وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

مجلة المستنصرية للعلوم الانسانية

Mustansiriyah Journal of Humanities

مجلة محكمة فصلية تصدر عن كلية التربية/ الجامعة المستنصرية

تهتم بالبحوث الإنسانية والتربوية

المؤتمر العلمي السابع والعشرون للعلوم الإنسانية والتربوية

كلية التربية / الجامعة المستنصرية للمدة 28 - 29 شباط 2024

عدد خاص / 4 (العلوم التربوية والنفسية)

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد 2603 لعام 2022

Print ISSN: 2958-0730 e-ISSN: 2958-0722

E-mail: mjhedu@uomustansiriyah.edu.iq

https://mjh.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/mjh/index

مجلة المستنصرية للعلوم الانسانية

مجلة – متخصصة – محكمة

تصدرها كلية التربية / الجامعة المستنصرية

سعر النسخة الواحدة

داخل البلد: (12.500) اثنا عشر ألفا وخمسمئة دينار عراقي

خارج البلد: (60 $) ستون دولاراً

الاشتراك السنوي

داخل البلد: (85000) خمسة وثمانون ألف دينار عراقي

خارج: ($550) خمسمئة وخمسون دولاراً

الاسم:

العنوان:

يكتب الصك باسم مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية / الجامعة المستنصرية

العنوان البريدي: الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية

مكتب بريد الجامعة المستنصرية – ص. ب 46219

كلمة العدد

في هذا العدد الخاص نقدم للقراء الكرام بحوث المؤتمر السابع والعشرين للعلوم الإنسانية والتربوية ، وقد اشتمل على عدد واسع من البحوث المتنوعة بين محاور الدراسات الإنسانية في علوم القرآن واللغة العربية والتأريخ والجغرافية والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والعلوم النفسية والتربوية وهي بحوث جادة تسعى إلى اضافة معرفة حقيقية تسهم في بناء مجتمع معاصر من خلال وضع الحلول اللازمة لقضايا المجتمع ومشاكله المتنوعة ، فمجلتنا تسعى دائماً لأن تكون بحوثها على علاقة وثيقة بالمجتمع ومشاكله وقضاياه الرئيسية ، لذلك فإن هذا المؤتمر جاء متناغماً مع هذا الهدف إذ أقيم تحت شعار ((العلوم الإنسانية ... رؤية علمية نحو مجتمع معاصر)) ، وقد خضعت هذه البحوث إلى تحكيم علمي ولغوي فضلاً عن برنامج الاستلال الالكتروني من قبل لجان خاصة أعدت في الاقسام العلمية لهذا الغرض ، ومن أجل أن تخرج بأبهى حلة في جوانبها المعرفية والثقافية المختلفة .

أ.د. حازم حسن سعدون

مدير التحرير

هيئة التحرير

ت	الاسم الثلاثي	اللقب العلمي	التخصص/ المنصب	الدولة	الصفة
1	د. احمد عبد الستار جابر كاظم	استاذ	الجغرافية	العراق	رئيس التحرير
2	د. حازم حسن سعدون	استاذ	اللغة العربية	العراق	مدير التحرير
3	د. علاء حسين شنيشل	أستاذ مساعد	المعاون العلمي	العراق	عضواً
4	د. سعد محمد علي	استاذ	اللغة العربية	العراق	عضواً
5	د. حيدر شاكر عبيد	استاذ	التاريخ	العراق	عضواً
6	د. دياري صالح مجيد	استاذ	الجغرافية	العراق	عضواً
7	د. عدنان فرحان خميس القاسم	استاذ	علوم القران	العراق	عضواً
8	د. ئاسو صالح سعيد	استاذ	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	العراق	عضواً
9	د. حيدر كريم سكر	استاذ	العلوم التربوية والنفسية	العراق	عضواً
10	د. صفاء حسين محمد علي	استاذ	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	العراق	عضواً
11	د. شهلة حسن هادي هادي	استاذ	اللغة العربية	العراق	عضواً
12	د. سحر عبد العزيز السيد سالم	أستاذ	التاريخ	مصر	عضواً
13	د. ناظم أنيس ياسين عيسى	استاذ	الجغرافية	سوريا	عضواً
14	د. عماد عبد اللطيف علي	استاذ	اللغة العربية	قطر	عضواً
15	د. حسين عمر الخزاعي	استاذ	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	الاردن	عضواً
16	د. عبد المنعم احمد الدردير	استاذ	علم النفس التربوي	مصر	عضواً
17	د. عز الدين جلال الدين رضا نجاد	استاذ	علوم القران	ايران	عضواً

ملاك مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية		
ت	الاسم	العمل
1	أ.م. محمد سليم سلمان	تنضيد الاعداد
2	الست هبة محمد حسين	إدارية
3	السيد عدنان عباس علي	البريد
	الفريق الفني المخول بإدارة المواقع	
	م.م علاء محي شلاكه	Google Scholar
4	م. م نعيم ضميد عليوي	Research Gate
5	م. م منى علي عبد	Orcid
6	م. م حنان سعدي محمود	OJS
	موقع الوزارة المجلات العلمية الاكاديمية IASJ	
7	م.م فادي ممتاز يوسف	مسؤول الموقع
	الاستلال الالكتروني	
8	م.د داليا رعد عبد	مسؤولة الاستلال الالكتروني لبحوث المجلة
	لجنة التدقيق	
9	أ.م.د. صباح عبد الهادي	اللغة العربية
10	أ.د. حقي إسماعيل إبراهيم	اللغة العربية
11	أ.م.د. علي اسد موسى	اللغة العربية
12	أ.م.د. حيدر هادي أحمد	اللغة العربية
13	م.د. أحمد هادي شمام	اللغة العربية
14	م. نور خالد محيي الدين	اللغة العربية
15	أ.م.د. بيداء عبد نجم عزام	اللغة العربية
16	م. منى إبراهيم عبيد	اللغة العربية
17	أ. د استبرق رشيد ابراهيم	اللغة الإنكليزية

18	م.د عمر عباس نعيثل	اللغة الإنكليزية
19	أ.م رغد خلف عليوي	اللغة الإنكليزية
20	م.م معتز رياض خليل	اللغة الإنكليزية
21	م.م نبأ طالب هاشم	اللغة الإنكليزية

حول المجلة

- مجلة علمية محكمة فصلية تعني بنشر البحوث النظرية والتطبيقية التي تطور الجانب المعرفي تصدر عن كلية التربية– الجامعة المستنصرية رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد 2603 لعام 2022
- تمتلك المجلة الرقم المعياري الورقي 0730-2958
- تمتلك المجلة الرقم المعياري الالكتروني 0722-2958
- معتمدة في موقع المجلات الاكاديمية العراقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي https://mjh.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/mjh/about/privacy
- معتمدة في الترقيات العلمية بحسب كتاب وزارة التعليم والبحث العلمي – دائرة البحث والتطوير – قسم الشؤون العلمية المرقم (ب ت 4 / 7714) بتاريخ 18 / 9 / 2023 .
- تأسست المجلة عام 1980م باسم (مجلة كلية التربية) لغاية 2022 تم فصلها الى مجلتين (مجلة للأقسام العلمية – فيزياء ورياضيات وعلوم الحاسوب – ومجلة للأقسام العلمية الإنسانية – التاريخ والجغرافية واللغة العربية وعلوم القران والإرشاد النفسي والعلوم النفسية والتربوية) حسب توجيه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ دائرة البحث والتطوير بالكتاب العدد ب ت 4 2040 في 4/3/ 2022 وكتاب رئاسة الجامعة المستنصرية/ قسم الشؤن العلمية ذي العدد 9429 في 2022/4/24.

❖ معلومات الاتصال

- رئيس هيئة التحرير ahmedabdsatar@uomustansiriyah.edu.iq
- مدير تحرير المجلة dr.hazimhasan@uomustansiriyah.edu.iq
- ايميل مجلة المستنصرية للعلوم الانسانية E-mail: mjh_edu@uomustansiriyah.edu.iq
- العنوان / العراق – بغداد – شارع فلسطين – ساحة الموال / الجامعة المستنصرية – كلية التربية – الطابق الأول .

مساحة تغطية المجلة

تستقبل المجلة بحوث في التخصصات (الإنسانية) الملائمة والقريبة لأقسام كلية التربية، وباللغة العربية والإنكليزية.

1- اللغة العربية وفروعها
2- التاريخ (القديم والاسلامي والحديث والمعاصر)
3- الجغرافية (الطبيعية والبشرية)، نظم المعلومات الجغرافية (GIS)
4- الدراسات البيئية والمناخية
5- الارشاد النفسي والتوجيه التربوي
6- الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجيا
7- الدراسات النفسية والتربوية
8- القرآن وعلومه
9- طرائق التدريس والمناهج

الرؤية

الارتقاء بين المجلات العلمية المحكمة على مستوى البلد والعالم ونعمل على تحقيق واحدة من طموحات جامعتنا في ان نكون في المستوى الأول في النشر الأكاديمي المحلي والإقليمي والعالمي والدخول في المستوعبات العالمية.

الرسالة

- الارتقاء بالجامعة المستنصرية وتحديدا كلية التربية من خلال النشر العلمي الذي يختلف عن مجلات الجامعة الأخرى لتحقيق هدف من اهداف الجامعة وبذلك نكون قد اسهمنا بخدمة الباحثين والقراء والمجتمع وقدمنا لهم شيء من بحر العلم الواسع ورفعنا تصنيف بلدنا في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الأهداف:

المجلة حريصة على انتقاء البحوث المتميزة وقبولها للنشر وفقا للمعايير العلمية- مستوعبات العالمية.

الحرص على التطوير الدائم لنشر ما يقدمه الباحثين وأعضاء الهيأة التدريسية من كافة الجامعات داخل البلد وخارجه مما يخلق روح التعاون والاطلاع المتبادل بين الباحثين عراقيين وأجانب.

التبادل العلمي بين مجلتنا ومجلات الجامعات الأخرى من خلال تزويد مكتبات الجامعات والكليات الأخرى بإهداء بنسخه من مجلتنا.

عدم الاكتفاء بقبول بحوث داخل البلد وانما التوسع لاستقبال البحوث من كافة ارجاء الوطن العربي والعالم

الالتزام بقواعد النشر كاملةً من قبل الباحثين وفقا للمعايير العالمية حرصا منا على الموضوعية في نشر بحوث مجلتنا.

مهام ومسؤوليات هيئة التحرير

يمكن ايجاز مهام هيئة التحرير بثلاثة محاور رئيسة :

1- قرارات النشر

هيئة التحرير هي الجهة المسؤولة عن إقرار نشر الأوراق العلمية المقدمة للمجلة، بعد تقييمها وتأمين تلبيتها لشروط وضوابط النشر المعتمدة، دون النظر في الجنس او المعتقد الديني او الاصل العرقي او الجنسية او الفلسفة السياسية. ويعتمد الاعتبار القيمة العلمية والالتزام بمعايير اخلاقيات البحث العلمي وسلامة العمل واللغة وعدم الاقتباس والانتحال. وتلتزم هيئة التحرير بالعمل المتواصل للارتقاء بالرصانة العلمية للمجلة، من خلال اتخاذ قرار نشر الاوراق استنادا إلى أهميتها ووضوحها وإصالتها وتلبيتها لشروط وضوابط النشر المعتمدة التي تعلن للباحثين.

2-الخصوصية

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

3- الافصاح وتضارب المصالح

لا يجوز استخدام ما ورد في البحوث غير المنشورة من قبل رئيس واعضاء هيئة التحرير لأغراض البحوث التي تخصهم دون موافقة خطية صريحة من مؤلف البحث.

اخلاقيات النشر

تتبع المجلة مدونة قواعد السلوك وإرشادات أفضل الممارسات لمحرري المجلات، والمبادئ التوجيهية الأخلاقية لمراجعي النظراء.

❖ الباحثون:

ينبغي على الباحثين ضمان أصالة أبحاثهم واستيفائها للمعايير المِهْنيّة والأخلاقيّة العالية ، ويترتّبُ على ذلك ما يلي:

- **الامانة والدقة في توثيق البينات والنتائج دون كذب او تضليل او خداع.**
- **يتمّ ترتيب الباحثين حسب ما جاء بالبحث على ان تكون الاسماء مذكورة بالتسلسل الاول صاحب فكرة حسب وزن إسهام كلّ منهم، ومن واجب الباحث الذي يتولّى مراسلة المجلّة التأكّد من تضمين جميع الباحثين المشاركين، وعدم إدراج أسماء باحثين غير مشاركين في البحث.**
- **على الباحثين الإشارة – بشكل صحيح- إلى الأبحاث التي تمّ الرُّجوع إليها في البحث.**
- **على الباحثين مراجعة أبحاثهم وَفْقاً لمقترحات المقومين، وفي حال عدم موافقة الباحث على الأخذ بالتعديلات المقترحة، فيجب عليه تقديم تبريرٍ منطقيٍّ بذلك.**
- **يخضع البحث الى برنامج الاستلال والتأكد من نسبة الاستلال على ان لا تزيد عن 20%، ويلتزم الباحث بدفع النفقات الماليّة المترتّبة على إجراءات التقويم في حال طلبَ سَحْبَ البحث، أو رغبَ في عدم متابعة إجراءات التقويم، أو تجاهله الأخذ بعين الاعتبار لبعض ملاحظات المقومين من غير ان يرد عليها .**

❖ **التقويم والمقومون:**

تَعُدُّ المجلّة عمليّة تقويم البحث العلميّ من أصحاب الاختصاص مرحلةً رئيسةً من مراحل النّشر العلميّ، كما أنّ من سياسة المجلّة التأكّد من مِهْنيّة عمل المقومين العلميين والتزامهم بقوانين المجلّة الأخلاقيّة، ويترتّبُ على ذلك ما يلي:

1. **يتمُّ إخضاع الأبحاث المقدّمة للنّشر في المجلّة إلى التقويم من ذوي الاختصاص .**
2. **في حال تبيّنَ لإدارة التّحرير توافق البحث المقدّم للنّشر مع سياسات النّشر في المجلّة وسلامة إجراءات البحث العلميّ، يُرسَلُ البحث إلى ثلاث من المقومين من ذوي الاختصاص وحسب طبيعة البحث وراي المقومين، لتقييمه وكتابة تقريرٍ مفصّلٍ حول سلامته وأصالته العلميّة، باستخدام نموذجٍ مخصّصٍ لذلك.**
3. **تتعامل إدارة المجلّة مع أسماء المقومين وتقاريرهم بسرّيّةٍ تامّةٍ، ولا تكشفها إلا لأعضاء هيئة التّحرير، الذين هم أيضًا يتعاملون معها بسرّيّةٍ تامّةٍ.**
4. **تتعاملُ المجلّة مع الأبحاث المقدّمة للنّشر بسرّيّةٍ تامّةٍ في أثناء تقويمها وقبل نشرها.**
5. **في حال وجود تقريرٍ سلبيٍّ من أحد المقومين، يُرْسَلُ البحثُ في نسخته الأصليّة إلى مقوم علمي ثالثٍ للبتّ في صلاحيّته للنّشر, ويعتمد رأي الاغلبية في تحديد القبول او الرفض للبحث,**
6. **يجبُ في المقومين تحرّي الموضوعيّة في الأحكام والنّتائج الصّادرة عن عمليّة التقويم.**
7. **يُفترض في المقومين النّأيُ بأنفسهم عنِ المصالح الشّخصيّة.**
8. **يُفترض في المقومين الانتباه على خُلوّ الأبحاث منَ الانتحال أوِ السّرقة الأدبيّة، كما يجب عليهم الإشارة إلى جميع الأعمال المنشورة التي جرى الانتحال منها في متن البحث المقوم علميا.**
9. **يُفترض في المقومين الالتزام بالوقت المخصّص لعمليّة التقويم، التي لا تزيد عن أسبوعين للبحث الواحد**

❖ معلومات للقراء

نحن نشجع القراء على الاشتراك في خدمة إعلام النشر لهذه المجلة. استخدم رابط التسجيل في أعلى الصفحة الرئيسية للمجلة. سيؤدي هذا التسجيل إلى تلقي القارئ لجدول المحتويات عن طريق البريد الإلكتروني لكل عدد جديد من المجلة. تسمح هذه القائمة أيضًا للمجلة بالمطالبة بمستوى معين من الدعم أو القراء. راجع بيان الخصوصية الخاص بالمجلة، والذي يؤكد للقراء أن الاسم وعنوان البريد الإلكتروني لن يتم استخدامه لأغراض أخرى.

❖ معلومات لأمناء المكتبات

نشجع أمناء المكتبات البحثية على إدراج هذه المجلة ضمن مقتنيات المجلات الورقية والإلكترونية لمكتباتهم. كذلك، قد يكون من الجدير بالذكر أن نظام النشر لهذه المجلة مناسب للمكتبات لاستضافة أعضاء هيئة التدريس بها لاستخدامها مع المجلات التي يشاركون في تحريرها.

❖ ضوابط وشروط النشر

- ان يقدم طلب نشر البحث لرئيس هيئة التحرير (تحريري ام الإلكتروني) يحدد فيه اسم البحث وأسماء المشاركين فيه .
- يقدم تعهد بعدم السرقة او الانتحال او الاقتباس غير الموثق .
- يدخل البحث او المقالة برنامج كشف الاستلال (Turnitin) قبل ارساله للمقيمين وفي حال تجاوز الحد المسموح به يرفض البحث او يعاد لتصحيح الاستلال من قبل الباحث
- أن يكون البحث أصيلًا، وغير منشور أو مقبول للنشر في مجلة أخرى أو في وقائع المؤتمرات بصورة ورقية أو الكترونية.
- أن يتضمن البحث عنوان البحث باللغتين العربية والإنكليزية، وأسم الباحث باللغتين.
- الملخّص باللغتين العربية والإنكليزية من (100 – 150) كلمة فضلاً عن الكلمات المفتاحية (Keywords) بعد الملخّص (لا تقل عن ثلاث ولا تزيد عن خمس).
- أن يتقيد البحث بمواصفات التوثيق وفقًا لنظام (APA).

- **يمكن ان تنشر المجلة مستلات أو فصولًا من رسائل جامعية في حالة أن تكون الرسالة والاطروحة لم تُناقش بعد، أي يمكن النشر قبل المناقشة حصراً ويتعهد الباحث بذلك.**
- **يمكن نشر البحوث المترجمة بعد الحصول على إذن المجلة الأجنبية الناشرة. أو من المؤلف الاصلي نفسه.**
- **رسوم تحكيم البحث (داخل العراق) يدفع الباحث :**

- رسوم الاستلال الالكتروني (10) آلاف دينار عراقي .

- في حال قبول البحث للنشر (100) ألف دينار عراقي اجور النشر.

- **رسوم تحكيم البحث (من خارج العراق) (20) $ وفي حال قبول البحث للنشر يدفع الباحث (100) $ اجور النشر.**
- **ان يكون عدد صفحات البحث (25) صفحة وتحتسب أجور إضافية على عدد الصفحات الاضافية وللمجلة أن تنشر، بحسب سياساتها، بعض البحوث والدراسات التي تتجاوز هذا العدد من الصفحات.**
- **في حال وجود مخططات أو أشكال أو معادلات أو رسوم بيانية أو جداول، ينبغي إرسالها كما هي صيغة البحث.(Word)**
- **تلتزم المجلة تبليغ الباحث بقرارها الأخير؛ قبول النشر/ النشر بعد إجراء تعديلات محددة/ الاعتذار عن عدم النشر، وذلك في غضون شهر تقريباً من استلام البحث.**
- **تلتزم المجلة ميثاقًا أخلاقيًا يشتمل على احترام الخصوصية والسرية والموضوعية والأمانة العلمية وعدم إفصاح المحرّرين والمراجعين وأعضاء هيئة التحرير عن أيّ معلوماتٍ بخصوص البحث كما مشار اليه في أخلاقيات النشر.**
- **يخضع ترتيب نشر البحوث إلى مقتضيات فنية تسلسلية لا علاقة لها بمكانة الباحث.**
- **الزام الباحث بكتابة المصادر في البحث وفق الطريقة القياسية المحددة عالميا وفي اللغتين العربية – والإنكليزية من أجل زيادة نسبة الإقتباس المحلي والعالمي .**

❖ قالب المجلة

- **البحث يكتب بصورة كاملة وفق نظام (word) 2010**

1- عنوان البحث (عربي _ English) حجم الخط B 14

2- اسم الباحث واللقب العلمي (عربي _ English) حجم الخط B12

اعطاء تسلسل للباحثين (1-اسم الباحث الاول , 2- اسم الباحث الثاني، وهكذا)

3- الايميل الرسمي او اي ايميل يستخدمه الباحث حجم الخط 11

4- مكان العمل حجم الخط 11

5- رقم الهاتف حجم الخط 11

- **ملخص: (عربي _ English) عدد الكلمات من (100- 150) كلمة حجم الخط 11**
- **كلمات مفتاحية: (عربي _ English) لا تقل عن 3 ولا تزيد عن 5 حجم الخط 11**
- **نوع الخط بالنسبة للبحوث التي تكتب باللغة العربية simplified Arabic وحجم الخط 11**
- **نوع الخط للبحوث التي تكتب باللغة الانكليزية Times New Roman وحجم الخط 11**
- **العناوين الرئيسة حجم الخط B 14**
- **العناوين الفرعية وداخل متن البحث حجم الخط 12**
- **طريقة اعداد الصفحة محاذاة يمين وشمال واعلى وأسفل 2.5**
- **تكتب المصادر وفق نظام APA**
- **المصادر في نهاية البحث بحجم خط 11**

-المصادر تكتب عربي- English وفق الاحرف الهجائية

-الاشكال والخرائط والجداول تذكر في مواضعها في متن البحث، اما الملاحق فترفق في نهاية البحث.

-الخرائط والاشكال البيانية تقدم ملونه وواضحة.

- الأرقام أينما وردت في البحث تكتب بالعربية (1-2-3-4)

- **إرشادات للمؤلفين:**

- **الكتابة**

- يجب ان يمثل العنوان مضمون البحث بصورة مركزة ومختصرة ومن ضمن تخصصات المجلة .
- المستخلص يحتوي على الهدف والاهمية وطريقة العمل فضلا عن اهم النتائج التي توصل اليها الباحث .
- يختار (3-5) كلمات مفتاحية تدل على موضوع البحث .
- متن البحث يتضمن اهم المحاور الرئيسة التي من خلالها توصل الباحث لنتائج دراسته .
- مناقشة النتائج والبيانات التي توصل لها الباحث معززة بالأدلة والبراهين العلمية والمصادر الموثقة عالميا ومحليا .
- لا تزيد نسبة الاقتباس المسموح به عن 20% من المصادر الموثقة .
- يفضل ان يعتمد المصادر الحديثة والتي لا تزيد عن (5) سنوات ماضية .
- يفضل اعتماد المصادر الموثقة في المجلات العلمية المفهرسة ضمن مستوعبات عالمية.

- الأجور

- يمكن دفع الأجور مباشرة في حسابات الكلية (كلية التربية- الجامعة المستنصرية) العنوان/ العراق – بغداد – شارع فلسطين – ساحة الموال او من خلال صك لحساب المجلة على رقم الحساب المصرفي ...

- الشكاوى

- يمكن للباحث او صاحب المقالة التقدم بشكوى لرئيس هيئة التحرير في حالة تأخر الرد على المقالة (القبول او الرفض) خلال الوقت المحدد او عدم النشر في الوقت والعدد والمجلد المحدد، ايمانا من هيئة التحرير بالحفاظ على حقوق المؤلفين
- يمكن للباحثين او المؤلفين التقديم عن طريق الرابط المباشر

(https://mjh.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/mjh/about/privacy)

- او الحضور الى موقع المجلة في بناية كلية التربية- الجامعة المستنصرية – الطابق الأول

محتويات عدد خاص (4) 2024

ت	العنوان	العنوان
	قسم العلوم التربوية والنفسية	
1.	الانهماك في التعلم وعلاقته بالفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة أ.د. خديجة حسين سلمان	1 – 17
2.	مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي المطبقة في الرسائل والاطاريح الجامعية ا.د. سحر هاشم محمد	18 – 27
3.	المرافقة المختصة لذوي الاحتياجات الخاصة " تونس نموذجا" أ.د. لمياء ياسين زغير د. علي موسى	28 – 48
4.	القيم التربوية والأخلاقية في فلسفة الامام علي (عليه السلام) في الإصلاح النفسي للإنسان أ.د. وحيدة حسين علي	49 – 65
5.	الاستراتيجيات التعليمية لتعلم مفهوم التسامح أ.د. حيدر كريم سكر	66 – 77
6.	تأثير الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية – دراسة تحليلية لآراء عينة من رؤساء الاقسام العلمية في جامعة بغداد م.م أحمد محمد علوان الملحمي أ.د. الأمين صالح ناصر	78 – 95
7.	تقويم كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة م.محمد قاسم محمد حسن الساعاتي	96 – 114
8.	إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الإعدادية م.د. زهراء عبد الواحد وداعه	115 – 128

ت	العنوان	العنوان
9.	الارتقاء الاخلاقي لدى مدرسي المرحلة الثانوية اسماء علوان شبرم أ.م.د صفاء عبد الرسول الابراهيمي	129 - 143
10.	التربية و الاخلاق عند هربرت سبنسر أ.م.د.نسرين خليل حسين	144- 153
11.	الاخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية آيات جواد كاظم أ. م. د. جمال ناصر حسين	154 - 166
12.	التعلم النشط لدى طلبة الجامعة أ.م.د. رغد إبراهيم عباس الموسوي	167 - 186
13.	التحقق من العلاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس بأبعاد الاستعداد للتغيير (المعرفية والوجدانية) لدى طلاب جامعة أورمية د.محمد حسنى أ.م. اسراء حسين محمد	187 - 197
14.	قلق الكتابة لدى طلبة المدارس الثانوية (دراسة مقارنة بين طلاب مدارس المتميزين والمدارس التقليدية) ا. د نجلاء نزار وداعة	198 - 207
15.	الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية للبنات أ.م. مظهر علي محمد سلطان	208 - 224
16.	اتجاهات طلبة الاقسام الداخلية نحو عمل الباحث الاجتماعي م.م. علاء رياض عبد الأمير	225 - 234
17.	الاحتيالية لدى طلبة الجامعة صابرين عبد الأمير حميد أ.د حيدر لازم خنيصر	235 - 248
18.	اثر استراتيجية مقترحة على وفق النظرية البنائية في التحصيل والتفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات أ.د.عمار هادي محمد	249 - 260

ت	العنوان	العنوان
19.	استعمال انموذج راش ذو المعلم الواحد في بناء اختبار مادة الكيمياء لطلبة الصف الاول المتوسط م. د. رسول جواد كاظم زوير	261 – 280
20.	توقعات النجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الاعدادية والجامعة (دراسة مقارنة) أ.م.د. طالب علي مطلب	281 – 291
21.	التحديث الاداري وعلاقته بالتميز الاداري لدى مديري" المدارس الابتدائية ألاهلية" من وجهة نظرهم ا.د. منتهى عبد الزهرة العزواي م.م.صفاء عبد الحسين	292 – 306
22.	العينات في العلوم الاجتماعية وطرق سحبها أ.د. هاني جرجس عياد	307 – 327
23.	تصويب استعمالات الوسائل الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية أ.متمرس. د. قبيل كودي حسين	328 – 335
24.	ادمان الهواتف الذكية المنبئ بالخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة أ.د سحر هاشم محمد م. فايق رياض محمد	336 – 351
25.	اثر استراتيجية Kagan في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء م.م. ليث صباح رشيد	352 – 366
26.	اثر استراتيجية Kagan في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء م.م. ليث صباح رشيد	367 – 375
27.	مستويات التنافس النرجسي وعلاقتهما بالتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية م.د.هاشم حمزة جبر م.م. محمد نجاح جلوب	376 – 396

ت	العنوان	العنوان
28.	مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة م.د.رنا حسين عمران	397 – 409
29.	مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر ا.م.د. عبدالرقيب عبده حزام الشميري	410 – 431
30.	معوقات العمل التطوعي في الامارات العربية أ.د. رقية محمد الطنيجي	432 – 441
31.	توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة نبأ طالب حسن ا.م.د غزوة فيصل كاظم	442 – 461
32.	The Effectiveness of Teaching English Language Topics Using Listening and Speaking Skills in the Achievement of Fifth Grade Female Students in Primary school Assist.prof Dr. Nagham Hassan Hussein	462 – 475
33.	وضع التعليم العربي الإسلامي في السنغال في ظل الحكومات المتعاقبة بعد الاستعمار الفرنسي مدرس أبو كا	476 – 483
34.	الاحتراق الوظيفي وتاثيره على اداء العاملين أ.د سميرة حسن عطية	484 – 493

الانهماك في التعلم وعلاقته بالفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة

أ.د. خديجة حسين سلمان

khadeja975@uomustansiriyah.edu.iq

الجامعة المستنصرية، كلية التربية . قسم العلوم التربوية والنفسية

المستخلص

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1. الانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة.
2. الفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة
3. العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة.
4. الفروق في العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
5. الفروق في العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعًا للتخصص (علميّ– إنساني).

ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس (Fredricks، 2004) والمعرب من قبل (عبدالله، 2018) لقياس الانهماك في التعلم والذي يتكون بصورته النهائية من (15) فقرة ومقياس(بيرلاين Berlyne 1954) والمعرب من قبل (خير 2014) لقياس الفضول المعرفي والذي يتكون بصورته النهائية من(40) فقرة. وبعد استخراج الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات، قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية/ الجامعة المستنصرية اختيروا بالطريقة العشوائية.

وقد اظهرت النتائج بأن الطلبة لديهم انهماك في التعلم مقارنة بالمتوسط النظري كما انهم يتمتعون بمستوى عال من الفضول المعرفي، كما اظهرت النتائج وجود علاقة طردية موجبة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي، وقد اظهرت النتائج فروق في العلاقة بحسب متغير التخصص في حين لم تظهر فروق في العلاقة بحسب متغير الجنس. وفي ضوء النتائج أعطت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : علم النفس التربوي ، الانهماك في التعلم ، الفضول المعرفي .

Engagement in learning and its relationship to cognitive curiosit among university students

Prof.khadeja Hussien Salman
Al-Mustansiriyah University, College of Education, Department of Educational and psychological Sciences

Abstract

The current research aims to identify:

1. Engagement in learning among university students.
2. Cognitive curiosity among university students
3. The relationship between engagement in learning and cognitive curiosity among university students.
4. Differences in the relationship between engagement in learning and cognitive curiosity among university students according to the gender variable (males - females).
5. Differences in the relationship between engagement in learning and cognitive curiosity among university students according to specialization (scientific - humanities).

To achieve the research objectives, the researcher adopted the scale (Fredricks et al 2004), which was translated by (Khazal 2018) to measure engagement in learning, which in its final form consists of (15) items and the scale (Berlyne 1954) and translated by (Khair 2014) to measure cognitive curiosity, which ultimately consists of (40) items. After extracting the psychometric properties of the two scales in terms of validity and reliability, the researcher applied the two scales to a sample of (200) male and

female students from the College of Education/Al-Mustansiriya University who were chosen randomly.

The results showed that the students are engaged in learning compared to the theoretical average and that they enjoy a high level of cognitive curiosity. The results also showed that there is a positive direct relationship between engagement in learning and cognitive curiosity. The results showed differences in the relationship according to the specialization variable, while no differences appeared in The relationship according to the gender variable. In light of the results, the researcher gave some recommendations and suggestions
Keywords: educational psychology, engagement in learning, cognitive curiosity**.**

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

تُعدُّ عملية التعليم والتعلُّم واحدةً مِن ابرز المؤشرات الدالة على تقدم البشرية، ويُقاس مدى تطوُّر الأُمَم بمقدار المعرفة العلمية التي يتحصَّل عليها أفرادُها، ودورها في دفع حركة المجتمع نحو الرقي والتقدم (وآخرون، 2001، صفحة 11) .

وقد يفقد كثير من الطلبة تركيزهم في المحاضرة لأسباب ترتبط مباشرة بالأنشطة التعليمية الصفية، فالأنشطة غير المتنوعة، والتي تفتقر إلى الحد الأدنى من الإثارة والتي تسير على وتيرة واحدة طوال الوقت فضلاً عن ضعف ملاءمتها لمستوى الطلبة ومراحلهم النمائية، كل ذلك يؤثر في مستوى تركيز الطلبة وانسجامهم ذهنياً والاستمتاع بما يتعلمونه داخل الصف لشعورهم بالملل، مما يدفع هؤلاء الطلبة الى اختيار نشاطات خارجة عن إطار التعليم، مثل النظر خارج النافذة، ومراقبة طلبة يلعبون في ساحة المدرسة، والنظر الى الساعة أو الكتابة على الكتاب، لأنهم يجدونها أكثر تشويقاً من الانهماك في أنشطة تعليمية مملة وغير مشوقة (زايد، 1998، صفحة 283) .

وأن مشكلة ضعف إنهماك الطالب في أنشطة التعليم يُعد تحدياً كبيراً يواجه مختلف نواحي المنظومة التعليمية والتربوية، إذ أشارت العديد من البحوث التي تناولت طرائق تحسين التأهيل العلمي للمعلمين الى أن تلك الجهود لم تسهم في تحسين مستويات إنهماك الطلبة بالأنشطة التعليمية داخل القاعة الدراسية، والسبب يعود الى اتباع النمط التقليدي في طرائق التدريس التي يستعملها المعلم (علي، 2015، صفحة 462).

ان دراسة مكونات او عناصر الانهماك بشكل منفصل يؤدي الى ظهور ثلاثة انواع منه(سلوكي، انفعالي، معرفي), ولكن في الحقيقة هي مرتبطة بعضها مع بعض بشكل ديناميكي وهي بذلك ليست عمليات او انواع منعزلة عن بعضها البعض, على الرغم من ان الجامعة تميل الى ان يكون هناك ثلاثة انواع من الانهماك ولها في ذلك اسبابها اذ ان هذا الامر يوفر بيئة منطقية لفحص ودراسة اصول وتبعات السلوك والانفعال والمعرفة بشكل فوري وعلى نحو ديناميكي, وان التحرك باتجاه تصور كلي وشامل للانهماك يكون من شأنه توحيد ودمج كل المكونات، وقد طور كل من جثري (Mosenthal، الصفحات 403-422)نموذجا للقراءة المترابطة والتي تتضمن اوجها من الانهماك السلوكي والانفعالي والمعرفي (Fredricks J.، 2005، الصفحات 306-307) .

ويعد الفضول المعرفي الحجر الاساس لحل الكثير من المشكلات التي تواجهنا في هذا العصر، وقد كان مجتمعنا ولازال يفتقر الى الاهتمام بتطوير الفضول المعرفي لدى الافراد عامة، وقد أوصت ابحاث برلاين (Berlyne)، و(ماو و ماو) (Maw& Maw) خلال منتصف القرن الماضي إلى أثارة الاهتمام بسلوك الفضول المعرفي لدى الإنسان، عند الصغار والكبار على حد سواء، كما أدت إلى تنوع المجالات التي استأثرت باهتمام الباحثين بتقصي دور الفضول المعرفي في التربية والتعليم (الموزان، 2017، صفحة 112) .

ويرى ماسلو (Maslow) أن هناك حاجة ضرورية ملحة ومتزايدة إلى توجيه الدراسات للتعرف على الدوافع المرتبطة بالفضول المعرفي والاستطلاع والاستكشاف في العصر الحالي الذي يتسم بسرعة النمو العلمي المتزايد والمتجدد، والتطبيقات التكنولوجية ذات الايقاع السريع، لذا فأن استثارة دافع الفضول المعرفي وتطويره وزرعه لدى الطلبة من أهم أهداف العملية التربوية والتعليمية، فالطالب

لا يستطيع الاستجابة لعوامل البيئة والتحكم فيها كونه يجهل الكثير عنها، ألا إذا كان يحمل دوافع كافية عن الفضول المعرفي، والقدرة على التفسير والتحليل، والتمييز بين العناصر البيئية، والتعامل معها بطريقة تتسم بالفهم الواسع والمتعمق (النوري، 2016، صفحة 75) .

ولما كانت الجامعة تمثل إحدى مؤسسات المجتمع المهمة, لأنها مركز اشعاع للفكر والمعرفة, فضلاً عن أنها المكان الذي تنبعث منه آراء العلماء والمفكرين والفلاسفة والداعمين للإصلاح والتطور, كما انها تعد تجربة جديدة للطلبة مختلفة عن التجارب التعليمية السابقة, إذ يجدون فيها الكثير من المشكلات والخبرات الجديدة، التي عليهم اجتيازها ومواجهتها وما يرتبط بذلك من اتخاذ قرارات ذات أهمية لمستقبل الطلبة وحياتهم العلمية (وبلبل، 1988، الصفحات 128-129). لذا تحددت مشكلة هذا البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: ما طبيعة العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة؟

ثانيا: أهمية البحث

ترى منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (UNESCO) إن تحقيق أكبر قدر ممكن من إنهماك (انشغال) الطلبة بالتعليم في الصف يُعد ركيزة مهمة للتعلم خاصة في الفترة الأخيرة، كذلك يُعد من التحديات المهمة التي تواجه التعليم بصورة عامة، إذ أصبح انهماك الطلبة بالتعليم من الجوانب المهمة التي يتطرائق اليها الباحثين خاصة في المؤتمرات التي تعقد بشأن التعليم والتعليم (Healey، 2014، صفحة 24) .

يعد مفهوم الانهماك في التعلم مهماً, إذ تعد دراسته وسيلة لتقليل مستويات الملل المتزايد والاخفاق وتحقيق نتائج تعليمية مهمة، وكذلك تقليل النسب الكبيرة لظاهرة التسرب الدراسي في الاماكن النائية, كذلك فإن الانهماك يعد امراً مهماً لإضفاء المرونة وروح التغيير في البيئة الدراسية, إذ أن هناك ثلاثة انواع من الانهماك: الانهماك السلوكي ويبنى هذا النوع من انواع الانهماك على مفردة المشاركة، يتضمن الانهماك في الفعاليات الدراسية، الاجتماعية وغير الروتينية, ويعد وجود هذا النوع من الانهماك امراً حاسماً لتحقيق نتائج دراسية ايجابية ويعول عليه كثيراً في منع الطلبة من ترك الدراسة (Connell، 1990، الصفحات 61-97), ويتمثل الانهماك السلوكي في السلوك الايجابي المتضمن اتباع القوانين والتمسك بالتعليمات الموجودة في القاعة الدراسية, وغياب السلوك غير المهذب وغير المسؤول كالهروب من الدراسة والوقوع في المشكلات, إذ تؤكد مضامين المفهوم على المشاركة في قاعة الدراسة, والمهمات الدراسية, واشراك بعض السلوكيات الايجابية كالإصرار وبذل الجهد والانتباه والمبادرة بطرح الاسئلة, فضلاً عن التركيز على المشاركة في الفعاليات الجامعية كالفعاليات الرياضية (Finn، 1989، الصفحات 117-142) , والنوع الثاني من الانهماك هو الانفعالي ويبنى على فكرة الاستمالة او الاجتذاب وهو يتضمن ردود افعال ايجابية وسلبية للمعلمين, والزملاء في القاعة الدراسية, والتدريسيين وهو يؤدي دوراً مهماً في خلق اواصر الانهماك في مؤسسة ما وايجاد الرغبة في انجاز العمل (Connell، 1990، الصفحات 61-67), ويشمل الانهماك الانفعالي ردود افعال الطلبة الايجابية والسلبية وكذلك الانفعال منها داخل قاعة الدراسة, وردود افعال الطلبة الانفعالية تجاه الجامعة والتدريسين, ويعد الانهماك الانفعالي أداة وصل بين الطالب والجامعة، ويتضمن حب انهماك الطالب بالجامعة والشعور بمدى اهميته هناك، وكذلك يصور قيمة واهمية النجاح بالنسبة للنتائج التي يحققها (Finn، 1989، صفحة 117) .

