٠٢١,٢٠٢٢)والبالغ عددهم(٤٣٦٣٤) في (٧٥٧)مدرسة من مدارس المحافظة .جدول يوضح عدد الطلاب في المدارس كما موضح في الجدول (٢).

جدول(٢)اعداد التلاميذ في المحافظة

ذكور	اناث	المجموع
٢٣٥٥٢	٢٠٠٨٢	٤٣٦٣٤

عينة البحث:

أن الغرض من اختيار العينة هو للحصول على معلومات بشأن مجتمعها , ومن الضروري أن يتم اختيار العينة اختياراً جيداً أي تمثل المجتمع الاصلي وتقوم مقامه لكي تعمم نتائجها على هذا المجتمع (غنايم , ٢٠٠٤: ١٣٤)، وتعرف عينة البحث بأنها: "جزء من مجتمع البحث الأصلي ,يختارها الباحث بأساليب متعددة ,وتضم عدداً من أفراد المجتمع الأصلي .

(Creswell,2012:208) .وقد تم اختيار عينة البحث على النحو التالي :

١.عينة المدارس:من بين عدد من المدارس اختار الباحث المدرسة التي سيطبق فيها التجربة بصورة قصدية، وهي (مدرسة حبيب بن مظاهر) الابتدائية ، زارت الباحثة تلك المدرسة مصطحبةً معها الكتاب الصادر من المديرية العامة لتربية القادسية (ملحق١) ووجد انها تضم شعبتين للصف الخامس الإبتدائي، وتم اختيار هذه المدرسة قصدياً لكي تكون ميداناً لأجراء البحث للأسباب التالية :-

أ. استعداد إدارة المدرسة للتعاون مع الباحث وتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء البحث

ب. احتواء المدرسة على كل المستلزمات التي تسهل عملية التدريس.

ج . معظم تلاميذ المدرسة ينحدرون من مستوى ثقافي واجتماعي متجانس تقريبا مما ساعد في تكافؤ مجموعتي البحث.

١. عينة الطلاب:

اختار الباحث شعبة (ب) عشوائيا (بطريقة القرعة) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس بطريقة تقنية الانيميشن وشعبة (أ) المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغ عدد الطلاب في كلا الشعبتين (٥٧) طالباً , وبعد استبعاد (١٧) من الطلاب الراسبين في الشعبة (أ) والشعبة (ب)، أصبح المجموع النهائي لعينة لبحث (٤٠) طالباً بواقع (٢٠) طالبا لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة . وكما موضح في جدول (٣) .

جدول (٣)

توزيع تلاميذ مجموعتي البحث حسب الشعب

ت	الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب بعد الاستبعاد	مجموع الطلاب قبل الاستبعاد	مجموع الطلاب بعد الاستبعاد
١	أ	الضابطة	٢٨	٢٠	٥٧	٤٠
٢	ب	التجريبية	٢٩	٢٠		

رابعا: تكافؤ مجموعتي البحث **Equivalence of Groups Research**

على الرغم من إتباع الباحثة الأسلوب العشوائي في اختيار مجموعتي البحث فقد حرصت على إجراء التكافؤ بينهما ,حيث اجرت التكافؤ في متغير العمر ومتغير الذكاء ومتغير التحصيل ومتغير الذكاء الوجداني كما موضح في الملحق (٢)

١. العمر الزمني للطلاب بالأشهر :-

حصلت الباحثة على أعمار الطلاب من البطاقة المدرسية. ملحق (٢)، فضلا عن اطلاع الباحث على هوية الأحوال المدنية لكل طالب وتم إيجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار الطلاب في كلا المجموعتين وباستعمال الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين للمجموعة التجريبية والضابطة وجد إن القيمة التائية المحسوبة (١.١٢٠) اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢.٠٢٤) عند درجة حرية (٤٨) ولمستوى دلالة (٠.٠٥) لذلك لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متغير العمر الزمني مما يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير. وكما مبين في جدول (٤).

جدول رقم(٤)

نتائج الاختبار التائي لأعمار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالأشهر

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	**20**	**130.1570**	**5.56381**	١.١٢٠	٢.٠٢٤	غير دالة
الضابطة	**20**	**132.7650**	**8.80718**			

مقياس الذكاء الوجداني :

لغرض قياس الذكاء الوجداني وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، قامت الباحثة بتبني مقياس الذكاء الوجداني من اعداد(أ.د عفاف ,٢٠٠٦) لكونه المقياس الملائم الذي يحاكي جانبي النمو المعرفي والوجداني على حد سواء لما فيه من امكانية قياس الخاصية المراد قياسها ,الا ان المقياس اعد لقياس فئة من الاطفال المصريين .ملحق (٦)

محتوى المقياس:

يطبق المقياس على الاطفال من عمر (٤) سنوات وحتى عمر (١١) .وينحسر على العاديين منهم واطفال المؤسسات الاجتماعية , ومدارس التربية الفكرية , على ان يكون التطبيق في جو من الالفة بين الاطفال والباحث ,مع مراعات توفر الهدوء وعدم وجود مشتتات الانتباه ,كما ان وقت الاختبار غير محدد ,الا انه من المهم تحديد وقت البداية وتسجيل الوقت المستغرق في التطبيق .

ولكي يصبح المقياس ملائما لفئة من اطفال العراق بعمر (٦-١١سنه) قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

١-تعديل اسم الشخصية الكارتونية :حدد المقياس الاصلي اسما للشخصية الكارتونية (دقدق) والباحثة حددتها باسم (سالم) لأنه اسهل ومألوف للهجة للتلاميذ حيث تم الاستعانة برسامه من كلية الفنون الجميلة جامعة القادسية لأعداد ثمانية صور لشخصية الكارتونية التي اطلق عليها اسم (سالم) لتمثل انفعالات (الفرح , والخجل , والبكاء ,والاندهاش ,و الغضب ,والخوف ,التفكير ,وجد حل).

٢- تعديل المجالات المقياس : احتفظت الباحثة بالمجالات المشار اليها من قبل (mayer& salovey1997) وهي : (فهم الانفعالات , ادراك الانفعالات , ادارة الانفعالات) .

٣-الاجراءات الميدانية لتطبيق المقياس ومراحلها : قامت الباحثة بتعديل نوع الكلام المنطوق لسؤال الطفل من اللهجة المصرية الدارجة الى اللهجة العراقية الدارجة التي يفهمها الطفل في كل من .

-فهم الانفعالات : حيث عدلت الباحثة الاسئلة الثمانية التي تعرضت لقياس مستوى فهم الانفعالات .

- ادراك الانفعالات : عدلت الباحثة السؤالين (واحد واثنين) الى اللهجة العراقية فيما يتعلق بأدراك الانفعالات .

- ادارة الانفعالات :عدلت الباحثة القصة الرئيسية والقصص الثمانية الى اللهجة العراقية فيما يتعلق بإدارة الانفعالات .

أما تصحيح هذا المقياس فيكون بطريقة (١, ٢) أي إذا أجاب الطالب على الفقرة إجابة صحيحة يعطى(٢) أما إذا أجاب الطالب إجابة خاطئة أو لم يجب على الفقرة فيعطى (١) ولذلك على وفق الإجابات الصحيحة المعطاة لكل لغز ملحق (٨)، تحسب الدرجة الكلية للاختبار بجمع درجات الفقرات الصحيحة وبذلك فان أعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (٨٨) وأدنى درجة هي (٢٤) وبذلك فان الوسط الفرضي للاختبار هو (٥٦) .

التحليل المنطقي للفقرات :

ـ صلاحية الفقرات

تشير هذه العملية إلى التعرف على مدى تمثيل المقياس للمتغير المراد قياسه (الزوبعي واخرون ,١٩٨١, ص٣٤). وقد كانت فقرات المقياس (٢٤) فقره ملحق (٧) ويرى (ايبل ١٩٧٢) ان أفضل وسيله للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء والمتخصصين بتقدير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من اجلها (**Eble,1972,p555**) . وبما ان حكم الخبراء يتصف بدرجة من الذاتية لذلك يعطى المقياس لأكثر من محكم ، ويمكن تقييم درجة التحليل المنطقي للفقرات من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (عوده ,١٩٩٨,ص ٣٧٠) .

ولذلك تم عرض المقياس متضمنا تعريف (**mayer& salovey**,١٩٩٧) للذكاء الوجداني, على (٢٦) من الخبراء المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس , ملحق (٣) لبيان مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس ، وبيان ما إذ كانت تحتاج إلى تعديل وما التعديل الملائم . ولتحليل آراء الخبراء تم استخراج النسبة المئوية للاتفاق بين المحكمين كأن تكون نسبه الاتفاق لا تقل عن (٨٠%).(الزاملي واخرون , ٢٠٠٩,ص٢٤١) . وبناءا على نسبة الاتفاق هذه فقد تم تعديل (٢) فقرات من مقياس الذكاء الوجداني حصلت على نسبة اتفاق اقل من , وبذلك اصبحت فقرات المقياس (٢٤) فقرة ملحق (٦)، كما استعملت الباحثة مربع كأي لمعرفة طبيعة الفروق بين آراء الخبراء من حيث صلاحية الفقرات أو رفضها ويكون الفرق بين الموافقين وغير الموافقين ذو دلالة إحصائية ولصالح الموافقين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبلغت القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند درجة حرية (٤٨) وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول(١١)

النسبة المئوية وقيمة ومربع كأي حول صلاحية فقرات مقياس التفكير الجانبي

ارقام الفقرات	عدد الموافقين	عدد الغير موافقين	قيمة مربع ك٢		النسبة المئوية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الجدولية		
,٦,٥,٤,٣,٢,١ ٧	٢٦	–	٢٦	٣.٨٤	%١٠٠	دالة
١٠,٩,٨,١٤,١٧	٢٥	١	٢٢.١٥٤		%٩٦	دالة
١٣,١٥,١٦,١٨,	٢٤	٢	١٨.٦١٥		%٩٢	دالة
٢٢,١٩,٢١	٢٣	٣	١٥.٣٨٥		%٨٩	دالة
٢٠,٢٤	١٧	٩	٢.٤٦٢		%٦٥	غير دالة

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني

٣. صدق الاختبار **Test Validity.**

وتم ايجاد صدق الاختبار بطريقتين هما :

٤-١-الصدق الظاهري **Face Validity**

عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ، ملحق (٣) ، لإبداء آرائهم بالنسبة إلى مواقف الاختبار وفقراته ، وبذلك أصبح عدد الفقرات الكلي (٢٤فقرة) ,لكل مجال (٨) فقرة كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات حسب رأي بعض المحكمين لتحقيق عنصر الوضوح فيها

٤-٢- صدق البناء **Construct Validity**

وهو عبارة عن تحليل معنى درجات الاختبار في ضوء المفاهيم السلوكية كما انه أكثر أنواع الصدق قبولا من وجهة نظر عدد كبير من المتخصصين في القياس

النفسي اذ انه يتفق مع جوهر مفهوم (ايبل) للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الامام و اخرون , ١٩٩٠, ص١٣١) .وكذلك يقصد به المدى الذي يمكن ان يشير بموجبه الى قياس بناء نظري محدد او خاصية معينة **(Anastasi,1976,p126)**

وتعد أساليب التحليل الإحصائي للفقرات وتقدير الخبراء لصلاحيتهما من اهم مؤشرات هذا النوع من الصدق (مجيد , ٢٠١٠, ص ٥٧).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الذكاء الوجداني من خلال المؤشرات الاتية :-

ـ صلاحية الفقرات :- وقد تحقق من خلال عرض فقرات المقياس على الخبراء للكشف عن مدى تمثيلها لجوانب المتغير والذين اكدوا على صلاحية الفقرات لقياس ما صممت من اجله .

ـ معامل الارتباط بين درجه كل فقرة و الدرجة الكلية للنمط :- اي من خلال الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني فقد أثبتت النتائج ان فقرات الاختبار جميعا البالغة (٢٤) فقره مرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار وبدلالة إحصائية. وبذلك تم الإبقاء على فقرات الاختبار جميعها والبالغة (٢٤),حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للاختبار باستعمال معامل ارتباط بوينت باي سيرا لفقرات المجال الاول واستعمال معامل ارتباط بيرسون لفقرات المجال الثاني والثالث، واختبار قيمة معامل الارتباط لها باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨) فقيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولة (١.٩٨)، وهذا يعطينا مؤشر على ان الفقرات تنتمي الى الاختبار كما موضح في الملحق(٨).

ـ القوه التمييزية للفقرات :- التي استخرجت بأسلوب المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا اذ افترض ان فقرات المقياس قادرة على التمييز بين الطلبة الذين لهم ذكاء

وجداني عالي عن الذين ذكاء وجداني واطي والذي وقد تحقق ذلك من خلال ما أظهرت الفقرات من قدره على التمييز ,كما موضح في الملحق (٩)

التجربة الاستطلاعية :

التطبيق الاستطلاعي الاول: مقياس الذكاء الوجداني :

لغرض قياس الذكاء الوجداني وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، قامت الباحثة بتبني مقياس الذكاء الوجداني من اعداد(أ.د عفاف ,٢٠٠٦) لكونه المقياس الملائم الذي يحاكي جانبي النمو المعرفي والوجداني على حد سواء لما فيه من امكانية قياس الخاصية المراد قياسها ,الا ان المقياس اعد لقياس فئة من الاطفال المصريين .ملحق (٦)

التحليل المنطقي للفقرات :

ـ صلاحية الفقرات

تشير هذه العملية إلى التعرف على مدى تمثيل المقياس للمتغير المراد قياسه (الزوبعي واخرون ,١٩٨١, ص٣٤). وقد كانت فقرات المقياس (٢٤) فقره ملحق (٧) ويرى (ايبل ١٩٧٢) ان أفضل وسيله للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من الخبراء والمتخصصين بتقدير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من اجلها (**Eble,1972,p555**) . وبما ان حكم الخبراء يتصف بدرجة من الذاتية لذلك يعطى المقياس لأكثر من محكم ، ويمكن تقييم درجة التحليل المنطقي للفقرات من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (عوده ,١٩٩٨,ص ٣٧٠) .

ولذلك تم عرض المقياس متضمنا تعريف (**mayer& salovey**,١٩٩٧) للذكاء الوجداني, على (٢٦) من الخبراء المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس , ملحق (٣) لبيان مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس ، وبيان ما إذ كانت تحتاج إلى تعديل وما التعديل الملائم . ولتحليل آراء الخبراء تم استخراج النسبة المئوية للاتفاق

بين المحكمين كأن تكون نسبه الاتفاق لا تقل عن (٨٠%).(الزاملي واخرون , ٢٠٠٩,ص٢٤١) . وبناءا على نسبة الاتفاق هذه فقد تم تعديل (٢) فقرات من مقياس الذكاء الوجداني حصلت على نسبة اتفاق اقل من , وبذلك اصبحت فقرات المقياس (٢٤) فقرة ملحق (٦)، كما استعملت الباحثة مربع كأي لمعرفة طبيعة الفروق بين آراء الخبراء من حيث صلاحية الفقرات أو رفضها ويكون الفرق بين الموافقين وغير الموافقين ذو دلالة إحصائية ولصالح الموافقين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبلغت القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند درجة حرية (٤٨) وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول(١١)

النسبة المئوية وقيمة ومربع كأي حول صلاحية فقرات مقياس التفكير الجانبي

ارقام الفقرات	عدد الموافقين	عدد الغير موافقين	قيمة مربع ك٢		النسبة المئوية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الجدولية		
,٦,٥,٤,٣,٢,١ ٧	٢٦	–	٢٦	٣.٨٤	%١٠٠	دالة
١٠,٩,٨,١٤,١٧	٢٥	١	٢٢.١٥٤		%٩٦	دالة
١٣,١٥,١٦,١٨,	٢٤	٢	١٨.٦١٥		%٩٢	دالة
٢٢,١٩,٢١	٢٣	٣	١٥.٣٨٥		%٨٩	دالة
٢٠,٢٤	١٧	٩	٢.٤٦٢		%٦٥	غير دالة

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني

٣. صدق الاختبار **Test Validity**.

وتم ايجاد صدق الاختبار بطريقتين هما :

٤-١-الصدق الظاهري **Face Validity**

عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ، ملحق (٣) ، لإبداء آرائهم بالنسبة إلى مواقف الاختبار وفقراته ، وبذلك أصبح عدد الفقرات الكلي (٢٤فقرة) ,لكل مجال (٨) فقرة كما تم إعادة صياغة بعض الفقرات حسب رأي بعض المحكمين لتحقيق عنصر الوضوح فيها

٤-٢- صدق البناء **Construct Validity**

وهو عبارة عن تحليل معنى درجات الاختبار في ضوء المفاهيم السلوكية كما انه أكثر أنواع الصدق قبولا من وجهة نظر عدد كبير من المتخصصين في القياس النفسي اذ انه يتفق مع جوهر مفهوم (ايبل) للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام (الامام و اخرون , ١٩٩٠, ص١٣١) .وكذلك يقصد به المدى الذي يمكن ان يشير بموجبه الى قياس بناء نظري محدد او خاصية معينة **(Anastasi,1976,p126)**

وتعد أساليب التحليل الإحصائي للفقرات وتقدير الخبراء لصلاحيتهما من اهم مؤشرات هذا النوع من الصدق (مجيد , ٢٠١٠, ص ٥٧).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس الذكاء الوجداني من خلال المؤشرات الاتية :-

ـ صلاحية الفقرات :- وقد تحقق من خلال عرض فقرات المقياس على الخبراء للكشف عن مدى تمثيلها لجوانب المتغير والذين اكدوا على صلاحية الفقرات لقياس ما صممت من اجله .

ـ معامل الارتباط بين درجه كل فقرة و الدرجة الكلية للنمط :- اي من خلال الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني فقد أثبتت النتائج ان فقرات الاختبار جميعا البالغة (٢٤) فقره مرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار وبدلالة إحصائية. وبذلك تم الإبقاء على فقرات الاختبار جميعها والبالغة (٢٤),حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للاختبار باستعمال معامل ارتباط بوينت باي سيرا

لفقرات المجال الاول واستعمال معامل ارتباط بيرسون لفقرات المجال الثاني والثالث، واختبار قيمة معامل الارتباط لها باستعمال الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨) فقيمها التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولة (١.٩٨)، وهذا يعطينا مؤشر على ان الفقرات تنتمي الى الاختبار كما موضح في الملحق(٨).

ـ القوه التمييزية للفقرات :- التي استخرجت بأسلوب المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا اذ افترض ان فقرات المقياس قادرة على التمييز بين الطلبة الذين لهم ذكاء وجداني عالي عن الذين ذكاء وجداني واطي والذي وقد تحقق ذلك من خلال ما أظهرت الفقرات من قدره على التمييز ,كما موضح في الملحق (٩)

التجربة الاستطلاعية :

التطبيق الاستطلاعي الاول:الغرض منه معرفة وضوح الفقرات من قبل المستجيبين ,وهل هناك فقرة غامضة تتطلب الايضاح ام لا ,وكذلك الزمن المستغرق لإجابة كل فرد على المقياس وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) طالب من مدرسة الروان الابتدائية وذلك لتحقق من كون التعليمات واضحة وليست هناك فقرات غامضة, وتتطلب استجابة الطلاب على المقياس (٢٨) دقيقة وكانت جميع الفقرات واضحة وليست هناك فقرات غامضة.

التطبيق الاستطلاعي الثاني:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠طالباً) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الشافعية للبنين ومدرسة البنفسج للبنات وكما موضح في الملحق()، وذلك بتاريخ (٢٠٢٢/١/١٢) وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم عن أي فقرة من فقرات المقياس ، والاستفسار عن أي كلمة أو عبارة يجدونها غامضة أو غير واضحة ، وقد تم تسجيل أسئلة الطلاب واستفساراتهم وبعض الملاحظات التي

تتعلق بفقرات المقياس وتعليماته، فتبين أن تعليمات المقياس وفقراته كانت اغلبها واضحة ومفهومة من قبل جميع الطلاب باستثناء بعض الكلمات التي لم تفهم والتي تم توضيحها ، وقد بلغ متوسط الإجابة (٣٧ دقيقة) وتم حساب ذلك من خلال احتساب الزمن المستغرق لأول خمس تلاميذ والزمن المستغرق لأخر خمس تلاميذ أكملوا إجابة على المقياس .كما موضح في الملحق(١٠)

٦-٤- ثبات المقياس **Test Reliability**.

تم حسب ثبات مقياس الذكاء الوجداني باستعمال معادلة (الفا كرونباخ) وبلغ معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة (٠,٨١١)

٧. الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني:

تالف المقياس بصورته النهائية من (٢٤) فقرة ,ملحق(١١)

التحصيل السابق لمادة العلوم.

حصلت الباحثة على درجات نصف السنة لمجموعتي البحث في مادة العلوم من سجل الدرجات الرسمي لمعلم المادة، ملحق(٢)، وتم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة وعند إجراء المقارنة باستعمال الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين للمجموعة التجريبية والضابطة أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة (٠.١٠٧) اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٢.٠٢٤) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي المجموعتين في متغير التحصيل السابق لمادة العلوم كما موضح في الجدول الاتي .

جدول رقم (٦)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل السابق في مادة العلوم

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	**20**	**62.9000**	**14.11196**	٠.١٠٧	٢.٠٢٤	غير دالة
الضابطة	**20**	**62.3500**	**18.11738**			

: الاختبار ألتحصيلي

يعد الاختبار التحصيلي الأداة التي يتم إعدادها بطريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها سابقاُ، وفي ضوء محتوى المادة العلمية للوحدتين الرابعة والخامسة من كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي للعام الدراسي٢٠٢١-٢٠٢٢تم بناء اختبار تحصيلي خاص لهذا البحث وفق الخطوات الاتيه.

١. الهدف من الاختبار التحصيلي :-

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى معلومات طلاب الصف الخامس الايتدائي في الوحدتين الرابعة والخامسة في مادة العلوم للعام الدراسي٢٠٢١-٢٠٢٢.

٢. تحديد عدد فقرات الاختبار :-

في ضوء آراء عدد من المتخصصين في مادة العلوم ، والأخذ بالاعتبار الأغراض السلوكية المراد تحقيقها وأهمية كل فصل تم تحديد فقرات الاختبار بـ(٢٥) فقرة.

٣. اعداد الخريطة الاختبارية :-

لتحقيق الشمولية لفقرات الاختبار وتمثيلها عينة المحتوى تم اعداد جدول المواصفات، وذلك بحساب وزن المحتوى في ضوء عدد الحصص لتدريس كل فصل من الفصول الممثلة للمحتوى وحساب وزن الأهداف السلوكية في كل مستوى من مستويات بلوم المعرفي (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل) ثم حساب عدد الفقرات لكل خلية بتطبيق المعادلات الاتية:

- وزن المحتوى = $\frac{\text{عدد الحصص لكل فصل}}{\text{العدد الكلي للحصص}} \times ١٠٠$
- وزن الاهداف = $\frac{\text{عدد الاهداف السلوكية لكل مستوى}}{\text{العدد الكلي للاهداف السلوكية}} \times ١٠٠$

عدد الفقرات لكل خلية = % للفصل × %للاهداف السلوكية لكل مستوى × العدد الكلي لفقرات الاختبار

الجدول (١٢)

الاهداف السلوكية حسب المستويات المعرفية

ت	الفصل	مستويات بلوم الثلاثة				المجموع
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	
١	الوحدة الرابعة	٧.٠٥	٤.٨	١.٠٥	٢.١	١٥
٢	الوحدة الخامسة	٤.٧	٣.٢	٠.٧	١.٤	١٠
المجموع		١١.٧٥	٨	١.٧٥	٣.٥	٢٥

١. صوغ فقرات الاختبار :-

نظراً لتباين مستويات وطبيعة الأهداف المراد قياسها تم إعداد فقرات الاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد) بواقع ٢٥ فقرة وبثلاث بدائل أحداها يمثل الإجابة

الصحيحة، وتقيس مستوى التذكر ومعرفة الحقائق العلمية واستيعابها وتطبيق المعرفة العلمية في مواقف جديدة وتحليلها. الملحق (١٣).

صوغ تعليمات الاختبار :-

أ- تعليمات خاصة بالطلاب :-

تضمنت المعلومات الخاصة بالطالبة والهدف من الاختبار وعدد فقراته وكيفية الإجابة عن الفقرات الموضوعية وتجنب اختيار أكثر من إجابة للفقرة الواحدة، أو ترك فقرة من دون إجابة.

ب-تعليمات التصحيح :-

تم إعداد مفتاح الإجابة الصحيحة لجميع فقرات الاختبار أُعتمد في تصحيح الاختبار، الملحق (١٠). فقد أعطيت (٤) درجات للفقرة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة بالنسبة إلى الأسئلة الموضوعية، وبهذا تكون الدرجة الكلية للأسئلة الموضوعية ١٠٠وهي الدرجة الكلية للاختبار.

٤. صدق الاختبار :**Test Validity**

صدق الاختبار يقصد به ان الاختبار يقيس ما وضع لأجله حيث انه يعطي صورة واضحة وكاملة لقدرة المتعلم على الخاصية او الصفة المراد قياسها .(العبسي ,٢٠١٠, ٢١٠) وللصدق عدة اشكال :

أ. الصدق الظاهري : **Face Validity**

الاختبار يكون صادقا ظاهريا عندما يكون عنوانه دالا على الهدف المراد قياسه, ويجب ان تكون تعليماته وفقراته ذات ارتباط باسمه ,ويمكننا الحكم على الصدق الظاهري عن طريق عرض الاختبار على المحكمين (النجار,٢٠١٠, ٢٨٩) والتحقق من الصدق الظاهري يتم عن طريق فحص فقرات الاختبار وملاحظتها والتحقق من ان كل فقرة تقيس هدف من الاهداف التي نريد قياسها بواسطة عرض

الاختبار بشكلة الاولي على مجموعة من المختصين والمحكمين والمدرسين لأبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول هذا الاختبار بصورة تفصيلية والفقرة الاختبارية تعتبر صالحة اذا اتفق عليها (٨١-١٠٠%) او اكثر من المحكمين (عطية ,٢٠٠٩, ٢٠٩) , اذ عرضت الباحثة الاختبار ومحتوى المادة على مجموعة من المدرسين ذوي الاختصاص والمحكمين للتأكد من هذين النوعين من الصدق ويتم ذلك من خلال استدلال الباحثة على نسبة معينة من قبول كل فقرة من فقرات الاختبار من قبل المختصين ,ملحق (٣),وهذا يتم من خلال استخدام (مربع كاي) حيث يتم استخراج النسبة المئوية وقيمة مربع كاي المحسوبة وبمقارنتها مع القيمة الجدولية اظهرت النتائج ان جميع فقرات الاختبار قد حصلت على موافقة المحكمين كما في الجدول (١٣)

جدول(١٣)

النسبة المئوية وقيمة كا٢ للصدق الظاهري لفقرات الاختبار التحصيلي

ت	تسلسل الفقرة	المحكمين			النسبة المئوية	قيمة كا٢		درجة الحرية	مستوى الدلالة ٥٠,٠
		كلي	موافقين	رافضين		المحسوبة	الجدولية		
١	١-٣-,٥-١٠, ١٢-١٤, ١٨-٢٣	١١	١١	٠	١٠٠%	١١	٣,٨٤	١	دالة
٢	٤, ١٦, ١٧ ,٢٥	١١	١٠	١	٩٠%	٧,٣٦	٣,٨٤	١	دالة
٣	١١, ١٥, ٢٤	١١	٩	٢	٨١%	٤,٤٥	٣,٨٤	١	دالة

ب. صدق المحتوى :**Content Validity**

ان هذا الصدق نعني به ان فقرات الاختبار تمثل الصفة المراد قياسها بصورة دقيقة وان الاداة تنتمي الى تلك الصفة وتصلح لقياسها , ويكون هذا الصدق مختصا بالاختبارات التحصيلية ,ولأجل تحقيق صدق محتوى عال فأن ذلك يتطلب تحديد موضوعات المادة ونواتج التعلم واعداد خارطة اختبارية (جدول مواصفات) وتحديد عدد البنود ومستوياتها وبناء الاختبار التحصيلي وفقا لجدول المواصفات (مراد وسليمان , ٢٠٠٢, ٣٥٢) , لذا فأن أعداد اختبار تحصيل العلوم وفق جدول المواصفات يعد دليلا ومؤشرا من مؤشرات صدق المحتوى (عودة,١٩٩٨, ٣٧٣) ,لذا عرض الاختبار واهدافه السلوكية وجدول مواصفاته ومحتوى المادة على مجموعة من المحكمين من تخصص طرائق تدريس وعلم النفس ملحق (٣)

١. التطبيق الاستطلاعي للاختبار :-

وتم التطبيق الاستطلاعي للاختبار على مرحلتين كالتالي:

المرحلة الاولى : التطبيق الاستطلاعي الاول:

يتم في هذا التطبيق التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته وايضا حساب الزمن اللازم لإجابة التلاميذ على كل فقرات حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٠) طالب وطالبة في (مدرسة الروان الابتدائية) في يوم الاحد الموافق(٢٠٢٢/٤/١٠). وبالتعاون مع معلمة المادة واشرفت الباحثة بنفسها على التطبيق حيث لاحظت ان تعليمات الاجابة وفقرات الاختبار كانت واضحة والوقت المستغرق كان (٣٥) دقيقة .

المرحلة الثانية : التطبيق الاستطلاعي الثاني :

بعد تأكد الباحثة من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والوقت المستغرق للإجابة قامت الباحثة بتطبيق الاختبار مرة ثانية على عينة مؤلفة من (١٠٠) طالب

للصف الخامس الابتدائي (في مدرسة التسامح الابتدائية ومدرسة الشهباء الابتدائية) تم اختيارهم عشوائيا في يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٢/٤/١٢) بالتعاون مع معلمة المادة وقد تم ابلاغ التلاميذ بموعد تطبيق الاختبار قبل اسبوع من تطبيقه وقد اشرفت الباحثة بنفسها على تطبيقه

وبعد إتمام عملية التصحيح تم تحليل فقرات الاختبار إحصائياً بترتيب درجات العينة ترتيباُ تنازلياً واختيرت (٢٧%) من الدرجات العليا و (٢٧%) من الدرجات الدنيا لتمثلا المجموعتين المتطرفتين وتم حساب الاتي:

أ- معامل صعوبة الفقرة (**Item Difficulty Coefficient**) :-

تم حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار بتطبيق معادلة معامل الصعوبة، وكان الهدف من حساب معامل صعوبة فقرات الاختبار هو حذف الفقرات التي يقل معامل صعوبتها عن ٢٠% وتلك الفقرات التي يزداد معامل صعوبتها عن ٨٠%، فتبيّن من النتائج ان جميع الفقرات الموضوعية، إذ بلغ معامل صعوبة الفقرات بين(٠,٦٥- ٠,٣٠) الملحق (١٤)، وبهذا تعد جميع فقرات الاختبار جيدة ومعامل صعوبتها مناسباً.

ب-معامل تمييز الفقرة (**Item Discrimination**) :-

اتبعت الباحثة طريقة المجموعتين المتطرفتين في حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار وقد حدد المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة ٢٧% في كل مجموعة فبلغ عدد الطلاب في كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين (٤٠) طالب، وعند حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار بتطبيق المعادلة الخاصة بها، وجد ان قيمتها تتراوح بين (٠,٦٧- ٠,٣٣)، الملحق (١٤)، وان هذه المستويات تعد مؤشراً جيداً لقبول الفقرات، إذ ان المتخصصين يعدون الفقرة مقبولة إذا كان معامل التمييز (٢٠) فأكثر، لذا تعد فقرات الاختبار مقبولة من حيث قدرتها التمييزية ولذلك لم يحذف اي منها.

ج- فعالية البدائل الخاطئة (**Effectiveness of Destruction**) :-

في الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد يكون البديل الخاطئ فعالاً عندما يجذب عدداً من الطلاب من المجموعة الدنيا يزيد على عدد الطلاب في المجموعة العليا، ويكون البديل أكثر فعالية كلما زادت قيمته في السالب، وبعد تطبيق معادلة فعالية البدائل الخاطئة لجميع الفقرات الموضوعية، وجد ان معاملات فعالية جميع البدائل سالبة، وبذلك عدت جميع البدائل الخاطئة فعالة. الملحق (١٥).

د- الثبات (**The Reliability**) :-

ثبات الاختبار التحصيلي :-

يشير الثبات إلى مدى الدقة والاتساق بفقرات الاختبار، واعتمد معادلة (كيودر ريجاردسون ٢٠) لكون الاختبار يتضمن فقرات موضوعية اختيار من متعدد، واحتسب معامل الثبات بتطبيق المعادلة على استجابات العينة الاستطلاعية (١٠٠) وبلغت قيمته(٨١) وهو معامل ثبات جيد ومقبول على وفق المعايير التي تشير إليها أدبيات القياس والتقويم، بأن قيم معاملات الثبات التي تزيد على (٠,٨٢٤) تعد مقبولة وهذا يدل على أن فقرات الاختبار تحظى بدرجة جيدة من الثبات.

٧. الصورة النهائية لاختبار التحصيل في مادة العلوم

تالف الاختبار بصورته النهائية من (٢٥) فقرات بواقع (٣) بدائل لكل فقرة , ملحق رقم (١٧)

الفصل الرابع

أولا : عرض النتائج Results preview

١) نتائج الفرضية الصفرية الاولى

تعرض الباحثة النتائج المتعلقة بمتغير الذكاء الوجداني وكما يأتي:

أـ لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الاولى للبحث والتي تنص على انه" لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية الانيميشن ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الذكاء الوجداني ", استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء الوجداني ملحق ( ) ,فكانت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية (٦١.٦٥) وللضابطة (٤٥,٥٥).

وعلى الرغم من متوسط درجات المجموعة التجريبية اكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الوجداني ,الا ان الباحثة قامت بحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار صحة الفرضية الصفرية الثانية للبحث, مستخدمة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما مبين في جدول (٣)

جدول(٣)

نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في اختبار الذكاء الوجداني

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٦١.٦٥	٨.٥٧٣	٧.٠٧٢	٢,٠٢٤	دالة
الضابطة	٢٠	٤٥.٥٥	٥.٤٩١			

يتضح من الجدول (٣) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت(٧,٧٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة(٢,٠٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨) مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الذكاء الوجداني ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الباحثة الفرضية الصفرية وتقبل البديلة التي تنص على انه "يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية الانيميشن ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الذكاء الوجداني " ويعزى هذا الفارق الى فاعلية طريقة الانيميشن في زيادة الذكاء الوجداني.

ب ـ تحديد حجم الاثر (**d**) (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) استخدمت الباحثة معادلة كوهين (**Cohen**) لحساب حجم الاثر (**d**) للمتغير المستقل (تقنية الانيميشن) في المتغير التابع (الذكاء الوجداني), وكما موضح في الجدول رقم(٤)

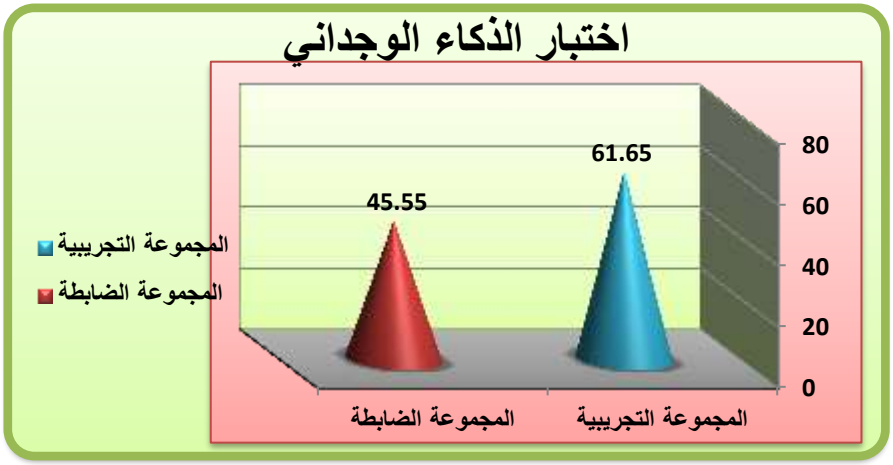
جدول (٤)

حجم الاثر للمتغير المستقل في متغير الذكاء الوجداني

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (**d**) حجم الاثر	مقدار حجم الاثر
تقنية الانيميشن	الذكاء الوجداني	٢,٢٣٦	كبير

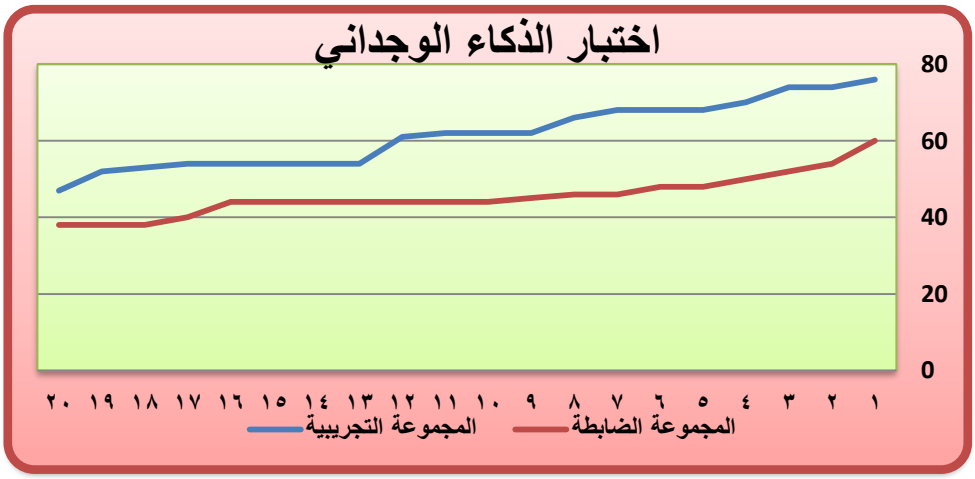
من الجدول ان قيمة حجم التأثير (**d**) للمتغير المستقل (طريقة تقنية الانيميشن) في المتغير التابع الثاني (الذكاء الوجداني) تساوي (٢,٢٣٦) وهي اكبر (من مستوى ٠.٨) وهذا يعني ان حجم التأثير كبير (**Miles & Shevlin, 2001 p:117**)

والشكل (٢) يوضح فاعلية التدريس باستخدام تقنية الانيميشن في الذكاء الوجداني لتلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية لتلاميذ المجموعة الضابطة



شكل (٣)

مقارنة مجموعتي البحث في اختبار الذكاء الوجداني



شكل (٤)

انتشار الدرجات تصاعديا لمجموعتي البحث في اختبار الذكاء الوجداني

ثانيا : تفسير النتائج : Exploration of the results

يتضح من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة والتي أظهرت وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في االذكاء الوجداني وكذلك فاعلية التدريس باستخدام تقنية الانيميشن في الذكاء الوجداني بحجم اثر كبير , وتعزي الباحثة سبب فاعلية تقنية الانيميشن إلى عدة أسباب :

١. أدى التدريس باستعمال تقنية الانيميشن إلى اثارة التنافس بين التلاميذ وغرس روح المحبة والاحترام المتبادل من خلال ما تضمنته انفعالات وجدانية كان لها الاثر الايجابي في تعزيز الذكاء الوجداني.
٢. إن التعلم بطريقة تقنية الانيميشن ساعد التلاميذ الغير اجتماعين على الاندماج والتفاعل مع زملائهم الآخرين وبالتالي ساهمت في اكسابهم حصيلة لغوية مما ساعد ذلك على الاتصال الناجح .
٣. إن التدريس بتقنية الانيميشن أتاح الفرصة لكل تلميذ في المشاركة ومناقشة الحالات الانفعالية والمشاعر الوجدانية التي وردت في القصص مما خلق جو يشجع على التعبير عن مشاعرهم وبالتالي إكتساب التلاميذ مهارة الذكاء الوجداني ,كذلك كان للكثير من المواقف والانفعالات التي تمر بها شخصيات القصة الاثر الكبير في اكتساب التلاميذ لتلك المهارة.

نتائج الفرضية الصفرية

تعرض الباحثة النتائج المتعلقة بمتغير التحصيل الدراسي كما يأتي:

لغرض التحقق من الفرضية الصفرية الثانية للبحث والتي تنص على انه" لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية الانيميشن ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل

الدراسي ", استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الدراسي لمادة العلوم ملحق ( ) ,فكانت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية (٧٥.٦٠) وللضابطة (٥٥.٣٥)، وعلى الرغم من ان متوسط درجات المجموعة التجريبية اكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي ,الا ان الباحثة قامت بحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار صحة الفرضية الصفرية الاولى للبحث, مستخدمة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما مبين في جدول (١)

جدول(١)

نتائج ا الاختبار التائي لمجموعتي البحث في اختبار التحصيل الدراسي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٧٥.٦٠	١٣.٣٣٩	٥.٢٤٥	٢,٠٢٤	دالة
الضابطة	٢٠	٥٥.٣٥	١٠.٩٦٥			

يتضح من الجدول (١) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٥,٢٤٥) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة(٢,٠٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٨) مما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل الدراسي ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الباحثة الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه "يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تقنية الانيميشن ومتوسط درجات المجموعة

الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي". ويعزى هذا الفارق الى فاعلية طريقة الانيميشن في تحصيل مادة العلوم.

ب ـ تحديد حجم الاثر **(d)** (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) استخدمت الباحثة معادلة كوهين **(Cohen)** لحساب حجم الاثر **(d)** للمتغير المستقل (تقنية الانيميشن) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي), وكما موضح في جدول (٢)

جدول (٢)

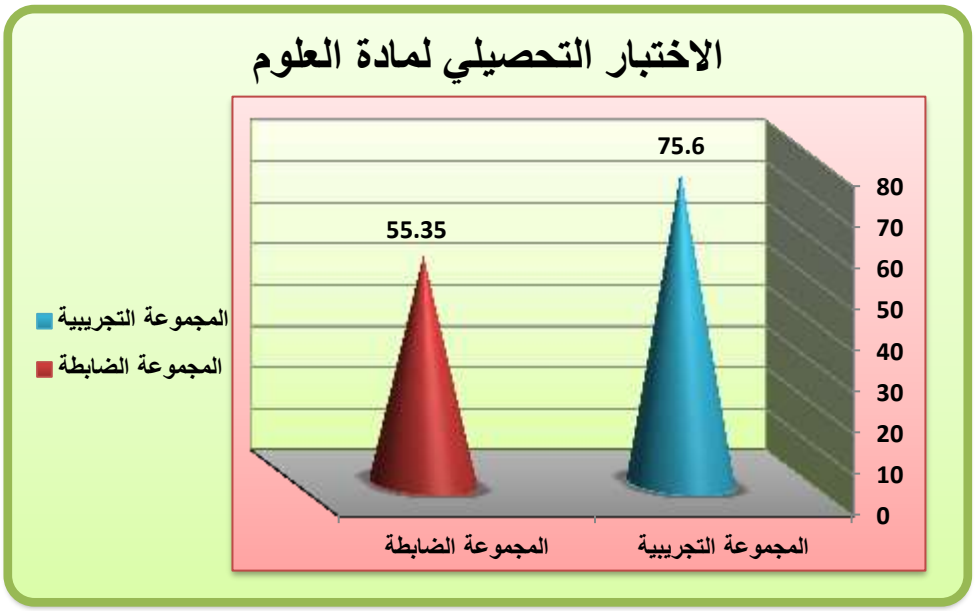
حجم الاثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل الدراسي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة **(d)** حجم الاثر	مقدار حجم الاثر
تقنية الانيميشن	التحصيل الدراسي	١,٦٥٨	كبير[١]

من الجدول ان قيمة حجم التأثير **(d)** للمتغير المستقل (طريقة تقنية الانيميشن) في المتغير التابع الأول (التحصيل الدراسي) تساوي (١.٦٥٨) وهي اكبر (من مستوى ٠.٨) وهذا يعني ان حجم التأثير كبير **(Miles & Shevlin, 2001 p:117)**

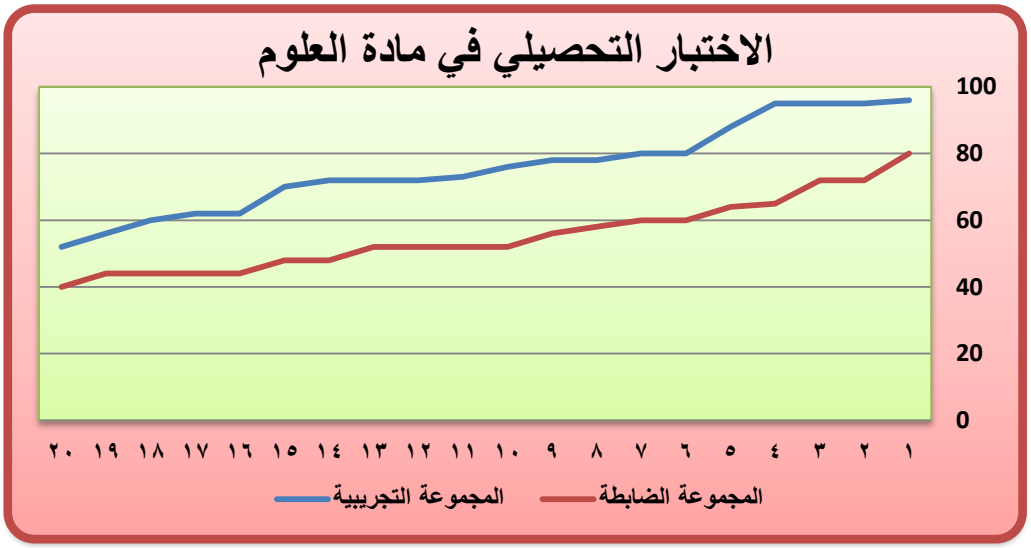
والشكل (١) يوضح فاعلية التدريس باستخدام تقنية الانيميشن في التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة مع الطريقة الأعتيادية لتلاميذ المجموعة الضابطة.

[1] (٠,٥ - ٠,٨) فحجم التأثير) حوالي (٠,٢ - ٠,٥) فأن حجم التأثير يكون ضعيفاً، اما إذا كانت قيمتهاd(اذا كانت قيمة متوسط، وإذا زادت قيمتها عن ٠,٨ يكون حجم التأثير كبير. (Miles & Shevlin, 2001 p:117)



شكل (١)

مقارنة مجموعتي البحث في أختبار التحصيل الدراسي



شكل (١)

انتشار الدرجات تصاعديا لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيل الدراسي لمادة العلوم

ثانيا : تفسير النتائج : **Exploration of the results**

يتضح من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة والتي أظهرت وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي وكذلك فاعلية التدريس باستخدام تقنية الانيميشن في التحصيل الدراسي بحجم اثر كبير , وتعزي الباحثة سبب فاعلية تقنية الانيميشن إلى عدة أسباب :

١.ان طريقة تقنية الانيميشن تعد طريقة مشوقة للتدريس ادت الى اثارة اهتمام التلاميذ وتشويقهم مما زاد من رغبتهم في التعلم والمشاركة الايجابية في الحصص الدراسية وجعلت من التلميذ عنصرا فاعلا وحيويا داخل الصف الدراسي.

٢. ان طريقة تقنية الانيميشن اوجدت جوا" من الالفة والتعاون بين التلاميذ وادت الى تعزيز الاتجاهات الايجابية لديهم نحو البيئة المدرسية والتخلص من المشاعر السلبية نحوها مما اثر ايجابيا" في ادائهم العلمي .

التوصيات **Recommendations**

١. تضمين مناهج دورات التطوير للمعلمين في المؤسسات التعليمية عدد من الطرائق والنماذج التدريسية الحديثة ومنها طريقة الانيميشن.

٢. اعتماد طريقة الانيميشن بوصفهما من المنشطات للذكاء الوجداني في مناهج طرائق تدريس العلوم وتدريب طلبة كليات التربية ومعاهد المعلمين على اعتمادهما في التدريس.

المقترحات : **Suggestions**

استكمالا لهذا البحث تقترح الباحثة الآتي :

إجراء دراسات أخرى حول استخدام تقنية الانيميشن في مراحل دراسية أخرى رياض الاطفال.

إجراء دراسات لمقارنة اثر تقنية الانيميشن مع طرائق واستراتيجيات أخرى في تنمية التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني

إجراء دراسات حول معوقات تنمية التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني لدى التلاميذ .

المصادر

- عيسوي ,صالح عبد الكريم(٢٠٠٤) ,القصة في منهج رياض الاطفال بالمملكة العربية السعودية الواقع والمأمول ,بحث مقدم لندوة الطفولة المبكرة الموافق ٤-٦ اكتوبر ,الرياض.
- غندورة , ابتهال بنت صالح (٢٠٠٨) , أثر استخدام وسائط تعليمية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى اطفال رياض الاطفال بالعاصمة المقدسة , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة ام القرى .
- حنا داود، عزيز، وآخرون.(دس)(٢٠٠٣م).الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، الإسكندرية: منشأ المعارف.
- قطامي ,يوسف (٢٠١٠), الذكاء الاجتماعي للأطفال النظرية والتطبيق ,ط١, دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ,عمان.
- الربيعي ، محمد داوود سلمان ، (٢٠٠٦) ، طرائق وأساليب التدريس المعاصر ، عالم الكتب ، جدار للكتاب العلمي ، الأردن ..
- سعدالدين، أسماء (٢٠١٦),تاريخ صناعة الرسوم المتحركة, تم الحصول عليه من شبكة الانترنت

•الأشقر، محمد(٢٠١٣),فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الهندسية لدى طلاب الصف السادس الأساسي في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

•بعلوشة، غادة (٢٠١٣),أثر توظيف الرسوم المتحركة في تدريس وحدة السيرة النبوية على تحصيل طالبات الصف السادس األساسي واتجاهاتهن نحو المادة)رسالة ماجستير غير منشورة(، الجامعة الاسالمية، غزة، فلسطين.

•السيد ، فؤاد البهي (١٩٧٦) ، الذكاء ، ط٤ ، دار الفكر العربي مصر .

•عدس ، محمد عبد الرحيم (١٩٩٧) الذكاء من منضور جديد ، ط ١ ، عمان ، دارالفكر للطباعة والنشر .

• محمد ، احمد طه (٢٠٠٥) الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته بالنوع والانجاز الاكاديمي (دراسة عبر الثقافة) العلوم التربوية ، العدد (١) . ص٢٩-٨٨.

• عثمان , فاروق السيد, عبدة , عبد الهادي السيد (٢٠٠٢) القياس والاختبارات النفسية (اسس وادوات) , دار الفكر العربي , القاهره.

• العناني , حنان (٢٠٠٥), الصحة النفسية , عمان , دار الفكر.

• جعفر , فاطمة ,والسرساوي , هنادي(٢٠١٩) اثر استراتيجيات الاكتشاف الموجه في التحصيل وبقاء اثر التعلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثاني الاساسي في الاردن ,مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية ,بابل العدد(٤٣), ص٦٧٧-٦٩٢,

المصادر الاجنبية:

- **Naylor,S., Keogh,B.(2013).Concept Cartoons: What Have We Learnt Journal of TURKISH SCIENCE EDUCATION Voluome 10,Issue 1.**
- **Bar-On, R.(1997) Bar-On Emotional Quotient Inventory: User's Manual. Toronto, New York: Multi-Health systems Inc.**
- **Creswell, John W,(٢٠١٢),Educational Research, Fourth Edition ,Pearson, Boston,(U.S.A).**
- **Mayer.J.Salovey,P(1997), what is motional intelligence ? In salovey,P&slayter .D.(E.ds),emotional development and emotional ,intelligence: Educational implications .New.Yok: Basi ic Book;pp3-31.**
- **Wafi, N (2013). The Effectiveness of Using Animated Pictures program in learningEnglish Vocabulary among the Fifth Graders in Gaza. (un published theises).The Islamic University, Gaza-Palestine.**

تحليل محتوى كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وفق انموذج Wiggens & Mctighe لأبعاد الفهم الستة

أ.م.د نبال عباس المهجة

جامعة القادسية – كلية التربية

NIBAL.HADY@qu.edu.iq

دعاء حامد عبد الامير

المديرية العامة لتربية محافظة الديوانية

duaa.tw1987@gmail.com

❖ الملخص

يهدف البحث الحالي الى معرفة مدى تضمين كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية في العراق في ضوء ابعاد الفهم الستة وفق انموذج Wiggens &Mctighe ،واتبعت الباحثتان اسلوب تحليل المحتوى لتحقيق ذلك الهدف حيث تم بناء معيار لأبعاد الفهم الستة (الشرح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور، التعاطف، وبعد معرفة الذات)، وبلغ عدد الصفحات المحللة (٦٧٥) صفحة ، وبعد الانتهاء من التحليل والتأكد من صدقه وثباته، تم التوصل الى ان كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية كانت اقل اهتماما بأبعاد الفهم الستة حيث بلغت نسبة كل من كتاب علم الاحياء للصف الرابع(٤٥%) وكتاب الخامس الاعدادي (الاحيائي) (٣٥%) وكتاب السادس الاعدادي(الاحيائي) (٤٨%).مقارنة مع النسبة المحكية التي استندت اليها الباحثتان والبالغة (٧٥%)

وفي ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة الاهتمام بتضمين كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية بأبعاد الفهم الستة، وزيادة الاهتمام بقياس وتنمية الفهم لدى المتعلمين لما له اثر في التطور الاكاديمي والمهني والشخصي لديهم.

الكلمات المفتاحية: الفهم ، ابعاد الفهم الستة ، انموذج Wiggens &Mctighe

Content analysis of biology books for middle school according to the Wiggens & Mctighe model for the six dimensions of understanding.

Douaa Hamed Abdalamir
General Directorate of Diwaniyah Education
duaa.tw1987@gmail.com

Asst:DR. Nibal Abass Hady
College of Education
NIBAL.HADY@qu.ed

Abstract :

The current research aims to know the extent to which biology books for the preparatory stage in Iraq are included in the light of the six dimensions of understanding according to the Mctighe & Wiggens model. , and after self-knowledge), the number of analyzed pages reached (675), and after completing the analysis and verifying its validity and stability, it was concluded that the biology books for the preparatory stage were less concerned with the six dimensions of understanding, as the percentage of each of the biology books for the fourth grade reached (45%), the fifth preparatory book (biological) (35%), and the sixth preparatory book (biological) (48%) .(

In light of the previous results, the researcher recommends paying attention to the inclusion of biology books for the secondary stage with the six dimensions of understanding, and increasing the interest in measuring and developing the learners' understanding because of its impact on their academic, professional and personal development.

Key words:
Understanding, , Understanding The six dimension for , Mctighe and Wiggins model

مشكلة البحث:

تعد العولمة من الاتجاهات الحديثة التي اثرت على ميادين التربية بصورة عامة وعلى المناهج بصورة خاصة حيث يوجد العديد من الشواهد الواضحة التي تدل على

عولمة التربية والتعليم كمنظومة كبرى .حيث تم تطوير المناهج الدراسية بما يتناسب وافكار العولمة. (علي،٢٠١١: ١١)

وان التربية هي جهد مقصود ومنظم ومستدام لقيادة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والعادات وتتم العملية التربوية في اماكن مختلفة ومن خلال جهود المؤسسات والافراد. (شحاته،٢٠٠٨: ١٥)، ونتيجة للتغيرات التي طرأت على اهداف التربية وعلى النظرة الى وظيفة المدرسة ادى ذلك ظهور قصور جوهري في المناهج رغم ما حدث من تعديلات في المناهج عما كان سابقا عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته وطبيعة المنهج فأن ذلك يستوجب ضرورة تطوير المناهج والتحول بما يلائم تلك المتغيرات (محمود،٢٠٠٩: ١٣)، بدأت تؤثر التطورات الحديثة بشكل عام وعلى مناهج التعلم بشكل خاص، حيث عملت بعض الدول على تطوير المناهج من خلال الكشف عن اتجاهات جديدة تصل بطبيعة الفرد وعملية نموه اضافة الى تطوير عملية التعليم نفسها. (الزويني واخرون،٢٠٠٣، ١٨)

ومن الجدير بالذكران الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم تنظر الي تطوير الكتب المدرسية وتعده مدخلا رئيسا لتطوير العملية التربوية برمتها لكون الكتاب المدرسي يعتبر من اهم الادوات التي يعتمد عليها المعلم في تحقيق اهداف المنهج. وفي مقدمة الادوات التي يعتمد عليها المتعلم. (عطية والهاشمي،٢٠١٤: ٧٩).لذلك ينبغي اختيار وتنظيم مدخلات المحتوى التعليمي ليكون ذات معنى، ودلالات ومقاصد واضحة تعزز فهم المتعلم وتحفظ بطريقه متميزة في الذاكرة بعيدة المدى ليسهل استرجاعها وتوظيفها .(ابو شريخ ،٢٠٠٨: ٥٩)

ونظرا لان مناهج العلوم بحكم اهدافها وطبيعة موضوعاتها تمثل الميدان الاساسي لتنمية المعارف والخبرات العلمية ، وكذلك تنمية قدرات التفكير العلمي واتجاهاته

.واكتساب الثقافة العلمية لدى المتعلمين ،لذا فأن تطوير تلك المناهج اصبح ضرورة ملحة سواء من جانب المحتوى ام من جانب كيفية تقديم هذا المحتوى او من جانب تقويم ما تم تحقيقه من اهداف لدى المتعلمين. (النجدي واخرون،٢٠٠٥: ٢١)

لذا كانت هناك حاجة لظهور نظريات تحاكي كيفية معالجة وتجهيز المعلومات لدى المتعلم بشكل يساهم في تحقيق الفهم العلمي، والاحتفاظ الأكثر ديمومة وفاعلية بمخرجات التعلم، ومن النظريات التي بحثت في هذا المجال النظرية البنائية، والتي يمكن اعتبارها نظرية حديثة في التعليم والتعلم تقوم على فكرة التدريس من أجل الفهم، الذي ينطلق من كون المتعلم نشطاً وإيجابياً ومركزاً للعملية التعليمية واستمدت مبادئه من مجموعة من النظريات الحديثة أهمها (نظرية الفهم (Understanding Theory)

تؤكد هذه النظرية على فهم المعلومات والموضوعات المطروحة من خلال تصميم المنهاج وطرق التدريس والتقويم بهدف إحداث الفهم كما وتقوم على فكرة تخطيط وتصميم المنهج أو الوحدة الدراسية بصورة عكسية Backward Design واتباع استراتيجيات قائمة على التدريس من أجل الفهم ، بُنِيت أفكار هذه النظرية على مُسلمة هي أن المخ البشري لا يستطيع شرح أو تصنيف أو تذكر أو إقناع الآخرين بشيء لا يفهمه. (مكتب اليونسكو للتربية في الدول العربية ،٢٠٠٨: ١٨) ، ويتطلب الفهم من المتعلم ان يبني على نحو ينشط العلاقات بين محتوى التعلم والمعرفة المتشكلة في بنائه المعرفي والخبرة .وان يستثمر جهوده في عمليات التفكير مثل التوسيعات اللفظية والصور لتوليد الافكار والاستعارات وبناء المعاني وان يستخدم المعرفة السابقة في طرح التساؤلات والمناقشة والتفسيرات لإيجاد مستويات جديدة من الفهم .(Wittrock, 1990 : 354)

لذا سعت الباحثة معرفة مدى تضمين كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية لأبعاد الفهم الستة وفق انموذج Wiggens & Mctighe، كمحاولة منها معالجة ضعف تضمينها لهذه الابعاد، بالإجابة على السؤال التالي:

ما مدى تضمين كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية لأبعاد الفهم الستة وفق انموذج Wiggens & Mctighe ؟

يمكن تلخيص اهمية البحث بالنقاط التالية:

١.مسايرة الاتجاهات الحديثة في تطويرعلم الاحياء للمرحلة الاعدادية وضرورة تضمين مواضيعها لأبعاد الفهم الستة وفق انموذج Wiggins & Mctighe.

٢.قد تفيد نتائج هذه الدراسة مصممي وخبراء المناهج للأخذ بعين الاعتبار تضمين كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية لأبعاد لفهم الستة

٣.قد تسعى نتائج عملية التحليل الى اجراء التحسينات والتعديلات على اسس علمية للوصول بكتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية الى مكانة علمية جيدة.

٤.توفر هذه الدراسة معيارا لأبعاد الفهم الستة يفيد طلبة الدراسات العليا العاملين في نفس المجال او كدراسة سابقه يستفيد منها الباحثون.

٥.يعد البحث استجابة للاتجاهات العالمية والتوصيات الخاصة بالمؤتمرات التي توصي بتحليل وتقويم وتطوير المناهج بصورة عامة والعلوم علم الاحياء بصورة خاصة

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على مدى تضمين كتب و علم الاحياء للمرحلة الاعدادية لأبعاد الفهم الستة وفق انموذجWiggins &Mctighe.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على :

اولا/ البعد المعرفي:

- كتاب علم الاحياء للصف الرابع الاعدادي، ط ١١،٢٠٢١ م .
- كتاب علم الاحياء للصف لخامس الاعدادي(الاحيائي)، ط٩،٢٠٢١ م.
- كتاب علم الاحياء للصف السادس الاعدادي(الاحيائي) ، ط ٩، ٢٠٢١م

١- ابعاد الفهم السته وفق انموذج Wiggins &Mctighe :

- الشرح.
- التفسير.
- التطبيق.
- الرؤية او المنظور.
- التعاطف.
- فهم الذات.

ثانيا/ البعد الزماني: للعام الدراسي: ٢٠٢١/٢٠٢٢م

تحديد المصطلحات:

تحليل المحتوى Content Analysis: عرفه كل من:

- (فخرو ،٢٠٠٦) اسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهري للمادة العلمية وصفا موضوعيا منتظما كميا وفق معايير محددة مسبقا" (فخرو،٢٠٠٦: ١٨٦)
- (الزويني واخرون،٢٠١٣):" مجموعة من الاساليب او الاجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والافكار المتضمنة في الكتاب". (الزويني واخرون،٢٠١٣: ١٠٦)

وتتفق الباحثتان مع تعريف مع تعرف (فخرو ،٢٠٠٦)في تعريف تحليل المحتوى لأنه ينسجم مع طبيعة وهدف هذه الدراسة

- ويعرف اجرائيا: عملية تجزئه محتوى كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية الى اجزاء وعناصر وافكار لغرض معرفه مدى تضمينها الكتب للأبعاد الفهم السته وفق انموذج Wiggins &Mctighe وهي (الشرح، التفسير، التطبيق ،المنظور ،التعاطف ومعرفة الذات).
- ٢. الكتب Text Booksعرفه كل من :
- (صالح واخرون،٢٠١٨)"الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي والذي يرشد المعلم الى الطريقة التي يستطيع بها انجاز اهداف المناهج العامة والخاصة ويمثل في الوقت نفسه الوسيلة الاكثر دقه في يد المتعلم."

(صالح واخرون،٢٠١٨: ١٥٧)

(الهاشمي وعطية٢٠١٤):" مجموعة من عناصر تتكامل مع بعضها في تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية التي وضع الكتاب من اجلها". (الهاشمي وعطية ٢٠١٤ :٨٣)

وتتفق الباحثتان مع تعريف (صالح واخرون،٢٠١٨) لكونه الاحدث والاكثر شمولية وينسجم مع كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية.

ويعرف اجرائيا: علم الاحياء: هي المحتوى العلمي لكتب علم الاحياء وألتي تدرس لطلبة للمرحلة الاعدادية(الرابع اعدادي، الخامس الاعدادي(الاحيائي) والسادس الاعدادي (الاحيائي) للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م والتي سوف تخضع لعملية التحليل ومعرفة مدى تضمينها لأبعاد الفهم السته وفق انموذج Wiggins &Mctighe

٣.انموذج Wiggins &Mctighte: بآنه عبارة عن اساليب متنوعة ومختلفة للفهم. ووضع رؤية متعددة الابعاد للفهم الناضج. وهذه الرؤية ذات ستة جوانب فحينما نفهم حقا فأننا نستطيع ان نشرح ونفسر ونطبق ونشعر بالأخرين ونمتلك معرفة ذاتية.

(Wiggins &Mctighte,2005. 132)

وتتفق الباحثتان مع تعريف Wiggins &Mctighte كونه الانموذج الاساس الذي ستجري وفق ابعاده تحليل مضمون محتوى كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية

ويعرف اجرائيا: مدى ما يحققه محتوى الكتاب من تعمق الفهم لدى الفرد عند قراءته للمحتوى العلمي لكتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وقدرته على شرحها وتفسيرها والتعمق فيها ومعرفة مدى ارتباطها وتشعبها وتطبيقها في المواقف والمشكلات المختلفة.

٤. **ابعاد الفهم الستة** The six dimension for Understanding: هي صور او اوجه للقدرة على نقل اثر التعلم فهي تنمي الفهم وتقيسه بشكل افضل وتكمن اهميتها في جميع مراحل التخطيط للفهم فهي تساعد على توضيح نقاط الفهم المرغوبة وتجنب الفهم الخاطئ وتحديد المهمات التقويمية المناسبة في اظهار الفهم المطلوب وتحديد الانشطة التعليمية التي سترتقي بفهم المتعلمين.

(Wiggins &Mctighte.2005. 132)

ويعرف اجرائيا: هي الابعاد الست(الشرح، التفسير، التطبيق، التعاطف، الرؤية او المنظور ومعرفة الذات) والتي تزيد من نقل اثر التعلم وتنمية الفهم لدى طلبة المرحلة

الاعدادية وبنسبة (٧٥%)والتي تحاول الباحثة التأكد من وجودها من خلال تحليل الكتب كهدف لبحثها الحالي.

الجانب النظري / المحور الاول :

تحليل المحتوى:

- **مفهوم تحليل المحتوى:**

يتكون تحليل المحتوى من مصطلحين هما:

– التحليل Analysis تجزئة او تفصيل الكل الى اجزاء او مفردات وربطها بعناصرها الرئيسية

– المحتوى Content وتعني مادة الاتصال التي يدرسها الباحث لغرض التحليل. (الجادري وابو حلو، ٢٠٠٩: ٥)

ويعد تحليل المحتوى احد اساليب البحث العلمي ويعتمد على وصف المحتوى الظاهر وصفا موضوعيا وكميا ومنطقيا في ضوء وحدة التحليل المستخدمة . اذ تقوم الباحثة في هذا المنهج بتحليل النظم والقوانين والنواتج والمواضيع الادارية والتقارير الصادرة من الجهات لغرض معرفة ما ورد فيها من مواد ونصوص (داود ،٢٠١١: ٢٢)

- ويمكن تحديد اجراءات وخطوات تحليل المحتوى كما يلي:

١. تحديد الهدف من اجراء التحليل.

٢. تحديد مجتمع التحليل او المجال الذي ينمتي اليه المواد المراد تحليلها.

٣. تحديد فئات التحليل او العناصر الرئيسية او الثانوية للمحتوى.

٤. تحديد وحدات التحليل كأن تكون الكلمة، الموضوع، الفكرة، الفصل، لكتاب، مقاييس المساحة والزمن وغيرها.

٥. تحديد الاداة التي سيتم من خلالها اجراء التحليل.

٦. اختبار صدق التحليل وثباته.

٧. القيام بعمليات التحليل المطلوبة.

٨. استخلاص النتائج بعد تبويبها وجدولتها ومعالجتها احصائيا .

(الجنابي،٢٠٠٢: ٥١)

وهذا ما قامت به الباحثتان عند تحليلها كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية

- **خصائص تحليل المحتوى:**

يعد تحليل المحتوى اسلوبا للبحث العلمي كونه:

١. موضوعي بموجبه ينظر الى الموضوع نفسه كما هو الابتعاد عن الذاتية ومن مستلزمات الموضوعية الصدق والثبات في القياس.

٢. كمي يعتمد على التقدير الكمي ويعتبره اساسا للحكم على مدى انتشار الظاهرة او السمة وشيوعها.

٣. يتناول شكل المادة ومضمونها فهو يتناول الشكل الذي ينتقل به المادة او الحقائق والمفاهيم والافكار والقيم الى المتلقي فضلا عن تناول مضمون المادة ومكوناتها.

(الهاشمي وعطية،٢٠١٤: ١٩٢)

٤. منظم لأنه يقتضي خطة منظمة تتضح فيها الفروض والخطوات التي بموجبها يجري التحليل.

٥. يهتم بظاهر المادة وتحليل المعاني الظاهرة التي تجملها الرموز والالفاظ المستخدمة في المحتوى دون التعمق في نوايا الكاتب او المؤلف .

(عطية ،٢٠١٠: ١٤٥)

ثانيا: الفهم وابعاده

المضامين المختلفة لمعنى الفهم:

يعد الفهم عملية فكرية فذة لا يمكن ايجازها الى اي مفهوم او تعبير آخر مثل الحدس او الحكم وغيرهما كما لا يجدر اعتبار الفهم مهارة او طريقة الا في فهم العمليات المعقدة له مثل الهوة بين اللغة والثقافة لدى المتكلم والسامع والفهم هو هدف التأويل ووسيلته الحاسمة، ففهم ما يجري في ذهن شخص لا يتطلب تأويل اقواله فحسب بل الاطلاع ايضا على اوضاعه الجسدية والبيئية قد تكون لها شأن في احداث استجاباته. فالمقصود هنا ليس الوجه السطحي للفعل والسلوك بل الغوص على المعنى والقصد(الصيداوي،٢٠٠١: ١٧٩-١٨٠).

ومع ظهور علم النفس المعرفي وتطور البحوث العلمية في هذا المجال طرأت تغيرات في طريقة تناول هذا النشاط المعرفي فأصبح (الفهم) يدرس مع بقية النشاطات المعرفية الاخرى من حيث كونه عمليه فهم او استراتيجيات الفهم- واخيرا مظاهر الفهم. واعتبر علم النفس المعرفي(الفهم) من بين النشاطات الاكثر اهمية في النظام المعرفي للفرد . (سهام،٢٠١٠: ١)

- **معاني الفهم:**

- **في اللغة:** فعل من افعال الذهن يتوصل به الانسان الى معرفة (موضوع) (موجود، شيء، وضع) والى ان يشرح طبيعته . (ابن منظور،١٩٥٦: ٤٥٩).

- **الفهم كظاهرة اجتماعية** :يشير الى ما يكون لدى الناس من معرفة تتعلق بسلوك الاخرين عندما يشتركون في توقعاتهم ازاء موقف ثقافي عام . (مدكور واخرون ١٩٧٥: ٤٢٤)

- في **العلوم الانسانية** : هو في معناه الرائج تنمية عملية ذهنية ناجحة: الفهم- (التفسير، الشرح، التأويل). (خليل ١٩٧٩: ٣٢٠-٣٢١)

- **الفهم من الناحية السيكولوجية هو**: معرفة العلاقات القائمة في موقف يجابه الفرد، وادراك هذا الموقف ككل مترابط (عجاج:١٩٩٨: ١٨٣)

- **المراحل العمرية لنمو الفهم:**

حدد(النابلسي،١٩٩٧) خمسة مراحل لنمو الفهم وضعت على اساس مراقبة النمو العضوي النفسي للفرد وهي كالاتي:

١.المرحلة الاولى: تمدد هذه المرحلة من سنة الى ثلاث سنوات. وفي هذه المرحلة نلاحظ ان ملكة الفهم تتطور بشكل اجمالي واولي. وذلك بحيث تنحصر عملية الفهم في نطاق الاشياء البسيطة الثابتة والمعروضة امام الطفل فحسب.

٢.المرحلة الثانية : تمدد هذه المرحلة من سن (٣-٦)سنوات وخلال هذه المرحلة نلاحظ توسعا في عملية الفهم بحيث يبدأ الطفل بامتلاك القدرة على ادراك المفارقات المختلفة للمعلومات المستقبلية. وكذلك فان طفل هذه المرحلة يميز بين الاشكال وكذلك بين الالوان الا ان مفاهيم الزمان والقضاء لدى الطفل تبقى مفاهيم غامضة وغير ثابتة الى حد بعيد.

٣.المرحلة الثالثة او المرحلة الدراسية: الممتدة من سن (٦-١٠) سنوات وهذه المرحلة تحمل معها تطورا ذهنيا ملحوظا تتجلى اولى مظاهره بدقه الملاحظة. حث نلاحظ كثرة الاسئلة والتساؤلات لدى الاطفال في هذه المرحلة. كما يلاحظ لدى اولاد هذه المرحلة اتساع دائرة الاحساسات. هذا الاتساع الذي يتوج بهيمنة حاسة البصر على بقية الحواس

٤.مرحلة البلوغ: تشهد هذه المرحلة تناميا ملحوظا في مختلف القدرات الحسية وخاصة البصرية منها. واثناء هذه المرحلة تصبح عملية الفهم متسمه بالحيوية والتكيف الوجداني كما يتميز بالتركيز على الحاضر دون التفكير بالماضي او المستقبل.

٥.مرحلة المراهقة: تشهد تنامي ملكة الفهم والقدرة على التعلم ويبلغ مداه في نهاية هذه المرحلة ولاسيما في الاتجاهات والميادين التي يختارها المراهق والتي تلائم مزاجه.

ولكن ملكات الفهم تبدأ بالتناقض تدريجيا مع تقدم الانسان بالسن . وهذا الانخفاض في ملكات الفهم بسبب السن يبدأ من خلال انخفاض القدرة على تحليل المعلومات الواردة.

(النابلسي ،١٩٩٧: ١١٩-١٢٠)

ثالثا:انموذج (Wiggins &Mctighte(2005 والابعاد الستة للفهم:

قدما (Wiggins &Mctighte1998) فلسفة جديدة للتخطيط تركز على الفهم يقاس من خلال الاداء ومعنى الاداء لديهما ان تعمل شيئا له قيمة في العالم خارج المدرسة حيث يتطلب التخطيط البدء بطرح السؤال : ما الذي يمكن قبوله كشاهد ودليل على ان المتعلمين قد حققوا الفهم المرغوب والكفاءات قبل القيام بتخطيط خبرات التعليم والتعلم . وقد ذكرا(Wiggins &Mctighte) ان هناك انواع متعددة واساليب مختلفة للفهم وقد وضعا رؤية متعددة الجوانب للفهم الناضج ،وهي رؤية ذات ستة جوانب ،فحين نفهم حقا فأننا نستطيع ان نشرح ونستطيع ان نفسر وان نطبق وان نمتلك رؤية ونستطيع ان نتفهم الاخر وان نمتلك معرفة ذاتية (Wiggins &Mctighte1998 :132)

ولقد استطاع كل من Wiggins &Mctighte ان يركزا على التقييم فضلا عن قضايا المنهج التعليمي والتعليم. واسفرت سنوات الخبرة عن تطوير مهام التقييم الى ان الاداء عد مفتاح تقييم الفهم .(جابر،٢٠٠٣: ٢١٩)

وقد وضع كل من (Wiggins &Mctighte. 1998) من خلال الابعاد او (المظاهر) الستة تعريفا عمليا يصف الفهم العميق (المتعمق) وتعتبر هذه الابعاد هي مؤشرات تدل على تحقيق الفهم لدى المتعلم والتي اذا تداخلت تحت ظروف مثالية فأنها سوف تحقق الفهم المتكامل لذا ينبغي ان يصمم المحتوى لمساعده المتعلمين على الفهم العميق ،.((Wiggins &Mctighte,1998 .44)

يرى كل من Wggins &Mctighe ان الفهم متعدد الابعاد ومعقد وان هنالك انواع وطرق واساليب متعددة ومختلفة من الفهم ، وان الفهم الحقيقي هو شيء يتجاوز الفهم الاكاديمي وان تقييم الاختبار بشكل صحيح يرتبط بشكل واضح بهذه الطرق والاستخدامات ،فيجب على الطلاب ان يقدموا اداء فعالا مع المعرفة لأقناع المعلم انهم يفهمون حقا. اما الاختبارات القصيرة فهي تشير الى التحصيل فقط من المنطقي تحديد ابعاد الفهم .ومن الممكن ان تكون متداخلة ومختلفة ومندمجة بطريقة مثالية ،وهذه الابعاد تستخدم للحكم على الفهم مثل استخدام المعايير المختلفة للحكم على اداء واحد معقد ومن منظور التقييم تقدم الابعاد الستة مؤشرات مختلفة تمثل نوافذ الفهم، فهي تمثل دليلا لاختيار وتصميم التقييمات لاستنباط الفهم ومن منظور تعليمي اوسع فان الفهم الكامل ينطوي بشكل مثالي على التطوير لجميع ابعاد الفهم. (82. 2005 ، Wiggins &Mctighe)

والابعاد الستة هي:

البعد الاول(الشرح او التوضيح) Explain تبرير قائم على المعرفة والملاحظات والافكار وينبثق هذا الفهم من نظريات سليمه او حقائق ثابته تم التحقق من صحتها للكشف عن ظاهرة غامضه وذلك من خلال تقديم مفاهيم منطقية او توفير رسوم توضيحيه او امثله ذات صله بالموضوع وواضحة

البعد الثاني (التفسير) Inerrant: فهم دقيق متطور قائم على المعرفة والملاحظات والافكار.

البعد الثالث(التطبيق) (Apply) :ويعني استخدام ما تم تعلمه بطريقة فاعلة في سيقات مختلفة تكون واقعيه ومتنوعه.

البعد الرابع الرؤية او المنظور Perspective: تحليل نقدي من وجهات نظر مختلفة

البعد الخامس التعاطف (التقمص الوجداني): هو الشعور باتجاه الاخرين وتفهم ردود فعلهم.

البعد السادس معرفة الذات/(Self-knowledge):هو الوعي ببعض المعلومات والقيود المفروضة على المعرفة والتحيز والعادات.

(Wiggins & Mctighte، 2005. 100)

- **اهم ما يميز ابعاد الفهم الستة في المحتوى :**

١- تندرج تحت ابعاد الفهم الستة مجموعة من السلوكيات كأن يترجم او يفسر او يستكمل او يشرح او يعطي مثال. (اللقاني والجمل٢٠٠٣ : ٢١٨)

٢- .يمكن المتعلم ان يعطي معنى للموقف الذي يوجهه ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات العقلية التي يظهرها المتعلم . (فتح الله، ٢٠٠٩: ٨٩)

٣- تعتبر ابعاد الفهم الستة من اهم نواتج التعلم التي اشارت اليها المعايير الدولية للعلوم.

٤- يوصف الفهم بكونه عميق في مقابل كونه سطحي ويتطلب ممارسة.

٥- تتضمن ابعاد الفهم التعميمات والنظريات المجردة والتطورية ولا تكتفي بمجرد معرفة ما هو ظاهر ومجرد.

١- يتضمن القدرة على استخدام المعرفة والمهارة معا.

(المسعودي والمزروع٢٠١٤: ١٧٥)

- **اهمية ابعاد الفهم الستة للمتعلمين:**

١. .يمكن ان تؤدي الى تعلم اقل لكنه اكثر عمقا حيث يمكن من خلاله ايجاد اوجه التشابه والاختلاف بين حالات قد تبدو غير ذات صلة.

(NRC،2000, 120)

٢. استخدام المعارف والمهارات التي تعلمها في مواقف حقيقة.

٣.تحويل المهارات المنفصلة الى حصيلة غرضية هادفة.

(حسين٢٠٠٣: ٨٢)

٤.انها تسمح بالربط بين مجموعات من الاحداث والظواهر.

٥.تزيد من استخدام المتعلمين لوظائف التي يمكن ان تتمثل في (التفسير .التحكيم. التنبؤ)

الغامدي٢٠١١: ٢٩)

٦.اثارة اهتمام المتعلمين.

٧.اكتساب بعض الاتجاهات الإيجابية تجاه مادة العلوم .

٨.توضيح مدى الترابط بين فروع العلوم المختلفة.

(سليمان ونافع :٢٠١٥ :٩١)

- **اجراءات البحث:** تم اعتماد المنهج الوصفي في تحقيق هدف البحث وكما يلي:

١.تحديد مصادر البيانات Data Sources:

تحددت مصادر بيانات البحث الحالي بكتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) والتي شكلت مجتمعا احصائيا للبحث.

عينة البحث:

تمثلت بمحتوى كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م استبعدت الباحثتان المقدمة والفهرس والمؤشرات لكل كتاب والجدول (١) الاتي يوضح عدد الصفحات الكلية والصفحات المحللة لكل كتاب حسب المرحلة الدراسية.

جدول(١)

يوضح كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية وسنة الطباعة وعدد الصفحات الكلية والمحللة

ت	كتب العلوم وعلم الاحياء	سنة الطباعة	عدد الصفحات الكلي	عدد الصفحات المستبعدة	عدد الصفحات المحللة
١	كتاب علم الاحياء للصف الرابع الاعدادي	٢٠٢١- ط١١	١٩٢	١٨	١٧٤
٢	كتاب علم الاحياء للصف الخامس الاعدادي(الاحيائي)	٢٠٢١- ط٩	٢٣٢	١٠	٢٢٢
٣	كتاب علم الاحياء للصف السادس الاعدادي(الاحيائي)	٢٠٢١- ط٩	٢٧٠	٩	٢٦١
المجموع			٦٩٤	٣٧	٦٥٧

حيث يتضح من الجدول(١) أن عدد الصفحات المحللة (٦٥٧) صفحه بعد استبعاد الفهرست والجداول والمقدمات

- **اداة البحث:**

لتحقيق هدف الدراسة والوصول إلى النتائج تتطلب بناء معياراً لأبعاد الفهم الستة وفقا لأنموذج Wiggins & Mctighe ، لذلك كان لابد من بناء معيار خاص لتلك الابعاد لتتمكن في ضوئه القيام بعملية التحليل وقد تم الاطلاع على كتابات Wiggins &Mctighe والادب التربوي المتعلق بأبعاد الفهم الستة بتصميم اداة (معيار) لتحليل محتوى كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية في ضوء مجموعة من المؤشرات التي تندرج تحت ابعاد الفهم الستة(الشرح ،التفسير، التطبيق، التعاطف ،الرؤية او المنظور و معرفة الذات).وبناءا على ما تم مناقشته مع المختصين من الخبراء والمحكمين وتم صياغة معيار التحليل بالصورة الاولية بواقع (٦٦)مؤشر موزعة لستة ابعاد.

- **خطوات التحليل :**

تم اعتماد الفكرة الصريحة أداة للتحليل نظراً لكونها أكثر وحدات التحليل استخداماً وان لها من السعه ما يكفي لإعطاء معنى ومن الصغر ما يقلل من احتمال تصنيفها لعدة مفاهيم.

(السلمان ،١٩٨٧: ١٩)

واعتمد التكرار كوحدة للتعداد، وبعد قراءة محتوى كل كتاب على حده وتحديد الأفكار وتصنيفها ضمن المعيار، تم تفريغها في جداول خاصة بإعطاء تكرار لكل فكره

- **صدق التحليل:**

للتأكد من صدق التحليل عرض نموذج من المادة المحللة (كتاب علم الاحياء للصف الرابع الاعدادي) على خبيرين* في طرق تدريس – علوم الحياة(*)وقد اجمعا على صلاحية التحليل.

- **ثبات التحليل:**

تم احتساب الثابت بطريقتين:

١- الاتساق بين محللين

٢- الاتساق عبر الزمن.

حيث تم اختيار عينه من المادة المحللة (كتاب علم الاحياء للصف السادس الاعدادي(الاحيائي) وتم تحليله ثلاث مرات مرتان من قبل الباحث بفارق زمني مقداره(١٥)يوماً ومره من قبل محللين أخرين(**).وبعد تطبيق معادله هولستي تم التوصل إلى معادلات الثبات الآتية:

١- الاتساق عبر الزمن: (٩٠ %).

٢- بين الباحثة والمحلل الاول: (٨٣%).

٣- بين الباحثة والمحلل الثاني:(٨٥%)

٤- بين المحلل الاول والمحلل الثاني:(٨٦%)

وتعد هذه النتائج جيده حيث أن الثبات الذي نسبته أكثر من (٧٠%) بعيد جداً.

---

*ا.د احسان عبد الحميد	طرائق تدريس- علوم الحياه.
م.م احمد سالم ياسين	طرائق تدريس- علوم الحياة.
**م.وجدان نادر عودة	طرائق تدريس عامه
أ.د ناظم تركي عطية	طرائق تدريس- علوم الحياة

.

(الامام واخرون ١٩٩٠: ١٦٧)

الوسائل الإحصائية:-

١- معادله هولستي لإيجاد ثبات التحليل.

$$R = \frac{2(C1+2)}{C1+C2}$$

(الامام واخرون ١٩٩٠: ١٦٨)

٢-النسبة المئوية في معالجه النتائج.

- **تحديد النسبة المحكية:**

اعتمدت الباحثة نسبة محكية بمقدار٧٥% كنسبة لمقارنة نتائج التحليل معتمدة في ذلك على اتفاق المتخصصين والمحكمين وبالاعتماد على متوسط النسب بعد تقديم استبانة في ذلك

- **عرض النتائج وتفسيرها:**

جدول (٢)

جدول يوضح الفقرات المتحققة ونسبها المئوية لكتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية

كتب التحليل للصفوف	مجموع التكرارات	وزنها المئوي	الفقرات المتحققة فقط						مجموع الفقرات المتحققة	وزنها المئوي	عدد المؤشرات في المعيار
			الشرح	التفسير	التطبيق	اتخاذ المنظور	التعاطف	معرفة الذات			
الرابع	1056	14%	10	7	7	2	4	0	30	45%	66

الخامس	1056	14%	13	3	3	1	3	0	23	35%	66
السادس	1023	13%	12	5	6	1	1	0	25	38%	66

يلاحظ من الجدول (٢) اعلاه ان كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية قد تضمنت ابعاد الفهم الستة ولكن بنسب متفاوتة ولم تحقق جميعها النسبة المحكية البالغة (٧٥%) وستذكر الباحثة كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية من اعلى نسبة تضمينها لأبعاد الفهم الستة الى ادنى نسبة وكانت كالتالي:

- حصل كتاب علم الاحياء للصف الرابع الاعدادي على المرتبة الاولى بنسبة (٤٥%) حيث حصلت جميع ابعاده على تكرارات ما عدا بعد معرفة الذات فلم تحقق اي من فقراته .
- حصل كتاب علم الاحياء للصف السادس الاعدادي على المرتبة الثانية وبنسبة بلغت (٢٥%) حيث حصل بعدي الشرح والتفسير على اعلى نسبة من التكرارات فيما حصلت باقي الابعاد على نسب متدنية فيما لم تحقق اي فقرة من فقراته .
- حصل كتاب الخامس الاعدادي على المرتبة الثالثة وبنسبة بلغت (٢٣%) حيث حصل بعد الشرح على اعلى نسبة من الفقرات المتحققة اما باقي الابعاد فقد حققت نسب متفاوتة متدنية اما بعد معرفة الذات فلم تحقق اي فقرة من فقراته.
- **الاستنتاجات:**

على ضوء النتائج السابقة توصلت الباحثة الى الاستنتاجات التالية:

١.لم تراعي كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية تضمين محتواها لأبعاد الفهم الستة فقد حصلت الكتب الثلاث على نسب متدنية.

٢.حصول بعدي الشرح والتفسير على اعلى نسبة مئوية في جميع كتب علم الاحياء للمرحلة الاعدادية، اما بعد التطبيق واتخاذ المنظور والتعاطف فقد حصلت على نسب متباينة ومتدنية.

٣.تغيب بعد معرفة الذات من محتوى الكتب الستة للمرحلة الثانوية حيث بلغت نسبته (٠%).

التوصيات :

في ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج فان الباحثة توصي بما يلي:

١. وضع القائمين على تصميم محتوى علم الاحياء للمرحلة الاعدادية في صورة هذه نتائج من اجل مراجعة محتوى هذه الكتب وتطويرها في ظل هذه النتائج و لمساعدتهم في تحديد ما ينبغي تضمينه لتحقيق ابعاد الفهم الستة
٢. توعية مدرسي علم الاحياء بأبعاد الفهم الستة واهميتها في بناء المعرفة والفهم السليم وتوجيه انظارهم نحو سد الثغرات المتعلقة ببعض مؤشرات ابعاد الفهم الستة.
٣. زيادة الاهتمام بقياس وتنمية الفهم نظرا لأهمية هذا الجانب العقلي في التطور الاكاديمي والمهني والشخصي للمتعلمين مسبقا.
٤. عقد ندوات تعريفة للمدرسين وللمشرفين الاختصاص لأبعاد الفهم الستة وبيان مدى اهمية تضمينها لمحتوى علم الاحياء.

- **مقترحات الدراسة:**

١. اجراء دراسات وصفية تحليليه لمعرفة مدى تضمن محتوى كتب العلوم لابعاد الفهم الستة للمرحلة الابتدائية.

٢. اجراء دراسة تجريبية للتعرف على فعالية التدريس مثل استراتيجية(K.W.I) او استراتيجية (منحنى ستيم)وفق ابعاد الفهم الستة في تنمية متغيرات اخرى.

٣. اجراء دراسات وصفية لمعرفة مستوى الفهم لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٤. اجراء دراسة مقارنة للفهم بين مدارس المتميزين والاعتياديين.

قياس (ابعاد الفهم الستة) بما يناسب المراحل الدراسية للمتعلمين

المصادر:

ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم(١٩٥٦) **لسان العرب**، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان.

ابو شريخ، شاهر ذيب(٢٠٠٨) :**استراتيجيات التدريس**، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

ابو شعبان، لمياءعبد الحليم(٢٠١٠):**استخدام التعليم الالكتروني في دعم التنمية المهنية كأداة لتطوير الاداء التدريس لدى طلبة كلية الاقتصاد المنزلي في ضوء معايير الجودة الشاملة** ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة المنوفية، القاهرة، مصر.

الامام، مصطفى محمود، واخرون، **التقويم والقياس**، مطابع دار الحكمة، جامعة بغداد، ١٩٩٠

جابر، عبدالحميد جابر(٢٠٠٣): **الذكاءات المتعددة والفهم/تنمية وتعميق**، دار الفكر العربي، مصر ،القاهرة.

الجادري،عدنان حسين،يعقوب عبد الله الحلو(٢٠٠٩) :**الاسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم النفسية والتربوية**: دار الاثراء للتطباعة والنشر، عمان، الاردن

الجنابي، عبد السميع(٢٠٠٢) : **مبادئ التحليل الرياضي**، دار الكتاب للطباعة والنشر ، العراق،بغداد

حسين، محمد(٢٠٠٣): **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

خليل ، خليل احمد (١٩٧٩) :**مفاتيح العلوم الانسانية: معجم عربي.فرنسي.انكليزي**، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان.

داود، عزيز(٢٠١١):**مناهج البحث العلمي والتربوي**، دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن

الزويني، ابتسام صاحب، ضياء العرنوسي، حيدر حاتم(٢٠١٣) دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن ، عمان.

الزويني،ابتسام صاحب، ضياء العرنوسي، حيدر حاتم(٢٠١٣) دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن ، عمان.

السلمان، عبد العالي محمود، وخلف نصار، **مقدمة في منهجية تحليل المحتوى**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ١٩٨٧.

سهام، جمال (٢٠١٠): **تعليم الدماغ القراءة" استراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات والاستيعاب**" العبيكان للطباعة والنشر، الرياض السعودية.

شحاتة، حسن(٢٠٠٨): تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي ، الدار المصرية واللبنانيه للنشر والطباعة ، مصر، القاهرة.

صالح ، رحيم علي ، سماء تركي داخل (٢٠١٨): **المنهج والكتاب المدرسي**، مكتبة نور الحسن للطباعة والتنضيد ، العراق، بغداد.

الصيداوي، احمد(٢٠٠١): **البحث العلمي بنماذجه الاساسية: مقدمة المقدمات للبحوص التربوية والاجتماعية**.دار المطبوعات للنشر والتوزيع عمان، الاردن.

عطية، محسن علي(٢٠٠٤):**البحث العلمي في التربية ومناهجه، ادواته، وسائلة الاحصائية** ، دار المناهج للنشر والتوزيع نعمان ، الاردن.

علي، محمد السيد(٢٠١١): **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس** ،دار الميرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

الغامدي، منى سعد(٢٠١١): **فاعلية وحدة دراسية مقترحة عبر النت في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية ،ع٢٣م(٣٣).

فتح الله ، مندور عبد السلام(٢٠٠٠): **التقويم التربوي**، دار النشر الدولي ، السعودية ، الرياض.

فخرو، عائشة(٢٠٠٦)**المعلومات الغذائية المتضمنة بالكتب الدراسية للصفوف الثلاث المتقدمة في المرحلة الابتدائية في قطر** ، مجلة العلوم النفسية والتربوية ، مجلد(٧) ، عدد(١) كلية التربية، البحرين.

اللقاني ، احمد والجمل، علي(٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربويه المعرفة في المناهج وطرق التدريس** . عالم الكتب للنشر والتوزيع. القاهرة، مصر.

محمد، اسامة حامد، فاطمة محمد صالح(٢٠١٣): **بناء اختبارات الفهم لدى طلبة المرحلة المتوسطة** ، مجلة كلية العلوم الاسلامية / جامعة الموصل/ كلية التربية العدد١٣ مجلد ٧.

محمود، شوقي حساني (٢٠٠٩): **تطور المناهج – رؤية معاصرة**،العربية للتدريب والنشر القاهرة، مصر.

مدكور، ابراهيم(١٩٧٩) **المعجم الفلسفي**، الهيئة العامة لشوؤن المطابع الاميرية ،القاهرة، مصر.

المسعودي، عبير بنت محمد، المزروع، هيا بنت محمد: **فاعلية المحاكاة الحاسوبية وفق الاستقصاء في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية**، مجلة العلوم التربوية العدد١ مجلد ٤١، السعودية الرياض.

مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية (٢٠٠٨) **:تنويع التدريس في الفصل ، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي** ، مكتب اليونسكو ، لبنان، بيروت.

النابلسي، محمد احمد(١٩٩٧): **اصول الفحص النفسي ومبادئه**، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، مصر ،القاهرة.

النجدي احمد ،عبد الهادي، منى، راشد، علي(٢٠٠٥)**اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية** .ط١ ،دار الفكر العربي للطباعة والنشر. مصر. القاهرة.

الهاشمي، عبد الرحمن، محسن علي عطية(٢٠١٤): **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

National Reseach Council (NRC). (2002). **Helping children Teaching science for Understanding**, un pulishe Doctor Dissertation, western Ontario university, Mathematics . **Learning study Committee**, J .kilpatrick and J .Swafford,
Editors. Center for Education

Wiggens, G & Mctighe, J. (1998) **Understanding By Desaign** Handbook. Alexanderia, Virginia, USA: ASCD

Wiggens, G & Mctighe, J. (2005) **Understanding By Design**.(2nd ed).Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development(ASCD)

Wittrock, M. (1990): **Generative processes of comprehensi**on. Educational Psychologist 24(4),

فاعلية انموذج بايبي في التفكير الاحتياطي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء

م.د. منتهى قاسم عبد
جامعة القادسية / كلية التربية للبنات
muthana.abd@qu.edu.iq

الملخص:

هدف البحث الحالي على التعرف الى (فعالية انموذج بايبي في التفكير الاحاطي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء)، ومن اجل التحقق من هدف البحث تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية:

" لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة معنوية (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الفيزياء وفق أنموذج بايبي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الفيزياء وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاحاطي" ولتحقيق هدف البحث الحالي استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) ،وقد تم اختيار شعبتين (أ,ب) عشوائياً كعينة للبحث من طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي في اعدادية العروبة للبنات والتي اختيرت عشوائياً من بين(31) مدرسة اعدادية تابعة لمديرية تربية القادسية. وقد تم تكافؤ المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني بالأشهر، والذكاء، والمعلومات الفيزيائية السابقة، اختبار التفكير الاحاطي) و تم حساب (t-test) وكانت النتائج غير دالة إحصائياً ،وقد تكونت عينة البحث الحالي من (58) طالبة،(29) طالبة في كل من المجموعتين (التجريبية والضابطة) ،ولغرض التحقق من هدف البحث الحالي اعدت الباحثة مجموعة من الخطط وفق انموذج بايبي البنائي بعد اعداد خطوات الانموذج والتأكد من مدى تطبيقها على طالبات الصف الخامس العلمي

,كما اعدت الباحثة اختبار للتفكير الاحاطي عدد فقراته (40) فقرة, وقد تم التحقق من صدقة وثباتة فضلا عن ذلك طبقت الباحثة التجربة في العام الدراسي (2021–2022) م وقد استغرقت التجربة فصلا دراسيا كاملا وهو الفصل الدراسي الثاني ,وقامت الباحثة بتدريس طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) بنفسها ,وبعد الانتهاء من التجربة تمت معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t–test) وتبين تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن با نموذج بايبي على المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية في التفكير االاحاطي . وفي ضوء هذه النتائج تم وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات لأجراء دراسات لاحقة استكمالا للبحث

الكلمات المفتاحية: انموذج بايبي التفكير الاحتياطي.

modelo de pensamiento baybee

El propietario de los estudiantes de quinto grado científico en física

Assistant. Dr. Munthana Qassem Abed
Al-Qadisiyah University
College of Education
muthana.abd@qu.edu.iq

Abstract

The aim of the current research is to Identify (the effectiveness of the By bee model in the peripheral thinking of fifth-grade students in physics), and In order to verify the goal of the research, the following null hypothesis was formulated
" :There is no statistically significant difference at the level of significant significance (0.05) between the average scores of the experimental group students who study physics according to the Bybe model and the average scores of the control group students who study physics according to the usual method In the circumstantial thinking test." To achieve the goal of the current research, the researcher used The experimental design with two equal groups (experimental and control), two divisions (A and B) were randomly selected as a sample for research from the fifth-grade biological

science students at Al-Oroba Preparatory School for Girls, which were randomly selected from among (31) middle schools affiliated to the Directorate of Education of Al-Qadisiyah. The two groups were equalized in the variables (age in months, intelligence, previous physical information, ambient thinking test) and the t-test was calculated. The results were not statistically significant, and the research sample consisted of (58) students, 29) students In each of The two groups (experimental and control), and for the purpose of verifying the goal of the research, the researcher prepared a set of plans according to the constructivist Bybee model after preparing the steps of the model and ascertaining the extent to which they are applied to the students of the fifth scientific grade. Charity and stability In addition, the researcher applied the experiment In the academic year (2022-2021) AD, and the experiment took a full semester, which is the second semester, and the researcher taught the students of the two groups (experimental and control) by herself, and after completing the experiment, the data was processed using the T-test for two independent samples. (t-test) It was shown that the students of the experimental group who studied using the Bye model were superior to the control group who studied in the usual way In peripheral thinking. In light of these results, a set of recommendations and proposals were developed for subsequent studies to complement the current research.

Palabras clave: modelo Baybee, pensamiento.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث(Research Problem)

في العراق العملية التربوية تعاني الكثير من المشكلات التي تؤثر بشكل سلبي على التدريس بصورة عامة والفيزياء بصورة خاصة، ومن هذه المشكلات زيادة اعداد الطلبة في الصف الواحد وكذلك الضعف في توافر المختبرات لمادة الفيزياء واذا توفرت فهي تخلو من الأدوات والأجهزة لتي تستخدم في اجراء تجارب الفيزياء, فضلا عن

ذلك قلة عدد المدرسين الذين لديهم خبرة ومعرفة في طرائق التدريس الحديثة والتي تعمل على تشجيع الطلبة في رفع مستو ى تحصيلهم وتحقيق الهدف من تدريس الفيزياء, وبما ان مادة الفيزياء تساعد في بناء وتطوير عمليات الطلبة العقلية والوجدانية والمهارية لذلك فأن تدريسها لا يقتصر على تلقين المعلومات للطلبة فقط وانما يجب ان يكون دورة إيجابي ويساعد على فهم مادة الفيزياء وكذلك تطبيق ما تعلمة من معلومات وخبرات في حياته الاجتماعية ,كل هذه الأسباب تعد مؤشرات كافية تدفع الباحثة للبحث عن نماذج واستراتيجيات تجد حلول لهذه المشكلات وتعمل على الحد من ظاهرة تدني المستويات العلمية للطلبة وتنمية مهارات التفكير لديهم من هذه النماذج هو انموذج بايبي البنائي الذي يجعل الطالب محور العملية التعليمية ويمارس عملية التعلم في جو مادي يسمح له ببناء المعرفة, ويصبح قادراً على التكيف مع ما تتطلب الحياة ومواجهة المشكلات والتصدي لها

ومن هنا جاءت رغبة الباحثة في دراسة أنموذج بايبي البنائي في التفكير الاحاطي لدى طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي لمل يتمتع به هذا الانموذج من مميزات وذلك في محاولة لتحسين الاستراتيجيات والنماذج السائدة في المدارس العراقية والمتبعة في تدريس مادة الفيزياء وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الاتي:

(ما فاعلية انموذج بايبي في التفكير الاحاطي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء؟)

ثانياً: اهمية البحث(Research Importance)

العالم اليوم يشهد تطوراً سريعاً في مختلف مجالات الحياة في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي مما ينشأ عنه تسارع كبير في انتاج المعارف وتدفق كبيرقي المعلومات، في جميع انواع العلوم ونظرا لهذا التزايد المعرفي المستمر في مختلف نواحي العلم المعرفة، ومع ما يواجه الجميع من صعوبة الالمام بدقائقها وتفصيلاتها (امبو سعيدي 2018, 35).

التربية في الفترات الأخيرة شهدت تحولا في رؤيتها لعمليتي التعليم والتعلم ,بحيث تحولت النظرة التربوية من التركيز على العوامل الخارجية والتي لها تأثير في تعلم المتعلمين مثل البيئة ,المنهج متغيرات المعلم الخ من العوامل الى التركيز في العوامل الخارجية والتي تؤثر في المتعلم ,أي الانتقال من التعلم السطحي الى التعلم ذي المعنى وقد تطور التدريس وطرائقه واستراتيجيات تطورا هائلا نتيجة للتطورات التكنلوجية والتقنية, وكذلك بسبب تطور البحوث التربوية والنفسية حيث ان اتباع المعلم للطرق والأساليب المناسبة في التدريس تعمل على مساعدة المتعلمين في بناء المعرفة بصورة ذات معنى ,في الأعوام الأخيرة أولى التربويين اهتماما كثيرا للطرق والأساليب التي تجعل من المتعلم محور العملية لتعليميه ومن هذه النماذج هي نماذج التعلم البنائية التي ترتكز على مواجهه المتعلمين لمشكلة حقيقية والسعي نحو إيجاد الحل الها ,حيث يتم جذب انتباه المتعلمين دعوتهم للتعلم من خلال عرض المشكلات حتى يصلون

الى مشكلة تحتاج الى حل ومن اجل ان يكون التعلم ذا أهمية واكثر فاعلية فيجب على المعلم ان يربط الخبرات الجديدة بالمعارف السابقة ,وان التعلم البنائي اثبت فاعليته في تحفير الطلبة على التعلم من خلال التفاعل مع الخبرات السابقة وربطها بخبراتهم السابقة , واستكشاف المعلومات من خلال المناقشة وتبادل الآراء الحوار مما يجعلهم قادرين على بناء المعرفة. ومن هذه النماذج الذي اثبت فاعليته في جعل المتعلم محور العملية التعليمية هو أنموذج بايبي البنائي: أنموذج تعليمي قائم على فلسفة النظرية البنائية والتي تؤكد على ان يكون التعلم ذا معنى ومن اجل الوصول الى ذلك فالمتعلم يستخدم جميع معارفه وخبراته وتجاربه السابقة الموجودة في بنيته المعرفية ليتمكن من بناء وفهم المعارف الجديدة، وفية يتم مساعدة المتعلمين بناء معارفهم ومفاهيمهم بأنفسهم (الخليفة ومطاوع ,223:2005).

والتفكير الإحاطي له أهمية كبيرة في توسعة رقعة الخيال لدى الأشخاص وفي توليد بدائل واحتمالات عديدة، وخلق ابداعات جديدة فهو نمط يعمل على تنمية العقل باتجاه التفكير الواسع كما ويعمل على تنمية مهارات الذكاء (محمود 2016 :525) .

فالتفكير الإحاطي يفرض أهميته لكونه يسعى إلى تغير الأفكار والادراكات القديمة والمفاهيم لتوليد أفكار وادراكات جديدة ومفاهيم قابلة للتطبيق، وكذلك في طريقته لمعالجة المعلومات فهو بذلك يجب أنَّ ينال هذا النوع من التفكير قدرًا كافيا من البحوث والدراسات

التربوية ليصل هذا النمط من التفكير الى مكانة مرموقة في مجال الإبداع والتطور عن طريق تحرره من القوالب الفكرية وحريته في معالجة المعلومات (مزيد وعبد على 2015 :240).

حدد (دي بونو 2005)أهمية التفكير الإحاطي بأنه : يساعد الطلبة على حل المشكلات المطروحة وتطوير الأفكار الجديدة , ويُنمي قدرة الطلبة على التخيل , ويُشجع على ممارسة التفكير خارج الصندوق , وعلى اعادة النظر مرة ثانيةً إلى الاشياء التي لا يمكن الشك فيها, فهو محاولة مدروسة للنظر في الاشياء بطريقة حديثة تختلف عن سابقتها كما يُشجع على تقدير قيمة التنوع والتجديد في الأفكار بين الطلبة وتقوية العلاقة بينهم , ويُعد ضرورة في فهم المواقف والمشكلات التي يعجز فيها التفكير العمودي عن تقديم الحل للمشكلات المطروحة (يوسف ,2021: 50) .

وترى الباحثة أ ان اهمية التفكير الإحاطي وهو تفكير يعطي لصاحبه رؤية واسعة وجديدة حول المشكلة مما يمكنه من الحلول المرنة والإبداعية، وهو تفكير متطور وحديث يبحث عن افاق جديدة في حل المشكلات , وذلك من طريق انتاج أكثر عدد ممكن من الحلول الابداعية والبدائل ا, كما يهتم بتغير الادراكات والمفاهيم عن طريق خلق طرق جديدة لواجهة المواقف او المشكلات من الممكن تطبيقها لغرض تحقيق الأهداف المرجوة , وأهمية التفكير الإحاطي تبرز من كونه تفكير حديث غير تقليدي ولا يفرض قيود على الأفكار و و في كونه نمط إبداعي في استعمال العقل.

ومما تقدم يمكن ايجاز أهمية البحث بالنقاط الاتية:

تفيد القائمين على العملية التعليمية ووضع المناهج الدراسية فب إعادة ترتيب وتنظيم المضامين العلمية للمقررات الدراسية في ضوء أنموذج بايبي.

اهمية التدريس بأنموذج بايبي كأحد انواع التدريس لتدريس مادة الفيزياء للمرحلة الثانوية الذي قد يسهم في تنمية التفكير الاحاطي لديهم.

أهمية استخدام التفكير الاحاطي في تكوين بدائل وادراكات جديدة عنده الطلبة.

ثالثاً: هدف البحث(The Aim of Research)

يهدف البحث الحالي الى التعرف على فاعلية أ نموذج بايبي في التفكير الاحاطي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء.

رابعاً: فرضية البحث: صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة معنوية (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الفيزياء وفق أنموذج بايبي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الفيزياء وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاحاطي "

خامساً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالآتي:

الحد البشري: طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي في احدى المدارس الإعدادية لتابعة لمديرية تربية القادسية.

الحد المعرفي: تدريس الفصلين الاخريين (السادس، السابع) من كتاب الفيزياء للصف الخامس العلمي الاحيائي للعام الدراسي (2022-2021)للفصل الدراسي الثاني ط 7(2017) وزارة التربية – جمهورية العراق.

الحد المكاني: اعدادية العروبة للبنات في مركز محافظة القادسية.

سادساً: تحديد المصطلحات (Definition of terminologies)

أولا: انموذج بايبي البنائي (By bee MODEL)

عرفة (تر وبريدج واخرون,2004)

وهو أنموذج لتدريس مادة العلوم يقوم على أساس فلسفة النظرية البنائية، ويتكون من خمس مراحل هي :مرحلة التشويق مرحلة الاستكشاف مرحلة الشرح والتفسير مرحلة التوسع ،مرحلة التقويم

عرفة (النجدي، وسعودي، وراشد،2005)

بأنه أنموذج وضعه العالم التربوي المعاصر (Bybee) لتدريس العلوم ويقوم على فلسفة النظرية البنائية ويتكون من خمسة مراحل (مرحلة الانشغال أو التشويق، مرحلة الاستكشاف، مرحلة التفسير، مرحلة التوسع، مرحلة التقويم (النجدي، وسعودي، وراشد، 218:2005).

وتعرفة الباحثة اجرائياً: -

هو نموذج يستخدم في التدريس ويرتكز على مجموعة من الخطوات ي التي من الممكن تطبق في مجالات عديدة ومنها الفيزياء وهو قائم على فلسفة النظرية البنائية.

2-التفكير الإحاطي (Lateral Thinking)

عرفة العتوم (2012): -

والتفكير الذي يسعى إلى الاحاطة بجوانب المشكلة او الموقف من خلال توليد المعلومات غير المتوفرة عن المشكلة، واعتبر دي بونو هذا النوع من التفكير بانة رديفا لما سماه الابداع الجاد (العتوم 2012, 220:).

Lawrence & Xavier (2013) : -

هو طريقة في التفكير تسعى إلى حل المشكلات المستعصية عبر اساليب غير مألوفة أ و عن طريق العناصر التي يتم تجاوزها من قبل التفكير المنطقي ,(Lawrence & Xavier, 2013: 29).

تعرفة الباحثة إجرائيا: -

بانها الدرجة الكلية التي تحصل عليها طالبات الخامس العلمي الاحيائي في مادة الفيزياء على اختبار التفكير الاحاطي المعد لأغراض هذا البحث.

الفصل الثاني: خلفية نظرية:

أولا–انموذج بايبي البنائي:

اشتق من النظرية البنائية الكثير من النماذج التي اهتمت ببناء المعرفة وخطوات اكتسابها , ومن ضمن هذه النماذج البنائية هو أنموذج بايبي الذي طورة العالم التربوي روجر بايبي والذي يقوم على فكرة النظرية البنائية وهو يعد امتدادا وتطويرا لدورة التعلم الثلاثية ,حيث مع تطور التعلم واستراتيجياته تم تعديل أنموذج دورة التعلم الى نماذج عديدة ومنها انموذج التعلم البنائي الخماسي كما ذكر (الخرماني ,2012) ان بايبي زاد على المراحل الأربعة في نموذج دورة التعلم المعدلة مرحلة خامسة قبل مرحلة الاستكشاف وهي مرحلة الدعوة يتم الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الحالية ,أي هي مرحلة اثراء الطلبة وتنظيم تفكيرهم تجاه التعلم النشط (الخرماني ,2012 : 39).

مفهوم أنموذج بايبي البنائي:

عرفة الخرماتي بانة دورة خماسية أي تتكون من خمس مراحل هي مرحلة جذب الاهتمام ومرحلة الاستكشاف ومرحلة التفسير والتطبيق وأخيرا مرحلة التقويم (الخرماني ,2012 : 39).

وترى الباحثة ان انموذج بايبي البنائي هو انموذج تدريسي يرتكز بشكل رئيسي على نشاط وفاعلية المتعلم، ويهدف هذا الانموذج الى الى ان المتعلم يبني المعرفة بنفسة،حيث ينظر للمعرفة على انها تبنى اخل العقل وترتكز على معرفته السابقة ويؤكد على التفاعل النشط

بين المعلم والمتعلم وعلى تعاون الطلبة فيما بينهم داخل الصف ,وان عملية التعليم والتعلم وفق هذا الانموذج تسير على خمس مراحل (استكشاف, تفسير, تطبيق ,التقويم).

افتراضات أنموذج بايبي البنائي

1-تضمين علاقات حسية تسهل على المتعلم تحقيق اهداف عملية التعلم.

2-الخبرات المتضمنة تفكير المتعلم وهي تعكس لدية اعتقادات من العالم الخارجي الذي يحيط به, وهي تعمل كدوافع تلازم الطلبة بصورة مستمرة (الدهش واخرون,2014:60-61).

ويتضمن هذا الانموذج على خمسة مراحل اساسية وهي:

1- **مرحلة التشويق او شد الانتباه:** وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بتحديد الفهم ا الحالي للطلبة (اي معلوماتهم السابقة) وتشويق الطلة وشد انتباههم وإثارة دافعيتهم لأشراكهم في التفكير في الموضوع المثار في الدرس من قبل المعلم. وتتضمن توزيع الطلبة في مجموعات بحيث تضم المجموعة الواحدة فردين او اكثر بحسب النشاط المراد اجراءه ، ويتعرف الطلبة على الانشطة ويتم تشجيعهم على الاشتراك فيها .

2- **مرحلة الاستكشاف:** هذه المرحلة فيها يتفاعل الطلبة مع الخبرات المباشرة التي تثير تساؤلات مفتوحة النهاية قد يصعب عليهم الاجابة عليها ، ومن خلال قيام الطلبة بالأنشطة الفردية او الجماعية

فيقومون بالبحث عن اجابات للتساؤلات التي تطرأ على اذهانهم وفي اثناء ذلك قد يكتشفون المبادئ والمفاهيم ذات العلاقة من خلال البحث او المناقشة الجماعية او التنقيب ، حيث تكون تلك المفاهيم التي يتم اكتشافها حديثا غير معروفة لديهم مسبقاً . ويقوم المعلم في اثناء عملية التعلم بدور التشجيع والتحفيز والارشاد والتوجيه للطلبة حتى يتمكنوا من القيام بالأنشطة المطلوبة، وفي هذه المرحلة يعطي للطلبة توجيهات يتبعونها لجمع البيانات من خلال قيامهم بأنشطة استقصائية في مادة العلوم .

3- **مرحلة الايضاح والتفسير**: في هذه المرحلة من مراحل الانموذج حيث يسمح لكل مجموعة من المجموعات بعرض ما توصلوا إليه مع زملاء الصف و ذلك يعرضون الحلول والتفسيرات التي توصلوا إليها ، كذلك الاساليب التي استعملوها للوصول الى هذه الحلول واختيار احسن البدائل وذلك من خلال المناقشة الجماعية ، حيث يعمل ذلك الى توضيح التصورات الخاطئة والمفاهيم البديلة التي قد تكونت عند ة الطلبة

4- **مرحلة التفكير التفصيلي (التوسعي)** : في هذه المرحلة من يتوسع الطلبة في التفكير في الموضوع المثار فيفكرون تفصيلياً حيث يتناولون الموضوع من جميع جوانبه ويشترك جميع من في الصف في التفكير ويسمح لهم بالمخاطرة في التفكير والتمثيل والذي يعتبر من قدرات التفكير العليا .

5- **مرحلة التقويم** : وفي هذه المرحلة يتم تقويم ما توصلوا اليه من حلول وافكار ، على ان يكون تقويماً مستمرا ولا يقتصر على التقويم في نهاية الحصة الفصل او الدراسية ، وكما من الممكن ان يجري التقويم في كل مرحلة من مراحل الانموذج وليس فقط في نهايته ، على ان يزود الطلبة بوسائل التقويم المختلفة من اختبارات مقننه وقوائم الملاحظة و مقابلات مع الطلبة مما يساعد في الحكم على ما توصلوا اليه ومعرفة ما مدى الاستفادة من الحلول (النجدي واخرون ,2005:418-419).

مميزات انموذج بايبي البنائي: -

يحقق أنموذج بايبي البنائي الكثير من الأهداف منها

1-يعمل على تطوير مهارات عملية التعلم عند المتعلمين كالملاحظة والتفسير والتنبؤ، وضبط المتغيرات ويعود ذلك الى ان الانموذج قائم على الاستقصاء.

2-يعطي فرصة للمتعلمين للمرور بخبرات حقيقية في العلوم، كذلك المشاركة في الانشطة العلمية في مرحلة الاكتشاف.

3-يزيد عند المتعلمين الذكاء المنطقي الرياضي من خلال استخدامه لعمليات العلم مثل القياس , التصنيف، الذكاء اللغوي في أثناء قراءة الأنشطة والتحدث عن النتائج، والذكاء الاجتماعي من خلال تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض وخاصة في مرحلة الاكتشاف.

4- يقوم الانموذج على التشويق وجذب الانتباه وإثارة المتعلمين للتعلم.

5-يعد الانموذج شاملا لعديد من الخطوات تعتمد على مهارات التفكير.

6- يقوم الانموذج على الشرح والمناقشة والتفسير من خلال المجموعات وبعضها البعض وبينهما وبين المعلم.

7-يعتمد على التفكير التفصيلي التوسعي، وبذلك يسمح لهم بالتفكير المرن والتفكير الأصيل.

8-يزود الانموذج المتعلمين بمختلف وسائل التقويم

9-يسمح الأنموذج لاستعمال الكثير الانشطة وعرض الافلام التعليمية واستعمال مختلف الوسائل التي تعمل على المساعدة في تعلم الطلبة (النجدي، وسعودي، وراشد،2005: 2020) ، (سعيدي، والبلوشي , 246:2009).

ثانيا: التفكير الاحاطي(Lateral Thinking)

التفكير الإحاطي يعد رؤية جديدة للتفكير سواء أكان من حيث المهارات او من خلال الاستراتيجيات التي تستخدم لتحقيق المهارات الابداعية , فهو نمط إبداعي متكامل يعمل على مساعدة الأفراد بشكل عام على إنتاج طرائق جديدة من التفكير, حيث ينعكس تعلم التفكير الإبداعي على طريقة اداءنا للمهام اليومية بشكل يتميز بالسرعة والجودة العالية والدقة, من خلال اختراع عدد غير محدود من البدائل والحلول المناسبة لحل المشكلات ومواجهة المواقف بالنظر إلى أكثر من جهة والقفز بخطوات حل المشكلة (محمد,189:2006) .

وهو يعد طريقة منهجية للوصول إلى التفكير الإبداعي , والتفكير الإحاطي يسعى إلى حل المشكلات عن طريق وسائل مختلفة وفريدة, من خلال النظر للمشكلة من زوايا عديدة والإحاطة بها من الاتجاهات جميعها بدلا من البحث بشكل مباشر عن الحل وجها لوجه , وبالتالي ينطوي على التفكير خارج الصندوق وإظهار درجة من الإبداع والتفكير الابتكاري حيث يسعى إلى تغير التصورات التقليدية ,والمفاهيم والأفكار (الخفاف ,2015: 270).

والتفكير الإحاطي يهتم بالتحليل والثراء وتوليد طرق بديلة ويسعى لخلق اتجاهات جديد في حل المشكلات والابتعاد عن الاتجاهات القديمة المطروقة, وهذا الاسم يشابه الجوانبي في المعنى ولكن يختلف معه في الصياغة اللغوية .

و ذكر (دي بونو,2001) أنَّ قاموس اكسفورد اعزى (لإدوارد دي بونو) تأصيل مصطلح (الإحاطي) وهو يعني التفكير عبر نماذج تقليدية قديمة من اجل الوصول الى أفكار جديدة من خلال النظر الى المشكلة من زوايا عديدة بدلا من الالتزام بخط مستقيم للسير في البحث عن الافكار (دريب,2014 : 323) .

يتحرك التفكير الإحاطي من اجل توليد اتجاه لا يتبع اتجاه معين ويكون استفزازيا , ويحدث الحل من فيه من خلال القفز بالخطوات وليس بالضرورة تكون متسلسلة ومتتابعة, يكون مرتبط بالأفكار الجديدة والتي هي محور الاهتمام التفكير الابداعي , غالبا تكون

نتاجات التفكير الإحاطي ابداعات اصيلة, كما يعمل على تغير الادراكات والمفاهيم (دي بونو,2010 :13) .

استراتيجيات التفكير الإحاطي:

أولًا: استراتيجية التركيز:(FOCUS STRATEGY)

دي بونو يعرف استراتيجية التركيز بأنها نقطة بداية لأية جلسة من جلسات التفكير لا بداعي ولإيجاد افكار جديدة ونافعة نوجه اتجاه التركيز خارج اطار الموقف او المشكلة لخلق افكاراً جديدة وبدائل متعددة يكون احدها حلاً للمشكلة (نوفل ,155:2009).

فاعلية استراتيجية التركيز تكمن في توسيع الاساليب أو تغير طرق التركيز بغية الوصول الى بدائل متنوعة وأفكار جديدة وحلول ابداعية , هذا يكون بعد تحديد نقطة التركيز التي غالبا ما تكون مفهوماً مسبقا كمفهوم التعلم أو التعليم , وهذه الاستراتيجية في ضوء أفكار دي بونو تعمل على النظر في جميع الاتجاهات لتقديم أفكار جديدة وتوليد بدائل متعددة وإنتاج حلول ابداعية , وهذا هو الهدف الاساس من عملية التركيز.

ثانيا : استراتيجية الدخول العشوائي (Random Entry strategy)

دي بونو ويعرف استراتيجية الدخول العشوائي بأنها نوع من التركيز المبدع يلجأ أليه الانسان عندما يكون بحاجة الى توليد أفكار جديدة ، ويكون ذلك بان نختار الكلمة بشكل عشوائي من بين الأفكار المطروحة التي يراد مناقشتها (ابو جادو و نوفل,475:2007) .إذ

يرى دي بونو أن استخدام استراتيجية الدخول العشوائي بمهارة , ينتج عنها اعتبارات جديدة بشكل كلي والتي لم تكن معروفة مسبقا أو مطروقة , فقد تقود استراتيجية التفكير العشوائي إلى افكار جديدة ومفيدة (De Bono : 1997

ثالثا: استراتيجية البدائل:(Alternatives strategy)

البدائل هي من العمليات ا لرئيسية للتفكير الإحاطي ّ َ وان جوهر الابداع يكمن في البحث عن البدائل (دي بونو,419:2005), وذلك لاعتقادهم ان هناك طرقا أخرى لحل المشكلة وان الفكرة الحالية ليست الفكرة الوحيدة لحل هذا المشكلة.

وقد يوجد لدينا بدائل كثيرة للحل في كل مشكلة , لكننا في كثيرمن الاحيان نتجاهلها ولا نعيرها النظرة الجادة , حيث من الممكن تجربتها والتعامل بجدية مع تلك البدائل والوثوق بها لتكون هي الحل الجديد أو نتوصل من خلالها إلى حل للمشكلة او الموقف(Sloane, 2006 : 98) .

رابعا: استراتيجية التحدي (strategy challenge)

التحدي هواحد العمليات الأساسية للتفكير الإحاطي , وإنَّ التحدي ليس نقداً ول هجوما انما هو تحدي للتميز : هل هذه الطريقة هي الوحيدة أم هناك طرق أخرى للحل(دي بونو,2005 :418).استراتيجية التحدي : هي الجرأة على القيود والأفكار المُحددة لحل المشكلات وذلك من خلال توليد البدائل واعادة تشكيل الانماط

والتركيز على الحلول ا لإبداعية , قد تكون استراتيجية التحدي هي الركيزة ا لرئيسية في العمليات الابداعية .

خامسا استراتيجية الحصاد (Harvesting strategy)

وهي طريقة ومقصودة ومعتمدة نحاول عن طريقها أن نجمع النواتج الابداعية التي ظهرت في الجلسة الابداعية بحيث نتمكن من تصنيف الجهد الابداعي إلى فئات عديدة, للوصول إلى قرارات مناسبة لحل المشكلات او المواقف, وتستعمل قوائم الحصاد كدليل على الجهد الابداعي (نوفل,36:2004) .

هذه الاستراتيجية تتلخص في أنَّ يقوم الطلبة بتدوين نتائج ابتكاراتك وكل الملاحظات حتى وإن بدت غير عملية أو ليس لهافية ثم مناقشتها فيما بعد واختيار أفضل الأفكار منها والبديل الأقرب لتكوين افكار جديدة وحلول ابداعية.

سادسا: قبعات التفكير الست (Six Thinking Hats)

عرفها دي بونو بأنها: أداة فعالة في تغير طريقة التفكير، والتي تقوم على نقاش يسمح للشخص بتبديل نمط التفكير إلى ستة انماط من اجل حل المشكلات (DEBono,1992:32).

القبعات الست وهي تقسيم التفكير إلى ست انماط وكل نمط يعتبر قبعة يلبسها الإنسان حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة , اعطى دي بونو لونا مميزا لكل قبعة يشير إلى نوع معين من التفكير, (دي بونو,8:2018) .

ترمز الوان القبعات الست إلى ما يأتي :

قبعة التفكير البيضاء: تركز على والحقائق والارقام والبيانات.

قبعة التفكير الحمراء: تركز على المشاعر والعواطف.

قبعة التفكير السوداء: تتعلق بالجوانب السلبية للموضوع ويطلق عليها قبعة المخاطر اوالتحذير.

قبعة التفكير الصفراء: تهتم بالأمور المنطقية والنواحي الايجابية

قبعة التفكير الخضراء: تهتم بالابتكار والانتاج والابداع، لذلك فهي تتطلب جهدا في توليد افكار وبدائل جديدة، والمقترحات التى يتطلبها الموقف.

قبعة التفكير الزرقاء : وهى تتحكم بالعمليات واتخاذ القرار والتنفيذ(دي بونو,8:2001) .

مهارات التفكير الإحاطي :

ذهب (DeBono,1998) الى أنَّ التفكير الإحاطي يستند على مهارات يمكن التدرب عليها وهي.

1- توليد ادراكات جديدة:

يُقصد بالإدراك الفهم او الوعي بمعنى ان يكون الطالب مدركا للأشياء من خلال التفكير بها , بمعنى اخر الادراك هو التفكير الواعي الهادف لما يقوم به الطالب من عمليات عقلية ذهنية بغرض الفهم واتخاذ القرار أو حل المشكلات أو الحكم على الاشياء أو القيام بعمل ما , ويؤكد دي بونو أنَّ الادراك والتفكير أمر واحد (الجوراني, 49:2010) .

2-توليد مفاهيم جديدة :

القدرة على توليد مفاهيم وأفكار جديدة هي اساس قدرة الإنسان على التفكير (دي بونو, 2005: 197) . حيث يتكون المفهوم من معلومات مرتبة للفرد حول كيان واحد أو أكثر كالأشياء أو الأفكار او لأحداث، والتي تمكن الفرد من تميز الأفكار الخاصة عن الفكرة العامة وتساعده على ربط تلك الأفكار مع بعضها البعض(المغربي , 2018 : 115) .

3-توليد أفكار جديدة:

دي بونو يعرف الفكرة على انها شيء (يُتصور) يتم فهمة من خلال العقل ، والأفكار هي طرائق مادية لتطبيق المفاهيم ، والفكرة يجب ان تكون محددة ومتكاملة، ولكي يتم توليد أفكار جديدة يحذر دي بونو من الرفض والفوري للأفكار ويوضح أنَّ الرفض السريع للأفكار يأتي من القيود التي فرضت على العقل البشري، فإذا كانت الفكرة لا تنسجم مع هذه القيود فإنها تتجه نحو الرفض السريع(الانباري,2021 : 71).

4 -توليد بدائل جديدة:

توليد البدائل تتمثل بقدرة الطلبة على اشتقاق مفهوم معين وإيجاد طرق بديلة في تحقيق ذلك المفهوم، وخلق حلول جديدة بدل من السير على نمط واحد , فقد تُحقق بعض البدائل الهدف المطلوبة بكفاءة كما وان إنَّ امكانية وجود البدائل والبحث عنها أمر رئيسي في التفكير

الإحاطي , فكرة البدائل تفيدنا بان هناك أكثر من طريقة لحل المواقف المشكلات (دي بونو,211:2001).

5-توليد ابداعات جديدة:

دي بونو يؤكد أنَّ الإبداع هو العمل على توليد شيء جديد ومختلف بدلا من تحليل حدث قديم وتشمل ا التجديدات أو الابداعات نمطًا من التفكير الإحاطي (De Bon 1998:8)

الفصل الثالث: إجراءات البحث:

هذا الفصل يتضمن وصفاً لإجراءات البحث من حيث تحديد التصميم التجريبي الملائم، وتحديد مجتمع البحث وعينة و المادة العلمية، وتحديد خطوات بناء اختبار التفكير الاحاطي ، والادوات التي تم استخدامها في التجربة وخطوات تطبيقها، وتحديد الوسائل الاحصائية المتبعة لإجراءات البحث وتفسير النتائج وتحليلها .

اولاً: منهجية البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، حيث انه المنهج البحثي الملا ئم للتحقق من الفرضية الصفرية.

ثانياً: التصميم التجريبي: اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي ذو الاختبار البعدي لعينتين مستقلتين ومتكافئتين. كما مبين في الجدول (الصافي، وعبد الرحمن،2005: 123).

المخط(1)التصميم التجريبي للبحث الحالي

المجموعة	التكافؤ الإحصائي في	المتغير المستقل	المتغير التابع	قياس المتغير التابع
التجريبية	1-العمر الزمني(بالأشهر)	نموذج بايبي	التفكير الاحاطي	اختبار التفكير الاحاطي
الضابطة	2- التفكير الاحاطي 3- المعلومات السابقة 4- الذكاء	الطريقة الاعتيادية		

ثانياً: -مجتمع وعينة البحث **Population & Sample of (Research)**

يتألف مجتمع البحث من طالبات الخامس العلمي الاحيائي في المدارس الاعدادية في محافظة القادسية ,واختيرت اعدادية العروبة للبنات بالتعين القصدي وتألفت عينة البحث من طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي في شعبتين تم اختيار الشعبة(أ) بالتعين العشوائي لتكون المجموعة التجريبية اذ وضف انموذج بايبي في تدريسها وتألفت من (31) طالبة والشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة وتألفت من (32)طالبة والتي ستدرس بالطريقة الاعتيادية وقد استبعدت الباحثة احصائياً جميع الطالبات الراسبات لكونهن درسن المواضيع الدراسية نفسها مما قد يؤثر في نتائج البحث، وبعد الاستبعاد أصبح عدد طالبات عينة البحث (58) طالبة ، بواقع (29)

طالبة لكل مجموعة من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، والجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2) عدد طلاب مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
أ	التجريبية	31	2	29
ب	الضابطة	32	3	29
المجموع		63	5	58

وقد تم اختيار اعدادية العروبة للبنات للأسباب التالية:

1ا-لمساعدات الادارية التي تقدمها المديرة والمعاونة، للحفاظ على سلامة التجربة.

2-احتواء المدرسة على العدد الكافي من الشعب التي تناسب مجموعات البحث.

3-قرب المدرسة من سكن الباحثة للاطلاع عن كثب ومتابعة المدرسة القائمة با جراء التجربة. العينة القصدية تكون قليلة التكلفة وتوفير الوقت والجهد للباحثة.

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث (Equivalent of the Groups Research)

حرصت الباحثة قبل الشروع بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة

في بعض المتغيرات وهي كالاتي: -

1- العمر الزمني (بالأشهر):

حسب ا عمار طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بالأشهر بعد ان تم الحصول عليها من سجلات المد رسه وتم حساب المتوسط ا لحسابي والانحراف المعياري ولغرض معرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين تم تطبيق الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين ،و تبين أن الفرق لم يكن دالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) حيث كانت القيمة التائية المحسوبة هي (1.11) أصغر من القيمة التائية الجدولية والتي تبلغ(2.02) وبدرجة حرية (56)ا ولنتيجة تؤكد أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان ,بمتغير العمر الزمني والجدول(3) يوضح ذلك.

2-اختبار التفكير الاحاطي -:

طبقت الباحثة اختبار التفكير الاحاطي الذي اعده لقياس المتغير التابع ا في البحث الحالي، وقد طبق هذا الاختبار يوم الخميس الموافق(2021\11\11) وبعد تصحيح الإجابات وحساب (t-test) لعينتين مستقلتين توضح ان ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0,05) ,حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (0.98) وهي أصغر من القيمة التائية ا لجدولية البالغ(2.02)وبدرجة حرية (56) ,وهذا دليل على ان المجموعتين

التجريبية والضابطة ,متكافئتان إحصائيا في هذا اختبار التفكير الاحاطي وكانت النتائج كما موضحة في الجدول(3).

3- المعلومات الفيزيائية السابقة: -

لغرض الكشف عن ما تمتلكه طالبات الخامس العلمي (المجموعتين لتجريبية والضابطة) من معلومات سابقة حول مادة الفيزياء للتجربة قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي متكون من (20) فقرة لطالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) وبعد إعداد تعليمات الإجابة قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية والقياس والتقويم وطرائق تدريس الفيزياء, وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم عدلت صياغة بعض الفقرات واتفقوا على صلاحيتها في قياس ما أعدت لقياسه وبنسبة 80% فأكثر من الخبراء ،وبذلك أصبح من الممكن استعمال الاختبار في الكشف عن خبرة لطالبات السابقة حول المادة الدراسية ، وطبق الاختبار على مجموعتي البحث يوم الثلاثاء (9\11 /2021) وعند حساب(t-test)لعينتين مستقلتين، ضهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية, عند مستوى دلالة (0.05)حيث كانت القيمة التائية المحسوبة (1.26) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة(2,02) ودرجة الحرية (56) وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئتان إحصائيا في هذا الاختبار وكانت النتائج كما موضحة في الجدول(3).

4- الذكاء:

اعتمدت الباحثة اختبار (اوتيس- لينيون) للقدرات العقلية العامة, يتكون الاختبار من (50) فقرة متنوعة من حيث المحتوى ، منها(22) فقرة لفظية و(14) فقرة رمزيةً(لالة(0.05) , إذ كانت القيمة التائيةالمحسوبة (1.24) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.02) و بدرجة حرية (56) وهذا يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائيا في اختبار الذكاء, والجدول (3)يوضح ذلك

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في عدد من المتغيرات لاختبار تكافؤها.

	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	التجريبية	29	196.10	3.04	56	1.11	2.02	غير دالة احصائيا
	الضابطة	29	196.93	2.62				
اختبار التفكير الاحاطي	التجريبية	29	72.83	5.96	56	0.98	2.02	غير دالة احصائيا
	الضابطة	29	47.55	7.36				
المعلومات الفيزيائية السابقة	التجريبية	29	13.17	2.80	56	1.26	2.02	غير دالة احصائيا
	الضابطة	29	12.32	2,98				
الذكاء	التجريبية	29	35.93	7.38	56	1.24	2.02	غير دالة احصائيا
	الضابطة	29	33.48	7.69				

رابعا: -مستلزمات البحث (**The Research Requirements**)

1-تحديد المادة العلمية: حددت الباحثة المادة التي سوف تُدرس لمجموعتي البحث

(التجريبية والضابطة) وحسب مفردات مادة الفيزياء المقرر تدريسها لطالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي للعام الدراسي(2022- 2021)الكورس الثاني من العام الدراسي إذ تمثلت بالفصول (- السادس -السابع) وقد تم توزيع مفردات المنهج على الدروس (الحصص)

2- إعداد الخطط التدريسية :

ترى الباحثة إن عملية التخطيط والإعداد للدروس من الواجبات المهنية الرئيسية ,والمهمة للمدرس ومن عوامل نجاح تدريسه ، أعدت الباحثة الخطط التدريسية وفي ضوء محتوى الفصلين من كتاب الفيزياء للصف الخامس العلمي الاحيائي، للعام الدراسي (2021- 2022)الكورس الدراسي الثاني، وأُعدّت هذه الخطط لاستعمالها أثناء التجربة (انموذج بايبي للمجموعة التجريبية والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة)،عرضت الباحثة أنموذجين من الخطط (خطة درس وفق انوذج بايبي وخطة درس بالطريقة الاعتيادية) على مجموعة من المحكمين من ذوي والاختصاص في مجال طرائق تدريس ومدرسي ومشرفي الاختصاص لمادة الفيزياء لاستطلاع آرائهم وفي ضوء ما أبداهُ المحكمين أُجريت التعديلات اللازمة عليها .

خامسا: أداة البحث (Tool of Research)

ومن متطلبات التجربة في هذا البحث هو اجراء اختبار التفكير الاحاطي، ولعدم حصول الباحثة على اختبار يناسب المرحلة العمرية والمادة الدراسية ، الصف الخامس العلمي ,فمن الضروري القيام ببناء اختبار يلائم هذا الفئة وقد تمت عملية بناءه وفق الخطوات الآتية:

أ-تحديد الهدف من الاختبار: عند تصميم أي اختبار ينبغي على مصممه مسبقاً ان يحدد الهدف الذي يسعى الى تحقيقه ليتناسب إجراءاته مع هذا الهدف لذلك يعد الخطوة الأولى والأساسية لتي ينبغي على مصمم الاختبار التفكير بها وتحديدها، (النبهان،2004 :72).

وعليه فأن الهدف من هذا الاختبار هو قياس التفكيرالاحاطي عند الطالبات (للمجموعتين التجريبية والضابطة) بعد الانتهاء من التجربة لمعرفة فعالية انموذج بايبي في التفكير الاحاطي لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء.

ب - تحديد عدد فقرات اختبار التفكير الإحاطي :

تم تحديد فقرات الاختبار بـ (40) فقرة اختبارية، وذلك بعد استشارة المشرفين وعدد من الخبراء و مدرسي الفيزياء للصف الخامس لعلمي , واطلاعهم على الاهداف السلوكية لمحتوى المادة وقد اشتملت على (40) فقرة موضوعية.

ج- **صدق الاختبار:** تم عرض فقرات الاختبار على بعض المتخصصين في الفيزياء وطرائق تدريس الفيزياء وقد قامت الباحثة

بأجراء تعديلاتهم المقترحة من قبل المختصين وتم أعادة النظر في بعض الفقرات بناءاً على أراء الخبراء وتوجيهاتهم واعتمدت الباحثة حد أدنى لقبول الفقرات بنسبة اتفاق (80%) من آرائهم وبهذا يكون الاختبار جاهزاً ليأخذ صيغته النهائية .

د – التجربة ألاستطلاعية الأولى للاختبار: ومن اجل التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وتوضيح اي غموض في فقراته، واحتساب الزمن اللازم للإجابة على الاختبار، طبقت الباحثة الاختبارفي يوم الأربعاء(4\2021/11 على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من طالبات مجتمع البحث ومن غير عينته، اما فيما يخص الزمن المستغرق للإجابة على الاختبار، فتم احتسابه من ايجاد المعدل الزمني بين اول (5) طالبات، وآخر (5) طالبات انهوا الاختبار الخاص بهم فكان الزمن المستغرق للأجابة عن الاختبار هو(43) دقيقة. ولم تلاحظ الباحثة أي استفسار من الطالبات يشير إلى غموض في صياغة فقرات الاختبار سوى بعض الاستفسارات حول كيفية الاجابة على ورقة الاختبار.

هـ– تصحيح الاختبار: تم اعتماد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفراً لكل إجابة خاطئة في وتم التعامل مع الفقرات المتروكة والمختارة اكثر من مرة واحدة معاملة الاجابة الخاطئة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبارهي (40) درجة.

و– التجربة الاستطلاعية الثانية للاختبار:ا ن الهدف إجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار وحساب خصائصه السايكومترية

مثل درجة صعوبة وسهولة كل فقرة من فقرات الاختبار، و قدرتها على تمييز الفروق الفردية للصفة التي يراد قياسها. قامت الباحثة بتطبيق الاختبار في يوم الخميس الموافق (2021\11\7)على عينة استطلاعية ثانية متكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي ، من نفس مجتمع البحث لكن من غير عينته، حيث تم ترتيب الدرجات تنازليا، ثم تم انتخاب مجموعتين متطرفتين من الدرجات بنسبة (27%)من أعلى الدرجات و (27%))من أوطأ الدرجات ويشير المتخصصون في القياس النفسي والتربوي إلى أن هذه النسبة تجعل المجموعتين المتطرفتين في أفضل ما يكون من الحجم والتمايز فيما بينها، وبهذا بلغ عدد الطالبات في كل من المجموعة العليا و (27) طالبة والدنيا (27)) طالبة.

(و-1) ــ حساب معامل صعوبة الفقرات: وعند حساب الباحثة لمعامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد اتها تتراوح ما بين (-0.30 0.57), وكانت معاملات الصعوبة مقبولة لأن معامل صعوبة الفقرة يعد مقبولاً إذا تراوح بين (0.20-0.80) ,(الفتلي , 2016 :111).

(و-2) - حساب معامل تمييز الفقرات: ، وقد تم حساب القوة التمييزية لجميع فقرات الاختبار وكانت النتائج تتراوح بين (-0.33 0.70) ,اذ يرى إيبل ان فقرات الاختبار تعد جيدة و ذات تمييز مقبول إذا كانت قوة تمييزها تتراوح بين (0.20-0.39) فأكثر (Eble , 1972: 40) المشار اليه في (الإمام،117:1990).

(و-3) . **فعالية البدائل الخاطئة:** ويقصد بفعالية البدائل الخاطئة هو القدرة على جذب انتباه الطلبة ذوي المستوى الادنى (وذلك لاختيارهم بديلاً يمثل الاجابة الصحيحة، والبديل الفعال هو الذي يجذب عدداً أكبر من طلبة المجموعة العليا)، لافتقارهم للمعلومات، او لأنهم يحملون فهماً خاطئاً عنها. ولاحتواء فقرات الاختيار من متعدد على البدائل، لذا يجب على من يبني اختبار من نوع اختيار من متعدد ان يعد فقرات ذوات بدائل خاطئة و فعالةً (مموهة)، أي لها القدرة على جذب عدد اكبر من الطلبة لضعاف (المجموعة الدنيا) على أنهُ البديل الصحيح، وفي الوقت نفسه يتوقع أن تجذب البدائل الخاطئة العدد القليل من الطلبة الأقوياء ضمن المجموعة العليا (الزاملي وآخرون،:2009 :273).

ز- **ثبات الاختبار:** ويقصد بثبات الاختبار هوان يعطي الاختبار النتائج نفسها في كل مرة يطبق فيها على المجموعة وفي الظروف التجريبية نفسها (ابو لبدة،2008: 277) .

وقد تحققت الباحثة من ثبات الاختبار من خلال الاتي:

معادلة " الفا كرونباخ " والتي تعد شائعة الاستعمال في حساب الثبات لأنها تؤشر التجانس الداخلي الذي هو الأقرب الى مفهوم الثبات ولكنها تجزء الاختبار الى أجزاء اذ بلغ معامل الثبات (0.89) وتعتبر هذه القيمة مقبولة، (علام,165:2000).

ب. معادلة (كودر – ريتشارد ٢٠) للتحقق من ثبات فقرات الاختبار بهذه الطريقة، تستعمل هذه الفقرة على وجه الخصوص مع الاختبارات

التي يكون تصحيحها (0,1)، وبلغ معامل الثبات (0.87)وتعتبر قيمة مقبولة لمعامل الثبات (الزاملي وآخرون, 280:2009).

ح – **ثبات التصحيح:** ولغرض التأكد من ثبات عملية التصحيح للفقرات، فان الباحث عرضت عينة من إجابات الطالبات التي تم تصحيحها إلى مدرَّسة الرياضيات لا عادة تصحيحها، ثم قامت الباحثة بعد مرور (10) أيام بإعادة تصحيح عينة أخرى من إجابات الطالبات، وذلك محاولة من الباحثة للتخلص من اثر الهالة، ثم استخرج نسبة الاتساق في الحالتين باستعمال معادلة (كوبر) فوجدت أن نسبة الاتساق بين الباحثة والمصححة (0.94) والباحثة مع نفسها عبر الزمن (0.98)، وبذلك تم حساب ثبات التصحيح للاختبار،

التطبيق النهائي للأختبار: وبعد الانتهاء من أيجاد صدق الاختبار وثباته والتحليل الاحصائي لفقراته أصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية للتطبيق على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ،و تكون الاختبار من (40)فقرة موضوعية و من نوع الاختيار من متعدد وكل فقرة من فقرات الاختبار فقرة تحتوى على أربعة بدائل واحد صحيح والثلاثة البقية خاطئة وان الدرجة الكلية للاختبار (40) واقل درجة هي (0).

سادساً: الوسائل الاحصائية: تم استخدم الوسائل الإحصائية التي تناسب البحث والتي تم التطرق لها ضمناً.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً:- عرض النتائج **(Results Presentation)**

النتائج المتعلقة بالفرضية:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى.(0.05)بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الفيزياء وفق انموذج بايبي وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الاحاطي ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية الصفريةَ عمَدَت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي ,الانحراف المعياري لدرجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ,القيمة التائية باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة فبي اختبار اتفكير الاحاطي , وكما مبين في الجدول (4).

جدول (4) نتائج t-test لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الاحاطي لمادة لفيزياء

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائيةt		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	29	72.29	83.3	56	17.3	2	دالة إحصائيا
الضابطة	29	41.26	12.4				

توضح بيانات الجدول (4) قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في مقياس التفكير الاحاطي والبالغة (72.29) وبانحراف معياري قدره (83.3) ، بينما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (41.26) وبانحراف معياري قدره (12.4) ،وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة (17.3)اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2) عند مستوى دلالة(0.05) ودرجة حرية (56) ، وتبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن المادة العلمية على وفق انموذج بايبي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الفيزياء بالطريقة الاعتيادية في التفكير الاحاطي المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية .

ولبيان حجم الأثر للمتغير المستقل (انموذج بايبي البنائي) في المتغير التابع (التفكير الاحاطي)، وقد استعملت الباحثة معادلة حجم الأثر (D) وكما يوضحه الجدول (5).

جدول (5) حجم الأثر للمتغير المستقل (انموذج بايبي) في التفكير الاحاطي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم الاثر (D)	مقدار حجم الأثر
انموذج بايبي	التفكير الاحاطي	0.152	متوسط

ومن خلال الجدول (5) نستنتج أن حجم الأثر للمتغير المستقل (انموذج بايبي) بلغ (0.152) ، وهذا يعني ان حجم الاثرلانموذج بايبي على التفكير الاحاطي عالي .

ثانياً :- تفسير النتائج Results Interpretation

ومن خلال النتائج المعروضة في جدول (5) التي توصل إليها البحث الحالي يتضح وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الفيزياء باستعمال نموذج بايبي البنائي عند مستوى دلالة(0.05)، وترى الباحثة أَنَّ أسباب تفوق الطالبات اللواتي يدرسون وفق نموذج بايبي البنائي قد تعود إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

قد يعود سبب تقدم طالبات المجموعة التجريبية إلى أَنَّ نموذج بايبي من ا لنماذج الحديثة غير المألوفة لدى الطالبات افي تدريس مادة الفيزياء، ومن الممكن أنْ يلاقي هذا الأنموذج نجاحاً عند تطبيقه على الطالبات.

إِنَّ نموذج بايبي البنائي في التدريس يجعل الطالبات هن محور العملية التعليمية وكذلك يجعلهن قادرات على تنفيذ الانشطة بشكل عملي مما يجعل عملية التعلم لديهن ممتعة.

ان استعمال نموذج بايبي في التدريس يعتمد على البنية المعرفية السابقة لدى الطالبات وهذا يعمل على اثارة التفكير ومساعدة

الطالبات على فهم المادة الدراسية واستيعابها بشكل أسهل مما هو معتاد علية.

يعمل نموذج بايبي البنائي في التدريس على زيادة انتباه وتشويق لطالبات الى مجريات الدرس وخطواته.

ثالثاً: – الاستنتاجات Conclusions

من خلال النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن أن نستنتج ما يأتي:

1–ان نموذج بايبي هو نموذج ومؤثر وفاعل في تدريس مادة الفيزياء إذ يساعد الطالبات على زيادة التفكير لديهن.

2–يساعد أنموذج بايبي على زيادة تفاعل الطالبات مع المدرسة ويقلل على المدرسة الجهد في التدريس الصفي لمادة الفيزياء.

3–يعد نموذج بايبي من النماذج لحديثة في التدريس والتي تواكب التطور العلمي الحديث والتي تعطي تصورا علميا للمدرسة والطالبات في دراسة مادة الفيزياء.

رابعاً: – التوصيات Recommendations

من النتائج التي أظهرها البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

1–ضرورة أن استخدم مدرسات الفيزياء أنموذج بايبي في تدريس الفيزياء لكونه من النماذج الناجحة والحديثة في التدريس.

2–الاهتمام بالإعداد المسبق لمدرسات الفيزياء اثناء التدريس بحيث يكون التركيز على الجانب العملي خلال الدرس.

3- اطلاع الطالبات وتعويدهن على خطوات أنموذج بايبي من اجل التفاعل الصفي بصورة مستمرة وجيد في كل درس من دروس الفيزياء.

خامساً: -المقترحات **Suggestions**

تقترح الباحثة مجموعة من المقترحات المكملة لهدف البحث الحالي منها الآتي:

1- من الضروري تعريف مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية من قبل المشرفين الاختصاص انموذج بايبي لتدريس مادة الفيزياء والية العمل به وعدم الاقتصار على الطرائق الاعتيادية فقط.