والنوع الثالث الانهماك المعرفي وهو يبنى على فكرة الاستثمار وهو يمزج بين كونه انهماكاً يدعو للحث على التفكير والرغبة في بذل الجهد الضروري لاستيعاب الافكار المعقدة والحصول على الافكار والخبرات المهمة وغير المعتادة (Newmann، 1992، الصفحات 11-39) .

إذ يمثل الانهماك المعرفي استثماراً نفسياً في عملية التعليم، والرغبة في تحقيق ما هو خلف متطلبات الدراسة، واداءً للتحديات التي يواجهها الطالب خلال عملية التعليم، فضلاً عن ذلك, إن الانهماك المعرفي هو ان يكون الطالب منظماً ذاتياً ويملك كثيراً من الاستراتيجيات (Meece، 1988، صفحة 514) .

ويتضح مما تقدم ان هناك تصورات حديثة للانهماك السلوكي والانفعالي والمعرفي, إذ أن تعاريف هذا المفهوم تتضمن اختلافاً واسعاً للبنى التي تساعد في توضيح سلوكيات ومشاعر وطريقة تفكير الطلبة في الجامعة، يتضمن الانهماك السلوكي اداء الاعمال واتباع القوانين، ويدمج الانهماك الانفعالي كلا من الفائدة او الاهتمام والقيمة والعواطف ويتضمن الانهماك المعرفي التحفيز وبذل الجهد استخدام استراتيجيات محددة في عملية التعليم, كما نجد تداخلا في تعاريف الانواع المختلفة للانهماك، فان بذل الجهد هو امر

متضمن في تعاريف الانهماك السلوكي والمعرفي ولا يوجد هناك فرق بينهما, وهذه الانواع الثلاثة من الانهماك تتداخل فيما بينها, ان التركيز على المشاركة في الصف وسلوك الطالب, هو امر يشبه الانهماك السلوكي, فضلاً عن ذلك فان البحث عن التشخيص والانتماء, والاهتمام والقيم, وسلوكيات الطالب, هو امر يشبه تصورات ومفاهيم الانهماك الانفعالي, والدراسة حول ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي تتداخل مع الانهماك المعرفي.

يوضح سكنر وفيرر ومارشاند وكندرمان (Skinner، 2008), ان الانهماك في مهمات التعلم يعد عاملاً رئيسياً في النجاح الدراسي, إذ يُنبئ الانهماك على المدى القريب بزيادة تعلم الطلبة وارتفاع تحصيلهم، أما على المدى البعيد فإنه يُنبئ بالالتزام بالدوام الجامعي والتكيف الأكاديمي والتخرج من الجامعة, ومما يوضح أهمية الانهماك أيضاً أن الطلبة المنهمكين في التعلم يمتلكون الفرصة للاستفادة بشكل كبير من المادة الدراسية التي يقدمها المدرس، ويتمكنون من المشاركة في الأنشطة داخل القاعة الدراسية, كما أنهم حاصلين على دعم من قبل المدرس, وفي ضوء هذه العوامل يتوقع أن يكون تحصيلهم أعلى (Skinner، 2008، الصفحات 765-781).

وقد اشارت فيلان (2007) Phelan الى أهمية أن يمتاز سلوك المدرسين بالاهتمام وسهولة ايصال المادة التعليمية اليهم، حتى يتمكنوا من تزويد طلبتهم بالتغذية الراجعة لأدائهم كتابياً، ويحاولون مساعدة كل طالب بشكل مباشر، ويهتمون بالطالب وما يعانيه خارج المدرسة, كما ذكرت فيلان في دراستها أن المدرس الذي يقدم الاهتمام والرعاية يحصل على حب واحترام الطلبة مما ينعكس على انهماكهم في التعلم, وتوصل ديكر ودونا وكرستنسن (2007) Decker et.al إلى نتيجة مفادها أن علاقة الطلبة بمعلميهم قد ارتبطت بانهماكهم في التعلم, بغض النظر عن الأسلوب الذي يستعمله المعلم مع الطالب, وكذلك أياً كانت الطريقة التي اعتمدت في قياس الانهماك (رافع، 2013، صفحة 223).

وقد توصلت دراسة يوناج (2014) Unaj, الى ان الطلبة لديهم مستوى عالٍ من الانهماك في جميع مكوناته مما ساعد في ازدياد المثابرة لديهم, وتحفيز الدافع للنجاح, ودراسة سكاي (2013) Skye, التي كانت نتيجتها ان الطلبة يتمتعون بمستوى عالٍ من الانهماك في التعلم في مكوناته الثلاثة السلوكي, والانفعالي, والمعرفي (اعتدال، 2004، صفحة 60) .

اهتمت الكثير من الدراسات الاجنبية في دراسة انهماك الطلبة في التعلم، وأثر بعض العوامل كـ(البيئة الاجتماعية للقاعة الدراسية التي يدرس فيها الطالب، ومدى إشباعها للحاجات النفسية والمعرفية والاجتماعية) على سلوك انهماك الطالب.

ان انهماك الطالب يمكن ان يكون اجتماعياً او دراسياً وهو ناتج من مشاركة الطلبة في الجامعة او داخل قاعات الدراسة, وكذلك من العلاقات المتبادلة مع بعضهم البعض وكذلك من تكرار المحاولات الفكرية, هناك الكثير من المحاولات، لتحسين المناخ الدراسي او تغيير المناهج والمعايير الدراسية, وان هذه المحاولات اعتبرت عوامل مساعدة وساهمت مجتمعةً بالانهماك لتحسين مستوى التعليم او تقليل نسب ترك الجامعة, إذ اشار جثري و وايفايلد(2000) Guthrie& Wigfield, الى ان الانهماك يربط بين تأثير الاجواء غير الروتينية وبين الاصلاحات العملية, كما ان دراسة الانهماك يأتي كتركيب متعدد الاوجه وكعنصر تداخلي بين الفرد وبين البيئة, ويمكننا ذلك في فهم خبرات الاطفال التي يكتسبونها في المدرسة وكذلك وضع اهداف اكثر تحديدا (Wigfield، 2000، صفحة 403) .

يعد الانهماك في التعلم عملية مهمة تساعد في تسهيل الطريق امام الطالب لتحقيق النجاح في الجامعة او المدرسة, إذ ان ما يفعله الطالب داخل وخارج القاعة الدراسية يؤدي دوراً مهما في تعلمه, وهذا يتوضح في نظرية اوستن حول المشاركة، والتي تقترح ان الطلبة الذين يشاركون اكثر من غيرهم يحصلون على نتائج افضل في ما يخص خبراتهم الجامعية, وتعد الجامعة الحجر الاساس للطالب لتعليمه منهج الانهماك الدراسي, فان الجامعة تخلق بيئة تعليمية, وكذلك فإنها تراقب الاوجه السلوكية والانفعالية والمعرفية والتي اصبحت المفاهيم المميزة والتقليدية لتعليم الطالب هذا المنهج, لقد وجد كل من ريف وتسينج (2011) Reeve&Tseng, ان انجاز الطالب لم يكن مشروحا او مبينا بشكل وافٍ ضمن منهج الانهماك السلوكي والانفعالي والمعرفي, كما ان الانهماكات السلوكية والانفعالية والمعرفية, تعد عوامل تقليدية في منهج تعليم الطالب الالتزام, وهناك بعد اضافيٌ في هذا المنهج وهو قد يساعد في توضيح الاختلاف وقد اعطي مصطلحاً وهو " الانهماك الفردي .

وتتميز أهمية الفضول المعرفي كما يصفه (بيرلاين Berlyne) الذي درس الفضول لأكثر من ثلاث عقود, بأنه دافع يتميز به البشر للمعرفة التي تحفزهم على الاكتساب والتجريب اللذان يقفان وراء التطور العقلي والتحصيل الدراسي، وعندما يتملكنا الفضول نكون واعين تماماً بما موجود وما يمكن أن يحدث في اللحظة الآنية , ويدفع الفضول الأفراد الى ان يعملوا ويفكروا بطرائق جديدة , ويبحثوا, وينغمسوا في التعلّم عن ما هو ممتع ويهدف لانتباههم (النوري، 2016، صفحة 8) .

يعد الفضول بأنه دافع أساسي يؤثر في سلوك البشر بكلتي الطريقتين الايجابية والسلبية في كل مراحل حياة الانسان، وهو القوة الدافعة في تطور الطفل, وواحد من أهم العوامل المساهمة في التحصيل الدراسي، وتشجع الأدبيات التربوية المعلمين على إثارة الفضول لدى المتعلمين, والفضول هو الحافز الرئيس وراء الاكتشافات العلمية بل وحتى القفزات في ميدان الاقتصاد, إذ أُكتشف مؤخراً استثمار الفضول في المجال التجاري وبدأ المعلنون عن البضائع والسلع والخدمات بتوظيف "الغموض" في الاعلان والذي يثير فضول المتبضعين, علاوة على ذلك فان الفضول قد تمثل في كثير من النتاجات الادبية والفنية (Loewenstein، 1994، صفحة 75).

كما يوجه الفضول المعرفي الافراد الى التحقق من الخبرات والمعلومات الجديدة التي تتطلب اهتمامهم، وفي الأغلب ما يختلف الأفراد في الميل للتحقق والبحث عن المعارف الجديدة بسبب الفروق الفردية والخبرة فيما بينهم، أو بحسب بيئتهم، ويميل الافراد الى السعي نحو ممارسة الفضول المعرفي، ومع هذا السعي تمتد وتتوسع معارفهم ورؤيتهم للأحداث ويشعرون بسعادة اكثر، وان ممارسة الفضول المعرفي تجعل الفرد يشعر بنوع من اللذة والاستمتاع عند ممارسته للاكتشافات الجديدة والغريبة، ومن جانب اخر ان الافراد يستبدلون الملل بالمتعة جراء ذلك، وقد وجد الباحثون أن الفضول المعرفي يؤثر على مختلف جوانب الحياة، كما أن الفضول المعرفي يدفع بالأطفال نحو تنمية افكارهم ويعزز من ثبات المعارف لديهم، كما يفيد في تفوقهم الدراسي، ويسهل نمو شخصيتهم، حتى في تحفيز الاكتشاف العلمي لديهم (الموزان، 2017، صفحة 12). فضلاً عن ذلك فان الاستعداد الفطري للفضول هو أحد العوامل الأساسية للتفكير الجيد (خير، 2016 ، صفحة 9) .

مما سبق تتضح أهمية البحث في ما يلي:

اولاً: الاهمية النظرية:

1. يعد سلوك انهماك الطلبة في مهمات التعلم عنصراً أساسياً من عناصر عملية التعلم والتعليم وهدفاً رئيسياً, يسعى المعلم إلى تحقيقه, ومؤشراً على فعالية المعلم في التدريس وإدارة الصف.
2. تامل الباحثة أن يكون هذا البحث إضافة علمية تغني المكتبات الجامعية بصورة عامة والمكتبة التربوية والنفسية بصورة خاصة، ورفد الأدب النظري بما فيه من أدبيات ودراسات ارتباطية بين متغيرات البحث.
3. أهمية ما تضيفه نتائج البحث الحالي من معلومات الى حقل المعرفة في مجال علم النفس التربوي وبالتالي تستثير أفكاراً جديدة لدى الباحثين تهدف الى أجراء دراسات أخرى ذات قيمة وفائدة.
4. حسب علم الباحثة لا توجد دراسات محلية تناولت العلاقة بين متغيري البحث لذا فان اهميته تكمن في إنه . . أول دراسة محلية تجرى حول علاقة الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

1. توفر نتائج البحث الحالي قاعدة معلومات عن متغيرات الدراسة الانهماك في التعلم والفضول المعرفي مما يؤسس للتخطيط السليم ووضع البرامج الإرشادية والتعليمية المناسبة في تحسين البيئة التعليمية، وتطوير كفاءة طلبتنا ورفع مستوى إنتاجيتهم واندماجهم في الأنشطة التعليمية.
2. تساعد نتائج هذا البحث إلى جانب نتائج الدراسات النفسية والتربوية في زيادة وعي المختصين بالعملية التربوية والتعليمية في فهم المتغيرات المرتبطة بالانهماك في التعلم والفضول المعرفي والتي قد تؤثر على تحصيلهم الدراسي.

ثالثاً: اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1. الانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة.
2. الفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة

3. العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة.
4. الفروق في العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
5. الفروق في العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعًا للتخصص (علميّ– إنساني).

رابعاً: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة الانهماك في التعلم وعلاقته بالفضول المعرفي لدى طلبة كلية التربية/ الجامعة المستنصرية الدراسة الصباحية ولكلا الجنسين في التخصصين العلمي والإنساني للعام الدراسي (2023–2024).

خامساً: تحديد المصطلحات

اولاً: الانهماك في التعلم Engagement in Learning عرفه كل من:

- **سكنر وبلمونت(1993) Skinner & Belmont** : " شدة المشاعر التي تدفع الطالب إلى المبادرة لبدء نشاط التعلم والاستمرار فيه" (Skinner E.، 1993، الصفحات 571–581) .
- **ماركس (2000) Marks:** "عملية نفسية تشير بشكل محدد إلى الانتباه والاهتمام واستثمار القدرات وبذل الجهد من قبل الطلبة أثناء عملية التعلم" (Marks، 2000، صفحة 262) .
- **فردريكس واخرون(2004) fredricks,et,al:** "مشاركة الطلبة في النشاطات الاكاديمية والنشاطات الخارجية والتي تروج للنجاح الاكاديمي" (al, 2004 , p. 64) .

التعريف النظري للانهماك في التعلم: بما ان الباحثة قد تبنت مقياس (fredricks ,et,al 2004) والذي تمت ترجمته من قبل (خزعل 2018) لذا فقد تم اعتماد تعريف فردريكس واخرون تعريفاً نظرياً للبحث.

التعريف الاجرائي : هو نطاق سلوكي يقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن طريق اجابته على مقياس الانهماك في التعلم المعتمد في هذا البحث.

ثانيا: الفضول المعرفي عرفه كل من:

- **(بيرلاين 1954 , Berlyne)** : حالات دافعية انفعالية وسلوكيات تستثار بالأفكار المعقدة والغموض الفكري مثل النظريات العلمية والألغاز الفكرية والتي تحفز على طرح التساؤلات, واختبار الفرضيات من أجل الحصول على المعرفة (Collins، 2004، صفحة 28) .
- **(ليونستين 1994, Loewenstein)** :الرغبة في المعرفة التي تدفع الأفراد لتعلّم أفكار جديدة ، وملأ ثغرات المعلومات، وحل المشكلات الفكرية (Litman، 2008، صفحة 56).

التعريف النظري: بما ان الباحثة قد تبنت مقياس **(بيرلاين 1954 , Berlyne)** والذي تمت ترجمته من قبل (جبر) لذا فقد تم اعتماد تعريف بيرلاين تعريفاً نظرياً للبحث.

التعريف الاجرائي: هو نطاق سلوكي يقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن طريق اجابته على مقياس الفضول المعرفي المعتمد في هذا البحث.

الفصل الثاني

سيتضمن هذا الفصل عرض لأهم الاطر النظرية التي تناولت متغيري البحث وكالآتي:

المحور الأول: الانهماك في التعلم Engagement in Learning:

مفهوم الانهماك في التعلم:

يرى مارك (2000) Mark بأن سلوك الانهماك هوعملية نفسية تشير بشكل محدد إلى الانتباه والاهتمام واستثمار القدرات وبذل الجهد من قبل الطلبة أثناء عملية التعلم (Marks، 2000، صفحة 262) .

أما بيكر وكلارك وماير وفيجر Baker, Clark, Maier & Viger(2008) ينظرون الى الانهماك بأنه الانخراط النشط في مهمات وأنشطة تيسر حدوث التعلم، وكف أنماط السلوك التي تبعد الطالب عن الاستمرار في عملية التعلم (Baker، 2008، صفحة 1867)

هناك اوجه متعددة للانهماك في التعلم، والتي عرفت الانهماك بثلاثة طرق, اذ يبنى الانهماك السلوكي على فكرة المشاركة ويتضمن الانخراط في الفعاليات الدراسية والاجتماعية والفعاليات غير المتعلقة بالمنهج, ويعد هذا النوع من الانهماك امرا حاسماً للحصول على نتائج دراسية ايجابية ومنع ظاهرة ترك الدراسة, ويتضمن الانهماك الانفعالي ردود افعال ايجابية وسلبية للمدرسين وكذلك تأثير الرغبة لإنجاز مهمة ما, اما الانهماك المعرفي الذي يبنى على فكرة الاستثمار، وهو يدمج بين التفكير والرغبة للوصول للجهد المطلوب لاستيعاب الافكار المعقدة وادارة الخبرات الصعبة (Karweit، 1989، صفحة 69) .

ويميز ثيجس وفيركيوتن (2009) Thijs & Verkuten بين الانهماك كسمة من سمات الشخصية وبين الانهماك كموقف أو الانهماك الموقفي الذي يحدده الباحثان بعاملين:

العامل الأول: يشير إلى مقدار الجهد الذي من المتوقع أن يبذله المتعلم.

العامل الثاني: يشير إلى المتعة التي تحققها خبرة التعلم (Thijs، 2009، صفحة 268) .

كما ان مصطلح الانهماك في التعلم يعد حقلاً دراسياً مهماً ضمن سيكولوجية التعليم, ولا تحتاج عملية الانهماك هذه لان تكون عملية فعالة فقط ولكنها كذلك يجب ان تكون عملية محسوسة وتثير المشاعر , وقد عرف Bomia(1997) الانهماك في التعلم بانه رغبة الطالب، واحتياجاته، وتحفيز الدافع والنجاح في عملية التعليم, وقد اشار Hu &kuh (2001), لانهماك الطالب على انه مساحة الوقت الذي يسمح به الطلبة لأداء فعاليات دراسية والاتيان بالنتائج المطلوبة وكذلك نوعية الجهد الذي يبذلونه, كما ذكر ستوفال (2003)Stovall، ان انهماك الطالب الدراسي لا يتضمن فقط الوقت الذي يقضيه الطلبة لإنجاز مهامهم ولكن ايضا رغبتهم للمشاركة في هذه الفعاليات, ولقد زاوج راوس وكوتس(2008) Krause&Coates الانهماك الدراسي للطالب مع النوعية الجيدة في نتائج التعليم (Gunuc، 2014، صفحة 216) .

النظرية المتبناة في تفسير الانهماك في التعلم

نظرية فردريكس واخرون(2004) fredricks et al

يرى اصحاب هذه النظرية ان الانهماك في التعلم يتطلب أكثر من استماع الطالب للدرس, اذ يتطلب مستوى عالياً من المشاركة التي تؤدي إلى تحسين عملية التعلم، والمتعلم سوف يكون منهمكاً انفعالياً، يشعر بالرضا عن الدراسة في الجامعة, فضلاً عن ذلك فان الانهماك في التعلم يساعد في رفع مستويات الطلبة التعليمية ويساعد على تعلم كيفية التواصل الاكاديمي والاجتماعي مما يساعد على كيفية تعلم استراتيجيات شخصية في عملية التعلم والنجاح والتي تؤدي الى مردود اجتماعي وعلمي وثقافي بعد التخرج من الجامعة (al، 2004 ، صفحة 70).

هناك الكثير من القوى والتحديدات والتصورات الحديثة للانهماك السلوكي والانفعالي والمعرفي, إذ يتداخل تعريف الانهماك مع بعضه البعض في مكوناته الثلاثة مثلاً، يتضمن الانهماك السلوكي انجاز الاعمال واتباع القوانين بينما يتضمن الانهماك الانفعالي الاهتمام والقيم والعواطف وكذلك يتضمن الانهماك المعرفي التحفيز والجهد واستخدام الاستراتيجيات, لذلك نجد أن بعض التعاريف تتداخل مع بعضها البعض كثيرا ، كالتعاريف المتعلقة بالسلوك المدرسي او تلك التي تستفيد من تقييمات المعلمين للسلوك او الانجازات فضلاً عن ذلك، فإن هناك بعض التعاريف لموضوع الانهماك تعد واسعة وعامة اكثر من غيرها ، كما أن موضوع الانهماك معروف بتكرار المفاهيم وافتقاره للتفرد في تعاريف مصطلحاته من خلال الانواع المختلفة للانهماك مثلاً, إن الجهد متضمن كجزء اساسي في تعريف الانهماك السلوكي والمعرفي ولا يوجد هناك فرق واضح بين الجهد الذي يكون الهدف منه مجرد تنفيذ التوقعات السلوكية وذلك الجهد الذي يهدف لاستيعاب وفهم المواد كذلك، فان الكثير من تصورات الانهماك تتضمن واحداً او اثنين فقط من الانواع الثلاثة (al، 2004 ، صفحة 65) .

وهناك عوامل تؤكد اهمية الانهماك في الجانب المعرفي, فالانهماك المعرفي يشمل التعلم الذاتي ويساعد الطالب على التخطيط والتنظيم والمراقبة واستخدام استراتيجيات معرفية واستثمار الوقت والجهد النفسي واتقان المهارات والحرف وتعزيز العمل الاكاديمي حول المعرفة والتعلم النشط وتعزيز جهد الطالب وتفاعل الطلبة مع الاساتذة واهميته في مواجهة التحديات الاكاديمية, فالانهماك عنصر اساس لنجاح الطالب وللتواصل الاجتماعي ومهم في اتخاذ القرار وايضاً مهم في الجوانب المعرفية (al، 2004 ، صفحة 69) .

مجالات الانهماك حسب نظرية فردريكس واخرون(2004) fredricks et al

سوف نستعرض كل نوع بايجاز وكالاتي:

1. **الانهماك السلوكي** Engagement Behavural ويعرف بصورة عامة بثلاث طرق، يتضمن التعريف الاول السلوك الايجابي كاتباع القوانين والتمسك بقوانين القاعة الدراسية, وكذلك غياب السلوكيات غير المهذبة كالتسرب من المحاضرة والوقوع في المشاكل (Finn J.، 1997، الصفحات 221-234)), ويركز التعريف الثاني على المشاركة في التعليم والمهام الدراسية ويتضمن بذل الجهد والاصرار والتركيز والانتباه وطرح الاسئلة والمشاركة في المناقشات التي تحدث داخل قاعة الدراسة , ويتضمن التعريف الثالث المشاركة في الفعاليات المتعلقة بالدراسة كالفعاليات الرياضية (Finn J.، 1995، صفحة 421) .

2. **الانهماك الانفعالي Emotional Engagement** يشير الانهماك الانفعالي الى ردود الفعل الوجدانية لدى الطالب في غرفة الدراسة ويشمل الاهتمام والسلام والسعادة والحزن والقلق (Skinner E.، 1993، صفحة 571) , ويقيم الانهماك الانفعالي عن طريق قياس ردود الفعل الانفعالية تجاه المدرسة والمعلم ، وبصورة يفهمه البعض باعتباره تماهياً مع المدرسة, ويعرف فين(Finn) التماهي (Fication) على انه الانتماء والشعور بأهمية المدرسة, والقيمة, وتثمين النجاح بنتائج ذات علاقة بالمدرسة (Finn، 1989، صفحة 117) .

فالانفعالات تتضمن مشاعراً تجاه المدرسة وتتضمن اسئلة استكشاف حول الرغبة في المدرسة وعدم الرغبة بها, وكذلك المعلم والعمل والشعور بالسعادة والحزن في المدرسة او الضجر او الاهتمام بالعمل (Epstein, 1976, p. 15) , كما أن الانفعالات المضمنة في هذا المفهوم من حيث الاهتمام والقيمة تتداخل على نحو ملحوظ مع مفاهيم مستعملة في بحث الدافعية, إذ اعتبر التقرير الحديث المعنون (الانهماك في المدارس) الدافعية والانهماك مترادفين, واستعمل المصطلحين على نحو تبادلي, كما أن التعريفات المستخدمة في دراسات الانهماك هي ترتبط بدرجة كبيرة مع التعريفات التي تتناول الدافعية , فمثلاً تميز الدراسات الدافعية بين الاهتمام في الموقف, والاهتمام الشخصي, فالأول مؤقت تثيره ملامح خاصة لنشاط ما كون الشيء جديدا ومبتكراً, أما الآخر (وهو الاهتمام الشخصي) فهو توجه مستقر نسبياً وهو يشتمل على خيارات متسقة لمتابعة نشاط او دراسة موضوع ورغبة او إرادة للقيام بمهمات تحدٍ (krapp, 1992, p. 3) .

3. **الانهماك المعرفي Cognitive Engagement** تأتي اهمية مفهوم الانهماك المعرفي من البحوث حول الانهماك في التعلم, وهي بحوث تؤكد الاستثمار في التعلم, إذ تتعلق بالتعلم والتوجيه والتعليم الذي يتضمن التنظيم الذاتي, او كون الفرد ذا استراتيجية، كما تركز مجموعة من التعريفات على الاستثمار السيكولوجي في التعلم, والرغبة في الذهاب الى ابعد مما هو مطلوب وتفصيل التحدي (al N. e., 1992 , p. 11) .

إن تصورات كونيل وويل بورن Connell&Wellborns(1991) حول الانهماك المعرفي تتضمن المرونة في حل المشكلات والتصدي للعمل الشاق وتعاملا ايجابيا مع مواقف الاحباطات, كما وضع باحثون تعاريف اخرى للانهماك تؤكد على وجود سيكولوجية داخلية واستثمار في عملية التعليم، وكذلك تطبيق انواع الانهماك جميعا وليس فقط الانهماك السلوكي كتعريف ويلاج وزملائه Wehlage et al(1989) للانهماك على انه " الاستثمار السيكولوجي المطلوب ، واستيعاب وحب المعرفة والخبرات الظاهرة التي يتم تعلمها في المدرسة" (etal, 1992, p. 17).

ومما سبق يمكن القول ان نظرية فردريكس واخرون قد أكدت على:

1. مجالات مهمة في البيئة الصفية للانهماك في التعلم تصب محاورها حول الطالب الجامعي والدراسة في الجامعة في جوانبها الثلاثة السلوكية والانفعالية والمعرفية وبعيدا عن التصنيفات الاخرى الاقل اهمية, إذ يتضمن الانهماك السلوكي انجاز الاعمال واتباع القوانين بينما يتضمن الانهماك الانفعالي الاهتمام والقيم والعواطف وكذلك يتضمن الانهماك المعرفي التحفيز والجهد واستعمال الاستراتيجيات.

2. رفع مستويات الطلبة التعليمية وعلى كيفية التواصل الاكاديمي والاجتماعي مما يساعد على كيفية تعلم استراتيجيات شخصية في عملية التعلم والنجاح والتي تؤدي الى مردود اجتماعي وعلمي وثقافي بعد التخرج من الجامعة. وهذا ما دفع الباحثة لاعتمادها كإطار نظري لهذا البحث.

المحور الثاني: الفضول المعرفي

مفهوم الفضول المعرفي

يعود الفضل في أولى محاولات تفسير الفضول على وفق المنظور النفسي الى (وليم جيمس William James 1890-1950) واضع النظرية الوظيفية الذي رأى الفضول على انه انفعال مرتبط بالإحساس بالخوف الذي يثيره المثير نفسه, ولتوضيح الارتباط بين الخوف والفضول استشهد بسلوك تمساح القاطور الذي شُهِدَ يسبح باتجاه رجل جالس على الشاطئ, فكلما اقترب القاطور من الشاطئ كلما تراجع الرجل عنه, ويرى إن الفضول يؤدي دور الدافع لإكتشاف بيئته, وعندما يستثار الخوف يمكن تجنب المخاطر المحتملة عن طريق هذا الاستكشاف. وقد عرض (ماكدوجل McDougall) مثالاً يُشبه مثال جيمس لكن ما أضافه هو تضمين الفضول في قائمة الغرائز الأساسية.

ورأى (فرويد Freud 1915) الفضول بانه دافع مثل الجوع والعطش وأطلق عليه (العطش للمعرفة) ويعد (بيرلاين Berlyne 1954) أول من حاول تفسير الفضول ومن أبرز المساهمين في كل من مجالي النظرية والبحث, إذ بدأ دراسته منذ العام 1950 وأعطى للمفهوم تعريفاً على انه رد فعل للمثيرات الجديدة والذي يتطلب مشاعر الاهتمام والشك, وهذه الحالات الداخلية يفترض انها تحفز السلوك الاستكشافي للمثيرات الجديدة من أجل اكتساب معلومات جديدة عنها (Litman J.، 2005، الصفحات 1123-1133) .

وصنّف (بيرلاين Berlyne 1954) الفضول إلى نوعين: فضول إدراكي (Perceptual curiosity) وهو الفضول الذي يقود إلى زيادة إدراك المثير, ويستثار لدى كل من الإنسان والحيوان بالتعرض للمثيرات السمعية والبصرية واللمسية, وآخر معرفي (Epistemic curiosity) والذي يقتصر على البشر ويستثار بالتعرض للألغاز الفكرية ونقص المعلومات والمعارف, وهو ما تحاول الدراسة الحالية الاهتمام به (Litman&Spielberger, 2003, p. 75) .

ووصف (بيرلاين Berlyne 1954) الفضول المعرفي على انه دافع يتفرد به البشر" الدافع لأن تعرف drive to know" والذي يثير سلوك الاكتساب والتجريب , وهو المسؤول عن التطور الفكري والتحصيل الدراسي (Litman J.، 2008، صفحة 15) .

والفضول المعرفي حالة معقدة تتضمن حالة دافعية ومشاعر إنفعالية , فاستثارته ترتبط بمشاعر واهتمام إيجابيين يقترنان بتوقع تعلّم أشياء جديدة , وهي أيضاً مشاعر غير سارة من الشك نتيجة لنقص المعرفة , ويعكس الفضول المعرفي رغبة الأفراد بالمعلومات الجديدة والتي تثير السلوك الاستكشافي واكتساب المعرفة (Litman J.، 2005، صفحة 559).

النظرية المتبناة في تفسير الفضول المعرفي (لدانيال بيرلاين)

(Curiosity-Drive Theory – D.E.Berlyne 1950-1978)

ترى هذه النظرية أن الفضول دافع بشري يُشبه كثيراً الجوع والعطش, ويمكن إشباعه بإكتساب المعرفة (Rowson,2012, P8). ويفترض هذا التفسير وجود دافع للفضول, وأهم ميزة لهذا التفسير انه يرى إن الفضول يولّد إحساساً غير سار(يصنف عادة بالاستثارة) والذي يخفض بالسلوك الإستكشافي, تختلف تفسيرات الفضول كونه دافعاً بعضها عن بعض, فيما إن الفضول دافعاً رئيسياً ام ثانوياً (اي انه مشتق من دافع رئيسي), أو فيما يرى انه دافع الاتزان الذاتي (homeostatic) أو انه يستثار بالمثيرات الخارجية. ودوافع الاتزان الذاتي مثل الجوع والعطش تستثار داخلياً, وبصورة عامة تزداد شدتها عبر الزمن إذا لم يتم إشباعها, وتجمع تفسيرات الدافع بان كل الدوافع تتأثر بكل من الحالات الداخلية والمثيرات الخارجية (Loewenstein، 1994، صفحة 80) .

وإن دافع الفضول ينشأ من فقدان التوازن في أنظمة الاستقرار الذاتي (Homeostatic Systems) والتي تسبب زيادة حالة قلّة الارتياح, الى أن تستعيد هذه الأنظمة حالة الاتزان (Litman J.، 2005، صفحة 795) .

وأشار (بيرلاين Berlyne 1954) الى ان حالة الشك (Uncertainty) التي يمر بها الكائن عندما يواجه منبهات جديدة يمكن ان تولّد الحالة الدافعية للفضول والرغبة في المعرفة , وهذه الحالة الداخلية هي التي تدفع الكائن الى أن يقوم بسلوكه الاستكشافي المناسب في البيئة (Berlyne، 1971، صفحة 100).

والميزة الاساسية لهذا التفسير تكمن عن التعرض للخبرات المعقدة والجديدة تولّد خبرات غير سارة من الشك, والفضول هو إثابة لإزالة حالة الشك هذه, وبظهور الفضول والسلوك الاستكشافي تكون الكائنات قادرة على التعلّم أكثر عن المثير الجديد والذي يعد خفضاً لحالة الشك, بمثابة تعزيز للسلوك, وإن الانسجام هو المفضل في مدركاتنا ومفاهيمنا, يضطرب بالتعرض لهذه المثيرات, ومن أجل استعادة حالة الانسجام السابقة نبدأ بجمع المعلومات الجديدة عن هذه المثيرات, ويرتبط الفضول بسلوك الاقدام وخبرات المكافأة, ويعد اكتساب المعرفة عند استثارة فضول شخص ما, مكافأة غريزية ولذة كبيرة, واكتشاف المعلومات الجديدة يمكن ان يكون مكافأة لأنه يزيل حالات الشك والجهل غير المرغوب بهما (Litman J.، 2005، صفحة 794).

ويقع الفضول في بعدين الاول يمتد من (الفضول الإدراكي Perceptual Curiosity) إلى (الفضول المعرفي Epistemic Curiosity) والثاني يمتد من (الفضول المحددSpecific Curiosity) إلى (الفضول المتنوع Diversive Curiosity) فيشير الفضول الإدراكي إلى "الدافع الذي يستثار بالمثيرات الجديدة وينخفض بالتعرض المستمر لها" بينما يشير الفضول المعرفي الى "الرغبة في المعرفة " ويتميز به البشر خصوصاً. ويشير الفضول المحدد إلى "الرغبة في جزء محدد من المعلومات " مثل حل لغز أو أحجية، في حين يشير الفضول المتنوع إلى "البحث الأكثر عمومية عن الاستثارة التي ترتبط بالملل الشديد". ويمكن تمثيل أربعة أصناف من الفضول, فالفضول الإدراكي المحدد يتمثل في الجهود التي يبذلها القرد لحل لغز، والفضول الإدراكي المتنوع يتمثل في اكتشاف الجرذ لمتاهة, ويتمثل الفضول المعرفي المحدد في بحث العلماء عن حل لمشكلة معينة, في حين الفضول المعرفي المتنوع يتمثل في بحث الفرد الذي يشعر بالملل في قائمة قنوات التلفاز (Loewenstein، 1994، صفحة 77).

ووَضّحَ (بيرلاين Berlyne 1954) بأن الفضول الإدراكي يقود إلى زيادة إدراك المثيرات, ويستثار لدى البشر والحيوانات بالتنبيه البصري والسمعي واللمسي, والفضول المعرفي هو "دافع لأن نعرف" والذي يقتصر على البشر, ويستثار بالألغاز الفكرية ونقص المعرفة (Spielberger&Litman، 2003، صفحة 75).

ويستثار الفضول المعرفي بالأفكار المعقدة والغموض المفاهيمي (النظريات العلمية والألغاز الفكرية) والذي يدفع الناس لطرح التساؤلات, واختبار الفرضيات من أجل الحصول على المعرفة، في حين يستثار الفضول الإدراكي بأنواع الاستثارة الحسّية الغامضة والمعقدة مثل (المناظر والاصوات) والذي بدوره يحفّز سلوكيات معينة مثل (التفحص البصري) من أجل اكتساب معلومات جديدة (Collins، 2004، صفحة 1128) .

وميّز (بيرلاين) بين أشكال مختلفة من السلوك الاستكشافي, فالاستكشاف التفحصي (Inspective Exploration) الذي يعد بمثابة الاستجابة للتغير الذي يحدث في البيئة, وبين الاستكشاف الطلبي أو الاستطلاعي (Inquistive Exploration) الذي يتعلق بالاستجابة والمبادرة بالتغيير في البيئة, وميّز أيضا بين الإستكشاف النوعي (المحدد) (Specific Exploration) والذي يعنى بالحصول على المعلومات حول موضوع بعينه, والسلوك المتنوع (Diversive Exploration) الذي يتعلق بالاستجابات الموجّهة لزيادة المعلومات من أي مصدر بيئي مناسب. وحدد (بيرلاين Berlyne 1954) بان الفضول يمكن أن يستثار بالمثيرات الخارجية التي تتميز (بالتعقيد والحداثة والشك والصراع), وإن مستوى الاستثارة مهما فإذا كان منخفضاً جداً لا يكون هنالك دافعية للاستكشاف, واذا كان مرتفعاً, فانه يسبّب حالة القلق, اما اذا كان معتدلاً فسوف ينتج السلوك الاستكشافي. وهذا ما وصفه (دي) لاحقاً بـ(نطاق الفضول(Borowske, 2005, p. 347) .

وأظهرت دراسات عدة إن تقديم المثيرات الجديدة غير الاعتيادية (صور أو أشياء) تثير سلوك الإقدام والإنتباه المستديم من البشر والحيوانات. وبعد البحث عن هذه المثيرات لمدة من الوقت, وحالما يتوقف البحث مشيراً إلى ان حالة الشك والغموض قد تلاشت بمجرد الحصول على المعلومات (Litman J.، 2005، صفحة 794) .

وعدل (بيرلاين Berlyne 1954) في نظريته بعد اجراء دراسات عدة , إذ ميّز بين الاستثارة التي هي حالة داخل الفرد, وامكانية الاستثارة (شدة المثير) التي تشير الى درجة تعقيد المثير في البيئة, وافترض ان الملل يولد مستويات عالية من الاستثارة. ففي البيئات الفقيرة تكون شدة المثير منخفضة والاستثارة عالية, ويحاول الفرد زيادة الاستثارة بالبحث عن مثيرات تحفّز الفضول. وفي البيئات المعقدة, تكون كل من الاستثارة وشدة المثير عاليتين , فالفرد يحاول خفضهما من خلال سلوك الاستكشاف الذي يخفض الفضول (Loewenstein، صفحة 84) .