2-اجراء دراسة للتعرف على فاعلية نموذج بايبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مادة الفيزياء.

3- ضرورة استخدام مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية مداخل تدريسية فعالة وحديثة ولاسيما التدريس بأنموذج بايبي البنائي الذي أثبت فاعليته من خلال البحث الحالي.

المصادر

1-رافن، جي. سي، ترجمة فخري الدباغ,1983: **اختبار المصفوفات المتتابعة**، مطبعة جامعة الموصل، بغداد

2-الخليفة ,حسن جعفر,ومطاوع ضياء الدين ،2015:**استراتيجيات التدريس الفعال** الدمام :مكتبته المتنبي.

3-الزاملي، علي عبد جاسم، وآخرون،2009: **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت

4 –الفتلي ,حسين هاشم هندول , 2016:**المبائ العامة في القياس النفسي والتربوي** ,عمان دار الوضاح للنشر.

5–النبهان, موسى ,**اساسيات القياس في العلوم السلوكية**, عمان دار الشروق للنشر والتوزيع. .

6–مزيد, اسيل عبد الكريم و عبد علي , اسماء حسن ,2015: التفكير الجانبي لدى طلبة المرحلة الاعدادية . **مجلة لأرك للفلسفة واللسانيات والعلوم والاجتماعيات**، العدد السابع عشر , السنة السابعة.

7–مبو سعيدي, عبدالله بن خميس والبلوشي, سليمان محمد, 2009:**طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)** . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

8–محمد, محمد عبد الرؤوف عبد ربه ,2006: عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبي . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس , العدد (77) .

9 – الخفاف , ايمان عباس,2015: **اختبارات الذكاء تدريبات عملية لتعزيز القدرة على الاستيعاب** . الطبعة الاولى . مكتبة المجتمع العربي ودار الاعصار العلمي , عمان الأردن .

10–دي بونو , ادورد,2018: قبعات التفكير الست . ترجمة د. شريف محسن , الطبعة الثالثة عشرة , دار نهضة مصر , مصر .

11ا-لصافي , فلاح محمد حسن، وعبد الرحمن، أنور حسين،2005: **مناهج البحث بين النظرية والتطبيق** , مطبعة التأميم , العراق

12-عبد الولي حسين،واخرون ,2009:اثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة العلوم لدى تلميذات الصف الثان الابتدائي ,**المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية**, كلية التربية جامعة العلوم والتكنلوجيا ,العدد(2) ص 60-81.

13-دي بونو , ادورد,2010: **التفكير الجانبي كسر القيود المنطقية** . ترجمة: نايف الخواص . منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب , وزارة الثقافة , دمشق .

14-دريب، محمد جبر,2014: **التفكير الجانبي ومهارات حل المشكلات لدى طلبة مدارس المتميزين والعاديين**، مجلة جامعة الكوفة , المجلد الاول ، العدد 34.

15-النبهان, موسى,2004: **اساسيات القياس في العلوم السلوكية** .عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع

16-علام، صلاح الدين محمود،2000: **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة

17ا-لعتوم ، عدنان يوسف , 2021: **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** . ط1، دار المسيرة، عمان.

18-تروبريدج، 2004: **واخرون تدريس العلوم في المدارس الثانوية استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية**، ترجمة:محمد جمال الدين عبد الحميد، وعبد المنعم احمد حسن، ونادر عبد العزيز السنهوري، وحسن حامد تيراب، دار الكتاب العربي، الإمارات العربية المتحدة .

19-النجدي، واخرون,2005 :*إتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر.

20-سعيدي، عبد الله بن خميس، البلوشي، سليمان بن محمد: **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات** عملية، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان- الأردن

- Eibel , R.,(1972): Essentials of Educational Measurements , new jersey , printic – Hall

- Hedges , W. D.,(1966): Testing & Evaluation For The Sciences, California , Ward Worth

- Henderson , K. (1970): Concepts in the Teaching of Secondary School Mathematics , 33 rd , Year Book of NCTM , Chap. 7

-Webster, R.(2002): Metacognition and the Autonomous Learner , Student Reflections on cognitive Profiles and Learning Environment Development
http://www.csd.uwa.edu.au/iced2002/Publication/Ray-Webster.pdf

-Lawrence, A.S. and Xavier, S (2013): Lacteal Thinking of Prospective Teachers. Journal of Educational Reflection,

الكفاءة المهنية لدى مدرسي الفيزياء للمرحلة الثانوية

أ.م.د. محمد مريد عراك
جامعة القادسية/ كلية التربية
mailto:mohammed.moreed@qu.edu.iq

أريج جواد جبر
جامعة القادسية / كلية التربية
edu-sycho.post162@qu.edu.iq

الملخص:

يهدف البحث الحالي للتعرف على مستوى الكفاءة المهنية لدى مدرِّسي ومدرسات الفيزياء للمرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق في الكفاءة المهنية لدى مدرِّسي الفيزياء وفق متغير الجنس(ذكر. انثى)، وتحدد البحث بمدرِّسي ومدرِّسات علم الفيزياء للمرحلة الثانوية ضمن مديرية التربية في محافظة بابل ، وللعام الدراسي ٢٠٢١ ـ ٢٠٢٢ وتم اعتماد منهج البحث الوصفي، وبلغ حجم عينة البحث (١٧٢) مدرِّساً ومدرِّسة لمادة الفيزياء للمرحلة الثانوية، حيث تم اختيارهم عشوائياً.

واعدت الباحثة مقياساً للكفاءة المهنية الذي تألف من جزأين، الجزء الأول يتضمن بطاقة ملاحظة اداء مدرسي الفيزياء المكونة من(٢٦) فقرة خاصة بمجال الأداء، والجزء الثاني يتضمن استبانة مكونة من (١٩) فقرة موزعة على اربع مجالات(المعرفية . الشخصية . الاجتماعية . الإنتاجية)، حيث اعتمدت الباحثة تصنيف (الأسدي واخرون، ٢٠١٦) لمجالات الكفاءة المهنية ، وتم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها بالطرق المناسبة. وقد تم تطبيق أداة البحث في العام الدراسي(٢٠٢١ ـ ٢٠٢٢) وأجري التحليل الإحصائي للبيانات ومعالجتها بالاستعانة ببرنامج Microsoft Excel وبرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، إذ استعملت معادلة t-test لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، وتم التوصل الى النتائج التالية: ١ ـ امتلاك مدرِّسي علم الفيزياء مستوى عالٍ من الكفاءة المهنية .

٢ ـ لا يوجد فرق بين مدرسي ومدرسات علم الفيزياء في مستوى امتلاكهم للكفاءة المهنية.

وبناءً على النتائج تقدمت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة المهنية، مدرِّسي الفيزياء

Professional non-professional physics teachers for the secondary stage

Dr. Mohamed Mourid Arak

Areej Jawad Jabr

Abstract

The research aims at Identifying the level of skill proficiency among teachers of Physics in the secondary phase and Identifying differentiations in the professional competency of teachers of physics according to gender variable (male- female), The research is delimited to male-female teachers of Physics in the secondary phase in the Babylon general directorate of Pedagogy for the academic year (2021-2022). The descriptive research method is adopted, and the size of the research sample reaches to (172) male and female secondary school teachers, who are selected randomly, The researcher prepared a test of professional competency, the first part includes a note card for the performance teachers of physics consisting of (26) items dealing with the scope of the research. The second part contains (19) items distributed over four domains (Cognitive, personal, social, productive). The researcher adopts the manufacture of (Al-Asadi et al., 2016) of the areas of professional competency, and according to the suitable methods, the validity and reliability are achieved. The search tool is applied in the year (2021-2022) and the statistical analysis is done to data and then data manipulated using Microsoft Excel program and statistic bag program SPSS for social sciences. T-test equation and that of are used to analyse one of the sample and for two independent samples, , and the study brings the following conclusions:

1- Teachers of Physics have a high level of professional competency.

2 – There is no difference in the professional competency of teachers of physics according to gender variable (male- female)

Palabras clave: competencia profesional, profesores de física

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث :. Problem of the Research

ان ما يحصل من تطور في العلوم وخاصةٍ علم الفيزياء ، يتوجب ان يقابله مستوى مرتفع من الأداء المهني للمدرسين وايجاد طرائق تدريس تتناسب مع هذا التغير والتطور السريع في العلوم كي لا يكون هناك تفاوت يربك العملية التعليمية ، والتركيز على مجالات الكفاءة المهنية للمدرس لتحقيق اعلى غاية من الاهداف المرجوة التي تساهم في زيادة الناتج التعليمي للطلبة ولبناء جيل يعي تحديات العصر وقادر على فتح نوافذ جديدة ليطل من خلالها على عوالم مبتكرة من شأنها ان تحقق اعلى درجات الابداع والرُقيَّ، والاخذ بعين الاعتبار الجانب الأدائي والشخصي والمعرفي والاجتماعي للمدرس وتعزيزهما بأساليب تربوية حديثة تضيف لخبراتهم امكانيات مهنية عالية ، كما اطلعت الباحثة على بعض الدراسات المتعلقة بإعداد المدرس مهنياً و ما تناولته تلك الدراسات من كفايات المدرس واهمالها لبعض المجالات المتعلقة بكفاءته المهنية، لهذا وضعت الباحثة تصوراً للتحقق من وجود مشكلة في تحقيق كافة مجالات الكفاءة المهنية، اي ان اغلب الدراسات تهتم بجانب الاداء وتهمل جانب الشخصية والجانب المعرفي و الجانب الاجتماعي والانتاجي مع ان تلك الجوانب هي اساسية وداعمة لأداء المدرس، وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤل التالي:

ـــ ما مستوى الكفاءة المهنية لدى مدرِّسي الفيزياء للمرحلة الثانوية ؟

ثانياً: أهمية البحث Importance of the Research

الكفاءة المهنية تتشكل لدى الفرد نتيجة المؤهل العلمي الذي يحصل عليه اثناء الأعداد للمهنة وكذلك من الممارسات العملية والخبرة العلمية في مجال العمل فقد رأى جود(Good) ان الكفاءة هي" القابلية على تطبيق المبادئ و التقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية "(الفتلاوي، ٢٠٠٣ ،ص ٢٨).

أن الكفاءة المهنية تتجلى عند المدرس من خلال ابعادها المتمثلة بـ (الأدائية ـ المعرفية ـ الشخصية ـ الاجتماعية ـ الإنتاجية) فإذا تم توظيفها بالشكل الصحيح في العملية التعليمية فأن ذلك سيسهم في رفع مستوى التعليم وبالتالي إعداد جيل واعد يستطيع تغيير واقعه وبناء مؤسسات المجتمع الحضارية، ويتوقف نجاح عملية التدريس وجودته وفاعليته في تحقيق الأهداف المخطط لها على الأداء التدريسي للمعلم في داخل الغرف الصفية من خلال مهارات تنفيذه للدرس وربط موضوع الدرس بالواقع الحياتي والاجتماعي للمتعلمين واستخدام طرائق تدريس متنوعه و وسائل تعليمية مناسبة وربط المادة العلمية بمشكلات المتعلمين اليومية والتركيز على الجانب العملي التطبيقي لما له من اهمية في ادراك اغلب الموضوعات الفيزيائية (متولي ، ١٩٩١ ،ص ١٧٠).

وكثيراً ما نسمع في مجال التدريس ان هذا المدرس كفوء وذاك المدرس غير كفوء وهذا الحكم غير دقيق ولكنه يؤكد على ان هناك مجموعة من المؤشرات التي يمكن ان تظهر اداء وسلوك المدرس ويستدل من خلالها مدى كفاءة المدرس ويمكن استخدام بطاقة ملاحظة لهذه المؤشرات (جمعه ، ٢٠١٧ ، ص٥٤).

وقد أشارت الكثير من الدراسات التربوية لوجود علاقةً ايجابية بين ما يملكهُ المدرِّس من صفات شخصية و وظيفية وبين مدى الفاعلية التعليمية و التربوية، وتصنف هذه الصفات الى مجموعتين رئيسيتين هي سمات شخصية عامة ومهارات تنفيذية على

شكل متطلبات وظيفية ، ومن الأهمية البالغة التأكيد انه كلما حاول المدرس تحصيل هذه السمات ومزجها مع شخصيته كلما تمكَن اكثر من إحراز اساليب مؤثرة في العملية التعليمية داخل وخارج الصف الدراسي ومن ثم ترك أثراً في شخصية المتعلم(الأسدي واخرون ، ٢٠١٦ ،ص٨٥)

وانطلاقاً من اهمية الكفايات الأدائية في اداء المدرسين التي تعتبر المعيار الذي يقوم بموجبه أداء المدرس ونظراً لتدني مستوى المتعلمين في الفيزياء في المراحل الدراسية المختلفة فقد ذهب المعنيون بطرائق تدريس الفيزياء في البحث عما يعالج هذا الضعف لكي يساهموا في تطوير تعليم هذه المادة لذلك توجه النظر صوب كل مدرسٍ مؤهل ليس لامتلاكه للمعلومات التعليمية والتربوية و انما امتلاكه للقدرة والكفاءة في أداء مهاراته المختلفة وعلى هذا الأساس فأن مقدار ما يعرفه المدرس من معلومات حول المادة الفيزيائية المراد تدريسها لم يعد المقياس او النمط المطلوب توفره إنما القياس هو كفاءة المدرس وسعيهُ لمساعدة المتعلمين ليمكنهم من المادة المراد تعلمها.(عطية ،٢٠٠٩ ، ص١٢)

واستناداً لما سبق تظهر أهمية البحث الحالي موجزة بالنقاط الأتية:-

١ . يُعد البحث الحالي على حد علم الباحثة البحث الأول عربياً ومحلياً الذي تناول بالدراسة متغير الكفاءة المهنية لدى مدّرِسي الفيزياء

٢ ـ يمكن ان يوجه البحث الحالي أنظار المسؤولين الى إبراز أهمية الكفاءة المهنية في أداء مدرِّسي الفيزياء .

٣ ـ ايمان الباحثة بأهمية الكفاءة المهنية لمدرِّسي الفيزياء للمرحلة الثانوية لما لها من تأثير في جودة الناتج التعليمي .

ثالثاً: أهداف البحث The Aims of the Research

يهدف البحث الحالي التعرف الى :ـ

١ ـ مستوى الكفاءة المهنية لدى مدرِّسي ومدرِّسات الفيزياء للمرحلة الثانوية.

٢ ـ الفروق ذات الدلالة الاحصائية للكفاءة المهنية لدى مدرِّسي الفيزياء وفقاً لمتغير الجنس (ذكر . انثى).

رابعاً : حدود البحث: The Limitation of Research

اقتصر البحث الحالي على الحدود الأتية :.

١ ـ الحدود البشرية : مدرِّسي ومدرِّسات مادة الفيزياء للمرحلة الثانوية في المديرية العامة لتربية بابل .

٢ ـ الحدود المكانية: المدارس الثانوية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل.

٣ ـ الحدود الزمانية : العام الدراسي (٢٠٢١ ـ ٢٠٢٢) .

خامساً : تحديد المصطلحات: Defining Terms

٢ ـ الكفاءة المهنيةProfessionalism

عرفها كل من :

ـ (التميمي ، ٢٠٠٠) بأنها:

قدرة الفرد على تطبيق المبادئ والتقنيات لأداء عمل معين بكفاءة عالية في ضوء ما يمتلكه من مهارات ومعارف واتجاهات.(التميمي ، ٢٠٠٠ ، ص٤٦)

ـ (الأسدي واخرون ، ٢٠١٦) بأنها :

إمكانية المعلم في ممارسة دوره ومهامهُ و واجباته التعليمية والتربوية الموكل بها على أكمل صورة وبإتقان حيث من الممكن قياسها عن طريق الأداء الذي يظهرهُ المعلم في سلوكه المهني .

(الأسدي واخرون ، ٢٠١٦ ، ص ٦٧)

وتتفق الباحثة مع تعريف (الأسدي واخرون ، ٢٠١٦)

وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها :.

مجموعة من المجالات المتمثلة بـ (الأدائية ـ المعرفية ـ الشخصية ـ الاجتماعية ـ الإنتاجية) وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المدرِّس وفق المقياس الذي أعدتهُ الباحثة لهذا الغرض

الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة

خلفية نظرية: ـ

تعددت مفاهيم الكفاءة وتباينت بشكل كبير والسبب هو استخدام هذا المصطلح في اكثر من مجال ، فالكفاءة في العمل من الموضوعات التي نالت اهتماماً كبيراً من قبل

المسؤولين في مختلف المهن في الصناعة والاقتصاد ، والسياسة والأعلام ، وفي الصحة وفي مجال التربية والتعليم وغيرها من المجالات ، وقد عرفها البعض بأنها المقدرة والأهلية ، ومنهم من عرفها بالقيام بعمل معين بمستوى من الاداء ، ومنهم من ربط بينها وبين الأداء ، فالأداء هو المظهر العملي للكفاءة المهنية ، فضلاً عن ان الاداء الذي يصل الى مستوى عالي من الاتقان يضمن تحقيق الاهداف بشكل فعال ، لذلك تزايد الاهتمام بدور الكفاءة المهنية على اعتبار ان كفاءة اداء المدرس وفق محك محدد هي الاساس الذي ترتكز علية عملية اعداد وتدريب المدرسين قبل الخدمة او اثنائها وكذلك تقويمه وترقيته , كما تشير الكفاءة الى عدد من السمات و الخصائص منها سعة الاطلاع و المعرفة واستمرارية التعلم و البحث عن كل ما هو جديد و تبسيط المادة العلمية و القدرة على التواصل مع الطلبة و استخدام اساليب متنوعة و جاذبة لأنتباههم و تقدير مستمر و عادل لأعمالهم . (المنصور ,٢٠٠٨ ,ص٢١)

و الكفاءة المهنية تعني ان يُنجز العمل المهني من خلال ممارسة جيدة يوفرها اكتساب مهارة في الاداء مستندة الى اطار نظري يحدد متطلبات المهنة , و هي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بانتقاء الاشخاص الصالحين للعمل في مهنة التعليم , فنجاح المؤسسات التعليمية يتوقف على كفاءة العاملين فيها و هذه الكفاءة لا تتحقق إلا بوضع الفرد المناسب في المهنة التي تتفق مع شخصيته و ميوله و قدراته واستعداداته , و لرفع الكفاءة المهنية ضرورة استخدام التوجيه و الارشاد المهني من قبل المؤسسات التربوية المسؤولة . (مغربي , ٢٠٠٨ ,ص٦٠)

تتكامل اهداف تدريس العلوم عامة والفيزياء خاصة في مساعدة المدرس على اكتساب طرائق العلم وعملياته ومهاراته العلمية المناسبة , فمن الضروري جداً ان يتمتع المدرس

الكفوء بمهارة الاداء, و على الرغم من اختلاف الباحثين في تعريف مفهوم مهارة المدرس إلا انها تعرف بوجه عام بأنها (قدرة الفرد على اداء انواع من المهام بكفاءة اكبر من المعتاد او هي السهولة و الدقة و السرعة في اداء العمل مع القدرة الفائقة على تكييف الاداء للظروف المتغيرة) كما تتضمن قيام الفرد بعمل ما بأكثر اتقان واقل جهد و اقصر وقت ممكن, ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مفهوم مهارة المدرس على انها قدرة مكتسبة تمكنه من انجاز ما توكل الية من اعمال بكفاءة و اتقان و باقل جهد.

(النجدي , سعودي & راشد , ٢٠٠٢ ,ص٨٨)

لتكوين كفاءة لدى الافراد يجب ان تتوفر لديهم مجموعة من العناصر متمثلة بما يلي :

١. الاستعداد :. و هي الطاقة الكامنة للفرد في مجال معين او اكثر و التي عن طريقها يصل الى مستوى معين من الكفاءة اي يبلغ الهدف المقصود من عملية التعلم و الاستعداد لتكوين هذه الطاقات فطرية او مكتسبة او هما معاً .

٢. المهارات :. تتمثل المهارة في مجموعة القدرات الفطرية الجسدية للفرد او الجماعة والتي تمكنهم من اداء عملهم على اكمل وجه او هي مزيج من المعارف و الممارسات السلوكية و الخبرات التي تمارس في اطار معين على المؤسسة و تحديدها و تقييمها و تطويرها

٣. القدرات :. هي كل ما يستطيع الفرد تأديته في اللحظة الحاضرة من اعمال و مهارات عقلية و ادراكية او عملية حركية سواء تم ذلك نتيجة تدريب مقصود و منظم او دون ذلك و هذه القدرات قد تكون مكتسبة او فطرية

٤ـ المعارف :. هي اكثر امكانية على التحويل و ذلك لان فرص توظيفها كبيرة و واسعة اي يمكن توظيفها مهنياً

٥ ـ الممارسات المهنية المكتسبة :ِ ترتبط هذه الممارسات الى حد كبير بالمحيط المهني الذي انتجت او اكتسبت منه، إذ من الممكن تحويل هذه الممارسات الى مراتب عمل قريبة من مرتبة العامل الأصلي (مسوس , ٢٠١٦ , ص٥٧)

الفرق بين الكفاءة والكفاية:.

يخلط الكثير بين مفهوم الكفاية ومفهوم الكفاءة ، حتى اصبح الكثيرون يعتبرونها نفس المصطلح ، ولكن في الواقع يوجد اختلاف بين المفهومين، فالكفاءة تعني المجازاة ، بينما الكفاية تعني القدرة على اداء الشيء، لهذا فالكفاية تدل على القيام بالأمر ، بينما الكفاءة تدل على المكافأة والمناظرة، كما تمثل الكفاية أدنى حد الذي من اللازم توفره في شيء كشرطاً أساسياً للقبول، اما الكفاءة فتمثل اقصى أو اعلى حد في اداء عمل معين. (عطية ، ٢٠٠٩ ،ص٣٦)

وإذا اعتبرنا الكفاية هي قدرة الفرد على بلوغ اهداف تعليمية للوصول الى نتائج مأموله بأقل كلفة من المال و الوقت والجهد، فالكفاءة الادائية للمدرس تعني قدرته على استخدام طرق مناسبة واساليب تعينهُ على ان يصل حداً أعلى يمكنهُ من تحقيق اهدافهُ المنشودة، اي ان الكفاية تحقق حداً أدنى من الأهداف ، على عكس الكفاءة التي تحقق حداً أعلى منها ، وبناءاً على ذلك تعد الكفايات الادائية للمدرس متمثلة بالحدود الدنيا من المهارات التي من المفترض اكتسابها سواء في اثناء اعداده قبل مزاولته المهنة او في اثناء المزاولة، كي يصل الى تحقيق أهدافه التعليمية المبتغاة منه، وهذه الكفايات

لا يمكن قياسها ما لم يلاحظ أداء المدرس داخل قاعة الدرس من خلال بطاقة ملاحظة تُعَّد لمثل هذا الغرض

(راشد ، ٢٠٠٥ ،ص ٥٥)

وحدد (المقادمة،٢٠١٣) أربعة محاور مميزة للكفاءة هي :

١ . مفهوم مجرد : الكفاءة غير مرئية، يتم تحديدها من خلال تحليل الأنشطة

٢ . الكفاءة مكتسبة: يكتسبها الفرد من خلال تدريب موجه

٣ . ذات غاية : يتم تشغيل معارف مختلفة بقصد تحقيق هدف محدد أو تنفيذ نشاط معين

٤ . صياغتها تتم بطريقة ديناميكية (المقادمة ، ٢٠١٣ ،ص٢٨)

ابعاد الكفاءة المهنية لدى Dimensions of professionalism المدرسين:

يتفق اغلب التربويين على ان المدرس الكفوء هو الذي يمتلك الكفايات الاساسية للتعليم ، لكنهم يختلفون بتحديد تلك الكفايات ، فقد طور كل من(أبو شعيرة، ٢٠٠٨) قائمة بالكفايات التعليمية الخاصة بمدرسي المرحلة الثانوية اشتملت على مجالات رئيسية هي :

١ . كفايات التخطيط للدرس و اهدافه : تتضمن تحديد الاهداف التعليمية الخاصة بالمادة التعليمية و مضمونها و النشاطات و الوسائل الملائمة لها .

٢ . كفايات تنفيذ الدرس : و تشمل تنفيذ الخبرات التعليمية و النشاطات المصاحبة لها و كيفية توظيفها في العملية التعليمية .

٣. كفايات التقويم : و تشمل اعداد ادوات القياس المناسبة للمادة التعليمية .

(ابو شعيرة، ٢٠٠٨ ،ص١١)

و كما تذكر(سهيلة الفتلاوي , ٢٠٠٣) ان هناك اربعة ابعاد لكفايات المدرس و هي البعد الاخلاقي و البعد الاكاديمي و البعد التربوي و بعد التفاعل و العلاقات الاجتماعية و الانسانية (الفتلاوي، ٢٠٠٣ ،ص ٣٤)

, اما (الاسدي و اخرون , ٢٠١٦) فقد صنفوا الكفاءة المهنية للمدرس الى المجالات التالية :

١ . الكفاءة الأدائية او المهارية :

وتعني هنا مهارات التدريس التي يجب ان تتوفر في المدرس لكي يستطيع ان يؤدي عمله على اكمل وجه لتحقيق اهدافه التربوية و التعليمية, كقدرته على التخطيط وادارة الصف , و استخدامه لطرائق تدريس متنوعة تمكنه من توظيف المواد و الادوات التعليمية , و استثارة دافعية المتعلمين ,و مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين و غيرها .

٢ . الكفاءة المعرفية :

و تضم الكفايات المعرفية و يقصد بها المعلومات و المهارات العقلية الضرورية لأداء المدرس في شتى مجالات عملة .

٣ . الكفاءة الشخصية :

و يتعني سمات المعلم الانفعالية و اخلاقياته مثل الوقار و الهيبة, و القدوة الحسنة , و الحلم و الاناة , و تمسكه بأخلاقيات المهنة, و التقيد بمواعيد العمل .

٤ . الكفاءة الاجتماعية :

و المقصود بها قدرة المدرس على التوافق الاجتماعي و حسن التعامل و التعاون مع الاخرين , و مدى التفاعل مع المتعلمين و المجتمع من حوله .

٥ . الكفاءة الانتاجية:

و يقصد بها اثراء اداء المدرس في سلوك المتعلمين مثل مدى تحقيقه للأهداف التعليمية , و اكتساب المتعلمين لسلوكيات و مهارات متنوعة , و مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين و انجازاته المهنية الاخرى (الاسدي واخرون , ٢٠١٦ , ص ٨٥ . ٩١)

و بالنظر الى المعلمين كعاملين في المهن التعليمة , من الممكن ان نقرر بان الكفاءة المهنية للمعلم تعد من اهم المحاور التي يجب ان يهتم بها المسؤولون عن التنمية المهنية للمعلمين , و يمكن على و جه العموم ان نرفع الكفاءة المهنية من خلال الاهتمام بالعوامل الاتية :

أ ـ الاختيار و التوجيه المهني

ب ـ الاعداد و التكوين المهني و التدريب

جـ ـ الممارسة و الخبرة

د ـ ممارسة البحث العلمي

هـ ـ بيئة وظروف العمل (ابراهيم ، ٢٠٠٩، ص٥٨)

الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة المهنية :

١ ـ دراسة (ابراهيم , ٢٠٠٥):

عنوان الدراسة	الكفاءة الذاتية و علاقتها بالكفاءة المهنية و الضغوط النفسية و المعتقدات التربوية لدى المعلمين و طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية
المتغيرات	الكفاءة الذاتية , الكفاءة المهنية ,الضغوطات النفسية , المعتقدات التربوية
اهداف الدراسة	البحث عن علاقة الكفاءة المهنية بكل من الضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم , و الكفاءة الذاتية العامة و المعتقدات التربوية لدى اربعة فئات من المعلمين قبل الخدمة وهم طلاب في كلية المعلمين قبل التخرج و معلمي المرحلة المتوسطة و معلمي المرحلة الابتدائية, كما تهدف الدراسة الى التعرف على الفروق بين هذه الفئات من المعلمين في كافة المتغيرات موضوع الاهتمام .
عينة الدراسة	(٢٠٠) متطوع بواقع (٥٠) متطوع من كل فئة
منهج الدراسة	منهج وصفي ارتباطي
مكان الدراسة	السعودية
ادوات الدراسة	مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الكفاءة المهنية و الضغوط النفسية
نتائج الدراسة	اشارت النتائج الى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين بكل من المعتقدات التربوية و الكفاءة الذاتية , و وجود علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين الضغط النفسي المهني و

	بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة .

٢. دراسة (الجبوري, ٢٠٢١)

عنوان الدراسة	الكفاءة المهنية و علاقتها بالاتزان الانفعالي لدى معلمي المدارس الابتدائية
المتغيرات	الكفاءة المهنية , الاتزان الانفعالي
اهداف الدراسة	التعرف على مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية , و التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية للكفاءة المهنية لدى معلمي المدارس الابتدائية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور . اناث) و ايضاً وفق متغير التخصص (علمي . انساني) , و التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكفاءة المهنية و الاتزان الانفعالي لدى معلمي المدارس الابتدائية
عينة الدراسة	(٣٠٠) معلماً و معلمة من معلمي المدارس الابتدائية
منهج الدراسة	المنهج الوصفي الارتباطي
مكان الدراسة	العراق
ادوات الدراسة	مقياس الكفاءة المهنية , مقياس الاتزان الانفعالي
نتائج الدراسة	اظهرت النتائج ان الكفاءة المهنية ذات دلالة احصائية مرتفعة لدى معلمي المدارس الابتدائية , و لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة المهنية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور . اناث) , لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة المهنية تبعاً لمتغير التخصص (علمي . انساني), و ان الاتزان الانفعالي ذات دلالة احصائية مرتفعة لدى معلمي المدارس الابتدائية , لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاتزان

	الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور . اناث), ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص (علمي . انساني) , وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين الكفاءة المهنية و الاتزان الانفعالي.

دلالات ومؤشرات عن الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة المهنية:

تسعى الباحثة الى تقديم ملخص لموازنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المحاور المبينة في الجدول ادناه:

مكان الدراسة	اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الجبوري ،٢٠٢١) في مكان اجرائها إذ كلاً منهما تمت في العراق ، واختلفت مع دراسة (ابراهيم ، ٢٠٠٥) التي تمت في السعودية
أهداف الدراسة	اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهدافها، اذ انها هدفت الى التعرف على مستوى الكفاءة المهنية لدى مدرسي الفيزياء للمرحلة الثانوية, و التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية للكفاءة المهنية لدى مدرسي الفيزياء للمرحلة الثانوية وفق متغير الجنس(ذكر ـ انثى) , في حين الدراسات السابقة منها ما هدف الى البحث عن علاقة الكفاءة المهنية بكل من الضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم , و الكفاءة الذاتية العامة و المعتقدات التربوية لدى اربعة فئات من المعلمين قبل الخدمة كما في دراسة (ابراهيم ,٢٠٠٥ و لكن اتفقت مع دراسة (الجبوري , ٢٠٢١) في التعرف على

	مستوى الكفاءة المهنية و التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية للكفاءة المهنية وفق متغير الجنس (انثى ـ ذكر) بالنسبة للمعلمين.
منهجية الدراسة	اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهجية اجرائها , اذ انها اعتمدت المنهج الوصفي
عينة الدراسة	تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة التي خضعت للدراسة اذ بلغ حجم العينة (٢٠٠) في دراسة (ابراهيم ، ٢٠٠٥) و (٣٠٠) كما في دراسة (الجبوري ,٢٠٢١) و ترى الباحثة ان هذا التباين يعود الى اختلاف عدد المتغيرات التي تناولتها كل دراسة و الى منهجية الدراسة نفسها , و قد بلغ حجم عينة الدراسة الحالية (١٧٢) مدرساً للفيزياء و ترى الباحثة ان هذا الحجم مناسب للبحث للحصول على نتائج اكثر دقة, و من حيث جنس العينة، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بانها درست الذكور و الاناث كما في دراسة (ابراهيم ,٢٠٠٥) , و دراسة (الجبوري , ٢٠٢١)
أدوات الدراسة	اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بناء مقياس للكفاءة المهنية

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

اتخذت الباحثة مجموعة اجراءات عملية من اجل تحقيق هدف البحث وهي كالآتي:ـ

١ ـ **منهج البحث:** اعتمد في البحث الحالي على المنهج الوصفي باستخدام اداة البحث المناسبة.

٢ . مجتمع البحث :Research population

المجتمع يعبر عن المجموعة الأوسع التي تسعى الباحثة الى اعمام النتائج المتحصلة الخاصة بها . (Johnson & Christensen,2019,P.254)من العينات

ويتكون مجتمع البحث الحالي من جميع مدرِّسي ومدرِّسات اختصاص علم الفيزياء للمرحلة الثانوية في مديرية تربية بابل للعام الدراسي (٢٠٢١– ٢٠٢٢) والبالغ عددهم (٨٥٨) مدرِّساً ومدرِّسة حيث يبلغ عدد المدرسين(٤١٤) بنسبة(٤٨.٢٥) من المجتمع وعدد المدرسات (٤٤٤) أي بنسبة (٥١.٧٥) من المجتمع ، وتم الحصول على المعلومات الخاصة بمجتمع البحث من قسم التخطيط والاحصاء وشعبة الملاك الثانوي في المديرية العامة لتربية بابل

٣ . عينة البحث :Research sample

يتم اختيار العينة التي هي جزء من المجتمع بالطريقة الطبقية وبنسبة ٢٠% من مجتمع البحث الاصلي ، وكما أشار (ملحم، ٢٠١٢) الى أن اختيار عينة البحث الأساسية في الدراسات الوصفية يكون ٢٠% من مجتمع البحث، هذا في حال إذا كان المجتمع بضع مئات(ملحم،٢٠١٢ ،ص١٥٥)، لذا اختارت الباحثة العينة عشوائياً بحجم (١٧٢) مدرِّساً ومدرِّسة وهذه العينة تشمل (٨٣) مدرِّس و (٨٩) مدرِّسة.

واعتمد اجراء البحث الحالي على ثلاث عينات:.

أ . عينة وضوح التعليمات (عينة التطبيق الاستطلاعي الأول) :. تتألف هذه العينة من (٢٠) مدرّساً ومدرَسة حيث يتم الاعتماد على هذه العينة في صلاحية أدوات البحث وتحديد الزمن اللازم في الإجابة عن فقرات المقياس و وضوح التعليمات.

ب . عينة التحليل الاحصائي (عينة التطبيق الاستطلاعي الثاني) :. يتم الاعتماد على هذه العينة في اجراء التحليل الاحصائي لنتائج إجابات مدرسي الفيزياء على اداة البحث والتي تشمل بعض فقراتها ملاحظة الباحثة لأداء مدرِّسي ومدرِّسات الفيزياء ومن ثم التحقق من صلاحية فقراتها من خلال حساب الخصائص السيكومترية لهذه الفقرات.

ج . عينة البحث الأساسية (عينة التطبيق النهائي) :. من خلال نتائج هذه العينة يتم حساب القيم النهائية و وضع التفسيرات والاستنتاجات المتعلقة بأهداف البحث .

٤ ـ تحديد مجالات الكفاءة المهنية:ـ

بالاطلاع على ما ورد في الدراسات السابقة والأدبيات التي درست الكفاءة المهنية وصنفتها، اعتمدت الباحثة تصنيف (الأسدي و أخرون، ٢٠١٦)الذي صنفها الى (الادائية ـ المعرفية ـ الشخصية ـ الاجتماعية ـ الانتاجية)، كما اعتمدت الباحثة استخدام بطاقة الملاحظة لمعرفة كفاءة اداء مدرِّسي الفيزياء كجزء من المقياس.

جدول(١) تقسيم فقرات مقياس مجالات الكفاءة المهنية

المجالات	عدد الفقرات	نطاق الفقرات
الكفاءة الادائية	٢٧	١ـ ٢٧
الكفاءة المعرفية	٥	٢٨ ـ ٣٢
الكفاءة الشخصية	٥	٣٣ ـ ٣٧

الكفاءة الاجتماعية	٥	٣٨ ـ ٤٢
الكفاءة الانتاجية	٥	٤٣ ـ ٤٧

٥ ـ صياغة بنود المقياس:. لتحقيق الهدف من المقياس تم صياغة الفقرات لتقيس المجالات المحددة في التصنيف المعتمد، وقد تألف المقياس من (٤٧) فقرة وهو مكوَّن من جزأين ، الجزء الأول متمثل ببطاقة الملاحظة التي عدد فقراتها (٢٧) فقرة خاصة بمجال الكفاءة الأدائية لمدرِّسي الفيزياء في المرحلة الثانوية، حيث تم صياغة فقرات بطاقة الملاحظة وفقاً للمعايير التي وردت في (علي، ٢٠٠٩ ، ص٣٤) اما الجزء الثاني فهو استبانة مكونة من (٢٠) فقرة خاصة بالمجالات المتبقية (المعرفية ـ الشخصية ـ الاجتماعية ـ الانتاجية) ، وكانت جميع فقرات بطاقة الملاحظة وفق معايير مجال الاداء بشكل عبارات واضحة تأخذ الاجابة عنها بدائل بتدرج خماسي، متوفرة بدرجة (عالية جداً ـ عالية ـ متوسطة ـ ضعيفة ـ ضعيفة جداً) تقابلها القيم (٥ ـ ٤ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١) على التوالي، اما بقية الفقرات الخاصة بالمجالات الاخرى فقد كانت بشكل عبارات تقريرية تأخذ الاجابة عنها بدائل خماسية التدريج (ليكرت) امام كل فقرة، وهي تنطبق عليَّ بدرجة (عالية جداً ـ عالية ـ متوسطة ـ ضعيفة ـ ضعيفة جداً) وتقابلها القيم (٥ ـ ٤ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١)على التوالي. وقد درَّبت الباحثة احدى زميلاتها على كيفية تطبيق بطاقة الملاحظة، وبعد تأكد الباحثة من مقدرة زميلتها على استخدامها بشكل جيد ، زارت الباحثة والملاحِظة الأخرى المدارس لملاحظة اداء مدرِّسي الفيزياء.

٦ ـ الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة المهنية :. في ضوء النتائج التي حصلت عليها الباحثة من استجابات افراد العينة الاستطلاعية على المقياس ، أجري التحليل الاحصائي للتحقق من الخصائص السيكومترية التالية:

أولاً : صدق المقياس: عمدت الباحثة الى التحقق من نوعي الصدق الآتيين:.

أ . الصدق الظاهري:. يشير الصدق الظاهري الى ما يبدو ان المقياس يقيسه اي ان المقياس يتضمن فقرات لها صلة بالمتغير الذي يقيسه ، وأن مضمون المقياس متفق مع الغرض منه(الامام واخرون، ١٩٩١ ،ص١٣١). وقد تم عرض فقرات المقياس على الخبراء والمحكمين المختصين في طرائق تدريس الفيزياء حيث تم اعادة صياغة بعض الفقرات بناءاً على اراءهم وملاحظاتهم وبقي المقياس متكوناً من (٤٧) فقرة.

ب . صدق البناء :. قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية من مجتمع البحث الأصلي التي بلغت (١٧٢) من مدرسي الفيزياء بواقع (٨٣) مدرس و(٨٩) مدرسة ، وتم ايجاد صدق بناء المقياس بإيجاد الاتساق الداخلي للفقرات.

ج . ثبات المقياس:. تم حساب ثبات المقياس اعتماداً على تحليل التباين باستخدام معادلة الفا كرونباخ وكانت قيمة معامل الثبات المحسوبة بعد حذف الفقرات الضعيفة (٠.٩٢٥) مما يشير الى ان المقياس ثابت. وفي ضوء نتائج التطبيق الاستطلاعي أكتسب المقياس صورته النهائية مكون من (٤٥) فقرة.

الصيغة النهائية لمقياس الكفاءة المهنية: تألف المقياس بصيغته النهائية من (٤٥) فقرة وذلك بعد حذف فقرتين ضعيفتين احصائياً، وتكون أعلى و أدنى درجة لمقياس الكفاءة المهنية يتراوح بين (٥ ـ ١) للفقرة الواحدة، وان أعلى درجة يحصل عليها المفحوصون(٢٢٥) و أدنى درجة هي (٤٥) ومتوسط فرضي (١٣٥).

٧ . تطبيق أداة البحث

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الكفاءة المهنية على عينة متكونة من مدرِّسي ومدرِّسات الفيزياء للمدارس الثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل في يوم الخميس الموافق ٢٠٢٢/٢/٢٤ ولغاية يوم الأحد الموافق ٢٠٢٢/٤/٣ وباشرت بتوزيع استبانة على مدرِّسي ومدرِّسات مادة الفيزياء، ولأجل اكمال بطاقة الملاحظة تمت مشاهدة المدرسين من قبل الباحثة والملاحِظة الأخرى لمدة حصة كاملة والتأشير على الحقل الذي يناسب اداءهم ، بالإضافة الى إطلاع الباحثة والملاحِظة على الخطط اليومية والسنوية والفصلية لكل مدرس تمت مشاهدته وبعد استلام الإجابات تم تصحيحها وفق التعليمات المحددة مسبقا لكيفية التصحيح.

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها:

الهدف الأول: التعرف على مستوى الكفاءة المهنية لدى مدرسي ومدرسات الفيزياء للمرحلة الثانوية

للتحقق من مستوى الكفاءة المهنية لدى مدرسي ومدرسات الفيزياء، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات جميع افراد العينة والبالغ عددهم(١٧٢) مدرِّساً على مقياس الكفاءة المهنية، وبعد استخدام معادلة t–test لعينة واحدة للتعرف على دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة(١٩.٢٨٦) اكبر من القيمة الجدولية(١.٩٦) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ودرجة الحرية (١٧١)، أي يوجد فرق دال احصائياً بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي على مقياس الكفاءة المهنية ولصالح المتوسط

الحسابي وهذا يشير الى امتلاك العينة مستوى عالي من الكفاءة المهنية ، وكما موضح في الجدول(٢).

جدول (٢)

نتائج t-test لعينة واحدة لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة المهنية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية لعينة واحدة		الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
الكفاءة المهنية	172	165.02	20.413	135	171	19.286	1.96	دالة

يمكن أن نفسر امتلاك مدرسي ومدرسات الفيزياء مستوى عالي من الكفاءة المهنية في ضوء:.

تركيز مدرسي ومدرسات الفيزياء على الكفايات الأساسية المتضمنة التخطيط للدرس وتنفيذه لتحقيق الأهداف التعليمية المبتغاة وايجاد ادوات القياس المناسبة للتقويم، وهذا ما عزز من كفاءتهم المهنية التي كان لها دوراً واضحاً في قدرتهم على التخطيط وإدارة الصف ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين واستثارة دافعيتهم ، إضافةٍ الى استخدامهم طرائق تدريس متنوعة تمكنهم من توظيف المواد والأدوات التعلمية ، فضلاً عن أن مدرس الفيزياء يحرص على ان يكون متمكناً من تخصصه لأن الفيزياء مادة علمية تتطلب مهارة في التعامل مع المسائل الفيزيائية والاشتقاقات والقوانين ليتسنى للطلبة ادراك المفاهيم العلمية المتوخاة من الدرس وكيفية اتباع الطرق العلمية والمنطقية في

حل المسائل، كما تتطلب التركيز على المفاهيم الفيزيائية الاساسية وما يرتبط بها من مفاهيم فرعية.

الهدف الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية للكفاءة المهنية لدى مدرسي الفيزياء وفقاً لمتغير الجنس (ذكر . انثى)

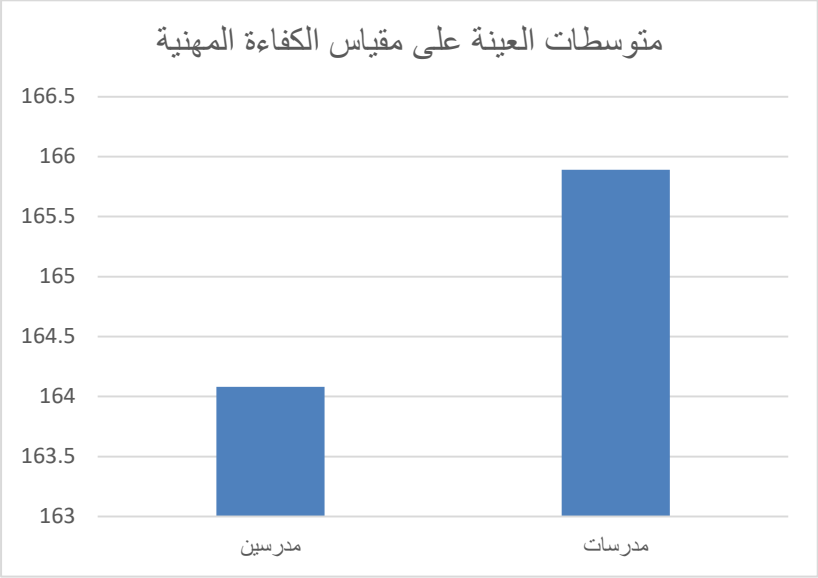
للتحقق من الفروق ذات الدلالة الاحصائية للكفاءة المهنية لدى مدرسي ومدرسات الفيزياء وفقاً لمتغير الجنس ، تم استخدام الوسيلة الاحصائية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين، وأظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة لدرجات العينة(٠.٥٧٨) أقل من القيمة الجدولية(١.٩٦) ، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٧٠)، أي لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين درجات مدرسي ومدرسات الفيزياء على وفق متغير الجنس(ذكر . انثى) في الكفاءة المهنية وكما موضح في الجدول(٣).

جدول (٨)

نتائج t–test لعينتين مستقلتين غير متساويتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات العينة على وفق متغير الجنس (ذكور –أناث) على مقياس الكفاءة المهنية

المتغير	مصدر التباين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
الكفاءة المهنية	ذكر	83	164.08	19.644	170	−0.578	1.96	غير دالة
	انثى	89	165.89	21.179				

شكل (٢) الفروق في متوسطات العينة على مقياس الكفاءة المهنية



ويمكن أن نفسر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مدرسي الفيزياء في الكفاءة المهنية وفقاً لمتغير الجنس (ذكر ـ انثى) في ضوء تَبَنّي مدرسي ومدرسات الفيزياء للمرحلة الثانوية المعايير المهنية نفسها ، وهذا ما يؤكد امتلاك كلا الجنسين للكفايات التعليمية الخاصة بمدرسي المرحلة الثانوية، علاوةً على ذلك إتباعهم كتاب الدليل ذاته المرافق لمنهج الفيزياء والذي يوجه المدرس اثناء الخدمة الى كيفية توظيف الانشطة الفيزيائية مما يدفعهم الى اعتماد طرائق تدريسية متشابهة.

المصادر العربية:

❖ ابراهيم ، مجدي عزيز .(٢٠٠٩). **الابداع وجودة التعليم والتعلم** . عالم الكتب . مصر

❖ ابو شعيرة ،خالد .(٢٠٠٨). **التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف** . مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع . ط١ .عمان . الاردن

الأسدي ، سعيد جاسم وأخرون. (٢٠١٦). **التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية** . ط١ .الدار المنهجية للنشر والتوزيع . الأردن

❖ الإمام، مصطفى محمود واخرون .(١٩٩١). **التقويم والقياس**.ط١ .دار الحكمة . بغداد

❖ التميمي ، عواد جاسم.(٢٠٠٠). **الحقيبة التعليمية تقنية للتعليم الذاتي ودعم المناهج الدراسية** . مطبعة دار الحوراء . مجلة كلية المعلمين . العدد ٢٢ .الجامعة المستنصرية .العراق

❖ جمعة ، الاء عبد الواحد .(٢٠١٧). **العلاقة بين الاحتراق النفسي والكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية** . كلية التربية . جامعة عين شمس

راشد ، علي .(٢٠٠٥). **كفايات الاداء التدريسي**. ط١ . القاهرة . دار الفكر العربي

❖ عطية ، محسن علي .(٢٠٠٩). **تقويم أداء مدرسي اللغة العربية** .دار المناهج للنشر والتوزيع . عمان . الأردن

❖ الفتلاوي ،سهيلة محسن كاظم.(٢٠٠٣). **كفايات التدريس: المفهوم والتدريب والاداء** .دار الشروق . عمان

❖ متولي ، فؤاد بسيوني.(١٩٩١). **المداخل للدراسة بكليات التربية** . دراسة تربوية . الإسكندرية . دار المعارف الجامعية

❖ علي، محمد السيد.(٢٠٠٩). **التربية العلمية وتدريس العلوم** . دار المسيرة للنشر والتوزيع . عمان

❖ المسوس ، يعقوب.(٢٠١٦). **تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقتها بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي** . اطروحة دكتوراه . جامعة وهران

❖ المغربي ، عمر بن عبد الله مصطفى .(٢٠٠٨). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة** . رسالة ماجيستير. كلية التربية . جامعة ام القرى

❖ المقادمة، عبد الرحمن .(٢٠١٣). **دور الكفاءات البشرية في تحقيق الميزة التنافسية (دراسة حالة)**. رسالة ماجيستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية . غزة

❖ ملحم، سامي محمد .(٢٠١٢). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** . ط٦ . دار المسيرة للنشر والتوزيع . عمان . الأردن

❖ المنصور ، خالد بن محمد سليمان.(٢٠٠٨). **دور المشرف التربوي في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي الصفوف الأولى بمحافظة عنيزة من وجهة نظرهم** . رسالة ماجيستير .جامعة الملك سعود . السعودية

❖ النجدي ، احمد عبد الرحمن ، وسعودي، ومنى عبد الهادي & راشد ،علي محي الدين .(٢٠٠٢). **تدريس العلوم في العالم المعاصر**. دار الفكر العربي

المصادر الأجنبية:-

❖ Johnson, R.B., &Christensen, L.(2019).Educational research: Quantitative, qualitative, and Mixed approaches. SAGE Publications, Incorporated.

إثر استخدام القصة المصورة في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الثاني متوسط في مادة الاجتماعيات

ا. م. د. ندى هاشم عبد الله الركابي ظلال عادل محمد الفتلاوي

الملخص:

يهدف البحث الحالي للتعرف الى معرفة اثر استخدام القصة المصورة في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الاجتماعيات، وللغرض تحقق من هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الاتية:

* لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاتي درسن بالقصة المصورة وطالبات المجموعة الضابطة الاتي درسن بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية

وللتحقق من صحة هذه الفرضية اجرت الباحثتان تجربة استغرقت فصلا دراسيا كاملا ، اذ تم اعتماد إجراءات التالية (تم اتباع المنهج التجريبي من نوع الضبط الجزئي للمجموعتين متكافئتين احاهما التجريبية والأخرى الضابطة لاكتساب المفاهيم التاريخية واقتصرها البحث على طالبات الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية ، اذ تم اختيار عينة البحث عشوائيا (متوسطة النبراس للبنات في قضاء السنية) موزعة بين شعبتين دراسيتين اختيرت بالسحب العشوائي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس بالقصة المصورة وشعبة (ا) لتمال المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية اجرت الباحثتان التكافؤ لمجموعتي البحث في بعض المتغيرات وهي (العمر الزمني محسوبا بالأشهر ، اختبار الذكاء) وقد حددت المفاهيم الرئيسية والفرعية وبلـ عددها 11) (مفهوما وحدد الباحثتان الأهداف السلوكية في المجال المعرفي وبلـ عددها (81) هدفا لغرض اعداد الخطط التدريسية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) .

الكلمات المفتاحية: القصة المصورة، اكتساب المفاهيم التاريخية .

Following the use of storyboards in acquiring historical concepts for second intermediate students in the social subject

Dr. Nada Hashem Abdullah Al-Rakabi

Shadows of Adel Mohammed Al-Fatlawy

Abstract

The purpose of the current discussion is to identify the effect of employin the illustrated story in the acquisition of historical concepts on the students of the second half of the average in the social material, an the purpose of realizing the purpose of the discussion * There is no difference between an accounting broker at the level of a broker (0.05) In order to verify the validity of these two hypotheses, the researcher

conducted an experiment that lasted an entire semester, as the following procedures were adopted (the experimental method was followed by the type of partial control for the two equal groups, one experimental and the other controlling to acquire historical concepts awareness, and this research was limited to second-grade intermediate school students The intermediate and secondary schools affiliated to the General Directorate of Al-Qadisiyah Education, as the research sample was

chosen randomly (Al-Nibras Intermediate School for Girls in Al-Suniya District) distributed between two study divisions chosen by random drawing, Division (A) to represent the experimental group that is taught by

the illustrated story, and Division (C) to represent the control group that

that is taught by the illustrated story, and Division (C) to represent the control group that is taught by the method Ordinary

Keywords: storyboard, acquisition of historical concepts

مشكلة البحث:

ان العصر الحالي تمر بتغيرات سريعة والكثير من الاكتشافات والتطورات في التكنلوجيا على مختلي استخداماتها في الحياة وخاصة التربوية والعلمية منها مما القى على القائمين بالعملية التربوية الكثير من الأعباء في اعداد افراد متعلمين قادرين على التكيـ والتعامل مع هذ التغيرات بحكمة ونجا وقادرين على اكتشاف
المعلومات وحلول جديدة لمواجهة مشكلات المجتمع وتحدياته ففي ضوء هذ التغيرات المتسارعة والمفاجئة والانفجار المعرفي والتكنلوجي لم تعد الهدف من العملية التعليمية قاصرا على اكتساب المتعلم المعارف والحقائق والمهارات الأساسية بل تجب ان يتعدى هذا الهدف الى رفع قدرات المتعلمين على التفكير والتخيل والتصور.

وبناء على ما تقدم تبين للباحثتان وجود مشكلة فعلية في تردي مستوى المتعلمين في اكتساب المفاهيم التاريخية في مادة التاريخ وعدم قدرتهم على استخدام مستوى القد ارت العقلية العليا للتفكير

وتاسيسا على ذلك . فاننا نجد ان هنا صعوبات تواجه تدرسي مادة التاريخ وتوصي هذ الصعوبات بانها ليست مشكلة كم بل هي مشكلة كيـ .تتمثل في اكتساب الطلبة المعلومات التاريخية المختلفة التي تتيا لهم فرصة اومجال للمشاركة الفعالة والاستمرار بعملية التعلم، فتدني مستوى المتعلمين في مادة التاريخ في المراحل جميعا من اهم المشكلات التي تشغل الفكر التربويين والمهتمين ب اصول التدريس .

ومما سبق تبرز مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الاتي-:

"ما أثر استخدام القصة المصورة في أكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصيف الثاني متوسط في مادة الأجتماعيات "

أهمية البحث :

على الرغم من التطور الذي تشهد العالم منذ بداية القرن العشرين والتقدم العلمي في شتي مناحي الحياة الا ان الانطباع السائد في الأوساط التربويين في مختلف دول العالم هو ان التطور في المجال المعرفي لايتناسب مع لـ التطور في باقي مجالات المعرفة الإنسانية مما تشير الى ان هنا ت ارجعا ملموسا في مستوى التعليم. (أبو جادو، ٢٠٠٠ , ١٥)

ومن الجدير بذكر ان التعليم متى ما تمكن من تلبية احتياجات التنمية الشاملة فانه يواجه الكثير من التحديات لتخريج نوعية جديدة من المتعلمين قادرين على معرفة انفسهم وفهم الاخرين وعلى مواجهة متطلبات العصر دون ان ينفصلوا عنومن دون ان تشعروا بتمزق بين العولمة والبحث ،ا لم تعد هدف العملية التعليمية قاصرا على تزويد الطلبة بالمعارف والحقائق بل تعداها الى الاهتمام بعمليات التفكير ومهاراته المختلفة التي تكتسبها الطالب من خلال المناهج المختلفة . (مرعي والحيلة ،١٣ ، ٢٠٠٠)

وتؤدي التربية دورا كبيرا في حياة المجتمعات والأمم الإنسانية فهي عماد تطورها وازدهارها ووسيلتها في البقاء والاستمرار ومواجهة التحديات والمستجدات المعرفية والتكنلوجية في عصرنا الحالي ، وهي ضرورة اجتماعية ملحة لاارتباطها

بتلبية حاجات المجتمع في بناء شخصية الانسان وتكوين خبراته وثقافته فهي اعداد المرء ليحيى حياة كاملة ، ويعيد سعيداً محباً لوطنه ، قوياً في جسمه ، كاملاً في خلقه ، من ماً في تفكير رقيقاً في شعور ، ماه اًر في عمله ، متعاوناً مع غير ، تحسن التعبير بقلمه ولسانه ، (الجبوري ، :, ٢٠١٠ , ٥) .

فالمدرسة الحديثة ينبغي ان لاتنحصر مهمتها في الناحية العقلية وانما ينبغي العناية بها من خلال تكوين عقلية المتعلم وبناء شخصيته وتعويد كيـ يتعلم ويطبق مبدأ "علمني كيـ اتعلم " وهي الغاية التي تهدف اليها التربية العقلية في المدرسة الحديثة.

وترى الباحثتان ان المدرسة هي مؤسسة اجتماعية مؤثرة وفعالة في سلو كيات الطالب وتوجيه الوجهة الصحيحة تبعا للمتطلبات المجتمع وأهدافه المنشودة. (مرعي والحليلة ، ٢٠٠٠ , ١٩) .

لذلك حظيت المناهج الدراسية بالعناية منذ القدم وتزايد العناية بها خلال الزمن .لانها ضرورة من ضروريات الحياة تحافظ بها الإنسانية على بقائها وتطورها .ومهما تعددت الأساليب التربوية (التميمي ، ٢٠٠٦ , ٥) .

وتعد المواد الاجتماعية من المواد الدراسية التي استقرت في المناهج المدرسية منذ زمن بعيد في جميع المراحل التعليمية ، حيث تعد العلوم الاجتماعية المصدر الأساسي للخبرات التعليمية التي تحتاجها الطلبة للتحديد المواقف واتخاذ القرار اتجاه القيم السائدة في المجتمع (قطاوي ، ٢٠٠٧ , ١٩) .

فالمدرس هو الذي تستطيع ان تستخدم الطرائق الحديثة وتو يفها لمادة التاريخ ويستطيع ان تكفيها في ضوء ما يتطلب الموقي التعليمي وخصائصه لذا تجب على المدرس ان لا يلم بمادته فحسب بل يتعدا الى الالمام بطريقته واسلوبه وشخصيته وعلاقته مع المتعلمين (نشوان ووحيد ، ٢٠٠٨ , ٩٩) .

فالقصة المصورة هي احد تلك الطرق الحديثة التي تستخدم في تدريس مادة تاريخ ولكونها تؤدي دورا بارزا في مساعدة المدرس على أداء واجبه على نحو جيد وكذلك تشوق الطلبة وتساعدهم في القضاء على ملل والرتابة.(الأحمد ، ، ٢٠٠١ , ١٧٩) .

وتعد المفاهيم جزءا أساسيا من أجزاء المعرفة الإنسانية وتعد هدفا تربويا مهما في مراحل التعليم والتعلم كافة في المجتمعات الإنسانية بل ان بعي الباحثين في هذا حلها المجال يرون ان تعلم المفاهيم هدف وغاتة الأساسية من غايات التربية في مراحل ومستوياتها كافة (الحيلة ، ٣٤٧ ، ٢٠٠٣).

وتكمن أهمية البحث الحالي بالنقاط التالية

١ – أهمية المواد الاجتماعية بوصفها مواد دراسية تسهم في بناء المواطن الصالح وتنمية الفهم العلمي للبيئة الاجتماعة بكل عناصرها وتكوين النظرة المستقبلية للحياة وتدعيم الخلق الاجتماعي.

2 –أهمية المفاهيم .فاذا اتقن المتعلم المفاهيم الاجتماعية بصورة عامة والتاريخية بصورة خاصة فان ل تسهل له تعلم تعلم موضوعاتها واستبقائها.

3 –أهمية استخدام القصة المصورة في تدريس واكتساب المفاهيم المواد

الاجتماعية وخصوصا مادة التاريخ.

4 –اصبح من ضروريات العصر ان يواكب عصرنا التطورات التي تشهدها العالم بكل الوسائل الممكنة لنقي على قدم المساواة والتكافؤ مع الدول العالم المختلفة.

5 –من المؤمل ان تسهم نتائج هذا البحث في تطوير العملية التربوية في تحقيق تدريس التاريخ واجراء بحوث مستقلة

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي للتعرف على (اثر استخدام القصة المصورة في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الثاني متوسط في مادة الاجتماعيات) .

حدود البحث :

الحدود المكانية –: مدارس المتوسطة النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية القادسية في قضاء السنية

2–الحدود البشرية –:طالبات الصي الثاني متوسط في متوسطة النبراس بقضاء السنية في محاف ة القادسية

3–الحدود الموضوعية) –: الفصل الثالث – الرابع– الخامس) من مادة التاريخ كتاب الاجتماعيات المقرر تدريسه للصف الثاني متوسط للعام الدراسي2021 – 2022) اعداد لجنة من وزارة التربية . ط ٣ ، ٢٠١٨

4–**الحدود الزمانية** –: الكورس الدراسي الأول للعام الدراسي(2022 – 2021)

فرضيات البحث :

لايوجد فرق و دلالة حصائية عند مستوى دالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاتي درسن مادة الاجتماقيات على وفق (٠القصة المصورة) وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الاتي درسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية.

مصطلحات البحث

أولا- (اثر) عرفه كل من

1 – (شحاته والنجار ، ٢٠٠٣)

على انه محصلة تغير مرغوب او غير مرغوب يه تحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعلم المقصودة (شحاتة والنجار ،) ٣٣ ، ٢٠٠٣

ثانيا – القصة المصورة

– ١خوالدة واخرون ،١٩٩٣

على انها صيغة تركيبية تقوم على الاحداث وشخصيات وادوار وغايات اما ان تستمدها القاصي من الواقع الاجتماعي الذي تعيشه او تقوم بتجسيدها من الخيال لتحقيق غاية معينة . (خوالدة واخرون ، ٢٩٧ ،)

اكتساب المفاهيم عرفه كل من-:

1 – (**daris.1977**)

بانه قدرة التلميذ على التميز بين الأمثلة التي تنتمي الى المفهوم والامثلة التي لاتنتمي الية وتحديد الخصائص والشروط الكافية ليكون أي مثال هو مثال عن لـ المفهوم (daris.1977.13

الصف الثاني متوسط -:هو الصف الثاني في المرحلة المتوسطة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الإعدادية ويكون عمر الطالبات فيها (14) عام تقريبا ويدرس فيها المواد العلمية والأدبية

سابعا :- الاجتماعيات :- عرفها كل من.-:

1 – (الزبيدي ، ٢٠١٤)

هي مجموعة المواد التي تضم (التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية) وتتصف اغلبها بالعمومية في معلوماتها وتصب اغلبها في دراسة الانسان والعلاقات الاجتماعية ومايشا عنها من مشكلات (الزبيدي ، ٢٠١٤) .

الفصل الثاني

الجوانب النظرية.

أولا || القصة -: ان القصة من الأساليب الحديثة في تنشئة المتعلم وتربيته ولها القدرة على جذب انتباه المتعلم والاستحواذ على تركيز وقدرتها على تناول الموضوعات با ساليب لا تستطيع الطرق الأخرى ان تكون بنفس الدرجة ، كما ان للقصة دورا مهما في خفض العدوان و لذلك من خلال عرض القصص وتعديل السلوك خلال مواقف القصة وعرض مواقف الخير والشر والسلوك السوي وغير السوي (بدوي ، ، ٢٠١١ 58)

|اهداف القصة التربوية-:

1 –القصة تجعل المتعلمين يتمتعون بشا من الذوق والجمال من خلال ماتقدمه القصة من تنمية للحاسة الذوقية لديهم.

2 –القصة تجعل المتعلمين قادرين على اتخاذ القرارات بنفسهم من خلال

بنـاء شخصيتهم من حيث القدرة على التخيل واستقراء النتائج.

3 –القصـة تجعـل المتعلمـين قـادرين علـى مواجهـة وحـل المشـكلات والتصـرف معهـا بحكمة وكيفية معالجتها.

|اكتساب المفاهيم التاريخية–:

أولا || المفهـوم :– تشـكل المفـاهيم اللبنـة الأساسـية لعناصـر العناصر المعرفـي المتمثلـة بالحقـائق والمبـادئ والنظريـات التي تعـد مـن الموضـوعات ذات الأهميـة البالغـة فـي دراسـة عمليـات التفكيـر وفـي التشـكيل وتنمـية البنيـة المعرفيـة للمنـاهج الدراسـية وقـد ازداد الاهتمـام البـاحثين التربـويين بهـا فـي العقـود القليلـة الماضـية ازداد اهتـمام كبيـرا تشـهد لـه مجموعـة مـن الأبحـاث التجريبيـة التـي حاولـت توضـيح الأسس المعرفيه والنفسـية والتطبيقية للمفاهيم وبيان أهميتها في عمليات التعلم والتعليم (الجلاد ، ٢٠٠ , ٦٤)

. أنواع المفاهيم

ان تعلـم المفـاهيم اصـبح يحظى با اهتمـام بـالغ ومتزايـد لـدى معظـم المهتمـين فـي ميـدان الـتعلم والتعلـيم لان أنـواع التعلـيم والتفكيـر جميعها تتضـمن المفاهيم التي توسـع افـاق المعرفة وتسـهل عمليات الاتصال والتبادل المعلومات مـع اخرين بشـكل فاعل (martorella 1994), ١٤٤)

١–المفاهيم العملية او الإجرائية

2المفاهيم التطبيقية

3 –المفاهيم الترابطية

4 –المفاهيم المنفصلة

5 –المفاهيم الوجدانية

6 –المفاهيم العلائقية

مكونات المفهوم

لكل مفهوم مجموعة من الخصائص المميزة التي تشتر فيها افراد الصنف جميعهم وتميز عن المفاهيم الأخرى ا يرى برونر ان أي مفهوم له مكونات أساسية هي-:

1 –الاسم : تشير الى الصنف الذي ينتمي الية المفهوم

2 –التعري :العبارة التي تحدد وتصي الخصائص الأساسية للمفهوم

3 –الأمثلة : الأمثلة المنتمية الى المفهوم (الايجابية) والغير منتمية اليه (السلبية

4 –السمات : المميزة له والغير مميزة له وهي الملامح التي تميز عن غير من المفاهيم

5 –القيمة : وهي عبارة عن مدى وجود الصفة للمفهوم معين ا تختلف فيما بينها

طبقا للقيمة او درجة الصفة (القطامي ، ٢٠٠٠, ٦٧٦.)

المحور الثاني/ الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات مستقلة

وتابعة تشابهة نوعا ما الدراسة الحالية ، وبذل فقد قسمت الدراسات الى ثلاث محاور

_المحور الأول : دراسات تناولت القصة المصورة

_المحور الثاني : دراسات تناولت اكتساب المفاهيم التاريخية

أولا || دراسات تناولت القصة المصورة

_دراسات اجنبية (سامولز واخرين) ١٩٧٤

_دراسات عربية (حجازي) ١٩٨٥

– 1974 (دراسة (سامولز واخرين

Samuels & others 1974

هدفت هذ الدراسة الى تحديد اثار الصور على اتجاهات المبتدئين زاء القصص التي يقرونها وتالفت عينة البحث من(54) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي وقد تم اختيارهم بصورة عشوائية حيث قدمت للتلاميذ ثلاث قصص بثلاث حالات مختلفة هي (صور ملونة ، صور تخطيطية ، عدم وجود صور) وطلب منهم قراءتها في
ثلاث أيام متتالية وتم اختيار هؤلاء التلاميذ في كل يوم لمعرفة اتجاهاتهم ازء ما يقرون وا ظهرت النتائج لدلالة تفوق تلاميذ مجموعة القصص المصحوبة بالصور على القصص الخالية من الصور وكان للفرق دلالة احصائية وفضل التلاميذ ا القصص المزينة بالصور الملونة على القصص المصحوبة بالرسم التخطيطية.

دراسات سابقة في اكتساب المفاهيم التاريخية

_دراسات اجنبيةHoge 1990

_دراسات عربية (الخوالدة ومحمد)

١- دراسة هوك hoge1990

أجريت هذ الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية

"معرفة الطلبة بالمفاهيم التاريخية الزمنية واثر المستوى التعليمي في هذ المعرفة هدفت الدراسة الى قياس مدى معرفة الطلبة بالمفاهيم التاريخية الزمنية واثر مستوى التعليمي في هذ المعرفة ، ولغرض تحقيق اهداف الدراسة اعد الباحث اختبا ار يتكون من أربعة أجزاء ، تطلب في الجزء الأول من الطلبة وضع تاريخ محدد يتعلق بمصطلحات تاريخية غير محددة اما الجزء الثاني يطلب من الطلبة تحديد التعريف الصحيح لمصطلحات تاريخية عامة في حين تطلب في الجزء الثالث من الطلبة تحديد سمات بعي السمات التاريخية في تاريخ الولايات المتحدة الامريكية بينما تطلب في الجزء الرابع من الطلبة وضع بعض الاحداث المهمة في تاريخ الولايات المتحدة الامريكية في ترتيبها ومكانها الصحيح على الخط الزمني ، وتكونت عينة البحث من ١٣٧طالبا منهم(58) طالبا في الصف الخامس و33 طالبا في الصف الثامن و46 طالبا من طلبة الجامعة وا ظهرت النتائج الى ان المعرفة با المفاهيم الزمنية تزداد بشكل تصاعدي كلما ارتقوا في المرحلة الدراسية

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاتها

أولاً: منهج البحث

اعتمدت الباحثتان المنهج التجريبي وهو التفسير المتعمد والمضبوط للشروط المحددة لواقعة او اهرة معينة وملاح ة التغيرات الناتجة عن هذ الواقعة وتفسيرها، وهو من أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة فضلا عن كونه أقرب البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية الن رية والتطبيقية وتطوير بيئة التعلم

وأنظمته المــختلفة. (القيم ، ٩٢ : ٢٠٠٧)

ثانياً :التصميم التجريبي

تمكن تعري التصميم التجريبي بانه :الخطة التي على ضوئها يتم تخصيص الافراد لل روف التجريبية ،اوتخصيص المعالجات التجريبية لفراد في عينة او عينات البحث(2013الفتلي): 158 . ومن ضروريات اي د راسة تجريبية ان تكون لها تصميما تجريبيا خاصا لأنه تساعد على الوصول الى نتائج دقيقة وتهيئة السبل الكفيلة للوصول الى النتائج المطلوبة .(فان دالين1995 : 96-381)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	القصة المصورة	اكتساب المفاهيم التاريخية	اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

مجتمي البحث وعينتهThe Research population :

تحديد مجتمع البحث عملية اساسية، تتطلب من الباحثة أن توضيح هدفها من البداية وتحدد بالضبط نوع البحث والافراد الذين تشملهم حتى تكون الصورة واضحة في ذهنه

تكافؤ مجموعتي البحث

تقصد بالتكافؤ اجراء الضبط بين خصائص المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة فاعلية المتغير المستقل في المتغير التابع؛ لأن المتغير التابع يتاثر بخصائص أفراد عينة البحث. (عبيدات وخرون ، ٢٨ , ١٩٩٨)

وتاسيسا على ذلك أجرت الباحثتان التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية:

1-العمر الزمني للطالبات محسوباً بالأشهر.

2-اختبار الذكاء. .

-أداة القياس

أستعملت الباحثتان أداة قياس موحدة لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)،وهي اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية

الخصا ئص السايكومترية لاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية:

1-صدق الاختبار:

وهو مدى تادية الاختبار للغرض الذي تجب ان تحققه (ابو لبدة ، : ١٩٧٩ 234).

وللصدق أنواع عديدة لذلك عمدت الباحثتان الى التاكد من صدق الاختبار بنوعين من أنواع الصدق أحداهما اعتمدت على التقدير الكيفي أو المنطقي وهو الصدق الظاهري

واخر اعتمدت على التقدير الكمي وهو صدق البناء. وفي ما يلي وصف لتلك الإجراءات.

أ-الصدق الظاهري :

الصدق الظاهري من ابسط أنواع صدق الاختبارولبساطة الإجراءات التي تستخدم لتحقيقه ، حيث يتطلب عرض الاختبار بصيغة الأولية على مجموعة من الخبراء او المختصين من وي العلاقة بموضوع الاختبار ويسمى أيضا بصدق الخبراء او المحكمين ، وبناء على اتفاق أولئ الخبراء تمكن التوصل الى صدق الاختبار الذي تعرف على وفق هذا الاجراء بان الاختبار يبدو ظاهريا وكانه يقيس ما وضع لقياس (الزاملي واخرون ، ٢٤٠ ، ٢٠٠٩)

تم استخراج الصدق ال ظاهري لاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية عن طريق عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس وطرائق تدري التاريخ

ب-صدق البناء

ان من اهم الطرق التي يلجا اليه الباحث لاستخراج هذا الصدق هو ايجاد العلاقة بين درجات الفقرات والدرجة الكلية لاختبار و لـ باعتبار الدرجة الكلية معيار لصدق الاختبار وتم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وتحذف الفقرة عندما تكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطئا . (الجلبي ،) ١٠٣ ، ٢٠٠٥

والمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لاختبار اخضعت طالبات العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (١٠٠طالبة)لتحليل الفقرات وتم حساب معامل ارتباط كل

فقرة مع الدرجة الكلية لاختبار ، وباستخدام معامل ارتباط الثنائي بوينت

باتسيرل الا ان هذا النوع من الارتباط تستخدم في الاختبارات الموضوعية لايجاد الارتباط بين الإجابة على كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية لاختبار (حيث الإجابة اما ان تكون صائبة او خاطئة ، أي ان الدرجة اما واحد او صفر

وقد ظهرت النتائج ان معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيا عند مقارنتها بالجدولية

الثبات

تقصد بثبات الاختبار دقة فقراته واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها، فالاختبار تعد ثابتاً عندما تعطي النتائج نفسها ا ا ما أُعيد تطبيقه على الاف ارد انفسهم، وفي الظروف نفسها، (الغريب، ٦٥٣ ،١٩٧٧)

وقد اعتمدت الباحثة على طريقة عادة الاختبار ومعادلة الفاكورنبا للاخراج الثبات و فيما ياتي عرض لتلك الإجراءات.

1-طريقة إعادة الاختبار-:

طبق الاختبار يوم الاحد المصادف 2021\11\28على العينة الاستطلاعية الثانية المكونة من ( )١٠٠طالبة وبعد مضي أسبوعين تحديدا يوم الخمي المصادف 2021\12\12عادة تطبيقة على طالبات العينة نفسها وتحت الضروف نفسها وبذل اصبا لكل طالبة درجتان ، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجتين التطبيق الأول

والتطبيق الثاني فبلس معامل الثبات ( ).، ٨١وهو معامل ثبات جيد تمكن الوثوق به ، حيث ان معامل الثبات تعد عالي ا كان ( )٠،٧٥فاكثر ، وبتصحيحه بمعادلة سبيرمان

الفصل الرابع تفسير النتائج

تفسير النتائج

أ – تفسير النتائج التي توصلت ليها الدراسة الحالية يما يتعلق بالفرضية الصفرية الأولى

ب – تفسير النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يما يتعلق بالفرضية الصفرية الثانية أسفرت النتائج عن رفي الفرضيتين الصفريتين الأولى والثانية ، وهذا تعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاتي درسن على وفق (القصة المصورة)على طالبات المجموع الضابطة الاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية وقد تعود هذ النتائج الى ن استخدام خطوات (القصة المصورة) الاربعة المتمثلة بالقراءة التمهيدية للموضوع وعرض الصور التاريخية وافلام تاريخية قصيرة تخص موضوم الدرس، ومن ثم الانتقال الى طرح الأسئلة الخاصة بموضوع الدرس وتدوين هذ الأسئلة على السبورة مع وضع المصورات الخاصة بكل سؤال واستخدام الأجهزة الحاسوب (الداتا شو) التوضيحي للمواضيع ومن ثم الانتقال الى مناقشة احداث القصص الخاصة بموضوع الدرس

بعرض أفلام قصيرة عن الموضوع من اجل توليد اكبر قدر من الافكار لغرض الوصول الى اكبر عدد ممكن من الإجابات الصحيحة والمعلومات الجديدة لدى الطالبات كل ل زاد من وعي المتعلمين ويق تهم بتفكيرهم ، كما جعلهم أكثر استعدادا لتلقي المعلومات أتاحت لهم الفرصة للتعلم ب نفسهم وتن يم خب ارتهم وترميزها وإدخالها الى مخزون الذاكرة و ل بنقل دورهم من دور المتلقي المستجيب الى دور الفاعل النشيط، كما زادت من مرونتهم الذهنية في التعامل مع المفاهيم الواردة في المواضيع التاريخية ، فضلا عن ان (القصة المصورة) جعلت الطالبات هاتطورن

عملية التن يم الذاتي قبل القراءة، و في ثنائها ، وبعد ، مما أدى الى زيادة فهم ما تق أرون من مواضيع، اضي الى ل ان استعمال الطالبات (القصة المصورة) زاد من مهارة التساشل الذاتي،

وبالتالي زاد من دافعيتهم نحو القراءة ، مما انعك ل على اكتسابهم للمفاهيم التاريخية وتفوقهم على التقليدية التي أ ظهرت نتائجها تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاتي درسوا على وفق (القصة المصورة) على طالبات المجموعة الضابطة الاتي درسن على وفق الطريقة التقليدتة في اكتساب المفاهيم لدى طالبات الصي الثاني متوسط رغم اختلاف طبيعة المادة الدراسية والجن والبيئة ،كما اتفقت مع واتفقت نتائج هذ الدراسة مع دراسة (عزمي١٩٩٤ (نتائج دراسة(عبيدات 1989(التي أسفرت عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاتي درسن على وفق (القصة المصورة) على طالبات المجموعة الضابطة الاتي درسن على وفق الطريقة التقليدتة في مقياس الوعي الاثري ،وهذا ما يؤكد ضعي فاعلية الطريقة التقليدتة في تعليم المفاهيم والتي منها المفاهيم التاريخية مقارنة مع النما ج التعليمية.الحديثة حيث ن هذ الطريقة جعلت مفاهيم المادة المجردة أكثر حسية ، وسهلة الإدرا ،مما ساعد الطالبات على استيعابها وفهما. حيث أن المفاهيم التي يُ ارد اكتسابها هي مفاهيمُ مجردة (غير محسوسة) وبالتاليَ تعجز المعلم من تصالها بطريقة المحاضرة ، أما طريقة القصص المصورة فقد عملت على تسهيل عملية نقل المعلومات وكذل المحتوى الد ارسي الى الطالبات بسهولة ويسر عن طريق تكوين صورة هنية لتل المفاهيم عند الطالبات.

لقد أتا أسلوب القصص المصورة فرصة كبيرة لإبداع الطالبات وزيادة مساحة خيالهن في التحليل والتفسير لوقائع القصص المصورة وبالتالي تركزت تل مفاهيم

في عقولهن ووجدانهن. هتمت هذ الطريقة بركنين مهمين في العملية التعليمية وهما (الطالبة المدرسة) ، فالطالبة هي محور عملية التعليم داخل قاعة الدرس متلقية ومشاركة في ن واحد ومطبقة لقواعد الدرس الموجه ليها ، أما المَدرسة فكانت مخططة ومناقشة وموجة كما أن الأسلوب القصصي وخاصة المُعزز بالصورَ تحد من الملل الذي تُصيب الطالبات أثناء مدة الدرس ا ما تلقوا المعلومات بالطريقة التقليدية التي تكون فيها دور الطالب سلبياً . فالطلاب شديدو التعلق بالقصص وهم تستمعون ليها ويتجاوبون مع أبطالها ويتشبعون بما فيها من أخيلة ويتخطون عبرها أجوائهم الاعتيادية ويندمجون في حداثها ويتعايشون مع أفكارها حيث ان التعليم بالقصة ضراب من ضروب التقدم والمشاركة الايجابية لتفعيل أثر الطالب وإشراكه في العملية التعليمية وإن اسلوب القصة له علاقة وثيقة بطرائق التدريس أنها تؤدي دوارً مهماً وأساسياً في العملية التربوية ويمكن تو يفه في مع م المواد الدراسية كالتاريخ والجغرافية والتربية الوطنية والتربية الإسلامية والأدب والعلوم.

والأسلوب القصصي تعني سرد قصة مناسبة لموضوع الدرس لتؤخذ منها معاني الدرس أو ليتوصل بها الى عبرة أو مغزى أخلاقي أو ديني أو تربوي تقصدُ المعلم وهو من انجاز أساليب التقويم والهداية فقد قص القران ألكريم أخبار الأمم السالفة وقدمها الى القلب والوجدان بطرق مثيرة لعواطف الخير صارفة عن نوازع الشر تحمل في طياتها بذور التقوى والأتمان ولذا احتلت القصة من القَران الكريم حي اًز واسعاً و ل لتعدد أهدافها لذا نرى ان كتب المدرسية تعتمد اعتماداً على القصة وعلى وجه الخصوص القصة المعززة بالصور والرسوم(القصة المصورة) وإن التصوير بالقصة هو اسلوب شيق يتخذ في تصوير ألوانا ، لون يبدو في طريقة العرض ولون

يبدو في تخيل العواطف والانفعالات ولون يبدو في رسم الشخصيات ، وهذ الألوان ليست منفصلة عن بعضها ولكن يبرز احدها في بعض المواقف علماً ن قراءة الصور ليست عملية سهلة في كل الأحوال لأن الصورة في حد ذاتها ليست الشيء اته بل هي تمثيل للشيء لذا ترفق الصور بالحوار لتسهيل فهمها للطلاب بطريقة بسيطة

الاستنتاجات

ويمكن أن تستنتج الباحثة من خلال تطبيق التجربة والنتائج التوصل الى:

1.مكانية التدريس القصة المصورة في تدري طالبات المرحلة الاعدادية في ضوء الظروف الحالية والامكانيات المتاحة.

2.هنا حاجة ملحة لطالبات الصف الثاني متوسط الى استخدام القصة المصورة تساعدهم على تنمية مها ارتهم في المواد الاخرى لان تعلمهم من خلالها تكون ي معنىMeaningfulLearning وايجابي وله دور فعال وهذا ملاحد من خلال تفاعلهم بالدرس ورغبتهم في تعلم استراتيجيات حديثة تساعدهم على فهم اكثر للمادة.

3.ان لاستعمال القصة المصورة دوأر ايجابياً داخل غرفة الصي أكثر من الطريقة التقليدية من خلال اتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن رائيهم بحرية أكثر(وان كانت تشوبها بعي الاخطاء(وكذل حبهم للدرس كونه تعزز ثقتهم ب نفسهم مما يزيل منهم الملل المصحوب بالتوتر الذي تقودهم في بعي الاحيان الى الشرود الذهني او التغيب عن الدرس عند استخدام الطريقة الاعتيادية في مادة التاريخ لان المادة بحد اتها تحوي على معلومات كثيرة وهنا صعوبة على الطالبة في فهمها.

4.ان لاستخدام مثل القصة المصورة لهذ المرحلة العمرية المهمة أثر في تحول دور الى دور فاعل في المجتمع من خلال المناقشة وتعلم الحوار وطر الافكار وتقبلها من

الاخرين وإن كانت خاطئة والتعامل معها وتقييمها.

5.ان (للقصة المصورة)جعلت مفاهيم المادة المجردة أكثر حسية ، وسهلت الإدراك مما ساعد الطالبات على استيعابها وفهمها

6.ان طريقة القصة المصورة تساعد في تن يم سير الدرس وعدم اضاعة الوقت وتسهم في تحقيق اهداف الدرس لذلك فهي توفر افضل التقنيات التربوية الحديثة والوسائل التعليمية

المصادر

المصادر العربية

1(إبراهيم ، ليري علي ، المواد الاجتماعية في مناهب التعليم بين النظرية والتطبيق، ط ، ١دار المعرفة الجامعية ، اسكندرية مصر ، 1994م.

2(إبراهيم ، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط ، ١دار المعارف القاهرة ، ١٩٨٦

، **3**(_____موجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ط ١دار المعارف ، القاهرة ، 1984م.

4(إبراهيم ، موسى إبراهيم ، تاملات قرانية ، دار عمار للنشر والتوزيع ، عمان ، هـ١٤٠٩

5(أبو جادو ، صالح محمد علي ، علم النفس التربوي ، عمان ، الأردن ، 2000م.

6(أبو جلالة ، صبحي حمدان ، المناهب الميسرة لمراحل التعليم الأساسي ، مكتبة الفلاح للنشر ، الكويت ، 2001م.

7(أبو ريا ، حسين والرون ، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق

، ط ، ١عمان الأردن ، دار الاقافة للنشر والتوزيع ، 2009م.

8(أبو ريان ، محمد هاشم ، 2012 ( )استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائق تدريسية ، ط ، ٢الأردن ، دار حنين للنشر.

9(أبو سرحان ، عطية عودة ، دراسات في أساليب التربية الاجتماعية ، دار الحليم للنشر ، عمان الأردن ، 2000م.

10(أبو شريفة ، محمد عبد القادر ، وحسين لاقي قزلا ، تحليل الن الادبي ، ط، ١ دار الفكر ، 1990م.

11(أبو علام ، رجاء محمود ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، دار النشر للجامعات ، مصر ، 2006م.

12(أبو لبدة ، سبع محمد ، مبادئ القياس والتقويم للطالب الجامعي والمعلم العربي ، مطبعة عمان ، كلية التربية جامعة الأردنية ، 1979م.

13(الازيرجاوي ، فاضل محسن ، أسس علم النفس التربوي ، العراق جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، 1991م.

14(الامام ، مصطفى محمود والرون ، التقويم والقياس ، دار الحكمة ، للطباعة والنشر ، بغداد ، 1990م.

15(الامام والرون ، مصطفى محمود والرون ، القياس والتقويم ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، 1990م.

16(امين ، بكري شيخ ، التعبير الفني في القران الكريم ، ط ، ١دار الشروق بيروت .م١٩٧٣ ،

((١٧ الجلبي ، سوسن شاكر ، اساسيات بناء الاختبار والمقاييس النفسية والتربوية ، ط ، ١دمشق دار علاء الدين ، 2005م.

(١٨ الجمبلا طي ، علي والتوانسي ، أبو الفتوح ، الأصول الحديثة للتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ط ،٢دار النهضة للطبع والنشر، مصر.

١٩الحسون والراوي ، جاسم محمد ، وتركي عبد الغفور ، تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ، وزارة التربية ، 1997م.

(٢٠ حسين ، كمال الدين ، فنون أداء الطفل وفن الحكي ، مجلة خطوة ، العدد ، ١٦ المجلس العربي للطفولة والتنمية ، 2002م.

٢١- الحصري والعنزي ، علي فير ويوسف العنزي ، طرائق التدريس العامة ، ط، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 2000م.

(٢٢ - حميدة ، امام مختار والرون ، تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام ،ا ، ١ط ، ١القاهرة ، مكتبة زهراء الشروق ، 2000م(. ٢٣ - الحيلة ، محمد محمود ، طرائق التدريس واستراتيجيات ، ط ، ٢دار الكتاب الجامعي ، العين الامارات العربية المتحدة ، 2002م.

(٢٤ - الخوالدة ، محمد محمود ، أسس بناء المناهب التربوية وتصميم الكتاب التعليمي ، ط ، ٢دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن ، 2007م..

(٢٥ - الدراجي ، علي حطاب كاظم ، اثر استخدام القصة المصورة والعروض التقديمية في اكتساب مفاهيم حقولا الانسان في مادة التربية الوطنية للصف السادس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، ابن رشد ، 2010م.

(٢٦ - دروزة ، افنان نظير ، النظرية في التدريس وترجمتها علميا ، دار الشروق الأردن ، 2000م.

(٢٧ - الدليمي والمهداوي ، احسان عليوي ، عدنان محمود ، القياس والتقويم في العملية

التعليمية ، ط ، ٢مكتبة احمد الدباغ للنشر والتوزيع ، العراق ، بغداد ، ٢٠٠٥.

(٢٨ – رضوان ونجيب ، محمد محمود ونجيب احمد ، ادب الأطفال مبادوه ومقوماته الأساسية ، مطابع الهيئة العامة للسياحة ، 2000م.

(٣٠ – رضوان ونجيب ، محمد محمود ونجيب احمد نجيب ، ادب الأطفال مبادوه مقوماته الأساسية ، مطابع الهيئة العامة للسياحة ، 2000م.

(٣١ – الروسان ، سليم وزملائه ، أصول التعليم والتعلم الصفي ، المكتبة الوطنية الأردن ، 1999م.

(٣٢ – الريامي ، رقية بنت محمد بن ناصر ، فاعلية التدريس بالقصة المصورة في تحصيل طالبات الصف اللامس الأساسي لمادة التربية الأسلامية وبقاء اثر التعلم لديهن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ،عمان ، مسقط ، 2014م

(٣٢ – ريان ، فكري حسين ، التدريس –اهدافة اسسة تقويم نتائجه وتطبيقاتة ، ط، ٢ عالم الكتب ، القاهرة ، مصر 1971م.

(٣٣ – الزاملي والرون ، علي عبد جاسم والرون ، مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي ، ط ، ١مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، 2009م.

(٣٤ – الزوبعي والغنام ، عبد الجليل إبراهيم ، محمد احمد ، مناهب البحث في التربية، ا ، ٢مطبعة العاني ، بغداد ، 1981م.

(٣٥ – الزيات ، احمد حسن ، تاريخ الادب العربي للدراسات الاجتماعية ، دار النهضة القاهرة ، ط ١٩٨٥ ، ١م.

(٣٦ – السامرائي ، قصي محمد ، اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في

تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد ، 1987م

الحسم الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا

ا.م.د هشام مهدي كريم الكعبي

husham.alkaabi@qu.edu.iq

جامعة القادسية / كلية التربية

علي حسين جودة

Ali. hussen@qu.edu.iq

جامعة القادسية / كلية التربية

الملخص

أستهدف البحث الحالي التعرف إلى:

١. الحسم الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا.
٢. دلالة الفروق في الحسم الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور, إناث) و المرحلة(ماجستير – دكتوراه)..

- ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث على ما يأتي:

١- استخدام (المنهج الوصفي الارتباطي) للكشف عن الحسم الانفعالي.
٢- بناء الحسم الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا وذلك اعتماداً على نظرية كوتفيرد, وتألف المقياس في صورته النهائية بعد استكمال شروط الصدق والثبات والقوة التميزية ولاتساق الداخلي, من (٣٠) فقرة,.

واستكمالاً لذلك قام الباحث بتطبيق المقياسين على عينة قوامها (٤٠٠) طالبٍ وطالبة في جامعة القادسية تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية على وفق الأسلوب المتناسب.

وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SSPS)

توصلت نتائج البحث الى:

- ان طلبة الدراسات العليا لديهم حسم انفعالي.

- أظهرت النتائج أن الفرق بين الذكور و الإناث على مقياس الحسم الانفعالي دال إحصائياً ولصالح الذكور .

-أظهرت النتائج أن الفرق بين المرحلة الدراسية الدكتوراه والماجستير على مقياس الحسم الانفعالي دال إحصائياً , ولصالح مرحلة الدكتوراه.

-أظهرت النتائج أن الفرق بين طلبة الدراسات العليا من الذكور والإناث بمرحلتي الدكتوراه والماجستير دال إحصائياً ، وبذلك هناك تفاعلاً بين الجنس و المرحلة الدراسية في التأثير بالحسم الانفعالي.

- وجود علاقة ارتباطية وهذا يُشير أن العلاقة الإرتباطية بين المتغيرين موجبة دالة إحصائياً .

واستكمالاً للنتائج التي توصل إليه البحث أوصى الباحث بتوصيات ومقترحات عدة.

الكلمات المفتاحية: الحسم الانفعالي

Decisión emocional entre estudiantes de posgrado

Ali Hussen Gooda
EMAIL Ali. hussen@qu.edu.iq
Al-Qadisiyah Universituy

Abstract

The current research aims to knowing the consciousness prophesy for undergraduate students , also knowing the proofs of the differences in consciousness prophesy for undergraduate students according to variables of social sex (males , females) and study major (scientific , human) , and for achieving that , the researcher builds criterions for consciousness prophesy

depending on the theory of (Gilbert Wilson , 2003) , so the criterion consists in its final form after completing the conditions of sincerity , resolution , discriminated power , and inner consistency , from (38) items distributed in four majors : (consciousness preference , consciousness parity , strict emotions and their power , period of emotions) And for continuing the research , the researcher applies the two variables on a sample of (400) students in Al Qadisiya university who have been chosen randomly according to a suitable style .

After collecting the data and their processing statistically using the statistics bag for social sciences (ssps) , the research come to :

1- Consciousness prophesy is common between undergraduate students
2- There are differences of statistical proofs in consciousness prophesy between males and females and according males of undergraduate students , and there are no differences of statistical proofs between the scientific and human majors .

According to the results of the research , the researcher commends to :

Take advantage of the two research tools from specialists and academics in order to identify the level of emotional prediction of students and how to manage their emotions and feelings.

Enhancing the morale of students by looking at their orientations and tendencies and the possibility of setting up counseling programs to educate them on regulating their feelings and emotions.

Palabras clave: decisión emocional

مشكلة البحث:

تعد الانفعالات من المفاهيم النفسية المرتبطة بحياة الفرد اليومية التي تجعله يتكيف مع نفسة و مع من يحيط به و على مختلف المواقف سواء كانت أجتماعية أو أكاديمية او مهنية وهذا يجعل من الفرد قادرآ متمكنآ من السيطرة على انفعالاته ،و امكانية التعبير عنها بشكل مناسب في اثناء المواقف الانفعالية التي يواجهها .

حيث ظهرت مشكلة هذا البحث من خلال المفاهيم النفسية الانفعالية التي تناولها والتي تعد أساسا للصحة النفسية لدى الفرد ، لأن القوة اتخاذ القرارات الانفعالية الفورية

الحساسة تسهم بتطوير الانفعالات و تنظيمها و تطوير العلاقات الشخصية و الفردية و الحفاظ على السلامة النفسية و السعي لتحقيق الأهداف إلمراد الوصول اليها (Shoit,etal,2004:26)

ومن جهة أخرى تم التأكيد على أن الضعف في القرارات الانفعالية الحاسمة يعد أحد أسباب اضطرابات سوء التوافق الفردي و اضطرابات الصحة النفسية (Arndt-Fujiwara,2014,:14)

وهذا يعد مؤشرا و اضحا لبعض المشكلات النفسية كاضطراب الأكل و القلق غير المبرر و حالة من الاكتئاب و كثرة تناول العقاقير الطبية بسبب حالة عدم امكانية الفرد على اتخاذ القرارات الانفعالية الموجهة نحو الهدف (Berking-wapperman,2012:128)

و يحدد الحسم الانفعالي إمكانية الفرد على الابتعاد عن الانفعالات غير السارة و السلبية كالاحباط و القلق و قدرته في التغلب على ما يصاحب الخوف الذي يتعرض له الفرد بما يسبب له مشكلة في أتخاذ القرار الذي قد يحبه الفرد من أجل الوصل الى الحسم أو القرار الانفعالي المناسب(Judge-Bono,2001:23)

و لأن الانفعالات و تنظيمها وحسمها من العوامل المهمة التي تحدد وتهدد شخصية الفرد ، كون الفرد الذي يسعى للحسم الانفعالي قادرآ على تجنب بعض المشكلات و الاحباطات الانفعالية و أمكانية تأجيل إشباع حاجاته ، و أمكانية التخطيط المسبق و التوافق مع ما يستجد من ظروف جديدة تسمح له بتقديم المساعدة و النصح للأخرين (Albiright,et,al,2008:60

اهداف البحث :

١- الحسم الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- الفروق في الحسم الانفعالي طبقا لمتغيرات (النوع _ والمرحلة)

حدود البحث :-

- الحدود المكانية: تحدد البحث الحالي مكانيا في جامعة القادسية
- الحدود الزمانية: تحدد البحث الحالي زمانيا للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢١
- الحدود المعرفية: يتحدد البحث الحالي معرفيا بمتغير توجهات الدافعية الاكاديمية

* الحدود البشرية : تحدد البحث الحالي بشريا بطلبة الدراسات العليا (الماجستير – الدكتوراه) جامعة القادسية.

تحديد المصطلحات

الحسم الانفعالي : (**Emotional Decisiveness**)

- عرفه كولمان **Goleman, 1998** بأنه(تدفق تلقائي للانفعالات لغرض تنظيمها و إدارتها من خلال المدركات الفردية وفق خبرته الفرد الانفعالية من أجل اتخاذ أفضل القرارات المناسبة التي تساعد على تقليل الضغط و الاجهاد الانفعالي لدى الفرد)
- وقد تبنى الباحث تعريف كولمان للحسم الانفعالي لما أشار إليه في تنظيره عن الذكاء الانفعالي.

ويعرف الباحث (الحسم الانفعالي) إجرائيا بأنه : الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند الاستجابة على مقياس الحسم الانفعالي و المعدة لأغراض البحث الحالي

الاطار النظري :

تؤدي الانفعالات دورا مهماّ في حياتنا اليومية و تعد من الجوانب الحيوية المهمة التي ترتبط بتكوين شخصية الأفراد و تفكيرهم و سلوكهم .

فالانفعالات حالات وجدانية معقدة و دائمة ذات دينامية معرفية خاصة من جوانب معرفية و إحساسات وردود أفعال فسيولوجية و استجابات يمكن ملاحظتها و قياسها ، ويواجه الأفراد العديد من المواقف و الأحداث اليومية والخبرات التي تتطلب أنماطا مختلفة من تلك الانفعالات التي تسهم في تكيف الفرد نفسيا والتي تحتاج الى تنظيم وضبط عالّ من الانفعالات وتكوين العديد من العادات و الاسترتيجيات الانفعالية الصحيحة التي تصبح فيما بعد جزءآ من سلوكيات الأفراد و حياتهم اليومية ، وقد تتنوع الانفعالات تبعا للمواقف التي يمر بها الفرد .

إن مفهوم الانفعال (**Emotion**) يعني أحد المنظومات المكونة لبناء الفرد التي تبدء بالمنظومة البايولوجية و المنظومة العقلية و يواكبها جانب آخر هو الجانب الوجداني الذي يتضمن منظومه فرعية هي المنظومة الانفعالية أذ يبدأ نشاطها و تكوينها و نموها في بداية حياة الفرد و تتأثر بعوامل التربية و الرعاية الأسرية للفرد في أثناء مدة حياته (القيسي و الجبوري ، ١٩٩٧:٤٠٩)

وتتنوع الانفعالات التي يتعرض لها الفرد تبعا للموقف الذي يتعرض له ،وهو الأمر الذي يستلزم المرونة و القدرة لتغير تلك الاستجابات وفاقاّ لتلك المواقف

Eisenberg & FabesKK, 1990: 133)

مدرسة الجشتالطت :

تتميز نظرية الجشتالطت في الانفعال بكشفها عن الرباط القائم بين الإنسان المنفعل وسبب الانفعال ، وأهم من ذلك كشفها عن الدور الشخصي الذي يؤدية الإنسان المنفعل انفعاله . ولتوضيح ذلك نأخذ انفعال المرح الذي تثيره برقية حين يظهر على الفرد عندما ينقل إليه خبر سار. إن أفعال السرور والفرح بعد قراءة البرقية سيظهر في شكله الخارجي وقد يصل إلى تقبيل البرقية وفي هدا السلوك يمكن أن نكشف هده الأمور: أن تغيرا طرأ عل الشخص فأصبح في غير ما كان عليه .أن تغيرا قد حدث للعالم أيضا فأصبح ليس مجرد ما كان عليه . أن تغيرا يريد الشخص أن يفرضه على العالم حتى لا يبقى على ما كان عليه أن تغيرا قد أحدثه العلم في الشخص فلم يعد كما كان عليه وهكذا تدخل في دورة الانفعال . وهذة النقاط توضح أن لحظة الانفعال هي لحظة تغيير في الشخص وفي العالم كذلك ومحاولة من الشخص لتغيير العالم واستجابته لتغيير العالم له ، ذلك ما يعبر عنه الجشتالطيون بانهيار الحدود الفاصلة بين العالم الداخلي للمنفعل والعالم الخارجي ، والانفعال عند الجشتالطيين . (موقف كلي من العالم (فائق و عبد القادر ، ب ت : ٣٣٣)

_ نظرية كولمان Goleman:-

يرى جولمان أهمية العلاقة بين الانفعال و التفكير في المواقف المختلفة وذلك من خلال الذكاء الوجداني والذي يشير الى قدرة الفرد على تعريف مشاعرة و مشاعر الاخرين لرفع ذاته و أدارة الانفعالات بشكل فعال داخل أنفسنا والأخرين **(Goleman,1995:123)**

وأن الذكاء الوجداني هو مجموعة من المهارات الانفعالية الشخصية و الاجتماعية اللازمة لنجاح الفرد في حياته اليومية وتتضمن تلك القدرات خمسة مجالات وهي الوعي بالذات –وادارة الانفعالات ،وتحفيز النفس ،و التعاطف، و المهارات الاجتماعية(**Goleman,2000:207**)

وقد أشار كولمان إلى أن إدارة الانفعالات تأتي ضمن المكونات الاساسية للذكاء الوجداني ويقصد به مستوى سيطرة الفرد على مشاعرة و انفعالاته بما يتلائم مع مهاراته و أتجاهاته التي تعزز قدرته في الحكم على المواقف وتنظيمها (**Jostmeun,et, al,2005:213**)

وحسب كولمان فأن مكونات هذا البعد تتكون ممّا يأتي :

١- قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم بها

٢- قدرة الفرد على تغير حالة المزاجية حينما يتغير الظرف

٣- قدرة الفرد على تنظيم عاطفته و توليد افكار جديدة

٤- قدرة الفرد على التكيف مع الاحداث الجارية

منهجية البحث واجراءاتة :

- مجتمع البحث :

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا في جامعة القادسية متمثل بالكليات العلمية والانسانية ولكلا الجنسين وللعام الدراسي٢٠٢٠-٢٠٢١ البالغ عددهم

(١٦٥٢) طالباً وطالبة موزعين بواقع (٨٠٥) من الذكور، و(٨٤٧) من الإناث ، وبواقع (٤١١) من الدكتوراه ، و (١٢٤١) من الماجستير

- عينة البحث :

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية **(Stratified Random Sample)** ذات الاسلوب المتناسب، اذ يستخدم هذا النوع من العينات في المجتمعات غير المتجانسة والتي تتباين مفرداتها وفقا لخواص معينة ، مثل المستوى التعليمي لمفردات مجتمع الدراسة ، الجنس، والمرحلة الدراسية ويمكن تقسيم مجتمع الدراسة الى طبقات وفقاً لهذه الخواص , إذ اختير بالأسلوب المتناسب (٤٠٠) طالب وطالبة ويُعد هذا الحجم مناسباً في بناء المقاييس النفسية(الزوبعي وآخرون ,٧٣:١٩٨١) وبنسبة **(24,213%)** من مجتمع البحث وبواقع **(195)** من الذكور، منهم **(50)** دكتوراه و**(145)** ماجستير، ومن الاناث **(205)** ، بواقع (٥٠) دكتوراه و(١٥٥) ماجستير، وبلغت نسبة الذكور (٤٨.٧٥%)، فيما بلغت نسبة الإناث (٥١.٢٥%) من عينة البحث، في حين بلغت نسبة الدكتوراه **(25%)**، والماجستير **(75%)** من عينة البحث وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

عينة البحث موزعة على وفق متغيري الجنس والمرحلة الدراسية

الكلية	الدكتوراه		الماجستير		المجموع الكلي
	ذ	إ	ذ	إ	
التربية	٢٠	١٨	٥٢	٦٥	١٥٥
الطب البيطري	-	-	٢	٣	٥
العلوم	١	٢	١	٩	١٣

التربية البدنية وعلوم الرياضة	٧	٨	٧	-	٢٢
الزراعة	-	-	٢	١	٣
الطب	٤	١١	٣	٥	٢٣
الآثار	-	-	٤	٤	٨
الآداب	٥	٤	٩	١٠	٢٨
الإدارة والاقتصاد	١٣	٧	٤٣	٢٥	٨٨
القانون	-	-	٧	٩	١٦
الهندسة	-	-	٩	١٥	٢٤
علوم الحاسوب	-	-	٦	٩	١٥
المجموع	٥٠	٥٠	١٤٥	١٥٥	٤٠٠

الحسم الانفعالي : **(Emotional Decisiveness)**

سعى الباحث للحصول على مقياس مُعدّ مُسبقاً لقياس الحسم الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا غير انه لم يتمكن من الحصول على مقياس جاهز , عليه ارتأى بناء مقياس لقياس هذا المتغير عن طريق الخطوات الآتية:

١. تحديد المفهوم نظرياً :

تم تحديد المفهوم نظرياً بتبني تعريف كولمان **(Goleman, 1998)** الذي عرف الحسم الانفعالي أنه (تدفق تلقائي للانفعالات لغرض تنظيمها و إدارتها من خلال المدركات الفردية وفق خبرته الفرد الانفعالية من أجل اتخاذ أفضل القرارات المناسبة إلتي تساعد على تقليل الضغط و الاجهاد الانفعالي لدى الفرد).

٢ . جمع الفقرات :

من أجل جمع فقرات مقياس الحسم الانفعالي و صياغتها اطلع الباحث على مجموعة من المقاييس التي تناولت هذا المتغير نظرياً بالبحث و الدراسة , و هي:

- دراسة زكي – ٢٠١٨
- دراسة محمد _ ٢٠١٠

وبالإفادة من الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة التي تناولت و الإطار النظري لمتغير الحسم الانفعالي , و بعض الأفكار المفيدة التي تم استنباطها عن طريق التحاور مع الأستاذ المشرف و بعض الأساتذة المختصين في علم النفس تم صياغة (٤٨) فقرة لقياس هذا المفهوم لدى طلبة الدراسات العليا (ملحق/ ٣)

التحليل الإحصائي للفقرات:

يعدّ التحليل الإحصائي أكثر أهمية من التحليل المنطقي، لأنهُ يتحقق من مضمون الفقرة في قياس ما أعدت لقياسه، مثل قدرتها على التمييز بين الأفراد، فالتحليل المنطقي للفقرات قد لا يكشف أحياناً عن صلاحيتها أو صدقها بشكلٍ دقيق، بينما التحليل الإحصائي للدرجات يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت من أجل قياسه (**Ebel , 1972 : 406**). ومن أجل ذلك تم تطبيق المقياس على عينة البحث المكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا باستخدم الطرائق الآتية:

(أ) طريقة المجموعتين المتطرفتين (الاتساق الخارجي):

أن حساب القوة التمييزية للفقرة تعد من الخصائص القياسية المهمة لأنها تشير إلى قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأشخاص في الخاصية التي يقوم على أساسها القياس النفسي (**Ebel,1972:399**). والهدف من هذه الإجراءات في تحليل الفقرات الإبقاء على الفقرات المميزة وحذف الفقرات غير المميزة ، فالمقياس الجيد يجب أن يتمتع بقدرته على التمييز بين الأفراد في السمة المقاسة (علام :٢٠٠٠:١٠١).

وقد تم إيجاد القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين المتطرفتين إذ تم استخراج الدرجة الكلية لكل فرد، وتم ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى درجة الى أدنى درجة وتم اعتماد نسبة(٢٧%) من استمارات المجموعة العليا ونسبة (٢٧%) من استمارات المجموعة الدنيا والهدف من ذلك تحديد المجموعتين اللتين تتصفان بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (عودة ، ١٩٨٥ : ١٨٧) .

وبهذا يكون عدد استمارات المجموعة العليا (١٠٨) استمارات درجاتهم تتراوح من (١٥٠– ١٢٦) و (١٠٨) استمارات للمجموعة الدنيا درجاتهم تتراوح من (١٠٦– ٧٤), وبذلك يكون مجموع الاستمارات التي خضعت للتحليل (٢١٦)استمارة ، وبعد استخدام الاختبار التائي **(t.test)** لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين اوساط المجموعتين العليا والدنيا، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة لجميع الفقرات هي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة**(1.96)** عند درجة حرية (٢١٤), وبمستوى دلالة **(0.05)** , باستثناء الفقرتين (٢٥,٢٤), وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

تمييز فقرات مقياس الحسم الانفعالي بطريقة المجموعتين المتطرفتين

الفقرة	المجموعتين	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
١	عليا	**3.5556**	**1.40980**	**3.518**	دالة
	دنيا	**2.8519**	**1.52741**		
2	عليا	**3.9259**	**.89342**	**6.688**	دالة
	دنيا	**2.8056**	**1.49428**		
3	عليا	**3.6204**	**1.14971**	**5.621**	دالة

	دنيا	2.6389	1.40399		
4	عليا	3.0926	1.12355	3.441	دالة
	دنيا	2.5093	1.35685		
5	عليا	4.2222	.92052	10.041	دالة
	دنيا	2.6204	1.37886		
6	عليا	3.5926	1.18430	7.474	دالة
	دنيا	2.3889	1.18269		
7	عليا	3.5741	1.26198	8.901	دالة
	دنيا	2.1574	1.06921		
8	عليا	3.9815	1.44676	8.779	دالة
	دنيا	2.4352	1.12136		
9	عليا	4.3981	.80813	13.782	دالة
	دنيا	2.4352	1.24009		
10	عليا	4.0556	1.03068	11.421	دالة
	دنيا	2.2963	1.22482		
11	عليا	4.0833	1.22379	11.593	دالة
	دنيا	2.2037	1.15814		
12	عليا	4.6944	.66217	12.334	دالة
	دنيا	2.9815	1.28239		
13	عليا	4.4630	.83639	10.805	دالة
	دنيا	2.8704	1.28320		
14	عليا	4.1204	.92441	6.725	دالة
	دنيا	3.1667	1.14794		
15	عليا	4.1481	1.00294	6.789	دالة
	دنيا	3.0463	1.35608		

16	عليا	4.1389	1.01814	6.906	دالة
	دنيا	2.9722	1.43037		
17	عليا	4.1019	.97578	7.463	دالة
	دنيا	2.9352	1.29898		
18	عليا	4.1296	.98676	8.809	دالة
	دنيا	2.8241	1.18265		
19	عليا	4.1204	1.04763	5.186	دالة
	دنيا	3.2778	1.32435		
20	عليا	4.0093	1.10644	4.316	دالة
	دنيا	3.2037	1.59297		
21	عليا	3.8889	1.23298	2.763	دالة
	دنيا	3.3981	1.37358		
22	عليا	3.8611	1.05422	2.596	دالة
	دنيا	3.4074	1.47906		
23	عليا	4.0556	1.01238	2.101	دالة
	دنيا	3.7037	1.41593		
24	عليا	3.4537	1.17118	-3.760-	غير دالة
	دنيا	4.0648	1.21727		
25	عليا	3.3889	1.19839	-3.228-	غير دالة
	دنيا	3.8981	1.11858		
26	عليا	3.3519	1.41629	5.062	دالة
	دنيا	2.4444	1.21003		
27	عليا	4.2037	.98360	11.401	دالة
	دنيا	2.4352	1.27721		
28	عليا	4.0648	1.14609	7.141	دالة

	دنيا	2.7407	1.54901		
29	عليا	3.8981	1.23757	6.681	دالة
	دنيا	2.6481	1.49962		
30	عليا	3.7593	.99410	5.234	دالة
	دنيا	2.8519	1.50274		
31	عليا	3.5648	1.14609	2.257	دالة
	دنيا	3.1852	1.31950		
32	عليا	3.7315	1.08176	2.015	دالة
	دنيا	3.4352	1.07888		
33	عليا	3.7870	1.14427	1.986	دالة
	دنيا	3.4907	1.04564		
34	عليا	3.3426	1.29096	1.340	دالة
	دنيا	3.1389	.91159		
35	عليا	3.5926	1.39450	2.274	دالة
	دنيا	3.2130	1.03265		
36	عليا	3.4352	1.45508	2.424	دالة
	دنيا	3.0000	1.16811		

(ب) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تشير هذ الطريقة إلى إن فقرات المقياس جميعها تسير في الاتجاه الذي يسير فيه المقياس كله وهو بذلك يقدم مقياساً متجانساً، ويعتمد هذا على حساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس فتكون الفقرة صادقة إذا كان معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس عالياً (عباس وآخرون،٢٠٠٩: ٢٦٥)، ولتحقيق ذلك استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط

بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الحسم الانفعالي ، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٩٨)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يشير إلى أن الفقرات تسير في الاتجاه نفسة الذي يسير فيه المقياس، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الحسم الانفعالي

رقم الفقرة	معامل ارتباط	رقم الفقرة	معامل ظارتباط	رقم الفقرة	معامل ارتباط	رقم الفقرة	معامل ارتباط	رقم الفقرة	معامل ارتباط
١	٠.٢٩٨	٩	٠.٤٠٣	١٧	٠.٦٣١	٢٥	-٠.١٣٩	٣٣	٠.٥٤٣
٢	٠.٤٨٧	١٠	٠.٣٢٤	١٨	٠.٥٢٣	٢٦	٠.٣٨٩	٣٤	٠.٦١٥
٣	٠.٣٨٨	١١	٠.٣٣٤	١٩	٠.٥١٦	٢٧	٠.٢٧٦	٣٥	٠.٤٧٩
٤	٠.٢٩٥	١٢	٠.٣٦٤	٢٠	٠.٥٧٨	٢٨	٠.١٩٥	٣٦	٠.٤٥٨
٥	٠.٦٥٤	١٣	٠.٢٧٩	٢١	٠.٥٠٦	٢٩	٠.١٣٧	-	-
٦	٠.٥٣٣	١٤	٠.٢٩٠	٢٢	٠.٣٢٩	٣٠	٠.١٤٨	-	-
٧	٠.٥٧٤	١٥	٠.٤٧٢	٢٣	٠.٣٥٧	٣١	٠.٢٢٢	-	-
٨	٠.٦٤٣	١٦	٠.٤٥٨	٢٤	٠.٠٠١	٣٢	٠.٢٦٧	-	-

وبهاتين الطريقتين يكون مقياس الحسم الانفعالي مكوناً من (٣٤) فقرة .

٧. التحليل العاملي الاستكشافي (**Exploratory factor analysis**):

بما أن الباحث اشتق مجالات المقياس عن طريق الإطار النظري وتعريف المفهوم فان السؤال الذي يطرح بهذا المجال : هل يمكن اشتقاق مجالات (عوامل جديدة) مكونة

لمفهوم الحسم الانفعالي تكون مشتقة بما يتناسب وخصائص المجتمع في ضوء صياغة فقرات المقياس الحالي؟

- اختبار كفاية حجم العينة لإجراء هذه الاختبارات يتم استعمال الآتي :
  - اختبار كايزر ماير أولكن (**KMO Test**)

يستعمل هذا الاختبار لمعرفة مدى كفاية حجم العينة في تفسير الظاهرة المدروسة وتتراوح قيمته بين الصفر والواحد وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل ذلك على كفاية حجم العينة , وحتى يكون حجم العينة كافياً يجب ألا تقل قيمة الاختبار عن (٠.٥٠) ، وبالنظر إلى جدول (٧) نجد أن قيمة اختبار **KMO** تساوي (**0.766**) مما يدل على كفاية حجم عينة البحث.

  - اختبار بارتليت (**Bartlett Test**) :

يستعمل لاختبار ما إذا كان مصفوفة الارتباط الأصلية مصفوفة وحدة أو لا. فإذا كانت مصفوفة الارتباط الأصلية هي ليست مصفوفة وحدة فيدل ذلك على وجود علاقات بين المتغيرات وهذا ما يتطلب عند استعمال طريقة المكونات الرئيسة . وبالنظر إلى جدول (٧) نجد أن قيمة اختبار(**Bartlett**) تساوي (٦٣٤٢.٧٠٢) وبمستوى معنوية (٠.٠٠٠) وهذا يدل على أن الاختبار دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ومن ثَمَّ نستنتج أن المصفوفة الارتباطية الأصلية ليست من نوع مصفوفة وحدة . وعليه فقد تحقق شرط استعمال التحليل العاملي الاستكشافي.

مؤشرات الصدق **Malidity Indexes** :

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء المقياس، ويدل الصدق على ما يفترض أن يقيسه المقياس **(Oppenheim, 1973: 69)**. ويقصد بصدق المقياس صلاحيته في قياس السمة أو الخاصية التي وضع لقياسها (عودة،

١٩٨٥: ١٤٤). وقد استعمل الباحث اكثر من طريقة لحساب الصدق لمقياس (الحسم الانفعالي) وهي:

(أ) الصدق الظاهري: **Face Validity**

يشير ايبل **(Eble)** إلى أن أفضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري قيام عدد من المحكمين والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للسمة المراد قياسها(**Eble, 1972: 79**). وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس الحسم الانفعالي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (٥) .

(ب) صدق البناء: **Construct Validity**

يهتم هذا النوع من الصدق بطبيعة الظاهرة التي يقيسها المقياس أي مدى تضمينه بناء نظرياً محدداً أو صفة معينة (ثورانديك وهيجن،١٩٨٩:٧), ويعد صدق البناء أكثر أنواع الصدق تمثيلا لمفهوم الصدق، ويسمى احياناً بصدق المفهوم لأنه يستند إلى تحديد المفاهيم أو البنى الممثلة للظاهرة المقاسة ومن ثم التثبت منها تجريبياً، فاذا تطابقت نتائج القياس مع الافتراضات النظرية جاز القول بأن المقياس حقق صدق بنائياً وعليه فقد تم التحقق من صدق البناء لمقياس الحسم الانفعالي من خلال المؤشرات الاتية :

- استخراج القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين (جدول ٥).
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (جدول ٦).
- التحليل العاملي الاستكشافي (جدول ٨).

- علاقة مجالات المقياس بعضها ببعض (جدول ٩).

٩- مؤشرات الثبات: **Reliability Indiaexes**

يعد الثبات من المفاهيم الجوهرية والأساس في دقة أي مقياس (فرج ، ١٩٨٠: ٣٣١). ويقصد بثبات المقياس الاتساق في النتائج ويعد المقياس ثابتاً إذا أعطى نتائج متسقة عند إعادة تطبيقه ، فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على أفراد العينة نفسها وفي الظروف نفسها (الشيخ، ١٩٨٢: ٢٠٥), وقد استخرج الثبات لمقياس الحسم الانفعالي بطريقتين هما:

(أ) الاختبار وإعادة الاختبار **(Test-Retest)** الاتساق الخارجي:

طريقة إعادة الاختبار تعني أن يُعطى الاختبار مرتين لنفس المفحوصين أنفسهم ويكون بين المرتين فاصل زمني قد يكون طويلا أو قصيرا حسب الظروف التي تواجه عملية القياس أو ما تتطلبها الحالة وهو يشير ألى استقرار الأداء عبر الزمن فإذا ظهر أن معامل الارتباط كان عالياً دل على أن أداء الأفراد في المرة الثانية غير مختلف عن أدائهم في المرة الأولى، أما إذا كان الارتباط ضعيفاً فيعني أن أداء الأفراد في المرتين مختلف مما يشير إلى أن الاختبار غير ثابت ولا يمكن الاعتماد عليه (الطريري، ١٩٩٧: ٧٢)

ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (٣٥) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد مرور مدة أسبوعين من التطبيق الأول أعيد تطبيق المقياس مرة ثانية على المجموعة نفسها، ثم صححت إجاباتهم وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، بلغ معامل الثبات **(0.79)** وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على

مدى استقرار إجابات المستجيبين على المقياس عبر الزمن ويمكن الركون اليها اذ يشير عدد من الباحثين الى ان معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يعد جيداً ان كان (٧٠%) فأكثر (عيسوي ،١٩٨٥ :٥٨).

(ب) معادلة ألفا–كرونباخ **Alfa-Gronbauch method** الاتساق الداخلي :

إن استخراج الثبات على وفق هذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس، وهو يعتمد على الانحراف المعياري للمقياس كله والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس بمفردها (عودة ، ١٩٩٣ : ٢٥٤)

ولاستخراج الثبات بتلك الطريقة تم تطبيق معادلة الفا–كرونباخ على استجابات عينة التحليل الإحصائي التي بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة، وبعد تطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات (٠,٨٦) وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي، اذ يعد معامل الثبات جيداً إذا كان مربعه (٠,٥٠) فأكثر.

١٠ – مقياس الحسم الانفعالي بصيغته النهائية:

يتكون مقياس الحسم الانفعالي بصورته النهائية من (٣٤) فقرة يجيب في ضوئها المفحوص باختيار أحد البدائل الخمسة المدرجة أمامها لذا فإنَّ أعلى درجة يمكن أنَّ يحصل عليها المستجيب في المقياس تكون (١٧٠) درجة وأدنى درجة (٣٤) في حين يبلغ الوسط الفرضي للمقياس (١٠٢) والملحق () يتضمن المقياس بصيغته النهائية .

١١ – المؤشرات الإحصائية لمقياس الحسم الانفعالي.

أوضحت الأدبيات العلمية ان المؤشرات الاحصائية التي ينبغي ان يتصف بها أي مقياس تتمثل في تعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي، الذي يمكن التعرف عليه من خلال مؤشرين أساسيين هما الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وانه كلما قلت درجة

الانحراف المعياري واقتربت من الصفر دل ذلك على وجود نوع من التجانس أو التقارب بين قيم درجات التوزيع (البياتي واثناسيوس,١٩٧٧:١٦٧)

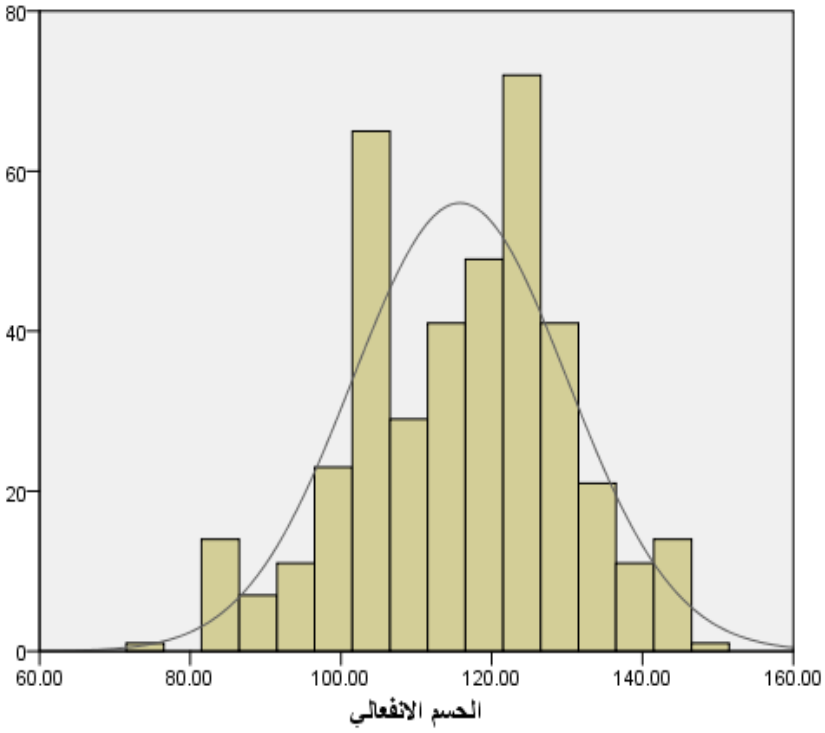
وبهذا تم استخراج بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث في مقياس الحسم الانفعالي وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الحسم الانفعالي

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الفرضي	١٠٢
الوسط الحسابي	١١٥.٧٧٧
الوسيط	١١٨.٠٠
المنوال	١٢٣.٠٠
الانحراف المعياري	١٤.٢٤١
التباين	٢٠٢.٨٠٦
الالتواء	-٠.٢٠٣
التفرطح	-٠.٣٨٦
أقل درجة	٧٢
أعلى درجة	١٤٤
المدى	٧٢

وبملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية المذكورة أنفآ الذكر لمقياس الحسم الانفعالي نجد ان تلك المؤشرات تتسق مع معظم مؤشرات المقاييس العلمية ، إذ تقترب درجات طلبة الدراسات العليا وتكراراتها لهذا المقياس نسبياً من التوزيع الاعتدالي ، ولان درجات الوسط والوسيط والمنوال متقاربة مع بعضها البعض مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس وشكل (١) يوضح ذلك بيانياً.



الشكل (١) الشكل البياني لدرجات طلبة الدراسات العليا على مقياس الحسم الانفعالي

عرض النتائج و تفسيرها و مناقشتها:

تعرف الحسم الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا .

تشير المعالجات الإحصائية إلى أن الوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الحسم الانفعالي بلغ **(115.777)** و بإنحراف معياري قدره **(14.241)** فيما بلغ الوسط الفرضي[1] (١٠٢) وعند مقارنة الوسط الحسابي لعينة البحث بالوسط الفرضي للمقياس , وإختبار الفرق بينهما باستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة **(19.348)** أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة **(1.96)** عند مستوى دلالة **(0.05)** و بدرجة حرية **(399)** , مما يُشير إلى أن طلبة الدراسات العليا لديهم حسم انفعالي, و جدول (١٥) يُبين ذلك.

جدول(١٥)

دلالة الفرق بين الوسطين الحسابي و الفرضي على مقياس الحسم الانفعالي

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
٤٠٠	**115.777**	**14.241**	١٠٢	٣٩٩	**19.348**	**1.96**	دالة

قد تعود هذه النتيجة إلى مستوى الوعي الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا كونهم متفاعلين انفعاليا مع اقرانهم والهيئة التدريسية، وكذلك الثبات النسبي الانفعالي في مرحلة الدراسات العليا مما يساعد على تقليل الجهد أو الضغط الانفعالي لديهم، وتعد هذه المرحلة الأكاديمية مهمة باتخاذ القررارت المناسبة والتي تعد مصيرية لدى الطلبة، وأن التدفق بتلك الانفعالات يسهم وبشكل كبير بتنظيم تلك الانفعالات وإدارتها

[1] الوسط الفرضي = مجموع أوزان البدائل/عددها × عدد الفقرات.

بما يتناسب وحجم المرحلة التي يمر بها الطلبة من اجل خلق حالة التفاعل الانفعالي مع ما يحيط بهم من مثيرات على المستوى المعرفي والاجتماعي والنفسي.

الهدف الثاني: دلالة الفروق الإحصائية في الحسم الانفعالي على وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث) و المرحلة الدراسية (دكتوراه , ماجستير) .

لغرض تعرف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات طلبة الدراسات العليا على مقياس الحسم الانفعالي على وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) و المرحلة (دكتوراه , ماجستير) أستعمل الباحث تحليل التباين الثنائي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وجدول (١٦) يُبين ذلك.

جدول (١٦)

دلالة الفروق في الحسم الانفعالي على وفق متغيري الجنس والمرحلة

مصدر التباين	مجموعة المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة الفائية F	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة S-g
الجنس	4619.013	1	4619.013	25.200	3.84	0.05
المرحلة	2282.057	1	2282.057	12.450		
تفاعل (الجنس x المرحلة)	1348.341	1	1348.341	7.356		
الخطأ	72584.575	396	183.294			
الكلي	5442701.000	400				

تبين النتائج في جدول (١٦) السابق ما يأتي:

أ- الفرق وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) :

أظهرت النتائج أن الفرق بين الذكور و الإناث على مقياس الحسم الانفعالي دال إحصائياً ولمصلحة الذكور عند مقايسة القيمة الفائية المحسوبة **(25.200)** بالقيمة الجدولية البالغة **(3.84)** عند مستوى دلالة **(0.05)** إذ كان الوسط الحسابي للذكور **(119.2974)** بانحراف معياري **(13.77559)** , و كان الوسط الحسابي للإناث **(112.4293)** بانحراف معياري **(13.89742)** ، و يرى الباحث إمكانية تفسير هذه النتيجة على ان الذكور من الطلبة لديهم إمكانيية التحرك بحرية اكثر من الاناث والمشاركة الاجتماعية وغيرها من الانشطة الخارجية والداخلية التي تسهم برفع مستوى الثبات الانفعالي وامكانية اتخاذ القرار الانفعالي المناسب بحسم المواقف التي تتطلب ذلك، وكذلك التوجهات الانفعالية الخاصة بالذكور من حيث الادوار الاجتماعية والقيادية التي يتمتع بها الذكور.

ب- المرحلة الدراسية(دكتوراه , ماجستير):

أظهرت النتائج أن الفرق بين المرحلة الدراسية الدكتوراه والماجستير على مقياس الحسم الانفعالي دال إحصائياً , ولمصلحة مرحلة الدكتوراه عند مقايسة القيمة الفائية المحسوبة **(12.450)** بالقيمة الجدولية البالغة **(3.84)** عند مستوى دلالة **(0.05)** إذ كان الوسط الحسابي لمرحلة الدكتوراه **(120.0000)** بانحراف معياري **(12.58025)** , و كان الوسط الحسابي لمرحلة الماجستير **(114.3700)** بانحراف معياري **(14.50221)** ، و يرى الباحث إمكانية تفسير هذه النتيجة الى ان طلبة الدراسات العليا لمرحلة الدكتوراه يمتازون بإمكانية اكاديمية متقدمة في الوسط الجامعي وإدراك انفعالي في حسم المواقف الانفعالية التي تواجههم وزيادة الخبرة الانفعالية ايضا في الاتزان الانفعالي والثبات الانفعالي في المواقف التي تتطلب ذلك.

ج- تفاعل الجنس مع المرحلة:

أظهرت النتائج أن الفرق بين طلبة الدراسات العليا من الذكور والإناث في مرحلتي الدكتوراه والماجستير دال إحصائياً عند مقايسة القيمة الفائية المحسوبة **(7.356)** بالقيمة الفائية الجدولية البالغة **(3.84)** عند مستوى دلالة **(0.05)** ، وبذلك بأن هناك تفاعلاً بين الجنس و المرحلة الدراسية في التأثير بالحسم الانفعالي .

١- تنظيم ورشة عمل في الوحدات الارشادية الغرض منها مساعدة الطلبة على تكوين نظرة ايجابية لذات الفرد والاخرين تجعل من الفرد المتعلم يشعر بأن لديه القدرة على تحقيق طموحاته ورغباته في المستقبل والتخطيط لأهدافه بأيجابية وتحقيقها بما يتناسب مع قدراته وامكانياته المعرفية الحقيقية.

٢- مساعدة الاناث في رفع مستوى ادارة الانفعالات وحسم القرارات لديهن عن طريق المشاركة الفاعلة بالانشطة الطلابية المشتركة داخل وخارج الجامعة.

- المقترحـــات:

١-اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على عينات اخرى منها (طلبة الدراسات الاولية- المرشدين التربويون).

١- اجراء دراسة لمعرفة اثر الحسم الانفعالي في معالجة بعض المتغيرات منها (القلق الاكاديمي ، الضغوط الصادمة ، تحيز التأثير, أدارة الهوية الاجتماعية).

٢- اجراء دراسة تتناول العلاقة بين الحسم الانفعالي وبعض المتغيرات منها(الاغتراب النفسي ، الانحياز الاكاديمي، التفكير النفعي).

المصادر العربية والاجنبية :

- أبو النيل ، محمود السيد (١٩٨٦) : *التحليل العاملي لذكاء وقدرات الإنسان* ، دراسة عربية وعالمية ، دار النهضة العربية ، بيروت – لبنان .
- ابو شعيرة ، خالد محمد ،واخرون (٢٠٠٨) ،التربية العلمية رؤى مستقبلية ،ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،عمان ، الاردن
- ابو عواد، فريال(٢٠٠٩): البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية، دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث(الأونروا) في الاردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٥ العدد ٣+ ٤ .
- شاذلي، عبد الحميد محمد .) **1999** (الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية .المكتب العممي . لمكمبيوتر والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.
- شلتر، دوان (١٩٨٣): نظريات الشخصية، ترجمة: حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، بغداد.
- شو، مارفن (١٩٨٦) . ديناميات الجماعة – دراسات في سلوك الجماعات الصغيرة – ، ترجمة مصري صورة ، محي الدين احمد . القاهرة : مطبعة دار المعارف .
- الشيخ ، محمد محمود ، (٢٠٠٠) : استخدام معلمة المرحلة الابتدائية الأساسية لبعض الأساليب المشجعة على دافعية التحصيل لدى التلاميذ ، جامعة الأمارات العربية المتحدة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم على النفس ، عجمان .

- الشيخ, موسى، (١٩٨٢): *اساسيات القياس والتقويم في العلوم السلوكية*, عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع. (٢٠٠٥) ، التدريس نماذجه ومهاراته ، ط٢ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .
- شيد لنجر ، سول (١٩٥٨) التحليل النفسي و السلوك الجماعي . ترجمة سامي محمود علي . القاهرة : دار المعارف.
- شيلتز ، دوان. (١٩٨٣) نظريات الشخصية . ترجمة حمدلي الكربولي و عبد الرحمن القيسي .بغداد : مطبعة جامعة بغداد.

الضاغطة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين ، مجلة

- مايرز ، ان .(١٩٩٠) علم النفس التجريبي . ترجمة خليل إبراهيم ألبياتي . جامعة بغداد.
- محمود ، حمدي شاكر .(٢٠٠٧) : التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين . ط ١ ، دار الاندلس للنشر والتوزيع ، السعودية
- مختار ، داخل حسن (٢٠٠٤) : التعليم الجامعي المعاصر ، اتجاهاته وتوجيهاته، مطبعة المجمع العلميّ .
- المسعودي، عبد عون عبود (٢٠٠٢): قياس الأتزان الإنفعالي لدى طلبة الجامعة (بناء وتطبيق) رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية/ابن الهيثم جامعة بغداد.
- المسعودي، عبد عون عبود، (٢٠٠٢)، قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غيرمنشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

- المصري، محمد حسن و اخرون ، الطرائق والوسائل التعليمية –التعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية بمحافظة نينوى ، بحث منشور ، مجلة التربية للعلوم التربوية والنفسية ، المجلد (٢) ، العدد (٢)

- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L.,Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds?: Coherence among emotion experience, beha;8vior, and physiology. *Emotion*, *5*,175–190.
- mayerk, (1992), tearning and Motivation: Journal of Educational Research ,New YorknRichards, Marcus, Hardy, Rebecca, & Wadsworth, Michael , (1997), The effects of divorce and separation on mental health in a national UK birth cohort, Psychological Medicine, 27, 1121–1128.
- Normon, A. (1994) Educational psychology -A development approach, New York, McGraw-Hill Inc.
- Nunnally, Jr . Jum, C. 1970.Introduction to psychological measurement. McGraw – hill. book company
- Osborn, A. F. (1963) Applied imagination,. New York, scribners sons.

- Parkinson, Brian , (1996), Emotions are social, British Journal of Psychology, 87, 663–683.
- Parkinson, Brian , (1997), Untangling the appraisal–emotion connection, Personality & Social Psychology Review, 1, 62–79.
- Parrott, W. G. (1993). Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and for maintaining bad moods. In D.M. Wenger & J.W Penn backer (Eds.), Handbook of mental control (PP.278-305). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall prentice Hall, New jersey
- Pavitt, Charles (1995) Small group communication, A Theoretical approach, third Ed. www.udel.eud/communication/pavitt/bookindon.htm
- Radloff , R. (1961) Opinion evaluation and affiliation. Journal of abnormal and social psychology V.62 No.3, 578-583.
- Rathus , S. A. (1996) Psychology in the new millennium , USA : Holt. Inc.
- Raven, B. & Rubin, J.Z. (1976) Social psychology, People in group. USA, John Willey and Son Inc.
- Roseman, Ira J. , (2001), A model of appraisal in the emotion system: Integrating theory, research, and applications. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research (pp. 68–91). New York: Oxford University Press.

- Arndt & Fudiwara(2014), Listening and message inter pretation intarnational Journal of Listening 25,47-do(10.10801|109040|8.2011.536471

- *ross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. Review of general psychology, 2(3), 271-276.*
- Samuel, willim, (1981): Personality searching for the source Of Human behavior, McGraw_ Hill inc New York.
- Sanford , aubreyc (1973) Human relation theory and practice Ohio, Charles E. Merrill Publishing Com.
- Scherer, Klaus R., (2001), Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking, In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research (pp. 92–120). New York: Oxford University Press
- Secord, Baulf & Backman , C. (1974) Social psychology . 2nd Ed, Tokyo McGraw-Hill Inc.

الإبداع الإداري لدى رؤساء أقسام كليات جامعة بغداد في ضوء متغير الخدمة "سنتين فاقل – أكثر من سنتين "

طالبة الدكتوراه: رنا جمال عواد

ا.د.م.احمد عزيز فندي

جامعة الموصل _ كلية التربية للعلوم الانسانية

الملخص:

يهدف البحث إلى التعرف على الإبداع الإداري لدى رؤساء أقسام كليات جامعة بغداد في ضوء متغير الخدمة " سنتين فأقل – أكثر من سنتين " والتعرف على دلالة الفروق الإحصائية لمقياس الإبداع الإداري تبعا لمتغير الخدمه " سنتين فأقل – أكثر من سنتين " وتتحدد الدراسة الحالية برؤساء أقسام كليات جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠٢١_ ٢٠٢٢) وقد تم اختيار (١٧٢) رئيس قسم عينة للبحث, ولأجل قياس مستوى الإبداع الإداري في البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الإبداع الإداري وتم استخراج الخصائص السايكومترية لمقياس الإبداع الإداري , وأظهرت النتائج إن جميع الفقرات مميزة , وبذلك تم الإبقاء على جميع الفقرات مقياس الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام بصيغته النهائية (١٤) موقف كما استخدمت الباحثة لاستخراج الثبات طريقة الفاكرونباخ وطريقة إعادة الاختبار لإيجاد الثبات وبلغ(٩٢ , ٠) كما استخدمت الباحثة للتعرف على دلالة الفروق بين متغيرات البحث الاختبار التائي لعينه واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج إن الوسط الحسابي للعينة ككل أعلى من الوسط الفرضي وبدلالة إحصائية وهذا يعني إن إفراد العينة ككل لديهم إبداع إداري وهذا يعني عدم وجود فرقاً دالاً إحصائيا أي بمعنى عدم وجود فرقاً يُمكن إن يُعزى لمتغير الخدمة بين رؤساء أقسام كليات جامعة بغداد في مستوى الإبداع الإداري

وتوصلت الباحثة إلى الاستنتاجات في ضوء النتائج التي فسرتها الباحثة الآتية:

– إن رؤساء الأقسام الجامعة لديهم إبداع إداري جيد إي إن تكون هنالك عوامل ومناخ تنظيمي يساعد على إظهار قدراتهم ومواهبهم الإبداعية .

الكلمات المفتاحية: الابداع الإداري – رؤساء الاقسام

Creativity in the profession of serving you in the profession of serving you (two years or less - two years)

University of Mosul _ College of Education for Human Sciences

Phd student: Rana Jamal Awad

Prof. Dr. "Ahmed Aziz Fendi"

Ranajamalawadk@gmail.com

Abstract :

The research aims to identify the administrative creativity of the heads of departments of the faculties of the University of Baghdad in the light of the service variable "less than two years - more than two years" and to identify the significance of the statistical differences for the measure of administrative creativity according to the service variable (less than two years - more than two years), Departments of the colleges of the University of Baghdad for the) academic yea١٧٢ head of a sample department was selected for researc(Thus, all paragraphs of the measure of administrative creativity of department heads were retained in its final form (١٤ positions, The researcher also used the Facronbach method and the method of re-testing to find the reliability to extract the stability, and it reached (0 , 92) This means that the individuals of the sample as a whole have administrative creativity, and this means that there is no statistically significant difference, meaning that there

is no difference that can be attributed to the service variable between the heads of departments of the colleges of the University of Baghdad in the level of administrative creativity.

Keyword's: Administrative creativity. Heads of departments

الفصل الاول

مشكله البحث :

تعد الإداره في الوقت الحاضر تحتل مكانة مرموقه في حياة الإنسان المعاصر ولم يعد العقل الإنساني في عالم اليوم يقبل الجدل أو النقاش حول ماهية الإدارة وأهميتها وضروره الأخذ بمفاهيمها وأساليبها المتطورة كأسلوب لتنظيم النشاطات الإنسانية في مختلف المجالات. حيث إنّ الأنظمة التربوية قد استفادت بدرجة كبيرة من علم الإدارة " إذ أن الإدارة التربوية ليست سوى تطبيق لهذا العلم في المجال التعليمي والتربوي وان عمل رئيس القسم أوسع واشمل من كونة ييسر شؤون القسم تسييرا روتينيا فقط بل يتعدى ذلك ويمتد ليشمل جوانب أساسية أهمها العملية التعليميه والمتعلقة بالجانب الأكاديمي التعليمي والبحثي وهو أساس بنيان الجامعة وتهيئة المناخ المناسب عن طريق الاهتمام بجانب الابداع الإداري" حيث أكدت دراسة (عبد الباسط محمد دياب ، ٢٠١٥) إن عمل بعض رؤساء الأقسام يغلب عليه البيروقراطية الإداريه والتعامل مع إدارة مركزيه كما تكون هنالك عوامل فردية وتنظيمية واجتماعية تقف عائقاً أمام تنمية الإبداع منها غياب شخصيه المدير وتتمثل بضعف الثقه بالنفس والحماس المفرط، الحساسية للمشكلات الشعور بالعجز والتسرع و عدم التوازن بين التنافس والتعاون وان قله استخدام الأساليب الإداريه الحديثة التي تكون مهمة جدا في تحقيق التميز للقسم العلمي, لذا من الضروري تعبئة الطاقات والقدرات العقليه للعاملين

عن طريق التدريب والتطوير والتحفيز و تحقيق جوانب الإبداع الإداري وتطبيقه والتي تساعد رؤساء الأقسام إن يكون عملهم متقن وفعال

وفي ضوء ما سبق تحاول مشكله البحث الإجابة عن السؤال الأتي :

"ما مستوى الإبداع الإداري لدى رؤساء أقسام كليات جامعة بغداد في ضوء متغير الخدمة (سنتين فأ قل – أكثر من سنتين)"؟

أهميه البحث:

تعد الجامعات المبدعه هي التي لا تتوقف في البحث عن استراتيجيات جديدة متطورة لترتقي بأدائها الإداري وما يتضمنه من جوانب مختلفه من الأنشطة و الفعاليات إلى مستوى التميز والإبداع (القريوتي، ٢٠٠٩: ٣٢٣)

"ويُعْد القسم العلمي في الجامعة له أهميه بالغة وتأثير كبير في بناء الكلية وتطويرها ويكون المتحكم في الجوانب إداري وعلمي وإنساني ويتحمل مسؤوليه علمية واجتماعية وقومية ,و يأخذ من الأهمية باعتباره اصغر وحدة تنظيمية يتوقف عليها إدارة مستوى وكفاءة أداء الجامعه التي تنتمي أليها تلك الأقسام وان المسؤولية الأكاديمية والأخلاقيه تفرض على الجامعات أن تخرج أفرادا ينتفع بهم المجتمع" وهذه مسألة تقع من صلب الوظائف الرئيسية للجامعة في أن تعد ألكفايات البشرية الملائمة لحاجات المجتمع ومطالبه فضلاً عن إن الإبداع الإداري مطلبا رئيسيا لأي مؤسسة تعليميه سواء كانت حكوميه أو أهليه لان المؤسسات التي لا تبدع في وقتنا الحاضر مصيرها الزوال والاضمحلال وذلك لان البقاء في ظل المنافسه الشديدة والتحديات الكبيرة الناتجة عن

مستجدات العولمة والتطوير التقني الهائل، وان الإبداع قدرة موجودة عند جميع الإفراد والمستويات في المؤسسة التعليمية . (إبراهيم ، ٢٠٠١ :٣١١)

وتتجلى أهميه البحث : الحاجه إلى الإبداع الإداري بكل الجوانب لأنه يمثل طريقا يساعد على الارتقاء بمستوى الأداء الوظيفي فان الاهتمام بجانب الإبداع الإداري وسبل تحقيقه بشكل فعال يساعد على التنمية والتقدم للمؤسسة والمجتمع ككل فضلاً عن إن الإبداع من أكثر الموضوعات حداثة ودقة وأهمية في مجال الإداره عموما والإدارة الجامعية خصوصا لأنه على مستوى مؤسسات التعليم العالي يعد صمام الأمان الضروري للمؤسسة **التعليمية** .

أهداف البحث :

١- ما مستوى الإبداع الإداري لدى رؤساء أقسام كليات جامعة بغداد

٢-هل توجد فروق دلالة إحصائيا في مستوى الإبداع الإداري لدى رؤساء أقسام كليات جامعة بغداد تبعا للمتغيرات الخدمة (سنتين فأقل – اكثر من سنتين)

حدود الدراسة :

يقتصر البحث الحالي على رؤساء أقسام كليات جامعة بغداد (٢٠٢١ – ٢٠٢٢)

تحديد المصطلحات :

الإبداع الإداري Administrative Craetivity

١- عرفه (العواد،٢٠٠٥) بأنه :

مجموعه الإجراءات والعمليات والسلوكيات التي تؤدي إلى تحسين المناخ العام في المؤسسة وتفعيل الأداء الإبداعي للمؤسسة التعليمية من خلال تحفيز جميع العاملين على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب أكثر إبداعاً وبطريقة غير مألوفة في التفكير (العواد، ٢٠٠٥ :١٥)

٢- عرفهُ (شقوره،٢٠١٢) بأنه :

قدره القائد على إيجاد الطرق والأساليب الجديدة التي تنبع من تفكير وقدرات إبداعيه من أصالة وطلاقه فكرية ومرونة ذهنيه والحساسية للمشكلات وقبول المخاطره والاحتفاظ بالاتجاه والتحليل والربط من اجل تحسين المستوى الإداري ومسايرة التغيير.

(شقوره ،٢٠١٢ : ٩)

اعتمدت الباحثة التعريف النظري للابداع الاداري (شقورة , ٢٠١٢)

الفصل الثاني

الدراسات السابقه :

دراسة (خالد ٢٠١٢)

إدارة الإبداع لعمداء الكليات في جامعة بغداد من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية.

هدفت الدراسة إلى

"التعرف على إدارة الإبداع لعمداء الكليات في جامعه بغداد من وجهة نظر رؤساء الأقسام

،الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إدارة الإبداع لعمداء الكليات في جامعه بغداد تبعا لمتغيري الجنس واللقب العلمي"

وتكون مجتمع البحث من رؤساء الأقسام العلمية في جامعة بغداد وكان عددهم (١٦٧) رئيس قسم وبواقع (١٢٩) رئيس قسم و (٣٨) رئيسه قسم حيث تم اختبار عينة عشوائيه بلغ عددها (١٥٤) رئيس قسم وبنسبة ٩٢%.

واهم الوسائل الإحصائيه التي استعملت لتحقيق أهداف البحث:

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ارتباط بيرسون، الفاكروبناخ، تحليل التباين الاحادي، الاختبار التائي لعينة واحده.

وخرجت الدراسه بنتائج من أهمها

(عمداء الكليات في جامعه بغداد يتمتعون بإدارتهم للإبداع
يتبنى الإبداع في الكليات لأنه سمه من سمات الإدارة الحديثة
يدرك العمداء في الكليات دور الإبداع في تطوير كلياتهم)

دراسه (فريد ,٢٠١٥)

علاقه إدارة الأزمات بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات العراقية تم تطبيقها على" رؤساء الأقسام العلمية بالجامعات العراقية "إذا اشتملت جميع رؤساء الأقسام في العراق ,هدفت الدراسة إلى معرفه مستوى إدارة الأزمات لدى رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعات محافظة بغداد وقياس الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعات محافظة بغداد

تالف مجتمع البحث الحالي من جميع رؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعات محافظه (بغداد) حصرا للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥) والبالغ عددهم (٣٢٢) يتوزعون بين (٩١) كلية من الكليات العلمية والإنسانية , كانت عينة البحث فبلغ عددهم (١٦١) فردا منهم (٨٦) رئيس قسم علمي و(٧٥) رئيس قسم أنساني

(الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث اختبار مربع كاي , معامل ارتباط بيرسون, الاختبار التائي لعينتين مستقلتين, الفاكروبناخ, الاختبار التائي لعينة واحدة)

وخرجت الدراسة بنتائج من أهمها إن رؤساء الأقسام في جامعات بغداد يمتلكون القدرة الإدارية على مواجه الأزمات ان رؤساء الأقسام يمتلكون الإبداع الإداري لأنهم يعتبرون جوهر العملية الإدارية.