ونتيجة لدراسات عديدة استمرت من (1950–1978), توصل (بيرلاين Berlyne 1954) الى إن الفضول مفهوم يتوسط بين المثيرات التفحصية (مثل: التعقيد, والحداثة, وقلة الإنسجام, والغموض, والضبابية, والدهشة, وكل ما يثير حالة الغموض والشك) والإستجابة الإستكشافية, مستنداً إلى منهج التوازن الذاتي الذي يفترض إن أنظمة المكافأة والانزعاج تتحول الى فعل بزيادة مقدار الاستثارة والذي يرتبط مباشرة بالمثيرات الداخلة (Boyle، 1983، الصفحات 377–397) .

وترى الباحثة ان نظرية فردريكس واخرون(fredricks et al ,2004) قد اكدت على ثلاثة مجالات مهمة في البيئة الصفية للانهماك في التعلم تصب محاورها حول الطالب الجامعي والدراسة في الجامعة في جوانبها الثلاثة السلوكية والانفعالية والمعرفية وبعيدا عن التصنيفات الاخرى الاقل اهمية, إذ يتضمن الانهماك السلوكي انجاز الاعمال واتباع القوانين بينما يتضمن الانهماك الانفعالي الاهتمام والقيم والعواطف وكذلك يتضمن الانهماك المعرفي التحفيز والجهد واستعمال الاستراتيجيات. كما انها اكدت على رفع مستويات الطلبة التعليمية وعلى كيفية التواصل الاكاديمي والاجتماعي مما يساعد على كيفية تعلم استراتيجيات شخصية في عملية التعلم والنجاح والتي تؤدي الى مردود اجتماعي وعلمي وثقافي بعد التخرج من الجامعة. لذا فقد اعتمدتها كإطار نظري لهذا البحث.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يضم هذا الفصل إجراءات البحث الحالي من حيث تحديد مجتمعه، واختيار عينته، وتحديد أداتيه وإجراءات القياس، والوسائل الإحصائية المستخدمة فيه سواء في إجراءاته أو في تحليل بياناته.

أولا: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2023–2024) للدراسة الصباحية ولكافة المراحل ولكلا الجنسين وقد بلغ حجم المجتمع (5413) طالباً وطالبة موزعين على (9) اقسام (3) علمية (6) انسانية.

ثانياً : عينة البحث :

من الخطوات المهمة في البحوث التربوية والنفسية هي اختيار افراد العينة التي ينبغي أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي على النحو الصحيح (عودة وملكاوي، 1992، ص225). وقد اختيرت عينة البحث الحالي بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ حجم العينة (200) طالب وطالبة موزعين على كافة الاقسام والمراحل ولكلا الجنسين.

ثالثا: أداتا البحث

لما كان البحث الحالي يهدف الى قياس الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لغرض معرفة العلاقة بينهما فانه من الضروري ان تستخدم الباحثة مقياسين احدهما لقياس الانهماك في التعلم والآخر لقياس الفضول المعرفي. وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات والمقاييس السابقة التي تناولت متغيري البحث فقد تبنت مقياس(fredricks,et,al 2004) والمعرب من قبل (خزعل 2018) لقياس الانهماك في التعلم والذي يتكون بصورته النهائية من (15) فقرة أمام كل واحدة منها تدرج إجابة خماسي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي ابدا)، فتكون اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (115) واقل درجة (23) وبمتوسط فرضي (69). أما بالنسبة للفضول المعرفي فقد قامت الباحثة بتبني مقياس (بيرلاين Berlyne 1954) والمعرب من قبل (خير 2014) والذي يتكون بصورته النهائية من (40) أمام كل واحدة منها تدرج إجابة خماسي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي ابدا)، فتكون اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (150) واقل درجة (30) وبمتوسط فرضي (90) وقد قامت الباحثة بالإجراءات الآتية للتحقق من الخصائص السايكومترية للمقياسين وكالآتي:

1. **تحليل الفقرات Items Analysis**

تحليل الفقرات هو عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وتضم هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييزها. ويقصد بتمييز الفقرة قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الأفراد الذين يملكون الصفة من

الذين لا يملكونها (الزوبعي وآخرون، 1981، ص74). ومن اجل تحقيق ذلك قامت الباحثة باستخراج القوة التميزية عن طريق (أسلوب المجموعتين المتطرفتين) Extreme Groups Method للمقياسين وكالآتي :

1- رتبت الدرجات التي حصلت عليها العينة من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.

2- اختيرت نسبة الـ (27%) العليا والدنيا من الدرجات لتمثل المجموعتين المتطرفتين، وقد تكونت عينة التحليل من(200) طالب وطالبة، اذ يشير نناللي الى إن نسبة عدد افراد العينة الى عدد الفقرات ينبغي ان تكون بنسبة (5 :1) لعلاقة ذلك بتقليل خطأ الصدفة في عملية التحليل الاحصائي (Nunnally، 1978، صفحة 262) وأشارت (انستازي) الى ان افضل حجم لعينة تحليل الفقرات لحساب قوتها التمييزية عند استخدام المجموعتين المتطرفتين بنسبة (27%) في كل مجموعة وبذلك يكون حجم عينة تحليل الفقرات (108) وبعد تطبيق الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ظهر أن الفقرات جميعها مميزة.

2. صدق مقياسي الانهماك في التعلم والفضول المعرفي:

الصدق Validity من الخصائص الأساسية في بناء المقاييس النفسية، ويشير إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس في القيام بتفسيرات معينة (ابو علام، 1989، صفحة 144) والاختبار الصادق هو الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع لأجلها (واخرون، 1981، صفحة 39). وقد قامت الباحثة باستخراج الصدق الظاهري Face Validity ويشير هذا النوع من الصدق إلى مدى ما يبدو أن الاختبار يقيسه، بمعنى ان الاختبار يضم فقرات يبدو أنها على صلة بالمتغير الذيٌ يقاس، وان مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه. ويتحقق هذا النوع من الصدق بقيام عدد من الخبراء والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها (حسين، 1990، صفحة 130). وقد تحقق ذلك في عرض مقياسي الانهماك في التعلم والفضول المعرفي على نخبة من الخبراء والمختصين (الملحق رقم 1)، واخذ آرائهم حول مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياسين لقياس الصفة المراد قياسها ومدى ملاءمتها لمجتمع البحث. وقد حصلت جميع فقرات المقياسين على نسبة اتفاق اكثر من (80%) .

3. ثبات مقياسي الانهماك في التعلم والفضول المعرفي:

الثبات Reliability من المفاهيم الأساسية في القياس يجب توافره في المقياس لكي يكون صالحاً للاستخدام. يمكن القول أن كل اختبار صادق هو ثابت بالضرورة، في حين لا يمكن القول أن كل اختبار ثابت هو صادق بالضرورة، ذلك لان الاختبار الصادق الذي يقيس فعلا ما أُعد لقياسه تكون درجته معبرة عن الأداء الحقيقي أو القدرة الفعلية للفرد. ومادامت الدرجة على المقياس الصادق تعبّر عن هذه الوظيفة بدقة، فإنها تكون ثابتة في الوقت نفسه (حسين، 1990، الصفحات 143-144). وقد قامت الباحثة باستخراج الثبات للمقياسين بطريقتين وكالآتي:

أ. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: (Test,Retest Method): وهي طريقة تستعمل للحصول على معامل ثبات، وذلك عن طريق تطبيق المقياس مرتين على العينة نفسها بفاصل زمني مناسب؛ ليتم التأكد من استقرار المقياس عبر الزمن (Anastasi,1976:110)، وقد طبقت الباحثة المقياسين على عينة مكونة من (50) طالب وطالبة من قسمي (العلوم التربوية والنفسية والفيزياء)، وبعد مرور (14) يومًا قامت الباحثة بالتطبيق الثاني، وبعد الانتهاء من التطبيقين حللت الإجابات، واحتسبت الدرجات، وقد استعملت الباحثة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيقين الأوّل والثّاني؛ فكان معامل الارتباط بالنسبة لمقياس الانهماك في التعلم (0,76)، أما بالنسبة لمقياس الفضول المعرفي فكانت (0.78) وتُعَدُّ قيمة معامل الثبات جيدة؛ إذ أشار (عبدالرحمن، 1985) إلى أنَّ معامل الثبات إذا كان أعلى من (0,70) فإنَّ ذلك يعد مؤشرًا جيدًا على ثبات المقياس (عيسوي، 1985، صفحة 58).

ب. طريقة التجانس الداخلي : اختارت الباحثة طريقة معامل الفا كرونباخ. تستند فكرة هذه الطريقة، التي تمتاز بتناسقها وامكانية الوثوق بنتائجها، الى حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار ان الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته، ويؤشر معامل اتساق أداء الفرد، أي التجانس بين فقرات المقياس (حسين، 1990، صفحة 159). ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت

معادلة الفا كرونباخ على درجات افراد العينة، فكانت قيمة معامل ثبات مقياس الانهماك في التعلم (81.5%)، أما قيمة معامل ثبات مقياس الفضول المعرفي فكانت (88.3%) وهو مؤشر اضافي على ان معامل ثبات المقياسين جيد.

رابعاً: الوسائل الإحصائية Statistical Devices

استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS) في إجراءات تبني المقياسين وفي تحليل النتائج للبحث باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T- Test لاستخراج تمييز فقرات المقياسين.

2- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation

استخدمت هذه الوسيلة الإحصائية في المواضع الآتية:

أ. استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لكلا المقياسين.

ب. استخراج العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي.

3- معادلة سبيرمان –بروان التصحيحية.

4- معادلة الفا كرونباخ لاستخراج ثبات المقياسين.

5- الاختبار التائي لعيّنة واحدة للتعرف على الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى عينة البحث.

6- الاختبار الزائي لمعرفة دلالة الفروق في العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول على وفق متغيري الجنس والتخصص.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل استعراضاً ومناقشة لنتائج البحث كما يشتمل على التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

الهدف الأول: تعرف الانهماك في التعلم لدى طلبة كلية التربية :

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الانهماك في التعلم بلغ (85.685) درجة بانحراف معياري قدرهُ (12.852) درجة، وعند مقارنة الوسط الحسابي مع المتوسط النظري للمقياس البالغ (69) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (18.359) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) أي إنها دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199)، والجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1)

يبين نتائج الاختبار التائي لإجابات العينة ككل على مقياس الانهماك في التعلم

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
200	85.685	12.852	69	199	18.359	1.96	0.05 غير دالة

وتؤشر هذه النتيجة إلى أنَّ عينة البحث لديهم انهماك في التعلم بشكل عالٍ قياسًا بالمتوسط الفرضي للمقياس، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان طلبة الجامعة لديهم الحافز الذي يدفعهم نحو الانهماك في التعلم والمشاركة في الواجبات داخل القاعة الدراسية من اجل تحقيق انجاز متميز, كما إن امتلاك الطلبة للخصائص النفسية الايجابية، كالشعور بالقدرة على الانجاز، والميل إلى التفاعل مع الاخرين يساعد على الانهماك في التعلم ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق نظرية فردريكس (2004) fredricks et al بالقول ان الانهماك في التعلم يتطلب أكثر من استماع الطالب للدرس, اذ يتطلب مستوى عالياً من المشاركة التي تؤدي إلى تحسين عملية التعلم، والمتعلم سوف يكون مرتبطاً انفعالياً، يشعر بالرضا عن الدراسة في الجامعة, وان الانهماك في التعلم يساعد في رفع مستويات الطلبة التعليمية ويساعدهم على تعلم كيف يتواصلون اجتماعياً مما يساعدهم في كيفية تعلم استراتيجيات شخصية في عملية التعلم والنجاح والتي تؤدي الى مردود اجتماعي وعلمي وثقافي بعد التخرج من الجامعة.

الهدف الثاني: تعرف الفضول المعرفي لدى طلبة كلية التربية

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الفضول المعرفي بلغ(112.71) درجة بانحراف معياري قدرهُ (15.794) درجة، وعند مقارنة المتوسط المحسوب مع المتوسط النظري لمقياس الفضول المعرفي البالـغ (90) درجة، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (28.760) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199)، والجدول (2) يوضح ذلك .

الجدول (2)

يبين نتائج الاختبار التائي لإجابات العينة ككل على مقياس الفضول المعرفي

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	
					المحسوبة	الجدولية		
200	112.71	15.794	90	199	28.760	1.96	0.05	دالة

وتشير النتيجة المعروضة الى وجود فضول معرفي عند طلبة الجامعة، وذلك لأنَّ القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة على وفق نظرية (بيرلاين) للفضول المعرفي التي ترى إن الفضول المعرفي دافع يتفرد به البشر والذي يثير سلوك الإكتساب والتجريب, وهو المسؤول عن التطور الفكري والتحصيل الدراسي, ويعكس الفضول المعرفي رغبة الأفراد بالمعلومات الجديدة والتي تثير السلوك الاستكشافي واكتساب المعرفة (Litman J. A., 2005, p. 559) .

وترى الباحثة إن الفضول المعرفي دافع لدى البشر كافة يدفعهم لاكتساب المعرفة وإكتشاف العالم الذي يعيشون فيه, إذ يشير الإطار النظري المتبنى في هذه الدراسة إلى إنه دافع فطري يمكن إستثارته بالتعرّض للمواقف والمثيرات الجديدة الغريبة والمثيرة للدهشة (المتمثلة بالموضوعات الدراسية) والتي تولّد حالة الصراع التي تكون حالة مزعجة من التوتر تشبه تلك التي تنشأ من دافع الجوع والذي بدوره يحفّز الفرد على السعي للإستكشاف والتعرف على تلك المواقف والمثيرات, ويمكن خفض حالة التوتر التي يسببها هذا الدافع بالحصول على المعرفة. وله أهمية بالغة في تكوين المخزون المعرفي للفرد وزيادة فاعلية التعليم , وتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

الهدف الثالث: تعرف العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى طلبة كلية التربية:

ولتحديد طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، فأظهرت النتائج الموضحة بالجدول (3).

الجدول(3)

يوضح قيمة معامل الارتباط بين المتغيرات ومستوى الدلالة

المتغيرات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الانهماك في التعلم والفضول المعرفي	200	0.501	0.05 دال

تشير هذه النتيجة الى وجود علاقة طردية (موجبة) بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي وتعد هذه النتيجة منطقية إذ يشير (بيرلاين) الى إن الفضول المعرفي دافع يمكن خفضه بالتعرض للمعرفة, وفسره على انه تساؤلات على شكل اختبارات فكرية دقيقة " Thematic Probes " والتي تثير الدافع لإنتاج إستجابات معاني لتلك التساؤلات, وانه صراع متعلم يستثار بالتساؤلات والمواقف الغريبة والمدهشة والمحيرة ، وهذا ما يوفره المستوى العالي من الانهماك في جميع مجالاته إذ ان سلوك الطالب ورغبته في بذل الجهد اثناء العملية التعليمية والمبادرة وزيادة مشاركته في الانشطة التعليمية وتنظيم الطالب لوقته وتخطيطه للواجبات الدراسية وادائها بصورة جيدة لها دور كبير في تعزيز الدافعية لديه نحو تحقيق انجاز افضل فكلما انهمك الطالب في المهمات كلما زاد فضوله المعرفي.

الهدف الرابع: تعرف الفروق في العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي بحسب متغير الجنس.

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بمعالجة البيانات إحصائياً وذلك باختبار الفروق بين معاملات الارتباط من خلال استخدام الاختبار الزائي، وكما موضح في الجدول (4).

الجدول (4)

دلالة الفروق في معاملات الارتباط بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي بحسب متغير الجنس

المتغير	المجموعة	العدد	معامل الارتباط	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الانهماك في التعلم والفضول المعرفي	إناث	100	0,013 -	0.07	1.96	5.05 غير دالة
	ذكور	100	0,069 -			

وتدل النتائج المعروضة في الجدول أعلاه على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط القائمة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي بحسب متغير الجنس مما يعني ان الفروق في العلاقة الارتباطية لا تتأثر بالجنس.

الهدف الخامس : تعرف الفروق في العلاقة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعًا للتخصص (علميّ- إنساني).

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بمعالجة البيانات إحصائياً وذلك باختبار الفروق بين معاملات الارتباط من خلال استخدام الاختبار الزائي، وكما موضح في الجدول (5).

الجدول (5)

دلالة الفروق في معاملات الارتباط بين الشخصية الحسودة والوعي العاطفي بحسب متغير التخصص

المتغير	المجموعة	العدد	معامل الارتباط	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الانهماك في التعلم والفضول المعرفي	علمي	100	0.514	2.293	1.96	0.05 دالة
	انساني	100	0.232			

وتشير النتائج المعروضة في الجدول أعلاه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين معاملات الارتباط القائمة بين الانهماك في التعلم والفضول المعرفي بحسب متغير التخصص ولصالح التخصص العلمي وقد يعود ذلك الى طبيعة المواد الدراسية التي يدرسها طلبة التخصصات العلمية والتي تتطلب انهماكاً اكثر في المهمات التعليمية.

رابعاً : التوصيات :

واستكمالاً للفائدة المتوخاة من البحث، فإن الباحثة تقدم التوصيات الآتية :

1. تشجيع الطلبة على المشاركة السلوكية والانفعالية والمعرفية داخل القاعة الدراسية مما يزيد فيهم روح المنافسة والمثابرة والدافع للإنجاز مما يزيد انهماكهم في التعلم.
2. استعمال الاساليب المشوقة في شرح المحاضرات من اجل جعل الطلبة في أجواء المحاضرة وعدم شعورهم بالملل والقلق والغضب بسبب طرائق التدريس التقليدية التي لا يجد فيها الطالب أي تشويق أو أثارة مما يقلل من انهماكهم في المهمات التعليمية.
3. التأكيد على مديرية المناهج للنظر بالمناهج الدراسية, وطريقة عرض موضوعاتها بطريقة علمية تثير لدى الطلبة الفضول المعرفي , وتحفز رغباتهم في إكتساب العلوم والمعارف .
4. التأكيد على مديريات الاعداد والتدريب لإعداد دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين تسهم في تعليمهم وتدريبهم على أساليب تعلّم وتعليم جديدة تثير مخيلّة الدارسين, وتحفّز فضولهم المعرفي

المقترحات:

1. اجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي على شرائح اجتماعية مختلفة ومقارنتها بنتائج البحث الحالي
2. اجراء دراسات اخرى تتناول الانهماك في التعلم مع متغيرات اخرى.
3. اجراء دراسات اخرى تتناول الفضول المعرفي مع متغيرات اخرى.

D. E Berlyne .(1971) .*Aesthetics and psychobiology* .New York : Appleton Century –Crofts.

E., Furrer, C., Marchand, G & ,.Kinderman, T Skinner .(2008) .*Engagement and disaffection in the classroom: Part of a large motivational dynamic? , 100(4 . (*Journal of Educational Psychology.

E.A & ,.Belmont, M.J. Skinner .(1993) .*Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year,Journal of Education Psychology, 85(4.(*

F. Newmann .(1992) .*Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtful- ness. In F. Newmann (Ed.), Student engagement and achievement in American sec- ondary schools .* New York: Teachers College Press.

G Loewenstein .(1994) .*The Psychology of Curiosity : A review and reiterpretaion . Psychological Bulletin , 116.*

G. J. Boyle .(1983) .*Critical review of state–trait curiosity test development. Motivation and Emotion, 7.*

H. M. Marks .(2000) .*Student engagement in instructional activity patterns in the elementary, middle and high school. 37(1 ,(In Klem, A.M* .American Educational Research Journal.

J. A. Litman .(2005) .*Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. Cognition and Emotion, 19.*

J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., and Paris, A. Fredricks .(2005) .*School engagement. In K. A. Moore and L. Lippman (Eds.), What do children need to flourish?: conceptualizing and measuring indicators of positive development : Kluwer Acade* .New York.

J. A., Blumenfeld, P.C & .Paris, A.H. Fredricks .(2004) .*School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research, 74(1.(*

J. A., Collins, R. P & ,.Spielberger, C. D. Litman .(2005) .*The measurement of sensory curiosity. Personality and Individual Differences, 39.*

J. D. Finn .(1989) .*Withdrawing from school, Review of Educational Research, 59.*

J. D & ,.Rock, D. A. Finn .(1997) .*Academic success among students at risk for school failure, , 82 .* Journal of Applied Psychology.

J. D., Pannozzo, G. M & ,.Voelkl, K. E. Finn .(1995) .*Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. Elementary School Journal, 95.*

J. L & ,.McPartland, J. M. Epstein .(1976) .*The concept and measurement of the quality of school life (13 . (*American Educational Research Journal.

J. P. Connell .(1990) .*Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the lifespan. In D. Cicchetti (Ed.), The self in transition:Infancy to childhood* .Chicago: University of Chicago Press.

J & ,.Verkuyten, M., Thijs .(2009) .*Students' anticipated situational engagement: The role of teacher behavior, personal engagement, and gender, , 70, (3 .(*The Journal of Genetic psychology.

J., Blumenfeld, P. C & ,.Hoyle, R. H. Meece .(1988) .*Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. ,(80 .(*Journal of Educational Psychology.

J.A., Clark, T. P., Maier, K.S., Viger, S. Baker .(2008) .*The differential influence of instructional context on the academic engagement of student with behavior problems. , 24* .Teaching and Teacher Education.

j.c Nunnally .(1978) .*Psychometric theorym , Mc. Graw-Hill* .new York.

Jordan. A Litman .(2008) .*Interest and deprivation factors of epistemic curiosity, Personality and Individual Differences 44 (2008.(*

Kate Borowske .(2005) .*Curiosity and Motivation-to-Learn , Reference and Instruction Librarian at Hamline University in St. Paul, Minnesota .* email:kborowske@hamline.edu.

Mosenthal - .(بلا تاريخ) .*Guthrie, J. T & ,.Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In M. Kamil & P.Handbook of reading research (Vol. 3), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.*

N. Karweit .(1989) .*Time and learning: A review, In R. E. Slavin (Ed.), School and classroom organization (69-95), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.*

R. P., Litman, J. A & ,.Spielberger ,C. D. Collins .(2004) .*The measurement of perceptual curiosity. Personality and Individual Differences, 36.*

S & .Kuzu, A. Gunuc .(2014) .*Student engagement scale: Development, reliability and validity. Assessment & Evaluation in Higher Education.*

الإمام، مصطفى وعبد الرحمن، انور حسين والعجيلي، صباح حسين. (1990). *القياس والتقويم*. بغداد، جامعة بغداد.

الحربي، مروان بن علي. (2015). *الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف كل من مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، المجلد (27) العدد (3)*. الرياض: الرياض مجلة العلوم التربوية.

الزعبي، رفعة رافع. (2013). *انهماك الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الانجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها , المجلد(9)،العدد (2)* . المجلة الاردنية في العلوم التربوية .

الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم واخرون. (1981). *الاختبارات والمقاييس النفسية* ، . العراق: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل.

حسانين، اعتدال. (2004). *أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمناخ الجامعي, دراسات في علم النفس, المجلد(3) ، العدد (2)*. القاهرة, مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

خزعل، ميادة عبدالله. (2018). *علاقة التكيف الاكاديمي بكفاءة الذات الابداعية والانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة* ، . العراق: كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

رجاء محمود ابو علام. (1989). *مدخل الى مناهج البحث التربوي, ط1*. الكويت: مكتبة الفلاح.

عبدالرحمن، عيسوي. (1985). *القياس والتجريب في علم النفس والتربية*. بيروت: دار المعارف الجامعية.

قطامي ، يوسف وآخرون. (2001). *تصميم التدريس ، ط2*. عمان ، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي المطبقة في الرسائل والاطاريح الجامعية

ا.د. سحر هاشم محمد

drsahar252008@gmail.com

الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، قسم العلوم التربوية والنفسية

المستخلص:

يهدف البحث الحالي الى تعرف مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي المطبقة في الرسائل والاطاريح الجامعية ، وتحدد البحث الحالي بالرسائل والاطاريح الجامعية لطلبة الدراسات العليا في الجامعة المستنصرية لكليتي التربية والاداب ولاقسام علم النفس للاعوام (2018- 2023) اتبعت الباحثة في البحث الحالي منهج البحث الوصفي – الدراسات المسحية ، وقد تم استخدام اسلوب المراجعة التقييمية للرسائل والاطاريح الجامعية التي طبقت التحليل العاملي التوكيدي ضمن اجراءاتها ، اذ بلغ حجم عينة البحث (18) رسالة واطروحة جامعية وبعد اجراء المراجعة التقييمية لمؤشرات جودة المطبقة فيها اظهرت النتائج ان اكثر المؤشرات استخداما في الرسائل والاطاريح الجامعية هي النسبة الاحتمالية لمربع كاي وبنسبة (100%) ومؤشر نسبة مربع كاي الى درجات الحرية وبنسبة (100%) ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب REMSEA وبنسبة (100%) ، يليه مؤشرحسن المطابقة المصحح AGFI بنسبة (83%) ومؤشر حسن او جودة المطابقة GFI بنسبة (83%) ومؤشر المطابقة المعياري NFI بنسبة (78%) ومؤشرالمطابقة المقارن CFI بنسبة (78%) ، بينما اظهرت النتائج بالنسبة لباقي المؤشرات ان استخدامها يكاد يكون معدوما.

الكلمات المفتاحية : مؤشرات ، جودة المطابقة ، التحليل العاملي ، التحليل العاملي التوكيدي ، الرسائل والاطاريح الجامعية

Indicators of the quality of confirmatory factor analysis applied in academic theses and dissertations

Prof. Sahar Hashem Mohammed
Al-Mustansiriya University, College of Education, Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract

The current research aims to identify the quality indicators of confirmatory factor analysis applied in the theses and dissertations of graduate students at Al-Mustansiriya University for the Colleges of Education and Arts, and the Psychology departments for the years (2018-2023). The researcher followed a descriptive research method - survey studies in the current research, and used the evaluative review method for the theses and dissertations that applied confirmatory factor analysis within their procedures. The research sample size was (18) theses and dissertations, and after the evaluative review of the applied quality indicators, the results showed that the most commonly used indicators in the theses and dissertations are the probability ratio of chi-square with a percentage of (100%), the ratio of chi-square to degrees of freedom with a percentage of (100%), and the root mean square error of approximation (RMSEA) with a percentage of (100%). This is followed by the adjusted goodness-of-fit index (AGFI) with a percentage of (83%), the goodness-of-fit index (GFI) with a percentage of (83%), the normed fit index (NFI) with a percentage of (78%), and the comparative fit index (CFI) with a percentage of (78%). The results also showed that the use of the remaining indicators is almost negligible.

Key word: Indicators, the quality,confirmatory factor analysis, academic theses and dissertations

الفصل الاول

مشكلة البحث :

يتناول البحث العلمي دراسة الكثير من الظواهر الانسانية المعقدة والتي جعلت تطور وسائل قياسها وتحليلها امرا ضروريا مما ادى ذلك الى تطور الطرق الاحصائية في المجال النفسي والتربوي للوصول الى فهم دقيق لهذه الظاهر وبالتالي تفسيرها وامكانية التنبؤ بها ، ومن اهم طرق التحليل الاحصائي المتقدم هو التحليل العاملي التوكيدي.

وان عدم معرفة اغلب الباحثين بمؤشرات جودة المطابقة التي يجب استخراجها للتاكد من الصدق العاملي للاداة وتركيزهم على البعض منها واغفال الكثير منها يقلل من دقة ادوات القياس التي نستخرج لها هذه المؤشرات من اجل التاكد من صدق قياسها للخاصية التي تقيسها .

لذا يعد هذا البحث محاولة لاجراء مسح لمؤشرات جودة المطابقة المطبقة في الرسائل والاطاريح الجامعية في الجامعة المستنصرية لاقسام علم النفس.

وعليه تتمثل مشكلة البحث الحالي بمحاولة الاجابة عن السؤال الاتي :

ما هي مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي المطبقة في الرسائل والاطاريح الجامعية؟

اهمية البحث:

يعد التحليل العاملي بنوعيه اسلوب احصائي يعمل على تجميع الفقرات ذات الطبيعة الواحدة والمرتبطة داخليا مع بعضها في عامل واحد بحيث ان هذه الفقرات ترتبط ارتباطا عاليا وموجبا بهذا العامل وترتبط ارتباطا ضعيفا او لا ترتبط مع العوامل الاخرى التي يتكون منها المقياس.

ويعد التحليل العاملي التوكيدي احد نوعي التحليل العاملي المهمة ويتسم بقوة اختباره لطبيعة العلاقات بين العوامل المكونة للمقياس، اذ انه يختبر العلاقة بين المتغيرات الملاحظة والكامنة والتي يصوغها الباحث على شكل افتراض مسبق، وهو مكمل للتحليل العاملي الاستكشافي اذ انه يؤكد نتائجه من خلال ادلة تتعلق بالصدق التقاربي والتباعدي وصدق البناء والثبات. (Browne, – 2006)

ويسمى نموذج التحليل العاملي التوكيدي ب " نموذج القياس " لانه يتحقق من الخصائص السيكومترية لاداة القياس (المهدي ، 2007) وذلك عن طريق التحقق من تشبعات الفقرات على عواملها بعد عزل وتثبيت اخطاء القياس(Zainudin, 2012)

فالمهمة الاساسية للتحليل العاملي التوكيدي هو تحديد حسن المطابقة بين بيانات العينة والنموذج المفترض من خلال عدة مؤشرات للمطابقة ثم يختبر الباحث مدى المطابقة بين البناء الافتراضي والبيانات المشاهدة((عزوز، 2018)

واجريت دراسات حول اكثر مؤشرات جودة المطابقة تطبيقا في التحليل العاملي التوكيدي ، فقد وجد شريبر وزملائه (Schreiber, et.al , 2006) في دراسته التقويمية للبحوث التي استخدمت التحليل العاملي التوكيدي بعد مراجعة (194) دراسة ان مؤشرات جودة المطابقة الاكثر تطبيقا فيها هي (مؤشر المطابقة المعياري – مؤشر تاكر لويس – مؤشر المطابقة غير المعياري – مؤشر المطابقة التزايدي – مؤشر المطابقة المقارن – مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب). (Schreider J. , 2008)

كما توصل الدوسري (2021) في دراسته حول مؤشرات جودة المطابقة المطبقة ل (167) دراسة في النمذجة البنائية ان المؤشرات الاكثر استخداما هي (الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب ، مؤشر المطابقة المعياري ، مؤشر حسن المطابقة ، اختبار مربع كاي) والاقل استخداما هي مؤشر (المطابقة المعياري الاقتصادي ، معيار معلومات اكيك ، الصدق التقاطعي المتوقع ، المطابقة غير المعياري) . (الدوسري، 2021)

واجرى عامر (2014) دراسة لتقييم استخدام تطبيقات نمذجة المعادلة البنائية في البحوث النفسية ل (49) دراسة من الدراسات التي استخدمت لاستخراج الصدق لمقاييسها التحليل العاملي التوكيدي ، واظهرت النتائج ان اكثر المؤشرات استخداما هي (مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب – مؤشر المطابقة المعياري – مؤشر حسن المطابقة – اختبار مربع كاي) ، كما اظهرت النتائج ان مؤشرات حسن المطابقة المطلقة اكثر استخداما من مؤشرات حسن المطابقة المقارنة .

وتوصل حسن (2023) في دراسته التقييمية عن مؤشرات جودة المطابقة للصدق البنائي ومدى تطبيقها في البحوث النفسية العربية ل (34) بحث ان اكثر المؤشرات تطبيقا هي (مؤشر اختبار مربع كاي – مؤشر نسبة اختبار مربع كاي الى درجة الحرية – مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب – ومؤشر المطابقة المقارن – ومؤشر المطابقة غير المعياري) . (حسن، 2023)

وعليه تتجلى اهمية البحث الحالي في تسليط الضوء على مؤشرات جودة المطابقة الشائع استخدامها في الرسائل والاطاريح الجامعية والاقل استخداما منها مع توضيح مؤشرات جودة المطابقة المختلفة في التحليل العاملي التوكيدي ومعايير قبولها ليتمكن الباحثين من تطبيقها في دراساتهم المستقبلية .

هدف البحث : يهدف البحث الحالي التعرف الى :-

- مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي المطبقة في الرسائل والاطاريح الجامعية

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالرسائل والاطاريح الجامعية لطلبة الدراسات العليا في الجامعة المستنصرية لكليتي التربية والاداب ولاقسام علم النفس للاعوام (2018- 2023).

تحديد المصطلحات :

مؤشرات جودة المطابقة : Goodness of Fit Indexes

" وهي مؤشرات اجمالية لمدى التقارب بين مصفوفة الارتباط المدخلة ومصفوفة الارتباط المستخرجة بعد اجراء التحليل العاملي التوكيدي وتمثل مدى التعارض او التقارب او الفروق بين المصفوفة المشتقة ومصفوفة التغاير او الارتباط لبيانات العينة . (عامر، 2014)

التحليل العاملي التوكيدي :confirmatory factor analysis

"وهو اجراء احصائي لاختبار الفروض حول العلاقة بين عدة متغيرات تنتمي لعوامل مفترضة مشتركة يتم تحديد عددها مسبقا" . (فؤاد ابو حطب ، امال صادق، 1991)

الفصل الثاني : اطار نظري :

التحليل العاملي التوكيدي ومؤشرات جودة المطابقة :

يمثل التحليل العاملي التوكيدي منهجية لتقدير وتمثيل واختبار شبكة من العلاقات الخطية بين المتغيرات ويختبر التحليل العاملي التوكيدي انماط من العلاقات المباشرة وغير المباشرة الافتراضية بين مجموعة من المتغيرات غير المشاهدة (الكامنة) والمشاهدة. (عزوز، 2018)

فالمتغيرات الكامنة تمثل البناء او الابنية النظرية التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة فهي بنى نظرية افتراضية يستدل عليها من خلال مجموعة مؤشرات (فقرات) يتم صياغتها في الاختبارات والمقاييس التي يتم بنائها من خلال الباحثين ، اما المتغيرات المشاهدة فهي مجموعة متغيرات تستخدم لتحديد البنية العاملية او المتغير الكامن والاستدلال عليه ، اذ ان كل متغير من المتغيرات الظاهرة تمثل مؤشرا للمتغير الكامن (المهدي، 2013)(Byrnr, 2010)

ويتطلب تطبيق التحليل العاملي بداية من الباحث ان يحدد النموذج النظري الذي سوف يعتمده ويتحدد نوع النموذج بحسب عدد العوامل وطبيعتها وان تكون لكل عامل الفقرات الخاصة به التي تقيسه وتتشبع عليه دون غيره من العوامل وهل توجد علاقة ارتباطية ام تغاير وما اذا كانت مستقلة ام لا ، وفي ضوء هذه العوامل يحدد الباحث نوع النموذج العاملي التوكيدي فيما اذا كان احادي البعد (غير الهرمي) ، او نموذج ثنائي البعد (الهرمي) او نمذج تحليل المسار ، ومن ثم بعد ذلك يتم التحقق من صحة النموذج من خلال تقييم مدى مطابقته للبيانات اي الى اي حد يمكن للنموذج من تمثيل بيانات العينة ولا تبتعد عنها كثيرا . (تيغزة، 2012 ، ط1)

ويتم التحقق من صحة النموذج من خلال مؤشرات جودة المطابقة التي من خلالها يتم قبول او رفض النموذج المحدد الذي اختاره الباحث وتنقسم هذه المؤشرات الى مطلقة والتي تقيس تباين الخطا في النموذج ونسبية والتي تقارن النموذج المفترض مع النموذج الصفري من حيث الافضلية (حسن، 2023)

وهناك عدة مؤشرات لجودة المطابقة وهي :

1- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

اظهرت الدراسات ان هذا المؤشر من افضل المؤشرات اذ انه يقيس التباعد عن طريق درجات الحرية لذا فانه حساسا لعدد البارامترات الحرة التي تحتاج الى تقدير بالنموذج المفترض ولهذا فانه يتاثر بالنموذج ومدى تعقيده وسمي خطا الاقتراب لانه ياخذ بنظر الاعتبار خطأ الاقتراب في المجتمع. وتتراوح قيمته المقبولة ما بين (0.05 – 0.08) فالقيم التي تقل عن (0.05) تدل على مطابقة جيدة، والتي تتراوح ما بين (0.05 – 0.08) تدل على تقارب مقبول والعي تتراوح ما بين (0.08 – 0.10) تدل على مطابقة غير كافية اما التي تزيد عن (0.10) فتكون المطابقة سيئة ، لذا فكلما اقتربت قيم المطابقة من الصفر تكون افضل والعكس صحيح .

2- مؤشر مربع كاي Chi-Square او نسبة الاحتمال المعمم Gnerealized Likelihood Ratio او النسبة الاحتمالية لمربع كاي The Likelihood Ratio Chi-Square

ويعد ايضا من افضل المقاييس لتقدير حسن المطابقة بين مصفوفة التباين والتغاير غير المقيدة للعينة وبين مصفوفة التباين والتغاير للنموذج المتوقع او المفترض المراد اختبار حسن مطابقته ، لذا فان استعمال اختبار مربع كاي يهدف لاختبار الفرضية الصفرية التي تفترض عدم وجود فروق بين النموذج الحقيقي في المجتمع والنموذج المفترض ، لذا فان قيمة مربع كاي غير الدالة احصائيا هي التي يريد الباحث الحصول عليها وتيطلع اليها فهي تدل على عدم وجود فروق بين مثصفوفة الاتغاير لبيانات العينة ومصفوفة التغاير للنموذج المفترض واذا كانت قيمة مربع كاي صفرا فهذا يعني المطابقة التامة بين مصفوفة التغاير لبيانات العينة ومصفوفة التغاير للنموذج المفترض وكلما ارتفعت قيمة مربع كاي دلت على مطابقة غير جيدة ، ويتاثر هذا المؤشر بحجم العينة فكلما زادت حجم العينة زاد احتمال عدم مطابقة النموذج للبيانات .

3- مؤشر المطابقة المقارن (The Comparative Fit Index (CFI

وهو من افضل المؤشرات التي تقوم على المقارنة اذ يقارن قيمة مربع كاي للنموذج المفترض مع قيمة مربع كاي للنموذج المستقل ، وتعد القيمة المقبولة لهذا المؤشر هي التي اعلى من 0.90 وكلما اقتر بت من الواحد الصحيخح دلت على مطابقة افضل .

4- مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي (Root Mean Square Residual (RMR

يقوم هذا المؤشر على تحليل قيم مصفوفة التباين الناتجة عن الفرق بين قيم مصفوفة التباين لبيانات العينة وقيم مصفوفة التباين المتوقعة للنموذج المفترض ، ولكي يعد هذا المؤشر مقبولا كلما اقتربت من الصفر والعكس صحيح .

5- مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)

يقوم على اساس تحويل كل من مصفوفة التباين للعينة ومصصفوفة التباين للنموذج المفترض الى معاملات ارتباط ، فهو يمثل نقياس لمتوسط البواقي المطلقة لمعاملات الارتباط ، اي الفرق بين الارتباطات المتوقعة للنموذج المفترض والارتباطات الملاحظة للعينة .