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة:

بعد إن تم استعراض مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغير الدراسة الحالية يمكن تلخيص مجموعة من المؤشرات على تلك الدراسات وفق النقاط الآتية :

١. **الأهداف :** تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها وذلك تبعاً لاختلاف وجهات نظر الباحثين وكذلك تباينت المتغيرات التي تعتمد عليها كل دراسة وكذلك أهداف هذه الدراسات إذ هدفت دراسة (خالد ,٢٠١٢) إلى التعرف الإبداع الإداري لدى العمداء من وجهه نظر رؤساء الأقسام في جامعة بغداد إما دراسة (فريد , ٢٠١٥) هدفت الدراسة التعرف على الإبداع الإداري وعلاقته بإدارة الأزمات لدى رؤساء الأقسام في جامعات بغداد

إما البحث الحالي فقد هدف إلى التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى رؤساء أقسام كليات جامعة بغداد وفق متغير الخدمة "سنتين فأقل – أكثر من سنتين "

٢. **العينات :** تباينت عينة الدراسات السابقة من حيث العدد والنوع على وفق أهداف كل منها ، تناولت دراسات كلا الجنسين وتألفت بعض الدراسات من قسمين الاول قسم يتعلق بعمداء الجامعات والثاني القسم يتعلق برؤساء أقسام الجامعات حيث تراوحت إحجام العينات بين (١٦٧– ٣٢٢) فردا ويرجع السبب في هذا

التباين إلى المتغيرات الدراسية والأدوات وكذلك حجم المجتمع الذي تجري عليه الدراسة إما عينه البحث الحالي كانت بواقع (١٧٢) رئيس قسم وشملت العينة إفراد الخدمة (سنتين فأقل – أكثر من سنتين)

٣. **أدوات البحث** : من خلال العرض السابق للدراسات نلاحظ قسم من الباحثين قام ببناء الأداة ومنهم من قام بتصميم الأداة ومنهم من قام بتطوير الأداة .

إما في الدراسة الحاليه فقد قامت الباحثة ببناء مقياس الإبداع الإداري بما يتلاءم أهداف البحث أداة البحث (الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام)

٤. **الوسائل الإحصائية** : تباينت أدوات الدراسات السابقة حسب هدف وطبيعة كل دراسة ونلاحظ تنوعا في الوسائل الإحصائية المستخدمة من قبل الباحثين بهدف تحليل البيانات ومن أهم الوسائل الإحصائية المستخدمة في تلك الدراسات ما يأتي (الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين بأنواعه .

إما في البحث الحالي فقد تم استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) فضلا عن المتوسطات الحسابية واختبار (t–Test) لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون .

الفصل الثالث

اجراءات البحث :– اعتمدت الباحثة منهجية البحث الوصفي الذي يقوم على وصف وتحليل مخرجات القياس ولكل متغيرات البحث وفق أهدافه.

واتبعت سلسله من الإجراءات من حيث وصف مجتمع البحث والأسلوب المتبع في اختيار العينة وكذلك الطرائق التي تم بها إعداد أدوات البحث التي استخدمت لقياس المتغيرات الواردة فيه وكذلك الطريقة التي اتبعت في جمع البيانات والوسائل الإحصائية التي استخدمت لمعالجه البيانات إحصائياً وكما يأتي

أولا : مجتمع البحث :-Research Population

هو مقدار المجموعة الكلية التي لها خصائص مشتركة قابلة للملاحظة (كشرود، ٢٠٠٧: ١٤٣)

تحدد مجتمع البحث المتمثل برؤساء أقسام كليات جامعة بغداد والبالغ عددهم (١٧٢) للعام الدراسي (٢٠٢١_ ٢٠٢٢) وجدول (١) يوضح ذلك

الجدول (١)

توزيع إفراد مجتمع البحث من رؤساء الأقسام الكليات جامعة بغداد

ت	اسم الكلية	عدد التدريسيين		المجموع
		ذكور	إناث	
1	الطب	٧	٤	١١
2	طب الأسنان	٤	٤	٨
3	الصيدلة	٤	٢	٦
4	طب الكندي	٦	٥	١١
5	الطب البيطري	٤	٤	٨

ت	اسم الكلية	عدد التدريسيين		المجموع
		ذكور	إناث	
6	التمريض	٣	٤	٧
7	الهندسة	١٣	–	١٣
8	هندسة خوارزمي	٥	–	٥
9	علوم الهندسة الزراعية	٤	٦	١٠
10	العلوم	٦	٣	٩
11	العلوم للبنات	٣	٢	٥
12	العلوم الصرفة	٣	٢	٥
13	الإدارة والاقتصاد	٦	١	٧
14	تربية البدنية وعلوم الرياضة	٣	–	٣
15	تربية علوم الرياضة بنات	–	٣	٣
16	الفنون الجميلة	٦	١	٧
17	القانون	٤	–	٤
18	العلوم الإسلامية	٦	١	٧
19	الآداب	٥	٤	٨
20	اللغات	٦	٦	١٢
21	الإعلام	٢	١	٣
22	تربية بنات	٥	٥	١٠

ت	اسم الكلية	عدد التدريسيين		المجموع
		ذكور	إناث	
23	تربية ابن رشد	٤	٣	٧
24	علوم سياسي	٣	–	٣
	المجموع	١١٢	٦٠	١٧٢

ثانيا : عينه البحث Research Sample

تمثل العينه جزءا من المجتمع الذي تجري عليه الدراسه اذ يجب إن تكون العينة قادرة على تمثيلة تمثيلاً حقيقيا صادقا يستطيع من خلالها الباحثين تعميم النتائج التي توصل إليها على مجتمع البحث. (الخرابشة، ٢٠٠٧: ١١٣)

تكونت عينه البحث من رؤساء الاقسام في كليات جامعة بغداد وبلغ عددهم (٨٦) رئيس قسم ويشكلون نسبة (٤٩,١٤%) من المجتمع الاصلي

صدق الاداة Validity :

ويقصد به مدى ان تلائم الدرجات المستمدة من الاختبار للاستخدامات المناسبة للغرض الذي يبنى من اجله (علام , ٢٠٠٠: ٢٧٧) وقد يعبر به عن الصدق بالدرجة التي ممكن ان تقيس بها الاختبار ما هو يكون محدد له ان يقيسه اذا يعتبر الصدق من العوامل الرئيسية التي يجب على مستخدم الاختبار او واضعه يقيس ما

وضع لقياسه (السيد , ١٩٧٩: ٤٠٠) وقد تحققت الباحثة من صدق الاداة ظاهريا كالاتي

أ- **الصدق الظاهري Validity:**

يعد المظهر العام للمقياس اي الاطار الخارجي له ويشمل نوع من انواع المفردات وكيفية صياغتها ووضوحها ودرجة موضوعيتها (الجبوري ، ٢٠١١ : ٢١٨) وكما يعد الصدق الظاهري احد مؤشرات الصدق الضروريه عرضت الباحثة على لجنة من الخبراء المختصين وأخذت نسبة الاتفاق(٨٠%) فأكثر بموجب ذلك فقرات المقياس والبالغ عددها (١٤) موقف على مجموعة من المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسيه ليعطي كل واحد منهم رأيه العلمي في كل فقرة من فقرات المقياس من حيث مدى صلاحيتها صدقها للتعبير عن الإبداع الإداري لرؤساء أقسام كليات جامعة بغداد .

وبعد الاخذ باراء الخبراء والمختصين وبنسبة اتفاق ٨٠% فاكثر اجريت التعديلات على بعض الفقرات وعليه بقيت الفقرات والبالغ عددها (١٤) موقف دون حذف والجدول(٢) يوضح ذلك

الجدول (٢)

نسبة اتفاق المحكمين على فقرات مقياس الإبداع الإداري

تسلسلات الفقرات	عدد المحكمين	عدد المحكمين الموافقين	نسبة الاتفاق
١_٢_٣_٤_٥_٦_٧_٨_٩_١٠_١١ _١٢_١٣_١٤	٢٣	٢١	%٩٨
	0	0	%٩٨

صدق البناء Construct Validity :

قامت الباحثة بحساب هذا النوع من الصدق لاختبار الابداع الاداري من خلال صدق المفرده عن طريق حساب خاصية التمييز وان قياس القوة التميزية للفقرة تعد من اهم الخصائص القياسية في المقاييس النفسية " لانه بذلك يعتمد على قدره فقرات الاختبار للكشف عن الفروق الفردية بين الافراد في السمة التي يقوم على اساسها الاختبار" وقد عرفها الزوبعي وزملاؤه بانها مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد ذوي الاداء المرتفع في الصفة التي يقيسها الاختبار وبين الاختبار وبين الافراد ذوي الاداء المنخفض في تلك الصفه . (المياحي , ٢٠١١: ١٧٨)

وعليه تم تطبيق اختبار الابداع الاداري والمتكون من (١٤) موقف لغرض الحصول على بيانات لاغراض التحليل الاحصائي للمواقف على عينة تتكون من (٦٨) رئيس قسم في كليات جامعة بغداد في يوم الاحد المصادف ٢٧/ ٣/ ٢٠٢٢ واتيح للباحثة في تحليل الفقرات الاتية :

– تحديد نسبة (٥٠%) من الدرجات العليا والتي كان عدد افرادها (٣٤) رئيس قسم وتحديد نسبة (٥٠%) من الدرجات الدنيا والتي تمثل (٣٤) رئيس قسم (الروسان ,٢٠٠٦: ٨٤) وقد تجاوزت جميع القيم (٢٥ ,٠) وهذا يعني ان جميع الفقرات تمتلك قوة تمييزية مناسبة وبذلك عدا الاختبار جاهزا للتطبيق والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

القوة التمييزيه لفقرات اختبار الابداع الاداري

الفقرة	معامل التمييز	الفقرة	معامل التمييز
1	0.413	8	0.441
2	0.441	9	0.254
3	0.323	10	0.362
4	0.313	11	0.362
5	0.401	12	0.333
6	0.254	13	0.254
7	0.343	14	0.431

الثبات Reliability :

يعد الثبات من الخصائص التي ينبغي التحقق منها في المقاييس النفسيه والتربوية على الرغم من أن الصدق أكثر أهمية فالمقياس الصادق لابد أن يكون ثابتا

في حين المقياس الثابت قد لا يكون صادقا غير أن حساب الثبات يعطينا مؤشرا أخر على دقه المقياس وتجانسه في قياس الخاصية (Zeller & Communes, 1980: 77)

ويتم حساب الثبات بطريقتين هما :

أ- طريقة اعادة الاختبار : قامت الباحثة بسحب عينة الثبات من المجتمع الاصلي خارج عينة التطبيق النهائي , وعينة التمييز وكان عددهم (١٨) رئيس قسم من رؤساء الاقسام كليات جامعة بغداد وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٢) وتعد هذه القيمه جيدة .

ب- معادله الفا كرونباخ Alpha Cronback :

بغيه استخراج معامل الثبات بهذا الأسلوب قامت الباحثة بتصحيح درجات المقياس لعينة خاصة بالثبات قوامها (١٨) رئيس قسم من رؤساء اقسام كليات جامعة بغداد فبلغ الثبات (٠,٨٨) وتستنتج الباحثة في ذلك ان الاداة تتسم بدرجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات تطبيق الأداة على افراد عينة البحث الاساسيه

الفصل الرابع

الهدف التاسع :

يهدف البحث التعرف على مستوى الإبداع الإداري لدى رؤساء أقسام كليات جامعه بغداد ؟

قامت الباحثة بتطبيق مقياس البحث المستخدم لقياس الابداع الاداري على عينة البحث من رؤساء اقسام كليات جامعة بغداد والبالغ عددهم (٨٦) رئيس قسم ولأجل ذلك تحديد مستوى الابداع الاداري لدا افراد عينة البحث تم ادخال البيانات الى

الحاسبة ومن ثم الاستعانه ببرنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية ( ) spssفاظهرت النتائج إن المتوسط الحسابي لدرجات إفراد العينة على مقياس الابداع الاداري بلغ (٣٢,٣٧٢) وبانحراف معياري (٤,٦٧٠) وعند مقارنته بالوسط الفرض (٢٨) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (٨ , ٦٨١) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (١, ٩٨) عند درجة حريه (٨٥) ومستوى دلالة (٠, ٠٥) ويشير ذالك الى وجود فرق ذي دلالة احصائية ولصالح الوسط الحسابي لاجابات العينه من رؤساء الاقسام وهذا يعني ان رؤساء الاقسام في كليات جامعة بغداد لديهم مستوى جيد من الابداع الاداري والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة في مقياس الإبداع الإداري

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية	درجة الحرية
					المحسوبة	الجدولية		
الإبداع الإداري	٨٦	٣٧٢ ٣٢,	٤, ٦٧٠	٢٨	٨, ٦٨١	١, ٩٨	دالة إحصائيا	٨٥

الهدف الثاني عشر :

هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الإداري لدى رؤساء أقسام كليات جامعة بغداد تبعا لمتغير سنوات الخدمة(سنتين فأقل – أكثر من سنتين) ؟

قامت الباحثة ايضا بحساب مستوى الابداع الاداري حسب متغير مدة الخدمة اذ بلغ المتوسط الحسابي لرئيس القسم ضمن فئة سنتين فأقل (١٧٥ , ٣٣)

وانحراف معياري (٧٧٧ , ٤) في حين بلغ المتوسط الحسابي ضمن فئة اكثر من سنتين (٧٩٣ , ٣٠) وانحراف معياري (٠٨٢ , ٤) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين إن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢٩٢, ٢) وهي اكبر من القيمة الجد ولية (١,٩٨) عند درجة حرية (٨٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يشير الى وجود فرق ذو دلالة احصائية يمكن ان يعزى لمدة الخدمة لدى رؤساء الاقسام كليات جامعة بغداد والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق *في الإبداع الإداري* تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة في الإدارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة المعنوية عند مستوى الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجد ولية	
سنتين فأقل	٥٧	٣٣, ١٧٥	٤, ٧٧٧	٢, ٢٩٢	١, ٩٨	دالة إحصائيا
أكثر من سنتين	٢٩	٣٠, ٧٩٣	٤, ٠٨٢			

التوصيات :

- زيادة العمل على توفير البيئه التربوية المناسبة التي تسودها الإبداع والتنظيم الإداري الجيد في الكلية بحيث يتمكن كل فرد من أفرادها من الحصول على تطوير إمكانياته وقدراته التي تخدم مجال اختصاصه

المقترحات :

- دراسة عن الابداع الاداري والدافعية التنظيمية للمؤسسات التعليمية

المصادر :

- إبراهيم ، كاظم إبراهيم (٢٠٠١) التخطيط والتنميه والتعليم العالي رؤيه مستقبلية ، الأردن . عمان . دار الفرقان للنشر
- الجبوري , عبد الحسين (٢٠١١) القياس والتقويم للطالب الجامعي , العراق
- الخرابشة , عمر محمد عبد الله (٢٠٠٧) نظم المعلومات وعلاقتها بالميزة التنافسية ,عمان ,الأردن
- الروسان , فاروق(٢٠٠٦) مصطلحات للأعاقه العقلية ,دار الفكر , عمان
- السيد , فؤاد البهي (١٩٧٩) الذكاء , دار الفكر العربي , القاهرة
- شقورة , منير حسن احمد (٢٠١٢) إداره التغيير وعلاقته بالإبداع الإداري لدى مدراء المدارس الثانوية في غزة من وجهة نظر المعلمين رسالة ماجستير في التربية ,جامعة الأزهر غزة فلسطين .
- عبد الحميد بشواتي (١٩٨٤) علم النفس التربوي ,دار الفرقان ,عمان
- علام صلاح محمود (٢٠٠٠) تحليل بحوث النفسيه والتربوية . مكتبه الانجلو القاهرة , مصر
- العواد , عبد الله (٢٠٠٥) واقع الإبداع الإداري وسبل تطويره ,رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعه الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية ,الرياض

- فريد ,خضير عباس (٢٠١٥) علاقة ادارة الازمات بالابداع الاداري لدى رؤساء الاقسام العلمية في الجامعات العراقيه.
- القرعات، أحمد خليل وحرا حشة، إبراهيم (٢٠٠٤) الإدارة المدرسيه الحديثة، الطبعة ١ الأردن: دار الإسراء للنشر و التوزيع
- القريوتي، محمد قاسم(٢٠٠٩) السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الانساني الفردي والجماعي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر، ط٥، الأردن.
- كشرود ،عمار الطيب (٢٠٠٧) البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ،ط١ ،عمان- الأردن
- المياحي , عبد كاظم (٢٠١١) القياس النفسي والتقويم التربوي ,دار كنوز المعرفة العلميه

Zeller R. A& carmine, G,(1980):measurement in the social
sciences the link between theory and data, New York Cambridge university press. -

الإهتمام المتزامن لدى أطفال إضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين (دراسة مقارنة)

الباحثة
عبير عبد الأمير حسوني السعدي
الايميل edu-sycho.post76@qu.edu.iq

الباحثة
أ.م.د. ارتقاء يحيى حافظ الكفائي
الايميل ertiqaa.alkefaai@qu.edu.iq

جامعة القادسية

الملخص

إستهدف هذا البحث تعرف متغير الإهتمام المتزامن لدى أطفال إضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين، وتعرف دلالة الفروق ما بين أطفال إضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين على وفق متغير الإهتمام المتزامن، وتحدد البحث الحالي بالأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد والمتواجدين حين إجراء البحث في مراكز النورين للتوحد وإضطرابات التعلم ومعاهد الدكتور مصطفى الياسري للنطق والتخاطب في محافظة الديوانية والأقضية التابعة لها، فضلا عن أقرانهم العاديين من أشقائهم وأقربائهم الذين يسكنون معهم في الدار نفسها وللعام (٢٠٢٢)، وتم سحب عينتي البحث بالطريقة العشوائية البسيطة وبإسلوب القرعة بواقع (٦٠) طفلا من الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد، و(٦٨) طفلا من الأقران العاديين، وإستعمل مقياس (JTAT) لجمع بيانات متغير الاهتمام المتزامن الذي وضع من قبل كل من بين وإيجستي (Bean &Eigsti,2012) في ضوء تعريف توماسيلو للإهتمام المتزامن، وذلك بعد إستخراج مؤشر صدق الترجمة له وسائر الخصائص السايكومترية الضرورية، وقد تم تبني تعريف توماسيلو (Tomasello,2010) لمتغير الاهتمام المتزامن المتضمن "**سلوك إجتماعي واعي ومقصود، وينضوي على رغبة تتوافر ما بين طرفي علاقة ما أو أكثر، لبدء الإنتباه لحدث أو موضوع ما، ومن ثم الإستجابة له عبر توجيه النظرات، والإيماءات، والألفاظ، والتأشير، والتعابير الوجهية ومشاركتها**"، وقد أظهرت نتائج البحث المعطيات الآتية:

١- إن أطفال عينة البحث المصابين بإضطراب طيف التوحد ليس لديهم سلوك الاهتمام المتزامن.

٢- إن الأطفال العاديين لديهم إهتمام متزامن وبشكل دال إحصائيا.

٣- لا يوجد فرق دال من العلاقة الإرتباطية لمتغيرالإهتمام المتزامن لدى الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين.

وخرج البحث بجملة من الإستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات

الكلمات المفتاحية: الاهتمام المتزامن، واضطراب طيف التوحد، والأطفال العاديين

simultaneous attention among children with autism spectrum disorder and their normal peers (a comparative study)

Abeer Abdulameer Hassooni AL- Sa'adi, Dr. Ertiqaa Yahya Hafez Al Kifae

Al-Qadisiyah University, College of Education

Abstract

This research aimed to identify the variable of synchronous attention among children with autism spectrum disorder and their normal peers, and to know the significance of the differences between children with autism spectrum disorder and their normal peers according to the variable of synchronous attention.

The current research identified children with autism spectrum disorder who were present at the time of the research in Al-Noureen Centers for Autism and Learning Disorders and Dr. Mustafa Al-Yasiri Institutes for Speech and Communication in Al-Diwaniyah Governorate and its affiliated districts, as well as their ordinary peers from their brothers and relatives who live with them in the same house and for the year (2022).

The two research samples were drawn in a simple random way and by lottery method, with (60) children with autism spectrum disorder, and (68) children from normal peers, and the (JTAT) scale was used to collect data on the concurrent variable of interest that was developed by both Bean & Eigsti, 2012)) in light of Tomasello's definition of simultaneous attention, after

extracting the translation validity index for it and other necessary psychometric properties. What or more, to start paying attention to an event or subject, and then responding to it by directing and sharing looks, gestures, words, and facial expressions." The results of the research showed the following data:
1- The children of the research sample with autism spectrum disorder do not have simultaneous attention behaviour.
2- The normal children have simultaneous and statistically significant attention.
3- There is no significant difference from the correlation of simultaneous attention variable among children with autism spectrum disorder and their normal peers.
The research came out with a number of conclusions, recommendations, and suggestions
Key words: simultaneous attention, autism.

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تباينا في نتائج الدراسات السابقة التي أجريت بغية تعرف سلوك الاهتمام المتزامن لدى أطفال إضطراب طيف التوحد موازنة بأقرانهم العاديين، وقد أفرزت هذه النتائج أن مستوى الإهتمام المتزامن على مقياس (JTAT) أقل من المتوسط الحسابي وبإنحراف معياري (2+) في دراسة كل من مورجن، ومايبيري ودوركين (Morgan, Mayberry &Durkin (2003، ودراسة ديلينكلاس ويونج (Delinicalas&Young) (2007)، أما في دراسة كاساري وآخرون (2008) (Kasari et al.)، لمعرفة الفروق ما بين الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين فقد أسفرت نتائج دراستهما بأن الأطفال العاديين يتمتعون بالإهتمام المتزامن دون الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد، مما أدى إلى

تباينا واضحا، وإشكالية مفاهيمية تتطلب الوقوف عليها والتيقن منها بحثيا فضلا عن أن طبيعة عمل الباحثة بوصفها تدير معاهد عدة، ومراكز لتأهيل أطفال إضطراب طيف التوحد والنطق والتخاطب، فقد شعرت بوجود مشكلة واضحة في قصور الاهتمام المتزامن لدى أطفال المعاهد الأمر الذي دفعها لإجراء هذا البحث لإستجلاء الفروق ما بين الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين على وفق متغير الاهتمام المتزامن، وتأسيسا على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي عبر التساؤل الآتي:

ما دلالة الفروق ما بين الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد موازنةً بأقرانهم العاديين؟

وظهرت أهمية الدراسة عن طريق ما يأتي:

١- رفد المكتبة النفسية والأدب السايكولوجي لدراسات السلوك اللفظي بمعطيات بحثية محكمة ذات خصوبة من الممكن أن تقود إلى مزيد من الأبحاث النيرة في هذا المجال.

٢- فتح المجال بصورة أوسع لتكثيف البحث في مجال الأدب النفسي للغة لذوي إضطراب طيف التوحد.

٣- يمكن الإفادة من نتائج هذا البحث في توظيف إستنتاجاته المتوخاة عند وضع الستراتيجيات التأهيلية والتي تهدف إلى تطوير السلوك اللفظي والإهتمام المتزامن لدى أطفال إضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين سواء في المراكز المتخصصة أو المدارس العامة.

أهداف البحث

تتحدد أهداف البحث الحالي بتعرف:

١- متغير الاهتمام المتزامن لدى أطفال إضطراب طيف التوحد.

٢- متغير الاهتمام المتزامن لدى الأطفال العاديين.

٣- دلالة الفروق ما بين أطفال إضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين على وفق متغير الإهتمام المتزامن.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد والمتواجدين في مراكز النورين للتوحد وإضطرابات التعلم ومعاهد الدكتور مصطفى الياسري للنطق والتخاطب في محافظة الديوانية والأقضية التابعة لها، فضلا عن أقرانهم العاديين من أشقاهم وأقربائهم الذين يسكنون معهم في الدار نفسها، وللعام (٢٠٢٢).

تحديد المصطلحات

أولا: الإهتمام المتزامن (Simultaneous attention)

قد تم تبني تعريف توماسيلو (Tomasello,2010) لأغراض هذا البحث بوصفه تعريفا شاملا لمتغير الاهتمام المتزامن نسبياً، والمتضمن "سلوك إجتماعي واعي ومقصود، وينضوي على رغبة تتوافر ما بين طرفي علاقة ما أو أكثر، لبدء الإنتباه لحدث أو موضوع ما، ومن ثم الإستجابة له عبر توجيه النظرات، والإيماءات، والألفاظ، والتأشير، والتعابير الوجهية ومشاركتها" (Tomasello,2010:218).

فضلا عن أنه قد إعتمدت نظرية توماسيلو ذاتها كمعيار مطلق لتفسير نتائج البحث المتوخاة، علاوة على أنه تم إستعمال مقياس (JTAT) الذي وضع من قبل كلا من بين وإيجستي (Bean &Eigsti,2012) في ضوء هذا التعريف.

ثانيا: إضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder)

تم تبني تعريف الدليل التشخيصي الخامس (DSM V) للإضطرابات النفسية الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية، والمتضمن "أحد الإضطرابات النمائية الشاملة التي تتميز بوجود عرضين الأول: ويشتمل على قصور نوعي في التفاعلين الإجتماعي والتواصل، والثاني: سلوكات نمطية متكررة مع وجود درجات مختلفة من شدة الأعراض يتحدد على أساسها نوعية الدعم والخدمات المقدمة للطفل، وتظهر أغلب أعراضه في وقت مبكر من النمو وتحديدا بعمر ثلاثة سنوات" (DSM V,2013:50).

لتعريف فئة الأطفال من ذوي إضطراب طيف التوحد كون أفراد العينة قد تم تشخيصهم محكيا على وفق معايير هذا الدليل من قبل اللجان الطبية التابعة لوزارة الصحة العراقية.

الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة

نظرية توماسيلو التطورية للإهتمام المتزامن

(Tomasello Evolutionary Theory of Simultaneous attention) (2010)

قدم توماسيلو (Tomasello,2010) نظرية تطورية إعتمد في مضامينها على المبادئ الداروينية في تفسيره لكيفية تطور الإهتمام المتزامن لدى الأطفال، إذ إفترض عبرها أن الإهتمام المتزامن يرتبط بكل من مفهوم الطبيعة (nature)، والنزعة (Tendency)، والدوافع (motives)، والتي جمعها تحت مفهوم البنية التحتية النفسية (psychological–infrastructure)، والتي أوعزها الى الجذور الوراثية والنوعية (ontogenetic and phylogenetic roots)، وقد إستند الى أدلة إستحصلها عبر نتائج دراسات عدة منها ما تناولت القردة، وأخرى كانت دراسات عبر–ثقافية، علاوة على دراسات نمائية طولية منها ومستعرضة، وقد تضمنت تلك الأدلة إشارة واضحة إلى العلاقة الوثيقة ما بين الإهتمام المتزامن من جهة وفهم قصد الآخرين من جهة أخرى، وذلك متى ما توافرت الارضية المشتركة والاستعداد للتفاعل مع الآخرين، والتواصل عبر اللغة التعبيرية أو الإستقبالية (Tomasello,2010:211)، وإفترضت هذه النظرية أن الإهتمام المتزامن يعد شكلا من أشكال المتابعة، وتوجيه النظرة إلى الآخرين بوصفه سلوكا ذو نزعة طبيعية تكتسب عبر مسار التطور الإنساني (Tomasello,2010: 213)، وعلى وفق وجهة نظر توماسيلو فإن سلوك التأشير (pointing)، والتمثيل الإيمائي (pantomiming) يُعدان بأنهما الامتداد الطبيعي الأبرز في تطور الإتصال الانساني بوصفهما مهارات مسبقة ضرورية لنشأة الإهتمام المتزامن والارضية المشتركة ما بين طرفي العلاقة الانسانية (Tomasello,2010:215)، وفي السياق ذاته فقد أكد توماسيلو على أن كلا سلوكي التأشير، والتمثيل الإيمائي يحققان بصورة مضمونة نشاطا تعاونيا منجزاً بكفاية، وذو إفادة لجميع المشاركين في ذلك الموقف التواصلي، وهنا يسوق مثالا بسيطا لتوضيح تلك الفكرة على النحو الآتي: "عندما يكون أحد الصيادين برفقة زملائه ويشعر بالجوع

ويجد حيوانا معينا يشبع حاجته للطعام فانه لا يكتفي هنا بتوجيه إنتباه زملاءه لذلك الحيوان ولكنه سوف يمثل لهم حركة صيد الحيوان وأكله"، بمعنى أن عمليتي التأشير والتمثيل الإيمائي سوف تمثلان خطوة لاحقة ومهمة لتحقيق هدف توجيه الإهتمام للآخرين نحو موضوعا أو حدثا ما، أو للحصول على مساعدة (Tomasello,2010:216).

ويوضح توماسيلو في نظريته أن محاكاة سلوكي التأشير والتمثيل الايمائي تأخذ طابعا عبر- ثقافيا، ومؤكدا في الوقت نفسه أن كلا من لغة الإشارة، وسلوك التمثيل الإيمائي التي يستعملهما الأطفال المتأخرين كلاميا ينخفض لديهم مستوى تكرار تبديهما بمجرد أن تتطور اللغة اللفظية لديهم، ومفسرا ذلك بان اللغة هنا تكون وسيلة أكثر فاعلية في إيصال الرسالة من سلوكي الاشارة والتمثيل الإيمائي (Tomasello,2010:2018).

وتتبنى الباحثة نظرية توماسيلو في تفسير نتائج هذا البحث كونها تبنت تعريفه، وإستعملت مقياس (JTAT) الذي وضع في ضوء هذا التعريف.

إضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD)

أ- نشأة إضطراب طيف التوحد وتطوره

قام الطبيب النفسي ليو كانر(Leo Kenner) في عام (١٩٤٣) بفرز أحد عشر طفلا من ضمن مجموعة من الأطفال الآخرين الذين كانوا يتشابهون معهم في بعض الأعراض الإنسحابية - الإجتماعية (social-withdrawal)، والذين سبق وأن تم تصنيفهم ضمن ما كان يسمى بفصام الطفولة (childhood schizophrenia)،

مستعينا بذلك بالإشارات الأولى التي وضعها الطبيب النفسي إيجن بلولر (Eugene Bluer) في عام (١٩١١) وإن لم تكن قد تضمنت تلك الإشارات وصفا دقيقا، ومميزا لأعراض إضطراب طيف التوحد (Gernsbacher, et al.,2005:5-55).

ومما ذكره ليو كانر بوضوح عبر نتائج دراسته المنشورة عام (١٩٤٣) أن هذا النوع من الإضطراب الذي يصيب الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر يجعلهم يعانون من الإنغلاق على الذات، والعزلة الاجتماعية، علاوة على تبدي سلوكات لفظية لديهم، وحركات تكرارية غير هادفة، فضلا عن إنخفاض ملحوظ بمستوى القدرات العقلية، وإن كان ذلك يتناقض مع ما ذكره العالم الأمريكي أسبيرجر (Asperger) عام (١٩٤٤) أن ليس جميع الأطفال الذين يعانون من التوحد والعزلة الاجتماعية هم بالضرورة يبدون إنخفاضا ملحوظا في القدرات العقلية بل على العكس من ذلك فقد وجد أن الكثير من هذه الفئة المضطربة من الأطفال يمتلكون قدرات عقلية مميزة، ومهارات أكاديمية لا تضعهم في مصاف إضطرابات التعلم (فريث,١٩٩٩: ٣).

وفي الاصدار الثاني للدليل التشخيصي للإضطرابات النفسية الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الامريكية (APA) والذي يشار اليه إختصارا بـ (DSM II) وجد أن مصطلح (التوحد) لم يُشَر إليه في كلا الاصدارين لمنشورات جمعية الاطباء النفسيين الامريكية (APA) بين عامي (١٩٥١-١٩٦٨)، لغاية إصدار الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي المنقحة (DSM RIII) عام (١٩٨٠) (DSM V,2013: 25).

ب-نسبة إنتشار التوحد (Epidemiology)

على الرغم من إنتفاء وجود أية إحصائية واضحة ودقيقة تبين مدى إنتشار إضطراب طيف التوحد في المجتمع العراقي إلا أنه يمكن الركون إلى حد ما إلى نسبة إنتشار هذا الإضطراب في المجتمعات التي لديها قاعدة بيانات إحصائية دقيقة، ذلك أن إضطراب طيف التوحد يعد إضطرابا عابرا للثقافات (global)، ولم يذكر إرتباطه حصرا بعوامل ثقافية أو بيئية معينة، فقد أشارت نتائج الدراسات الحديثة نسبيا التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تعاظم نسبة إنتشار هذا الإضطراب ما بين الأطفال عبر متصل الزمن، إذ جاء في دراسة ليوكانر (Kineer,1973) إلى أن معدل أنتشار إضطراب (ASD) كان من أربعة إلى خمسة أطفال لكل عشرة آلاف طفل (4-5:10000) طفلا، في حين تعاظمت هذه النسبة في نتائج دراسة كل من أيشي وتاكاهاشي (Ishi &Takahashi,1983) إلى ستة عشر طفل لكل عشرة ألاف طفل (16:10000)، أما أدبيات وكالة الخدمات الإنسانية والصحة في كاليفورنيا (California Health and Human services Agency,1999) فقد ورد أن نسبة إصابة الأطفال بإضطراب طيف التوحد تمثل ما بين أثنا عشر إلى خمسة عشر طفلا لكل عشرة آلاف طفل (15-12:10000)، في حين أن مجلس البحث الطبي (Department of health,2002) ذكر في بياناته أن نسبة إصابة الأطفال في هذا الإضطراب قد قاربت الستين طفلا لكل عشرة ألاف طفل (60:10000)، وأما نتائج الدراسات المستفيضة التي أجراها مركز السيطرة على الأمراض والوقاية الأمريكي (centers for Disease Control and Prevention) والذي يشار اليه إختصارا (CDC) والتي تعد الأحدث نسبيا والمعتمدة لدى منظمة الصحة العالمية (WHO)

والتي أعلن عنها في عام (2018) أشارت إلى أن نسبة إنتشار هذا الإضطراب كانت بمعدل طفل واحدا لكل أربع وأربعون طفل، وهو ما يشكل نسبة (٢٣% لكل ١٠٠٠ طفل)، وبغض النظر عن النوع الاثني، والمستوى الإقتصادي، والتعليمي، للأسر المشمولة بالدراسة (Centers for Disease Control and Prevention,2021:1-16)،

ج- أسباب الإصابة بإضطراب طيف التوحد (Etiology)

طُرِحَت أسباب عدة وعوامل تكمن خلف إصابة الأطفال بإضطراب طيف التوحد، إذ إستندت تلك التعددية بالأسباب لتباين المناحي العلمية التي إعتمد عليها العلماء، والمنظرون في تفسير سببية هذا الإضطراب، وعلى الرغم من ذلك لم يحسم لغاية الأن سببا واضحا، ومحددا يكمن خلف هذا الإضطراب (Geib,2018:5) ، ويرى كلا من هوكويت وبورجيرون (Huquet &Bourgeron,2013) أن الأدبيات التي تناولت سببية التوحد قد إتفقت على أنه هناك ثلاثة عوامل رئيسة لربما كانت تكمن خلف الإصابة بهذا الإضطراب من مثل: العوامل الجينية (Genetic)، والبيئية (Environmental)، وأخرى بايلوجية (Biological)، ومؤكدين في الوقت نفسه أن هناك عوامل جينية معينة تزيد من فرصة تشخيص إضطراب طيف التوحد لدى الأطفال (Huquet &Bourgeron,2013:191).

وقد أكد كل من بيلي وآخرون؛ وفريتيج وآخرون (Bailey et al.,1995;Freitag,2007) عبر نتائج دراستهم التي تناولت التوائم، والأشقاء، والأسر أن إسهام الوراثة الجينية للإصابة بإضطراب طيف التوحد كانت (٩٠%) (Bailey et al.,1995:27-63;Freitag et al,2007:948-959).

وفي الصدد نفسه يؤكد أوزونوف وآخرون (ozenoff et al.,2011) أن ما نسبته (18.7%) من الأشقاء الرضع لربما يصابون بإضطراب طيف التوحد الأمر الذي يشير إلى أن هناك زيادة مضطردة في نسب الإصابة ما بين الإشقاء تعكس مدى تأثير الوراثة الجينية بوصفها سببا بارزا في تطوير هذا الإضطراب لدى الأطفال، ومعززا رأيه بذكر نسبة الإصابة ما بين الأشقاء التي تعكس مدى تأثير الوراثة الجينية بوصفها سببا بارزا في تطوير هذا الإضطراب لدى الأطفال، ومعززا رأيه أيضا بذكر نسبة الإصابة المرصودة سابقا والتي كانت (3.10%) (Ozenoff et al.,2011:2010).

وفي السياق ذاته فقد أشار هولماير وآخرون (Hallmayer et al,2011) إلى أن نسبة إصابة التوائم المتماثلة بإضطراب طيف التوحد كانت نسبة (٦٠%)، و(٢٥%) لأزواج التوائم غير المتماثلة، فضلا عن أن هناك زيادة ملحوظة في معدلات الإصابة لأشقاء أطفال التوحد من الرضع، وهذا ما يعزز الأدلة التي تؤكد الأثر الكبير للوراثة الجينية للإصابة بإضطراب طيف التوحد (Hallmayer et al,2011:1095-1102)، وبغية تعرف أثر العوامل البيئة الرحمية، ونسبة إسهامها في تطوير هذا الإضطراب لدى الأطفال فقد درس الباحثون مدى تعرض البيئة الرحمية للسموم، والعدوى التي من الممكن أن تصاب بها الأم الحامل، فقد أشار بعض الباحثون إلى أنه من الممكن أن تسهم السموم الموجودة في البيئة من مثل تعرض الأم الحامل لمادة الثاليدومايد (Thalidomide)، وحمض الفالبرويك (Valproic Acid) قبل الولادة في زيادة خطر الإصابة بإضطراب طيف التوحد (Moore et al.,2000:489-447)، ويشير كل من ويليامز ومنشو

(Williams &Minshew,2010) إلى أن سبب الإصابة بإضطراب طيف التوحد يرتبط بعوامل بايلوجية معينة لربما ترتبط بنمو الدماغ، إذ بينوا أن تأخر اللغة لدى أطفال إضطراب طيف التوحد قد يرجع للتغيرات الهيكلية في نمو الدماغ الذي يتفاعل مع البيئة الاجتماعية (Williams &Minshew,2010:8-11)، وهذا ما أكده كل من هودج وآخرون (Hodge et al.,2010) من أن هناك زيادة ملحوظة في المادة البيضاء للمخيخ (cerebellar white matter) لدى الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد، والذين يعانون من التأخر اللغوي موازنة بأقرانهم ممن لا يعانون من مشاكل في اللغة (Hodge et .al.,2010:300-361)

دراسة سابقة

دراسة سلوتر وماكونيل (2003) (Slaughter &McConnell)

استهدفت هذه الدراسة تعرف العلاقة ما بين بعض سلوكات الاهتمام المتزامن من جهة وعلاقتها بتطور مفردات السلوك اللفظي من جهة آخرى لدى الأطفال في عمر (٧-٢) سنة، وقد إشتملت العينة على (٦٠) طفلا، وأجريت التجربة في ظروف معملية محكمة، وإستعمل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاهتمام المتزامن (JTAT)، وأفرزت النتائج إنتفاء العلاقة ما بين مكونات الاهتمام المتزامن من جهة، وعلاقتها مجتمعة مع تطور مفردات السلوك اللفظي لدى الأطفال من جهة آخرى (Slaughte – &McConnell,2003:54-71)

الفصل الثالث منهجية البحث واجراءاته

منهجية البحث

لما كان البحث الحالي يرمي إلى تعرف الإهتمام المتزامن لدى أطفال إضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين" (دراسة مقارنة) لذا صير إلى إعتماد المنهج الوصفي (Descriptive method) الذي يعنى بدراسة الظاهرة على ما هي عليه عبر وصفها وصفا دقيقا (Gray,2002:42).

ولما كان البحث الحالي يستهدف إستجلاء الموازنة ما بين أفراد مجتمعيه، لذا إعتمد استعمال أسلوب المقارنة بوصفه أسلوب من أساليب المنهج الوصفي، والذي يعرف بأنه "إقامة التناظر المتقابل، أو المتخالف لإبراز أوجه التشابه والإختلاف في الظاهرة نفسها أو بين ظاهرتين تحدثان في المجتمع عبر حقبة زمنية معينة (العمراني،٢٠١٣: ٣٢-٣٥).

إجراءات البحث

فيما يأتي سيتم إستعراض جملة من الخطوات التي إستعملت بهدف تحقيق أهداف هذا البحث وتبيانها من مثل: تحديد مجتمعي البحث، وعينتيهما، وأهم الإجراءات التي إتبعت في تكيف وإعداد أداتي البحث فضلا عن ذكر الوسائل الإحصائية المستعملة، وعلى النحو الآتي:

١- مجتمعي البحث:

تعد خطوة تحديد مجتمع البحث تحديدا واضحا من أهم الأولويات قبل الشروع في تطبيق إجراءات البحث، ويقصد هنا بمجتمع البحث كل المفردات المجتمعية التي يراد

قياس السمات المستهدفة لديها (داود، وعبد الرحمن،١٩٩٠: ٦٦)، وبما أن البحث الحالي يستهدف فئتين مختلفتين في خصائصهما إفتراضا فقد تكون مجتمعي البحث الحالي من الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد الناطقين لبعض الكلمات منهم فحسب، ومن مستوى الإصابة البسيطة، والذين لا يعانون من إعاقات متعددة، ولا يخضعون في الوقت نفسه لأية علاج دوائي لربما يؤثر على سلوكهم، ولديهم أشقاء أو أقرباء يسكنون معهم في البيت نفسه، ويشاركونهم البيئة الثقافية اللغوية ذاتها، والموجودين حين إعداد هذا البحث في المراكز والمعاهد الأهلية المجازة من قبل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية العراقية لسنة (٢٠٢٢)، وذلك لتعذر توافر معاهد أو مراكز حكومية متخصصة بإضطراب طيف التوحد لفئة الأطفال وإقتصار ما موجد منها على صفوف ملحقة في تلك المراكز من مثل الصف الخاص في (معهد الأمل للصم والبكم)، وخضوع الأطفال فيها لبرنامج علاجي دوائي لربما يؤثر سلبا على نتائج التطبيق، وأما المجتمع الثاني فقد إشتمل على الأطفال العاديين من أشقاء وأقرباء أطفال إضطراب طيف التوحد المستهدفين بالبحث والذين يعيشون معهم في دار السكن نفسها، وتعرضوا للبيئة الثقافية اللغوية ذاتها، ولا يعانون من أية إعاقات أو أمراض لربما تؤثر على إكتسابهم السلوك اللفظي، وقد توزعت هذه المراكز والمعاهد على مركز مدينة الديوانية والأقضية التابعة لها بواقع (٦) معاهد ومراكز، إذ كانت (٣) معاهد منها تقع في كل من (مركز مدينة الديوانية، وقضاء الحمزة الشرقي، وقضاء عفك)، وجاءت تلك المعاهد باسم (معهد الدكتور مصطفى الياسري للنطق والتخاطب)، وأما المراكز الثلاثة فقد كانت تحت مسمى (مركز النورين للتوحد وإضطرابات التعلم) وتقع في كل من (مركز مدينة الديوانية، وقضاء الحمزة الشرقي، وقضاء عفك)، وكان عدد أفراد مجتمع أطفال إضطراب طيف التوحد بعد حصره (١٢٨) طفلا، بواقع (٦٩) طفلا

في مراكز النورين للتوحد وإضطرابات التعلم، و(٥٩) طفلا في معاهد الدكتور مصطفى الياسري للنطق والتخاطب، أما عدد أفراد مجتمع الأطفال العاديين فقد كان (١٤١) طفلا، بواقع (٧٧) طفلا يناظر أطفال إضطراب طيف التوحد في المراكز، و(٦٤) طفلا يناظر أطفال إضطراب التوحد في المعاهد.

٢- عينتي البحث:

جاء في أدبيات جمعية علم النفس الأمريكية (APA,2018) تعريفا لعينة البحث متضمنا أنها "جزء ممثل للمجتمع المستهدف بالدراسة" (APA,2018:32)، وقد كانت خطوات إختيار عينتي البحث على النحو الآتي:

أولا: عينة أطفال إضطراب طيف التوحد

١- تم حصر مجتمع الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد القادرين على نطق بعض الكلمات بصورة واضحة، ومن ذوي مستوى الإصابة البسيطة، والذين لا يعانون من إعاقات متعددة، ولا يخضعون الى أية علاج دوائي، والموجودين حين إجراء هذا البحث في كل من مراكز (النورين للتوحد وإضطرابات التعلم)، ومعاهد (الدكتور مصطفى الياسري للنطق والتخاطب) في مركز مدينة الديوانية والأقضية التابعة لها، وذلك عبر الإطلاع على قرارات اللجان الطبية الدائمية الصادرة من وزارة الصحة العراقية والمتضمنة التشخيص النهائي لهم، فضلا عما هو مدون في الأضابير التشخيصية الخاصة بهم في تلك المراكز والمعاهد سالفة الذكر بما يتعلق بقدرتهم على نطق بعض الكلمات.

٢- إستحصلت الموافقة الخطية المسبقة من أولياء أمور الأطفال قبل الشروع في تطبيقات البحث.

٣- أستعمل أسلوب العينة العشوائية البسيطة (بوساطة القرعة) في سحب عينة البحث لأطفال إضطراب طيف التوحد، وكان عددهم (٦٠) طفلا، وبمتوسط عمري كان (٦.٢) سنة، وهذا ما يمثل نسبة (٤٦.٨٧%) من حجم المجتمع الأصلي المكون من (١٢٨) طفلا.

ثانيا: عينة الأقران العاديين

تكونت عينة الأقران العاديين من (٦٨) طفلا ، والتي مثلت ما نسبته (48.22%) من المجتمع الأصلي الذي تكون من (١٤١) طفلا، وبمتوسط عمري كان (٦.٤) سنة، تم سحبهم بطريقة قصدية كونهم من أشقاء أطفال إضطراب طيف التوحد وأقربائهم والذين يعيشون معهم في دار السكن نفسها، وتعرضوا للبيئة الثقافية اللغوية ذاتها – مع مراعاة إستعمال أسلوب العينة العشوائية البسيطة بوساطة (القرعة) ضمن العائلة الواحدة في حال تواجد أكثر من شقيق أو قريب للمفحوص – ذلك أن نتائج بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي أُجريت في مجال موازنة أطفال إضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين أشارت إلى أن معطيات البحوث من الممكن أن تتأثر بإختلاف البيئة الثقافية اللغوية التي نشأ في كنفها الطفل، ولربما تؤثر بصورة مباشرة على تطور متغيري السلوك اللفظي، والإهتمام المتزامن (Hart and Risely's,1995:12) لذا روعي هنا إختيار أشقاء وأقرباء الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد الذين يسكنون معهم في الدار نفسها، وتعرضوا لمؤثرات البيئة اللغوية السائدة ذاتها.

أداة البحث

متغير الإهتمام المتزامن

تم إستعمال مقياس (JTAT) لجمع بيانات متغير الاهتمام المتزامن بعد إستخراج مؤشر صدق الترجمة له، وسائر مؤشرات السايكومترية وعلى النحو الآتي:

١- **صلاحية فقرات المقياس:** تم عرض المقياس على عدد من الخبراء في مجال علم النفس التربوي، والنمو، والقياس والتقويم لإبداء آرائهم في مدى صلاحيتها كان عددهم (١١) خبير ملحق (٢)، وفي ضوء آراء المحكمين تم إستخرج تأييد صلاحية الفقرة، وإستبقاء جميع فقرات المقياس إستنادا إلى النسبة المئوية التي كانت (١٠٠%)، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم تم الإبقاء على الفقرات جميعها، مع إجراء تعديلات لغوية طفيفة أوصى بها عدد من المحكمين على بعض الفقرات لم تؤثر على مضمون الفقرة.

٢- **التطبيق الاستطلاعي (The pilot study):** طُبق المقياس إستطلاعيا على عينة عشوائية تم سحبها من مجتمعي البحث كان حجمها (١٠) أطفال بأسلوب القرعة بواقع (٥) أطفال من المصابين بإضطراب طيف التوحد، و(٥) أطفال من أقرانهم العاديين وذلك بهدف تعرف مدى وضوح الفقرات وحساب الزمن المستغرق، وقد إتضح أن الفقرات واضحة ولا لبس فيها وأن الزمن المستغرق للتطبيق كان بمتوسط (٢٥) دقيقة تقريبا.

٣- **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس (الخصائص السايكومترية) :** لغرض الحصول على أداة تقيس عينة سلوك الاهتمام المتزامن تم الإطلاع على دراسات سابقة، وعبر إستشارة عدد من المختصين في علم النفس التربوي، وعلم

نفس النمو، والقياس والتقويم[1] فقد وقع الإختيار على مقياس الاهتمام المتزامن (JTAT) بوصفه أداة مناسبة لجمع بيانات متغير الاهتمام المتزامن، فضلا عن أنه يتساوق مع ما جاء في الكتاب السنوي للإختبارات والمقاييس بطبعته المحدثة (MMY) من أنه "يفضل إستعمال الإختبارات والمقاييس المتوافرة، أو العمل على تطويرها بغية الإفادة من مؤشراتها السايكومترية بحسب الدراسات السابقة، ومن إستثمار نتائج الدراسات التي إستعملت فيها هذه المقاييس للموازنة فيما بينها" (Janet F. et al.,2021:323)، وقد إستعملت عينة عشوائية بسيطة للتحليل الإحصائي تم سحبها بوساطة أسلوب القرعة كان قوامها (١٠٧) طفلا وبواقع (٥١) من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، و(٥٦) طفلا من أقرانهم العاديين، و فيما يأتي عرضا لأهم الخطوات التي إتبعت في عملية التحليل الإحصائي للمقياس:

أ- التحليل العامل التوكيدي لمقياس الاهتمام المتزامن Confirmatory Factor Analysis

بما أن مقياس الإهتمام المتزامن قد وضع في ضوء نظرية توماسيلو، فإنه يعد أداة مساعدة لتحديد الطريقة التي تتشبع بها المتغيرات على العوامل، لذا أُجرى التحليل العاملي التوكيدي بحسب الخطوات الآتية:

[1] ١- أ.د خليل إبراهيم رسول- إختبارات ومقاييس- كلية الآداب- جامعة بغداد
٢- أ.م.د مريم هاشم حمد البديري- علم نفس النمو- كلية الإمام الكاظم للعلوم الإسلامية الجامعة- واسط.
٣- أ.م.د نادرة جميل- علم النفس التربوي- كلية التربية أبن رشد- جامعة بغداد.

١- **نوع الانموذج العاملي بما في ذلك عدد العوامل:** بما أن مقياس الاهتمام المتزامن مكون من (٦) فقرات لذا كان الأنموذج أحادي المرحلة.

٢- **تحديد أخطاء القياس:** إستعمل برنامج (AMOS- 26) بغية التحقق من مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الاهتمام المتزامن، وعلى النحو الآتي:

أ – النسبة بين قيم (X^2) ودرجات الحرية (.Chi-Square df) او النسبة الاحتمالية لمربع كاي:

تبين ان القيمة المحسوبة كانت (٢.٩٧) مما يعني انها قيمة جيدة كونها اقل من (٥)، وتراوحت ما بين (٢-٣).

ب- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ التقريبي (RMSEA)

كانت قيمة الـ (RMSEA) للانموذج الحالي (٠.٠٤١) مما يعني ان القيمة جيدة وتدل على المطابقة اذ ان القيم التي تقل عن (٠.٠٥) تدل على مطابقة جيدة (تيغزة ٢٠١٢: ٢٣٠).

أ- مؤشر المطابقة المقارن (CFI) :

تتراوح قيمة هذا المؤشر ما بين (٠ – ١)، وبمعنى أنه كلما كانت قيمته مرتفعة وتقترب من (١) فانه سيشير الى التطابق المقبول للنموذج مع بيانات العينة، وقد كانت قيمته المحسوبة هنا (٠,٩٤) مما يعني ان قيمته عالية وبالتالي جودته.

وبناءً على المؤشرات أعلاه فانه قد تم التحقق، والتأكد من جودة الأنموذج المستعمل في بناء مقياس الاهتمام المتزامن بوساطة إستخراج النتائج، وفي إفتراض التطابق بين مصفوفة التغاير للفقرات الـ (٦) للمقياس التي دخلت في التحليل، والمصفوفة المفترضة للأنموذج.

ب-**القوة التمييزية لمقياس الإهتمام المتزامن:** لإستخراج القوة التمييزية للمقياس فقد تم إبتداء حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس الإهتمام المتزامن ثم صير إلى ترتيب الدرجات التي حصل عليها الأفراد من أعلى درجة إلى أقل درجة، إذ تراوحت درجات أفراد العينية ما بين (٣- ٢٥)، وأُختير الأفراد في المجموعتين الطرفيتين، وبما أن عينة التحليل كانت (١٠٧) لذا فقد كانت المجموعة الدنيا بنسبة (٢٧ %) وبواقع (٢٩) طفل تراوحت درجاتهم ما بين (٣- ١٠) بنسبة (٢٧ %) للعليا، و(٢٩) طفل تراوحت درجاتهم ما بين (١٩- ٢٥)، ثم عمد إلى تطبيق الإختبار التائي لعينتين مستقلتين بين أفراد المجموعتين ولكل فقرة على حدة، ثم مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٥) ودرجة حرية (٥٦) والتي قيمتها (±٢.٠٠٢).

ج- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الإهتمام المتزامن: تم حساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الإهتمام المتزامن إذ إختير كل قيمة من قيم معاملات إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بإستعمال إختبار الدلالة التائية لمعامل الإرتباط (البياتي،٢٠٠٨:٢٣٨)، وقد تبين أن جميع القيم أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٦) وبواقع (٢.٠٠٢) مما يعني أن جميع الفقرات كانت دالة احصائياً.

مؤشر الثبات

تم إستخراج مؤشر الثبات بوساطة كلا من إعادة تطبيق الإختبار، ومعادلة ألفا – كرونباخ، وعلى النحو الآتي:

أ- **إعادة تطبيق الإختبار:** تم إستخراج مؤشر الثبات لمقياس الاهتمام المتزامن (JTAT) عن طريق إستعمال أسلوب إعادة الإختبار، وذلك بوساطة تطبيقه إبتداءً على عينة كان حجمها (٢٤) طفل نصفهم من الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد، وبعد مرور (١٥) يوم تم إعادة تطبيق نفس المقياس وتحت الظروف ذاتها على نفس أفراد العينة، وقد أفرزت دلالة مؤشر معامل الإرتباط ما بين التطبيقين (0.83)، وتعد قيمة هذا الثبات جيدة.

ب- **معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha):** للتحقق من مشر ثبات المقياس بهذه الطريقة طبقت معادلة (ألفا – كرونباخ) على درجات أفراد عينة الثبات سالفة الذكر في التطبيق الثاني، وقد أظهر مشر الثبات قيمة كانت (٠.٨٥)، وتعد مقبولة بحسب معاملات مؤشر الثبات التي تشير إليها أدبيات القياس والتقويم النفسي، إذ أشارت هذه الأدبيات إلى أن قيم معاملات مؤشر الثبات المستخرجة بوساطة معادلة (ألفا – كرونباخ) تعد مقبولة إذا كانت أكثر من (٠.٧٠) (باركر وآخرون،١٩٩٩: ١٢٢).

المؤشرات الإحصائية لمقياس الإهتمام المتزامن: أوضحت الأدبيات العلمية أن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي اختبار تتمثل في تعرف طبيعة التوزيع الإعتدالي، الذي يمكن تحديده بوساطة مؤشرين أساسيين هما الوسط الحسابي والإنحراف المعياري (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧: ٢١٧)، ويعرف الوسط الحسابي بأنه مجموع قيم الدرجات مقسوماً على عدد تلك القيم، في حين أن الانحراف المعياري يُعبَر عنه بأنه مقدار درجة انحراف أو ابتعاد قيم المتغير عن الوسط الحسابي، وأنه كلما قلت درجة الإنحراف المعياري وأقتربت من الصفر، دل ذلك على

وجود نوع من التجانس أو التقارب بين قيم درجات التوزيع، فضلا عن أن الإلتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis)، وأن كانا يُعدان خاصيتين من خصائص التوزيعات التكرارية، حيث يشير معامل الإلتواء إلى درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة للتوزيع، ومعامل التفرطح إلى مدى تركيز التكرارات في منطقة ما للتوزيع الإعتدالي (عودة والخليلي،١٩٨٨: ٧٩-٨١)، فمن الممكن التمييز بين التوزيعات من خلال درجة ونوع الإلتواء والتفرطح، حيث يستخدم عادةٍ مؤشرات إحصائية للتعبير عنهما (عودة،٢٠٠٢: ٢٤٧)، وهكذا نجد أن معرفة درجة تفرطح أي توزيع ونوعه ينبغي أن يقارن هذا المعامل بمقياس يتخذ أساساً لذلك، ومن المتبع أن يقارن هذا بمعامل التفرطح المقابل له في المنحنى الطبيعي القياسي، وبحساب هذا المعامل في المنحنى الطبيعي القياسي نجد أن قيمته تعادل (٠,٢٦٣) فإذا زاد هذا المعامل عن هذه القيمة يكون التوزيع أكثر تسطحاً وإذا قل عنها أتجه التوزيع إلى أن يكون مدبباً (العاني، والغرابي، ١٩٨٢: ٦٦)، وقد تطلب ذلك إستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) (SPSS) في إستخراج تلك المؤشرات الإحصائية.

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول: تعرف متغير الإهتمام المتزامن لدى أطفال إضطراب طيف التوحد:

للتحقق من هذا الهدف وبعد تطبيق مقياس الإهتمام المتزامن على عينة الأطفال من ذوي إضطراب طيف التوحد تم تحليل إجاباتهم وتبيّن أن المتوسط الحسابي للعينة (٨.٦٦) بإنحراف معياري (٢.٠٣)، وقد تم مقارنتها بدرجة قطع (متوسط فرضي مطروحاً منه الإنحراف معياري) وبما أن المتوسط الفرضي للمقياس كان (١٨) وان

الإنحراف المعياري للمقياس (٥.٥) لذا فان درجة القطع كانت (١٢.٥)؛ وذلك لغرض تجنب إحتمالية تلويث النتائج والإبتعاد عن المنطقة الرمادية بين منخفضي الإهتمام المتزامن وأقرانهم العاديين من مرتفعي الإهتمام المتزامن، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي و(درجة القطع) تم إستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة One Sample t–test ، فتبيّن أن القيمة التائية المحسوبة (–١٤.٨) وهي أكبر من مطلق القيمة التائية الجدولية (±٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٥٩)، وباتجاه درجة القطع، وهذه النتيجة تشير إلى أن الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد ليس لديهم إهتمام متزامن وبشكل دال احصائياً، وبشكل معنوي، وتعزى هذه النتيجة في ضوء نظرية توماسيلو (Tomasello,2010) المتبناة إلى أثر إنعدام توافر الأرضية المشتركة والإستعداد للتفاعل مع الأخرين على تطور سلوك الإهتمام المتزامن، وهذا ما يكمن لربما خلف تدني درجة سلوك الاهتمام المتزامن لدى أفراد عينة البحث من الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد، فضلا عما إفترضته هذه النظرية من أن الإهتمام المتزامن يعد شكل من أشكال المتابعة، وتوجيه النظرة إلى الأخرين بوصفه سلوكا ذو نزعة طبيعية تكتسب عبر مسار التطور الإنساني، وهذا ما يؤشر خلل لدى أفراد عينة البحث (Tomasello,2010:213)، وإتفقت نتائج هذا الهدف مع نتائج الدراسة التي أجراها كل من نستورم وآخرون ومورجن، ومايبيري ودوركين (Morgan, Mayberry &Durkin,2003; Nystrom,et al.,2019) التي أشارت نتيجتهما إلى تدني مستوى الإهتمام المتزامن لدى عينة البحث من الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد.

الهدف الثاني: تعرف متغير الإهتمام المتزامن لدى الأطفال العاديين: للتحقق من هذا الهدف وبعد تطبيق مقياس الإهتمام المتزامن على عينة الأطفال العاديين تم تحليل إجاباتهم وتبيّن أن المتوسط الحسابي للعينة (٢٥.٢٦٤) بإنحراف معياري (٢.٧٨)، وقد تم موازنتها بدرجة قطع (متوسط فرضي مضافاً له الإنحراف المعياري) وبما أن المتوسط الفرضي للمقياس كان (١٨) وأن الإنحراف المعياري للمقياس (٥.٥) لذا فإن درجة القطع بلغت (٢٣.٥)؛ وذلك لغرض تجنب إحتمالية تلويث النتائج والإبتعاد عن المنطقة الرمادية بين منخفضي الإهتمام المتزامن والآخرين مرتفعي الإهتمام المتزامن، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي و(درجة القطع) إستعمل الإختبار التائي لعينة واحدة (One Sample t–test)، فتبيّن أن القيمة التائية المحسوبة (٥.٢٢٧) وهي أكبر من مطلق القيمة التائية الجدولية (±٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٦٧)، وبإتجاه المتوسط الحسابي، وهذه النتيجة تشير إلى أن الأطفال العاديين لديهم إهتمام متزامن وبشكل دال احصائياً، وبشكل معنوي، ويمكن تفسير نتيجة هذا الهدف عبر طروحات نظرية توماسيلو المتبناة والمتضمنة الإرتقاء الطبيعي، والتطور للسلوكات كافة، ولسيما سلوك الإهتمام المتزامن بوصفه ينشأ عن إحتياجات الفرد للتواصل مع الآخرين وتبادل إهتماماته معهم وإشباع حاجاته عبر تفاعله المثمر وأياهم، ذلك أن سلوك الإهتمام المتزامن من وجهة نضره ذو نزعة طبيعية تكتسب عبر مسار التطور الإنساني، وتتساوق نتيجة هذا الهدف مع نتائج الدراسة التي توصل إليها دراسة جليسبي– لينش وآخرون (Gillespie–Lynch et al.,2013) بأن هناك مؤشرات مرتفعة لسلوك الإهتمام المتزامن لدى الأطفال العاديين موازنتا بأقرانهم من المصابين بإضطراب طيف التوحد.

٣- **الهدف الثالث: تعرف دلالة الفروق ما بين أطفال إضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين على وفق متغير الإهتمام المتزامن** لتحقيق هذا الهدف إستعمل القيمة الزائية المحسوبة للعلاقات الإرتباطية تبعاً لعينتي البحث (الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد- أقرانهم العاديين) بالإعتماد على الدرجة المعيارية المعُدلة لمعامل الإرتباط لـ (فيشر)، بما أن القيمة الزائية المحسوبة كانت (0.64) وهي أقل من القيمة الزائية الجدولية والتي قيمتها (1.96)، وهذا يوضح انه لا يوجد فرق دال في الإهتمام المتزامن لدى الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد وأقرانهم العاديين، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية توماسيلو بوصفها معيارا مطلقا لتفسير النتائج من أن الأطفال العاديين سبق وأن تعرضوا لمدعمات سلوكية اوفر مما تعرض له أقرانهم المصابون باضطراب طيف التوحد، فضلا عن إنه لربما أن الوالدين بوصفهما المصدر الرئيس لمنح الرعاية الأسرية لم يوفرا بيئة تحفيزية لإكتساب سلوك الاهتمام المتزامن عند الأطفال المصابون بإضطراب طيف التوحد.

المصادر العربية والأجنبية

باركر، كريس، وبستراتج، نانسي، واليوت، روبرت (١٩٩٩). **مناهج البحث في علم النفس الإكلينيكي والأرشادي**. ترجمة: نجيب صبورة، وميرفت أحمد شوقي، وعائشة السيد رشدي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البياتي، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨). **الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية**. دار الإثراء للنشر والتوزيع. الأردن.

البياتي، عبد الجبار توفيق، إثناسيوس، زكريا زكي (١٩٧٧). **الإحصاء الوصفي والإستدلالي في التربية وعلم النفس**. مطبعة جامعة المستنصرية. العراق. بغداد.

تغيزة، أمحمد بوزيان (٢٠١٢). **التحليل العاملي الإستكشافي والتوكيدي ومنهجيهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل Lisrel**. دار المسيرة للطباعة والنشر.

داود، عزيز حنا، عبد الرحمن، انور حسين (١٩٩٠). **مناهج البحث التربوي**. وزارة التعليم والبحث العلمي. جامعة بغداد. بغداد. العراق.

العمراني، عبد الغني محمد اسماعيل (٢٠١٣). **مناهج البحث العلمي**. جامعة العلوم والتكنلوجيا. صنعاء. اليمن.

عودة، أحمد عودة بن عبد المجيد (٢٠٠٢). **الإحصاء الوصفي والإستدلالي (الإحصاء الإستدلالي)**. ط١. ج٢. مكتبة الفلاح. الكويت.

فرج، صفوت (١٩٨٠). **القياس النفسي**. ط١. دار الفكر العربي للطباعة. القاهرة.

فريث، يوتا (١٩٩٩). **الذاتوية**. ترجمة فخر الدين العلا. مجلة العلوم. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

Bailey, A., Le C0uteur, A., Gottesmana, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E., &Ratter, M (1995). **Autism as a Strongly genetic disorder: Evidence from a British twin Study**. Psychological Medicine. 25.

Bakeman R, Adamson LB.(1984). **Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction**. Child Development, 55.

Bean,Jessical,L., Eigsti, Inge-Marie (2012). **Assessment of joint attention in school-age children and adolescents**. Department of Psychology, University of Connecticut, Storrs, CT, USA

Benedetto, E.,A.(1993). **Theory of child Psychology and Psychiatry**. Mind and Deliberate Rule Use in 46.

Bruinsma, Y., Koegel, R.L., &Koegel, L.K. (2004). **Joint attention and children with autism**: A review of the literature. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews. 10(3).

Centers for Disease Control and Prevention (2021). **Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)**.Surveillance Summaries.December3

Firth.(2008). **Autism: Avery Short Construction an Understanding of mind**: The Development of children Social

Understanding with in Social Interaction Behavioral and Brain Scenes. MaCcgro. press. USA.

Freitage, C. M., Kleser, C., Schneider, M., &Von Gontard, A. (2007). **Quantitative assessment of neuromata or Function in adolescents with high functioning autism and Asperger syndrome**. Journal of Autism and Developmental Disorder,37.

Geib, Ellen F. (2018). **"The Role of Joint Attention in Pragmatic Language Development in Children With Autism Spectrum Disorders**". Clinical Psychology Dissertations.32.

Gernsbarcher, M.A. et al.(2005). **Three Reasons Not to Believe in an Autism Epidemic**, In: American Psychological Science, VOL.14, N.2.

Gillespie-Lynch, K., Khalulyan, A., del Rosario, M., McCarthy, B., Gomez, L., &Sigman, M. et al.(2013). **Is early joint attention associated with school-age**

Gray, Peter (2003). **Psychology**. 4th ed. Worth Publishers. U.S.A.

Greer, R.D. &Du, L.(2015). **Identification and establishment of reinforcers that make the development of complex social**

langugge possible. Internationional Journal of Beharior Anglysis & Autism spectrum Disorders.I.

Hallmayer, J., Clereland, S., Torres, A., Phillips, J., Cohen, B., Torigoe, T., Miller, J. Risch, N.(2011). **Genetic heritability and Shared environmental factors among with pairs with autism**. Archive of General Psychiatry.68(11).

Hart, B., &Risley, T.R. (1995). **Meaningful differences in the every day experience of young American children**. Baltimore: paul H Brookes publishing

Hodge, S.M., marks, N., Kennedy, D.N., Curviness, V.S., Jr., Howard, J., M.C. Grath, L., Steele, S. Harris, G. J.(2010). **Cerebellum, Language, and Cognition**

Huquet, G., Ey, E. &Bourgeron, T.(2013). **The genetic landscape of of autism Spectrum disorders**. Annual Review of Genomics and Human Genetics. 14.

Janet F. Carlson, Kurt F. Geisinger, &Jessica L. Jonson (2021). **The Twenty-First Mental Measurements Year book**. Edt. Buros Center for Testing. Nebraska

Kasari, L., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., Locke, J.(2010). **Randomizsd Controlled caregiver mediated joint attention intervention for toddlers with autism**. Journal of Autism and Development Disorders,40 (9).

Levy, S.E., Giarelli, E., Lee, L., Schieve, L. A., Kirby, R.S., Cunniff, C., Nicholas, J. Rice, C. E.(2010). **Autism Spectrum disorder and co-occurring developmental, Psychiatric, and medications of the United States**. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 31.

Moore, S. J., Turnpenny, P., Quinn, A., Glover, S., Lloyd, D. J, Montgomery, T. Dean, J.C.S.(2000). **A clinical Study of 57 children with fetal anticonvulsant syndromes**. Journal of Medical Genetics,37.

Morgan, Bronwyn, Maybery, Murray; Durkin, Kevin.(2003). **Weak central coherence, poor joint attention, and low verbal ability: independent deficits in early autism**. Developmental Psychology.39.

Tomasello, M. (2010). **Origins of human communication**. Cambridge, MS: MIT Press

Williams, D.L., &Minshew, N. J.(2010). **How The brain Tinks in autism: Implications for Language intervention**. The ASHA Leader.

Zerbo, O., Iosif, A., Walker, C., Ozonoff, S., Hansen, R. L., &Hertz. Picciotto, I.(2013). **Is maternal influenza or fever during pregnancy associated with autism or developmental delays? Results from the CHRGE Study**. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(1).

التوازن المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا

فهد ماجد محمد
كلية التربية جامعة القادسية
edu-sycho.post128@qu.edu.iq

م.د. أحمد عمار جواد
كلية التربية جامعة القادسية
ahmed.ammar@qu.edu.iq

الملخص

أستهدف البحث الحالي التعرف على التوازن المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا وتحقيقا لذلك أختار الباحث عينة مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير في كليات جامعة القادسية ، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية بواقع (١٤٥)طالباً و(١٥٥)طالبة في الماجستير وبواقع (٥٠)طالباً و(٥٠)طالبة في الدكتوراه, وقد استعمل الباحث مقياس التوازن المعرفي من اعداد (سلوم,٢٠١٨) والمكون من (١٦) فقرة واستخرج له الخصائص السيكومترية من صدق باستعمال الصدق الظاهري وثبات باستعمال طريقة (,التجزئة النصفية, معامل ألفا كرونباخ)

وقد أظهرت نتائج البحث ما يأتي:

١- أن عينة البحث يتميزون بمستوى عالٍ من التوازن المعرفي.

٢- لا توجد فورق ذات دلالة احصائية في التوازن المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا تبعا للمتغيرات الجنس (ذكور, اناث) ، والتخصص (علمي, انساني) ، والشهادة (ماجستير, دكتوراه) ، ولا يوجد فرق في التوازن المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا عائد الى تفاعل متغير الجنس مع التخصص ، ولا يوجد فرق في التوازن المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا عائد الى تفاعل متغير الشهادة مع التخصص ، ولا يوجد فرق في التوازن المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا عائد الى تفاعل متغير الشهادة مع التخصص مع الجنس .

الكلمات المفتاحية: التوازن المعرفي، طلبة الدراسات العليا.

Cognitive balance among graduate students

Dr. Ahmed Ammar Jawad
College of Education,
University of Al-Qadisiyah
ahmed.ammar@qu.edu.iq

Fahd Majed Mohammed
college of education
University of Al-Qadisiyah
edu-sycho.post128@qu.edu.iq

Abstract

The current research aimed to identify the cognitive balance of graduate students, and to achieve this, the researcher chose a sample of (400) male and female students from the master's students in the faculties of the University of Al-Qadisiyah, and they were chosen randomly, with (145) male students and (155) female students in the master's degree, and by (50)) males and (50) PhD students. The researcher used the cognitive balance scale prepared by (Salloum, 2018), which consists of (16) paragraphs, and extracted psychometric properties for it from sincerity using apparent honesty and stability using the method (half segmentation, Cronbach's alpha coefficient).

The search results showed the following:

1- The research sample is characterized by a high level of cognitive balance.

2- There are no statistically significant differences in the cognitive balance of graduate students according to the variables: gender (male, female), specialization (scientific, human), and degree (Master's, PhD), and there is no difference in the cognitive balance of graduate students due to The interaction of the gender variable with the major, and there is no difference in the cognitive

balance among graduate students due to the interaction of the degree variable with the major, and there is no difference in the cognitive balance among graduate students due to the interaction of the degree variable with the major with gender.

Keywords: Cognitive balance, graduate students.

مشكلة البحث

إن فقدان التوازن المعرفي يكون سبباً في التأرجح بين الفعل ورد الفعل والتنقل من جانب إلى آخر في تشتت, نتيجة لغياب الرؤية المعتدلة ذات الإدراك المعرفي المتزن, وفقدان التوازن يشكل عاملاً رئيساً لظهور ونشأة تعددات فكرية ومعرفية التي تكون السبب في معاناة الكثير من الأفراد, فالتركيز على بعض الشكليات والسطحيات دفع إلى تجاوز المعايير النصية واعتماد معايير ذوقية ووجدانية التي كثيراً ما تكون بعيدة كل البعد عن أي ضبط معرفي (بكار,122:1997).

إن الحياة مليئة بالتغيرات والتناقضات, وقدرتنا على التأقلم مع هذه التغيرات هي التي ستقرر ما إذا كنا سنتعايش مع الوضع ام انه سيتغلب علينا وما اذا كنا سنتصرف بإحباط أم سنكون متفائلين (كروز ويغشايدر,2007: 22).

وأمام هذه التغيرات والتناقضات, التي يتعرض لها الأفراد والتي تكون لمعلومات قد لا يرغب فيها الفرد أو لا يعير لها أي أهتمام أو قد تفرض عليه من لدن البيئة, مما يؤدي إلى إحداث تغييرات في النظام المعرفي لديه أو عدم اتساقه معرفياً أو اختلال في توازنه المعرفي (كريتش واخرون,1974: 78).

وعندما يكون هنالك خلل في التوازن المعرفي, تظهر المشكلات التي تستثير الفرد للبحث عن حلول تعيد له توازنه المعرفي عن طريق عملية تمثيل للمشكلات ودمجها

في مخزونه المعرفي لتشكيل خبرة ذاتية يمكن توظيفها كما هي في المواقف المشابهة أو تعديلها أو حذف من إجراءاتها أو الابتكار عليها في مواقف آخرى (سعيد, 2008: 27).

ويذكر سمث(Smith) أن عدم حصول التوازن المعرفي يمثل حالة من الفوضى والتخبط المعرفي والتنافر والانزعاج ،جراء الفشل في دمج المعلومات الجديدة, واستيعابها ضمن البُنى المعرفية القائمة(سمث ,2012: 91).

وبذلك يمكن اعتبار عدم التوازن من المشكلات التي تقف عائقاً رئيساً أمام الأفراد. والشعور بعدم الارتياح أو القلق عندما تتغير الأشياء ولا يستطيع ان يتكيف أو يتأقلم مع هذا التغير (كويليام,2004: 80).

ويرى بياجيه أن بُنى الفرد العقلية تكون في حالة توازن، وتميل إليه إذا ما اختل هذا التوازن، وهو يختل بوجود خبرات جديدة لا تتفق مع الخبرات القديمة الموجودة لدى الفرد ويعمل الفرد على إعادة التوازن من خلال عمليتي التمثل والمواءمة، وأكد بياجيه ان الصراع الذي يحدث عند الفرد لحل التناقض بين سوء فهمه الحالي للعالم وما يلاحظه هو القوة التي تدفع الفرد إلى التقدم في نموه المعرفي. (Davis ,1989 ,40 & Dworetzky).

ثانياً: أهمية البحث

ويذكر المشاقبة(٢٠١١)، أن الإنسان يحاول أن ينظم أفكاره ومعتقداته واتجاهاته وسلوكه، ويجعلها تتصف بالاتساق لأنه بصفه عامة هو يبحث عن الوضع الذي يتسم بالتوازن, و يقصد بالحالة المتوازنة الوضع الذي تكون فيه معتقداتنا وأفكارنا واتجاهاتنا وسلوكنا وعلاقتنا الاجتماعية في حالة تآلف وانسجام، أي تتفق تلك المعتقدات والأفكار

والسلوك مع بعضها البعض، وتعمل معاً دون أن يؤدي ذلك إلى حدوث ضغوط بحيث تكون قادرة على مقاومة التأثيرات الخارجية، ومن ناحية أخرى فإن الحالات التي تتسم بعدم التوازن يحدث فيها صراع او تناقض بين مشاعرنا وأفكارنا وتصرفاتنا وعلاقاتنا ،وفي هذه الحالات نمر بتجربة الإحساس بالاضطراب السيكولوجي ونصبح معرضين للتأثيرات الخارجية (المشاقبة، ٢٠١١: 163-164).

وان لكل فرد الحق في أن يكون إطاراً معرفياً يحدد فيه موقفه من كل الآراء والمعتقدات والاتجاهات بهدف إزالة الغموض أو التناقض المعرفي, فالحالة النفسية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها هي إزالة حالات اختلال التوازن المعرفيةة, والإنسان بطبيعته يميل إلى حالة الاتزان المعرفي, وإكمال النقص وحل مواقف الصراع أو الأزمات والوصول إلى حالة توافق مع ذاته والبنية المعرفية (قطامي ,2012: 25).

كما تشير الأبحاث التي أُجريتْ على الدماغ إن المخ يتعلم بشكل أفضل ,عندما يكون هناك توازن بين التوتر والاسترخاء, والمخ يحتاج إلى بعض التحدي وبعض الضغط البيئي الذي يولد توتراً يساعد على تنشيط التعلم(أبو رياش ,135:2007).

وبذلك يمكن عدّ التوازن القاعدة أو الركيزة الأساسية الكبرى في التربية وكل شؤون الحياة بمختلف جوانبها والتي لا يمكن الاستغناء عنها على مستوى الفرد والمجتمع(القاضي,1982: 90).

ويبدو أن فكرة بسيطة , قد خطرت في وقت واحد لكثير من المشتغلين بعلم النفس الاجتماعي وتتلخص هذه الفكرة في أن الناس يحبون أن تكون أفكارهم عن العالم المحيط بهم منظمة ومتسقة أو منسجمة مع بعضها البعض ,وهكذا أذا كانت آراؤهم عن العالم متسقة, عندئذ سيرون كل شيء على ما يرام وبعبارة أخرى هم في حالة من التوازن .وهذا ما يدعو إلى الاسترخاء والشعور بأن كل شيء في مكانه ولا حاجة لهم

لتغيير أي شيء .أما إذا حدث العكس وكانت آراؤهم عن العالم متناقضة, فستكون أمورهم مختلفة تماماً وسيشعرون بشيء من الاضطراب والقلق والتوتر ,وأنهم بحاجة إلى ان يعيدوا ترتيب افكارهم وإعادة تنظيمها واستعادة الانسجام بين الأفكار(فريزر وآخرون,2012: 338).

يمكن إيجاز الأهمية بما يأتي :

١- محاولة الباحث التركيز على مفهوم البحث الحالي (التوازن المعرفي)، ودراسة الظاهرة النفسية لتلك المفاهيم ومعرفة بدايتها وأهميتها وأسبابها وأهم النظريات المفسرة لها .

٤- أهمية العينة.

٥- الإفادة من النتائج التي تم التوصل اليها.

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- التوازن المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- الفروق في التوازن المعرفي وفقاً لمتغيرات الجنس (ذكور، واناث) والتخصص (علمي، انساني) والشهادة (ماجستير, دكتوراه).

تحديد المصطلحات

هايدر (Heider): "محاولة الشخص لتحقيق التناغم والتماسك وإعطاء معنى لإدراكاته وتحقيق أفضل صور للعلاقات الاجتماعية عن طريق تغير اتجاهاته وميوله نحو الشخص أو الموقف أو التقليل من شأن الصراع تبعاً لمجهوده الذاتي" (Esangbedo,٢٠١١:١٠)

وقد تبنى الباحث تعريف هايدر (Heider) كتعريف انظري.

الفصل الثاني

التوازن المعرفي Cognitive balance

معنى التوازن:

للتوازن معنيان: الأول هو علاقة متناسقة بين القوى المتعارضة أو العناصر المتناقضة، والثاني ضبط القوة للحفاظ على شيء في مستوى من الانحراف المعتاد، (فاندنبوس، ٢٠١٥ :١٣).

مفهوم التوازن عند الإنسان:

سمة تظهر مدى قوة الإنسان وانفعاله وتماسكه واتزانه في المواقف الصعبة والحرجة، وعلى هذا الأساس يمكن الحكم بقبول أو رفض الإنسان لإداء أدوار بينها (٢٨ :٢٠٠٩،ابراهيم).

ويمكن عد مفهوم التوازن على إنه المحور الرئيس لمختلف السياقات الثقافية فالتوازن يحسن من الحالة الصحية النفسية للفرد ويقلل من المشكلات الاجتماعية المتعددة في مختلف المجالات، وأوضحتْ الدراسات ان هنالك ارتباطاً وثيقاً بينهما، فالصحة النفسية لا تعني مجرد الخلو من المشاكل والاضطرابات النفسية بل إنها تُمثل حالة يعي من خلالها الفرد ويدرك إمكانياته ويستطيع كيفية التعامل مع الضغوطات الطبيعية التي تواجهه في الحياة وبصورة متوازنة ويمكن أن يكون ذلك بنتيجة مثمرة فيكون الفرد نافعاً في المجتمع وهذا ما أكده علماء النفس الإيجابي فالعصر الحالي لأنه يمثل عصر علم النفس الإيجابي وعليه يمكن وضع الصحة النفسية في إطار التوازن (Roshan,2014:39)

التوازن في علم النفس والفسيولوجيا:

أدخل العالم والتر بي كانون (Canon Walter ،(نظرية التوازن الداخليHomeostasis) إلى علم النفس وهي من أكثر النظريات التي حاولتْ ان تفسر الدوافع على أساس بايلوجي، إذ يرى كانون أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة من الاختلال في التوازن العضوي الأمر الذي يتسبب في استمرار هذه العمليات حتى يتحقق التوازن، ويؤكد أيضاً إن الحوافز تتولد نتيجة لحالة الاختلال أو عدم التوازن الذي يحصل وذلك بالاشتراك مع عمليات معرفية أخرى الأمر الذي ينتج عنه توليد سلوك من أجل إشباع حاجة وإعادة التوازن الداخلي لدى الفرد، ولقد وسع والتر مفهوم عدم التوازن أو الاختلال، ليشمل مفهومي التوازن النفسي والفسيولوجي(علي وحموك،٢٠١٤ :٨٦).

وقد بين (فرويد) أن الكائن الحي مزود بالقدرة على الاستجابة للمثيرات المختلفة سواء داخلية كانت أم خارجية. وإن هذه القدرة هي صفة مميزة للحياة، وعندما يتعرض الفرد لحالة عدم التوازن فإنه سيصبح في حالة قلق وتوتر وسيحاول قدر الامكان خفض مستوى هذه الاستثارة والتوتر، أو على الأقل يبقيها على مستوى ثابت عن طريق تفريغ الطاقة التي نشأتْ عن هذه الاستثارة وهو ما يطلق عليه فرويد بمبدأ الثبات (ملحم، ٢٠٠١ : ٥٤).

الاتزان في البنية الشخصية:

ويقصد بها ميل الفرد الى ان تكون معتقداته او جوانبه المعرفية في حالة من الإتساق، ذلك ان عدم الاتساق يستثير لديه حالة من الاضطراب ، لذا فهو يسعى على الدوام ان يجعل معتقداته أو جوانبه على قدر من الاتساق، تجنباً للنفور والتوتر وهو ما يعني الاعتدال في السلوك ، بدلاً من سيطرة إحداهما على الأخرى. وهناك توازن في

النظم الفكرية والعاطفية والاجتماعية واحتياجاتهم الجسدية وتطلعاتهم الروحية للشخصية. الإفراط أو الإهمال وعدم تجاوز الحدود المعقولة لإشباع الرغبات المنظمة في عقد شرعي راسخ، فتمتنع بذلك الشخصية عن المغالاة والتشدد والعنف السلوكي(العدوانية) فيكون نتاج ذلك كله هو إنساناً صالحاً في سلوكه وتطلعاته وعباداته ومشاعره وإنفعالاته، فيحفظ بذلك المجتمع بين الغلو والصراع والتصادم والاختلال (سعيد، ٢٠١٥: ٣٠٤-٣٠٥).

ولعل واحد من الأسباب الرئيسة في تكوين الشخصية الجيدة هي التمكن من تقصي التوازن والانسجام بين حاجاته الفردية من ناحية، والأغراض الاجتماعية من ناحية أُخرى وإن شخصية الواحد لا تنمو ولا تزدهر سوى في الوسط الأجتماعي الذي يخضع لمؤثراته وتتأثر بقيمه العُليا ومقاييسه الخلقية والاجتماعية(الحافظ، ١٩٦١: ١٢٠).

البحث العلمي والتوازن النفسي

اتجهت الأبحاث العلمية مؤخرًا في البحث بشأن التوازن النفسي ، وما قد يؤدي إليه من عوامل ، وكذلك ما قد يعيقه ، وأكدت أغلب البحوث على قيمة الصلابة النفسية ، كإحدى عوامل الاتزان النفسي ، والتي تؤدي إليه وتدعمه ، ولم تختلف نتائج البحوث التي أجريت في هذا الشأن ، عن بعضها وعن العوامل التي مر ذكرها بالأعلى، وبإيجاز فإن أهم العوامل المسؤولة عن الاتزان النفسي أو التوازن النفسي ، هي التفاؤل الذي يمحو كافة العوامل الثانية، التي قد تعيق حدوث الاتزان النفسي ، بالإضافة إلى التحلي بالأخلاق والالتزام بالدين والطاقة الروحية، ليس هذا فحسب ، بل أيضًا الاهتمام بالرياضة ، والعلاقات الاجتماعية القوية (Heider, 1958:54).

الاتزان في النظام الاجتماعي

يتواجد أي نظام اجتماعي على ثلاثة مستويات ، الأول: المستوى البشري ، أي: المستوى الفردي ، والثاني: المستوى الهيكلي ، والثالث: المستوى البيئي ، كل مستوى يولد قوة موازنة خاصة به يبحث من خلالها عن الأنماط، وعلى درجة معينة من الاستقرار النسبي وإبقائها ضمن المعايير المقبولة ، فإن قوى التوازن هذه تشبه الأساليب والآليات الفسيولوجية التي يسعى البشر من خلالها إلى الحفاظ على وظيفته في مدى الإطار الطبيعي، ففي النطاق الاجتماعي تحاول قوى الاتزان الوقوف أمام أي تغير يمكن أن يعّرض للخطر والتهديد بعض مظاهر حياة النظام الأساسية، ولذا فإن استراتيجية التطور, أو التحديث الفعّالة هي تلك التي تحسن التعامل مع قوى الإتزان هذه (الطويل,٢٠٠٦ : ٣٨٧).

الفصل الثالث

أولاً: منهج البحث Method of Research

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في البحث الحالي إذ يعدّ المنهج الأنسب والأفضل في دراسة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات وتحليلها، ويساعد على تقديم صورة مستقبلية واضحة على وفق المؤشرات الحالية. (فان دالين، ١٩٨٥: ٣١٢)

ثانياً: مجتمع البحث Population of Research

ويتمثل مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا في كليات جامعة القادسية للعام الدراسي (٢٠٢١ –٢٠٢٢) والبالغ عددهم (١٦٥٢) طالباً وطالبة من الماجستير والدكتوراه للكليات كافة في جامعة القادسية.

	الكليات الانسانية				المجموع
	الماجستير		الدكتوراه		
	ذكور	اناث	ذكر	اناث	
كلية الاثار	15	16	0	0	31
كلية الآداب	38	41	20	16	115
كلية التربية الاقسام الانسانية	216	270	82	73	641
كلية القانون	26	38	0	0	64
المجموع	295	365	102	89	851
	الكليات العلمية				
	ماجستير		دكتوراه		
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
كلية الطب	14	19	18	45	96
كلية الطب البيطري	10	12	1	2	25
كلية الهندسة	36	61	0	0	97
كلية العلوم	3	37	5	7	52
كلية الزراعة	10	5	0	0	15
كلية الادارة والاقتصاد	178	105	53	27	363
كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة	27	2	29	33	91
كلية علوم الحاسوب	24	38	0	0	62
المجموع	302	279	106	114	801
المجموع الكلي	597	644	208	203	1652

ثالثاً: عينة البحث Sample of Research

العينة هي مجموعة من المفردات أو العناصر التي سحبتْ من مجتمع البحث الذي نريد بحثه أو بتعبير آخر أنها جزء من الكُل. (الجادري، ٢٠٠٣: ٢٧).

وتألفت عينة البحث الأساسية من (٤٠٠)طالب وطالبة في الدراسات العليا في كليات جامعة القادسية ، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب من (١٢)، كلية في جامعة القادسية بحسب النوع والتخصص والشهادة وهي ، (كلية الآثار ، كلية الإدارة والاقتصاد، كلية الآداب ، كلية التربية ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة ، كلية الزراعة، كلية الطب ، كلية الطب البيطري، كلية العلوم، كلية القانون، كلية الهندسة، كلية علوم الحاسبات) و بواقع (١٤٥) طالباً و(١٥٥)طالبة في الماجستير وبواقع (٥٠)طالباً و(٥٠)طالبة في الدكتوراه .

رابعا: اداة البحث

- مقياس التوازن المعرفي

تبنى الباحث مقياس التوازن المعرفي ل(سلوم،٢٠١٨) المبني أساسا على نظرية التوازن للعالم النفسي فريتز هايدر(Fritz Heider,1948)، "محاولة الشخص لتحقيق التناغم والتماسك وإعطاء معنى لإدراكاته وتحقيق أفضل صور للعلاقات الاجتماعية عن طريق تغير اتجاهاته وميوله نحو الشخص أو الموقف أو التقليل من شأن الصراع تبعاً لمجهوده الذاتي" (Esangbedo,٢٠١١:١٠)

- **وصف مقياس التوازن المعرفي:**

يتكون المقياس من (١٦) موقفاً افتراضياً كل موقف افتراضي يتكون من ثلاثة بدائل هما(أ)، (ب)، (ج) إذ يمثل البديل(أ) حالة التوازن المعرفي، ويمثل(ب)

حالة الحياد من التوازن المعرفي ويمثل (ج) حالة عدم التوازن المعرفي وقد اعطيت الدرجات (٣، ٢، ١)، للبديل الأول والثاني والثالث على التوالي.

- **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التوازن المعرفي:**

١- القوة التمييزية للفقرات (المجموعتين الطرفيتين)

ان الهدف من تحليل فقرات المقياس هو الابقاء على الفقرات الجيدة التي تميز بين الأفراد الخاضعين للمقياس واستبعاد الفقرات الغير مميزة، اذ ان من الشروط المهمة لفقرات المقاييس النفسية هي ان تتصف بقوة تمييزية (Power Discrimination)، بين الأفراد من ذوي الدرجات العالية والأفراد من ذوي الدرجات الواطئة في الصفة او السمة المراد قياسها (Gronlund,١٩٨١:٢٥٣).

ولغرض استخراج القوة التمييزية (power Discrimination) للفقرات واستبعاد الفقرات الغير المميزة، رتبت الدرجات الكمية التي حصل عليها المستجيبون من اعلى درجة الى ادنى درجة، وسحبت (٢٧ %)من الإجابات التي تمثل الدرجات العليا و(٢٧ %) من الإجابات التي تمثل الدرجات الدنيا، لتمثل المجموعتين الطرفيتين، وقد بلغ عدد الأفراد (١٠٨) في المجموعة العليا و(١٠٨) في المجموعة الدنيا، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا وأستعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الدالة الإحصائية بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا وذلك بمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات مقياس التوازن المعرفي بالقيمة الجدولية وتبين أن الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) والقيمة المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية (١,٩٦) وبدرجة حرية (٢١٤), وبذلك تبين ان جميع فقرات المقياس تتمتع بقدرة جيدة على التمييز وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التميزية لفقرات مقياس التوازن المعرفي بأسلوب المجموعتين الطرفيتين

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t-test	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	2.75	0.42	2.04	0.70	9.00	دالة
٢	2.48	0.63	2.21	0.69	2.96	دالة
٣	2.62	0.63	1.42	0.72	8.71	دالة
٤	2.85	0.44	2.01	0.74	9.91	دالة
٥	2.91	0.27	2.11	0.67	11.47	دالة
٦	2.80	0.48	2.12	0.83	7.35	دالة
٧	2.71	0.59	1.94	0.73	8.44	دالة
٨	2.81	0.43	1.93	0.71	10.93	دالة
٩	2.82	0.44	2.19	0.74	7.54	دالة
١٠	2.91	0.27	2.07	0.79	10.41	دالة
١١	2.80	0.48	1.84	0.83	10.39	دالة
١٢	2.37	0.82	1.98	0.86	3.37	دالة
١٣	2.87	0.36	2.12	0.73	9.36	دالة
١٤	2.65	0.49	2.05	0.75	6.89	دالة

١٥	2.75	0.42	2.08	0.75	8.12	دالة
١٦	2.50	0.61	1.95	0.83	5.55	دالة

٢ – الاتساق الداخلي

• اسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تفترض هذه الطريقة ان الدرجة الكلية للفرد تعد مؤشراً لصدق المقياس ويحاول كل باحث عادة ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للطلبة على المقياس(عيسوي، ١٩٧٤: ١٥٠)،لذلك فقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لأفراد العينة على المقياس، وقد تبين ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) وهذا مؤشر جيد على صدق الفقرات وان المقياس صادق لقياس الظاهرة المراد قياسها وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التوازن المعرفي.

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة
١	0.39	دالة
٢	0.21	دالة
٣	0.43	دالة
٤	0.50	دالة

٥	0.51	دالة
٦	0.40	دالة
٧	0.35	دالة
٨	0.49	دالة
٩	0.41	دالة
١٠	0.48	دالة
١١	0.45	دالة
١٢	0.24	دالة
١٣	0.44	دالة
١٤	0.36	دالة
١٥	0.41	دالة
١٦	0.27	دالة

الخصائص السايكومترية لمقياس التوازن المعرفي:

ينبغي ان تتوفر بعض الخصائص السايكومترية الأساسية في المقياس ومن أهمها الصدق وثبات درجاته (علام، ٢٠٠٠ :١٨٤)،فقد تحقق للمقياس مؤشرات الصدق والثبات عن طريق الاتي:

أولا: مؤشرات الصدق(Validity):

يعد الصدق من أهم الخصائص القياسية السايكومترية التي يجب ان تتوافر في المقاييس النفسية و المقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع من اجل قياسه (دافيدوف، ١٩٨٣ :٥٣٨)، ولقد توافر للمقياس الحالي مؤشرات الصدق الآتية:

أ- الصدق الظاهري:

هذا النوع من الصدق يعني عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحية المقياس في قياس ما يراد قياسه ،(الغريب،١٩٨٥:٦٧٩), وان افضل طريقة في استخراج الصدق الظاهري هي عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين للتحقق من صلاحيته في اختبار السمة او المتغير المراد اختباره (بلوم , ١٩٨٣: ١٢٥), وتحقق هذا النوع من الصدق لمقياس التوازن المعرفي من خلال عرضه بصيغته الاولية على مجموعة من المحكمين والاخذ بآرائهم حول صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وبدائله، ولقد اعتمد الباحث قيمة النسبة المئوية معيارا لآراء الخبراء على صلاحية المقياس من عدمه وكانت نسبة القبول لجميع الفقرات (١٠٠%).

ب- صدق البناء:

يبين هذا النوع من الصدق مدى العلاقة بين الأساس النظري للمقياس وبين فقرات المقياس، والى اي مدى يقيس المقياس الفرضيات النظرية التي بني عليها المقياس ويمكن التحقق من دلالة صدق البناء للمقياس باتباع اسلوب فاعلية الفقرات، اي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، او بقدرة المقياس على التمييز بين الفئات أو المجموعات المتباينة في ادائها على مظهر من مظاهر السلوك ، (ابو جادو،٢٠٠٠ :٤٤٠).

و يوصف صدق البناء بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق الذي يسمى أحياناً بصدق المفهوم او صدق التكوين الفرضي ويقصد به مدى قدرة الاختبار على تكوين فرض أو مفهوم نفسي معين (ربيع, ١٩٩٤: ٩٨)، وقد تحقق الباحث منه بأسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانيا: ثبات الاختبار:

يعد معامل ثبات الاختبار أو المقياس في الدراسات النفسية والتربوية من العوامل المهمة التي يسعى اليها كل باحث, حيث يطمح للحصول على معامل ثبات عالٍ قدر الإمكان للتقليل من الخطأ المعياري في القياس, لان الثبات مؤشر على دقة المقياس وبالتالي موثوقية النتائج، (العمري, ٢٠١١: ١١٥), والثبات اجراء ضروري مع كل تطبيق جديد للاختبارات النفسية الى جانب الصدق إذ أننا لا نمتلك صدقا وثباتاً حقيقيين للاختبار النفسي بل نمتلك مؤشرات على الصدق والثبات وهي مؤشرات تتغير تبعاً لطبيعة العينة التي يطبق عليها المقياس, ويقصد بثبات الاختبار ان يعطي النتائج نفسها اذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها في وقت آخر وتبدو قيمة ثبات الاختبار في قدرته على الكشف عن الفروق في الأداء بين الأفراد. (ميلز وبيتر, ٢٠١٢: ٢٠٦)، اذ يشير الى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على الاختبار نفسه اذا طبق عليه اكثر من مرة (عباس، ١٩٩٦ :٢٢)، لذلك تم التحقق من ثبات مقياس التوازن المعرفي بطريقة:

أ- الثبات باستعمال التجزئة النصفية

تقوم فكرة التجزئة النصفية على اساس تقسيم فقرات المقياس الى نصفين متجانسين ولغرض حساب الثبات على وفق هذه الطريقة بعد تطبيق مقياس التوازن المعرفي على عينة البحث البالغة (٤٠0) طالبا وطالبة ، وتم تقسيم فقرات المقياس البالغ عددها (16) فقرة الى قسمين يضم الأول الفقرات الزوجية ويضم الثاني الفقرات الفردية ، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات النصفين فبلغ (0.44) وباستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.61) وهو معامل ثبات.

ب- معامل الفا كرونباخ (Cronbachs Alpha coefficient) :

الغرض من استعمال هذه الطريقة هو معرفة مدى اتساق اداء الافراد في الاجابة عن المقياس وتسمى هذه الطريقة بمعامل الاتساق الداخلي, ومن اهمها هي معادلة ألفا كرونباخ (محمد,٢٠٠٤: ٧٧-٧٨).

ومن أجل استخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٦٤)

المصادر العربية

١- إبراهيم، بسام عبد الله طه(٢٠٠٩):التعليم المبني على المشكلات الحياتية، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان

٢- ابو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٠): علم النفس التربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣- بكار، عبد الكريم(١٩٩٧):مدخل إلى التنمية المتكاملة رؤية إسلامية، دار مسلم للطباعة والنشر، الرياض.

٤- الجادري، عدنان حسين(٢٠٠٣): الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٥- سعيد، سعاد جبر(٢٠١٥): الذكاء الإنفعالي وعلم النفس التربوي،ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع, أربد

٦- سمث، باتريشال وتيلمن ج، راغن(٢٠١٢): التصميم التعليمي، ط١، العبيكان للطباعة والنشر، المملكة العربية السعودية.

٧- شارون ويغشايدر – كروز (٢٠٠٧): تعلم كيف توزان حياتك، ترجمة: هلا الخطيب، المملكة العربية السعودية: العبيكان للطباعة والنشر، متاح في:

٨- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠):القياس والتقويم التربوي والنفسي، اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط١ ،القاهرة، دار الفكر العربي، للطباعة والنشر.

٩- فان دالين، ديو بولد(١٩٨٥): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.

١٠- القاضي، علي(١٩٨٢): التوازن عنصر أساسي في التربية الإسلامية، مجلة التربية، العدد ٥٥، جامعة قطر (٩٠-١٠٣).

١١- كويليام، سوزن(٢٠٠٤): الدوافع المحركة للبشر، ط١، مكتبية جرير للطباعة والنشر، المملكة العربية السعودية

١٢- المشاقبة، بسام عبد الرحمن(٢٠١١):نظريات الغتصال، ط١، دار أسامة للطباعة والنشر، الأردن.

١٣- ملحم، سامي محمد(٢٠٠٦): سيكولوجية التعلم والتعليم الأُسس النظرية والتطبيقية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

المصادر الاجنبية

١-Dworetzky, P & Davis ,J. (1989), Human Development , west puplishing

٢- Esangbedo,Reginald(2011) The Impact of celebrity Endorsements on the Buying behavior of Rowan University Student Age(18-24), A Thesis for degree of master of Arts.

Heider, F.(1958) The Psychology of interpersonal relations. . Wiley٣-New York:

٤-Roshan, Majanjafar: (2014)" Conscious Psychlolgical Balance Encompass Resilience other self-Regulation processes and Justica", International journal of fundamental Psychology and sciences, compny, New York

السلوك القيادي وعلاقته بالأسلوب المعرفي المجازفة-الحذر لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة

أ.م.د. خالد أبو جاسم عبد
Khalid.abd@qu.edu.iq

آلاء جبار محيسن
edu-sycho.post75@qu.edu.iq

جامعة القادسية/كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

الملخص

استهدف البحث الحالي التعرف إلى:-

١- القيادي لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة

٢- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور-أناث) ومدة الخدمة (١-٥، ٥-١٠، ١٠فأكثر)

٣-الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة

٤- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) على وفق المتغيرات **الجنس**(ذكور- أناث) **ومدة الخدمة** (١-٥، ٥-١٠، ١٠ فأكثر)

٥- العلاقة الارتباطية بين السلوك القيادي والأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة

٦- الفروق في العلاقة بين السلوك القيادي والاسلوب المعرفي (المجازفة - الحذر) لدى مديري مدارس ابتدائية ومتوسطة

٧- مدى إسهام الأسلوب المعرفي(المجازفة-الحذر) في السلوك القيادي لدى مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة

ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة على ما يأتي:

١- المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن السلوك القيادي والأسلوب المعرفي المجازفة-الحذر لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة

٢- مقياس السلوك القيادي بالاعتماد تعريف فيفر (Pfeiffer 1985) المبني أساسا على النظرية السلوكية وتألف المقياس بصيغته النهائية من (٣٤) فقرة بعد استكمال شروط الصدق والثبات والقوة التمييزية والاتساق الداخلي، توزعت على ثلاثة أبعاد (البعد الإنساني، البعد الوظيفي، البعد التفاعلي)

٣- تبنت الباحثة مقياس الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والمبني بالاعتماد على نظرية كوجان ووالش على شكل مواقف لفظية ولكل موقف بديلين أحدهما يمثل الأسلوب المجازفة، والآخر يمثل الأسلوب الحذر، وتالف المقياس في صورته النهائية وبعد استكمال الخصائص السايكومترية تضمن المقياس (٣٤) فقرة

واستكمالا لذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٥٠) مدير ومديرة في مدارس المركز والاقضية والنواحي التابعة للمديرية العامة لتربية القادسية تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية على وفق الأسلوب المتناسب. **وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائيا بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصل البحث إلى نتائج الآتية:**

١- مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة لا يتمتعون بالسلوك قيادي

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور -أناث)

٣- لا توجد فروق ذات دلالة في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة تبعاً لمتغير مدة الخدمة (١-٥، ٥-١٠، ١٠فاكثر)

٤- أن مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة لا يميلون إلى استخدام أسلوب المعرفي المجازفة وانما اسلوب المعرفي الحذر

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) تبعا لمتغير الجنس (ذكور-أناث) ولصالح الذكور، في ما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) تبعاً لمتغير مدة الخدمة (١-٥، ٥-١٠، ١٠فأكثر)

٦- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين السلوك القيادي والأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر)

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين السلوك القيادي والأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) تبعاً لمتغيرات الجنس(ذكور-أناث) ومدة الخدمة (١-٥، ٥-١٠، ١٠فأكثر)

٨- أسهم الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) بالتنبؤ بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة بنسبة (٣٥٧,٠)

واستكمالا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي أوصت الباحثة بتوصيات ومقترحات عدة أهمها:

١- كراس خاص لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة للعمل على السلوك القيادي بهدف اطلاعهم على مختلف الأساليب القيادية لما لها من أهمية بالغة في رفع مستوى العمل وتطوير الأداء وبالتالي تحقيق الأهداف المدرسية على النحو الأفضل

٢- إقامة دورات تدريبية خاصة عن أهمية السلوك القيادي ومجالاته لمديري المدارس وأثره على النمو المهني لديهم.

٣- دراسة السلوك القيادي مع متغيرات نفسية أخرى مثل التنظيم الانفعالي وإدارة الهوية الاجتماعية

الكلمات المفتاحية : السلوك القيادي ، الأسلوب المعرفي المجازفة-الحذر ، مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة

Leadership behavior among primary and middle school principals , relationship to cognitive style (Risk-caution)

Alaa Jabbar Muhaisin.
Assistant professor Dr.Khalid Abu Jassem

. **Khalid.abd@qu.edu.iqEdu-sycho.post75@qu.edu.i**

Abstract

Research title:

Leadership Behavior and its relationship to cognitive style Risk-caution among primary and middle school principals

The current research aims to identify:

-The leadership behavior of primary and middle school

_The statistically significant differences in the leadership behavior of primary and intermediate school principals according to the variables: gender .(males - females) and length of service (1-5, 5-10, 10 and more)

The current research has identified the principals of primary and middle schools in the schools of the center, districts, and sub-districts affiliated to the General Directorate of Education in Al-Qadisiyah Governorate for the .academic year (2021-2022)

:To achieve the research objectives, the researcher sought to

_The descriptive associative approach to detect leadership behavior

_Building a leadership behavior scale for primary and middle school - .principals, based on the administrative network theory

To complete this, the researcher applied the two scales to a sample of (250) principals in the schools of centers, districts, and sub-districts of the General Directorate of Education for Qadisiyah, which were selected according to the proportional method. **After collecting and processing the data statistically using the Statistical Portfolio for Social Sciences (SPSS), the results of :the research concluded that**

_Primary and middle school principals have leadership behavior

_There are no statistically significant differences in the leadership behavior _ of primary and intermediate school principals according to the gender .variable (male-female) and the length of service (1-5, 5-10, 10 and more)

According to the results of the current research, the researcher came up :with a number of recommendations and suggestions, including

A special brochure for principals of primary and middle schools to work on - leadership behavior in order to familiarize them with the various leadership styles because of its paramount importance in raising the level of work and developing performance and thus achieving school goals in the best way

Holding special training courses on the importance of leadership behavior - and its areas for school principals and its impact on their professional growth

words Key: Leadership, primary and middle school principals

مشكلة البحث: Research Problem

تعد القيادة ظاهرة بالغة الأهمية في حياة المجتمعات ومن هنا كان كل جماعة تعمل لتحقيق هدف أو أهداف مشتركة آن تكون مهمتها الأولى توجيه وتنسيق العمل الجمعي وتسديد خطاها نحو أهدافها المنشودة وهذا لا يمكن من دون وجود شخص اطلق عليه القائد (أحمد، ١٩٨٥ :٣٣) وعلى هذا الاساس فإن كثيرا من نجاح وفاعلية القيادة يعتمد على قدرة القائد التأثيرية وفاعليته في تحقيق أهداف المنظمة ولا يمكن أن يأتي هذا التأثير إلا من خلال السلوك القيادي الذي يمارسه لذا للسلوك القيادي دورا مهما في نجاح المنظمات على اختلاف أنواعها لذا فقد اعطي للسلوك القيادي التربوي اهتماما متزايدا من الباحثين لغرض تفعيل دور المدرسة لتصبح وحدة تطوير حقيقة للعملية التربوية (Brown etal, 2006, 596)

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة استقصاء السلوك القيادي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) لدى مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة الحكومية في محافظة القادسية حيث يتميز الميدان التربوي عن غيره من الميادين بخضوعه للنقد والتحليل من قبل جميع أفراد المجتمع ومؤسساته وذلك لأنه المجال الوحيد الذي يتصل بشكل مباشر بهؤلاء الأفراد والمؤسسات وهو المزود الأساس للقدرات والمهارات المختلفة لمن يقود المجتمع ويسير بمؤسساته نحو النجاح (إلياس، ١٩٨٤,ص٤٤)

أن من المعلوم لدى الإداريين أن هنالك اسلوبين رئيسين في القيادة لهما الأثر في الموقف الإداري وتحديد فاعلية القيادة كما حددها وليم ريدن(**W.Reddn**) في كتابة الفاعلية الإدارية (Managerial Effectiveness) بأن أهم عنصرين للسلوك القيادي هما: الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعلاقات الإنسانية (كنعان، ١٩٩٥، ٣٦٧)

كما أن السلوك القيادي لدى مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة له دور كبير في أداء سير المؤسسات التربوية سلبا أو إيجابا وينعكس ذلك على مدى تحقيق الأهداف التربوية العامة وعلى أداء كافة العاملين في الإدارات التربوية(الحريري، ٢٠٠٧، ٨٧) ومن هنا أولت المنظمات والحكومات موضوع اختيار القادة الاداريين فيها وذلك لما لها من تأثير في سلوك الأفراد والجماعات ومستوى أدائهم(احمد، ٢٠٠١، ٦٥)

لذلك فإن هنالك اختلاف بالسلوك القيادي لدى مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة وأن هذا الاختلاف يضع المهتمين بضرورة اختيار الإدارات المدرسية ذات الشخصية القيادية وفق أسس تأهيل وتأصيل تربوي واضح (الطويل، ١٩٩٨، ٩٦)

حيث أن اخفاقات الشخص في معظم ميادين الحياة إنما ترجع إلى ضعف استعمال عملياته المعرفية ومنها الأساليب المعرفية المعبرة عن تلك القدرات ويعد الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) هو أحدى هذه الأساليب التي تحدد لكل فرد أسلوبه الخاص في التعامل مع المعلومات وأن لكلا البعدين استراتيجية خاصة التي يستعملها في اتخاذ القرار فضلا عن ذلك اعتماد التعليم التقليدي المستندة إلى ضخ المعلومات بطريقة ألقائية يؤثر سلبا في القدرات وعلى اصدار الاحكام التي تكون أكثر دقة ومصداقية (السيد، ١٩٩٥، ٢٣) وكيفية استخدامها من حيث المجازفة والحذر منها وهذه المشكلة لا تعد مشكلة خاصة بمجتمعنا فحسب وإنما هي مشكلة يواجهها التربويون في المجتمع المتقدم لذلك لجأ المفكرون في تلك المجتمعات إلى استخدام أساليب يمكن أن تسهم في إكساب مهارات غير تقليدية (الكعبي، ٢٠٠٥، ٦١)

وهذا الامر يتطلب من آن يكون هناك اهتمام بجوانب الشخصية المختلفة ومنها الجانب المعرفي الذي يضم معارف واراء الفرد التي تجعله قادر على رسم الطريق الذي يستطيع من خلاله التعامل مع المواقف الحياتية وهذه الأساليب المعرفية تعكس طريقة

الأفراد في التعامل مع المواقف ومن بين هذه الأساليب هو الأسلوب المعرفي (المجازفة–الحذر) وهو احد الأساليب الذي يمتاز بسمات وخصائص منفردة في طريقة الإدراك وتوظيف المعرفة والمعلومات وقد اكد الكثير من علماء النفس على ضرورة التعرف على الأساليب المعرفية لدى مدراء (Goldman,1975,43)

إذ ترى الباحثة أنه قد يكون هنالك علاقة بين السلوك القيادي الذي يتبعه مدير المدرسة ونوع الأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) ومن ذلك جاز للباحثة أن تسأل

(ما قوة واتجاه العلاقة بين السلوك القيادي والأسلوب المعرفي (المجازفة– الحذر) لدى مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة)

أهمية البحث Research Importance:

يعد العصر الحالي عصر التطورات السريعة والقفزات المتلاحقة ولا شك أن القيادة هي الأساس الذي تقوم علية التربية في أي دولة تسعى إلى تطوير نفسها لمواكبة الأوضاع الحديثة والتمكن من أداء دورها كأداة للتنمية بشكل إيجابي وبذلك فإن نجاح المدرسة في أداء مهماتها يعتمد إلى حد كبير على فاعلية إدارتها وقدرتها على توجيه العملية التربوية نحو الأهداف المرسومة لها ولكي يؤدي مدير المدرسة المهمات الادارية والتربوية بالمستوى المطلوب لا بد أن يكون عارف بالقوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بسير العمل التربوي في المدرسة ويعمل على تطبيقها (Yuk,2000, 104)

أن القيادة ظاهرة اجتماعية مهمة تتأثر بظروف المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية كما أنها تؤثر تأثيرا فعالا في حياة المجتمع فالواقع أن هنالك علاقة تفاعل بين المجتمع وقادته ونظرا لهذا التفاعل فإن لكل مجتمع نوع من القيادة

التي تلائمه ولا تلائم غيره فالقيادة في مجتمع العصور الوسطى تختلف عنها في العصر الحديث وكذلك فإن القيادة في مجتمع صغير تختلف عنها في مجتمع كبير(Brown etal, 2006, 599)

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية كونها تبحث وتسلط الضوء على السلوك القيادي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) لدى مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة حيث تحتل القيادة التربوية أهمية كبيرة في نجاح الإدارات التعليمية والمؤسسات التربوية وبخاصة إذا وجد القائد الكفء الذي يمارس دوره القيادي بمهارة وبراعة ويحاول اختيار الانماط القيادية الإيجابية التي تتناسب وظروف العمل الإداري وتقلل من مستويات الضغوط التنظيمية لدى المعلمين في المؤسسات التربوية وتعد القيادة جوهر العملية الادارية وتنبع أهميتها من أهمية الدور الذي تؤديه في المؤسسة وما لها من تأثير في جميع جوانب العملية التعليمية ويتوقف نجاح الادارة في تحقيق الأهداف على مقدرات القائد وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل ورعايته (Gortan, 1993, 56)

و يتفق التربويون على أهمية السلوك القيادي لمدير المدرسة في تحقيق أهدافها وغاياتها وتسيير العملية التعليمية في مدرسته فهو المسؤول عن تنظيم وتوجيه وزيادة دافعية جميع العاملين في المدرسة وتهيئة جميع الظروف التي تساعدهم على نموهم مهنيا وشخصيا للقيام بأدوارهم على أفضل وجه فالرؤساء في المراكز الادارية وأولياء الأمور والمعلمون والمجتمع بمختلف مؤسساته ينظرون إلى مدير المدرسة على أنه القائد كما يقول **فيليبس (Philips)**هو شخصية مهمة في المدرسة وهو القائد الفاعل اذ يمكنه التغلب على الصعاب التي تقف أمام الابتكار والتطوير(Philips,

1987)حيث أن للسلوك القيادي الذي يتبعه القائد إثر على المرؤوسين بل على مسيرة المؤسسة الذي يعمل فيها استنادا الى المقولة الذهبية التي مفادها "بأنه لا توجد هنالك بلدان متخلفة ولكن هنالك بلدان تدار على نحو متخلف "(Sergiovanni, 1983, 432)

ونتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي الذي طرأ في العلم بعد الثورة الصناعية في فرنسا (١٨٧٩) وحاجة المعامل والمؤسسات المختلفة إلى من يقودها بشكل فاعل ومؤثر اتجه رجال الإدارة والمهتمين بشؤون قيادة المؤسسات التربوية وغير التربوية إلى دراسة انواع السلوك القيادي للقادة بطريقة علمية وصولا الى افضل النتائج وبذلك ظهرت دراسات وبحوث كثيرة في أواخر الثلاثينات من القرن الماضي وتعد دراسة **ليون ولبث ووايت ١٩٣٩(Lewin,Lippitl,White)** وهم من رواد الإدارة الأولى اعتبرت دراستهم أول دراسة إشارات إلى الأساليب القيادية المشهورة الثلاثة وهي الأسلوب التسلطي والأسلوب الديمقراطي و الأسلوب التسيبي أو الفوضوي وعد هؤلاء الأسلوب الديمقراطي هو الأفضل والاكثر نجاحا في القيادة (العمري، ١٩٩٢، ٢٤٥)

ومن وجهة نظر سلوى احمد(٢٠١٦) فإن أهمية القيادة تكمن في بعض المهام وهي:

- تشكيل حلقة وصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية
- رسم معالم المؤسسة من اجل تحقيق الأهداف المرسومة
- تعميم القوة الإيجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية بقدر الإمكان
- السيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة لها
- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم المورد الأهم (بطاح، ٢٠٢١، ١٢-١٣)

ويرى **المفيدي** ١٩٩٤ أن السلوك القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة يشكل العمود الفقري في القيادة التربوية برمتها وأن نجاح العملية التعليمية بشكل رئيسي يعتمد على

نمط السلوك المتبع من قبل المدير (المفيدي، ١٩٩٤، ٢١٥)وكذلك أن السلوك القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة له تأثير على سلوك أعضاء الهيئة التدريسية وفي تكوين الجو العلمي الفعال الذي يعمل على نحو أفضل بشكل عام (النعيمي، ١٩٩٤، ١٦٧)

ويؤيد **Owens**أن السلوك القيادي الذي يتبعه القائد يعمل على تكوين جو تنظيمي تسوده المحبة والتفاهم واحترام القوانين والأنظمة وتحمل المسؤولية (168،Owens,1995)

ويرى (بطاح) إن أهمية القيادة الحاسمة تنبع من قدرتها على التأثير فهي فقط التي تستطيع توجيه الأفراد في المنظمة لكي يعملوا بكل حماس وانتماء من اجل تحقيق الأهداف الموضوعة وأن عنصر التأثير هذا هو السر الذي لا تملكه سوى القيادة وهو عنصر لا يمكن الاستغناء عنه إذا كانت المؤسسة تريد فعلا تحقيق أهدافها الاستراتيجية الكبرى الكفيلة بأحداث تحولات عميقة وايجابية لصالح المؤسسة والعاملين (بطاح ، ٢٠٢١، ١٢-١٣)

ويرى **مرسي ١٩٩٧** بأن نجاح الدور الإداري يعتمد على الخبرة والتقدير الصحيح للسلوك القيادي الذي يتبعه القائد الإداري (مرسي، ١٩٩٧، ١١٦)

وقد ذكر **وارين بينس (Bennism 2008)** أن هناك ثلاثة أسباب رئيسية تبرر أهمية القادة وهي:

١- أنهم مسؤولون عن فعالية المؤسسات فعلى كفايتهم يعتمد نجاح أو فشل هذه المؤسسات

٢- أن المجتمع يحتاج إلى نماذج(models) وقدوة لأبنائه والقادة يمكن أن يكونوا هذه النماذج

٣- تلافي القلق بشأن استقامة المؤسسات والتزامها بالمبادئ والمثل الاخلاقية الرفيعة (بطاح، ٢٠٢١ , ١٣)

لقد أدى النمو المتزايد في البحوث والدراسات التي أجريت في مجالات علم النفس المختلفة خلال العقدين الآخرين إلى ظهور عدة مفاهيم معرفية في هذا المجال ومنها ما يعرف بالأساليب المعرفية Cognitive Styles وهي تلك الأساليب التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق بين الأفراد ليس فقط في نطاق عملية الادراك والعمليات المعرفية الأخرى كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتكوين وتناول المعلومات Information Processing ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية (الشرقاوي، ٢٠٠٣، ٢٢٩)

ويعد الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) أحد هذه الأساليب البارزة في مجال دراسة الفروق الفردية بين الأفراد إذ اوضحت الدراسات في هذا الاتجاه أن لكلا البعدين خصائص وسمات منفردة في كيفية تعامل الأفراد في المواقف المختلفة فالأفراد المجازفون أكثر ميلا لتحدي المجهول واقتناص الفرص تحقيقا لأهدافهم وهم أكثر ثقة بالنفس وأكثر قدرة على اتخاذ القرارات من الحذرين الذين يميلون إلى الحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في إيه مغامرة مهما كانت فائدتها أو مردودها فهم لا يفضلون الاعتماد على التخمين في اتخاذ القرارات ولا يبدون أي رغبة في تحدي المجهول وتجريبه بل يفضلون المواقف التقليدية والمألوفة (أبو علام وشريف، ١٩٨٣، ١١٢) وإذ كان أسلوب المجازفة- الحذر يستعمل بدقة في توافق الافراد والتفاعل بينهم (Kaas,1994,29)

وأن المجازفة تساعد كما أشارت لايتفوت(**Lighfoot**) على تقارب المسافات بين أفراد الجماعة وزيادة تحملهم لأي تغير إزاء مواقف الحياة (10،Lighfoot,1989) وأشار كذلك (كوكان وموركان) إلى أن الاشخاص المجازفين اكثر مغامرة في الدخول في المجالات ذات المردود العالي لتحقيق أهدافهم في حين أن الاشخاص الحذرين يميلون إلى الحصول على ضمانات أكيدة في تحقيق أهدافهم (شريف، ١٩٨٢، ١١٨

أهداف البحث: The Research Aims

يستهدف البحث الحالي تعرف إلى:-

١- السلوك القيادي لدى مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة

٢- دلالة الفروق في السلوك القيادي لدى مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة وفق متغيرات **الجنس** (ذكور-انات) **ومدة الخدمة**١-٥، ٥-١٠، ١٠ فأكثر)

٣-الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة

٤- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر) على وفق المتغيرات **الجنس**(ذكور- أناث) **ومدة الخدمة** (١-٥، ٥-١٠، ١٠ فأكثر)

٥- العلاقة الارتباطية بين السلوك القيادي والأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) لدى مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة

٦- الفروق في العلاقة بين السلوك القيادي والاسلوب المعرفي (المجازفة - الحذر) لدى مديري مدارس ابتدائية ومتوسطة

٧- مدى إسهام الأسلوب المعرفي(المجازفة-الحذر) في السلوك القيادي لدى مدراء المدارس الابتدائية والمتوسطة

حدود البحث: The Research Limits

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١- **البشرية:** مدراء ومديرات

٢- **الحدود المكانية:** المدارس الابتدائية والمتوسطة في المديرية العامة لتربية القادسية

٣- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)

تحديد المصطلحات

أولا _ السلوك القيادي: Leadership behaviour

- **فيفر(Pfeiffer, 1985):** بأنه قدرة الفرد(القائد) على التأثير في قيم وافكار وسلوك الآخرين أفرادا وجماعات وتوجيههم للأهداف التي يؤمن بها مع إمكانية تغيير أهداف وأساليب وإجراءات العمل وغرس الثقة والروح المعنوية بين أفراد الجماعة،عن طريق منحهم الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم(Pfeiffer,1985,85)

وقد اعتمدت الباحثة على تعريف فيفر(Pfeiffer 1985)المبني على النظرية السلوكية في تحديد مفهوم السلوك القيادي في الدراسة الحالية وبناء المقياس وتفسير النتائج .

التعريف الإجرائي للسلوك القيادي: هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على مقياس السلوك القيادي المعدة لأغراض البحث الحالي

الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر)(Risk taking- Cautioness)

- **كوجان ووالاش(Kagan&Wallach.1964):** هو دراسة الفروق الفردية بين الأفراد في طبيعة تعاملهم مع مواقف الحياة فالمجازفون هم أكثر ميلا إلى المغامرة وتحدي المجهول واقتناص الفرص تحقيقا لأهدافهم وهم أكثر ثقة وقدرة على اتخاذ القرارات من الحذرين الذين يميلون إلى الحصول على ضمانات أكيدة قبل الدخول في أي مغامرة مهما كانت فائدتها أو مردودها ولا يبدون أي رغبة في تحدي المجهول وتجريبه بل يفضلون المواقف التقليدية والمألوفة(Guilford, 1980,p.717).

التعريف الإجرائي للأسلوب المعرفي المجازفة-الحذر: هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على مقياس السلوك القيادي المعدة لأغراض البحث الحالي

<u>إجراءات البحث</u>

أولا:- منهجية البحث Research Methodology

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في البحث وذلك لملائمته لأهداف البحث وطبيعة المشكلة

ثانيا:- مجتمع البحث : Research Population

يتحدد مجتمع البحث الحالي بمديري المدارس المتوسطة والابتدائية في مدينة الديوانية ولكلا الجنسين وللعام الدراسي٢٠٢١-٢٠٢٢ البالغ عددهم (٩٢٣) مدير ومديرة موزعين بواقع (٧٤٩) مديري ابتدائية ، و (١٧٤) مديري متوسطة وجدول (٢) يُوضح ذلك

جدول (٢)

مجتمع البحث موزع على وفق متغيري الجنس والمدرسة

المدرسة	الجنس		المجموع الكلي
	ذ	إ	
ابتدائية	٥٦٤	١٧٤	٧٤٩
متوسطة	١١٣	٦١	١٧٤
المجموع	٦٧٧	٢٣٥	٩٢٣

ثالثا:- عينة البحث : Research Sample

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية (Stratified Random Sample) (ذات الاسلوب المتناسب، اذ يستخدم هذا النوع من العينات في المجتمعات غير

المتجانسة والتي تتباين مفرداتها وفقا لخواص معينة ، مثل المستوى التعليمي لمفردات مجتمع الدراسة ، الجنس، ويمكن تقسيم مجتمع الدراسة الى طبقات وفقاً لهذه الخواص , إذ اختير بالأسلوب المتناسب (٢٥٠) مدير ومديرة وبنسبة (٢٧.٠٨٥%) من مجتمع البحث وبواقع (١٨٣) من الذكور، و(67) من الاناث ، بواقع (٢٠٢) مديري ابتدائية و(٤٨) مديري متوسطة ، وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

عينة البحث موزعة على وفق متغيري الجنس والمدرسة

المدرسة	الجنس		المجموع الكلي
	ذ	إ	
ابتدائية	١٥٢	٥٠	٢٠٢
متوسطة	٣١	١٧	٤٨
المجموع	١٨٣	٦٧	٢٥٠

عرض النتائج وتفسيرها:

<u>الهدف الاول:</u> تعرف السلوك القيادي لدى مديري المدارس .

تشير المعالجات الإحصائية إلى أن الوسط الحسابي لدرجات مديري المدارس على مقياس السلوك القيادي بلغ (79.552) و بانحراف معياري قدره (10.785) فيما بلغ الوسط الفرضي[١] (٧٥) وعند مقايسة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس , واختبار الفرق بينهما باستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة (6.673) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) و بدرجة حرية (249) , مما يُشير إلى ان مديري المدارس لديهم سلوك قيادي و جدول (٩) يُبين ذلك

جدول(٩)

دلالة الفرق بين الوسطين الحسابي و الفرضي على مقياس السلوك القيادي

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
٢٥٠	79.552	10.785	٩٩	٢٤٩	6.673	٢٦٦,١٣	دالة

قد تعود هذه النتيجة بأن مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة لا يتمتعون بسلوك قيادي وليس بأمكانهم السيطرة والتوجيه الصحيح لفعاليات حياتهم وبناء على ما جاء في الإطار النظري أن بعض الأفراد لا يستطيعون تحديد مسار العمل والإشراف على التنفيذ فلم يعد مدير المدرسة مجرد عنصر مطبق للنظام بل تعدى ذلك ، وكذلك يجب أن يكون مالكا للمهارات الأساسية وقادرا على التغيير والتحسين في التنظيم المدرسي

[١] الوسط الفرضي = مجموع أوزان البدائل/عددها × عدد الفقرات.

ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سليم ٢٠٠٩، ودراسة إبراهيم ٢٠١٠, ودراسة كاركوز٢٠٠٧, والتي بينت أن مديري المدارس يتمتعون بسلوك قيادي

الهدف الثاني: دلالة الفروق الإحصائية في السلوك القيادي على وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث) و مدة الخدمة .

لغرض تعرف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس على مقياس السلوك القيادي على وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) و مدة الخدمة أستعملت الباحثة تحليل التباين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وجدول (١٠) يُبين ذلك.

جدول (١٠)

دلالة الفروق في السلوك القيادي على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة

مصدر التباين	مجموعة المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة الفائية F	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة S-g
الجنس	261.117	1	261.117	2.255	3.84	0.05
مدة الخدمة	282.778	2	141.389	1.221		
تفاعل (الجنس x مدة الخدمة)	262.666	2	131.333	1.134		
الخطأ	28249.860	244	115.778			
الكلي	1611098.000	250				

تبين النتائج في جدول (١٠) السابق ما يأتي:

أ- الفرق وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) :

أظهرت النتائج أن الفرق بين الذكور و الإناث على مقياس السلوك القيادي غير دال إحصائياً إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (2.255) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) إذ كان الوسط الحسابي للذكور (80.0546) بانحراف معياري (11.43002) , و كان الوسط الحسابي للإناث (78.1791) بانحراف معياري (8.71941) وقد تعود هذه النتيجة أن مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة لا تتوفر فيهم بعض المهارات كالسرعة والحزم في اختيار القرارات وعدم وجود القدرة على الإقناع وقوة الإرادة بالإضافة إلى حصيلة كبيرة من المعرفة وكذلك إلى إلتزام مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة بالقوانين وتطبيقها ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سليم ٢٠٠٩ ونتائج دراسة إبراهيم ٢٠١٠ والتي بينت فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور

ب- مدة الخدمة :

أظهرت النتائج أن الفرق بين مديري المدارس على مقياس السلوك القيادي على وفق سنوات الخدمة غير دال إحصائياً إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1.221) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) , وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لم يتأثروا بعامل الخبرة في ميدان التعليم لذلك يجب الإهتمام بتطوير هيكلية إدارات المدارس باستمرار من خلال الدورات وورشات عمل لمواكبة التطورات والتعرف على أساليب الإدارة التربوية الحديثة المتجددة باستمرار ، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة النمري ٢٠٠٦ ولا تتفق مع نتائج دراسة سليم وإبراهيم وجدول(١١) يوضح الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لذلك .

جدول(١١)

مدة الخدمة	الوسط	الانحراف
(١-٥)	80.8333	9.69190
(٥-١٠)	79.1798	9.95622
أكثر من ١٠ سنوات	78.7470	12.50253
المجموع	79.5520	10.78595

❖ **الهدف الثالث: تعرف الاسلوب المعرفي(المجازفة-الحذر) لدى مديري المدارس .**

تشير المعالجات الإحصائية إلى أن الوسط الحسابي لدرجات مديري المدارس على مقياس الاسلوب المعرفي بلغ (42.9798) و بانحراف معياري قدره (4.1161) فيما بلغ الوسط الفرضي (٤٥) وعند مقايسة الوسط الحسابي لعينة البحث بالوسط الفرضي للمقياس , واختبار الفرق بينهما باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة (-7.729) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) , ولصالح الوسط الفرضي عند مستوى دلالة (0.05) و بدرجة حرية (٢٤٩) , مما يُشير إلى ان مديري المدارس لا يميلون الى استخدام اسلوب المجازفة , و جدول (١٩) يوضح ذلك

جدول(١٩)

دلالة الفرق بين الوسطين الحسابي و الفرضي على مقياس الاسلوب المعرفي(المجازفة-الحذر)

عدد	الوسط	الانحراف	الوسط	درجة	القيمة	القيمة	مستوى

أفراد العينة	الحسابي	المعياري	الفرضي	الحرية	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة 0.05
٢٥٠	٤٢.٩٧٩٨	٤.١١٦١	٤٥	٢٤٩	-٧.٧٢٩	١.٩٦	دالة

تشير هذه النتيجة بوضوح إلى أن أفراد عينة البحث تتجه نحو الأسلوب المعرفي الحذر وقد يعود هذا إلى القدرة على اتخاذ القرارات كما أشار كوجان ووالش أن الأشخاص الحذرين يميلون إلى الحصول على ضمانات في تحقيق أهدافهم فلا يدخلون في أي موضوع أو مجال كانت فائدته إلا بعد ضمانهم النجاح المؤكد ولا يعتمدون على المجازفات أو التوقعات ولا يبدون أي رغبة في تحدي المجهول وتجريبه بل يفضلون المواقف التقليدية والمألوفة

❖ **الهدف الرابع : دلالة الفروق الإحصائية في الاسلوب المعرفي(المجازفة-الحذر) على وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث) و مدة الخدمة .**

لغرض تعرف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات مديري المدارس على مقياس الاسلوب المعرفي على وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) و مدة الخدمة أستعملت الباحثة تحليل التباين عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وجدول (٢٠) يُبين ذلك.

جدول (٢٠)

دلالة الفروق في الاسلوب المعرفي على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة

مصدر التباين	مجموعة المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة الفائية F	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة S-g
الجنس	77.977	1	77.977	4.661	3.84	0.05
مدة الخدمة	70.135	2	35.068	2.096		
تفاعل (الجنس x مدة الخدمة)	12.852	2	6.426	.384		
الخطأ	4048.917	244	16.731			
الكلي	462307.000	250				

تبين النتائج في جدول (٢٠) السابق ما يأتي:

أ- الفرق وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) :

أظهرت النتائج أن الفرق بين الذكور و الإناث على مقياس الاسلوب المعرفي دال إحصائياً أذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (4.661)وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح الذكور , إذ كان الوسط الحسابي للذكور (43.2637) بانحراف معياري (4.12333),وكان الوسط الحسابي للإناث (42.1970)بانحراف معياري (4.02385) وقد تعود هذه النتيجة أن الذكور أكثر حذراً من الإناث وقد يعود ذلك إلى طبيعة مواقف الحياة والظروف والأحداث التي تحيط بالمدير مما يدعوه إلى أن يكون أكثر حذراً في تعاملاته مع مواقف الحياة في جميع جوانبها فالفرد الذي يتميز بأسلوب الحذر لا يقبل بسهولة التعرض لمواقف فيها

مخاطرة حتى لو كانت نتائجها مؤكدة واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نظرية كوجان ووالش التي تشير إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى الحصول على ضمانات أكيدة في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة هم من النوع الحذر ويرتبط هذا الأسلوب بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس وقدرة تحمله لاحتمالات الربح والخسارة وأن الأشخاص الحذرين لا يعتمدون على المجازفات أو التوقعات

ب- مدة الخدمة :

أظهرت النتائج أن الفرق بين مديري المدارس على مقياس الاسلوب المعرفي على وفق سنوات الخدمة غير دال إحصائياً أذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (2.096) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وقد تعود هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لم يتأثروا بعامل الخبرة وهم من النوع الذي لا يقبلون في أي موضوع أو مجال مهما كانت فائدته إلا بعد حصولهم على ضمانات أكيدة للنجاح المؤكد ولا يعتمدون على المجازفات أو التوقعات مهما كانت المدة الزمنية اذ أن الحذرين يكونون أكثر انتباها للمواقف ولا يتسرعون في اتخاذ القرارات حيث الحذرين أكثر قلقا وأقل دافعية نحو أداء المهمات إذ يشير كوجان ووالش إلى أن هنالك علاقة بين الأسلوب المعرفي المجازفة-الحذر وبعض متغيرات الشخصية الأخرى والقلق والدافعية والاستقلالية والمرونة ، وجدول(٢١) يوضح الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لذلك .

جدول (٢١)

مدة الخدمة	الوسط	الانحراف

(١-٥)	43.5714	3.86424
(٥-١٠)	42.9101	4.29228
أكثر من ١٠ سنوات	42.5000	4.13133

ج- تفاعل الجنس مع المرحلة:

أظهرت النتائج أن الفرق بين مديري المدارس من الذكور والإناث على اختلاف سنوات الخدمة لديهم غير دال إحصائياً أذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.384) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ، وبذلك هناك تفاعلاً بين الجنس و مدة الخدمة في التأثير بالأسلوب المعرفي .

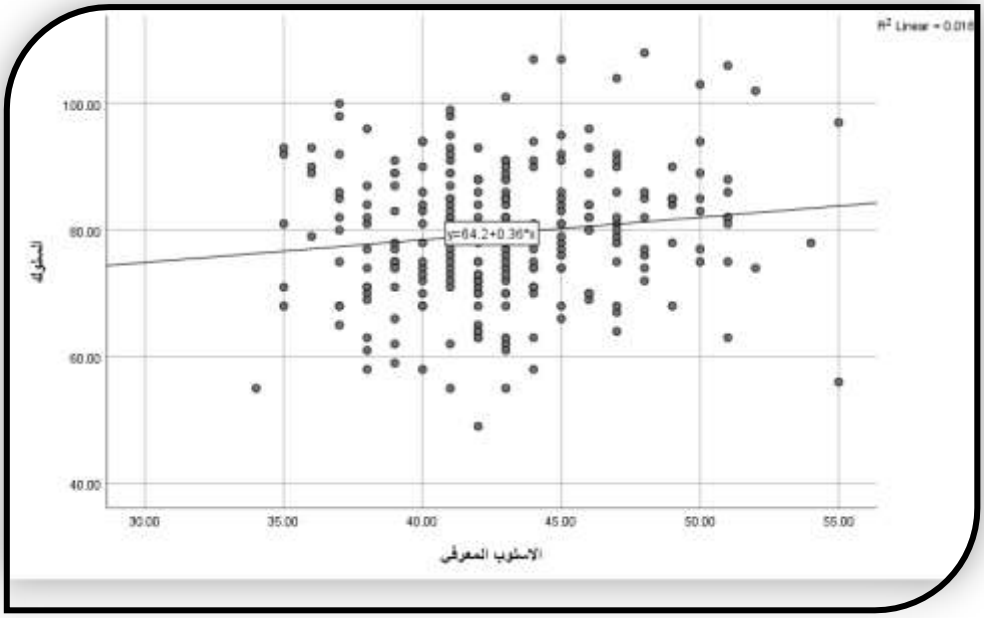
❖ **الهدف الخامس: العلاقة الارتباطية بين السلوك القيادي و الاسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر) لدى مديري المدارس .**

لأجل التعرف على العلاقة الارتباطية بين المتغيرين تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مديري المدارس على مقياس كل متغير ، تبين أن معامل الارتباط بينهما (٠.136) ، ولأجل اختبار قيمة معامل الارتباط هذا تم استعمال الاختبار التائي لمعامل الارتباط و وجد أن القيمة التائية المحسوبة (٢.١٦٢) , وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (٢٤٨) ، و هذا يُشير أن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين موجبة دالة إحصائياً , و جدول (٢٢) يبين ذلك.

جدول (٢٢)

العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث و دلالتها الإحصائية

المتغيرات	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.05
السلوك القيادي/الاسلوب المعرفي	٠.136	٢.١٦٢	1.96	٢٤٨	دالة



شكل (٥) العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث

❖ الهدف السادس:

دلالة الفروق الإحصائية في العلاقة الإرتباطية بين السلوك القيادي و الاسلوب المعرفي لدى مديري المدارس على وفق متغيري الجنس ومدة الخدمة

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين درجات مديري المدارس في السلوك القيادي و درجاتهم بالأسلوب المعرفي باستعمال الاختبار الزائي (Z–test) لمعرفة دلالة الفرق بين معاملي الارتباط , اذ كان معامل الارتباط عند (الذكور) يساوي (٠.٠٧٨) وعند (الإناث) يساوي (٠.٠٧٧) فكانت النتيجة انهُ لا توجد فروق بين الذكور والإناث عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لان القيمة الزائية المحسوبة والبالغة (٠.٠٣٤) وهي اصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١.٩٦) وجدول (٢٣) يبن ذلك

أمَّا في ما يتعلق بمتغير مدة الخدمة (١–٥) , (٥–١٠) , (١٠–فأكثر) فكانت النتيجة انهُ لا توجد فروق لمدة الخدمة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ؛ لأنَّ القيم الزائية المحسوبة أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١.٩٦) وجدول (٢٣) يبين ذلك .

جدول (٢٣)

الاختبار الزائي لـدلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث على وفق الجنس ومدة الخدمة

العلاقة	المتغيرات	معامل الارتباط	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
السلوك القيادي / الاسلوب المعرفي	الذكور	٠.٠٧٨	٠.٠٨٠	٠.٠٣٤	١.٩٦	غير دالة
	الإناث	٠.٠٧٧	٠.٠٧٥			
	١-٥	٠.١١٥	٠.١١٦	٠.٢٤٠		غير دالة
	٥-١٠	٠.١١٢	٠.١١٠			
	١-٥	٠.١١٥	٠.١١٦	٠.١٦١		غير دالة
	أكثر من ١٠	٠.٠٩٨	٠.٠٩٠			
	٥-١٠	٠.١١٢	٠.١١٠	٠.١٢٨		غير دالة
	أكثر من ١٠	٠.٠٩٨	٠.٠٩٠			

❖ **الهدف السابع: مدى إسهام الاسلوب المعرفي في التنبؤ بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس.**

لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة تحليل الانحدار الخطي البسيط , وبالطريقة الاعتيادية من نوع (Enter) على البيانات المستخرجة ، إذ استخرج القيمة الفائية المحسوبة البالغة (4.609) وهي تدل على جودة نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ

عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة للأنموذج بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05), ودرجة حرية (٢٤٩) , وجدول (٢٤) يوضح ذلك .

جدول(٢٤)

معامل انحدار درجات الاسلوب المعرفي (المتغير التابع) في درجات السلوك القيادي (المتغير المستقل)

مصدر التباين S-V	مجموعة المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة الفائية F	مستوى الدلالة S-g
الإنحدار	532.385	1	532.385	4.609	دالة
البواقي	28413.417	249	115.502		
المجموع الكلي	28945.802	250			

ولمعرفة مدى إسهام الأسلوب المعرفي (المجازفة –الحذر) في السلوك القيادي تَمّ استخراج معامل الانحدار(b) والخطأ المعياري لها ، ومعامل الانحدار المعياري (Bate) والقيمة التائية للمتغير المستقل **السلوك القيادي** في درجات المتغير التابع **الأسلوب المعرفي المجازفة–الحذر**, وكل ذلك يوضحه جدول(٢٥).

جدول (٢٥)

مدى أسهام الاسلوب المعرفي في السلوك القيادي

المتغير المستقل	معامل الانحدار b	الخطأ المعياري	معامل الإنحدار المعياري Beta	القيمة التائية	مستوى الدلالة (0.05)
المقدار الثابت	64.198	7.173	–	8.950	دالة
الاسلوب المعرفي	0.357	.166	0.136	2.147	دالة

ويتبين من جدول (٢٥) أنّ الاسلوب المعرفي يساهم في السلوك القيادي لدى مديري المدارس إذ كانت قيمة معامل الانحدار المعياري (Beta) المقابلة لها (٠.١٣٦), والقيمة التائية المحسوبة له (2.147), وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) , وتشير هذه النتيجة إلى أنّ زيادة الاسلوب المعرفي الحذر لدى مديري المدارس بمقدار وحدة قياس واحدة يؤدي غلى زيادة السلوك القيادي بمقدار (0.357) وحدة قياس وهي دالة أحصائيا وتدعم هذه النتيجة العلاقة الارتباطية التي توصلت اليها الباحثة في الهدف الخامس وتفسيرها.

❖ **التوصيات:**

١- أنشاء كراس خاص لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة للعمل على السلوك القيادي بهدف اطلاعهم على مختلف الأساليب القيادية لما لها من أهمية بالغة في رفع مستوى العمل وتطوير الأداء وبالتالي تحقيق الأهداف المدرسية على النحو الأفضل

٢- العمل على زيادة وعي مديري المدارس نحو السلوك القيادي الذي يمارسونه من خلال أقامة دورات تدريبية وأثره على النمو المهني لديهم.

٤- ضرورة تزويد إدارات المدارس بكل ما هو جديد من بحوث ودراسات تتعلق بالقيادة المدرسية والتربوية لمواكبة التطورات والتعرف على أساليب الإدارة التربوية الحديثة المتجددة باستمرار.

❖ **المقترحات:**

١- دارسة السلوك القيادي مع متغيرات نفسية اخرى مثل التنظيم الانفعالي وادارة الهوية الاجتماعية .

٢- أجراء دراسات حول الصعوبات التي تواجه مديري المدارس وتحد من درجة ممارسة دورهم في تحسين البيئة المدرسية.

٣- أجراء دراسة مماثلة للسلوك القيادي لعمداء الكليات أو رؤساء الأقسام وفق بعدين العمل والعلاقات الإنسانية

المصادر:ـ

- إبراهيم، يونس محمد (٢٠١٠): **السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.
- أبو الخير، سامي عبد العزيز عامر(٢٠١٣): **الأنماط القيادية لدى مديري مدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالأبداع الإداري من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية، غزة.

- أبو الفضل، عبد الشافي محمد (٢٠٠٢): **القيادة الإدارية في الاسلام.**
- الياس، طه(١٩٨٤): **الإدارة التربوية والقيادة،مفاهيمها، وظائفها ، ونظرياتها،** مكتبة الأقصى، عمان، الاردن.
- احمد، أحمد(٢٠٠١): **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة**، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر.
- الأغبري، عبد الصمد (١٩٩٨): **الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري ووكلاء المدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية دراسة استطلاعية**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، العدد(٨٨).
- -------- (٢٠٠٠): **الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، ط١، دار النهضة العربية، بيروت.
- أندرو دي سيزلاقي، مارك جي والاس(١٩٩١): **السلوك التنظيمي والاداء**، ترجمة جعفر ابو قاسم، معهد الإدارة العامة،المملكة العربية السعودية.
- أيلس، كارول ف(٢٠٠٩): **مهارات الإدارة للمديرين الجدد**، ترجمة محمد عبد الحفيظ يوسف، ط١، مكتبة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، السعودية.
- بطاح، أحمد (٢٠٢١): **القيادة التربوية. فعاليتها، وقضاياها، وتحدياتها**، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- -------- (٢٠٠٦): **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- بوعلاق، نوال(٢٠٢١): **قيادة التغيير**، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

- ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيث (١٩٨٩): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة عبدالله زيد وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.
- جارالله، سميرة يوسف(٢٠٠٥): **السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية وعلاقته بالأداء المهني للمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة الموصل.
- جمجوم، هشام محمد نور(٢٠٠٨): **سيكولوجية الإدارة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت.
- جولمان، دانييل وبوياتزيس، ريتشارد وماكي، أني(٢٠٠٤): **القادة الجدد: تحويل فن القيادة الإدارية إلى علم النتائج**، ترجمة الجبالي وآخرون، دار المريخ، الرياض.
- جيرالدج جيرينبرج، وبارون، روبرت(٢٠٠٤): **إدارة السلوك في المنظمات**، ترجمة محمد رفاعي، وإسماعيل علي بسيوني، ط٧, دار المريخ للنشر والتوزيع، مملكة العربية السعودية.
- حافظ، إجلال عبد المنعم وآخرون (١٩٩٢): **أصول الإدارة**، مكتبة عين الشمس، القاهرة.
- الحر، عبد العزيز(٢٠١٠): **القيادة التربوية**، ط٢، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.
- الحربي، قاسم بن عائل (٢٠٠٨): **القيادة التربوية الحديثة**، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان.

- الحريري، رافدة(٢٠٠٧): **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، دار المناهج، عمان، الاردن.
- حريم، حسين (١٩٩٣): **السلوك التنظيمي وإدارة الأفراد**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.
- -------- (٢٠٠٦): **مبادئ الإدارة الحديثة: النظريات العمليات الإدارية وظائف المنظمة**، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- حلاق، بطرس(٢٠٢٠): **القيادة الإدارية**، ط١، الجامعة الافتراضية للنشر والتوزيع، عمان.
- حمدون، راشد والطالب، ضياء(٢٠٠٠): **السلوك القيادي لمديري ألعاب الساحة والميدان كما يدركها اللاعبون**، بحث منشور في مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، جامعة الموصل، المجلد(٦), العدد(٢٠).
- الدعيلج، إبراهيم (٢٠٠٩): **الإدارة العامة والإدارة التربوية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان
- دواني، كمال سليم(٢٠١٧): **القيادة التربوية**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- رشيد، معاذ غسان اسماعيل (٢٠١٨): **تأثير السلوك القيادي في الأداء الوظيفي من خلال التمكين الإداري**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد.
- رضوان، محمود عبد الفتاح (٢٠١٢): **القيادة ومهارات تحفيز المرؤوسين، ط١**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.

- العجارمة، موفق احمد شحاذة(٢٠١٢): **الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعلم من وجهة نظر المعلمين في محافظة عمان**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- العجمي، محمد حسين(٢٠٠٨): **الإدارة والتخطيط التربوي: النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- --------(٢٠٠٨): **القيادة الإدارية والتنمية البشرية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- -------- (٢٠٠٨): **القيادة التربوية الإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزة**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر.
- --------- (٢٠٠٢): **المدرسة وتعليم التفكير**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- العدوان، ياسر(١٩٩٧): **القيادة الإدارية وتوجهاتها الحديثة**، ورقة عمل لبرنامج الإدارة العليا، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.
- --------- (١٩٩٧): **القيادة الإدارية وتوجهاتها الحديثة**، ورقة عمل لبرنامج الإدارة العليا،جامعة اليرموك، إربد، عمان.
- العربي، طارق(٢٠٠١): **الأساليب القيادية الإدارية في المؤسسات التعليمية**، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- العرفي، عبدالله بالقاسم، ومهدي، عباس عبد(١٩٩٦): **مدخل الى الإدارة التربوية**، دار منشورات الكتاب الوطنية، بنغازي.

- عريبات، بشير(٢٠٠٧): **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم**، ط١, دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- العساف، أحمد بن عبد المحسن (٢٠٠٢): **مهارات القيادة وصفات القائد**، الرياض، السعودية.
- عطوي، جودت عزت(٢٠٠٤): **الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط٢, دار الثقافة، عمان.
- عقيلي، عمر وصفي(١٩٩٦): **الإدارة: أصول وأسس ومفاهيم**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
- عكاشة، محمود فتحي(٢٠٠٠): **تصور مقترح لتحسين نوعية برامج التدريب على مهارات السلوك القيادي بالتدريب على تجنب الأخطاء لدى القادة التربويين**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- عياصرة، علي أحمد (٢٠٠٦): **القيادة والدافعية في الإدارة التربوية**، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- الفهيدي، عبدالله عبده محمد (٢٠٠٩): **أنماط السلوك القيادي السائدة لدى مديري إدارات التربية والتعليم بمحافظة تعز في الجمهورية اليمنية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية، اليمن.
- فياض، رجاء (١٩٩٣): **المرأة والمراكز الإشراقية والقيادية في مراكز الوزارات في الاردن: دراسة ميدانية**، المؤتمر الأول للإدارة العامة في الاردن، معهد الإدارة العامة، عمان.

- قربوع،رميسة(٢٠٢٠): **السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يجى جيجل، الجزائر.
- الكايد، هاني محمود (٢٠٠٩): **علم النفس السلوك القيادي: سيكولوجية إدارة مؤسسات دولة**، ط١، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.
- كنعان، نواف (١٩٩٢): **القيادة الإدارية**، مكتبة دار الثقافة، عمان.
- --------(١٩٩٩): **القيادة الإدارية**، ط٦, مكتبة دار الثقافة، عمان، الاردن.
- -------- (١٩٩٥): **القيادة الإدارية**، ط٥, مكتبة دار الثقافة، عمان، الاردن.
- كوفي، ستيفن أر(٢٠٠٥): **القيادة المرتكزة على المبادئ**، ط١، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- لواج، فير(٢٠٠٧): **دور القيادة الإدارية في تفصيل استراتيجية إدارة الموارد البشرية**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التسيير، جامعة محمد الصديق بن يجى جيجل، الجزائر.
- ليندة، فرخة (٢٠٠٩): **أثر أساليب القيادة الإدارية على أداء الموارد البشرية بالمنظمة**، رسالة ماجستير منشورة، كلية علوم التسيير، جامعة محمد الصديق بن بجى جيجل، الجزائر .
- مرسي، محمد مرسي (١٩٩٧): **العلاقات الإنسانية والإدارة المدرسية**، مجلة التربية، العدد(١٢٢), السنة السادسة، اللجنة الوطنية للتربية والعلوم، الدوحة، قطر.
- مفيدة، بوالفول(٢٠١٧): **القيادة الإدارية ودورها في تفصيل إدارة المعرفة**، رسالة ماجستير منشورة،كلية التسيير،جامعة محمد الصديق بن يجى جيجل، الجزائر.

- المفيدي، الحسن بن محمد، وال ناجي، محمد بن عبدالله (١٩٩٤): **الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل.**
- النذير، عبدالله ثاني محمد (٢٠١٠): **القيادة الإدارية وعلاقتها بمشروع استراتيجية الاتصال بالمؤسسة العمومية الاقتصادية الجزائرية**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة السانية، وهران.
- النعيمي، صلاح عبد القادر (٢٠٠٨): **المدير.القائد.المفكر** الاستراتيجي، ط٢, أفراد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- النعيمي، فلاح محمد (١٩٩٤): **أثر عوامل الموقف في السمات القيادية دراسة ميدانية لمدراء بعض المنظمات الصناعية العراقية**، مجلة أبحاث اليرموك، العدد(١٠).
- النمري، أحمد معتوق(٢٠٠٧): **الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
- الهدهود، دلال، والجبر، زينب(١٩٨٩): **النمط القيادي لنظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات**، رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد(٢٨).

المصادر الأجنبية:-

- Aslop, William-E the relation ship between leader ship styles climate and moral as perceived the facility of Wyoming

community collegs dissertation A bstras in tegration, Vol.45.no. 353.

- Ferguson, G.& Takane, Y.(1989): Statistical Analysis in Psychology and education, McGraw-Hill, New York:USA.
- Goldman, E.K.(1975): Need achievement as amotivational basis for the risky shift, Journal of personality, Vol.(43), No.(2).
- Goldstein, K.M. & Blackman, S(1978): Cognitive Style: Five approaches and relevant research. NewYork,Wiley.
- Guilford (1980): Cognitive Styles: what are? Education psychology measurement, Vol.(40).
- Hadlock, E.C.(1974): The relationship between psychological security and risk-taking career choicen, D.A.I,Vol.(35), No.(5).
- Helleregel, don&Woodman, Richrdw(1983): organizational behaviourl, publishing company new York, and fdulation.
- Kaas, K.J(1994): Testing the limits of the student adaptation to college questionnaire (ATR), annual from paper presented all the annual of the association for institutional research, usa.

- Kogan, N.& Wallach, M.A.(1964): Risk-taking, Holt, Rinehart Winston, New York.
- Kogan, N.(1976): cognitive styles in Infancy and Early childhood. New Jersey: John willey & sons.
- Koontz Horald.O, Donnell. Cyril& weihrich.Heinz (1980): Management (seventh Edition)California, Mcgraw-Hill, kogakusha. L.T.D.
- Kopfesteind (1973): Risk I Taking behavior and cognitive styles, Gournal of child development, Vol.(44), no.(1).
- Kopfstein, d.(1973): Risk I Taking behavior and cognitive style , journal of child development, Vol.(44), no.(1).
- Kuchinskas, Gloria(1979): whose cognitive styles makes the difference, Educational Leadership, New York.
- Lightfoot, C.(1989): Taking Risk and making anarrative perspective on adolescents adventures, biennial meeting of the society for research in child development, (U.S.A).

- Marilynk, H.Apple, David, Goldstein Barbarz.persseisen(1988): Topics in language and operational thought, New York.
- Messick, S(1984): the nature of cognitive styles, problem and promisein educatioal practice, Journal Education psychology, No.(19).
- Messick, S.(1976): Associates personality consistencies in cognitions and creativity, journal of perceptual and motor skill, Vol (48), No (1).
- Messick, S.(1979): potential Uses of No cognitive measurement in Education psychology, Vol.(71), No.(3).
- Messick, S.(1988): Styles cognitive and learning, journal of educational psychology,No.(19).
- Oppenheim,A.N. (1973): Questionnaire Design And Attitude Measurement, Helemann Co. London.
- Owens, Robs.G(1995): organo zational behavior in education, 5th, ED bastion allyn and bacon company.
- Robbins,S.P(1998): Organizational Behavior concept, controvers, In ternational, Inc.upper saddle River, N..06458.

- Ryding, R.& Rayner,S.(1998): cognitive style & Learning-Strategies, David fatton publishers.Hd.
- Sergiovanni.T.J&Carver.F. D(1983): The New School Executive:A theory of A dministration.N.Y.DoDd, mean and Co.
- Shipman,S & Shipman, N.C.(1985): Cognitive Styles: Some conceptual methodological and applied Issues, published the American education research, review of research in education, Vol.(21), No.(1).
- Vernon, P.E.(1973): Multivariate Approaches to the study of cognitive styles, in joseph, R. Multivariate analysis psychological research, New York: Academic press.
- Wardly, & Rocey (1978): Toward a Multi- Factor Theory of styles their relationships to cognition affecs, Journal personality, Vol.(47), No.(3).
- Witkein, H. & etal(1977): Field dependent and field Independent cognitive styles and their educational Implications, review of educational research, Vol.(47), No.(1)york: basic book.

- Witkin, H. Moore, C.A, & Good enough D.C(1981): field Independence and their Implication, Review of Educational research, 47(1), 1-64.
- Witkin, H.Moore(1997): Field dependence and interpersonal Behavior, psychological Bulletin, Vol.84

الابتكارية الانفعالية لدى طلبة الدراسات العليا

دعاء عبد الوهاب ثجيل م.د. فاطمة هوان محمد

كلية التربية/ جامعة القادسية

edu-sycho.post84@qu.edu.iq

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١-الابتكارية الانفعالية لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- دلالة الفروق الإحصائية في الابتكارية الانفعالية لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغيرات النوع (ذكور، واناث) والتخصص الدراسي (علمي، وانساني) ونوع الدراسة (ماجستير، دكتوراه).

وتحقيقاً لأهداف البحث، اتبعت الباحثة الخطوات العلمية المعتمدة في القياس النفسي في بناء مقياس البحث، وقد تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، أذ طبقت المقياس على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (٤٠٠) طالبا وطالبة من الدراسات العليا في جامعة القادسية، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب وكما يأتي:

- بناء مقياس (الابتكارية الانفعالية) أذ اعتمدت الباحثة على نظرية افريل (Averill ,1999) وتكون المقياس من أربعة مجالات (الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفاعلية الانفعالية، الاصالة الانفعالية) والمكون من (٣٢) موقف بصيغته النهائية.

وقد تم معالجة البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفيما يأتي نتائج البحث:

١- امتلاك طلبة الدراسات العليا للابتكارية الانفعالية.

٢- لا يتأثر طلبة الدراسات العليا في الابتكارية الانفعالية بحسب متغيرات الجنس ولا التخصص لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نوع الدراسة ولصالح دراسة الماجستير.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث خرجت الباحثة بعدد من الاستنتاجات ووضعت عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الابتكارية الانفعالية.

Emotional Creativity for the Postgraduates

Lec. FATIMA HAWAN MOHAMMED (PhD) **DUAA ABDULWAHAB THIJEEL**

Al-Qadisiyah University/ college of Education

ABSTRACT

The study aims to identify the following:

1-Emotional creativity for postgraduates

2-The significance of statistical differences of emotional creativity for the postgraduates based on sex variable (male and female), specialization (scientific and humanitarian), and study stage (Master and PhD).

To achieve the study goals, the researcher follows the scientific steps psychometric and building up study scale. The researcher has verified the psychometric characteristics of the scales as reliability and validity. The scale is applied on the study sample that included (400) male and female postgraduates from the university of Al-Qadisiyah. The sample is selected based on stratified random sample of proportional allocation:

-Construct (emotional creativity) scale in which the researcher depends on Averill theory (Averill, 1999) that included four domains (emotional

readiness, emotional seriousness, emotional efficiency, and emotional originality). The scale in its final version consisted of (32) items. SPSS is used to process data. The study results are the following:

1- Postgraduates have emotional creativity.
2- Postgraduates are not affected by emotional creativity according to sex and specialty variables but there are difference of statistical significance in the study type and in favour for master programme.

In light of the study results, the researcher has introduced some conclusions in addition to some suggestions and recommendations.

Palabras clave: creatividad, emocionalidad

مشكلة البحث

ان التطورات التي حصلت في المجتمعات أدت الى تغير بشكل سريع في كل جوانب الحياة وبالأخص في الجوانب الانفعالية، حيث أثر هذا التغيير على احاسيس الفرد ومشاعره ومدى تحقيقه للإنجازات والاهداف التي يسعى الى تحقيقها، كما تتسم حياة الأفراد في الوقت الحالي بالتغيرات السريعة التي تؤثر على كافة جوانب وجودهم بالإضافة إلى تعرضهم للأزمات الاقتصادية والصدمات الشخصية والاجتماعية والثقافية (دسوقي،٢٠١٠: ٢١٠). كما ان القدرة على التحكم في الانفعالات تعد احدى المهارات التي ينبغي على الطلبة اكتسابها بصفه عامة حيث اشارت العديد من الدراسات الى ان الانفعالات تؤثر على قدرات الفرد المعرفية وعلى تفكيرهم وتوجههم نحو تحقيق أهدافهم

ومن ثم فأنها تؤثر على مستواهم التحصيلي، أذ يشير (Morgan&Averill,1992) ولكي يكون الانفعال مبتكراً ينبغي ان يتضمن استجابات ومشاعر ابتكارية أو انه يتم دمج هذه الانفعالات بشكل ابتكاري، فالانفعالات لكي تكون إبداعية أو ابتكارية ينبغي ان يقابلها ثلاث محكات تعتمد على الفرد نفسه وعلى الموقف وهي الابتكارية "Novelty" والفاعلية "Effectiveness" والاصالة "Authenticity" (Morgan&Averill,1992:94) ,أذ يشير افريل ان عمليات الابداع الانفعالي تتأثر بالتفاعلات بما يحكمها من قيم وعادات وتقاليد، فللقيم الدينية والخلقية والاجتماعية أثر واضح في عملية الابداع لدى الافراد (Averill,2000:5-26), ولكي يكون لدى الفرد ابتكارية انفعالية يتطلب ان تكون الاستجابة الانفعالية مؤثرة بحيث تعزز شعور الفرد أو العلاقات الاجتماعية وينبغي ان تكون الاستجابة الانفعالية المبدعة تحمل تعبيراً اصيلاً لمشاعره (Barron,1988:76). وعليه تتضح مشكلة البحث الحالي من خلال التساؤل الاتية:

-هل طلبة الدراسات العليا يتمتعون بالابتكارية الانفعالية؟

اهمية البحث

ان للعاطفة والانفعالات دوراً مهماً في توجيه فكر الطلبة وسلوكهم ويزخر التراث النفسي قديماً وحديثاً بموضوعات تشير الى وجود علاقة تفاعل متبادل بين مشاعر الشخص وطرق تفكيره وذلك من خلال وجود علاقة بين الجانب العقلي الابتكاري والجانب الانفعالي والتفاعل بينهما يمكن ان يظهر ويتبلور الابتكار (Averill,2000:826). أذ يؤدي الابداع دوراً مهماً في أنشطة حياتية مختلفة ومهمة ومن الصعب تجاهل دوره

في بعض المجالات ولكل فرد فينا قدرة كامنة على ان يكون مبدعاً، ولكن هذه القدرة قد لا تتحقق لدى جميع الافراد فكثير من الناس قد لا تكون لديهم الخبرات اللازمة لتحقيق هذه القدرة او انهم لا يتدربوا على قدراتهم الإبداعية (المنشار،٢٠٠٢: ٢١٠). وقد أخذ مفهوم الابتكار الانفعالي الحيز الأكبر والاهتمام البالغ خلال العقود الثلاثة الأخيرة في الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية التي تناولت الموضوع، فالنظرة الحديثة للانفعالات والمشاعر تعترف بأهميتها على حياة الإنسان، وأنها ليست عمليات منفصلة عن عملية التفكير، بل عمليات متداخلة ومكملة لبعضها البعض، فالجانب المعرفي لدى الإنسان يسهم إيجابيا في العملية الانفعالية من خلال تفسير الموقف الانفعالي، كما أن المشاعر الإيجابية تساعد على تصنيف وتنظيم المعلومات (الخضر،٢٠٠٢:٧). وتؤدي الانفعالات في مجال العلاقات الاجتماعية وظيفة مهمة وذلك من خلال تسهيلات عملية التواصل الاجتماعي بين الافراد، فمثلا الانفعالات السارة تعمل على بعث الفرح والسرور والامل وتوحيد أواصر العلاقات الاجتماعية لديهم في حين تعمل الانفعالات الغير السارة على ميل الفرد للانسحاب أو الهروب، لذلك فان الانفعالات لها دور في إيصال المشاعر للأخرين، كما انها تمثل أساليب دفاعية وذلك لمساعدتها في التوفق مع ظروف الحياة (المنشار،٢٠٠٢: ١١٥). ويفيد الشرقاوي ١٩٨٣ بأن الشخص الذي يتمتع بمستوى الصحة النفسية والذي يمتلك اتزاناً انفعالياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته وادارتها بمرونة عالية والتعبير عنها حسب طبيعة الموقف، وهذا يتحدد بالمواجهة الواعية لظروف الحياة وأزماتها، فلا يضطرب ولا ينهار للضغوط والصعوبات التي تواجهه (الشرقاوي، ١٩٨٣: ٦٧).

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في جانبية النظري والتطبيقي وكما يأتي:

-الأهمية النظرية

ركزت هذه الدراسة على الجانب الابتكاري والانفعالي لما لهذه الجوانب من أهمية كبيرة في صقل شخصية طلبة الدراسات العليا، ومعرفة نوع الانفعالات التي يمتلكها الطلبة.

-الأهمية التطبيقية:

١-أهمية دراسة شريحة طلبة الدراسات العليا، بوصفهم طاقة علمية قادرة على احداث تغيير في المجتمع وهم قادته في معظم مفاصل الحياة وميادينها.

٢-بناء مقياس (الابتكارية الانفعالية) وهذا المقياس يمكن للباحثين الاخرين الإفادة منه في دراسات أخرى مستقبلية.

٣-قد تساعد نتائج البحث الحالي المعنيين والمسؤولين في الجامعات على تشجيع الجانب الابتكاري لدى الطلبة ومعرفة نوع انفعالاتهم.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

١-الابتكارية الانفعالية لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- دلالة الفروق الإحصائية في الابتكارية الانفعالية لدى طلبة الدراسات العليا على وفق متغيرات الجنس (ذكور، واناث) والتخصص الدراسي (علمي، وانساني) ونوع الدراسة (ماجستير، دكتوراه).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في جامعه القادسية ومن كلا النوعين (الذكور والاناث) والتخصصين (العلمي والانساني) للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

تحديد المصطلحات

الابتكارية الانفعالية Emotiohal creativity

عرفها كلاً من:

-(**سعد**،**٢٠٠٨**)

الحساسية للانفعال والقدرة على الفهم والتعبير عن مجموعة من الانفعالات بطرق مبتكرة وجديدة (سعد،٢٠٠٨: ٤٥).

-(**خضر**،**٢٠٠٩**)

قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات بطرق فريدة ومتنوعة والتي تدفعه نحو توجيه أفكاره بطرق إيجابية اثناء التعامل مع الاخرين (خضر،٢٠٠٩: ٥٦).

-(**دسوقي**،**٢٠١٠**)

قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته المتفردة التي تدفعه لإنتاج بعض الاعمال، وهذا يعتمد على مدى امتلاك الفرد للاستعداد الإبداعي الذي يتصف بالفعالية والجدة (دسوقي،٢٠١٠: ٧١).

-**افريل** (Averil,1999)

استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به وفهم انفعالاته وانفعالات الاخرين والإفادة منهما والتعبير عن انفعالاته بطريقة جديدة غير مألوفة تتميز بالأصالة والفاعلية (Averil,1999:384).

- **التعريف النظري للابتكارية الانفعالية**:

تبنت الباحثة تعريف افريل (Averil,1999) وذلك لاعتمادها على التعريف والنظرية في بحثها.

-التعريف الاجرائي للابتكارية الانفعالية:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال اجاباتهم على فقرات مقياس الابتكارية الانفعالية الذي أعدته الباحثة.

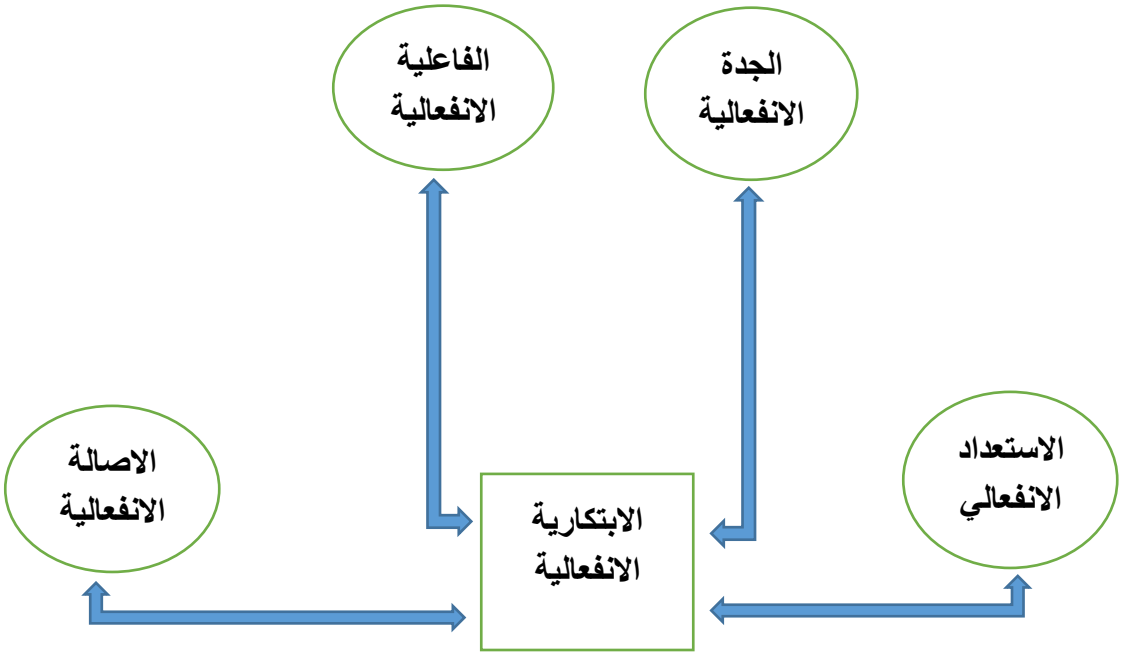
الفصل الثاني:

مفهوم الابتكارية الانفعالية Emotional creativity

يرجع الفضل في ظهور مفهوم الابتكارية الانفعالية الى Averill and Thomas, (1991) في دراستهم عن الابتكارية الانفعالية حيث اشاروا الى انه منذ وقت قريب كان ينظر الى الانفعال على انه استجابة اوليه ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستثارة الفسيولوجية البعيدة عن العمليات العقلية العليا حيث غير هذه النظرة ماير وسالوفي بنظره جديدة والتي كان من اثرها ظهور مفهوم الذكاء الوجداني الذي يشير الى قدره الفرد على التحكم في اداره مشاعره وانفعالاته والتمييز بينها وان يستخدم ما لديه من معلومات في توجيه افكاره وانفعالاته وافعاله(المنشار،٢٠١٣: ٢٨٢).

أذ تعتمد فكره الابتكارية الانفعالية على النظرية البنائية الاجتماعية للانفعال في تنمية الفرد والتي تركز على دور التوقعات والمعايير الاجتماعية في تشكيل الانفعالات بعيداً عن النظرة البيولوجية البحتة للانفعالات والتي تجعلها محصنه ضد اي تغيرات فيها (Averill, 1999,334). وهذه النظرة البنائية الاجتماعية تؤكد على نمو وتطور الانفعالات مع نمو الفرد، وهذا يعني ان الانفعالات يمكن تشكيلها من خلال القواعد والمعايير الاجتماعية، أذ انه يمكن للمعايير الاجتماعية (والتي تمثل قاعده الانفعال) ان تتغير وبالتالي فان الانفعال ذاته قد يتغير، ومن هذا المنظور الاجتماعي البنائي للانفعالات يشير افريل Averill (١٩٩٩،٢٠٠٤) الى ان الابتكارية الانفعالية تمثل قدره الفرد على ان يكون ابتكارياً في مجال الانفعالات فيعبر الفرد عن ذاته (الاصالة) بطرق فريده ومتميزة(الجدة) بشكل يسمح له بتوسيع آفاقه الشخصية وتعزيز علاقاته الشخصية(الفاعلية) (مصطفى والمطيري،٢٠٢١: ١٣٨٩)

والمخطط (٢) يوضح مكونات الابتكارية الانفعالية.



المخطط (٢) يوضح مكونات الابتكارية الانفعالية (اعداد الباحثة)

وجهات نظر تناولت مفهوم الابتكار الانفعالي

١-وجهة النظر السلوكية

وفقاً للنظرية السلوكية فان التفكير التباعدي يؤدي الى اصدار استجابات انفعالية مختلفة ومتميزة وذلك من خلال عمليات المكافآت المنظمة والتعزيزات، ويرى بعض أنصار السلوكية بان الاستجابات الانفعالية الغير مقصودة تكون أفضل من الاستجابات الإبداعية المرتبطة بالتعزيز وذلك لزيادة مستوى الابتكار الانفعالي أو

الابداع العلمي وهذا يظهر في التفكير التباعدي الذي يولد الأنشطة الإبداعية المتفردة (عمر وزيدان،٢٠١٤: ٥٦). وتتضمن الانفعالات الايجابية الوعي بالحالة الداخلية للفرد، وكيف يمكن ترجمة حالة الوعي هذه الى ردود أفعال وسلوكيات ايجابية. والانفعالات الايجابية تمكن الانسان من استعادة عافيته النفسية وتجدد طاقة اقباله على الحياة ولهذا الامر قيمة علاجية رائعة، عندما تسيطر على الانسان الانفعالات الايجابية يظهر مستوى مرتفع من الابداع (ابو حلاوة، ٢٠١٤: ١٦-٨٢).

٢-وجهة النظر التحليلية:

وفق هذه النظرية فان الابتكار الانفعالي ينشأ من خلال الصراع النفسي والقوى اللاشعورية فتكون الوظيفة النفسية للسلوك ناتجة من تفريغ الانفعالات المخزونة داخلياً والتي تكون ناتجة من الصراعات التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية حتى يصل الفرد الى مستوى يمكن تحمله وبعدها يتمكن من الاستفادة من الأفكار المنطقية وعدم قمعها، وأيضا حين يكون هناك تناغم بين العمليات الشعورية والانا فيظهر هذا التناغم على شكل ابداع، فالابتكار الانفعالي يعد وسيلة للتنفيس عما يدور داخل النفس الإنسانية وما يصدر عن عقلة الباطن أو اللاشعور(خضر،٢٠٠٩: ٤٧). والابتكار لا يختلف كثيراً عن حالات الاضطراب النفسي فهو يرى أن الاعلاء يقوم بتحويل الصراعات اللاشعورية الى اعمال ثقافية وابتكارية تقوم بحل المشكلات بصيغ يقبلها المجتمع وهكذا يصبح الابتكار تعبيرا عن محتوياته اللاشعورية المرفوضة اجتماعيا في صورة يقبلها المجتمع، وقد فسرت العملية الابتكارية بحالة من التنامي التي يتم فيها

تحويل دافع غير اجتماعي وغير مرغوب الى دافع اجتماعي مرغوب من خلال عملية التسامي والابداع في العطاء سواء أكان فنياً أو ادبياً او علمياً (الداهري،٢٠٠٨: ٣٨).

٣-وجهة النظر الاجتماعية:

تعتمد فكرة الابتكارية الانفعالية على النظرية البنائية –الاجتماعية للانفعال في تنمية الفرد والتي تركز على دور التوقعات والمعايير الاجتماعية في تشكيل الانفعالات بعيداً عن النظرة البيولوجية البحتة للانفعالات والتي تجعلها محصنة ضد اي تغييرات فيها(Averill,1999,334).

هذه النظرة البنائية –الاجتماعية تؤكد على نمو وتطور الانفعالات مع نمو الفرد، وهذا يعني ان الانفعالات يمكن تشكيلها من خلال القواعد والمعايير الاجتماعية، حيث انه يمكن للمعايير الاجتماعية (والتي تمثل قاعده الانفعال) ان تتغير وبالتالي فان الانفعال ذاته قد يتغير ومن هذا المنظور الاجتماعي البنائي للانفعالات يشير افريل Averill,2004 الى ان الابتكارية الانفعالية تمثل قدره الفرد على ان يكون ابتكارياً في مجال الانفعالات فيعبر الفرد عن ذاته (اصاله) بطرق فريده ومتميزة(جده) بشكل يسمح له بتوسيع افاقه الشخصية وتعزيز علاقاته الشخصية(فاعلية)، ويتفق جوت بيزال وافريل (Gutbezhal&averill,1996) مع ذلك في ان الابتكارية الانفعالية تمثل قدره الفرد على ان يشعر ويعبر عن انفعالاته بصدق واصاله وبطرق مميزه وفريده وتتميز بالفاعلية في مواجهه متطلبات مواقف العلاقات الشخصية مع الاخرين ومواقف التطور الشخصي للفرد (Gutbezhal&averill,1996:313)

وتتبنى الباحثة نظرية افريل (Averil،1999) في تحديد مفهوم الابتكارية الانفعالية وبناء المقياس وكذلك تفسير النتائج للأسباب الآتية:

١-تعد أكثر نظرية تناولت مفهوم الابتكار الانفعالي بشكل واسع وشامل.

٢-أكدت على الجانب الإيجابي والمتميز في الانفعالات وكيف يمكن للفرد ان يتحكم في انفعالاته وجعلها تميل الى الابداع.

٣- أنها تؤكد على أن الإنسان نشط وفعال وله القدرة على التحكم في الجانب الانفعالي واعطاءه صورة مميزة.

٤-ميزت هذه النظرية بين الافراد في ان يكونوا خاضعين للضغوط وغير قادرين في ضبط انفعالاتهم وبين المتمكنين من السيطرة والتحكم في انفعالاتهم وجعلها تتجه نحو التميز والابداع.

٥-لاتصف فقط ما هو الشيء سواء كان في الواقع او الاسطورة بل تعيد وصف ما الذي يجب ان تكون عليه الانفعالات.

الفصل الثالث (اجراءات البحث)

يتضمن هذا الفصل عرض للإجراءات المتبعة في البحث الحالي منها منهجية البحث وتحديد المجتمع واختيار العينة وبناء الأدوات المستعملة في القياس، وإجراءات تطبيقها على عينة البحث والوسائل الإحصائية التي اتبعها في تحليل بياناته وكما يلي:

اولاً: منهجية البحث

يمثل الأسلوب او الطريقة التي يتبعها الباحث في بحثه أو في حل مشكلته لغرض الوصول الى حلول لها أو لغرض استنباط بعض النتائج لاكتشاف الحقائق (عبد الرحمن وزنكنه، ٢٠٠٨: ١٥). وعليه استخدمت الباحثة المنهج الوصفي Descriptive Research كونه يناسب الدراسة الحالية، فالمنهج الوصفي يمكن اعتماده في قياس القدرات والسمات والميول والتفكير(فان دالين،١٩٨٥: ٦١١). لذلك فهو يلائم العديد من المشكلات التربوية فهو يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كمياً (ملحم،٢٠١٠: ٣٧٠).

ثانياً: مجتمع البحث Research Population

يقصد بالمجتمع Population مجموعة من الافراد أو الأشياء التي تشترك بصفة أو أكثر من الصفات(Barreiro&Albandoz,2001:3). أو هو المجموعة الكلية التي تتضمن العناصر التي يسعى الباحث لكي يعمم نتائج بحثه عليها (عودة وفتحي، ١٩٩٢: ٣٦٠). ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه) في جامعة القادسية والبالغ عددهم (١٦٥٢) طالباً وطالبة موزعين على وفق الجنس (ذكور– اناث) والتخصص (علمي– انساني)، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

مجتمع البحث موزع بحسب (نوع الدراسة، والجنس، والتخصص)

التخصص	الكلية	الدكتوراه		الماجستير		المجموع
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	
التخصصات العلمية	التربية (التخصصات العلمية)	٤٦	٣٨	١٠٣	١٣٤	٣٢١
	الطب البيطري	١	٢	١٠	١٢	٢٥
	العلوم	٥	٧	٣	٣٧	٥٢
	التربية البدنية وعلوم الرياضة	٢٩	٣٣	٢٧	٢	٩١
	الزراعة	-	-	١٠	٥	١٥
	الطب	١٨	٤٥	١٤	١٩	٩٦
	الإدارة والاقتصاد	٥٣	٢٧	١٧٨	١٠٥	٣٦٣
	الهندسة	-	-	٣٦	٦١	٩٧
	علوم الحاسوب	-	-	٢٤	٣٨	٦٢
التخصصات الإنسانية	التربية (التخصصات الإنسانية)	٣٦	٣٥	١١٣	١٣٦	٣٢٠
	الاثار	-	-	١٥	١٦	٣١
	الاداب	٢٠	١٦	٣٨	٤١	١١٥
	القانون	-	-	٢٦	٣٨	٦٤
	التربية للبنات	-	-	-	-	-
المجموع		٢٠٨	٢٠٣	٥٩٧	٦٤٤	١٦٥٢

ثالثاً: عينة البحث Research Sample

العينة Sample هي جزء من المجتمع المبحوث يلجأ اليها البحث عندما يجد صعوبة في أخذ المجتمع الكلي، أو هي مجموعة من الافراد الذين يمثلون جزء من المجتمع المبحوث (Barreiro&Albandoz,2001:12). وقد استعملت الباحثة في اختيار العينة الطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب، وهذه الطريقة تتطلب من الباحث ان يختار مفردات بطريقة عشوائية من كل طبقة بما يتناسب مع حجمها

الأصلي (Loewenthal&Lewis,2018:40). وقد بلغ عددهم (٤٠٠) طالباً وطالبة موزعين وفق الجنس (ذكور- اناث،) وتخصصهم (علمي- انساني) ونوع الدراسة (ماجستير، دكتوراه) والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

عينة البحث موزعة بحسب الجنس والتخصص ونوع الدراسة

التخصص	الكلية	الدكتوراه		الماجستير		المجموع
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	
التخصصات العلمية	التربية (التخصصات العلمية)	١١	٩	٢٥	٣٢	٧٧
	الطب البيطري	٠	٠	٢	٣	٦
	العلوم	٢	٢	١	٩	١٣
	التربية البدنية وعلوم الرياضة	٧	٨	٦	١	٢٣
	الزراعة	-	-	٢	١	٤
	الطب	٤	١١	٣	٥	٢٣
	الإدارة والاقتصاد	١٣	٦	٤٣	٢٥	٨٧
	الهندسة	-	-	١٠	١٥	٢٤
	علوم الحاسوب	-	-	٧	٩	١٦
التخصصات الإنسانية	التربية (التخصصات الإنسانية)	٩	٨	٢٧	٣٣	٧٧
	الاثار	-	-	٤	٤	٧
	الاداب	٥	٤	٩	١٠	٢٨

	القانون	-	-	٦	٩	١٥
	التربية للبنات	-	-	-	-	-
المجموع		٥١	٤٨	١٤٥	١٥٦	٤٠٠

-مقياس الابتكارية الانفعالية

بعد ان اطلعت الباحثة على العديد من البحوث والدراسات لم تتمكن من الحصول على مقياس مناسب لقياس الابتكارية الانفعالية لدى طلبة الدراسات العليا، لذا عمدت الباحثة الى بناء أداة يمكن من خلالها قياس الابتكارية الانفعالية، وقد تم بناء المقياس على وفق الخطوات الآتية:

أ - **تحديد مفهوم الابتكارية الانفعالية**:

اعتمدت الباحثة على نظرية افريل (Averil,1999) كإطار نظري لبناء المقياس لمفهوم الابتكارية الانفعالية الذي عرف الابتكارية الانفعالية على انها (استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، وفهم انفعالاته وانفعالات الاخرين والافادة منهما، والتعبير عن انفعالاته بطريقة جديدة غير مألوفة تتميز بالأصالة والفاعلية) (Averil,1999:45).

ب- تحديد مجالات المقياس

بما انه افريل (Averil,1999) اشار الى ان الابتكارية الانفعالية مكونه من اربعة مجالات هي:

- **المجال الأول**: **الاستعداد الانفعالي** Emotional Preparedness

يتمثل بالأشخاص الذين لديهم إحساس وفهم كبير لانفعالاتهم وانفعالات الاخرين ويكونون أكثر كفاءة في توظيف مشاعرهم وانفعالاتهم بطرق صحيحة تمكنهم من توجيه وإدارة افعالهم وطرق تفكيرهم.

-المجال الثاني: **الجدة الانفعالية** **Emotional Novelty**

ويعني ان تكون الاستجابة الانفعالية جديدة، وفريدة، وغير مألوفة مقارنة بالاستجابات الانفعالية السائدة في المجتمع.

-المجال الثالث: **الفاعلية الانفعالية** **Emotional Effectiveness**

وتعني ان تكون استجابة الفرد الانفعالية تعود بالفائدة للفرد والمجتمع والتي تساعد الفرد على تحقيق اهدافه واهداف من حوله.

-المجال الرابع: **الاصالة الانفعالية** **Emotional Authenticity**

القدرة على انتاج استجابة تعكس بشكل كبير قيم واراء ومعتقدات واتجاهات الفرد نحو المجتمع.

ج- أعداد فقرات المقياس بصيغتها الاولية

بعد ان تم تحديد مجالات المقياس، قامت الباحثة بصياغة مجموعة من المواقف تكون ملائمة ومعبرة للمجال ومنسجمه مع طبيعة المجتمع الذي يراد تطبيق المقياس عليه، أذ تمكنت الباحثة من صياغة (٣٧) موقف تغطي المجالات الاربعة للمقياس

بواقع (١٠) مواقف للمجال الأول، و(٩) مواقف لكل من المجال الثاني والثالث والرابع)، وهذه المواقف تكون مناسبة للفكرة المقياس والملحق (٥) يوضح ذلك.

د- بدائل الإجابة وأوزانها

تكونت كل فقرة من عبارة رئيسية تمثل مقدمة يتبعها بديلان (أحدهما يمثل الظاهرة والأخر عكسها) أعطيت الاوزان (٢) للبديل الذي يقيس الظاهرة والوزن (١) لعكسها.

هـ - أعداد تعليمات المقياس

لغرض توضيح طريقة الإجابة للعينة اعدت الباحثة تعليمات للإجابة عن المقياس، وقد وضحت فيه بان ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ولا داعي لذكر الاسم، وأن الإجابة هي لغرض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

-صلاحية فقرات المقياس

للتأكد من صلاحية فقرات مقياس الابتكارية الانفعالية، عرض المقياس بصورته الأولية والمكون من (٣٧) موقف على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص في قسم العلوم التربوية والنفسية وبلغ عددهم (٢٠) محكماً ملحق (٥) تضمن عرض التعريف النظري الذي اعتمدته الباحثة والمجالات التي تضمنها وطلب منهم ابداء آرائهم وملاحظاتهم فيما يخص صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله وترك للمحكمين إمكانية إضافة فقرة أو تعديلها أو حذفها، وبعد استرجاع الاستبانة من المحكمين استخدمت الباحثة (كا٢) للاستقلالية لتحليل آراء المحكمين في مدى صلاحية الفقرات، أذ تم الاعتماد على قيمتها المحسوبة معياراً لبقاء الفقرة أو حذفها وعند مقارنة قيمة كا٢ المحسوبة مع قيمة كا٢ الجدولية (٣.٨٤) عند مستوى دلالة

(٥.٠٥) ودرجة حرية (١) تبين ان جميعها ذات دلالة احصائية وكما مبين في جدول(٣)

جدول (٣)

قيم مربع كأ٢ لدلالة الفروق لآراء المحكمين حول صلاحية مقياس الابتكارية الانفعالية

المجال	رقم الفقرة	اراء الخبراء		قيمة كا٢ المحسوبة	مستوى الدلالة (٠.٠٥)
		الموافقون	الرافضون		
الاستعداد الانفعالي	٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	١٨	٢	١٢.٨	دالة
	١، ٣،				
الجدة الانفعالية	٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩	١٨	٢	١٢.٨	دالة
	١، ٢				
الفاعلية الانفعالية	٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩	١٧	٣	٩.٨	دالة
	١، ٧				
الاصالة الانفعالية	٢، ٤، ٦، ٨، ٩	١٨	٢	١٢.٨	دالة
	١، ٣، ٥، ٧،				

القيمة الجدولية لـ (كا٢) = (٣.٨٤) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠.٠٥) (الياسري،٢٠١١: ٣٢٥).

ط - التحليل الإحصائي لمقياس الابتكارية الانفعالية (الخصائص السيكومترية)

بما ان عدد فقرات مقياس الابتكارية الانفعالية (٣٧) موقف، لذا اختارت الباحثة عينة التحليل الاحصائي البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة وفق الطريقة الطبقية العشوائية Random Stratified Sample وبالأسلوب المتناسب يكونون موزعين بحسب تواجدهم في المجتمع الأصلي وكما تم توضيحه في جدول (٦)، وقد تم تحليل مواقف المقياس وفق اسلوبين هما:

اولاً: أسلوب المجموعتين الطرفيتين (Contrasted Groups)

من أجل تحليل مواقف مقياس الابتكارية الانفعالية وفق هذا الأسلوب طبقت الباحثة المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة باعتمادها على الخطوات الآتية:

١-إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد ان يتم تصحيحها.

٢-ترتيب الدرجات الكلية لجميع افراد العينة بعد ترتيبهم تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة.

٣-اختيار نسبة (٢٧%) لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (٢٧%) لتمثل المجموعة الدنيا، وذلك لغرض تحديد المجموعتين الطرفيتين بأكبر حجم واقصى تباين في العينات ذات التوزيع الطبيعي، وبما أن عينة التحليل الإحصائي مكونه من (٤٠٠) طالباً وطالبة، فقد تراوحت درجات افراد العينة بين (٥٣-٧٢) درجة، لذا بلغ عدد استمارات افراد المجموعة الدنيا (١٠٨) استمارة، تراوحت درجاتهم بين (٥٥-٦٠) درجة، والعدد نفسه (١٠٨) للمجموعة العليا تراوحت درجاتهم بين (٧٠-٧٢) درجة.

٤- تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا، ومن خلال مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة الجدولية عند مستوى

دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) والبالغة (١.٩٦)، فكانت النتائج كما في الجدول (٥).

جدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة القوة التمييزية لفقرات مقياس الابتكارية الانفعالية

ت	المجموعة العليا ١٠٨		المجموعة الدنيا ١٠٨		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	1.98	0.14	1.74	0.44	5.43	دالة	مميزة
2	1.98	0.14	1.69	0.46	6.19	دالة	مميزة
3	1.98	0.14	1.63	0.49	7.26	دالة	مميزة
4	1.98	0.14	2.00	0.00	-1.42	غير دالة	غير مميزة
5	1.98	0.14	1.95	0.22	1.20	دالة	مميزة
6	1.98	0.14	1.69	0.47	6.13	دالة	مميزة
7	1.98	0.14	1.18	0.39	19.65	دالة	مميزة
8	1.98	0.14	1.73	0.45	5.58	دالة	مميزة
9	1.98	0.14	1.29	0.46	14.74	دالة	مميزة
10	1.98	0.14	1.67	0.47	6.44	دالة	مميزة
11	1.98	0.14	1.83	0.38	3.93	دالة	مميزة
12	1.98	0.14	1.62	0.49	7.42	دالة	مميزة
13	1.94	0.23	1.23	0.42	15.37	دالة	مميزة

14	1.98	0.14	1.32	0.47	13.96	دالة	مميزة
15	1.98	0.14	1.27	0.45	15.92	دالة	مميزة
16	1.97	0.17	1.22	0.42	17.35	دالة	مميزة
17	1.98	0.14	1.21	0.41	18.44	دالة	مميزة
18	1.98	0.14	1.60	0.49	7.73	دالة	مميزة
19	1.98	0.14	1.38	0.49	12.36	دالة	مميزة
20	1.98	0.14	1.70	0.46	6.04	دالة	مميزة
21	1.92	0.28	1.49	0.50	7.71	دالة	مميزة
22	1.30	0.46	1.62	0.49	-5.03	غير دالة	غير مميزة
23	1.98	0.14	1.56	0.50	8.39	دالة	مميزة
24	1.80	0.40	1.62	0.49	2.89	دالة	مميزة
25	1.98	0.14	1.61	0.49	7.57	دالة	مميزة
26	1.97	0.17	1.72	0.45	5.42	دالة	مميزة
27	1.98	0.14	1.68	0.47	6.49	دالة	مميزة
28	1.76	0.43	1.46	0.50	4.69	دالة	مميزة
29	1.98	0.14	1.61	0.49	7.57	دالة	مميزة
30	1.64	0.48	1.55	0.50	1.38	غير دالة	غير مميزة
31	1.98	0.14	1.73	0.45	5.58	دالة	مميزة
32	1.98	0.14	1.72	0.45	5.73	دالة	مميزة

33	1.80	0.40	1.55	0.50	4.04	دالة	مميزة
34	1.60	0.49	1.94	0.23	-6.56	غير دالة	غير مميزة
35	1.98	0.14	1.59	0.49	7.90	دالة	مميزة
36	1.92	0.28	1.62	0.49	5.49	دالة	مميزة
37	1.98	0.14	1.55	0.50	8.73	دالة	مميزة

ثانياً: أسلوب الاتساق الداخلي

هناك عدد من الأساليب تم اتباعها للتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الابتكارية الانفعالية تتمثل بالآتي:

١-أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

تم حساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس عندما تكون الفقرة صادقة، أي أذا كان معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس عالية، أي (دالة معنوياً)، ولغرض إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) وعند اختبار كل قيمة من قيم معاملات الارتباط باستخدام الاختبار التائي لدلالة الارتباط (البياتي،١٩٧٩: ٢٧٤). ومقارنة القيمة المحسوبة للارتباط بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (١.٩٦) فكانت النتائج كما في الجدول (٦).

جدول (٦)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الابتكارية الانفعالية مع دلالتها التائية

ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار
1	0.14	2.83	دالة	20	0.27	5.56	دالة
2	0.39	8.52	دالة	21	0.35	7.38	دالة
3	0.28	5.89	دالة	22	-0.19	-3.77	غير دالة (عكسية)
4	-0.09	-1.89	غير دالة (عكسية)	23	0.33	6.95	دالة
5	0.11	2.19	دالة	24	0.20	4.07	دالة
6	-0.12	-2.37	غير دالة (عكسية)	25	0.30	6.34	دالة
7	0.32	6.63	دالة	26	0.27	5.53	دالة
8	-0.18	-3.65	غير دالة (عكسية)	27	0.24	5.03	دالة
9	0.10	2.03	دالة	28	0.16	3.22	دالة
10	0.20	4.14	دالة	29	0.30	6.34	دالة
11	0.18	3.73	دالة	30	0.18	3.55	دالة
12	0.47	10.73	دالة	31	0.32	6.84	دالة
13	0.58	14.13	دالة	32	0.32	6.77	دالة
14	0.61	15.49	دالة	33	0.37	7.88	دالة
15	0.62	15.95	دالة	34	-0.32	-6.82	غير دالة (عكسية)
16	0.64	16.75	دالة	35	0.28	5.88	دالة
17	0.70	19.65	دالة	36	0.31	6.47	دالة
18	0.51	11.69	دالة	37	0.35	7.55	دالة
19	0.62	15.67	دالة				

من ملاحظة الجدول (٦) يتبين ان قيم معاملات الارتباط للفقرات (٤، ٦، ٨، ٢٢، ٣٤) كانت قيم سالبة مما يعني انها تسير بعكس الاتجاه الذي يسير بها المقياس وبالتالي ينبغي حذفها.

ثانياً: أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إلية

الهدف من هذا الأسلوب إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إلية وذلك من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) وعند اختبار كل قيمة من قيم معاملات الارتباط باستخدام الاختبار التائي لدلالة الارتباط (البياتي، ١٩٧٩: ٢٧٤). ومقارنة القيمة المحسوبة للارتباط بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (١.٩٦) فكانت النتائج كما في الجدول (٧).

جدول (٧)

علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه في مقياس الابتكارية الانفعالية مع دلالتها التائية

المجال	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية	القرار	المجال	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية	القرار
الاستعداد الانفعالي	1	0.72	20.68	دالة	الفاعلية الانفعالية	19	0.71	20.06	دالة
	2	0.70	19.58	دالة		20	0.74	22.28	دالة
	3	0.62	15.95	دالة		21	0.48	10.94	دالة
	4			سقطت		22			سقطت
	5	0.51	11.70	دالة		23	0.74	22.28	دالة
	6			سقطت		24	0.69	18.80	دالة
	7	0.60	14.99	دالة		25	0.76	23.48	دالة
	8			سقطت		26	0.62	15.96	دالة
	9	0.62	15.82	دالة		27	0.57	13.80	دالة
	10	0.12	2.35	دالة		28	0.48	10.94	دالة
الجدة الانفعالية	11	0.21	4.38	دالة	الاصالة الانفعالية	29	0.69	18.80	دالة
	12	0.61	15.42	دالة		30	0.49	11.24	دالة
	13	0.69	19.10	دالة		31	0.32	6.65	دالة
	14	0.50	11.61	دالة		32	0.62	15.65	دالة
	15	0.64	16.42	دالة		33	0.46	10.39	دالة

			34			22.68	0.75	16	
			35			20.57	0.72	17	
			36			12.78	0.54	18	
			37						

سقطت			34	
دالة	12.43	0.53	35	
دالة	8.05	0.37	36	
دالة	12.06	0.52	37	

٣-أسلوب ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس

من أجل إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة المجالات بعضها مع بعض والعلاقة بين درجات الأفراد على كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، لإيجاد العلاقة استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) (Anastasi,1976:125). وعند اختبار كل قيمة من قيم معاملات الارتباط باستخدام الاختبار التائي لدلالة الارتباط (البياتي،١٩٧٩: ٢٧٤) ومقارنة القيمة المحسوبة للارتباط بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) والبالغة (١.٩٦) فكانت النتائج كما في الجدول (٨).

(جدول٨)

علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى لمقياس الابتكارية الانفعالية مع دلالتها التائية

	الاستعداد الانفعالي	الجدة الانفعالية	الفاعلية الانفعالية	الاصالة الانفعالية	الكلية
الاستعداد الانفعالي	1	0.630**	0.178**	0.440**	0.793**
الدلالة التائية للارتباط		16.18	3.61	9.78	25.97

الجدة الانفعالية		1	0.454**	0.453**	0.908**
الدلالة التائية للارتباط			10.17	10.14	43.24
الفاعلية الانفعالية			1	0.163	0.499**
الدلالة التائية للارتباط				3.30	11.49
الاصالة الانفعالية				1	0.592
الدلالة التائية للارتباط					14.65
الكلية					1

-الخصائص السيكومترية لمقياس الابتكارية الانفعالية

يجب على الباحثة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس ومن أهم هذه الخصائص الصدق والثبات ويكون التحقق وفق الخطوات الآتية:

اولاً: صدق المقياس (Validity of Scale)

في هذا المقياس تم التحقق من نوعين من الصدق هما:

١-الصدق الظاهري Face Validity

تحقق صدق مقياس الابتكارية الانفعالية من خلال عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية لمعرفة مدى صلاحية فقرات المقياس ومدى ملائمة تعليماته لأفراد العينة وكما مر ذكره في إجراءات بناء المقياس.

٢-صدق البناء Construct Validity

قامت الباحثة بالتحقق من مقياس الابتكارية الانفعالية من خلال:

-أسلوب المجموعتين الطرفيتين.

-أسلوب الاتساق الداخلي.

وقد تناولت الباحثة هذه الإجراءات بشكل مفصل في الصفحات السابقة.

ثانياً: ثبات المقياس

لغرض التحقق من ثبات مقياس الابتكارية الانفعالية اعتمدت الباحثة طريقتين في إيجاد الثبات هما:

١-اختبار-إعادة الاختبار Test-Re test

لحساب الثبات بطريقة اختبار–إعادة الاختبار تم تطبيق مقياس الابتكارية الانفعالية على عينة تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية بلغ حجمها (٤٠) طالباً وطالبة من الدراسات العليا من غير عينة البحث، موزعين بحسب (الجنس، التخصص، نوع الدراسة)، وهي العينة ذاتها التي تم اعتمادها في استخراج ثبات مقياس الدافعية الاستباقية بطريقة اختبار–إعادة الاختبار، أذ أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨١) وهو معامل ثبات جيد، أذ يشير (Weir,2005) ان الثبات يكون يجد أذا بلغت قيمته (٠.٧٠) فأكثر (Weir,2005:30). وهذا يعني ان مقياس الابتكارية الانفعالية يتمتع بالثبات.

٢-معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي

يمثل الاتساق الداخلي المدى الذي نقيس به جميع عناصر الاختبار لنفس المفهوم أو البنية، لذا يجب تحديد الاتساق الداخلي قبل إجراء أي اختبار وذلك لضمان صلاحية الاختبار (Johnson& Wichern,2002:29). ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة خضعت استمارات عينة التحليل الاحصائي والبالغة عددها (٤٠٠) استمارة لمعادلة الفاكرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل الفا (٠.٨٣) وهو مؤشر جيد على اتساق فقرات

مقياس الابتكار الانفعالي وتجانسها، والجدول (٩) يبين معاملات الثبات بطريقة (اختبار –إعادة الاختبار – الفاكرونباخ).

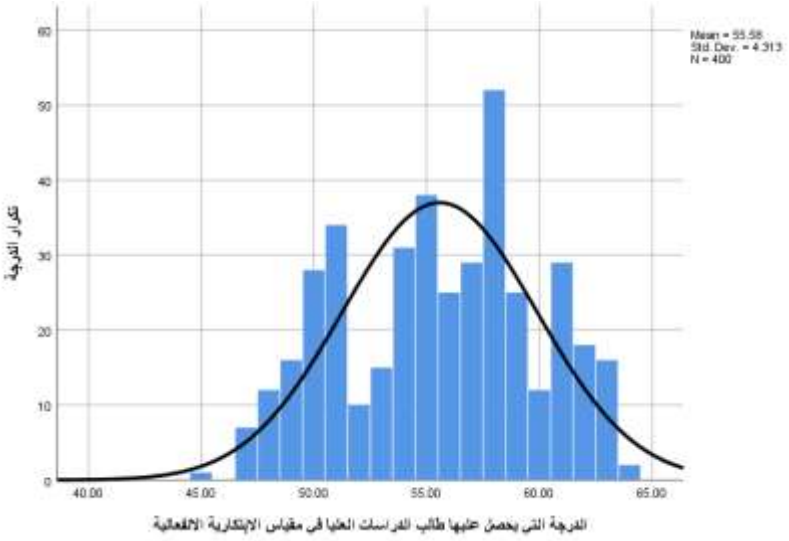
جدول(٩)

الثبات بطريقة (اختبار-إعادة الاختبار، ومعادلة الفاكبرونباخ)

المقياس		
	اختبار – إعادة الاختبار	الفاكرونباخ
الابتكارية الانفعالية	٠.٨١	٠.٨٣
العينة	٤٠	٤٠٠

-التوزيع الاعتدالي لفقرات مقياس الابتكارية الانفعالية

من الشروط المهمة لاعتماد درجة المقياس هو ان تتوزع درجات العينة علية توزيع اعتدالي أو يقترب من التوزيع الاعتدالي، والشكل (٢) يوضح التوزيع الاعتدالي لفقرات مقياس الابتكارية الانفعالية.



الشكل (٢)

توزيع درجات افراد عينة البناء في مقياس الابتكارية الانفعالية

المصادر العربية

- ابو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد (٢٠١٤): ***علم النفس الايجابي***، إصدارات مؤسسة العلوم النفسية العربية، عدد٢٤.
- البياتي، توفيق جبار (١٩٧٩): ***الإحصاء التربوي***، ط١، المطبعة الوطنية، بغداد، العراق.
- خضر، عادل سعد (٢٠٠٩): الابداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الاعدادي، ***مجلة كلية التربية القطرية***، العدد (١٧٠).
- الخضر عثمان (٢٠٠٢): ***الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد أم دراسات نفسيه***، رابطه الاخصائيين النفسيين المصرية.

- دسوقي، شيرين محمد (٢٠١٠): البناء العاملي للأبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من الطلبة، ***مجلة كلية التربية***، المجلد (٢١)، العدد (٨٢).
- سعيد، أبو زيد (٢٠٠٨): الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من الالكسيمثيا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، المجلد (١٨)، العدد (٦١).
- الشرقاوي، مصطفى (٢٠٠٨): ***علم الصحة النفسي***، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- الشويقي، أبو زيد سعيد(٢٠٠٨): الابتكارية الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من السليثيميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، المجلة المصرية للدراسات التقنية، ،١٨(٦١)، ٤٣-٨٤.
- عبد الرحمن، انور حسن، عدنان حقي زنكنة (٢٠٠٨): ***الاسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الانسانية والتطبيقية***، ط، دار المكتبة الوطنية للنشر والتوزيع، بغداد.
- عمر، بشرى خطاب، زيدان، ربيعة مانع (٢٠١٤): الابداع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الجنس والتخصص لدى طلبة الجامعة، ***مجلة الدراسات التاريخية والحضارية***، المجلد (١٨).
- عودة، احمد سليمان (٢٠٠٢): ***اساسيات البحث العلمي***، ط١، مكتبة المنار للنشر والتوزيع.
- عودة، احمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف (١٩٨٨): ***الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية***، ط٢، اربد، دار الامل.

- فان دالين (١٩٨٥): ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***، ط٣، ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ملحم، سامي محمد (٢٠١٠): ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المنشار، كريمان (٢٠٠٢): الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة، ***مجلة كلية التربية ببنها***، المجلد (١٢)، العدد (٥٢).
- النجار، حسين (٢٠١٤): النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات انجاز القرار لدى طلاب الجامعة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة بنها.

المصادر الأجنبية

- Anastasi, A. (1976). ***Psychological testing***. (4th ed.). Macmillan. Abstract. Text: book; for undergraduate psychology students.
- Averill ,J ,R. & Morgan, C. (1992):***True feelings, the self, and authenticity: A psychosocial perspective***. In D.Franks &V .Gecas (Eds.), Social perspectives on emotion,Vol.1,(95-124).Greenwich, CT:JAI.
- Averill, J. R. (1999): **Individual differences in emotional creativity**: Structure and correlates. Journal of Personality, 67, 331–371.

- Averill, J. R. (2000): ***A tale of two snarks: emotional intelligence and emotional creativity.*** compared Psychological Inquiry, 15, 228–233.
- Averill, J. R. (2001): ***Intelligence, Emotion, and Creativity: From Trichotomy to Trinity***. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds), The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace. 277–298.
- Barron.(1988)***:Putting creativity to work. In R.J.Sternberg(Ed), the nature of creativity***.(76-98). New York,Cambridge University Press.
- Johnson, R. A., & Wichern, D. W. (2002): ***Applied multivariate statistical analysis (Vol. 5): Prentice hall Upper Saddle River, NJ.***
- Radek Trnka, Inna Cabelkova, Martin Kuška, Tomas Nikolai (2019): ***Cognitive Decline Influences Emotional Creativity in the Elderly***. Prague College of Psychosocial Studies and Charles University (FHS).

اساليب معالجة المعلومات لدى طلبة اقسام الحاسبات

الباحثة: ضحى علي منديل أ.م.د. حامد شياع خير الله

edu.it.mas.20.6@qu.edu.iq hamed.math@qu.edu.iq

جامعة القادسية كلية التربية

الملخص

يهدف البحث الحالي التعرف على مدى امتلاك طلبة اقسام الحاسبات لأساليب معالجة المعلومات، والفروق في اساليب معالجة المعلومات لدى طلبة اقسام الحاسبات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث) ،واقتصر البحث الحالي على عينة مؤلفة من (٢٤٩) طالبٍ وطالبة من طلبة اقسام الحاسبات في منطقة الفرات الاوسط في الجامعات العراقية الحكومية الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢١– ٢٠٢٢) م ، اختيروا بأسلوب المعاينة العشوائية ، وقد استخدمت الباحثة منهج البحث الوصفي الارتباطي . ولتحقيق أهداف البحث تم الاعتماد على انموذج (Schmeck, 1983)في بناء الاداة ، اذ تالف المقياس بصيغته الاولية من أربعة مقاييس فرعية وهي (أسلوب المعالجة المعمقة ، أسلوب الدراسة المنهجية ، اسلوب الاحتفاظ بالحقائق العلمية ، أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة) ، وقد صيغت (١٢) فقرة رئيسة ، وكانت بدائل الاجابة (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق عليّ أبداً)، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، طبقت الاداة على عينة البحث النهائية ، وتمت الاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) في معالجة البيانات، وتوصل البحث إلى ان عينة البحث تمتلك اساليب معالجة المعلومات ، ولا يوجد فرق احصائي في ذلك بين (الذكور والاناث) .

الكلمات المفتاحية: اساليب معالجة المعلومات – طلبة اقسام الحاسبات

Methods of information processing for students of computer departments

Researcher: Duha Ali Mandeel **Prof. Dr. Hamed Shaya Khairallah**

Abstract

The current research aims to identify the extent to which students of computer departments possess information processing methods, and the differences in methods of information processing among students of computer departments according to the gender variable (males - females). The Middle Euphrates in the morning Iraqi public universities for the academic year (2021-2022) AD, were chosen by random sampling method, and the researcher used the descriptive correlative research method. To achieve the objectives of the research, it was relied on a model (Schmeck, 1983) in building the tool, as the scale in its initial form consisted of four sub-scales, which are (the method of in-depth treatment, the method of systematic study, the method of retaining scientific facts, the method of detailed and expanded treatment), and it was formulated (12) A main paragraph, and the answer alternatives were (always apply to me, apply to me often, apply to me sometimes, apply to me rarely, never apply to me), and after checking the psychometric properties of the scale, the tool was applied to the final research sample, and the statistical bag for social sciences was used. Spss)) in data processing, and the research concluded that the research sample possesses information processing methods, and there is no statistical difference in that between (males and females).

Keywords: E-learning skills - students of computer departments

الفصل الاول: التعريف بالبحث

اولا : مشكلة البحث

إن التطور المعرفي، وزيادة الثورة المعلوماتية، فرض توظيف الإمكانات العقلية لتحقيق أقصى فاعلية ممكنة ، وهذا بدوره بيّن القصور في مجال التعلم الالكتروني المتمثل في تدني القدرة على معالجة المعلومات الكترونياً لدى الطلبة ، فدفع الكثير من العاملين بالحقل التربوي إلى القول بأن الطلبة لا يستثمرون عقولهم على نحوٍ سليم ؛ وهذه المشكلة التعليمية لا تعد خاصة بمرحلة دون أخرى بل تكاد تكون مشكلة عامة ، تلمس بوضوح لدى طلبة الجامعة . وقد اخذ المهتمون بالتربية ينظرون إلى إن الجزء الأكبر من عملية التعلم يقع على عاتق الاستاذ فوجب عليه أن يزود طلبته بالمهارات الأساسية التي تساعدهم على الوصول إلى المعرفة بأنفسهم ، ومن ثم معالجتها وتنظيمها بشكل يمكنهم من فهمها والاحتفاظ بها واسترجاعها بسهولة . (الرفوع ، ٢٠٠٨ : ١٩٦) ، لذلك ارتأى الباحثان القيام بهذه الدراسة سعياً الى معرفة مستوى أساليب معالجة المعلومات لديهم ، من خلال الاجابة عن التساؤلات الاتية :

– ما مدى امتلاك طلبة اقسام الحاسبات لأساليب معالجة المعلومات ؟

ثانياً : أهمية البحث

ينظر علماء النفس المعرفي إلى التعلم على انه عمليات عقلية داخلية يعبر عنها بقدرة المتعلم على التبصر بالمعلومات المدروسة وفهمها ,واستيعابها, واسترجاعها ,واستخدامها في مواقف أخرى مشابهة, وبذلك أصبح أثر الطالب في العملية التعليمية معالجاً للمعلومات , ومنظماً لها, وموظفاً لعملياته العقلية ، ومهاراته الدراسية ،والذهنية

بشكل فعال. بعد أن كان ينظر إليه على انه مستقبلا لهذه المعلومات، سلبيا في معالجتها، كما يؤكد أصحاب الاتجاه المعرفي ايضاً انَّ استمرار التعلم, وفاعليته يعتمدان على مستوى ونوعية المعالجة المتمثلة في ضرورة تعميق عملية التعلم ,أو استيعاب المهارة المراد تعليمها ,ومن ثم أداؤها بطريقة إبداعية . (دروزه, ٢٠٠٤: ٢٥- ٢٦)

لذا ان معرفتنا لأساليب الطلبة المستعملة لها اهمية كبيرة في معالجة المعلومات فتساعد على فهم الصعوبات الأكاديمية التي يواجها بعضهم، كما توفر الأسس الموضوعية التي تكفل التغلب على هذه الصعوبات، لذا فأن معرفة المدرِّس لأساليب معالجة المعلومات لطلبته يفيد في إرشادهم الى التخصص الدراسي، والمهني الملائم لأساليبهم تلك ومساعدتهم على حل المشكلات (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ : ٣٥٢) .

وان عملية معالجة المعلومات تعتمد على مراحل مرور المعلومات في الذاكرة بحسب طبيعتها من الذاكرة الحسية الى الذاكرة قصيرة المدى ثم الذاكرة طويلة المدى، وان عملية معالجة المعلومات تتأثر بانتباه الطالب وقدرتهِ على الادراك واسترجاع المعلومات وخبراتهِ السابقة التي تتصل بالموقف ومحتوى التعلم عند تنفيذ عمليات المعالجة، فالمعلومات التي تتم معالجتها هي التي يتركز عليها انتباه الطالب في لحظةٍ من اللحظات نظراً الى محدودية سعة نظام الخزن. (عطية، ٢٠١٥: ١٩٨)

إن ما يقوم به المتعلم من معالجات وعمليات وتمثيلات على المادة الجديدة المتعلّمة تعتمد على ما لديه من خبرات ومعلومات في بنائه المعرفي وعلى ما يمتلكه من مخزون معرفي واسع وعميق، (البدران، ٢٠٠٠،ص٢٢) وهذه تشكل أهمية كبيرة

في تحديد معدل التذكر والاسترجاع اللاحق للمعلومات، وهذا يعني توظيفه طاقة أكبر من الجهد العقلي في صنع شبكة أكبر من الترابطات بين أجزاء المادة المتعلمة من ناحية، وبين المعرفة المماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى، مما ييسر أسترجاع المعلومات السابقة. كما تزود هذه الاساليب المتعلم بمهارات التعلم الاساسية ، التي تمكنه من الوصول الى المعرفة بنفسه. (الفقهاء،٢٠٠٢،ص١)

ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام في الآونة الاخيرة باساليب معالجة المعلومات لما لها من أهمية في حياة الطلبة في مراحل دراسية مختلفة، فضلاً عن كونها مرتبطة بالجوانب المعرفية وقدرات الطلبة واكتسابهم للمعلومات وتخزينها واستعمالها، فالطالب يحاول في خطوات معالجة المعلومات تنظيم معلوماتهِ وتصنيفها بحيث تكون قابلة للاسترجاع. إن هذه الاساليب والانماط تُمكن الطالب تجميع واستدعاء معلوماته وقت الحاجة وتفسيرها، فضلاً عن قدرته على تحليلها من خلال قيامه بعمليات فرز المعلومات وتصنيفها وترتيبها وفهم العلاقات بينها سواء كانت جزئية او كلية وربط الاسباب بالنتائج. (Messick,1984: 31)

ومن خلال ما تم عرضه يمكن تلخيص اهمية البحث النظرية والتطبيقية في النقاط الاتية :-

١) استهدف البحث الحالي فئة مهمة وهي طلبة اقسام الحاسبات ، كونهم الأقرب الى ممارسة اساليب معالجة المعلومات ، إذ من الممكن ان يوظفوها خلال تجاربهم المستقبلية .

٢) أمكانية الافادة من مقياس اساليب معالجة المعلومات المعدة من قبل الباحثة للبحث الحالي.

٣) يمكن ان يقدم البحث كإطار نظري للمتغير يضاف الى الأدبيات العربية والمحلية .

٤) يمكن ان يفتح البحث الحالي المجال لدراسات اخرى في مجال اساليب معالجة المعلومات لكل من الطلبة والاساتذة .

٥) اهمية اساليب معالجة المعلومات كونها تتناول العمليات العقلية بكونها تخطيطاً عقلياً منتظماً يستخدمها الطلبة للاكتساب والإعادة والاسترجاع. وكذلك إجراء عمليات التحليل والتصنيف للمعلومات في الموقف التعليمي.

ثالثاً : أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف على :

١. مدى امتلاك طلبة اقسام الحاسبات لأساليب معالجة المعلومات .

٢. الفروق في أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة اقسام الحاسبات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث) .

رابعاً : حدود البحث : يقتصر البحث الحالي على :

الحد المكاني : جامعات الفرات الاوسط

الحد الزماني : العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م).

الحد البشري : طلبة اقسام الحاسبات في جامعات الفرات الاوسط الدراسة الصباحية ولكل من الذكور والاناث .

خامساً : تحديد المصطلحات

اساليب معالجة المعلومات (Information Processing Style): عرفها كل من :-

(Schmeck, 1988)

" عملية معرفية عقلية تقوم على استقبال المعلومات الخارجية عن طريق الحواس والاحتفاظ ببعض المعلومات على شكل تمثيلات معينة والتعرف على هذه التمثيلات واستدعائها واستعمالها في الوقت المناسب" . (Schmeck, 1988 : 248)

ويورد , Schmeck , 1988 اربعة اساليب لمعالجة المعلومات وكما يلي :-

الأسلوب الأول (المعالجة المعمقة) : ويشير هذا الأسلوب الى قدرة الطالب على تقويم، تحليل، تصنيف وتنظيم المعلومات ذهنياً لأجل استيعابها بشكل معمق ودقيق

الأسلوب الثاني (الدراسة المنهجية) : يشير هذا الأسلوب الى العادات الدراسية التي يمارسها الطالب في التسجيل والمراجعة المنتظمة ووضع خطة تنسيق للمادة الدراسية بشكل مناسب.

الأسلوب الثالث (الاحتفاظ بالحقائق العلمية) : ويشير هذا الأسلوب الى قدرة الطالب على خزن المعلومات في الذاكرة والقدرة على استدعاء تفصيلات المادة الدراسية وتصنيف المعلومات بشكل دقيق والحفظ الصم (عن ظهر قلب) .

الأسلوب الرابع (المعالجة المفصلة والموسعة) : ويشير الى قدرة الطالب على ترجمة المعلومات الدراسية وتحويلها الى مفاهيم ومصطلحات خاصة وابتكار أمثلة محسوسة

من واقع خبرته والقدرة على الربط المنطقي وتكوين صورة ذهنية عن المعلومات والأفكار والتوسع بالمادة الدراسية من خلال استنتاج الإضافات الخاصة. (Schmeck, 1988: 248)

وقد تبنت الباحثة تعريف (Schmeck, 1988) تعريفاً نظرياً لكونه الاكثر شمولاً ووضوحاً ،واعتمد الباحثة على تلك الاساليب في اعداد المقياس .

اما التعريف الاجرائي : هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند استجابته على فقرات مقياس اساليب معالجة المعلومات المستعمل في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة

اساليب معالجة المعلومات

نظرية شميك (النظرية المتبناة) :

إن سلسلة الأبحاث التي قام بها الباحثان المتخصصان (Basek, 1976) و (Munder Wood, 1975)) ولعدة سنوات طورت من قائمة أساليب التعلم وأكسبتها قدرة عالية من الصدق والثبات وأعطتها إمكانية تنبؤيه بالتحصيل الدراسي، ثم جاءت أبحاث شميك (Schmeck) في مجال معالجة المعلومات البشرية والذاكرة المتمثلة بالتصور، والتنظيم وعمق المعالجة واستراتيجيات الاسترجاع والنتيجة التي تمخضت عنها أبحاثه تتمثل في الاتي:

أن الناس يتذكرون المعلومات بشكل أفضل عندما يعالجون بعمق المعلومات التي تتضمن تكريس الانتباه للمعنى وتصنيف الفكرة التي يدل عليها ذلك الرمز.

أن المعالجة المفصلة والموسعة تشير إلى طريقة معالجة المعلومات اذ تجعلها أكثر إغناء، وبعد ذلك قام كل من شميك ورومانيه (Schmeck & Riblach & Ramanaiah, 1977) بتطوير قائمة أساليب التعلم باستخدام نتائج التحليل العاملي للإجابات على فقرات القائمة والتي كانت تتعلق بأنماط سلوكية يقوم بها المتعلم.

إن قائمة شميك (Schmeck) الأصلية احتوت على (٦٢) فقرة مصنفة إلى (٤) أساليب فرعية لتقدير أبعاد أسلوب التعلم كشكل من أشكال معالجة المعلومات التي يتصف بها المتعلمين في مستوى التعليم الجامعي، وهي: (حسنين، ٢٠١١، ٣٥)

١. المعالجة المعمقة للمعلومات: يقيس جوانب التعامل مع المعلومات ، ويتألف من (١٨) فقرة تقيس العمليات التنظيمية المتعلقة باستيعاب المادة الدراسية وتقويمها مرةً أخرى لتكوين أفكار جديدة.

٢. المعالجة المفصلة والموسعة: يقيس جوانب التعامل مع المعلومات الدراسية، ويتألَّف من(١٤) فقرة، تتركز حول استعمال الملخصات، والربط المنطقي، وتطبيق المعلومات في حياة المتعلم، ومعرفة المعلومات العلمية من خلال الإضافات الشخصية الخاصة بالمتعلم، أَي إعطاء امثلة من تجاربه الشخصية.

٣. الاحتفاظ بالحقائق العلمية: يتألف من(٧) فقرات ، تظهر القدرة على الاحتفاظ بالحقائق العلمية في الذاكرة عن طريق خزنها في الذاكرة طويلة المدى ، ثم استدعائها وقت الحاجة اليها.

٤. الدراسة المنهجية: يتألف من(٢٣) فقرة، اذ انه يركز على قدرة المتعلم في تنظيم دراسته، ووضع الاستراتيجية العامة للمذاكرة اليومية، أي استخدام العادات الدراسية.(Schmeck, 1988: 248)

وقد اعتمدت الباحثة تصنيف شميك (١٩٨٣) في البحث وبحسب رأي السيد المشرف والسادة الخبراء ، اذ عرف شميك (١٩٨٣) اساليب معالجة المعلومات على انها "عملية معرفية عقلية تقوم على استقبال المعلومات الخارجية عن طريق الحواس والاحتفاظ ببعض المعلومات على شكل تمثيلات معينة والتعرف على هذه التمثيلات واستدعائها واستعمالها في الوقت المناسب" . (Entwistle & Tait , 1994: 112)

دراسات سابقة :

دراسة (الزاملي ولمى ، ٢٠١٥) والتي اجريت في العراق ، وهدفت التعرف على التوافق النفسي وعلاقته بأساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الاعدادية وكانت عينة الدراسة (٢٠٠) طالباً وطالبة للمرحلة الاعدادية ، واستخدمت المنهج الوصفي ، وكانت الاداة هي مقياس التوفق النفسي ، ومقياس اساليب معالجة المعلومات ، وتوصلت الدراسة الى ان عينة البحث تمتلك قدر كبير من التوافق النفسي ، وان اسلوب الدراسة المنهجية واسلوب الاحتفاظ يسهمان يسهمان في التوافق النفسي ، كما ان اسلوب المعالجة المعمقة والمفصلة لا يسهمان في التوافق النفسي.

دراسة (كندلة ، ٢٠١٨) وكانت قد اجريت العراق وهدفت الى التعرف على أَساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بالتوجهات الدافعية (الداخلية –الخارجية) لدى طلبة الاعدادية ، وبلغت العينة (٧٠٠) طالب وطالبة للمرحلة الأعدادية ، واستخدمت المنهج الوصفي ، وتبنت الدراسة مقياس أساليب معالجة المعلومات لانتوستل وتايت

مقياس التوجهات الدافعية (الداخلية – الخارجية)، وبينت النتائج اعتماد الطلبة الاساليب بحسب الترتيب الاسلوب الاستراتيجي ثم المعمق ثم السطحي ، ولا توجد فروق دالة احصائية في أساليب معالجة المعلومات تبعا للجنس والتخصص ، كما لا توجد فروق دالة احصائية في اساليب معالجة المعلومات (المعمق ،السطحي) تبعا للصف(الرابع ، الخامس ،السادس)، بينما تظهر فروق ذات احصائية في اسلوب معالجة المعلومات الاستراتيجي تبعاً الصف (الرابع –الخامس _السادس)، وان طلبة المرحلة الاعدادية يميلون الى التوجه الدافعي الداخلي أكثر منه للتوجه الخارجي ، ولا توجد فروق دالة إحصائية في التوجهات الدافعية (الداخلية – الخارجية) بحسب متغير الجنس والصف والتخصص، وان العلاقة الارتباطية الاحصائية ضعيفة بين الاساليب المعالجة المعلومات الثلاث والتوجهات الدافعية.

الفصل الثالث منهجية البحث واجراءاته

منهج البحث : استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة أهداف البحث.

مجتمع البحث : تألف مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة اقسام الحاسبات في منطقة الفرات الاوسط في الجامعات العراقية الحكومية الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢١– ٢٠٢٢) م.

عينة البحث : تم اختيارها بأسلوب المعاينة العشوائية بحجم عينة (٢٤٩) طالب وطالبة إي نسبة ٥% من مجتمع البحث.

اداة البحث : مقياس مهارات التعليم الالكتروني

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة منها) ودراسة الخزاعي (٢٠٠٦) ودراسة الزاملي ولمى (٢٠١٥) ودراسة كندلة (٢٠١٨) . اذ اعتمدت في بنائه على انموذج (Schmeck, 1983)، اذ تالف المقياس بصيغته الاولية من أربعة مقاييس فرعية وهي: أسلوب المعالجة المعمقة ، أسلوب الدراسة المنهجية ، اسلوب الاحتفاظ بالحقائق العلمية ، أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة . (Schmeck, 1983, 248)

وقد صيغت (١٢) فقرة رئيسة تدل على ممارسة او صفة ما يقوم بها المستجيبون عند تعاملهم مع المعلومات، وكانت بدائل الاجابة (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق علي غالبا، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق عليّ أبداً)، وبذلك تكون المقياس بصيغته الاولية من (٤٨) فقرة،. بعدها تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال آراء الخبراء والمحكمين وكذلك صدق البناء من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون، اما الثبات استخدم الباحثان معادلة (ألفا – كرونباخ) ، وبلغ بهذه الطريقة (٠.٨٢).

التطبيق الاستطلاعي الاول : قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٣٠) طالب وطالبة وهذه موزعة الى (١٥) طالب و(١٥) طالبة من طلبة اقسام الحاسبات في كلية علوم الحاسبات والرياضيات بجامعة كربلاء يوم الاثنين الموافق (٢٠٢١/١٢/٢٠) وباشراف الباحثة وبالتعاون مع اساتذة القسم ، اذ لاحظت أن تعليمات الإجابة وفقرات المقياس كانت واضحة وان متوسط وقت إجابة المتعلمين بلغ (٢٠) دقيقة.

التطبيق الاستطلاعي الثاني : طبقت المقياس مرة ثانية على عينة التحليل الإحصائي البالغة (١٨٥) طالب وطالبة من طلبة قسم الحاسبات في كلية علوم الحاسبات والرياضيات بجامعة بابل و جامعة الكوفة يومي الاحد والاثنين الموافقين (١٦ – ١٧ /١/٢٠٢٢). وبعد ترتيب درجات الطلبة تنازلياً واخذت المجموعتين المتطرفتين اجري الاتي :-

القوة التميزية : استخدم الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا)، وقد تبين ان القيم التائية المحسوبة لجميع الفقرات أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٩) عند درجة حرية (٩٨) ومستوى دلالة (0.05) ، وبهذا اصبح المقياس جاهزا للتطبيق النهائي .

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس : قام الباحثة باحتساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون لإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بإخضاع استمارات عينة التحليل الإحصائي جميعها لهذا الإجراء وكانت الفقرات جميعها ذات ارتباط دال إحصائيا وتراوحت قيمها

(٠.٢٦٤ – ٠.٨٩٧) وبذلك بقيت فقرات المقياس على ما هي عليه.

الصيغة النهائية للمقياس : تكون مقياس أَساليب معالجة المعلومات بصيغتهِ النهائية من (٤٨) فقرة، موزعة على اربعة أَساليب وهي: الاسلَوب الأول: أسلوب المعالجة المعمقة بواقع (١٢) فقرة. والاسلوب الثاني: أسلوب الدراسة المنهجية بواقع (١٢) فقرة . والاسلوب الثالث: اسلوب الاحتفاظ بالحقائق العلمية بواقع (١٢) فقرة .والاسلوب الرابع : أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة بواقع (١٢) فقرة .

الوسائل الاحصائية: اعتمدت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتمَّاعية (SPSS Statistical Package for Social Science)() في المعالجات الإحصائية .

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها

لغرض التعرف على مدى امتلاك طلبة اقسام الحاسبات لأساليب معالجة المعلومات حللت الباحثة استجابات عينة البحث البالغة (٢٤٩) طالب وطالبة من طلبة اقسام الحاسبات على مقياس أساليب معالجة المعلومات وكانت النتائج لكل أسلوب من اساليب معالجة المعلومات كالاتي:

جدول (١)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات العينة على مقياس أساليب معالجة المعلومات

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
أسلوب المعالجة المعمقة	٢٤٩	٢١,٣٣	٤,٥٤٧	٢٤	٢٤٨	-٩,٢٥٤	١,٩٨	دالة
أسلوب الدراسة المنهجية	٢٤٩	٢٦,٣٣	٥,٠٦٢	٢٧,٥		-٣,٦٤٩		دالة
أسلوب الاحتفاظ بالحقائق العلمية	٢٤٩	٢٦,٢٥	٤ ,٨٩٥	٢٧		-٢,٤٢١		دالة
أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة	٢٤٩	٢٢,٨٢	٥ ,٨٥٤	٢٤		-٣,١٩٣		دالة

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة وطالبات اقسام الحاسبات على وفق متغير الجنس (ذكور – اناث) في مهارات التعلم الالكتروني. وكما موضح في جدول (١٠)

جدول (٢)

نتائج t-test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة في أسلوب المعالجة وفقا لمتغير الجنس (ذكر– انثى)

المتغير	مصدر التباين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
أسلوب المعالجة المعمقة	ذكر	126	21.25	4.622	247	-0.278	1.98	غير دالة
	انثى	123	21.41	4.487				
أسلوب الدراسة المنهجية	ذكر	126	26.26	5.149		-0.212	1.98	
	انثى	123	26.40	4.991				
أسلوب الاحتفاظ بالحقائق العلمية	ذكر	126	26.18	4.987		-0.216	1.98	
	انثى	123	26.32	4.819				
أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة	ذكر	126	22.73	5.935		-0.232	1.98	
	انثى	123	22.90	5.793				

ثانيا: تفسير النتائج Results Interpretation

١) تبين إن أساليب معالجة المعلومات لدى الطلبة ترتبت بحسب الترتيب الاتي: (الدراسة المنهجية، الاحتفاظ بالحقائق العلمية، المعالجة المفصلة والموسعة، المعالجة المعمقة) وإن نتائج البحث الحالي تختلف مع دراسة كل من الخزاعي (٢٠٠٦) التي أظهرت أن الطلبة يمارسون الاسلوب المعمق بالمرتبة الاولى ثم المعالجة المفصلة والموسعة ومن ثم الدراسة المنهجية ، واخرها اسلوب الاحتفاظ بالحقائق عند ذوي التحمل النفسي ، كما اختلفت عن نتائج دراسة كَندلة (٢٠١٨) التي أظهرت أن الطلبة يمارسون الأسلوب الاستراتيجي ثم الأسلوب المعمق وأخيرا الأسلوب السطحي.

وترى الباحثة أن طلبة اقسام الحاسبات يميلون الى استعمال اسلوب معالجة المعلومات المتمثل بالدراسة المنهجية اكثر من غيره لأنه يركز على قدراتهم في تنظيم اوقات دراستهم، ووضع استراتيجيات عامة للمذاكرة اليومية، أي استخدام عادات دراسية صحيحة وهذا يعود الى المرحلة الدراسية التي يتميزون بها وهي المرحلة الجامعية التي يكون فيها الطلبة قادرين على تحمل مسؤولياتهم في الدراسة وتنظيم الوقت بذاتهم.

٢) ان المعالجة الإحصائية التي اظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أسلوب معالجة المعلومات المعمق لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ، تعزوه الباحثة الى ان الطلبة من الذكور والاناث في اقسام الحاسبات لا يتعاملون مع المعلومات والمعارف الدراسية بشكل منظم، كما انهم لا يعملون على تقويم معارفهم ومعلوماتهم لغرض تكوين الافكار الجديدة .

اما بالنسبة لأسلوب الدراسة المنهجية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وهذا يعزى الى ان الطلبة من الذكور والاناث في اقسام الحاسبات لا يختلفون فيما بينهم في طرق تنظيم دراستهم، ووضع الاستراتيجيات العامة للمذاكرة اليومية.

في حين ان أسلوب الاحتفاظ بالحقائق العلمية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، يعزى الى ان الطلبة من الذكور والاناث في اقسام الحاسبات لا تختلف قدراتهم في عمليات خزن المعارف والمعلومات في الذاكرة طويلة المدى بل انهم يمتلكون قدرات متشابهة تقريبا بسبب التشابه في خصائصهم العمرية، كما ان الطلبة في اقسام الحاسبات لا تختلف قدراتهم في عمليات استدعاء المعارف والمعلومات المخزونة لديهم وقت الحاجة . كذلك أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، يعزى الى ان الطلبة من الذكور والاناث في اقسام الحاسبات لا يختلفون في طرق التعامل مع المعارف والمعلومات التي يحصلون عليها في دراستهم، فضلا عن انهم لا يختلفون في طرق تكوين الملخصات الدراسية واستعمالها ولا يختلفون في قدراتهم على ربط المعلومات بشكل منطقي وتطبيقها في جوانب الحياة المختلفة لهم، فضلا عن عدم اختلاف قدراتهم في إعطاء امثلة من تجاربهم الشخصية.

الاستنتاجات conclusions

في ضوء نتائج البحث، يمكن للباحثة ان تستنتج الآتي:

- تمتلك عينة البحث اساليب معالجة معلومات المتمثلة بأسلوب (المعالجة المعمقة، الدراسة المنهجية، الاحتفاظ بالحقائق العلمية، المعالجة المفصلة والموسعة).
- لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين درجات طلبة وطالبات اقسام الحاسبات على وفق متغير الجنس (ذكور – اناث) في اساليب معالجة المعلومات المتمثلة بأسلوب (المعالجة المعمقة، الدراسة المنهجية، الاحتفاظ بالحقائق العلمية، المعالجة المفصلة والموسعة).

التوصيات Recommendations

في ضوء النتائج التي توصل لها البحث الحالي أوصت الباحثة بالآتي:

- مساعدة الطلبة والطالبات على اكسابهم لأساليب معالجة المعلومات وبحسب ما يتناسب مع خصائصهم العقلية واستثمار قدراتهم بما يحقق طموحاتهم.
- التحول من الاعتماد الكلي على الاختبارات لغرض التقويم الى استخدام اساليب تقويمية تركز على ممارسة الطلبة لأساليب معالجة المعلومات .

المقترحات Suggestions

اقترح الباحثان استكمالاً وتطويراً للبحث الحالي إجراء دراسات اخرى وهي كالآتي:

- اجراء دراسة تتناول علاقة اساليب معالجة المعلومات مع متغيرات اخرى من مثل دافعية الانجاز والتفكير التجريدي وغيرها.
- إجراء دراسة مماثلة تشمل مرحل دراسية متعددة لبيان العلاقة الارتباطية بين اساليب معالجة المعلومات ومتغيرات اخرى وفقا لمتغير المرحلة الدراسية.

المصادر

١) البدران، عبد الزهرة لفتة عداي (٢٠٠٠). أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه فلسفة في التربية (غير منشورة) / علم النفس التربوي، الجامعة المستنصرية، بغداد

٢) حسنين، عطا محمود (٢٠١١): دراسة في العادات والاتجاهات الدراسية لدى مجموعة من الطلبة، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٤).

٣) دروزه ، افنان (٢٠٠٤): أساسيات في علم النفس التربوي (استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم) دراسات وبحوث وتطبيقات، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .

٤) الرفوع، محمد أحمد (٢٠٠٨): أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص ،مجلة جامعة دمشق.المجلد٢٤ العدد الثاني . سوريا.

٥) الزاملي، علي عباس شنان ولمى كاظم فياض الجعيفري (٢٠١٥): مهارات ما بعد المعرفية وعلاقتها بأساليب معالجة المعلومات لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، مجلة البحوث النفسية والتربوية، المجلد (٤)، العدد (١١).

٦) عطية ، محسن علي (٢٠١٥) : التفكير انواعه ومهاراته واستراتيجيات تعلمه ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

٧) الفقهاء ، عصام (٢٠٠٢) : انماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان في الاردن ومستوى التحصيل الدراسي وخل الاسرة ، مجلة العلوم التربوية ، المجلد ٢٩ – العدد ١ .

٨) قطامي ، يوسف ؛ وقطامي ، نايفه ؛ وحمدي ، نرجس (٢٠٠٠) : تصميم التدريس ، ط١ ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات ، عمان ، الاردن.

٩) كَندلة ، علي مهدي هادي (٢٠١٨): أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بالتوجهات الدافعية (الداخلية –الخارجية) لدى طلبة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القادسية.

10) Messick ,S.(1984) :The Nature of Cognitive Styles Problems and Promise in Educational Practice. Education Psychology Vol.19, No. 21.

11) Schmeck , R. (1988): Learning Strategies and Learning Styles Plenum Press. New York , London.

12) Schmeck ,R.R, (1983):Learning Styles of College Students in R, F Pillon and R.R. Schmeck (Eds) Individual Difference in Cognitive ,Academia Press inc , London.

13) Entwistle.A & Tait,H,N.J, (1994).Identifying Students at risk through ineffective Study Strategies. Higher Education,31, 99-118 .

المثابرة الاكادمية لدى طلبة الجامعة

بنين حمزة عبد الحسين
كلية التربية جامعة القادسية
edu-sycho.post73@qu.edu.iq

أ.م.د.احمد عمار جواد
كلية التربية جامعة القادسية
ahmed.ammar@qu.edu.iq

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على المثابرة الاكادمية لدى طلبة الجامعة, وكشف عن دلالة الفروق في المثابرة الاكادمية تبعاً لمتغير (الجنس- والتخصص), تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبً وطالبة من طلبة جامعة القادسية, بنسبة ١% من مجتمع البحث, بواقع (١٦٠) طالب, (٢٤٠) طالبة, تتراوح اعمارهم بين (١٨-٢٥) سنة, اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية, واستعملت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها, ولجمع البيانات تم بناء مقياس المثابرة الاكادمية, الذي يضم ثلاث مجالات هي (القدرة على الاستمرار بالعمل- التحدي- الرغبة في النجاح), وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائياً بأستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة, والاختبار التائي لعينتين مستقليتين, ومعامل ارتباط بيرسون, والفا كرونباخ, توصلت الدراسة الى ابرز النتائج الاتية:

- وجود فرق دال احصائي لصالح المتوسط الحسابي أي أن الطلبة لديهم مثابرة اكاديمة.
- وجود فروق بين الذكور والإناث وعدم وجود فروق في التخصص(علمي انساني)

الكلمات المفتاحية: المثابرة الأكاديمية, طلبة الجامعة

Academic perseverance among university students

Banen, Hamza Abdul Hassan
Education, Al-Qadisiyah University
edu-sycho.post73@qu.edu.iq

Dr. Ahmed Ammer Gouda
Education, Al-Qadisiyah University
ahmed.ammar@qu.edu.iq

Abstract

The current study aimed to identify the academic perseverance of university students, and to reveal the significance of the differences in academic perseverance according to the variable of gender - and specialization). Male students, (240) students, between the ages of (18-25) years, were selected

using the random stratified sampling method. in success), and after data collection and statistical processing using the t-test for one sample, the t-test for two independent samples, Pearson's correlation coefficient, and Cronbach's alpha, The study reached the following results:

- There is a statistically significant difference in favor of the arithmetic mean, meaning that students have academic perseverance.
- There are differences between males and females and there are no differences in the humanities scientific specialization

Keywords: Academic perseverance, university studnts

الفصل الاول

اولاً: مشكلة البحث:

إن مواصلة الحياة فى ظل الظروف القاسية أو الأزمات والمحن التي تواجه الطلبة في كثير من الأحيان وتفاعلهم بايجابية مع تلك الظروف هو دليل على المثابرة والصمود كي يحافظ على توازنه ويبقى مثابراً لكي يصل إلى هدفه المنشود, إذ تعد المثابرة الاكاديمية دليلا على القوة النفسية لهم, فالطلبة المثابرون يتصفون بالمرونة والقدرة على مواجهه الصعوبات والمعوقات(Good & Brophy, 1987:307).

ويذكر عطية (٢٠١١), أن المثابرة الأكاديمية تدل على خبرات الفرد عند مواجهه المحن والشدائد, إذ يستطيع التغلب عليها والوصول إلى حالة من التوازن النفسي التي كان عليها قبل المرور بالمحنة وقبل التعرض للأحداث الضاغطة, وترتبط المثابرة الأكاديمية بنشأة الفرد وثقافته وطبيعة شخصيته أو تركيبة البيولوجى وهذه الميكانزيمات النفسية والإجتماعية تساعده على تحمل الغموض وتحمل المحن والشدائد التي يمر بها فى حياته بصفة عامة وفى حياته الدراسية بصفة خاصة (عطيه,٢٠١١: ٥٧٣)

ثانياً:اهمية البحث:

وفي السنوات الأخيرة تنامى الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات واصبح هناك نمو وتطور هائل في التعليم الالكتروني في الكليات والجامعات, إذ تم دراسة المثابرة للطلبة في هذه البرامج على عينة مكونة من (١٧٨), طالب وتم الحكم على مثابرة الطلبة من خلال تسجيلهم في برامج التعليم الالكتروني وكان لها منبئات بالمثابرة وذات دلالة(Nichols & Levy, 2009:14), وأن المثابرة تشمل اتجاهات معرفية وسلوكية تعكس سمات الشخصية كما ترتبط بالنواتج الإيجابية للصحة النفسية والبدنية ويتميز الأفراد المثابرون بمركز التحكم الداخلى وصورة الذات الإيجابية والتفاؤل والقدرة على التكييف (Burns, 2010 : 528)

ويرى ماسشل (١٩٨١), أن المثابرة الأكاديمية تعبر عن محاولات الطلبة تأخير اشباع أهداف صغيرة فورية من أجل تحقيق أهداف أكاديمية أكثر مرغوبيه لديهم ولكنها بعيدة نسبيا, وترتبط المثابرة الأكاديمية بكل من النجاح الأكاديمى ودافع الإنجاز والمسئولية الإجتماعية (Mischel, 1981 : 3),

ويشير عبد التواب (٢٠١٠) , إلى تحمل الغموض إذ أنه عامل مهم وحيوى من عوامل الشخصية التى لديها دور فى تحسين الأداء النفسي والأكاديمى فهو يدل على قدرة الفرد على إدراك المواقف المرغوبة ويستطيع مواجهتها وهى قدرة مهمة يجب أن تتوفر لدى الطلاب في أثناء مراحل دراستهم لقدرتهم على مواصلة الدراسة فما أكثر المواقف الدراسية الغامضة التى تتطلب من اللطلبة المثابرة والقدرة على إدراكها لمواصلة دراستهم الجامعية (عبد التواب, ٢٠١٠: ٣٨٤) ,

ثالثاً: **اهداف البحث**:

يستهدف البحث الحالي التعرف الى:

١-المثابرة الاكاديمية لدى طلبة الجامعة.

٢-الفرق ذات الدلالة الاحصائية في المثابرة الاكاديمية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات

أ.الجنس (ذكور – اناث)

ب. التخصص (علمي – انساني).

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١- الحدود البشرية : طلبة الجامعة (الصف الثاني , والصف الرابع)

٢- الحدود المكانية : جامعة القادسية

٣- الحدود الزمنية : العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)

٤- الحدود المعرفية : المثابرة الاكاديمية .

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً: المثابرة الاكاديميةPerseverance Academy وعرفها كل من:

١- **عطيه (٢٠١١)**

بأنها التحصيل التعليمي المرتفع رغم وجود عوامل المخاطرة التي تدل دائما على الأداء الاكاديمي المنخفض وبذلك تعرف المثابرة الاكاديمية على أنها العملية والنتائج التي تدل قصة حياه الفرد الناجح أكاديميا رغم العقبات التي تواجهه، (عطية, ٢٠١١: ٥٧٧).

٢- سناب ميلر (٢٠٠٨):

بأنها ظاهرة وعمليه تعكس التكيف الإيجابي رغم خبرات المحنة ويوجد في هذا السياق متغيرين هما :التعرض للمحنة، تحقيق التكيف رغم المحنة (Snape miller, 2000 : .224)

٣- عبد الفتاح(٢٠١١):

بأنها استمرار الطالب ومواظبته على الاستذكار والنشاط الأكاديمي وتأخيره لإشباع أهداف صغيرة فورية من أجل تحقيق أهداف أكاديمية أكثر مرغوبية ولكنها بعيدة نسبيا (عبد الفتاح, ٢٠١١: ٢٢).

وتعرف الباحثة المثابرة الاكاديمية : هي مزاولة المهام التعليمية الصعبة والإصرار على أدائها, وعدم الاستسلام حتى الوصول الى الهدف المراد تحقيقه .

التعريف الإجرائي: ويتحدد هذا المصطلح إجرائياً في الدراسة الحالية الذي يشير الى مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص من الاستجابة على مقياس المثابرة الاكادمية.

الفصل الثاني:

اولاً:المثابرة الاكاديمية Academic Persistence

العوامل المؤثرة في المثابرة الأكاديمية:

أوضحت نتائج الدراسات أنَّ هناك عدداً من العوامل التي تؤثر في المثابرة منها

١- التفاعل داخل القاعات الدراسية بين الطلاب مع بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين, وكذلك المعاملة الجيدة من المعلمين لطلابهم وتشجيعهم للطلاب تزيد من

مثابرة هؤلاء الطلاب, وكذلك العلاقات الودية بين الطلاب وزملائهم تزيد من مثابرة الطلاب واندماجهم واستمرارهم في الدراسة في كلياتهم (Huff ,2009).

٢- مفهوم الذات , وفاعلية الذات , والتوجه نحو الإنجاز , والرضا عن الكلية (الرضا عن الاختيار والرغبة في نوع الدراسة بالكلية) من العومل التي تزيد أيضاً مثابرة الطلاب (Nakajima , 2009).

٣- العوامل الشخصية : التي يمكن أنْ يتمتع بها الفرد كنسبة الذكاء المرتفع , المهارات الاجتماعية , القدرة على التفاعل مع الآخرين, الذكاء الوجداني , المرونة , النشاط والحماس , التنظيم الذاتي , الصحة النفسية والعقلية.

٤- العوامل الاجتماعية: وجود المساندة الاجتماعية والعلاقات الجيدة داخل الأسرة.

٥- العوامل البيئية : كدور المؤسسة التربوية في العمل والمساندة والتشجع ودور جماعة الأصدقاء وهذه العوامل تساعد الفرد على أنَّ يكون عضو فعال في مجتمعه وله دور مؤثر مع الآخرين (Miller, 2008 : 371)

النظرية التي فسرت المثابرة الأكاديمية :-

٢-النظرية المعرفية (Cognitive Theories)

ويؤكد المعرفيون أمثال (جان بياجية, وابرت باندورا, وجيروم برونر) أنَّ الدافع إلى المعرفة والفهم يتولد من خلال التفكير والعمليات العقلية ، فالانسان كائن عقلاني يتمتع بارادة قوية تمكنه من اتخاذ قرارات واعية وتؤكد على بعض المفاهيم مثل القصد والنية والتوقع لأن النشاط المعرفي للطلبة يتولد من دوافع ذاتية مثل حب الاستطلاع ، والاكتشاف, والارتياد, أن الرؤية المعرفية تؤكد على أنَّ فقدان التوازن المعرفي, يثير الدافع لدى الطلبة بهدف الحصول على التوازن المعرفي وأن طبيعة الدافعية في أدائه

المختلف وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية ،يسعى فيها الطالب للحصول على إجابة عن سؤال محير أو حل مشكلة مستعصية أو اكتشاف شئ جديد والطالب يبقى في حالة قلق وتوتر حتى يحقق التوازن المعرفي (Goetz, Alexander and Ash, 1992,.559), وركز المعرفيون في فهمهم للمثابرة على تفكير الطلبة, وكيف يفكرون, وكيف يمكن لتفكيرهم أن يزيد , أو يقلل من مثابرتهم , ومن ثم السلوك التحصيلي , وفقا لهذا الاتجاه فان الناس يعملون بجد لأنَّهم يستمتعون بالعمل وإنَّهم مثابرون نحو مزيد من الفهم (السيطرة على الغامض والمجهول) لذلك فان المثابرة في الاتجاه المعرفي تقوم على الخطط والاجتماعات , والقدرات التي تؤخذ واعتبار ما يؤدي إلى النجاح , أو الفشل لذلك فإن توقعات النجاح والفشل تؤدي دورها في التحليل المفاهيمي للدافعية (الشمري ، ٢٠١٦ : ٢٨).

الدراسات السابقة :

أولا : المثابرة الاكاديمية

أ- الدراسات التي تناولت المثابرة الاكاديمية :

دراسات عربية:

١-دراسة المطيري (٢٠١٤)

الذكاء الوجداني وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة

استهدفت هذه الدراسة على دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة , وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طالبة, وأعدت الباحثة مقياساً للذكاء الوجداني ومقياساً للمثابرة الأكاديمية , وأظهرت

النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية لدى الطالبات, كذلك أظهرت النتائج لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة الأكاديمية باختلاف الصف الدراسي (أول , ثاني , ثالث) (حسن, ٢٠١٨ :٣٥)

٢-دراسة نكاجمى Nakajima(2009)

العوامل التي تؤثر على المثابرة الأكاديمية لدى طلبة لكليات المجتمع في كندا.

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤثر في المثابرة لدى عينة من طلاب (٤٢٧) طالباً بكلية المجتمع , حيث أجاب أفراد العينة على أداة مكونة من (٦٣) عبارة تقيس التكامل الأكاديمي والمتغيرات النفسية الأهداف وفعالية الذات وأظهرت النتائج أن الأهداف والفعالية الذاتية ترتبط ايجابياً بالمثابرة , وارتبط المعدل التراكمي إيجابياً بكل من الأهداف والفعالية , علماً بان المعل التراكمي كان أقوى المتغيرات في التنبؤ بمثابرة الأكاديمية لدى الطلبة .

الفصل الثالث

- **منهجية البحث وإجراءاته**:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى قياس "المثابرة الاكاديمية، لذا اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي (Descriptive Research) الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد الظاهرة على ما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقاً (ملحم، ٢٠٠٠ :٣٢٤).

اولاً: إجراءات البحث:

أولاً: مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول البحث والدراسة (داود، وعبد الرحمن، ١٩٩٠ :٦٦)، ويمكن أن يقال أيضاً المجموعة الكلية ذات العناصر التي تسعى الباحثة إلى تعميم النتائج ذات العلاقة بالمشكلة عليها (عودة، وملكاوي، ١٩٩٢ :١٥٩).

ثانياً: عينة البحث

يقصد بالعينة جزء من المجتمع والتي تجري عليها الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داؤود، وعبد الرحمن، ١٩٩٠ :٦٧),

جدول (١) عينة البحث من الكليات العلمية والانسانية لجامعة القادسية

ت	الكلية	الصف الثاني		الصف الرابع		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	
١	الإدارة والاقتصاد	٢	٣	٢	٥	١٢
٢	طب الأسنان	٣	٥	٤	٣	١٥
٣	التمريض	٢	٢	٣	٣	١٠
٤	الطب	٣	٤	٣	٣	١٣
٥	الهندسة	٢	٣	٢	٤	١١
٦	علوم حاسبات	٣	٣	٢	٦	١٤
٧	تقنيات إحيائية	٤	٥	٤	٤	١٧
٨	الزراعة	٥	٦	٢	٣	١٦

٩	الطب البيطري	٣	٤	٢	٣	١٢
١٠	الصيدلة	٥	٤	٣	٣	١٥
١١	العلوم	٥	٦	٣	٣	١٧
١٢	التربية البدنية وعلوم الرياضة	٣	٣	٢	٣	١١
١٣	التربية(التخصصات العلمية)	١١	٩	٩	٨	٣٧
١٤	القانون	٦	٣	٦	٧	٢٢
١٥	الآثار	٨	٦	٥	٥	٢٤
١٦	الفنون الجميلة	٤	٧	٥	٤	٢٠
١٧	التربية للبنات	٨	١٧	٩	١١	٤٥
١٨	الآداب	٨	١٠	٧	٩	٣٤
١٩	التربية(للتخصصات الإنسانية)	١٢	١٨	١٠	١٥	٥٥
	المجموع	٩٧	١١٨	٨٣	١٠٢	٤٠٠

ثانيا: أداتا البحث

المثابرة الاكاديمية :

تبني مقياس للمثابرة الاكاديمية , تتوفر فيها الموضوعية والصدق والثبات اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

تحديد المثابرة الاكاديمية :

لقد اكدت ادبيات القياس النفسي على ضرورة تحديد وتعريف المفاهيم والابعاد التي من خلالها يمكن تقدير مدى ما يمتلك الأفراد منها كمياً عند بناء المقياس، وذلك لان دقة المقياس تعتمد على دقة تحديد المفاهيم المعتمدة في بناء المقياس قبل الشروع في إجراءات البناء (Cronbach,1970;469).

❖ **تحديد مجالات المثابرة الاكاديمية :**

تم تحديد ثلاثة مجالات للمثابرة الاكاديمية

المجال الأول : القدرة على الاستمرار بالعمل

وتعني قدرة الفرد على الاستمرار في النشاط الاكاديمي بحماس وبذل الجهود لإتمامه بنجاح حتى وأن كان غير محبب له .

المجال الثاني: التحدي

يعني قدرة الفرد على مواجهه المحن والشدائد والتغلب عليها للوصول الى حاله التوازن النفسي والاكاديمي التي كان عليها قبل المرور بالمحنة والشده .

المجال الثالث : الرغبة في النجاح

وتعني دافعية الفرد وثقته بنفسه لأن يسلك طريقته الخاصة لحل المشكلات التي تواجهه بطريقه علمية والتغلب عليها بنجاح .

أسلوب تصحيح مقياس المثابرة الاكاديمية :

لغرض تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب، وضعت الباحثة امام كل فقرة بدائل للإجابة عليها ويتم اختيار إحداها وهي (دائماً, غالباً, احياناً, قليلاً, نادراً)، ولحساب الدرجة الكلية للمستجيب على المقياس تعطى الاوزان (١,٢,٣,٤,٥) في حالة كانت الفقرات إيجابية، وتعكس هذه الاوزان الى (٥,٤,٣,٢,١) بالنسبة للفقرات السلبية في قياس الظاهرة.

صلاحية الفقرات (التحليل المنطقي للفقرات):

تم عرض فقرات المقياس بصيغتها الأولية البالغ عددها (٣٣) على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق (٣) متضمناً ذلك التعريف المثابرة الاكاديمية ولكل بعد من ابعاد المقياس، لبيان

آرائهم في صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها للمتغير الذي تنتمي إليه، مع تعديل او حذف أية فقرة يرونها غير مناسبة وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة ، وبما يجعل المقياس مناسباً لعينة البحث الحالي، ولمعرفة دلالة الفرق بين المحكمين ولتحليل آرائهم طبق اختبار مربع كاي والنسبة المؤية.

جدول (٢)

صلاحية فقرات مقياس المثابرة الاكادمية حسب قيمة مربع كاي والنسبة المؤية لاتفاق المحكمين

ارقام الفقرات	استجابات المحكمين			مربع كاي	مستوى الدلالة
	موافقون	غير موافقين	النسبة %		
١٨،١٧،١٦،١٥،١٣،١٠،٩،٨،٦،٣،٢، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩	١٥	صفر	١٠٠	١٤	دالة
٤،١،١١،٧، ٣٠، ٣١	١٤	١	٩٢،٨٥	١١،٢٦٧	دالة
١٤،١٢،٥، ٣٢، ٣٣	١	٢	٨٥،٧١	٨،٠٦٦	دالة

وضوح الفقرات والتعليمات ومعرفة الوقت المخصص للإجابة:

لبيان معرفة مدى فهم العينة لتعليمات المقياس وفقراته وبدائله، ومعرفة معدل الوقت الذي يستغرقه المستجيب في الإجابة على المقياس، فضلاً عن الكشف عن الفقرات

الغامضة ومحاولة تعديلها، (فرج، ١٩٨٠: ١٦٠)، لذا سعت الباحثة الى تطبيق المقياس على عينة عشوائية سحبت من مجتمع البحث مكونة (٤٠), طالب وطالبة وجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣) عينة وضوح الفقرات والتعليمات

التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
علمي	١٠	١٠	٢٠
إنساني	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

وبعد ذلك إتضح إن الفقرات والتعليمات جميعها واضحة وأن الوقت المستغرق للإجابة عن المقياس من (٣٠ – ٣٥) دقيقة في حين بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة عن المقياس (٣٥) دقيقة

التحليل الاحصائي للفقرات:

ارتأت الباحثة حساب القوة التمييزية للكشف عن الخصائص السايكومترية للفقرات، واختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة لغرض ابقائها في الصورة النهائية للمقياس، واستبعاد الفقرات غير المميزة، ولتحقيق ذلك عمدت الباحثة على تطبيق المقياس إلى عينة سحبت من مجتمع البحث على وفق إجراءات واساليب محددة ليتم من خلالها حساب القوة التمييزية وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، إذ تشير الادبيات في القياس النفسي والتربوي الى أنه كلما زادت عينة التحليل الاحصائي قل خطأ الصدفة وكانت النتائج أكثر دقة، و أن حجم عينة التحليل الاحصائي يكون مرتبطاً بعدد فقرات المقياس على وفق تأكيد ننلي (Nunnaliy,1978) الذي تشير فيه الى ان نسبة عدد

أفراد العينة الى عدد فقرات المقياس ان تكون ما بين خمسة الى عشرة أمثال عدد الفقرات أي (٥-١٠)، للحد من أثر الصدفة في التحليل الإحصائي (Nunnaliy, 1978: 262)

- **تم اعتماد أسلوبين في التحليل الإحصائي لمقياس المثابرة الاكاديمية هما:**

١- القوة التمييزية للفقرات .

أ- أسلوب المجموعتين الطرفيتين (Contrasted Groups) لإيجاد تمييز الفقرات.

٢- أسلوب الاتساق الداخلي (Internal Consistency) لإيجاد صدق الفقرات.

أولاً: القوة التمييزية للفقرات:

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات: هو مدى قدرة الفقرات على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا، للظاهرة أو السمة التي تقيس الفقرة (Shaw, 1967: 97).

فالمقاييس النفسية تتطلب حساب القوة التمييزية لفقراتها لغرض استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين، والابقاء على الفقرات التي تميز بينهم، كون هناك علاقة قوية بين دقة المقياس والقوة التمييزية للفقرات (chselli,1981: 434), وتم استخراج القوة التمييزية للفقرات باعتماد المجموعتين الطرفيتين وكما مبين أدناه:

أ- **المجموعتين الطرفيتين:**

يُعد أسلوب المجموعتين الطرفيتين من أكثر الأساليب الإحصائية المستعملة في المقاييس النفسية لحساب القوة التمييزية لكل فقرة، وقد تحققت الباحثة من القوة التمييزية لفقرات مقياس المثابرة الاكاديمية باستعمال أسلوب المجموعتين الطرفيتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٤٠٠) طالب وطالبة ،

وبعد تصحيح الإجابات اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات لحساب القوة التمييزية لفقرات المقياس وهي كما يأتي:

١) تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات مقياس المثابرة الاكاديمية .
٢) رتبت الدرجات التي تم الحصول عليها من العينة تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

جدول (٤)القوة التمييزية لفقرات مقياس القدرة على الاستمرار بالعمل

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	٢،٧١٣٠	٠،٦١٢٢٠	١،٦٢٩٦	٠،٤٨٥١٦	١٤،٤١٣	١،٩٦	دالة
٢	٢،٤٢٥٩	٠،٦٢٩٥٥	٢،٢١٣٠	٠،٧٦١٨٣	٢،٢٣٩		دالة
٣	٢،٥٩٢٦	٠،٦٧٠٢٩	١،٨٩٨١	٠،٧٢٢٦٦	٧،٣٢٢		دالة
٤	٢،٧٦٨٥	٠،٥٢٢٥١	٢،١٤٨١	٠،٧٣٣٨٩	٧،١٥٦		دالة
٥	٢،٨١٤٨	٠،٤٣٥٥٣	٢،١٣٨٩	٠،٦٦٢١٧	٨،٨٦٣		دالة
٦	٢،٦٩٤٤	٠،٥٨٧٣٨	٢،٢٧٧٨	٠،٧٧١٣٧	٤،٤٦٦		دالة
٧	٢،٦٢٩٦	٠،٦٣٥٣٠	٢،٠٥٥٦	٠،٧٧١٣٧	٥،٩٧٠		دالة
٨	٢،٧٢٢٢	٠،٥٤٤٠١	٢،١٧٥٩	٠،٦٩٤٨٢	٦،٤٣٣		دالة
٩	٢،٧٨٧٠	٠،٤٧٤٦١	٢،١٧٥٩	٠،٧٥٩١٠	٧،٠٩٤		دالة
١٠	٢،٨١٤٨	٠،٤٣٥٥٣	٢،٠٤٦٣	٠،٧٨٩٩٤	٨،٨٥٤		دالة
١١	٢،٦٢٩٦	٠،٦٣٥٣٠	٢،٠٠٠٠	٠،٨٦٤٦٨	٦،٠٩٨		دالة
١٢	٢،٤٥٣٧	٠،٧٧٨٠٢	٢،١٤٨١	٠،٨٥١٧٧	٢،٧٥٣		دالة
١٣	٢،٨٢٤١	٠،٤٢٨٦٢	٢،٢٥٠٠	٠،٧٦٢٤٧	٦،٨١٩		دالة
١٤	٢،٦٣٨٩	٠،٤٨٢٥٦	٢،٠٩٢٦	٠،٧٦٧٧٧	٦،٢٦١		دالة
١٥	٢،٧٤٠٧	٠،٤٦١٠١	٢،١٧٥٩	٠،٧٠٨١٥	٦،٩٤٧		دالة

١٦	٢،٤٨١٥	٠،٦٦٢٥٠	٢،١٣٨٩	٠،٨٤٧٨٥	٣،٣٠٩		دالة
١٧	٢،٧٥٩٣	٠،٥٧٧٩٥	١،٦٢٩٦	٠،٤٨٥١٦	١٥،٥٥٧		دالة
١٨	٢،٤٢٥٩	٠،٦٢٩٥٥	٢،٢١٣٠	٠،٧٦١٨٣	٢،٢٣٩		دالة
١٩	٢،٥٩٢٦	٠،٦٧٠٢٩	١،٨٩٨١	٠،٧٢٢٦٦	٧،٣٢٢		دالة
٢٠	٢،٧٦٨٥	٠،٥٢٢٥١	٢،١٤٨١	٠،٧٣٣٨٩	٧،١٥٦		دالة
٢١	٢،٨١٤٨	٠،٤٣٥٥٣	٢،١٣٨٩	٠،٦٦٢١٧	٨،٨٦٣		دالة
٢٢	٢،٦٩٤٤	٠،٥٨٧٣٨	٢،٢٧٧٨	٠،٧٧١٣٧	٤،٤٦٦		دالة
٢٣	٢،٦٢٩٦	٠،٦٣٥٣٠	٢،٠٥٥٦	٠،٧٧١٣٧	٥،٩٧٠		دالة
٢٤	٢،٧٢٢٢	٠،٥٤٤٠١	٢،١٧٥٩	٠،٦٩٤٨٢	٦،٤٣٣		دالة
٢٥	٢،٧٨٧٠	٠،٤٧٤٦١	٢،١٧٥٩	٠،٧٥٩١٠	٧،٠٩٤	١،٩٦	دالة
٢٦	٢،٨١٤٨	٠،٤٣٥٥٣	٢،٠٤٦٣	٠،٧٨٩٩٤	٨،٨٥٤		دالة
٢٧	٢،٦٢٩٦	٠،٦٣٥٣٠	٢،٠٠٠٠	٠،٨٦٤٦٨	٦،٠٩٨		دالة
٢٨	٢،٤٥٣٧	٠،٧٧٨٠٢	٢،١٤٨١	٠،٨٥١٧٧	٢،٧٥٣		دالة
٢٩	٢،٨٢٤١	٠،٤٢٨٦٢	٢،٢٥٠٠	٠،٧٦٢٧٤	٦،٨١٩		دالة
٣٠	٢،٦٣٨٩	٠،٤٨٢٥٦	٢،٠٩٢٦	٠،٧٦٧٧٧	٦،٢٦١		دالة
٣١	٢،٧٤٠٧	٠،٤٦١٠١	٢،١٧٥٩	٠،٧٠٨١٥	٦،٩٤٧		دالة
٣٢	٢،٤٨١٥	٠،٦٦٢٥٠	٢،١٣٨٩	٠،٨٤٧٨٥	٣،٣٠٩		دالة
٣٣	٢،٤٨١٥	٠،٦٦٢٥٠	٢،١٣٨٩	٠،٨٤٧٨٥	٣،٣٠٩		دالة

جدول (٥) القوة التمييزية لفقرات مقياس التحدي

الفقرة س	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	٢،١٦٦٧	٠،٣٧٤٤٢	١،٦١١١	٠،٤٨٩٧٧	٩،٣٦٥	١،٩٦	دالة
٢	٢،٠٩٢٦	٠،٣٤٩٥٥	١،٦٢٩٦	٠،٤٨٥١٦	٨،٠٤٦		دالة
٣	٢،٢١٣٠	٠،٤٥٤٤٩	١،٥٨٣٣	٠،٤٩٥٣١	٩،٧٣٤		دالة
٤	٢،٢٠٣٧	٠،٤٠٤٦٣	١،٦٢٩٦	٠،٤٨٥١٦	٩،٤٤٤		دالة
٥	٢،٢٥٩٣	٠،٤٤٠٢٧	١،٨١٤٨	٠،٣٩٠٢٦	٧،٨٥١		دالة
٦	٢،٣٧٠٤	٠،٤٨٥١٦	١،٤٠٧٤	٠،٤٩٣٦٤	١٤،٤٥٩	١،٩٦	دالة
٧	٢،٣٤٢٦	٠،٥٤٩٦٣	١،٣٤٢٦	٠،٤٧٦٧٩	١٤،٢٨٣		دالة
٨	٢،٣٣٣٣	٠،٤٩٢٩٤	١،٧٢٢٢	٠،٤٤٩٩٩	٩،٥١٥		دالة
٩	٢،٠٩٢٦	٠،٣٤٩٥٥	١،٥٢٧٨	٠،٥٠١٥٦	٩،٦٠١		دالة
١٠	٢،١٢٠٤	٠،٣٢٦٩١	١،٦١١١	٠،٤٨٩٧٧	٨،٩٨٨		دالة
١١	٢،٠٥٥٦	٠،٢٣٠١٣	١،٣٨٨٩	٠،٤٨٩٧٧	١٢،٨٠٣		دالة
١٢	٢،٠٩٢٦	٠،٥٧٢٥٣	١،٤٧٢٢	٠،٥٠١٥٦	٨،٤٧٠		دالة
١٣	٢،١٥٧٤	٠،٣٩٠٥٩	١،٦٢٠٤	٠،٤٨٧٥٦	٨،٩٣٤		دالة
١٤	٢،٢١٣٠	٠،٤١١٣١	١،٧٠٣٧	٠،٤٥٨٧٥	٨،٥٩٠		دالة
١٥	٢،٠٤٦٣	٠،٤٤٠٥٧	١،٦٤٨١	٠،٤٧٩٧٧	٦،٣٥٢		دالة
١٦	٢،٠٨٣٣	٠،٢٧٧٦٧	١،٤٩٠٧	٠،٥٠٢٢٤	١٠،٧٣١		دالة
١٧	٢،١٢٠٤	٠،٣٢٦٩١	١،٦٨٥٢	٠،٤٦٦٦١	٧،٩٣٨		دالة
١٨	٢،١٢٩٦	٠،٣٨٨٩٣	١،٦٣٨٩	٠،٤٨٢٥٦	٨،٢٢٩		دالة
١٩	٢،٠٥٥٦	٠،٣٣٥٧	١،٥٩٢٦	٠،٤٩٣٦٤	٨،٣٢٥		دالة
٢٠	٢،١٥٧٤	٠،٣٦٥٨٨	١،٧٣١٥	٠،٤٤٥٢٥	٧،٦٨١		دالة
٢١	٢،٠٤٦٣	٠،٢١١١١	١،٨١٤٨	٠،٣٩٠٢٦	٥،٤٢٢		دالة
٢٢	٢،٠٧٤١	٠،٣٧٩٤٧	١،٦٦٦٧	٠،٤٧٣٦٠	٦،٩٧٧		دالة
٢٣	٢،١٢٠٤	٠،٤٢٦١٩	١،٧٥٠٠	٠،٤٧٦٠٦	٦،٠٢٤		دالة

٢٤	٢،١٣٨٩	٠،٣٧٣٣٧	١،٧٩٦٣	٠،٤٠٤٦٣	٦،٤٦٧		دالة
٢٥	٢،٠٧٤١	٠،٣٢٦٥١	١،٨٠٥٦	٠،٣٩٧٦٢	٥،٤٢٤		دالة
٢٦	٢،٣١٤٨	٠،٤٦٦٦١	١،٦٢٩٦	٠،٤٨٥١٦	١٠،٥٧٨		دالة
٢٧	٢،٢٥٠٠	٠،٤٣٥٠٣	١،٢٩٦٣	٠،٤٥٨٧٥	١٥،٦٧٧	١،٩٦	دالة
٢٨	٢،٢٢٢٢	٠،٦٤٦١٠	١،٤٨١٥	٠،٥٠١٩٩	٩،٤٠٩		دالة
٢٩	٢،٣٧٠٤	٠،٥٠٤٠٥	١،٢٨٧٠	٠،٤٥٤٤٩	١٦،٥٨٨		دالة
٣٠	٢،٢٦٨٥	٠،٤٤٥٢٥	١،٧١٣٠	٠،٤٥٤٤٩	٩،٠٧٤		دالة
٣١	٢،٢٠٣٧	٠،٤٠٤٦٣	١،٤٨١٥	٠،٥٠١٩٩	١١،٦٤١		دالة
٣٢	٢،١٨٥٢	٠،٣٩٠٢٦	١،٤٠٧٤	٠،٤٩٣٦٤	١٢،٨٤٥		دالة
٣٣	٢،٢٤٠٧	٠،٤٢٩٥٣	١،٤٠٧٤	٠،٤٩٣٦٤	١٣،٢٣٥		دالة

جدول (٦)القوة التمييزية لفقرات مقياس الرغبة في النجاح

المجموعة العليا			المجموعة الدنيا		القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
الفقرة ح	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	٢،٢٥٠٠	٠،٤٣٥٠٣	١،٥٥٥٦	٠،٤٩٩٢٢	١٠،٨٩٩		دالة
٢	٢،١٦٦٧	٠،٤٢١٣٩	١،٤٧٢٢	٠،٥٠١٥٦	١١،٠١٧		دالة
٣	٢،٢٦٨٥	٠،٤٨٥٤٢	١،٥٤٦٣	٠،٥٠٠١٧	١٠،٧٦٨		دالة
٤	٢،٤٤٤٤	٠،٤٩٩٢٢	١،٤٤٤٤	٠،٤٩٩٢٢	١٤،٧٢٠		دالة
٥	٢،٢٨٧٠	٠،٤٧٤٦١	١،٦٨٥٢	٠،٤٦٦٦١	٩،٣٩٨		دالة
٦	٢،٤٢٥٩	٠،٥١٥٢٦	١،٣٤٢٦	٠،٤٧٦٧٩	١٦،٠٣٧		دالة
٧	٢،٣٠٥٦	٠،٥٣٧٥٣	١،٣٤٢٦	٠،٤٩٦٠٠	١٣،٦٨٢		دالة
٨	٢،٣٣٣٣	٠،٤٩٢٩٤	١،٦٨٥٢	٠،٤٦٦٦١	٩،٩٢٤	١،٩٦	دالة
٩	٢،٢٩٦٣	٠،٤٩٧٨٣	١،٣٧٩٦	٠،٤٨٧٥٦	١٣،٦٧١		دالة
١٠	٢،١٧٥٩	٠،٣٨٢٥٣	١،٤٨١٥	٠،٥٠١٩٩	١١،٤٣٥		دالة
١١	٢،١١١١	٥،٣١٥٧٣	١،٣٧٠٤	٠،٤٨٥١٦	١٣،٢٩٩		دالة
١٢	٢،٣٠٥٦	٠،٦٧٦١٤	١،٣٨٨٩	٠،٤٨٩٧٧	١١،٤١٠		دالة
١٣	٢،٣٧٠٤	٠،٥٠٤٠٥	١،٥٧٤١	٠،٤٩٦٧٩	١١،٦٩٣		دالة

١٤	٢،٣٨٨٩	٠،٤٨٩٧٧	١،٦٢٠٤	٠،٤٨٧٥٦	١١،٥٥٧		دالة
١٥	٢،٠٩٢٦	٠،٤٨٤٠٨	١،٥٧٤١	٠،٤٩٦٧٩	٧،٧٦٩		دالة
١٦	٢،١٣٨٩	٠،٣٤٧٤٤	١،٣٢٤١	٠،٤٧٠٢١	١٤،٤٨٤		دالة

١٧	٢،١٩٤٤	٠،٣٩٧٦٢	١،٥٢٧٨	٠،٥٠١٥٦	١٠،٨٢٥		دالة
١٨	٢،٢٧٧٨	٠،٤٨٩٧٧	١،٥٠٩٣	٠،٥٠٢٢٤	١١،٣٨٥		دالة
١٩	٢،١٢٩٦	٠،٣٨٨٩٣	١،٤٩٠٧	٠،٥٠٢٢٤	١٠،٤٥٢		دالة
٢٠	٢،٢٢٢٢	٠،٤١٧٦٨	١،٧٠٣٧	٠،٤٥٨٧٥	٨،٦٨٦		دالة
٢١	٢،٢٥٩٣	٠،٤٤٠٢٧	١،٦٨٥٢	٠،٤٦٦٦١	٩،٣٠٠		دالة
٢٢	٢،١٥٧٤	٠،٤٥٦٧٧	١،٦٣٨٩	٠،٥١٩٨٦	٧،٧٨٧		دالة
٢٣	٢،١٨٥٢	٠،٤٧٦٥٢	١،٦٥٧٤	٠،٤٧٦٧٩	٨،١٣٧		دالة
٢٤	٢،٢٤٠٧	٠،٤٥٠٧٦	١،٧٦٨٥	٠،٤٢٣٧٥	٧،٩٣٢	١،٩٦	دالة
٢٥	٢،٢٠٣٧	٠،٤٤٨٤٥	١،٧١٣٠	٠،٤٥٤٤٩			دالة
٢٦	٢،٣٦١١	٠،٤٨٢٥٦	١،٥٨٣٣	٠،٤٩٥٣١	١١،٦٨٩		دالة
٢٧	٢،٣٤٢٦	٠،٤٧٦٧٩	١،٢٥٩٣	٠،٤٤٠٢٧	١٧،٣٤٨		دالة
٢٨	٢،٢٧٧٨	٠،٦٦٧٤٥	١،٤٢٥٩	٠،٤٩٦٧٩	١٠،٦٤٠		دالة
٢٩	٢،٤١٦٧	٠،٥١٣٨٣	١،١٧٥٩	٠،٣٨٢٥٣	٢٠،١٢٩		دالة
٣٠	٢،٣٧٩٦	٠،٤٨٧٥٦	١،٦٧٥٩	٠،٤٧٠٢١	١٠،٧٩٧		دالة
٣١	٢،٢٦٨٥	٠،٤٤٥٢٥	١،٣٩٨١	٠،٤٩١٨٠	١٣،٦٣٤		دالة
٣٢	٢،٢٥٩٣	٠،٤٤٠٢٧	١،٣٣٣٣	٠،٤٧٣٦٠	١٤،٨٨١		دالة
٣٣	٢،٣٧٠٤	٠،٤٨٥١٦	١،٣٧٩٦	٠،٤٨٧٥٦	١٤،٩٦٩		دالة

ثانياً: صدق الفقرات بأسلوب الاتساق الداخلي (Internal Consistannncy):

يتوقف على الاتساق في إجابات الافراد على كل فقرة من فقرات المقياس، على اعتبار أن الدرجة الكلية للمقياس هي أفضل محك داخلي عندما لا يتوفر المحك الخارجي

(Anastasi,1976:206). وللتحقق من صدق المقياس بأسلوب الاتساق الداخلي اعتمدت الباحثة ما يأتي:

١- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمجال باستعمال معامل ارتباط بيرسون، على عينة التحليل الاحصائي لـ (٣٣) استمارة بعد إعادة احتساب الدرجة الكلية للمقياس والمجالات باستبعاد الفقرات التي تم حذفها في إجراءات التمييز، واختبارقيمة معامل الارتباط باستعمال الاختبار التائي (t–test) للتاكد من دلالة معامل الارتباط

جدول (٧) علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه

الفقرة	القدرة على الاستمرار بالعمل	الفقرة	التحدي	الفقرة	الرغبة في النجاح
١	٠،٣٦١	١٢	٠،٤٠٤	٢٣	٠،٤٢٥
٢	٠،٣٩٩	١٣	٠،٣٨٧	٢٤	٠،٤٣٢
٣	٠،٤٨٦	١٤	٠،٢٥٤	٢٥	٠،٤١٢
٤	٠،٤٣٢	١٥	٠،٢٨٧	٢٦	٠،٤٣٣
٥	٠،٣٤٦	١٦	٠،٣٢٥	٢٧	٠،٤٣٤
٦	٠،٣٥٦	١٧	٠،٢٤٥	٢٨	٠،٤٢٢
٧	٠،٣٨٩	١٨	٠،٤٣٥	٢٩	٠٤٢٧
٨	٠،٣٦٩	١٩	٠،٣٢٨	٣٠	٠،٤٤٥
٩	٠،٤٢٨	٢٠	٠،٣٩٧	٣١	٠،٣٤٥

١٠	٠،٥٢١	٢١	٠،٤٣٢	٣٢	٠،٣٤٢
١١	٠،٣٥٦	٢٢	٠،٢٤٥	٣٣	٠٤٢٢

٢- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨), وهذا يعطينا مؤشر على ان الفقرات تسير في الاتجاه نفسه الذي تسير فيه بقية الفقرات في مقياس المثابرة الاكاديمية ، وتم استبعاد الفقرات التي تم حذفها في إجراءات التمييز

جدول (٨) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١	٠،٦٥	١٢	٠،٥٦	٢٣	٠،٦٤
٢	٠،٧١	١٣	٠،٥٣	٢٤	٠،٧٩
٣	٠،٥١	١٤	٠،٨٢	٢٥	٠،٦٤
٤	٠،٥٨	١٥	٠،٩٥	٢٦	٠،٥٤
٥	٠،٤٥	١٦	٠،٥٧	٢٧	٠،٦١
٦	٠،٤٤	١٧	٠،٥١	٢٨	٠،٥٢
٧	٠،٩٠	١٨	٠،٨٦	٢٩	٠،٧٣

٨	٠،٥٩	١٩	٠،٧١	٣٠	٠،٥٣
٩	٠،٥٩	٢٠	٠،٥٣	٣١	٠،٥٤
١٠	٠،٧٣	٢١	٠،٤٨	٣٢	٠،٨٤
١١	٠،٤٤	٢٢	٠،٧١	٣٣	٠،٦٧
٣٤	٠،٤٨	٣٨	٠،٤٤	٤٢	٠،٤٤
٣٥	٠،٥٩	٣٩	٠،٦٧	٤٣	٠،٣٨
٣٦	٠،٦٨	٤٠	٠،٠٦	٤٤	٠،٢٦
٣٧	٠،٦٧	٤١	٠،٦٦		

الخصائص (السايكومترية) لمقياس المثابرة الاكاديمية :

هناك ضرورة للتحقق من الخصائص السايكومترية الأساسية كما يراها المختصون بالقياس النفسي التي من أهمها الصدق والثبات (علام،١٩٨٦: ٢٠٩) التي يجب توافرها في المقياس، لأن عملية القياس تتطلب توافر العديد من الشروط في بناء الأداة، إذ توفر هذه الخصائص شروط الدقة والصلاحية لما يهتم المقياس بمعرفته وقياسه (عبد الرحمن، ١٩٨٣: ١٥٩).

ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخراج أهم هذه الخصائص لمقياس المثابرة الاكاديمية

أولا: **مؤشرات الصدق** (Validity Indexes):

إن مدى صلاحية المقياس واستخدامهُ في البحوث التربوية والنفسية تتوقف على مدى توفر خاصية الصدق في هذا المقياس على اعتبار أن الصدق من أهم الشروط الواجب توفرها في المقياس النفسي قبل الشروع في تطبيقهُ كونه يعكس جودته وصدقه بوصفه أداة لقياس ما وضع (Fongy & Higgitt, 1984: 21) وبما أن هناك عدة أساليب لتقدير صدق الأداة، الا ان الباحثة قد تحققت من صدق مقياس المثابرة الاكاديمية على وفق المؤشرات الآتية:

١- صدق المحتوى (Content Validity):

صدق المحتوى يدل على مدى تمثيل الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها

(علام، ٢٠٠٠: ١٩٠)، فالجانب الأساسي لصدق المحتوى ان تكون عينة الفقرات ممثلة ومناسبة لنطاق السلوك المراد قياسه، وقد تحققت الباحثة من هذا النوع من الصدق من خلال المؤشرين وهما:

أ- الصدق الظاهري (Face Validity):

تم عرض فقرات ومواقف المقياس وتعليماته، وبدائله وطريقة تصحيحهُ، على (١٥) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية الملحق (٣)، وقد تم الاخذ بآرائهم حول صلاحية فقرات المقياس وبدائله وتعليماته، وطريقة قياسه، وملائمتهُ لمجتمع البحث وقد حظيت فقراته بالموافقة، وكما تمت الإشارة اليه في صلاحية فقرات المقياس .

٢- صدق البناء (Construct Validity):

تم التحقق من دلالات صدق البناء على وفق ما أشارت إليه ادبيات القياس النفسي من خلال حساب القوة التمييزية (Disrimination Power) والاتساق الداخلي (Internal Consistency). متمثلاً بالارتباطات الاتية وهي:

١- ارتباط درجة الفقرة بالمجال

٢- ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية

ارتباط درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس

ثانياً: مؤشرات الثبات (Reliability Indexes):

يشير الثبات الى الدقة والاتساق في أداء الافراد، والاستقرار في النتائج عبر الزمن (Anastasi&Urbina, 2010: 172) ولقد اشارت ادبيات القياس النفسي الى إمكانية قياس الثبات بعدة طرائق، إذ يرى (كرونباخ) ان اتساق درجات الاستجابات يتم عبر سلسلة من القياسات منها:

- **الاتساق الخارجي (External Consistancy)** ويتحقق حينما يستمر المقياس في إعطاء النتائج نفسها إذا ما تم إعادة تطبيقهُ عبر مدة زمنية.
- **الاتساق الداخلي (Internal Consistency)** الذي يتحقق إذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه (Hol & Lrving,1971:60).

ومن أجل الحصول على مقياس ثابت يمكن الاعتماد عليه، فقد لجأت الباحثة الى حساب الثبات على وفق ما أشارت ادبيات القياس النفسي إلى امكانية قياس الثبات بعدة طرائق كما يأتي:

أولاً: طريقة الاتساق الخارجي (الاختبار- إعادة الاختبار Test–Retest)

هذه الطريقة تتضمن تطبيق المقياس على عينة ممثلة من الافراد، ثم إعادة تطبيق المقياس عليها مرة أخرى بعد مرور فترة من الزمن، إذ يرى آدمز (Adams) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته، يجب أن يكون خلال مرة لا تقل عن (Adams,1964:58) ولقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس المثابرة الاكاديمية لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة مكونة من (٤٠٠)، كما موضح في جدول (٩) في أدناه.

جدول رقم (٩)

يبين قيم معامل الثبات بطريقة الاعادة للمثابرة الاكادمية

المجال	معامل الثبات
القدرة على الاستمرار بالعمل	٠,٧٧
التحدي	٠,٧٤
الرغبة في النجاح	٠,٧٢

ثانيا: **الثبات بطريقة (الاتساق الداخلي) باستعمال معادلة (الفاكرونباخ** Variance Analysis :(Method

ولمعرفة الثبات بطريقة التحليل التباين باستعمال معادلة الفا كرونباخ التي تعطينا مؤشر جيدا على الاتساق الداخلي لفقرات المقياس استعملت الباحثة إجابات لعينة التحليل النهائية البالغ حجمها (٤٠٠) طالب وطالبة ، ويعد مؤشر جيد يضاف إلى المؤشر الآخر الذي تم الحصول عليه فيما يخص ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الخارجي كما مبين بالجدول (١٠).

جدول رقم (١٠) يبين قيم معامل الثبات بطريقة الفا٠ كرونباخ للمثابرة الاكادمية

الوظيفة	معامل الثبات
القدرة على الاستمرار بالعمل	٧٦,٠
التحدي	٧٣,٠
الرغبة في النجاح	٧١,٠

وصف المقياس بصيغته النهائية:

بعد تأكد الباحثة من سلامة إجراءات التحليل الإحصائي واستخراج المؤشرات السايكومترية من صدق وثبات والقوة التمييزية للفقرات ووضوح التعليمات وحساب الوقت، أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة ، ويتكون المقياس الحالي بصيغته النهائية من ثلاثة مجالات (القدرة على الاستمرار بالعمل, التحدي, الرغبة في النجاح).

جدول رقم (١١)

المؤشرات الإحصائية لمقياس المثابرة الاكادمية

المؤشرات الاحصائية	القدرة على الاستمرار بالعمل	التحدي	الرغبة في النجاح	الكلية
الوسط الحسابي	١٩.٥٦	٢٠.٤٦	١٨.٠٣	٥٨،٠٤
الوسيط	٢٠.٠٠	٢١.٠٠	١٨.٠٠	٥٨،٠٠
المنوال	٢٠	٢٠	٢٠	٦١
الانحراف المعياري	٣.٩٩٣	٤.٩٠٣	٥.٣٤٩	١١،٠٧٥
التباين	١٥.٩٤٧	٢٤.٠٣٨	٢٨.٦١٦	١٢٢،٦٤٥
الالتواء	-.٢٢٩	-.٢٢٠	-.١٧١	،٠٦٤
التفرطح	-.١٣٩	-.٥٦٦	-.٥٥٦	،٢٧٩
المدى	٢٣	٢٣	٢٣	٦٠
اقل درجة	٦	٦	٦	١٨
اعلى درجة	٣٠	٣٠	٣٠	٩٠

المصادر:

- الشمري , نايف خليل علوش, (٢٠١٦) : **المثابرة وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة** , رسالة مقدمة الى مجلس كلية التربية الانسانية / جامعة تكريت .
- عبد التواب, محمد(2010): **مقياس تحمل الغموض** ,القاهرة , مكتبة الأنجلو المصرية
- عطية, أشرف محمد (2011) :**الصمود الأكاديمى وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح** ,مجلة دارسات نفسية , المجلد (21) العدد . (4) د ا رسات نفسية , العدد4.
- المطيري , غزالة بشر معيوف (٢٠١٤): **العلاقة بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالبدائع** , المجلة العربية للعلوم الاجتماعية ٢ (٥) ١٨٩
- Good, T. L., & Brophy (1987): **Two Decades of Research on Teacher ExpectationsFindings and Future Directions**. Journal of Teacher Education
- Mischel,E (1981): **Effects of stress and toeracnc of ambiguity on magical thinking** . Journal of personality and social psychology, 67 (1)
- Nicholls, J. G.&Levy (2009): **Achievement motivation: Conceptions of ability,** subjective experience task choice, and performance. Psychological review, 91(3), 328

مقدمة الواجب من منظور اصولي

م. د. احمد سامي حمد
وزارة التربية / مديرية تربية النجف / الاشراف
ahmedsami87@gmail.com

الملخص:

يعتبر علم الأصول من العلوم التي اثرت في المكتبة الامامية ، والتي يتوصل بها الفقيه الى حكم شرعي. فموضوع مقدمة الواجب هو من اهم الموضوعات الأصولية التي لها علاقة بالحكم الشرعي مباشرة فمثلاً الحج الى بيت الله الحرام واجب شرعي فمقدمة الواجب هي المساواة الشرعية وكذلك القرعة التي تدخل الأسماء فيها من اجل الحصول على مقعد خاص لأداء الفريضة

الكلمات المفتاحية : مقدمة الواجب – واجبة شرعاً

Assignment introduction From a fundamental point of view

Ahmad Sami Hamid

Ministry of Education / Najaf Education Directorate

Scholars differed in expressing this subject, some of them expressed it with the premise of duty, and some of them expressed it in terms that the duty cannot be fulfilled without it, and some of them expressed it in the way that the obligation cannot be fulfilled without it.

All of these expressions - with their different expressions - are due to one meaning, which is: (that which does not bring about the existence of duty without it, then it is necessary because of its obligation).

Likewise, the search is not about the obligatory verbal indication of commanding something on the obligation of its premises, but rather the search for the absolute connexion between the obligation of something and the obligation of its premises, whether this concomitant is clear so that it constitutes a verbal obligatory indication or not, as there is no justification for limiting the search to that in particular after the required results were This research is not limited to that.

That the introduction that is sought for its obligation here does not differentiate between being an introduction to a conditional or absolute obligation, unlike the owner of the landmarks (Qad) where he singled out the dispute for the introduction of the absolute obligation.

The chapters of this research are organized into three sections:

The first topic dealt with: the subject of conflict in the forefront of duty and its fruit and sayings in it, and the second topic: in the meaning of dependency in altruistic obligation, and the third topic: about the characteristics of altruistic obligation.

Keywords: Assignment introduction – Legally obligatory

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على محمد وآله الطيبين الطاهرين:

أما بعد:

اختلف العلماء في التعبير عن هذا الموضوع ، فمنهم من عبر عنه بمقدمة الواجب، ومنهم من عبر عنه بما لا يتم الواجب إلا به، وبعضهم عبر عنه بالمقدور الذي لا يتم الواجب إلا به.

وهذه التعبيرات كلها –على اختلاف ألفاظها– ترجع إلى معنى واحد، هو: (أن ما لا يتم وجود الواجب إلا به فهو واجب بوجوبه).

كما أن البحث ليس عن الدلالة الالتزامية اللفظية للأمر بشيء على وجوب مقدماته، بل البحث في مطلق الملازمة بين وجوب شيء ووجوب مقدماته سواء كانت هذه الملازمة بينة بحيث تشكل دلالة لفظية التزامية أم لا، إذ لا مبرر لقصر البحث على ذلك بالخصوص بعد أن كانت النتائج المطلوبة من هذا البحث غير مقصورة على ذلك.

أنّ المقدّمة التي يبحث عن وجوبها هنا لا يفرّق فيها بين أن تكون مقدّمة لواجب مشروط أو مطلق، خلافاً لصاحب المعالم (قده) حيث خصّ النزاع بمقدّمة الواجب المطلق (الصدر / ٢٠٠٤ / ٦٠).

وتنتظم مفاصل هذا البحث في ثلاثة مباحث:

تناول المبحث الأول: محل النزاع في مقدمة الواجب والثمرة منها والأقوال فيها, **وأما المبحث الثاني:** في معنى التبعية في الوجوب الغيري, **والمبحث الثالث:** عن خصائص الوجوب الغيري .

المبحث الأول: محل النزاع في مقدمة الواجب والثمرة منها والأقوال فيها.

وقد انتظم هذا المبحث على ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: تحرير محلّ النزاع :

ولتوضيح هذا المطلب نستعرض الفروع الثلاثة الآتية :

المقصد الأول: المراد من المقدّمة لغة واصطلاحاً .

فالمراد من المقدّمة في اللغة: هو ما قدّم أمام شيء, والمراد بها في الاصطلاح هو ما يتوقّف عليه فعل الواجب، والنسبة بينهما هي العموم المطلق ؛ إذ ما يتوقف عليه الفعل له تقدّم طبعي على حصول الفعل، وهو نوع من التقدّم، فيكون من أفراد المقدّمة لغة .

المقصد الثاني: المراد من الوجوب المبحوث عنه في المقام .

فالمراد بالوجوب هنا ليس هو الوجوب العقلي؛ إذ لا يعقل بعد إحراز كون شيء مقدّمة لشيء يأتي الخلاف في مقدمتيه لذلك الشيء، فيخالف الفرض، بل محلّ النزاع هو الوجوب الشرعي التكليفي، وفي خصوص الوجوب الشرعي الغيري لا الشرعي النفسي كما هو واضح (الخرساني / ١٩٨٩ / ٨٩) .

وذلك كما في مثال السفر بالنسبة إلى الحج، فالحج هو واجب بالوجوب النفسي، والسفر هو مقدمة يتوقف وجود الحج عليها، والكلام هو في أنَّ هذه المقدّمة الوجودية – السفر – هل هي واجبة بالوجوب الشرعي الغيري كما أنها واجبة بالوجوب العقلي أو لا ؟

المقصد الثالث: المراد من الملازمة بين وجوب الشيء ووجوب مقدّمته .

المراد من الملازمة بين وجوب الشيء ووجوب مقدّمته هو الملازمة العقلية بين الوجوب الشرعي النفسي لذي المقدّمة وبين الوجوب الغيري للمقدّمة لا الملازمة بين الوجوب العقلي للمقدّمة وبين وجوبها الشرعي (الخرساني / ١٩٨٩ / ٨٩).

إذن, إنّ الموضوع الذي وقع محلاً للنفي والإثبات في هذه المسألة هو: أنَّ هذه اللابدّية العقلية للمقدّمة – التي يتوقف وجود الواجب عليها – هل يستكشف منه اللابدّية الشرعية أيضاً أو لا؟

فمحل البحث – إذن– هو الملازمة العقلية بين الوجوب الشرعي النفسي لذي المقدّمة وبين الوجوب الغيري لها .

وقد قال السيد الخوئي: أنّ مقدمة الواجب من المسائل الأصولية العقليّة، لأنّ المسائل الأصولية ترتكز على ركيزتين:

١. أن تكون استفادة الأحكام الشرعية من الأدلة من باب الاستنباط، لا من باب التطبيق .

٢. أن يكون وقوعها في طريق الحكم بنفسها من دون حاجة إلى ضم مسألة أصولية أخرى .

وبما أنَّ هاتين الركيزتين متوفرتان في مسألتنا هذه فهي من المسائل الأصولية لا محالة (الفياض / ١٩٩٩ / ٢٩٨).

والذي يظهر من كتب القدماء أنَّ مقدّمة الواجب هي من المسائل اللفظية (الطوسي / ١٩٩٧ / ١٨٦)، وذهب المتأخرون إلى أنّها من المسائل العقلية؛ إلاّ أنّهم لمّا لم يفردوا باباً مستقلاً للبحث عن الملازمات العقلية أدرجوها في مباحث الألفاظ (الخرساني / ١٩٨٩ / ٨٩).

المطلب الثاني: ثمرة النزاع :

قد تقدّم أنّ مقدّمة الواجب هي من المسائل الأصولية، والمسألة الأصولية هي ما تقع نتيجتها في طريق الاستنباط، فالثمرة المهمة لهذه المسألة – إذن – هي وقوعها في طريق الاستنباط، فإنه على القول بالملازمة بين وجوب شيء ووجوب مقدمته يستنتج أنَّ مقدّمة الواجب واجبة بوجوب شرعي، وذلك بأن يقال:

هذه مقدّمة واجب، وكلّ مقدّمة واجب يلزم من وجوب ذيها وجوبها شرعاً، فهذه يلزم وجوبها شرعاً.

هذه هي الثمرة المهمة لهذه المسألة التي يستنبط منها وجوب كلّ مقدّمة بالوجوب الشرعي (الخرساني / ١٩٨٩ / ٨٩) .

ولكن أشكل على هذه الثمرة بأنّها غير عملية، لأنّه بعد حكم العقل بالمقدّمة فأيّ فائدة للقول بوجوبها شرعاً أو عدمه ما دام أنّه لا مجال لتركها فيما إذا كان المكلّف بصدد الإتيان بذي المقدّمة (المظفر / ٢٠٠٠ / ٢٦١).