6- مؤشر تاكر – لويس Tucker- Lewis Index (TLI) او مؤشر المطابقة غير المعياري (Non-Normed Fit Index (NNFI

يقوم هذا المؤشر على المقارنة بنموذج مستقل (نموذج العدم) اضافة الى ذلك فانه ينطوي على دالة عقابية عند تعقيد النموذج وذلك باضافة بارامترات حرة دون ان تؤدي هذه الاضافة الى تحسن في مستوى المطابقة مع النموذج المفترض لتعويض اثر تعقيد النموذج المفترض ، وكلما كانت قيمة هذا المؤشر تفوق 0.90 كانت المطابقة افضل اي مقبولة .6

7- مؤشر حسن المطابقة Goodness of fit Index (GFI)

يعطينا هذا المؤشر الى اي حد يتمكن النموذج المفترض من اعطائنا معلومات عن العلاقات او وضع النموذج المقابل له في المجتمع ، اذ انه يدل على نسبة التباين التي يستطيع النموذج المفترض تفسيره ، وهو يماثل دور معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد المتعدد في الانحدار المتعدد) ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل على مطابقة جيدة .

8- مؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness -of- Fit Index (AGFI)

سمي هذا المؤشر بالمصحح لانه يصحح قيمة (GFI) وذلك بخفضها ، ويعمل هذا المؤشر على تجنب تحيز مؤشر (GFI) بسبب تعقيد النموذج لكنه يتاثر بمدى تعقيد النموذج وحجم العينة وسوء تحديد النموذج ولكن بدرجة اقل من مؤشر (GFI) وهو يشبه معامل الارتباط المعدل في تحليل الانحدار ،. وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل على مطابقة جيدة .

9- مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي Parsimony Goodness –of– Fit Index (PGEI)

ويقوم هذا المؤشر علة تصحيح قيمة المؤشر اخذا بنظر الاعتبار تعقيد النموذج لكنه حساس لحجم النموذج المفترض اي عدد المتغيرات الملاحظة للنموذج ،وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل على مطابقة جيدة .

10-المؤشر اللامركزي النسبي Relative Non centrality Index (RNI)

يماثل مؤشر المطابقة المقارن (CFI) ماعدا ان قيمته تكون بالسالب ، لكن مؤشر (CFI) يعد افضل منه لانه لديه مدى نظري ثابت يتراوح من (الصفر – 1) .

11- مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)

وهو من مؤشرات المطابقة التزايدية او المقارنة ، ويقوم على اساس مقارنة النموذج الذي يفترضه الباحث بالنموذج الذي يحتوي على نفس بانه متغيرات النموذج المفترض دون احتوائه على علاقات بين هذه المتغيرات ويعرف هذا المؤشر بانه نسبة الفرق بين قيمة مربع كاي لنموذج المتغيرات المستقلة وقيمة مربع كاي للنموذج المفترض مقسوما على قيمة مربع كاي لنموذج المتغيرات المستقلة، وتتراوح قيمته مابي (صفر – 1) وكلما كانت اعلى من 0.90 دلت على مطابقة جيدة .

12- مؤشر المطابقة غير المعياري Non Normed Fit Index (NNFI)

وهو ايضا من مؤشرات المطابقة التزايدية او المقارنة ، وهو نفسه مؤشر تاكر – لويس الذي تكلمنا عنه سابقا في اعلاه .

13- مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي Parsimony–adjusted Normed Fit Index (PNFI)

يعمل هذا المؤشر على تصحيح قيمة المؤشر (NFI) اذ انه ياخذ بنظر الاعتبار مدى تعقيد النموذج لكنه حساس لحجم النموذج المفترض ويستخدم عندما نقارن بين نماذج بنائية بديلة .

14- مؤشر حجم العينة الحرج لهولتر Holter's Critical N (CN)

يركز هذا المؤشر على مدى كفاية حجم العينة بدل من التركيز على كفاية المطابقة ، لذا فالغرض منه هو تقدير حجم العينة الذي يكون كافيا لكي نحصل على مطابقة كافية للنموذج عند استعمالنا لمؤشر مربع كاي ، وتكون المطابقة للنموذج كافية عندما تكون قيمة هذا المؤشر اكبر من (200) .

15- مؤشر محك المعلومات لأيكيك Akaike Information Criterion (AIC)

يختبر هذا المؤشر خاصية الاقتصاد في استعمال البارامترات الحرة ، فهو يعالج مشكلة تعقيد النموذج من زاوية درجات الحرية الذي يمثل عدد البارامترات المقدرة في النموذج بحيث اذا قلت درجات الحرية ارتفعت البارامترات الحرة والعكس صحيح ، مع اهمال حجم العينة .

16- مؤشر محك المعلومات المتسق لأيكيك Consistent AIC (CAIC)

يقوم هذا المؤشر بسد النقص في مؤشر (AIC) اذ انه يأخذ حجم العينة بعين الاعتبار لكنه يمارس تصحيحا اكثر صرامة لمستوى تعقيد النموذج ، والقيمة الصغرى لهذا المؤشر تدل على مطابقة افضل ونموذج اكثر بساطة .

17- مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع Expected Cross–Validation Index (ECVI)

يختبر هذا المؤشر مدى اتساق اداء النموذج عند الانتقال من عينة الدراسة الى عينات اخرى بحيث تنتمي هذه العينات الى نفس المجتمع ويستخدم عندما نريد المفاضلة بين عدة نماذج اذ نحسب قيمة المحك لكمل نموذج ثم نرتبها حسب موقعها على المحك والنموذج الذي يحصل على اقل قيمة هو الافضل وتحسب بعض البرامج ان (90%) هو مستوى ثقة لهذا المؤشر .

18- مؤشر محك المعلومات لبابيس Bayes Information Criterion (BIC)

19- مؤشر محك براون كاديك Browne–Cudeck Criterion (BCC)

تعتمد مؤشرات كل من (AIC) و (CAIC) و (BCC) على مسلمة انه لا يوجد نموذج واحد فريد حقيقي وانما هناك عدة نماذج تتسم بالصدق النسبي وهذه المؤشرات دورها المفاضلة بين النماذج التي يتم اختبارها لاختيار افضلها ، اما محك (BCC) فانه يتماز بتفضيله للنماذج الاكثر اقتصادا في البارامترات المقدرة .

20- مؤشر الافتقار للمطابقة Parsimony Comparative Fit Index (PCFI)

21- مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)

22- مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI)

(Kline, 2005) (Browne, 2006 -)(تيغزة, 2012 ، ط1)

تصنيفات مؤشرات جودة المطابقة : -

تعددت تصنيفات جودة المطابقة لكن اكثر التصنيفات استخداما وشيوعا هي التي تصنفها الى ثلاث اصناف او مجموعات وهي :

المجموعة الاولى : مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit indices

سميت بهذا الاسم لانها تقوم بمطابقة النموذج على المستوى العام اذ لنها تعتمد على فرضية التطابق بين التغاير او التباين (اي مصفوفة الارتباطات) للنموذج المفترض ومصفوفة الارتباطات والتباينات او التغاير للعينة ، دون مطابقة للنموذج المفترض بنماذج اخرى مقيدة.

المجموعة الثانية : مؤشرات المطابقة التزايدية او المقارنة Comparative Fit Indices \ Incremental Fit Indices

وتقوم هذه المؤشرات بالمقارنة بين نموذج قاعدي (النموذج المستقل) والنموذج المفترض (نموذج الباحث) لتقدير مقدار التحسن النسبي في المطابقة للنموذج المفترض .

المجموعة الثالثة : مؤشرات تصحيح الافتقار للاقتصاد او المؤشرات الاقتصادية Parsimony Correction Indices

سميت بالمؤشرات الاقتصادية لانها تقوم بتقدير الاقتصاد في البارامترات الحرة وتصحح الافتقار للاقتصاد فيها ، لكنها تتميز بانها تمثل دالة عقابية عند اضافة بارامترات حرة للنموذج دون جدوى اي دون ان يصاحبه اي تحسن في المطابقة للنموذج المفترض .

(تيغزة، 2012 ، ط1، الصفحات 242 - 243)

وقد قام شريبر وزملائه (Schreiber , 2008) بتصنيف مؤشرات جودة المطابقة ضمن المجموعات الثلاثة وكما مبين في الجدول (1) .

الجدول (1)

مؤشرات جودة المطابقة وتسميتها ومحكاتها حسب المجموعات الثلاثة

ت	المؤشر	التسمية المختصرة	
مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit indices			
1	مربع كاي Chi-square	$\chi 2$	تساوي او اكبر من القيمة الحرجة 2 او 3
2	محك المعلومات لايكيك Akaike Information Criterion	AIC	الاصغر هو الافضل عند مقارنة نموذجين غير هرميين احدهما غير محتوى الاخر
3	محك براون – كاديك Browne-Cudeck Criterion	BCC	الاصغر هو الافضل عند مقارنة نموذجين غير هرميين احدهما غير محتوى الاخر
4	محك المعلومات لبايس Bayes Information Criterion	BIC	الاصغر هو الافضل عند مقارنة نموذجين غير هرميين احدهما غير محتوى الاخر
5	محك المعلومات المتسق لأيكيك Consistent AIC	CAIC	الاصغر هو الافضل عند مقارنة نموذجين غير هرميين احدهما غير محتوى الاخر
6	مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع Expected Cross-Validation Index	ECVI	الاصغر هو الافضل عند مقارنة نموذجين غير هرميين احدهما غير محتوى الاخر
مؤشرات المطابقة المقارنة Comparative Fit Indices			
1	مؤشر المطابقة المعياري	NFI	تساوي او اكبر من 0.95

	Normed Fit Index		
2	مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index	IFI	تساوي او اكبر من 0.95
3	مؤشر تاكر – لويس Tucker- Lewis Index	TLI	تساوي او اكبر من 0.95
4	مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index	CFI	تساوي او اكبر من 0.95
5	مؤشر المطابقة اللامركزي النسبي Relative Non centrality Fit Index	RNI	تساوي او اكبر من 0.95 ويمكن ان تكون قيمته سالبة ، وهو مماثل لمؤشر CFI وهو الافضل
المؤشرات الاقتصادية Parsimony Correction Indices			
1	مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي Parsimony-adjusted Normed Fit Index	PNFI	حساس جدا لعدد المتغيرات (حجم النموذج)
2	مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي Parsimony-adjusted CFI	PCFI	حساس لحجم النموذج
3	مؤشر جودة المطابقة الاقتصادي Parsimony-adjusted GFI	PGFI	كلما اقترب من 1 كان افضل ، وحساس لحجم النموذج
مؤشرات اخرى للمطابقة			
1	مؤشر جودة المطابقة Goodness -of- fit index	GFI	تساوي او اكبر من 0.95
2	مؤشر جودة المطابقة المصحح Adjusted GFI	AGFI	تساوي او اكبر من 0.95
3	مؤشر هولتر Hoelter index		اذا كانت N=200 تدل على مطابقة جيدة
4	مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean square Residual	RMR	كلما اقترب من الصفر كان افضل
5	مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Standardized RMR	SRMR	تساوي او اصغر من 0.08
6	مؤشر جذر متوسطات البواقي الموزونة Weighted root mean residual	WRMR	اصغر من 0.90
7	الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطا الاقتراب Root mean square error of Approximation	RMSEA	اقل من 0.06 الى 0.08

(Schreider J. .., 2008, 4(2))

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

منهجية البحث : اتبعت الباحثة في البحث الحالي منهج البحث الوصفي – الدراسات المسحية ، وقد تم استخدام اسلوب المراجعة التقييمية للرسائل والاطاريح الجامعية التي طبقت التحليل العاملي التوكيدي ضمن اجراءاتها .

مجتمع البحث : يتمثل مجتمع البحث بالاطاريح والرسائل الجامعية لطلبة الدراسات العليا في الجامعة المستنصرية لكليتي التربية والاداب ولاقسام علم النفس للاعوام (2018– 2023) ولم تتمكن الباحثة من الحصول على احصائية بهذه الرسائل والاطاريح .

عينة البحث : بلغ حجم العينة (18) رسالة واطروحة جامعية تم اختيارها بالطريقة القصدية ممن استخدم فيها التحليل العاملي التوكيدي كاحد انواع الصدق ضمن اجراءاتها وتم الحصول عليها من مكتبة كلية التربية والمكتبة المركزية في الجامعة المستنصرية .

الوسائل الاحصائية : تم استخدام النسبة المئوية كوسيلة احصائية لعرض نتائج البحث الحالي للتعرف اي مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي الاكثر استخدام .

الفصل الرابع : عرض نتائج البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى " مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي المطبقة في الرسائل والاطاريح الجامعية " ولتحقيق هذا الهدف تم الاطلاع على عينة من الرسائل والاطاريح الجامعية في الجامعة المستنصرية في كليتي التربية والاداب لاقسام علم النفس والبالغ عددها (18) رسالة واطروحة جامعية للتحقق من مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي المطبقة فيها .

وبعد اطلاع الباحثة على هذه الرسائل والاطاريح ظهر ان مؤشرات جودة المطابقة المستخدمة فيها ونسبها كانت كما مبينة في الجدول (2) .

الجدول (2)

مؤشرات جودة المطابقة المستخدمة في الرسائل والاطاريح الجامعية ونسبها

ت	المؤشر	التكرار	النسبة
1	النسبة الاحتمالية لمربع كاي	18	%100
2	نسبة مربع كاي الى درجات الحرية	18	%100
3	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب REMSEA	18	%100
4	حسن المطابقة المصحح AGFI	15	%83
5	حسن او جودة المطابقة GFI	15	%83
6	المطابقة المعياري NFI	14	%78
7	المطابقة المقارن CFI	14	%78
8	المطابقة غير المعياري NNFIاو مؤشر تاكر – لويس TLI	—	—
9	حجم العينة الحرج لهولتر Holter	—	—
10	جذر متوسط مربعات البواقي RMR	—	—
11	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR	—	—
12	حسن المطابقة الاقتصادي PGFI	—	—
13	المطابقة المعياري الاقتصادي PNFI	—	—
14	المطابقة المقارن الاقتصادي PCFI	—	—
15	الصدق التقاطعي المتوقع ECVI	—	—
16	المطابقة التزايدي IFI	—	—
17	الصدق التقاطعي المتوقع ECVI	—	—
18	محك المعلومات المتسق لأيكيك AIC	—	—
19	اتساق معيار معلومات اكيك CAIC	—	—
20	اللامركزي النسبي RNI	—	—
21	المطابقة النسبي RFI	—	—
22	جذر متوسطات البواقي الموزونة WRMR	—	—
23	محك المعلومات لبابيس BIC	—	—
24	محك براون – كاديك BCC	—	—
25	البارامتر اللامركزي NCP	—	—
26	البارامتر اللامركزي المعياري SNCP	—	—
27	مربع كاي المعياري NC	—	—

اظهرت النتائج ان اكثر المؤشرات استخداما في الرسائل والاطاريح الجامعية هي النسبة الاحتمالية لمربع كاي وبنسبة (100%) ومؤشر نسبة مربع كاي الى درجات الحرية وبنسبة (100%) ومؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب REMSEA وبنسبة (100%) يليه مؤشرحسن المطابقة المصحح AGFI بنسبة (83%) ومؤشر حسن او جودة المطابقة GFI بنسبة (83%) ومؤشر المطابقة المعياري NFI بنسبة (78%) ومؤشرالمطابقة المقارن CFI بنسبة (78%) ، بينما اظهرت النتائج بالنسبة لباقي المؤشرات ان استخدامها يكاد يكون معدوما

التوصيات : في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالاتي :

1- استخدام التحليل العاملي التوكيدي من قبل طلبة الدراسات العليا والباحثين كاحد انواع الصدق للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس والاختبارات النفسية .

2- ضرورة التنوع في مؤشرات جودة المطابقة التي يتم استخراجها وعدم الاكتفاء بعدد قليل منها مع مراعاة المدى المقبول لكل منها .

3- اعداد الدورات التدريبية والورش والندوات حول اهمية التحليل العاملي التوكيدي ومؤشراته وتوضيح استخدام كل منها للباحثين وطلبة الدراسات العليا

4- الاهتمام بتدريس التحليل العاملي بنوعيه (الاستكشافي والتوكيدي) ضمن منهج الدراسات العليا .

المقترحات : في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية :

1- اجراء دراسة حول الاخطاء الشائعة في استخدام التحليل العاملي التوكيدي

2- اجراء دراسة مقارنة بين مدى تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي في البحوث والدراسات

المصادر :

References

Browne, T. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* . New York : The Guilford Press.

Byrnr, B. M. (2010). *Structural equation modeling with amos , basic concepts applications and programming (2nd ed)* . New York London : Routledge Taylor & Francis Group.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2ed)* . New York: Guilford Press.

Schreider, J. .. (2008, 4(2)). Core reporting practices in structural modeling . *Research in Social & Administrative Pharmacy* , 83- 97.

Schreider, J. (2008). Core reporting practices in structural equation modeling . *Research in social & Administrative Pharmacy* , 4(2) : 83- 97.

Zainudin, A. (2012). *A Handbook on Structural Equation Modeling (SEM) using Amos Bangi.* MPWS: Publiication Sdn Bhd.

الدوسري, س. م .(2021) .استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية في البحوث النفسية العربية: مراجعة وتوصيات . *المجلة السعودية للعلوم النفسية* .(61 -43)2 ,

المهدي, ي. ف .(2013) .منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الادارة التعليمية . *مجلة التربية والتنمية* 15 , (40)، 19. 41 -

تيغزة, أ. ب2012) . ، ط1 .(*التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما وليزرل SPSSومنهجيتهما بتوظيف حزمة LISREL.* عمان : دار المسيرة.

حسن, ا. م .(2023) .مؤشرات جودة المطابقة للصدق البنائي وتطبيقاتها في البحوث النفسية العربية . *المجلة العربية للقياس والتقويم* ,المجلد (4) : العدد. (7)

عامر, غ. ا .(2014) .تقييم استخدام تطبيقات نمذجة المعادلة البنائية في البحث النفسي . *مجلة دراسات عربية في علم النفس* 13 , (4)، 777.701 -

عزوز, ع. ا .(2018) .استخدام النمذجة بالمعادلة البنائية في العلوم الاجتماعية . *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية* ,العدد 1 ، المجلد 15.

فؤاد ابو حطب ، امال صادق .(1991) .*مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية* .القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

المصادر العربية مترجمة :

Sources:

Abu Hatib, Fouad, Sadek, Amal (1991), Research Methods and Statistical Analysis in Psychological, Social, and Educational Sciences, 1st ed., Cairo, Anglo Egyptian Library.

Tighza, Ahmed Bouziane (2012), Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Concepts and Methodologies Using SPSS and LISREL Packages, 1st ed., Dar Al Massira: Oman.

Hassan, Sayed Mohamed Abu Hashem (2023), Indicators of Construct Validity Reliability and Their Applications in Arab Psychological Research, Arab Journal of Measurement and Evaluation, Volume 4, Issue 7.

Aldosari, Saeed Mubarak (2021), Utilization of Structural Equation Modeling in Arab Psychological Research: Review and Recommendations, Saudi Journal of Psychological Sciences, 2(43-61).

Amer, Abdel Nasser El Sayed (2014), Evaluation of the Use of Structural Equation Modeling Applications in Psychological Research, Journal of Arab Studies in Psychology, 13(4), (701-777).

Azooz, Abdel Nasser Al Hashemi (2018), Utilization of Structural Equation Modeling in Social Sciences, University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, Issue 1, Volume 15.

Almahdi, Yasser Fathi Al Hindawi (2007), Methodology of Structural Equation Modeling and Its Applications in Educational Management Research, Education and Development Journal, Issue 40, pp. 9-41.

Almahdi, Yasser Fathi Al Hindawi (2013), Methodology of Structural Equation Modeling and Its Applications in Educational Management Research, Education and Development Journal, 15(40), 19-41.

المرافقة المختصة لذوي الاحتياجات الخاصة " تونس نموذجا"

أ.د. لمياء ياسين زغير **د. علي موسى**

Dr.lamya.yassin@gmail.com

الجامعة المستنصرية، كليه التربية **المعهد العالي للدّراسات التّطبيقيّة في الإنسانيات "بتوزر"**

جمهوريه تونس / جامعة قفصة

المستخلص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة واقع المُرافقة المختصة بالمؤسّسة التّعليميّة التّونسيّة ومدى توظيفها داخل الفصول والتحدّيات التي تعترضها لتجويد العمليّة التعليميّة وخاصّة في مستوى التّحصيل الدّراسي لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة ومعرفة العلاقة بين المُرافقة المختصّة ومدى تحسّن نتائج المتعلّمين وتم الاعتماد على فرضيّة من أجل البحث في العلاقة بين المُرافقة المختصّة لذوي الاحتياجات الخاصّة وتحسّن النّتائج معتمدين على المنهج الكمّي من خلال توجيه استبيان إلى 70معلّما وتحليل النتائج باستخدام برمجة Excel ، بالإضافة إلى المنهج الكيفي من خلال القيام بمقابلات مع بعض المعلّمين.

وتم التوصل إلى أن المُرافق المختصة لها دورا مُهمّا في تحفيز التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة وأكدت نسبة مُرتفعة من المعلّمين بلغت 57٪ أن المدرسة التّونسيّة تطبق برنامج الدّمج وترى نسبة مُهمّة من المعلّمين بلغت 67٪ أن دمج التّلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة يحقق النّجاح المدرسي.

الكلمات المفاتيح: المرافقة المختصة , ذوي الاحتياجات الخاصة , التحصيل الدراسي.

Specialized accompaniment for people with special needs: Tunisia is a model

Prof. Dr. Lamyaa Yaseen **Dr.Ali Musa**

Mustansiriyah University, College of Education **– Higher Institute of Applied Studies, Republic of Tunisia, University of Gafsa**

Abstract

The aim of this paper is to study the reality of specialized support in Tunisian educational institutions, the extent of its implementation in classrooms, and the challenges it faces in improving the educational process, especially in terms of academic achievement for students with special needs. The paper also seeks to explore the relationship between specialized support and the improvement of learners' results. The research is based on the assumption that there is a connection between specialized support for students with special needs and improved outcomes.

The study relies on a quantitative approach, involving the distribution of a questionnaire to 70 teachers. The results are analyzed using Excel programming. Additionally, a qualitative method is employed through interviews with some teachers.

The findings indicate that specialized support plays a crucial role in motivating students with special needs. A high percentage of teachers, 57%, affirm that the Tunisian school system implements inclusive education programs. Moreover, a significant proportion, 67%, believe that the inclusion of students with special needs contributes to academic success..

Keywords:. Specialized accompaniment - people with special needs - academic achievement

المقدمة

تُعد الوظيفة الأساسيّة للمؤسّسة التّعليميّة ضمان حق التّعليم لكل أطفال المجتمع وإتاحة الفرصة المتساوية لهم لاكتساب ثقافة عامّة ومعارف عمليّة ونظريّة تُمكنهم من تنمية مواهبهم وتطوير قُدراتهم على التّعلم الذّاتي واكتساب المعارف والمهارات اللازمة للاندماج في مُجتمعهم (وزاره التربيه , اكتوبر 2020)لكن فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة قد عرفت التّهميش والعُزلة وعدم

الاهتمام بتأهيلهم واندماجهم مع بقيّة الأطفال في المجتمع وحسب التقرير لمنظمة اليونيسيف (نوفمبر 2021) أفاد أن عدد الأطفال ذوي الإعاقات في العالم يبلغ حوالي 240 مليون طفلاً وأن الأطفال ذوي الإعاقات يجدون صعوبات عديدة في إمكانية الحصول على التّعليم ، ويرتبط عدم تمدرسهم بشدة الإعاقة، فكلّما زادت وتعددت الإعاقات يزداد مُعدل عدم التحاقهم بالمدارس مع نظيرهم من الأطفال العاديين بالإضافة إلى عدم تلقي المُعاملة اللازمة من المعلّمين لعدم فهمهم لتصرفاتهم ولخصوصيّة حالتهم وهذا ما يُؤكد الصّعوبة التي تواجهها هذه الفئة في المجتمع وانخراطهم وإدماجهم في الحياة المدرسية وهو ما أكد عليه أحد الباحثين هنريتا فور(Fore Henritta Holsman) (الموقع الرسمي لليونسيف ، 2023) وهذا عكس ما نصت عليه المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن: «كل شخص حق في التعليم» وكذلك القانون التّوجيهي للتربية والتّعليم المدرسي بتونس الذي يقر بأن : « يراعي أعضاء الإطار التربوي أثناء القيام بواجبهم المهني مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وبناء علاقة مع تلميذ عمادها النزاهة والموضوعية واحترام شخصية الطفل وحقوقه» (وزاره التربيه ، القانون التوجيهي للتربيه والتعليم المدرسي، 2002)

لم تعد التربية في عصرنا الحالي مُقتصرة على الأطفال العاديين فقط ولم يعد التّعليم مُوجهة بالأساس لذوي القدرات العقليّة العالية والمتوسطة منهم فقط، كما كان الحال في الماضي، بل أصبحت الجهود التربويّة والتّعليميّة تستهدف جميع النّاشئة بغض النظر عن مستوياتهم العقليّة وقدراتهم الاستيعابيّة. (الشريف عبد المجيد ، 2011) ويُعد حقل التّربية الخاصة من أهم الميادين عناية في عصرنا الحالي من قبل علماء النفس والتربية وعلماء الاجتماع وغيرهم، فقد أعطى لها الباحثون اهتماما كبيرا لأنها أصبحت تؤم شريحة مُهمّة في المجتمع خاصّة بعد التطور الملحوظ في ازدياد عدد الأطفال غير ألعاديين والذين يحتاجون إلى رعاية خاصة وذلك ضمن مسار دراسي مُلائم ومُشجع على التّعلّيم والاندماج داخل المجتمع ومن هنا تم التّفكير في عمليّة دمج ذوي الاحتياجات الخاصّة في المؤسّسة التّعليميّة والتي خصّصت لها حكومات الدول الاهتمام الكبير والإحاطة في أنظمتها التّعليميّة، وكذلك من خلال إصدار المناشير والأوامر والمراسيم المحددّة لكيفية التّعامل مع هذه الفئات من جهة ومن جهة أخرى الاهتمام بكل ما يُسهل مسارهم التّعليمي ويمكنهم من مناهج تعليميّة خاصة واستراتيجيّات وطرق تدريس مناسبة وتوفير المكان والوسائل المساعدة على التعلّم حسب خصوصيّة كل فئة.

ومن خلال هذا فقد أصبحت ثمّة عناية بالتّربية المختصّة والاهتمام البالغ بها وقد يعود هذا الاهتمام إلى الاقتناع المجتمعي بأن هذه الفئة من الأطفال لهم الحق في النمو وفي الحياة كغيرهم من الأطفال الآخرين ولمعالجة هذه التّحديات لا بد من إدراج مُرافقين مختصّين لهؤلاء الفئة من الأطفال لتجاوز الصّعوبات التي تمنعهم من تمتعهم بحقهم في التّعليم كغيرهم من أقرانهم.

على هذا الأساس طرحنا سؤال الانطلاق التّالي:

إلى أي مدى تُسهم المُرافقة المختصة في الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة داخل الحقل المدرسي؟

إن التمتع بحق التّعليم من الضّروريّات الأساسيّة لحياة الإنسان الذّي يعطيه معنى لوجوده لذلك وجب تمتع الفرد بهذا الحق مع مُراعاة شخصية المتعلّم في مختلف مراحله العمرية ومستوياته الدراسيّة حيث أن الأطفال يحملون شخصيات وقدرات ذهنية مختلفة وجب التفطن لها قصد تحقيق التوازن التربوي والنفسي لهم ونذكر خاصة منهم تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولقد صدر القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي والذي ينص في فصله الرابع:

«... وتسهر الدّولة على توفير الظروف الملائمة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخصوصيّة للتّمتع بحق التّعليم...» ((وزاره التربيه ، القانون التوجيهي للتربيه والتعليم المدرسي، 2002). وأن تضمن المؤسّسات التّعليميّة فرصا متكافئة لجميع التلاميذ لضمان التّمتع بحقهم في التّعليم كما نص أيضا على توفير الظروف الملائمة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة ليتعلموا مثل أقرانهم وهو ما أكدت عليه اتفاقيّة حقوق الطفل فالدّولة هي الضّامن لتنفيذ كامل للتّشريعات التّي اهتمت بحماية حقوق الطفل وخاصّة ذوي

الإعاقة ومن أجل ضمان وتوفير الحماية والرّعاية لهذه الفئة لابد من توفير المُرافقة المختصّة لهم وتمتعهم بالتّعليم الإندماجي؛ لكن رغم التشريعات والقوانين والاتّفاقيات الدّولية مازالت هذه الفئة في أغلب الدول العربيّة خاصّة مُهمّشة في ضمان كل الظروف للتّمتع بحقهم في التّعليم ولا تُعطي لهم الأهميّة الكبيرة في التمتع بكل حقوقهم، ولا يتلقى المعلّمون والأخصائيون الاجتماعيون التّكوين والتدريب الكافي والمناسب لأمان كل حقوق الأطفال ذوي الإعاقة وإدماجهم في المؤسّسة التّعليميّة الحكوميّة مع بقيّة المتعلّمين العاديين وفي كل مؤسّسات المجتمع ليتحقق لهم الاندماج الكامل في مجتمعهم .

لقد دفعنا واقع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة في المؤسّسة التّعليميّة في تونس ومدى أمان حقّهم في التّعليم وضَرورة وجود المُرافق المختص إلى جانبهم نطرح الإشكاليّة التّالية:

–هل توجد مُرافقة مُختصة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة داخل المؤسّسة التّعليميّة التونسية؟

– ماهي فاعليّة المُرافقة المختصّة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة وهل تُساعدهم على تحسين تملكهم الدّراسي؟

وللبحث في هذه الإشكاليّة طرحنا الفرضيّة التّالية:

ترتبط جودة تعليم تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بإعطاء أهميّة للمرافقة المختصة وعليه سنبحث في إشكالية هذا البحث من خلال التثبت الميداني للفرضيّة التّالية:

كُلّما تلقى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المُرافقة المختصّة كُلّما تحسّنت نتائجهم.

وللبحث في هذه الإشكاليّة تم اعتماد المنهج الكمّي من خلال تمرير استبيان إلى عيّنة من المبحوثين تضم 70 مُعلّما يُدرّسون بالمؤسّسات التّعليميّة التّونسيّة وتوزّعوا على الوسط الرّيفي والحضري، كما اعتمدنا كذلك على المنهج الكيفي من خلال مُقابلات مع عدد من المُرافقين، والمختصّين والأخصّائيين والمعلّمين.

بهدف الحصول على معلومات موضوعيّة ومُفسّرة للفرضيّة التي أردنا اختبارها في الميدان ويتحقق ذلك باعتماد كل من المنهج الكمّي والمنهج الكيفي معا.

وتكمن أهميّة هذه الدّراسة في لفت الانتباه إلى أهميّة فئة تلاميذ الاحتياجات الخاصّة. وتسليط الضوء على ضَرورة إدماج المُرافق المختص داخل المؤسّسات التّعليميّة التونسيّة وما يلعبه من دور كبيرقي تأهيلهم ودمجهم، لأن موضوع دمج المُعاقين أصبح اليوم من أبرز الاتجاهات العالميّة الحديثة في مجال التربية الخاصّة.

ومن دواعي الاختيار لموضوع هذه الورقة لاحظنا التّهميش لفئة ذوي الاحتياجات الخاصّة داخل المؤسّسات التّعليميّة ممّا جعلنا نطرح عديد التساؤلات عن غياب دمج المربي المختص لذوي الاحتياجات الخاصّة داخل الأقسام.

– لماذا يقع تهميش تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

– لماذا لا يقع التفكير في تكوين المربي المختص لذوي الاحتياجات الخاصة؟

لقد لا حضنا ثمة مُشكلة في قلة اهتمام الدّولة التونسيّة بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتهميشهم المستمر لهم وعدم تطبيقها للقوانين التي تحفظ حقوقهم وتحميهم، فاخترنا أن نبحث في أهميّة المُرافقة المختصة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة وأثرها عليهم.

1.المفاهيم

1.1.المُرافقة :

- **اصطلاحا:** انتقل مفهوم المُرافقة بفضل كارل روجرز (Carl Rogers) من الحقل النّفسي العلاجي إلى المجال التربوي، لأنه يعتبر دور المُرافق هو أن يعمل على تحويل القدرات الداخليّة للفرد من القوة إلى الفعل انطلاقا من مُسلمة مفادها أن الشّخص قادر على

التغيير مهما كان العمر أو المعيقات، كما تعرّفها مارتين بوفاري (Martine Bovary) المُرافقة بأنّها مسعى تهدف إلى مساعدة شخص ما على السير إلى تكوين نفسه للوصول إلى أهداف (نوره، 2018)

- **المفهوم الاجرائي:**

المُرافقة هي مجموعة من الخدمات التربويّة وتتمثل في المساندة والمساعدة والإشراف والتوجيه وتعمل على مجموعة من الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية لدى المتعلم بحيث تساعده على فهم نفسيته وقدراته وإمكاناته والقيام باستغلالها لتحقيق أهدافه وهي تتضمن عمليّة كاملة للنمو من أجل نظرة إيجابيّة وربط القدرات الداخليّة للشخصيّة.

2.1. المُرافقة المختصة:

- **المفهوم الاجرائي:**

نقصد بالمُرافقة المختصّة هي عمليّة مُنظمة يتم من خلالها تقديم المساعدة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة الذين يُعانون من صعوبات تعليميّة إثر دمجهم داخل الأقسام العادية والهدف منها تحقيق الاندماج الأكاديمي والنفسي في المجتمع وخاصّة داخل المدرسة، مِمّا يُحقق له التّوازن النفسي والتّعليمي حيث أنه لا يقوم بهذه المُهمّة (المُرافقة) إلا شخص مُتخصّص ومُؤهل يتسم بخصائص معرفيّة وعملية ومهارات فنية تخول له بأن يكون في مرتبة المُرافق المختص.

2. أنواع المُرافقة :

1.2. المُرافقة النفسيّة:

إن مُصطلح المُرافقة النفسيّة يتداخل كثيرا مع مصطلح الارشاد النفسي، حيث اعتبرت المُرافقة جزءا من عمليات الارشاد والتوجيه، وعرّفت في هذا النطاق على أنها عمليّة واعية وبناءة ومخطط لها، تهدف دائما إلى مُساعدة وتشجيع الفرد على فهم ذاته والاستبصار بها، والكشف على قُدراته الكامنة وتوجيهها نحو تعلم وتدريس الخبرات المناسبة التي يسعون من خلالها إلى تحقيق الصحة والأمن النّفسي وكذا تحقيق السّعادة مع النفس ومع الآخر.

وعُرّفت كذلك المُرافقة النّفسيّة على أنّها تلك المُعاونة والوساطة القائمة على أساس وضع خطط مع التلاميذ، قصد إيجاد حلولا للمشكلات التي تُصادفه سَواء مشاكل شخصيّة أو نفسية صحية تعليمية- أسرية ...الخ والتي من شأنها أن تعيق العمليّة التعليميّة الخاصّة بالتلميذ.

إن المُرافقة النّفسيّة البيداغوجيّة قائمة على العلاقة التربويّة حيث يكون لها الأثر النّفسي الكبير وقد تُساعد ذوي الاحتياجات الخاصّة على عدم تعرّضهم للتّسرب الذّي هو نتيجة للحالة النّفسيّة وعدم الاندماج التّعليمي والإحباط حيث يعيش المتعلّم من ذوي الاحتياجات الخاصّة انعكاسات كعدم المشاركة وضُعف الانتباه واضطرابات الذاكرة؛ لذلك من الضّروري مُراعاة شخصيّة المتعلِّم من جميع جوانبها في مختلف مراحلها العمريّة ، ومُستوياتها الدراسية قصد تحقيق درجة من التّوافق المدرسي ، مِمّا جعل الإطار البيداغوجي يُعطون تطوير المُرافقة المختصّة الأهميّة البالغة وذلك بغية التقليل أو الحد من بعض المشكلات النّفسيّة والدراسيّة .

1.1.2. فوائد المُرافقة النفسيّة في الوسط المدرسي وعلى التلميذ:

- تطوير المهارات الحياتية، والكفاءات التّعليميّة والتّربويّة خاصّة للتلاميذ الذين يُواجهون صُعوبات تعليميّة.
- تحقيق النتائج المرجوة.
- التشجيع على الابتكار والإبداع الشخصي.
- اكساب القُدرة على التقييم الذاتي.
- تطوير درجة الاستقلالية والاعتماد على الذات((الملياني ، 2019)

2.2 المُرافقة التربوية:

تُعرّف على أنها مجموعة من الخدمات التربويّة وتتمثل في المُساعدة والإشراف والتّوجيه والمُساندة حيث تهتم بجوانب مُتعددة مهنيّة واجتماعيّة ونفسيّة لدى المتعلِّم بحيث تُساعده على فهم إمكاناته وقُدراته ونفسيته واستغلالها لتحقيق أهدافه.

كما تُساعد المتعلِّم على مُواجهة الصُعوبات التي تُعيق عمليّة التّعليم وفعاليتها وتمكنه من السير في مساره الدّراسي سيرا حسنا حيث يعمل المُرافق على مُساعدة التلميذ وتذليل الصّعوبات التي تُواجهه في حياته الدّراسيّة مثال قلة التّركيز أثناء المُراجعة وتنظيم أوقات دراسته والحد من ضُعف التحصيل الدّراسي وتهدف المُرافقة التربويّة إلى تُحقيق النجاح التربوي وضَمان الصّحة النفسيّة والنّجاح الدّراسي (خميس ، 2018)

3.2. المُرافقة الأسريّة:

تُعتبر مُساندة الأسرة للفرد وما يحصل عليه من نصح وإرشاد واقتراحات ومعلومات وقت الحاجة من الأسرة والمعلِّمين والأفراد ومدى شعور الفرد بالحب والرّعاية والتقدير وإشباع للحاجات من خلال التفاعل.

وتُعتبر نوعا من أنواع الاتّصال بين الآباء والمعلّمين والأبناء والإطار التربوي فهي تتجاوز الطرق التّقليديّة والحاجيات البيولوجية للطفل التي تمنحها الأسرة لأطفالها بل تهدف بالأساس على تطوير قُدراتهم العقليّة والجسديّة وبناء جميع الأوساط الاجتماعية بما فيها التربويّة والمعرفيّة (باي رزيقه ، 2022)

4.2. المُرافقة البيداغوجيّة:

هي مُهمّة ومُتابعة ومُرافقة دائمة للتلميذ بهدف تمكينه من الاندماج في الحياة الجامعيّة وتسهيل حصوله على المعلومات حول عالم الشغل. ويرى البعض أن المُرافقة هي عبارة عن فضاء حوار بين المتعلِّم والمعلِّم المُرافق تقدم في إجابات مناسبة عن كل التساؤلات التي يمكن أن تُواجههم في مسارهم التّعليمي أو التكويني والاستماع لهم لخلق وبناء علاقة وجو من الثقة بينهم وبين المعلِّم من خلال تقديم الدّعم والنّصائح الشخصيّة والتقليص من حجم الشعور بالانطوائيّة والإحباط لدى بعض التلاميذ بمحاولة تشجيعهم وإعطائهم نظرة إيجابيّة عن المستقبل.