ومن اجل هذا أخذ بعض الأصوليين المتأخرين يفتش عن ثمرة عملية لهذا البحث غير ثمرة إثبات الوجوب الغيري، وقد ذُكرت في هذا الجانب عدة ثمرات، وسنقتصر هنا على ذكر ثمرتين منها فقط .

الثمرة الأولى: أنّ المكلّف لو نذر بأن يأتي بواجب شرعي له مقدّمات، فإنّه إذا قلنا بوجوب المقدّمة يكون الإتيان بها مبرءاً من النذر ومسقطاً له؛ لأنّ الإتيان بالمقدّمة حينئذ إتيان بالواجب الشرعي. وأمّا إذا قلنا بأنَّ المقدّمة غير واجبة شرعاً يكون الإتيان بها ليس مبرءاً من النذر ولا مسقطاً له؛ لأن الإتيان بالمقدّمة حينئذٍ ليس إتياناً بالواجب الشرعي .

ولكن يرد على هذه الثمرة :

أولا: أنَّ النذر يتبع القصد، فإن قصد بالواجب ما يشمل المقدّمة يسقط النذر بالمقدّمة حتّى لو لم تكن واجباً شرعاً، وإن قصد ما لا يشمل المقدّمة لم يسقط النذر بالمقدّمة حتّى لو كانت واجباً شرعاً .

ثانيا: أنّ هذا ليس ثمرة مسألة أصولية؛ إذ ثمرة المسألة الأصولية إنّما هي استنباط الحكم الشرعي، وسقوط النذر أو عدم سقوطه ليس حكماً شرعياً (الخرساني / ١٩٨٤ / ٢٩٨).

الثمرة الثانية: أنّه إذا قلنا بحرمة أخذ الأجرة على الواجبات, فعليه إن قلنا بوجوب المقدّمة حرم أخذ الجرة عليها، وأن قلنا بعدم وجوبها لم يحرم أخذ الأجرة عليها.

ويرد على هذه الثمرة :

أولا: أنّه ليس مطلق الواجب ممّا لا يجوز أخذ الأجرة عليه .

ثانيا: لو حرمت الأجرة على الواجبات حرمت على مقدّماتها، فلا فرق بين كون المقدّمة واجبة أو غير واجبة .

ولكن على الرغم من عدم وجود ثمرة عملية للبحث في مسألة مقدّمة الواجب إلاّ أنّه توجد ثمَّة فوائد علمية ترتبط بكثير من المسائل ذات الشأن العملي في الفقه، كالبحث عن الشرط المتأخر والمقدّمات المفوتة وعبادية بعض المقدّمات كالطهارات الثلاث، ونحو ذلك من المسائل التي سيأتي التعرض إليها – إن شاء الله تعالى – في خلال البحث (المظفر / ٢٠٠٠ / ٢٦٢).

المطلب الثالث: الأقوال الواردة في مسألة مقدّمة الواجب .

فقد اختلفت الأقوال وتعددّت في وجوب مقدّمة الواجب، وربّما بلغت أكثر من عشرة أقوال، نقتصر على ذكر أهمها، وهي :

الأول: القول بوجوب المقدّمة مطلقاً .

والمراد بالإطلاق هنا، أي سواء كانت المقدّمة سبباً أو شرطاً، شرطاً شرعياً أو غيره، عدم مانع أو معدّاً مقدّمة موصلة أو غيرها .. فهي في كلّ ذلك واجبة بالوجوب الغيري .وهذا القول ذهب إليه المعظم من الخاصّة والعامّة، كما في الحاشية على المعالم (الاصفهاني / ١٩٩٢ / ١٠٣)، وهو اختيار المحقّق الخراساني(قده) في الكفاية (الخرساني / ١٩٨٩ / ١٢٦)، والمحقّق العراقي في النهاية (البلوجردي / ١٩٩٥ / ٣٢٣).

الثاني: القول بعدم الوجوب مطلقاً.

اختاره المحقّق صاحب القوانين (القمي / ١٩٨٢ / ١٠٤)، ونسبه المحقّق الرشتي إلى ظاهر المعالم وصريح الإشارات (الرشتي / ١٩٨٢ / ٣٤٨)، كما ذهب إليه المحقّق الأصفهاني في نهاية الدراية (الاصفهاني / ١٨٨٤ / ٤٠٢)، والمحقّق الخوئي في المحاضرات (التوني / ١٤٩٢ / ٤٣٨)، والسيد الحكيمΣ في حقائق الأصول (الحكيم / ١٩٨٨ / ٢٦٢)، وهو اختيار الشيخ المظفر (المظفر / ٢٠٠٠ / ٢٩٢).

الثالث: التفصيل بين السبب فلا يجب، وغيره كالشرط وعدم المانع والمعدّ فيجب .

قسّم الأصوليون المقدّمة الخارجية إلى: السبب، والشرط، وعدم المانع، والمعد .

ومجموع هذه الأمور الأربعة من: السبب، والشرط، وعدم المانع، والمعد، يسمّى العلّة التامّة، فإذا اجتمع الجميع حصل المقتضى – بالفتح – قهراً بلا فصل زماني وإن كان يتأخّر المعلول عن العلّة رتبة (الفيروزابادي / ١٤٩١ / ٢٨٧) .

والحاصل أنّ المقدّمة إن كانت من الأسباب كالعقود والإيقاعات بالنسبة إلى المسبّبات فتجب، وإلاّ بأن كانت من المعدّات مثلاً كدخول السوق لشراء اللحم أو نصب السلم للكون على السطح ونحو ذلك فلا تجب .

وقد ذهب إلى هذا القول– الثالث – ابن الحاجب، ولكن في خصوص الشرط الشرعي، ولم يشر إلى المعدّ وعدم المانع، كما ذكر ذلك الفاضل التوني في الوافية، والمحقّق القّمي في القوانين (التوني / ١٩٩٢ / ٢١٦) .

الرابع: التفصيل بين السبب وغيره أيضاً ولكن بالعكس أي يجب السبب دون غيره .

ذهب إلى هذا القول الواقفية (التوني / ١٩٩٢ / ٢١٦).

الخامس: التفصيل بين الشرط الشرعي فلا يجب، وبين غيره فيجب .

بمعنى أنّ مثل الطهارات الثلاث والستر والقبلة ونحو ذلك من الشرائط الشرعية فهي واجبة بالوجوب النفسي، وهي حالها في ذلك حال جزء الواجب، فلا موجب لحصرها بالوجوب الغيري .

وأمّا غيرها من المقدّمات العقلية والعادية كالسير إلى الحج أو دخول السوق لشراء اللحم أو نصب السلم للصعود إلى السطح ونحو ذلك ممّا يتوقّف عليه الواجب عقلا أو عادة فهو واجب بالوجوب الغيري .

وهذا التفصيل يظهر من المحقّق النائيني (النائيني / ١٨٨٨ / ١٧٥) .

السادس: التفصيل بين الشرط الشرعي وغيره أيضاً، ولكن بالعكس من القول السابق.

أي أنّه في مثل الطهارات الثلاث والستر والقبلة ونحوها من الشرائط الشرعية فهي واجبة بالوجوب الغيري، وأمّا مثل المقدّمات العادية أو العقلية فلا تجب بالوجوب الغيري, وينسب هذا القول إلى إمام الحرمين وابن القشيري وابن برهان وابن الحاجب (البلوجردي / ١٩٩٥ / ٢٠٠).

السابع: التفصيل بين المقدّمة الموصلة فتجب وبين غيرها فلا تجب .

والمراد من المقدّمة الموصلة هي المقدّمة التي يترتب عليها وجودي المقدّمة، وفي مقابلها المقدّمة غير الموصلة، وهي التي تنتج القدرة على إيجاد ذي المقدّمة إلّا أنّه يتفق معها عدم إيجاد ذي المقدّمة .وقد ذهب إلى هذا التفصيل الشيخ صاحب الفصول (الحائري / ١٩٨٤ / ٨٦).

الثامن: التفصيل بين ما قصد به التوصل إلى ذي المقدّمة فيقع على صفة الوجوب، وبين غيره فلا يقع واجباً . وهذا القول ينسب إلى الشيخ الأعظم (النائيني / ١٩٨٤ / ٢٨٧).

التاسع: التفصيل بين إرادة ذي المقدّمة وعدمها، فتجب على الأوّل دون الثاني .

وذهب إلى هذا التفصيل الشيخ صاحب المعالم (الصدر / ١٩٨٩ / ٧١).

المبحث الثاني: معنى التبعية في الوجوب الغيري.

المشهور بين الأصوليين ثبوت الوجوب الشرعي للمقدّمة، أي أنَّ مقدّمة الواجب واجبة شرعاً، غير أنَّ وجوبها وجوب تبعي، وهذا المعنى، أي تبعية وجوب المقدّمة، قد شاع كثيراً في تعبيرات الأصوليين .

قال الشيخ الأصفهاني(قده):((حيث إنّ الغرض الأصيل يدعو إلى إرادة المقدّمة أولاً وبالذات، وإلى إرادة المقدّمة ثانياً وبالتبع, ويطلق على جعل الوجوب للمقدّمة أنّه جعل بالتبع)) (الاصفهاني / ١٨٧٤ / ٤١٥).

أما ما هو المقصود من التبعية في المقام؟ فإنّ الاحتمالات المتصوّرة لمعنى التبعية كثيرة في المقام نذكر أربعة منها:

الاحتمال الأوّل: أن لا يكون هناك إلاّ جعل واحد حقيقي . وهو الوجوب النفسي . ينسب إلى ذي المقدّمة أوّلاً وبالذات، وإلى المقدّمة ثانياً وبالعرض. وهذا المعنى نظير حرمة ترك الواجب ووجوب ترك الحرام ؛ فإنّه ليس هناك إلاّ جعل الوجوب والحرمة، ولازم هذا الوجوب المتعلّق بالفعل هو عدم الرضا بالترك، فعدم الرضا بالترك ليس هو

المجعول أوّلاً وبالذات، بل المجعول أوّلاً وبالذات هو الوجوب ولكن لازمه هو عدم الرضا بالترك (المظفر / ٢٠٠٠ / ٢٦٤) .

ولكن هذا الوجه من التبعية لا ينبغي أن يكون هو المقصود في المقام، وذلك لأمرين :

الأوّل: أنَّ الوجوب الغيري إنّما هو وجوب حقيقي آخر يثبت للمقدّمة غير وجوب ذيها النفسي, بأن يكون لكلّ من المقدّمة وذيها وجوب قائم به حقيقة .

الثاني: أنَّ هذا الوجوب هو عين اللابدّية العقلية، وهو ليس محلاً للخلاف؛ إذ هو ثابت للمقدّمة سواء قلنا بالوجوب الشرعي أو لم نقل (المظفر / ٢٠٠٠ / ٢٦٤) .

الاحتمال الثاني: ترتّب أحد الأمرين على الآخر .

والمراد بهذا الاحتمال: أن يكون ترتّب الوجوب الغيري على الوجوب النفسي نظير ترتّب الوجودين المستقلّين على الآخر، بأن يُفرض البعث الموجّه للمقدّمة بعثاً فيكون مستقلاً ذا ملاك مستقلّ ولكنه بعد البعث نحو ذي المقدّمة مرتّب عليه في الوجود.

فيكون هذا المعنى من قبيل الأمر بالحج المرتّب وجوداً على حصول الاستطاعة، ومن قبيل الأمر بالصلاة بعد حصول البلوغ أو دخول الوقت .

ولكنّ هذا الوجه من التبعيّة أيضاً لا ينبغي أن يكون هو المقصود هنا ، وذلك:

لأنّ الكلام – في المقام – إنّما هو في وجوب المقدّمة بما هي مقدّمة لا وجوب للمقدّمة بما هي هي، والاحتمال المذكور يفرض وجوباً للمقدّمة له ملاك مستقلّ عن ذي المقدّمة، بحيث يكون الوجوب باقياً حتّى في فرض عدم المقدّمية، وهذا ينافي حقيقة المقدّمية المبحوث عنها في المقام، والتي مفادها البحث عن وجوب المقدّمة بما

هي مقدّمة. فحقيقة المقدّمة، لا تكون إلاّ موصلة إلى ذي المقدّمة في وجودها وفي وجوبها معاً (المظفر / ٢٠٠٠ / ٢٦٤).

والمراد بأنّها موصلة في وجودها أنَّ المقدّمة بنفسها توصل إلى ذي المقدّمة حتّى لا يمكن حصول ذي المقدّمة إلاّ بحصول المقدّمة .

والمراد بكونها موصلة في وجوبها أنَّ الوجوب انصبّ على المقدّمة بما هي موصلة إلى ذي المقدّمة لا بما هي هي، أي حتّى ولو لم تكن موصلة.

الاحتمال الثالث: تبعية المعلول للعّلة .

والمراد من هذا المعنى للتبعية أنَّ الوجوب النفسي المتعلّق بالحجّ – مثلاً – يولّد الوجوب الغيري المتعلّق بالسفر، فوجوب السفر حيث أنّه متولّد ومعلول لوجوب الحجّ يسمّى بالتبعي، وهذا المعنى نظير انبعاث الأثر عن مؤثّر التكويني كإنبعاث الحرارة من النار. وهذا المعنى في المراد من التبعية للواجب الغيري هو مسلك المشهور في المقام (الفياض / ١٩٩٩ / ٢٩٤).

وهو يفهم من تعبيرات الأصوليين في عدّة بيانات، ومنها قولهم: إنّ وجوب المقدّمة تابع لوجوب ذيها إطلاقاً واشتراطاً (الخرساني / ١٩٨٩ / ١١٣).

وهذا المعنى لا يتحقّق إلّا إذا كان وجوب المقدّمة معلول لوجوب ذيها؛ بحيث لا يتحقّق إلاّ حيث تحقّقت علّته، وإذا تحقّقت العلّة لا بدّ من تحقّقه بصورة لا يتخلّف عنها، فمقدّمة الواجب المطلق تكون مطلقة ومقدّمة الواجب المشروط تكون مشروطة مثله .

وفي هذا الجانب قال السيد الخوئي ما نصّه:((إنّ ما هو المشهور من أنّ وجوب المقدّمة معلول لوجوب ذيها ومترشح منه خاطئ جداً ولا واقع موضوعي له أصلاً، بداهة أنّ وجوبها – على القول به – كوجوب ذيها فعل اختياري للمولى صادر عنه بالإرادة والاختيار، فلا معنى لكونه معلولاً ومترشحاً منه فإنّه واجب غيري، فإنَّ المولى الملتفت إذا توجّه إلى شيء ورأى فيه مصلحة ملزمة فبطبيعة الحال اشتاق إليه، فعندئذٍ لو كانت له مقدّمة بحيث لا يمكن الإتيان به في ظرفه بدون الإتيان بها فلا محالة اشتاق إليها بتبع اشتياقه إلى ذيها، فهذا الشوق الناشيء من وجود الملاك الملزم الكامن في ذيها هو المنشأ لوجوبها الغيري)) (الفياض / ١٩٩٩ / ٣٩٤).

الاحتمال الرابع: التبعية بالإرادة .

بمعنى: أن تكون المصلحة وملاك ذي المقدّمة هي علّة إرادة المقدّمة، وتوضيح ذلك: أنَّ العلّة الغائبة لوجوب المقدّمة هي التوصل إلى ذي المقدّمة، فالمولى عندما يوجب الوضوء – مثلاً – تكون غايته التوصل إلى ذي المقدّمة، فيكون وجوبها (المقدّمة : وهو الوضوء) وصلة وطريقاً إلى تحصيل ذيها (الصلاة)، ولولا أنّ ذاها (الصلاة) كان مراداً للمولى لما أوجب المقدّمة (الوضوء). وهذا المعنى من التبعية هو الذي استوجهه جماعة من الأصوليين (الاصفهاني / ١٩٧٤ / ٣٥٩).

المبحث الثالث: خصائص الوجوب الغيري

على تقدير ثبوت الوجوب الغيري للمقدّمة، يقع التسآؤل عن خصائص الوجوب المذكور التي يمتاز بها عن الوجوب النفسي الثابت لذي المقدّمة, وقد ذُكرت في المقام أربع خصائص:

الأولى: الوجوب الغيري لا يصلح أن يكون محرّكاً مستقلاً عن الوجوب النفسي نحو الإتيان بمتعلّقه

قد تقدّم – في الأمر السابق – أنَّ الواجب الغيري لا بعث استقلالي له؛ إذ البعث إليه لم يكن بملاك مستقل بل كان بملاك ذي المقدّمة، وإنّما أمر به بغاية التوصل إلى ذي المقدّمة، فالمولى لا يريد الواجب المقدّمي بما هو هو وإنّما يريده توصّلاً إلى المراد الحقيقي وهو ذي المقدّمة، فإطاعته – أي إطاعة الواجب الغيري – كوجوبه، فإنَّ إرادة المولى لم تتعلّق بالمقدّمة إلاّ تبعاً لإرادة ذي المقدّمة؛ فلذلك لا يكون الإتيان بها مصداقاً لطاعة المولى(المظفر / ٢٠٠٠ / ٣٦) .

وعليه؛ فلا يكون تحرّك المكلّف نحو الإتيان بالمقدّمة بصورة مستقلة عن تحرّكه نحو الإتيان بذيها، ولا يكون بروحية الطاعة والانقياد للمولى .

الثانية:امتثال الوجوب الغيري لا يوجب استحقاق المثوبة في مقابل امتثال النفسي.

إنّ امتثال الوجوب الغيري في مقابل امتثال الوجوب النفسي لا يوجب استحقاق المثوبة؛ لوضوح أنّ الوجوب الغيري لا يصلح أن يكون داعياً ومقرّباً بنفسه بقطع النظر عن امتثال الوجوب النفسي ومقرّبيته، وعلى هذا الأساس فإن كان تحرّك المكلّف نحو الإتيان بالواجب الغيري تبعاً لتحرّكه نحو الإتيان بالواجب النفسي وبداعي الإتيان به كان ذلك شروعاً في امتثال الواجب النفسي بأعتبار أنّه تحرّك بروحية الطاعة والانقياد للمولى وإلاّ لم يكن شروعاً في امتثاله .

وهكذا يقال في مخالفة الوجوب الغيري من حيث استحقاق العقوبة، فالتارك للسفر – مثلاً – لا يستحقّ العقاب على تركه امتثال الوجوب الغيري المتعلّق بالسفر،

وإنّما يستحقّه على عدم امتثال الوجوب النفسي المتعلّق بالحجّ، فإنّ السفر ليس له ملاك خاصّ به ليلزم استحقاق العقاب على تفويته، وإنّما الملاك ثابت في الحجّ فقط، وبترك السفر يلزم تفويت ملاك الحج وبالتالي يلزم استحقاق العقاب من الناحية المذكورة، هذا مضافاً إلى قضاء الوجدان بهذه الخصوصية، فإنّه قاض بأنّ التارك للحجّ بما له من مقدّمات لا يستحق عقوبات متعدّدة بعدد المقدّمات المتروكة بل عقوبة واحدة على ترك الحج (المظفر / ٢٠٠٠ / ٢٦٦) .

هذا ولكن للسيد الخوئي (قده) كلام في المقام حاصله: أن المكلّف إذا أتى بالواجب الغيري بقصد الامتثال والتوصل استحق الثواب، وذلك بتقريب :

أنّ ملاك الاستحقاق هو كون العبد بصدد الإطاعة والانقياد والعمل بوظيفة العبودية والرقية لكي يكون أهلاً لذلك، ومن المعلوم أنّه بإتيانه المقدّمة بداعي التوصل والامتثال قد أصبح أهلاً له، بل الأمر كذلك ولو لم نقل بوجوب المقدّمة؛ ضرورة أنَّ الإتيان بها بهذا الداعي مصداق لإظهار العبودية والإخلاص والانقياد والطاعة .

نعم، لو أتى بها بدون قصد التوصل والامتثال فقد فاته الثواب .

والخلاصة أنَّ ملاك ترتّب الثواب على امتثال الواجب الغيري هو أنّه بنفسه مصداق للانقياد والإطاعة وإظهار لمقام العبودية مع قطع النظر عن إتيانه بالواجب النفسي، وهذا لو جاء بالمقدّمة بقصد التوصل ثمّ لم يتمكن من الإتيان بذيها لمانع من الموانع استحقّ الثواب عليها بلا إشكال (الفياض / ١٩٩٩ / ٣٩٧) .

هذا ، ولكنّ ما أفاده غير تام ؛ وذلك لأنَّ الوجوب الغيري لا تتوفّر فيه خصائص الوجوب المولوي، وذلك ببيان :

١- أنّ ملاك الوجوب الغيري يكون قائماً بغير متعلقه، بينما ملاك الوجوب النفسي المولوي يكون قائماً بمتعلّقه .

٢- إرادة الوجوب الغيري تكون بالتبع بينما إرادة الوجوب النفسي بالأصالة .

٣- اعتبار الوجوب الغيري يكون بالغير بينما يكون اعتبار الوجوب النفسي بالذات .

فهذه الخصائص للوجوب النفسي المولوي هي التي يترتّب عليها استحقاق الثواب والعقاب ، فإنّه إذا ترك المكلّف الصلاة مثلاً استحقّ العقوبة على تركها لا بما هو هو بل باعتبار أنَّ فيه تفويتاً للخصائص المذكورة .. ومن هنا لا يستحقّ العقاب على ترك الواجب الغيري باعتبار عدم توفّر هذه الخصائص، وهكذا الحال فيما يتعلّق بالامتثال والثواب .

وقد تقدّم . في الخاصية الأولى – أنَّ الوجوب الغيري لا يصلح أن يقصد الامتثال به ولا التقرب بقطع النظر عن الوجوب النفسي؛ باعتبار أنّ متعلّقه لا يكون محبوباً بنفسه حتّى يصلح أن يكون مصداقاً للإطاعة والانقياد (الفياض / ١٩٩٩ / ٢٢٣) .

لكن قد ورد في الشريعة ما يدلّ على استحقاق الثواب على المقدّمات، كما في ثبوت الثواب لبعض المشاق في الجهاد كالظمأ والنصب والمخمصة وغيرها، كما في قوله تعالى: { مَا كَانَ لِأَهْلِ الْمَدِينَةِ وَمَنْ حَوْلَهُمْ مِنَ الأَعْرَابِ أَنْ يَتَخَلَّفُوا عَنْ رَسُولِ اللَّهِ وَلاَ يَرْغَبُوا بِأَنفُسِهِمْ عَنْ نَفْسِهِ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ لاَ يُصِيبُهُمْ ظَمَأٌ وَلاَ نَصَبٌ وَلاَ مَخْمَصَةٌ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلاَ يَطَئُونَ مَوْطِئًا يَغِيظُ الْكُفَّارَ وَلاَ يَنَالُونَ مِنْ عَدُوٍّ نَيْلاً إِلاَّ كُتِبَ لَهُمْ بِهِ عَمَلٌ صَالِحٌ إِنَّ اللَّهَ لاَ يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ } (القرآن الكريم : التوبة / ١٢٠).

وأيضاً روى الحر العاملي في الوسائل في باب استحباب اختيار المشي في الحجّ على الركوب والحفا على الانتعال إلّا ما استثني ، جملة من الأحاديث في هذا المعنى ، منها قول الإمام الصادق (ع) :((ما عُبد الله بشيء أشدّ من المشي ولا أفضل)) (العاملي / ٧٨) .

ومنها قول الإمام الباقر(ع):((قال ابن عباس: ما ندمت على شيء صنعت ندمي على أن لم أحج ماشياً ؛ لأنّي سمعت رسول الله (ص) يقول : من حجّ بيت الله ماشياً كتب الله له سبعة الآف حسنة من حسنات الحرم ، قيل: يا رسول الله، وما حسنات الحرم؟ قال: حسنة ألف ألف حسنة، وقال فضل المشاة في الحجّ كفضل القمر ليلة البدر على سائر النجوم، وكان علي بن الحسين (ع) يمشي إلى الحجّ ودابته تقاد وراءه)) (العاملي / ٩).

إنّ هذه النصوص الشرعية تحمل على توزيع ثواب نفس العمل على مقدّماته، بمعنى: إنّه إذا أصابهم في الجهاد في سبيل الله تلك المشاق يكون ثوابهم على الجهاد أكثر ممّا لو جاهدوا بدون اصابتها إيّاهم، بحيث لو وزّع ذلك الثواب على تلك المشاق لكان لكل واحدة عمل صالح .

ونسبة الثواب إلى هذه المقدّمات إنّما هي نسبة مجازية وليست حقيقية؛ وذلك لأنها هي السبب في زيادة المشقة، فتكون سبباً في زيادة الثواب للعمل، ومن هنا ناسب نسبة الثواب إليها، لا أنَّ الثواب يكون على نفس تلك المقدّمات (آل راضي / ٢٠٠٤ / ١٥٢) .

الثالثة: الوجوب الغيري توصلي وليس عبادياً

أنَّ الوجوب الغيري لا يكون إلاّ توصلياً، أي لا يكون في حقيقته عبادياً فالمكلّف إذا سافر إلى مكة المكرمة مثلاً لا بقصد الإتيان بالحج بل بقصد التجارة أو التنزه بيد أنّه بعد وصوله إليها قصد الإتيان بالحجّ فلا يلزمه الرجوع إلى بلده والسفر منه إلى مكة من جديد ؛ لأنّ الغرض من وجوب السفر هو الوصول إلى مكة والمفروض حصوله فلا وجه للتكرار (المظفر / ٢٠٠٠ / ٢٦٨)

الرابعة: الوجوب الغيري تابع لوجوب ذي المقدّمة إطلاقاً واشتراطاً

قد تقدّم بيان معنى التبعية المقصودة في المقام، وأنّها تعني أنَّ يكون ملاك ذي المقدّمة هو علّة إرادة المقدّمى، بمعنى: أنّ العلّة الغائية لوجوب المقدّمة هي التوصل إلى ذي المقدّمة، فالمولى عندما يوجب الوضوء – مثلاً – تكون غايته التوصل إلى ذي المقدّمة (الصلاة)، فيكون وجوبها(أي: المقدّمة) وصلة وطريقاً إلى تحصيل ذيها (الصلاة)، ولولا أنّ ذاها (الصلاة)كان مراداً للمولى لما أوجب المقدّمة (الوضوء) .

وهذا معناه: أنّه كلّما تحقّق الوجوب النفسي تحقّقت علّة الوجوب المقدّمي وكلّما لم يتحقّق الوجوب النفسي لم يتحقّق الوجوب المقدّمي .

وهذا هو معنى تبعية الوجوب المقدّمي للنفسي إطلاقاً واشتراطاً؛ إذ يكون كلّ ما هو شرط في وجوب ذي المقدّمة شرطاً في وجوب المقدّمة، وما ليس بشرط لا يكون شرطاً لوجوبها (المظفر / ٢٠٠٠ / ٢٦٨) .

الخاتمة ونتائج البحث

في ختام هذا البحث يكون القول انه :لا أصل في وجوب المقدمة عند الشك، لا من حيث المسألة الأصولية، ولا من حيث المسألة الفقهية. اما من حيث المسألة

الأصولية، فلان البحث فيها من هذه الحيثية إنما كان في الملازمة وعدمها، ومعلوم: إن الملازمة وعدم الملازمة ليست مجرى لأصل من الأصول، لعدم الحالة السابقة لها، بل إن كانت فهي أزلية، وان لم تكن فكذلك.

واما من حيث المسألة الفقهية، فلان وجوب المقدمة وان لم يكن عند عدم وجوب ذيها، فتكون بهذا الاعتبار مجرى للاستصحاب عند وجوب ذيها والشك في وجوبها، الا انه لا اثر لهذا الاستصحاب بعد ما فرض كونها مقدمة وانه مما لا بد منها، لمكان التوقف.

والحاصل: انه بعد ما تقدم من أنه لا يترتب على البحث في وجوب المقدمة ثمرة عملية أصلا، بل كان البحث علميا صرفا، فلا تكون المسألة مجرى لأصل من الأصول، بعد ما كانت الأصول مجعولة في مقام العمل، وذلك واضح.

أما فيما توصل إليه البحث من نتائج فأبرزها هي:

١. إن محلّ النزاع هو الوجوب الشرعي التكليفي، وفي خصوص الوجوب الشرعي الغيري لا الشرعي النفسي.

٢. المراد من الملازمة بين وجوب الشيء ووجوب مقدّمته هو الملازمة العقلية بين الوجوب الشرعي النفسي لذي المقدّمة وبين الوجوب الغيري للمقدّمة .

٣. إنّ معنى التبعية عند المشهور هو أنّ وجوب المقدّمة معلول لوجوب ذيها ومترشح منه.

٤. ان محلّ النزاع في الشرط الشرعي حسب راي المشهور في الشرط المتأخر فقط، وذلك لاستحالة أن يكون المتأخر علّة للمتقدّم.

٥. إن المقدمات العبادية لا يحتاج إلى تعلق أمر غيري بها, ويمكن تصحيح عباديتها بان تؤتى بداعي وقوعها في طريق ذيها الذي تعلق به أمر نفسي عبادي. وعليه؛ فلا إشكال في عبادية الطهارات الثلاث.

المصادر والمراجع

- خير ما نبتدأ به القران الكريم.

١. أجود التقريرات, الخوئي, تقرير بحث النائيني, مطبعة الغدير, قم, ١٣٦٨ش.

٢. أصول الفقه, محمد رضا المظفر, مطبعة اسماعيليان, قم المقدسة, ١٤٢٠هـ.

٣. بداية الوصول في شرح كفاية الأصول, محمّد طاهر آل راضي, مطبعة ستاره, ١٤٢٥ هـ/ ٢٠٠٤ م .

٤. حقائق الأصول, محسن الحكيم, تعليقة على الكفاية, مطبعة الغدير, قم, ١٤٠٨هـ .

٥. الظفر بمطالب أصول المظفر, خالد البغدادي, دار الضياء,النجف الاشرف, ٢٠١٠م.

٦. عدة الأصول, للشيخ الطوسي, مطبعة ستاره, قم المقدسة, ١٤١٧هـ .

٧. عناية الأصول في شرح كفاية الاصول,مرتضى الحسيني الفيروز آبادي, قم المقدسة.

٨. الفصول الغروية في الأصول الفقهية, محمد حسين الحائري, دار إحياء العلوم الإسلامية, مطبعة نمونة, قم,١٤٠٤هـ .

٩. فوائد الأصول, محمد علي الخراساني, تقرير بحث محمد حسين النائينيي, مؤسسة النشر الإسلامي, قم المشرفة, ١٤٠٤هـ .

١٠. قوانين الأصول, الميرزا القمي, (ب- ط).

١١. كفاية الأصول,الاخوند الخراساني, مؤسسة آل البيت, قم المشرفة, ط١- ١٤٠٩هـ

١٢. محاضرات في أصول الفقه, محمد اسحاق الفياض, تقرير بحث الخوئي, مؤسسة النشر الإسلامي, قم المشرفة, ١٤١٩هـ

١٣. معالم الدين وملاذ المجتهدين, الشهيد الثاني, مؤسسة النشر الإسلامي, قم.

١٤. منتهى الأصول, حسن بن علي أصغر البجنوردي, (ب – ط).

١٥. نهاية الأصول, منتظري, تقرير بحث السيد حسين البروجردي, مطبعة القدس, قم, ١٤١٥هـ .

١٦. نهاية الدراية في شرح الكفاية, محمد حسين الأصفهاني, مطبعة أمير, قم المقدسة, ١٣٧٤ش.

١٧. الوافية في أصول الفقه, الفاضل التوني, مطبعة اسماعيليان, قم, ١٤١٢هـ .

١٨. هداية المسترشدين, محمد تقي الرازي الأصفهاني, مؤسسة النشر الإسلامي, قم المقدسة, (ب- ط)

شعر القاضي الجرجاني

دراسة ثقافية

انتصار كاظم عبد

ماجستير لغة عربية

المديرية العامة التربية القادسية

kamila.kadhim.abid@qu.edu.iq

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الخوض في البنية الشعرية لدى القاضي الجرجاني ثقافياً، وإظهار مدى العمق الثقافي لنصوصه الشعرية، عبر الحديث في تكوينه الإنساني، ومرجعيته الثقافية، التي صارت لاحقاً مادة دلالية في القصيدة الشعرية لديه.

لذلك ركز البحث في قضايا تعد أساساً واضحاً في البنية الشعرية لدى القاضي الجرجاني، فجاءت ثقافته الدينية أولاً.

تلك الثقافة التي اتخذت من النص القرآني الكريم عماداً لها، فانتشرت في نصه الشعري بدلالات واضحة عميقة، ثم جاء البحث في الأثر الأدبي السابق عليه، والشعري منه خاصة، ومدى الإفادة والتساوق معه نصياً، وكذلك ما للتاريخ من أحداث جسام في الحياة العربية، فكان أن أخذت طريقها إلى شعره شكلاً ومضموناً، فوقف البحث على ثناياها ورموزها وأساطيرها. أن كل ذلك مثّل مرجعية ثقافية في شعر الجرجاني أفاد منه، وقدّمه إلى متلقيه عبر نص شعري معبر.

الكلمات المفتاحية :الجرجاني، دراسات،ثقافية

The poetry of Al-Qadi Al-Jurjani
Cultural study

Intisar Kazem Abed / Master of Arabic Language
Directorate General of Education Qadisiyah
kamila.kadhim.abid@qu.edu.iq

Introduction

This research aims to delve into the poetic structure of Judge Al-Jurjani culturally, and to show the extent of the cultural depth of his poetic texts, by talking about his human formation, and his cultural references, which later became an indicative material in his poetic poem, so the research focused on issues that are a clear basis in the poetic structure With Al-Qadi Al-Jurjani, his religious culture came first. That culture, which was taken from the Noble Qur'an text as its mainstay, spread in its poetic text with clear and deep connotations. I took my way to his poetry in form and content, and the research stopped on its folds, symbols and legends, that all of this represented a cultural reference in Al-Jurjani's poetry that benefited from it, and presented it to its recipients through an expressive poetic text.

Keywords: Al-Garani, cultural studies

التمهيد: القاضي الجرجاني وثقافته

المطلب الأول: ترجمة القاضي الجرجاني

تتوقف كتب التراجم التي ذكرت القاضي الجرجاني عند جده الثالث، فتذكر أنه علي بن عبد العزيز بن الحسن بن علي بن إسماعيل أبو الحسن القاضي الجرجاني(السهمي ١٩٨٧، ٣١٨)، نسبة إلى مدينة جرجان التي وُلد فيها، وهي مدينة عظيمة من بلاد فارس تقع بين مدينتي آمل وطبرستان

(الحموي ١٩٩٣، ٢/ ١١٩).

لم أجد أحداً من المؤرخين نص على تاريخ ولادة القاضي الجرجاني، ولكن بعضهم جعله من المتوفين سنة (٣٩٢ هـ) عن عمر بلغ ستاً وسبعين عاماً، وعليه فتكون ولادته

عام (٣١٦ هـ)؛ ويؤيد هذا رواية الحاكم في كتابه «تاريخ نيسابور» التي نقلها ياقوت الحموي: "ورد نيسابور سنة سبع وثلاثين وثلاثمائة مع أخيه أبي بكر، وأخوه إذ ذاك فقيه مناظر، وأبو الحسن قد ناهز الحلم، فسمعا معاً الحديث الكثير" (الحموي ١٩٩٥، ٤/ ١٧٩٦).

وعند النظر في كتب التاريخ وكتب التراجم نجدها لا تذكر عن طفولته، ولا عن نشأته شيئاً ذا بال، ولا تذكر – غير الذي ذكرته من أجداده – شيئاً عن سائر أهله، عدا أن له أخاً واحداً اسمه محمد، وكنيته أبو بكر كما مر في خبر ياقوت الحموي السابق، إلا أن الثعالبي قد أورد له قصيدة يعتذر فيها إلى أخوين له عن انقباضه عنهما، وقلة زيارتهما، يقول فيها: [الطويل]

فَإِنْ أَنْتُمَا لَمْ تَقْبَلَا لِيَ عُذْرَةً وَأَلْزَمْتُمَانِي فِيهِ أَكْثَر مِنْ وُجْدِي

فَقُولَا لِطَبْعِي أَنْ يَزُولَ فَإِنَّهُ يَرَى لَكمَا حَقَّ الموَالِي عَلَى العَبْدِ

(الثعالبي ١٩٨٣، ٤/ ٢٧)

من غير أن يظهر أن الجرجاني يقصد أنهما أخوين حقيقيين؟ أو أنه يقصد معنى الأخوة عموماً بما يشمل الصديق؟ أو أنه قد خاطب واحداً وأخرج الكلام مخرج الخطاب مع الاثنين، كما هو معهود في لغة العرب(الزوزني ٢٠٠٢، ٦)؟ أسئلة لا نجد لها جواباً في كتب التاريخ والتراجم التي ذكرت الرجل.

وتجمع كتب التراجم على أن الجرجاني كان قاضياً لمدينة الري في أيام الصاحب ابن عباد، والري مدينة مشهورة من أمّهات البلاد وأعلام المدن كثيرة، بينها وبين نيسابور مائة وستون فرسخًا(الحموي ١٩٩٥، ٣/ ١١٦)، وأنه توفي وهو قاضي القضاة فيها، وقد اختلف المؤرخون في سنة وفاته، إلا أن أشهر الأقوال أنها سنة (٣٩٢ هـ) (الحموي ١٩٩٣، ٤/ ١٧٩٦).

المطلب الثاني: التعريف بالرؤية الثقافية

إن من يتتبع حركة الإبداع الأدبي والشعري منذ عصورها الأولى يجد أن الثقافة الأدبية، والمخزون الأدبي السابق لدى الأديب أو الشاعر يشكل ركناً وثيقاً من أركان إبداعه الأدبي، وإنتاجه الشعري، وقد توسع النقد الحديث في دراسة هذه الظاهرة – ظاهرة تأثر الحديث بالذي سبقه – ووضع لها مصطلحاً خاصاً هو مصطلح (التناص)، وتوسع النقاد في بيان الأمثلة على هذه الظاهرة من الشعر القديم والحديث على حد سواء.

إن قدر الثقافة الأدبية واللغوية وما يكون عند الشاعر من حصيلة معرفية مصدرها رواية أشعار من سبقوه يساهم إلى حد بعيد في تشكيل الصورة الشعرية لأي شاعر، ولذلك كانت رواية أشعار القدماء، وحفظ عيونها أحد أهم الأركان التي تبنى عليها شخصية الشاعر، وقد أشار إلى ذلك القاضي الجرجاني بقوله: "إن الشعر علمٌ من علوم العرب يشترك فيه الطبعُ والرواية والذكاء، ثم تكون الدُّرْبَة مادةً له، وقوة لكل واحد من أسبابه"(الجرجاني د. ت، ١٥).

ويصرح الجرجاني بأن طريق تكون المعجم الشعري للشعراء – خاصة المحدثين منهم كبشار بن برد وأبي نواس – أساسه هو حفظ أشعار القدماء وتتبعها؛ إذ إن الشاعر "لا يمكنه تناولُ ألفاظ العرب إلا رِواية؛ ولا طريقَ للرواية إلا السمع؛ وملاكُ الرواية الحفظ، وقد كانت العرب تروي وتحفظ، ويُعرف بعضها برواية شعرِ بعض"(الجرجاني د. ت، ٦).

إذا كان مصطلح (التناص) في الدراسات النقدية الحديثة هو المصطلح الذي يعبر عن أثر ثقافة الشاعر في إنتاجه الشعري فإن معنى هذا المصطلح هو علاقة تربط مجموعة من النصوص الغائبة بذلك النص الحاضر، ولذلك فإن وصف هذه العلاقة

هو في الواقع وصف لتلك النصوص الغائبة، وعليه فإن تعبير (التناص الديني) إنما يعني أن النصوص التي أسهمت في بناء هذا النص هي نصوص دينية، والتي تتمثل في القرآن الكريم، والسنّة النبوية المطهرة(مفتاح ١٩٩٢، ٢١٢. طهماسي ٢٠١٢، ٨٢. الزعبي ٢٠٠٠، ٣٧).

والقرآن الكريم هو ذلك الكتاب المعجز الذي لم يؤثر فقط على الحياة الأدبية العربية، بل أثر أيضاً على التوجه التاريخي والثقافي والاجتماعي كله؛ فمن الطبيعي أن نجد صداه موجوداً في أدب العربية جيلاً بعد جيل.

وأما السنّة النبوية فقد كان لها كذلك أثرها الكبير على الأدب العربي؛ إذ إنها صدرت عن رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وهو أفصح العرب قاطبة، وقد تمثل أثرها في توسيع المادة اللغوية بما أشاعت من ألفاظ دينية وفقهية لم تستخدم من قبل هذا الاستخدام الخاص(ضيف د. ت، ٤٠).

لقد وُجِدَت كثير من المصطلحات البلاغية – وخاصة في علم البديع – تعبر عن أثر الثقافة الأدبية في عمل الشاعر، من ذلك مثلاً مصطلح (الاقتباس)، وهو أن يضمن المتكلم كلامه من شعر أو نثر كلاماً لغيره بلفظه أو بمعناه ولا ينبه عليه(حَبَنَّكَة ١٩٩٦، ٢/ ٥٣٦. النويري ١٤٢٣، ٧/ ١٨٢)، ومثله مصطلح التلميح، وهو أن يشير إلى قصة معلومة، أو نكتة مشهورة، أو بيت شعر حفظ لتواتره، أو إلى مثل سائر يجريه في كلامه على جهة التمثيل(الحموي ٢٠٠٤، ١/ ٤٠٦)، ولا شك أن تلك المفاهيم وما تحمله من معيارية العلم – علم البديع – تسهم في إثراء فهمنا لدور الثقافة الأدبية في تشكيل الصورة الأدبية، وتفتح الباب أمام أي دراسة عربية لتضيف إليها، أو تستقصي عليها(حافظ ١٩٩٦، ٦٢).

المبحث الأول: المرجعية الدينية

يُعدُّ السياقُ الدينيُّ مِحوَراً جَوهرياً، ومصدر إلْهامٍ للشعراء؛ وذلك لارتباطهِ الوثيق بمختلفِ جوانب الحياة، فالشاعر يسعى إلى استحضار مرجعيته الدينية في نتاجه الشعري، لتوطين الدلالة وتوضيح المعنى، ولا ريب أنَّ كلَّ "ذلك قد أثر في ثقافته تأثيراً حين أدى إلى تنمية الحس الديني لديه"(حويزي ٢٠٠٣، ٤٦)، وهذا ما نلحظه واضحاً لدى القاضي الجرجاني، إذ انعكست المبادئ الأخلاقية السامية للدين الإسلامي – والتي تدل على اتساع المدى الإنساني فيه – في مواضع كثيرة من شعره، منها قوله: [الطويل]

وما زلتُ مُنْحازاً بعرضيَ جانباً من الذلِّ اعتَدُّ الصيانة مَغنما

(حويزي ٢٠٠٣، ١٣٩)

يستحضر الجرجاني في هذا البيت قوله تعالى: ﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ﴾ (الإسراء: ٢٤)، إذ جعل للذل جانباً ينحاز عنه، كما جعلت الآية الكريمة له جناحاً يخفض، والتعبير في الموضعين استعاري الغرض منه تجسيم (الذل) بإثبات بعض خصوصيات الجسم له، فمع أن الذل أمرٌ معنوي واضح، إلّا أن هذا التجسيم يعطيه مزيداً من الوضوح في ذهن المتلقي.

وقد أفاد الشاعر في مواضع أُخر من القرآن إفادة لغوية فنية، وذلك في قوله: [الطويل]

إلى الله أشكو ما أُلاقي لعلهُ يَمنُّ بحالٍ يجمعُ الشَّمل عن قرب

(حويزي ٢٠٠٣، ٦٩)

هذا البيت مأخوذ من قول الله تعالى حكاية عن نبيه يعقوب (عليه السلام): ﴿قَالَ

إِنَّمَا أَشْكُو بَثِّي وَحُزْنِي إِلَى اللَّهِ﴾ (يوسف: ٨٤)، والمعنى في الآية والبيت هو إفراد الله تعالى بالشكوى، مع اختلافهما في وسيلة الأداء اللغوي، فبينما أُدي المعنى في الآية عن طريق أداة الحصر (إنما)، نجد أنه أُدي في البيت عن طريق تقديم الجار والمجرور (إلى الله) على الفعل (أشكو).

والشاعر الجرجاني – هنا – يتماهى مع قول شاعر الغزل مجنون ليلى:

وقد يجمع الله الشتيتين بعدما يظنان كل الظن أن لا تلاقيا

(فراج ١٩٧٩، ٢٢٧)

ويقول في بيت آخر: [الطويل]

ولو خانَه فرعونُ آمناً طائعاً وإن لم يُعد موسى العصا حيَّةً تَسعىَ

(حويزي ٢٠٠٣، ١١١)

ويتبيَّن من أدنى نظر في هذا البيت أنه مأخوذ من قوله تعالى: ﴿فَأَلْقَاهَا فَإِذَا هِيَ حَيَّةٌ تَسْعَىٰ • قَالَ خُذْهَا وَلَا تَخَفْ سَنُعِيدُهَا سِيرَتَهَا الْأُولَىٰ﴾ (طه: ٢٠-٢١)، والاشتراك بينهما لا يقتصر على التركيب أو التناص اللفظي فقط، بل يتعدى ذلك إلى استدعاء هذه القصة ليُمثل بها الشاعر للفكرة التي يريد إيصالها إلى المتلقي.

ويقول في موضع آخر: [الطويل]

رأيتُ سيوفاً بين أثناء أدْرُعٍ مُذهبةً يغشى العيون لميعها

فمن صنعة البدرِ المنير نُصولها ومن نسج أنفاس الرياح دُروعها

(حويزي ٢٠٠٣، ١١٦)

كثيراً ما يرتبط حديث الشعراء عن الدروع بوصفها آلة حرب مفصلة بحديث القرآن الكريم عن صنعة نبي الله داود (عليه السلام) التي كانت تتمثل في نسج الدروع وصناعتها، كما في قوله تعالى: ﴿أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا

إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ (سبأ: ١١)، وهذا الارتباط بين الدروع في الشعر العربي وبين حديث القرآن الكريم عن دروع داود (عليه السلام) لم يكن مبتدعاً عند الشاعر، بل قد تناوله كثير من الشعراء قبل القاضي الجرجاني.

وينبغي التنبيه على أن الشاعر أشار إلى الدروع في البيتين إشارة تجمع بين الحقيقة في حماية الإنسان من ضربات الأعداء، والمجاز في تحقق الحماية بالسيوف التي هي من أدوات الهجوم والدفاع في الحرب.

المبحث الثاني: المرجعية الأدبية

ولهذه المرجعية تمثلات ذات أثر بعيد الغور يتمظهر في صقل المعنى، وتقوية البنية الفنية، وانفتاح النص على آفاق التكامل مع غيره من النصوص القديمة ذات القيمة الأدبية الرفيعة جوهراً ومظهراً، ومنبع استسقاء هذه المرجعية يتمثل في فن القول باختلاف صور أدائه من شعر أو نثر أو مثل.

وقد عبَّر محتوى هذه المرجعية عن جانب من الأغراض الشعرية التي اتخذ منها القاضي سبيلاً لإفراغ مادته الشعرية.

من ذلك قوله مهنئاً بالعافية من الحمى: [الطويل]

تَقسمت العلياء جِسمك كُله فمن أين فيه للسقام نصيبُ؟

(حويزي ٢٠٠٣، ٧٣)

والشطر الثاني من البيت ظاهر الدلالة على تأثره بقول المتنبي حين أصابته الحمى في مصر:

أبنتَ الدهر عندي كلَّ بنتٍ فكيف وصلتِ أنتِ من الزحام

(المتنبي ١٩٨٣، ٤٨٤)

غير أن لكلٍّ منهما طريقاً مختلفاً في تأدية المعنى، فالجرجاني عمد إلى المعنى الذي سبقه إليه المتنبي مهنئاً الصاحب بن عباد حين عوفي من مرضه الذي أَلَمَ، على حين أن المتنبي ذهب إلى ذات المعنى مواسياً نفسه فيما أصابه من الحمى.

ومن ذلك قوله في العتاب: [الوافر]

فلي كبدٌ به حرَّى وقلبٌ على ما فيه من كَمدٍ طَرُوبُ

(حويزي ٢٠٠٣، ٧٢)

استعان الشاعر على أداء المعنى المنشود في هذا البيت بثقافته الواسعة، واطلاعه على كلام من سبقه، فعبر عن حالة الشوق التي جعلت كبده مفجوعة حزينة لابتعاد صديقه عنه بعبارة جرت طريقة العرب على التعبير بها عن شدة التفجع والحزن، وهي قولهم: كبد حرى.

ومما قاله في وصف اضطرام نار الغرام في قلبه: [الطويل]

فلا يُنْكِرُ التخليدَ في النار عاقلٌ فها أنا في نار الغرام مُخَلَّدُ

(حويزي ٢٠٠٣، ٨٩)

فقد استحضر الشاعر – هنا – قوله تعالى: ﴿وَمَن يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَإِنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا﴾ (الجن: ٢٣)، وقد أراد الشاعر بهذا الاستحضار للنص القرآني التأكيد على الحالة التي يعيشها من اشتعال نار الغرام في قلبه بلا انقطاع، مما جعله مصداقاً حياً للخلود في النار التي يقر بها العقلاء.

ومن موارد استحضاره لنص قديم في شعره قوله: [الطويل]

أحبُّ اسمه من أجله وسَميَّهُ وَيَتبعُهُ في كلِّ أَخلاقه قَلبي

ويَجتازُ بالقوم العِدا فَأُحبُّهُم وكلهم طاوِي الضَّميرِ على حربي

(حويزي ٢٠٠٣، ٦٩)

والبيت الثاني منهما شديد التماس بقول أبو الشيص الخزاعي: [الطويل]

أشبهتَ أعدائي فصرت أحبهم إذ كان حظي منك حظي منهم

(الجبوري ١٩٦٧، ٩٣)

فكلاهما لم يجد فرقاً بين حبيبه وعدوه في الجفوة والقطيعة تأكيداً منهما على انقلاب بغض أعدائهم إلى حب؛ بسبب مشابهة أخلاقه لأخلاق المحبوب، وفي ذلك من قوة التعبير وأصالة المعنى ما يجعله شديد التأثير في المتلقي، إذ ينقلب العدو حبيباً عند القاضي لمجرد مشابهته للمحبوب في الاسم، أو مروره في مواطنهم، وكذا عند أبي الشيص الخزاعي لمجرد الشبه بينه وبينهم، رغم اليقين بأن الأعداء لا يكنون له الحب، بل الكره والبغض.

المبحث الثالث: المرجعية التاريخية

للتاريخ فاعليةٌ واضحةٌ وعميقةٌ في المعنى الشعري العربي؛ ذلك أن الأحداث التاريخية أخذت طريقها في قصائد الشعراء منذ العصر الجاهلي وصولاً إلى عصور الشعر العربي اللاحقة فكانت أيام العرب المسجِلة لوقائعهم الحربية، وما يلحق ذلك من فاعليةٍ اجتماعيةٍ بهدف وضع الصلح والاستقرار الاجتماعي والإنساني، ثم أن الشعر سجل الأحداث المصاحبة للدين الإسلامي في صدر الإسلام، وما يليه في العصر الأموي، ومن بعده العصر العباسي، ومع كل هذا نجد أن الشاعر العربي نسبه إلى موضوعاتٍ أخرى تتحدث عن حياة المجتمعات العربية وثقافتها وأنساق العيش المختلفة لديها.

ومن ذلك ما سجله القاضي الجرجاني من أحداث عصره وما سبقه مما انعكس بنحو مؤثر في حياة مجتمعه.

ويمكن تحديد العناصر البارزة للمرجعية التاريخية في شعر الجرجاني في الآتي:

١- الرمز: يُشكل الرمز صبغة فنية ذوقية إيحائية، يُفرغ في خلالها الشاعر مخزونه الشعري في نصٍ ما من نصوصه في قالب يُخبر به عن الإدراك البديهي ما اشتمل عليه من معانٍ ودلالاتٍ(القرطاجي ١٩٨٦، ٨٩)، وله عمق تاريخي يضرب بجذوره في الزمن الأول لخلق الإنسان(عصفور ٢٠١٣، ٨)، إذ استعان به على الإيحاء الصوري أو الإشاري إلى ما يقصد التعريف به، وقد كان للجرجاني نصيبٌ من توظيف الإيحاء بالرمز التاريخي في بعض شعره في التوصل إلى أغراض متعددة كشفت عنها نصوصه.

من ذلك قوله: [الطويل]

غصنٌ إذا ما مادَ في ميدانه أسدٌ إذا ما هاج في هيجائه

(حويزي ٢٠٠٣، ٦٣)

في هذا البيت نجد الدلالة الإيحائية التي اعتمد فيها الشاعر على الرمز ليشكّل به صورة لمحبوبته شاخصة أمام أنظار مخاطبيه، والذي تمثَّل بالغصن تارة ليرمز به إلى الليونة في تماسك، وبالأسد تارة أخرى ليرمز به إلى الشجاعة والإقدام في ظرف الهياج، ويقصد من ذلك إلى الدلالة على اجتماع سجايا متنافرة، وطباع متغايرة، لتكون محل اهتمام وعناية لدى المتلقي.

لقد رمز الجرجاني إلى حبيبته بالغصن ليدل على ما لدى النساء من نعومة ولين عادةً، ورمز لها بالأسد ليدل على أنها مع كونها امرأة ذات قوة وشجاعة في حفظ نفسها، وأراد أن يبيِّن اجتماع خصال النعومة والرقة فيها إلى جانب الحرص على المحافظة على نفسها.

وفي توظيف آخر نجد الجرجاني يقول: [الطويل]

وما سلب الشمسَ الكسوفُ ضياءها ولكنها سدتْ عليها المطالع

(حويزي ٢٠٠٣، ١١٤)

رمز الشاعر – هنا – بالكسوف إلى الكُرب التي يواجهها الإنسان في حياته، فلا يظن إمكان انفراجها عنه، فيأتيه الفرج بعد ذلك، كما هو حال الشمس التي يحجب القمر ضياءها عن أهل الأرض، ويتصور بعضهم اختفاءها، والحال أن ذلك ناتج عن أمر خارجي حال دون وصول ضيائها إليهم، فرمز إلى الكُرب المخيمة على حياة البعض بالكسوف الذي يحجب ضياء الشمس عن الأبصار.

ويقول في مورد آخر: [السريع]

لو نُفضتْ أشعاره نفضةً لانتشرت تطلب أصحابها

(حويزي ٢٠٠٣، ٧٩)

وهنا رمز الشاعر إلى حقيقة شعر الخوارزمي، وأنه استلب شعر غيره وادعاه لنفسه، فأراد الترميز به لتطفله على شعراء آخرين اقتباساً وانتحالاً، مستعيراً النفض من الفُرش وما إليها لشعر الخوارزمي للدلالة على عدم كون الشعر ناشئاً عن سليقة أدبية عنده، وطبع منتج للصور الشعرية، وأنه رغم جريانه على لسانه إلا أنه ما زال يمت إلى صاحبه بصلة وثيقة، ولهذا يرجع إليه بمجرد أن يخلى عنه.

٢- الأسطورة، وهي من الأمور المشتركة بين البشر جميعاً(رانيلا ١٩٩٩، ١٢) منذ القدم، وعلى مر العصور، وهي تبتني في أصلها على قضية واقعية، يقوم الإنسان بالإضافة إليها والنسج حولها بما يضفيه عليها من الغرائب والعجائب الناشئة من الأوهام والأخيلة بنحوٍ يؤدي إلى الارتفاع بها عن الواقع، وقد أشار القرآن الكريم إلى أن مشركي العرب كانوا يعدّون كل ما هو غير معهود للبشر من جملة الأساطير، قال تعالى حكاية عن قول الكفار: ﴿وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا قَالُوا قَدْ سَمِعْنَا لَوْ نَشَاءُ لَقُلْنَا مِثْلَ

هَٰذَا إِنْ هَٰذَا إِلَّا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ﴾ (الأنفال: ٣١).

ولأن الجرجاني لم يكن بدعاً ممن سبقه من الشعراء، فقد ضمَّن شعره جانباً من الاساطير الموحية بالقصد الذي يروم الوصول إليه، مع ما في ذلك من البعد الجمالي المتميز بإيراد غير المعهود، إذ ليس كل شاعر قادراً على توظيف الأسطورة في شعره توظيفاً لافتاً.

ومن ذلك قوله: [الطويل]

وطالع سعد لو تحرَّى عطارد مطالعهُ ... احتراق عطارد

(حويزي ٢٠٠٣، ٨٥)

إذ أنزل القاضي الجرجاني ممدوحه منزلة عطارد، فنسب إليه القدرة على جلب السعادة، ودفع النحس؛ ذلك أن عطارد أحد الكواكب التي كانت قبيلة بني أسد تتخذ منه إلهاً قبل الإسلام(طقوش ٢٠٠٩، ٢٥٣)؛ لما كانوا يعتقدون فيه من قدرة على جلب السعد، ودفع النحس، وكانوا يعتمدون على حركاته الفلكية في حلهم وترحالهم(ابن خلدون ٢٠٠١، ١/١٢١).

وقد تجلّت براعة التوظيف الأسطوري لدى الشاعر في تصوير ما أصاب العالم العربي القديم، في قوله: [الخفيف]

وقديماً أفنتْ جَديساً وطَمساً حفَّزتهمْ إلى المقابر حَفزا

(حويزي ٢٠٠٣، ١٠٤)

وقد وظف الشاعر أسطورة فناء العرب البائدة التي تناقلها العرب قديماً في مجالسهم، وتذاكروها في معاهدهم، توظيفاً بديعاً على جهة التذكرة والعظة لمخاطبه. ونتيجة اختلاف العرب في تاريخ هلاك العماليق (طمس وجديس) من العرب البائدة وكيفيته، فقد صار هلاكهم مضرب الأمثال لدى العرب، ومورداً لصياغة الروايات

والأقاصيص الصادقة والكاذبة عنهم.

وقال في بيت آخر: [الطويل]

ولو خافه فرعون آمن طائعاً وإن لم يُعدْ موسى العصا حية تسعى

(حويزي ٢٠٠٣، ١١١)

إن ما أورده الشاعر في هذا البيت يلمح إلى معالم الأسطورة التاريخية، وخروجها عما جرت عليه الحقيقة القرآنية من عدم إيمان فرعون، إذ إن لهذه القصة تفاصيل كثيرة تزيد وتنقص في المصادر المختلفة التي أوردتها، سواء عند المسلمين أو غيرهم، بما أخرج بعض تفاصيلها إلى مستوى الأسطورة.

وقال أيضاً: [الخفيف]

أين شقٌ وداحسٌ وضبيبٌ؟ غَمزتها حوادثُ الدهر غمزا

(حويزي ٢٠٠٣، ١٠٥)

ففي حرب داحس(شمس الدين ٢٠٠٢، ٥٥) التي تناقلها العرب، وصارت مضرب أمثالهم، زادوا في قصتها الكثير مما جعلها بمنزلة الأساطير، من حيث كثرة أيامها، والمبالغة في عدد قتلاها، وفي أدوار بعض الفرسان فيها، ومن ثَمَّ تعرض الشاعر إلى ذكرها على سبيل الموعظة والاعتبار.

الخاتمة:

بعد هذه الرحلة الأدبية مع شعر القاضي الجرجاني تبيَّن أن الشاعر قد تنوع باستخدامه للمرجعيات الثقافية فجاءت متكئة على الثقافة الدينية والأدبية والتاريخية، فالمرجعية الدينية كان لها حضور فاعل في شعره، ووظفها الشاعر بنوعيها المباشر وغير المباشر بما يتناسق مع غرضه.

أما الأدبية فلها تمثلات ذات أثر بعيد الغور ينحصر في صقل المعنى، وتقوية البنية الفنية، ولقد استحضر الشاعر المرجعية التاريخية، فكانت ثيمة واضحة ومبرزة له، كالرمز والأسطورة،

فوظف الرمز في بعض أشعاره للتوصل إلى أغراض متعددة، كشفت عنها نصوصه، ولأن الشاعر لم يكن بدعاً ممن سبقه من الشعراء فقد ضمن شعره جانباً من الأساطير الموحية بالقصد الذي يروم الوصول إليه.

المصادر والمراجع:

• القرآن الكريم.

١- ابن خلدون، عبد الرحمن، ٢٠٠١. *تاريخ ابن خلدون*، ضبط وحواشي: خليل شحادة، بيروت: دار الفكر.

٢- الثعالبي، أبو منصور، ١٩٨٣. *يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر*، تحقيق: د. مفيد محمد قميحة، بيروت: دار الكتب العلمية.

٣- الجبوري، عبد الله، ١٩٦٧. *أشعار أبي الشيص الخزاعي*، جمع وتحقيق، العراق: وزارة التربية.

٤- الجرجاني، القاضي علي بن عبد العزيز، د. ت. *الوساطة بين المتنبي وخصومه*، تحقيق وشرح: محمد أبو الفضل إبراهيم - علي محمد البجاوي، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي.

٥- حافظ، صبري، ١٩٩٦. *أفق الخطاب النقدي - دراسات نظرية وقراءات تطبيقية*، القاهرة: دار شرقيات للنشر والتوزيع.

٦- حَبَنَّكَة، حسن، ١٩٩٦. *البلاغة العربية*، دمشق: دار القلم.

٧- الحموي، ابن حجة، ٢٠٠٤. *خزانة الأدب وغاية الأرب*، تحقيق: عصام شقيو، بيروت: دار ومكتبة الهلال.

٨- الحموي، ياقوت، ١٩٩٣. معجم *الأدباء*، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

٩- الحموي، ياقوت، ١٩٩٥. معجم *البلدان*، بيروت: دار صادر.

١٠- حويزي، عبد الرزاق، ٢٠٠٣. *شعر القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني*، مطبعة الغربية – مصر: مؤسسة الشروق.

١١- رانيلا، أ. ل، ١٩٩٩. *الماضي المشترك بين العرب والغرب*، ترجمة: د. نبيلة إبراهيم، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

١٢- الزعبي، أحمد، ٢٠٠٠. *التناص نظرياً وتطبيقياً*، عمان: مؤسسة عمون للنشر والتوزيع.

١٣- الزوزني، أبو الحسن، ٢٠٠٢. *شرح المعلقات السبع*، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

١٤- سليمي، علي وعبد الوهاب طهماسي، ٢٠٢١. *التناص القرآني في الشعر العراقي المعاصر – دراسة ونقد*، مجلة (إضاءات نقدية)، العدد (٦).

١٥- السهمي، حمزة بن القاسم، ١٩٨٧. *تاريخ جرجان*، تحقيق: محمد عبد المعيد خان، بيروت: عالم الكتب.

١٦- شمس الدين، إبراهيم، ٢٠٠٢. مجموع *أيام العرب في الجاهلية الإسلام*، بيروت: دار الكتب العلمية.

١٧- ضيف، شوقي، د. ت. *تاريخ الأدب العربي (العصر الإسلامي)*، مصر: دار المعارف.

١٨- طقوش، سهيل، ٢٠٠٩. *تاريخ العرب قبل الإسلام*، محمد سهيل طقوش، بيروت: دار النفائس.

١٩- عصفور، رلى يوسف، ٢٠١٣. *الرمز في الشعر الفلسفي المعاصر*، (أطروحة دكتوراه)، عمان: كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٢٠- فراج، عبد الستار أحمد، ١٩٧٩. *ديوان مجنون ليلى*، جمع وتحقيق وشرح، القاهرة: مكتبة مصر.

٢١- القرطاجي، حازم، ١٩٨٦. *منهاج الأدباء وسراج البلغاء*، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، بيروت، دار الغرب الإسلامي.

٢٢- المتنبي، أبو الطيب، ١٩٨٣. *ديوان المتنبي*، بيروت: دار بيروت.

٢٣- مفتاح، محمد، ١٩٩٢. *تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)*، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

٢٤- النويري، شهاب الدين، ١٤٢٤. *نهاية الأرب في فنون الأدب*، القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.

References:

• The Holy Quran.

1- Asfour, Rola Youssef, 2013. *The Symbol in Contemporary Philosophical Poetry*, (PhD thesis), Amman: College of Graduate Studies, University of Jordan.

2- Dhaif, Shawky, W. D. *History of Arabic literature (Islamic*

era), Egypt: Dar Al Maaref.

3-Farraj, Abdel Sattar Ahmed, 1979. Diwan Majnoon Laila, collection, investigation and explanation, Cairo: Egypt Library.

4- Al-Gorgani, Judge Ali bin Abdulaziz, W. D. *Mediation between al-Mutanabbi and his opponents*, investigation and explanation: Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim - Ali Muhammad al-Bajawi, Cairo: Issa al-Babi al-Halabi Press.

5- Habanaka, Hassan, 1996. *Arabic Rhetoric*, Damascus: Dar Al-Qalam.

6- Hafez, Sabri, 1996. *The Horizon of Critical Discourse - Theoretical Studies and Applied Readings*, Cairo: Dar Sharqiyat for Publishing and Distribution.

7- Al-Hamawi, Ibn Hajjah, 2004. *Khazana al-Adab wa Ghayyat al-Arab*, Investigation: Issam Shkio, Beirut: Al-Hilal House and Library.

8- Al-Hamawi, Yaqoot, 1993. *Lexicon of Literature*, Investigation: Ihsan Abbas, Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.

9- Al-Hamawi, Yaqout, 1995. *Lexicon of Countries*, Beirut: Dar Sader.

10- Hawezi, Abdul Razzaq, 2003. *The poetry of Judge Ali bin Abdul Aziz Al-Gorgani*, Al Gharbia Press - Egypt: Al-

Shorouk Foundation.

11- Ibn Khaldun, Abd al-Rahman, 2001. *The History of Ibn Khaldun*, edited and footnotes: Khalil Shehadeh, Beirut: Dar Al-Fikr.

12- Al-Jubouri, Abdullah, 1967. *Poems of Abi Al-Shees Al-Khuzai*, collected and verified, Iraq: Ministry of Education.

13- Ranella, A. L, 1999. *The Common Past between Arabs and the West*, translated by: Dr. Nabila Ibrahim, Kuwait: The National Council for Culture, Arts and Letters.

14- Al-Sahmi, Hamza bin Al-Qasim, 1987. *The History of Gorgan*, investigative by: Muhammad Abd al-Mu`id Khan, Beirut: The World of Books.

15- Salimi, Ali and Abdel-Wahab Tahmasi, 2021. *Quranic Intertextuality in Contemporary Iraqi Poetry - Study and Criticism*, Journal (Critical Illuminations), Issue (6).

16- Shams El-Din, Ibrahim, 2002. *The sum of the days of the Arabs in the pre-Islamic era*, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya.

17- Taqqosh, Sohail, 2009. *History of the Arabs before Islam*, Muhammad Suhail Taqqosh, Beirut: Dar Al-Nafaes.

18- Muftah, Muhammad, 1992. *Analysis of poetic discourse (intertextuality strategy)*, Casablanca: Arab Cultural Center.

19- Al-Mutanabbi, Abu al-Tayyib, 1983. *Al-Mutanabbi's Diwan*, Beirut: Beirut House.

20- Al-Nuwairi, Shihab al-Din, 1424. *The End of the Lord in the Arts of Literature*, Cairo: House of National Books and Documents.

21- Al-Qirtaji, Hazem, 1986. *Minhaj al-Adaba and Siraj al-Balagha'*, achieved by: Muhammad al-Habib Ibn al-Khuja, Beirut, Dar al-Gharb al-Islami.

22- Al-Thalabi, Abu Mansour, 1983. *The orphan of time in the merits of the people of the age*, investigation: Dr. Mufeed Muhammad Qameiha, Beirut: House of Scientific Books.

23- Al-Zawzani, Abul-Hassan, 2002. *Explanation of the Seven Mu'allaqat*, Beirut: House of Revival of Arab Heritage.

24- Al-Zoubi, Ahmed, 2000. *Intertextuality in theory and practice*, Amman: Ammon Foundation for Publishing and Distribution.

كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العادين

الباحث: محمد فليح حسين عبدالله ا. م. د. راضي حسن عبيد الجبوري
Dr. rahdi Hassan abeed Al-Jubouri Muhammed Falih Hussain

rahdiabeed@gmail.com edu_sycho.post154@qu.edu.iq

الملخص

١- الفروق ذات الدلالة الإحصائية للأ كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العادين لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي علي وفق متغير (الجنس)(ذكور/ اناث) والفرع (علمي متميزين/علمي عادين)

٢- التعرف على كفاءة التمثيل المعرفي للملومات لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العادين لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي علي وفق متغير (الجنس)(ذكور/ اناث) والفرع (علمي متميزين/علمي عادين)

ولتحقيق اهداف البحث اعتمده الباحث على مايت

١- استخدام (المنهج الوصفي الارتباطي) للكشف كفاءة التمثيل للمعلومات لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العادين

٢- تبنا البحث مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات (رجب، ٢٠٠٧) وذلك اعتماد تعريف (روبرت ،٢٠٠٣) وتألف المقياس بصورته النهائية بعد استكمال شروط الصدق والثبات والقوة التميزية والاتساق الداخلي، من (٢) فقرة توزعت علي ثلاث مجالات مجالات (نموذج الشبكة المعرفية، نموذج شبكة الانتشار، نموذج مقارنة السمات)

واستكمالاً لذلك قام الباحث بتطبيق المقياسين على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة من مدارس المتميزين والعادين في مركز محافظة بابل تم اختيارها بطريقة الطبقية العشوائية على وفق الاسلوب المتجانس.

وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائياً بالاستعانة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصل البحث إلى النتائج توصل الاتية:

١- وجود دالة احصائية الى الطلبة المتميزين وقرائنهم العادين لكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات

٢- عدم وجود فروق داله احصائياً لكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات عائدة الى الجنس اما من ناحية نوع الدراسة ما يعني دالة كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لصالح الطلبة المتميزين على حساب العادين اما من ناحية التفاعل عدم وجود داله احصائية لكفاءة التمثيل المعرفي عائدة الى تفاعل نوع الجنس نوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية:كفاءة التمثيل المعرفي، الطلبة المتميزين.

Efficiency of cognitive representation of information among distinguished students and their ordinary peers

Dr. rahdi Hassan abeed Al-Jubouri Muhammed Falih Hussain
rahdiabeed@gmail.com edu_sycho.post154@qu.edu.iq

Abstract

1- Differences with statistical significance for the efficiency of the cognitive representation of information among the distinguished students and their ordinary peers among the fifth year middle school students according to the variable (gender) (males / females) and the branch (distinguished scientific / ordinary scientific)

2- the efficiency of the cognitive representation of information among the distinguished students and their ordinary peers among the fifth year middle school students according to the variable (gender) (males / females) and the branch (distinguished scientific / ordinary scientific)

1- Using the (descriptive associative approach) to reveal the efficiency of information representation among distinguished students and their ordinary peers

2- The research adopted a measure of the efficiency of cognitive representation of information (Ragab, 2007) by adopting a definition (Robert, 2003) and the scale consisted in its final form, after completing the conditions of honesty, stability, discriminatory strength and internal consistency, from (2) items

distributed over three domains (the cognitive network model, model propagation network, attribute comparison model)
To complement that, the researcher applied the two scales to a sample of (400) male and female students from the schools of the distinguished and the ordinary in the center of the province of Babylon, which were selected in a stratified random manner according to the homogeneous method.
1- The presence of a statistical function for the distinguished students and their ordinary peers for the efficiency of the cognitive representation of information
2- There are no statistically significant differences in the efficiency of the cognitive representation of information due to gender, but in terms of the type of study, which means the efficiency of the cognitive representation of information in favor of the distinguished students at the expense of the ordinary.

Palabras clave: eficiencia de la representación cognitiva, alumnos destacados.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:problem of Research

هناك الكثير من المشكلات المدرسية التي تعترض سبيل نمو المواهب وزدها رها التي تقف حجر عثرة في طريق طاقات المتميزين وقدراته مثل الشعور بالملل من المناهج الدراسية والعادية بسبب قدرته على التعلم بسهولة قياساً بالعادين، فهو يحتاج إلى تقديم برامج دراسية تعتمد على التكيف والتكثيف، كما له قدرة على الانجاز والعمل، وقدرة على استنباط النتائج، والوصول إلى الحلول قبل المعلم، فالمناهج العادية التي تركز على الحفظ والتلقين الا تشجع النمو لأولئك الطلبة الذين يتمتعون بالتفكير الابداعي وغالباً ما يقود ذلك إلى تقليل هممهم ، وحماسهم وعنادهم بعضهم، واهمالهم الا بداعتهم.(العاجز ومرتجي،٢٠١٢: ٣٧٤)

كما تجمع الدراسات الى ان عدم قدراتنا على تذكر المعلومة السابقة ذلك يعود إلى الفشل في ترميز تلك المعلومات او عدم دقة تخزين المعلومات وتنظيمها وتمثيلها، او

انخفاض درجة الانتباه والاهتمام التي يبديه الفرد خلال التمثيل لذلك يعاني كبير من الطلاب وخاص مرحلة الدراسة الاعدادية من الحفظ الالي او الصم للمعلومات (المكصوصي،٢٠٠٨: ٣)

وقد يكون من اسباب انخفاض القدرة على التحصيل عند بعض الطلبة يعود الى ان اساليب التعلم لديهم والذي قد تمتاز بالسطحية وعدم العمق في المعالجة وتمثيل المعلومات المتعلق بالمواد الدراسية وهذا ما اشارت اليه دراسة (Wilson, 1988) التي اوضحت ان ضعف القدرة على تحصيل لدى كثير من الطلبة لا يعود الى انخفاض درجة الذكاء او النقص في الجهد او الميل للدراسة ونما ذلك بسبب انخفاض مستوى مهاراتهم في تنظيم وتمثيل المعلومات ومعالجتها (حمادي, ١٩٩٧: ٢٢)

وتبرز مشكلة البحث الحالي في الاجابة على التساؤل الاتي:

١- ما مستوى وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة الصف الخامس العلمي

أهمية البحث:Importance of Research

ويوضح (١٩٧٧) Robertson أن هذا الاهتمام المتزايد بالعمليات المعرفية التي تتعلق بالانتباه والادراك والتفكير والتعلم واساليب قائم على أساس الشخصية كما يذهب اليه روبرتسون ، ماهي الانماط متوازنة من التفكير يؤكد (١٩٩٨) ان للعمليات العقلية المعرفية المستخدمة في التعلم أهمية خاصة ربما بأماكننا أن نحقق فهماً لهذه العمليات عن طريق ربط عملية التعلم بأسس ونظم تمثيل وتجهيز المعلومات وكفاءتها عن طريق التركيز على العمليات الداخلية المعرفية بما فيها تحكم الفرد ودوره في كفاءة وتمثيل هذه المعلومات (الزيات،١٩٩٨،315)

ويرى عبد الحسين (٢٠١٠)ان التمثيل المعرفي شيئاً اساسياً ومهماً لجميع انواع المعرفي الانسانية الان المعلومات التي تنبثق عن الخبرات الحسية يتم ترميزها بحيث ترتبط بالأشياء التي يتم تخزينها في المخ فهي عملية استخلاص المعلومات من الخبرات الحسية وضمها الى ما هو مخزون أيمثل كل فرد المثيرات البيئة

بطرق مختلفة عن الاخرين وهذا يسبب بعض الأشكال في عملية الاتصال أن مانراه او نتذوقة او نشمة ونتمثله في ذاكرتنا أمر مغاير لما لدى الأخرين ولكن درجة التشابه في تمثيلنا لمفردات البيئة كافية لتساعدنا على التعايش مع بعضنا البعض وقد حظى موضوع التمثيل المعرفي باهتمام البحثين في علم النفس ويعد احد الموضوعات البارزة في هذا المجال (عبد الحسين،٢٠١٠،5)

ويشير سو لسو(٢٠٠٠)الى ان المواضيع الذي يهتم بها علم النفس المعرفي هي الدراسات العلمية للكيفية الذي نكسب بها معلوماتنا عن العالم وللكيفية التي نتمثل بها المعلومات وتحويلها إلي علم ومعرفه وكيفه الاحتفاظ بها واستخدام هذه المعلومات وتوظيفها في اثار انتباهنا وسلوكنا، كما يحيط بكافة العمليات النفسية بدء من الاحساس والانتباه والادراك والتعرف على النمط والتعلم والتذكر وتكون المفاهيم والتفكير والتصور الذهني والتخيل واللغة والذكاء والعمليات الارتقائية وتعكس هذه القضية الأساس المتصلة بالتمثيل المعرفي والذي تشير الى الكيفية تخزين ومعالجة وتركيب وتطور الافكار والاحداث والاشياء بالفعل (سولسو،٢٠٠٠،19 ، ٢٢)

في ضوء ما تقدم يمكن ايجاز أهمية البحث الحالي في النقاط الاتية.

١- تظهر اهمية البحث من طبيعة العينة التي تتمثل في طلبة الصف الخمس العلمي والذين يتم اعدادهم من اجل ان يكونوا قادة المستقبل ويتولوا مسؤولية اعداد الجيل القادم فبقدر ما يمتاز به افراد العينة وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وسيكون عطاؤهم واسهامهم في تطوير التعلم والارتقاء الاجتماعي

٢- تأتي اهمية البحث الحالي في التوصل الى نتائج يمكن ان تساهم في اثراء المؤسسات التعليمية وبالحقائق التربوية والنفسية التي تفرز من دور هذه المؤسسات في تحقيق البناء الفكري الرصين للطلبة.

اهداف البحث: Aims of Research

٣- التعرف على كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العادين لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي

الفروق ذات الدلالة الإحصائية للأ كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى ٢- الطلبة المتميزين واقرانهم العادين لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي علي وفق متغير (الجنس)(ذكور/ اناث) والفرع (علمي متميزين/علمي عادين)

حدود البحث: Limitations of Research

يقتصر البحث الحالي على الطلبة المتميزين واقرانهم العادين في الصف الخامس العلمي في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢)

تحديد المصطلحات: Terms Definition

أولاً كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات .

١- شلبي(٢٠٠١)

مدى قدرة الطالب علي تجهيز وتحويل المعرفة المدخلة من صورتها الخام التي تستقبل فيها الى عدد من الاشتقاقات او التوليفات أو التعديلات التي تختلف كمياً او كيفياً عن صيغ استقبالها، ثم ربطها بما في ذاكرته وتسكينها لتصبح جزءاً من بنائه المعرفي (شلبي،٢٠٠١: ١٦)

٢- روبرت (٢٠٠٣)

بناء معرفي لتنظيم المعلومات واستيعابها وايجاد معاني متعدد لها وربط ما في البنية المعرفية التي تكونت لدى الفرد من خلال الخبرات السابقة .(البيرماني،٢٠١٥، ٢١١)

التعريف النظري: وقد تبنا الباحث تعريف روبرت (٢٠٠٣)في الدراسة الحالية .

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عنده استجابته عن مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العادين في مرحلة الاعدادية

الفصل الثاني

الاطار النظري ودراسات سابقة

ثانياً: كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات

سعى علماء النفس المعرفي لفهم الصيغة أو البنية أو الشكل أو التكوين الذي يتم من خلالها تمثيل المعرفة كما حاولوا أيضاً تفسير كيف العمليات الذي عن طريقها يتم

تمثيل المعرفة ومعالجتها وكيف ننظم ونعيد تنظيم تمثيلاتنا العقلية المعرفية (الزيات ، ١٩٩٨ : ١٧٣)

فكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات هي عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معاني وأفكار يمكن استيعابها وترميزها وتمكينها بطريقة منظمة لكي تصبح جزءاً من البناء المعرفي للفرد (العتوم وآخرون،٢٠١١: ٢٩)

فالبنية المعرفية تشكل أهمية بالغة في تنشيط التمثيل المعرفي ونواتجه بما تنطوي عليه من خصاص نوعيه تشارك في إحداث التغيرات المعرفية لدى الفرد في تفاعلها مع عمليات التجهيز والمعالجة، كذلك انها تمثل المعرفة أو البناء المعرفي للفرد بناءً تراكمياً تتفاعل فيه معلوماته ومعرفته مع خبراته المباشرة وغير المباشرة والذي توفر قاعدة جيدة لأساليب المعالجة مما يدعم لديه القدرة على احداث تكامل فعال لفئات وأنماط المعرفية المرتبطة بالعديد من مجالات المعرفة (الزيات ، ١٩٩٨: ٢١٧)

ويؤثر ذلك بشكل مباشر على كفاءة التمثيل المعرفي التي يرتبط بدوره بنظام معالجة المعلومات ويتأثر بمستو المعالجة بحيث تنتج المعالجة الغير دقيقة في البنية المعرفية فيها معلومات تبقا ضعيفة مما يجعلها تفقد وتنتهي مما يؤدي الى ضعف كفاءة التمثيل المعرفي، أما مستوى المعالجة الأعمق للمعلومات بمعنى توظيف طاقات أكبر وجهد أكثر لترميز وتنظيم للمعلومات فيؤدي لاحقاً إلى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، فالمعلومات التي يتم تجهيزها ومعالجتها بالترميز و(الفهم ذو المعنى) والتنظيم هي فقط يتم الاحتفاظ بها لمدة طويلة، وهي الذي تصبح جزء من نسيج البنية المعرفية، ذلك الانها أصبحت قائمة ومخزونة في الذاكرة كمحتوى معرفي للفرد.

إن التمثيل المعرفي يعد شيئاً أساسياً لجميع أنواع المعرفة الإنسانية لان المعلومات الذي تنبثق من الخبرات الحسية يتم ترميزها حيث ترتبط بالأشياء التي يتم تخزينها في المخ، فهو عملية استخلاص للمعلومات من الخبرات الحسية وضمها إلى ما هو مخزون في الذاكرة ، إذ يتمثل كل فرد المثيرات البيئية بطريقة مختلفة عن الآخرين وهذا يسبب بعض الأشكال في عمليات الاتصال. إن ما نراه أو نسمعه أو نشمه أو نتذوقه ونتمثله في ذاكرتنا أو مغاير إلى حالما لدى الآخرين ولكن درجة التشابه في

تمثلنا لمفردات البيئة كافية لتساعدنا على التعايش مع بعضنا البعض ، ولقد حظى موضوع التمثيل المعرفي الداخلي باهتمام العلماء والباحثين في علم النفس المعرفي ويعد أحد الموضوعات البارزة في هذا المجال (محمد وعيسى ، ٢٠١١ ، ص٢٩) .

النظريات التي فسرت كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات

١- نظرية الجشطالت

يعد ماكس فرتمير مؤسس النظرية الجشطالتية ، ثم انضم اليه ولفجانج كوهلر وكيرت كوفكا، وهي من النظريات المعرفية الذي عارضت بشدة المدرسية السلوكية (نظرية المثير والاستجابة) والمدرسة البنائية من حيث دعوتها الى التأكيد على تحليل الظاهر النفسية الى مكوناتها الاولية كي يتفسر فهم هذه الظاهرة.

والجشطالت كلمة ألمانية تعني الكل أو الشكل أو الهيئة أو النمط المنظم الذي يتعالى على مجموعة الاجزاء، فالجشطالت هي بمثابة كل مترابط الاجزاء على نحو منظم ومتسق ويمتاز هذا الترابط بالديناميكية بحث أن كل جزء له دور خاص ومكانته ووضيفته التي يفرضها عليه هذا الكل (Guenther, 1988: 97)

تعد النظرية الجسطالتية من اكثر المدارس المعرفية تحديداً أو اكثرها اعتماداً على البيانات التجريبية، فقد رفضت المناهج الذي تبعتها المدرسة البنائية في دراسة الخبرة الشعورية والذي تستند الى مبدأ الاستبطان التجريبي، وتلك الذي اعتمدتها المدرسية السلوكية في دراسة عملية الارتباط بين المثير والاستجابة، وينصب اهتمامها الرئيسي على سيكولوجية التفكير وكذلك عملية الادراك والتمثيل المعرفي وحل المشكلات وبالرغم من ان موضوع التعلم لم يكون المحور الاساسي لهذه النظرية، إلاُ أنً ما قدمته من مبادئ حول الادراك وقوانين التنظيم الادراكي وحل المشكلات يسهم على نحو لا يدعو الى الشك في فهم عملية التعلم الانساني، فهي تفترض أن عملية فهم السلوك الانساني يتطلب بالدرجة الأولى معرفة كيف يدرك الفرد نفسة والمواقف الذي يتفاعل معه، التعلم يتضمن إدراك الاشياء كما هي على حقيقتها، وهو في صورته النموذجية بمثابة انتقال من موقف غامض غير واضح لا معنى له الى حالة يمكن من خلالها

ان يصبح هذا الموقف الغامض على غاية من الوضوح ويشتمل على معنى قابل للفهم وكذلك يتيح امكانية التكيف معه (Hilgard & Bower,1981 : 182)

وطورً كل من لاتمر وستيفز (Latmar and stevens , 1997) نظاماً مفيداً لبحث القضايا التي تتعلق بتعريض وتوضيح الكليات الادراكية الحسية، وقد استعملا هذا النظام ليعالجا بعض الشكوك التي تختص في طبيعة التمثيل المعرفي والمعالجة في الدفاع، وقد يميز بين نوعين من التمثيل هما :

١- التمثيل الجوهري: ويقصد به ان التمثيل يمتلك نفس الخصائص الملازمة للمعرفة او الخبرة الممثلة.

٢- التمثيل المعرفي: هوان يكون التمثيل اعتباطياً (غير منظم) بصورة كاملة ولكنه يكون ارتباطه بالمعرفة وكذلك الخبرة الممثلة ليس اعتباطياً (Latmar a stevens,1997:13)

٢- نظرية فيجو تسكي (١٩٧٦) Vygotsky

يتفق فيجو تسكي (Vygotsky) صاحب نظرية تطور التمثيل المعرفي فهو يتفق مع برونر في ان التعلم يجب ان يسبق التطور، وليس من مهمة التعليم أن يرافق مستوى التطور الحقيقي للتمثيل ولكن مهمته أن يعالج المساحة بين الحد الاعلى للتمثيل (وما يستطيع الطفل ان يفعله باستقلالية) وبين الحد الادنى من التمثيل (ما يستطيع الطفل عمله بمساعدة الأخرين)، لذلك فان التفكير والتعلم لها جذور مختلف في التطور الادراكي، وقد بين فيجو تسكي مستويين لتمثيل المعرفي : الأول سماه مستوى التطور الحقيقي للتمثيل الذي حدد، حل المشاكل أو المسائل بصورة مستقلة، أي بدون مساعدة الاخرين. والثاني مستوى التطور المحتمل للتمثيل الذي يتحدد من خلال حل المشكلات بإشراف الآخرين أو التعاون مع الزملاء القادرين بصور اكبر, ويطلق على المسافة بين المستويين باسم (منطقة التطور الاقرب) وهي المنطقة التي تحتوي على وظائف التي لم تنضج بعد ولكنها باقية في عملية الانضاج ويطلق على هذه الوظائف مصطلح براعم أو زهور التطور المعرفي. وكثير من الباحثين اعتمدوا المستو الاول الذي يرمي إلى عدم تقديم مساعدة للطفل عندما تقدم له مسائل اختيارية ، ووفقاً لرأي

فيجو تسكي (Vygotsky) يجد ان التعلم المعتمد على المستوى الحقيقي هو تعلم غير فعال من وجه نظر التطور العام للطفل أما التعلم الجديد فهو يكون سابق التطور الحقيقي للعمر الذهني. (القيسي عبد الخالق ،٢٠١٢ :٩٥٤)

رابعاً: الدراسات المتعلقة بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات

- الدراسات العربية

١- دراسة شلبي(٢٠٠١)

(اثر الاحتفاظ والاشتقاق على كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعة)

اجريت الدراسة في جامعة المنصورة – مصر, هدفت الدراسة التعرف الى أثر الاحتفاظ والاشتقاق على كفاءة التمثيل المعرفي, اذ بلغت عينة الدراسة (٤٣) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثالثة بكلية التربية ، ومن تخصصات دراسية مختلفة امتدت أعمارهم ما بين (١٩-٢٣)عاما, وقد استخدمت الباحثة مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات ، قامت الباحثة بمعالجة البحث احصائية بالوسائل التالية منها (الاختبار التائي, تحليل التباين ,معامل ارتباط بيرسون توصلت الدارسة وجود ارتباط بين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وكل من خاصيتي الاحتفاظ والاشتقاق للمعلومات, توصلت الدراسة الى وجود تأثير دال موجب بكل من خاصتي الاحتفاظ والاشتقاق والتفاعل بينهما على مستوى كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.

الدراسات الاجنبية

١- دراسة خليفة ونينك شن(Khalifa & Ning shen٢٠٠٦)

Effect of knowledge representation on knowledge a quisition and problem solving

(أثر التمثيل المعرفي على اكتساب المعرفة وحل المشكلة)

افترضت الدراسة إن التعقيد والتكامل في التمثيل المعرفي للمعلومات يؤدي الى تحسن في الاداء في حل المشكلات، اعتمد الباحثان المنهج التجريبي في هذه الدراسة،

واعتماداً على نظرية(المخطط) تم بناء أنموذج التمثيل المعرفي للمعلومات على شكل شبكة معلوماتية لمجموعة من العقد المترابطة وتشمل هذه العقد تمثيلات معرفية مختلفة للنصوص القرائية، وتمثل هذه الروابط علاقات دلالية هامة مختلفة كالسبب والنتيجة وروابط منطقية ورياضية، طبق الأنموذج على عينة بلغت(٤٠) طالب وطالبة من قسم نظم المعلومات من جامعة المدينة في هونك كونك، تمت مقارنة نتائج التمثيلات المعرفية بحسب نظرية المخطط مع نتائج تمثيل النص الخطي التقليدي، وأشارت النتائج الى تفوق نتائج أنموذج التمثيل بحسب نظرية المخطط، اذ يتيح للطلبة فرصة اكتساب بناء معرفي أكثر تعقيدا وتكاملا مما يحسن بدوره وبصورة كبيرة من الأداء في حل المشكلات.

الفصل الثالث
منهجية البحث واجراءاته

أولاً:- منهج البحث:- Method of Research

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي Descriptive Method منهجاً له ، والذي يعني وصف ما هو كائن ويتضمن وصف الظاهرة الراهنة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة ويشمل المنهج الوصفي جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها. وهو عبارة عن اسلوب دقيق ومنظم واسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية بطريقة موضوعية وصادقة بما يحقق أهداف البحث (الجبوري ، ٢٠١٢ ، ١٧٨ – ١٧٩). إذ اطبقت أداتا البحث على عينة عشوائية من طلبة المدارس في الخامس الإعدادية ، ولذا يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات البحث من حيث تحديد المجتمع واختيار العينة والأداتان المستعملتان للتحقق من أهداف البحث ، فضلاً عن الوسائل الإحصائية المستعملة فيه.

ثانياً : مجتمع البحث : Research Population

يعرف مجتمع البحث بأنه جميع الافراد الذي يقوم الباحث بدراسة الظاهرة أو الحدث لديهم .(ملحم,2010 :269). ويمثل المجتمع الهدف الاساسي في الدراسة حيث ان الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه وما العينة التي نختارها الا وسيلة لدراسة

خصائص المجتمع. (ابوعلام،٢٠١١:١٦٣). فهو يمثل مجموعة من الوحدات الاحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات. (العزاوي,161:2008). وبصفه عامة فأن معالم أي مجتمع هي مقادير ثابتة للمجتمع الواحد ولكنها تتغير من مجتمع إلى اخر (القصاص ,2007 : 77). ويتحدد مجتمع البحث الحالي بالطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين في المدارس الاعدادية من كلا الجنسين وللدراسة الصباحية في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة التربية في مركز محافظة بابل/ للعام الدراسي(٢٠٢١/٢٠٢٢) والبالغ عددهم (٤٦٣٨) طالب وطالبة حيث بلغ عدد الطلبة للفرع العلمي المتميزين (٢٧٣٤) [١]. بينما بلغ عدد الطلبة للفرع العلمي العادين (١٥٩٤) وبواقع (٢٢٧٩) طالباً و (٢٠٤٩) طالبة موزعين على (٣٢) مدرسة اعدادية في مركز محافظة بابل منها (٣٠) مدرسة اعدادية للطلبة العاديين بواقع (١٦) مدارس اعدادية للبنين العاديين و(١٤) مدرسة اعدادية للبنات العاديات في حين كان عدد مدراس الإعدادية للمتميزين في مركز المحافظة (2) منها (1) مدرسة ثانوية للمتميزين و(1) مدرسة ثانوية للمتميزات

ثالثا-:- عينة البحث:- Sample of Research

اختار الباحث عينة عشوائية قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي للفرعين (العلمي المتميزين والعلمي العادين) ، وبذلك بلغت نسبة العينة إلى المجتمع (١٠٪) حيث يشير (ملحم ، ٢٠٠٥) إلى أن يكون حجم العينة (١٠٪) إذا كان المجتمع كبير (بضع آلاف) ، و(٢٠٪) إذا كان المجتمع صغير نسبياً (بضع مئات) و(٥٪) لمجتمع كبير جداً (عشرات الآلاف)(ملحم ، ٢٠٠٥ ، ص ١٥١). وقد توزعت عينة البحث على عشرة مدارس مقسمة إلى خمس مدارس للذكور وخمس مدارس للإناث وكما هو موضح في جدول (٢).

---

[١] حصل الباحث على الإحصائيات المطلوبة لإجراء البحث من شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية –مركز محافظة بابل على ضوء كتاب تسهيل مهمة المرقم (٥٠٧٤) وبتاريخ ٢٠٢٢/٤/١٠ وقد استبعدت الباحث المدارس المسائية والمدارس المختلطة من مجتمع البحث.

جدول (٢)

توزيع عينة البحث حسب عدد الطلبة في كل مدرسة والمجموعة الكلي.

ت	اسم المدرسة المتميزين	علمي متميزين		علمي عادين		المجموع	الموقع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث		
١	ثانوية الوائلي للمتميزين	١٠٠	----	----	----	١٠٠	حي الكرامة
٢	ثانوية الحلة للمتميزات	---	١٠٠	----	----	١٠٠	شارع ٤٠
	مدارس العاديين						
3	إعدادية الفيحاء		___	٢٥	___	٢٥	حي النسيج
4	اعدادية الحلة		___	٢٥	___	٢٥	محلة القاضية
5	ثانوية بابل	٢٥		___		٢٥	حي الخسروة
6	ثانوي ذي قار	٢٥		___		٢٥	حي الجامعة
٧	إعدادية الخنساء		٢٥			٢٥	مركز شارع ٤٠
٨	ثانوية الحلة		٢٥			٢٥	حي الجمهوري
٩	اعدادية دجلة				٢٥	٢٥	قرية وردية خارج
١٠	ثانوية الجنائن	___		___	٢٥	٢٥	قرية الطهمازية
المجموع		١٥٠	١٥٠	٥٠	٥٠	٤٠٠	

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي لابد من وجود أدات لقياس متغير البحث تقيس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وهي على النحو الآتي:-

رابعا:-١- مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات:-

أ- وصف المقياس:-

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة الاجنبية ودراسة خليفة ونينك شن (Khalifa & Ning shen 2006) ودراسة يونك وهاني (Yang & Hung ,2008) والدراسات العربية منها دراسة شلبي (٢٠٠١) شلبي (٢٠٠١) والمقايس الاجنبية منها ومقياس خليفة ونينك سن (Khalifa & Ning shen ,2006) تم اختيار مقياس رجب (٢٠٠٧) لقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات ويتكون المقياس من (٣٠) فقرة وهو موزع على فقرات ايجابية وسلبية ووضعت لها ثلاث بدائل (دئماً , احيانا , ابداً) ويتكون المقياس من ثلاث مجالات هي: (نموذج الشبكة المعرفية، و نموذج تنشيط الانتشار، ونموذج مقارنة السمات). وتبنى الباحث هذا المقياس للاعتبار الآتي:-

١- تنوع مجالاته الفرعية وفقراته كماً ونوعاً مما يبعد المستجيب عن الملل والضجر.

٢- ملائمة المقياس لعينة واهداف الدراسة الحالية

٣- تمتع المقباس بخصائص قياسية جيدة بحسب المعد.

ويتألف المقياس من (٣٠) فقرة وهي موزعة على فقرات ايجابية وفقرات سلبية وضعت لها ثلاثة بدائل للاستجابة هي (دائماً، أحياناً، أبداً).

علماً أن المقياس مكون من ثلاث مجالات وهي على النحو الآتي:-

أولا:- المجال الأول:- نموذج الشبكة المعرفية :-

تتمثل في تحديد بعض التمثيلات الداخلية لمجال معرفي محدد لقياس متعدد الابعاد . نماذج الشبكات في التمثيل المعرفي بها القدرة على تخزين المعلومات . وتمثلها الفقرات من (١ - ١٠) في المقياس

ثانيا:- المجال الثاني:- نموذج شبكة الانتشار:-

نموذج تنشيط الانتشار: هو طريقة منظمة عبر شبكة الترابطات من الاعلى الي الادنى والعكس حتى يتم حفظها او اشتقاق المعلومات المطلوبة. وتأخذ عملية تمثيل المعرفة زمناً يمكن ان نطلق علية زمن التمثيل المعرفي للمعلومات ، ويختلا ف هذه الزمن باختلاف طبيعة المعلومة وموقعها في شبكة الترابطات . وتمثلها الفقرات من (١٠-٢٠) في المقياس.

ثالثا:- المجال الثالث: نموذج مقارنة السمات :-

وهي العملية التي يتم فيه معالجة المعلومات من الذاكرة يتم عن طريقة مقارنة مصطلح المفهوم، ومصطلح المتنبئ به من خلال خصائص معينة. وتمثلها الفقرات من (٢٠-٣٠) في المقياس.

صدق الفقرات وصلاحيتها

يعد الصدق من الامور التي يجب ان يتأكد منها مصمم الاختبار عندما يريد بناء اختبار فالاختبار الصادق هو الاختبار القادر على قياس السمة التي وضع من اجلها (الامام ,١٩٩٣:١٢٣) للتأكد من صلاحية فقرات المقياس المستعملة في هذا البحث فقد تم عرضها بصيغتها الاولية ملحق (٦) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٥) محكماً ملحق (٧) لاستيضاح رأيهم حول مدى سلامة صياغة فقرات المقياس ودقتها وهل هي ملائمة لقياس ما وضعت لأجله وكذلك مدى ملائمتها لعينة البحث، ويعد هذا الاسلوب من الاساليب المستعملة للتأكد من تمثيل فقراته لجوانب المتغير الذي من المفروض أن يقسمها (عبد الرحمن١٩٨٨:١٨٥)، وبعد أن عبر المحكمين عن آرائهم بشأن جميع فقرات المقياس من حيث صلاحيتها وملائمتها لطبيعة العينة، وقد اعتمد الباحث مربع كاي للاستقلالية لمعرفة اتفاق المحكمين ، فضلاً عن اجراء التعديلات التي اقترح ها المحكمين على بعض فقرات المقياس ملحق (٧) ولم تحذف اي فقر من فقرات المقياس، إذ كانت قيمة مربع كاي المحسوبة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١) وكما مبين في الجدول (٦)

مجالات كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات	ارقام الفقرات	عدد المحكمين			قيمة مربع كاي		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠.٠٥
		الكلي	الموافقين	غير الموافقين	المحسوبة	الجدولية	
نموذج الشبكة المعرفية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٥	١٥	صفر	١٥	٣.٨٤	دالة
نموذج تنشيط الانتشار	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٥	١٤	١	١١.٢٦	٣.٨٤	دالة
نموذج مقارنة السمات	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٥	١٣	٢	٨.٠٦	٣.٨٤	دالة

ج- إعداد تعليمات المقياس:-

بعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي اقترحها الخبراء على فقرات المقياس وضع الباحث لأفراد العينة تعليمات الاستجابة على المقياس وقد حرص الباحث على أن تكون واضحة ومناسبة. وتضمنت التعليمات هدف المقياس بصورة ضمنية لأن المقاييس النفسية عادة إذا كان هدفها واضحاً للمستجيب قد يؤدي إلى تزييف الإجابة (فائق وعبد القادر، ١٩٧٣،٥١٨).

كذلك تضمنت التعليمات كيفية الإجابة عن المقياس حيث وضعت لغرض الاستجابة ثلاثة بدائل (دائماً، أحياناً،أبداً) وعلى المستجيب أن يختار احد تلك البدائل.

و أيضاً تضمنت التعليمات الطلب من أفراد العينة عدم ترك أي فقرة من فقرات المقياس بدون إجابة ، وعدم وضع أكثر من علامة أمام الفقرة الواحدة. علما أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة وان الإجابة الصحيحة هي التي تعتقد أنها تنطبق عليك أكثر من غيرها. وشملت التعليمات كذلك ملء البيانات الخاصة بالمعلومات

الشخصية لأفراد العينة مثل (الجنس والفرع) فضلاً عن ذلك فقد أوضحت التعليمات أنّ هذا المقياس هو لأغراض البحث العلمي فقط ولا داعي لذكر الاسم.

د- التطبيق الاستطلاعي:-

لغرض التأكد من مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته لأفراد العينة وكذلك لأجل احتساب الوقت المستغرق للإجابة طبق الباحث مقياس (كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات) على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من طلبة الصف الخامس الإعدادي المتميزين والعاديين وطلب منهم الباحث أن يطلعوا على تعليمات وفقرات المقياس وقراءتها بدقة والاستفسار عن أي غموض يواجههم. وقد تبين نتيجة لذلك أنّ تعليمات وفقرات المقياس كانت واضحة وظهر أنّ الوقت المستغرق للإجابة عن المقياس هو (١٥-٢٥) دقيقة وبمتوسط قدره (٢٠) هـ- تصحيح المقياس:-

لقد أشار الباحث وصف المقياس الذي تضمن فقرات ايجابية وفقرات سلبية وكما هو موضح في جدول وان الإجابة عنها تتم من خلال اختيار احد البدائل الثلاثة وهي (دائماً ، أحياناً ، أبداً). حيث تعطى الفقرات الايجابية القيم الآتية: ثلاث درجات للبديل (دائماً) ودرجتان للبديل (أحياناً) درجة واحد للبديل (أبدا). وتعكس هذه القيم عند الإجابة عن الفقرات السلبية ، حيث يعطى واحد للبديل (دائماً) ودرجتان للبديل (أحياناً) وثلاث درجات للبديل (أبداً). ثم تجمع درجات الفقرات الخاصة بكل مجال فنحصل على درجة كلية لكل مجال من المجالات الثلاثة. ومجموع درجات المجالات تعطينا الدرجة الكلية للمقياس. جدول (١٠)

أرقام الفقرات الايجابية والسلبية في مقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات

ت	المجال	أرقام الفقرات الايجابية	أرقام الفقرات السلبية
١	نموذج الشبكة المعرفية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-١٠	٩
٢	نموذج تنشيط الانتشار	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٨-١٩-٢٠-	١٧

٣	نموذج مقارنة السمات	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-- ٢٦-٢٧-٢٨--٣٠	٢٩

علماً أن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (٩٠) وأقل درجة هي (٣٠).

التحليل الاحصائي للفقرات Statistical Analysis of Items

يعد التحليل الاحصائي بمثابة عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار بهدف معرفة خصائصها وحذف أو تعديل أو أبدال وإضافة أو أي منها , حتى يتسنى الوصول إلى مقياس مناسب وبالتالي يتمتع بخصائص قياسية جيدة حتى يستطيع ان يمثل الخاصية الذي وضع من أجلها. (نجم وآخرون ,٢٠١٥:١١٠).

ويمكن التحقق من ذلك على النحو الآتي :

معامل تميز الفقرات Item discrimination index :

يقصد بمعامل التميز قدرة الفقرة على تميز الفروق الفردية بين الافراد الذين يملكون الصفة أو يعرفون الاجابة وبين الذين لا يملكون الصفة المقاسة أو لا يعرفون الاجابة لكل فقرة من فقرات المقياس او الاختبار , وبالتالي ضرورة الابقاء على الفقرة الجيدة التي تميز بين الافراد أي تظهر الفروق الفردية بينهم في تلك الخاصية , واستبعاد الفقرات ذات القوة التميزية الضعيفة التي لا تتمكن من التميز بين الافراد أو تعديلها , ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين , وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية , إجراءين مناسبين في عملية تحليل الفقرات و يمثلان الاتساق الداخلي للاختبار (عودة ٢٠٠٢:١١٤). وقد أستعملهما الباحث لهذا الغرض. وترى (1976) Anastasi إلى أن حجم عينة التميز يفضل أن لا يقل عن (400) فرد (Anastasi ,1976 p73) في (حسن ,118:2014). ولأجل التحقق من تحليل الفقرات احصائياً , تم تطبيق المقياس على عينة التطبيق الاساسية البالغة (400) طالب وطالبة من المدارس الاعدادية

للمتميزين وأقرانهم العاديين وهي ذاتها تمثل جميع عينة البحث كما هو موضح في جدول (١٠).

طريقة المجموعتين الطرفيتين:- Extreme Group Method

يتم في هذا الأسلوب اختيار مجموعتين متطرفتين من المستجيبين بناءً على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس ، ويتم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطي المجموعة العليا والدنيا (Edeards, 1957 : 153) .

ولإجراء التحليل بهذا الأسلوب تم اتباع الخطوات التالية:

١- قام الباحث بتصحيح كل استمارة وإعطاء كل فقرة درجة.

٢- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة وبحسب مجموع درجات الفقرات.

٣- تم ترتيب الاستمارات الـ (٤٠٠) من أعلى درجة إلى أوطأ درجة وقد تراوحت بين (٣٩ – ٨٦).

٤- تحديد (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والتي بلغ عددها (١٠٨) استمارة وتراوحت الدرجة فيها بين (٧٣ – ٨٦) ، و(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات وبلغ عددها (١٠٨) استمارة أيضاً وتراوحت الدرجات فيها بين (٣٩ – ٦٤)، وبذلك تم فرز مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز (السيد،١٩٧٩ ٦٤٢)

ثم طبق الاختبار التائي (T-test) على عينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل فقرة ، وبذلك عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) ، وقد كانت الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وبدرجة حرية (٢١٤) باستثناء الفقرة (٩) التي لم تكن مميزة، وبذلك بقى المقياس بصورته النهائية يتألف من (٢٩) فقرة (ملحق، يوضح ذلك جدول (١١)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة تمييز فقرات مقياس كفاية التمثيل المعرفي

ب – اسلوب ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات:

تعد علاقة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، من الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للمقياس، إذ تعني أن الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس، لذا فهي تقدم لنا مقياساً متجانساً. (Nunnally , 1978 :293) .

وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية، ثم قام الباحث باختبار كل قيمة من قيم معاملات الارتباط وذلك باستخدام الدلالة التائية للارتباط ومقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية ٣٩٨) والبالغة (١.٩٦) والجدول (١١) يوضح ذلك. جدول (١٢)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التمثيل المعرفي للمعلومات مع دلالتها التائية

ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار
1	0.304	6.356	دالة	16	0.372	7.980	دالة
2	0.252	5.182	دالة	17	0.229	4.677	دالة
3	0.389	8.410	دالة	18	0.460	10.322	دالة
4	0.345	7.313	دالة	19	0.511	11.853	دالة
5	0.429	9.469	دالة	20	0.429	9.468	دالة
6	0.432	9.537	دالة	21	0.352	7.482	دالة
7	0.363	7.759	دالة	22	0.445	9.897	دالة
8	0.221	4.508	دالة	23	0.492	11.247	دالة
9	سقطت			24	0.404	8.803	دالة
10	0.375	8.061	دالة	25	0.428	9.425	دالة
11	0.361	7.705	دالة	26	0.441	9.797	دالة
12	0.396	8.587	دالة	27	0.467	10.513	دالة
13	0.464	10.450	دالة	28	0.346	7.349	دالة

14	0.444	9.878	دالة	29	0.137	2.747	دالة
15	0.458	10.268	دالة	30	0.344	7.305	دالة

ج–علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه

وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه، ثم قام الباحث باختبار كل قيمة من قيم معاملات الارتباط وذلك باستخدام الدلالة التائية للارتباط ومقارنة القيمة المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية ٣٩٨) والبالغة (١.٩٦) والجدول يوضح ذلك. جدول (١٣)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لكل مجال من مقياس التمثيل المعرفي للمعلومات مع دلالتها التائية

ت	نموذج الشبكة المعرفية	الدلالة التائية للارتباط	القرار	ت	نموذج تنشيط الانتشار	الدلالة التائية للارتباط	القرار	ت	نموذج مقارنة السمات	الدلالة التائية للارتباط	القرار
1	0.453	10.125	دالة	11	0.455	10.193	دالة	21	0.412	8.997	دالة
2	0.377	8.107	دالة	12	0.404	8.812	دالة	22	0.595	14.753	دالة
3	0.512	11.862	دالة	13	0.538	12.706	دالة	23	0.592	14.617	دالة
4	0.470	10.607	دالة	14	0.500	11.507	دالة	24	0.494	11.315	دالة
5	0.537	12.670	دالة	15	0.480	10.905	دالة	25	0.512	11.878	دالة
6	0.542	12.843	دالة	16	0.446	9.918	دالة	26	0.511	11.839	دالة
7	0.432	9.540	دالة	17	0.353	7.508	دالة	27	0.521	12.161	دالة
8	0.287	5.972	دالة	18	0.556	13.333	دالة	28	0.444	9.876	دالة
9	سقطت			19	0.562	13.536	دالة	29	0.211	4.302	دالة
10	0.465	10.457	دالة	20	0.483	10.981	دالة	30	0.480	10.905	دالة

د اسلوب ارتباط المجال بالمجال الاخر وبالدرجة الكلية

يعتمد هذا الاسلوب على احتساب قيم الارتباط بين درجة المجال والمجالات الأخرى والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون. ثم قام الباحث باختبار كل قيمة منها باستخدام الدلالة التائية للارتباط فاظهرت نتائج التحليل الاحصائي ان قيم معامل الارتباط جميعها دالة احصائيا لان القيمة التائية المحسوبة لها اكبر من قيم الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وجدول (١٤) يوضح ذلك.

المجال	نموذج الشبكة المعرفية	نموذج تنشيط الانتشار	نموذج مقارنة السمات	الدرجة الكلية
نموذج الشبكة المعرفية	1	0.482**	0.329**	0.718**
الدلالة التائية للارتباط		10.96	6.94	20.55
نموذج تنشيط الانتشار		1	0.533**	0.853**
الدلالة التائية للارتباط			12.55	32.56
نموذج مقارنة السمات			1	0.799**
الدلالة التائية للارتباط				26.47
الدرجة الكلية				1
* العلاقة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥				

الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات:

يرى أصحاب الاختصاص في مجال القياس والتقويم أن اعتماد نتائج أي نوع من الاختبارات, يعتمد على توفر شروط أساسية وهذه الصفات الاساسية هي الصدق والثبات والموضوعية وإمكانية الاستخدام, وتختلف الاختبارات أياً كان هدفها بمقدار التزامها بهذه الصفات أو الشروط .(الامام وآخرون١٩٩٠:١٦٠).

أ – الصدق Validity :

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع لقياسه فقط , أما اذا أعد لقياس سلوك ما وقاس غيره فلا تنطبق عليه صفة الصدق. (حلس,٢٠٠٦:١٤٢). وباعتبار أن الصدق يقتصر على أدوات القياس في مجال العلوم السلوكية دون العلوم الطبيعية التي يتجه اهتمامها لتوفير الدقة والتقريب المتتالي في تقدير الظواهر.(فرج,١٩٨٩:٢٥٣). عمد الباحث أكثر من طريقة للوصول إلى صدق الاختبار وهي كالاتي:

١ _الصدق الظاهري Face Validity

ويقوم هذا الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس ولمن يطبق عليهم ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح الفقرات ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيسه الاختبار وغالباً ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي اليه هذا الاختبار.(عبد الرحمن, ٢٠٠٨:١٩٩). وقد تحقق هذا النوع

من الصدق بعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان التربية وعلم النفس ملحق (3), وبعد اتفاق المحكمين على إجراء التعديلات في صياغة بعض الفقرات تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس ملحق (8), اذ يعد المقياس صادقاً على وفق مؤشر الصدق الظاهري.

– صدق البناء Construct Validity

ويعبر صدق التكوين الفرضي عن الدرجة التي يقيس بها الاختبار التكوين الفرضي أو الخاصية التي أعد لقياسها, ويعتمد هذا النوع من الصدق على الوصف التفصيلي للعلاقة بين التكوين الفرضي وعدد من السلوكيات المختلفة. (حسن٢٠٠٦:٢٢). ويقوم صدق التكوين بفحص النظرية القائمة خلف الاختبار وينطوي هذا الإجراء على البحث في ضوء النظرية عن أي الفروض يمكن وصفها, وتفسير الدرجة المرتفعة والدرجة المنخفضة على الاختبار وجمع بيانات واقعية لاختبار هذه الفروض وفي ضوء ما تم جمعه من دلائل تقدم استدلالات معينة عما اذا كانت النظرية مناسبة لتغير البيانات التي أمكن جمعها أم لا. (الكناني وآخرون,٢٠١١،١٧٧). وقد تحقق هذا النوع من الصدق عن طريق المؤشرات الاتية:

1 – استخراج القوة التميزية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.

2 – أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

3– أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه

4– أسلوب ارتباط كل مجال مع المجالات الاخرى للمقياس وعلاقته بالدرجة الكلية. أذ أظهرت النتائج إلى أن معاملات ارتباط المجال الاول والثاني والثالث فيما بينهما وبالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً , وتم تصحيحه سابقاً في الجدول (١٤)

ب – الثبات Reliability :

هو الاتساق في درجات الاختبار ودقة نتائجه وتحررها من تأثير المصادفة عندما يطبق على مجموعة معينة من الاشخاص في مناسبتين مختلفتين يفصل بينهما زمن. (أبراهيم,٢٠٠٠:٤٢). أذ يقال للأداة ثابته اذا قاست ما تقيسه بدرجة عالية من الدقة والاحكام أي تكون النتائج التي تعطيها الاداة متقاربة أو متماثلة اذا تكرر تطبيق الاداة

على نفس المجموعة أو مجموعة مماثلة بعد فترة معينة .(ذياب,٢٠٠٣:٦٢). فقد استخرج الباحث ثبات اختبار كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات بطريقتين: طريقة أعادة الاختبار Test–Retest وطريقة الفا كرونباخ Alfa–Gronbauch كالاتي:

1 – أعادة الاختبار Test–Retest

تكشف لنا هذه الطريقة على مدى استقرار Stability تحصيل الطالب خلال فترة من الزمن . (عودة,2002: 112). وللحصول على معامل الثبات طبقاً لهذه الطريقة, فقد تم تطبيق الاختبار على عينة الثبات التي تكونت من (٨٠) طالب وطالبة وهي نفس عينة الثبات لاختبار الاساليب الانفعالية كما هو موضح جدول ( ), وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار نفسه على الطلبة وفي ظل نفس الظروف التي تم بها التطبيق الأول, بعد تصحيح الإجابات لكلا التطبيقين أصبح لكل طالب درجتان, درجة في التطبيق الاول, ودرجة في التطبيق الثاني, تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الاول والثاني بلغ معامل الارتباط (0.86) وهذا يعد مؤشر عالي جداً. والجدول يوضح ذلك :– جدول (١٥)

عينة الثبات في المدارس والطلبة موزعين بحسب الجنس النوع

ت	اسماء المدارس	المتميزين		العادين		المجموع
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	
١.	ثانوية الوائلي للمتميزين	١٠	١٠			٢٠
٢.	ثانوية الحلة للمتميزات	١٠	١٠			٢٠
٣.	ثانوية بابل للبنين			١٠	١٠	٢٠
٤.	إعدادية دجلة للبنات			١٠	١٠	٢٠
		٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٨٠

الثبات باستعمال معادلة كرونباخ الفا Chronbach’s Alph

لغرض الوقوف على مدى ثبات المقياس فقد استعمله الباحث مؤشراً اخر وهو معادلة (الفا كرونباخ)، ان هذا المعامل يشير الى الخاصية الداخلية التي يتمتع بها المقياس والتي تنشأ من العلاقة الاحصائية بين الفقرات ، كما تشير ايضاً ان المقياس متجانس وهذا يعني ان جميع الفقرات تقس متغير عاماً، ولاجل استخراج الثبات بهذه الطريقة استخدم عينة الثبات المشار اليها سابقاً والبالغة (٨٠) طالب وطالبة ، جدول أذ بلغ معامل الثبات (٠.٧٧٥)هو معامل جيد يشير الى تجانس المقياس.

بلغت قيمتها المحسوبة (٠.٧٧٥).

التطبيق النهائي:

لأجل تحقيق أهداف البحث الحالي وبعد إكمال أعداد أداتـ البحث (ومقياس كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات) وبعد التحقق من الصدق والثبات قام الباحث بتطبيق الأداء على عينة البحث البالغ عددها (400) طالب وطالبة من المدارس المتميزين وأقرانهم العاديين في محافظة بابل/ المركز/ للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) , موزعين على وفق متغيري الجنس(ذكور - إناث) ونوع المدرسة الثانوية (متميزين - عاديين) جدول ( ), وعند التطبيق روعي أن يجري التطبيق على العينة في ظروف جيدة , واستمرت مدة التطبيق من (10 /4/ 2016) إلى (27/ 4 /2022).

خامسا:- الوسائل الإحصائية * :- Statistical Means

استعان الباحث بالبرنامج الاحصائي (SPSS) لمعالجة البيانات وعلى النحو الاتي:

١- مربع كاي تم استعمال هذه الاداة لمعرفة عدد الموافقين وغير الموافقين من المحكمين لبيان مدى صلاحية فقرات المقياس ، كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات

٢- اختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين الإيجاد القوة التميزية بطريقة المجموعتين المتطرفتين لفقرات مقايس البحث.

٣- استعمال المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، الوسيط ، النوال ، المتوسط الفرضي، المدى، الالتواء، التفرطح

٤- معامل ارتباط (Persons correlation coefficient)الإيجاد

أ العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس ودرجة الفقرة بالمجال ودرجة المجال بالمجال

ب قيمة معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار للمقياس

٥- معامل الفا – كرونباخ (Alfa–Cronbach coefocient) الإيجاد قيمة معامل الثبات لمقايس لبحث.

٦- الاختبار التائي لعينة واحدة وذلك للتعرف على مستوى متغيرات البحث

٧- تحليل التباين الثنائي بطريقة المتوسطات الغير موزونة لأداتا البث

٨- تحليل تباين الانحدار (ANOVA) لقيمة معامل التحديد في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات

٩- معامل الانحدار (**Coefficients**) لمتغيرات في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول : التعرف على كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة الصف الخامس العلمي في مدارس المتميزين واقرانهم العاديين.

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة One Sample t–test للمقارنة بين متوسط العينة البالغ (٦٨.٤٨) بانحراف معياري مقداره (٧.٢٧٥) مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغة (٥٨) فكانت القيمة التائية المحسوبة (٢٦.٧٧) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) البالغة (±١.٩٦) وبما ان الوسط الحسابي للعينة أكبر من الوسط الفرضي فهذا يعني أن طلبة الصف الخامس العلمي (المتميزين واقرانهم العاديين) لديهم كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وبشكل دال احصائياً. والجدول (٢٥) يوضح ذلك.

يبين نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلوات لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين

المجموعة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
طلبة الإعدادية المتميزين والعاديين	٤٠٠	٥٨	٦٨.٤٨	٧.٢٧٥	٢٦.٧٧	دالة	لديهم كفاءة تمثيل معرفي للمعلومات

ربما يعزي سبب ذلك الى أن عملية معالجة المعلومات وتجهيزها تتم بطرية جيدة لدى الطلبة فيتمكنون من استيعابها وفهمها ومن ثم الاحتفاظ بها ومن ثم استرجاعها وتوظيفها على نحو فعال وهذا يؤدي الى ارتفاع معدل وأدائهم الاكاديمي كما ان التراكم المعرفي والتقدم العلمي والتقني والتفسير السريع سيعتم على الطالب الاطلاع على الكثير من المعلومات والمعارف والحقائق لمواجه المواقف المختلفة وما يواجه من المشكلات وهذا يتطلب كفاء عالية للتمثيل المعرفي للمعلومات ومرونة عقلية متفتحة تسعى الى التجديد والتطور بأفق واسع. جاءت هذه النتيجة تنسجم مع دراسة Khalifa & Ning shen 2006) دراسة (محمد، ٢٠٠٧) الهدف الثاني: الكشف عن الفروق في كفاءة التمثيل المعرفي لدى طلبة الصف الخامس العلمي في مدارس المتميزين واقرانهم العادين حسب متغيرات الجنس (اناث – ذكور) ونوع الدراسة (متميزين – عاديين).

وتحقيقاً لهذا الهدف طُبق الباحث مقياس كفاءة التمثيل المعرفي على أفراد عينّة البحث البالغ عددهم (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس العلمي متميزين عادين، وبعد جمع البيانات ومعالجتها احصائياً باستعمال تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في كفاءة التمثيل المعرفي تبعاً لمتغيرات: الجنس (اناث – ذكور)، ونوع الدراسة (متميزين – عاديين) وقد كانت النتائج كما في الجدول (٢٦) يوضح ذلك. جدول (٢٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمقياس كفاءة التمثيل المعرفي تبعاً لمتغيرات: الجنس (اناث – ذكور)، ونوع الدراسة (متميزين – عاديين)

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	Sig.	الدلالة ٠.٠٥
جنس	0.063	1	0.063	0.001	0.973	غير دالة
دراسة	915.063	1	915.063	16.920	0.000	دالة
جنس * دراسة	69.723	1	69.723	1.289	0.257	غير دالة
Error	21415.850	396	54.080			
Total	1873497.000	400				
Corrected Total	22400.698	399				

من ملاحظة الجدول () يتبين لنا ما يلي:

الجنس: بلغت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير الجنس (٠.٠٠١) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١- ٣٩٦) والبالغة (٣.٨٤) مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائياً في كفاءة التمثيل المعرفي عائدة الى الجنس. وكما في الجدول (٢٦)

ربما يعزي سبب ذلك الى أن العائلة العراقية وخاصاً في الحاضر زاد اهتمامهم لكلا الجنسين (ذكور واناث) وبذل كل جهودهم في العناية ونشاط الطالب في المدرسة وفي البيت وهياته باستقرار على عملية الانتباه والتركيز على المعلومات من اجل تنظيمها وتصنيفها لخزنها بطريقة كفوءة ربما يقودهم الى السعي لامتلاك كفايات معرفية تمكنهم من التفوق والتميز كما ان الطلبة في الوقت الحاضر يتعرضون الى مثيرات متعدد ومختلفة التنوع يستطيعون من خلالها أن يمثلوا المعلومات التي يحصلون عليها في نظام المعرفي لكفاءة عالية أكبر.

ويمكن تفسر النتيجة أعلاه الى أن التمثيل المعرفي لدى طلبة (المتميزين _العادين) يتم من خلال استقبالهم للعدد من المعلومات والخبرات الحسية من المثيرات البيئية أثناء فتره دراستهم أو طفولتهم وتراكم هذي الخبرات هذي الخبرات والمعلومات وأصبحت جزء من المعرفة السابقة أو بنائهم المعرفي المعرفي ويكتسب هولاء الطلبة مخططاتهم العقلية من بيئتهم ومن حواهم سواء الخبرات او المواقف أو الاشخاص التي بدورها

تساعدهم على التكيف والتعامل مع هذه المثيرات. كما أن تنظيم المعلومات في الابنية المعرفية للطلبة تكون في صوره خطط تسمح بالأنتاج الفعال الاساليب المتطورة والتي تساهم بدورها في التحيز والمعالجة الاكثر عمقا لمهام التذكر والتعلم وهذه بدورة يوفر مره اخرى على الخصائص الكيفية للبناء المعرفي.

وهذا ما أشار اليه (Solso) على ان التمثيل المعرفي للمعلومات يعد شيئا أساسياً لجميع أنواع المعرفة الان المعلومات التي تنبثق عن الخبرات الحسيه يتم ترميزها بحيث تربط بالأشياء التي يتم تخزينها بالمخ وهذا الشيء المثيرات يرتبط بوحدات اخرى داخل العقل. جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (Lovett & Schunn .1999) دراسة (محمد، ٢٠٠٨) نوع الدراسة (متميزين – عاديين): بلغت القيمة الفائية المحسوبة لمتغير التخصص (١٦.٩٢) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (١– ٣٩٦) والبالغة (٣.٨٤) مما يعني انه توجد فروق دالة احصائياً في كفاءة التمثيل المعرفي عائدة الى نوع الدراسة (متميزين – عاديين) وكذلك الرجوع الى المتوسطات الحسابية تبين ان المتوسط الحسابي للطلبة المتميزين كان (٦٩.٥٤) اعلى من المتوسط الحسابي للطلبة العاديين ٦٦.١٥) مما يعني ان الدلالة في كفاءة التمثيل المعرفي كانت لصالح الطلبة في مدارس المتميزين.

ربما يعزى سبب ذلك الى طبيعة ما يتمتع بيه المتميزين من قدرات عقلية تفوق الطلبة العادين وما يمتلكون من حب الاستطلاع والحاجة الى المعرفة سواء كان عن طريق مقصود او عن طريق المحتوى الدراسي وكذلك الفضول والاستطلاع على المواد العلمي التي لا تدخل ضمن المحتوى الدراسي متصبح لديهم الرغبة والدافع المعرفي القوي للوصول الى الحقائق العلمية ومعرفتها. وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع دراسة (عبد الرحيم ، وفواز، ٢٠١٨) ودراسة (محمد، ٢٠٠٨) وتتعارض مع دراسة (علوان ، ٢٠١١)

تفاعل الجنس مع التخصص: بلغت القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل متغير الجنس مع نوع الدراسة (١.٢٨٩) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة

(٠.٠٥) ودرجتي حرية (١- ٣٩٦) والبالغة (٣.٨٤) مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائياً في كفاءة التمثيل المعرفي عائدة الى تفاعل الجنس مع نوع الدراسة.

ويمكن أن يعزى هذا النتيجة الى طبيعة المتغيرات المعرفية التي يتعامل معها الطالب سواء كان من الذكور أو الاناث وكذلك نوع الدراسة في التمثيل ما يواجهو من مشكلات وحلها بطريقة منظمة ومتماسكة كأن تتولد عند الطالب وما تحتاج في هذه المرحلة نوع من الانجاز والطموح مما يولد لدبة القدرة على مواجه ما يتعرض لة من مشكلات مما يولد القدرة في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات. جاءت هذه النتيجة متعارضه مع دراسة (الشويلي، ١٠١٨)

ثانياً: التوصيات

١- استعمال الوسائل الحديثة في الكشف عن الطلبة المتميزين، وعدم الاكتفاء في تصنيفهم على مستوى تحصيلهم الدراسي، بل ادخال الخصائص الشخصية والمهارات الاجتماعية في تصنيفهم.

٢- مواكبه تتطور الوسائل في الدول المتقدمة في كيفية اختيار المتميزين والموهوبين.

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث :

١- اجراء دراسة مماثلة لمتغير البحث الحالي على مدارس المتوسط او طلبة جامعة,

٢- اجراء دراسة مقارنة لمتغير البحث الحالي بين المارس الحكومية والاهلية

٣- اجراء دراسة ارتباطية بين كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وعلاقته بالدافع المعرفي

المصادر العربية

- أبراهيم , مروان عبد المجيد (2000) , **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية** , ط١, مؤسسة الورق للنشر والتوزيع , عمان , الاردن.
- أبو علام , رجاء محمود (2011) , **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** , ط٦, دار النشر للجامعات , القاهرة , مصر.
- الامام , مصطفى محمود واخرون ، (١٩٩٠) ، التقويم والقياس ، دار الحكمة بغداد

- البيرماني ، ايام وهاب رزاق (٢٠١٥) نماذج التمثيل العقلي للمعلومات وعلاقتها بستراتيجيات التعلم والاستذكار مجلة جامعة بابل، العلوم الانسانية، المجلد الثالث والعشرون ، العدد الرابع . بابل_العراق
- حسن , السيد محمد أبو هاشم (2006) , **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام Spss** , جامعة الملك سعود , المركز الاستشاري للبحوث التربوية.
- حسن , نظيرة أبراهيم (2014) , **المخططات الادراكية وعلاقتها بالتمركز حول الذات ومهارات التعايش لدى الطلبة المتميزين**, أطروحة دكتوراه منشورة , كلية التربية للعلوم الإنسانية , جامعة ديالى , العراق
- حلس , داوود بن درويش (2006) , **دليل الباحث في تنظيم وتوضيح البحث العلمي في العلوم السلوكية** , الجامعة الاسلامية , غزة , فلسطين
- حمادي، حسين ربيع (١٩٩٧): دراسة مقارنة في الاساليب معالجة المعلومات على وفق الاسلوب المعرفي الاستقلال–الاعتماد على المجال عند طلبة المرحلة الاعدادية اطروحة دكتوراه غير منشورة ن كلية التربية ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، العراق.
- ذياب , سهيل رزاق (2003) , **مناهج البحث العلمي** , جامعة القدس , غزة , فلسطين
- رجب، اسامة (٢٠٠٧): تأثيرات بعض النماذج المستخدمة في تمثيل المعرفي للمعلومات عن التعرف عن المعلومات واسترجاعها رسالة ماجستير– الزقايق جامعة، مصر.
- الزيات ، فتحي نصطفى(١٩٩٨): الأسس البيولوجية للنشاط العقلي المعرفية ، سلسلة علم النفس المعرفي ، ط١ ، دار النشر للجامعات المصرية.
- سولسو، روبرت (٢٠٠٠): علم النفس المعرفي ، دار الشروق للتوزيع ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

- السيد ، فؤاد البهي ، (١٩٧٩) : **علم النفس الاحصائي ومقياس العقل البشري** ، دار الفكر العربي ، القاهرة
- العاجز ، فؤاد علي ، ومرتجى ، زكي رمزي (٢٠١٢): واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة سبل تحسينهم ، الجامعة الاسلامية ، غزة مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات العليا التربوية والنفسية , المجلد العشرين والعدد الاول
- عبد الرحمن ، سعد (2008) ، **القياس النفسي** ، ط٥، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع ، الجيزة , مصر
- عبدالله ، نهلة نجم الدين مختار (٢٠٠٤): الدافع المعرفي وعلاقة بالقدرات المعرفية لدى طلبة مرحلة المتوسطة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد ن كلية التربية – ابن رشد.
- عودة , أحمد سليمان (2002): **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ,دار الأمل , الإصدار الخامس, كلية العلوم التربوية, جامعة اليرموك, الأردن
- فتحي ، مصطفى الزيات (١٩٩٨): الاسس البيولوجية والنفسية للنشاطات العقلي المعرفي ، القاهر: مكتبة دار النشر للجامعات.
- فرج ، صفوت، (١٩٨٠) : القياس النفسي .ط٧، القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية.
- القيسي، طالب ناصر واماني وعبد الخالق(٢٠١٢) التمثيل المعرفي وعلاقتة بأساليب التعلم والتفكير لدى المرحلة الاعدادية ، مجلة كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد
- الكناني , ممدوح عبد المنعم وآخرون (2011) : القياس والتقويم النفسي والتربوي , مكتبة الفلاح للطباعة والنشر , عمان , الاردن.
- مجيد ، سوسن شاكر (٢٠١٠) : **الاختبارات النفسية** ، ط ١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان – الأردن.
- محمد ، ابراهيم محمد، (٢٠٠٨) ، كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج بيجز الثلاثي لدي عينة من طلاب التربية بالميناه، رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهر مصر.

- محمد ، عادل عبدالله ، (٢٠٠٧)، فعالية برنامج للتعلم العلاجي تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي ، الندوة العلمية في قسم علم النفس بكلية التربية ، جامعة مالك سعود تحت عنوان (علم النفس وقضايا التنمية الفردية المجتمعية) الفترة من (١٥-١٧) أبريل (٢٠٠٨) ، السعودية.
- المكصوصي ، عدنان مازن جبر (٢٠٠٨) اثر تنشيط الذاكرة في اساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الاعدادية (درجة تجريبية) اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد العراق.
- نجم, سعدون سلمان ورحيم , خلود عزيز (2015) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** , ط٢, مكتبة الامير , باب المعظم , بغداد.

المصادر الاجنبية

- Edwards, A. L. ,(1957) : Essqntials of Attitudes cohtvaction , New York , appleten.
- Guenther, RK . (1988) Human Gognitioh . prentice-Haii, lhc
- Khalifa, Mohamed and Ning Shen, Kathy (2006): Effects of Knowledge Represnation Knowledge acquision and problem solving, University of hong kong. http: lliskhaia Cityu Edu. Hk\kathy. Ning Shen a stuent. City.
- Henry soon, S. (1971) : Gathering, Analyzing and using Data on Test Item in Educational Measurement Thorndike , B.L- 2nd. ed. , Washington , American Council on Education.
- Virginia K. Bratton (2004) Affectire Morality: The of Emotions in The Ethical Decision-Making process . thesis, Florida state University.

- William H . B . (2018) Do emotions play an essential role in moral judgments? Thinking & Reasoning. Volume 25, 2019-Iss4e2.

الشخصية الاستباقية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا

م .م .أمير جبار عبدالله

كلية الامام الكاظم (ع) للعلوم الاسلامية الجامعة

ameergabar31@gmail.com

مستخلص البحث

هدف البحث التعرف على الشخصية الاستباقية والتنَظيم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا، والفروق في الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي حسب متغيرات) الجنس، التخصص(، والعلاقة بين الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي لديهم.

تحدد البحث بطلبة الدراسات العليا جامعة القادسية كلية التربية عددهم (641) طالب وطالبة، للعام الدراسي(2021 –2020) ، وتم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ حجم عينة البحث (150) طالباً بواقع (80) طالب و (70)طالبة، وقد أعد الباحث أداتين لتحقيق أهداف البحث، أولهما تبنى مقياس الشخصية الاستباقية الذي تألف بصورته النهائية من (17) فقرة، وتم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، فبلغ ثبات المقياس باستعمال معامل ألفا كرونباخ(0.83) ، وباعادة الاختبار .(0.86) والأداة الثانية ,اعد الباحث مقياس التنظيم الذاتي الذي تألف بصيغته النهائية من (31) فقرة ، وتم استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، فبلغ ثبات المقياس باستعمال معامل ألفا كرونباخ(0.91) ، وباعادة الاختبار.(0.86)

طبق الباحث أداتي البحث على عينته البالغة (200) طالب وطالبة، وأجرى التحليل الإحصائي للبيانات بالاستعانة ببرنامج ,((Microsoft Excel 2010 والحقيبة الإحَصائية للعلوم الاجَتماعية (Statistical Package for Social Science)(SPSS)الإصدار(26) ، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

1.امتلاك طلبة الجامعة لمستوى جيد من الشخصية الاستباقية.

.2لا توجد فروق دالة إحصائياً حسب متغيري الجنس) ذكور –إناث(، بينما توجد فروق دالة احصائياً حسب متغيري التخصص (علمي أنساني) ولصالح التخصص العلمي .

.3امتلاك طلبة الجامعة لمستوى جيد من التنظيم الذاتي.

.4لا توجد فروق دالة إحصائياً حسب متغير الجنس (ذكور –إناث)، بينما توجد فروق دالة إحصائياً حسب متغير التخصص (علمي إنساني) ولصالح التخصص العلمي.

.5هنالك علاقة ارتباطية طردية بين الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي ، وهذا يدل على أنه كلما زاد امتلاك الطلبة لشخصية الاستباقية زاد معها تنظيمهم الذاتي.

.6لا توجد فروق في العلاقة الارتباطية بين الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات الجنس (ذكور – إناث)ونوع التخصص (علمي–انساني).

وبالاعتماد على النتَائج التي تم التَوصل إليها، تقدم الباحث بجملة من التوصَيات منها، تعزيز البيئة الجامعية بالمثيرات العلمية المتنوعة وذلك بتوسيع النشاطات الاجتماعية والثقافية، وهذا بدورة يؤدي الى زيادة الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي .فضلاً عن تقديم مجموعة مقترحات منها القيام بدراسة الشخصية الاستباقية مع متغيرات أخرى مثل الذكاء الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية :الشخصية الاستباقية ، التنظيم الذاتي.

A proactive personality and its relationship to self-regulation ofpostgraduate students

m.m.Ameer Jabbar Abdullah
Imam Al-Kadhum University College
ameergabar31@gmail.com

Abstract

The aim of the research is to identify the proactive personality and self-regulation among graduate students, the differences in the proactive personality and self-regulation according to the variables (gender, specialization), and the relationship between the proactive personality and their self-regulation.

The research was determined by the postgraduate students of the University of Al-Qadisiyah College of Education, their number () male and female, for the academic year (2020-2021), and the descriptive correlative approach was adopted, and the size of the research sample was (150) students, with (80) male and (70) female students, and it was prepared The researcher has two tools to

achieve the research objectives, the first of which is the adoption of the proactive personality scale, which in its final form consisted of (17) items.The psychometric properties of the scale were extracted, and the scale was stable by using Cronbach's alpha coefficient (0.83), and by retesting (0.86). And the second tool, the researcher prepared the self-regulation scale, which in its final form consisted of (31) items, and the psychometric properties of the scale were extracted, so the scale's stability was reached using Cronbach's alpha coefficient (0.91), and by retesting (0.86).

The researcher applied the two research tools to his sample of (200) male and female students, and conducted statistical analysis of the data using Microsoft Excel 2010) and the Statistical Package for Social Science (SPSS) version (26), and the following results were reached:

1. University students possess a good level of proactive personality.
2. There are no statistically significant differences according to the variables of sex (males - females), while there are statistically significant differences according to the two variables of specialization (scientific and human) and in favor of the scientific specialization.
3. University students possess a good level of self-organization.
4. There are no statistically significant differences according to the gender variable (males - females), while there are statistically significant differences according to the specialization variable (scientific and humanistic) in favor of the scientific specialization.
5. There is a direct correlation between the proactive personality and self-regulation, and this indicates that the more students possess the proactive personality, the more their self-regulation increases.
6. There are no differences in the correlation between the proactive personality and self-regulation among university students according to the variables of gender (male - female) and type of specialization (scientific - human).Relying on the results that have been reached, the researcher made a number of recommendations, including strengthening the university environment with various scientific stimuli by expanding social and cultural activities, and this in turn leads to an increase in proactive personality and self-regulation. In addition to presenting a set of proposals, including a proactive personality study with other variables such as social intelligence.

Key words:Proactive personality,Self- regulation

الفصل الاول

مشكلة البحث:

تبوأت الشخصية مكانة مهمة في الدراسات النفسية طيلة السنوات التي أعقبت مرحلة الخمسينيات، سواء أكانت هذه الدراسات تتحدث عن الشخصية السوية أم عن غير السوية .ومما ساعد على تأكَيد هذه المكانُة عدد من النقاط كان من بينها النظرة إلى السلوك من حيث كونه يمثل نتاجاً للشخصية وكل ما تنطوي عليه من عناصر وقدرات ودوافع.

ويعد مفهوم الشخصية من أكثر المصطلحات علم النفس تعقيدا، فهو يحوي الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والوجدانية كافة التي ترتبط بالبناء النفسي والاجتماعي للفرد في تفاعلها وتكاملها داخل كيان الفرد الذي يتفاعل مع العالم المحيط به، والاستباقية بوصفها سمة من سمات الشخصية تشكل أحد ملامح شخصية الفرد وسلوكه، لذلك فإن بعض الاشخاص يتميزون بالشخصية الاستباقية (عباس, ١٩٧٧: ٧)

حيث ان طلبة الدراسات العليا لديهم من السمات والخصائص ما قد يعرضهم للمجازفة أو يوقعهم في مواقف صعبة مع انفسهم ومع الاخرين ومن هذه الخصائص) النمو الغير متزن وسابق اوانه في بعض جوانب الشخصية , قوة العاطفة ,الحساسية الزائدة (وغيرها من السمات ,وهم يتمتعون بقدرات عقلية متميزة ومقبولة مقارنة بالفئات الاخرى ,لذلك نجدهم يعانون من غياب التوازن والنضج الانفعالي والعقلي والبحث عن الكمالية والمثالية وعن معنى الحياة والتفرد في محاسبة النفس وان هناك حاجة الى تغيير السلوك الانساني في المواقف المختلفة اثناء تفاعلهم مع بيئتهم (Belwalkar &Tobacyk,2016) .

وفي الوقت ذاته فهم جميع الصفات المهمة للسلوك الانساني من حيث العمليات العقلية العليا ، الوظائف المعرفية والتفكير نشاطات تتفق مع قابليتنا العليا وقدرة الفرد على التفكير بإمكانها ان تكون وسيلة لهذه النهايات ومن الممكن ان نلاحظ السلوك الذي يعكس نشاط العمليات الفكرية العالية بدون ملاحظة دلائل استخدام السلوك العقلي اذا ان التنظيم الذاتي لا يتطلب فقط الى مهارات التنظيم الذاتي وانما يحتاج الى سلوك ذاتي في قدرة الفرد على التأثير بفاعلية في التنظيم الذاتي وامتلاكه القدرة والقابلية على توظيف وتطبيق التنظيم الذاتي بفاعلية وكفاءة وتواصل تحت ضغوطات وصعوبات ومؤثرات معها بعيداً عن الخطأ والتردد والخوف لجعلها في صالح الانتاج الفعال والمهنة التي تعد شرطاً اساسياً في أحداث تغييرات في المفاهيم والافكار والادوار والمسؤوليات ودرجات الاداء وعلاقات العمل وتسخيرها في خدمة المجتمع) الطائي (3 :2011 ,أذا يرى) سيلجمان (ان الفرد عندما يمر بخبرة غير سارة تزداد المشاعر السلبية لدية وهذا بدورة يؤدي الى عدم قيامه بأي نشاط أبداعي يساعده على الارتقاء) سيلجمان 262 :2002 ., (263وهنا أشارت الاكاديمية الطبية الامريكية الى ان ثلثي المرض الذين يراجعون الاطباء يشكون من اعراض لها ارتباط بالضغوط النفسية والاحداث السيئة.

(Allen& Santrock, 1993 :465)

مما قد يشتت من قدرة الفرد وقابليته على التنظيم والتحكم المنضبط بسلوكياته واستجاباته الانفعالية والاجتماعية المناسبة لتلك المؤثرات والاحداث التي تؤثر على اداء الفرد في المواقف اليومية العامة وهذا ينعكس سلباً على تنظيم الفرد لذاته(الاسود, ٢٠١٤: ٥٤)

ان مشكلة البحث الحالي هي التعرف على مدى فائدة الشخصية الاستباقية من التنظيم الذاتي وتأثيره على توجهات وقرارات الفرد في المواقف الحياتية التي يمر بها في الدراسة او الاماكن الاخرى التي يتواجد فيها .

أهمية البحث :

نظراً لتطور المجتمع وتعقد المشكلات الإنسانية في الوقت الحالي وظهور الاتجاهات الديمقراطية أخذ الاهتمام بالفرد يزداد على نحو ملحوظ كما أخذت الحاجة تظهر بوضوح الى فهم طبيعة الشخصية الإنسانية ولكل مجتمع من حيث نموه التاريخي وأنماطه الثقافية العامة ومشكلاته القيمة وحاجاته ومطالبه مما ينعكس اثره في شخصية الافراد وتنظيم الفرد لأفكاره وأعماله واتجاهاته يجعل من شخصية وحدة في أساسها ولكن ليس معنى ذلك أن الفرد منفصل عن بقية افراد المجتمع الذي يعيش فيه .

(Linton: 1994 :P.54)

يعد مفهوم الشخصية نمط من الافكار والمشاعر والسلوكيات التي تظَهر بأستمرار والتي تؤثر على تنبؤات الفرد ومفاهيمه وقيمه ومواقفه الى حد كبير ,وتتنبأ الشخصية بردود الافعال الفرديةاتجاه الاشخاص الاخرين

(Winnie & Gittinger,1973)

الشخصية الاستباقية هي الاختلاف في التركيب العقلي للأشخاص في الحركة أو المبادرة للتأثير على البيئة التي يعيشون فيها ,وهذا الاختلاف بدورة يحدد الشخصية الاستباقية عندما يتم فحصها بعبارات عامه حيث تعرف من خلال بنية الشخصية التي تقوم بتحليل المخاطر عدم التخلي عن السيطرة ,المخاطر في المكان وفي الوقت المناسب ,والقدرة على تعلم درس الحياة حتى من الفشل ,حيث تتميز الشخصية الاستباقية بنمط من السلام

الداخلي، وتقدير الذات(Ozkurt& (Alpay,2018,p:151)وارتفاع سلوك احترام الذات حيث اتصلت جذور الشخصية الاستباقية الى نظرية المعرفة الاجتماعية لالبرت باندورا)باندورا (1977 حيث يذكر) باندورا (1986)من وجهة نظر التعلم الاجتماعي لا يتم قيادة الافراد من قبل القوة الداخلية الذاتية لذواتهم فقط كما يتم اكتشاف الاداء النفسي من حيث التفاعل المتبادل المستمر للشخص والمحددات البيئة .وان الافراد الاستباقيون يقومون بمبادرة العمل ,ويؤدون المهام بجد ,ويعملون على تغيير الامور نحو الافضل وينظر لهم من قبل (Belwalkar, Topiak, 2016,p:12) الزملاء واقران العمل نظره إيجابية والشخصية الاستباقية تتمثل بالميل الثابت للقيام بفعل مؤثر في البيئة كما وصف) بيتمان وكرانت (الاداء الفردي في الشخصية الاستباقية على انه الاداء الغير مقيد بظروف الفرد المختلفة والذي يؤدي الى تغيير مؤثر في البيئة.

(Crant,2000:435-462)

كما ان الاشخاص الذين يتسمون بدرجة عالية من الاستباقية يحددون الفرص المتاحة ويتصرفون على اساسها ,يبادرون ويثابرون حتى يحصلوا على تغيير ذي معنى ,ويحالون البحث عن المشكلات وحلها ,ويكون الاشخاص اقل استباقية غير متفاعلين ,ويميلون الى التكييف مع الظروف بدلاً من تغييرها .لذلك تتمتع الشخصية الاستباقية بنتائج إيجابية منها)التمكن النفسي ,والاكتفاء الذاتي ,والمعرفة التنظيمية ,والاستقلالية والتصورية) Bateman & Grant,1993)

والطلبة الاستباقيين أشخاص مؤثرين بما يدور حولهم ولهم اثر في مجالات البيئة التي ينتمون اليها وان الشخص المتميز يشكل محور اساسي وفاعل في عملية التغيير

الاجتماعي وعندما يكون لدى الافراد دافع للتعلم والشعور بالحيوية فيكونوا قادرين على الاستجابة بفاعلية ,مما (Kimberley,2009, p:64_69) يسمح لهم بتنظيم ذواتهم وسلوكياتهم ذاتياً

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات منها دراسة (Brown et al,2006)بعنوان الشخصية الاستباقية ونجاح البحث عن وظيفة وكانت نتائجها ان الشخصية الاستباقية اثرت بشكل كبير على نجاح او فشل البحث عن عمل خريجي الجامعات ,ويعتمد ذلك على قدرته الاستباقية(Brown et al,2006) .

ودراسة) عوجة، 2018 بعنوان الشخصية الاستباقية وانعكاساتها في الاداء الابداعي للعاملين دراسة استطلاعية لاراء عينة من ملاك التمريض العاملين في مستشفى الفرات في النجف الاشرف وتوصلت نتائجها ان الشخصية الاستباقية تمتلك تأثير شخصي او معنوي في ابعاد الاداء الابداعي للعاملين) عوجة ,(140 :2018 ,وبينت دراسة) عبد , (2019بعوان الكمالية الايجابية وعلاقتها بالشخصية الاستباقية لدى المرشدين التربويين ان المرشدين التربويين يتمتعون بشخصية استباقية) عبد(2019 :249 ,وكذلك دراسة)سكندر ,محمد(2020 بعنوان الشخصية الاستباقية لدى موظفي دوائر الدولة وتوصلت الدراسة الى ان موظفي دوائر الدولة يتمتعون بشخصية استباقية وبدرجة عالية(سكندر , محمد, ٢٠٢٠: ١١٢)

وان استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي تحقق السيطرة والتحكم بالسلوك الايجابي وهذا يؤدي الى رفع مستوى الوعي لدى الافراد الى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيه مساره الذي يؤدي الى بلوغ الهدف) جروان (381 :1999.اذ أشارت العديد من النظريات المعرفية والاجتماعية الى الاهمية الاساسية للإدارة التنظيم الذاتي من الفرد الذي يفيد في المحافظة على الحالة النفسية للفرد وتوازنها عن طريق التحكم في السلوك اثنا

المواقف التي تواجهه ,وان الفرد الذين يكون قادر على تعلم الاساليب والخبرات المتنوعة يكون أكثر قدرة على مراقبة ذاته وأفكاره وتقويمها وتوجيهها ذاتياً (أبراهم ونانسي, ٢٠٠٠: ٧٣) حيث أكدت بعض النظريات التي تناولت هذا الموضوع على ارتباطه المتلازم للأهداف التي يضعها الفرد ويقوم بالتخطيط لها ومراقبتها ومدى تحققها وتعتبر هذه الاهداف في حد ذاتها عوامل محدده غاية في الاهمية للأداء (كفافي واخرون,٢٠٠٩: ٥٥٣) وكلما زادت الضغوطات والتحديات التي تمثل الاهداف زادت كمية الجهود التي يبذلها الفرد للقيام بالمهام ويكون التنظيم الذاتي ناجحاً بشكل او بأخر حينما يواجه الفرد مهمة واقعية التطبيق كاتخاذ القرارات الصحيحة التي تتطلب عملية ادراكية منظمة لمواجهة الغموض وليس مجرد خبرات ومعارف (Kast, 1985: 429)

لذا يؤدي التنظيم الذاتي دور مهم في عملية اتخاذ القرارات بوصفه احد العوامل المهمة التي تؤثر في امكانية الفرد على اتخاذ القرارات ,وذلك عن طريق طبيعة أدراكه للمعلومات واسلوب التعامل معها والسلوك الصادر ,وان تحقيق الاهداف يبقى غير مضمون في حال غياب مؤسسة عمليات التنظيم الذاتي وهي الوظائف الداخلية والمعرفية والوجدانية والتي تعمل على تنظيم الجهود والتحكم فيها نحو تحقيق الهدف وتشمل هذه العمليات :النقد الذاتي ,وأعاده تكييف المعايير ,والنقد الذاتي ,والرقابة الذاتية ,ويمكن اعتبار هذه العمليات محاولات لتأثير الذاتي (Bandura, 2000: 56)

حيث اشارت نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة) الجبوري (2013 التي هدفت الى التعرف العلاقة بين التنَظيم الذاتي المعرفي والكفَاءة الذاتية المدركة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الذاتي المعرفي والكفاءة الذاتيةَ المدركة لدى عينة البحث (الجبوري ,2013 :109)واشارت دراسة Abelard & Lipschultz, 1988 الى

استعمال الطلبة عمليات التنظيم الذاتي من ملاحظة وتقويم ومراقبة يساهم في ارتفاع التحصيل وبينت النتائج الى وجود علاقة ايجابية بين التنظيم الذاتي والتوجه للهدف.

(Abelard & Lipschultz,1998:99-100)

واظهرت نتائج دراسة (الموسوي(2010 الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين التنظيم الذاتي المعرفي واتخاذ القرار لدى عينة البحث ككل متمثلة بطلبة اعداد المعلمين والمعلمات (الموسوي 163 :2010 ,)اذا يفترض علماء النفس المعرفي ان عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات ترتبط بعمليات تنظيم المعارف والخبرات لدى الافراد لهذا يؤدي(قطامي وقطامي44 :1996)

:البحث أهداف

اولاً .التعرف على الشخصية الاستباقية لدى طلبة الجامعة.

ثانياً التعرف على الشخصية الاستباقية لدى طلبة الجامعة حسب متغيري الجنس والتخصص .

ثالثاً .التعرف على التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة.

رابعاً .التعرف على التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة حسب متغيري الجنس والتخصص.

خامساً.التعرف على العَلاقة الارتباطَية بين الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة.

سادساَ .التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات الجنس) ذكور – إناث (ونوع التخصص)علمي–انساني.(

حدود البحث :يتحدد البحث الحالي بطلبُة الدراسات العليا لجامعة القادسية كلية التربية للعام الدراسي (2021 -2020)

تحديد المصطلحات:

الاستباقية الشخصية :اولاًProactive Personality

وكرانت _بيتمان -(Bateman and Crant,1993 :)

هي الشخصية التي تنتهز الفرص وتظهر المبادرات وتقوم بأنشطة مختلفة ومبادرات لأحداث تغيير ذاتي ذي مغزى في البيئة.

)كرانت : (Crant ,2000هي نزعة سلوكية لتحديد الفرص لتغيير الاوضاع في العمل .

التعريف النظري:تبنى الباحث تعريف كرانت _بيتمان 1993 وتبنى نظرية الشخصية الاستباقية.

- التريف الاجرائي :الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن طريق اجابته الاجرائية على فقرات مقياس الشخصية الاستباقية في البحث الحالي .

الذاتي التنظيم :ثانياً Self_ Regulation

بأندورا - (Bandura, 1991):

قابلية الفرد وقدرته على تنظيم الانماط السلوكية التي يقوم بها في ضوء النتائج التي يتوقعها من جراء القيام بهذه الانماط السلوكية وتفسير التغيرات المصاحبة بطريقة عمليات التنظيم الذاتي وليس بطريقة الربط بين المثير والاستجابة.

التعريف النظري :تبى الباحث تعريف باندورا 1991 وتبنى النظرية الاجتماعية المعرفية.

التعريف الاجرائي :الدرجة الكلية التي يحُصل عليها المستجَيب عنَ طريق اجابته الاجرائية على فقرات مقياس التنظيم الذاتي في البحث الحالي.

الفصل الثاني

الاستباقية الشخصية :اولاًProactive Personality

)١٩٩٣ Bateman and Crunt نظرية(وبيتمان كرانت

الشخصية الانسانية مزيج معقد ودقيق من المركبات والجوانب المختلفة مثل السمات والقيم والاخلاق والدوافع والاتجاهات والرغبات والقناعات ومن هنا قام بدراسة الشخصية(Liebert &spiegier,1982:78) الاستباقية كل من بيتمان وكرانت وافترض كرانت ان الناس يختلفون في استعداداتهم للدخول في سلوكيات استباقية وهنا يكون بناء شخصية الافراد الاستباقين مختلفة عن غيرها من الشخصيات من خلال تغيير البيئة المحيطة بهم (Trifiletti,2009,:77) .

يتمثل مفهوم الشخصية الاستباقية ليكون منفرداً ولا يلزمه موقع ضبط داخلي للفرد وكذلك قدرته العقلية وقام بعض الباحثين في هذا المجال بدراسة الخصائص المشتركة بين مفهوم الشخصية الاستباقية وبين الخصائص الخمسة الكبرى للشخصية ووجدوا من خلالها علاقة بين الانبساط والشخصية الاستباقية وكذلك التوجهات الفردية التي يعمل بها الشخص من تلقاء نفسة(Frese.et.al,1997:161).

ولديها نسبياً حرة شخصية بأنها للفرد الاستباقية الشخصية وكرانت بيتمان عرف يظهروا حتى ويثابرون المتاحة الفرص يحددون وهم استباقي سلوك نحو ثابت استعداد عكس بالاستباقية يتسمون لذلك تعترضهم التي للمشاكل حل ويجدون معنى ذي تغيير .تغييرها من بدلاً بحياتهم يمر ظرف اي مع التكيف الى يميلون استباقية الاقل ذلك

(Bateman & Grant,1993:65)

الفرد سلوك في ثابتة نزعة هي الاستباقية الشخصية ان (2009ومارونك بون) واشار ما وهذا مرن بشكل المواقف مع والتعامل القرار اتخاذ على عالية قدرة ولديهم الاستباقي الى يؤدي وهذا الايثارية والدوافع المشتركة الاعمال عن وبعيد استباقي ليكون الفرد يدفع .ايجابي بشكل الفرد توجهات تغير

(Vill Koiste,2013:30)

مميزات الشخصية الاستباقية:

.ان الافراد الاستباقيون يقومون بسلوك اختياري كوحدة متكاملة نتيجة تحليل قدرتهم على تحليل المخاطر.

.هناك انسجام لدى الافراد الاستباقيون بين ذكائهم المعرفي والعاطفي والروحي.

.لديهم قدرة على تحويل مشكلاتهم واخطائهم الى نمط حياتي جديد وتجارب تعليمية جيدة.

.يمتلكون قدرة عالية للمشاركة في أنشطة علمية مختلفة تتجاوز كل الصعاب.

.ان الافراد الاستباقيون يسعون الى تغيير الظروف القادمة او الجديدة بما يناسب اهدافهم لتحقيق نتائج فعاله.

ذكر ستيفن كوفي 2011 ان الفرد الاستباقي لدية قدر عالي من المسؤولية عن سلوك الماضي والحاضر والمستقبل ,وله قابلية على اتخاذ خطوات ايجابية على تغيير الوضع السلبي ,وهذا يتم بفعل الوعي الذاتي لدى الفرد الاستباقي الذي يتمتع بقوة الارادة وتحمل مسؤولية افعاله ,وهذه الخصائص تؤدي الى اختيار الفرد لنوعية التي الحياة التي تناسبه.

يرى كل من (ماكور ميك وغواي وستورات 2019)هناك استراتيجيات تسهل عمل الافراد الذين يتمتعون بالشخصية الاستباقية :

.ان الافراد الاستباقيون لديهم استعداد عالي للانخراط بشكل طبيعي في السلوك الاستباقي.

.تهيأت اجواء ملائمة للابتكار والمرونة لان هذه الاجواء تشجع سلوك الفرد الاستباقي .

(McCormick,Guay ,&Stewart,2018,p30)

ان مفهوم الشخصية الاستباقية تم تطويره لدراسة التصرف الشخصي اتجاه السلوك الاستباقي حيث تم تحديد الاختلاف بين توجهاتهم ,وخصائصهم في مدى قابليتهم على اتخاذ القرارات للتأثير في بيئتهم ,وهكذا شخصية لا تتأثر بالظروف البيئية ,ولديها القابلية على التعامل مع كل المتغيرات ,اما الافراد غير الاستباقيين غير قادرين على مواجهة المشاكل وحلها وهم اقل دافعية ونشاط اتجاه الفرص التي تتوافر لهم .

(Crant ,2000,112)

:ومنها الاستباقية الشخصية ذو الفرد بها يقوم الاستباقية السلوكيات من العديد هناك

.لديه أهداف موجهة وفعاله في التغيير.

.أيجاد التغيير في اي بيئة يتواجدون فيها.

.يضعون الحلول ويمنعون المشاكل.

.يقومون بأعمالهم بشكل يختلف عن الاخرين.

.يسعون الى تحقيق النتائج وابدأ المبادرة .(Bateman & Crant ,1993:93)

الافراد الاستباقيون يؤدون المهام والواجبات بطرق وافكار جديدة لتحقيق اهدافهم وتحسين ادائهم وبذلك فهم يشاركون بنشاط وفاعلية وبمهارات تحدد اجراءات العمل الجديد وبشكل منظم يضمن لهم اثار ايجابية مقارنتاً مع الافراد غير الاستباقيين. (Seibert, & Kraimer ,2001:8)

يرى) البكر وسبيريغو (ان الشخصية الاستباقية لديها تزايد في فرص التعلم المليئة بالدافعية والنجاح وأنشطة الخدمة المجتمعية التي بدورها تزيد من ثقة الفرد وكيفية التعامل مع المواقف بإيجابيه وتعتبر يناء مركب يحدد الاختلافات بين الافراد في المدى الذي يتخذون فيه الاجراءات للتأثير في بيئاتهم وكيفية تأثيرها على السلوك الفردي في العمل . (Bateman and Grant1993:99)

وكذلك ترتبط الشخصية الاستباقية بشكل ايجابي بالانشطة الخارجية واللامركزية التي تهدف الى احداث تغيير بناء ,وبهذا احدثت انجازات شخصية نتيجة قيادتها التحويلية مما ادى الى ارتباطها بالنتائج الايجابية عبر مجالات مختلفة ,Parker and Collins) . 2010: 93)

حيث وصف كرانت (2000) ان الشخصية الاستباقية هي نزعة ثابته لسلوك الاستباقي , وانها متغير يسهم في نزوع الفرد الى المبادرة ,واظهرت بعض الدراسات ان الشخصية الاستباقية والسلوك الاستباقي مهمان لفاعلية الافراد والفروق والمنظمات ,وهي تقوم على اساس ان البيئة يتم تحديدها بشكل مشترك من قبل الفرد الذي يؤثر على الموقف والوضع الذي يؤثر على الشخص ويتفاعل الشخص والبيئة مع بعضهما البعض ,وهذا يعني ان الافراد ليس مجرد متلقين سلبيين للبيئة ,بل يمارسون تأثيرهم على البيئة الي ينتمون اليها بشكل مباشر لذلك تعد السلوكيات الاستباقية هي محاولة الفرد لتعزيز التغير الايجابي بنشاط في اماكن العمل .

(Bateman &Crant ,1993: 106)

ان الشخصية الاستباقية سلوك موجه نحو الهدف يسعى الفرد عن طريق ادارة الطاقة العقلية والجسدية بشكل ايجابي لتعزيز الاداء الامثل في العمل ,وبذلك تزيد من فرص

التعلم المليئة بالنجاح التي تؤدي الى زيادة شعور الفرد بالإتقان والثقة وهذا يساعد الفرد على فحص المواقف من اجل تعديل الفرص ووضع الاهداف الفعالة والتنبؤ بالمشكلات ومنع حدوثها مما يؤدي الى تحقيق نتائج ايجابية وهم يغيرون من ادواتهم وخططهم باستمرار (Frese.et.al,1997:161).

الذاتي التنظيم :ثانياًSelf_ Regulation

(1986 ,بأندورا ألبرت) الاجتماعية المعرفية النظرية

Social cognitive theory (Albert Bandura ،1986)

التنظيم الذاتي حسب رؤية بأندورا هي قدرة الفرد على تنظيم وضبط سلوكه وعلاقته بالمتغيرات البيئية في المواقف اليومية بشكل عام ومواقف التعلم بشكل خاص ,ويشكل التنظيم الذاتي قاعدة اساسية لعملية التنشئة الاجتماعية والتعامل مع السلوك الاجتماعي المقبول للفرد (Schunk,2001: 231)

أذا أكد) بأندورا (1986 على عملية التنظيم الذاتي وتأثيرها على سلوك الافراد ويشكلون الاطفال سلوكهم عن طريق عملية الثواب والعقاب واثناء تدرجهم بالنمو يتعلمون السلوك المقبول وغير المقبول اجتماعيا ومن الاخرين وبالتالي يكونون اغلب افكارهم عن طريق اختيارهم للسلوك المناسب وغير المناسب(أبو علام(183_182 :2004 ,

ويرى بأندورا ان الاختلاف بين امتلاك الشخص القدرة على التنظيم الذاتي ,وبين القدرة على تطبيقها بفاعلية وتواصل تحت ضغط مؤثرات تتعارض معها ,فالتنظيم الذاتي الفعال يتطلب من الشخص اعتقاد ذاتي قوي في قدرته على التأثير في التحكم الذاتي اي كلما تزداد فاعلية التنظيم الذاتي المدركة تؤدي الى زيادة جهود الفرد في التحكم الذاتي وقدرته في مواجهة الضغوط الاجتماعية(Bandura, 1991:19-21).

وهناك رؤية اخرى ل بأندورا ان سلوك الفرد يتأثر بالمعايير المتعلمة ,وكذلك يرى) جانية (ان تفسير التنظيم الذاتي تبعاً لتنظيم الهرمي للمكونات الفرعية التي تتألف منها ,وهذا ما نسميه بنية

(Rosenthal, 2000: 204)

اما) زيمرمان (يعتبره نوع ما وراء المعرفة والمرتبط بالاختيار المناسب لاستراتيجيات التعلم.

(Zimmerman,2000:234)

في حين يرى (الزيات 1988)يمثل التنظيم الذاتي الميكانزمات الذاتية لتنظيم المعرفة المستخدمة برؤية متعلم ايجابي نشط خلال محاولات حل المشكلات(الزيات ,, :1988 250)

حيث ان الافراد يضعون بشكل او بأخر معاييراً لأنفسهم وبعد ذلك يميزون بينها وبين ادائهم للوصل لتلك المعايير فاذا ظهر تقدم في الأداء يؤدي الى تعزيز فاعلية الذات ,اما اذا كان هناك تعارض بين الاداء والمعيار يؤدي بدوره الى الاستياء ولكن هذا لن يحدث اذا اعتقد الافراد ان بإمكانهم تغير اسلوبهم واستراتيجياتهم .

(Schunk , 1995 : 92)

وان سلوك الفرد يتأثر بالمعايير المتعلمة التي حددها لنفسة وهذه المعايير تحرك الفرد ليعمل بجدية تامة او يغير سلوكه ليصل الى المعيار الموضوع ودرجة الدافعية الذاتية **ممكن ان تحدد بعوامل منها:**

1. الزمن المتوقع لا نجاز الهدف :ان الاهداف القصيرة الامد أكثر تأثيرا من الاهداف بعيدة الامد.

2. الكفاءة الذاتية للشخص :عندما يشعر الفرد لدية قابلية على تحقيق الهدف فهذا يساعده على بذل مزيد من الجهود ,مقارنتا مع الافراد ذو الفاعلية الذاتية المنخفضة .

3. التغذية الراجعة :من خلالها يمكن للفرد تعديل جهوده المبذولة او اهدافه لتكون عملية وواقعية.

(Stone , 1998 : 6)

حيث يمارس الافراد التنظيم الذاتي بشكل منتظم مع التعديلات الطفيفة بناءاً على خصائص الموقف اذا يظهر الافراد في حياتهم اليومية رغبة في تنظيم ذواتهم والتحكم في سلوكياتهم حتى يكونوا حياة ناجحة وسعيدة فقدرة الفرد على تنظيم ذاته تعد شكلاً لكفاية الفعل التي تدمج الشروط الاساسية المعرفية والاجتماعية والدافعية الضرورية للفعل والانجاز) .(نجم, ٢٠٠٠: ١٧) وان لتنظيم الذاتي اهمية في التعلم واكتساب المعرفة بشكل جيد سواء كان بالمؤسسة التربوية او الجامعة او العمل ,وتزداد هذه الاهمية في العملية التعليمية حيث توسع وتفعل الادراكات المعرفية والاجتماعية بانسيابية تامة للحصول على نتائج صحيحة , وتعمل على زيادة فهم الطلبة ومشاركتهم الجيدة والفعالة واختيار التعليم المناسب لتحقيق عمليات التنظيم الذاتي(ديماس, ٢٠٠٢: ١٧٣)

خصائص التنظيم الذاتي:

1. اكساب الطالب عادات التعليم المستمر الذي يحمل الفرد مسؤولية تعلم نفسة بنفسة.
2. تنظيم خبرات الفرد والمناهج التعليمية مما يساعد الطالب ان يتقدم وفق قدراته.
3. يوفر للطالب خيارات التعلم المتنوعة حتى يستثمر طاقاته على وفق استعداداته .
4. يدعم فردية المتعلم في الدراسة والتعلم بصورة خاصة .

5. يساعد الطالب على تحمل مسؤولية تعلمة وممارسة النشاطات المتعددة(غباين, ٢٠٢١: ٢٦)

الفصل الثالث

منهج الحث.

يعد اختيار المنهج المناسب للبحث امر في غاية الاهمية ,لذا فأن المنهج المناسب لتحقيق هدف البحث الحالي هو المنهج الوصفي ,اذا انه يتلاءم مع أهدافة ,ويعد افضل المناهج لدراسة المتغيرات ,فهو يصف السلوك الانساني ويصل الى نتائج حقيقة لتحديد الظاهرة بشكل مناسب (عودة ,وفتحي, ١٩٩٢: ٥٧) لذا فقد اختار الباحث منهج الحث الوصفي الارتباطي ,لقياس ومعرفة الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي لدى طلبة الدراسات العليا.

أ . مجتمع البحث.

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الدراسات العليا لجامعة القادسية كلية التربية ,والبالغ عددهم (641) للعام الدراسي 2020 ..2021

ب . عينة البحث.

بعد ان تم تحديد عينة وبهذا فان العينةُ العشَوائية الطبقية تُعد خَير وسيلة يمكن استعمالها في مثل هذا النوع من المجتمعات ,وبناءا على ما تقدم فقد استخدم الباحث في اختيار عينة البحث الطريقة الطبقية العشوائية) ملحم (251 :2002 ,المتمثلة بطلبة الدراسات العليا والبالغ عددهم (150) طالبا وطالبة ,بواقع (80) طالباً و (70) طالبة .

ج . اداتا البحث .

1. مقياس الشخصية الاستباقية

حيث قام الباحث بتبني مقياس الشخصية الاستباقية ل (بيتمان وكرانت 1993) ويتكون من (17) فقرة وبواقع (5) بدائل .

التحليل الاحصائي لمقياس الشخصية الاستباقية

أ . استخراج القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين:

تم تطبيق المقياس على عينية التحليل الاحصائي وعددها (150) طالباً وطالبة أُجرِيت الخطوات الاتية:

1. تحَديد الدرجة الكَلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

.2ترتيب الدرجات التي استخرجت لجميع الاستمارات تنازلياً من أعلى درجَة الى ادنى درجة وقد تراوحت بين 44) . (81

.3تحديد المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية بنسبة (27%) للمجموعة العليا وبلغ (41)وتراوحت الدرجات فيها بين(67 ـ 81)وكذلك نسبة (27%) للمجموعة الدُنيا من درجات الاستمارات وبلغت (41) وتراوحت الدرجات فيها بين(44 ـ 57)أذ ان هذه النسبة تعطي مجموعتين بأكبر حجم أقصى تمييز.(Kelly, 1973: 122)

.4حُللت كل فقرة من فقرات المقياس بأستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين Independent samples t_testثم مقَارنة القيمة المحسوبة لكل فقرة مع القيمة التأئية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (80) والبالغة (1.99) فكانت جميع الفقرات دالة احصائياً ,ليبقى المقياس مكوناً من (17) فقرة وكما موضح بالجدول رقم.(1)

جدول(1)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة تمييز فقرات مقياس الشخصية الاستباقية

لتسلسل	المجمَوعة العليا 41		المجموعة الدنيا 41		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القَرار
	المتوسط الحُسابي	الانحرافَ المعياري	المتوسط الحسَابي	لانحراف المعياري			

1	4.22	0.81	2.68	1.54	4.85	دالة	مميزة
2	4.12	0.81	3.34	1.02	3.84	دالة	مميزة
3	4.22	0.82	3.41	0.87	4.32	دالة	مميزة
4	3.85	0.94	3.41	0.95	2.11	دالة	مميزة
5	4.22	0.69	3.22	0.88	5.72	دالة	مميزة
6	4.02	1.04	2.80	1.31	4.68	دالة	مميزة
7	3.98	0.85	3.00	1.12	4.45	دالة	مميزة
8	3.46	1.16	2.68	1.04	3.21	دالة	مميزة
9	3.93	0.98	2.56	1.10	5.93	دالة	مميزة
10	4.10	1.11	2.59	1.00	6.47	دالة	مميزة
11	4.44	0.71	3.20	1.08	6.18	دالة	مميزة
12	4.54	0.50	3.54	0.81	6.71	دالة	مميزة
13	4.24	0.58	2.93	0.88	8.01	دالة	مميزة
14	4.24	0.58	3.44	1.07	4.22	دالة	مميزة
15	4.22	0.94	2.76	0.99	6.86	دالة	مميزة

مميزة	دالة	6.36	0.89	2.90	0.88	4.15	16
مميزة	دالة	3.69	0.91	3.68	0.69	4.34	17

ب – أسلوب الاتساق الداخلي:

علاقة درج الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية:

تم حساب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون ,ثم قام الباحث باختبار كل قيمة من قيم معامل الارتباط وذلك بأستخدام الاختبار التائي لدلالة معَامل الارتُباط) عيسوي ,(51 :1985 ,وقد تبين أن جميع القَيم اكبر منَ القيمةٌ التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (148)والبالغة (1.96) مما يعني ان جمَيع الفقَرات كانت دالة احصائياً ,والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول(2)

معاملات ارتباط درجةُ الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الشخصية الاستباقية مع دلالتها التائية

ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار
1	0.517	7.316	دالة
2	0.293	3.720	دالة
3	0.346	4.468	دالة
4	0.269	3.390	دالة
5	0.391	5.155	دالة
6	0.338	4.356	دالة

7	0.364	4.744	دالة
8	0.235	2.928	دالة
9	0.462	6.324	دالة
10	0.461	6.306	دالة
11	0.495	6.907	دالة
12	0.497	6.941	دالة
13	0.446	6.044	دالة
14	0.417	5.563	دالة
15	0.478	6.603	دالة
16	0.438	5.912	دالة
17	0.332	4.265	دالة

الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية الاستباقية

اولاً :الصدق.

الصدق الظاهري:

حيث تم عرضَ فقرات المقَياس قبل تطبيقه على مجموعه من الخُبراء من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على صلاحية فقرات الاختبار في قَياس الخاصية المراد قَياسها) الغريب (679 :1985 ,وقد تحقق الصدق الظاهري للمقياس بنسبة (100%) ل (17) فقرة وان فقرات المقياس ملائمة لعينة البحث.

ثانياً :الثبات:

تم اجراء الثبات بطريقتين

اولاً :الثبات باعادة الاختبار :تم تطبيق الاختبار على عينة من الطلبة بلغت 25 وذلك في يوم الاربعاء الموافق 16/4/2021 ثَم اعيد تطبيق المقَياس على نفس العينة بعد مرور 14يوم وبعدها قام الباحث بحساب الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون فبلغت قيمته المحسوبة (0.86) وهي قيمة ثبات جيدة في المقاييس التربوية والنفسية.

ثانياً:الثبات باستخدام معدالة كرنباخ الفا : Cronbach's Alpha فقد بلغت قيمتها (0.883)وهي قيمة ثبات جيدة في المقاييس النفسية والتربوية .

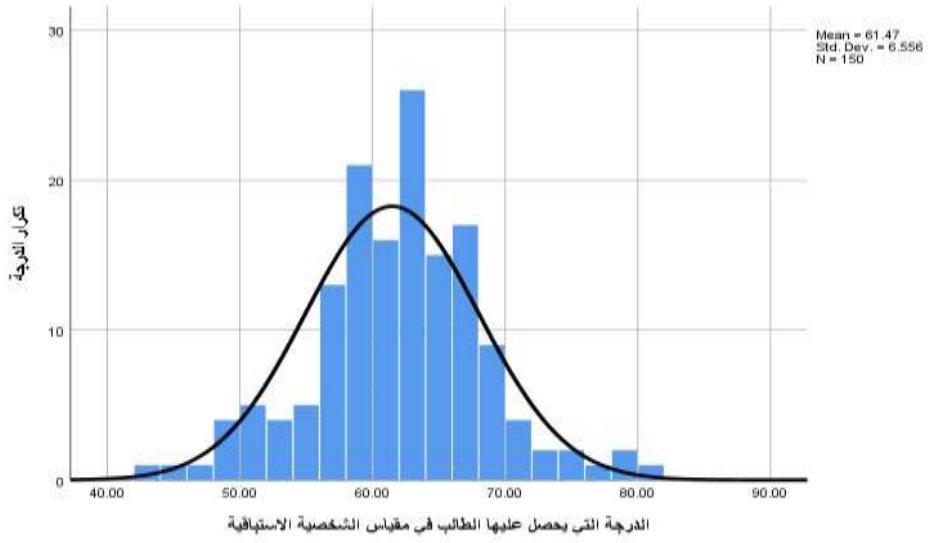
المؤشرات الاحصائية لمقياس الشخصية الاستباقية

جدول(3)

المؤشر الاحصائي	القيمة
المتوسط الحسابي	61.46
الانحراف المعياري	6.65
عدد الفقرات النهائي	17
أعلى درجة فرضية في المقياس	85
اقل درجة فرضية في المقياس	17
المتوسط الفرضي	51
أعلى درجة فعلية) واقعية(	81
أقل درجة فعلية) واقعية(	44

المدى	40
المنوال	62
الوسيط	62
الالتواءSkewness	0.230
التفرطحKurtosis	0.46

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس الشخصية الاستباقية



الشكل(1)

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس الشخصية الاستباقية وهو يقترب من التوزيع الطبيعي

وهنا اصبح المقياس جاهزا للتطبيق النهائي مكونا من 17 فقرة.

التحليل الاحصائي لمقياس التنظيم الذاتي

.2مقياس التنظيم الذاتي

حيث اعد الباحث مقياس التنظيم الذاتي من خلال تبني تعريف وكذلك النظرية الاجتماعية المعرفية) ألبرت بأندورا (1986 وبذلك اصبح المقياس مكون من (31) فقرة بواقع (5) بدائل.

- **استخراج القوة التمييزية باسلوب المجموعتين الطرفيتين:**

تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي وعددها (150) طالباً وطالبة أُجريت الخطوات الاتية:

- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.
- ترتيَب الدرجات الكلية التي أستخرجت لجميع الاستمارات تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة وقد تراوحت بين 69) ..(145
- تحديد المجمُوعتين الطرِفَتين في الدرجة الكلية بنسبة (27%) للمجموعة العُليا وبلغ (41) وتراوحت الدرجات فيها بين 125) - (145 وكذلك نسبة (27%) للمجموعة الدنيا من درجات الاستمارات وبلغت (41) وتراوحت الدرجات فيها بين 69)- (125 أذ ان النسبة تعطي مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمييز (122 (Kelly,1973 : .
- حُللت كل فقرة من فقرات المقياس بأستخدام الاختبار التائي لعينتُين مستقَلتين Independent Samples t_testثم مقارنة القيمة المحسوبة لكل فقرة مع القيمة التأئية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (80) والبالغة (1.99)فكانت جميع الفقَرات دالة احصائياً ,كما موضح في الجدول.(4)

جدول(4)

نتائج الاختبَار التائي لعينتَّين مستقلتين لدلالة تمييز فقرات مقياس التنظيم الذاتي

التسلسل	المجموعة العليا 41		المجموعة الدنيا 41		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	4.41	0.74	2.98	0.91	7.86	دالة	مميز
2	4.24	0.94	3.32	1.06	4.18	دالة	مميز
3	4.02	1.29	3.00	0.89	4.17	دالة	مميز
4	4.27	0.87	3.34	0.91	4.72	دالة	مميز
5	4.37	0.66	2.76	0.92	9.12	دالة	مميز
6	4.41	0.74	3.20	1.01	6.25	دالة	مميز
7	4.17	0.95	3.20	0.98	4.59	دالة	مميز
8	4.15	0.69	3.17	1.16	4.63	دالة	مميز
9	4.27	0.59	3.12	1.00	6.29	دالة	مميز
10	4.54	0.50	3.37	1.13	6.04	دالة	مميز
11	4.39	0.83	2.83	1.18	6.92	دالة	مميز
12	4.22	0.61	2.93	1.13	6.45	دالة	مميز
13	4.17	0.74	2.88	1.05	6.43	دالة	مميز
14	4.15	0.91	3.15	0.94	4.90	دالة	مميز
15	4.29	0.46	3.00	1.24	6.24	دالة	مميز

16	4.12	0.51	3.00	1.12	5.85	دالة	مميز
17	4.32	0.65	2.90	1.07	7.25	دالة	مميز
18	4.37	0.58	3.29	1.12	5.43	دالة	مميز
19	4.34	0.82	3.20	1.14	5.20	دالة	مميز
20	4.12	1.05	2.78	1.06	5.75	دالة	مميز
21	4.49	0.51	2.78	1.13	8.83	دالة	مميز
22	4.46	0.64	3.02	0.94	8.15	دالة	مميز
23	3.56	1.21	2.41	1.32	4.10	دالة	مميز
24	3.63	1.36	2.71	1.12	3.37	دالة	مميز
25	4.10	1.09	3.49	1.16	2.45	دالة	مميز
26	4.20	1.10	3.07	1.25	4.31	دالة	مميز
27	4.73	0.59	3.44	1.03	6.99	دالة	مميز
28	4.54	0.60	3.24	1.22	6.10	دالة	مميز
29	4.63	0.58	3.41	1.00	6.75	دالة	مميز
30	3.98	1.21	2.85	1.22	4.18	دالة	مميز
31	4.17	0.67	3.59	0.95	3.23	دالة	مميز

ب – أسلوب الاتساق الداخلي:

علاقة درجُة الفقرة بالدرجة الكُلية لمقياس التنَظيم الذاتي:

تم حساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي وذلك بأستخدام معامل ارتباط بيرسون ,ثم قام الباحث باختبار كل قيمة من قيم معامل الارتباط وذلك

بأستخدام الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط (عيسوي51 :1985 ,) وقد تبين ان جمَيع القيم اكبر من القيمة التائية الجَدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (148)والبالغة (1.96) مما يعني ان جميع الفقرات كانت دالة احصائياً ,والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول(5)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي مع دلالتها التائية

ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار	ت	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	الدلالة التائية للارتباط	القرار
1	0.287	3.628	دالة	17	0.536	7.706	دالة
2	0.047	0.570	دالة	18	0.409	5.433	دالة
3	0.148	1.818	دالة	19	0.375	4.905	دالة
4	0.153	1.871	دالة	20	0.495	6.911	دالة
5	0.309	3.939	دالة	21	0.592	8.898	دالة
6	0.129	1.572	دالة	22	0.512	7.223	دالة
7	0.061	0.739	دالة	23	0.368	4.801	دالة

8	0.064	0.778	دالة	24	0.260	3.267	دالة
9	0.074	0.896	دالة	25	0.244	3.045	دالة
10	0.161	1.983	دالة	26	0.344	4.448	دالة
11	0.197	2.437	دالة	27	0.464	6.347	دالة
12	0.179	2.206	دالة	28	0.412	5.474	دالة
13	0.174	2.146	دالة	29	0.462	6.321	دالة
14	0.042	0.507	دالة	30	0.358	4.649	دالة
15	0.505	7.102	دالة	31	0.289	3.663	دالة
16	0.438	5.912	دالة				

الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الذاتي

اولاً :الصدق

الصدق الظاهري

حيث تم عرض فقرات المقِّياس قبل تطبيقه على مجَموعة من الخبراء من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على صلاحية فقرات الاختبار في قَياس الخاصية المراد قياسها) الغريب ,679 :1985 ,)وقد تحقق الصدق الظاهري للمقياس ما نسبتهُ (100%) ل (31) فقرة ولم تحذف اي فقرة من المقياس وتم اجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة على بعض فقرات المقياس.

ثانياً :الثبات:

تم اجراء الثبات بطريقتين

اولاً :الثبات باعادة الاختبار :تم تطبيق الاختبار على عينة من الطلبة بلغت 25 وذلك في يوم الاربعاء الموافق 16/4/2021 ثَم اعُيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مرور 14يوم وبعدها قام الباحث بحساب الثبات باستخدم معامل ارتباط بيرسون فبلغت قيمته المحسوبة (0.86) وهي قيمة ثبات جيدة في المقاييس التربوية والنفسية .

الثبات باستخدام معدالة كرنباخ الفا : Cronbach's Alpha فقد بلغت قيمتها (0.91) وهي قيمة ثبات جيدة في المقاييس النفسية والتربوية.

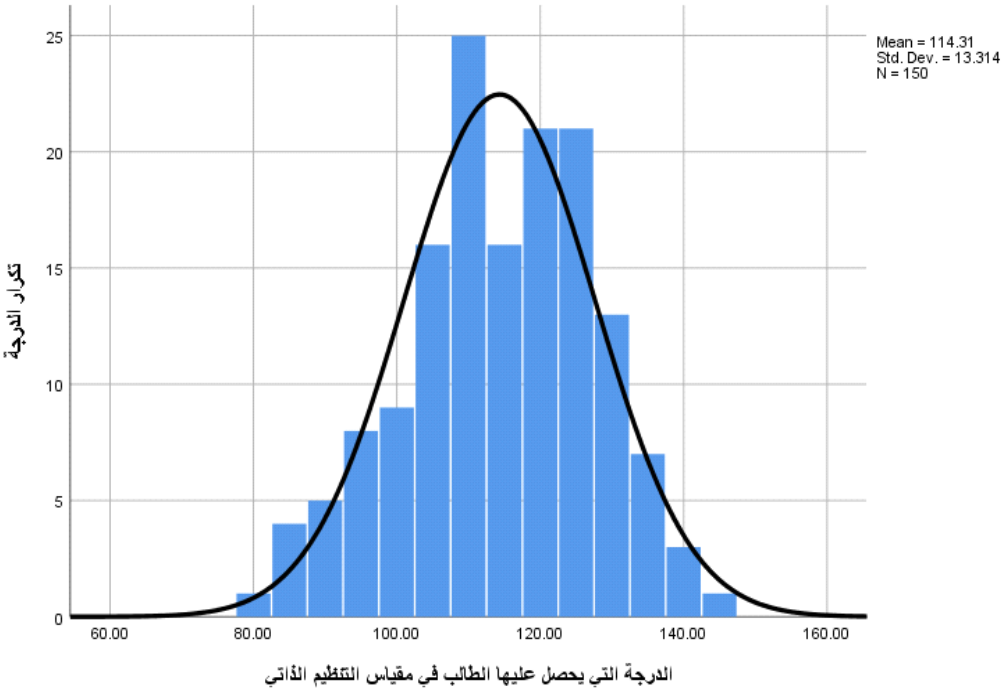
المؤشرات الاحصائية لمقياس التنظيم الذاتي

جدول(6)

المؤشر الاحصائي	القيمة
المتوسط الحسابي	114.31
الانحراف المعياري	13.31
عدد الفقرات النهائي	31
أعلى درجة فرضية في الاختبار	155
اقل درجة فرضية في الاختبار	31
المتوسط الفرضي	93

أعلى درجة فعلية) واقعية(	145
أقل درجة فعلية) واقعية(	67
المدى	78
المنوال	124
الوسيط	115
الالتواء Skewness	0.425
التفرطح Kurtosis	0.363

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس التنظيم الذاتي



الشكل(2)

التوزيع الاعتدالي لدرجات افراد العينة على مقياس التنظيم الذاتي وهو يقترب من التوزيع الطبيعي

وهنا اصبح المقياس جاهزا للتطبيق النهائي مكونا من 31 فقرة.

<u>الفصل الرابع</u>

الهدف الأول :التعرف على الشخصية الاستباقية لدى طلبة الجامعة

للتحقّق من هذا الهدف فقد قام الباحث بتطبيق مقياس الشخصية الاستباقية على عينة البحث واظهرت النتائج بأن المتوسط الحسابي للعينة (61.46) بانحراف معياري مقداره (6.65)وباختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة one

Sample t– testتبين ان القيمة المحسوبة قد بلغت (22.26) وهي قيمة دالةً احصائياً مقارنةً بالقيمة" ت "الجدوليةً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199) اذ ان الجدولية (±1.96) مما يعني ان الدلالة لصالح المتوسط الحسابي وهذا يشير الى ان الطلبة لديهم شخصية استباقية وبشكل دال احصائياً، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول(7)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الشخصية

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الشخصية الاستباقية لدى طلبة الإعدادية

العينة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية t		الدلالة والقرار
					المحسوبة	الجدولية	
طلبة الجامعة	200	51	61.46	6.65	22.26	±1.96	دالة لديهم شخصية استباقية

تفسر هذه النتيجة على ان الطلبة يمتلكون قدرة عالية على المشاركة في أنشطة علمية مختلفة تتجاوز كل الصعاب ولديهم قدرة عالية على اتخاذ القرار والتعامل مع المواقف بشكل مرن ,وهذا ما يدفع الفرد ليكون استباقي وبعيد عن الاعمال المشتركة والدوافع الايثارية ,وهذا يؤدي الى تغير توجهات الفرد بشكل ايجابي مما يزيد من فرص التعلم المليئة بالدافعية والنجاح وأنشطة الخدمة المجتمعية ,وان الطلبة ذوو الشخصية الاستباقية اقل عرضة لتكيف السلبي مع الظروف البيئية ,حيث انهم يحاولون خلق ظروف جديدة.

الهدف الثاني :التعرف على الشخصية الاستباقية لدى طلبة الجامعة حسب متغيري الجنس والتخصص

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث تحليل التباين الثاني Two Way ANOVA فكانت النتائج كما في الجدول.(8)

جدول(8)

نتائج تحليل التباين الثاني لدلالة الفروق في الشخصية الاستباقية حسب الجنس والتخصص

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	الدلالة
الجنس	50.393	1	50.393	1.172	0.280	غير دالة
التخصص	257.894	1	257.894	5.999	0.015	دالة
الجنس * التخصص	9.647	1	9.647	0.224	0.636	غير دالة
Error	8425.935	196	42.989			
Total	764385.000	200				
Corrected Total	8795.755	199				

من ملاحظة الجدول (8) يتبين ما يلي:

الجنس :من ملاحظة الجدول (8) يتبين ان القيمة الفائية المحسوبة (1.172) أصغر من القيمة الفائية الجدوليةَ عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (199 : 1) والبالغة (3.84)مما يعني انه ليس هناك فروق في الشخصية الاستباقية حسب الجنس .ويمكن تفسير هذه النتيجة حيث ان طلبة الجامعة من كلا الجنسين لديهم نفس التوجهات والميول وان توجهاتهم تنطوي على تحديد المشكلات الجديدة وايجاد الحلول الجديدة وكذلك البيئة الجامعية التي يدرسون فيها نضجت توجهاتهم وهذا ادى الى اجواء ملائمة للابتكار والمرونة لان هذه الاجواء تشجع سلوك الفرد الاستباقي وبذلك تكون النتيجة واحدة لكلا الجنسين.

التخصص :من ملاحظة الجدول (8) يتبين ان القيمة الفائية المحسوبة (5.999) اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (199 :1) والبالغة (3.84)مما يعني انه هناك فروق في الشخصية الاستباقية حسب التخصص ، وبالرجوع الى المتوسطات الحسابية تبين ان المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (62.63) أكبر المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني (60.3) مما يعني ان الدلالة لصالح التخصص العلمي .ويمكن تفسير هذه النتيجة ان طلبة التخصص العلمي يمتلكون قدرة عالية للمشاركة في أنشطة علمية مختلفة تتجاوز كل الصعاب ومقرراتهم الدراسية تختلف عن مقررات التخصص الانساني لذلك تنمي لديهم القدرة على التحليل والتركيب واستنباط الحلول للمسائل المعقدة بشكل دقيق وهذا ما جعلهم مختلف عن اقرانهم من التخصصات الاخرى .

تفاعل الجنس X التخصص :من ملاحظة الجدول (8) يتبين ان القيمة الفائية الجدولية (0.224)وهي أصغر من القيمة الجَدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية :1) (199والبالغة (3.84) مما يعني ان الفرق غير دال احصائياً في الشخصية الاستباقية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة ان الطلبة لكلا الجنسين والتخصص من خلال تواجدهم داخل الجامعة فهم يتلقون نفس المثيرات العلمية وهناك تداخل بمقرراتهم الدراسية ويكون الاختلاط مستمر فيما بينهم.

الهدف الثالث :التعرف على التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة.

للتحقق من هذا الهدف فقد قام الباحث بتطبيق مقياس التنظيم الذاتي على عينة البحث واظهرت النتائج بأن المتوسط الحسابي للعينة (114.51) بانحراف معياري مقداره (13.28)وباختبار الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي البالغ (93) باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة one Sample t– test تبين ان القيمة المحسوبة قد بلغت (22.9)وهي قيمة دالة احصائياً مقارنة بالقيمة" ت "الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199) اذ ان الجدولية (±1.96) مما يعني ان الدلالة لصالح المتوسط الحسابي وهذا يشير الى ان الطلبة لديهم تنظيماً ذاتياً وبشكل دال احصائياً، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول(9)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة التنظيم الذاتي لدى طلبة الإعدادية

العينة	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية t		الدلالة والقرار
					المحسوبة	الجدولية	
طلبة الجامعة	200	93	114.51	13.28	22.9	±1.96	دالة لديهم تنظيماً ذاتياً

ويمكن تفسير هذه النتيجة ان الطلبة يظهرون رغبة في تنظيم ذواتهم والتحكم في سلوكياتهم ولهذا التنظيم الذاتي اهمية في التعلم واكتساب المعرفة بشكل جيد سواء اكان في المؤسسة الجامعية او العمل وهذه الاهمية في العملية التعليمية تشعرهم بالاعتزاز والرضا عن

سلوكياتهم الايجابية المنشودة وتعديل وتطوير السلبية منها ,وكذلك توسع وتفعل الادراكات المعرفية والاجتماعية لذلك التنظيم الذاتي يؤدي الى زيادة جهود الفرد في التحكم الذاتي وقدرته في مواجهة مختلف الضغوط.

الهدف الرابع :التعرف على التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة حسب متغيري الجنس والتخصص

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث تحليل التباين الثاني Two Way ANOVA فكانت النتائج كما في الجدول.(10)

جدول(10)

نتائج تحليل التباين الثاني لدلالة الفروق في التنظيم الذاتي حسب الجنس والتخصص

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	الدلالة
الجنس	27.403	1	27.403	0.171	0.679	غير دالة
التخصص	3224.716	1	3224.716	20.178	0.000	دالة
الجنس * التخصص	495.323	1	495.323	3.099	0.080	غير دالة
Error	31323.415	196	159.813			

Total	2657608.000	200				
Corrected Total	35099.980	199				

من ملاحظة الجدول (10) يتبين ما يلي:

الجنس :من ملاحظة الجدول (10) يتبين ان القيمة الفائية المحسوبة (0.171) اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (199 : 1) والبالغة (3.84)مما يعني انه ليس هناك فروق في التنظيم الذاتي حسب الجنس .ويمكن تفسير هذه النتيجة ان جميع الامكانيات الثقافية والعلمية التي اكتسبوها الطلبة داخل البيئة الجامعية ادت بهم الى مستوى واحد من تنظيم سلوكي جيد وقدرة عالية على تحمل المواقف الصعبة وكيفية التعامل مع الاساليب الناجحة.

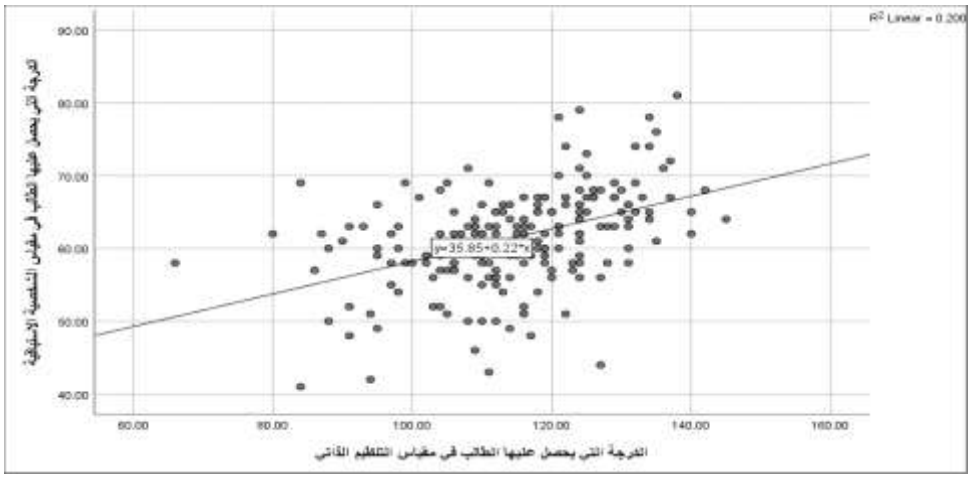
التخصص :من ملاحظة الجدول (10) يتبين ان القيمة الفائية المحسوبة (20.178) اكبر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (199 :1) والبالغة (3.84)مما يعني انه توجد فروق في التنظيم الذاتي حسب التخصص، وعند الرجوع للمتوسطات الحسابية تبين المتوسط الحسابي للتخصص العلمي (112.937) أكبر من المتوسط الحسابي للتخصص الإنساني (110.702) مما يعني أن الدلالة لصالح التخصص العلمي .ويمكن تفسير هذه النتيجة ان طلبة التخصص العلمي لديهم قدرة على تحليل المواقف المعرفية والاجتماعية وتنظيم ذواتهم بشكل واضح وتميزها عن الاخرين ويفضلون الواجبات والاعمال ذات الطابع التقني.

تفاعل الجنس X التخصص :من ملاحظة الجدول (10) يتبين ان القيمة الفائية الجدولية (3.099) وهي اصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (199 :1) والبالغة (3.84) مما يعني ان الفرق غير دال احصائياً في التنظيم الذاتي .ويمكن تفسير هذه النتيجة لان الطلبة ضمن هذه المرحلة لديهم سمات خاصة تميزهم عن اقرانهم الاخرين ,والى الدور الذي يقومون به في تطوير شخصياتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتوجيه انتباههم بشكل ايجابي هذا ادى الى عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية .

الهدف الخامس :التعرف على العلاقة الارتباطية بين الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة.

للتحقق من هذا الهدف فقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين المتغيرين وقد تبين قيمته المحسوبة (0.447) وعند حساب الدلالة التائية لمعامل الارتباط هذا فقد أصبحت قيمتها المحسوبة (6.06) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198) والبالغة (1.96) مما يعني ان العلاقة بينهما دالة احصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة ان امتلاك الطالبة لمكونات الشخصية الاستباقية يؤدي بهم الى اداء ايجابي امثل في تنظيم ذواتهم والارتقاء بسلوكياتهم الى الاداء الامثل سلوكياً ونفسياً واجتماعياً ,مما يعني ان الشخصية الاستباقية اصبح اداة لتنظيم سلوكيات الفرد ,ومن هنا تظهر العلاقة التبادلية بين الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي في تنظيم السلوكيات والتوجهات وتحقيق الاهداف واستخدام الاساليب الجيدة لتعامل مع المواقف الحياتية الصعبة .

والشكل (3) يوضح شكل العلاقة بين المتغيرين.



الشكل(3)

العلاقة الارتباطية بين الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة

الهدف السادس :التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات الجنس) ذكور – إناث (ونوع التخصص) علمي–انساني.(

لتحقيق هذا الهدف استعمل الباحث القيمة الزائية المحسوبة للعلاقات الارتباطية تبعاً لمتغيرات) الجنس والتخصص (بالاعتماد على الدرجة المعيارية المعُدلة لمعامل الارتباط لـ)فيشر(، فكانت النتائج كما مبين في جدول.(11)

جدول(11)

الفروق في العلاقة الارتباطية بين الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة حسب متغيرات الجنس) ذكور – إناث (والتخصص) علمي – انساني (

المتغيرات		العدد	معامل ارتباط الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي	الدرجة المعيارية الجدولية لمعامل الارتباط	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية	الدلالة (0.05)
الجنس	الذكور	90	0.394	0.505	0.3	1.96	غير دال
	الإناث	110	0.500	0.549			
التخصص	الانساني	101	0.445	0.478	0.611		غير دال
	العلمي	٩٩	0.381	0.402			

من ملاحظة جدول (11) يتبين:

بأَنَّ هناك علاقة ارتباطية طردية بين درجات طلبة الدراسات العليا في الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أَنَّ الشخصية الاستباقية تتداخل وتتجانس مع التنظيم الذاتي لدى الطلبة، ووجود بنية معرفية مشتركة في بعض الأبعاد والمهارات لكل من المتغيرين، إذ إن الشخصية الاستباقية تحتاج فيه الطلبة إلى التحليل وربط الأفكار وتركيبها مما يسهم في تطور القدرات الفكرية لدى الطلبة من تقديم رؤى وأفكار جديدة، بمعنى أن بعض الشخصية الاستباقية أسهمت في توليد المعلومات، وأن

المعلومات السابقة في دراسة الطلبة لها دور كبير في تنظيمهم الذاتي بالرغم من ضعفهم في بعض مجالات الشخصية الاستباقية.

في ضوء النتائج خلص الباحث الى:

اولاً :الاستنتاجات

- ان طلبة الجامعة بصورة عامة لديهم شخصية استباقية وعند التخصصين والجنسين ,وان البيئة الجامعية تزيد من دافعيتهم وهذا يؤدي الى حرص الطلبة على اداء مهامهم بكفاءة عالية.
- التنظيم الذاتي الذي يتمتعون به الطلبة نتيجة تأثير المتغيرات البيئية التي يتفاعلون معها.
- ان الطلبة لديهم شخصية استباقية عالية هذا يدل على ان لديهم تنظيم ذاتي عالي مما ادى الى علاقة طردية بين المتغيرين .

ثانياً :التوصيات

- اقامة ندوات من قبل المختصين في مختلف المجالات لتسليط الضوء على الشخصية الاستباقية باعتبارها مقوماً اساسياً لأداء المهام بكفاءة.
- ضرورة الاهتمام بتعزيز التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة وتوفير بيئة تعليمية تتيح لهم حرية المشاركة ,وتعزيز فرص الاستقلال والاعتماد على الذات.
- تعزيز البيئة الجامعية بالمثيرات العلمية المتنوعة وذلك بتوسيع النشاطات الاجتماعية والثقافية ,وهذا بدورة يؤدي الى زيادة الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي.

ثالثا :المقترحات

- القيام بدراسة الشخصية الاستباقية مع متغيرات أخرى مثل الذكاء الاجتماعي.
- القيام بدراسة التنظيم الذاتي مع متغيرات ديموغرافية أخرى مماثلة مثل) الحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي وغيرها. (

- القيام بدراسة الشخصية الاستباقية والتنظيم الذاتي لفئات عمرية متقدمة ومقارنتها بفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المصادر

العربية

- سيلجمان ,مارتن(2002) .، **السعادة الحقيقة** ,ترجمة ,صفاء الاعسر ,علاء الدين كفافي ,عزيزة السيد ,فيصل يونس ,فادية عمران ,سهير غباشي .ط ,2005 ,1دار العين للنشر ,مصر .

- عباس، فيصل .(1997) **الشخصية**، ط1، بيروت :دار الفكر العربي.

- الطائي، مريم مهذول محمد :(2011) .التنظيم الذاتي لدى تدريسي الجامعة **,مجلة كلية الاداب** ,العدد ,97 كلية الاداب ,جامعة بغداد,

- الاسود، زهرة :(2014).**الممارسات التدريسية الابداعية للاستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية ,دراسة ميدانية على عينة من اساتذة الجامعات الجزائرية** , رسالة ماجستير منشورة , قاصدي مرباح ,ورقلة.

- عوجة، ازهار مراد :(2018) ,**الشخصية الاستباقية وانعكاساتها في الاداء الابداعي للعاملين دراسة استطلاعية لاراء عينة منملاك التمريض العاملين في مستشفى الفرات الاوسط في النجف** , جامعة الفرات الاوسط التقنية ـ المعهد التقني ,الكوفة.

- عبد ,عقيل نجم :(2019) ,**الكمالية الايجابية وعلاقتها بالشخصية الاستباقية لدى المرشدين التربويين** ,وزارة التربية ـ مديرية تربية ديالى .

- اسكندر ,ساجدة مراد، محمد ,علي عودة :(2020) ,**الشخصية الاستباقية لدى موظفي دوائر الدولة** ,كلية الاداب ,قسم علم النفس ـ الجامعة المستنصرية.

- جروان ,فتحي عبدالرحمن:(1999),**نعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** .ط ,1دار الكتاب الجامعي ,عمان - الاردن.

- أبراهيم ,اباظه ونانسي ناغور :(2000),**اثر التعلم في اختيار الاستراتيجيات التعليمية ورقة مقدمة الى الندوة الاقليمية في صعوبات التعلم** ,عمان - الاردن.

- كفافي ,علاء الدين واخرون :(2010),**نظريات الشخصية) الارتقاء - النمو - التنوع** .(ط ,1دار الفكر ناشرون وموزعون ,عمان - الاردن.

- الموسوي ,محمد شلال فرحان :(2010),**التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقتة باتخاذ القرار والتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين** ,اطروحة دكتوراة غير منشورة ,كلية تربية ابن رشد ,جامعة بغداد.

- قطامي ,يوسف وقطامي، نايفة :(1996).**اثر درجة الذكاء والدافعية للانجاز على اسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقيين في سن المراهقة** ,مجلة دراسات العلوم التربوية ,المجلد ,23 ع.1

- الزيات ,فتحي مصطفى :(1988).**الاسس البايلوجية والنفسية لنشاط العقلي والمعرفي** ,كلية التربية - جامعة المنصورة مصر.

- نجم ,نادية خلف :(2000).**مراقبة الذات والقلق وعلاقتها بالاداء المدرسي لدى طلاب الصف السادس الاعدادي** ,اطروحة دكتورة غير منشورة ,كلية الاداب - الجامعة المستنصرية.

- ديماس، محمد :(2002).**كيف توقظ طاقتك** ,دار ابن حزم ,لبنان.

- غباني ,عمر محمود :(2001).**التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية** , دار السيرة ,عمان - الاردن.

- عيسوي ,عبد الرحمن .(1985) القياس والتجريب في علم النفس والتربية .بيروت :دار المعرفة الجامعية.

- عودة ,أحمد سليمان ,فتحي :حسن ملكاوي .(1992) **أساليب البحث في العلوم الإنسانية** .اربد :مكتبة الكناني .

- ملحم، سامي محمد :(2002) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، أربد، الأردن .

- الغريب، رمزية :(1985) **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

:الانكليزية

-Belwalkar ,Bharati B.,Tobacyk,Jerome J.(2016),Evidence for lncremental Validity of Proactive Personality in Predicting Task Perfromance ,David Publishing,Vol.6,No.11,631-639.

– Linton: R (1994), The Cultural Back ground of Personality , New York . p (54).

– Allen,L. Santrock,J.**(1993)**: Psychology, W.M.C,Brown communication, Inc.

-Winnie ,J.F.&Gittinger,J.W.(1973).An introduction to the personality assessment system. Journal of Clinical Psychology, Monograph Supplement,38,(1),68

-Abele,A.E.,Silvia,P.J.,&Zoller Utz,l.(2005).Flexible effects of positive mood on self focused attention .Cognition &Emotion,19(4),623-63`1

-Belwalkar ,Bharati B.,Tobacyk,Jerome J.(2016),Evidence for lncremental Validity of Proactive Personality in Predicting Task Perfromance ,David Publishing,Vol.6,No.11,631-639.

-Crant,J. Michael,(2000). Proactive Behavior in Organizations, Journal of Management ,Vol.26,No.3,435-462.

-Bateman,T.S., &Crant,J.M.(1993).The proactive component of organizational behavior. .Journal of Organizational Behavior,14:103-113.

-Brown, D.,J,Cober ,R.,T ,Kane,K&Levy,P.,E(2006):Proactive Personality and the Successful Job Search :Afield lnvestigation With College.

–Kast . **(1985)**: Organization And Management**,** sing apore.

–Bandura:(2000). Exercise of human agency through collective efficacy.Current directions in human science, 9: 75-78.

– Abelard.k&Lipschultz.R . **(1998)**: Cognitive self-regulated in high-Achieving students**,** Relations toAdvanced Reasoning Achievement goal and d gender.J.of Edu.psycho.vol.go.No.194.

-**—**Liebert ,R.& Spiegler ,M-D(1982) : Personality Strategies and Sues ,VSA .Dorsey Press.

—Trifietti, E.; Capozza, D.; Pasin, A., Falvo, R., (2009),Avalidation of Proactive Personality Scale,TPM Vol.16,No.2,77-93.

–Frese,M.,Fay.D.,Hilburger,T.,Leng,K., &Tag ,A.(1997).The concept of personal initiative: Operationalization ,reliability and

validity in two German samples . Journal of Occupational and Organ izationalPsychology,70:139-161.

–Bateman, Thomas,Crant,J.Michael, (1993),"The proactive compone of organizational behavior: Ameasure and correlates ,Journal of organizational behavior,VOL.14,P :103-118.

–Ville,Koiste,(2013):The Effect of Proactivepersonality and perceived Organizational Suppot on Tertius Lengens orientation and The Moderating Role of Organizational Openness Organizational and Management Masters thesis,Department of Management and intemational Businedd-Aalto.University School of Busines.

-McCormick,B,.W, Guay ,R.,P, Colbert,A.,E,&Stewart,G.,L.(2018). Proactive Personalit and proactive behavior: Perspectives on person –situation interactions.

–Seibert, s.e., &Kraimer,M.L.(2001)The five factor model of personality and success . Journal of Vocational Behaver,Vol.58,P:1-21.

–Parker,S.K.,&Collins ,C.G.(2010).Taking stock: lntegarting and differentiating multiple proactive behaviors ,Jounal of Management ,Vol.36,No .3,p:633-662.

–Bandura.(.(1991Social Cognitive Theory of Moral Thought and Actio**n**, In: Handbook of Moral Behavior and Development, Kurtines WM and Gerwitz JL Vol.1, Hillsdale, NJ:Erlbaum.

– Rosenthal . **(2000)**: Evaluatio assessment in orangutans:testing

three-micromputer-based survey systems,Journal of General psychology. 83.(4),311-325.

–Zimmerman, (2000)Self-regulatory cycles of learning, In Gerald A.straka(Edu),conceptions of self-directed ,learning,munster:wax mann.

–Schunk, (1995)self-efficacy perspective on achievement behavior**:** Apaper presented at the annual convention of the american psychological Assoeiation(90th)washington,Dc,avgust,23-27.–Stone,Danice . **(1998)**: Social Cognitive theory,university of south Florida,http://www.hsc.usf.edu.

أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في مادة التاريخ واثارها التربوية على طلبة الصف السادس الادبي من وجهة نظرهم

م.د. ضياء عبد الخالق حسين احمد الباحثة هدى رباح صوفان
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
E-mail: dr.dhiaa_abd@uomustansiriyah.edu.iq

الملخص

هدف البحث الى التعرف الى معرفة أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في العراق واثارها التربوية على طلبة السادس الادبي في مادة التاريخ من وجهة نظر الطلبة.

وقد اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي للاجابة عن تساؤلات البحث، وقد بلغ حجم عينة البحث (٥٠٠) طالب وطالبة من كلبة الصف السادس الادبي موزعين بالتساوي حسب متغير الجنس (ذكور، أناث).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة وتحكيمها وتم التحقق من صدقها بعرضه على مجموعة من المحكمين، واما معامل ثبات الادارة فقد بلغ (٠.٨١).

وبعد تطبيق الاستبأنة وتحليل النتائج احصائياً كشفت نتائج البحث أن أسباب انتشار الدروس الخصوصية واثارها التربوية على الطلبة كانت بدرجة متوسطة وكبيرة من وجهة نظر الطلبة.

وجود فروق ذاتدلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة في الاثار التربوية في متغير الجنس، ولصالح الاناث، وبناء على نتائج البحث استنتج الباحثان بان الدروس الخصوصية تساهم بشكل مباشر في الرفع من التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وفي الوقت نفسه تضعف التفاعل بين المدرس والطالب داخل الصف الدراسي في المدرسة. واوصى الباحثان عدد من التوصيات ومنها عقد دورات تربوية للمدرسين وفقا لمعايير محددة لتحسين أدائهم في قاعة الدرس، ليكفوا الطلاب الاعتماد على الدروس الخصوصية، واقترحا عدد من المقترحات ومنها اجراء دراسات مماثلة لمعرفة أسباب الدروس الخصوصية في مختلف المواد والمراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الدروس الخصوصية، الاثار التربوية، السادس الادبي.

The reasons for the spread of the phenomenon of tutoring in the subject of history and its educational effects on sixth-grade literary students from their point of view

Abstract:

The aim of the research is to identify the reasons for the spread of the phenomenon of private lessons in Iraq and its educational effects on students of the sixth literary history in the subject of history from the students' point of view.

The researchers relied on the descriptive approach to answer the research questions. The size of the research sample was (500) male and female students from the sixth-grade literary dog, distributed equally according to the gender variable (males and females).

To achieve the objectives of the study, a questionnaire was prepared and judged, and its validity was verified by presenting it to a group of arbitrators. As for the management stability coefficient, it reached (0.81).

After applying the questionnaire and analyzing the results statistically, the results of the research revealed that the reasons for the spread of private lessons and their educational effects on students were medium and large from the students' point of view.

There are statistically significant differences between the averages of students in the educational effects in the gender variable, in favor of females, and based on the results of the research, the researchers concluded that private lessons contribute directly to raising the academic achievement of students, and at the same time weaken the interaction between the teacher and the student in the classroom in The school. The researcher recommended a number of recommendations, including holding educational courses for teachers according to specific criteria to improve their performance in the classroom, to stop students from relying on private lessons.

Key words: Private lessons, educational effects, sixth literary

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

ظهرت في السنوات الأخيرة مشكلة الدروس الخصوصية في المجتمعات العربية بشكل كبير، ومنها المجتمع العراقي، بعد أن اقتصرت في السابق على المتأخرين في الدراسة فقط، وفي مواد دراسية علمية محددة، لكنها أصبحت اليوم قائمة. تصبح في جميع المواد الدراسية للمراحل النهائية، بما في ذلك التاريخ. (حمدان، ٢٠٢٠: ٥٤)

في مجتمع يولي أهمية للتعلى م لرفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وفي ضوء التغيرات العديدة التي طرأت على النظم التعلى مية والمناهج الحديثة في العراق بعد عام ٢٠٠٣، أصبحت الدروس الخصوصية حقيقة معيشية فرضت نفسها بقوة على أسر عراقية تعتمد على مستقبل أبنائها وتسعى بكل إمكانياتها لتمكينها من التحصيل العلمي وتحقيق أهدافها المرجوة. طبعا هذه الدروس تحملت وتكبدت نفقات باهظة للأسر التي لم يتم أخذها في الاعتبار أو تضمينها في خطط الإنفاق الشهرية أو السنوية، وأصبح توفيرها عبئا على رب الأسرة. (الهيتي، ٢٠١٢: ١٧٦)

تعتبر ظاهرة الدروس الخصوصية من الموضوعات المهمة التي يمتد تأثيرها سلباً وإيجاباً على الطلاب والمدرسة والأسرة والمجتمع، إضافة الى زيادة العبء المادي على أولياء الأمور خاصة ذوي الدخل المحدود. لقد اعتادوا الاعتماد على الدروس الخصوصية، وعدم إعطاء أهمية لما يحدث أثناء الدرس في الفصل، والغياب المتكرر. قد يعتقد بعض الطلاب أن حضور الدروس الخصوصية هو سمة من سمات التفاخر أمام زملائهم الطلاب.(شاكر واخرون، ٢٠١٥: ١٤٥)

وقد انتشر ذلك سلباً على دخل الأسر العراقية وآثاره التربوية والنفسية من عدم تكافؤ الفرص التعلى مية للمتعلمين من أجل تحقيق التحصيل الجيد بالإضافة الى خطورته على شخصية الطالب وبالتالي تحوله من شخصية مستقلة الى شخصية. الاعتماد على الآخرين. (الهيتي، ٢٠١٢: ١٧٧ –١٧٨)

لذلك يسعى الباحثان من خلال بحثهما الحالي الى تحديد الأسباب التي تدفع الطلبة الى أخذ دروس خصوصية والتعرف على آثارها التربوية من خلال استطلاع آراء طلاب الفصل الادبي السادس في مادة التاريخ ومشكلة الدراسة. يمكن حصرها من خلال السؤال التالي: (ما أسباب انتشار ظاهرة الدروس؟ الخصوصية في مادة التاريخ واثارها التربوية على طلاب الصف السادس الادبي من وجهة نظرهم؟)

اهمية البحث

تواجه المدارس في العراق بعض المشكلات التربوية التي تؤثر بشكل أو بآخر على مسيرة العلمية، وبالتالي تكون لها مردودات سلبية وهذه المشكلات لا تقتصر على المدارس في العراق فقط، بل هي موجودة في أغلب الدول وحتى المتقدمة ولكنها تختلف في حدتها من بلد لآخر حسب طبيعة الأنظمة والتعلى مات التربوية والإعداد الأكاديمي والمهني للمعلم والظروف المحيطة بالعائلة والمدرسة. (الهيتي، ٢٠١٢: ١٨٠)

ولقد باتت ظاهرة التردد على الدروس الخصوصية والدورات تؤرق التربويين وكل من يحمل ضميرا حيا يشعر بالمسؤولية تجاه مجتمعه وأبناءه، ولاسيما كانت في السابق تختصر ظاهرة الدروس الخصوصية، على مواد دراسية علمية محددة، لكن الان اصبح الان في جميع المواد الدراسية، ومن ضمنها المواد الاجتماعية، والتاريخ على وجه الخصوص.

ومن المعلوم ان لمادة التاريخ اهمية اجتماعية وثقافية كبيرة بارزة في المناهج الدراسية، حيث تهدف الى تحسين العلاقات البشرية وتدرس الانسان كمخلوق نشط يؤثر فيما حوله من بيئة طبيعية وبيئة بشرية ويتأثر بها. ويمكن القول بأن الاهتمام بالحاضر يدعو دون شك ودون تردد النظر الى الماضي بقصد تلمس مؤشرات او اسهامات الماضي في تشكيل الحاضر والبحث في كيفية جعل مستقبل هذا الحاضر متطوراً عنه وعن ماضيه. (الزبيدي،٢٠١٤: ٣٦)

ورغم مرحلة السادس الادبي من المراحل الدراسية المهمة في حياة الفرد كونها الأساس الذي ينطلق منه للدراسة الجامعية الأولية، واختيار المستقبل المهنيّ العلميّ، لكن من الممكن اعتماد الطالب في هذه المادة الحيوية على المحاضرات التاريخية داخل قاعة الدرس، دون حاجة الى التعلم الخصوصي. (حمدان،٢٠٢٠: ٥٧)

لذا تبرز اهمية البحث فيما ياتي:

١. تناولها لموضوع تربوي مهم، وهو الكشف عن أسباب الدروس الخصوصية في مادة التاريخ للصف السادس الادبي.
٢. يسعى دراسة الى حل مشكلة الدروس الخصوصية التي أصبحت ظاهرة متفشية في
المجتمع العراقي.
٣. تقديم تصور مبدئي للبدائل المناسبة أمام صناع القرار لمعالجة المشاكل المسببة لهذه الظاهرة.
٤. مساعدة الدولة في القضاء على الدروس الخصوصية.

- **أهداف البحث** : يرمي البحث الحالي الى:

١. التعرف على أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في مادة التاريخ واثارها التربوية على طلبة الصف السادس الادبي من وجهة نظرهم
٢. الكشف عن الفرق بين متوسطات إجابات عينة البحث بناء على عدد من متغير الجنس.

- **حدود البحث** :

تتم أجراءات هذه البحث في ضوء الحدود الآتية:

١. البشرية: طلبة السادس الادبي
٢. المكأنة: طلبة الصف السادس الادبي في محافظة بغداد
٣. الزمأنية: الكورس الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢

٤. العلى مة: مقياس من اعداد الباحثان.

- **تحديد المصطلحات :**

١. **الدروس الخصوصية:** كل جهد تعلى مي مكرر يحصل على ه التلميذ منفرداً أو في مجموعة نظير مقابل مادي يدفع للقائم به.(مرسي، ١٩٩٣، ١٣٣)

ويعرفه الباحثان إجرائياً: هي الجهد الذي يبذله المدرس خارج نطاق المدرسة ويستفيد منه الطالب بصورة فردية أو جماعية، بحيث يتقاضى المدرس أجراً يدفع له مقابل هذا الجهد، وتتم داخل بيوت المدرسين أو طلبتهم او في معهد اهلي، في ضوء اتفاق شفهي تحدد فيه أجرة المدرس عن كل درس وزمن ومكان إنجازه.

٢. **التاريخ:** "مجرى الحوداث الفعلى الذي يصنعه الأبطال والشعوب، والتي وقعت منذ أقدم العصور، وأستمرت وتطورت في الزمان والمكان حتى الوقت الحاضر". (عثمان، ٢٠١٤ :١٢)

ويعرفه الباحثان إجرائيا: ما يتضمنه كتاب تاريخ الصف السادس الادبي المقرر تدريسه من وزارة التربية للعام ٢٠٢١-٢٠٢٢ لطلبة الصفوف السادس الادبي في جمهورية العراق، من حقائق، ومعلومات، ومفاهيم، ومبادىء، وأحداث تاريخية، وتطورات في مختلف الاصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

٣. **السادس الادبي:** هي المرحلة الاخيرة من المرحلة الاعدادية الفرع الادبي, تهدف الى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلبة وميولهم وتمكنهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارات مع تنويع بعض الميادين الفكرية والتطبيقية تمهيدا لمواصلة الدراسة، وإعداد للحياة العملية الأنتاجية. (وزارة التربية, ٢٠١٢: ٩)

ويعرفه الباحثان إجرائياً: بانها المرحلة التي تزود الطالب بالمعارف العلمية والمهارية والحياتية المختلفة، وتؤهلهم للتعلى م الجامعي، التي يلتحقون بها بعد اجتياز هذه المرحلة المهمة في حياة الطلاب. (مكتب الخليج العربي، ١٩٨٩: ١٨٨)

الفصل الثاني : خلفية نظرية و دراسات سابقة

يتناول الباحثان في هذا الفصل محورين هما: الأول خلفية نظرية، والثاني الدراسات السابقة.

المحورالأول: خلفية نظرية

١. نظرة تاريخية عن الدروس الخصوصية:

بدأ التعليم مع الإنسان منذ أن وجد على الأرض فهو يتعلم ما يحيط به من مكونات البيئة ليستفيد من معطياتها و يتجنب ما يضره. ثم أخذت دائرة التعلم تتسع وتتعقد شيئا فشيئا حتى أصبح التعلم ضرورة من ضروريات الحياة. ولابد في حالة التعلم من وجود مرسل (معلم) ومستقبل (طالب)، فالمستقبل يتلقى العلم من المرسل بعدة طرق منها التدريس الخاص (الخصوصي) على شكل جلسات تعليمية يشترك فيها فرد واحد أو مجموعة بأجر أو بدونه.

ويعتقد أن أول من مارس الدروس الخصوصية في التربية هو الفيلسوف اليوناني المشهور سقراط حيث كان معلما خاضا لافلاطون، وافلاطون كان معلماً لارسطو. (الحربي، ٢٠١٠: ٧)

كما تعد ظاهرة الدروس الخصوصية ظاهرة تاريخية عرفتها المجتمعات الإنسانية منذ القدم إلا أنها عرفت أشكال جديدة وتغيرات في رسالتها التربوية على ما كانت على هـ، لقد عرفتها في الأصل للطبقات الخاصة مثل الحكام و أصحاب النفوذ و الأعيان لتمييزهم عن الآخرين بالابتعاد عن الاختلاط مع أبناء الطبقة العامة أو عامة الناس، إلا أنها أخذت منحى أخر في أيامنا هذه ذلك من أجل سد الثغرات والضغوط خاصة في بعض المواد الأساسية التي تحقق التمييز في اختصاصات الحياة المستقبلية المتنوعة ومنها مادة التاريخ، وذلك قصد تقوية رصيد الطالب و مستوى الفهم. (النوى، ٢٠١٩ : ٢١)

٢. **أسباب الدروس الخصوصية**

إنه لمن الصعب أن نحصل على معلومات دقيقة عن حجم الدروس الخصوصية، و ذلك لأسباب عدة لمن يقدمها ومن يتلقاها:

أ. **المدرسون:** عادة ما يتفادون جلب الانتباه إذ أن كثيرا منهم يقدمون الدروس الخصوصية كنشاط غير رسمي لكسب دخل اضافي .

ب. **الطلبة:** لا يحبذون جلب الانتباه، فتلقيهم الدروس قد يشي بحصولهم على امتيازات غير مستحقة مقارنة مع اقرانهم أو أنهم لا يثقون بمعلميهم في المدارس وربما يخشون وصفهم ببطيئ التعلم .

ت. **الآباء:** لا يحبذون جلب الانتباه لخشيتهم أيضا من أن يظن بأنهم يشترون امتيازات غير مستحقة أو أنهم هم الآخرون لا يثقون بمعلمي المدارس، كما قد يدل ذلك على خوفهم من أن ينعت أبنائهم ببطيئي التعلم. (براي، ٢٠٠٧ : ١٧)

ث. **أسباب تعود للمدرسة:** واهمها كثرة أعداد الطلاب في الفصل، وضعف إدارة المدرسة وتقصيرها بتوعية الطلاب والمدرسين بأضرار الدروس الخصوصية، إهمالها دراسة وتتبع حالات الطلاب الضعفاء وتوجيههم للمراكز التربوية.

ج. **أسباب تعود لوزارة التربية:** وذلك من خلال اختيار مدرستين غير مؤهلتين تأهيلا جيدا، كثرة محتوى الكتاب المدرسي و تركيزه على الحفظ، كثرة المواد الدراسية وطول اليوم المدرسي. (Anderson,1989:9) (الحربي، ٢٠١٠: ٩-١٠)

٣. **انواع الدروس الخصوصية**

تنقسم الدروس الخصوصية الى أنواع مختلفة منها:

أ. **الدروس الخصوصية المنزلية غير نظامية:** وتكو داخل منزل الطالب أو المدرس، ولكل منهما إستعداد لإستقبال الآخر في منزله وتقدم في كل المواد الدراسية أو في بعض منها ويشهد هذا النوع شيوعا وانتشارا كبيرا.

ب. **الدروس الخصوصية داخل المراكز التعلمية المختلفة:** يتهافت الطلاب على هذه المركز بعد ان يعلن المدرسين عن أنفسهم كمدرسين خصوصيين، في ملصقات يتم إلصاقها على المحطات والأماكن العامة، وعبر مواقع التواصل الاجتماعي.

ت. **الدروس الخصوصية عبر الأنترنت:** ياقوم بعض المدرسين وبعض الشركات بطرح خدماتهم على شبكة الأنترنت وذلك عن طريق إتصالهم المباشر مع الطلاب، بالإضافة الى توفر بعض المواقع على برامج خاصة مصممة لتلقي الدروس الخصوصية على الشبكة وتتوفر هذه البرامج على عدة عناصر منها إمكانية المحادثة الصوتية بين المدرس والطالب فيستخدم المدرس لوحة ياقوم بشرح معلومات مختلفة على ها ليشاهدها الطالب في جهازه الخاص مباشرة، كما ياقوم التلميذ بطرح أسئلة على مدرسه والبرنامج مصمم بصورة تؤمن إنسياب المعلومات بطريقة سهلة وكأن المدرس والطالب ياجلسا جنبا الى جنب، من أشهر هذه المواقع (موقع أو لاين) الذي يضمن الدروس بثلاث لغات العربية، الفرنسية والانجليزية. (محمد،١٩٩٧: ٣٢٢-٣٢٣)

٤. سلبيات الدروس الخصوصية

أ. تجعل الطالب اتكالي و تحجره قدراته العقلية .

ب. إهدار الوقت.

ت. كثرة غياب الطلاب بسبب كثرة الإرهاق نتيجة لهذه الدروس إيمانا منهم بعدم جدوى الذهاب للمدرسة، او خموله اثناء تواجده في الصف.

ث. مشاغبة الطلاب لمعلميهم بغية صرفهم عن إكمال الشرح لإغاظة زملائهم الذين لا يدرسون دروس خصوصية .

ج. كثرة الأعباء المادية على أسرة الطالب خصوصا عندما يكون لديها أكثر من ابن يدرسون دروس خصوصية.

ح. تراجع أهمية المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية .

خ. الوقوع فريسة للنصب والاحتيال من قبل مدرسين غير متخصصين .

د. تدهور العلاقة بين البيت و المدرسة (الطنطاوي، ٢٠٠٦: ١٤٣)(الحربي، ٢٠١٠: ١٢)

٥. مزايا الدروس الخصوصية:

عندما نقول أن الدروس الخصوصية ظاهرة غير صحية و سلوك سيء يلجأ إليه بعض الطلبة فإن ذلك لا يعني أنها ليست لها إيجابيات وليس لها فائدة مطلقا، ومن اهم ما مزايا الدروس الخصوصية هي :

أ. المرونة غالبا عند اختيار المدرس والزمان والمكان.

ب. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. (الحربي، ٢٠١٠: ١٢)

المحور الثاني: الدراسات السابقة

١. دراسة البوهي (١٩٩٤)

اجريت الدراسة في مصر، هدفت الى التعرف على أسباب ظاهرة الدروس الخصوصية في التعلى م الثانوي العام بمحافظة البحيرة والإسكندرية وحجم تلك المشكلة ومدى انتشارها بين طلبة الثانوية العامة، إذ طبق الباحثان أدوات بحثه على عينة تتكون من ٣٠٠ فرد من أولياء الأمور، ٢٠٠ معلم ومعلمة، ١٢٦٠ طالباً وطالبة، وتوصل الباحثان الى أن الدروس الخصوصية منتشرة انتشاراً واسعاً بما يجعلها ظاهرة في كل من محافظتي البحيرة والإسكندرية، حيث كانت نسبة الطلبة الذين يأخذون دروساً خصوصية ٤ر٧٦% من إجمالي الطلبة البالغ عددهم ١٢٦٠

طالباً وطالبة، بينما كانت نسبة المدرسين الذين يعطون دروساً خصوصية بلغت ٧٥% من إجمالي عدد المدرسين البالغ ٢٠٠ معلم ومعلمة، في حين أوضحت الدراسة أن أكثر من ٨٦% من عينة أولياء الأمور البالغ عددهم ٣٠٠ يعطون أبناءهم دروساً خصوصية، وعللوا ذلك بأنهم يرضون ضمائرهم نحو أبنائهم .

أما بالنسبة للأسباب التي حازت على أعلى نسبة موافقة بين الجنسين تمحورت حول صعوبة المنهاج المدرسي، الحصول على مجموع للالتحاق بالكلية التي يرغبها الطالب، عدم الاستفادة من المدرس، عدم الاستفادة من دروس التلفزيون، الرغبة في الحصول على مزيد من التقوية في المادة الدراسية.

وأوصى الباحثان بأن تقوم وزارة التربية والتعلى م بتطوير الحوافز المالية للمعلمين خاصة الأكفاء منهم لتشجيعهم على بذل الجهد في الفصول الدراسية والتخلي عن إعطاء دروس خصوصية، إذ إنهم يعدون محور هذه الظاهرة، وبدونهم تتقلص ويسهل التخلص منها. (البوهي،١٩٩٤: ٢٠٧-٢٤٣)

٢. **دراسة الشريف (٢٠١٨)**

اجريت الدراسة في مصر، محافظة القاهرة هدفت الى معرفة الآثار السلبية للدروس الخصوصية على مكونات العملية التعلى مية بكافة أبعادها، وقد استخدم الباحثان في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات البحث في اعداد استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها ومن ثم وتم توزيعها على عينة البحث في الفصل الدراسي الاول وبعد تحليل البانات احصائيا، توصل الباحثان الى إن الدروس الخصوصية تسيء الى سمعة المدرسة كونها المؤسسة التعلى مية التي يتلقى الطالب فيها ليس فقط المعلومات وإنما الأخلاق والعلاقات الاجتماعية وتعده للحياة بشكل كامل. وكذلك إن الدروس الخصوصية تسيء الى المدرس وتفقده هيبته على اعتباره المصدر الوحيد للمعلومات, وأوصت الدراسة الى الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية، وضررروة أجراء دراسات مماثلة على في مراحل دراسية اخرى. (الشريف، ٢٠١٨: ١٢٢-١٤٧)

الفصل الثالث: أجراءات البحث

يتناول هذا الفصل الأجراءات المتبعة لغرض التحقق من اهداف البحث، وعينة البحث وأداته، والوسائل الإحصائية وعلى ما يأتي:

أولاً: منهج البحث: اتبعت الباحثان المنهج الوصفي مستخدمين أسلوب المسح، لكونه أنسب المناهج وأكثرها ملائمة لغايات البحث، إذ أن البحث الوصفي يعد استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع يقصد تشخيصها وكشف جوأنبها وتحديد العلاقات بين عناصرها. (عبد الرحمن وأنور، ٢٠٠٧ :١٥٩)

ثأنياً: مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث الحالي طلاب وطالبات الصف السادس الادبي، خلال العام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢) في العراق.

ثالثاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٥٠٠) طالب وطالبة من المجتمع الأصلي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية مقسمة بالتساوي وفق متغير الجنس ذكور وأناث، وكما موضح في الشكل الاتي:

شكل رقم (١)

عينة البحث

الجنس	عدد افراد العينة	النسبة المئوية
ذكور	٢٥٠	%٥٠
اناث	٢٥٠	%٥٠
المجموع	٥٠٠	%١٠٠

رابعاً: / ادات البحث:-

استخدم الباحثان الاستبيان أدا لبحثهما، كونها مناسبية لتحقيق اهداف البحث، وللاجابة عن تساؤلاتها وتتيح حرية للافراد ةعينة البحث للاجابة عن فقراتها، في الزمان والمكان المناسبين لهم، ومرت بمراحل عدة، وكما ياتي:

أ. بناء محتوى الاستبأنة:

تم بناء فقرات ادات البحث من خلال الاطلاع على الادبيات التربوية والنفسية، من اجل الافادة منها، وصياغة فقرات ممكن أن تقيس السمة المراد قياسها وتحقيق هدف البحث، من أجل الاستفادة منها في تحقيق اهداف البحث.

لذا تكونت ادات البحث (الاستبأنة) من (٣٠) فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي ويقابل كال فقرة من فقرات الاستبيأن خمس بدائل وفق مقياس ليكرت وكما ياتي (موافق بشدة – موافق – أحيأن– غير موافق – غير موافق بشادة). وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها احصائياً على النحو الاتي: موافق بشدة (٥)، درجات موافق (٤) درجات، احيأناً (٣) درجات، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

ب. صدق الاستبأنة:

بعد تصميم الاستبأنة واعدادها بصورة أولية، وللتأكد من أن فقرات الاستبأنة تقيس ما وضعت لقياسه؛ تم التحقق مما يأتي:

- **صدق المحتوى:** للتحقق من صدق المحتوى تم عرض الاستبأنة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال الطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية، للتأكد من صلاحيتها من الناحية العلمية، وفي ضوء ذلك تم أجراء التعديلات المقترحه على بعض فقرات الاستبأن على وفق ما

ابداه الخبراء من آراء وملاحظات، وعدت الفقرة الاختبارية صالحة اذا حازت على نسبة قبول (٨٠%) فاكثر من آراء المحكمين.

- **صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبأنة؛ تم تطبيقها على عينة عشوائية من طلاب قسم التاريخ خارج العينة، لغرض التعرف عن مدى اتساق داخلي للاستبأنة، عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين كل عبارة من عبارات الاستبأنة، والدرجة الكلية للاستبأنة، وكما موضح، في الجدول رقم (١) الاتي:

جدول رقم (١) ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبأنة

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة
١	٠.٦٥	١٦	٠.٤٩
٢	٠.٤٤	١٧	٠.٦٥
٣	٠.٥٢	١٨	٠.٦٣
٤	٠.٦٩	١٩	٠.٥٢
٥	٠.٧٦	٢٠	٠.٨٧
٦	٠.٦٣	٢١	٠.٧٦
٧	٠.٧٠	٢٢	٠.٦٦
٨	٠.٨١	٢٣	٠.٦٩
٩	٠.٧٧	٢٤	٠.٥٦
١٠	٠.٧٦	٢٥	٠.٦٧
١١	٠.٦٥	٢٦	٠.٦٩
١٢	٠.٦٦	٢٧	٠.٥٥
١٣	٠.٨٠	٢٨	٠.٤٣
١٤	٠.٧٩	٢٩	٠.٤٩
١٥	٠.٨٢	٣٠	٠.٧٠

- تمييز فقرات الاستبأنة

لغرض حساب القوة التميزية للاستبأنة، واستبعاد الفقرات غير المميزة كما أن القدرة التمييزية للفقرة تفيد في تمييز الفروق الدقيقة بين الافراد في القدرة المقيسة.(امطأنيوس,١٩٩٧ : ٣٧ –٣٨)

لذا قام الباحثان بحساب، درجات عينة التحليل الأحصائي لكلِّ فقرة ومن ثم ترتيبها من أعلى درجة الى أدنى درجة ثم قسمت الى مجموعتين بنسبة (٢٧ %) علياً و(٢٧ %) دنيا لأن هذه النسبة تجعل المجموعتين المتطرفتين في أفضل ما يكون بالحجم والتباين، وأن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة بين المجموعين المتطرفتين (الكبيسي ,٢٠١٠ :٢٧٣).

وقد بلغ عدد الطلبة في كلا المجموعتين العليا والدنيا (٥٤) واستخرج المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لكلِّ فقرة عند المجموعتين، ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت النتائج أن القيم التائية المحسوبة التي تراوحت بين (٣,٧٥ – ٩,٤٤) التي تمثل القوة التمييزية للفقرة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) بدرجة حرية (٥٢) ومستوىدلالة (٠,٠٥) وهذا يدل أن الفقرات دالة احصائياً وجميعها كأنت مميزة . وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) القوة التمييزية لفقرات الاستبأنة

تسلسل الفقرات	المجموعة العليا الـ ٢٧ %		المجموعة الدنيا الـ٢٧ %		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري		
١	٣.٨٦	٠.٩٦	٢.١٢	١.٠٢	٥.٨٥	داله
٢	٣.٩٨	١.١٢	٢.١٧	١.٠٥	٥.٨٧	داله
٣	٤.١٠	١.٠٦	٢.٠١	١.٠٢	٧.٠٧	داله
٤	٣.٩٣	١.١٦	٢.١١	٠.٩٩	٥.٩١	داله
٥	٣.٨٦	١.١٦	٢.٠٤	١.٠٠	٥.٨٨	داله
٦	٤.٠٠	٠.٧٨	٢.٥٨	١.٠٤	٥.٤٤	داله
٧	**4.07**	**.79**	**2.73**	**1.04**	٥.٠٩	داله
٨	٤.٠٠	٠.٩٠	٢.٥٩	٠.٩٧	٥.٥٧	داله
٩	٤.٠٢	١.٠٢	١.٨٧	٠.٩٦	٧.٦٢	داله
١٠	٣.٩٢	٠.٧٧	٢.٤٦	١.٠٤	٥.٥٩	داله
١١	٣.٨٢	٠.٩٣	٢.٢٧	١.٠٣	٥.٥١	داله

١٢	٣.٨٠	٠.٩٣	٢.٣٩	١.٠٥	٤.٩٥	دالـه
١٣	٤.١٤	٠.٩٥	٢.٠٣	١.١٣	٧.٢١	دالـه
١٤	٣.٩٥	٠.٨٦	٢.٦١	١.٠١	٥.٠٢	دالـه
١٥	٣.٨٧	٠.٨٥	٢.٤٧	١.٠٢	٥.٢٤	دالـه
١٦	٣.٩٧	١.٠٧	٢.١٥	١.٠٥	٦.٠٢	دالـه
١٧	٣.٩٣	٠.٧٨	٢.٤٥	١.٠٦	٥.٩٠	دالـه
١٨	٤.٠٠	٠.٧٩	٢.٥١	١.٠٢	٥.٧٤	دالـه
١٩	٣.٩٧	٠.٧٨	٢.٥٦	١.٠٠	٥.٥٣	دالـه
٢٠	٤.٠٨	٠.٧٩	٢.٥٥	١.٠٢	٥.٩١	دالـه
٢١	٤.٠٦	٠.٧٩	٢.٥٧	٠.٩٦	٤.٤٤	دالـه
٢٢	٣.٩٧	٠.٩٧	٢.١٨	١.٠٤	٦.١٦	دالـه
٢٣	**4.07**	**.799**	**2.75**	**1.02**	٥.٠٧	دالـه
٢٤	**4.60**	**.79**	**2.76**	**1.04**	٤.٩٣	دالـه
٢٥	**4.06**	**.79**	**2.73**	**1.00**	٥.١٦	دالـه
٢٦	**4.051**	**.79**	**2.74**	**1.01**	٥.٠٨	دالـه
٢٧	٤.٠١	٠.٨٢	٢.٧٠	١.٠٦	٤.٤٧	دالـه
٢٨	٣.٨٩	٠.٨٨	٢.٢٦	٠.٩٦	٤.٨٧	دالـه
٢٩	**3.98**	**.89**	**2.58**	**.98**	٥.٢٢	دالـه
٣٠	٤.٠٢	٠.٨٢	٢.٥٥	١.٠٢	٥.٥٩	دالـه

ثبات الاستبـأنة:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في الاختبار على الرغم من أن الصدق أكثر اهمية منه لأن الصدق يعني أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه، في حين أن الثبات يعني دقة فقرات المقياس في قياس ما يجب قياسه. (Ebel، 409:1972)

لذا قام الباحثان بحساب ثبات الاستبأنة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس قيمة معامل الثبات حيث بلغ (٠.٨٧) للجزء الاول الخاص بأسباب انتشار الدروس الخصوصية، و(٠.٨٦) للجزء الثاني الخاص بالاثار التربوية. وهي قيمتي ثبات مرتفعة وتوضح صلاحية ادات البحث للتطبيق الميدأني.

الوسائل الإحصائية: اعتمد الباحثان الوسائل الإحصائية الاتية :

- معادلة الفاكرونباخ
- معامل الصعوبة
- فعالية البدائل الخاطئة:
- الاختبار التائي لعينة واحدة
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين
- مربع كآي
- معامل ارتباط بيرسون. (الامام وآخرون،١٩٩٠: ١١٥)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها الاستنتاجات، والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثان من خلال استجابة افراد عينة الدراسة، وفقاً لتساؤلات البحث وفرضياتها، وتفسير النتائج التي توصل اليها البحث مع الاستنتاجات، والتوصيات، والمقترحات:

أولاً: عرض النتائج

يمكن تفسير قيمة المتوسط الحسابي للعبارات في ادات البحث كما موضح في جدول رقم (٣):

جدول رقم (٣) دلالة المتوسط الحسابي.

المتوسط الحسابي	الدلالة
١.٠٠-١.٧٩	منخفض جداً
١.٨٠-٢.٥٩	منخفض
٢.٦٠-٣.٣٩	متوسط
٣.٤٠-٤.١٩	مرتفع
٤.٢٠-٥.٠٠	مرتفع جداً

وفي ضوء معالجة البيأنات احصائياً توصلت الدراسة للنتائج الاتية:

١. **نتائج الإجابة عن السؤال الأول:** ما هو أسباب انتشار الدروس الخصوصية في مادة التاريخ من وجهة نظر الطلبة، تم تحليل نتائج البحث احصائياً، كما موضح في جدول رقم (٤)

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لأسباب انتشار الدروس الخصوصية في مادة التاريخ من وجهة نظر الطلبة

رقم الفقرة		المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الدرجة	الرتبة
١٢	ضعفي في المادة الدراسية	٤.١٢	٨٢%	مرتفع	١
٣	تعودي على أخذ دروس خصوصية	٤.٠٩	٨١%	مرتفع	٢
١٤	عدم قدرتي على متابعة شرح المدرس للموضوعات الدراسية	٤.٠٠	٨٠%	مرتفع	٣
٧	تحسين تحصيلي العلمي في المواد الدراسية	٣.٨٩	٧٧%	مرتفع	٤
١	رغبتي في الحصول على مجموع مرتفع في المادة الدراسية .	٣.٥٣	٧٠%	مرتفع	٥
٩	نصيحة زملائي لأخذ دروس خصوصية.	٣.٤٢	٦٨%	مرتفع	٦
١٥	التباهي بين زملائي	٣.٣٢	٦٦%	متوسط	٧
٦	إحساسي بالحاجة الى التعمق في المادة الدراسية	٣.٢١	٦٤%	متوسط	٨
٤	صعوبة بعض المفاهيم التي يحتويها الكتاب المدرسي.	٣.١٩	٦٣%	متوسط	٩
١١	كثرة المواد الدراسية المقررة.	٣.٠١	٦٠%	متوسط	١٠
٨	عدم وجود دروس للتقوية في المدرسة	٢.٩٩	٥٩%	متوسط	١١
٢	التغيير المستمر في المناهج الدراسية	٢.٩٨	٥٩%	متوسط	١٢
٥	عدم وجود وقت كاف للاستفسار في الحصة.	٢.٦٥	٥٣%	متوسط	١٣
١٣	قلة الحصص المقررة للمادة الدراسية	٢.٦٠	٥٢%	متوسط	١٤
١٠	عدم معرفة افراد اسرتي لتدريس المقرر.	١.٣٥	٢٧%	منخفظ جدا	١٥
	المتوسط العام	٣.٢٢		متوسط	

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن متوسطات استجابات افراد عينة البحث، لمحور أسباب ظاهرة التدريس الخصوصي، قد تراوحت بين (٤.١٢ – ١.٣٥) وهي درجات تتراوح بين تقديرات (مرتفع، منخفظ جدا) وفقا لمقياس ليكرت الخماسي.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية قام الباحثان بتطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة، على (افراد العينة) والبالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة، وتمت معالجة البيانات التي تم الحصول علىها من تطبيق الاستبأنة الذي أُستخدم ادات في البحث الحالي، وتبين أن متوسط درجات افراد العينة في المقياس يبلغ (٤٨.٣٥) درجة بأنحراف معياري قدره (١٤.٢٦) درجة، وعند أجراء المقارنة بين المتوسط المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري للادات البالغ (٤٥) درجة، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن هناك فرق دالة احصائياً لصالح المتوسط الحسابي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٥.٢٥٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦)عند مستوىدلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٩٩)، والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول رقم (٥) **المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية**

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
٥٠٠	٤٨.٣٥	١٤.٢٦	٤٥	٤٩٩	٥.٢٥٣	١.٩٦	دال لصالح المتوسط الحسابي

- **التعرف علىدلالة الفروق في أسباب انتشار الدروس الخصوصية في مادة التاريخ من وجهة نظر الطلبة وفق لمتغير المرحلة (ذكور – أناث)**

أظهر التحليل الإحصائي للبيأنات بأن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (٤٦.٢٨) بأنحراف معياري (١٣.٧١) اما المتوسط الحسابي للمرحلة الأناث بلغ (٥٠.٧٤) بأنحراف معياري(١٤.٤١)، ولغرض معرفةدلالة الفروق بينهما تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٢٦٢) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهر عدم وجود فروق ذاتدلالة إحصائية في أسباب الدروس الخصوصية وفق متغير المرحلة (ذكور – أناث)، لأن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦) المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمعرفة الفرق بين متغير الجنس (ذكور، أناث)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٥٠	٤٦.٢٨	١٣.٧١	٤٩٨	١.٢٦٢	١.٩٦	غير دالة
أناث	٢٥٠	٥٠.٧٤	١٤.٤١				

٢. **نتائج الإجابة عن السؤال الثاني** :ما الاثار التربوية للدروس الخصوصية في مادة التاريخ من وجهة نظر الطلبة، وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية، والأنحرافات المعيارية، لتقدير استجابات عينة البحث، وكما موضح في الجدول رقم (٧)

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية الاثار التربوية للدروس الخصوصية.

رقم الفقرة		المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الدرجة	الرتبة
٥	تدفع الطالب الى إهمال الحصة الصفية	٤.٢٤	٨٤%	مرتفع جدا	١

	وشرح المدرس				
١٢	تقتل روح الإبداع عند الطلبة	٤.٢١	٨٤%	مرتفع جدا	٢
١٥	تمكن الطالب من إشباع حاجاته التعلى مية وتجيب عن استفسارته	٤.٢٠	٨٤%	مرتفع جدا	٣
٣	تقلل من العبء الملقى على كاهل المدرس	٤.٠٠	٨٠%	مرتفع	٤
٧	تزيد من اعباء الاقتصادية للاسرة	٣.٤٤	٦٨%	مرتفع	٥
١٤	تققل من هيبة المدرس امام الطلاب	٣.٤٢	٦٨%	مرتفع	٦
١	تقلل التفاعل في عملية التعلى م والتعلم بين المدرس والطالب	٣.٤١	٦٨%	مرتفع	٧
٨	عدم قدرة المدرس على ضبط الفصل أثناء الحصة.	٣.٤١	٦٨%	مرتفع	٨
٩	تسهم في سد النقص الحاصل من ضعف بعض المدرسين كبيرة أكاديمياً وتربويا	٣.٣٠	٦٦%	مرتفع	٩
٤	تساعد الطالب في فهم الدروس والاستمتاع بها	٣.٠١	٦٠%	متوسط	١٠
١١	تعمق الشعور بالثقة بالنفس وروح التنافس بين الطلبة	٢.٦٦	٥٣%	متوسط	١١
١٣	يجعلني الطالب اتكالي وعدم الاعتماد على نفسه	٢.٦٣	٥٢%	متوسط	١٢
١٠	تركز على تعلم تقنيات تقديم الاختبارات الثانوية أكثر من تعلم المعلومة	٢.٦٢	٥٢%	متوسط	١٣
٢	تساعد في سد النقص الحاصل في تغطية المادة عند غياب الطالب	٢.٦١	٥٢%	متوسط	١٤
٦	تحسن أداء الطالب في المادة الدراسية نظرا لكثرت شرحها	٢.٦٠	٥٢%	متوسط	١٥
المتوسط العام		٣.٣١		مرتفع	

من خلال الجدول (٧) يتضح أن متوسطات استجابات الطلبة على محور اثار التربوية لظاهرة التدريس الخصوصي، تراوح بين (٤.٢٤ – ٢.٦٠) وهي تتراوح بين درجات تقديرات الفقرات (مرتفع جدا، و متوسط) وفقا لمقياس ليكرت الخماسي.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية قام الباحثان بتطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة، على (افراد العينة) والبالغ عددهم (٥٠٠) طالب وطالبة، وتمت معالجة البيأنات التي تم الحصول علىها من تطبيق الاستبأنة الذي أُستخدم ادات في البحث الحالي، وتبين

أن متوسط درجات افراد العينة في المقياس يبلغ (٤٩.٧٦) درجة بأنحراف معياري قدره (١٤.٣٣) درجة، وعند أجراء المقارنة بين المتوسط المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري للادات البالغ (٤٥) درجة، باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين وجود فرق دالة احصائياً لصالح المتوسط الحسابي، إذ كأنت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٧.٤٢) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦)عند مستوىدلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٤٩٩)، والجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول رقم (٨) **المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية**

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
٥٠٠	٤٩.٧٦	١٤.٣٣	٤٥	٤٩٩	٧.٤٢	١.٩٦	دال احصائياً

- **للتعرف على دلالة فروق الاثار التربوية للدروس الخصوصية في مادة التاريخ من وجهة نظر الطلبة على وفق متغير الجنس (الذكور – الأناث):**

حيث أظهر التحليل الإحصائي للبيأنات بأن المتوسط الحسابي للذكور بلغ (٤٧,٨٦) بأنحراف معياري (١٤.٠٤) اما المتوسط الحسابي للأناث بلغ (٥١,٦٦) بأنحراف معياري(١٤.٣٩)، ولغرض معرفةدلالة الفروق بينهما تم إستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٩٩١) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) ظهر وجود فروق ذاتدلالة إحصائية في استبأنة الاثار التربوية على وفق متغير الجنس (الذكور – الأناث)، ولصالح الاناث، لأن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول(٩) المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمعرفة الفرق بين متغير الجنس (ذكور، أناث)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٥٠	٤٧,٨٦	١٤.٠٤	٤٩٨	٢,٩٩١	١.٩٦	دالة لصالح الاناث
اناث	٢٥٠	٥١,٦٦	١٤.٣٩				

ثأنياً: تفسير النتائج

١. **تفسير نتائج الخاص بأسباب انتشار ظاهرة التدريس الخصوصي في مادة التاريخ:** يمكن تفسير النتائج المتعلقة بوجود فروق ذاتدلالة احصائية لصالح المتوسط الحسابي لأسباب الاتية:

أ. يمكن أن تعزى هذه النتيجة الى أن ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع العراقي أصبحت ثقافة سائدة على ها الجميع اغنياء وذوي الدخل المحدود، بسبب الاعتقاد السائد بان الطالب في كثر من الاحيان لايستطيع ان ينجح او يحرز معدل عالي الا عبر هذه الدروس، ليؤهله للدخول للجامعة.

ب. ظهرت نتائج البحث كذلك صعوبة المناهج الدراسية لها أثر كبير في انتشار الدروس الخصوصية.

ت. صعوبة بعض الموضوعات التاريخية، في مرحلة الصف السادس الادبي ادى الى انتشار الدروس الخصوصية.

ث. عدم اهتمام مدرسي التاريخ بشرح الموضوعات بشكل جيد داخل حجرة الصف، ايضا لعب دورا بارزا في انتشار الدروس الخصوصية.

٢. تفسير النتائج الخاص بالاثار التربوية: ويمكن تفسير النتائج بما يلي:

أ. اختلفت الاثار التربوية للدروس الخصوصية بين الجوانب الايجابية التي تمثلت باشباع حاجات الطلاب من إشباع حاجاته التعلى مية وتجيب عن استفسارته، والسلبية التي تدفع الطلاب الاخرين الى إهمال الحصة الصفية وشرح المدرس.

ب. تزيد الدروس الخصوصية من اعباء الاقتصادية للاسرة العراقية ولاسيما في الوقت الحالي في ضل الازمة المالية.

ت. تقلل الدروس الخصوصية من هيبة المدرس امام الطلاب، لاسيما عند تقديم لهم دروس في منازلهم مما يؤثلا سلبا على العملية التعلى مية.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحاليّ يمكن أن نخلص الى الاستنتاجات الآتية:

أ. الدروس الخصوصية تساهم بشكل مباشر في الرفع من التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

ب. تضعف الدروس الخصوصية التفاعل بين المدرس والطالب داخل الصف الدراسي في المدرسة.

ت. تقلل من اهتمام الطالب بالانشطة والواجبات الدراسية في المدرسة.

ث. يقلل الدروس الخصوصية من القيم المهنية لدى مدرسي التاريخ.

رابعاً :التوصيات.

في ضوء النتائج يوصي الباحثان بما يأتي : -

أ. عقد دورات تربوية للمدرسين وفقا لمعايير محددة لتحسين أدائهم في قاعة الدرس، ليكفوا الطلاب الاعتماد على الدروس الخصوصية.

ب. تشجيع الطلبة على الاهتمام بالدروس داخل حجرة الصف، وتطوير وتنمية القدرات الذاتية.

ت. توعية الطلبة وأولياء الأمور من خطورة تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وما لها من آثار عكسية.

ث. استثمار وسائل الإعلام المرئية والمسموعة في معالجة هذه ظاهرة الدروس الخصوصية، وعرض برامج تلفزيونية تعلى مية لمادة التاريخ لكافة المراحل الدراسية، وكذلك في المواد الدراسية الاخر.

ج. حث المدرسين على عدم التلويح أو التصريح للطلبة بالترسيب في الامتحانات وإعطائهم الأمان والاطمئنان والبعد عن تخويفهم من الامتحانات إضافة الى العمل على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتقليل قلق الامتحانات عندهم.

ح. ضرورة وجود رقابة قانونية على المدرسين ومعاهد التدريس الخصوصي.

خامساً : المقترحات.

استكمالاً للبحث يقترح الباحثان أجراء الدراسات الآتية:

أ. دراسات لمعرفة أسباب الدروس الخصوصية في مختلف المواد والمراحل الدراسية.

ب. دراسات في مجال الاثار الاجتماعية والاقتصادية لظاهرة الدروس الخصوصية.

ت. دراسات عن ايجابيات وسلبات الدروس الخصوصية في العملية التعلمية.

ث. دراسات عن أسباب التي تؤدي الى انخراط المدرسين في اعطاء الدروس الخصوصية واثر ذلك على ادائهم المهني داخل المدرسة.

المصادر

١. وزارة التربية، جمهورية العراق (٢٠١٢) **المديرية العامة للمناهج**، بغداد.

٢. الزبيدي، صباح حسن محمد (٢٠١٤) **مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها**، دار المناهج، عمان.

٣. مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٩) دراسة ظاهرة الدروس الخصوصية حجمها وأسبابها، **رسالة الخليج العربي**، العدد ٣١، الرياض.

٤. نوي حمود (٢٠١٩) **تأثير الدروس الخصوصية على التحصيل الدراسي لدى طلبة الباكالوريا**، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة الجزائر، كلية التربية.

٥. نادي بن عواد الحربي (٢٠١٠) الدروس الخصوصية، مطبعة وزارة المعارف، الجزائر.

٦. برأي مارك (٢٠٠٢) **مواجهة نظام التعليم الظلي اي سياسات حكومية لاي دروس خصوصية** ،ط ٢،المنتدى السياسي للمعهد الدولي للتخطيط التربوي ،منشورات اليونسكو، باريس .

٧. الشريف، احمد محمد (٢٠١٨) معرفة الآثار السلبية للدروس الخصوصية على مكونات العملية التعلى مية بكافة أبعادها، **مجلة التربية**، جامعة زقازيق العدد ١٢، مصر.

٨. البوهي، فاروق (١٩٩٦) " الدروس الخصوصية في التعلى م الثانوي العام "، **مجلة دراسات تربوية**، الجزء ٧٠، مصر.

٩. حمدان، محمد زياد(٢٠٢٠) **الدروس الخصوصية : مفهومها وممارستها وعلاج مشاكلها**، دار التربية الحديثة/ عمان.

١٠. الهتيي، أسامة احمد. (٢٠١٢). **الدروس الخصوصية بين مؤيد و معارض**، دار المصر المرتضى، العراق.

١١. شاكر، محمد فتحي وآخرون (٢٠١٥) التربية المقارنة، الأصول المنهجية والتعلى م في أوربا وشرق آسيا والخليج العربي ومصر، ط ٤، بيت الحكمة للأعلام والنشر، القاهرة.

١٢. محمد صديق محمد حسن(١٩٩٧) خصخصة التعلى م الدوافع والآثار"، **مجلة التربية بقطر**، العدد الحادي والعشرون بعد المائة، السنة السادسة والعشرون، يونيو.

١٣. الطنطاوي، نجي الله (٢٠٠٦) الدروس الخاصة، مشكلة اجتماعية "، مجلة التربية،جامعة عين شمس، المجلد ٢٠، مايو.

١٤. عبد الرحمن، أنور حسين، وزنكنة، عدنأن حقي, (٢٠٠٧) **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الأنسانية والتطبيقية**، بغداد

١٥. امطأنيوس, ميخائيل (١٩٩٧) **القياس والتقويم في التربية الحديثة**, منشورات جامعة دمشق، سوريا.

١٦. الكبيسي، وهيب مجيد(٢٠١٠) **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية**, مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي, بغداد.

١٧. الامام، مصطفى محمود واخرون(١٩٩٠)، **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

18. Ebel, R.L., Frisbie, D.A. (2009): **Essentials of Educational measurement 5th ed**., New Delhi, Asoke K. Ghosh, PH1, learning private limted

19. Anderson, Lorin,W. (1989) **The effective teacher, study guide and readings, London**: McGraw – hill.

تقويم مستوى الاداء التدريسي لمدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني وعلاقته بمستوى تحصيل طلبتهم

م. نور نعيم عاجل الزيدي
جامعة سومر / كلية التربية الاساسية
Noornaim26@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث الحالي الى تقويم مستوى الاداء التدريسي لمدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني وعلاقته بمستوى تحصيل طلبتهم، ومن اجل تحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي من خلال اطلاعها على الادبيات والدراسات المتعلقة بموضوع البحث، وحدد البحث عينة من مُدرسي الفيزياء قوامهم (٣١) مُدرس وطلبتهم من الصف الرابع العلمي الذكور الذين يَدرسون في المدارس الاعدادية والثانوية للبنين التابعة لمديرية تربية ذي قار/ الشطرة للعام الدراسي(٢٠٢١-٢٠٢٢) قوامهم (٣٤٠) طالب، ولتحقيق هدف البحث اعدت الباحثة ثلاث ادوات متمثلة اولاً ببطاقة ملاحظة لتقويم اداء مدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف وتكونت من(٦٨) فقرة موزعه على ست مهارات حيث شملت مهارة التخطيط للتدريس الالكتروني(١١) فقرة، و مهارة استخدام ادوات التدريس الالكتروني (١٧) فقرة، و مهارة استخدام مصادر التدريس الالكتروني (٩) فقرة، و مهارة استخدام استراتيجيات التدريس الالكتروني(٩) فقرة، و مهارة تنظيم بيئة التدريس الالكتروني (١٢) فقرة، و مهارة التقويم الالكتروني (١٠) فقرة, واجمع المحكمين والمختصين على صدقها وثباتها والتعديل عليها وخرجت بصورتها النهائية، ثانياً استمارة استبيان لقياس أداء مُدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني خارج الصف وتكون الاستبيان من (٤٢) فقرة وتم التأكد من صدقة وثباته، ثالثاً اختبار التحصيل وتكون من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد وفق الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) وتم التأكد من صدقه وثباته وخصائصه السيكو مترية.

تم الاستعانة بمجموعة من الوسائل الاحصائية منها معادلة اختبار t–test لعينة واحدة والمتوسطات الحسابية والفرضية ودرجة(z) لاستجابات المُدرسين لمهارات التدريس الالكتروني، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل التحديد في معرفة العلاقة بين الاداء التدريس لمُدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني وتحصيل الطلبة، وتوصل البحث الى عدد من النتائج والتوصيات .

الكلمات المفتاحية : الاداء التدريسي، مهارات التدريس الالكتروني، مدرسي مادة الفيزياء ، تحصيل الطلبة.

Evaluate the level of teaching performance of physics teachers according to the skills of electronic teaching and its relationship to the level of achievement of their students

Abstract :

The current research aims to evaluate the level of teaching performance of physics teachers according to the skills of electronic teaching and its relationship to the level of achievement of their students. And their students from the fourth scientific grade, males who study in preparatory and secondary schools for boys affiliated with the Directorate of Education of Dhi Qar / Shatrah for the academic year (2021-2022), consist of (340) students. Electronic teaching in the classroom and it consisted of (68) paragraphs distributed over six skills, which included the skill of planning for electronic teaching (11) paragraph, the skill of using electronic teaching tools (17) paragraphs, the skill of using electronic teaching resources (9) paragraph, and the skill of using electronic teaching tools (9) paragraphs. E-teaching strategies (9) paragraphs, the skill of organizing the e-teaching environment (12) paragraphs, and the electronic evaluation skill (10) paragraphs, and the arbitrators and specialists unanimously agreed on its validity, stability and amendment. And it came out in its final form, secondly, a questionnaire form to measure the performance of physics teachers according to the skills of electronic teaching outside the classroom, and the questionnaire consisted of (42) paragraphs, and its validity and reliability were confirmed. Specifications) and its validity, stability and psychometric properties were confirmed.

A set of statistical methods were used, including one-sample t-test equation, arithmetic averages, hypothesis, and degree z) of teachers'

responses to electronic teaching skills, Pearson correlation coefficient and coefficient of determination in knowing the relationship between teaching performance of physics teachers according to electronic teaching skills and student achievement, and the research found a number of of the results and recommendations.
Keywords: teaching performance, electronic teaching skills, physics teachers, student achievement.

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث

تأثرت العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية كافة بعد انتشار وباء كورونا في جميع انحاء العالم دون استثناء، واصبح من الضروري مواجهة التغيرات السريعة التي طرأت على ثورة المعلومات والاتصالات، وبدا تطبيق التعليم الالكتروني في المدارس والجامعات يزداد يوما بعد يوم وذلك لما لها من دور فعال في العملية التعليمية، وكان هو الحل الامثل لاستمرار التعليم وعدم توقفه ونقل نشاط التعليم خارج اسوار المدرسة وادخال التدريس الالكتروني وادواته في التعليم.

وعلى الرغم من ذلك كان هنالك ضعف في اداء المُدرسين الكترونياً وعدم تدريبهم بشكل جيد، لذا اصبح من الضروري تدريب المُدرسين وتأهيلهم لمواكبة العملية التربوية للتغيرات المتسارعة وحل المشكلات التي تواجههم في التدريس الالكتروني، واكدت ذلك العديد من الدراسات كدراسة (الشون ووفاء، ٢٠١٧) ودراسة (الدايني،٢٠١٩) ودراسة (ابراهيم،٢٠٢٠) على وجود انخفاض في مستوى الاداء التدريسي للمهمات المؤكلة اليهم .

ولتأكيد أن المشكلة مازالت قائمة أجرت الباحثة دراسة استطلاعية لبعض المدارس الثانوية والمتوسطة في محافظة ذي قار / قضاء الشطرة قامت الباحثة بتوزيع استبيان

مفتوح تضمن مجموعه من الاسئلة على مدرسي عينة البحث لغرض التعرف على جوانب المشكلة هي:

- ما مدى معرفتهم بمهارات التدريس الالكتروني ؟
- هل هناك انخفاض في مستوى تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء ؟
- ما الايجابيات التي لاحظتها في التدريس الالكتروني ؟

واسفرت عميلة الاستطلاع بما يأتي :

- ٨٧% من مدرسي الفيزياء أوضحوا بان ليس لديهم خبرة سابقة في مهارات التدريس الالكتروني وكيفية تطبيقها ويعد أمر صعب ويحتاج الى دورات تدريبيه لتمكنهم من تطبيقها وخصوصا عندما تحول التعليم التقليدي الى التعليم الالكتروني اثناء انتشار الجائحة .
- ٩٠% من المُدرسين اقرو بوجود انخفاض في تحصيل مادة الفيزياء لان مواضيعها صعبة ومعقده لبعض الطلبة ومليئة بالمسائل الحسابية وتحتاج الى وقت لتطبيقها، وشرحها .
- ٧٠% من المُدرسين اقرو بإيجابيات التعليم الالكتروني على الرغم من وجود سلبيات ومن هذه الايجابيات هي نشر المحاضرات ورجوع اليها في اي وقت، توسع من امكانيات الطلبة، و على الرغم من هذا كان اقبال المُدرسين والطلبة ضعيف لهذا النوع من التعليم.

وعليه تبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال السؤال التالي :

ما مستوى تقويم اداء مدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني وعلاقته بتحصيل طلبتهم؟

ثانياً: اهمية البحث

ان تقويم عمل المُدرس وادائه ناتج من الاهمية البارزة لدور المُدرس في العملية التعليمية التعلمية لذا فمن الضروري تقويم اداء المُدرس، والالتفات الى تقويم العناصر المكونة لعملية التعليم، وتحقيق الاهداف التربوية ومعرفة السمات المؤدية لنجاح التعليم في التربية الحديثة، والهدف من تقويم المُدرس هو تبصرته بنفسه وبمكانته م ع تكوين نظام عادل يمكن رجوع اليه لترفيعه الى درجة معينه يتناسب مع كفاياته العلمية والمهنية والشخصية . (عيال وخالد، ٢٠١٤: ١٧) اي انه بحاجة الى ان يكون قادرا على تقييم إمكانياته، وتقويم ذاته في جميع مجالات عمله ليعمل على تحسين ادائه وتحديد نقاط القوة والضعف.(التميمي واخرون،٢٠٢٠: ٣٤٢)

والاداء التدريسي يشمل سلوكات عديده ومتنوعة ومتداخله فهو لا يقتصر على ممارسته داخل الصف فقط وانما يتعداه الى ابعد من ذلك، على رغم من ان هنالك عدة عومل تؤثر على الاداء التدريسي داخل العملية التعليمية كتمكنه من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها وقدراته التخطيطية واتجاهاته. (الجفري،٢٠٠٢: ١١١)

لذلك من الضروري تهيئة وتدريب المُدرسين لمواجهة الثورة العلمية والتكنولوجية في مختلف مجالات الحياة بما في ذلك المجال التربوي، وخصوصا عندما شهد العالم ثورة ضخمة في تطبيقات الحاسوب التعليمي، وما يزال استخدامه في مجال التربية والتعليم وبدأ يأخذ اشكالا عديده فمن الحاسوب في التعليم الى استخدام الانترنت في التعليم، و ظهر مفهوم التعليم الالكتروني والذي يعتمد على تقنية تقديم المحتوى التعليمي للطلبة بطريقة جيده وفعاله، ويعتبر من اهم الوسائل التكنولوجية الحديثة حيث اتسعت استعمالاته في العملية التعليمية وبدا ينتشر استخدامه بشكل كبير في مختلف المدارس والجامعات والكليات حتى اصبحت بعض المدارس والكليات تقدم برامج

متكاملة بطريقة الكترونية وخصوصا بعد انتشار وباء كورونا وتوقف التعليم التقليدي بشكل كامل. (السالمي،٢٠٢٠: ١٣٢)

ويرى (عبود،٢٠٠٨) ان التعليم الالكتروني يعتمد بشكل اساسي على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال واكتساب المهارة واستقبال المعلومات والتفاعل بين المّدرس والطالب من جهة وبين الطالب والمدرسة من جهة اخرى، ولا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود مباني مدرسية او صفوف دراسية، وحتى تستمر العملية التعليمية بدون توقف تم اللجوء الى التدريس الالكتروني كونها وسائل الكترونية حديثة و تفاعلية وغير مملة، بحيث تجعل المُدرس يُدرس بفعالية ونجاح وايضا يوجه ويحفز المعلم للتدريس بتلقائية.

واشارت (الباز،٢٠١٢) الى ان التدريس الالكتروني يمثل بيئة تعليمية مناسبة للمُدرسين للتدريس بفعالية ونجاح وهذا يتوفر في ادوات التدريس الالكتروني حيث تتيح هذه الادوات المشاركة بين كل من المُدرس والطلبة في تعلمهم بشكل تلقائي وفعال ويمكن للمُدرس استخدام المدونات والويكي والمفضلات الاجتماعية Facebook ولوحة النشرات ونقل الملفات وادوات نشر الوسائط للتسجيلات الصوتية، وجميع هذه الادوات مجانية ومتاحة لكل من المُدرس والطالب، ومن مزايا التدريس الالكتروني هو اختيار التطبيقات المناسبة لتحفيز الطلبة على حل المشكلات التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات، وتقريب بعض الظواهر التي يصعب توفرها في المختبرات المدرسية عن طريق الواقع الافتراضي وتوفير عنصر التشويق والمتعة واستخدام المؤثرات الصوتية والصور والالوان، والوصول الى المُدرس في اي وقت وسهولة الوصول الى المنهج وامكانية الاستفادة من الانترنت، وتخلص من عامل الخجل والقلق المصاحب لبعض الطلبة المتواجدين في الصفوف التقليدية .

ويذكر(حسين، ٢٠١٩) ان على المُدرس اتقان مهارات التدريس الالكترونية والتي قسمها الى ثلاث مهارات رئيسية وهي :

١- مهارة التخطيط للتدريس الالكتروني: هي مجموعة من الخطوات والاجراءات التي يقوم بها المُدرس منها تحديد اهداف الدرس الكترونيا بمجالاته المعرفية والمهارية والوجدانية، وتحديد الطلبة التي سيتم تدريسهم وفق هذه المهارة وتحديد خبراتهم السابقة وخصائصهم النفسية والاجتماعية، وتحديد الانشطة رقمياً، وتحديدء مصادر التعلم الرقمي، وتحديد متطلبات المادية والبشرية اللازمة لإعداد المقرر الكترونياً، وتحديد الوقت الكافي لإنجاز الدرس.

٢- مهارة تنفيذ الدرس الكترونياً: هي مجموعة من الخطوات التي يتبعها المُدرس عند تنفيذ الدرس ومنها التهيئة للدرس رقميا، وشرح الدرس رقمياً، وتنفيذ الانشطة رقمياً والتي تشجع على التفاعل بين الطلبة ، وتحديد الوسائط المتعددة الالكترونية، وادارة الصف وتنظيمه رقمياً، وتحديد اساليب التغذية الراجعة واثارة دافعية الطلبة .

٣- مهارة التقويم الكترونياً: وهي المهارة التي يطبق فيها اساليب مختلفة للتقويم الطلبة الالكترونياً من خلال شبكة الانترنت وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم وهناك العديد من الاختبارات المستخدمة في التقويم الكترونيا هي الاختبارات الكترونية وبنوك الاسئلة وملف الانجاز الكتروني، والواجبات المنزلية.

اما (الباز،٢٠١٢) فأشارت على ضرورة امتلاك المُدرسين مهارات التدريس الالكتروني اللازمة والتي صنفتها الى ست مهارات هي : مهارة التخطيط للتدريس الالكتروني، و مهارة استخدام ادوات التدريس الالكتروني، مهارة استخدام مصادر التدريس الالكتروني، مهارة استخدام استراتيجيات التدريس الالكتروني، مهارة تنظيم بيئة

التدريس الالكتروني، مهارة تقويم التدريس الالكتروني، وهذه المهارات تتطلب من المُدرس ادائها داخل الصف وخارجه .

ولكي يتمكن المُدرسين من تطبيق مهارات التدريس الالكتروني لا بد من تقويم ادائهم التدريسي الذي يساعدهم على تطوير مهاراتهم الكترونيا وتوفير المعلومات المهمة على مستوى ادائهم، وتعزيز الثقة بالنفس، وتحديد نقاط الضعف عند بعض المُدرسين، وتعزيز العلاقة بين المُدرسين والمشرفيم والمدراء.

ومما تقدم تبرز اهمية البحث بما يأتي :

١- يسهم التدريس الالكتروني في تطوير الاداء التدريسي لانه يتميز باستراتيجيات تدريسية حديثة واكثر فعالية وكفاءة .

٢- قد تسهم اهمية التدريس وفق مهارات التدريس الالكتروني في فهم واستيعاب المفاهيم الفيزيائية وتحديد الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الطلبة .

٣- قد يساعد البحث الحالي الجهات المعنية في وازرة التربية على اتخاذ قرارات تدعم او تعارض استخدام التدريس الالكتروني.

٤- اكساب المُدرسين لمهارات التدريس الالكتروني والتي تمكنهم من استخدام التدريس الالكتروني بشكل جيد وفعال .

ثالثاً: هدف البحث وفرضياته

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على تقويم مستوى الاداء التدريسي لمدرسين مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني وعلاقته بتحصيل طلبتهم ، ومن هنا تنبثق التساؤلات الاتية:

١- ما مستوى الاداء العام لمدرسين مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني؟ وبدوره ينقسم الى سؤالين فرعيين هما :

- ما مستوى اداء مدرسين مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف ؟
- ما مستوى اداء مدرسين مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني خارج الصف ؟

٢- ما علاقة الاداء التدريسي لمُدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني بالتحصيل السابق لطلبتهم ؟ وبدوره ينقسم الى فرعين هما :

- ما علاقة الاداء التدريسي لمُدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني بالتحصيل السابق لطلبتهم داخل الصف ؟
- ما علاقة الاداء التدريسي لمُدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني بالتحصيل السابق لطلبتهم خارج الصف ؟

٣- ما علاقة الاداء التدريسي لمُدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني بدرجات الاختبار التحصيلي لطلبتهم ؟ وبدوره ينقسم الى فرعين هما:

- ما علاقة الاداء التدريسي لمُدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني بدرجات الاختبار التحصيلي لطلبتهم داخل الصف؟
- ما علاقة الاداء التدريسي لمُدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني بدرجات الاختبار التحصيلي لطلبتهم خارج الصف؟

رابعا : حدود البحث

يقتصر حدود البحث الحالي على :

- حدود بشرية : مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء في المدارس الاعدادية والثانوية المؤهلين تربويا(حملة شهادة البكالوريوس في التربية) والذين لا تقل خدمتهم في تدريس مادة الفيزياء عن ثلاث سنوات، وطلبة الصف الرابع العلمي .

- حدود زمنية :الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢.
- حدود مكانية : المدارس الاعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية ذي قار / قضاء الشطرة .

خامساً: تحديد المصطلحات

التقويم عرفه كل من :

- ابو الهيجاء(٢٠٠١): يعرف بأنه عملية يقوم بها فرد او مجموعة افراد لمعرفة مدى نجاح او فشل اي عمل
- يقيمون به .(ابو الهيجاء،٢٠٠١: ١٦٩)
- التميمي واخرون(٢٠٢٠) : هو العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الاهداف المنشودة . (التميمي واخرون،٢٠٢٠: ٢٠٩)
- الزيدي (٢٠٢١) : هو عملية ضرورية ومهمة لأي عمل يقوم به الفرد نتيجة لتغاير الافراد او عدم تجانسهم في جميع المجالات التي تؤثر على تكيفهم مع انفسهم ومع البيئة . (الزيدي،٢٠٢١: ٢١٩)

الاداء التدريسي عرفه كل من :

- الجفري (٢٠٠٢) : هو كل ما يقوم به المدرس داخل الغرفة الصفية او خارجها من انشطة وعمليات وإجراءات و سلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس .(الجفري،٢٠٠٢: ١١٥)
- رواقه واخرون (٢٠٠٥) : مجموعة من الاجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المُدرس قبل المحاضرة او اثناءها وتشمل (التخطيط، التنفيذ، التقويم، ادارة الصف وضبطها، والاسلوب الذي يتبعه المُدرس، والعلاقة بينه وبين طلبته داخل الغرفة الصفية . (رواقه واخرون،٢٠٠٥: ١٣٩)

- عبد الكريم (٢٠١٠): قدرة معلم العلوم على استعمال اساليب التعليم الالكتروني في تدريسه بما يحقق اهداف تدريس العلوم لدى الطلبة . (عبد الكريم ،٢٠١٠: ١٠٢)

التدريس الالكتروني عرفه كل من :

- ال محيا (٢٠١٧) : هو تعلم يتم توجيهه للطالب ويركز على كل من الحضور التعليمي للمُدرس والحضور الاجتماعي للطلبة مع بعضهم والطلبة مع المُدرسين، والحضور المعرفي للطلبة .(ال محيا،٢٠١٧: ١١٢)

مهارات التدريس الالكتروني عرفه كل من :

- ابو لبن (٢٠١١): مجموعة من الاجراءات والانشطة التي يقوم بها المُدرس اثناء شرحه وتوضيحه للدرس مستخدما فيها وسائل التقنية الحديثة كالحاسب الالي، وشبكاته، ووسائطه المتعددة والمعامل الالكترونية والمؤتمرات المسموع ة والمرئية لإيصال المعلومات والحقائق في بيئة تفاعلية بأكبر كفاءة ممكنة .(ابو لبن ،٢٠١١: ١)

- التعريف الاجرائي : مجموعة من الاجراءات والخطوات والانشطة التي يقوم بها المدرس والتي تساعده على تخطيط وتنفيذ وتقويم درسه من خلال الحاسب الالي وشبكة الانترنيت من خلال بطاقة ملاحظة لأداء مهارات التدريس الالكتروني .

الفصل الثاني (الاطار النظري والدراسات السابقة)

اولاً: الاطار النظري

١- مفهوم التقويم : يمثل التقويم احد الاركان الاساسية في العملية التعليمية والتعلمية، لما له من اهمية من تشخيص مواطن القوة والضعف، والحكم على مدى امكانية تطبيق الاهداف التربوية، ومدى ملائمة المحتوى الدراسي، ومدى جودة طرائق التدريس والانشطة والاساليب، وتبرز اهمية التقويم بالنسبة للمُدرس في الارتقاء بمهارته

ومعلوماته عن التدريس، ومعرفة مدى تأثير هذا الاداء في المقررات الدراسية وطرق التدريس، وتزويده بتغذية راجعة تسهم في تطوير طرائقه وتبين له مدى ملائمة طرائق تدريسه لطلابه . (متولي ،٢٠٠١: ٢٨)

وبين ذلك (خليفة,٢٠٠٥) بان التقويم مهماً لدى المدرسين ؛ لأنها تلقي الضوء على كفاياتهم التدريسية، وتساعدهم في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة، والتأكد من مراعاة خصائص المتعلم وطبيعته، وفلسفة المجتمع وحاجاته ، وطبيعة المادة الدراسية، وكذلك الحكم على مدى فاعلية الخبرات التربوية التي تطبقها التربية . (خليفة, ٢٠٠٥ :١٨٩)

اما الاتجاهات السائدة لتقويم أداء المدرس فهي على النحو الاتي:

- تقويم أداء المدرس في ضوء ملاحظة كفاياتهم التدريسية و تحصيل طلبتهم .
- تقويم اداء المدرس بوساطة الاختبارات .
- تقويم اداء المدرس بوساطة تقارير اولياء الامور .
- تقويم اداء المدرس بوساطة بناء الاهداف التعليمية .

(Gaber,2001: 26)

١-٢ خطوات تقويم الأداء :

١- تحديد المعايير الأدائية للجانب المراد تقويمه.

٢- تهيئة الأدوات اللازمة لجمع المعلومات والبيانات المناسبة المرتبطة بالجانب المستهدف وبيان كل جهة.

٣- تحليل البيانات الأولية بطرق تضمن الحصول على صورة موضوعية وواضحة عن الموقف الذي يجري تقويمه.

٤- تفسير النتائج التي يتم التوصل أليها من خلال التحليل الموضوعي للبيانات وفي ضوء المعايير المحددة لعملية التقويم.

٥- إصدار الأحكام القيمية حول مدى مطابقة أو عدم مطابقة الموقف الذي يجري تقويمه مع المعايير أو انحرافه عنها.

٦- اتخاذ القرارات اللازمة لأحداث التغير أو التعديل أو التطوير أو المزيد من عمليات التقويم .

(ربحي، وعثمان,٢٠٠٠:٤٥١ -٤٥٢)

٢- التدريس الالكتروني : يُعرف التدريس بأنه مجموعة من الاجراءات والانشطة التي يقوم بها المُدرس اثناء شرحه وتوضيحه للمحاضرات التي يستخدم فيها وسائل التقنية الحديثة كالحاسب الالي، وشبكاته، ووسائطه المتعددة والمعامل الالكترونية، والمؤتمرات المسموعة والمرئية لإيصال المعلومات والحقائق في بيئة تفاعلية بأكبر فائدة ممكنة.

ويتميز التدريس الالكتروني عن غيره بزيادة تحصيل طلبة وتمكينهم من اختيار التطبيقات المناسبة وتحفيزهم على حل المشكلات التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات، والتغلب على عامل الخجل والخوف الملازم لبعض الطلبة في الصفوف التقليدية، وتوفير عنصر التشويق والمتعة من خلال تقريب الظواهر التي يصعب تخيلها في المختبرات المدرسية، وسهولة الوصول الى المُدرس في اي وقت وكذلك المنهج. (ابو لبن،٢٠١١: ١-٢)

٢-١ مهارات التدريس الالكتروني :

عرف (زيتون،٢٠٠١) مهارة التدريس الالكتروني بانها قدرة الفرد على اداء نشاط ذو علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه في ضوء معايير الدقة وسرعة الانجاز

والتكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة ، وتحسينه من خلال برامج تدريبية (زيتون،٢٠٠١: ٢١)، ومن مهاراته هي :

١- مهارة التخطيط للتدريس الالكتروني :يعد التخطيط من اهم العمليات في عملية التدريس، والذي يقوم به المُدرس قبل البدء بتدريس طلبته اي يقوم بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس، ويجب تخطيط مادته بأسلوب منظم وملائم تتسم بالكفاءة والفعالية .(زيتون،٢٠٠٣: ٣٧٢)

٢- مهارة استخدام ادوات التدريس الالكتروني : تتنوع ادوات التدريس الالكتروني المتاح عبر الانترنت والتي يمكن للمُدرس تطبيقها، وتعد هذه الادوات ضرورية لأنها توفر الاتصال والتفاعل بين كل من المُدرس والطالب، والاتصال الجماعي بين الطلبة بتوجيهات المُدرس لتحقيق اهداف التعليم ،وتصنف من حيث توقيت استخدام هذه الادوات بين اطراف عملية التعليم والتعلم الى متزامن وغير متزامن ، وتشمل ادوات التعلم المتزامن المحادثة والحوار الشخصي ،المؤتمرات بأنواعها، مؤتمرات الفيديو، ومجموعات النقاش، والتعلم الغير متزامن يشمل البريد الالكتروني ، ونقل الملفات، ولوحة نشرات، وصفحة الويب الساكنة، وصفحات الشبكة العنكبوتية، وقوائم الخدمة.

(زين الدين،٢٠٠٨: ١٢-١٣)

٣- مهارة استخدام مصادر التدريس الالكتروني : تعد مصادر التعلم والتدريس الالكتروني احد الوسائل التعليمية والتكنولوجية التي يستخدمه المعلم في التدريس ومن الضروري تدريب مُدرسي العلوم على استخدامها وحث الطلبة عليها ، ومن اهم هذه المصادر: المعامل الافتراضية، المتاحف الافتراضية، الزيارات الميدانية

الافتراضية، الموسوعات والقواميس والاطالس الالكترونية ، والمجلات الالكترونية وغيرها .(الباز،٢٠١٢: ١٤)

وتعرف المعامل الافتراضية بانها بيئة تعليمية افتراضية تنمي العمل المخبري لدى الطلبة، وتوجد هذه البيئة على احد المواقع في الشبكة العنكبوتية، ويضم عادة صفحة رئيسية ولها عدد من الروابط او الايقونات متعلقة بالأنشطة وانجازاتها وتقويمها ويحتوي ايضا على تجارب الافتراضية تساعد مُدرسي العلوم بصورة عامة والفيزياء بصورة خاصة على فهم وتبسيط مادة الفيزياء .(زيتون،٢٠٠٥: ١٦٥)

اما المتاحف الافتراضية في التدريس فيمكن تعريفها بأنها المكان الذي يوجد فيه مجموعة من المعروضات والاشياء الثمينة بقصد الفحص والدراسة، وحفظ التراث الثقافي للشعوب على مر العصور من علوم وفنون وكافة اوجه الحياة، كما تعد مصدر مهم لتدريس العلوم حيث يحتوي على العديد من المعروضات والتي يتمكن الزائر من توصل اليها في اي وقت واي مكان.(محمد،٢٠١٩) (الباز،٢٠١٢: ١٥)

واشار (المطيري، ٢٠١١) بأن الزيارات الميدانية الافتراضية تتيح للمتعلمين الانتقال من بيئة الى اخرى عبر الانترنت ومن ثم اكتسابهم الخبرات والتجارب وتنمية مهارات التفكير العليا والتي غالبا لا توجد في الصفوف الدراسية، وينبغي عند تنفيذ اي زيارة ميدانية افتراضية هو تحديد الهدف من هذه الزيارة ،إعادة النظر في المناهج والبرامج التعليمية الرقمية، وتعديل الاتجاهات نحو المستحدثات التقنية بصفة عامة والنظم الرقمية بصفة خاصة.

٤- مهارة استخدام استراتيجيات التدريس الالكتروني : النجاح في التدريس الالكتروني لا يعتمد على انتشار التكنولوجيا في إحداث التعلم، بقدر ما نحن بحاجة الى استراتيجية توظف هذه التكنولوجيا وتستعملها في العملية التعليمية وفق خطوات مناسبة وتقديمها للطلبة بشكل صحيح ومناسب، وفي نفس الوقت تطور مهارات الطلبة وتمكنهم من الوصول الى المادة التعليمية، وتقليل الوقت والتكلفة في تصميم وتطوير المواد التعليمية .

(Garrett&Jokivirta:2004) (Schiffman.Vignare,2007:٦١)

ومن هذه الاستراتيجيات هي :-

- المحاضرة الالكترونية: تعتبر المحاضرة الالكترونية طريقة لتقديم المعلومات و الحقائق، وتعتبر من اقدم طرق التدريس، ويقدمها المُدرس بعدة طرق منها ملفات الصوت او ملفات الفيديو او ملفات النصوص على شكل (PDF, Word,) او من خلال احد نظم التأليف عروض الوسائط المتعددة مثل (ppt, Flash) واتاحتها للطلبة خلال المقرر بحيث يتمكن كل الطلاب من مشاهدتها وسماعها في اي وقت يناسبهم وتحميلها، ولتفعيلها بشكل جيد يجب التخطيط للمحاضرة بشكل يناسب مستويات وقدرات الطلبة العقلية، وتكليفهم بواجبات كأعداد تقرير او تصفح بعض المواقع وانهاء المحاضرة بسؤال يرتبط بالدرس الحالي ويمهد للدرس القادم.(الضبة،٢٠١٤: ٢١)
- الالعاب التعليمية : تُعرف بأنها نشاط موجه يقوم به الطالب تحت إشراف المُدرس وتوجيهه، من أجل تحقيق أهداف تربوية محددة تُسهم في تنمية شخصياتهم بأبعادها المختلفة الجسمية والعقلية والوجدانية وذلك في بيئة تربوية توفر له الشعور بالمتعة والمرح والفائدة . (الحيلة،٢٠٠٤: ٢٠)

واشار (زيتون،٢٠٠٥) الى ان الالعاب التعليمية تهدف إلى تعليم الطلبة وتوليد الإثارة و التشويق لديهم وتنمية القدرة على حل المشكلات و اتخاذ القرار، و المرونة و المبادرة و المثابرة و الصبر، و تحتوى كل لعبة على عدد من الخطوات منها:- مضمون اللعبة، و الأهداف التعليمية للعبة، و قواعد اللعبة و دور اللاعبين، و التعليمات الخاصة باللعب و كيفية حساب الربح والخسارة و هذه الخطوات مهمة يجب ان يتعرف عليها الطالب قبل ممارسة اللعبة.

- المناقشة الالكترونية : تعد المناقشة الالكترونية احدى الطرق التفاعلية بين المتعلمين والتي يتم من خلالها تبادل الافكار والمعلومات بينهم، وتحقق المناقشة الالكترونية بثلاثة انواع هي : التفاعل المتزامن والذي يحدث في الوقت نفسه، والتفاعل غير متزامن والذي يحدث في اوقات مختلفة والتفاعل المختلط يشمل الاثنين المتزامن والغير متزامن .(ابو خطوة ،٢٠١٥: ٢٩)
- التعلم التعاوني الالكتروني : هي استراتيجية تدريسية تعتمد على العمل الجماعي بين الطلبة في مجموعات صغيرة عن طريق الانترنت او وسائل الاتصال الحديثة، والتي تتسم بزيادة الدافعية لدى الطلبة وتنظيم التعليم والتوجيه الذاتي لدى الطلبة. (Maden,2011)

ويمتاز التعلم التعاوني الالكتروني بتنمية مهارات العمل الجماعي مثل الاحترام المتبادل والاتصال فيما بينهم، والتعاون مع الاخرين، وتحسين العلاقات الاجتماعية، والعمل بروح الفريق وتعزيز المسؤولية الفردية والجماعية وتحسين مهارات الاتصال والتعبير اللغوي، ومهارات التفكير الناقد والابداعي، وتقليل الفجوة بين الطلبة من خلال مشاركتهم في عملية التعلم، وتنمية قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديده

، وحل المشكلات التي تواجههم، وتنمية ميول الطلبة واتجاهاتهم نحو الدراسة .(الحيلة،٢٠٠٧: ٦)

- العصف الذهني الالكتروني : وهي الاستراتيجية التي توظف ادوات التكنولوجيا الحديثة كتطبيقات الويب في العصف الذهني من خلال نظام يقوم على الاتصال بالإنترنت لإدارة جلسة العصف الذهني بين الطلبة والذين يجمعهم التخصص نفسه، للوصول الى قرارات وحلول مشتركة بدلا من الطرق التقليدية التي تشعرهم بعدم الارتياح حيال التلاقي البصري وجها لوجه.(عبد الصمد،٢٠١٥)

وتتميز هذه الاستراتيجية بانها تحافظ على السرية الافكار التي يتم طرحها اثناء الجلسة، وبإمكان الطلبة استخدام اكثر من فكرة في وقت واحد، و تعتبر مفيدة جدا للمجموعات الكبيرة، حيث انها تقلل من التأثيرات السلبية لأداء المجموعة على أداء الافراد وزيادة كمية الافكار في الجلسة واحدة بسبب ازالة الخوف من عدم الاجابة وسهولة التواصل بين بقية الافراد. (Dennis&Reinicke,2004) (Almutairi,2015)

- الاكتشاف الالكتروني : وهي استراتيجية تجعل الموقف التعليمي يحتوى على مشكلات تثير لدى الطالب الشعور بالحيرة و التساؤل، و تدفعه إلى البحث و الاستقصاء عن المعلومات و الحقائق و المفاهيم التي تمكنه من حل المشكلة وفهمها، وقسمت أنماط الاكتشاف إلى : الاكتشاف الموجه والاستقرائي والاستنباطي.

وعند استخدام هذه الاستراتيجية لوحظ إن الطالب يكون تحت ضغوط معينة ترتبط بعدم وجود المُدرس معه وجهاً لوجه، و من ثم فإنه قد يتأثر بذلك و ينعكس هذا على مجهوداته الخاصة بالبحث و الاكتشاف و من هنا لابد أن يعى المُدرس هذه الحقيقة و يعطى الطالب الإحساس بأنه قريب منه و ذلك عن طريق تحديد مواعيد للاتصال به

عن طريق البريد الإلكتروني أو الصف الالكتروني و ذكر مواعيد تواجده في الصف الالكتروني لإحداث تفاعل متزامن معه و هذا سوف يدفع الطالب لمزيد من الاكتشاف (عزمى، ٢٠٠٨: 405 - ٤٠٢)

- المشروعات الالكترونية : اشار (طلبة،٢٠١٣: ٩) بأن استراتيجية المشروع احد استراتيجيات التعلم المهمة والمستخدمة في التعلم الالكتروني، وتدفع الطلبة الى العمل والتعاون واكتساب المعلومات والخبرات التعليمية، وتعطي الطالب فرصة لتحقيق ذاته من خلال اعطاء الطلبة مشاريع الالكترونية سواء كانت هذه المشاريع فردية او تعاونية بالمشاركة مع مجموعة العمل او مع المُدرس، لذا فهي تعتبر من انسب الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تدريب الالكتروني وإعداد الطلبة، ويمكن لهذه الاستراتيجية توظيف واستخدام ادوات التفاعل الالكتروني عبر الويب، وتحقيق التعاون والمشاركة في تنفيذ هذه المشروعات، والاستفاد من كافة المصادر الالكترونية المتاحة عبر الانترنت، وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم والتي اكدت الدراسات التربوية على تأثيرها وفعاليتها في تطوير مهارات متعددة لدى الطلبة من اهمها مهارات العمل التعاوني، والتعلم والاتصال، وتنفذ عن طريق عمل مجموعات صغيره يتبادل فيها الطلبة المعلومات والاء وتمكنهم من التواصل مع الزملاء والخبراء الذين لهم نفس الاهتمام .
- الخرائط الذهنية الالكترونية : يمكن تعريف الخرائط الذهنية بانها رسوم او اشكال تخطيطيه تربط المفاهيم ببعضها عن طريق خطوط او اسهم يكتب كلمات تعرف بكلمات الربط وتبين العلاقة بين مفهوم واخر، ويراعي عند إعداد تلك الخرائط هو تدرج المفاهيم من الاكثر شمولا الى الاقل شمولا وان تحتوي على رموز والوان ورسومات . (Aysegul,2010:1633-1656)

وبين (بوزان ،٢٠٠٩) ان الخرائط الذهنية لها اهمية كبيره في تقديم نظرة شاملة عن موضوع ما ، وتتمكن من التخطيط للأهداف وتحيد الخيارات، وتعمل على تجميع المعلومات بأكبر قدر في مكان واحد، وتلخيص عناصر الموضوع في موضوعات رئيسية وفرعية ، وتشجع على حل المشاكل بطريقة ابداعية وتنمي العديد من مهارات التفكير، ويكون النظر اليها وقراءتها وتذكرها امرا ممتعاً ومسلياً . (بوزان ،٢٠٠٩: ١٨)

٥- مهارة تنظيم بيئات التدريس الالكتروني : تُعرف بيئة التدريس الالكتروني بأنها مجموعة وسائل وادوات تتيح للمُدرس حرية نقل المعلومات عبر شبكة الانترنت وذلك بالاستعانة ببعض البرامج الحاسوبية ، كما تساعد الطلبة انفسهم على التواصل والتسجيل والدراسة والتقييم في اي مكان واي زمان يحدده المُدرس في البيئة الافتراضية .(الغامدي وابتسام ،٢٠١٨: ٨٦)

وذكر (UMass,2010) عدة فوائد للتدريس في البيئات التعليمية منها اتاحه الفرصة للتفكير بطرق جديده للتدريس، وتبني الافكار والاساليب بطريقة ابداعية ويمكن تنفذيها في التدريس الاعتيادي، التوسع في المنهج من خلال التعرف الى المناهج المحلية والعالمية، تحقق رضا الطلبة وتراعي الفروق الفردية ، وتكون ملائمة للطلبة مقارنة بالفصول التقليدية . (UMass,2010:6)

وعلى رغم من هذه الفوائد الا ان عملية توظيفها في المؤسسات التعليم العالي تواجه العديد من العقبات التي تحد من توظيفها بشكل جيد وتحقيق الاهداف المرجوه ومن هذه التحديات هي قصور في تصميم البيئة التعليمية الالكترونية، ومن الصعب اختيار استراتيجية مناسبة توفر افضل استخدام لمصادر التعلم المتاحة ، وضعف في المادة التي من الممكن ان تصل الى الطالب . (Mcloughlin&Lee,2007: 664)

٦- مهارة تقويم التدريس الالكتروني: يُعرف التقويم الإلكتروني بأنه عملية توظيف الشبكات الالكترونية وتجهيزات الحاسب وبرامج تعليمية محوسبة باستخدام وسائل تقييم لتجميع وتحليل اجابات الطلبة، وعمل اختبارات وانشطة صفية ولاصفيه يتفاعل معها الطالب الالكترونياً وفي نفس الوقت يُقدم المُدرس التغذية الراجعة الفورية للطالب والحكم على ادائه ومدى اكتسابه للمعلومات والمهارات اللازمة، ويكسبه الوقت والجهد.