كما تعني استقبال المتعلّمين بعد الأوقات البيداغوجيّة الرّسميّة لغرض تقديم مُساعدات تعليميّة تخص الدّروس والأعمال التطبيقية والأعمال الفرديّة التي يجب القيام بها، كما تهدف إلى تلقين المعلومات والمعارف وزيادة مدارك التلاميذ في ميادين شتى منها اللغات والوسائل التكنولوجية وغيرها.

وهي عملية تتبنى بيداغوجية القرب، وتعتمد على تأطير ومصاحبة بيداغوجية فردية للتلميذ أو مجموعة صغيرة من التلاميذ تُعاني من صُعوبات تواصليّة ومعرفيّة تُعيق المسار الدّراسي وهي آلية تُيسر عمليات التواصل والتّعلم والاندماج دُون أن يعني ذلك أنها تعوض الدروس المنتظمة التي يتلقاها التلميذ في فصل دراسي بل تُدعمها حسب مقتضى الحالات (زينب مزي ، 2021)

3- واقع الدمج بالمؤسّسة التّعليميّة التّونسية:

رغم ما ورد في القانون التوجيهي للتربية والتعليم 2002 من غايات نبيلة وأهداف طموحة، فإن الواقع التّعليمي بقي تحت ضغط السياسات المعتمدة التي لم تتمكن فعليا من تحسين أداء المنظومة التّعليميّة واعتبارا لمكانة التّعليم في تونس عند المجتمع والذّي مازال له قيمة في الوجدان أفراد فإنه جدير بأن تحظى فئة الأطفال ذوي الاحتياجات المختصّة بأولوية وطنية مطلقة وأن توفر المدرسة حظوظا متساوية لكل أطفال المجتمع ويتقاسمون فيها ذات القيم.

إلا أن الفجوة بين النصوص القانونيّة والغاية التّربويّة والاجتماعيّة لا تزال كبيرة، ولم يعد اعتماد تطور المؤشرات الكميّة لوحده له دلالة على جودة النّظام التّعليمي بل لابد من اعتماد مؤشرات سنوات أمل الحياة المدرسيّة للمتعلّم واستقبال المدرسيّة للمتعلِّمين مهما كانت صعوبات تعلّمهم ؛ لكن المدرسة التّونسيّة بالرّغم من تحقيق نسب التمدرس العالية للأطفال العاديين إلا أن التلاميذ ذوي

الإحتياجات الخاصّة مازال يلقون الصُعوبات سواء في الإحاطة بهم أو مُرافقتهم داخل المدرسة و تملكهم الحد الأدنى من المعارف الأساسيّة، لا تزال المؤشرات تؤكد صعوبات المدرسة التونسيّة في ضمان تكافؤ الفرص للجميع وذلك في مجالات ومستويات متعددة منها:

الإحاطة البيداغوجية والنفسيّة بذوي الاحتياجات الخصوصيّة فرغم المجهودات المتواصلة التي من فتئت وزارة التربية تبذلها في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخصوصيّة من ذوي الإعاقة وذوي الاضطرابات التعلم والموهوبين، فإن الجدول من هذه المجهودات تبقى دون المأمول رغم عددهم الهام كما يبينه الجدول التالي للسنة الدراسية 2014/2013 عن أعداد التلاميذ ذوي الإعاقة (وزاره التربيه ، الكتاب الأبيض مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، 2016) كما موضح في جدول (١)

جدول (١) يمثل أنواع الاعاقات في الدراسه

نوع الإعاقة	إعاقة ذهنية	إعاقة عضوية	إعاقة سمعية	إعاقة بصرية	إعاقات متعددة	الجملة
عدد التلاميذ	1193	775	433	345	222	2968

لقد ورد في المحور الثّاني بعنوان تقديم برامج الوزارة وخاصة في البرنامج الخاص بالمرحلة الابتدائية الذي أكد على إصلاحات تعليميّة لتحقيق العديد من الأهداف ومن بينها تطوير المرافقة والإحاطة بالتلاميذ والمتابعة تم ضبط أربعة مؤشرات تتعلق أساسا بنسبة التلاميذ المعوقين الذين يدرسون بمدارس دامجة ومؤهلة؛ حيث يُعني هذا المؤشر بمعرفة عدد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخصوصية الذين يدرسون بمدارس دامجة من جملة التلاميذ المعوقين المرسّمين بجميع المدارس واعتبارا للتقديرات الخاصّة بهذا المؤشر وما تم إنجازه فإن البرنامج لم يتوصل إلى حد الآن إلى تحقيق الأهداف المرسومة.

ويندرج ذلك في إطار الاستجابة إلى الاتفاقيّات الدوليّة الدّاعمة إلى حقوق الإنسان بصفة عامّة وحقوق الأطفال بصفة خاصّة وتمكينهم من حق الصّحة والتّعليم والعدل والإنصاف بينهم مهما كانت وضعيتهم الصحيّة والنفسيّة والاجتماعيّة .

واعتبارا للتقديرات الخاصة بهذا المؤشر وما تم إنجازه فإن البرنامج لم يتوصل إلى حد الآن إلى تحقيق الأهداف المرسومة .(وزاره التربيه ، الكتاب الأبيض مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس، 2016)

وتم في برنامج المرحلة الابتدائية تشخيص القطاع لتحديد الأولويات والخيارات مع تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف وأبرز ما جاء في هذا الأخير:

- غياب برامج التكوين الأساسي والمستمر في التربية الدامجة.
- ضعف البنية التّحتيّة حيث لم تعد المؤسّسة التّعليميّة بيئة حاضنة للتلاميذ وفقرها للأنشطة التثقيفيّة والترفيهية المكملة للدمج المدرسي (وزاره التربيه ، المشروع السنوي للأداء لمهمة التربية لسنه 2021، اكتوبر 2020)

كما ورد في التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة جملة من النتائج منها:

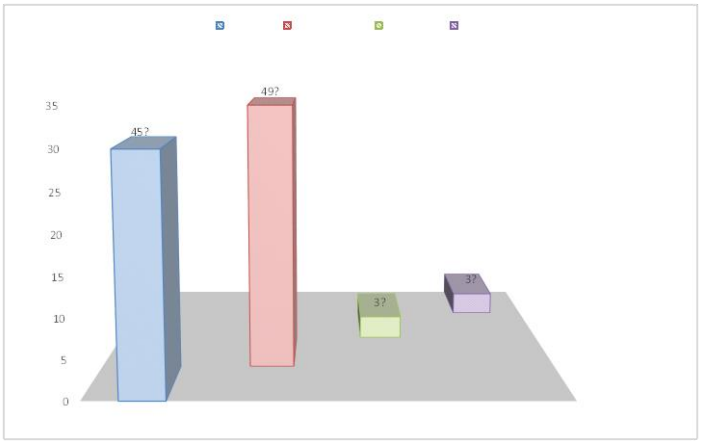
- أن في مستوى مرحلة التعليم المدرسي في عام 2006، أن معدل الالتحاق شامل تقريبا ويصرف النظر عن خصائص الأطفال.
- إن عدد الأطفال خارج المدرسة في سن التعليم المدرسي هو 15.033 طفل (منهم 6.070) من الفتيات، أي ما يعادل 1.5%.
- وهناك أيضا معدلات مرتفعة نسبيا بين التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع مراحل التعليم، وتبدأ أعدادهم بالانخفاض حوالي الثلثين ابتداء من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الإعدادية ولا يلتحقوا بالمرحلة الثانوية منهم سوى الربع (وزاره التربيه ، ملخص تونس التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة، 2014)

4- المُعالجة الإحصائيّة

الفرضية: كُلّما تلقى تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المرافقة كُلّما تحسّنت نتائجهم.

4-1 تصورات إطار التدريس حول تأثير المُرافقة في النتائج الدراسية لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة:

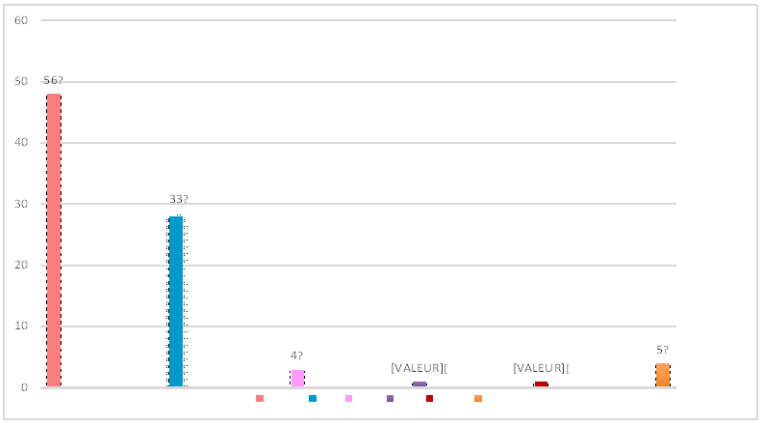
شكل (1) المُرافقة الخاصة والتّحصيل الدّراسي



المصدر: نتائج التحليل الميداني

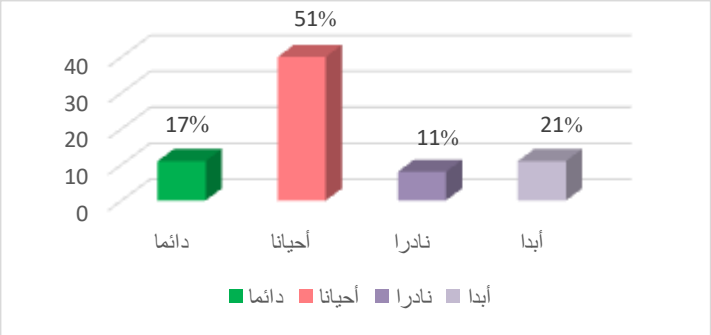
يُوضّح الرّسم البياني أعلاه مدى مُساهمة المُرافقة المختصة في تسهيل التّعلُّم لدي تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة ومدى إسهامها في تحسين تحصيلهم الدّراسي، حيث بلغت نسبة المعلّمين الذين يُقرّون مُوافقتهم بشدة وإلى حدٍّ ما بنسبة تتراوح على النحو التالي بين 45% و49%. أمّا المعلّمين الذين يرون أن المُرافقة لا تُسهم في تحسين المستوى الدّراسي لهذه الفئة فقد بلغت نسبة لا أوافق ولا أوافق بشدة 3% فقط، وأكد أحد المتفقدين الذين أجرينا معهم مقابلة بقوله: « إن المرافقة المختصة لها دورا مهمّا في تسهيل عمل المدرس من خلال توفير المتطلبات اللازمة لكل تلميذ فحسب رأيي إن المرافق المختص لديه دراية كاملة تسمح له بفهم هذه الفئة وما يحتاجون إليه وأرى ثمة أهميّة لوجود المرافقة داخل الأقسام التونسية لكونها أداة وصل بين التلميذ والمعلم وسوف تحد من الرسوب وما ينجر عنه من انقطاع عن الدراسة والرسوب المدرسي»((مقابلة4، 2023/03/07))

شكل (2): الاشخاص القادرون على مرافقة التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة:



المصدر: نتائج التحليل الميداني

من خلال نتائج الرّسم أعلاه نجد النّسبة الأعلى من أفراد العيّنة والتّي بلغت 56% يرون أن المختص هو الشخص المناسب والقادر على مُرافقة التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، تليها نسبة مُهمّة من أفراد العيّنة بلغت 33% يرون أن الأم هي الوحيدة التي يُمكنها مُرافقة منظورها أما بقية النسبة فهي ضعيفة ونجد نسبة الإقرار أن المعلّم يمكنه المُرافقة لذوي الاحتياجات الخاصة لم تتجاوز 5%.
من خلال هذه النتائج أقر أغلبية العينة بأن المختص هو الوحيد القادر على مرافقة تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وهو ما يؤكد مدى وعي المعلّمين في الوقت الرّاهن بوجود هذا الشخص داخل أقسام المؤسّسة التعليمية التونسية.

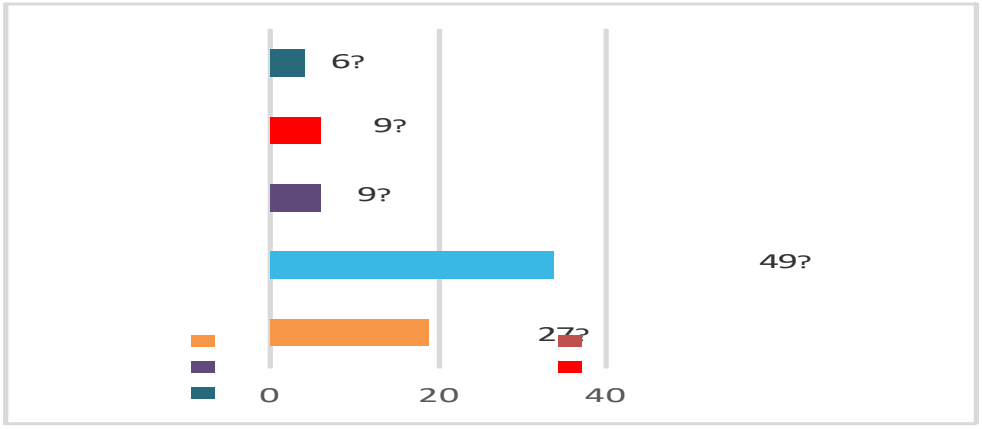


شكل (3) مدى مُواجهة المعلِّم للعوائق عند وجود مُرافق لذوي الاحتياجات الخاصة داخل قسمه:

المصدر: نتائج التحليل الميداني

يتبيّن من خلال الرّسم البياني أعلاه أن نسبة مُواجهة المعلِّم للعوائق بصفة دائمة وأحيانا عند وجود مُرافق لذوي الاحتياجات الخاصة داخل قسمه قد بلغت 68% وهي نسبة مُرتفعة بالمقابل أجمعت نسبة من المدرسين بأنه نادرا وأبدا ما يُواجهون عوائق بلغت 32%.

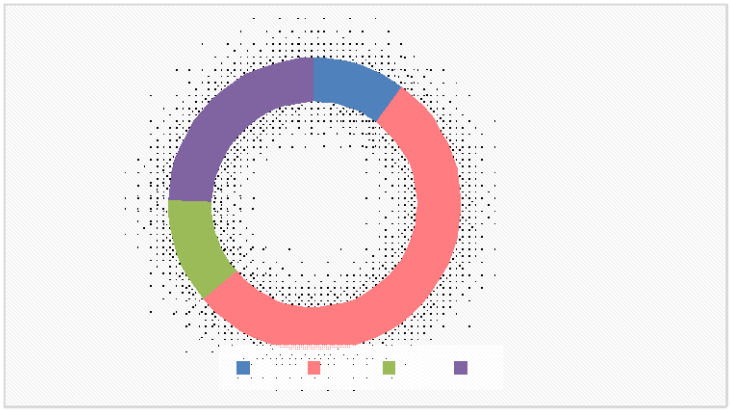
نستنتج من خلال هذه النتائج أن أغلب المدرّسين يُواجهون مشاكل وصُعوبات عند تواجد المُرافقين داخل أقسامهم حيث صرّح أغلب المعلِّمين بأن وجود مُرافق يشتت انتباه بقية المتعلِّمين، ويعمل على تعطيل سير الدرس واضاعة الوقت في حل المشكلات المنجرة عنها، عدم قبول الأولياء والتلاميذ للطفل ذي الحاجة الخاصة داخل القسم.



شكل (4) المرافق المختص داخل القسم المصدر: نتائج التحليل الميداني

من خلال الرّسم أعلاه نلاحظ أن أغلبيّة أفراد العيّنة تتكون من 70 معلّما أحيانا ما يُدّرسون تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة توزّعت مَواقفهم كالتّالي بخصوص فكرة مدى قبول فكرة وجود المُرافق المختص داخل القسم حيث عبّر 27 % بالمُوافقة بشدة و49 % بالمُوافقة إلى حدٍّ ما و9% مُحايد و9 % لا أوافق مُقابل 6 % لم يُوافقوا بشدة، نلاحظ هنا أن أغلبيّة المعلِّمين والتي تمثل 76% يتقبلون فكرة دمج مُرافق مُختص داخل القسم كونه على دراية واختصاص بكيفيّة التّعامل مع طفل ذي الحاجة الخاصّة.

حيث أكدت أحد المرافقات بقولها :« إن المُرافق المختص يُساعد على تسهيل العمليّة التعليميّة ويتمكن من تطويع المعلومات وتقديمها لطفل ذي الحاجة الخاصة بشكل يتناسب مع خصائصه.» (المرافقة المختصة وذوي الاحتياجات الخاصة, 2023(((مقابلة2، 2023/04/05)) من خلال النتائج المبيّنة أعلاه يتبيّن أن المُرافق المختص له دورا كبيرا وفعّالا في تطوير المعارف لتلاميذ ذوي الاحتجاجات الخاصّة حيث يعمل على مُساعدة المعلِّم والتّعاون معه أثناء تعليم تلاميذ هذه الفئة.



شكل (5) مدى تأثير مُرافقة المُرافق المختص في سير الدرس المصدر: نتائج التحليل الميداني

نُلاحظ من خلال الرّسم البياني أن نسبة المعلّمين الذّين يؤكّدون أن المُرافق المختص يُؤثر في سير الدروس بصفة دائمة وأحيانا بلغت 64% و نسبة الذّين يرون هذا التّأثير قد يقع نادرا بلغت 11% أمّا نسبة الذّين يرون أنّه لا يوجد أيّة تأثير بلغت 25%.

من خلال النسب المبيّن أعلاه يُمكن أن نستنتج أن مُعظم المدرسين لا يُوافقون فكرة حضور المُرافق داخل القسم وقد يرجع ذلك للأسباب التّالية وذلك:

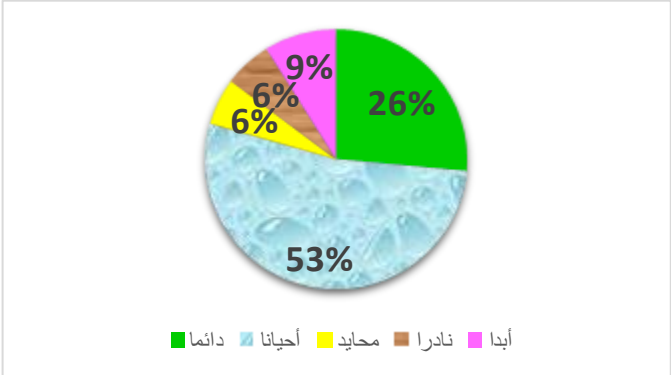
حضور شخص يراقبك داخل القسم قد يصبح مشكل:

- يعيق السير العادي للدّرس.
- يشوش على تركيز باقي التلاميذ.
- يؤثر ذلك في الحصّة خاصّة عندما يوجد اختلاف في وجهة النّظر بين المعلّم والمرافق المختص.
- يمكن أن ينعدم الهدوء داخل الفصل عند التّعامل والتّفسير لذوي الاحتياجات الخاصّة.

في المقابل لقد ورد قول المرافقة المختصّة الذّي يتعارض مع أغلبيّة المعلّمين حين أكّدت أنّ:

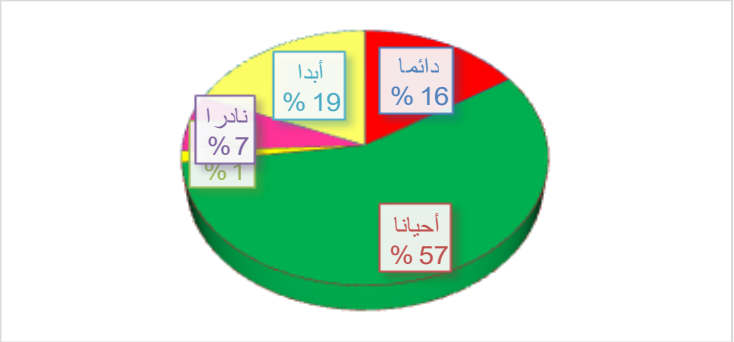
«المرافق المختص هو عنصر غير معرقل، بل مساعد حيث للمرافق دورا مهما في سير عملية التعلم ويستخلص دوره في ربط واستكمال عمليّة المرافق النفسية والتربوية من خليل إيصال المرشد والمسترشد إلى استراتيجية تحكم العلاقة وترمي إلى تحقيق أهدافها (المرافقه المختصه وذوي الاحتياجات الخاصه، 2023)

3-2 ثقافة الدّمج عند المعلّمين.



شكل (6) نسبة المعلّمين الذين يُؤيدون عمليّة الدمج
المصدر: نتائج التحليل الميداني

نُلاحظ من خلال الرّسم أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الّذين لا يُؤيدون أو نادرا ما يؤيدون عمليّة الدّمج بلغت 15 % أمّا نسبة المعلّمين الذين يُؤيدون عمليّة الدّمج قد بلغت 26 % كذلك نسبة من يُؤيدون أحيانا عمليّة الدّمج بلغت 53 % مِمّا يجعلنا نستنتج أن نسبة المدرّسين الّذين يُؤيدون دوما أو أحيانا عمليّة الدّمج قد بلغت 79% أي أكثر من نصف عينة البحث يعتبرون أن من حق ذوي الاحتياجات الخاصة الدمج في المؤسّسات التعليميّة العموميّة. ونظرًا لتطلب الدمج توفر تفهم وتعاون كافة المعلمين لسياسة ومتطلبات رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة فإن فئات المعلمين تتفاوت في تقبلهم لنظام الدمج وينعكس ذلك على ممارساتهم، وكما أكدّته المعلمة التي أجرينا معها مقابلة أنّ ليس من حق هذه الفئة الدمج قائلة: « إن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ينجر عنه ضياع الوقت على حساب بقية التلاميذ لذلك يجب أن لا تتم عملية الدمج.((مقابلة3 ، 2023/04/25)) »



شكل (7) المعلّمون والصّعوبات في التّعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة

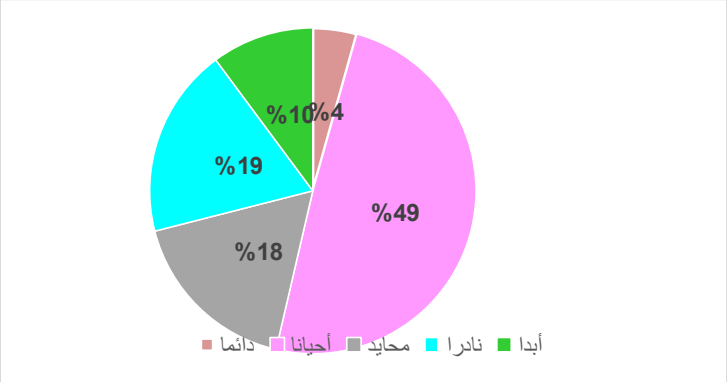
المصدر: نتائج التحليل الميداني

يُبرز هذا الرّسم البياني نسبة الصّعوبات التي اعترضت المعلّمين في التّعامل مع أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصّة حيث أقر 16 % من المعلّمين على الصّعوبات الدائمة التي تعترضهم بالمقابل صرّح 57 % من المعلّمين على أنهم في غالب الأحيان ما يتعرضون لهذه الصعوبات أما نسبة الذّين نادرا ما تعترضهم هذه الصّعوبات بلغت 7% أمّا نسبة الذّين أبدا ما اعترضتهم بلغت 19%.

بناء عليه نُلاحظ أن الأغلبية العُظمى من المعلّمين والتي بلغت 73% صرّحوا أنهم يتعرّضون إلى صُعوبات في التعامل مع أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصّة ما بين دائما وأحيانا.

ويقول أحد المعلمون مؤكدا على هذه الصُّعوبات:« توجد العديد من الصعوبات التي تواجهنا نحن كمعلمين ومن أهمها:

- عدم وجود برنامج خاص بهذه الفئة
- صعوبة تعليمهم المواد المجردة والعلمية كالرّياضيات والفيزياء والعلوم
- عدم توفر وسائل تكنولوجية متطورة والاعتماد على الطرق التقليدية في تدريسهم
- غياب الكتاب المدرسي المكيف لكل فئة
- صعوبة تعليم ورعاية الحالات متعدّدة الاعاقات
- صعوبة التواصل مع هذه الفئة لعدم اتقان بعض المعلمين لغة البرايل والإشارات
- إهمال الأولياء وعدم تعاونهم. »(المرافقه المختصه وذوي الاحتياجات الخاصه، 2023) ((مقابلة1، 2023/04/25)).



شكل (8) أهميّة دمج أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصّة في المنظومة التّعليميّة

المصدر: نتائج التحليل الميداني

يبرز هذا الرّسم البياني مدى أهميّة دمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المنظومة التعليميّة حيث أقرّت نسبة ضعيفة من المعلّمين على الإيجابية الدائمة لدمج أطفال طيف التوحد 4 % في التعليم بالمقابل صرّح 29 % من المعلّمين على ضعف وعدم تقديم الدمج أي إيجابية في التعليم لكن النسبة المرتفعة من المستجوبين والتّي تقرّ أن الدّمج لذوي احتياجات الخاصّة في المنظومة التّعليميّة أحيانا له أهميّة للأطفال بلغت49%.

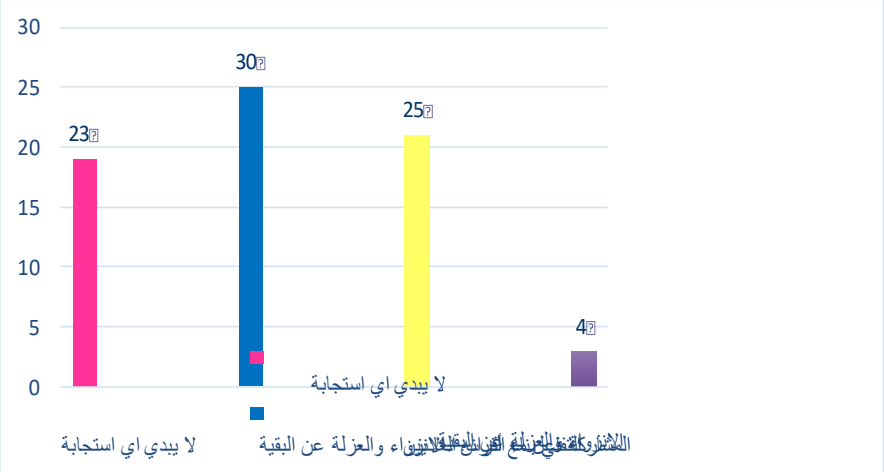
ويقول أحد المرافقين المختصين:« أن دمج أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المنظومة التعليميّة له آثار إيجابية وسلبية.

حيث تتمثل الآثار الإيجابية في:

- العمل على دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع.
- تعطي لهذه الفئة الثقة بأنفسهم.
- العمل على زيادة النمو اللغوي
- تطوير مهارات التعامل الاجتماعي للطفل.
- تكوين الأطفال لصداقات مختلفة مِمّا ينمي في ثقة الأطفال بأنفسهم.
- اكتشاف مواهب الأطفال المختلفة من خلال دمج الأنشطة المتنوعة.
- التقليل من حدة شعور الأطفال بالرّفض من قبل المجتمع الخارجي به.

ومن أهم السلبيات التي تُواجه اتجاه الدمج في المدارس هي قبول الأطفال الأسوياء لطفل ذوي الاحتياجات الخاصة فليس كل الأطفال يمكنهم تقبل زميلهم المختلف من ذوي الاحتياجات الخاصة.

- أولياء الأمور كذلك فليس جميع أولياء الأمور يمكنهم تقبل وجود طفل مختلف عن أولادهم داخل نفس الفصل، فبعض الآباء يخشى أن يتعلم طفله السوي مع طفل ذوي الاحتياجات الخاصة مما يؤدي لإحباطه وزيادة انعزال الطفل أكثر.
- من جانب آخر يمكن أن يقوم الأطفال الأسوياء بالسخرية من الطفل المختلف.
- المعلمين وهم عامل أساسي في عملية الدّمج في بعض المعلمين غير مؤهلين للتعامل مع طفل الاحتياجات الخاصة أو حتى إدارة الفصل وبه طفل مختلف من ذوي الاحتياجات الخاصة. » (المرافقه المختصه وذوي الاحتياجات الخاصه، 2023) (مقابلة2، 2023/04/05).



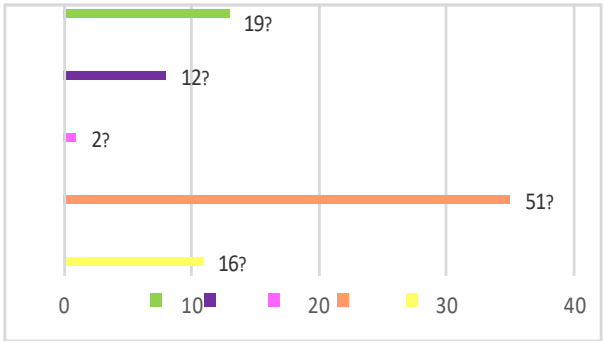
شكل (9) مدى استجابة أطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة المدمجين داخل الفصل

المصدر: نتائج التحليل الميداني

بلغت نسبة الذّين يُفضلون الانزواء والعُزلة عن البقيّة 30 % في حين تقدّر نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة الذين يتفاعلون مع أقرانهم العاديين 25 % وهذا مؤشر جيد يدل على عمل المعلم مع أطفال هذه الفئة للوصول إلى إمكانية التواصل والتفاعل معهم.

تبين مِمّا ورد في تحليل نتائج البحث أن الدمج المدرسي يُقلل من العُزلة والانزواء وخاصة أن هذه الفئة من التلاميذ تتميز بنفسيّة هشة عكس أقرانهم حيث يكسب الدمج العديد من المهارات والتوافق الاجتماعي وهو ما ترجمته النتائج بنسبة 25% حيث يعتبر جيدا وهو في تطوّر مُقارنة بما تعرضنا إليه في الدراسات السابقة وهو ما يمكن ترجمته من بين نتائج الدمج المدرسي وهو تهيئة المعلمين وإعطاء الفرصة لهم حتى يفهموا الفروق الفرديّة أكثر مِمّا يدفعهم لتطوير البرامج والأساليب.

ولكن لا يمكننا التّغاضي على نسبة 30% من الأطفال الذين يفضلون العُزلة عن البقية وهذا يندرج ضمن سلبيات نظام الدمج حيث يُعاني أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من ضغوط نفسية نتيجة اخفاقهم في مسيرة العاديين بالإضافة إلى اختلاف في المناخ الدّراسي فأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قبل دمجه في الفصل العادي كان في فصل يتميز بخصوصية فالفصل العادي يناسب العاديين أكثر بالإضافة إلى إساءة مُعاملة العاديين لأقرانهم المعوقين مِمَّا قد يعرضهم إلى العديد من الضغوطات.



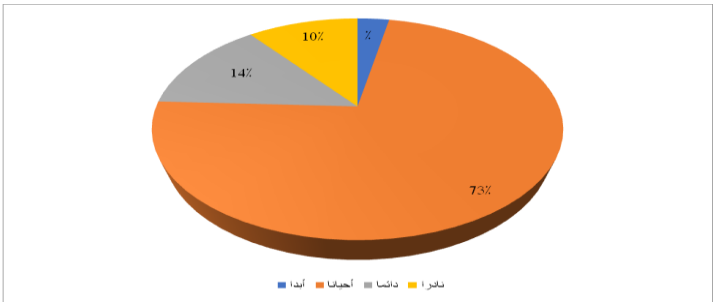
شكل (10) مدى عرقلة دمج أطفال طيف التوحد لعمليّة التدريس في المؤسسة التعليمية

المصدر: نتائج التحليل الميداني

نلاحظ من خلال الرّسم أعلاه نسبة المعلمين الذين يرون أنّ عملية الدمج مُعرقلة لعملية التدريس في المؤسّسة التّعليميّة ما بين أحيانا ودائما قد بلغت 61% وهي نسبة مُرتفعة وتمثل أكثر من نصف العينة، ولكن هناك 31 % من المعلمين الّذين صرحوا بضعف وعدم عرقلة سياسة الدمج لعمليّة التدريس. حيث تقر أخصائية لذوي الاحتياجات الخاصة قائلة:«إن دمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسة عادية مُعرقل لعمليّة التدريس وذلك لأن في بعض الأوقات لا يتم اختيار الفئات الصحيحة للدمج وهذا يُؤثر سلبا

في العمليّة التعليميّة فمثلا هناك بعض الأطفال تستمر نوبات الصّراخ معهم لمدة ساعات مُتواصلة مِمَّا يُؤثر في سير الدرس((المرافقه المختصه وذوي الاحتياجات الخاصه، 2023) (مقابلة2، 2023/04/25))»

وعليه قد يعتبر دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة في مدرسة عادية معرقل لعملية التدريس وذلك يعود إلى عدم قيام المدرسة بتقييم لمعرفة الحالات القابلة للدمج من غيرها



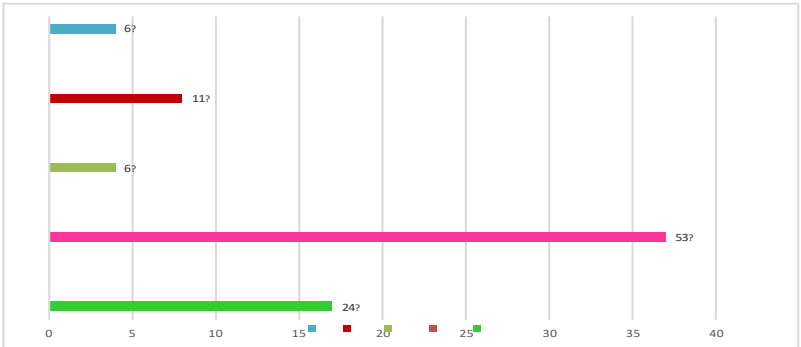
شكل (11) مدى تفاعل أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين

المصدر: نتائج التحليل الميداني

يبيّن الرّسم البياني أعلاه أنّ 3 % من المعلّمين لا يجدون أي تفاعل بين أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين أما نسبة المعلّمين الذين أجابوا ب " دائما " 14 % في حين بلغت نسبة الإجابات ب " أحيانا " 73 % وأخيرا تمثّل نسبة الإجابات ب " نادرا " 10 %. كل هذا يدفعنا إلى الإقرار بأن نسبة مهمّة من أفراد العيّنة ترى تفاعل بين أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين.

لقد تقاطعت هذه النتائج مع دراسة سابقة إذ بيّنت نتائجها أن الشخص المعوق عند تواجده مع أقرانه في الفصل العادي يشجعه على الشعور بأنه جزء من المجتمع وليس عبئا عليه فإن الطفل من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة عندما يشترك في فصول الدمج ويجد الترحيب والتقبل من الآخرين في فان ذلك يعطيه الشعور بالثقة بالنفس ويجعله يتقبل إعاقته ويدرك إمكاناته في وقت مبكر ويشعر بانتمائه إلى أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

ومن هنا نتبين أن الدمج المدرسي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة يمد الطفل بنموذج شخصي، اجتماعي، ويتيح الفرص لإقامة علاقة مع أقرانه وزيادة التفاعل والاتصال مع الآخرين حيث يتعود الطفل العادي على العطاء وتقديم المساعدة لزميله المعوق وسيعلم أيضا أن المعاقين لديهم العديد من الخصائص والقدرات وسيتعلم احترام الفرق الفردية وكذلك الإعاقات المختلفة (بجادي , واقع دمج ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية. الجزائر, 2018)

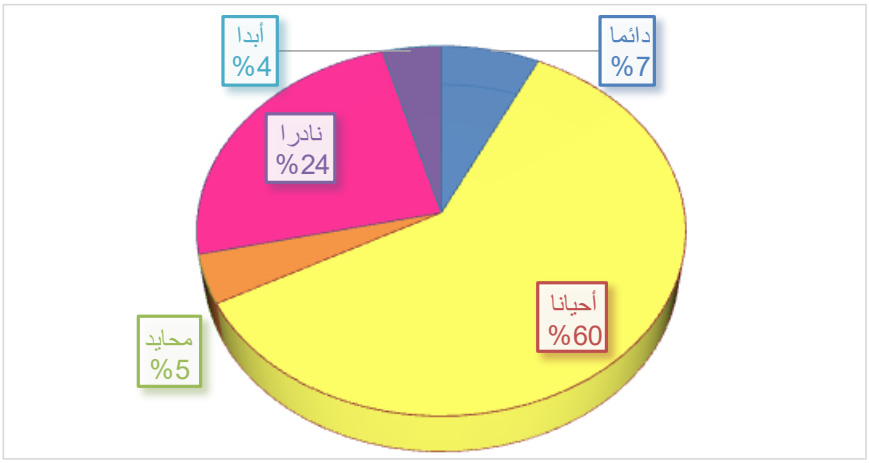


شكل (12) الطرق والبرامج الموجهة لتعليم أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

المصدر: نتائج التحليل الميداني

يُبرز هذا الرّسم البياني مدى استخدام طرق أو برامج واستراتيجيات معينة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتطوير قدراته حيث أقر 77 % من المعلّمين على الاستخدام الدائم وفي أغلب الأحيان للطرق والبرامج معينة لتعليم هذه الفئة بالمقابل صرّح 16% من المعلّمين على ضعف وعدم استخدام الطرق أو البرامج واستراتيجيات مُعينة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

إن هذه النتائج قد ترجع درجة الوعي لدى المعلِمين فيما يتعلق باستخدام تكنولوجيا التّعليم في تدريس تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أصبح التكنولوجيا التعليم جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية وذلك لكونها البديل المناسب للتعامل مع ما فرضته خصوصية وللأطفال. إن استخدم تكنولوجيا التعليم في المدارس والمراكز التعليميّة يُشكل أهميّة بالغة في العمليّة التّعليميّة ولا هو فاعليّة قويّة مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أشارت إلى التوجهات الإيجابية للمعلِمين في استخدام تكنولوجيا التعليم لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة

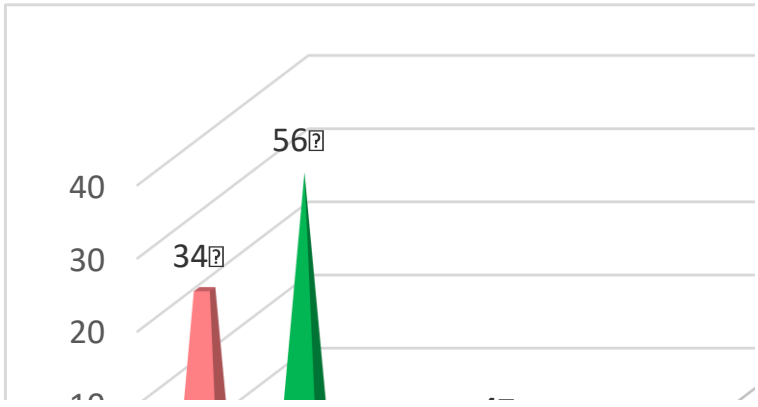


شكل (13) نسبة التحصيل الدّراسي عند المدمجون

المصدر: نتائج التحليل الميداني

يوضّح الرّسم البياني السّابق أنّ نسبة تحقيق المدموجون دائما و في غالب الأحيان تحصيلا دراسيا جيدا في المدارس العادية قد بلغت 67 % من مجموع عيّنة الدرّاسة في المقابل نسبة الذين لا يُحققون أو نادرا ما يُحققون تحصيلا دراسيا جيّدا في المدارس العاديّة قد بلغت 28 % وهذه نسب جيدة تدل على تلاميذ هذه الفئة يستفادون ويتعلمون حين ذهابهم إلى المدرسة مع أقرانهم العادين لأن الطفل كُلّما قضى وقت أطول في المدرسة في سنوات العمر الأولى كُلّما ازداد تحصيله الدّراسي والمهني مع تقدمه في العمر (جبريل بشاره ، 1982)

حيث إن نجاح أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام يتطلب تعاوناً مشتركاً بين كافة الأطراف ذات الأفراد ذوي العلاقة من معلمين وإداريين واختصاصيين وأقران عاديين وأسر لهؤلاء الأطفال لكي يسهل تقديم دمج حقيقي وخبرات تعليميّة مناسبة لهؤلاء الأطفال .