وتنوعت أساليب التقويم الإلكتروني فمنها الاختبارات والواجبات الالكترونية، والخرائط الإلكترونية والتكليفات أو التعيينات، والتقويم باستخدام الأقران، وملف الانجاز الالكتروني، و الواجبات المنزلية، واستخدام الاستبانات الإلكترونية وطرح التساؤلات وإجراء الاختبارات ذاتيًا.(الهمص،٢٠٢١)

ثانيا: الدراسات السابقة

اولا: الدراسات التي تناولت مهارات التدريس الالكتروني

١- دراسة الباز (٢٠١٢) دراسة هدفت الى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب (٢.٠) في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي ومنهج الشبة تجريبي ، تم أعداد ثلاث ادوات الاولى تمثلت أعداد بطاقة التقويم الذاتي لقياس اداء معلمي العلوم اثناء الخدمة لمهارات التدريس الالكتروني تضمنت ستة مهارات رئيسية و (٧٨) مهارة فرعية ووضع امام كل فقرة اربع بدائل ، اما الاداة الثانية إعداد اختبار تحصيل المعارف التربوية المرتبطة بمهارات التدريس الالكتروني وتضمنت (٥٠) مفردة في صورتها الاولية، اما الاداة الثالثة فتمثلت بإعداد مقياس الاتجاه نحو التدريس الالكتروني ، وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

- لا تتوفر في الممارسات والانشطة التدريسية لمعلمي العلوم مهارات التدريس الالكتروني المقترحة بنسبة ٨٠% فأكثر .
- فعالية البرنامج التدريبي في تنمية تحصيل المعلمين للمعارف التربوية المرتبطة بمهارات التدريس الالكتروني .
- فعالية البرنامج التدريبي في تنمية اتجاهات معلمي العلوم نحو التدريس الالكتروني بنسبة كبيره حيث بلغت قيمة مربع ايتا (٠.٩٨) .

٢- دراسة ال محيا (٢٠١٧) دراسة هدفت الى التعرف على قياس رضا اعضاء هيئة التدريس عن التدريس الالكتروني في جامعة الملك خالد، واتبعت المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) عضو هيئة تدريس يدّرسون مقررات الالكترونية مدمجة او كاملة ، و تم اعداد استبانة مؤلفة من ستة محاور في (٥٣) عبارة ، وتوصلت نتائج الدراسة :

- رضا اعضاء هيئة التدريس عن التدريس الالكتروني وبمتوسط (٤.٠٤) بالإضافة الى تحقيق محور خصائص التعلم الالكتروني (مرونة الزمان والمكان والمصادر) اعلى درجة رضا بمتوسط قدره (٤.٢٨) .
- عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة ونوع المقرر الالكتروني سواء اكان كاملا او مدمجا .

واوصت الدراسة بوضع سياسات للتعلم الالكتروني مع تطبيقها وتوفير الدعم ووضع حوافز مالية لأعضاء هيئة التدريس، وزيادة تفاعل الطالب مع المحتوى مع توفير منصة موارد رقمية مفتوحة، وتهيئة الطالب للتعلم الالكتروني.

٣- دراسة عبد الحمزة (٢٠٢٢) : هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استراتيجية اساليب التفكير في تنمية مهارات تدريس الصف الالكتروني (Class Room)

عند طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية، واتبع المنهج شبه التجريبي، و تكونت عينة البحث من طلبة قسم اللغة العربية المرحلة الرابعة في كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة المثنى, واشتملت العينة على (٦٦) طالب وطالبة، وأعد الباحث اختبارًا لمهارات تدريس الصف الالكتروني تكون من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد, وطبقه على عينة البحث قبليًا وبعديًا وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية أساليب التفكير على طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

واوصت الدراسة بإعتماد استراتيجية أساليب التفكير في تدريس طلبة اقسام اللغة العربية المرحلة الرابعة في تدريس مادة المشاهدة والتطبيق العملي.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الاداء التدريسي

١-دراسة الشون ووفاء(٢٠١٧) : هدفت الدراسة الى تقويم اداء مدرسي ومدرسات الفيزياء في ضوء انموذج مارزونو على وفق مجالاته الاربعة (الاستراتيجيات والسلوكيات الصفية، الاعداد والتخطيط للدرس، التفكير الناقد في التدريس ، الزمالة والمهنية) ، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث (٩٨ مُدرس ومُدرسة) منهم (١٤) مُدرسة فيزياء و(٨٤) مُدرس فيزياء متفاوتون من حيث عدد سنوات الخبرة التعليمية، واعتمد الباحثان اداة البحث الملاحظة المباشرة لتقويم اداء مدرسي الفيزياء وتكونت من قسمين تضمن القسم الاول المعلومات العامة والثاني يضم تقييم مستوى اداء مدرسي الفيزياء لقائمة المهارات الادائية التدريسية وتكونت من (٥٦) فقرة ،وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- ضعف توافر المهارات الادائية التدريسية وفق نموذج مارزونو لدى مدرسي الفيزياء في مستوى الاداء العام .
- عدم توفر المهارات الادائية التدريسية بدرجة كبيرة وفق انموذج مارزونو لدى مدرسي الفيزياء في المجالات الثلاثة الاولى .

٢-دراسة الدايني (٢٠١٩): هدفت الدراسة الى تقومي اداء معلمي مادة العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، واتبعت المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٧) من معلمي مادة العلوم بالتعيين العشوائي البسيط من مدارس مجتمع البحث الابتدائي المختلط ، واعدت الباحثة بطاقة ملاحظة مكونة من (٦٩) فقرة وتوصلت نتائج الدراسة الى :

- ضعف في مستوى الاداء التدريس لمعلمي مادة العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة .

٣-دراسة ابراهيم (٢٠٢٠) : هدفت الدراسة الى تقويم اداء مدرسات مادة الكيمياء في ضوء معايير الجودة الشاملة وعلاقته بتحصيل طالبتهن، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي ، وتكونت عينة البحث من (١١) مُدرسة من اصل (٣٢) مُدرسة، واعدت الباحثة استمارة الملاحظة لقياس الاداء التدريسي داخل الصف وتضمنت (٦٩) فقرة واستبيان لقياس الاداء التدريسي خارج الصف وتضمنت ٦٩ فقرة ايضا واختبار التحصيل وتكون من (٤٠) فقرة:

- لا تمتلك مدرسات الكيمياء جودة الاداء التدريسي وفقا لبطاقة الملاحظة.
- تمتلك مدرسات الكيمياء الجودة الشاملة المتعلقة بالجانب التربوي والشخصي والاجتماعي.
- العلاقة ضعيفة بين الاداء التدريسي لمدرسات الكيمياء وتحصيل طالبتهن.

الفصل الثالث (منهج البحث واجراءاته)

اولاً: منهج البحث

اتبعت الباحثة منهج البحث الوصفي، حيث يعد من اكثر البحوث انتشاراً، وهو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر بهدف تشخيصها وكشف جوانبها، ولا يقف البحث الوصفي على وصف الظاهرة فقط وانما يقوم بتحليلها وتفسيرها ومقارنتها بهدف الوصول الى تقييمات ذات معنى، ومعرفة العلاقات الارتباطية (العزاوي،٢٠٠٨: ٩٧) (ملحم ،٢٠٠٠: ٣٢٥) ، ولهذا فقد اعتمدت الباحثة نوع الدراسة الارتباطية باعتبارها احدى انواع البحوث ودراسات المنهج الوصفي.

ثانياً: اجراءات البحث

١- مجتمع البحث : شمل مجتمع البحث الحالي (١٠) مدرسة ثانوية واعدادية نهارية تابعة لمديرية تربية ذي قار / قضاء الشطرة ولوصف مجتمع البحث الحالي ، وتمثل مجتمع البحث بمدرسي مادة الفيزياء المؤهلين تربوياً (حملة شهادة بكالوريوس كلية التربية) والتي لا تقل خدمتهم عن ثلاث سنوات الذين يدّرسون طلبة الصف الرابع علمي موزعين على المدارس الاعدادية والثانوية في المدارس النهارية التابعة لتربية ذي قار/الشطرة والبالغ عددهم (34) مُدرسا.

اما بالنسبة لمجتمع بحث طلبة الصف الرابع علمي للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ ، فقد بلغ عددهم (٢٠٦٩) ، وتم الحصول على اعداد المدرسين والطلبة من قسم التخطيط التربوي في المديرية التابعة لتربية ذي قار/ قضاء الشطرة ، جدول (١) .

جدول (١) افراد مجتمع البحث من مدرسي الفيزياء وطلبة الصف الرابع العلمي

المرحلة الدراسية	عدد المدارس	عدد المُدرسين	عدد الطلبة
الثانوية	3	13	420
الاعدادية	7	21	1649
المجموع	10	34	2069

٢- عينة البحث : تمثلت نسبة عينة البحث بنسبة (٩١%) من مُدرسين مجتمع البحث والذين يدرسون (٩) مدرسة والتي تمثل النسبة (٩٠%) من مدارس مجتمع البحث من اصل (١٠) مدرسة من مدارس مجتمع البحث بالاعتماد على اسلوب الطبقة العشوائية حيث بلغت عينة مُدرسي مادة الفيزياء الذين يدرسون طلبة الصف الرابع العلمي والتي لا تقل خدمتهم عن ثلاث سنوات في مدارس مجتمع البحث (٣١) مُدرساً من مدارس مجتمع البحث بغية تحقيق تمثيل المجتمع الاصلي.

اما بالنسبة لعينة الطلبة فقد تم اختيار (٣) مدارسً من مجتمع المُدرسين عشوائياً والبالغ (٢٠٦٩) طالباً، وكانت نسبة عينة الطلبة(١٦%) من مجتمع الطلبة الكلي ، وبلغ عدد الطلبة (٣٤٠) طالباً من مدارس مجتمع البحث لتطبيق الاختبار التحصيلي، وتم تحديد عينه البحث حسب جداول كريسجي ومورجان (Krejcie&Morgan,1970) .

ثالثاً: ادوات البحث

لما كان الهدف من البحث الحالي تقويم أداء مدرسي الفيزياء في ضوء مهارات التدريس الالكتروني وعلاقته في تحصيل طلبتهم تطلب ذلك:

أ- تقويم الأداء التدريسي لمدرسي الفيزياء في ضوء مهارات التدريس الالكتروني.

١- تقويم الأداء التدريسي لمدرسي الفيزياء في ضوء مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف .

من أجل تقويم الأداء التدريسي لمدرسي الفيزياء في ضوء مهارات التدريس الالكتروني تم الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليلها التي تناولت تقويم الأداء التدريسي كدراسة عبد الحمزة (٢٠٢٢), ودراسة (ال محيا,٢٠١٧), و دراسة(الباز,٢٠١٢), فضلاً عن الاستعانة بالأدبيات والكتب التربوية والدراسات

النظرية، واجراء مقابلات شخصية مع عدد من المختصين في مجال البحث العلمي للإفادة من خبراتهم في هذا المجال وأسفرت عملية الاطلاع على إعداد أدوات تقويم الأداء التدريسي وتتطلب ذلك ما يلي :

- أعداد بطاقة ملاحظة لإداء مدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف: لغرض تقويم أداء التدريس، تم اعداد بطاقة ملاحظة وفقاً للخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من إعداد بطاقة ملاحظة : هدفت بطاقة الملاحظة المعدة في البحث الحالي الى معرفة اداء المدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني، من خلال ملاحظة مستوى اداء مدرسي الفيزياء والذين يدرسون الصف الرابع العلمي الاحيائي.

٢- صياغة فقرات بطاقة الملاحظة : اطلعت الباحثة على الادبيات والمصادر والدراسات السابقة وكذلك بطاقات ملاحظة لملاحظة اداء المُدرس التدريسي، وعلى ضوء ذلك قامت الباحثة بصياغة فقرات البطاقة وكانت (٧١) فقرة موزعة على ست مهارات، حيث شملت مهارة التخطيط للتدريس الالكتروني(١١) فقرة، و مهارة استخدام ادوات التدريس الالكتروني (١٨) فقرة، و مهارة استخدام مصادر التدريس الالكتروني (١٠) فقرة، و مهارة استخدام استراتيجيات التدريس الالكتروني(٩) فقرة، و مهارة تنظيم بيئة التدريس الالكتروني (١٣) فقرة، و مهارة التقويم الالكتروني (١٠) فقرة,

٣- تحديد مستوى الاداء وتصحيحها لكل مهارة باستعمال ميزان تقدير تضمن خمسة بدائل يتم اختيار احدهم عند ملاحظة اداء المُدرس ، البدائل هي (ممتاز، جيد جدا، جيد، متوسط ، ضعيف) واعطي البديل ممتاز (٥) والبديل جيد جدا(٤)

والبديل جيد(٣) والبديل متوسط(٢) والبديل ضعيف (١) ، وسيكون الوسط الفرضي معيارا للحكم على مدى استجابة فقرات عينة البحث من المُدرسين على فقرات بطاقة الملاحظة .

٤- صدق بطاقة الملاحظة : لغرض التحقق من الصدق الظاهري Face validity لفقرات أداة التقويم (استمارة الملاحظة), تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين في طرائق تدريس العلوم وعلم النفس, ولتحديد قبول كل فقرة من فقرات الأداة أو رفضها، اعتمدت نسبة ٨٠% للقبول على وفق معادلة كوبر, وقد روعي بملاحظاتهم ودمج بعض الفقرات وحذف البعض منها وهي فقرة(٧، ١٣، ١٧) ، وبذلك أصبح عدد فقرات استمارة الملاحظة لتقويم الأداء التدريسي بصورتها النهائية (68) فقرة موزعة بين ستة مهارات ، وبذلك عدل درجة استمارة الملاحظة حيث تراوحت بين (٦٨- ٣٤٠).

٥- ثبات بطاقة الملاحظة : تم استخراج ثبات الملاحظة من خلال احتساب معامل الثبات بطريقة (التطبيق، إعادة التطبيق)، اذ تم قياس الاداء التدريسي باستخدام بطاقة الملاحظة لعينة استطلاعية بلغت (٤) مدرسين اختيرت بصورة عشوائية من مجتمع البحث وليس من عينته، ثم اعيد التطبيق بعد مرور اسبوعين من قبل الباحث ومشرف اختصاصي بعد تدريبه على استخدام البطاقة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاول والثاني للباحث (٠.٨١)، وللمشرف (٠.٨٢)، وللباحث والمشرف في(٠.٨١) التطبيق الاول,(٠.٨٥) في التطبيق الثاني. وبذلك كان متوسط معامل الارتباط بين كلا التطبيقين (٨٤%) تقريبا وهي قيمة جيدة .

٦- تطبيق النهائي لبطاقة الملاحظة: بعد أن تأكد الباحثة من صدق أداة البحث وثباتها أصبحت الأداة (بطاقة الملاحظة) جاهزة للتطبيق, وتضمنت (68) موزعه

على ست مهارات, طبقت الباحثة بطاقة الملاحظة على عينة البحث من مُدرسي مادة الفيزياء الذين يدرسون طلبة الصف الرابع العلمي والبالغ عددهم (٣١)، باشرت بملاحظة الاداء التدريسي لعينة البحث يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢١/١٢/١٤ وانتهى يوم الخميس ٢٠٢١/١٢/٢٣ ،وجدول (٢) يوضح توزيع الفقرات على المهارات ونسبتها المئوية.

جدول (٢)

مجالات استمارة الملاحظة وعدد فقرات كل مجال ونسبتها المئوية

مهارات التدريس الإلكتروني	عدد الفقرات	نسبتها المئوية
التخطيط للتدريس الالكتروني	11	0.16
استخدام ادوات التدريس الالكتروني	17	0.25
استخدام مصادر التدريس الالكتروني	9	0.13
استخدام استراتيجيات التدريس الالكتروني	9	0.13
تنظيم بيئة التدريس الالكتروني	12	0.18
التقويم الالكتروني	10	0.15
المجموع	68	%100

٢- تقويم الاداء التدريسي وفق مهارات التدريس الالكتروني خارج الصف :

من اجل تقويم مستوى الاداء التدريسي لمدرسي الفيزياء خارج الصف وفق مهارات التدريس الالكتروني تم الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التي تناولت قياس مستوى الاداء التدريس، اسفرت عملية الاطلاع على اعداد اداة (الاستبيان) لتقويم الاداء التدريس خارج الصف .

- أعداد استبيان لإداء مدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني خارج الصف : لغرض تقويم أداء التدريس، تم اعداد استبانة وفقاً للخطوات التالية :

- اعداد فقرات الاستبيان : استعانت الباحثة بعدد من الدراسات السابقة مثل دراسة الشون ووفاء(٢٠١٧) ، ودراسة الدايني ،(٢٠١٩) ، ودراسة ابراهيم (٢٠٢٠) وتم اعداد الاستبيان بصورته الاولية وتكون من (٥٠) فقرة ووضع امام كل فقرة خمسة بدائل (تقدير خماسي) وهي (ابدا ، نادرا، احيانا، غالبا، دائما) وحدد وزن(٥، ٤، ٣، ٢، ١) لكل بديل على التوالي وبذلك تتراوح درجة الاستبيان (٤٤- ٢٢٥)
- صدق الاستبيان: لغرض التحقق من صدق الاستبيان الظاهري تم عرض أداة الاستبيان على مجموعة من المحكمين في طرائق تدريس العلوم وعلم النفس, ولتحديد قبول كل فقرة من فقرات الأداة أو رفضها، اعتمدت نسبة ٨٠% للقبول على وفق معادلة كوبر, وقد روعي بملاحظاتهم وحذف بعض البعض وبذلك اصبح عدد فقرات استبيان استخدام مدرسي مادة الفيزياء لمهارات التدريس الالكتروني خارج الصف بصورته النهائية (٤٤) فقرة وبذلك عدلت درجة الاستبيان حيث تراوحت بين (٤٤- ٢٢٠) .
- ثبات الاستبيان : وزعت الباحثة الاستبيان على عينة مؤلفة من (٨) مُدرسين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين مدارس مجتمع البحث من المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية للبنين التابعة لمديرية تربية ذي قار / قضاء الشطرة، وبعد تكميم تقديرات اجابات العينة تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ حيث بلغ معدل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (٠.٨٠) ويعد معامل ثبات جيد .
- تصحيح الاستبيان : تم اعتماد الاستبيان في القياس ذي البدائل الخماسية (ابدا، نادرا، احيانا، غالبا، دائما) واعطي البديل ابدا (١) والبديل نادرا (٢) والبديل احيانا (٣) والبديل غالبا(٢) والبديل دائما (١) ، وسيكون الوسط الفرضي والذي مقداره (١٣٢) معيارا للحكم على مدى استجابة فقرات الاستبيان علماً ان اعلى درجة

للاستبيان هي (٢٢٠) واقل درجة هي (٤٤) اما الوسط المرجح للفقرة فقد بلغ (٣).

بما ان الاستبيان المعتمد ذو البدائل الخماسية فأطول الفترة تحسب من خلال المعادلة التالية :

طول الفترة = $\frac{4}{5}$ = 0.8 وبالتالي يصبح التوزيع حسب الجدول رقم (٣)

جدول (٣) معيار الحكم على اتجاه عينة البحث بالنسبة للفقرات ويبين توزيع الفئات

الوسط المرجح	المستوى
1.8 -1	ابدا
2.6 – 1.9	نادرا
3.4 -2.7	احيانا
4.2 -3.5	غالبا
5 -4.3	دائما

- التطبيق النهائي للاستبيان : بعد التأكد من صدق الاستبيان وثباته اصبح جاهز للتطبيق ، وتضمن (٤٤) فقرة، وطبق على عينة البحث من مدرسي مادة الفيزياء الذين يدرسون طلبة الصف الرابع العلمي للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ البالغ عددهم (٣١) مُدرس، وباشرت الباحثة بملاحظة الاداء التدريس لعينة البحث يوم الثلاثاء ١٤/ ١٢/٢٠٢١ ولغاية يوم الاحد ١٩/١٢/٢٠٢١.

ب – اختبار تحصيل طلبة عينة البحث :

من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي لطلبة الصف الرابع العلمي عينة مدرسي الفيزياء وتم إجراء ما يأتي:

١- تحديد المادة العلمية : تم تحديد المادة العلمية قيد البحث الحالي على الفصول الاربعة الأولى من كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي ,ط ١١ , لسنة٢٠٢١ وهي :

الفصل الاول : معلمات رئيسية في الفيزياء عدد الصفحات (١١) صفحة

الفصل الثاني : الخصائص الميكانيكية للمادة عدد صفحات (١٠) صفحة

الفصل الثالث : الموائع الساكنة عدد الصفحات (٢٠) صفحة

الفصل الرابع : الخصائص الحرارية للمادة عدد الصفحات (٢٧) صفحة

٢- صياغة الاغراض السلوكية : بعد الاطلاع على محتوى الفيزياء للصف الرابع العلمية قيد البحث الحالي تم صياغة (٢٩٧) غرضاً سلوكياً على وفق المستويات الستة لبلوم (التذكر- الاستيعاب- التطبيق -التحليل- التركيب - التقويم) من تصنيف بلوم للمجال المعرفي .وفي ضوء تعريف كل مستوى, تم تحديد مستويات الأهداف المعرفية فبلغ عددها (٢٩٧) بحسب الترتيب كما في الجدول (٤)

جدول (٤)

توزيع الأغراض السلوكية للفصول الاربعة الاولى

المحتوى		المجال المعرفي						المجموع
الفصل	الموضوع	تذكر	استيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
الاول	معلمات رئيسية في الفيزياء	17	11	26	5	5	4	68
الثاني	الخصائص الميكانيكية للمادة	27	17	19	4	5	3	75
الثالث	الموائع الساكنة	31	20	20	4	3	6	84
الرابع	الخصائص الحرارية للمادة	17	18	23	4	4	4	70
المجموع		92	66	88	17	17	17	297

وللحكم على جودة صياغة الأغراض السلوكية ومطابقتها مع المستويات المحددة لكل منها ,ثم عرضها مع محتوى المادة العلمية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مادة الفيزياء وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم ,لبيان آرائهم بشأن دقة صياغة الأهداف السلوكية ومدى شمولها للمحتوى التعليمي وملاءمتها المستوى الذي تنتمي إليه

, واعتمد على نسبة اتفاق (٨٠%) من آراء المحكمين في مجال التربية والقياس والتقويم وطرائق تدريس العلوم لمقترحاتهم ,ثم عدلت بعضها في ضوء ملاحظاتهم واستقرت الأغراض السلوكية بصورتها النهائية على (٢٩٧) غرضاً سلوكيا ، ثم تم حساب الأهداف في كل مجال و هذه الأهداف بلغت(٩٢) للتذكر,(٦٦) للاستيعاب,(٨٨) للتطبيق,(١٧) للتحليل، (١٧) للتركيب ، (١٧) للتقويم .

٣- تحديد النواتج التعليمية: جرى تحديد عدد فقرات الاختبار بـ (٤٠) فقرة اختبارية اعتماداً على آراء عدد من المحكمين و المتخصصين في طرائق تدريس العلوم و عدداً من مُدرسي مادة الفيزياء للصف الرابع العلمي ذلك بمراعاة الأهمية النسبية لكلٍّ من الأهداف والمحتوى كما سيرد ذكره لاحقاً.

٤- إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) :اعتمدت الباحثة على مساحة الفصول في تحديد وزن المحتوى والتكرارات الأهداف السلوكية لكل مستوى في تحديد أوزان الأهداف وبلغت الأوزان للفصول (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) على التوالي (١٦%،١٥%،٢٩%، ٤٠%)، بينما بلغت أوزان الأهداف للمستويات الستة (٣١% ، ٢٢ % ،٢٩ % ،٦ % ، ٦% ،٦%) على التوالي.

حُسبت عدد الأسئلة لكل خلية في جدول المواصفات و كما يأتي:

عدد فقرات الخلية الواحدة =(الأهمية النسبية للمحتوى × الأهمية النسبية للمستوى × عدد الفقرات الكلية) (عودة ، ١٩٩٨ : ١٥١)

و بذلك توزعت فقرات الاختبار التحصيلي و ترتبت بين فصول المادة الدراسية و مستويات المجال المعرفي توزيعاً و ترتيباً أكثر دقة ، الجدول (٥).

جدول (٥) الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)

المحتوى				الأغراض السلوكية						مجموع
الفصل	الموضوعات	عدد الصفحات	وزن المحتوى	تذكر %31	استيعاب %22	تطبيق %29	تحليل %6	تركيب %6	التقويم %6	
				عدد الفقرات						
الأول	معلمات رئيسية في الفيزياء	11	%16	2	1	2	0	0	0	5
الثاني	الخصائص الميكانيكية للمادة	10	%15	2	1	2	0	0	0	5
الثالث	الموائع الساكنة	20	%29	4	3	3	1	1	1	13
الرابع	الخصائص الحرارية للمادة	27	%40	5	4	5	1	1	1	17
المجموع		68	%100	13	9	12	2	2	2	40

٥- كتابة فقرات الاختبار : اختارت الباحثة الاختبار الموضوعي لكتابة فقرات الاختبار التحصيلي ومن نوع الاختيار من متعدد, وتضمنت كل فقرة أربعة بدائل احدهما صحيحة وما تبقى خاطئة، وقد تم اختيار هذا النوع من الاختبارات لما يتمتع به من مزايا جيدة ومن ابرز مزاياه تغطية عينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية, وخلوه من ذاتية المصحح, فضلاً عن ضعف نسبة اللجوء إلى التخمين في الإجابة عن أسئلته . (علي, ٢٠٠٧: ٢٥٥)

٦- تعليمات الاختبار التحصيلي

أ- تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي : بعد الانتهاء من صياغة فقرات الاختبار تمت صياغة التعليمات الخاصة به وكيفية الإجابة عن فقراته بحيث تكون واضحة للجميع وتضمنت إعطاء الطلبة فكرة عن الهدف من الاختبار ونوع الأسئلة ودرجة الاختبار الكلية فضلاً عن تعليمات إرشادية أخرى تمثلت بوضع مثال يبين كيفية الإجابة عن الفقرات وعدم ترك فقرة من دون إجابة وعدم اختيار أكثر من إجابة للفقرة الواحدة.

ب- تعليمات تصحيح الاختبار التحصيلي : وضعت الباحثة إجابة نموذجية لجميع فقرات الاختبار التحصيلي اعتمدت عليها في تصحيح الاختبار وبما أن فقرات الاختبار من النوع الموضوعي فقد أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخاطئة وعوملت الفقرات المتروكة واختيار أكثر من بديل معاملة الإجابة الخاطئة، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار من (صفر إلى ٤٠) درجة.

٧- صدق الاختبار : يعد الصدق من الشروط المهمة الواجب توافرها في اداة جمع البيانات، ويعني قدرة الاداة على قياس ما أعدت لقياسه فعلا ، ويرتبط صدق الاختبار بصدق كل فقرة .(عباس واخرون،٢٠١٢: ٢٦١)

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في طرائق تدريس العلوم، ولتحديد قبول كل فقرة من فقرات الاختبار او رفضها اعتمدت نسبة ٩٠% للقبول على وفق معادلة كوبر، وقد روعي بملاحظاتهم وبعد اضافة بعض الفقرات وبذلك اصبح عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (٤٠) فقرة، وتراوحت درجة الاختبار بين (٤٠-١٥٠).

٨- التجربة الاستطلاعية الاولى : وقد تم حساب الزمن للإجابة على الفقرات، فتبين الزمن المستغرق في الاجابة كان (٣٥- ٤٥) دقيقة وبذلك قد تم عد متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار ب (٤٠) دقيقة.

٩- التجربة الاستطلاعية الثانية : يقصد بعملية تحليل الاختبار احصائياً هو عبارة عن عملية فحص دقيق للفقرات واختبار الاستجابات من قبل الافراد الذين قاموا بالإجابة عن فقرات الاختبار .

وبعد تأكد الباحثة من وضوح الفقرات وتعليماته قامت بتطبيقه على عينة ثانية مكونة من (١٠٠) طالب في (اعدادية الشطرة للبنين، واعدادية المرتضى للبنين)

لغرض تحليل فقرات الاختبار والتأكد من خصائص السايكومترية، وقد اجرى الاختبار في يوم الاثنين (١٦/ ١١/ ٢٠٢١) ولغاية يوم الخميس(٢٠٢١/١١/١٩)، وبعد التصحيح حللت فقرات الاختبار، وذلك بأخذ اوراق أعلى ٢٧% من اجابات الطلبة (٥٠) لتمثل المجموعة العليا، وادنى ٢٧% من اجابات الطلبة (٥٠) طالب لتمثل المجموعة الدنيا لإيجاد ما يأتي :

ا- معامل الصعوبة لفقرات الاختبار : حُسب معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية ووجد انه يتراوح ما بين(٠,٣٠-٠,٨٣), وبهذا تكون جميع الفقرات ذات مستوى صعوبة مناسب.

٣- معامل قوة التمييز : حُسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,٢٥ – ٠,٦٨) وهي نسب (مقبولة) لأغراض البحث مقارنة بالمعيار الذي يزيد عن(٠,٢٠)، إذ ذكر (الدليمي وعدنان, ٢٠٠٥: ٩٠) إن الفقرة تكون جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠,٢٠) فأكثر.

ج- فعالية البدائل الخاطئة : بعد تطبيق معادلة فاعلية البدائل لجميع بدائل فقرات الاختبار من اختيار من متعدد وحساب فاعلية كل بديل لكل فقرة، ظهر أن البدائل قد جذبت اليها عدداً أكبر من المجموعة الدنيا مقارنة بطلبة المجموعة العليا، واستناداً إلى ما تقدم قررت الباحثة الإبقاء على البدائل كما هي عليه اذ تراوحت قيمتها بالسالب بين (٠,٠٤-٠,٣٧) .

١٠- ثبات الاختبار: اعتمدت معادلة (كيودر – ريتشاردسون – ٢٠) لحساب ثبات الاختبار التحصيلي للفقرات الموضوعية وبلغ (٠,٨١) وهو مؤشر جيد لثبات الاختبار، إذ تشير البحوث في مجال القياس و التقويم إلى أنَ الاختبار يكون ثابتاً ، إذا كانت قيمة ثباته (٠,٧٠ و أكثر) . (علام ، ٢٠٠٩ : ٥٤٣)

١١- التطبيق النهائي لاختبار التحصيل: تم تطبيق الاختبار على عينة البحث الموافق يوم الثلاثاء ١٤ /٢٠٢١/١٢ ولغاية يوم الخميس الموافق ٢٠٢٠/١٢/٢٣

١٢- الوسائل الاحصائية :

- معادلة كريسجي ومورغان لتحديد عينة البحث
- الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاوساط الفرضية .
- معادلة الفاكرونباخ
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل الصعوبة والقوة التميزية للفقرات الموضوعية .
- فاعلية البدائل الخاطئة .
- معادلة نسبة الاتفاق لكوبر.
- استخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(spps) بنسخته ٢٦.

الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وتفسير تلك النتائج مع ذكر الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

اولاً: عرض النتائج وتفسيرها

لما كان هدف البحث تقويم مستوى الاداء التدريسي لمدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني وعلاقته بتحصيل طلبتهم . فلا بد من تقويم الأداء التدريسي لمدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني داخل وخارج الصف أولاَ ,ثم تحديد العلاقة الارتباطية بين مستوى الأداء التدريسي وبين متغير درجات

التحصيل السابق للطلبة الصف الرابع العلمي ثانيا, و تحديد العلاقة الارتباطية بين مستوى اداء مُدرسي الفيزياء وبين درجة اداء طلبتهم على الاختبار التحصيلي ثالثا .

١- ما مستوى الاداء التدريسي لمُدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني؟

أ- تقويم مستوى الاداء التدريسي لمُدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف : بعد تطبيق استمارة الملاحظة على العينة الأساسية لمدرسي الفيزياء البالغ عددهم(٣١) مُدرساً الذين يدرسون طلبة الصف الرابع العلمي ورصد تقديرات أدائهم التدريسي في ضوء مهارات التدريس الالكتروني تم تكميمها وتم استخراج المتوسط الحسابي والوسط الفرضي والانحراف المعياري والنسبة المئوية و قيمة t-test .

- جودة الاداء التدريسي لعينة البحث لبطاقة الملاحظة ككل : حيث تم ايجاد القيمة التائية لعينة واحده (٢١.٠٤٢) بدرجة حرية (٣٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكما موضح بالجدول (٦)

الجدول (٦)

جودة الاداء التدريسي وفق مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف لمُدرسي الفيزياء عينة البحث على بطاقة الملاحظة ككل

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة t-test		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٣١	١٨٠.٩٠	٤٦.٥٥	٢٠٤	٣٠	٢١.٦٤	٢.٠٤٢	دال

نلاحظ من الجدول رقم (٦) ان الاداء التدريسي وفق مهارات التدريس الالكتروني قد بلغ المتوسط الحسابي لبطاقة الملاحظة ككل (الدرجة النهائية للمُدرسين على بطاقة الملاحظة) حيث بلغ (١٨٠.٩٠) وبانحراف معياري (٤٦.٥٥) في حين ان قيمة

الوسط الفرضي تساوي (٢٠٤) درجة، وبذلك فالمتوسط الحسابي اقل من الوسط الفرضي، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي لبطاقة الملاحظة ككل، تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحده حيث بلغت (٢١.٦٤) وهي اكبر من القيمة الجدولية (٢.٠٤٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٠)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية للفرق بين المتوسط الحسابي والوسط الفرضي ولصالح المتوسط الفرضي، وهذا يؤدي الى رفض الفرضية الصفرية، مما يدل على وجود ضعف في مستوى اداء مدرسي الفيزياء وذلك لعدم توفر المهارات الادائية التدريسية وفق مهارات التدريس الالكتروني وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الباز (٢٠١٢)، وتعزى الباحثة في قد يكون السبب فيما يأتي :

- يواجه مدرس الفيزياء بصور عامة صعوبة في توظيف البرمجيات الخاصة بالتدريس الالكتروني وذلك لعدم استخدامهم لها في وقت مسبق.
- ربما يرجع الضعف في البنى التحتية للتدريس الالكتروني والذي يتطلب توفير شبكات الانترنت وهواتف ذكية وحواسيب لكل من المُدرس والطالب او عدم توفر الامكانات لدى بعض الطلبة للتواصل مع المُدرس في اطار التدريس الالكتروني .
- عدم توفر دورات تدريبية خاصة لتدريب مدرسي الفيزياء على مهارات التدريس الالكتروني وفي نفس الوقت الخوف من تجريب واستخدام مهارات التدريس الالكتروني .
- عدم الالمام الكافي لمدرسي الفيزياء بمهارات التدريس الالكتروني او التأكيد عليها عن عرضهم لمواضيع الفيزياء وشرحهم للأمثلة.

- لكل مهارة من مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف .

استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التي حصلت عليها العينة في كل مهارة من المهارات الستة للاستمارة الملاحظة، ولمعرفة وجود الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين الاوساط الحسابية لأداء مدرسي الفيزياء في كل مهارة وبين الوسط الفرضي الادائي المقبول لكل مهارة ، واستعملت الباحثة القيمة التائية t–test لعينة واحده ، كما موضح بالجدول(٧) .

جدول (٧)

يبن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي لدرجات مدرسي الفيزياء حسب كل مهاره وقيمة t المحسوبة والجدولية داخل الصف

المهارات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التخطيط للتدريس الالكتروني	31	32.096	14.450	33	30	12.367	2.042	دال
استخدام ادوات التدريس الالكتروني	31	33.419	12.457	51	30	14.937	2.042	دال
استخدام مصادر التدريس الالكتروني	31	25.258	9.259	27	30	15.188	2.042	دال
استخدام استراتيجيات التدريس الالكتروني	31	25.967	9.826	27	30	14.713	2.042	دال
تنظيم بيئة التدريس الالكتروني	31	33.387	14.147	36	30	13.115	2.042	دال
التقويم الالكتروني	31	30.77	10.012	30	30	17.113	2.042	دال

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٠) في المهارات ككل ولصالح الوسط الفرضي اذ كانت القيمة التائية t–test المحسوبة للمهارات ككل اكبر من القيمة التائية الجدولية t–test وان قيمة الوسط الفرضي هي اكبر من قيمة الوسط الحسابي .لذا يمكن القول ان اداء مُدرسي الفيزياء في هذه المهارات هو دون المستوى المقبول وهذا يشير الى عدم توفر المهارات التدريسية الالكترونية لدى المُدرسين بدرجة كبيره وتعزى الباحثة في قد يكون السبب فيما يأتي :

- ان مُدرسي عينة البحث لم يولوا اهمية الى مهارة التخطيط للتدريس الالكتروني لأنها تحتاج الى تخطيط وفق معايير محدده من قبل المُدرس من ناحية اختيار المحتوى وتنظيمه وتسلسله وتحديد الاهداف المناسبة الكترونياً وتحديد خصائص المتعلمين، وكل ذلك يحتاج الى وقت وخبرة كافية من قبل المُدرس لذلك فأن اغلب المُدرسين يتجنبون إعداد الخطط اليومية بالاعتماد على الحاسب الشخصي على الرغم من انه اصبح شيء اجباري لجوء الى التعليم الالكتروني وخصوصا بعد جائحة كورونا .
- يواجه اغلب مُدرسي الفيزياء صعوبة في التعامل مع ادوات الويب ١.٠ (الجيل الاول للتعلم الالكتروني) وادوات الويب ٢.٠ (الجيل الثاني للتعلم الالكتروني) .
- يواجه المُدرسين صعوبة في تعامل مع المستحدثات التكنولوجية المستخدمة في تنفيذ اجراءات وخطوات التدريس.

ب–تقويم الاداء التدريسي لمُدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني خارج الصف :

قامت الباحثة بتوزيع استمارة الاستبيان على العينة الاساسية لمُدرسي الفيزياء والبالغ عددهم (٣١) مُدرس الذين يدرسون الصف الرابع العلمي في مدارس مجتمع البحث ورصد تقديرات أدائهم التدريسي وفق مهارات التدريس الالكتروني خارج الصف تم تكميمها واستخراج المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية وقيمة t–test واتجاه افراد العينة حول فقرات الاستبيان كما موضح في الجدول (٨) .

جدول(٨) يبن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لدرجات مدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني خارج الصف وقيمة t المحسوبة والجدولية واتجاه العينة داخل الصف

الرتب	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	القيمة التائية	اتجاه العينة

١	٢٤	صعوبة تطبيق استراتيجيات التدريس الالكتروني في التدريس	٤.٤٨٣	٠.٦٧٦	٨٩	٣٦.٨٨	دائما
٢	٢١	ان يحصل الطلبة على درجة كتقييم للنشاط الذي تم انجازه .	٤.١٩٣	٠.٩٨٠	٨٤	٢٣.٨١	دائما
٣	٣٤	استخدام المنصات التعليمية للتواصل الالكتروني مع الطلبة .	٤.٠٦	١.١٨١	٨١	١٩.١٥٦	دائما
٤	٤	هل المشاركة في مهارات التدريس الالكتروني الزامية للمُدرسين في مدرستك ؟	٣.٩٠٣	١.٤٤	٧٨	١٥.٠١٣	غالبا
٥	٢٦	يكون المحتوى محمي لا يتمكن الطالب من تغيير محتواه	٣.٩٠	١.٢٤٧	٧٨	١٧.٤١٧	غالبا
٦	٣	هل صممت بعض المواقف التدريسية بناءاً على مهارات التدريس الالكتروني ؟	٣.٨٣٨	١.٠٦	٧٦	٢٠.٠٢٠	غالبا
٧	١	هل شاركت بدورات التدرب على مهارات التدريس الالكتروني؟	٣.٧٧	٠.٨٨٣	٧٥.٤	٢٣.٧٨٤	غالبا
٨	٣٠	انقطاع الانترنت بشكل مستمر	٣.٧٧	١.٠٢٣	٧٥	٢٠.٥٣	غالبا
٩	١٤	تحويل المحاضرة الى ملفات صوت او فيديو وارسالها الى طلبة على شكل word او pdf.	٣.٧٤١	١.٠٩	٧٥	١٩.٠٣	غالبا
١٠	٢٠	ان تكون الانشطة الالكترونية ضمن محتوى المادة العلمية .	٣.٧٤٠	٠.٩٢٩	٧٤	٢٢.٤٠	غالبا
١١	٢٩	ضعف مهارات المدرسين في الانترنت	٣.٦٧٧	٠.٩٧٣	٧٤	٢٠.٩٠٧	غالبا

		والحاسوب .					
١٢	٩	تصميم الشاشة وطرق عرض النصوص والصور عليها .	٣.٦١	١.٠٨٥	٧٢	١٨.٥٣٠	غالبا
١٣	٧	هل سبق لك ان طبقت اداوت الويب ١.٠ كالمحادثة والحوار ومؤتمرات الفيديو ولوحة النشرات والبريد الالكتروني ؟	٣.٣٨	١.١٧	٦٧	١٦.٠٦٢	غالبا
١٤	٣٨	استخدام محركات البحث للحصول على المعلومات اللازمة .	٣.٣٥	١.٣٥٥	٦٧	١٣.٧٨٣	غالبا
١٥	١٢	تنفيذ الانشطة رقميا وادارة الصف الكترونيا	٣.٢٩	١.١٨	٦٦	١٥.٤١	احيانا
١٦	٤٢	تنظيم بيئة التعلم رقميا واثارة دافعية الطلاب	٣.٢٥٨	١.٥٦٩	٦٥.١	١١.٥٥٥	احيانا
١٧	١٦	تحويل الانشطة التعليمية الى دروس الالكترونية بصوره سلسه وواضحة .	٣.٢٥	١.٤١	٦٥	١٢.٨٣٤	احيانا
١٨	٣٣	يبتكر سيناريوهات التدريس الالكتروني	٣.١٩٣	١.٤٢٤	٦٣.٨	١٢.٤٨٦	احيانا
١٩	٤١	اعداد برامج الجداول الالكترونية وقواعد البيانات واستخدامها في اعداد الدروس وبنوك الاسئلة	٣.٠٩٦	١.٣٩٨	٦٢	١٢.٣٢٥	احيانا
٢٠	١٨	التعامل مع المصادر الالكترونية المختلفة .	٣.٠٩٦	١.٠٧٥	٦٢	١٦.٠٣٠	احيانا
٢١	١٠	تحديد مصادر التعلم الرقمي	٣.٠٩٢	١.٥٩٩	٦٢	١٠.٧٨٣	احيانا
٢٢	١٩	هل تقوم بالتعلم الشخصي حول مهارات	٢.٩٠٣	١.١٣٥	٥٨	١٤.٢٣	احيانا

		التدريس الالكتروني؟					
٢٣	١١	التعامل مع المدونات والمنتديات الالكترونية	٢.٨٧١	١.٤٩	٥٧.٤	١٠.٦٥٨	احيانا
٢٤	٤٠	استخدام انواع الشبكات وكذلك ادوات وخدمات الانترنت .	٢.٨٧١	١.٤٩٩	٥٧.٤	١٠.٦٥٨	احيانا
٢٥	٣٥	تصميم power point يحتوي على رسومات متحركة تخص المنهج الدراسي .	٢.٨٣٨	١.٥٠٧	٥٦.٧	١٠.٤٨٣	احيانا
٢٦	٣٦	تشجيع الطلبة على المشاركة والتعليق اثناء المناقشة الالكترونية .	٢.٧٧	١.٥٦٤	٥٥.٤	٩.٨٧٤	احيانا
٢٧	٣١	صعوبة التواصل مع بعض الطلبة عبر الانترنت	٢.٧٧	١.٤٩٩	٥٥	١٠.٣٠٤	احيانا
٢٨	٣٩	تصميم وتنفيذ العروض التقديمية	٢.٧٤١	١.٥٩٠	٥٤.٨	٩.٥٩٦	احيانا
٢٩	٥	هل سبق لك ان شاركت بإعداد خطط وفق استراتيجيات التدريس الالكتروني	٢.٦٧٧	١.٣٥١	٥٤	١١.٠٣٨	نادرا
٣٠	٣٢	انشاء بيئات افتراضية لمساعدة الطلبة .	٢.٦٤	١.٣٥٥	٥٣	١٠.٨٦٨	نادرا
٣١	٢٨	اعداد ادوات التقويم الرقمي	٢.٦١٩	١.٣٥٨	٥٢.٣٨	١٠.٧١٠	نادرا
٣٢	٣٧	مراعاة التكامل الوظيفي بين النصوص المكتوبة والصور والرسوم المعروضة .	٢.٥١٦	١.٤٣٤	٥٠.٣	٩.٧٦٥	نادرا
٣٣	٨	هل شاركت بدورات للتعلم ادوات الويب ٢.٠ كالمدونات والويكي وخلاصات المواقع .	٢.٥٤	١.٦٠٩	٥١	٨.٨١٨	نادرا
٣٤	٢٢	عدم توفر اجهزة الحاسوب في المدرسة	٢.٥١٣	١.٢٨	٥٠	١٠.٨٨	نادرا

٣٥	٢٧	تطبيق استراتيجيات التعلم الرقمي	٢.٥١٦	١.٣٣	٥٠	١٠.٤٦٧	نادرا
٣٦	١٥	استخدام الرسوم التوضيحية في اللقاء الافتراضي.	٢.٤٨	١.٢٣	٥٠	١١.٢٠٠	نادرا
٣٧	٦	هل سبق لك ان قمت بتصميم الانشطة الالكترونية ؟	٢.٢٥	٠.٨٨	٤٥	١٤.٠٢٢	نادرا
٣٨	١٣	التعامل مع البرامج الالكترونية الخاصة بالمعامل الافتراضية كبرنامج chemlab.	٢.٢٢	٠.٩٩	٤٤	١٢.٥١٤	نادرا
٣٩	٢	هل سبق لك ان وظفت تقنية فعالة في التدريس؟	٢.١٩٣	١.٣٠١	٤٣	٩.٣٨٢	نادرا
٤٠	٢٣	عدم تدريب المدرسين على مهارات التدريس الالكتروني .	١.٩٠٣	٠.٨٧٠	٣٨	١٢.١٧٩	نادرا
٤١	٢٥	صعوبة استخدام برامج الحاسب Freeminda ,Minview ,Imind map	١.٨٧١	١.١٤٧	٣٧	٩.٠٨	ابدا
٤٢	١٧	استخدام الوسائل التعليمة التي تتناسب مع استراتيجيات التعلم الالكترونية .	١.٨٧	١.٠٥٦	٣٧	٩.٨٦٠	ابدا
للاستبيان ككل			٣.٠٧٠	٠.٦٦٥	٦١.٤	٣٠.٥٨	احيانا

من الجدول (٨) اعلاه تبين ان الاداء التدريسي وفق مهارات التدريس الالكتروني بلغ متوسط الحسابي للفقرات ككل (٣.٠٧٠) ولتوضيح تقديرات الاداء التدريسي على الفقرات يتبين ان :

- الفقرة (٢٤) حصلت على المرتبة الاولى بمتوسط (٤.٤٨٣) وبنسبة (٨٩%) وكان اتجاه العينة بأن المُدرسين دائما يواجهون صعوبة في تطبيق استراتيجيات التدريس الالكتروني في التدريس .
- الفقرة (٢١) حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط (٤.١٩٣) وبنسبة (٨٤%) وكان اتجاه العينة بأن الطلبة دائما يحصلون على درجة كتقييم للنشاط الذي تم انجازه.
- الفقرة (٣٤) حصلت على المرتبة الثالثة بمتوسط (٤.٠٦) وبنسبة (٨١%) وكان اتجاه العينة دائما يستخدمون المنصات التعليمية للتواصل الالكتروني مع الطلبة .
- الفقرة (٤) حصلت على المرتبة الرابعة بمتوسط (٣.٩٠٣) وبنسبة (٧٨%) وكان اتجاه العينة غالبا ما يشاركون في مهارات التدريس الالكتروني .
- الفقرة (٢٦) حصلت على المرتبة الخامسة بمتوسط (٣.٩٠) وبنسبة (٧٨%) وكان اتجاه العينة غالباً ما يكون المحتوى محمي ولا يتمكن الطلب من تغيير محتواه .
- الفقرة (٣) حصلت على المرتبة السادسة بمتوسط (٣.٨٣٨) وبنسبة (٧٦%) وكان اتجاه العينة غالباً ما يصممون بعض المواقف التدريسية بناءاً على مهارات التدريس الالكتروني .
- الفقرة (١) حصلت على المرتبة السابعة بمتوسط (٣.٧٧) وبنسبة (٧٥.٤%) وكان اتجاه العينة غالبا ما يشاركون بدورات التدرب على مهارات التدريس الالكتروني .
- الفقرة (٣٠) حصلت على المرتبة الثامنة بمتوسط (٣.٧٧) وبنسبة (٧٥%) وكان اتجاه العينة غالباً ما نقطع الانترنت بشكل مستمر.
- الفقرة (١٤) حصلت على المرتبة التاسعة بمتوسط (٣.٧٤١) وبنسبة (٧٥%) وكان اتجاه العينة غالباً ما يحولون المحاضرة الى ملفات صوت او فيديو وارسالها الى الطلبة .

- الفقرة (٢٠) حصلت على المرتبة العاشرة بمتوسط (٣.٧٤) وبنسبة (٧٤%) وكان اتجاه العينة غالباً ما تكونء الانشطة الإلكترونية ضمن محتوى المادة العلمية .
- الفقرة (٢٩) حصلت على مرتبة الحادي عشر بمتوسط (٣.٦٧٧) وبنسبة (٧٤%) وكان اتجاه العينة غالباً ما يواجهون ضعف في استخدام الانترنت والحاسوب .
- الفقرة (٩) حصلت على مرتبة الثانية عشر بمتوسط (٣.٦١) وبنسبة (٧٢%) وكان اتجاه العينة غالباً ما يقومون بتصميم الشاشة وطرق عرض النصوص والصور عليها .
- الفقرة (٧) حصلت على مرتبة الثالث عشر بمتوسط (٣.٣٨) وبنسبة (٦٧%) وكان اتجاه العينة غالباً ما يطبقون ادوات الويب ١.٠ كالمحادثة والحوار ومؤتمرات الفيديو ولوحة النشرات .
- الفقرة (٣٣) حصلت على مرتبة الرابعة عشر بمتوسط (٣.٣٥) وبنسبة (٦٧%) وكان اتجاه العينة غالبا ما يستخدمون محركات البحث للحصول على المعلومات.
- الفقرة (١٢) حصلت على المرتبة الخامس عشر بمتوسط (٣.٢٩) وبنسبة (٦٦%) وكان اتجاه العينة احيانا ينفذون الانشطة الرقمية ويديرون الصف الالكترونيا .
- الفقرة (٤٢) حصلت على المرتبة السادسة عشر بمتوسط (٣.٢٥٨) وبنسبة (٦٥.١%) وكان اتجاه العينة احيانا ينظمون بيئة التعلم ويثيرون دافعة الطلبة .
- الفقرة (١٦) حصلت على المرتبة السابعة عشر بمتوسط (٣.٢٥) وبنسبة (٦٥%) وكان اتجاه العينة احيانا يحولون الانشطة التعليمية الى دروس الالكترونية بصوره سلسة وواضحة .
- الفقرة (٣٨) حصلت على المرتبة الثامنة عشر بمتوسط (٣.١٩٣) وبنسبة (٦٣.٨%) وكان اتجاه العينة احيانا يبتكرون سيناريوهات التدريس الالكتروني .

- الفقرة (٤١) حصلت على المرتبة التاسعة عشر بمتوسط (٣.١٩٣) وبنسبة (٦٣.٨١ %) وكان اتجاه العينة احيانا يعدون برامج الجداول الالكترونية وقواعد البيانات واستخدامها في اعداد الدروس وبنوك الاسئلة .
- الفقرة (١٨) حصلت على المرتبة عشرون بمتوسط (٣.٠٩٦) وبنسبة(٦٢%) وكان اتجاه العينة احيانا يتعاملون مع المصادر الالكترونية المختلفة .
- الفقرة (٤٣) حصلت على المرتبة احدى وعشرون بمتوسط (٣.٠٩٢) وبنسبة(٦٢%) وكان اتجاه العينة احيانا يحددون مصادر التعلم الرقمي .
- الفقرة (٩) حصلت على المرتبة اثنا وعشرون بمتوسط (٢.٠٩٣) وبنسبة (٥٨%) وكان اتجاه العينة احيانا يقومون بالتعلم الشخصي حول مهارات التدريس الالكتروني.
- الفقرة (١١) حصلت على المرتبة ثلاث وعشرون بمتوسط (٢.٨٧١) وبنسبة(٥٧.٤%) وكان اتجاه العينة احيانا يتعاملون مع المدونات والمنتديات الالكترونية .
- الفقرة (٤٠) حصلت على المرتبة اربع وعشرون بمتوسط (٢.٨٧١) وبنسبة(٥٧.٤%) وكان اتجاه العينة احيانا يستخدمون انواع الشبكات وكذلك ادوات وخدمات الانترنت.
- الفقرة (٣٥) حصلت على المرتبة خمس وعشرون بمتوسط (٢.٨٣٨) وبنسبة(٥٦.٧%) وكان اتجاه العينة احيانا يقيمون بتصميم Power point يخص المنهج الدراسي .
- الفقرة (٣٦) حصلت على المرتبة السادس وعشرون بمتوسط (٢.٧٧) وبنسبة(٥٥.٤%) وكان اتجاه العينة احيانا يشجعون الطلبة على المشاركة والتعليق اثناء المناقشة .
- الفقرة(٣١) حصلت على المرتبة السابع وعشرون بمتوسط (٢.٧٧) وبنسبة(٥٥%) وكان اتجاه العينة احيانا يجدون صعوبة في التواصل مع بعض الطلبة عبر الانترنت.

- الفقرة (٣٩) حصلت على المرتبة الثامن وعشرون بمتوسط (٢.٧٤١) وبنسبة(٥٤.٨%) وكان اتجاه العينة احيانا يصممون وينفذون العروض التقديمية .
- الفقرة (٥) حصلت على المرتبة التاسع وعشرون بمتوسط (٢.٦٧٧) وبنسبة(٥٤) وكان اتجاه العينة نادرا يشاركون بإعداد خطط وفق استراتيجيات التدريس الالكتروني.
- الفقرة (٣٢) حصلت على المرتبة الثلاثون بمتوسط (٢.٦٤) وبنسبة(٥٣%) وكان اتجاه العينة نادرا ينشئون بيئات افتراضية لمساعدة الطلبة .
- الفقرة (٤٤) حصلت على المرتبة احدى وثلاثون بمتوسط (٢.٦١٩) وبنسبة(٥٢.٣٨ %) وكان اتجاه العينة نادرا ما يعدون ادوات التقويم الرقمي
- الفقرة (٨) حصلت على المرتبة اثنان وثلاثون بمتوسط (٢.٥٤) وبنسبة(٥١%) وكان اتجاه العينة نادرا ما يشاركون بدورات للتعلم الويب ٢.٠ كالمدونات والويكي وخلاصات المواقع.
- الفقرة (٣٧) حصلت على المرتبة الثالث وثلاثون بمتوسط (٢.٥١٦) وبنسبة (٥٠.٣%) نادرا ما يراعون التكامل الوظيفي بين النصوص المكتوبة والصور والرسوم المتحركة .
- الفقرة (٢٢) حصلت على المرتبة الرابع وثلاثون بمتوسط (٢.٥١٣) وبنسبة(٥٠ %) وكان اتجاه العينة نادرا عدم توفر اجهزة الحاسوب في المدرسة.
- الفقرة (٢٧) حصلت على المرتبة الخامس وثلاثون بمتوسط (٢.٥١٦) وبنسبة(٥٠ %) وكان اتجاه العينة نادرا ما يطبقون استراتيجيات التعلم الرقمي .
- الفقرة (١٥) حصلت على المرتبة السادس وثلاثون بمتوسط (٢.٤٨) وبنسبة(٥٠ %) وكان اتجاه العينة نادرا ما يستخدمون الرسوم التوضيحية في اللقاء الافتراضي .

- الفقرة (٦) حصلت على المرتبة السابع وثلاثون بمتوسط (٢.٢٥) وبنسبة(٤٥ %) وكان اتجاه العينة نادرا ما يصممون الانشطة الالكترونية .
- الفقرة (١٣) حصلت على المرتبة الثامن وثلاثون بمتوسط (٢.٢٢) وبنسبة(٤٤ %) وكان اتجاه العينة نادرا ما يتعاملون مع البرامج الالكترونية الخاصة بالمعامل الافتراضية كبرنامج chemlab.
- الفقرة (٢) حصلت على المرتبة التاسع وثلاثون بمتوسط (٢.١٩٣) وبنسبة(٤٣%) وكان اتجاه العينة نادرا ما يوظفون تقنية فعالة في التدريس .
- الفقرة (٢٣) حصلت على المرتبة اربعون بمتوسط (٢.١٩٣) وبنسبة(٤٣ %) وكان اتجاه العينة نادرا ما يدربون المدرسين على مهارات التدريس الالكتروني.
- الفقرة (٢٥) حصلت على المرتبة احدى واربعون بمتوسط (١.٨١١) وبنسبة(٣٧%) وكان اتجاه العينة ابد صعوبة استخدام برامج الحاسب Freeminda,Minview,Imindmap.
- الفقرة (١٧) حصلت على المرتبة اثنان واربعون بمتوسط (١.٨٧) وبنسبة (٣٧%) وكان اتجاه العينة ابدا يستخدمون الوسائل التعليمية التي تتناسب مع استراتيجيات التعلم الالكترونية .

- ولغرض التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى اداء مدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف وخارجه قامت الباحثة بالمقارنة بين درجات المدرسين على بطاقة الملاحظة (الاداء التدريسي داخل الصف) ودرجاتهم على الاستبيان (الاداء التدريس خارج الصف) كما في الجدول (٩)

الجدول (٩) المقارنة بين درجات مُدرسي الفيزياء على بطاقة الملاحظة (الاداء التدريسي داخل الصف) ودرجاتهم على الاستبيان (الاداء التدريسي خارج الصف)

متوسط درجات المُدرسين على بطاقة الملاحظة	متوسط درجات المُدرسين على فقرات الاستبيان	قيمة t-test		مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة
		المحسوبة	الجدولية			
١٨٠.٩٠	135.161	٤.٧٠٦	٢.٠٤٢	٠.٠٥	٣٠	دال

ويتبين من الجدول (٩) هنالك فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات مدرسي الفيزياء على بطاقة الملاحظة وبين درجاتهم على الاستبيان حيث كانت قيمة t- test المحسوبة (٤.٧١١) بينما قيمتها الجدولية (٢.٠٤٢) عند درجة حرية (٣٠) ومستوى دلالة (٠.٠٥) ولصالح درجاتهم على استمارة الاستبيان .

٢-ما علاقة الاداء التدريسي لمُدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني بالتحصيل السابق لطلبتهم؟

أ- داخل الصف : قامت الباحثة باستخراج معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين الاداء التدريسي لمُدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف وبين التحصيل السابق لطلبتهم، وبلغ معامل الارتباط بيرسون (٠.٩١٥) ويتوجب ان يتحول الى قيمة (z) حتى يصبح ذي فائدة، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة (٠.٦٣٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) كما موضح في الجدول (١٠)

جدول (١٠) يمثل معامل الارتباط بين درجات المُدرسين على بطاقة الملاحظة (الاداء التدريسي داخل الصف) والتحصيل السابق لطلبتهم

العينة	متوسط درجات المُدرسين	متوسط درجات التحصيل السابق للطلبة	درجة الحرية	معامل ارتباط بيرسون	قيمة Z		مستوى الدلالة	الدلالة
					المحسوبة	الجدولية		
٣١	١٨٠.٩٠	67.34	30	٠.٥٦٤	٠.٦٣٨	١.٣٥	0.05	غير دال

ويمكن تفسير ذلك بأن هنالك فروق ذو دلالة احصائية في مستوى الاداء التدريسي لمُدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني بالتحصيل السابق لطلبتهم وبعد تربيع معامل الارتباط (٠.٥٦٤) لاستخراج معامل التحديد فكانت النتيجة (٠.٣١٨٠) وهذه يدل على ان وجود علاقة ارتباطية متوسطة طردية، وتعزى الباحثة السبب الى ما يأتي :

- قلة التدريب على مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم في العلمية التعلمية بشكل الالكتروني ، وخصوصا بعد انتشار جائحة كورونا واصبح التعليم الالكتروني الزامي لاستمرار العملية التعليمية .
- ضعف مهارات بعض المُدرسين والطلبة في استخدام الحواسب وشبكات الانترنت .
- صعوبة توافر وصيانة الحواسب الشخصية لكل من المُدرس والطالب .
- صعوبة التعامل مع لغات البرمجة الخاصة بها لدى بعض المُدرسين .

- وللتعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية بين مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف ومتوسطات تحصيل الطلبة السابق، تم حساب معاملات الارتباط لكل مهاره من مهارات بطاقة الملاحظة للأداء التدريس ثم طبق معادلة فشر لتحويل معامل الارتباط الى قيمة Z للكشف عن الدلالة المعنوية كما في جدول (١١)

جدول (١١) يمثل معامل الارتباط بين مهارات بطاقة الملاحظة والتحصيل السابق لطلبتهم

المهارات	المتوسط الحسابي	متوسط التحصيل السابق للطلبة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة Z		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التخطيط للتدريس الالكتروني	32.096	67.34	0.884	1.39	1.35	دال
استخدام ادوات التدريس الالكتروني	33.419		0.793	1.071		غير دال
استخدام مصادر التدريس الالكتروني	25.258		0.532	0.562		غير دال
استخدام استراتيجيات التدريس الالكتروني	25.967		0.472	0.510		غير دال
تنظيم بيئة التدريس الالكتروني	33.387		0.784	1.058		غير دال
التقويم الالكتروني	30.77		0.890	1.422		دال

ويتضح من الجدول اعلاه (١١)

- توجد علاقة ارتباطية بين مهارة كل من التخطيط للتدريس الالكتروني ومهارة التقويم الالكتروني وبين متوسط تحصيل السابق للطلبة اذ بلغت قيمة z المحسوبة للمهارتين (١.٣٩ ، ١.٤٢٢) وهي اكبر من القيمة Z الجدولية (١.٣٥) .
- لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من مهارة (استخدام ادوات التدريس الالكتروني، استخدام مصادر التدريس الالكتروني، استخدام استراتيجيات التدريس الالكتروني، تنظيم بيئة التدريس الالكتروني) وبين متوسط تحصيل السابق للطلبة ، اذ بلغت

قيم Z المحسوبة في هذه المهارات بالترتيب (١.٠٧١، ٠.٥٦٢، ٠.٥١٠، ١.٠٥٨) وهي اصغر من قيمة Z الجدولية (١.٣٥) .

ب-خارج الصف : للتعرف على طبيعة العلاقات بين فقرات الاستبيان ومتوسط تحصيل الطلبة السابق، تم حساب معامل الارتباط لفقرات استبيان الاداء التدريسي وفق مهارات التدريس الالكتروني خارج الصف ثم طبقت معادلة فشر لتحويل معامل الارتباط الى قيمة Z للكشف عن الدلالة المعنوية جدول (١٢)

جدول (١٢) يمثل معامل الارتباط بين فقرات الاستبيان(الاداء التدريسي خارج الصف) وتحصيل الطلبة السابق

متوسط فقرات الاستبيان	متوسط تحصيل الطلبة	معامل الارتباط	قيمة Z		الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
135.1613	67.34	0.861	1.293	1.35	غير دال

ويتضح من الجدول اعلاه (١٢) ان معامل الارتباط بين متوسط فقرات الاستبيان (الاداء التدريسي خارج الصف) وتحصيل الطلبة سابق غير دال على وجود فروق عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

٣-ما علاقة الاداء التدريسي لمُدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني بدرجات الاختبار التحصيلي لطلبتهم ؟

أ- داخل الصف : قامت الباحثة باستخراج معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين الاداء التدريسي لمُدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني وبين درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون

(٠.٥٤٤) وتحويله الى قيمة Z حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (٠.٦١٢) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) كما موضح في الجدول (١٣)

جدول (١٣) يمثل معامل الارتباط بين متوسط درجات المُدرسين ومتوسط درجات الاختبار التحصيلي داخل الصف

العينة	متوسط درجات المُدرسين	متوسط درجات الاختبار التحصيلي	درجة الحرية	معامل ارتباط بيرسون	قيمة Z		مستوى الدلالة	الدلالة
					المحسوبة	الجدولية		
31	180.90	27.341	30	0.544	0.612	1.35	0.05	دال

يتبين من الجدول (١٣) اعلاه بأن هنالك فروق ذو دلالة احصائية في مستوى الاداء التدريسي لمُدرسي مادة الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني ودرجات اختبار التحصيل وبعد تربيع معامل الارتباط (٠.٥٤٤) لاستخراج معامل التحديد فكانت النتيجة (٠.٢٩٥) وهذه يدل على ان وجود علاقة ارتباطية متوسطة، ويعود ذلك الى ان المُدرسين الذين درسوا طلبة عينة البحث خلال الفصل الدراسي الاول من العام الحالي يمتلكون مستوى متوسط من مهارات التدريس الالكتروني مما اثر في تحصيليهم الحالي ايضا بصورة طردية .

- وللتعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية بين مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف وبين متوسط درجات اختبار الطلبة، تم حساب معامل الارتباط لكل مهارة من مهارات بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي ثم طبقت معادلة فشر لتحويل معامل الارتباط الى قيمة Z للكشف عن الدلالة المعنوية جدول (١٤) .

جدول (١٤) يمثل معامل الارتباط بين مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف وبين متوسط درجات اختبار الطلبة لكل مهاره من مهارات بطاقة الملاحظة

المهارات	المتوسط الحسابي	متوسط درجات الاختبار التحصيلي	معامل ارتباط بيرسون	قيمة Z		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التخطيط للتدريس الالكتروني	٣٢.٠٩٦	٢٧.٣٤١	٠.٨٩١	١.٤٢٢	١.٣٥	دال
استخدام ادوات التدريس الالكتروني	٣٣.٤١٩		٠.٦٤٣	٠.٧٥٨		دال
استخدام مصادر التدريس الالكتروني	٢٥.٢٥٨		٠.٦٥٠	٠.٧٧٥		دال
استخدام استراتيجيات التدريس الالكتروني	٢٥.٩٦٧		٠.٧٦١	٠.٩٩٦		غير دال
تنظيم بيئة التدريس الالكتروني	٣٣.٣٨٧		٠.٥٣٢	٠.٥٩٧		غير دال
التقويم الالكتروني	٣٠.٧٧		٠.٨٨٢	١.٣٧		دال

ويتضح من الجدول(١٤) اعلاه

- وجود علاقة ارتباطية بين مهارة كل من (التخطيط للتدريس الالكتروني ، التقويم الالكتروني) وبين متوسط درجات الاختبار التحصيلي، اذ بلغت قيمة Z المحسوبة في المهارات اعلاه (١.٤٢٢،١.٣٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية(١.٣٥).

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارة كل من (استخدام ادوات التدريس الالكتروني، مصادر التدريس الالكتروني استراتيجيات التدريس الالكتروني، وتنظيم بيئة التدريس الالكتروني) وبين متوسط درجات الاختبار التحصيلي، اذ بلغت قيمة Z المحسوبة في المهارتين على التوالي(٠.٧٥٨، ٠.٧٧٥، ٠.٩٩٦، ٠.٥٩٧) وهي اصغر من الجدولية (١.٣٥).

ب-وللتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين فقرات الاستبيان (الاداء التدريسي خارج الصف) وفق مهارات التدريس الالكتروني وبين متوسط درجة الاختبار التحصيلي، تم حساب معامل الارتباط بين فقرات الاستبيان (الاداء التدريسي خارج الصف) وفق مهارات التدريس الالكتروني ثم طبقت معادلة فشر لتحويل معامل الارتباط الى قيمة Z للكشف عن الدلالة المعنوية كما موضح في الجدول (١٥).

جدول (١٥) يمثل معامل الارتباط بين فقرات الاستبيان(الاداء التدريسي خارج الصف) ودرجات اختبار الطلبة

متوسط فقرات الاستبيان	متوسط درجات الاختبار التحصيلي	معامل الارتباط	قيمة Z		الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
135.1613	27.341	0.919	1.589	1.35	دال

ويتضح من الجدول اعلاه (١٥) ان معامل الارتباط بين متوسط فقرات الاستبيان (الاداء التدريسي خارج الصف) وبين متوسط درجات الاختبار التحصيلي دال على وجود فروق عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ثانياً: الاستنتاجات

١- لا يمتلك مدرسي الفيزياء جودة الاداء التدريسي وفقا لبطاقة الملاحظة (داخل الصف).

٢- ضعف في مستوى اداء مدرسي الفيزياء وذلك لعدم توفر المهارات الادائية التدريسية وفق مهارات التدريس الالكتروني داخل الصف(داخل الصف) .

٣- يمتلك المُدرسين بعض مهارات التدريس الالكتروني وفق استمارة الاستبيان (خارج الصف).

٤- وجود علاقة ارتباطية متوسطة طردية بين الاداء التدريسي لمُدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني ودرجات التحصيل السابق لطلبتهم (داخل الصف) .

٥- وجود علاقة ارتباطية بين مهارة كل من التخطيط للتدريس الالكتروني ومهارة التقويم الالكتروني وبين متوسط تحصيل السابق للطلبة.

٦- عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من مهارة (استخدام ادوات التدريس الالكتروني، استخدام مصادر التدريس الالكتروني، استخدام استراتيجيات التدريس الالكتروني، تنظيم بيئة التدريس الالكتروني) وبين متوسط تحصيل السابق للطلبة.

٧- عدم وجود علاقة ارتباطية بين متوسط فقرات الاستبيان (الاداء التدريسي خارج الصف) وتحصيل السابق للطلبة.

٨- وجود علاقة ارتباطية متوسطة طردية بين الاداء التدريسي لمُدرسي الفيزياء وفق مهارات التدريس الالكتروني ودرجات اختبار التحصيل (داخل الصف) .

٩- وجود علاقة ارتباطية بين مهارة كل من (التخطيط للتدريس الالكتروني ، التقويم الالكتروني) وبين متوسط درجات الاختبار التحصيلي.

١٠- عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارة كل من استخدام (ادوات التدريس الالكتروني، مصادر التدريس الالكتروني، استراتيجيات التدريس الالكتروني، وتنظيم بيئة التدريس الالكتروني) وبين متوسط درجات الاختبار التحصيلي.

١١- وجود علاقة ارتباطية بين متوسط فقرات الاستبيان (الاداء التدريسي خارج الصف) وبين متوسط درجات الاختبار التحصيلي.

ثالثاً: التوصيات

١-اجراء دورات تدريبية للمُدرسين تعمل على زيادة كفاءتهم في مهارات التدريس الالكتروني .

٢- تبنى وزارة التربية تدريب المُدرسين على استعمال التعليم الالكتروني بشكل عام و مهارات التدريس الالكتروني بشكل خاص اثناء تدريس موضوعات الفيزياء .

٣- اقامة ورش تدريبية هادفة لتطوير مهارات المُدرسين الالكترونياً، والتركيز على استراتيجيات التدريس الالكتروني.

رابعاً: المقترحات : تقترح الباحثة استكمالا لا جراء هذا البحث اجراء البحوث الاتية :

١- دراسة تجريبية للكشف عن اثر استخدام مهارات التدريس الالكتروني في متغيرات (التفكير المحوري، التفكير التبادلي ، التفكير التقييمي، الوعي الوقائي)

٢- مهارات التدريس الالكتروني لدى مراحل دراسية مختلفة ومواد مختلفة .

٣- استعمال استراتيجيات التدريس الالكتروني في متغيرات التحصيل واتخاذ القرار وعمليات العلم .

المصادر

- ابو الهيجاء، فؤاد، (٢٠٠١) : طرائق تدريس القرآنيات والاسلاميات وإعدادها بالأهداف السلوكية، ط١، دار المناهج للنشر، الاردن .
- ابو خطوة ، السيد عبد المولى،(٢٠١٥): اثر اختلاف التفاعل في المناقشات الالكترونية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو نوع التفاعل لدى طلاب

الدبلوم المهنية بكلية التربية جامعة الاسكندرية، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، العدد ٢٥، المجلد (١) يناير ٢٩-١٠٤.

- ابراهيم ، مهى سامي، (٢٠٢٠) : تقويم اداء مدرسات الكيمياء في ضوء معايير الجودة الشاملة وعلاقته بتحصيل طالبتهن، مجلة نسق، المجلد ٧، العدد ٢٥، العراق .
- ابو لبن، وجيه المرسي،(٢٠١١): تدريس الادب من خلال الحاسوب والمواقع الالكترونية (١) .
- بوزان، توني ،(٢٠٠٩): الكتاب الامثل لخرائط العقل، مكتبة التحرير، الرياض .
- التميمي، وسام نجم محمد، واخرون،(٢٠٢٠): المنهاج التربوي والكتاب الالكتروني، ط١، دار الصادق الثقافية، بابل .
- الجفري، ابتسام حسين عقل،(٢٠٠٢): اراء طالبات الدراسات العليا في الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة ام القرى، مجلة التربوية، العدد ٦٤ ، الكويت .
- حسين، ضحى عبد الله،(٢٠١٩): تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير المحورية، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد.
- الحيلة، محمد محمود،(٢٠٠٧): اثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة مساق تصميم التعليم في كليات العلوم التربوية ، المنارة ، المجلد ١٣، العدد ٤.
- الحيلة، محمد محمود ،(٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- خليفة ، حسن (٢٠٠٧):المنهج المدرسي المعاصر ، مكتبة الرشد ، الرياض.

- الخليفة، هند بنت سلمان، (2006): توظيف تقنيات الويب٢.٠ في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني، المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٢- الدايني، بتول محمد جاسم،(٢٠١٩): تقويم اداء معلمي مادة العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة اشراقات تنموية ، المجلد ٤، العدد ٢١، العراق .

١٣- الدوسري، راشد حماد،(٢٠٠٩): تقويم المعلم مقاربات جديدة واساليب حديثة، دار كيوان، دمشق، سوريا .

١٤- رواقه ، غازي ضيف الله ، واخرون،(٢٠٠٥): تقويم الاداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان ، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢١، العدد الثاني .

١٥- زيتون، حسن حسين،(٢٠٠٥): رؤيا جديدة في التعليم الالكتروني- المفهوم- القضايا- التطبيق، التقييم، الدار الصوتية ، ط١.

١٦- الزيدي، نور نعيم عاجل ،(٢٠٢١): طرائق التدريس العامة، ط١، دار الصادق الثقافية ، بابل .

١٧- السالمي، جمال، (٢٠٢٠):التعليم الالكتروني في دراسات المعلومات: تقييم تجربة قسم دراسات المعلومات بجامعة السلطان قابوس، مجلة دراسة المعلومات والتكنولوجيا،٢،(٩) .

١٨- الضبة، مرام جمال،(٢٠١٤): فاعلية استراتيجية المشروعات الالكترونية في تنمية التفاعل والتشارك الالكتروني والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الاسلامية – غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية ،غزة .

١٩- طلبة، عبد العزيز،(٢٠١٣): سلسلة استراتيجيات التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، العدد السادس، موقع الانترنت.

٢٠- علام، صلاح الدين،(٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي اسسه وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة .

٢١- عيال، ياسين حميد، خالد جمال جاسم،(٢٠١٤): التقويم التربوي وتوجهاته المستقبلية في العملية التربوية ،ط١، اليمامة ، بغداد .

٢٢- عليان، ربحي مصطفى، وعثمان محمد غنيم(٢٠٠٠) مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق .دار الصفاء للنشر، عمان.

٢٣- عبد الصمد، اسماء السيد،(٢٠١٥): فاعلية اساليب العصف الذهني الالكتروني القائمة على تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات اتخاذ قرارات ادارة مراكز مصادر التعلم، اطروحة دكتوراه غير منشوره، جامعة حلوان، مصر.

٢٤- عبد الحمزة، اكرم غانم ،(٢٠٢٢): اثر استراتيجية اساليب التفكير في تنمية مهارات التدريس الصف الالكترون class room عند طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية ،مجلة كلية التربية ، جامعة واسط، مجلد ٣، العدد ٤٦.

٢٥- عبود، سالم ،(٢٠٠٨): واقع التعليم الالكترونيونظم الحاسبات واثره في التعليم في العراق ، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، بغداد.

٢٦- الغامدي، منى، ابتسام عافشي،(٢٠١٨):فاعلية بيئة تعليمية الكترونية قائمة على التعلم التشاركي في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الاميرة نورة ، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، غزه، العدد ٢٦ ، مجلد (٢).

٢٧- ملحم ، سامي (٢٠٠٠) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، ط ١، عمان.

٢٨- متولي ، شادية عبد الحليم تمام، (٢٠٠١) : تقويم الاداء التدريسي لمعلم التعليم العالي – دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، مصر .

٢٩- المطيري، نعيس زيد شبيب، اثر الرحلات الافتراضية البانورامية وثلاثية الابعاد في تنمية تحصيل مفاهيم منهج العلوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، مكتبة المنهل الالكترونية ،الكويت.

٣٠- الهمص ، ولاء عبد الفتاح ،(٢٠٢١): التقويم الإلكتروني وأساليبه في ظل جائحة كوفيد المُستجد، موقع التعليم الجديد http://education.arab.macam.ac.il/article/176

31- ALMutairi,A.N.M,(2015):The Effect of using brainstorming strategy in Developing Creative problem solvingskills among Male Students in Kuwait: A field study on saud AI-Kharji .

32- ALM utairi,A.N.M,(2015): The Effect of Using Brainstorming strategy in Developing Creative problem solving skills among male students in Kuwait: Afield study on saud AL-Kharji school in Kuwait city .Journal of Education and practice ,6(3) .

33- Aysegul, Seyihoglu,(2010): The view of the teacher About the mind mapping technique in the Elementary life Science & social studies lessons based on constructivism method , Journal of Educational Science .

34- Gaber ,Gaber Abdel Hamid,(2001): Contemporary Trends and Experiments in Evaluating the performance of the Student and Teacher, Dar Al –Fikr Al- Arabi,Egypt.

35- Mcloughlin, C & Lee ,M.J,(2007): Social software and participatory learning :pedagogical choices for learners and learning proceedings ascilite Singapore .

36- Dennis ,A.R.,& Reincke,B.A.(2004):Beta verusus VHS and the acceptance of Electronic Brainstorming technology, Miss Quarterly,28(1) 1-20.

37- Schiffman, S.,Vignare,K.,Geith,C.,(2007) : Why do higher education institutions pursue online education? Journal of Asynchronous Learining Networks, 11(2).

38- Garrett,R.,Jokivirta,L.(2004): Online learning in commonwealth Universities.

إثر استراتيجية المنظمات التخطيطية في تنمية اتجاه طالبات الصف الرابع الاعدادي نحو مادة الحاسوب.

الباحثة: شفاء عامر غازي

مديرية تربية نينوى

shshifaa9@gmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي الى معرفة إثر استراتيجية المنظمات التخطيطية في تنمية اتجاه طالبات الصف الرابع الاعدادي نحو مادة الحاسوب للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) م، شملت عينة البحث على (٦٤) طالبة موزعين بطريقة عشوائية الى مجموعتين: - تجريبية عددها (٣٢) طالبة تم تدريسهم باستراتيجية المنظمات التخطيطية والمجموعة ضابطة عددها (٣٢) طالبة تدرس بالطريقة الاعتيادية. وقد تم اجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات منها (العمر بالأشهر، التحصيل، اختبار الذكاء).

ولقياس الاتجاه نحو مادة الحاسوب قامت الباحثة بإعداد مقياس مكون من (٣٦) فقرة تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين في تخصص طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية للتحقق من الصدق الظاهري، كما تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة الفا كرو نباخ اذ بلغ (٠.٨٤) ويعد ثبات جيد ومقبول.

كما استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية لاستخراج النتائج اذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية المنظمات التخطيطية ،وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة مجموعة منن التوصيات منها تفعيل البرامج التعليمية التي تنمي اتجاه الطالبات نحو المادة العلمية كما اقترحت الباحثة اجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية المنظمات التخطيطية واستراتيجيات تدريسية أخرى مثل استراتيجية المجموعات المرنة وأثرها في متغيرات المفاهيم والميول والاتجاه لدى طالبات المرحلة الاعدادية في مادة الحاسوب .

الكلمات المفتاحية: استراتيجية المنظمات التخطيطية، مادة الحاسوب.

El impacto de la estrategia de los organismos de planificación en el desarrollo de la actitud de los estudiantes de cuarto grado de .preparatoria hacia la asignatura informática

ABCETRACT:

The aim of the current research is to know the effect of the planning organizations' strategy in developing the attitude of the fourth-year middle school students towards computer for the academic year (2020-2021). The research sample included (64) female students randomly distributed into two groups: - An experimental number of (32) students They were taught according to the planning organizations strategy, and a control group of (32) students studied in the usual way. Equivalence was conducted in a number of variables, including (age in months, achievement, intelligence test).

To measure the trend towards computer subject, the researcher has now prepared a scale consisting of (36) items, which was presented to a group of experts and arbitrators in the field of teaching methods and educational and psychological sciences to verify the apparent validity. It is good and acceptable stability.

The researcher also used the statistical methods to extract the results, as the results showed the existence of statistically significant differences in favor of the experimental group that studied according to the strategy of the planning organizations, and in light of the research results, the researcher presented a set of recommendations from us to activate the educational programs that develop the students' attitude towards the scientific subject as the researcher suggested that Conducting a comparative study between the planning organizations strategy and other teaching strategies such as the flexible groups strategy and its impact on the variables of concepts, tendencies and attitudes among middle school students in computer subject.

Palabras clave: estrategia de planificación organizacional, tema informático.

الفصل الأول التعريف بالبحث:

اولاً- مشكلة البحث

من خلال نظرة الباحثة الموضوعية الى واقع تدريس الحاسوب في المرحلة الاعدادية و خاصة لصف الرابع وجدت بانه يواجه الكثير من المشكلات ، إذ يحوي على الكثير من المفاهيم والحقائق التي يصعب فهمها إذا ما قدمت بصورة مجردة، اذ أن واقع تدريس مادة الحاسوب يعتمد بدرجة كبيرة على الطريقة التقليدية القائمة على الدور الفاعل للمدرس، أما الطالبات فهم متلقون لما يقوله المدرس، فالطريقة التقليدية والتي مازال كثير من مدرسي الحاسوب يستعملونها تعتمد على التلقين والحفظ والسرد الممل في عرض المادة الدراسية مما أدى إلى قلة استجابة ومشاركة جميع الطالبات ، اذ تدون الطالبات ما تقوله المدرسة وهذا أدى إلى تذمرهم وشعورهم بالإحباط وفقدان الفائدة التي يحققونها من دراسة هذه المادة.

وبالتالي نجد اتجاه الكثير من الطالبات للحاسوب يُعد مشكلة معقدة بالنسبة لهن، فهم يشعرون بأنها مادة غير مناسبة لهن وأنها مادة معقدة، مما يؤدي إلى النظر إليها نظرة سلبية، مما يتطلب البحث عن الأسباب وراء تكوين الاتجاهات السلبية نحوها. اضافة الى اطلاع الباحثة ان على درجات مادة الحاسوب في سجلات بعض المدارس للسنوات السابقة وجدا تدنٍ واضح في درجات مادة الحاسوب، وعزز ذلك الشعور قيام الباحثة بإجراء استطلاع لآراء عدد من مدرسي ومشرفي مادة الحاسوب، إذ أكدوا:" على وجود تدنٍ في مستوى اتجاه الطالبات نحو المادة، نتيجةً لاستعمال طرائق تدريس تقليدية" وهذا يؤثر سلباً على اتجاهات الطالبات نحو الحاسوب.

وبهذا تمثلت مشكلة البحث بالتساؤل الاتي

١- هل لاستخدام استراتيجية المنظمات التخطيطية إثر في تنمية اتجاه طالبات الصف الرابع نحو مادة الحاسوب؟

ثانياً- اهمية البحث

إن التربية أساس إصلاح البشرية وتقدمها، وهي قوة تستطيع أن تنمي الأفراد وتصقل مواهبهم، و عقولهم وأفكارهم، و هي وسيلة لحلِّ المشكلات والنهوض بالأفراد والرقي بالأمم، وهي تهتم بتربية الفرد تربية شاملة متكاملة من الجوانب، الروحية، والعقلية، والجسدية، والنفسية، والاجتماعية، والجمالية، بحيث لا يطغي جانب على جانب آخر، وهي تنمية متزنة من حيث الشمول والتكامل وعملية مستمرة دائمة لا تحدد بمدة زمنية معينة، تشمل حياة الفرد بكاملها من المهد إلى اللحد، وتشترك فيها مؤسسات متعددة أهمها المدرسة، والأسرة، والمجتمع، فهي مستمرة استمرار الحياة. (الحيلة، ٢٠٠٣: ٤١)

وتعد المنهاج أحد الأركان الثلاثة الأساسية للعملية التعليمية إلى جانب (الطالبة والمدرسة) التي ينبغي إن تواكب التغيرات الجديدة في المجتمع حتى يحقق المنهاج وظيفته ينبغي إن يهتم بنمو الطالبة في جميع النواحي العقلية والجسمية والوجدانية وان تأخذ المناهج في اعتبارها علاقة هذا النمو بالبيئة الطبيعية والبشرية ومؤشراتها، وان تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. (الحاج،٢٠٠٣: ١١)

و يشهد تدريس الحاسوب في وقتنا الحاضر على المستوى العالمي تطويراً جذرياً فالعلم له تركيبه الخاص الذي يميزه عن مجالات المعرفة المنظمة الاخرى وجوهر هذا التركيب يظهر في مادة الحاسوب والطرق التي يستخدمها العلماء في الوصول اليها ويرى المهتمون بتدريس الحاسوب ان فهم العلم لا يتأتى الا عن طريق تدريس الحاسوب وطبيعة العلم مادة وطريقة، ولهذا فأن الاتجاه المعاصر في تدريس الحاسوب

يؤكد على ان التطوير يجب أن يهدف الى فهم محتوى العلم والأساليب التي يتبعها العلماء في الوصول الى هذا المحتوى والطرق التي تتبع في تدريسه.(طه ، ٢٠١٠، ١١)

ويرى بلوم (Bloom) أن لكل متعلم نمط تعلم خاصاً به، وعلى المدرسة أن يطابق بين نمط تعليمه وأنماط تعلم طلبته، ومن هنا اهتمت البحوث التربوية بالتطابق بين طرائق التدريس وأساليب تعلم الطلبة. (قطامي ونايفة، ٢٠٠٠: ٣٤٩-٣٥٠)

وتعد طريقة التدريس الفاعلة التي يستعملها المدرس في الموقف الصفي ركنا مهما لنجاحها في تحقيق الأهداف التربوية لما لطرائق التدريس الفاعلة من آثار ايجابية في طبيعة تفكير الطالبات وزيادة تحصيلهم الدراسي والتفاعل المستمر فيما بينهم، وهذه الطريقة تودي إلى نمو شخصية الطالبة بجوانبها المختلفة وزيادة قدرات المدرسة في الكشف عن الحقائق والمعلومات في المنهج الدراسي كله. (المقرم،٢٠٠١: ١١٦)

وبما أن الانسان في تغير وتطور في مختلف جوانب الحياة وأن هذا التغير قد انعكس في مناهج المواد العلمية وكتبها وأساليبها التي تتناول بحكم طبيعتها دراسة الانسان والبيئة التي يعيش فيها فترتب على الباحثة والمربين المشتغلين في هذا النوع من الدراسة أن يجددوا معلوماتهم ويطوروها لمواكبة هذه التغيرات سواء أكان ذلك في المحتوى العلمي وإثرائه أم في أساليب التدريس

(أبو سرحان، ٢٠٠٠: ٢٢٥)

وقد وجهت وزارة التربية في جمهورية العراق الهيئات التدريسية جميعها إلى ضرورة متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس وتجربتها والانتفاع بالصالح منها. (وزارة التربية ،١٩٨٧: ٨) ويذكر عباس والعبسي (٢٠٠٧) ان عملية التجديد والتحديث في مجالات طرائق التدريس لم يعد مجال نقاش بل أصبحت من

الأمور الملحة المقطوع بأهميتها بين المتخصصين ومطلباً حيوياً ملحاً من أجل إحداث التوازن بين الحياة سريعة التغير والدور الذي ينبغي ان تقوم به النظم التربوية والتعليمية. (عباس والعبسي، ٢٠٠٧ :٢١)

ولا بد من تطوير أساليب تدريس الحاسوب، لتنشيط المتعلم ليتمكن من اكتساب المفاهيم بطريقة تتلاءم مع بنيته المعرفية مستثمراً قدراتهِ وإمكانياته مما يكسبه الثقة في نفسه، وبطريقة تساعدهُ على تطبيق المعرفة التي اكتسبها في مواقف جديدة. (عبيد، ٢٠٠٠ :٤)

وقد اهتم العلماء في السنوات الاخيرة بما يسمى بنظريات التعليم، وتمخض هذا الاهتمام عن ايجاد ما يسمى بنماذج أو انماط التعليم المتطورة إلى حد ما، وان بناء أي نموذج تعليمي يجب ان يعتمد على اصول نفسية ذات علاقة وثيقة بالتعلم، والنموذج التعليمي، هو تطبيق لنظرية تعلم، ويختلف عنها من حيث الاهداف والمضمون، إذ يسعى النموذج التعليمي فيما وراء الطابع الوصفي والتفسيري لنظرية التعلم وذلك بتحديد مجموعة منظمة من الاجراءات التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢: ١٣٩)

وقد ظهرت في الآونة الأخيرة الكثير من الاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس تهتم بالطالبة وتعدهُ محوراً للعملية التعليمية بدلاً من محتوى المادة أو المدرس نفسه، وبذلك فإنّ العملية التعليمية أصبحت تؤكّد على تعلم الطالبة بنفسه من خلال المشاركة الفعالة بدلاً من الاعتماد على المدرس (السامرائي وفائده، ٢٠١٨: ٧٩) ، وكذلك تؤكد على مساعدة المدرسة على ادارة الموقف التعليمي بنجاح وتساعد الطالبات على التفكير بجوانب عدة وفي الاتجاهات جميعها عندما يتعرضون إلى مشكلة للوصول إلى إجابات مختلفة من طريق استثارتهم بالأسئلة واتاحة الفرصة لهم لبيان

رأيهم في جو من الحرية والعمل على استرسال الأفكار من دون توقف (حمدان،٢٠١٨: ٢٢) ، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية المنظمات التخطيطية و التي تعمل على جمع النواتج الإبداعية التي ظهرت خلال الجلسة الإبداعية.(الشويلي وآخرون ، ٢٠١٦ : ٩٧)

وتساعد المنظمات التخطيطية الطالبات في تحديد مهارات التفكير والاتجاهات التي ينبغي أن تستخدم لحل المشكلات التي تواجههم، كما أنها ليست بالضرورة أن تنمي التفكير فقط بل أنها تنمي وتطور الأنشطة الصحيحة وميول ايضاً، دون ان تكون للطالبات ادنى فكرة عن عملية التفكير التي استخدمت للتوصل لهذا الحل.

(Holzman ،2004 ،p: 2)

كما انها تكشف عن تنظيم البنية المعرفية السابقة لدى المتعلم ثم تصحيحها لتتوافق والمفاهيم الجديدة المراد تعلمها فينتج عنها بعد التعلم الجديد تشكيلاً جديداً للبنية المعرفية، وذلك بإعادة تنظيمها، وبنائها وتأهيلها لاستقبال المعارف الجديدة وربطها بالمفاهيم السابقة. (عطية، ٢٠٠٨:٢٤١)، كما أنها تساعد المتعلم على سرعة المراجعة الفعالة لما سبق تعلمه من معارف علمية، والتركيز على تعلم المهم من هذه المعارف العلمية. كما إنها تعد أداة ضرورية للتخطيط والتدريس، حيث تعتبر نشاطاً تعليمياً خاصاً، يمكن من خلالها قياس تعلم الطالبات، والوقوف على المعرفة الموجودة مسبقاً لديهم (شّبر وآخرون، ٢٠٠٥ :٢٤٩).

كما لها علاقة وثيقة مع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلم حيث تعزز هذهِ الجوانب الثلاثة لدى الفرد، مما يساعد على اكتساب المفاهيم بدرجة مناسبة، وبالتالي زيادة امكانية التأثير في ميولهِ واتجاهاتهِ وقيمهِ نحو هذا المجال بما ينعكس ذلك بشكل مباشر على درجة اقبالهِ على الدراسة، وربما التخصص في

هذا المجال، فالميل، والاتجاه، والتذوق، والتقدير كلها جوانب تحتاج إلى المعرفة. (المطري، ٢٠٠٩: ٥)

وفي هذا المجال تشير الأدبيات التربوية إلى أن المنظمات التخطيطية تعمل على تقديم المعلومات بطريقة منظمة ومترابطة وبالتالي فإنها قد تساعد المدرسة في زيادة اتجاه الطالبات نحو تعلم الحاسوب ، إذ انها تعد من العناصر المهمة في الكتب المدرسية ، فهي أول ما تقع عليه عين المتعلم ، كما أنها تساعد المدرس في توضيح الأفكار التي يجد الطالبات صعوبة في التعبير عنها وفهمها بشكل مجرد ، بالإضافة إلى أنها تساعد الطالبات على تصور المحتوى التعليمي بما يتناسب مع الهدف المراد تحقيقه ، وتضيف نوعاً من الحيوية إلى الكتاب المدرسي، وتعمل على تزويدهم بالخبرات التي تساعدهم على تكوين المفاهيم والصور الذهنية.(فتح الله، ٢٠٠٧: ٩١) وتهدف استراتيجية المنظمات التخطيطية إلى تمكين المتعلمين من خلال التمثيل البصري والسيطرة والتحكم في فهمهم للمفاهيم الجديدة والعلاقات فيما بينها من المخططات وتتمثل في حجم الدوائر وترتيبها وألوانها والعبارة الشارحة وتتمثل في عنوان المخطط وأسماء المفاهيم والجملة المفسرة.

(Wandersee &others ، 2005:112)

ويُعد رفع مستوى الاتجاه نحو المادة الدراسية من الأهداف التربوية المهمة في حياة الطالبة والتي يعمل النظام التربوي على تحسينه لدى الطالبات، فهو معيار تقدم الطالبة في دراسته وانتقاله من مرحلة إلى مرحلة أُخرى ولا تتوقف أهميته إلى هذا الحد فقط، بل يستعمل ما تعلمه واستوعبه من معلومات وخبرات في مواجهة التحديات والمشكلات في الحياة اليومية

(الشهراني، ٢٠١٠: ٣٨).

وأشار (قطامي، ٢٠٠٠) إلى أن اتجاهات الطالبات نحو المدرسة وموضوع التعلم ونحو المدرسة من العوامل الأساسية التي تؤثر في نجاحهم أو فشلهم، فاتجاهاتهم الايجابية نحو موضوع الدرس ونحو المدرسة تزيد من رغبة الطالبات في التعلم وإقباله على الموقف الصفي، وان الاتجاه الايجابي نحو موضوع التعلم يسهل عملية التدريس والتدريب، أما الاتجاه السلبي فإنه يعيق نمو الطالبات، وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة هامة في بناء الاتجاهات السليمة عند الطالبات من أجل إعداده لمواجهة المستقبل. (قطامي، ٢٠٠٠: ٣٤٤-٣٤٥)

وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص أهمية هذا البحث في الآتي:

١. اهمية استراتيجية المنظمات التخطيطية في تدريس الحاسوب بوصفها استراتيجية تساعد الطالبات على ترسيخ المعلومات الحاسوب في ذهن الطالبات وزيادة اتجاه الطالبات نحو الحاسوب.
٢. اهمية مادة الحاسوب في المرحلة الاعدادية كونها تؤثر على شخصية الطالبة في هذه المرحلة وتساعده على فهم الظواهر الحاسوب وتحليل أثرها على التحصيل واتجاهات الطالبات نحو الحاسوب.
٣. أهمية المرحلة الاعدادية من بين مراحل التعليم، إذ تعد من المراحل المهمة في السلم التعليمي، بوصفها حلقة وصل ينتقل بها المتعلم من الخبرات المحسوسة إلى المجردة، وفيها تتكون المهارات والمفاهيم الأساسية.
٤. أهمية متغير الدراسة الاتجاه بوصفه هدف أساسي من أهداف تدريس التربية على نحو عام ومادة الحاسوب بصورة خاصة.

ثالثاً- هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة

١- إثر استراتيجية المنظمات التخطيطية في تنمية اتجاه طالبات الصف الرابع الاعدادي نحو مادة الحاسوب.

رابعاً- فرضيات البحث

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات اختبار الاتجاه نحو مادة الحاسوب القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية المنظمات التخطيطية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات اختبار الاتجاه نحو مادة الحاسوب القبلي والبعدي لطالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي تنمية اختبار الاتجاه نحو مادة الحاسوب بين طالبات المجموعتين التجريبية التي درست وفق استراتيجية المنظمات التخطيطية والضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

خامساً: حدود البحث

الحدود البشرية: يتحدد البحث الحالي بطالبات الصف الرابع الاعدادي في المدارس الحكومية الصباحية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة نينوى.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة نينوى

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

الحدود العلمية: الفصول من كتاب الحاسوب للصف الرابع الطبعة الاولى.

سادساً- تحديد المصطلحات

اولاً- الاستراتيجية:

يعرفها أسعد (٢٠١٩) بأنها: "مجموعة من قرارات يتخذها المدرسة وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المدرسة والتلاميذ في الموقف التعليمي". (أسعد، ٢٠١٩: ٥٧)

كما يعرفها قطامي (٢٠١٣) بأنها: "عبارة عن سيناريو يكتب فيه كل ما يدخل في الموقف من أهداف ومواد وأفراد وبيئة وعلاقات وطرق وتخطيط للوصول إلى مرحلة تحقيق الهدف المنشود ثم تقويمه". (قطامي، ٢٠١٣: ٣٩)

وتعرفها الباحثة اجرائياً:

هي مجموعة الاجراءات التي يوديها المدرس اثناء تدريسه طالبات المجموعة التجريبية بشكل متتابع ومنظم لمادة الحاسوب لغرض رفع تحصيلهم واتجاهاتهم نحو مادة الحاسوب.

ثانياً- المنظمات التخطيطية:

وعرفها (زيتون, ٢٠٠٤): هي "أشكال هندسية ثنائية البعد (دوائر) تناظر البنية المفاهيمية لجزئية محددة من المعرفة، وتصاحب بعنوان المفهوم ولقب له مع جملة شارحة أو مفسرة لمكونات الرسم التخطيطي" (زيتون, ٢٠٠٤: ١٥٤).

وعرفتها الباحثة اجرائياً:

هي استراتيجية تقوم على تبسيط عرض المعلومات للطلبة وتسلسلها لمحتوى درس الحاسوب المقررة لطلبة الصف الرابع الادبي تستخدم من قبل مدرس الحاسوب

لتنظيم أفكار ومفاهيم الدرس الرئيسة والفرعية مع افراد المجموعة التجريبية لمقارنة وإيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم الحاسوب.

ثالثاً- الاتجاه

- **عرفه مرعي ومحمد (٢٠٠٥):** بأنه "استجابة ملازمة لموضوع معين، ويكون مصحوبا بالأحاسيس والعواطف ". (مرعي ومحمد، ٢٠٠٥: ٢٢٨)
- **وعرفهُ عدنان (٢٠٠٥):** بأنه "نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو موضوعات "(عدنان , ٢٠٠٥: ١٥٧)

وتعرفه الباحثة ان اجرائياً:

محصلة مشاعر الطالبة بالقبول أو الرفض نحو دراسة مادة الحاسوب، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها طالبات الصف الرابع الادبي من خلال اجاباتهم عن فقرات مقياس الاتجاه الذي اعد ته الباحثة ان لهذا الغرض والتي تتمثل في قبوله ورفضه لمادة الحاسوب.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم استراتيجية المنظمات التخطيطية

" فكرة او مفهوم رئيس يحتوي على مجموعة من المعلومات الخاصة به مثل: خصائصه او مميزاته او امثلة له كما يمكن استخدامها عندما يرغب المدرسة او المتعلم على مقارنة بين المفاهيم او الافكار، وعلى اشكال فن (Venn-shape) أحد انواع هذه الفئة".

(امبو سعدي والابلوشي، ٢٠١١: ٤٤٣).

أهداف استراتيجية المنظمات التخطيطية:

للمنظمات التخطيطية مجموعة من الأهداف تحققها منها:

١- تعمل على تحقيق التكامل والترابط بين المعلومات السابقة لدى المتعلم والمعلومات الجديدة المقدمة له في موضوع الدرس.

٢- يتم التركيز فيها على العناصر الأساسية لموضوع الدرس.

٣- تساعد على تنمية بعض الذكاءات لدى الطالبات كالذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الاجتماعي الذكاء البصري/المكاني.

٤- استخدامها في الكشف عن المفاهيم الخاطئة لدى الطالبات ومعالجته.

٥- تنمي بعض عمليات العلم كالملاحظة، والتصنيف، والاستدلال، والاستنباط، والاستقراء.

٦- تشجع على نمو المفاهيم وتطورها لدى المتعلم.

٧- اغناء القراءة والكتابة وعمليات التفكير لدى المتعلم.

٨- استخدامها كأداة لتقييم تحصيل الطلبة.

(امبو سعيدي وعوض، ٢٠٠٤: ١٢١-١٥٦)

خطوات تطبيق استراتيجية المنظمات التخطيطية في الغرفة الصفية:

توجد هناك طرائق عدة يمكن للمدرس ان يقوم باستخدامها لتنفيذ المنظمات التخطيطية وتقديمها للمتعلمين داخل غرفة الصف منها:

١- قيام المدرسة بتصميم منظمات تخطيطية معيارية، تقدم للمتعلمين بعد انتهاء دراسة كل موضوع.

٢- قيام المدرس بالتعاون مع المتعلمين بتصميم المنظم التخطيطي لكل درس بعد انتهائه من شرحه. وهنا نرى بداية قيام المتعلم بالعمل على تصميم المنظمات التخطيطية وان كانت بالمشاركة مع المدرس.

٣- قيام المتعلم باختيار المنظم التخطيطي المناسب وتصميمه لموضوع الدرس. والطريقة الاخيرة التي يجب التركيز عليها خاصة بعدما تعود المتعلمين استخدام هذا النوع من ادوات التدريس. وفي هذه الطريقة يقوم المتعلمون بتصميم المنظم الذي اختاروه بعد انتهاء المدرسة من شرح الدرس او بالتزامن مع الشرح. (الشويلي واخرون، ٢٠١٦: ٥٤)

مجالات استعمال استراتيجية المنظمات التخطيطية:

فيما يلي نستعرض هذه استعمالات المنظمات التخطيطية:

اولاً- التخطيط:

إن التخطيط لأي أمر يتطلب تحديد الإجراءات العملية والمتطلبات المراد توفيرها في كل عملية ، وعادة ما يلجأ الأفراد إلى استعمال نظام القوائم الذي يعتمد على كتابة الإجراءات والخطوات بشكل عامودي ، وفي هذا المجال تعد المنظمات التخطيطية أسلوباً مبسطاً في تنظيم المعلومات المطلوبة بشكل واضح ودقيق ، وتتميز بأنها تمكن مستخدمها من رؤية عملية التخطيط بنظرة متكاملة ، وهذا يسهل على الفرد رؤية جوانب النقص فيها ، وعندما يستخدمها المتعلم التخطيط في المشروعات أو البحوث أو موضوعات التعبير مثلا، أو حتى عندما يستخدمها المدرس في إعداده للدرس ، فإن ذلك يسهم في توضيح الروابط في جميع الخطوات المتبعة والعلاقات بين كل الأجزاء والهدف الرئيس.

(العريمي ، ٢٠٠٨ : ٥٧)

ثانياً- التقويم :

تعد عمليات التقويم من العمليات المهمة في أي مجال ، إذ إنها تعطي صورة عن مدى تحقق الأهداف المرسومة في مجال ما، وفي التعلم والتعليم يمكن استعمال المنظمات التخطيطية في التقويم القبلي والبعدي ، ويحتاج المدرس الى التقويم القبلي بشكل خاص عندما تكون المعرفة الجديدة معتمدة على معرفة سابقة بشكل مباشر ، ففي هذه الحالات يكون تقديم المعرفة الجديدة دون التأكد من مستوى المعرفة السابقة لدى المتعلم إضاعة للوقت أحياناً ، وهو ما يحصل كثيرا في مدارسنا ، فحينها يمكن أن يلجأ المدرس الى استعمال المنظمات التخطيطية ، كي يتمكن من تحديد جوانب النقص في تلك المعرفة ويعالجها أولا ثم يبني عليها ، فمثلا لا يمكن للمدرس أن يشرح درسا متعلق بالحرب العالمية الأولى اذا كان المتعلم لا يجد أساسية التمييز بين دول الوفاق ودول الوسط ، ومن خلال تقديم منظم بسيط يستطيع المدرسة أن يحدد مدى حاجة متعلميه الى هذه البداية وكذلك العمر بالنسبة الى التقويم البعدي ، فالمدرس يستطيع تحديد صورة واضحة عن مدى فهم المتعلم للمعرفة المعطاة ومدى حدوث الفهم الخطأ بحيث يصحح المعرفة لديه قبل الانتقال الى موضوع أخر.

(امبو سعيدي والبلوشي ، ٢٠١١ :١٢٤)

ثالثاً- التعليم والتعلم:

أن استعمال المنظمات التخطيطية في التعلم والتعليم تساعد على تنمية المهارات عند المتعلم ومنها مهارة الفكرة الرئيسة ومهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية للموضوع، وكذلك مهارة تحديد العلاقات بين الروابط والأفكار، وبذلك تساعد المنظمات على تنظيم افكار المتعلمين في موضوع دراسي، وبذلك تمكنه من عرض

الموضوع شفوياً أو كتابياً مما يسهل عملية التذكر بسبب وضوح العلاقات والروابط بين أجزاء الموضوع. (الحربي، ١٣:٢٠١٠)

يمكن للمتعلم أيضا إذا ما استخدم المنظمات التخطيطية في مجال التعلم أن تتقص عنده مهارات متعددة ومنها مهارة التمييز بين السبب والنتيجة وبين المصدر الرئيس والمصدر الثانوي ومهارة التحقق من المصادر ومهارة تحديد العلاقات بين الروابط والأفكار لأي موضوع من موضوعات الحاسوب.

(اللواتية ، ٢٠٠٨ : ٥٩)

المجال الثاني- الاتجاه نحو مادة الحاسوب

مقدمة: -

حظي موضوع الاتجاهات وتنميتها عند المتعلمين في مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية مكاناً بارزاً في التربية العلمية وتدريس الحاسوب وتصدت البحوث والدراسات التربوية العلمية محليا وعالمياً لقياسها وتحديد مستواها ونموها، وتقصي العوامل المسؤولة عن تشكيلها وتنميتها، وتوجهت الأنظار إلى دور العملية التعليمية – التعلمية في تفجير طاقات المتعلمين وقدراتهم العقلية وتنمية الاتجاهات(الايجابية) فيهم كدوافع لسلوكهم وموجهات لهم في الحياة، وبخاصة انه لم يعد كافياً أن يحصل المتعلمون على المعلومات والمعارف العلمية فحسب، وإنما ينبغي أن تتكون لديهم اتجاهات ايجابية نحوها، ويرى المختصون في التربية بوجه عام والتربية الانسانية بشكل خاص، إن تنمية الاتجاهات لدى الطالبات من الأهداف التربوية الرئيسة في التربية الانسانية وتدريس الحاسوب ، غير أن الواقع التعليمي – التعلمي في نظم تربوية عديدة ولاسيما في الدول النامية، يشير إلى عدم تحقيق هذا الهدف على النحو المرغوب فيه تربوياً

واجتماعياً، ويتضح ذلك عن طريق بعض الظواهر التربوية المختلفة كالتحصيل (المنخفض) في الحاسوب ، وضعف الاهتمام بها، والتسرب من المدرسة، والغياب (أو الهروب) المتكرر... فضلاً عن بعض الاتجاهات (السلبية) التي قد يكونها (بعض) الطالبات نحو المدرسة وموضوعات العلوم ومعلميها(زيتون، ١٩٨٨: ٧).

ونظراً لأهمية الاتجاهات العلمية فقد تصدرت البحوث والدراسات التربوية العلمية وبخاصة في الدول المتقدمة صناعياً إلى دراستها وقياسها، وبحث العوامل التي تساعد في تنميتها(القبيلات،٢٠٠٥: ٤٨).فاحتلت دراسة الاتجاهات مكانة بارزة في التربية والتعليم وفي دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتواصل والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة وتعدّ من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وهي تعدّ محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي، وعن طريق نمو الفرد يتكون لديه اتجاهات نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والمواقف والموضوعات الاجتماعية وكل ما يقع في المجال البيئي للفرد. (ملحم،٢٠٠٢ :٣١٨)

مكونات الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات النفسية من ثلاث مكونات:

اولاً- المكون الفكري (المعرفي) Cognitive component:

يعتمد اتجاه الفرد نحو الموضوعات أو الأشخاص على ماذا يعرف عنهم، إذن المكون المعرفي ينطوي على المعلومات والحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه فإذا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر فان هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية: كالتمييز، والفهم، والاستدلال، والحكم، لذلك تتضمن اتجاهات الفرد نحو بعض المشكلات الاجتماعية كتلوث البيئة أو محو الأمية،

جانباً عقلياً يختلف في مستواه باختلاف تعقيد المشكلة (محمد و عيسى، ٢٠١١ :١٢٦)، (بلقيس و مرعي، ١٩٨٢: ٤٢٧)

ثانياً- المكون الانفعالي (العاطفي):Affective Component

ويتصل هذا المكون بمشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، فإذا أحب موضوعا اتجه إليه وإذا نفر من موضوع مال عنه، أي إن المكون الانفعالي للاتجاه هو درجة تقبل الشخص لموضوع ما أو نفوره من هذا الموضوع (ربيع، ٢٠٠٨ :١٩٥)، (محمد، ٢٠٠٤: ١٨٦).

ثالثاً- المكون السلوكي (الميل للفعل) Behavioral tendency component

تعمل الاتجاهات بوصفها موجهات لسلوك الانسان، فعندما يمتلك الفرد اتجاهات ايجابية نحو عدد من الموضوعات فانه يندفع نحو العمل على نحو ايجابي نحوها، اما اذا كان يحمل اتجاها سلبيا نحو موضوع ما فنه يستجيب على نحو سلبي تجاه ذلك الموضوع . (الظاهر واخرون،٢٠٠٢: ٤٢)

خصائص الاتجاهات

للاتجاهات خصائص متعددة اهمها:

١- الاتجاهات قابلة للملاحظة والقياس والتقدير ويمكن التنبؤ بها.

٢- تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب المثيرات التي ارتبطت بها.

٣- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية. (الداهري والكبيسي، ١٩٩٨، ١٢٢-١٢٣)

ت	الباحثة	عنوان الدراسة	الهدف	منهج الدراسة	عينة الدراسة	ادوات الدراسة	الاستنتاجات
١	(الهاشمي و المنذري، ٢٠١٤) سلطنة عمان	اثر التدريس باستخدام المنظمات التخطيطية في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة الادب و النقد و احتفاظهن بها	تقصي اثر التدريس باستخدام المنظمات التخطيطية في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة الادب و النقد و احتفاظهن بها	المنهج التجريبي	(١٠٦) طالبة ة	اختبار تحصيلي مكون من (٣٥) سؤال موضوعي.	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة بالتحصيل و الاحتفاظ بالتعلم.
الوسائل الاحصائية:(Spss, , الانحرافات المعيارية، المتوسطات الحسابية، معامل ارتباط بيرسون, الاختبار التائي، مربع كاي)							
	(المليكي،٢٠٠٣)	اثر انموذجي ميرل- تينسون و جانيه التعليميين في اكتساب المفاهيم الحاسوب و الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الاول المتوسط	التعرف على اثر انموذجي ميرل- تينسون و جانيه التعليميين في اكتساب المفاهيم الحاسوب و الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الاول المتوسط.	المنهج التجريبي	(٧٨) طالبة اً	اختبار اكتساب المفاهيم مقياس الاتجاه مكون من (٥٢) فقرة.	وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الاولى لمقياس اختبار اكتساب المفاهيم و مقياس الاتجاه وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية اختبار اكتساب المفاهيم و مقياس الاتجاه.
الوسائل الاحصائية: (معامل الفا كرونباخ ،معامل ارتباط بيرسون ،تحليل التباين الاحادي)							

الفصل الثالث "اجراءات البحث:

التصميم التجريبي:-

استخدمت الباحثة ان التصميم التجريبي ذي مجموعتين المتكافئتين ذات الاختبارين البعدي، إذ يحوي هذا التصميم على مجموعتين متكافئتين في عدد المتغيرات تتخذ احداها وبطريقة عشوائية تجريبية تدرس مادة الحاسوب وفق استراتيجية المنظمات التخطيطية في حين تتخذ الأخرى ضابطة تدرس مادة الحاسوب على وفق الطريقة الاعتيادية، وثم تثبيت العوامل والظروف في المجموعتين، ة الجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١): يبين التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	الاتجاه نحو الحاسوب	استراتيجية المنظمات التخطيطية	الاتجاه نحو الحاسوب
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

تم تحديد المجتمع والعينة كالاتي: -

أ- مجتمع البحث:

تم تحديد مجتمع البحث الجانب الايسر، والذي تكون من جميع طالبات الصف الرابع الاعدادي في المدارس الاعدادية في مركز مدينة الموصل للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢) موزعين على مدارس الموصل وقد تم الحصول على هذه المعلومات من المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى.

ب- اختيار عينة البحث:

وبعد تحديد مجتمع البحث المتمثل بطالبات الصف الرابع الاعدادي وحصول الباحثة ان على المعلومات من ادارة المدرسة، تم اختيار عينة البحث قصديا من طالبات ثانوية فاطمة الزهراء للبنات.

وبالأسلوب العشوائي البسيط اختارت الباحثة ان شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس على استراتيجية المنظمات التخطيطية والبالغ عددهم (٣٢) طالبة، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة والبالغ عددهم (٣٢) طالبة والتي ستدرس على وفق الطريقة الاعتيادية والجدول (٢) يبين توزيع افراد العينة.

جدول (٢) يبين افراد عينة البحث

المجموعة	المدرسة الاعدادية	الصف	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات	النسبة المئوية
التجريبية	فاطمة الزهراء	الرابع	أ	٣٤	٣٢	%٥٠
الضابطة	فاطمة الزهراء	الرابع	ب	٣٥	٣٢	%٥٠
المجموع					٦٤	%١٠٠

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ في عدد من المتغيرات منها (العمر الزمني محسوب بالأشهر، اختبار الذكاء ، الاختبار القبلي للاتجاه) وقد اظهرت نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عدم وجود فروق بين المجموعتين كما في الجدول الاتي:

جدول (٣)

الاختبار التائي لمتغيرات العمر الزمني واختبار الذكاء لطلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	العدد	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة عند٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	العمر	١٨٣.٤٢٢	٢.٤٦٦	٠.٧١٢	١.٩٩٧	غير دال

المجموعة	العدد	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى دلالة عند٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	٣٢	بالأشهر	١٨٣.٠١١	٢.١٣٢			
التجريبية	٣٢	اختبار الذكاء	٣٩.٣١٠	٧.٣٧٢	١.٢٦٩	١.٩٩٧	غير دال
الضابطة	٣٢		٣٨.٨٩٦	٦.٤٨٣			
التجريبية	٣٢	الاتجاه القبلي	٥٩.٩٧	١٠.١٥١	٠.٩٨١	١.٩٩٧	غير دال
الضابطة	٣٢		٥٨.٢٠	١٠.٠٣٢			

رابعا: – الخطط التدريسية: –قامت الباحثة بإعداد الخطط تدريسية خاصة باستراتيجية المنظمات التخطيطية، وخطط خاصة بالطريقة الاعتيادية، ولغرض التحقق من صلاحيتها من حيث الصياغة واعدادها تم عرضها على عدد من الخبراء المختصين في طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية وتم اجراء بعض التعديلات عليها.

خامساً: اداة البحث

مقياس الاتجاه:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الاتجاه بعد الاطلاع على للعديد من الدراسات منها دراسة (العمري، ٢٠١١)، (الشريف، ٢٠١٠)، فقامت الباحثة بوضع (٣٠) فقرة ايجابية وسلبية

صدق المقياس: –

أ– الصدق الظاهري: قامت الباحثة ان بعرض فقرات المقياس على عدد من الخبراء والمحكمين في اختصاص طرائق التدريس وعلوم النفس ثم قامت بتعديل بعض الفقرات المقياس تبعاً لملاحظات المحكمين وبذلك استخرج الصدق الظاهري بنسبة اتفاق ٨٠% وأصبح المقياس بصيغته النهائية مكون من (٣٠) فقرة.

تصحيح مقياس الاتجاه: –

اعطيت الفقرات الايجابية اوزانا كما يأتي موافق (٣) محايد (٢) غير موافق (١)

اما الفقرات السلبية فقد تم عكس تصحيحها اذ اعطى البديل موافق (١) ومحايد (٢) وغير موافق (٣).

- ثبات المقياس:

يقصد بها اعطاء الاختبار نتائج متماثلة او متقاربة في قياسه، إذا ما استخدم ذلك المقياس أكثر من مرة او استخدم بطرق اخرى (الروسان، ٢٠٠٦: ٣٣).

يعرف الثبات بانه درجة الاتساق في قياس السمة موضوع القياس من مرة لأخرى فيما لو أعدنا تطبيق الاداة عدد من المرات، او انه باختصار "دقة القياس". (الشايب، ٢٠٠٨: ١٠٢) تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت (٦٠) طالبة وقد تم تطبيق الاختبار يوم الثلاثاء (٢٠٢١/١/٢٦)،

واستخدمت الباحثة معادلة الفا كرونباخ لاستخراج قيمة الثبات إذ بلغت قيمة الثبات (٠.٨٤٤) وهي قيمة ثبات عالية تدل على استقرار وثبات إجابات عينة الثبات.

التطبيق النهائي لأداة البحث: -

بعد الانتهاء من تدريس المنهج المقرر لمادة الحاسوب قامت الباحثة ان بتطبيق مقياس الاتجاه تم تطبيقه باليوم التالي على مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة)

الوسائل الاحصائية المستخدمة:

اتبعت الباحثة ان الوسائل الاتية: -

(الوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، القوة التميزية ، النسبة المئوية، الحزمة الاحصائية Spss ،الاختبار التائي ، مربع كاي)

الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج:

١-نتائج الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات اختبار الاتجاه نحو مادة الحاسوب القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية المنظمات التخطيطية.

وللتحقق من الفرضية استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مقياس الاتجاه كما استخرجت القيمة التائية لعينين مترابطتين وقارنتها بالقيمة الجدولية وادرجت النتيجة في الجدول (٤). اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤.٩٩٢) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٩٧) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣١).

الجدول (٤)

يوضح الاختبار التائي لمتوسط درجات مقياس الاتجاه لدى طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		Sig	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	نسبة الخطأ	
القبلي	٣٢	٧٨.٢٤٤	١٨.٠١٤	4.992	١.٩٩٧	٠.٠٠٠	يوجد فرق دال لصالح التجريبية
البعدي		٥٩.٩٧	١٠.١٥١				

وتعزو الباحثة الى ان هذا التحسن في اختبار الاتجاه بين الاختبارين القبلي والبعدي لمصلحة الاختبار البعدي الى فاعلية استراتيجية المنظمات التخطيطية إذ أسهمت في تنمية الاتجاه بفاعلية الوحدات التعليمية المستخدمة على وفق ما احتوته من تنظيم للوحدات التعليمية بطريقة يسهل على الطالبات استيعابها ومتماشية مع البنى المعرفية التي يمتلكنها وواضعة بعين الاعتبار الفروق الفردية فيما بينهم وهذا ما اكده (الزغلول والمحاميد، ٢٠٠٧) عن (اوزوبل) في "الاهتمام بالكيفية التي يجب

ان تنظم بها المادة الدراسية وطرائق تقديمها للمتعلم على نحو يمكنه من دمجها في بنائه المعرفي وتحقيق ما يسمى بالتعلم ذي المعنى" (الزغلول والمحاميد، ٢٠٠٧ :١١٩).

وتذكر الباحثة الى ان سبب ايجابية النتائج للمجموعة التجريبية إلى أن اسلوب المنظمات التخطيطية تنظر للمتعلم بأنه نشط يبني معرفته بتفاعله مع المعلومات ومع خبرات الآخرين، كما ان التعرف على احتياجات المتعلمين وتحديد مستوياتهم المعرفية واستعداداتهم وميولهم الامر وأنشطة التعلم التي تتلاءم معهم ما ادى الى تحقيق ما هو مطلوب منهم تحقيقه في المحاضرات بحسب الاهداف التعليمية والسلوكية المحددة على وفق الخطط التعليمية التي اعدت لذلك.

٢-نتائج الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات اختبار الاتجاه نحو مادة الحاسوب القبلي والبعدي لطالبات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من الفرضية استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الاختبار القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مقياس الاتجاه كما استخرجت القيمة التائية لعينين مترابطتين وقارنتها بالقيمة الجدولية وادرجت النتيجة في الجدول (٥). اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١.٧٨٧) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٩٧) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣١)

الجدول (٥)

يوضح الاختبار التائي لمتوسط درجات مقياس الاتجاه لدى طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		Sig	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	نسبة الخطأ	
القبلي	٣٢	٦١.٢٥٤	١٥.٤٣١	١.٧٨٧	١.٩٩٧	٠.٠٨٩	يوجد فرق دال لصالح التجريبية
البعدي		٥٨.٢٠	١٠.٠٣٢				

وقد يعزى السبب وراء عدم وجود فرق بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي في اختبار الاتجاه نحو مادة الحاسوب لدى طالبات المجموعة الضابطة التي تم تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية، يعود الى أن الطالبات غالباً ما يكونوا مستمعين للمدرس دون اي مشاركة، اي المدرس هو محور العملية التعليمية وليس المتعلم، بعكس استراتيجية المنظمات التخطيطية التي استخدمت في تدريس المجموعة التجريبية والذي حفزت الطالبات من خلال المناقشة داخل غرفة الدرس باستخدام أساليب متنوعة في الوصول إلى النتيجة.

٣-نتائج الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي تنمية اختبار الاتجاه نحو مادة الحاسوب بين طالبات المجموعتين التجريبية التي درست وفق استراتيجية المنظمات التخطيطية والضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية.

وللتحقق من الفرضية استخرجت الباحثة متوسط الفروق والانحراف المعياري لمجموعتي البحث في مقياس الاتجاه كما استخرجت القيمة التائية لعينتين مستقلتين وقارنتها بالقيمة الجدولية وادرجت النتيجة في الجدول (٦). اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة

(٦.٤٥٢) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٩٧) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٢)

الجدول (٦)

يوضح الاختبار التائي لمتوسط درجات مقياس الاتجاه لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

المهارة	المجموعة	عدد الطالبات	القبلي	البعدي	الفرق	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التواصل	التجريبية	٣٢	٥٩.٩٧	٧٨.٢٥٣	١٨.٢٣٨	٢.٣٢٠	٦.٤٥٢	١.٩٩٧	يوجد فرق

اللغوي	الضابطة	٣٢	٥٨.٢٠	٦١.١٥٢	٢.٩٥٢	٠.٤٧٩			دال لصالح التجريبية

من خلال نتائج الجدول (٦) يتبين وجود فرق دال احصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لاستراتيجية المنظمات التخطيطية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة.

وتعزو الباحثة السبب الى أن استخدام استراتيجية المنظمات التخطيطية في التدريس أسهم في جعل الطالبات يقومون بدور إيجابي وتحويلهم إلى مشاركين فاعلين في العملية التعليمية التعلمية من خلال تنظيم وتصنيف وترتيب المفاهيم، مما يجعلهم يشغلون عقولهم للوصول إلى المعرفة بأنفسهم ولا يستقبلونها، ولذلك تبقى المعرفة في ذاكرتهم لفترة طويلة، كما إن أفراد المجموعة التجريبية تعلموا بطريقة يتم فيها ترجمة الأفكار والكلمات إلى صور ذهنية تساعدهم على التأمل في كل جانب من جوانبها، وبالتالي تثبيتها في أذهانهم فترة زمنية أطول، بينما أفراد المجموعة الضابطة تعلموا بطريقة ركزت على استظهار المعلومات والاعتماد على الباقين في اعطائهم المعلومات ، وأنهم لم يربطوا معارفهم السابقة بمعرفتهم الجديدة، مما يؤدي إلى نسيان المعرفة الجديدة لديهم بعد فترة زمنية قصيرة من تعلمها .وبالتالي عندما تغير هذا الأسلوب للمجموعة التجريبية، وتعرضت للمنظمات التخطيطية التي تتضمن عنصر التشويق والإثارة، أدى ذلك إلى خلق جو من الحماس للدراسة، وارتفاع في المعنويات والاحتفاظ بالمادة العلمية، كما أن استخدام هذه الاستراتيجية أدى إلى حدوث تعلم ذو معنى لدى طالبات المجموعة التجريبية، والذي من خصائصه الاحتفاظ بما تعلمه الطالبات لمدة أطول، وهذا جعل الاحتفاظ بالمعلومات عند طالبات المجموعة التجريبية أكبر منه عند طالبات المجموعة الضابطة، وهذا ما إثر على حدوث تغير ايجابي في اتجاههم نحو المادة العلمية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العمري، ٢٠١١)، (الشريف، ٢٠١٠)، (الجهيمي، ٢٠٠٨)

الفصل الخامس: الاستنتاجات التوصيات المقترحات

اولاً: الاستنتاجات: -

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتج الباحثة ان ما يأتي:

١. ساعدت استراتيجية المنظمات التخطيطية في اتجاه طالبات الصف الرابع الاعدادي نحو مادة الحاسوب.

٢. ولّدت استراتيجية المنظمات التخطيطية لطالبات الصف الرابع الاعدادي الدافعية والرغبة نحو مادة الحاسوب.

ثانياً: التوصيات: -

توصي الباحثة ان بما يأتي:

١. تفعيل البرامج التعليمية من خلال تطبيقها ولاسيما تلك البرامج التي تنمي الاتجاه لدى الطالبات.

٢. تبني البرامج المقترحة وادخالها ضمن الخطط والانشطة للإفادة منها في المواقف الحياتية والحياة التربوية.

٣. توجيه مدرسي الحاسوب نحو التركيز على الانشطة الصفية التي تستثير دافعيتهم نحو والاتجاه.

ثالثاً: المقترحات: -

استكمالاً لإجراءات هذا البحث تقترح الباحثة ان ما يأتي:

١. اجراء دراسة مقارنة بين استراتيجية المنظمات التخطيطية واستراتيجيات تدريسية اخرى مثل استراتيجية المجموعات المرنة وأثرها في متغيرات المفاهيم والمهارات والميول لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مادة الحاسوب

٢. امكانية استخدام استراتيجية المنظمات التخطيطية مع مهارات اخرى كالتفكير العلمي والمتشعب والبصري تتلاءم مع مراحل الدراسية اخرى.

المصادر: -

١. ابو سرحان، عطية عودة (٢٠٠٠): **دراسات في اساليب تدريس التربية والاجتماعيات**، ط ١، دار الخليج للتوزيع والنشر، عمّان، الاردن.

٢. اسعد، فرح ايمن (٢٠١٧): **استراتيجيات التعلم النشط**، ط١، المكتبة الوطنية، عمان، الاردن.

٣. أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس والبلوشي، سليمان بن محمد (٢٠١١): **طرائق تدريس العلوم- مفاهيم وتطبيقات عملية**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٤. بلقيس، احمد وتوفيق مرعي (١٩٨٢): **الميسر في علم النفس التربوي**، ط١، درا الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٥. الحاج احمد علي محمد، (٢٠٠٣): **اصول التربية**، ط٢، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن.

٦. الحربي، فيصل خالد هلال (٢٠١٠): إثر المنظمات المعرفية التخطيطية في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة طيبة، السعودية.

٧. الحيلة محمد محمود، (٢٠٠٨): **تصميم التعليم (نظرية وممارسة)**، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

٨. الداهري، صالح حسن والكبيسي، وهيب مجيد (١٩٩٨): **علم النفس العام**، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

٩. الزغول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقله (٢٠٠٧) : سيكولوجية التدريس الصفي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

١٠. ربيع، محمد شحاته (٢٠٠٨): **قياس الشخصية**: دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط١.

١١. الشويلي ، فيصل واخرون (٢٠١٦) : **أساليب التدريس الإبداعي ومهاراته** ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

١٢. طه، بسام عبد الله (٢٠١٠) **مفاهيم علمية واساليب تدريسها**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

١٣. الظاهر، زكريا محمد واخرون (٢٠٠٢) **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن

١٤. العبادي، محمد كاظم محسن (٢٠٠٧): إثر استخدام مهارتي التهيئة والغلق في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ واتجاهاتهم نحوها، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة بابل، العراق.

١٥. عبيد، وليم وعزو عفانة (٢٠٠٣): **التفكير والمنهاج المدرسي**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

١٦. عدنان، رانيا (٢٠٠٥): علم النفس المدرسي، عمان، دار البداية للنشر والتوزيع.

١٧. عطية، محسن علي (٢٠٠٨): **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

١٨. فتح الله، عبد السلام .(2007) .أثر التفاعل بين قراءة الرسوم التوضيحية والأسلوب المعرفي على التحصيل والاتجاه نحو قراءة الرسوم التوضيحية بكتب العلوم للصف الخامس في المرحلة الابتدائية .**مجلة رسالة الخليج العربي**، ع (٢)، م (١٦)، ٩٤-١٩٨.

١٩. قطامي، يوسف (٢٠٠٠): **تصميم التدريس**، ط١، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٠. قطامي، يوسف ونايفة قطامي (١٩٩٨)،" **نماذج التدريس الصفي**"، ط٢، دار الشروق، عمان

٢١. قطامي، يوسف (٢٠١٣): **استراتيجيات التعلم والتعليم**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢٢. اللواتية، هيفاء محسن (٢٠٠٨): **المنظمات المعرفية**، وزارة التربية والتعليم العالي، عمان، الاردن.

٢٣. محمد، شذى عبد الباقي وعيسى، مصطفى محمد (٢٠١١): **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن.

٢٤. محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦):" **تفكير بلا حدود (رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه)**، ط١، عالم الكتب، القاهرة.

٢٥. المرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٩): **طرائق التدريس العامة**، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

٢٦. المطري، بشرى خميس هاشم (٢٠٠٩): "أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطالبات واتجاهاتهم نحو مادة الحاسوب للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء" **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية العلوم الانسانية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا،

٢٧. المقرم سعد خليفة، (٢٠٠١): **طرق تدريس العلوم والمبادئ والاهداف**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

٢٨. ملحم، سامي محمد (٢٠١٠): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط٦، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

٢٩. المليكي، عبد السلام عبده محمد (٢٠٠٣): إثر انموذجي ميرل–تينسون وجانيه التعليميين في اكتساب المفاهيم الحاسوب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الاول المتوسط، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية–ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

٣٠. الهاشمي، عبد الله مسلم والمنذري، ريا سالم (٢٠١٤): **إثر التدريس باستخدام المنظمات التخطيطية في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة الادب والنقد واحتفاظهن بها**، موتة للبحوث والدراسات–سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع (٢).١

31. Holzman ،Stefanie (2004): Thinking Maps Strategy-Based Learning for English Language Learners (and Others!) [On- Line] Available: httb: // www.scoe.org/ aiming high /docs/AH_maps.pdf.

ملحق (١)

مقياس الاتجاه نحو مادة الحاسوب بصيغته النهائية

ت	الفقرة	موافق	محايد	غير موافق
١	ارى ان الحاسوب من المواد الممتعة			
٢	اشعر أن الحاسوب مادة سريعة النسيان			
٣	تشعرني الحاسوب بالتشتت وعدم التركيز			
٤	أحب ان اعمل في مجالات الحاسوب مستقبلا			
٥	أرى أن الحاسوب جافة وصعبة			
٦	أرى أن المواد الأخرى هي أكثر أهمية لمهنتي المستقبلية من الحاسوب.			
٧	أتوقع أن مهنتي المستقبلية ليس لها ارتباط بالحاسوب			
٨	أعتقد أن الحاسوب من أهم المواد لمهنتي المستقبلة.			
٩	أرى أن الحاسوب مادة مفيدة للمجتمع.			
١٠	تساعدني مادة الحاسوب على الابتكار			
١١	أرى أن الحاسوب مادة ضرورية للطالب			
١٢	أرى أن الحاسوب ليست مهمة في حياتنا اليومية.			
١٣	تعلمني الحاسوب كيف أفكر.			
١٤	تطبق مادة الحاسوب في انشطة الحياة اليومية			
١٥	أرى أن مادة الحاسوب مجال جيد للاكتشاف والاستطلاع.			

ت	الفقرة	موافق	محايد	غير موافق
١٦	أرى أن الحاسوب اقل أهمية من المواد الدراسية الاخرى.			
١٧	تزيد الحاسوب من قدرتي على التفكير			
١٨	أحب ان أنمي مهاراتي في مادة الحاسوب			
١٩	انا شغوف باكتساب معلومات جديدة في مادة الحاسوب			
٢٠	أنا مهتم بتطبيق ما ادرسه في الحاسوب خارج المدرسة.			
٢١	تتسع أفكاري ومعلوماتي عند دراسة مادة الحاسوب			
٢٢	أرغب في زيادة حصص الحاسوب في المدرسة.			
٢٣	لا أرى أي جديد في مادة الحاسوب التي اتعلمها.			
٢٤	أرى أن مستوى أدائي ضعيف في الحاسوب.			
٢٦	لا أحب دراسة مادة الحاسوب والجهد.			
٢٧	أرى أن تعلم مادة الحاسوب مضيعة للوقت والجهد			
٢٨	أرى أن تعلم الحاسوب سهل بالنسبة لي			
٢٩	أشعر أن الحاسوب لا تهمني على الاطلاق.			
٣٠	استمتع بحصة مادة الحاسوب.			

ضوابط تنمية وتطوير مناهج طرائق التدريس للعلوم الشرعية

م.م. مؤمن اغلام عبدالغفور

الوقف السني / مديرية الوقف السني في سامراء

momenaglam@gmail.com

الملخص

من فوائد مناهج طرائق التدريس للعلوم الشرعية تحويل طريقة التدريس إلى تعلم نشط بالمشاركة والممارسة، واستثارة الأسئلة والتساؤلات وطلب التعليق على الأفكار، والتعبير عن وجهة النظر، وتعليل الظواهر، وتوليد أكثر عدد من الأفكار حولها، وتعزيز البدائل الأصلية في الإجابات ومكافأة التساؤلات المبدعة، والتركيز على إثراء محتوى عملية التعليم بحث تشتمل على رصيد علمي وثقافي واسع ومتكامل.

الكلمات المفتاحية : الكتاتيب، المعلم، الثقافة، المنهج، العقيدة.

Controls for the development and development of curricula for teaching methods for Islamic sciences

Sunni Endowment / The Sunni Endowment Directorate in Samarra

m.m. moamen lgh.Abd alGhafoor

momenaglam@gmail.com

Abstract in Arabic

Among the benefits of curricula for teaching methods for Islamic sciences is transforming the teaching method into active learning through participation and practice, raising questions and inquiries, asking for comments on ideas, expressing points of view, explaining phenomena, generating the largest number of ideas about them, promoting original alternatives in answers, rewarding creative questions, and focusing on Enriching the content of the education

process with research that includes a wide and integrated scientific and cultural balance.

Keywords: schools, Teacher, culture, curriculum, faith

المقدمة

الحمد لله الذي أنزل الكتاب قيماً ليكون للعالمين بشيراً ونذيراً، وصلى الله وسلم على من بعثه الله ليبين للناس ما نزل إليهم، وجعله سراجاً منيراً، وعلى آله الأخيار، وصحبه الأبرار، ما تعاقب ليل ونهار، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين... وبعد:

فإن أفضل ما اشتغل به المشتغلون من العلوم، وأفنيت في دراسته الأعمار، هو كتاب الله تعالى؛ إذ الاشتغال بهذا الكتاب الكريم تعلماً وعملاً وتعليماً وتدبُّراً من أفضل القرب وأجلّ الأعمال، وهو المقصود الأعظم من إنزاله، قال تعالى: ﴿  ﴿ سورة ص : الآية ٢٩ .

وان كتاب الله تعالى منبع العلوم الشرعية وقد تطور الزمان فاصبحت العلوم كلها تحتاج الى طرق لتدريسها وخصوصا العلوم الشرعية التي هي رأس العلوم كافة ، وقد تناولت في هذا البحث (ضوابط تنمية وتطوير مناهج طرائق التدريس للعلوم الشرعية).

أسباب اختيار الموضوع:

هناك عدة أسباب لاختيار الموضوع منها:

١- خدمة الشريعة الاسلامية من خلال إبراز ضوابط تنمية وتطوير مناهج طرائق تدريسها.

٢- الرغبة في دراسة هذا الموضوع دراسة تخصصية مستقلة ومحكمة علمياً.

صعوبات الدراسة:

لا يخفى أن كل دراسة لا تتم إلاّ بعد بذل جهود مضنية لإكمالها، وكذلك الأمر في دراستي هذه، حيث واجهتني عدة صعوبات ، فضلاً عن توسع هذه النُبَذ في عدة مصادر، ممّا جعلتني أبحث طويلاً فيها لأتوصل إلى الحقيقة الثابتة.

خطة الموضوع:

اشتملت خطة البحث على مبحثين ومطالب تحت كل منهما وكما يأتي:

المبحث الأول : ضوابط منهج تطوير طرائق تدريس علوم القرآن الكريم والحديث النبوي .

المطلب الأول : منهج تنمية تطوير طرائق التدريس في علوم القرآن الكريم.

المطلب الثاني : منهج تنمية تطوير طرائق التدريس في الحديث النبوي الشريف.

المبحث الثاني : ضوابط منهج تطوير طرائق تدريس العقيدة والسير.

المطلب الأول : منهج تنمية تطوير طرائق التدريس في العقيدة.

المطلب الثاني : منهج تنمية تطوير طرائق التدريس في السير والتأريخ.

والله أسأل أنْ يعلِّمنا بما ينفعنا وينفعنا بما علَّمنا إنَّه ولي ذلك والقادر عليه، نعم المولى ونعم النصير

وصلِّ اللَّهم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

تمهيد

في عهد السيوطي كانت مدرسة للمالكية عرفت على عهد السيوطي بالقمحية، كما أنشأ خانقاه سعيد السعداء حيث أقام بها الصوفية وكان بها دروس علمية .

وكان لكل مدرسة مدرسون ومعيدون وطلبة تجرى عليهم الأرزاق من الأوقاف التي وقفها السلطان لذلك، وقد اتبع كثير من ملوك بني أيوب هذه السنة في إنشاء المدارس والخوانق والمساجد.

وحين خلف المماليك بني أيوب في حكم مصر فانهم لم يكونوا أقل تحمسا للعلم وأهله وللمذهب السني من أسلافهم، لذلك دأب ملوكهم على إنشاء المساجد والمدارس والخوانق ووقفوا عليها الأوقاف السخية التي تمدها بما تحتاج إليه من الأموال، هذا فضلا عن أن مصر قد غدت في أيامهم محور النشاط العلمي والديني في العالم الاسلامي بعد سقوط بغداد في أيدي التتار وأصبحت القاهرة قبلة علماء المسلمين ومحط رحالهم ومركز علمهم، وغدت تموج بألوان النشاط العقلي المتنوعة. (السيوطي / ١٩٧٤ / ١٨٥)

ولقد حرص كثير من سلاطين المماليك على تشجيع الحركة العلمية بالبلاد والمشاركة في العلوم في بعض الأحيان وإن تكن مشاركتهم لا تقاس إلى مشاركة أسلافهم الأيوبيين. وكان للغوري- وهو آخر من عاصرهم السيوطي- مجالس علمية تعقد مرتين أو أكثر في كل أسبوع (عزام / ١٩٦٨ / ٣٢).

وهكذا شهد العصر المملوكي نشاطا ثقافيا واسعا كما شهد كثيرا من المنشآت العلمية التي تمثلت في المدارس والخوانق والأربطة والزوايا والمساجد، وجميع هذه المنشآت-

غير المدارس- كانت أماكن للدرس فضلا عن وظائفها الأساسية، أما المدارس فلقد كان غرضها الأساس أن تكون أماكن لالقاء الدروس وإقامة الطلاب، وقد ذكر ابن بطوطة أن مدارس مصر في القرن الثامن- وهو القرن السابق للقرن الذي عاش فيه السيوطي- «لا يحيط أحد بحصرها لكثرتها» (ابن بطوطة / ١٩٧٨ / ٢٠) (السيوطي / ١٩٧٤ / ٥٦).

المبحث الأول

ضوابط منهج تطوير طرائق تدريس علوم القرآن الكريم والحديث النبوي

المطلب الأول

منهج تنمية تطوير طرائق التدريس في علوم القرآن الكريم

أولا: مادة التفسير

علم نحاول به فهم كتاب الله وبيان معانيه قدر الطاقة البشرية معتمدين على الأثر الصحيح أو الحسن على أقل تقدير وذلك إذا لم نجد الآية فسرت بآية أخرى من كتاب الله.

فإذا لم نجد الآية المفسرة أو الحديث المفسر على الشرط الذي ذكرناه. أخذنا بأقوال الصحابة ثم بما أجمع عليه التابعون. فإذا لم نجد كل ذلك اتجهنا إلى الدلالة اللغوية والاستعمال العربي الفصح شعراً ونثراً ولدراسة التفسير أهداف عدة منها:

(١) سلامة الفهم لكتاب الله مع اطمئنان القلب وقناعة العقل.

(٢) الوقوف على حقائق الإعجاز البلاغي والتشريعي والعلمي في القرآن الكريم.

(٣) تذوق الأسلوب المعجز والتأثر بما فيه من دلالات وإيحاءات.

(٤) التدريب على استنباط الأحكام الشرعية من الآيات القرآنية.

(٥) التعرف على كيفية الربط بين الآيات ذوات الأغراض المتعددة التي يمكن أن يجمعها غرض عام.

(٦) تأصيل ثقافتنا الإسلامية بربطها بموردها الأول القرآن الكريم مع تفسيره.

(٧) القدرة على تمييز الأصيل من الدخيل في آراء المفسرين وطرح الآراء الضالة والتصدي لمن يتقحمون مجال التفسير دون أن يحصلوا أدواته وهم يتجرؤون على تفسير كلام الله بغرائب منكرة. (شوقي / ٢٠٠١ / ٦٠)

ثانيا: حفظ النصوص وتحليلها

الطريقة القياسية: وتقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة، ثم إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكدة لها الموضحة لمعناها ، أي ننتقل من القاعدة إلى الحقائق الجزئية .

الطريقة الاستقرائية: وهي بعكس الطريقة القياسية، ففيها نصل إلى الأحكام والقواعد بواسطة الملاحظة والمشاهدة والأمثلة، أي نبتدئ من الجزئيات وننتهي إلى أحكام وقواعد وحقائق جديدة.

الطريقة المعدلة: وهي مزيج من الطريقتين السابقتين ، فالقياس يحتاج إلى القواعد والأحكام والمقدمات الكلية ، وهذه بالتالي لا نستطيع الوصول إليها إلا عن طريق الاستقراء ، الذي يساعدنا على معرفة الأحكام والقواعد لتدخل تحتها الحقائق الجزئية

والأمثلة . ولكي نتحقق من صدق الحقائق والقواعد وإفهامها فإننا نقوم بتطبيقها على الحقائق الجزئية والأمثلة ، وهذا هو القياس بعينه .

طريقة المشروع: (التعلم بالعمل) وفيها يتم ربط الجو المدرسي بالمحيط الاجتماعي ، حيث يقوم الدارسون فيها بتنفيذ عملي لمشروع تربوي على أرض الواقع ، ويكون ذلك فردياً أو جماعياً .

حل المشكلات: وتقوم على أساس معالجة مشكلة تحدث للطلبة ، حيث يشارك الطلبة في حلها ، بتوجيه من المعلم .

الإلقائية (المحاضرات)(الإخبارية) : وهي أسلوب عرض يهتم بالدرجة الأولى بإعطاء وبتوضيح وتفسير المعلم للمعلومات وشرحها ، ويكون المعلم هنا هو المحور الرئيسي للدرس .

المناقشة (الأسئلة) : إن المناقشة ليست طريقة قائمة بذاتها ، بل جزء مهم في كل طرق التدريس ، وتظهر كفاءة المعلم بطريقة توجيهها إلى الطلاب وبطريقة صياغتها وكيفية إثارة الطلاب لتلقيها والإجابة عليها وتعليقه على إجاباتهم .

التسميع : وهو أيضاً ليس طريقة قائمة بذاتها ، ولكن الحفظ ثم التسميع الفردي أو الجماعي أساس في كثير من الدروس ، ومع أهمية الحفظ إلا أن الفهم هو الركيزة الأهم في العملية التربوية ، وهما أخوان متلازمان .

الحوارية : وفيها يعتمد المعلم على السؤال والجواب بينه وبين المتعلمين ، بنفس الضوابط في الأسئلة ، والفرق بينها وبين الطريقة السابقة أن الأسئلة والمناقشة تكون

بعد إلقاء الدرس ، أما في الحوارية فتكون الأسئلة هي الدرس كله ، وقد تسمى طريقة الأسئلة . (أوراق الملتقى / ١٩٨٠ / ٤٤)

يقول الدكتور جوسف أثناء حديثه عن تأثير اللغة العربية وانتشارها في مليبار: "بما أنه لم يكن هناك ترجمة لمعاني القرآن الكريم باللغة المليبارية اضطر المسلمون لدراسة اللغة العربية لضروراتهم الدينية" (د. جوزف / ١٩٨٤ / ٣٢٥)

فالعلاقة الوثيقة العريقة القائمة بين العرب والمليباريين منذ القدم ساعدت كثيراً على تعلم اللغة العربية وفهم القرآن الكريم وأداء شعائر الإسلام وفهم مصطلحات القرآن، حتى أصبحت الدعوة القرآنية تنتشر بينهم بشكل سريع، وبرز من بينهم علماء ومؤلفون وفقهاء ومبدعون في اللغة العربية والشعر والنثر، وكان من أهم وسائل تلقي القرآن وفهمه في هذه الفترة:

أ–الكتاتيب

وبجانب تلقي القرآن الكريم ومعانيه عن طريق المدرسين والوعاظ والخطباء، فقد كانت الكتاتيب هي الطريقة القديمة في التدريس، وهي المتبعة لفهم القرآن الكريم ومعانيه في جميع أنحاء مليبار قروناً عديدة، حتى أصبحت سنة ثابتة لا يمكن تغييرها أو الاستغناء عنها بحال. (ترجمة معاني القران الكريم / ١٩٨٣ / ١٠)

ويجدر التنبيه هنا على أن هذا المنهج كان هو المتبع أيضا للتعليم في تلك الأزمان في كل من الحجاز واليمن ومصر، والذين نزحوا من تلكم البلاد هم الذين نقلوا هذه الطريقة. (الازهر / ١٩٨٢ / ٤٨)

ب– من الكتاتيب إلى المدارس

وتطورت طريقة فهم القرآن الكريم من الكتاتيب – المعاقل التعليمية لعدة قرون – إلى المدارس؛ فكانت أول محاولة لتأسيس مدرسة مستقلة للتدريس عام ١٨٧١م وكان ذلك التطور على يد"مصلياركات زين الدين"، إلا أن طريقة التدريس كانت تشبه طريقة الكتاتيب. (أبو بكر محمد / ١٩٨٠ / ٨٥)

المطلب الثاني

منهج تنمية تطوير طرائق التدريس في الحديث النبوي الشريف

تهدف طرائق التعليم بصفة عامة إلى تنظيم المواقف التعليمية بما يؤدي إلى تنمية القدرة على التعلم ، وتمكين المتعلمات من ممارسته اعتماداً على جهودهن الذاتية. ومن المعروف أن الموقف التعليمي يعتمد على التواصل الفعال بين أقطابه الثلاث : المعلمة والتلميذة والمحتوى ، تقوم المعلمة فيه بدور الموجهة والمرشدة التي تذلل الصعوبات وتستثير الهمم وتنمي الاتجاهات مع إيصال كثير من المعلومات والمعارف لكن هذه الأخيرة (إيصال المعلومات والمعارف) ليست هي وظيفتها الأولى إذ يمكن أن تصل المعارف إلى التلميذات بدونها عبر الكتاب المدرسي أو عبر شريط أو مقالة ونحوه أما دورها التوجيهي التربوي الشامل فلا يمكن أن يقوم به كتاب أو جهاز.