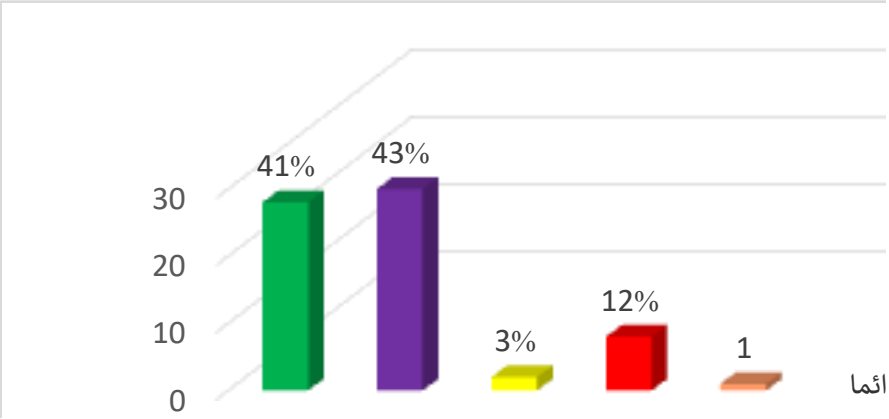
شكل (14) نسبة زيادة دمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فرص التفاعل الاجتماعي مع زملائهم: المصدر: نتائج التحليل الميداني

انطلاقا من الرّسم أعلاه نلاحظ أنّ 34 % من المعلّمين الذين صرحوا بالأهميّة الكبرى لزيادة دمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فرص التفاعل الاجتماعي مع زملائهم و56 % الذين أقروا بفرص التفاعل الاجتماعي في أغلب الأحيان بالمقابل 7 % فقط من يرون أنّه أبدا ونادرا ما يساهم الدمج في فرص التفاعل الاجتماعي. حيث أكد أحد المعلمين في قوله: «دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية له العديد من الإيجابيات أهمها:

- يؤدي إلى تحسن في مستوى تكيفهم الشخصي وفي مستوى تقديرهم لذاتهم.
- إن هؤلاء الأطفال يتعلمون استجابات اجتماعية مقبولة في الصف العادي.

(فهم يتعلمون من خلال النمذجة والمحاكاة سلوكيات مرغوبة عندما يكون الأطفال الآخرين حولهم ذوي سلوك طبيعي وليسوا ذوي سلوك غير تكيفي.

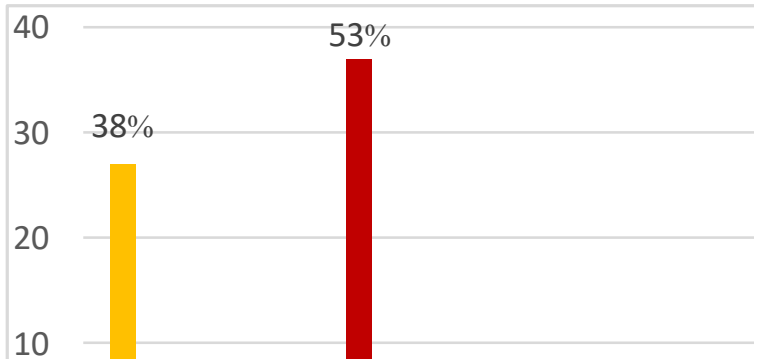
إذ أن الفوائد السيكولوجية للدمج لا تقتصر على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكنها تمتد لتطال الأطفال العاديين أيضاً (فمن خلال التعامل مع أطفال مختلفين يدرك الأطفال الطبيعيون أن العالم فيه أشخاص ذوو قدرات متباينة ويتعلمون التعايش مع هذه الحقيقة (المرافقه المختصه وذوي الاحتياجات الخاصه، 2023))((مقابلة1، 2023/04/25))



شكل(15)نسبة إكساب أطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة مهارات جديدة اثناء عمليّة الدمج: المصدر: نتائج التحليل الميداني

يبرز هذا الرّسم البياني مدى اكساب الدمج مهارات جديدة لأطفال طيف التوحّد حيث صرّح 84% من المعلّمين على الإكساب الدائم للدمج وفي أغلب الأحيان مهارات جديدة في حين أقر 13 % من المعلّمين على ضعف وعدم اكساب الدمج مهارات جديدة لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

فإن فرص الطفل ذي الحاجات الخاصة لاكتساب مهارات اجتماعية ولغوية ملائمة تبقى أفضل ضمن المدرسة العادية، حيث يتوافر النموذج المناسب والذي يمكن تقليده في تلك المهارات وغيرها بين مجمل الأطفال العاديين الذين يشاركونه تلك المدرسة. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن احتمالية تحسن الأداء الأكاديمي مرتبطة بشكل أو بآخر بالتغيرات الانفعالية والنفسية الإيجابية التي تحدث للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من جراء تحسن مفهوم الذات لديهم، والذي غالبا يعمل على تطويره لديهم التحسن في مستوى اللغة والمهارات الاجتماعية. (سعيد ، 2009)

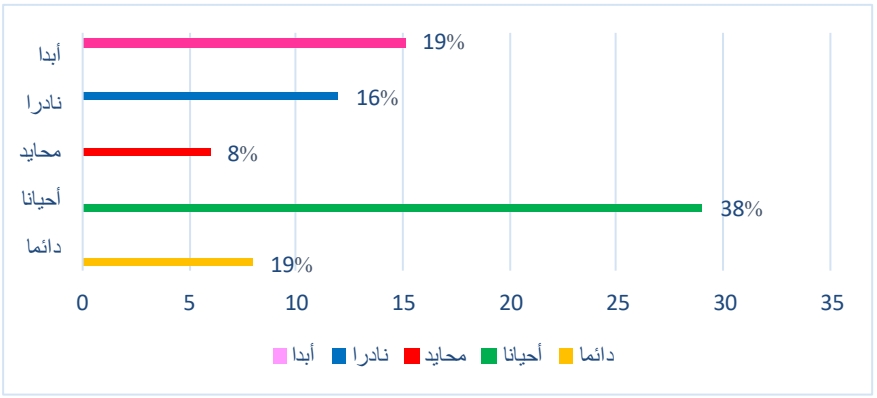


شكل (16.) مدى تقليل دمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة من عزلتهم عن المجتمع

المصدر: نتائج التحليل الميداني

يتبيّن من الرّسم البياني أعلاه أنّ نسبة تقليل دمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من عزلتهم عن المجتمع دائما بلغت 38 % أمّا نسبتها في أغلب الأحيان قد بلغت 35 % بالمقابل أجمع المدرسين بأنه نادرا وأبدا ما تقلل سياسة الدمج من عزلتهم بنسبة 6%. وانطلاقا من هذه النتائج تبين أنّ سياسة الدمج تساهم بصفة كبيرة وفعالة في التقليل من عزلة ذوي الاحتياجات الخاصة عن المجتمع.

هذه النتائج تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي لباندوار(Albert Bandura) أن الفرد يكتسب أنماطا سلوكية جديدة ومهارات معرفية وانفعالية متعددة. إذ نجد سلوكيات ومهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد تأثرت بقوى الجماعة التي تعيش معهم من الأطفال الأسوياء ومهارات أكثر إيجابية مثل الثقة بالنفس والتعاون والتكيف مع الآخرين (عبد الرسول ، 2020) .

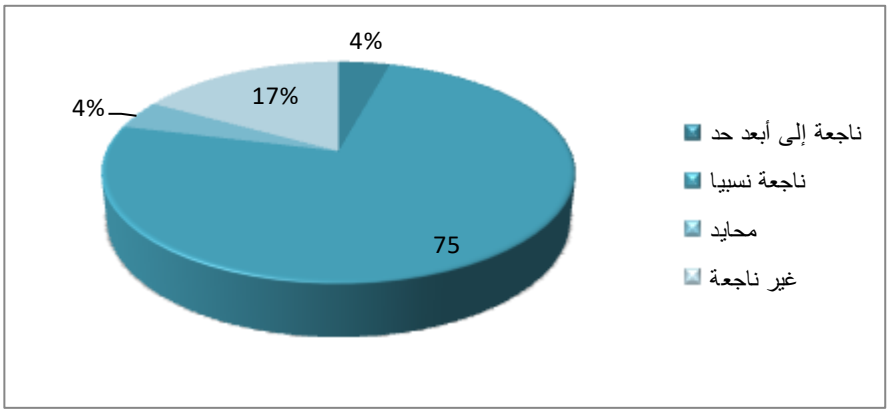


شكل (17) مدى تحقيق المدرسة التونسيّة تقدما في تطبيق برنامج الدمج

نلاحظ من خلال الرّسم أعلاه أنّ نسبة تحقيق المدرسة التونسية تقدما في تطبيق برنامج الدمج بصفة دائمة بلغت 19% وهي نسبة منخفضة جدّا أمّا نسبة عدم التحقيق أو نادرا بلغت 35 % كذلك بلغت نسبة أحيانا يحقق برنامج الدمج تقدّما 38 % ويعني ذلك أن نسبة تحقيق المدرسة التونسية تقدما في برنامج الدّمج ما بين أحيانا ودائما قد بلغت 57% أي أكثر من نصف العيّنة هذا ما يجعلنا نستنتج أنّ المدرسة التونسيّة في أغلب الأحيان تحقق تقدّما في تطبيق برنامج الدّمج ويمكن أن يكون هذا بفضل المعلّم.

ولقد تعدّدت القوانين والمناشير الوزاريّة المنظمة لعمليّة الدمج لتلاميذ فئة الاحتياجات الخاصة ومن بينها المنشور عدد 44 المؤرخ في 6 أوت 2018 والمتعلق بتسجيل الأطفال ذوي الإعاقة بالمسار التعليمي العادي بالنسبة إلى السنة الدراسية 2018- 2019 وتهيئة المؤسّسات التربوية حيث ورد فيه مواصلة العمل؛ وتنفيذ الخطة الوطنية للدمج المدرسي للأطفال ذوي الإعاقة ضِمن العادي للتعلم وفقا لمقاربة حقوقية دامجة تقوم على تفعيل مبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص وتعميم الدمج بالأقسام السنة التحضيرية (المنشور 44، 2019)

إذا تعمل الدولة على تعميم الدمج داخل المدرسة التونسية وذلك بما أصدرته من مناشير ونصوص قانونية تنظم هذه العملية لكن يبقى التطبيق رهانا لابد من لفت النظر له.

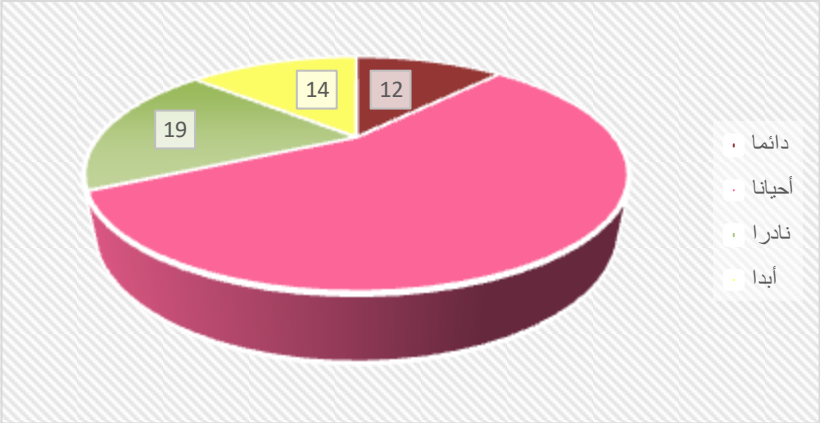


شكل (18) نسبة مدى نجاعة عملية الدمج في المدارس العمومية التونسية

المصدر: نتائج التحليل الميداني

نلاحظ من خلال الرّسم أعلاه أنّ نسبة المعلّمين الذين أكّدوا أنّ عمليّة الدمج ناجعة إلى أبعد حد 4% تليها نسبة الإجابات بناجعة " نسبيا " حيث بلغت 75 % أمّا نسبة الإجابات ب "غير ناجعة " 17 %.

ومن خلال النتائج المبينة أعلاه تبين أن أغلب المعلمين أقروا أنّ نجاعة عمليّة الدمج نسبيّة في المدارس العموميّة التونسيّة. فعلى المؤسّسة التّعليميّة أن تعمل على تطبيق القانون حيث تنص المادة 48 من الدستوران :« تحمي الدولة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة من كل تمييز، بكل التدابير التي تضمن له الاندماج الكامل في المجتمع، وعلى الدولة اتخاذ جميع الإجراءات الضرورية لضمان ذلك.» وعليه أن تبادر المؤسّسة التعليميّة في إطار الاصلاح الشامل للنظام التّعليمي بإدراج ضَرورة وإلزاميّة العمل بالمُرافقة المختصّة داخل الفصول التّعليميّة وعلى المؤسسة التّعليميّة تطوير الجانب المهني للمعلمين وكل العاملين بالمدرسة وتمكينهم من الاطلاع على أحدث الدراسات والبحوث العلمية المنجزة وتوسيع معارفهم وانفتاحهم على أهميّة هذه المرافقة، إضافة إلى العمل على تحقيق التواصل الإيجابي الفعّال بين الإطار التربوي وأولياء التلاميذ وذوي اضطراب التوحّد وذلك لدعم نجاح عملية الدّمج والارتقاء بأبنائهم نحو الأفضل أيضا العمل على تكثيف علاقات التعاون والشراكة مع الجمعيات والمؤسّسات المخّتصة لرعاية وتأهيل الأطفال ذوي اضطراب التوحّد لمساهمتها في تدريب المتابعة الميدانية والتوجيه المستمر لتذليل الصعوبات التي تواجه عملية الدمج (سعيد ، 2009)



شكل (.19) نسبة مدى تحقيق الدّمج النجاح التعليمي في القسم المصدر: نتائج التحليل الميداني

يوضّح الرّسم البياني مدى تحقيق الدّمج نجاحا تعليميا في القسم حيث بلغت نسبة المعلّمين الذّين يقرون بأن في غالب الأحيان ودائما ما يُحقّق الدّمج نجاحا تعليميا 67 % أمّا المعلّمين الذين يرون أنّه لا يُحقّق نجاحا تعليميّا أو نادرا بلغت نسبتهم 33 % فقط.

ومن هنا يمكننا اعتبار أن الدمج متناسقا ومتوافقا مع القيم الأخلاقية والثقافية ويُخلص الدمج العاديين من الأفكار الخاطئة حول خصائص أقرانهم وإمكانياتهم وقُدراتهم من ذوي الاحتياجات الخاصة حيث إن دمج هذه الفئة مع الأطفال العاديين يُساعد هؤلاء في التعرف على هذه الفئة مع الأطفال عن قرب.

التّحقق من الفرضيّة:

لقد أثبت البحث الميداني صحة الفرضيّة أن وجود المُرافق المختص داخل القسم يُساعد على التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة كما أكد المعلّمون على فكرة الدمج وأهميتها في تحسين نتائجهم الدّراسيّة.

الخاتمة:

إن هذه الدراسة التي كان الهدف منها أخذ صورة عن واقع وأشكال المُرافقة المختصة التربويّة المقدمة لتلاميذ ذوي الاحتجاجات الخاصة وذلك من وجهة نظر التربويّين من مُعلمين ومُختصين ومُرافقين في المدارس العموميّة التّونسيّة وأثرها في تخطي تلميذ ذي الحاجة الخاصّة للفشل من الجانبين النفسي والتحصيل الدّراسي، قد كشفت عن أهميّة هذين الشّكلين للمُرافقة وضَرورة بذل الجهد المشترك بين كل الفاعلين في حياة تلميذ ذي الحاجة الخاصة المدرسيّة والأسريّة ... والبحث عن أنجع الوسائل التي تؤدي إلى استفادة هذه الفئة من التلاميذ، لمُساعدتهم على تخطي الصّعوبات التعليميّة والنفسيّة والاجتماعيّة حتى يحدث الأثر المرجو منه، وإبداء الاهتمام بهم من قبل الإدارة المدرسيّة والمعلّمين وتنويع أشكال التّعليم والدّعم في الميدان.

ومن خلال تحليل البيانات تبيّن أن المُرافقة المختصّة تتعزز من شخصيّة التلاميذ ويزيد تحصيلهم الدّراسي عندما يشعر أنه محل اهتمام العائلة والمعلّم والمُرافق وعليه تتحسّن نتائجه المدرسيّة، مِمّا يجعلنا نستنتج أن المُرافقة المختصة عمليّة بيداغوجيّة في غاية من الأهميّة بالنسبة لهذه الفئة من الأطفال ويرتبط تحقيقها بالعديد من الكفايات والمهارات للإطار التربوي المشرف على التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة.

التّوصيات

بينت نتائج البحث الميداني غياب المُرافقة المختصة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يمكن إرجاعه إلى نقص الوعي والأهمية المعطاة لهذه الفئة، ومُمارستها في الوسط المدرسي. ويعتبر عمل المُرافق المختص المدرسي هام جدا، بحيث يرمي على عاتقه مهام عديدة في أوساط تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة نظرا لأهميتها في أوساط التلاميذ والأسرة والمدرسة.

انطلاقا من النتائج التّي توصّلنا إليها في بحثنا ونظرا لتعمّقنا في الموضوع ارتأينا إلى تقديم مجموعة من التوصيات التي نأمل أن تأخذ بعين الاعتبار وتكون نقطة انطلاق من أجل النهوض بتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المؤسسة التّعليمية:

- وضع إطار قانوني ينظم مهام المرافقة.
- إعداد فضاءات ملائمة لفئة التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل يساعدهم على اكتساب المعلومات وحصول المعرفة مثلهم مثل نظيرهم من العاديين.
- تعميم نظام المرافقة في مختلف المدارس.
- الاستفادة من الخبرة الغربية في مجال المُرافقة المختصة من خلال دورات تدريبية وأنشطة علميّة مشتركة.
- الإيمان بحقوق الإنسان وحريته الأساسيّة والمُعلنة في دستورنا والتي تعكس هوياتنا وثقافتنا وربط قضايا حقوق الإنسان وعلى وجه التحديد قضايا الطفولة بمفهوم التنمية الشاملة كمنطق أساسي لا غنى عنه.
- الرّفع أكثر من حصيلة الدمج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى المدارس العادية وتعميمه على كامل الوطن.
- توفير مختلف الإمكانات المادية والبشرية لإنجاح ذلك والعمل على تفعيل كل الأجهزة من أجل الدمج الفعلي للطفل ذي الحاجة الخاصة في الوساطة المدرسي وإقرار متابعات قضائية لكل من يعرقل تجسيد هذا الحق ميدانيا.
- ضرورة وجود ورشات تكوينية تحت إشراف وزارة التربية، تجمع كل من المعلم، مربي مختص ومرافقين مختصين وأخصائيين نفسيين من أجل تبادل الأفكار وبناء المشروع التربوي الافرادي الذي ينهض بالطفل ويمكنه من تنمية مهاراته ويسهل إدماجه داخل مجتمعه الصغير (المؤسسة التعليمية) ومجتمعه الموسع وبالتالي يكون عنصر فاعل في المجتمع.
- توفير مناخ ملائم يرتاح فيه كل من المعلّم والطفل ذي الحاجة الخاصة حتى يكون التواصل بينهما أسهل.
- ضرورة تكثيف البرامج التّوعويّة بالمؤسسات التعليمية لتهيئة الجميع لقبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- بعث نوادي داخل المؤسسة التعليميّة بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين.

المراجع

لليونسيف, ا. ا (2023, اكتوبر 10). (الموقع الرسمي لليونسيف Retrieved from الموقع الرسمي لليونسيف : https://www.unicef.org/ar/%D8%B9%D8%AF%D8%AF-.

التربيه, و. (2002). القانون التوجيهي للتربيه والتعليم المدرسي .تونس: وزاره التربيه.

المليانى , ش. (2019). المرافقه النفسيه لتلاميذ الاقسام النهائيه الثانويه وتاثيرها على شعورهم بالامن النفسي .الجزائر: جامعه احمد درايه كليه العلوم الانسانيه.

التربيه, و. (2016). الكتاب الأبيض مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس .تونس : الجمهوريه التونسيه.

التربيه , و. (2016). التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة .تونس: الجمهوريه التونسيه.

(2023, 4 5).المرافقة المختصة وذوي الاحتياجات الخاصة .تونس: مدرسه ابو القاسم الشابي بتوزر.

١ ,م. (2023, 4 25). المرافقة المختصة وذوي الاحتياجات الخاصة. حي السلام توزر.

1,م. (2023, 4 25). المرافقة المختصة وذوي الاحتياجات الخاصة. حي السلام توزر.

توزر, ا. ا. (2023, 4 25). مقابله 1.

بجادي , ا. (2018). واقع دمج ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية. الجزائر .الجزائر, الجزائر : جامعه الشهيد حمه لخضر بالوادي.

بالوادي, ج. ا. (2018). واقع دمج ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية. الجزائر .الجزائر, الجزائر.

بجادي , ا. (2018). واقع دمج ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس الابتدائية. الجزائر .الجزائر: جامعه الشهيد حمه لخضير بالوادي.

عبد الرسول , م. (). (2020). دراسة التغيرات النفسية والاجتماعية الناتجة عن الدمج بين الأطفال الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الولي .مصر: جامعه عين شمس.

,44 ا. (2019). تسجيل الأطفال ذوي الإعاقة بالمسار التعليمي العادي بالنسبة إلى السنة الدراسية 2018- 2019. الجمهوريه التونسيه.

التربيه, و. (2002). القانون التوجيهي للتربيه والتعليم. تونس: الجمهوريه التونسيه.

وزاره التربيه) . اكتوبر .(2020المشروع السنوي للأداء لمهمة التربية لسنه 2021. تونس: الجمهوريه التونسيه.

وزاره التربيه. (2014) . ملخص تونس التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة. تونس: جمهوريه تونس.

وزاره التربيه. (2002) . القانون التوجيهي للتربيه والتعليم المدرسي. تونس: الجمهوريه التونسيه.

الشريف عبد المجيد , ع. (2011). التربيه الخاصه وبرامجها العلاجيه. القاهره: مكتبه الانجلو المصريه.

تره نوره. (2018). واقع المرافقه البيدغواجيه من وجهه نظر الطلبع في الوسط الجامعي. الاول ، 36.

خميس , ع. (2018). المرافقه النفسيه والتربويه لدي التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي العام من وجهه نظر مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني. مجله الباحث في العلوم الانسانسه والاجتماعيه.35 ,

باي رزيقه. (2022) . المرافقة الأسرية للمتمدرسين وعلاقتها بالنجاح الاجتماعي. مرباح ورقله. الجزائر: جامعه قاصدي.

زينب مزي. (2021) . المرافقة البيداغوجية كمدخل للإرشاد الأكاديمي في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للطالب الجامعي. مجله العلوم الاجتماعيه.3 ,

وزاره التربيه. (2016) . الكتاب الأبيض مشروع إصلاح المنظومة التربوية في تونس. تونس: الجمهوريه التونسيه.

المرافقه المختصه وذوي الاحتياجات الخاصه, 2. (2023, 5 4)

المرافقه المختصه وذوي الاحتياجات الخاصه, 1. (2023, 25 4)

جبريل بشاره. (1982) . المناهج. دمشق: مطابع مؤسسه الوحده.

سعيد , ه. (2009). الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيقية للفصول وغرف المصادر. مصر: مكتبه الانجلو المصريه.

المنشور 44. (2019). تسجيل الأطفال ذوي الإعاقة بالمسار التعليمي العادي بالنسبة إلى السنة الدراسية 2018- 2019 . الجمهوريه التونسيه: تونس.

المقابلات

مقابلة1

السؤال1: هل تعتقد أن المكان الطبيعي لذوي الاحتياجات الخاصة هو المدرسة؟

السؤال2: هل أنت مع أو ضد فكرة دمج المرافق المختص داخل القسم؟

السؤال3: هل ترى أن دمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة خطوة ايجابية في المنظومة التعليمية؟

السؤال4: هل تعتقد أن برمجة لقاء تشاوري بين الأطراف المتداخلة ممكن وسهل؟

مقابلة 2

السؤال1: هل كل الحالات قابلة للدمج؟

السؤال2: هل ترى أن دمج أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسة عادية معرقل لعملية التدريس؟

السؤال3:ماهي فوائد الدمج داخل المؤسسة التعليمية؟

السؤال4: كيف يتعامل المعلم مع هذه الفئة داخل القسم لتحقيق نجاح عملية الدمج؟

مقابلة3

السؤال1:هل تؤيد عملية الدمج؟

السؤال2:هل اعترضتك صعوبات في التعامل مع طفل ذوي الاحتياجات الخاصة؟

السؤال3: ماهي الأساليب والتوصيات التي تتبعها كمعلم لشد انتباه التلميذ داخل القسم وتحقيق نجاعة الدمج؟

السؤال4: هل يزيد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من فرص التفاعل الاجتماعي مع زملائهم؟

السؤال5: هل تعتقد أن برمجة لقاء تشاوري بين الاطراف المتداخلة ممكن وسهل؟

مقابلة4

السؤال1:هل المرافقة المختصة لتلميذ ذوي الحاجة الخاصة تحسن من مستوى تحصيله الدراسي؟

السؤال2: هل كل الحالات قابلة للدمج؟

السؤال3:هل تعتبر من حق ذوي الاحتياجات الخاصة الدمج في المؤسسات التعليمية العمومية؟

السؤال4: ماهي الصعوبات التي تعترض أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المؤسسة التعليمية؟

القيم التربوية والأخلاقية في فلسفة الامام علي (عليه السلام) في الإصلاح النفسي للإنسان

أ.د. وحيدة حسين علي

waheda 2002@uomustansiriyah.edu.iq

كلية التربية، الجامعة المستنصرية

الملخص

تحتاج المجتمعات البشرية الى مراجعة دائمة لمواجهة الضعف الإنساني الذي يعتري الانسان خلال مواجهته لمعترك الحياة ، فإذا لم تحدث هذه المواجهة بين الأنسان ونفسه يؤدي هذا الى انشطار كبير يتضح مع الأيام على شكل اضطرابات نفسية خطيرة، وتكون قضية الإصلاح النفسي صعبة ويتبدى منهج الإصلاح النفسي والتربوي الداخلي للإنسان المسلم من خلال السيرة العظيمة للأمام علي (عليه السلام) والتي يتخذها البحث الحالي أنموذجاً حياً وأصيلاً خلال توليه الحكم.

أن صعوبة الإصلاح تظهر من خلال أتجاهين كبيرين لا يمكن التغافل عنه وهما؛-

١- ثقافة مقاومة التغيير ، وتعني التشبث بالوضع القائم ، أذ ليس في الإمكان أبدع مما كان ، وهذا ما يعلق باب الإصلاح خصوصاً في موضوعات الدين وقضايا الاجتهاد ، وهذا ما جابهه الامام رضوان الله عليه.

٢- وجود مراكز قوى تستفيد من الوضع القائم وتخشى من التطور لحماية مصالحها ولهذا. فهي تحارب الإصلاح والتجديد . وهذا ما واجهه الأمام كشرط لتولي مقاليد الحكم في المحافظة على سيرة الشيخين فما كان منه الا الرفض لهذا الاتجاه.

وحتى يتمكن الإصلاح النفسي للفرد لابد من مما يلي:

١- مبادرة القيادات في مواجهة الأوضاع القائمة والهداية للمجتمع والفرد.

٢- ثقافة الانفتاح والإصلاح.

٣- تفاعل الجمهور .

وسوف يلقي البحث الحالي الضوء على سياسة الامام عليه السلام في أرساء مبادئ الإصلاح النفسي والتربوي الداخلي للإنسان المسلم كشرط حقيقي للأيمان باعتباره الرائد الحقيقي لقضية الإصلاح والتنظيم النفسي والتربوي للنفس المؤمنة بالله ورسوله وسيرته العطرة ، من خلال الفترة التي تولى فيها الامام الحكم فالقائد هو من يضع الإصلاح منهجاً للحياة اليومية للمجتمع الذي يحكمه وهذا ما ميزْ فترة حكم الامام، وما هجره غيره من الحكام بشكل عام وكبير للحفاظ على كرسي الحكم على حساب الحق والعدالة والأيمان بالمعروف والنهي عن المنكر والتي كانت بعيدة تماماً عن فلسفة حكمهم التي نشدت الدنيا ومباهجها.

وسوف يضع البحث اهم العلامات البارزة في حكم الامام والتي نشد من خلالها تحقيق الإصلاح والنأي به عما يغضب الله سبحانه وتعالى وسيرة نبيه الاكرم ، وذلك من خلال أتخاذه لخطوات جريئة تماماً وهي:

١-عزل الولاة غير الصالحين.

٢- استرداد بيت المال من الأيدي غير الأمينة.

٣- وضع الرقابة على الولاة والعمال، واستخدام الحزم مع أي انحراف أو مخالفة.

٤- المساواة في العطاء بين الرعية مهما كانوا يمثلونه في عهدٍ سابق .

وقد توصل البحث الى الصعوبات البليغة التي واجهت الامام (عليه السلام) في سبيل تحقيق مبادئه التي صمد لأجلها رغم كل التحديات الشائكة . وذلك من خلا ل قوله (تأمروني أن أطلب النصر بالجور فيمن وُليت عليه ؟ والله لا أطور به ما سمر سمير وما أتم نجم في السماء نجماً لو كان المالي لسويد بينهم ، فكيف والمال مال الله) ولولا قدرته الهائلة وحصانته الفذة في تحقيق مبادئ الإصلاح النفسي والتربوي للإنسان لمرضاة الله وتحقيق مبادئه التي يدين بهل لما أستطاع تحقيق هذا النصر البليغ رغم ما تعرض له من عنت وجور وسوء فهم واتهامات كبيرة ممن حوله وكان من نتيجتها حروب الجمل وصفين والنهروان ، واستنتج البحث بأن سيرة الامام خلا ل توليه مقاليد الحكم كانت تتميز بإرث عظيم ومنعطفات تثير الدهشة والانبهار لشخص كبير لا يمكن ان يتكرر في تناوله

لمفردات الإصلاح والنهي عن المنكر ومجابهة الهوى والاطماع التي يواجهها كل أنسان ، وهو بهذا يكون قد قدم للبشرية (تجربة غير عادية) في ممارسة الإصلاح النفسي والتربوي الداخلي للإنسان ، وإقامة مرتكزات العدل الرشيد وكما قال عليه السلام (أيها الناس فأني ما فتأتُ غير الفتنة ولم يكن ليجترئ بها غيري بعد أن مرج غيها وأشتد كلبها)

وقدم الأمام الأسطورة أعظم مثل يحتذى به في الإصلاح النفسي والتربوي للإنسان لدرجة انه قدم حياته ثمناً لهذا التوجه البليغ، في محراب صلاته وسلام الله عليه يوم وُلد ويوم أُستشهد ويوم يُبعث حياً .

ويحاول البحث تقديمه كأنموذج ثر ْرغم الأدراك الموضوعي في صعوبة الاحتذاء ولو ببعض ما تناولته سيرته العطرة ، ويكفينا أن نقدمه محبة واعتزازاً وثقة في الله وخلقه." وعسى ان يكون في هذا بعض الذكرى وأثارة للصورة المثلى .

الكلمات المفتاحية: القيم التربوية، فلسفة الامام علي، الإصلاح النفسي

Educational and moral values in the philosophy of Imam Ali (peace be upon him) in the psychological reform of man

Mr. Dr. Wahida Hussein Ali

College of Education/Al-Mustansiriya University

abstract

Human societies need constant review to confront the human weakness that afflicts a person during his confrontation with the battlefield of life. If this confrontation does not occur between a person and himself, this leads to a major division that becomes clear over time in the form of serious psychological disorders, and the issue of psychological reform becomes difficult and the internal psychological and educational reform approach becomes apparent. For the Muslim person through the great biography of Imam Ali (peace be upon him), which the current research takes as a living and authentic model during his rule.

The difficulty of reform appears through two major trends that cannot be overlooked- :

1- The culture of resistance to change, which means clinging to the status quo, as nothing is possible to be more creative than it was, and this is what hangs the door to reform, especially in matters of religion and issues of ijtihad, and this is what the Imam, may God be pleased with him, confronted.

2- The existence of power centers that benefit from the current situation and fear development to protect their interests and for this reason. It fights reform and renewal. This is what the Imam faced as a condition for assuming the reins of power in preserving the biography of the two sheikhs. He only rejected this trend.

In order for the individual to be psychologically reformed, the following must be done:

1- Leadership initiative to confront existing conditions and provide guidance to society and the individual.
2- A culture of openness and reform.
3- Audience interaction.

The current research will shed light on the policy of the Imam, peace be upon him, in establishing the principles of internal psychological and educational reform for the Muslim person as a true condition for faith, as he is the true pioneer of the issue of reform and psychological and educational organization for the soul that believes in God, His Messenger, and his fragrant biography, during the period in which the Imam assumed power. The leader is the one who institutes reform. An approach to the daily life of the society he ruled, and this is what distinguished the period of the Imam's rule, and what other rulers abandoned in general and largely in order to preserve the seat of government at the expense of truth, justice, and belief in what is right and forbidding what is wrong, which was completely far from the philosophy of their rule, which sought the world and its joys.

1- The research will present the most important prominent signs in the Imam's rule, through which we seek to achieve reform and distance him from what angers God Almighty and the life of His Most Noble Prophet, through his taking completely bold steps, which are:
2- -1Isolating unfit governors.

3- Recovering the public treasury from dishonest hands.
4- Establishing supervision over governors and workers, and using strictness with regard to any deviation or violation.
5- Equality in giving among the subjects, regardless of who they represented in a previous era.

The research reached the eloquent difficulties that faced the Imam (peace be upon him) in order to achieve his principles for which he persevered despite all the thorny challenges. This is through his saying (You command me to seek victory through injustice against those over whom I have been appointed? By God, I will not improve with him what Samir has nailed and what a star in the sky has completed. If the money was Sweden's among them, then how about the money is God's money) and had it not been for his tremendous ability and exceptional immunity in achieving the principles of psychological and educational reform. For man to please God and achieve His principles, which he owes to man when he was able to achieve this eloquent victory despite the hardship, oppression, misunderstanding and great accusations from those around him, the results of which were the wars of the Camel, Siffin and Nahrawan. The research concluded that the Imam's biography during his assumption of the reins of power was characterized by a great legacy and turning points. It arouses astonishment and astonishment for a great person that cannot be repeated in his treatment of the vocabulary of reform, forbidding evil, and confronting the passions and ambitions that every human being faces. Thus, he has presented to humanity (an extraordinary experience) in practicing the psychological and educational internal reform of the human being, and establishing the foundations of rational justice, as he said about it. Peace be upon you (O people, for I have continued nothing but temptation, and no one else would have dared to do so after its temptation had set in and its anger had grown strong(.

The legendary Imam provided the greatest role model for human psychological and educational reform, to the point that he sacrificed his life as the price for this eloquent approach, in his place of prayer. May God's peace be upon him, the day he was born, the day he was martyred, and the day he will be resurrected alive.

The research attempts to present him as an effective model, despite the objective awareness of the difficulty of emulating even some of what was covered in his fragrant biography, and it is sufficient for us to present him with love, pride, and trust in God and his creation." Hopefully, this will provide some remembrance and spark an ideal image.

Keywords: hadith, turmoil, type, condition.
Educational values, Imam Ali's philosophy, psychological reform

توطئة

إن الفترة التي سبقت خلافة الإمام علي (ع)، كانت مزيجا من الفتن، والفوضى والعودة السريعة لنظم الحكم القديمة، التي تعتمد على القوة والقسوة، في سبيل التوسع وتثبيت الحكم، بخلاف طريقة الرسول الخاتم (ص)، في الحكم، والتي اعتمدت العدل أساسا للحكم (بصبوص، 1989، صفحة 35).

ومن جهة أخرى حدث ارتداد البعض عن الاسلام ومن ثم وصعود ثلة من المنافقين، وتحولهم إلى مصدر للتشريع ورواية الحديث، مما جعل الأمة تسير في طريقٍ غير الذي أريد لها.

في سنة 35 للهجرة، جاءت الخلافة للإمام علي، حيث أجمعت الأمة على انتخابه، بعد أن غرقت الأمة بفتن وانحرافات عميقة. ووضع الإمام علي خطة اصلاح شاملة، تستند الى مبدأ التقوى الذي كان عماد شخصية ووجدان وفكر ه من خلال القرار الذي اتخذه الإمام علي عليه السلام، بعزل الولاة الفاسدين، ومصادرة جميع أموال المنتفعين، والمستفيدين من حكومة الخليفة الثالث والذي اطلق يد ذوي القربى تترتع في بيت المال بغير وجه حق، ما اثار الرعب والهلع في نفوسهم.

حتى أن عمرو بن العاص، كتب رسالة الى معاوية، يقول فيها:((ما كنت صانعاً فأصنع إذا قشرك أبن أبي طالب من كل مالٍ تملكه كما تقشر العصا عن لِحاها)) (المطيري، 2004، صفحة 97).

بطبيعة الحال، فان هؤلاء الفاسدون سوف لا يسكتوا وهم يرون يد الامام الزكية قد رفعت للفصل بين حلال المال وحرامه فكان من الطبيعي ان يتآمروا ويقوموا بإحداث المشاكل وإثارة الفتن في عموم البلاد، لأنه صار من المؤكد ان يد الامام الحق ستضرب

مصالحهم، ومنافعهم الشخصية، وستجرّد ثرواتهم، وتذهب مكانتهم الإجتماعية، ويسلب نفوذهم، ولكن مهما فعلوا، فأن مثل علي عليه السلام، لا تأخذه بالله ولا بالحق لومة لائم.

معالم الاصلاح وردود افعال المفسدين

بعد ان اتضحت معالم سياسة الإمام للجميع، أجمع النفعيون، والفاسدون، والمستثرون بأموال المسلمين، والمنافقون، والإنتهازيون، على حربه، وفي رسالة بعثها عليه السلام الى أخيه عقيل، وردت في نهج البلاغة، يصف فيها إجماعهم على حربه، حيث قال عليه السلام: ((فدع عنك قريشاً وتركاضهم في الضّلال، وتجوالهم في الشّقاق، وجماحهم في التّيه، فإنّهم قد أجمعوا على حرب رسول الله "صلى الله عليه وآله" قبلي، فجزت قريش مني الجوازي! فقد قطعوا رحمي، وسلبوني سلطان ابن أمّي)) (الخطيب، 1987، صفحة 105).

لذا يقول ابن أبي الحديد في شرح النهج:(... كأنها حاله لو أفضت الخلافة إليه، يوم وفاة ابن عمه"ص" من إظهار ما في النفوس، وهيجان ما في القلوب حتى إن الأخلاف من قريش، والأحداث والفتيان الذين لم يشهدوا وقائعه، وفتكاته في أسلافهم وآبائهم، فعلوا به ما لو كانت الأسلاف أحياء لقصرت عن فعله، وتقاعست عن بلوغ شأوه). كان قرار الإمام عليه السلام، الإمضاء بسياسته العادلة، لتحقيق العدالة الإجتماعية، وقد عزم على ان يواجهم بالمثل، الحرب بالحرب، والسيف بالسيف ، وان يضربهم بكل قوةٍ لديه، حيث يقول عليه السلام: مالي ولقريش ! أما والله لقد قتلتهم كافرين، ولأقاتلنّهم مفتونين، والله لأبقرنّ الباطل حتى يظهر الحق من خاصرته، فقل لقريش فلتضجّ ضجيجها)).

وقد كانت من أولويات الخطة، العمل على الجانب الإداري والاقتصادي ونظام الحكم، وهنا نشير لمحورين من خطة الإمام علي الإصلاحية، لإنقاذ الأمة من الغرق (شرقي، 2001، صفحة 125).

المحور الأول: "أصلاح الجانب الإداري":

عمل الإمام علي، على اختيار الولاة والموظفين، ممن يتميزون بجانب روحي وفكري وسيرة حميدة، كعثمان بن حنيف ومحمد ابن أبي بكر ومالك الاشتر، فكانت تعيينات الإمام، أول خطوة لإنهاء الانحراف في المناصب الإدارية، حيث لم يعمل مثل الذين سبقوه، عندما كرسوا منهجهم، في تقريب الأقارب أو العشيرة أو زمرة معروفة الخبث، بعيد عن أي مبدأ استحقاق، كالخبرة والكفاءة أو الجوانب ألأخلاقية أو فكرية أو دينية، عندها سقطت الدولة بيد الزمرة الخبيثة، وتبعه ضياع الأمة في تيه كبير (المطيري، 2004، صفحة 135).

هنا يتضح كيف أن الطبيب الخبير، هو فقط من يستطيع تشخيص علة المرض، ويجد باحترافية العلاج الانجح، فكان الإمام علي يتخذ خطواته بشجاعة، ومن دون تردد، لأنه ذو رؤية بعيدة، فعمدت لإصلاح الجانب الإداري، من ولاة وقضاة وقادة للجيش، باختيار المتئدين للوظيفة العامة والخدمة الاجتماعية على أساس الكفاءة والنزاهة، والذين كانوا هم أفضل الخيارات المتاحة، مما اوجد تغييرا حقيقيا، ولولا الحروب التي اشتعلت، من قبل أعداء الدولة الإسلامية، لامكن أن تزهر ثمرة الإصلاح العلوي طويلا.

في مقاربة معاصرة لمعالم الفساد الذي واجهه الامام علي والياته التي نفذها في الاصلاح وانقاذ الامة من براثن المفسدين وفي اسقاط عصري على الواقع المعاصر نلاحظ أن الخلل الأكبر في الحكومات العراقية، ومنذ 12 سنة الأخيرة، هو التعيين على أساس القرابة والعشيرة والحزب، أي كان عمل أحزاب السلطة، هو تكريس الفساد، وقد خالفوا منهج الإمام علي في الإصلاح،

فالامر مع من يحكمنا الان، يبدو متناقضا ، بالرغم من ادعائهم الولاء لمنهج الامام ، فأنهم المخالفين للإمام علي في الحكم (الخطيب، 1987، صفحة 150).

المحور الثاني: "سعي الإمام لتحقيق العدالة الاجتماعية"

وحيث كان هم الإمام الأكبر، نحو تحقيق العدل الاجتماعي، في مجتمع عاد الظلم فيه، ليتمدد في كل أيامه، نتيجة السلوك السياسي الخاطئ، على مدار ربع قرن، فقد عمل الإمام نحو هدفه بخطوات أهمها:

الخطوة الأولى:

سياسة الرفق والمساواة في العطاء: فقد اهتم الإمام بكل قطاعات الأمة، حيث تعاهد أمرها، واهتم بالرفق بها، ورعاية شؤونها، في سبيل تحقيق سعادة العباد حيث كان السائد سابقا هو الانحراف الكبير عن نهج الرسالة المحمدية ، قد وقع اول الامر في توزيع

الرواتب والعطايا والغنائم، حيث تم تصنيف المسلمين إلى أصناف عديدة تعتمد القربى والزلفى والمحسوبيات القبلية دون وجه حق مما سمح بظهور طبقة مترفة مقربة من الحاكم، وقاعدة شعبية تعاني شغف العيش، نتيجة التوزيع غير العادل للثروة، مما جعل من أولويات الإمام علي، إنصاف الأكثرية المحتاجة، عبر التوزيع العادل للثروة، ليكون واقع الأمة أفضل (شرقي، 2001، صفحة 140).

الخطوة الثانية:

عبر تشديد الرقابة، فالإمام علي يدرك جيدا أن الرقابة الصارمة، على البيئة الاقتصادية من أسواق وتجار، وعلى عمال الدولة وولاتها، ضرورية جدا كي يحارب التلاعب بالأسعار، والفساد، والغش، والمحسوبية، فهذه أركان الدولة العميقة التي اسس لها اركان الفساد قبل ولاية الامام وهي تلك الآفة التي يمكن أن تهد بنيان الدولة، ويصبح مع تواجد هذه الحالات المرضية، استحالة تحقق أي اصلاح، فكانت خطوات الإمام علي مدروسة، ووفق منهج صريح، فمن يهمه حماية المجتمع، عليه أن يحارب هذه الحالات المرضية الخطيرة، وهكذا فعل الإمام علي، ليثبت مبدئية نهجه الإصلاحي. أ ولو اتبعت دولتنا الحالية نهج الامام في سياساته الرقابية الحازمة دون اية محاباة لتم تجاوز ارباكات دولة الفساد العميقة وتغوّلها بشكل يكاد يهيمن على مفاصل الدولة ، فهي مع إيجادها لكيانات رقابية متعددة، لكنها لم تهتم بالرقابة الحقة ، بل هي دعمت الحالات المرضية، من قبيل التزوير والغش والتلاعب، مما ساهم في سقوط الدولة، في منزلق خطير قد لا تخرج منه سريعا، مما يدلل على أن ساسة اليوم، لا يهتمون بمصلحة الشعب، ومنحرفين عن نهج علي في الإصلاح (شرقي، 2001، صفحة 175).

من يريد الإصلاح، عليه بمنهج علي ابن أبي طالب، الذي ارتكز على العدل والمساواة، والمحاسبة الدقيقة، والرعاية الكبيرة للفقراء، والبحث عن عوامل سعادة الإنسان والمجتمع، كي تكرس جهود الحكومة لتحقيقها، لكن كل ما موجود اليوم من كيانات سياسية، هي منحرفة عن منهج الإمام علي،

وان صرحت أنها علوية الهوى، لكن كل تطبيقات الكيانات السياسية، هي تطبيقات أموية وليست علوية، حيث تعتمد الكذب، والمكر، والخديعة، والضحك على الناس، وتسفيه وعي المجتمع. وينتظر الشعب المغلوب على امره أن يمن القدر عليه ، بكيان سياسي أو قائد سياسي، يكون كل سلوكه علويا، ولا يحيد قيد أنملة، عن الفكر الاصلاحي آليات الاصلاح في فكر ومنهج الامام علي عليه السلام

ان الإصلاح العلوي ينقسم إلى قسمين :

القسم الأول: وهو القسم النظري التوجيهي .

القسم الثاني: وهو القسم العملي والتطبيقي

القسم الاول : إصلاح الإمام علي في الجانب النظري والتوجيهي :

من الوجهة النظريةً والتوجيهية يعد الامام علي امام المصلحين كلهم على وجه الأرض ، آدم ومن دونه. وبالدليل والبراهين ادناه:

توجد مفاهيم شتى من جهة الألفاظ لكنها واحدة من حيث المضامين ، ومن تلك المفاهيم هو مفهوم الاصلاح الذي يدل على معنى الهداية، فإصلاح الشيء هو هديه إلى الكمال واعادة بناءه بما يبرز فيه المحاسن ولا يمكن الفصل بين الهداية وبين الإصلاح، فهما مفهومان لحقيقة واحدة ومدلول واحد. والقرآن يؤكد على ذلك، وحين يتحدّث عن الأئمة يقول: ﴿وَجَعَلْنَاهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا﴾ الأنبياء 73 (القران الكريم)

ويهدي هنا لا تدل على الهداية، بل جاءت بمعنى يصلح و يحقق الاصلاح. وهذا هو منهج أمير المؤمنين (ع) في الإصلاح. والدليل على مرتبة علي الإصلاحية التي اشرنا لها في البدء حين قلنا " أن عليا هو مصلح كل المصلحين وهادي كل الهداة " من القرآن ،هو قوله تعالى:

(وَإِذْ أَخَذَ اللهُ مِيثَاقَ النَّبِيِّيْنَ لَمَا آتَيْتُكُم مِّن كِتَابٍ وَحِكْمَةٍ ثُمَّ جَاءكُمْ رَسُولٌ مُّصَدِّقٌ لِّمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِ وَلَتَنصُرُنَّهُ قَالَ أَأَقْرَرْتُمْ وَأَخَذْتُمْ عَلَى ذَلِكُمْ إِصْرِي قَالُواْ أَقْرَرْنَا قَالَ فَاشْهَدُواْ وَأَنَاْ مَعَكُم مِّنَ الشَّاهِدِينَ﴾ (القران الكريم)آل عمران 81

فقد أخذ على الأنبياء المواثيق المغلظة بأن يوالوا رسول الله (ص) و أن ينصروه في مقابل الحكمة التي أعطاهم الله إياها. وسواء كانت اللام في (لما آتيتكم) هنا لام القسم أو كانت اسماً موصولاً، فإن شرطية إيتاء الحكمة من قبل الله هي تولي الرسول، وهنا تأتي قيمة قول رسول الله (ص): " من كنت مولاه فعلي مولاه " فهذه الولاية مأخوذة على الأنبياء. لأن الأصل في الحديث النبوي هو

الإطلاق، إلا ما تم تقييده بقيد ظرفي مكاني او زماني ولا قيد في المقولة السابقة ان تاكيدنا على عيد الغدير مثلا ،ينطلق من مبدا ان مجرد ولاية أمير المؤمنين هو دلالة على منهج الاصلاح ، بل نعتقد أن الأنبياء لم يستطيعوا أن يرِدُوا إلى الإصلاح وعالم الإصلاح إلا بولايتهم لأمير المؤمنين، لأن الولاية والإمامة والهداية والإرشاد ثلاثة مفاهيم لحقيقة واحدة. كما أن الأنبياء هم أنبياء وأولياء لأممهم وهم في ذلك – أيضا – محتاجون إلى نبي وولي، وهو محمد بن عبد الله (ص)، ومن كان وليه محمداً كان علياً وليه، وهذا الميثاق مأخوذ عليهم لإعطائهم الحكمة، و مدينة الحكمة لا يمكن أن تُدخل من غير بابها، وبابها لجميع المتأخرين والمتقدمين هو أمير المؤمنين عليه السلام.

إذا كان المِلاك في نبوة كل الأنبياء هي علمهم وحقانيتهم وحكمتهم ليكونوا أنبياء وأولياء ومرسلين، فهذه الثلاث إمكانيات ذكرها رسول الله (ص) في شأن علي (ع):

" يا علي أنا مدينة العلم وأنت بابها"

" يا علي أنا مدينة الفقه وأنت يا علي بابها"

" يا علي أنا مدينة الحكمة وأنت بابها"

إن علّة خلافة آدم هي علمه، وعلي باب مدينة العلم. ولذلك نقول أن عيد الغدير عيد الله الأكبر، وله في السماء والأرض والبحار وعند أهل المحشر وأهل الجنة هذا الاسم، والسبب أن رسول الله أعلن فيه أن حقيقة صلاح أمير المؤمنين وإصلاحه وولايته و موالاته هي في دائرتها الواسعة. ولا يُتوصّل إلى الحكمة إلا من باب علي، حتى للأنبياء.

ولتوضيح ذلكً: فان دراسة الحكمة في كتب صاحب الميزان لا تؤدي الى فهمها المباشر ، لذا تتم قراءة الشروحات، فيكون المدخل الى فهم الحكمة هو شارحها وفاتح مغاليقها وهو الشهيد مطهري مثلا ،ومن خلاله نستوعب الحكمة. وكذلك رسول الله (ص) والأنبياء إذا لم يقرأوا علياً فإنهم لن يفهموا في الحكمة ولا في الفقه، ولهذا لابد من الواسطة من هنا والا فان الاعتقاد بغاصبية السقيفة لا يكفي لكي يصبح الإنسان موالياً لعلي، لأنه حتى الخوارج لم تعتقد بالسقيفة، كما أن الخليفة الثاني قد وصفها بأنها (فلتة) فهل صاروا بذلك شيعة!؟ كما لا يكفي – أيضا – أن تتبرأ من الأمويين، لأن الخوارج كذلك تبرأوا منهم ولم يقبلوهم (الخطيب، 1987، صفحة 180).

القسم الثاني إصلاح الأمير في الجانب العملي والتطبيقي :

ان قراءة إصلاحات أمير المؤمنين على صعيد تاريخي خارجي يكفينا أن نقف على مقولة الخليفة الثاني المشهورة: "لولا علي لهلك عمر" لكن علينا أن نقرأها قراءة ثانية غير القراءة السطحية التي أُريدت لنا والتي لا تتعدى كون عليا حلّ مسألة قضائية، فإن قراءتها في مكانها وفي موقع يناسبها ترتفع بها عن التسخيف والتسطيح والتسذيج. فهذه ليست إصلاحات أمير المؤمنين في التاريخ، ولا يجب أن نقرأها ضمن هذا البعد. إصلاح أمير المؤمنين يبرز في إدارته للأزمات الكبار التي لا يديرها غيره، والتي لولاها لهلك فلان بل لهلكت الأمة الإسلامية كلها. الإصلاح الاستراتيجي لأمير المؤمنين يكمن في معرفة موارد الاصلاح، ولذا يجب أن لا يحسب أن مجرد ثبات علي (ع) وفرار كبار الصحابة في أهم المواقع دليل على بطولة علي!! يجب أن لا ينحصر الأمر في ذلك، فثبات علي بعد من أبعاد الحكمة الوجودية له. و في فلسفة الأخلاق كل الفضائل تترتب على الشجاعة والحكمة، ولا تفيد الشجاعة الا الحكمة ليست المسألة أن تكون الأعلم فقهياً، ولا حتى أن تعلم المباني الأصولية بشكل أدق.. بل كيف تدير هذه المسألة ضمن المنظومة الفقهية لتصلح بها الأمة وأحوالها. إن إدارة الأمور السياسية تختلف عن إدارة الأمور العامة، فلابد من استراتيجية أساسية فقهية وأخلاقية ومفاهيمية، ولابد من الخطط الجديدة المتناسبة مع تغير المراحل. هذا ما يسمى القدرة على إدارة الأزمات. ولذا عندما نقرأ " لولا علي لهلك عمر" في منطق إنسان كله استراتيجية إلهية ربانية يقلبها بين يديه مثل العجينة ويستطيع أن يستخرج المخرج منها، فإنا نقرؤها بنحو مختلف (بصبوص، 1989، صفحة 195) .

القسم الثالث :الإصلاح العلوي استراتيجية وجود الإسلام:

يمكن أعتبار الإصلاح الذي قام به أمير المؤمنين صلوات الله عليه (استراتيجية وجود الإسلام)، ولكي تتم معرفة الإصلاح لابد أن معرفة استراتيجية أمير المؤمنين: استراتيجية أمير المؤمنين التي بها حافظ على وحدة الدولة الإسلامية وكيانها كان يقوم على الحكمة، فإذا كان الأمر يدور بين وحدة الكيان الإسلامي في مقابل حاكمية المشركين فإن القرار يكون من الحكمة. ولذلك ورد عندنا (العاقل

من يختار أهون الشرين). فالحكمة تدعم شيئا ولو كان فيه شر دفاعاً لما هو أشر ولما هو أضر. مثلا في ما يخص الفتوحات الإسلامية كان علي هو قائدها الواقعي وأتباعه هم فرسانها، وإلا هل يمكن اعتبار أن هؤلاء الذين كانوا فرارين وليسوا كرارين، يهربون من البحر ومن الخندق وخيبر كيف فتحوا الفتوحات!؟ وكيف واجهوا الفرس والديلم!؟ غير أن من كان يخطط و يرسم ليس إلا علياً وأصحاب علي عليه السلام!. فكيف يُقدّم المتاخر فجأة وقد كان يخاف العشرة وإذا به يواجه المائة! ومن لم يكن ليستطيع أن يرسم خطة لفتح خيبر يصبح فاتحا لفارس و مصر؟!(1) (المطيري، 2004، صفحة 200)

الميزة في إصلاح أمير المؤمنين أن حجمه ومقداره بحجم الحفاظ على الديانات الإلهية وبحجم الحفاظ على التوحيد و الإيمان والكرامة والعزة، وبحجم الحفاظ على القيم التي أخذ الله على الأنبياء فيها أشد المواثيق و الإصر الإلهي على ولاية أمير المؤمنين. إذن يحق لنا نحن الشيعة الذين نؤمن بهذه المرتبة الراقية العالية من الإصلاح العلوي أن نعتقد أن أمير المؤمنين سيصلح أعمالنا واعوجاجنا ونقائصنا ويذيب ضعفنا، ويحق لنا أن نعتقد ذلك. إن من لا يقبل شفاعة أمير المؤمنين وإن كان من المفكرين وممن هم ضد الأمويين فإنه لا يعرف مرتبة أمير المؤمنين (ع)، وإننا إذا قلنا أن علياً حلال المشاكل فإنا نريد المشاكل الكبار التي لا يعرف غيره المخرج منها. إن من يستطيع أن يدير أمورك في الدنيا – أقصد أمير المؤمنين – وهو مقبوض اليد وهو يقول :" صبرت وفي العين قذى وفي الحلق شجى أرى تراثي نهبا" هو قادر على أن يدير أمورك يوم القيامة وبين يدي الله وعند الملائكة. وفي الروايات ورد "لا تسيء الظن فينا" ، وكما يقبح سوء الظن بالله فانه يقبح في حق امير المؤمنين.

المفهوم التربوي للاصلاح في فكر الامام علي (ع)

ان الجانب التربوي يعد المدخل الاساسي لكل عملية اصلاح اجتماعية ولابد هنا من الاسترشاد بما كان لهذا الجانب من اثر فعال في فكر الامام من خلال الخطب والوصايا في موروث الامام الثر ومحاولة ترسيخ القيم التربوية التي تركها الامام كعامل وقاية اساسي في محاربة الفساد ، فالوقاية التربوية بفكر الامام كفيلة بتنشئة جيل محصن من مخاطر التورط في الفساد

لقد اهتم المفكرون وعلماء النفس بالتربية منذ القدم فوضعوا لها شروطاً محكمة لنجاحها ،فبدونها لا يمكن لأي مجتمع من المجتمعات ان ينهض ابناؤه على العدل والاستقامة ليؤدي دوره الحياتي دون عائق الا بالتربية التي عمادها العلم والعمل والايمان وهذا ما جاءت به حضارة التقدم والرقي (الخطيب، 1987، صفحة 203) .

لقد أهتم العظماء من الفلاسفة والعلماء بمفهوم التربية ،وجهدوا في الكشف عن مضامينها العلمية وأوجدوا لها عدداً من التفسيرات ومن هؤلاء العظماء الامام علي (ع) فهو يرى ان الانسان هو غاية الوجود، لذا جاء بعد ان خلق الله الكون ورتبه ونظمه من أجله، ليكون خليفته في الارض دون ان يزيغ عن جادة الحق والصراط المستقيم وان التربية الحقة تجعله بعيدا عن مخالفة أوامر الله ويبقى اسيراً لأوهامه وشهواته الدنيوية، بل ملتزماً بأخلاقية المجتمع السليم (المطيري، 2004، صفحة 210) .

ان التوجه العلوي الرصين يدعوا الى منهج في التفكير العلمي القائم على الثقة بالنفس وجرأة في التعامل والتفاعل مع اي نتاج فكري أنتجه الانسان بغض النظر عن عقيدته عندما قال (ع): (اعقلوا الخبر اذا سمعتوه ،عقل رعاية لا عقل رواية فان رواة العلم كثير ورعاته قليل) . وهذا هو المنهاج الذي يدعم التقدم والتطور في المجتمعات الاسلامية فالعلم مقرون بالعمل ومن اي مصدر كان ،اذ لا خير في علم بلا عمل، والعلم والعمل لا جنسية لهما ولا دين (المطيري، 2004، صفحة 215).

ان التربية التي تعتمد الكمية في اساليبها ليست مقبولة ما دامت لا تستند الى الكيفية والنوعية .الا ان هذه النوعية من وجهة نظر الامام علي (ع) لا فائدة منها أذا لم تقترن بالفاعلية، فالعلم لا يراد لذاته، بل لأجل التغيير والنمو في شخصية الفرد والمجتمع حين يقول (ع): "لا تجعلوا علمكم جهلاً ويقينكم شكاً، اذا علمتم فأعملوا واذا تيقنتم فأقدموا".

من هذا التوجه الصحيح فأن العمل قد يجر الويل على المجتمع ،اذا لم يستند الى أساس روحي وخلقي ، وما نراه اليوم في عالمنا دليلاً على ذلك ، فالذرة قد تستعمل للبناء وقد تستعمل للفناء والدمار، والذي ينحو بهذا المنحى هو الانسان ذاته الذي اكتشفها، لذلك كانت التربية الروحية الخلقية لابد منها في صياغة الفرد وتفكيره وخلقه. ولقد جمع الاسلام بين التربية الدينية والدنيوية بقوله تعالى:(وابتغِ فيما آتاك الله الدار الاخرة ولا تنسى نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن أليك ولا تبغِ الفساد في الأرض ان الله لا يحب المفسدين) (القران الكريم) (القصص77).

أن النظرية التربوية التي انفرد بها الامام (ع) هي اكثر شمولاً وعمقاً من تلك التي اوحى بها علماء وفلاسفة الحضارات بسبب شموليتها لكل الجوانب دون اقتصارها على جوانب معينة . وهذا يثبت بأن نهج البلاغة هو الكتاب الذي كان ومازال في صميم المعرفة التي تحدث عنها الفلاسفة والعلماء في كل عصر وجيل كما جاء في رسالة الامام (ع) التي وجهها الى مالك الاشتر(رضوان الله تعالى عنه) عندما ولاه على مصر(وأشعر قلبك الرحمة للرعية، والمحبة لهم ،واللطف بهم ، ولا تكونن عليهم سبعاً ضارياً تغتنم اكلهم ، فنهم صيفان إما أخ لك في الدين وإما نظير لك في الخلق) (شرقي، 2001).

لقد جاء تأكيد الامام علي (ع) على ضرورة معرفة النفس لأنها تؤدي الى معرفة خالقها، ومن عرف نفسه فقد عرف ربه حينما قال (ع) : (من عجز عن معرفة نفسه فهو عن معرفة خالقه أعجز).

لقد اعتبر الامام علي(ع) العقل من اهم المصادر الاساسية للمعرفة، حين قال (ع): (من أسترشد غيرالعقل أخطأ منهاج الرأي) وقال (ع): (استرشدوا العقل ترشدوا ولا تعصوه فتندموا) وقال (ع) ايضاً: (كل شيء يستدل عليه بالعقل والعقل هو الحجة) لذلك فان تنمية المعرفة العقلية للإنسان لا تكون الا في طلب العلم، لأن العلم غذاء العقل، حينما قال (ع): (فليس شيء احسن من عقل زانه علم).

ونهج البلاغة يأخذ بنظرية الفروق الفردية وربط العلم بالعمل الذي يخرجه الى حيز الواقع وقد اقام الامام نظامه الفكري على هذا الاساس. والامام يرفض التقليد ويوافق على الاجتهاد في الرأي والفكر ،حتى لا يشكلا ضغطاً فكرياً على كل عصر وزمان لنجد المفكر الحر الذي يتفهم الدين والدنيا دون اكراه . أن التفكير بنظر الامام علي (ع) هو العامل الاساس على كشف الحقائق وتخليص العقل من الاوهام والاساطير حين قال (ع):(ان الفكرة تورث النور والغفلة تورث الظلام) (المطيري، 2004، صفحة 220).

جملة اسانيد تاريخية

قال ابن الأعثم في الفتوح:290/2: (ذكر كتاب عمار بن ياسر إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنهما: بسم الله الرحمن الرحيم ، لعبدالله عمر أمير المؤمنين من عمار بن ياسر ، سلام عليك . أما بعد فإن ذا السطوات والنقمات المنتقم من أعدائه ، المنعم على أوليائه، هو الناصر لأهل طاعته على أهل الإنكار والجحود من أهل عداوته ، ومما حدث يا أمير المؤمنين أن أهل الري وسمنان وساوه وهمذان ونهاوند وأصفهان وقم وقاشان وراوند واسفندهان وفارس وكرمان وضواحي أذربيجان قد اجتمعوا بأرض نهاوند، في خمسين ومائة ألف من فارس وراجل من الكفار ، وقد كانوا أمَّروا عليهم أربعة من ملوك الأعاجم ، منهم ذو الحاجب خرزاد بن هرمز ، وسنفاد بن حشروا ، وخهانيل بن فيروز ن وشروميان بن اسفنديار ، وأنهم قد تعاهدوا وتعاقدوا وتحالفوا وتكاتبوا وتواصوا وتواثقوا ، على أنهم يخرجوننا من أرضنا ، ويأتونكم من بعدنا ، وهم جمع عتيد وبأس شديد ، ودواب فَرِهٌ وسلاح شاك ، ويد الله فوق أيديهم . فإني أخبرك يا أمير المؤمنين أنهم قد قتلوا كل من كان منا في مدنهم ، وقد تقاربوا مما كنا فتحناه من أرضهم ، وقد عزموا أن يقصدوا المدائن ، ويصيروا منها إلى الكوفة ، وقد والله هالنا ذلك وما أتانا من أمرهم وخبرهم ، وكتبت هذا الكتاب إلى أمير المؤمنين ليكون هو الذي يرشدنا وعلى الأمور يدلنا ، والله الموفق الصانع بحول وقوته ، وهو حسبنا ونعم الوكيل ، فرأي أمير المؤمنين أسعده الله فيما كتبته . والسلام .قال: فلما ورد الكتاب على عمر بن الخطاب رضي الله عنه وقرأه وفهم ما فيه وقعت عليه الرعدة والنفضة ، حتى سمع المسلمون أطيط أضراسه ! ثم قام عن موضعه حتى دخل المسجد وجعل ينادي: أين المهاجرون والأنصار ! ألا فاجتمعوا رحمكم الله ، وأعينوني أعانكم الله !) (بصبوص، 1989، صفحة 210).

وفي تاريخ الطبري:209/3: (وكتب إليه أيضاً عبد الله وغيره بأنه قد تجمع منهم خمسون ومائة ألف مقاتل ، فإن جاءونا قبل أن نبادرهم الشدة ، ازدادوا جرأة وقوة... ثم نقل الطبري مشورة عمر للصحابة وقوله: أفمن الرأي أن أسير فيمن قبلي ومن قدرت عليه ، حتى أنزل منزلا واسطاً بين هذين المصرين فأستنفرهم ، ثم أكون لهم رداء حتى يفتح الله عليهم ويقضى ما أحب ، فإن فتح الله عليهم أن أضربهم عليهم في بلادهم وليتنازعو ملكهم...؟ فقام طلحة ابن عبيد الله وكان من خطباء أصحاب رسول الله(ص)فتشهد ثم قال: أما بعد يا أمير المؤمنين فقد أحكمتك الأمور وعجمتك البلايا واحتنكتك التجارب ، وأنت وشأنك وأنت ورأيك ، لا ننبو في يديك ولا نكل عليك . إليك هذا الأمر فمرنا نطع وادعنا نجب ، واحملنا نركب ، وأوفدنا نفد ، وقدنا ننقد ، فإنك ولي هذا الأمر ، وقد بلوت وجربت واختبرت ، فلم ينكشف شئ من عواقب قضاء الله لك إلا عن خيار . ثم جلس . فعاد عمر فقال: إن هذا يوم له ما بعده من الأيام

فتكلموا . فقام عثمان بن عفان فتشهد وقال: أرى يا أمير المؤمنين أن تكتب إلى أهل الشأم فيسيروا من شأمهم ، وتكتب إلى أهل اليمن فيسيروا من يمنهم ، ثم تسير أنت بأهل هذين الحرمين إلى المصرين الكوفة والبصرة ، فتلقى جمع المشركين بجمع المسلمين ، فإنك إذا سرت بمن معك وعندك ، قل في نفسك ما قد تكاثر من عدد القوم ، وكنت أعز عزاً وأكثر... ثم جلس . فعاد عمر فقال: إن هذا يوم له ما بعده من الأيام فتكلموا . فقام علي بن أبي طالب فقال: أما بعد يا أمير المؤمنين فإنك إن أشخصت أهل الشأم من شأمهم سارت الروم إلى ذراريهم ، وإن أشخصت أهل اليمن من يمنهم سارت الحبشة إلى ذراريهم ، وإنك إن شخصت من هذه الأرض انتقضت عليك الأرض من أطرافها وأقطارها ، حتى يكون ما تدع وراءك أهم إليك مما بين يديك من العورات والعيالات ! أقْرِرْ هؤلاء في أمصارهم ، واكتب إلى أهل البصرة فليتفرقوا فيها ثلاث فرق: فلتقم فرقة لهم في حرمهم وذراريهم ، ولتقم فرقة في أهل عهدهم لئلا ينتقضوا عليهم ، ولتسر فرقة إلى إخوانهم بالكوفة مدداً لهم . إن الأعاجم إن ينظروا إليك غداً قالوا هذا أمير العرب وأصل العرب ، فكان ذلك أشد لكلبهم وألبتهم على نفسك . وأما ما ذكرت من مسير القوم فإن الله هو أكره لمسيرهم منك ، وهو أقدر على تغيير ما يكره . وأما ما ذكرت من عددهم ، فإنا لم نكن نقاتل فيما مضى بالكثرة ولكنا كنا نقاتل بالنصر . فقال عمر: أجل والله لئن شخصت من البلدة لتنتقضن عليَّ الأرض من أطرافها وأكنافها ، ولئن نظرت إلى الأعاجم لا يفارقن العرصة ، وليمدنهم من لم يمدهم وليقولن هذا أصل العرب ، فإذا اقتطعتموه اقتطعتم أصل العرب) (المطيري، 2004). انتهى .

وفي نهج البلاغة:29/2: (وقد استشاره عمر بن الخطاب في الشخوص لقتال الفرس بنفسه: إن هذا الأمر لم يكن نصره ولا خذلانه بكثرة ولا قلة ، وهو دين الله الذي أظهره ، وجنده الذي أعده وأمده ، حتى بلغ ما بلغ وطلع حيث طلع . ونحن على موعود من الله ، والله منجز وعده وناصر جنده . ومكان القيم بالأمر مكان النظام من الخرز يجمعه ويضمه ، فإن انقطع النظام تفرق وذهب ، ثم لم يجتمع بحذافيره أبداً . والعرب اليوم وإن كانوا قليلاً ، فهم كثيرون بالإسلام وعزيزون بالاجتماع ، فكن قطباً ، واستدر الرحى بالعرب ، وأصلهم دونك نار الحرب ، فإنك إن شخصت من هذه الأرض انتقضت عليك العرب من أطرافها وأقطارها ، حتى يكون ما تدع وراءك من العورات أهم إليك مما بين يديك (المطيري، 2004، صفحة 225) !.

الإيجابيات التي جسدها الإمام علي(ع) قبل خلافته:

لقد تمثّل الدور الإيجابي الذي جسّده الإمام(ع) في تجربته العظيمة وسياسته الحكيمة في صور عدة أبرزها:

1. إيقاف الحاكم عن المزيد من اللامسئولية والانحراف، وهو ما تجسد كما عبر عنه(ع) حين صعد عمر بن الخطاب على المنبر وتساءل عن ردّ الفعل لو صرف الناس عما يعرفون إلى ما ينكرون، فرد الإمام(ع) عليه بكل وضوح وصراحة «إذن لقومناك بسيوفنا».
2. تعريفة الزعامة المنحرفة إذ أصبحت تشكل خطراً ماحقاً ولو عن طريق الاصطدام المسلّح والشهادة.
3. مجابهة المشاكل التي تهدّد كرامة الدولة الإسلامية، وعجز الزعامات القائمة عن حلها.
4. إنقاذ الدولة الإسلامية من تحد يهدد أمنها وسيادتها.
5. اتخاذ مظهر السلبية والمقاطعة في أكثر الأحايين، بدلاً عن مظهر الاصطدام المباشر والمقابلة المسلحة صيانة لدماء المسلمين، إذ أن المعارضة حتى بصيغتها السلبية كانت بمثابة عملاً إيجابياً عظيماً في حماية الإسلام والحفاظ على مثله وقيمه السامية.
6. تموين الأمة العقائدية بشخصيتها الرسالية والفكرية من ناحية، ومقاومة التيارات الفكرية التي تشكل خطراً على الرسالة وضربها في بدايات تكوينها من ناحية أخرى.

وفي الواقع فإن تلك الآثار الإيجابية وغيرها مثّلت العطاء والدور الإيجابي الذي مارسه الإمام(ع) في الأمة بالرغم من إقصائه عن مركز الحكم لسنوات طويلة، وهذا كان سبباً واضحاً وملموساً في إفراز الواقع المرير والصور السلبية التي رافقت حياة الأمة المسلمة على مختلف الأصعدة (سياسياً واقتصادياً واجتماعياً، بل وحتى معنوياً)، ولدرجة ما آلت إليه الأمور في نهاية المطاف، وبما أدت إلى ثورة الأمة وقتل الخليفة (الثالث) عثمان بن عفان، وبالتالي قيام دولة الحكم الإسلامي بإمامة وقيادة علي(ع)، والتي كانت بحق فترة انتقالية وعودة إلى التجربة المحمدية الأصيلة (الخطيب، 1987، صفحة 230).

صورة الوضع القائم في عهد الخليفة عثمان

انعكست مسيرة الحكم لعثمان بن عفان، وما آلت إليه من ممارسات خاطئة وتطورات سلبية طالت مجمل الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، بسبب مباشر من عدد كبير من الولاة والصحابة والعمال، أمثال سعيد بن العاص وعبد الله بن عوف الزهري، وقادة بني أمية وعلى رأسهم معاوية بن أبي سفيان، وغيرهم ممن قربهم عثمان إليه ومكّنهم في الوصول إلى دائرة الحكم.

ويمكن إجمال مظاهر ومساوئ الحالة العامة التي سادت مجتمع الأمة المسلمة وقتذاك بالآتي:

1. سوء الإدارة وفساد جهاز الحكم.
2. سوء السياسة المالية، وشيوع السرقة في بيت مال المسلمين والرشوة.
3. نشوء التعددية الطبقية، وبروز طبقة (الأرستقراطية) التي ضمت المقربين من الخليفة والحاشية الحاكمة.
4. معاداة واضطهاد كبار صحابة الرسول محمد(ص) والإمام علي(ع)، أمثال عمار بن ياسر ومالك الأشتر النخعي وأبو ذر الغفاري ومحمد بن أبي بكر ومحمد بن أبي حذيفة وسلمان الفارسي (المحمدي).
5. سياسة القسوة والبطش، المتبعة في إسكات وقمع حركات الاحتجاج الشعبي لدى مختلف أوساط الأمة (المطيري، 2004).

كل تلك المظاهر أدت إلى تفاقم حدّة النقمة والمعارضة الشعبية الواسعة، وفقدان الأمة الثقة بحكامها، وبالتالي بروز حركات التمرد والثورة ضد الخليفة عثمان وسلطته، فيما كانت الكوفة (العراق) ساحة لأقوى تلك الحركات المعارضة والثائرة طلباً للإصلاح ومحاسبة ومعاقبة المقصرين والمتآمرين على الإسلام والأمة، ولما لم يكن هناك من يصغي للمطاليب المشروعة للأمة، فإنها آلت في نهاية المطاف إلى مقتل الخليفة عثمان وسقوط نظام سلطته الحاكمة.

علي (ع) يتصدّى لتغيير هذا الواقع (الخطيب، 1987، صفحة 260)

لقد كان صوت علي بن أبي طالب(ع) في مقدمة الأصوات التي ارتفعت بالنقد والمعارضة لهذه التغييرات الاقتصادية والاجتماعية التي طرأت على المجتمع العربي الإسلامي في العهود التي سبقت خلافته، ومن ثم فإن حركة المعارضة والنقد، ثم الثورة، ضد هذه الأوضاع الشاذّة المستجدة قد اتخذت من علي(ع) رمزاً لها وقيادة تلتفّ من حولها، كي تمارس الضغط والنقد والتجريح لأصحاب المصلحة الحقيقية في هذه الأوضاع الطارئة على المجتمع. حدث ذلك حتى قبل مقتل عثمان ومبايعة علي بالخلافة.

ومن هنا كانت الوقائع والأحداث التي سجّلتها مصادر التاريخ تحكي علاقة الإمام بحركة التغيير، وموقفه (ع) من التطبيقات الخاطئة ففي لقاء من بين لقاءات عدة بين علي وعثمان، ينتقد فيه علي عثمان لميله لبني أمية، وإطلاقه العنان لهم كي يستأثروا بخيرات الناس ويحتازوا حقوقهم، وينبهه إلى خروجه عن نهج الأمة الذي سار عليه من سبقه، وينكر أن يكون عثمان في نهجه مساوياً لأبي بكر وعمر بن الخطاب على أقل تقدير (الخطيب، 1987، صفحة 270).