والصلة بين المعلمة والتلميذة والمحتوى إنما تتم عبر الطريقة التدريسية المختارة والتي ينبغي أن يتم اختيارها في ضوء أبعاد أربعة :

– المعلمة وإمكاناتها وقدراتها ومواهبها . فالمعلمة ذات الشخصية المتزنة والقدرات الإدارية تنجح عند استخدام الطريقة الحوارية مثلا بينما من الأفضل للمعلمة التي لا تتمتع بهذه المواصفات تجنب استخدام هذه الطريقة . والمعلمة ذات القدرات الصوتية

المتميزة والثقافة الواسعة واللغة السليمة تنجح عند استخدام الطريقة الإلقائية أكثر من صاحبة الصوت المنخفض والقدرات التعبيرية الضعيفة. إلا أننا يجب أن ندرب أنفسنا كمعلمات على استخدام كافة الطرق بفاعلية بتطوير إمكاناتنا وقدراتنا ومواهبنا المختلفة . (طرائق تدريس / ١٩٩١ / ٢٤)

منهج الدراسة:

يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار، و ذلك من خلال الوقوف على كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي و إعداده للمهنة و تحسين أدائه التربوي ثم التركيز على بعض المقترحات لتحسين أدائه في ظل الفكر التربوي الإسلامي.

مصطلحات الدراسة:

* المعلم الرسالي: هو ذلك المعلم الذي يحمل الفكر الإسلامي كرسالة يريد أن يؤديها.

* الحاجات التكوينية للمعلم: هي المتطلبات التي يجب أن يراعيها المعلم المسلم في بناء شخصيته و ذلك لملائمة التغيرات الحادثة.

* الاتجاهات الحديثة في نظم تربية المعلم: تعني الخبرات التي تتفق مع منهج الله و التي يمكن تطبيقها في نظام اعداد المعلم ، أو طبقت بهدف تحقيق أهدافه بصورة أفضل.

* الثقافة الإسلامية: هي دراسة القوانين الوضعية في ضوء الشريعة الاسلامية.

الدراسات السابقة :

١. أجري (عسقول،١٩٩٨) دراسة هدفت إلى ابراز ملامح برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بغزة و قدمت الدراسة نموذجا لإعداد المعلم ، و أوصت بوضع فلسفة خاصة بإعداده و ذلك وفقا لمعايير أكاديمية و مهنية و نفسية و جسمية.

٢. أجري (أبو دف، أبريل) دراسة هدفت إلى بلورة صيغة جديدة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الحادي و العشرين في ضوء الواقع الثقافي و الإجتماعي، و قدمت الدراسة نموذجا لبرنامج لتكوين المعلم العربي ، حيث راعت فيه توافر التكامل و التوازن بين الجوانب الثلاثة (الأكاديمي ، المهني و الثقافي).

٣. أجرى (الحريقي، ١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرف على مدي فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني لعينة من المعلمين و المعلمات قبل التخرج حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي لإجراء التجربة و أوصى الباحث بضرورة الإهتمام بالجانب المهني التربوي للمعلمين و المعلمات، و ذلك لمواكبة التطورات العلمية التكنولوجية. و يأمل الباحث بإعادة تقييم برنامج الإعداد التربوي لطلاب و طالبات كلية التربية في جامعة الملك فيصل.

٤. أجرى (البزاز،١٩٨٩) دراسة هدفت إلى ايجاد اتجاهات حديثة لإعداد المعلم بعدما تطرق إلى واقع المعلم في الدول العربية عامة و الخليجية خاصة في إعداده و أساليب تكوينه. و من هذا المنطلق اقترح الباحث إيجاد عدد من المقترحات و التوصيات تتناول فيها المعلم و تربيته ،مثل المنهج و تحقيق عنصر التوازن فيه، طريقة التدريس و الاتجاه نحو الاستفادة منها، و التطبيقات العملية في ممارسة مهنة التدريس.

كما تحدث الباحث عن دور سياسة القبول و التشريعات التربوية و بنية مؤسسات إعداد المعلم.

أولا: الحاجة لوجود معلم ينهج الفكر التربوي و الإسلامي.

إن الناظر في حال مجتمعاتنا الإسلامية و العربية يلمح بوضوح أنواعا من الخلل قد انتظمت كافة مناحي الحياة و شرائح الأمة، فالخلل واضح و القصور فاضح سواء كان على الأداء السياسي، أم على الأداء الاجتماعي و كذلك على الاقتصادي و التعليمي، حيث تدني مستوي التعليم و الذي يرجع إلى ضعف القائمين على التعليم بشكل عام والمعلم بشكل خاص.

فدور المعلم خطير حيث أنه حلقة الوصل بين المتعلم و الكتاب ، و يجب أن يكون قدوة ، مربي ، مدرب ، موجه مرشدا، فالتعليم واحد من مؤسسات مجتمعاتنا التي أصابها الخلل نتيجة الأفكار التي يحملها المعلمون.

و أيضا من الأسباب التي أدت إلى وجود أزمة في العملية التعليمية حسب رأي (الأغا،١٩٩٢) عدم تأهب المعلمين للتدريس و غياب الإعداد المسبق ، فدخولهم الفصل في هذه الحالة يفقدهم السيطرة على الطلاب و على المادة الدراسية .

كما أن عدم كفاءة بعض المعلمين للتدريس في المستوى الذي وضعوا فيه و عدم اجتهادهم لإثبات أنفسهم في هذا المستوى و قصور النمو الأكاديمي للمعلم الذي يخضع للعشوائية و الذاتية، بالإضافة إلى قلة الإطلاع و لا سيما في الموضوعات التربوية و عدم امتلاك المعلمين المهارات الأساسية كالتمهيد و استخدام الوسائل و الأسئلة و التعزيز و إدارة الفصل و التلخيص ، كلها تجمعت و ساعدت على ضعف العملية التعليمية لذا كان لا بد من بيان منزلة المعلم في الفكر التربوي الإسلامي .

٢. الكفاءة المهنية:

و يقصد بها مهارات التدريس التي يجب توافرها في المعلم لكي يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه لتحقيق أهدافه التربوية. و من هذه المهارات

(أ) استثارة الدافعية عند التلاميذ و وجودها عنده، فالمفكرون التربويون ينصحون المعلم بأن يثير دافعية المتعلم و أن يرغيه في العلم في أكثر الأوقات بذكر ما أعد الله للعلماء من منازل الكرامات و أنهم ورثة الأنبياء و على منابر من نور يغبطهم الأنبياء و الشهداء، و يحبذ الزرنوجي أن تكون الدافعية نابعة من المتعلم بنفسه" فينبغي للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل " و يقول : "و كفى بلذة العلم و الفقه و الفهم داعيا و باعثا للعاقل على تحصيل العلم"

(ب) مراعاة الفروق المهنية: فلا ينبغي للمعلم أن يشرك الطالب عالي التحصيل مع متدني التحصيل و ذلك لاختلاف قدرة كل منهما، ففي ذلك عدم إنصاف

و يؤكد الغزالي بقوله بضرورة " ضرورة مخاطبتهم على قدر عقولهم".

ثالثا: الحاجات التكوينية اللازمة للمعلم في ظل الفكر التربوي الإسلامي.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره من سمات للمعلم و التي يجب أن تكون في المعلم الذي ينتهج الفكر التربوي الإسلامي لكي يكون متكاملا قدر الإمكان، فهناك عدة أمور يجب توافرها في المعلم ليكون معاصرا، منها:

١. مواكبة التغيرات الحادثة: فالتغير سمة من سمات الكون و ناموس التغير وارد في القرآن الكريم، قال تعالي: " كل يوم هو في شأن" الرحمن:٢٩، فالثورة التكنولوجية الحادثة حاليا جعلت هناك تدفقا هائلا للمعرفة الدقيقة و إرسال كميات هائلة من المعلومات، يجب على المعلم في ضوئها أن يحسن استخدامها، و يسخرها داخل

عمليته التعليمية لمواكبة التطورات الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية، مما يساعده على محاربة جميع التحديات التي باتت تغزو بلاد المسلمين.

لقد أصبحت الثقافة العامة الآن بعدا هاما من الأبعاد الأساسية لإعداد المعلم و التي تزيده سعة و تعمقا في الفهم و ميولا عقلية تدفع بصاحبها إلى البحث و الاستزادة من العلم و قدرة على متابعة الجديد و تفسير الاتجاهات و تفهمها.

و من هنا كان توجيه ابن جماعة للمعلم "بأن لا يدع فنا من الفنون أو علما من العلوم إلا نظر فيه ، فإن ساعده القدر و طول العمر على التبحر فيه فذاك ، و إلا فقد استفاد منه ما يخرج به من عداوة الجهل بذلك العمل، و يعتني من كل علم بالأهم فالأهم."

٢. تحديد مصادر برامج إعداد المعلمين وفق الفكر الإسلامي: لأن النظام التعليمي ينمو و يترعرع في ظل فكر فلسفي يغذيه، و يتم تحديد الأهداف لتكوين المعلم في ضوئها مما يساعد لمعلم على الحكم السليم في معالجة المشكلات. و من المصادر التي يجب أن ينبثق عنها إعداد المعلم:

o القرآن الكريم و السنة المطهرة، لما لها من أصالة في توجيه المعلم و الإقتداء بالرسول المعلم و المربي عليه أفضل الصلة و السلام بحيث يصبح مثله الأعلى في بناء شخصيته.

o التراث العربي الإسلامي، فعلى المعلم أن يجتهد في الانفتاح على ثقافات العرب و المسلمين الغنية في شتي المجالات و ضرورة الاستفادة من القيم و العادات و التقاليد الاجتماعية الصالحة لمواكبة العصر.

o نتائج الدراسات العربية و الإسلامية السابقة.

o الانفتاح غير المطلق على ثقافات الآخرين.

o الجمع بين التربية المستمرة و النمو الذاتي للمعلم، فمهنة التعليم في ظل الإسلام يتطلب نموا مستمرا، لمواكبة التطور العلمي و التكنولوجي، و الزيادة المتراكمة في مجال المعرفة.

٣. إعداد المعلم الباحث: و ذلك بامتلاك المعلم وسائل المعرفة العلمية و التقنية، ويتم ذلك من خلال تنمية المهارات العلمية، و محو الأمية التكنولوجية لدي المعلم و في مقدمتها التعامل مع الحاسوب لمواجهة المشكلات و حلها بطرق علمية صحيحة

و قد قام (سليمان ،١٩٨٢) بإجمال بعض النقاط التي يجب أن تتوفر في المعلم الناجح وهي :

- من يتوفر لديه الشعور بالمسئولية و يتفانى في أداء واجبه
- هو الذي يعيش في مجتمعه بكل كيانه و مقوماته
- الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله
- هو الذي يشعر تلاميذه نحوه بالتقدير و الاحترام
- هو القدوة الحسنة لتلاميذه في مظهره و هندامه و تصرفاته
- أن يكون متمتعا بصحة جسمية و نفسية
- أن يكون مجيدا لمادة تخصصه و أن يلم بطبيعتها
- أن يكون متعاونا

لذا فقد اقترح (البوهي وغبن) بوضع برنامج تدريبي أثناء الخدمة و ذلك لـ:

* رفع مستوى أداء المعلمين في المادة و الطريقة و تحسين اتجاهاتهم و تطوير مهاراتهم التعليمية و معارفهم و زيادة قدراتهم على الابداع و التجديد

* زيادة المام المدرسين بالطرق و الأساليب الحديثة في التعليم و تعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية

* تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم ، ووسائل حلها و تعريفهم بدورهم و مسئولياته في ذلك.

أهم الاتجاهات الحديثة المناسبة لتربية المعلم للمجتمع المسلم:

١. التأكيد على تأهيل المعلم لتربية تلاميذه تربية إسلامية

وهذه العبارة تعني في جوهرها توجيه سلوك المتعلم بمساعدة المعلم على أن ينمو بشكل كامل و شامل و متوازن، و منها اكتساب الخبرات الخاصة بالقيم الالهية و الخبرات البشرية مما يجعل سلكه قولا وعملا وفق منهج الله.

قال تعالى: " ويستخلفكم في الأرض فينظر كيف تعملون" الأعراف:١٢٩

و يقول أيضا: "فمن يعمل مثقال ذرة خير يره و من يعمل مثقال ذرة شر يره" الزلزلة:

٢. العناية بتزويد المعلم بالثقافة الإسلامية

فالثقافة الإسلامية هي الأساس التي يبنى عليها نظام المجتمع و يقوم عليها البناء التعبدي و هي منطلق تحرر النفس الإنسانية من العبودية لغير الله و لذا فهي تستنفر المعلم لتربية تلاميذه و توجيههم و ارشادهم و حفز هممهم نحو دفع الأمة إلى

الإنطلاق الحضاري تحت راية دين الله الحنيف و تعريفهم بماضي أمة الإسلام و حاضرها.

٣. العناية بالتوجه الإسلامي للعلوم و بإسهامات العلماء المسلمين فيها

٤. تمكين المعلم من مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى و من التعليم فيها

و يدخل في اطار هذا البند الاتجاه نحو تعريب جميع المعلومات و رفع مستوى المعلم فيها و تقوية المعلم في التحدث باللغة العربية لما لها من اسهامات في تقوية المعلم و انعكاسها على شخصية الطالب في اللغة.

٥. الأخذ بمبدأ التعليم مدى الحياة و النظر إلى تربية المعلم في إطار نظام موحد.

و ذلك لكي يبقى المعلم متصلا بعالم التربية و العلم و مطلع على التجديدات الحديثة

٦. رفع مستوى برامج تربية المعلم و تكاملها و تنوع خبراتها

لأن برامج اعداد المعلمين هي الركيزة الأساسية لنواة تكوين المعلم ، لذلك من الضروري على الجامعات و الجهات المختصة أن تقوم يتعديل خطة إعداد المعلم و الاهتمام به في جميع الجوانب، المهنية، العلمية، الاجتماعية ، الأخلاقية .

٧. الأخذ بالتطورات المعاصرة في التقنية التربوية و محو الأمية التكنولوجية

لأن عصرنا الحاضر هوزمن التقدم العلمي و التكنولوجي ،تطورت معها طرق تدريس المواد ، و تقدمت أساليبها لمراعاة تغيرات العصر كما أسلفت آنفا.

لذلك كان من الضروري تمية قدرات المعلمين على الأخذ بالتطورات العحاصلة في العالم شريطة ألا يتنافى ذلك مع الشريعة الإسلامية.

٨. التأكيد على البحوث و تطبيقاتها الميدانية

و ذلك لما لها من أهمية في تقدم العلوم و الارتقاء بشخصية المعلم.

إن طريقة التدريس ذات صلة وثيقة بأسس المنهج السابق ذكرها، كما أن صلتها وثيقة أيضا بعناصر المنهج التي سبق الحديث عنها وما سوف يأتي منها، فالمنهج وحدة متكاملة البناء، ذات أجزءا مختلفة, ولكن بينها علاقات ذات تأثير وتأثر متبادل.

إن تحديد أهداف المنهج بطريقة مناسبة، واختيار المحتوى المناسب لهذه الأهداف، واختيار أفضل الطرائق للتعلم، كل هذا يعتمد على دراسة أسس المنهج ومصادر اشتقاقه، إن تربية الأطفال والشباب لا تتم في فراغ، وإنما تأخذ مكانها في مجتمع معين؛ ولهذا فإن بناء المنهج لا بد أن يعتمد على دراسة ثلاثة عوامل:

١- طبيعة المعرفة The Nature of Knowledge

٢ طبيعة الفرد في المجتمع The Nature of Man

٣- طبيعة المجتمع The Nature of Society وحاجاته ومشكلاته.

وهذا يشمل فيما يشمل، طبيعة المادة، وطبيعة عملية التعلم وكيفية حدوثه، وعلى هذا فإن تطوير المنهج -كما سنشير إلى ذلك في الفصل الأخير من هذا الكتاب- لا بد أن ينطلق من دراسة هذه الطبائع الثلاثة وعوامل التغيير واتجاهاته فيها.

إن مخطط المنهج مجبر على مسح وتفسير طبيعة مجتمعه، وقيمه الأساسية الثابتة والعناصر المتغيرة فيه، إن أية محاولة ناجحة لتخطيط منهج في فترة تغير اجتماعي سريع لا بد أن تفهم حاضر المجتمع وواقعه الذي هو عليه واتجاهاته نحو المستقبل،

ولأن حاضر المجتمع متأثر بماضيه، إذ فلا بد من فهم الأسس الفلسفية والأحداث التاريخية التي أثرت في وجدان هذا المجتمع وساهمت في تكوين أنماطه السلوكية، إن تخطيط المنهج وتنفيذه بناء على هذا، سوف يتأثر إلى حد كبير بعقيدة المجتمع، وبالقيم الاجتماعية وبالحاجات الاجتماعية والمشكلات الاجتماعية، إن تحليل ماضي المجتمع، وحاجاته ومشكلاته الحاضرة وتطلعاته نحو المستقبل سوف يعين مخطط المنهج ومنفذيه على تحديد أي الأهداف يجب التأكيد عليها وأيها يمكن تركها.

وأي الخبرات ضروري وأيها يمكن تركه، وأي القيم يجب تدعيمه وأيها يجب إرساؤه، وأيها يجب القضاء عليه، وهذا يعني أي طرائق التدريس أكثر مناسبة لكل من الأهداف والمحتوى المختار، إن دراسة المجتمع لا بد أن تأخذ في اعتبارها الواقع كما هو عليه, وما يجب أن يكون عليه.

أساس آخر يجب أخذه في الاعتبار عند تحديد الأهداف التعليمية واختيار المحتوى وطرق التدريس المناسبة، هو طبيعة المتعلم، حاجات نموه، نتائج نموه، خبراته واهتماماته، ودوافعه، وطموحاته، وعلاقاته الاجتماعية، إن المنهج هو خطة للتعلم، ولهذا فإن معرفة المتعلم يجب أن تحدد أي الأهداف يمكن تحقيقها وتحت أي ظروف، يجب أيضا معرفة متى تصبح العملية التعليمية أكثر فاعلية وتحت أي شروط، وما العوامل التي يجب توافرها لإنجاحها.

أساس ثالث هو طبيعة الثقافة، وطبيعة المعرفة ومصادر المعرفة، والسمات الخاصة للإسهامات الفريدة للمواد الدراسية في تكوين محتوى المنهج، فالنظم التعليمية تختلف باختلاف ثقافاتها, وباختلاف فهمها لطبيعة المعرفة, والأهمية التي تعطيها للمواد الدراسية المختلفة، إن المواد الدراسية تختلف في تركيبها وطبيعة تكوينها وبالتالي

تختلف في إسهاماتها في المناهج الدراسية، كما أنها تختلف في إسهامها في المنهج حسب الأهمية المعطاة لها في المجتمع، إن كل مادة دراسية تساهم بقدر مختلف في النمو العقلي والاجتماعي والجسماني للفرد، إننا اليوم بخاصة في عصر التدفق المعرفي بحاجة إلى إعادة دراسة المواد الأساسية التي تتكون منها موضوعات الدراسة للتأكد من المفاهيم التي تنظم حولها المواد الدراسية، وللتأكد من أنها تتفق مع التطورات في هذه المواد، وهكذا نرى أن هناك علاقات أساسية بين أساسيات المنهج وعناصره، ومنها طرق التدريس.

الطريقة كعنصر من عناصر المنهج:

يجب أن نبادر بالقول بأن الفصل بين المناهج وطرق التدريس هو فصل مصطنع, قصد به التنظيم وإتاحة الفرصة لدراسة طرق التدريس المختلفة وإستراتيجياتها وفلسفاتها، إن تحديد طريقة التدريس المناسبة تعتمد على وضوح العلاقات الأساسية بينها وبين كافة عناصر المنهج الأخرى، وبدون وضوح لهذه العلاقات تصبح طريقة التدريس مجرد جهد يبذله المدرس دون جدوى، والطريقة كعنصر من عناصر المنهج لها أهمية متميزة، فنحن حينما نقول إن هناك مستويين للمنهج أحدهما تخطيطي والآخر تنفيذي فإننا نقصد أن تناول المنهج على المستوى التخطيطي تقترن به عمليات التصميم والبناء وهو الأمر الذي يحمل الخبراء

المبحث الثاني

ضوابط منهج تطوير طرائق تدريس العقيدة والسير

المطلب الأول

منهج تنمية تطوير طرائق التدريس في العقيدة

قبل أن أعرض عليك شيئا من هذه النماذج أحب أن تعرف بعض المفاهيم التي أوردها علماء التربية عن طريقة التدريس، والتعاريف التي حاولوا أن يطلقوها وأن يدخلوها في نطاقها, ولا يقتضي الأمر منا أن نفرق من تاريخ التربية عبر العصور لنتعرف على ذلك, وإنما يكفي أن نشير إلى بعض ما أورده علماء التربية في العصر الحديث.

فقد اتفقوا إلى أن طريقة التدريس يجب أن تؤدي إلى:

١- إثارة الميل:

أي: أن تقوم طريقة التدريس على إثارة ميل في التلميذ, وإثارة الميل كما يقول الدكتور أبو الفتوح رضوان (منهج المدرسة / ١٩٧٣ / ١٣٨): "هي تنبيه رغبة من نفس التلميذ أي: حفزه إلى أن يرغب في شيء، أو في أن يعمل شيئا في نتيجته أن يتعلم, أي: أن يغير سلوكه، والرغبة، إحساس داخلي يظهر نتيجة لموقف يخرج هذه الرغبة من حيز القوة إلى حيز الفعل، هذا الموقف المثير لا تعنينا طريقته ولا كيف يتفق, قد يكون حادثة حدثت في البيئة وقد يكون خبرا في جريدة، وقد يكون موقفا أوجده المدرس وهندسه وحبك أطرافه فلا يكون للتلميذ مناص من أن يتنبه إليه

ويرغب في العمل فيه ومنه ثم يتعلم، وعلى ذلك فالمهم أن يتوافر موقف تعليمي سواء أكان طبيعيا أم صناعيا, يثير رغبة التلميذ ويؤدي إلى خبرة أو تجربة ومن ثم إلى تغيير في السلوك, فالمسألة ليست مسألة التلميذ وحده، وإنما هي عملية تفاعل بين المدرس والتلميذ والموقف الخارجي، ويترتب على هذا إيقاظ رغبة التلميذ في أن يتعلم".

٢- بروز الهدف:

أي: جعل التلميذ يشعر بأن العملية التعليمية سوف تحقق له هدفا يسعى هو إليه، ويحس من خلاله براحة نفسية وسعادة ليس في استطاعته الحصول عليها بغير عملية التعلم، ومن أجل ذلك يسهل الصعب، وتمتد الحوافز، وترتفع الهمم، ويقف التلاميذ من عملية التعلم موقف القبول والرضا.

لهذا كانت طريقة الإلقاء والحفظ طريقة عقيمة وغير مجدية في عملية التعلم, فالمعلم الذي يهتم بالإلقاء ويحرص على أن يحفظ تلاميذه الآيات القرآنية، والحديث الشريف بدون غرض واضح وهدف محدد لديهم, سرعان ما ينسون هذه الآيات وهذه الأحاديث علاوة على عدم فهمهم لمضمونها وما يتصل منها بحياتهم وحياة الناس.

أما إذا أبرز المعلم الهدف منها, وساقها بحيث تلتقي والغرض الذي ينشده التلميذ من موقفه التعليمي، فإنه فوق إدراكه لها وفهم معنها تصبح عملا حياتيا له، وتؤثر في سلوكه وانفعالاته تأثيرا إيجابيا، ويكون ذلك في الغالب بربط الدرس بمشكلة اجتماعية، بل جعل المشكلة محورا تدور المعاني المراد إبرازها حوله.

٣- وضع الخطة:

الخطة المثلى هي تلك التي يضعها المدرس والتلاميذ معا فتكون مفهومة للتلاميذ، وتتضمن أن يسير النشاط التعليمي بذكاء من جانب التلاميذ، لذلك يجب أن يشرك المعلم تلاميذه في وضع خطة الدرس بأي صورة من الصور.

وهناك عدا الخطة التي يضعها المدرس مقدما ثم يصل إليها مع التلاميذ بطريقة الحوار عن طريق توجيههم في عملية تفكير سليمة يعرف نتيجتها مقدما، ويحرص من خلالها أن يصل إلى الفرض الذي يحفز التلاميذ على قبول عملية التعلم والحرص عليها والاهتمام بها.

٤- تنفيذ الخطة:

سواء أكانت موضوعة من قبل المعلم والتلاميذ أو كانت موضوعة من قبل المعلم وحده, المهم أن تنفيذ الخطة بحيث تحقق الغرض من الموقف التعليمي بالصورة التي يحس فيها التلاميذ بأن هذا الفرض جزء من حياتهم يحرصون عليه ويهتمون به, ويشعرون بالسرور لمناقشته والعمل من أجله.

٥ المراجعة:

أي: مراجعة النفس ومحاسبتها ونقد الخطة ومحاولة التعرف هل حققت أغراضها؟ هل وصلت بنا إلى الأهداف المرجوة؟ هل تفاعل معها التلاميذ ووصلت بهم إلى الفرض من العملية التعليمية؟ هل أثرت في السلوك وعملت على تعديل الاتجاهات؟ والمراجعة بالطبع تقتضي تعديل الخطة إذا لزم الأمر، والإسراع أو الإبطاء في التنفيذ, والإضافة أو الحذف من الموضوعات المقررة على التلاميذ.

أما تعريف الطريقة كما جاء في بعض كتب التربية الحديثة فهو:

عرفها: "إدجار بروس ويزلي" فقال: هي سلسلة من النشاط الموجه للمدرس الذي ينتج عنه تعلم لدى التلاميذ أو هي العملية أو الإجراء الذي يؤدي تطبيقه الكامل إلى التعلم وهي الوسيلة التي عن طريقها يصبح التدريس فعالا (Boston U. S. A 1950 pp 421-422).

ويعرفها الأستاذان: علي الجمبلاطي وأبو الفتوح التوانسي بأنها الأساليب التي يتبعها المدرس في توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ (الأصول الحديثة / ١٩٧٣ / ٢٣).

وعرفها: الأستاذ محمد عطية الإبراشي "بأنها الوسيلة التي نتبعها لتفهيم التلاميذ أي درس من الدروس في أي مادة من المواد, أو هي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أن ندخل حجرة الدراسة ونعمل لتنفيذها في تلك الحجرة بعد دخولها" (روح التربية / ١٩٩٣ / ٢٦٧). أما المربي الأمريكي "كلباترك" kILPATRIC-K فيرى أن الكلمة طريقة التدريس معنيين: معنى محدودا ويقصد به إيصال المعلومات إلى التلاميذ: ومعنى شاملا: ويقصد به إكساب المعلومات والمهارات مضافا إليها وجهات نظر وعادات من التفيكر وغيره (عبد العزيز / ١٩٩٤ / ٢٤٢)..

ويرى الأستاذ محمد عبد الرحيم غنيمة: أن طرق التدريس تعني الوسائل العملية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته (عسقول / ١٩٩٩ / ١٧٧). وهي نظرة شاملة تندرج تحتها الإدارة التعليمية، والفكر التربوي وطريقة التدريس والنشاط النفسي والاجتماعي والرياضي المتصل بعمليات التعليم.

إعداد درس في العقيدة:

١- الهدف العام:

بيان أوجه العقيدة الإسلامية, وإبراز صدق هذه العقيدة واتفاقها مع ظواهر الكون والحياة, وأثرها في تهذيب النفوس ورقيها واعتدالها.

٢- الهدف الخاص:

تدريس موضوع "أنا مسلم – أنا مسلمة" والتركيز على جوانب الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر.

٣- التمهيد: ويكون بمثل هذه الأسئلة.

١- من خلق الإنسان والحيوان والنبات؟

٢- أيستطيع أحد غير الله أن يخلق إنسانا؟ ولماذا؟

٣- بما يمتاز الإنسان عن الحيوان؟

٤- أيستطيع أحد أن يحيي الموتى؟ ولماذا؟

٥- من رب السماء والأرض وما بينهما؟

٦- ماذا خلق الله لنا في السماء؟ وماذا خلق في الأرض؟

٧- لماذا ينزل الله المطر؟

٨- لماذا أنزل الله على عباده كتبا؟

٩- من الذي أوجدنا في هذه الحياة؟

أما عدد طلاب الحلقة فقد كان بين الأربعين والمئة طالب. يقول الشيخ محمد طاهر الكردي: ((ولا يقل طلاب كل حلقة من الدروس عن أربعين طالباً، وبعض الحلقات يبلغ طلابها مئة نفس)) (عبد المجيد / ١٩٨٧ / ٥٢٢)..

وأما طريقة التدريس في هذه الحلقات فقد أشار إلى ذلك المستشرق سنوك قائلاً: ((إن المدرس في الوقت الحالي ١٣٠٢ هـ يختار في تدريسه إحدى ثلاث طرق هي:

١- قراءة أحد الكتب على تلاميذه مع بعض التعليقات والشروح التي وضعها أحد العلماء السابقين، وبذلك يقتصر عمل المدرس على ضبط قراءة النص إلى جانب التفسير العرضي للتعبيرات الصعبة.

٢- أن يجعل قراءة أحد الكتب أكثر فائدة وذلك بقراءة النص وإيراد مختلف وجهات النظر التي كتبها العلماء حوله. وفي العادة يقوم المدرس بتحضيرها من مراجع مختلفة.

٣- أن يقوم المدرس بتجميع الشروح المختلفة ويستخرج منها مصنفاً يقوم بتأليفه وطبعه (متكور / ١٩٩١ / ٣٢٥)..

وقد كان المدرسون في هذه الحلقات يفعلون ذلك قربة لله فلم يكن لهم رواتب محددة، يقول الأستاذ عمر عبد الجبار: ((ولم يكن للمدرس راتب من الحكومة، ولا ينتظر من طلابه صدقة ولا زكاة ولا معونة، لأن تعليمه كان...)).

المطلب الثاني

منهج تنمية تطوير طرائق التدريس في السير والتأريخ

قد كان رسول الله ﷺ نِعْمَ المربي والمعلم بل أفضل مُرَبٍّ ومعلم لأصحابه رضوان الله عليهم، إذ كان ﷺ أقدر الناس على الاستفادة من الأساليب التي تقرب المفاهيم إلى الأذهان، وتساعد على ترسيخها في عقولهم وقلوبهم .. ينتقل من أسلوب إلى آخر مراعياً حال المخاطبين فتارة، يبدأ بالقول المقرون بالفعل، وتارة يطلب التطبيق من آخرين، وأخرى يستخدم السؤال والحوار، كما أنه ﷺ يلجأ في بعض الأوقات، ووفقاً لواقع الحال، إلى استخدام القصة أو ضرب الأمثال أو التشبيه، أو يستخدم أسلوب التشجيع حرصاً منه ﷺ على أن تنتقل هذه التوجيهات النبوية الشريفة من مرحلة القول إلى مرحلة التطبيق والفعل .

ومن الأساليب التي استخدمها ﷺ في تعليمه وتوجيهه لأصحابه نذكر ما يأتي:

أولاً: أسلوب الحوار والمناقشة.

يساعدنا هذا الأسلوب على شحذ الأذهان وتشويق النفوس لمعرفة المسألة المطلوبة وإثارة عنصر التحدي والترقب لدى المتعلم. وقد أصبحت طريقة الحوار والمناقشة وإثارة الأسئلة من أهم طرق التدريس الحديثة، بكونها تثير الاهتمام، وتدعو إلى التفكير اللذين يعدان من أهم خطوات التعلم. وقد وضعت طرق التدريس الحديثة قواعد لتحقيق فاعلية هذه الطريقة، منها أن يكون السؤال للجميع، وأن تتاح لهم فرصة التفكير قبل الإجابة، وغير ذلك من القواعد التي تَضْمَنُ فاعلية هذه الطريقة (مرسي / ١٩٨٢ / ٢٩)..

وقد استخدم الرسول ﷺ هذا الأسلوب مرات كثيرة إما من خلال طرح السؤال ليجيب عنه المتعلمون ، إن استطاعوا ، أو ينتظروا ليسمعوا الإجابة منه ﷺ.

العناية بالمصطلحات المتعلِّقة بالسنة والسيرة النبوية

في كلِّ فنٍّ من فنون العلم مصطلحات يصطلح عليها أهل الفن، قد لا يكون مدلولها مفهوماً عند الآخرين، وقد يكون له مدلول مغاير، مما يستدعي العناية بهذه المصطلحات واستخراجها وترتيبها. والسنة والسيرة النبوية كغيرها من التخصصات، فيها الكثير من المصطلحات التي جعلت الأقسام المختصة تعتني بدراستها عبر الرسائل والبحوث العلمية، وتوفير المراجع المتعلقة بها، فمثلاً هناك رسائل علمية اعتنت ببيان المراد بمن وصف بأنه «مقبول» من الرواة، كما أن هناك رسائل وضحت المراد بالزوائد في الأحاديث وكذا ((العلَّة)) و((المجهول)) و((المستور))، وكثير من عبارات الجرح والتعديل التي قد يكون مدلولها محل خلاف عند أهل الاختصاص، فضلاً عن غيرهم.

توفير البرامج الحاسوبية التي تخدم البحث في مجال السنة والسيرة النبوية

كان من فتح الله على خلقه اختراع هذا الحاسوب الذي أحدث تحولاً هائلاً في عالم المعلومات والإنتاج والرصد، وكان للعلوم الشرعية ولاسيما السنة والسيرة النبوية حظ عظيم من خدمات هذا الحاسوب وبرامجه المعرفية، التي أتاحت للباحثين في السنة والسيرة النبوية مجالاً واسعاً وسهلاً بحمد الله، وقد تعددت هذه البرامج وتوسعت، فمنها البرامج التجارية التي تنتجها وتسوِّقها المؤسسات التجارية مثل مجموعة التراث والعالمية ((صخر)) ، وقد أنتجت الأولى أكثر البرامج وأشهرها في السوق، ومن أشهر برامجهم ((الموسوعة الذهبية)) و((المكتبة الألفية))، ومنها البرامج الخدمية وهذه متوافرة بشكل

كبير على شبكة ((الإنترنت)) وهناك بعض المراكز والمكتبات العامة أيضاً تتوافر فيها مثل هذه الخدمة، كما أن للجهود الخاصة من بعض الأساتذة دوراً في إفادة طلابهم وتدريبهم على هذه البرامج.

وبكل حال فيمكن تقسيم خدمة الجامعات المتعلقة بتوفير البرامج الحاسوبية إلى ثلاثة أقسام هي:-

١- توفير خدمة الإنترنت لقطاعات الجامعة وأساتذتها: مما أتاح الاستفادة مما في هذه الشبكة من برامج بحثية للتدريب عليها، وخصوصاً في مادتي التخريج ودراسة الأسانيد وكذلك الاستفادة منها في البحث وجمع المادة العلمية وهي بحقٍّ خدمة مهولة يصعب الإشارة في هذا المقام ولو إلى طرف منها، ويكفي أن نعرف أن موقعاً واحداً هو ((صفحة البواحث العربية والإسلامية)) قد جمع سبعة بواحث خاصة في الحديث ناهيك عن غيرها من البواحث العامة.

٢- الارتباط حاسوبياً بالجهات الأخرى.

٣- توفير البرامج المستقلة: وذلك لتدريب الطلاب عليها والاستفادة منها في البحوث، فهي لا تزال على نطاق محدود وفي إطار جهود شخصية من بعض الأساتذة، وفي رأيي أن السبب الأهم الذي قد يكون وراء عدم حماس الجامعات للتوسع في هذه الخدمة هو توفير خدمة الاتصال بالإنترنت ومراكز البحث والمعلومات الأخرى.

ولقد حاولت جامعة الأزهر في أوائل الستينات من القرن العشرين تأسيس معهد بحثي عرف بـ"معهد الدراسات الآسيوية والأفريقية" تكون الدراسة فيه بلغات القارتين، ويقبل طلبته من خريج الكليات الإسلامية من جامعة الأزهر للتخصص في دراسة السكان،

وبخاصة في النواحي التي تحتاجها الدعوة، على أن تكون الدراسة في السنة الأولى عامة، وفي السنة الثانية ينقسم الطلبة إلى مجموعات كل مجموعة تختص بدراسة إقليم ما للإحاطة بواقعه، واكتشاف أنجح الطرق للتوجيه إليه، والتلاؤم معه على أن تكون الدراسة، في الفصل الثاني من السنة الثانية ميدانية في الإقليم الذي يتخصص له الطالب، وبعد الانتهاء من دراسة السنة الثانية يقوم الطالب بإعداد بحث للماجستير في دعوة الإقليم التي عاش معه مدة الدراسة على أن يعمل للدعوة في الإقليم الذي أتقن لغته ودرس أحواله، وعايشه خلال المرحلة الميدانية.

ويجوز إتمام البحث العلمي خلال العمل بالإقليم ليستمر إشراف الأزهر على الطالب وعمله.

وكان المقترح أن يحصل الطالب خلال دراسته على درجة معيد بالجامعة، إلا أن الاقتراح بعد أن اجتاز خطوات عديدة توقف.

كما قررت رابطة العالم الإسلامي في مكة المكرمة تأسيس "المعهد العالي للدعوة الإسلامية" ليقبل طلابًا من العالم الإسلامي للحصول على درجة الماجستير في الدعوة وتخريجهم دعاة إلى الإسلام ليقوموا بالدعوة في بلدهم تحت إشراف الرابطة.

وفكرة المعهد حسنة إلا أن التطبيق العملي للفكرة شابه قصور في المنهج، وفي قلة عدد الطلاب، وعدم إخلاصهم للهدف الذي قبلوا بسببه في المعهد، وعدم خبرة القائمين على التدريس، وأخيرًا تقلص المعهد ولم تبق منه إلا صورته فقط.

إن هذه المحاولات لو قامت بها هيئات كبرى تدعمه، وعلى خطوات مدروسة معد لها فقد يكتب لها النجاح.

وحتى يتم ذلك نقول للدعاة: ابدءوا عملكم بدراسة الواقع الاجتماعي للبيئة التي تقومون بدعوة أهلها، واستفيدوا بالنظريات العلمية في مجال الخدمة الاجتماعية.

وقد رجعت إلى العديد من المؤلفات القديمة والحديثة في السيرة النبوية فوجدتها جميعًا تعود إلى المصادر الأساسية وهي القرآن الكريم، وكتب السنة، وسيرة ابن إسحاق والمغازي للواقدي، والطبقات الكبرى لابن سعد، وزاد المعاد لابن القيم، والشفا للقاضي عياض، فالتزمت بهذا المسلك فهو خير وأجدى.

وأملي أن يقوم المسلمون بواجبهم إزاء السيرة النبوية؛ لأن السيرة في الحقيقة تقديم الإسلام في صورته التطبيقية وهو يتعامل مع الفطرة، ويراعي الواقع، ويلتقي مع الإنسان ويرتقي به.

إن الأمم العظيمة تكرم رجالها الذين قدموا للأجيال خدمات وفوائد, وليس هناك في الأمم من يماثل رسول الله فلقد قدم للإنسانية كلها دينًا يحقق سعادة الناس وينشر الأمن والسلام.

ولسوف يجد العلماء في سيرة رسول الله ﷺ خير زاد في أبحاثهم ودراساتهم، كل في مجاله, ولذا وجب على العلماء المسلمين أن يعودوا إلى السيرة يأخذون منها الزاد والدليل، ويعرفون الدواء لكل داء.

لقد عاش ﷺ أبا حنونًا، وزوجًا رحيمًا، وأخًا صالحًا, وإنسانًا مخلصًا، وقائدًا أمينًا, وإمامًا هاديًا، وناصحًا صادقًا، ورسولا يستقبل الإسلام ويبلغه للناس. إلى آخر المجالات التي يمكن لإنسان أن يقوم بها أو يكلف بها رسول الله ﷺ.

الخاتمة

بعد أن قدمت الدراسة المقارنة السابقة بين الطرق الإبداعية والطرق الاعتيادية، ستتناول مجموعة من الاشراقات التي توصي بها نحو معلم مبدع، ومنها:

١ – التوعية بأهمية الإبداع لدى الطلاب وأولياء الأمور، وتدريب المعلمين على طرق تدريس تثري الإبداع عند الطلبة، وستأتي أمثلة عليها.

٢– تحويل طريقة التدريس إلى تعلم نشط بالمشاركة والممارسة، واستثارة الأسئلة والتساؤلات وطلب التعليق على الأفكار، والتعبير عن وجهة النظر، وتعليل الظواهر، وتوليد أكثر عدد من الأفكار حولها، وتعزيز البدائل الأصلية في الإجابات ومكافأة التساؤلات المبدعة.

٣– التركيز على إثراء محتوى عملية التعليم بحث تشتمل على رصيد علمي وثقافي واسع ومتكامل في آن معا فالمعرفة الغنية المتنوعة والمتكاملة هي وحدها التي تشكل خزان المادة الخام التي يتزود منها الإبداع ويعمل عليها, عليه فلابد من إعطاء عناية خاصة لمنهج تحليل المشكلات وحلها، وتدريب الأساتذة والطلاب عليه جميعا لتنمية مهارات التفكير العلمي.

٤– التعليم النشط يقوم على ممارسات عملية مثل ورش العمل والمشاريع، وحلقات البحث وأسلوب حل المشكلات والنشاطات اللامنهجية، والمناسبات والمعارض والرحلات العلمية الاستطلاعية، وهو يرتكز على طريقة العمل في الفريق وتنمية روح الجماعة المنتجة.

٥–استخدام وسائل وتقنيات تربوية:

إن استخدام الوسائل السمعية والبصرية له أثر فاعل في تدريس القرآن الكريم، لما فيه من عوامل تسويق وتغيير للنمط التقليدي في التدريس، ومنها:

* الأشرطة السمعية:

وتمتاز بسهولة استخدامها، وقلة تكلفتها.

* أشرطة الفيديو + CD:

وتمتاز بظهور الصوت وأقرانه بالصورة، وهذه الميزات تكسب الطلبة مهارات الإستماع وتساعدهم على المحاكاه وتمتاز الأقراص الممغنطة (CD) بسهولة تكرار النص المراد قراءته.

تقويم طرق تدريس القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم التابعة لوزارة المعارف .

التوصيات

بعد هذه الدراسة الميدانية وما توصلت إلية من نتائج وكذلك الزيارات الميدانية السنوية ومقابلة بعض المعلمين ومديري مدارس تحفيظ القرآن الكريم يوصي الباحث بالآتي :

١ – ضرورة مراجعة وتطوير خطط وبرامج إعداد معلمي القرآن الكريم في كليات المعلمين وكليات التربية .

٢ – أن يركز المشرف التربوي أثناء زيارته لمعلم القرآن الكريم على طريقة التدريس، وأن يدلَّه على أفضل طريقة وأنجحها .

٣ – مطالبة معلم القرآن الكريم باستخدام الوسائل التعليمية الحديثة بشكل مستمر

٤ – أن تهتم شعب التربية الإسلامية في الإشراف التربوي بطريقة التدريس الناجحة وتتولى تعميمها على جميع المعلمين على شكل دروس نموذجية مسجلة على الفيديو أو (الدسك) .

٥ – الحرص على بناء الطالب في المرحلة الأولية (الأول والثاني والثالث) ليتقن تلاوته للقرآن الكريم وأن يستثمر الوقت المعطى لحصص القرآن الكريم، وذلك باستخدام مكبر الصوت ليتمكن الطلاب من الاستماع لتلاوة زملائهم .

المصادر والمراجع

١. ابن جماعة، بدر الدين (١٩٩٤) : تذكرة السامع و المتكلم في أدب العالم و المتعلم ، رمادي للنشر، الدمام.

٢. أبو دف ، محمد خليل (أبريل) : صيغة مقترحة لتكوين المعلم العرب على أعتاب القرن الحادي و العشرين ، مؤتمر الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

٣. الأغا، احسان خليل (١٩٩٢): ازمة التعليم في قطاع غزة ، الجامعة الإسلامية ، غزة

٤. البزاز، حكمة (١٩٨٩): اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، مجلة رسالة الخليج العربي، المجلد ٩ ، العدد ٢٨.

٥. البوهي، فاروق و بيومي، محمد غازي: دراسات في إعداد المعلم، دار المعرفة الجامعية.

٦. البوهي، و غبن ، لطفي : مهنة التعليم و أدوار المعلم ، دار المعرفة.

٧. الحريقي، سعد بن محمد (١٩٩٤): فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين و المعلمات قبل التخرج، مجلة مركز البحوث التربوية، المجلد ١١ ، العدد٢ ، الرياض.

٨. سليمان ، عرفات عبد العزيز(١٩٨٢): المعلم و التربية ط٢ مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة

٩. شوق ، محمود أحمد و مالك، محمد (٢٠٠١) : معلم القرن الحادي و العشرين ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

١٠. شوقي، محمود أحمد (١٩٩٥): تربية المعلم للقرن الحادي و العشرين، مكتبة العبيكان، الرياض.

١١. الصاوي، محمد وجيه (١٩٩٩): دراسات في الفكر التربوي، مكتبة الفلاح ، الكويت.

١٢. عبد العال، حسن إبراهيم (١٩٨٥):فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، مكتب الربية العربي لدول الخليج.

١٣. عسقول ، محمد عبد الفتاح (١٩٩٧) : الإعداد المهني للمعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، مؤتمر التربية في فلسطين و تحديات المستقبل، كلية التربية الحكومية،غزة.

١٤. علي، سعيد إسماعيل (١٩٩١) : اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، دار الفكر العربي ، عين شمس.

١٥. القعيد ، إبراهيم بن حمد ، وعيد بن عبد الله الشمري ، (مترجمان)، مبادئ تعلم وتعليم اللغة (لدوجلاس براون)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م.

١٦. قنديل ، يس عبد الرحمن ، التدريس وإعداد المعلم، ط٢، دار النشر الدولي، الرياض، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م.

١٧. الكيلاني ، ماجد عرسان ، فلسفة التربية الإسلامية، دار الريان، بيروت، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م.

١٨. لبيب ، رشدي ، وجابر عبد الحميد جابر ، ومنير عطا الله ، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٨٣م.

١٩. اللقاني ، أحمد حسين ، وبرنس أحمد رضوان ، تدريس المواد الاجتماعية، ط٣، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨م.

٢٠. مدكور ، علي أحمد ، منهج تدريس العلوم الشرعية، دار الشواف، الرياض، ١٩٩١م.

٢١. مرسي ، محمد منير مرسي ، التربية الإسلامية – أصولها وتطورها في البلاد العربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٢م.

٢٢. مسلم ، مسلم بن الحجاج ، صحيح مسلم بشرح النووي ، دار الفكر، بيروت.

Aspectos teóricos de la traducción, conceptos y característica

Anwar Hassan Husain
Universidad de Bagdad/
Facultad de Lenguas
Departamento de español
Anwarhsn461@gmail.com

Amal Taha Mohammed
Universidad de Bagdad
Facultad de Lenguas
Departamento de español
amaltaha@colang.uobaghdad.edu,iq

Resumen

La traducción literaria es el tipo más difícil y complejo entre los otros tipos de traducción, en general es debido a la complejidad del propio lenguaje literario . El objetivo de nuestor es analizar los aspectos lingüísticos, culturales, valores pedagógicos, éticos y educativos en la traducción literaria del árabe al español, entre textos originales en árabe y sus respectivas traducciones al español. Para ello hemos utilizado como corpus de análisis los textos originales de los cuentos populares árabe del libro (*aleph*) de autor desconocimiento, con su versión traducida al español las mil y una noches (*el sindbad el marino, las jóvenes y faquín , Aladino y lámpara marravillosa)* por Juan Vernet .mediante el análisis lingüístico y culturales aplicado a nuestor corpus (original , meta).

Palabras claves : la traducción, los factores lingüísticos y culturales, los cuentos populares .

الجوانب النظرية للترجمة, مفاهيم, مميزات

الباحثة : انوار حسن حسين **أ.م. أمل طه محمد أمين**

جامعة بغداد/ كلية اللغات/ قسم اللغة الاسبانية جامعة بغداد /كلية اللغات/ قسم اللغة الاسبانية

الملخص

الترجمة الادبية هي النوع الاكثر صعوبة و تعقيدا من بين الانواع الاخرى للترجمة , يرجع ذلك بشكل عام الى صعوبة اللغة الادبية نفسها, ان الهدف من دراستنا هذه هو تحليل الجوانب اللغوية و الثقافية والقيم الاخلاقية والتربوية والتعليمية في الترجمة الادبية من العربية الى الاسبانية, بين النصوص الاصلية باللغة العربية و ترجماتها المقابلة الى اللغة الاسبانية و لتحقيق التحليل اللغوي, استخدمنا النص الاصلي للقصص الشعبية (السندباد البحري, الثلاث بنات و الحمال, علاء الدين والمصباح السحري) من كتاب الف ليلة وليله التي كاتبها غير معروف مع نسختها المترجمة الى اللغة الاسبانية التي ترجمها خوان فيرنيت , كمادة للتحليل .

الكلمات المفتاحية : الترجمة , العوامل اللغوية والثقافية , القصص الشعبية ,

Introducción

La literatura como expresión de la cultura de un pueblo siempre nos tiene gran interés . Al conocer la cultura (árabe) traducida al (español) es necesario contextualizar al texto traducido, desarrollar el conocimiento de la cultura árabe.

Desde la antiguedad los pueblos han conocido diferentes tipos de cuentos populares y proverbios, este último ocupa un gran lugar entre los individuos por su conexion con ellos , sus creencias, se mantiene como una memoria popular que acompaña con un conjunto de conductas sociales, politicos y económicos, Aquellas conductas que llevan en su contenido una gran cantidad de valores morales que la cuenta busca detrás a lograr múltiples objetivos humanitarios y morales. Los cuentos maravillosos, como todos sus tipismos y particularidades, representan una variedad genérica de la narrativa literaria al tiempo que comparten las características de todo fenómeno folclórico . El caracter relativo y dialogal que desde siempre ha sido lo más representativo de la labor traductor, y el hecho de que lo legítimo y aceptable en una cultura puede no serlo en otra determina el grado de manipulación inherente a todo trasvase intercultural y a la traducción literario en español .

La importancia de la traducción literaria no proviene solamente de la realidad de que cada obra traducida representa una nueva adición al legado cultural de la cultura y literatura receptoras, sino que, también desempeña un rol fundamental en el desarrollo y la creación de la literatura receptora.

Por su gran importancia en los diferentes campos como, el cultural, el literario, el científico, etc. La traducción sigue siendo el eje principal de varios estudios, análisis en todo el mundo . Una de las especies importantes de la traducción, es la transferencia del arte, la traducción literaria que se encarga del intercambio cultural y de la literatura en todos sus géneros .

La traducción en general representa un campo importante y esencial en el desarrollo intelectual del ser humano. Eso debido al papel que desempeña en la transferencia e intercambio de informaciones, culturas, ciencias entre diferentes lenguas, experiencias, países . García Yebra expone en este ámbito : '' *la traducción parece haber ocupado al fin, o estar en camino de ocupar, en la vida pública de los países más adelantados, el puesto a que aspiraba desde hace dos mil años .''* (*1993,* p.15) .

Este trabajo nace de nuestro interés en el campo de la traducción general y particularmente en la aplicación del análisis

lingüístico y culturales en este campo. Además de que la análisis de imagen, nos ha motivado para elegir este tema como el objeto de nosotros estudio.

Nuestro estudio está estructurado en dos partes . estas partes se integran entre sí para formar el cuerpo de este labor. Primero parte lleva un carácter teórico . es necesario señalar a los lados teóricos en esta parte de nuestra investigación, hemos dependido en gran medida a la obra de Hurtado Albir (2001) *''traducción y traductologia : introducción a la traductología ''* porque esta obra pretende los factores lingüísticos y culturales en los textos literarios que se cuconsideramos una obra holística, ya que ofrece todos los lados de la disciplina de traductología .

Poder acercarnos a las raíces socioculturales de cada una de estas dos lenguas (árabe- español), la intencion de este análisis es captar diferentes aspectos lingüísticos y culturales entre dos idiomas.

El producto de ese trabajo contribuye en lo teórico a la consolidación y aceptación del termino cultura en el ámbito de la traductología, y en lo práctico ofrece un instrumento para el

análisis de traducción literaria u otros tipos de obras con alta carga cultural.

Nos gustaría concienciar a los lectores de este trabajo de la importancia de la cultura como herramienta de traducción .

Objetivos

Los estudios y los análisis de los elementos lingüísticos y culturales de la traducción literaria se consideran como herramientas efectivas para la formación de los traductores de este clase de lenguaje, pues a través de ellas será posible el estudio de los problemas de esta traducción.

En general, el objetivo es saber detalladamente la literatura sobre todo, los cuentos y a los novelas traducidos al español y su influencia en formar la personalidad del joven y niño, ya que esta literatura se considera un medio de comunicar valores didácticos, éticos y culturales de los países en que se escriben a los lectores menores de edad.

1.1 Definición de traducción

Según Hurtado Albir, existen diferentes tipos de definiciones de traducción por parte de diferentes autores . Algunos de ellos se han considerado como una actividad entre lenguas, una actividad textual, mientras que otros la dirigen hacia un acto comunicativo la han definido como un proceso relacionado con la comprensión y expresión de un mensaje.

Hurtado Albir afirma que : '' *la traducción es una habilidad, un saber hacer que consiste en saber recorrer el proceso traductor sabiendo resolver los problemas de traducción que se plantean en cada caso.* ''

En cambio, la misma autora define que :'' *la traductología es la disciplina que estudia la traducción, se trata de un saber sobre la práctica traductora. Es una disciplina científica que necesita entablar relaciones con otras muchas disciplinas.''*

Algunos de las definiciones de la traducción son :

- **traducción como una actividad entre lenguas**

Según Vinay y Darbelnet definir como '' *pasar de una lengua A a una lengua B para expresar la misma realidad .'' (1958, p.23).*

Teniendo en cuenta sólo los elementos lingüísticos de las lenguas de partida y de llegada, situando la traducción en el plano de la lengua .

- **traducción como una actividad textual**

Seleskovitch y Lederer afirman que '' *traducir significa transmitir el sentido de los mensajes que contiene un texto y no convertir en otra lengua, la lengua en la que éste está formulado .'' (1984, p.256) .*

Según esta definición, que traducir es *'' un acto de comunicación que no se limita únicamente al aspecto lingúístico'' .*

De la misma manera, además Catford que definir la traducción es '' *la sustituación de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LM).'' (1970, p.39 .)*

- **traducción como un acto de comunicación**

Hatim y Mason quienes plantean que '' *la traducción como un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social.'' (1995, p.13(*

- **traducción como un proceso**

Seleskovitch y Lederer plantes que la traducción '' *es un proceso más relacionado con operaciones de comprensión y expresión que de comparación de lenguas .'' (1984. P.18) .*

En este mismo sentido, Delisle, por su parte, afirma que la actividad traductora se define, pues como '' *la operación que consiste en determinar la significción de los signos lingúísticos en función de un querer decir concretizado en un mensaje, y restituir después ese mensaje integramente mediante los signos de otra lengua.''(1998. P. 68(*

El término traducción, podría definirse según el concepto realizado por Hurtado como '' *un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada.'' (Hurtado 2001, p.41(.*

Han aparecido distintos enfoques que hacen referncia a diversos aspectos de la traducción, ejemplo :

1- el enfoque comunicativo, de Otto Kade y Eugene Nida, aboga por el efecto comunicativo sobre el lector y por mantener la invariancia de la informaciones, *''la relación entre el*

mensaje del texto traducido y su receptor debería ser sustancialmente la misma que entre el mensaje original y su receptor correspondiente '' (neunzig, 2013).

2- el enfoque lingüístico define la unidad de traducción como el segmento más pequeño del texto, es decir, (la palabra). Peter Newmark, teórico perteneciente a este enfoque, defiende una traducción semántica *como : ''cuanto más importante es la lengua de un texto, más fiel será su traducción ''* (neunzig,op.cit(.

3- el enfoque finalista de Vermeer desarrolla la teoría del Skopos en la que *''el principio dominante de toda traslación es la finalidad ''*. Reiss y Vermeer defienden una traducción consciente de los aspectos propios de cada cultura, pero que esta al servicio de la situación del autor del texto, de la cultura y del idioma de partida . *''la unidad traslativa elemental es el texto y las palabras sólo interesan al traductor como elementos textuales '' (* neunzig, op.cit (

4- el enfoque funcionalista de Chrisitane Nord se basa en el enfoque finalista, aunque prescinde de la teoría del Skopos. '' *la traslación no presenta la continuación de un proceso comunicativo con cambio de códigos, sino una nueva comuncación (.....) esta segunda comunicación tiene su propia función''* (neunzig, op.cit). tiene por objetivo cumplir con un trabajo que *''funcione''* en una situación y condición similar al TO.

La traducción como proceso y como resultado 1.1.1

La traducción puede considerarse como acto o procediente, o bien como el resultado de esa acto, del proceso. Cuando alguien dice : (la traducción del alemán es más dificil que la del francés), se indica al proceso, (traducción), entonces, equivale a (traducir). Podemos sustituir la oración mencionada por otra : (traducir del alemán es más dificil que traducir del francés). Pero, cuando contamos : (he comprado una traducción de la Ilíada), nos referimos, evidentemente, al resultado de la acción o proceso de traducir. Aquí nos interesa especialmente la traducción como proceso.

La traducción como disciplina científica y académica 1.1.2

¿ En qué lugar, dentro del esquema de Biglan, cabría situar a la traducción como disciplina científica ? . la pregunta a la que deberíamos intentar responder, en este caso, sería la siguiente : ¿ puede considerarse o no que la traducción es una disciplina que se apoya en un paradigma consensual, en la que se aplican

rigurosamente las reglas del método científico, que se basa en objetivos claros y bien definidos, que desarrolla y pone en práctica métodos de estudio contrastados, que cuenta con un arsenal de instrumentos propios y, en síntesis, que posee un estatuto epistemológico relevant ?.

Mayoral, por su parte, ha referido detalladamente, resulta difícil, ya para empezar, determinar con precisión cuál es exactamente el objeto de interés de la traducción. Si partimos de una delimitación racional del campo científico que nos interesa, no sería descabellado imaginar, intuitivamente, que podría ocuparse del estudio de asuntos tan dispares como los que describen los siguientes ejemplos :

1- el proceso técnico : que está en la base del diseño y la explotación de ingenios capaces de mejorar el rendimiento de los traductores humanos y, eventualmente, de llegar a sustituirlos en ese tipo de funciones .

2- el proceso mental : que se desarrolla en la mente de los traductores, incluida la correspondiente movilización de habilidades cognitivas, como (construcción de modelos, procesamiento de la información, resolución de problemas) y sus resultados .

3- el proceso social : que implica, como acto de comunicación entre individuos, como modo de relación entre comunidades humanas y como pauta de interacción socio- económica de grupos profesionales .

una consecuencia evidente de esta dispersión de los objetivos disciplinares sería, además, una peligrosa tendencia a la atomización y la posibilidad de atracción por parte de otros ámbitos disciplinares próximos como, la lingüística, la psicología . (2001, pp.5-7 . (

CONCLUSIONES

Ahora que ya hemos terminado nosotros análisis lingüístico y cultural. Como hemos mencionado antes, la revisión de la traducción de una obra literaria es un proceso bastante complejo, esto debido a que hemos tenido que analizar dos textos escritos en un lenguaje literario de dos lenguas diferentes (Árabe- Español), y luego hacer una comparación entre los dos para evaluar la calidad de traducción. Newmark, citado por Martín afirma que : *''la evaluación de una traducción, sea en contexto profesional, académico o cualquier otro, es una actividad tan compleja que ha llegado a considerarse un caso perdido.'' (2010, p. 229) .*

Vamos a enumerar las principales categorías de los problemas del TM:

- Este trabajo nos ha permitido comprobar que la traducción es un proceso complejo, determinado por diversos elementos : lingúístico, semántico y cultural.

- las técnicas de mayor incidencia en la resolucion de los problemas presentes en nosotros trabajo fueron (transposición, compensación y modulación respectivamente. esto comprueba que lo que más presenta problemas en una traducción (Árabe y Español) es la sintaxis y por medio de la técnica de modulación se superaron la mayor cantidad de estos problemas.

- la traducción lleva implícito un continuo proceso de revisión, reformulación en la lengua meta y análisis .

- el problema de orden sintáctico son los que se presentan con mayor frecuencia en nuestro trabajo. Puesto que es precisamente en el aspecto sintáctico de las lenguas donde estas difieren más.

Fuentes de información

Bibliográfia

- Valentía García Yebra, Teoría y práctica de la traducción, tercera edición revisada, español .

- Eugene Nida,(2012). Ensayos extraídos de Toward a Science of Translating y The Theory and Practice of Translation,1a edición, 2012, Fuenlabrada (Madrid) .

- Heidrun Witte, (2008). Traducción percepción intercultural, Granada, Editorial Comares .

- Juan Gabriel López y Jacqueline Minett Wilkinson, (2006) . Manual de traducción Inglés / Castellano : Teoría y Práctica, cuarta reimpresión, Barcelona : Editorial Gedisa .

- Hatim y Mason, (1995). Teoría de la Traducción, una aproximación al discurso. Barcelona : Editorial Ariel .

- Hurtado, A. (2001). Traducción y traductología : introducción a la traductología . Madrid : Cátedra .
- Nida, E. (1964) . Toward a Science of Translating . Estados Unidos : Brill .
- Hatim, y mason, (1997). ''The Translator as Communicator ''.Londres : Routledge.
- Hermans, T .(1996) .'' Norms and the Determination of Translation : A theoretical Framework '' . Clevedon : Multilingual matters .
- Jakobson, (1975) . '' En torno a los Aspectos Lingüísticos de la Traducción : en ensayo de lingüística general ''. Barcelona : seix barral .

Le refoulement dans Madame Bovary de Gustave Flaubert et Impasse des deux palais de Naguib Mahfouz

Université de Mossoul / Faculté des Lettres / Département de Français

Mme. Hanan Hachim Mohammed-saïd

hanan.h@uomosul.edu.iq

Résumé

Cette recherche analyse les représentations du refoulement étudiées en psychanalyse dans Madame Bovary de Gustave Flaubert et Impasse des deux palais de Naguib Mahfouz. Les objectifs de l'étude sont d'examiner les éléments refoulés des romans et de les évaluer en référence à la méthode psychanalytique. Cette recherche est de nature qualitative. Les textes de Madame Bovary et d'Impasse des deux palais ont servi de matière première à la recherche. L'analyse descriptive est le processus utilisé pour examiner les données. Suite à une analyse des deux romans, les conclusions suivantes peuvent être tirées : l'oppression d'Emma Bovary est provoquée par son besoin non satisfait. Le besoin fondamental d'Emma Bovary est en fait la tendresse de son mari. Emma Bovary a besoin de quelque chose, mais son mari ne peut pas la comprendre, ce qui illustre le refoulement du personnage. Elle a une variété de réponses pour atténuer sa déception. Ce sont l'illusion, la création de réaction, la suppression et le déni. En revanche, dans le roman Impasse des deux palais de Naguib Mahfouz, la répression d'Aïcha est due à l'oppression sociale et familiale. La société patriarcale et la domination des

hommes font que Si Al Sayyed pratique sa tyrannie contre sa famille et cela se traduit par des sentiments opprimés qui ne peuvent être exprimés.

Mots clés : ***refoulement, oppression, approche psychologique, moi, système psychanalytique.***

الكبت في رواية "مدام بوڤاري" للروائي جوستاف فلوبير ورواية "بين القصرين" للروائي نجيب محفوظ

جامعة الموصل / كلية الاداب / قسم اللغة الفرنسية

م. حنان هاشم محمد سعيد

hanan.h@uomosul.edu.iq

الملخص

يحلل هذا البحث اشكال الكبت والاضطهاد التي تمت دراستها من الناحية النفسية في روايتي مدام بوفاري للروائي الفرنسي جوستاف فلوبير ورواية بين القصرين للروائي المصري نجيب محفوظ. يهدف البحث الى دراسة العناصر النفسية المكبوتة في الروايتين وتقييمها بتباع طريقة التحليل النفسي للشخصيات. وبعد تحليل الروايتين، يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية: إن اضطهاد إيما بوفاري سببه عدم تلبية حاجتها الاساسية المتمثلة بالحنان والمشاعر التي تحتاجها وتبحث عنها في شخصية زوجها. ان ما يمثل الكبت الذي تعاني منه ايما بوفاري هو عدم فهم زوجها لمشاعرها واحتياجاتها الخاصة. ولغرض التقليل او الهروب من حالة الياس والكبت الذي تعيشه هذه الشخصية الروائية، تلتجا ايما بوفاري الى الوهم والانكار وخلق ردود أفعال غير متوازنة. وبالنسبة لرواية بين القصرين للروائي نجيب محفوظ، نجد ان الكبت والقهر أو الاضطهاد الذي تعاني منه عائشة وافراد عائلتها ناتج عن الاضطهاد الاجتماعي والاسري. كما ان المجتمع الأبوي والهيمنة الذكورية تجعل

من الشخصية الروائية المتسلطة والمتمثلة بـ (سي السيد) يمارس طغيانه وتسلطه على أسرته وهذا ينتج عنه مشاعر بالظلم والكبت التي لا يمكن التعبير عنها.

الكلمات المفتاحية: ***الكبت، الاضطهاد، النهج النفسي، الأنا، التحليل النفسي.***

Introduction

Le refoulement est un type de mécanisme de protection psychologique. Il fait allusion à la suppression de désirs, de sentiments et de pensées particuliers de la conscience consciente. Freud (1895 : 157) suggère que ce type de mécanisme est destiné à éloigner les pensées ou les pulsions négatives de la conscience afin de prévenir ou de réduire les inquiétudes. Cela signifie que parce que de telles idées ou sentiments indésirables pourraient être considérés comme préjudiciables à la stabilité psychologique, au bien-être ou à la perception de soi, le subconscient les supprimera.

Freud (1914 : 147) précise que *« l'essence du refoulement consiste simplement à détourner quelque chose et à le tenir à distance du conscient »*. Afin d'éviter d'être conscient de pensées désagréables ou douloureuses, cela inclut de les pousser dans l'inconscient. D'après lui, *« la théorie du refoulement est la pierre angulaire sur laquelle repose toute la structure de la psychanalyse »* (Freud, 1914 : 16). Il ajoute qu' *« il est possible de prendre le refoulement pour centre et de mettre en rapport avec lui tous les éléments de la théorie psychanalytique »* (Freud, 1925 : 30). De son côté, Holzman (1962 : 273) décrit le refoulement comme *« la clé de voûte de la théorie psychanalytique »*, et *« au sens large, le concept de refoulement est au cœur de la théorie psychanalytique »*. Nombreux sont les théoriciens qui sont d'accord sur la définition du refoulement que donnent Freud et Holzman.

D'ailleurs, il est important de dire que la répression englobe l'évitement des émotions, des souvenirs, des pensées particulières et le fait de faire un

effort pour ne pas y penser. Cacher quoi que ce soit à la conscience consciente est la façon dont la véritable répression freudienne est complètement décrite. Vous êtes complètement inconscient d'une pensée, d'une émotion ou d'une impulsion réprimée. Par conséquent, ces émotions refoulées pourraient néanmoins avoir un impact sur votre comportement et vos interactions interpersonnelles. Il est crucial d'examiner la représentation freudienne de l'esprit afin de comprendre comment fonctionne la suppression. Selon Freud, l'esprit humain ressemble beaucoup à un iceberg. Seule la pointe de cet iceberg est visible, ce qui indique que seule une très petite partie de l'iceberg est réellement au-dessus de la surface de l'eau.

Aux yeux de Freud (1939 : 116), le refoulement peut être divisé en deux catégories: le refoulement primaire et le refoulement correct. Enterrer les informations indésirables avant qu'elles n'atteignent la conscience est la suppression primaire. Cette procédure est entièrement automatique. Même si la connaissance peut être dissimulée à la conscience, elle se faufile parfois sur nous. Le deuxième type est la véritable suppression. Cela se produit lorsque quelqu'un prend conscience d'un matériel refoulé mais essaie ensuite consciemment de le bloquer hors de sa conscience. Le refoulement est en fait décrit dans ce contexte, selon Holmes (1990 : 86) comme *« l'oubli sélectif des matériaux qui causent la douleur individuelle »***.**

Il est évident que les deux types de refoulement, qu'ils soient faits consciemment ou inconsciemment, occultent les désirs, les sensations et les pensées indésirables de la conscience.

En conséquence, la répression est le terme générique utilisé pour décrire la propension à supprimer la sensation et l'expression d'émotions ou de pensées désagréables afin de protéger sa bonne image de soi. Un exemple

typique de quelqu'un avec des tendances répressives serait un homme gentil et optimiste qui se plaint rarement d'une tragédie, y compris la maladie, et dont l'image de soi est celle d'un penseur positif qui est en charge de sa vie. Lorsque quelqu'un parle de ses problèmes émotionnels, il a tendance à changer brusquement de sujet afin d'éviter d'entrer dans un état d'inquiétude, de mélancolie ou d'anxiété qui suggérerait qu'il a perdu le contrôle.

En l'occurrence, on utilise l'expression « non-expression d'émotions désagréables » de manière à désigner la suppression. Celle-ci peut impliquer un accent unique sur la conduite expressive, mais elle est en fait utilisée pour décrire la retenue des sentiments émotionnels et des activités. Il est à noter que seules les émotions négatives, pas toutes les émotions, sont autorisées. Les résultats empiriques reflètent le déséquilibre qu'implique la notion de refoulement. D'après Myers et Brewin (1996 : 443) et Davis (1987 : 585), une tendance répressive est liée à la minimisation des traits négatifs plutôt qu'à l'exagération des positifs et à la difficulté à se souvenir des incidents de la vie réelle qui sont liés à des sentiments négatifs mais pas à ceux qui sont liés à des sentiments positifs

Sur le plan phénoménologique, rien ne justifie le fait de catégoriser le refoulement comme positif ou négatif. En général, les personnes répressives ne dérangent pas les autres avec leurs problèmes, et leur attitude enjouée peut même leur faciliter la vie sociale (Furnham et al. 2003 : 223). En raison d'un manque de compréhension de son propre bien-être psychologique, d'une réduction de la variété de son répertoire d'adaptation et du fait de ne pas remarquer les signes avant-coureurs qui indiquent le besoin de soins médicaux en temps opportun d'une part, ce style d'adaptation, d'autre part, peut dégrader les relations étroites et, avec le temps, avoir un effet négatif sur le fonctionnement de la personne. La répression peut avoir des effets

somatiques nocifs au fil du temps, y compris un risque accru de différentes maladies.

Freud et la psychologie

Une connaissance préalable des concepts les plus fondamentaux de la psychologie freudienne est requise. Il est nécessaire de comprendre les trois principaux systèmes psychanalytiques développés par Freud. Le ça, le moi et le surmoi sont les noms de ces systèmes. Un individu qui fait travailler ensemble ces trois systèmes pourra mener des interactions efficaces et épanouissantes avec son environnement. En revanche, si ces systèmes ne sont pas synchronisés, la productivité de la personne en souffrira.

- Le système d'identification

L'identité est utilisée pour satisfaire les besoins essentiels de la vie, y compris la faim et le désir sexuel. Le ça n'est pas soumis aux règles de la logique ou de la raison. L'accomplissement des désirs primaires est la seule chose qui le motive. On ressentira différents niveaux de tension et d'irritation si ces exigences fondamentales ne sont pas satisfaites immédiatement.

En raison de cette tension, le ça s'engagera dans ce que Freud appelle le processus fondamental. Une image mémoire d'un objet est créée par le processus primaire, qui est nécessaire pour relâcher la tension. Cependant, comme le processus principal ne relâche pas adéquatement la tension par lui-même, un *« processus secondaire »* est nécessaire (Hall, 1985 : 26). Le moi est responsable de cette fonction auxiliaire.

- Le système de l'ego

Selon Hall (1985 : 30), lorsqu'il n'y a pas de connexion avec le monde extérieur, le ça peut agir de manière impulsive, augmentant la tension en invoquant la rétribution du monde extérieur. Il est crucial de tenir compte des normes de la société afin d'éviter que cela ne se produise. L'ego fait référence à ce réseau d'interactions entre une personne et l'environnement extérieur. Le moi est contrôlé par le principe de réalité, par opposition au ça, qui est guidé par le principe de plaisir. Le processus qui sert le principe de réalité est ce que Freud a appelé "le processus secondaire" parce qu'il a évolué après et se trouve au-dessus du processus primaire du ça. L'étape secondaire est parfois appelée réflexion ou résolution de problèmes.

- Le système du surmoi

L'aile morale de la personnalité est connue sous le nom de surmoi. À la suite de l'assimilation par la personne des idéaux de ses parents sur ce qui est bon et mauvais, le surmoi émerge de l'ego. Cette figure parentale n'a pas besoin d'être les parents réels de la personne. Il peut s'agir de parents, de tuteurs, de pasteurs, d'officiers de police ou de toute autre personne ayant autorité sur le sujet. L'objectif principal du surmoi est de restreindre les impulsions qui pourraient saper la stabilité de la société (Hall, 1985 : 320).

Après avoir pris connaissance des trois systèmes primaires fondamentaux de la psychanalyse décrits ci-dessus, il est nécessaire de comprendre comment ils interagissent les uns avec les autres avec le monde extérieur. Freud affirme que cette relation est décrite par un certain nombre de phrases. Ils comprennent « l'énergie psychique », son transfert et sa destruction, « l'instinct », les investissements, les anti-investissements et le « refoulement ».

- Investissements vs Anti-investissements

Nous pouvons mieux comprendre nos pensées et nos comportements en utilisant la notion d'investissements et d'anti-investissements. Les anti-investissements, également connus sous le nom de forces de blocage ou de contrôle, contribuent à protéger une personne de l'inconfort et de l'inquiétude. Les investissements sont les forces de poussée. Le ça abrite l'investissement, tandis que le moi et le surmoi abritent l'anti-investissement.

Voici quelques remarques de Hall (1985 : 50) qui expliquent leur fonctionnement :

En général, si les forces d'incitation sont plus fortes que les forces de contrôle, une action aura lieu ou une idée deviendra consciente. Si les anti-investissements l'emportent sur les investissements, l'action ou la pensée sera réprimée. Cependant, même s'il n'y a pas d'anti-investissement, le processus mental peut être si faiblement chargé que la prise de conscience ou l'action ne se produira pas.

Il n'y a qu'une seule façon simple de l'exprimer. Considérons quelqu'un qui tente de se remémorer un souvenir. Il pourrait ne pas être en mesure de s'en souvenir si l'énergie dépensée pour suivre la mémoire est insuffisante. Cela est concevable étant donné que le souvenir ne lui a pas laissé beaucoup d'empreinte au moment où il s'est produit. L'une des causes possibles de l'incapacité d'une personne à se souvenir d'un souvenir est que la puissance de la trace mémoire a été consommée par la production de nouvelles traces mémoire. Lorsque de nouvelles connaissances entrent dans une personne, l'énergie doit être prélevée sur les investissements d'objet établis, affaiblissant ainsi les anciens investissements de mémoire.

D'après Hall (1985 : 51), le terme « oublié » fait référence à des souvenirs à long terme qui ont perdu leur activité au profit d'autres traces. D'un autre

côté, une personne pourrait ne pas être capable de se souvenir de quelque chose si les anti-investissements ou la résistance aux investissements de la mémoire sont présents. Ces souvenirs seraient supprimés plutôt qu'oubliés.

En résumé, la connexion entre investissements et anti-investissements contrôle tous les processus liés à la personnalité. Même une légère disparité de pouvoir entre les deux peut influencer la décision de quelqu'un de faire ou de ne rien faire. Lorsqu'une personne s'apprête à commettre un acte illégal, une légère augmentation des investissements ou une légère baisse des anti-investissements peut déclencher une série d'événements néfastes à la fois dans la vie de cette personne et dans la vie de la société (Hall, 1985 : 52).

- Le Refoulement / la Répression

Ceci est perceptible pendant la petite enfance et l'adolescence. Les investissements et les anti-investissements sont plus stables du fait de cette évolution. En conséquence, la personnalité fonctionne plus en douceur et avec plus de maturité. Ce développement de la personnalité a également un impact sur la façon dont on gère l'irritation et l'anxiété.

On peut employer une variété de stratégies pour se débarrasser de ses frustrations et de ses peurs, y compris l'identification, la dispersion, la suppression, les systèmes de protection, l'intégration et la compromission des impulsions.

A ce propos, Hall (1985 : 85) soutient que les systèmes de protection sont, par définition, des tentatives de réduire l'anxiété par le déni, la fabrication ou la distorsion de la réalité tout en empêchant la croissance de la personnalité. Freud suggère un certain nombre de systèmes de protection. Le refoulement est la suppression inconsciente d'idées, de sentiments et de pulsions indésirables. Les anti-investissements sont utilisés par la répression

pour nier les investissements. Le refoulement crée une barrière pour empêcher tout type d'activité motrice chaque fois que l'anxiété est déclenchée par les investissements du ça inquiétants qui envahissent la conscience.

Par exemple, la répression peut empêcher quelqu'un de voir quelque chose qui est clairement là ou truquer toute information sur l'entité menaçante qui pénètre par les sens. Ceci est fait pour empêcher l'ego d'identifier la chose potentiellement dangereuse qui peut causer des inquiétudes. Les souvenirs traumatiques ou les souvenirs associés à des expériences traumatisantes sont également sujets au refoulement. Les événements traumatisants ne sont pas nocifs en eux-mêmes, mais une personne peut être en danger de s'en souvenir. En conséquence, la suppression peut avoir un impact sur tout un complexe de souvenirs. Le but dans chaque cas, qu'il s'agisse d'une perception, d'une mémoire ou d'une pensée réprimée, est d'éliminer la peur objective, psychologique ou moraliste en minimisant ou en fabriquant toute menace extérieure ou intérieure à la protection de l'ego (Hall, 1985 : 86).

De plus, Hall (1985) soutient dans " A Primer of Freudian Psychology " que si de nombreuses personnes utilisent la répression parce qu'elle est considérée comme essentielle au développement sain de la personnalité, d'autres personnes en deviennent vraiment dépendantes. Ces individus sont soi-disant réprimés. Ces personnes dégagent l'image d'être recluses, tendues, inflexibles et réservées, et elles semblent également avoir peu de liens avec le monde extérieur.

Ils utilisent beaucoup d'énergie pour maintenir leur suppression, laissant peu d'énergie pour des interactions utiles avec l'environnement. D'ailleurs, Hall (1985 : 86) affirme que la suppression peut parfois empêcher un composant physique de fonctionner normalement. En raison de leur peur de

la pulsion sexuelle, les individus refoulés peuvent éprouver de l'impuissance sexuelle ou de la frigidité. Le déni oral peut être un signe d'investissements supprimés. Ce type dira quelque chose qui ne correspond pas à ses véritables intentions. Par exemple, cet individu pourrait véritablement signifier « je veux cela » lorsqu'il dit : « Je ne veux pas cela ». Un aspect fascinant de la répression est quelqu'un qui a une impulsion réprimée de se punir. Une telle personne cherchera des moyens indirects de représailles, comme avoir un accident ou même simplement perdre des objets.

Finalement, la répression peut être levée lorsque la menace principale n'est plus présente. Mais ça ne se fait pas tout de suite. Cela doit être appris en mettant la réalité à l'épreuve. Faire un tel test est difficile tant que la répression reste en vigueur, mais la répression ne prendra fin qu'une fois l'examen effectué. Pour cette raison, un individu refoulé est plus susceptible d'être accablé par plusieurs angoisses non fondées de sa jeunesse. L'individu refoulé n'a jamais l'occasion de voir que ses inquiétudes ne sont plus justifiées (Hall, 1985 : 88).

- Analyse littéraire de "Madame Bovary" de Gustave Faubert

Le personnage principal digère sa déception en utilisant des systèmes de protection de l'ego comme la suppression. Du point de vue de Ruch (1970 : 468), le refoulement est, en général, le processus d'effacement de la conscience d'une pensée ou d'une émotion qui provoque un malaise, une humiliation ou une culpabilité.

Conformément à la théorie psychanalytique développée par Sigmund Freud, le moi est capable d'empêcher les souvenirs douloureux, les sélections d'objets risquées et les pensées de prendre conscience (Lundin, 1969 : 318).

Par conséquent, il est clair que le refoulement est un processus d'effacement des souvenirs douloureux de la conscience vers l'inconscient, rendant l'individu en colère temporairement, inconscient de son mécontentement dans un effort pour le diminuer.

Dans "Madame Bovary", Emma Bovary emploie la répression lorsqu'elle s'engage dans une histoire d'amour avec un autre homme par mécontentement envers son mari. Elle fait un effort pour atténuer sa déception en s'engageant dans une activité qui l'aiderait probablement à l'oublier. Son comportement montre à quel point elle est mécontente de son mariage :

“Rodolphe arrivait ; c'était pour lui dire qu'elle s'ennuyait, que son mari était odieux et son existence affreuse !” (MB : 384)

Emma confie à son amant, Rodolphe, à ce stade du récit, tout son ressentiment et sa lassitude. Son besoin d'attention est la raison de cela. Rodolphe peut être convaincu des actions d'Emma de plusieurs façons.

A ce propos, Freud (1914 : 61) soutient que *" Plus nous l'utilisons, moins nous sommes en contact avec la réalité et moins nous sommes capables de fonctionner pleinement"*. Dans certains cas, l'ego recourra au déni plutôt que de permettre à certaines pensées d'atteindre la conscience.

“Mais elle n’y prenait garde, au contraire ; elle vivait comme perdue dans la dégustation anticipée de son bonheur prochain. C’était avec Rodolphe un éternel sujet de causeries. Elle s’appuyait sur son épaule, elle murmurait” (MB : 399)

Emma ignore la réalité de son existence dans la narration et substitue la fantaisie. Elle vit dans un endroit assez éloigné de sa famille dans le roman et a l'intention de fuir avec son amant. Emma abandonne son inquiétude pour

sa famille en faveur de la fugue en raison de sa désillusion et de la suppression de sa vie conjugale.

Le refoulement, pour Ruch (1970 : 469), se produit lorsque les désirs d'une personne sont étouffés par la réalité. Dans cette situation, il se retire dans un monde imaginaire où ses désirs non satisfaits peuvent se réaliser.

"Elle avait lu Paul et Virginie et elle avait rêvé la maisonnette de bambous, le nègre Domingo, le chien Fidèle, mais surtout l'amitié douce de quelque bon petit frère, qui va chercher pour vous des fruits rouges dans des grands arbres plus hauts que des clochers, ou qui court pieds nus sur le sable, vous apportant un nid d'oiseau". (MB : 813)

Presque tout au long de sa vie, Emma Bovary exploite ses fantasmes. Elle aspire à une vie qui se lit comme un livre. Elle assimile tout ce qu'elle a à l'intrigue d'un roman car elle a une imagination débordante. Malheureusement, le récit de sa vie quotidienne n'est pas aussi convaincant que celui du livre.

Un type de répression est la formation de réaction. Ruch (1970 : 472) déclare que la formation de réaction se produit lorsque quelqu'un supprime involontairement un désir qui est socialement inapproprié parce que le simple fait de penser à lui le fait se sentir coupable. Ensuite, pour se protéger de ses pulsions indésirables, il peut adopter une attitude consciente et s'engager dans des comportements explicites qui vont à l'encontre de ses désirs inconscients.

Selon la théorie psychanalytique, le moi peut prévenir le danger en se substituant à la motivation adverse lorsque l'un des motifs le presse et constitue une menace, explicitement ou implicitement (Lundin , 1969 : 334).

Cela est démontré dans la scène où Emma se tue parce qu'elle ne peut pas terminer sa tâche. Emma est piégée en essayant de comprendre comment

rembourser toutes ses dettes du fait qu'elle est confuse à ce sujet et qu'elle n'a pas d'argent. Tous ceux à qui elle demande de l'aide ne font rien pour la sauver. Elle est obligée d'utiliser une mesure extrême pour résoudre son problème : le suicide. Elle se précipite à la pharmacie sans réfléchir, achète un arsenic et le prend immédiatement.

"La clef tourna dans la serrure, et elle alla droit vers la troisième tablette, tant son souvenir la guidait bien, saisit le bocal bleu, en arracha le bouchon, y fourra sa main, et, la retirant pleine d'une poudre blanche, elle se mit à manger à même" (MB : 642)

Cette action est le résultat d'une réponse. Quand elle se tue, c'est considéré comme indésirable par la société. Elle agit à la suite de la répression qu'elle subit au sein de sa famille, notamment auprès de son mari, qui ne tient jamais compte de ses besoins. De plus, en raison de sa contrainte de coût, elle est incapable de rembourser la totalité de sa dette.

L'auteur de l'ouvrage décrit avec sensibilité la pensée intérieure déprimée à travers l'environnement extérieur alors qu'elle regarde le ciel lors d'un de ses jours de dépression.

" Ils s'amoncelaient au couchant du côté de Rouen, et roulaient Vite leurs volutes noires, d'où dépassaient par derrière les grandes lignes du soleil, comme les flèches d'or d'un trophée suspendu, tandis que le reste du ciel vide avait la blancheur dune porcelaine. Maïs une rafale de vent fit se courber les peupliers, et tout à coup la pluie tombe ; elle crépitait sur les feuilles vertes. Puis le soleil reparut, les poules chantèrent, des moineaux battaient des ailes dans les buissons humide, et les flaques d'eau sur le sable emportaient en s'écoulant les fleurs roses d'un acacia." (MB : 248)

Les croyances et l'idéologie patriarcales ont longtemps influencé la façon dont les femmes sont perçues dans la société et les arts. Les éléments linguistiques et structurels qui constituent le fondement de la littérature affectent une fois de plus la façon dont les femmes sont représentées. La "faiblesse" des femmes et leur moi inconscient sont fréquemment utilisés comme matière profitable pour l'écriture et la lecture. Emma Bovary est simplement l'un des nombreux personnages féminins émergeant dans une société patriarcale. Elle est victime de ses envies biologiques inconnues, rongeantes et grognantes qui la conduisent sur le chemin rempli de "saleté" pour libérer la bête dans sa tête. En d'autres termes, le surmoi mal défini d'Emma Bovary permet à son ça de dominer et de gouverner son moi.

L'auteur décrit le voyage refoulé d'Emma avec une clarté impitoyable, capturant ses hormones bouillantes, son déclin moral et sa disparition inattendue mais éventuelle. Les exemples peu fréquents de décence obscène de l'histoire complètent l'harmonie du réalisme et de la honte, créant une œuvre littéraire irréprochable qui est véritablement une œuvre d'art. Il fait de la lecture du livre une expérience agréable en inspirant des moments d'intrigue palpitante et d'attrait sensuel.

- Analyse littéraire d'Impasse des deux palais de Naguib Mahfouz

Le palais représente l'autorité de M. Abdel-Jawad ayant le pouvoir absolu de contrôler les membres de sa famille sur laquelle il pratique diverses formes de tyrannie et de domination. Ainsi, chacun respecte les limites fixées par lui. Il est à noter que le mot Si Alsayed est utilisé pour désigner le père qui domine ses proches dans le sens de "l'homme et en bas n'est rien". Dans le roman, nous constatons que tout dans cette maison est aveuglément soumis à une volonté supérieure avec un contrôle incommensurable, qui s'apparente

plus à un contrôle religieux, voire à l'amour lui-même, dessinant ses pas dans les cœurs avec pudeur. Il n'y a pas ici de tyrannie en son absence, mais en sa présence, toutes les significations de la liberté, de la joie et du confort disparaissent.

Alsayed est celui qui représente les membres de sa famille et lorsqu'il a ordonné à son fils Yassine de divorcer d'avec sa femme, il dit à l'intérieur de lui "prenez soin du palais et laissez-moi tranquille". Mais le fils n'a pas osé parler devant son père alors il a gardé ces mots à l'intérieur.

"*L'idée lui était venue, un jour de leur première année de vie commune, d'élever une sorte d'objection polie à ces soirées continuelles au--dehors. Mais il s'était contenté de répondre en la prenant par les deux oreilles, de sa voix sonore et sans mâcher ses mots : « Je suis un homme, c'est moi qui commande. Je n'admets aucune remarque touchant ma conduite, ton seul devoir est d'obéir. Et prends bien garde à ne pas m'obliger à t'apprendre à vivre ! » Cette leçon et d'autres qui suivirent lui avaient appris qu'elle pouvait tout faire, au besoin fréquenter les démons, sauf laisser percer sa colère. Elle devait s'en tenir à une stricte obéissance, et elle obéit, au prix de sa personne, au point qu'il lui répugna bientôt de blâmer les sorties de son mari, fût--ce dans l'intime de son cœur."(Impasse des deux palais de Naguib Mahfouz, P.8)*

La maison d'Al-Jawad représente une prison qualitative que tous les membres de la famille doivent strictement respecter. Cette maison, semblable au contrôle militaire, n'autorise ni l'erreur ni l'oubli de la part de ses habitants. Elle est dominée par la coutume et les traditions, et la pression exercée sur la mère et les enfants apparaît en présence du père, surtout dans des situations critiques auxquelles on ne peut échapper, notamment dans la salle à manger, lors du petit déjeuner.

"M*ais cette pause matinale, bien que de courte durée, leur faisait l'effet d'un calvaire en raison de la discipline militaire qu'ils étaient tenus d'y observer,[…]. Avec cela, le petit déjeuner lui--même se déroulait dans une ambiance propre à en gâcher le plaisir. Il n'était pas rare, par exemple, que le pèreoccupe le court espace de temps précédant la venue de la mère avec le plateau à inspecter ses fils d'un œil critique. […] Il lui arrivait de demander sèchement à Kamal : « Tu t'es lavé les mains ? » Et si l'intéressé répondait par l'affirmative, il lui disait : « Montre--les !» Le gamin montrait alors ses paumes ouvertes en ravalant sa salive, perclus de terreur, et, au lieu de l'encourager à la propreté, il ne trouvait rien de mieux à lui dire en guise de menace : « Si jamaistu oublies, ne serait--ce qu'une fois, de te laver les mains avant lerepas, je te les coupe ! Comme ça tu en seras débarrassé ! »"(Impasse des deux palais de Naguib Mahfouz, PP.26-27)*

A ce titre, la famille souffre de ce système établi et imposé par un père autoritaire. Ainsi, les membres de la famille cherchent des lieux sûrs, essayant de trouver un abri loin de la censure et des sanctions imposées qui les empêchent d'exercer leurs libertés, y compris le maître qui a recours à des lieux de divertissement et veille tard pour mener une vie pleine de plaisir et de liberté. Cette autorité patriarcale transforme la maison en enfer, et c'est ce qui a poussé Amina à voir le monde extérieur lors d'une visite à la mosquée Al-Hussein, accompagnée de Kamal et c'était tout ce que vous pouviez souhaiter ou rêver.

La boutique du maître semble être une chaîne de contrôle comme le lieu de travail du père que les enfants évitent de manière à ne pas se faire grogner, et c'est ce qui a fait Kamal dans son enfance à son retour de l'école. Il suit le

chemin de la piste sombre que les démons empruntent comme scène de leurs jeux nocturnes. Cela lui fait lire à haute voix un verset du Saint Coran pour expulser les démons. Quant à Yassine, il passe devant la boutique, et ce n'est pas son audace, mais il n'a pas le choix.

"Mais le démon en question eut vite fait de s'éclipser et de se transformer en ange docile lorsque le jeune homme approcha de la boutique de son père. Là, il baissa les yeux, rectifia sa démarche et prit le beau visage de la décence et de la pudeur. Il activa le pas, marcha droit devant lui et, en passant devant la porte de la boutique, jeta un coup d'œil à l'intérieur. Il y vit foule mais croisa le regard de son père assis derrière son bureau et s'inclina avec respect, portant la main sur sa tête d'un geste poli." (Impasse des deux palais de Naguib Mahfouz, P.90)

En fait, cette boutique impose aussi au maître une certaine politesse avec les clients, son assistant et son visiteur constant, Cheikh Metwally, car il s'abandonnait souvent à ces gens, alors il s'obligeait à garder le silence. Il ne trouve pas de place pour la révision ou l'évasion comme il le fait avec sa famille.

Qasir Al- Shawq représente un lieu impoli pour Yassine, c'est un lieu plein de souvenirs amers et durs, donc chaque fois qu'il est nécessaire d'aller chez lui pour rendre visite à sa mère, il souffre de douleur et d'aversion qu'il éprouverait si sa mère mourait. Naguib Mahfouz le décrit ainsi :

"Lorsqu'il arriva rue d'al-Gamaliyya, sa poitrine se serra, au point qu'il se sentit étouffer. […] L'impasse de Qasr el--Shawq lui apparut. Son cœur se mit à battre à grands coups qui assourdirent presque ses oreilles.

Puis, à la pointe du tournant,à droite, il vit les paniers d'oranges et de pommes, alignés sur le trottoir devant la boutique de fruits. Il se mordit les lèvres et baissa la tête de honte. Le passé, se dit--il, est entaché de honte : la tête enfouie de honte dans la glaise, sans cesse gémissant sa plainte de honte et de douleur. […].C'était comme s'il voyait dans la boutique « un garçon » levant la tête vers le propriétaire et disant : « Maman vous demande de venir cette nuit », puis ce dernier revenir avec un panier rempli de fruits, la mine réjouie. »" (Impasse des deux palais de Naguib Mahfouz, PP.139-140)

Il semble que la malchance d'Aisha l'ait éloignée de partout, l'entourant des douleurs. -Sokkariyya était l'endroit le plus grossier auquel elle s'est constamment opposée, après avoir été témoin de la vie de bonheur qu'elle a eue avec son mari Khalil avec lequel elle a eu des enfants. Néanmoins, la mort les lui a tous pris: sa première calamité a été la mort de Khalil et de ses deux fils, elle n'a donc pas vu -Sokkariyya jusqu'au jour du mariage de sa fille Naima avec Abdel Moneim. C'était neuf ans plus tard. Dès alors qu'elle se tenait devant l'entrée de la maison de Sokkariyya, des larmes coulaient de ses yeux de douleur et de tristesse pour la séparation d'êtres chers, et son évasion du diabète augmente après sa deuxième calamité, qui était la mort de sa fille Naima, décédée du diabète également à la suite d'une dysplasie. Le simple fait de penser à Sokkariyya fait que les souvenirs la hantent, alors elle s'abstient de rendre visite à sa sœur Khadija pour ne pas retourner à Sokkariyya. En conséquence, elle disait :

" Je ne parviens pas à voir Sokkariyya. Je n'ai pas de parents du fait que je n'en ai plus. Je ne peux rendre visite à personne" ((*Impasse des deux palais de Naguib Mahfouz,* P.577)

La principale raison de l'aversion du personnage pour le lieu est toujours son état émotionnel et psychologique qui pousse l'humain vers le lieu hostile et cela s'applique à la plupart des lieux de conduite de la trilogie. Les lieux grossiers ne doivent pas toujours être un symbole de pauvreté et de privation de manifestations matérielles dans la mesure où ils sont vides tout en manquant des conditions et des raisons qui rendent l'âme calme et stable.

Conclusion

En substance, Flaubert dépeint la vie de Madame Bovary comme une existence insatisfaite et misérable, marquée par des rencontres amoureuses décevantes et défavorables. Le mot bovarysme est inventé pour décrire le malheur d'Emma, figure qui en est venue à représenter le statut social des femmes au XIXème siècle.

Les principales caractéristiques du bovarysme à cet égard incluent des sensations persistantes d'ennui doublées d'un manque de joie, de rêveries et d'une propension à vivre sa vie selon une imagination extrême, ainsi qu'une frustration finale qui entraîne une anxiété psychologique et probablement une oppression. C'est la réalité des femmes à cette époque : les hommes gouvernent le foyer et la société, prenant toutes les décisions, laissant les femmes malheureusement dans une position d'impuissance avec peu d'autorité.

Le roman fournit de nombreux exemples de cette circonstance. Ici, il vaut la peine d'examiner l'oppression que Flaubert dépeint car elle offre au lecteur une image vivante du style de vie d'Emma imaginé pour elle-même. Freud a utilisé ce type d'oppression pour étayer sa théorie et approfondir l'inconscient d'un patient opprimé. Dans le scénario, l'oppression d'Emma l'amène à se désengager de la réalité et à imaginer une vie heureuse dans un

espace virtuel avec de beaux paysages, couleurs et parfums, ainsi qu'un avenir romantique. Le type de répression que l'on trouve dans « Madame Bovary » résulte d'un déséquilibre familial tel que le manque d'attention du mari, les restrictions de la société patriarcale et l'éloignement des membres de la famille, entrainant l'infidélité, l'engagement dans d'autres relations amoureuses et le suicide.

Quant à Impasse des deux palais, Naguib Mahfouz a créé des lieux dits polyphoniques, et a donné à chacun d'eux sa propre signification. Il se voit attribuer ses propres places indépendantes tout en suivant le rythme de son époque. Pour lui, le lieu forme un binaire principal, qui est la dichotomie fermée-ouverte, comprenant des lieux fermés et ouverts séparés par des frontières de sévérité variable, dont certaines sont accessibles et d'autres ne le sont pas.

Naguib Mahfouz accorde une grande importance aux maisons en tant que principal nerf à partir duquel les humains se déplacent vers le monde ouvert. C'est à travers les maisons que Naguib Mahfouz incarne son dicton : les maisons sont pour les femmes et le monde est pour les hommes.

Il est clair que Naguib Mahfouz se concentre sur des lieux fermés représentant un monde privé très uni qui révèle la nature et la laideur de chaque personnage, son degré d'interaction avec le monde intérieur et sa relation avec le monde opposé. Ces maisons représentent la prison qui forme l'espace anti-maison, dépeignant la dureté de la frontière et le sens du rétrécissement et de la fermeture isolant l'intérieur de l'espace extérieur. Les lieux fermés représentent une oppression pour la famille. Les restrictions sociales forment une autre ligne opprimée qui fait souffrir la famille.

Les références

Davis, PJ (1987). *Le refoulement et l'inaccessibilité des mémoires affectives.* Journal de la personnalité et de la psychologie sociale, 53.

Flaubert, Gustave.1857. *Mme Bovary.* Indonésie : Serambi Ilmu Semestre

Freud, S. (1895). *Projet de psychologie scientifique.* Édition standard, vol. I. Londres : Hogarth.

Freud, S. (1914). *Sur l'histoire du mouvement psychanalytique*. Édition standard, vol. XIV.

Freud, S. (1925b). *Une étude autobiographique.* Édition standard, vol. XX. Londres : Hogarth.

Freud, S. (1939). *Moïse et le monothéisme : trois essais.* Édition standard, vol. XXIII. Londres : Hogarth.

Furnham, A., Petrides, KV, Sisterson , G. & Baluch, B. (2003). *Style d'adaptation répressif et présentation de soi positive.* Journal britannique de psychologie de la santé, 8.

Hall, Calvin S. et Gardner Lindzey. 1985. *Introduction à la théorie de la personnalité.* Canada : John Wiley and Sons Inc.

Holmes, DS (1990). Les preuves de la répression : un examen de soixante ans de recherche. Dans JL Singer (Ed.), *Répression et dissociation : Implications pour la théorie de la personnalité, la psychopathologie et la santé*. Chicago : presse de l'université de Chicago.

Holzman, PS (1962). *Répression et style cognitif.* Bulletin de la Clinique Menninger, 26.

Lundin, Robert W. 1969. *Personnalité : Une analyse comportementale.* Londres : MC. Guillaume Comp.

MAHFOUZ, N, *Impasse des deux palais (Bayn al-¬Qasrayn)*, roman traduit de l'arabe par Philippe Vigreux, Biblio, Paris, 1989.

Myers, LB. et Brewin, CR. (1996). *Illusions de bien-être et style d'adaptation répressif*. Journal britannique de psychologie sociale, 35.

Ruch, L.Floyd. 1970. *Psychologie et vie*. Californie : Scott, Foresman & Comp.

La confusión entre la polisemia y la homonimia

Zaid Adil Hussein **Prof. Titular. Amel Taha Mohammed Ameen**

M.A student /University of Baghdad **University of Baghdad**

College of Languages **College of Languages**

Department of Spanish language **Department of Spanish language**

zaid.adel1205a@colang.uobaghdad.edu.iq amaltaha@colang.uobaghdad.edu.iq

Resumen

Este trabajo demuestra la importancia de conocer las diferencias entre los dos fenómenos semánticos especiales la polisemia y la homonimia, son fenómenos cruciales en la delimitación de los signos. Cuando leemos una palabra o un término, a menudo nos preguntamos: ¿Esta palabra similar es una polisemia o un homónimo?

El objetivo de nuestra investigación es responder a la pregunta arriba. Ha sido un problema desde las antigüedades porque ambas concepciones se cumplen mucho porque tienen el significado de algún significante. Por lo tanto, están en el centro de toda la teoría de los signos lingüísticos, todas las teorías sobre los cambios semánticos y en el centro también de los problemas lexicográficos.

Palabras clave: polisemia, homonimia, homofonía, homografía, paronimia.

الالتباس بين المشترك اللفظي والتجانس اللفظي

الباحث / طالب الماجستير/ زيد عادل حسين/ جامعة بغداد/ كلية اللغات/ قسم اللغة الاسبانية

المشرف/ أ.م. امل طه محمد أمين / جامعة بغداد/ كلية اللغات/ قسم اللغة الاسبانية

الملخص

يبين هذا العمل أهمية معرفة الاختلافات بين الظواهر الدلالية الخاصة بتعدد المعاني وهما تعدد الافاظ ومتجانس الالفاظ، وهما ظاهرتان حاسمتين في تعيين العلامات اللغوية. عندما نقرأ كلمة أو مصطلحًا، غالبًا ما نسأل أنفسنا: هل هذه الكلمة المتعددة المعاني هي مشترك لفظي أم متجانس لفظي؟

الهدف من بحث هو الإجابة على السؤال أعلاه. لقد كانت مشكلة منذ القدم لأن كلا المفهومين هما كلمة واحدة مع الكثير من المعاني. لذلك، فهما في قلب نظرية اللغوية بأكملها وفي جميع النظريات حول التغيرات الدلالية وفي مركز المشكلات المعجمية أيضا.

الكلمات المفتاحية: المشترك اللفظي, التجانس اللفظي, متجانسة الصوت, متجانسة الشكل, الاسم المستعار

Introducción

El objetivo principal de este trabajo es conocer las diferencias entre la polisemia y otro fenómeno que es la homonimia. Son muy semejantes estos dos fenómenos lingüísticos mientras hay una gran diferencia entre ellas como lo que vamos a hablar sobre estas diferencias más adelante.

Un gran número de lingüistas y retóricos se interesaron por estos fenómenos los académicos marcaron y señalan hacia las evidencias y los rastros semánticos. Esto significa que los dos fenómenos aparecen ya sea por la superposición de las lenguas y la evolución de los enunciados, o sea para utilización metafórica.

La semántica es la ciencia que se ocupa del significado lingüístico. Esto significa poner el significado a diferentes unidades lingüísticas: morfemas, palabras y oraciones. Está separado de las diversas formas de uso contextual, antonimia, hiperonimia y sinonimia son relaciones que consisten en el significado o contenido de la palabra. Cuando expandimos nuestro punto de vista y nos hacemos referencia a posibles relaciones entre palabras o piezas léxicas, también podemos encontrar conexiones de homónimos y parónimos, que se vinculan a la forma de la palabra. En cuanto a la polisemia, no es fácil ponerla en un grupo antes mencionado. la semántica estudia una serie de fenómenos conocidos, entres en la confusión en medio de la polisemia y la homonimia.

El diccionario de la RAE determina la polisemia, (DRAE, 2001, s.v. polisemia) *“múltiples significados de palabras o ningún signo.* "Lingüista”. Luego la RAE hizo otra definición en 2014 *“pluralidad de significados de una expresión lingüística”.*

Teniendo en cuenta la definición de la RAE por la palabra homónima: *"palabra que, siendo idéntica a otra fonética y, por lo general, gráficamente, tiene distinto significado y origen"*

Por lo tanto, se puede encontrar una diferencia si el estudio se remonta al origen de los dos términos, es decir, dentro del contexto histórico. Además, la distinción entre polisemia y homónimos también es importante porque separa los principios de lo accidental.

la polisemia

Antes de todos tenemos que saber de dónde viene esta palabra, Polisemia proviene de la palabra griega antigua πολύς (polýs) que significa "mucho" y σῆμα (sēma) qué es "significado". El primero en definir y explicar este fenómeno fue Aristóteles, quien (Considerado, junto con Platón, padre de la filosofía occidental). (Aristóteles, Metafísica, ed. 1970) dijo: *"[…] no se puede discutir aportando las cosas mismas, sino que usamos los nombres como símbolos en vez de las cosas (…) los nombres y el número de los enunciados son finitos, mientras que las cosas son infinitas en número, por lo cual es necesario que un mismo enunciado y un solo nombre significa varias cosas".* (p.6-13).

Pero el término fue creado por Bréal en 1897, (considerado como el fundador de la semántica moderna). Dijo que el fenómeno consiste en el hacinamiento de significados en una sola palabra. M. Bréal (1924). *"el fenómeno de pluralidad de los*

significados o finalidades de las palabras como resultado de las diferentes inclinaciones que actúan sobre ellas" (p.144).

por ejemplo; la palabra *Regla*, que es un instrumento de forma rectangular y alargada que se utiliza principalmente para hacer líneas rectas y en otros son reglas utilizadas en cualquier deporte que siempre haya reglas rígidas de deporte, también hay reglas para el ciclismo y el fútbol.

Entonces date cuenta que inmediatamente cambia el significado, por lo tanto, polisémico, además las hembras dicen que caen con la menstruación a conocerse como regla. Entonces las palabras polisémicas son que presentan diferentes significados, es decir; uno tiene dos sentidos incluso pueden tener hasta cinco o más de cinco significados de acuerdo del contexto.

Por ejemplo, la palabra *Copa*, la copa del árbol si decimos, *vamos a subir hasta la copa del árbol*. Y la copa de vidrio, *trae siempre el zumo en la copa de vidrio.* También premio, *ganamos la copa al final de un campeonato.*

Entonces es un caso semántico que corresponde a un caso sinónimo, con pocas palabras valga la redundancia que puede tener diferentes significados concuerda con el contexto de la

región, al lugar donde esté hablando, se le quiera buscar su significado.

Este fenómeno surge por estiramiento semántica, entonces es investigado en la semántica léxica, cuyo propósito principal es el léxico, dar una respuesta sobre la estructura, según De Miguel (2009), es decir. El lexema se adapta a nuevos objetos o semánticos, la diferencia es cuando el significado del lexema se vuelve más variado o diferenciado.

Nunberg que fue un semanticista y autor léxico estadounidense en (1979) tuvo un importante artículo sobre la polisemia, cuando discutió que no había necesidad de tener accesos léxicas separadas para los múltiples sentidos de una palabra dada; todo lo que debe ser almacenado es un sentido central (aunque Nunberg además cuestionó si uno podría determinar qué significado era el núcleo). Su argumento se basa en el hecho que hay formas comunes de extender las palabras polisémicas.

Las palabras polisémicas siempre están semejantes en la forma de la letra y en la forma de objeto, por ejemplo; la palabra *Pico,* un pico puede ser una herramienta que se utiliza en el campo, puede ser el pico de un ave, puede ser montaña de cumbre puntiaguda también un contacto superficial de los labios.

Si os fijáis el pico de ave o de los labios hace mucha semejanza en la forma con el pico de una herramienta y de la montaña, como en la figura 1.

Figura 1 foto polémica.

Hjelmslev (1928) propuso estudiar las unidades menos significativas, ahora llamadas sema. Los estructuralistas estadounidenses se dedicaron al análisis de componentes, el estudio atribuido a Aristóteles de las características semánticas distintivas y no distintivas. En general, por la ley de economía del lenguaje, las unidades lingüísticas tienden a desarrollar nuevos memes, generalmente de carácter más abstracto que el original, evitando así crear nuevos términos. Las polisémicas suelen tener algo en común, ya se la forma una utilidad, por ejemplo; la

palabra *falda*, que es una prenda de ropa de vestir también es la parte de abajo de una montaña porque tiene forma de falda, esta significa Las palabras polisémicas tienen significados distintos, pero vinculados.

Como la palabra *Banco*; Es un Centro para almacenar el dinero, es un asiento de madera utilizado en los parques además banco de peces cuando se juntan muchísimas peces. Anteriormente, la gente usaba los bancos de asiento para hacer negocios a cambio de dinero, mientras que en el Banco de peces había muchos peces en el agua, como mucha gente en el Banco. Todos esos significados están relacionados. Estas palabras se pronuncian y deletrean lo mismo. (Cutting Ferreira,1999; Levelt,1989) *"comparten un lexema, o forma de palabra fonológica".*

Polisemia y homonimia.

Actualmente nos concentramos en polisemia y homonimia son fenómenos cruciales en la delimitación de los signos Para responder a nuestra pregunta central.:

¿Esta palabra similar es una polisémica o una homónima?, primero debemos preguntar ¿Cuáles son las diferencias entre las dos? Ha sido un problema desde las antigüedades porque ambas concepciones se cumplen mucho, tienen el significado de algún significante.

Lyons (1978) afirmó que *"los homónimos son palabras que tienen la misma forma, pero significados diferentes"* (p.25).

Mientras Potier Navarro (1991) dijo que *"hay polisemia, en el sentido clásico de la palabra, cuando un solo y mismo significante puede asociarse a varios significados, es decir, cuando una palabra tiene varios usos"* y la homonimia *"designa el hecho de que un solo significante puede estar asociado a varios significados"* (p.44).

Las palabras homónimas cuando parecen iguales en el sonido son *"homófonas"*, pero cuando tienen la misma ortografía son *"homógrafos"*. En otras palabras, si escucha o lees dos palabras que suenan similares o se escriben igual pero no tienen significados idénticos, debe decidir si en realidad dos palabras *"homónimas"* o si es una sola palabra que se usa de dos caminos diferentes, es "*polisemia".*

Un ejemplo de homonimia es "*coma*", que tiene tres significados completamente no relacionados, el verbo comer, signo de puntuación y pérdida de la conciencia.

Una palabra es polémica si se necesita más de una definición para explicar su significado en términos clásicos o si no es posible definir un conjunto de condiciones necesarias y adecuadas para abarcar todos los términos conceptos representados por palabras. Por ejemplo, una referencia a un "*niño*" puede ser masculina o femenina, esta diferencia entre los sexos puede verse como una polisemia que crea dos sentidos diferentes del niño, o más intuitivamente como una diferencia que es indeterminada dentro de un sentido único del niño.

Para J. Dubois (1973), la polisemia es *"la propiedad de un signo lingüístico que tiene varios sentidos" y la homonimia es "la identidad fónica*

o gráfica de dos morfemas que, por otra parte, no tienen el mismo sentido" (p.22).

Mientras S. Ullmann, en su teoría tradicional (1964), definirlas Así: polisemia: *"la misma palabra puede tener dos o más significados distintos".* homonimia: *"dos o más palabras pueden ser idénticas en cuanto al sonido"* (p.23).

Según Ullman sólo a partir de la distinción entre enfoques diacrónicos y sincrónicos surge el problema de delimitar estos dos fenómenos: K. Baldinger (1977) también era positivo acerca de la idea de Ullmann (1963), dijo: *"En el plano de la sincronía dos palabras pueden sentirse como una palabra con dos significaciones, y una palabra con dos significaciones puede sentirse como dos palabras. La homonimia puede llegar a ser polisemia, y la polisemia homonimia".*

En otras palabras, Podemos hablar de la polisemia desde el punto de vista diacrónico, Cuando los significados pueden ser devueltas al mismo étimo, y homonimia, cuando se trata de palabras con origen en varios étimos diferentes.

Homofonía y Homografía

La homonimia basada en la homofonía y la homografía. La homofonía: Son palabras que parecen iguales en el sonido, pero tienen significados y grafías diferentes: como "*sabia/savia, basto/vasto, baya/vaya/valla*".

La homografía: son palabras que tienen la misma ortografía, pero no tienen el mismo significado o la misma categoría léxica: como *"vino/vino, hinojo/hinojo, don/don"*. La diferencia entre ellos, es que la polisemia solo tiene una única entrada en el diccionario. Como en el siguiente ejemplo;

*"En tanto que en tomate este **mate**/no me pidas que **mate** ese mosquito"*

La primera palabra es un nombre, mientras que la segunda palabra es un verbo.

Figura 2 fenómeno homonimia.

Homofonía homografía

Paronimia

Dos palabras son similares en pronunciación, pero diferentes en significado y ortografía. la RAE. Ofrece otra definición *"Dicho de una palabra: Que tiene con otra una relación o semejanza, sea por su etimología o solamente por su forma o sonido, como vendado y vendido"*.

Mientras Klaus Heger (1990), sostiene que la consistencia cuantitativa de los signos lingüísticos impide admitir, polisemias. Por ello, concibió el significado como una colección de semas que son, por tanto, variantes combinatorias entre sí correspondientes a un monema, sí tienen al menos un sema en común, es polisemia. la forma de los parónimos es casi igual como "*abjurar/adjurar*", "*absorción/adsorción*", "*reja/regia*", "*trompeta/trompo*" o "*vela/velo*".

Figura 3 foto Paronimia.

Conclusión

A través de nuestro trabajo, podemos concluir lo siguiente:

1. La polisemia y la homónima existen en todas las lenguas vivas.
2. Los significados polisémicos siempre tienen usos distintos, pero vinculados, lo que significa suelen tener algo en común. Y por otro lado los significados homónimos generalmente no están relacionados.
3. Hay dos tipos de palabras homónimas: la palabra homofonía y la palabra homografía.
4. La Paronimia también se pueden clasificar como cuasi homónimos, pero, a diferencia de los homónimos, tienen la misma forma sonora, es decir, tienen relación o semejanza de etimología, pero difieren en su significado y ortografía.
5. Tradicionalmente, hay dos criterios para distinguir entre los dos: la etimología y la metodológica.
6. Etimológicamente, las palabras que provienen de diferentes fuentes se consideran homónimas, mientras que las palabras que provienen de la misma fuente se consideran polisémicas.
7. Metodológicamente, lo que es el significado está relacionado/no relacionado. Se supone que los signos comparados en homónimos tienen sus significados claramente delineados. Y las palabras polisémicas son palabras en las que se vinculan a diferentes significados de la misma palabra.
8. El criterio etimológico no siempre es concluyente ya que muchas palabras tienen un trasfondo desconocido. El criterio metodológico se usa más comúnmente, ya que los

significados ambiguos de las palabras a menudo se identifican fácilmente como relacionados o no relacionados.

Referencias

1. A.A.L.E. y Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española.* Volumen I Morfología. Sintaxis I. Madrid: Espasa Calpe.
2. Ainara Azcona Aramendia. (2013). *El problema de la polisemia en el proceso de adquisición y en el acceso léxico. Acercamiento teórico y didáctico.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
3. Austin, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
4. Bloomfield, L. (1914 [1983]): *Introduction to the Study of Language*. New York: Henry Holt.
5. Coseriu, E. (1973): *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico.* Madrid: Gredos.
6. Cruse, D. A. (2000b) *Meaning in Language*. Oxford: Oxford University Press.

7. DUCROT, O. y TODOROV, T. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje.* Madrid: Siglo XXI.
8. Figura 1. Recuperado de la página web https://www.misenal.tv/noticias/10-ejemplos-de-las-palabras-polisemicas [El 4 de marzo de 2022].
9. Figura 2. Recobrado de la página web https://mimundoespanol.blogspot.com/2014/02/palabras-con-doble-significado-en.html [El 10 de abril de 2022].
10. Figura 3. Recobrado de la página web https://www.youtube.com/watch?v=kegOFteA3_I [El 11 de abril de 2022].
11. Yasushi Hino – Yuu Kusunose Waseda University Stephen J. Lupker. (2010). *The Relatedness-of-Meaning Effect for Ambiguous Words in Lexical-Decision Tasks: When Does Relatedness Matter.* Waseda University – The University of Western Ontario.

La traducción del chiste lingüístico del español al árabe

University of Baghdad / College of Languages / Department of Spanish language

Sura Jalal Hameed / M.A student **Dr. Reyadh Mahdi Jasim**

E-mail: Sura97jalal@gmail.comE-mail: readhirak@colang.uobaghdad.edu.iq

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo es la traducción del chiste lingüístico del español al árabe, es decir el chiste que emplea un tipo de juego de palabras como la polisemia, homonimia, paronimia, entre otros, para la producción del humorismo. Como es sabido, cualquier tipo de textos que contiene un juego de palabras presenta una serie de dificultades en la traducción porque depende de recursos y figuras lingüísticos en una lengua determinada, y resulta muy difícil producir el mismo juego de palabras y mantener el efecto humorístico en la traducción a otra lengua. A continuación, probamos la eficacia de las estrategias propuestas por los autores y lingüistas para superar las dificultades de traducir el chiste lingüístico del español al árabe.

Palabras clave: chiste, traducción, juego de palabras, estrategias

ترجمة الطرفة اللغوية من الاسبانية الى العربية

جامعة بغداد/ كلية اللغات/قسم اللغة الاسبانية

الباحثة / سرى جلال حميد المشرف/ أ.م.د. رياض مهدي جاسم

البريد الالكتروني: sura97jalal@gmail.com

البريد الالكتروني: readhirak@colang.uobaghdad.edu.iq

ملخص

تناولنا في هذا البحث موضوع ترجمة الطرفة اللغوية، التي توظف التورية او نوع من الصيغ والاساليب اللغوية البلاغية والتلاعب بالألفاظ لأحداث الاثر الفكاهي، كالمشترك اللفظي، الجناس، وغيرها. كما هو معروف ان هذا النوع من النصوص يضع المترجم في تحديات، لا سيما ان التلاعب بالألفاظ يكون خاصاً بلغة معينة ومن الصعوبة نقله الى لغةٍ ثانية مع الحفاظ على الأثر الفكاهي. الهدف من دراستنا هو اختبار مدى نجاح إستراتيجيات الترجمة المقترحة من اللغويين في ترجمة الطرفة اللغوية عند تطبيقها في ترجمة الطرفة من الاسبانية الى العربية.

الكلمات المفتاحية: الطرفة، الترجمة، التلاعب بالألفاظ، إستراتيجيات الترجمة

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo la traducción de chistes lingüísticos del español al árabe. A continuación, explicamos como la lengua se emplea para producir humorismo, junto a otros aspectos sobre el juego de palabras y sus tipos utilizados para producir el chiste. Más importante, investigamos la traducibilidad del chiste lingüístico aplicando las estrategias

y mecanismos de traducción propuestos por los autores, en la traducción de chistes españoles al árabe. Hemos incluido en nuestro estudio una parte práctica donde intentamos traducir chistes de distintos tipos de juego de palabras, estos ejemplos los hemos obtenido de diferentes sitios de Web.

El humor es un fenómeno sociolingüístico que guarda una estrecha relación tanto con la cultura como la lengua en las que está inmerso. Segun (Attardo 1994, p.108), los estudios sobre el humor lingüístico durante mucho tiempo fue el área más investigada entre los estudios del humor, como afirma, en su libro *Linguistic Theories of Humor.*

El chiste lingüístico es el tipo de chistes más relacionado con la lengua, consiste en emplear un juego de palabras, como la polisemia, homonimia, aspectos metalingüísticos, etc… Como afirma Fuentes Luque, en su estudio sobre la recepción del humor audiovisual publicado en 2000, que este tipo de humor consiste en "*crear una ruptura de las expectativas, de lo establecido, de la lógica gramatical, sintáctica, semántica, gráfica o fonética del enunciado*" (Fuentes Luque, 2000, p.18).

La obra más elaborada respecto al chiste lingüístico y su traducción es la de Delabastisa 1993, quien clasifica el chiste lingüístico según la forma y estructura, y luego, presenta unos métodos de traducción variados para evitar los problemas de traducción relacionados con diferentes tipos de juegos de palabras y el chiste lingüístico en particular.

El chiste y el juego de palabras

Según el Diccionario de La Real Academia Española, el juego de palabras consiste en: "*El empleo de palabras, por gracia o alarde de ingenio, en sentido equívoco o en varias de sus acepciones, o de dos o más que solo*

se diferencian en alguna o algunas de sus letras". Delabastita (1993), lo define como:

> *"es el termino general que indica el fenómeno textual variado donde algunas características inherentes en la estructura de la lengua en cuestión se explotan de tal manera que establece una confrontación comunicativa, casi simultánea de al menos dos estructuras lingüísticas con significados más o menos disimilares y significantes más o menos similares" (*Delabastita, 1993,p. 97*).*

El mismo autor lo clasifica según la estructura empleada en los chistes:

- Estructura fonológica y grafológica: el juego de palabras consiste en los fonemas o lo que se llama (juego de sonidos), por ejemplo, la aliteración. Y grafemas, es decir, el juego de palabras es en su ortografía.
- Estructura léxica (polisemia): juego de palabras basado en la polisemia
- Estructura léxica (modismos): la oportunidad de introducir el juego de palabras consistente en la distancia entre el significado normal, no composicional de los modismos y su literal, composicional interpretación.
- Estructura morfológica: para la mayoría del juego de palabras basadoo en la morfología, las palabras se construyen en compuestos o derivativos, de una manera etimológicamente incorrecta pero semánticamente efectiva.
- Estructura sintáctica: la gramática genera términos o frases que pueden ser interpretados de diferentes maneras (1996, pp.130-131).

Las figuras del lenguaje y los juegos de palabras son temas amplios y complejos, y no es de nuestro interés investigador presentar una explicación exhaustiva sobre cada tipo. Sin embargo, mencionamos algunos ejemplos do los recursos lingüísticos más empleados para producir los chistes.

La polisemia

Consiste en la "*Pluralidad de significados de una expresión lingüística*" (R.A.E, versión electrónica, 2021). Es decir, una palabra (significante) con dos o más significados, el chiste polisémico es quizá el tipo de juego de palabras más empleado para producir los chistes.

"- Un mecánico le dice a otro:

- Tráeme el GATO.

-Y le dice el otro.

- No puedo porque me araña".

La palabra “gato” en el chiste anterior es una palabra polisémica, además de referirse al animal, gato también designa otros significados, entre ellos, el significado intencionado por el mecánico, que se refiere a la "*Máquina que sirve para levantar grandes pesos a poca altura*".

La homonimia

Esta figura retórica se define como, "*el fenómeno lingüístico que consiste en una palabra que se pronuncia como otra, pero tiene diferente origen, o significado muy distante*" (R.A.E, versión electrónica, 2021).

"¿Por qué los de Lepe no entran en la cocina?

-Porque hay un bote que pone sal"

En este chiste el efecto cómico se crea por la homonimia de la palabra sal (imperativo del verbo salir) y sal (condimento). Aunque en este apartado solo hablamos sobre el chiste de componente lingüístico, quisiéramos señalar que existe un elemento cultural también, el estereotipo de los leperos como el patrón de estúpido y menos cultos.

La paronimia

El parónimo según el diccionario de la R.A.E. es "*Dicho de una palabra que tiene con otra una relación o semejanza, sea por su etimología o solamente por su forma o sonido*". La paronimia, o lo que se llama en la retórica calambur, consiste en la reunión de palabras de pronunciación parecida, pero de significados distintos (Barrientos, 2018, p.39). Por ejemplo:

"Persona A: El viernes pasado contraí matrimonio.

Persona B: Contraje.

Persona A: Hombre, si te parece iba a casarme en chándal"

El chiste anterior consiste en la confusión fonética entre la palabra “contraje” del verbo contraer (en el pretérito indefinido de la 1ª persona singular), y la reunión de las de las palabras con y traje.

La onomatopeya

Es un recurso fonético que consiste en la simulación de sonidos, según el diccionario de la R.A.E, se define como: "*Formación de una palabra por imitación del sonido de aquello que designa*". Este recurso se aplica para producir chistes, especialmente para niños, y normalmente se trata de la similitud entre el sonido imitado y otra palabra. Por ejemplo:

"Le pregunta una ovejita a su mamá:

- Mamá, ¿puedo ir a jugar al prado?

-Veeeeee, veeeeee"

En el chiste anterior la onomatopeya consiste en imitar el sonido de la oveja "veeeeee*"*, que es semejante a "ve", (imperativo del verbo ir extendiendo el vocal *e).*

La traducción del chiste lingüístico

La traducción perfecta no existe, como afirma Nida (1964) "*no se puede haber una correspondencia absoluta entre lenguas, por lo tanto, no se puede haber una traducción exacta"* (Nida,1964, p. 156). Y respecto a la traducción del chiste y del humor en general, el objetivo principal es reproducir el mismo efecto humorístico del texto original, y para la mayoría de los chistes esto no se puede lograr mediante la mera sustitución de palabras.

El juego de palabras como recurso es engañoso por su naturaleza, se trata de palabras que poseen varios niveles semánticos, y que sirven para diferentes objetivos según las diferentes finalidades, además de su uso cotidiano para aligerar el estado de ánimo, Delabastita (1993) en un estudio sobre obras de Shakespeare menciona entre estas finalidades: crear coherencia en un texto, capturar la atención del lector, tomar los temas tabúes, producir tensión, crear ironía, respaldar un diálogo gracioso o de persuasión, y dar diferentes voces a los personajes (Delabastita,1993, pp. 136-151).

Cabe señalar el papel que juega la distancia cultural y lingüística en determinar la posibilidad y las dificultades de traducir los chistes, para poner en ejemplo, no es lo mismo traducir un chiste lingüístico del español al inglés

que traducirlo del español al árabe, dado que en algunos casos las palabras coinciden en su forma y/o significado entre el español y el inglés, a deferencia del español y el árabe por tener una distancia lingüística mayor.

En muchos casos, el chiste lingüístico también incluye referencias culturales además de lingüísticos, el chiste cultural es también popular a nivel universal y puede presentar algunas dificultades al trasladarlo a otra lengua y cultura distintas. Como los chistes étnicos, políticos, estereotipados, o cualquier tipo de chiste que contiene referencias a una cultura en particular, pues la dificultad de traducir los chistes consiste en estos dos aspectos, es decir los elementos culturales y lingüísticos, como afirma Vandaele sobre la traducción del humor "*la intraducibilidad relativa o absoluta se relaciona generalmente con aspectos culturales y lingüísticos*" (Vandaele, 2010, p.149).

Estrategias de traducir el chiste lingüístico

Para la traducción de los chistes lingüísticos, empleando para producir el humorismo algún tipo de ambigüedad, juego de palabra, figuras retoricas, elementos metalingüísticos…etc., algunos autores han intentado ofrecer unos mecanismos que sirven como soluciones al tratarse con chistes lingüísticos, como Fuentes Luque (2000), que distingue cuatro soluciones:

1. Adición\ compensación de un chiste para compensar otro que no se ha podido traducir
2. Sustitución de un chiste por otro
3. Procedimientos metalingüísticos, comentarios, notas a pie, nota final.
4. Omisión, se opta por no traducir el episodio humorístico (Fuentes Luque, 2000, p.60).

Luego, el autor presenta el tipo de traducción que funciona mejor con la mayoría de los chistes lingüísticos, lo que se llama traducción (efectiva o funcional), "*una forma de reformulación completa del chiste o pasaje humorístico. Se consiga la reacción humorística en ambos receptores"* (Fuentes Luque, 2000, p.61). Esto se aplica especialmente cuando el mismo chiste contiene elementos tanto lingüísticos como culturales, lo que el autor llama "chistes compuestos".

No obstante, el modelo de Delabastita (1996) es la más útil para nuestro trabajo por ser más detallado y específico del chiste lingüístico. El autor para su clasificación utiliza el término inglés (Pun) para referirse al chiste lingüístico, estas estrategias corresponden a los diferentes casos de juego de palabras en los chistes. Sin embargo, algunos métodos se usan más que otros, y otros no serán aplicados porque no sirven para nuestro estudio como la estrategia número 6 y 7. Cabe mencionar que se puede utilizar más que una estrategia para el mismo juego de palabras o para el mismo chiste (Delabastita, 1996, p. 191).

El modelo del autor consiste en 8 métodos:

1. (PUN > PUN): el traductor encuentra un juego de palabras equivalente en la lengua meta que puede ser diferente en algunos aspectos como la estructura formal, semántica o la función textual.

2. PUN > NON-PUN: el término original pasa a la lengua meta en una de sus acepciones, lo que implica transmitir el sentido del chiste, pero con la desaparición del juego de palabras.

3. PUN > RELATED RHETORICAL DEVICE: el juego de palabras se reemplaza en la LM por un recurso retorica conexo (repetición, aliteración,

rima, ironía…etc.) esto pretende recapturar el efecto del juego de palabras original.

4.PUN -» ZERO: el juego de palabras se omite por completo.

5. PUN ST = PUN TT: el traductor reproduce el juego de palabras de la LO en su forma original sin traducirlo (copia directa).

6.NON-PUN > PUN: el traductor introduce un nuevo juego de palabras inexistente en el texto original para compensar otro juego de palabras perdido en otra parte del texto, o por cualquier otra razón.

7. ZERO > PUN: el traductor introduce un material textual totalmente nuevo que contenga un juego de palabras sin ninguna justificación aparente excepto como recurso compensatorio.

8. TÉCNICAS EDITORIALES: notas a pie, notas a fin, comentarios del traductor, entre otros (Delabastita, 1996, p. 134).

Respecto a las estrategias de traducción, no es preciso decir que aplicar un método de traducción funciona para solucionar tal problema de traducción: como afirma Mahdi Jasim (2021) "*la traducción es un hecho que se caracteriza por ser inédito, dinámico, original… por ende, las soluciones no serán el resultado de aplicar fórmulas fijas o estables*" (Mahdi Jasim, 2021, p. 200). Por esta naturaleza dinámica y por la variedad de los chistes en cuanto a su dimensión lingüístico, cultural y psicológico, en nuestro análisis aplicamos diferentes estrategias dependiendo del componente de cada chiste.

2. La traducción de chistes lingüísticos del español al árabe

2.1 Juego de palabras basado en la gramática:

El chiste español	Método de traducción	La traducción al árabe
"Profesor: Joaquín, diga el presente del indicativo del verbo caminar. Alumno: Yo camino, tú caminas, él camina… Profesor: ¡Más deprisa! Alumno: Nosotros corremos, vosotros corréis, ellos corren"	Equivalencia total	المعلم: خواكين, قم بتصريف الفعل مشى بزمن المضارع البسيط. الطالب: انا امشي, انت تمشي, هو يمشي... المعلم: أسرع من ذلك! الطالب: نحن نركض, انتم تركضون, هم يركضون.

El ejemplo anterior se trata de una traducción literal, aunque – como hemos mencionado antes- la traducción literal, palabra por palabra no funciona para la mayoría de los chistes, en este chiste el juego de palabras está en las reglas gramaticales y los tiempos verbales, cuando el profesor dice más deprisa se refiere a la manera de hablar del estudiante tan despacio. No obstante, Joaquín lo entiende de una manera diferente y esto es lo que produce graciosidad.

En la traducción al árabe el mismo ocurre, es una equivalencia completa, no se requiere acudir a una estrategia de traducción, ya que se ha podido trasladar el chiste manteniendo su graciosidad con la mera traducción literal.

2.2 Juego de palabras basado en la fonología:

El chiste original	Método de traducción	La traducción al árabe

"¿Qué ruido hacen los misiles que atacan Irak? -Bushhhhhh"	Equivalencia total	كيف كان صوت انفجار القذائف في العراق؟ -بوشششششش!

La imitación de sonidos puede ser diferentes en cada lengua y en cada cultura, pero en este caso es equivalente porque el chiste se trata de la imitación de un sonido semejante a un nombre propio, esto es el ex-presidente estadounidense George Bush quien declaró la guerra contra mi patria Irak en 2003. Para traducir este chiste al árabe, simplemente hemos aplicado la traducción literal que ha logrado trasmitir el sentido del chiste y mantener su efecto gracioso basado en el juego de palabras. No obstante, su efecto puede ser también ofensivo, especialmente para el receptor iraquí, dado que esta injusta guerra dio lugar a graves pérdidas de vidas y víctimas civiles entre muertos o heridos, para algunas personas es ofensivo e inhumano tomarlo en forma de burla. Sin embargo, lo que se considera aceptable o no en relación con el humor se varia para cada individuo.

2.3 Juego de palabras basado en el léxico

Polisemia:

1.

El chiste original	Método de traducción	La traducción al árabe
"Luisito, ¿por qué acentúas en tu redacción la palabra calor? –Pues porque dijeron	Equivalencia total	لويسيتو, لما قمت بوضع شدة على كلمة حَر في انشاءك؟ -لأنهم يقولون في التلفاز ان الحر سيشتد هذا الصيف.

por televisión que este verano el calor se acentúa"		

Acento o tilde en español es un signo ortográfico que sirve para producir intensidad en una sílaba, se define como "*Relieve que en la pronunciación se da a una sílaba, distinguiéndola de las demás por una mayor intensidad, una mayor duración o un tono más alto*" (D.R.A.E., versión electrónica, 2022). Pues el verbo acentuar significa poner acento a una sílaba o palabra. Además, este verbo se utiliza con un sentido similar a "Realzar, resaltar, abultar", entonces es una palabra polisémica, el chiste se trata de un juego de palabras que consiste en la confusión de Luisito entre estos dos sentidos de la palabra. En árabe, el chiste se transmite manteniendo su efecto gracioso por la existencia de los mismos elementos del juego de palabras en la LM, es decir en árabe el signo que sirve para recalcar una letra, según el Diccionario completo de Al-Wasīṭ, se llama شدَة (šaddah), el verbo equivalente de acentuar es شدَد (šaddadah) que también posee el sentido de realzar y resaltar, en la traducción de se acentúa hemos escrito el verbo equivalente en su forma reflexiva convirtiendo a يشتد (yaštad).

2.

El chiste original	Método de traducción	La traducción al árabe
"¿Por qué lloraba el libro de matemáticas? -Porque tenía muchos problemas"	Equivalencia total	-لماذا كان كتاب الرياضيات يبكي؟ -لأن لديه الكثير من المسائل.

Este chiste esta basado en el doble sentido de la palabra problema con su significado habitual de dificultad que necesita soluciones o aclaración, y el significado en el contexto relacionado con la matemática que se refiere a los ejercicios y preguntas de dicha asignatura. El humorismo del chiste se crea con relacionar estos dos sentidos, de tal modo que el libro está triste por tener problemas, como si tuviera los mismos problemas a los que nos enfrentamos como personas.

En árabe la palabra que se utiliza para referirse a los problemas de matemática es مسألة (mas'alah), que fuera del contexto de la matemática se usa también, aunque no significa exactamente problema, en árabe مشكلة (muškilah) sino da el significado de cuestión, y si viene sola no producirá necesariamente el sentido de dificultad, lo hemos mantenido en su forma original equivalente al problema matemática para producir un efecto humorístico semejante y transmitir el mismo sentido del chiste de la LO.

Homonimia:

1.

El chiste español	Método de traducción	La traducción al árabe
"-Un pez le dice a otro -Tu padre ¿qué hace? -Y el otro contesta: -Nada"	PUN > NON-PUN	سمكة تسأل الأخرى -ماذا يعمل والدك؟ -فأجابت الثانية -يسبح/ لا شيء.

El chiste original consiste en la confusión terminológica de la palabra "nada" en español. El efecto gracioso del chiste está en el doble sentido de la respuesta del pez cuando el otro le pregunta qué hace su padre, le responde

con nada: Se trata de una palabra homonímica, *nada* (adverbio de negación), y nada del verbo nadar (conjugado en el presente indicativo de la 3ª persona singular).

En la traducción al árabe, la respuesta del pez es nada como en el segundo significado mencionado, del verbo nadar, ya que, en árabe esta relación lingüística no existe entre el equivalente de nada (del verbo nadar) *يسبح* (yasbaḥ), y nada como inexistencia total *لا شيئ* (la šay'), por ser de forma y sonido distintos. Hemos incluido en la traducción el otro significado para hacer referencia al doble sentido de la palabra. Pero el chiste en árabe no implica ningún tipo de juego de palabras y, por ende, ningún efecto gracioso.

2.

El chiste original	Método de traducción	La traducción al árabe
"Oye Manolo te vendo el coche. - ¿Y para que quiero yo un coche vendado?"	PUN > NON-PUN	سأبيع / الف لك سيارتي يا مانولو. -ولما قد اريد سيارة ملفوفة؟

Este chiste para producir un humorismo se basa en la homonimia de la palabra "vendo", la primera persona la usa en referencia al verbo vender. Sin embargo, Manolo lo entiende de una manera diferente, es decir, vendo del verbo *vendar* "atar, ligar o cubrir con una venda". El chiste se pasa a la lengua árabe en su sentido literal perdiendo así el sentido chistoso, porque en árabe no existe una equivalencia del juego de palabras del chiste original. Hemos puesto en la traducción los dos significados incluidos en el análisis de *vendo* para indicar que se trata de una palabra con doble sentido.

Paronimia:

1.

El chiste original	Método de traducción	La traducción al árabe
"¿Qué le dice el 1al 10? -Para ser como yo deberás de ser sincero"	PUN > NON-PUN	ماذا قال الرقم ١ للرقم ١٠؟ -لتصبح مثلي عليك ان تكون صادقاً / بلا صفر.

Este es otro ejemplo de la paronimia como juego de palabras utilizado para producir chistes. El juego de palabras en el chiste español anterior está en la representación fonética semejante de las palabras sincero y sin cero, el 10 para ser 1 tiene que perder el 0, este es el significado intentado que se presenta de una manera chistosa mediante la aplicación de la paronimia, en la traducción al árabe el chiste pierde el juego de palabras de la LO por la inexistencia de esta semejanza entre el número cero en árabe صفر *(ṣifr)*, y la palabra sincero صادق *(ṣādiq)*, perdiendo por consiguiente el efecto humorístico en la LM.

2.

El chiste original	El método de traducción	La traducción al árabe
"Van caminando dos ciegos un día de mucho calor, uno dice: -Ojalá lloviera. -Ojalá, yo también"	PUN > NON-PUN	كان اثنان من الكفيفين يتمشيان في الجو الحار فقال احدهم -اتمنى لو تمطر -انا ايضاً اتمنى ذلك.

Este chiste se basa en la palabra “lloviera”, que en este contexto se usa de una manera paronímica, ya que, el primer uso es *lloviera* del verbo llover conjugado en el pretérito imperfecto del subjuntivo, y el segundo, cuando dice yo también lo que quiere decir es ojalá “yo viera”, el humorismo es en la semejanza fonética entre las dos expresiones. En la traducción a la LM el efecto gracioso se pierde con la pérdida del juego de palabras que no existe en árabe entre los verbos llover تمطر *(tamṭir)* y el verbo ver يرى *(yarà)*. El chiste pasa a la lengua árabe con el significado directo de lloviera, perdiendo así el efecto gracioso del chiste original.

Conclusión

A través de nuestro trabajo, podemos concluir lo siguiente:

1. El chiste que se basa en juego de palabras es un tipo de chistes popular a nivel universal. Y es uno de los temas más estudiados e investigados en el campo del humor en relación con la traducción.

2. Respecto a su traducción, el chiste lingüístico se considera el tipo de chistes más difícil de traducir. Especialmente entre dos lenguas distintas como el español y el árabe. No obstante, el nivel de dificultad varía según los diferentes tipos de juegos de palabras que empleados.

3. La posibilidad de traducir el chiste lingüístico basado en la gramática del español al árabe es relativamente mayor. Lo mismo ocurre con el chiste fonético basado en la onomatopeya.

4. El juego de palabras basado en el léxico es el más difícil de traducir del español al árabe. Con variedad en el grado de dificultad, en algunos casos se ha podido traducir chistes basados en la polisemia, donde el juego de

palabras se reproduce en la LM, aunque no de una manera exacta. Sin embargo, la homonimia y la paronimia son tipos de juego de palabras que no se pueden reproducir fácilmente entre el español y el árabe.

4. Las técnicas y estrategias de traducir el chiste lingüístico solo funcionan a un grado limitado, en nuestra opinión, estos mecanismos sirven para la traducción entre dos lenguas de distancia menor, ya que la mayoría de ellos no funcionan de una manera exitosa para la traducción del español al árabe.

5. La traducción de chistes lingüísticos y de juego de palabras en general requiere más elaboración y atención para facilitar el asunto de traducir este tipo de textos.

Referencias

- ATTARDO, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlin–New York. Mouton de Gruyter.
- DELABASTITA, Dirk & Henry, Jacqueline (1996) "Wordplay and Translation" *The Translator*, 2:2, 347-353, DOI: 10.1080/13556509.1996.10798983.
- DICCIONARIO COMPLETO DE AL-WASĪṬ (2022). versión electrónica. Disponible en https://shamela.ws/book/7028
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DRAE), 2022 (versión electrónica) https://dle.rae.es/
- FUENTES LUQUE, A. (2000). *La recepción del humor audiovisual traducido: estudio comparativo de fragmentos de las versiones dobladas y subtituladas al español de la película Duck soup de los hermanos Marx.* Tesis doctoral presentada en la Facultad de Traductores e Interpretes de la Universidad de Granada.

- MAHDI JASIM, R. (2021). “La traducibilidad del humor del español al árabe estudio descriptivo-traductológico del chiste”. *Linguistic and translation studies, 34,* pp. *181-203.* Recuperado de https://www.iasj.net/iasj/article/229265
- MARTÍNEZ SIERRA, J. (2004). *Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en textos audiovisuales. El caso de Los Simpson*. la Universitat Jaume I.
- REGO, P, (2019). *Análisis de la traducción de chistes lingüísticos-formales en la primera temporada de la comedia de situación “Friends*”. Tesina de grado presentado en la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Tartu.
- VANDAELE, Jeroen (2002): “Introduction: (Re-)Constructing Humour: Meanings and Means”. *The Translator*, special issue (Translating Humour) 8 (2), pp. 149-172.
- ZABALBEASCOA, P, (2005). *Humor and translation— an interdiscipline*. Barcelona. Universidad de Pompeo Fabra.

Ishraqat Tanmawya

Quarterly Reffered Journal

Issued by: Al-Araqa Foundation for culture and Development

The Development Center for Studies and Training

Address: Iraq. Baghdad. Karrada / Ferduse Square Fakhruddin Building

email.tanmeia2016@yahoo.com

Editor

(Prof. Hadi Ghatfan Shon)

(Prof. Wafa' Turki Atea')

managing editor

Editorial Board:

1. Prof. Dhiaa Abdullah Ahmed Al-Tamimi / University of Baghdad / Iraq

2. Prof. Dr. Afrah Yassin Mohammed Al-Dabbagh / University of Salahaddin / Iraq / Kurdistan Region

3. Prof. Dr. Mazen Jasim Al-Hassani / Wasit University / Iraq

4. Prof. Dr. Muwafaq Abdulaziz Al-Hasnawi / Southern Technical University / Iraq

5. Prof. Dr. Said Jasim Ali Al-Asadi / University of Basra / Iraq

6. Prof. Dr. Abdul Azim Ahmed Abdel Azim / University of Damanhour / Egypt

7. Prof. Dr. Kamal Abdullah Hassan / Anbar University / Iraq

8. Prof. Dr. Omar Mohamed Ali Mohamed / Helwan University / Egypt

9. Prof Dr. Amina Abdullah Salem / Helwan University / Egypt

10. Prof. Dr. Suaad Hadi Hassan Altai.

11. Prof. Dr. Salma Majid Hamid, University of Diyala, Iraq

12.Assit. Prof.Dr. Adnan Kazem Al-Shaibani / University of Muthanna / Iraq

13.Assit. Prof.Dr. Hassan Hussein Siddiq / University of Rania Sulaymaniyah / Iraq / Kurdistan Region

14. Assit. Prof.Dr. Najat Ali Al-Hnshere / Taribes / Labia

15. Assit. Prof. Dr. Athera Ismail Zeidan, University of Tikrit, Iraq

16.Assit. Prof. Dr. Fathi Taha Mesh'Al Jebouri / University of Mosul / Iraq

Arabic Language Expert / Dr. Omar Zuher Ali

English Language Specialist Huda Abdul Hattab University of Baghdad

Publishing Policy in The Magazine

The Journal of the Development Center for Studies and Research invites all researchers and acadimians Iraq and abroad in various fields to make research of scientific value to enrich the journal with sound research.

Ishraqat Tanmaya Journal is reoffered Journal The of Development Studies is a journal that receives research and studies in all humanities (Arabic Language and Literature, English Language, History, Geography, Sociology, Education, Educational and Psychological Sciences, Political Science, Media, Philosophy, Quranic Sciences, . The researches submitted to the journal are subjected to scientific evaluation by the editorial board and a large collection of expert professors in all specialties from Iraq and abroad. The journal is committed to preserve the intellectual property rights of the authors and to apply them to the ethics of scientific research and the articles of the publication committee.

General Notes

- The research should not be published in a journal in Iraq and abroad, extracted or autoed from a book, a dissertation, a university thesis, or a copy of the Internet. The researcher shall submit a written undertaking to be attached to the research.
- The research arrangement in the journal is subjected to technical considerations related to the identity of the journal.
- Notify the researcher of accepting his research within a maximum period of one month from the date of summiting the research.
- The researcher has no right to refuse publish his research after introduce it to editorial board unless for reasons accepted by the

editorial board and this this is performed before notification of acceptance of his research for publication.

- The researcher is obliged to make amendments of the arbitrators on his research according to the reports sent to him and to provide the magazine with a modified version in a period not exceeding (15) fifteen days.
- Research are not to its authors, whether published or not published.
- The journal does not commit to publis research that violates any of these conditions.
- The researcher should attach with his research a brief description of his scientific career.

All opinions expressed in the journal reflect the views of the authors and do not necessarily reflect the views of the magazine

Regulation of Publishing Journal

Ishraqat Tanmayia Journal is pleased to announce to the honored researchers that it publishes research's in humanitarian fields according to the following conditions:

1- The research should be original, novelty, scientific value, great knowledge, language correctness and accuracy of documentation.

2. The research shall not be part of a previous published research or of a university thesis. The researcher shall submit a affidavit declaration not to publish the research or to submit it for publication in another journal.

3- A brief scientific biography shall be attached to the research, including the full name third name, his academic rank, his university, his college or a ministry.

4. The first page of the research should include:

A research title in Arabic.

B- Name of researcher in Arabic. His degree and his analification.

C - The researcher e-mail.

Two abstract, one in Arabic and the other in English, will be at the beginning of the research with font size (12), including the researcher's name and place of work.

5. It should be printed on the computer in Office Word 2007 or 2010 on a CD-ROM in one file (folder) (i.e. the research should not exceed more than one file on the disk). The editorial board shall be provided with three hard copies and the figures, if any, in its place of research, to be technically valid for printing.

6- The number of research pages should not exceed 25 pages (A4) ..

7- The researcher must pay the publishing fees amounting to (50000) fifty thousand Iraqi Dinars and (100) from aboard.

8- The research should be free of linguistic, grammatical and spelling mistakes.

9 - The researcher should adhere fonts and types of printing letters follows:

A Arabic language: font type (Arabic Simplified) and font size (14).

B English: Font Type (Times New Roman) Search Titles (16). And summaries (12). The other paragraphs of the paper are 14 cm.

10. The search margins should be automatic (endnotes) at the end of the search. Size 12.

11. The distance of the side notes (2.53 cm) and the distance between the lines (1).

12 The researcher shall be informed of the decision for the validity of publication or not in a period not exceeding one month from the date of receiving by editorial board.

13 The researcher is obliged to make the amendments of the arbitrators on his research according to the reports sent to him and to provide the journal with a modified copy in a period not exceeding (20) twenty days.

14 - The researcher has no right claim all research requirements after one year from date of publication it is.

15 - Research is not returned to the author whether accepted or not accepted.

16 - Integrating the sources of research and margins foot notes into a single title at the end of the research, with the writing of the source information when it is first introduced.

17. The research is subject to the secret evaluation by three experts to determine its validity for publication.

18- The researcher obtains one extraction for his research. If he wishes to buy the journal issue version, the price of one volume is 20 thousand dinars from Iraq and 30 dollars from aborad.

19. The journal does not commit to publishing research that violates any of these conditions.

editor