والاعتقاد الراسخ هو أن موقف علي(ع) ضد الفرع الأموي من قريش، إنما هو جزء في موقفه العام ضد قادة قريش وأغنيائها، أولئك الذين ناصبوا الفرع الهاشمي المحمدي، العداء منذ ظهر الإسلام، وخاضوا ضده الحروب، ثم تربصوا به –حينما هُزموا– حتى انقضوا على دولة الدين الجديد تحت راياته وأعلامه.

ولو كانت القيادة الإسلامية قد آلت إلى الإمام(ع) قبل حادثة السقيفة أو بعدها لما حدث هذا الاختلال الملحوظ وكان مصداق ذلك ما تحقق عندما بايعه الناس بالخلافة حيث أعلن الثورة الشاملة ضد الأوضاع السياسية والاجتماعية التي كانت محل نقده ومعارضته (شرقي، 2001، صفحة 275).

الإمام علي(ع) بعد تولي الخلافة

أصبح علي(ع) الخليفة الفعلي للمسلمين، واجتمعت بيديه مقاليد الأمور، فثاب إلى المجتمع هدوء مشفوع بالأمل وارتقاب فجر جديد، وبدأ علي(ع) أول ما بدأ بإعطاء الحق إلى الشعب، فقد وجد أن مشاكلهم المعلقة أضحت مزمنة، لم يبت فيها بشيء، فعطف على آلام هذا الجمهور وواساه بنفسه وقلبه ما وجد إلى ذلك سبيلاً (الخطيب، 1987).

وذهب مع تقريره بأن المجتمع الذي يقوم النظام فيه على برنامج غير مكتوب، يظلّ عرضة للعبث والتلاعب والتصرفات التي من شأنها أن تضيره، إذا لم يقصد أولاً وقبل كل شيء إلى الاختيار وانتقاء الشخصيات التي تضم إلى الكفاءة، الإخلاص والضمير. بل من رأي علي(ع) الإصلاح حتى في المجتمعات التي يستوي النظام فيها على برامج مكتوبة، لا يتم على وجه مضمون إلاّ بالشخصية المنتقاة، ولمس إلى ذلك إن أكبر عناصر الشكوى وأهم أجزائها هو الجزء الخاص بالأمراء والولاة، فبادر قدماً إلى تغيير التعيينات،

متوخياً في ذلك مجاراة الحق والعدل والمصلحة العليا للإسلام والأمة، دون أن تأخذه لومة لائم، أو يمنعه سطوة جاه أحد أو تأثير حزب أو فئة ما أو أية ضغوطات أو مؤثرات (شرقي، 2001، صفحة 320).

صور وإنجازات الحركة الإصلاحية في دولة الإمام(ع)

1. في السياسة: أعلن عن عزل العمال والولاة السابقين على الأقاليم، ولم يتراجع عن ذلك عندما حاول البعض الحؤول دون ذلك، وهذا موقف شهير في كل كتب التاريخ.

2. في ميدان القطائع: كانت هناك الأرض التي جعلها الخليفة عمر ملكا خاصاً لبيت المال، ثم جاء عثمان فأقطعها لأوليائه وأعوانه وولاته وأهل بيته، وبصددها كان موقف علي(ع) حازماً وحاسماً.. فلقد ألغى هذه العقود، وقرر ردّ هذه الأرض إلى ملكية الدولة وحوزة بيت المال، ورفض أن يعترف أو يقر التغييرات «التصرفات العقارية» التي حدثت في هذه الأرض.

3. في ميدان العطاء: أحدث علي(ع) تغييراً ثورياً لعله كان أخطر التغييرات الثورية التي قررها، والتي أراد بها العودة بالمجتمع إلى روح التجربة الثورية الإسلامية الأولى على عهد الرسول الكريم(ص) ذلك أن النظام الذي كان معمولاً به من عهد النبي(ص) فيما يتعلق بالعطاء –والعطاء هو نظام قسمة الأموال العامة بين الناس– بالمساواة، وهذا كان قد ألغاه الخليفة الثاني واستبد له بنظام التفضيل. **وبشكل عام يمكن إجمال صور الحركة الإصلاحية الشاملة التي قادها الإمام بالآتي:**

أولاً– الإصلاح الإداري: حيث قام بعزل معظم الولاة عن الأمصار ومسئولي الجهاز التنفيذي الإداري من الدولة، وإقصاء أولئك النفعيين الذين لم يكن لهم هم في الحياة سوى السلب والنهب وكنز الذهب والفضة والتسلّط المرير على رقاب المسلمين، وقال(ع) في ذلك: «والله لا أدهن في ديني ولا أعطي الدنيَّ من أمري»(1).

ثانياً– الإصلاح الاقتصادي: وتمثل بإرجاع قطائع العهد السابق وأقطاب الحاشية الحاكمة لأصحابها الشرعيين، وتوزيع الثروة بشكل عادل، وإلغاء التصنيف الطبقي للناس، ومصادرة الأموال التي نهبها المدللون من خزانة (صندوق) الدولة، ليتمتعوا بها على حساب الجماهير الجائعة المحرومة، وإعادة تنظيم بيت المال (الميزانية) على أسلوب جديد سليم ومستقيم.

ثالثاً– الإصلاح الاجتماعي: وهذا تجلى في أولى خطواته (ع) بإلغاء القيم العشائرية والقضاء على النزعة القبلية السائدة في المجتمع، والعودة إلى قيم الإسلام الأصيلة القائمة على أساس المساواة العامة الشاملة، فلا تفاضل بين قوم وقوم وجنس وجنس، ولا شأن أبداً للعرق أو اللون أو العمر أو أي امتياز آخر من الامتيازات العرقية التي كان يتمايز بها الناس، ولا تصنيف للطبقات والفئات الاجتماعية، ولا تنابز بالألقاب، ولا تفاخر بالزينة والأموال والأولاد (المطيري، 2004، صفحة 245).

أسس السياسة عند الإمام علي(ع)

تتمثل أسس السياسة الشرعية التي انتهجها الإمام علي(ع) وطريقة الحكم التي جسدها خلال فترة السنوات الخمس (35–40هجرية) التي تولى فيها مسؤولية الخلافة وقيادة الدولة الإسلامية، تتمثل بمجموعة مبادئ وجوانب؛ أبرزها يتحدد بـ:

أخلاق الحاكم أو القائد السياسي وواجبات (المطيري، 2004، صفحة 255)**هـ:**

1. العمل الصالح أعظم ذخيرة.
2. امتلاك الهوى، والشح بالنفس عما لا يحل له، والشح يعني «الإنصاف فيما أحببت وكرهت».
3. العدل بين الناس جميعاً، فإنهم صنفان:«إما أخ لك في الدين، أو نظير لك في الخلق».
4. التحذير من سفك الدماء بغير حق، وهو مما أكّد عليه الدين الإسلامي.
5. النهي عن الإعجاب بالنفس، وحب الإطراء.
6. النهي عن المن على الرعية بالإحسان، أو التزيد في إظهار ما وقع منه بالفعل.
7. النهي عن الإخلاف في الوعد، بعد الوعد.
8. النهي عن الاستئثار بما فيه الناس متساوون.
9. الحلم وتأخير السطوة حتى سكون الغضب ليمتلك الحاكم عندها الاختيار، وقوام ذلك «ذكر المعاد إلى ربك».
10. أَمرُ الحرس والشرطة والأعوان بعدم التعرّض لذوي الحاجات، حتى يعرض واحدهم حاجته للحاكم، دون تردد.

11. ألا يطيل احتجابه عن رعيته.
12. تنحية الضيق والاستكبار عن الرعية.
13. إجابة من يستعملهم (السلطة التنفيذية بعده) عما يعجز عنه الإداريون وتعقيداتهم.
14. منع خاصته (ع) من التدخّل في شؤون الحكم.
15. إلزام الحق من لزمه، قريباً كان أو بعيداً.
16. إظهار العذر للرعية، حال ظنها وقوع الظلم عليها من قبل الحاكم.

خصائص المستشارون وصفاتهم (الخطيب، 1987)

لا غنى للحاكم عن المستشارين، وأهم صفات المستشار هي:

1. ألا يكون بخيلاً يعدل بالحاكم عن الفضل، ويعده الفقر.
2. ألا يكون جباناً يضعفه عن الأمور.
3. ألا يكون حريصاً يزين الشره بالجور.
4. تعويد المقربين والإعلاميين على عدم المدح، أو كسب رضا الحاكم وفرحه بباطل لم يفعله.
5. عدم المساواة بين المحسن والمسيء، فإن ذلك تشجيعاً لأهل الإساءة على إساءتهم، وتزهيداً لأهل الإحسان في إحسانهم، وإلزام كل منهم ما ألزم به نفسه، من شكر أو عقاب.
6. حسن الظن بالرعية، دليله إحسانه إليهم، وعدم استكراههم على ما ليس عندهم، وتخفيف الأثقال (المؤونات) عنهم.

سياسته (ع) في مجال القضاء ومواصفات القضاة

حدد(ع) صفات القاضي بما يلي:

1. أن يكون ممن لا تضيق به الأمور، ولا تغضبه الخصوم.
2. أن لا يتمادى في الزلّة.
3. أن لا يضيق صدره من الرجوع إلى الحق إذا أخطأ.
4. أن لا تشرف نفسه على طمع.
5. أن يكون عميق النظر، لا يكتفي بأدنى فهم دون أقصاه.
6. أن يكون حازماً عند اتضاح الحكم.
7. أن يكون طويل الأناة، لا يضيق بمراجعة الخصم، وصبوراً حتى تتكشف الأمور له.
8. أن لا يستخفّه زيادة الثناء عليه، ولا يستميله إغراء.

العلاقة الاجتماعية – السياسية بين الحاكم والرعية

وهذه تقوم على المبادئ التالية (شرقي، 2001):

1. إطلاق عقدة كل حقدٍ بين الناس، وتعهد قطع دابر أية عداوة بينهم.
2. التغابي عن كل ما لا يصح له.
3. عدم تصديق الساعي بالوقيعة والنميمة، فهو غاشٌّ وإن بدا متشبهاً بالناصحين.

الطبقة السفلى من المجتمع

وتضم المساكين والمحتاجون وشديدو الفقر، وذوي العاهات أو الأمراض التي تمنعهم من الكسب، ويوصي الإمام(ع) بهذه الطبقة، ففيهم السائل، والمتعرض للعطاء بلا سؤال، وطريقة التعامل العملية معهم هي (المطيري، 2004):

1. تخصيصهم بنصيب مقسوم لهم من بيت المال، كما أن لهم نصيب من ثمرات أرض الغنيمة.
2. المساواة فيما بينهم من هذا التخصيص، فللقاصي منهم كالداني.
3. تعهدهم بشكل دائم من قبل الحاكم، فلا يصرفنّ همة عنهم، ولا يتكبرنَّ عليهم.

4. تفقد أمور من لا يطالب بحقه منهم، وذلك بتخصيص رجال ثقاة للبحث عنهم، والتعرّف على أحوالهم عن كثب، ممن هم من أهل خشية الله والتواضع لعباده.

علي(ع) والنظام الإداري

أقام الإمام(ع) نظاماً إدارياً محكماً، حدّد فيه الوظائف وأوضح طرق تعيين الموظفين، وبيَّن واجباتهم وحقوقهم، وأقام عليهم تفتيشاً دقيقاً، ووضع أسس الثواب والعقاب، والمسؤولية الإدارية بشكل عام.

إن العامل يقوم مقام الخليفة إذا كان معيناً من قبله، أو يقوم مقام أعلى إذا كان هذا العامل هو الذي عينه. ويشترط الإمام في العامل شروطاً مشددة، لخطورة مركزه والسلطة التي يتمتع بها، يقول الإمام(ع) في عهده لمالك الأشتر:«ثم أنظر في أمور عمالك، فاستعملهم اختياراً، ولا تولّهم محاباة وأثرة، فإنهم جماع من شعب الجور والخيانة، وتوخّ فيهم أهل التجربة والحياء من أهل البيوتات الصالحة، والقدم في الإسلام المتقدمة» (الخطيب، 1987).

– الإمام (ع) حدد سياسة التعامل مع الولاة بالشروط الآتية:

1. تولية الواحد منهم بالامتحان، وليس اختصاصاً، وميلاً لمعاونتهم، ولا استبداداً بلا مشورة.
2. أن يكون من أهل التجربة والإحياء من أهل البيوتات الصالحة، والخطوة السابقة في الإسلام.
3. التحفّظ من الأعوان، وعقوبة من اجتمعت عليه أخبار المراقبين بما فعل.
4. تفقد أمر الخراج (الضرائب) مما يصلح أهله، لأنه مهم لحياة الناس.
5. تفضيل عمارة الأرض على جباية الضرائب وفرض المكوس.

– أما ما يتعلق بالكتّاب، وهم في عصر الإمام(ع) أفراد الجهاز الإداري للدولة، فالطريقة التي اعتمدها تمثّلت بالشروط الآتية:

1. عدم اجتماع سلطات إدارية واسعة في يد واحدة.
2. اختبارهم بما وُلوا للصالحين قبل.
3. أن يكون واحدهم حسن الأثر في العامة.
4. أن يكون أعرف الناس بالأمانة والقيام بها.
5. سوء إدارة الكتّاب، مسؤول عنه من وضعهم في مناصبهم تلك.

الناحية الدستورية:

جعل الإمام (ع) في عهده رضا الأغلبية واحترامها أساساً في الحكم مادام هذا الرضا ينسجم مع العدل في منظوره الإسلامي، «وليكن أحب الأمور إليك أوسطها في الحق، وأعمّها في العدل وأجمعها لرضا الرعية، فإن سخط العامة يجحف برضا الخاصة (أي يذهب به)، وإن سخط الخاصة يُغتفر مع رضا العامة (الخطيب، 1987).

وإنما عماد الدين وجماع (جمع المسلمين)، والعدة للأعداء العامة من الأمة، فليكن صفوك لهم، وميلك معهم».

سياسته المالية:

لقد كان الإمام علي(ع) ثورة في هذا المجال، قد لا تكون البشرية حققتها حتى اليوم، إذ أنه لم يخلط قط بين مال أحد ومال الدولة أو مال الله، ولم يتعامل مع الأشياء العامة على أنها أشياؤه الخاصة.

كانت الدولة في نظره مختلفة عنه شخصياً، على أساس أنها سلطة من الله تعالى، وشعب من البشر الذين هم إما أخ لك في الدين، أو نظير لك في الخلق، وأن أموالها هي أموال الله وأموال المسلمين، وليست أموال الخاصة (المطيري، 2004).

يقول (ع) عندما اقترحوا عليه أن يعطي الكبار بشكل مميّز:«لو كان المال مالي لسويت بينهم فكيف والمال مال الله»(2)، ومن هذا الاعتبار كان موقفه من طلب عقيل وعبد الله بن جعفر بن أبي طالب المساعدة، وكان موقفه عندما أبلغ أهل الكوفة إنه لن يأخذ حصته من العطاء، حيث قال:«يا أهل الكوفة، إن خرجت من عندكم بغير رحلي وراحلتي وغلامي، فأنا خائن»(3)، وكذلك عندما أتاه عبد الله بن زمعة يطلب مالاً، إذ قال له:«إن هذا المال ليس لي ولا لك، إنما هو فيء المسلمين»(4) (الخطيب، 1987)).

ولما كان المال كذلك، فهو أمانة للأمة عند متسلّمه وهو مؤتمن عليه، ولهذا فإن العامل أو (الولاة) ليسوا أحراراً في التصرف بالأموال، وهم مقيدون بالشرع فيما يخص الحقوق والحريات، فتكون حريته في التصرّف على الصعيد الشخصي، غير قائمة فيما يخصّ وظيفته تجاه المواطنين، وفي ذلك تمييز أساسي (الخطيب، 1987).

(1) تاريخ الطبري: ج4 ص440.

(2) نهج البلاغة: م2 ج2 ص182.

(3) الوسائل: م

فصل عن منهجية الامام علي في الاصلاح الاداري

منهجية الخليفة علي بن ابي طالب رضي الله عنه وكرم الله وجه في القيادة و الإدارة :

لقد تولى علي بن أبي طالب قيادة الأمة الاسلامية وهي تعيش أدق وأصعب الظروف التاريخية ،حيث بويع علي بن ابي طالب خليفة للمسلمين بعد مقتل عثمان بن عفان .

وقد سار علي بن ابي طالب على نهج من سبقوه في الإدارة ورسم سياسة الحكم منذ اللحظة الأولى مفتتحا مرحلة حكمه بخطاب الحكم الأول الذي يرسم من خلاله منهجيته وطريقته في إدارة الدولة ومرافقها وفق مقتضيات المرحلة التي تمر بها (شرقي، 2001، صفحة 312).

وقد ألقى الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه خطبته الأولى في الناس قائلا:" ان الله عز وجل انزل كتابا هاديا بين فيه الخير والشر ، فخذوا بالخير ودعوا الشر والفرائض أدوها الى الله سبحانه وتعالى يؤدكم الى الجنة،ان الله حرم حرما غير مجهول وفضل حرمه المسلم على الحرم كلها وشد بالإخلاص والتوحيد المسلمين ،والمسلم من سلم الناس من لسانه ويدة إلا بالحق ، ولا يحل آذى المسلم الا بما يجب ، بادروا أمر العامة وخاصة أحدكم الموت فأن الناس أمامكم وان خلفكم الساعة ،اتقوا الله عز وجل ولا تعصوة وإذا رأيتم الخير فخذوا به وإذا رأيتم الشر فدعوه ".

ويذكر بعض المؤرخون انه قال أيضا في خطبته :".....وان الله داوى هذة ألامه بدوائين :السيف والسلطة فلا هوادة عند الإمام فيهما ،استتروا بيوتكم وأصلحوا بينكم والتوبة من ورائكم ...".

لقد تولى علي بن أبي طالب الخلافة بعد مقتل عثمان رضي الله عنه في مرحلة تعتبر من أدق وأصعب مراحل حياة الدولة الإسلامية، مما ألقى أعباء جديدة على الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه لمواجهة هذه التغيرات واحتوائها. فكان لابد له أن يجري إصلاحات إدارية وسياسية تحفظ المجتمع المسلم وتمنع بعثرة الأموال الكثيرة وجعلها في خدمة المسلمين أجمعين تحقيقا للعدالة والرفاه الاجتماعي الشامل (شرقي، 2001).

لذا فان الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه استخدم الأساليب والطرق الإدارية التالية بقصد إصلاح الأوضاع الادارية والسياسية في الدولة وهي:

1. تغيير الولاة والعمال في كافه أرجاء الدولة الإسلامية: لأن في التغيير بعث للحياة من جديد وتجديد للعمل والنشاط وضخ دماء جديدة تقوم بأعمال جديدة، بعيدا عن الروتين والبيروقراطية، ووضع بدلا منهم أشخاصا من ذوي الصفات الطيبة والسيرة الحسنة والمقبولين من قبل الناس، ولديهم القدرة على استيعاب المستجدات والظروف المحيطة.وكان يقول :" ثم انظر في أمور عمالك فاستعملهم اختبارا لا تولهم محاباة وأثرة " (الخطيب، 1987، صفحة 344) .
2. مصادرة الأموال الكثيرة والفائضة التي كانت بحوزة هؤلاء العمال وإعادتها الى بيت المال: لاستخدامها من قبل كل المسلمين على قدم المساواة .
3. إخراج المتمردين على الخليفة من المدينة تحقيقا للأمن والاستقرار الاجتماعي والسياسي ومنعا لإثارة الفتن والمشاكل بين الناس ،حيث قال لهم :" يا أيها الناس أخرجوا عنكم الأعراب"، وقال أيضا : "يا معشر الأعراب الحقوا بمياهكم ".
4. لقد كانت الفتن تحيط بحكم علي بن ابي طالب إحاطة السوار بالمعصم،وكان لابد من إتباع سياسة حكيمة مع من يغذي الفتن ويقوم عليها ،حيث استخدم الحكمة والسياسة وتهدئة النفوس والخواطر وتدرج في أساليب إدارة هذه الفتن وكان عنده "آخر الدواء الكي" (المطيري، 2004، صفحة 312).

5. ومن أجل أقامه مجتمع الحق والعدل اهتم بالقضاء والولاة كلّ العناية والرعاية ،وعين أفضل القضاة في الأمصار والأقطار، حيث عين عبد الله بن عباس وأبي الأسود على البصرة ،وعين القاضي شريح على الكوفة .

6. طور علي بن ابي طالب نظام الشرطة (العسس): الذي كانت نواته قائمه زمن عمر بن الخطاب ،وذلك لضبط الأمور وخاصة بعد ظهور عناصر غير موالية للحكم وازدياد المشاكل والفتن ، وعين له معقل بن قيس (المطيري، 2004، صفحة 342).

أما أهم المبادئ الإدارية التي اتبعها الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه فكانت

1. وضع الرجل المناسب في المكان المناسب :

لقد اشرنا في تدوينة سابقة إلى أهميه هذا المبدأ ،وذلك لأنه الأساس الذي يقوم عليه العمل الإداري السليم ،فالشخص الذي يتم اختياره وفق أسس الكفاءة والنزاهة والخبرة والدراية والعلم هو الأجدر والأقدر على القيام بالعمل من غيره.

وقد وضع الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه شروطا ومواصفات لمن يجب أن يتولى شأن الأمة ومنها : الثقة والامانه والإخلاص ،وقد شدد على ذلك من خلال خطبه ووصاية لعماله وولاته حيث يقول لأحدهم : " ثم انظر في امور عمالك فاستعملهم اختبارا ....وتوخ منهم أهل التجربة والحياء ،من أهل البيوتات الصالحة والقدم في الإسلام ...فإنهم أكرم أخلاقا وأصلح أعراضا واقل في المطامع إشرافا ،وأبلغ في عواقب الأمور نظرا ، ثم أسبغ عليهم الأرزاق ،فإن ذلك قوة لهم على الصلاح وغنى لهم ما تحت أيديهم وحجه عليهم إن خالفوا أمرك أو ثلوا أمانتك " .

2. المراقبة ومتابعه الأمور :

لاشك أن القائد أو المدير الناجح هو الذي يراقب كل كبيرة وصغيرة ولا يغيب عن باله شيء ولا حدث من الأحداث التي تدور في المكان الذي هو مسؤول عنه.

وقد كان هذا حال الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه حيث كان يوصي ولاته وعماله أن يتابعوا كل صغيرة وكبيرة تدور في أرجاء البلاد فها هو ويكتب إلى أحد عماله فيقول له:"وابعث العيون من أهل الصدق والوفاء عليهم، فإن تعاهدك في السر لأمورهم قدوة لهم على استعمال الأمانه والرفق بالرعية وتحفظ في الأعوان، فإن أحد منهم بسط يده إلى الخيانة أجمعت عليه عندك أخبار عيونك ،اكتفيت بذلك شاهدا، فبسطت عليه العقوبة في بدنه، وأخذته بما أصاب من عمله، ثم نصبته بمقام المذلة ،ورسمته بالخيانة، وقلدته عار التهمه " (المطيري، 2004، صفحة 330).

3. إعطاء كل ذي حق حقه :

إن ما سبق من خطاب الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه إلى أحد ولاته لهو دعوة – بل أمر – إلى الولاة لإعطاء كل شخص حسب ما يستحق وحسب ما يقوم به من عمل وحسب ما يبذل من جهد ،تطبيقا للمبدأ الذي يقول "الجزاء من جنس العمل " ،وأيضا يدل على أن مبدأ الحساب الفوري عدم تأجيل المحاسبة يؤدي إلى سير الأمور بشكل سليم واهتمام كل شخص بعمله والقيام بواجبه ومسؤولياته الموكلة له (الخطيب، 1987).

4. العدالة ونبذ الظلم :

كان الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه يحرص على أن لا يقوم ولاته وعماله بظلم الرعية وهضم حقوقها ،ويخوفهم دائما بالله، حيث يوصيهم فيقول :"...ومن ظلم عباد الله كان الله خصمه دون عباده ..."،وهذا هو قمة احترام الإنسان وتقديره لإنسانيته، وهو يدل على الخوف من الله ومراقبته ، ويدل على الزهد والتقوى والورع، وبأن المسؤولية أمانة وتكليف وليست مفخرة وتشريف (الخطيب، 1987) .

5. الاعتدال والوسطية :

إن التشدد في الأمور يؤدي إلى التمرد والعنف والرفض والجفاء، والاعتدال والتوسط يؤديان إلى القبول والمحبة والإقبال على العمل برضا ومحبة، وقد أوصى الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه ولاته بالتوسط فقال لأحدهم :"...وليكن أحب الأمور إليك أوسطها في الحق وأعمها يجحف برضا الخاصة وان سخط الخاصة يغتفر مع رضا العامة .... " (الخطيب، 1987، صفحة 331).

6. الرحمة وحسن التعامل مع الرعية :

القائد الناجح هو الذي يتلمس احتياجات أفراده، ويسأل عن أخبارهم وأحوالهم وشؤونهم الأسرية والعائلية، ويعمل على حل مشكلاتهم لأنها تؤثر على عطائهم وأدائهم.

وقد طبق ذلك الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه خير تطبيق حيث يقول :" وأشعر قلبك الرحمة للرعية والمحبة لهم واللطف بهم ولا تكونن عليهم سبعا ضاريا تغتنم أكلهم فإنهم صنفان ،إما أخا لك في الدين وأما نظيرا لك في الخلق " (بصبوص، 1989).

7. التواضع ولين الجانب :

كان الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه يأمر ولاته بالتواضع وعدم التكبر على الناس، وكان يطلب منهم اللين بغير ضعف والقسوة بغير عنف ،حيث يوصي أحدهم فيقول له:"واخلط الشدة بضغث من اللين، وأرفق ما كان الرفق أرفق، واعتزم بالشدة حين لا يغني عنك إلا الشدة، واحفظ للرعية جناحك ،وابسط لهم وجهك، ولِنْ لهم جانبك، وآس بينهم في اللحظة والنظرة والإشارة والتحية حتى لا يطمع العظماء في حيفك ولا ييأس الضعفاء من عدلك ". (المطيري، 2004).

8. احترام الناس وعدم شتمهم وسبهم :

لقد أمر الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه ولاته بعدم التطاول على الناس واحترام إنسانيتهم ، وهذا مبدأ إداري هام له دور كبير في عطاء الأفراد وإخلاصهم لقيادتهم ومسؤوليهم ،فقد أوصى أحد الولاة قائلا:" إني أكره أن تكونوا سبابين، ولكنكم لو وصفتم أعمالهم وذكرتم حالهم كان أصوب في القول وأبلغ في العذر وقلتم مكان سبكم إياهم : اللهم احقن دمائنا ودماءهم وأصلح ذات بيننا وبينهم واهدهم من ضلالتهم حتى يعرف الحق من جهله (الخطيب، 1987)".

9. الأمانه والنزاهة :

لاشك أن الأمانة والنزاهة في العمل ضرورة لاغنى عنها ،وقد شدد الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه على هذا المبدأ حيث حاسب كل من خان الأمانة وضيعها من الولاة ولم يتهاون معه ، وقد كتب إلى أحد عماله الذين خانوا الأمانة فقال له:" فقد بلغني عنك أمر إن كنت تفعله فقد أسخطت ربك وعصيت إمامك وأخزيت أمانتك ، وبلغني أنك جردت الأرض فأخذت ما تحت قدميك وأكلت ما تحت يديك ، فارفع إليَّ حسابك ،واعلم ان حساب الله أعظم من حساب الناس". (المطيري، 2004)

ان ما سبق ذكره من مبادئ أداريه طبقها الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه هي قليل من كثير ؛فقد كان لاختلاف الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية واتساع رقعه الدوله أثر كبير في تطبيق مبادئ إدارية جديدة والتشدد في تطبيقها ؛وذلك لكي تستقيم الأمور وتستقر الدولة وينعم الناس بخيراتها وثرواتها. (شرقي، 2001)

لقد كان الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه منهجا إداريا بحد ذاته فصفاته العظيمة وقربه من الرسول الأكرم صحبة ونسبا كان لهما الدور الأكبر في شخصيته وفي إدارته وقيادته لأمور البلاد والعباد.

ويقول النبي محمد عليه الصلاة والسلام بحق علي بن أبي طالب رضي الله عنه:" من أحب عليا فقد أحبني ومن أبغض علي فقد أبغضني ومن سب عليا فقد سبني ومن سبني فقد سب الله فعليَّ مني بمنزله رأسي من بدني ، علي مع القران والقرآن مع علي لم يفترقا حتى يرد علي الحوض " ،ويقول:" أنا سيد العالمين وعلي سيد العرب " (الخطيب، 1987).

خلاصة واستنتاج

ان ما سبق ذكره من مبادئ أداريه طبقها الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه هي قليل من كثير ؛فقد كان لاختلاف الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية واتساع رقعه الدوله أثر كبير في تطبيق مبادئ إدارية جديدة والتشدد في تطبيقها ؛وذلك لكي تستقيم الأمور وتستقر الدولة وينعم الناس بخيراتها وثرواتها.

لقد كان الخليفة علي بن أبي طالب رضي الله عنه منهجا إداريا بحد ذاته فصفاته العظيمة وقربه من الرسول الأكرم صحبة ونسبا كان لهما الدور الأكبر في شخصيته وفي إدارته وقيادته لأمور البلاد والعباد.

ويقول النبي محمد عليه الصلاة والسلام بحق علي بن أبي طالب رضي الله عنه:" من أحب عليا فقد أحبني ومن أبغض علي فقد أبغضني ومن سب عليا فقد سبني ومن سبني فقد سب الله فعليَّ مني بمنزله رأسي من بدني ، علي مع القران والقرآن مع علي لم يفترقا حتى يرد علي الحوض " ،ويقول:" أنا سيد العالمين وعلي سيد العرب " .

المصادر والمراجع:

القران الكريم. (بلا تاريخ).

أحمد عبد ربه بصبوص. (1989). *فن القيادة في الإسلام*. الزرقاء الأردن : مكتبة المنار.

حزام بن ماطر المطيري. (2004). *الإدارة الاسلامية المنهج والممارسة*. الرياض : مكتبه الرشد .

عبد المنعم محفوظ ،نعمان الخطيب. (1987). *مبادئ النظم السياسية*. عمان : دار الفرقان .

علي عطيه شرقي. (2001). *علي بن ابي طالب شخصيته وإدارة الدولة في عهدة*. اربد الأردن : دار الكندي .

الاستراتيجيات التعليمية لتعلم مفهوم التسامح

أ.د. حيدر كريم سكر

كلية التربية ، الجامعة المستنصرية

الملخص

يعدّ التعليم المجال الرحب والواسع والاساس للانطلاق نحو تعزيز ثقافة التسامح ، خاصةً في مجتمعاتنا العربية الاسلامية ، وبالنظر لاختلاف المرجعيات في وضع مناهج التعليم وتأثرها بشكل مباشر بالضغوط والبرامج السياسية السائدة، لذا فأن مسألة اعتماد اساليب منهجية وعقلانية لتعليم التسامح، يعدُّ مطلباً ضرورياً يتضمن في البدء الكشف عن اسباب اللاتسامح كثقافة سائدة تتناقض مع جوهر الديانات السماوية ، ومن ثم البحث في جذور ثقافة العنف والتطرف ، وهي الثقافة الاشد عداءً لثقافة التسامح، ومن ثم نبين المؤشرات التي تدل على التسامح ، لهذا فان السياسات ، والبرامج التعليمية ، وعلى مختلف مراحل التعليم ، بدءً من رياض الاطفال وحتى الجامعة، بحاجة ماسة الى تضمينها برامج تعزز من ، التضامن، والتفاهم والتسامح بين الافراد ، وكذلك بين المجموعات الاثنية ، والاجتماعية ، والثقافية ، والدينية واللغوية ، وفيما بين الامم ، وبالنظر لاهمية موضوع تعليم التسامح فقد اشارت أحدى فقرات اعلان المبادئ الخاصة بالامم المتحدة : "إن التعليم في مجال التسامح يجب ان يستهدف مقاومة تأثير العوامل المؤدية الى الخوف من الاخرين واستبعادهم ، ومساعدة النشئ على تنمية قدراتهم على استقلال الرأي والتفكير النقدي والتفكير الاخلاقي ، من هنا جاء هذا البحث في محاولة لدراسة مفهوم التسامح واهدافه والتعرف على اهم الاستراتيجيات التي يمكن ان تستخدم في تعلم وتعليم مفهوم التسامح

يستهدف البحث الحالي التعرف على : 1ـ مفهوم التسامح 2 ـ مظاهر التسامح ومؤشراتها الاجتماعية

3 ـ مظاهر اللاتسامح ومؤشراتها السلوكية 4 ـ اهمية ومكانة تعلم وتعليم التسامح 5 ـ الاستراتيجيات التعليمية لتعلم مفهوم التسامح

الكلمات المفتاحية : الاستراتيجيات التعليمية ، مفهوم التسامح

Educational concepts for learning the principle of tolerance

Professor Dr. Haider Kareem Sukar

College of Education - Al-Mustansiriya University

Abstract

Education is considered a broad and broad field and the basis for moving towards promoting a culture of tolerance, especially in our Arab Islamic societies, and given the differences in references in developing educational curricula and their direct influence on prevailing political pressures and programmers, therefore, the issue of adopting systematic and rational methods for teaching tolerance is a necessary requirement that initially includes revealing... On the causes of intolerance as a prevailing culture that contradicts the essence of the divine religions, and then researching the roots of the culture of violence and extremism, which is the culture most hostile to the culture of tolerance, and then we show the indicators that indicate tolerance. Therefore, policies and educational programs, and at the various stages of education, starting from Kindergarten and even university urgently need to include programs that promote solidarity and understanding And also between ethnic, social, cultural, religious and linguistic groups, and between nations. Given the importance of the issue of teaching tolerance, one of the paragraphs of the United Nations Declaration of Principles indicated: “Education in the field of tolerance must aim to resist the influence of factors that lead to fear of others and their exclusion.” And to help young people develop their abilities to have independent opinion, critical thinking, and moral thinking. Hence, this research came in an attempt to study the concept of tolerance and its goals, and to identify the most important strategies that can be used in learning and teaching the concept of tolerance.

The current research aims to identify:

1 - The concept of tolerance
2 - Manifestations of tolerance and their social indicators
3-Manifestations of intolerance and its behavioral indicators
4 - The importance and importance of learning and teaching tolerance
5 - Educational strategies for learning the concept of tolerance

Keywords: educational strategies, the concept of tolerance

اهمية البحث والحاجة اليه

يعدّ التعليم المجال الرحب والواسع والاساس للانطلاق نحو تعزيز ثقافة التسامح ، خاصةً في مجتمعاتنا العربية الاسلامية ، وبالنظر لاختلاف المرجعيات في وضع مناهج التعليم وتأثرها بشكل مباشر بالضغوط والبرامج السياسية السائدة، لذا فأن مسألة اعتماد اساليب منهجية وعقلانية لتعليم التسامح، يعدُّ مطلباً ضرورياً يتضمن في البدء الكشف عن اسباب اللاتسامح كثقافة سائدة تتناقض مع جوهر الديانات السماوية ، ومن ثم البحث في جذور ثقافة العنف والتطرف ، وهي الثقافة الاشد عداءً لثقافة التسامح، ومن ثم نبين المؤشرات التي تدل على التسامح ، لهذا فان السياسات ، والبرامج التعليمية ، وعلى مختلف مراحل التعليم ، بدءً من رياض الاطفال وحتى الجامعة، بحاجة ماسة الى تضمينها برامج تعزز من ، التضامن، والتفاهم والتسامح بين الافراد ، وكذلك بين المجموعات الاثنية ، والاجتماعية ، والثقافية ، والدينية واللغوية ، وفيما بين الامم (عيسان 2007 , صفحة 89)

إن التعليم هو مصدر الثقافة ، ومنبعها وهو الذي يبني الفرد ، تربوياً ، وعلمياً ، ومعرفياً إضافة الى المصادر الاخرى التي تتلخص بخبرات الحياة ، وتجاربها ، والاعلام ، والتثقيف الذاتي، ولا تتحدد المعرفة التي نحصل عليها من خلال التعليم بالمنطقة اوالحدود الجغرافية التي يعيش فيها المتعلم ، بل تتعدى هذا الى مساحات اوسع وأكبر، لتشمل الكون والعالم والانسان في كل مكان لذلك يجب القول بأهمية ان تكون برامجنا التعليمية شاملة ، وعالمية ولا تتحدد بالموقع الجغرافي لهذا البلد او ذاك حصراً ، فقد لا يعاني مجتمع ما من وجود أعراق واثنيات وأديان وأجناس متعددة، كما يعاني مجتمع آخر من هذه التعددية ، ولكن لا يعني هذا أن نجعل من البرامج التعليمية للبلد الذي لا توجد فيه تعدديات عرقية ، متحددة ، ومقتصرة ، على توجهات أحادية ، لأن الفرد هو أبن العالم وليس فقط أبن المجتمع الذي يعيش فيه، ولا بد من توسيع مداركه ورؤيته الى اكبر وأوسع من منطقته وحدوده الجغرافية (سكر 2014 , صفحة 90)

وبالنظر لاهمية موضوع تعليم التسامح فقد اشارت أحدى فقرات اعلان المبادئ الخاصة بالامم المتحدة : "إن التعليم في مجال التسامح يجب ان يستهدف مقاومة تأثير العوامل المؤدية الى الخوف من الاخرين واستبعادهم ، ومساعدة النشئ على تنمية قدراتهم على استقلال الرأي والتفكير النقدي والتفكير الاخلاقي". (اليونسكو 1991 , صفحة 61)

وعلى هذا الاساس ، تتعهد الامم المتحدة في المجال التربوي بمساندة ودعم تنفيذ البرامج التعليمية في مجال التسامح ، وحقوق الانسان واللاعنف ، وهذا يعني بطبيعة الحال الاهتمام بموضوع اعداد المعلمين والمدرسين والتدريسيين الجامعيين وتحسين أدائهم في هذا المجال، فضلاً عن العمل على تضمين المناهج الدراسية والكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية، المبادئ الأساسية لثقافة التسامح والسلام ، ونبذ العنف والتطرف، بهدف تنشئة أفراد منفتحين على ثقافات الاخرين، ويقدرون الحرية حق قدرها ، ويحترمون كرامة الانسان ، والفروق بين البشر، وقادرين على درء الصراعات والنزاعات او حلها بوسائل غير عنفية، كما أن الابعاد النفسية لثقافة التسامح تمثل الحُضن والملاذ الذي تنطلق منه التطبيقات التربوية والاجتماعية ، كونها تمثل الاستعداد النفسي للفرد في تقبل هذه الثقافة ، وبالتالي الايمان الكامل بها وتسخير كل الطاقات والقابليات ، والابداعات الذاتية في سبيل تحقيقها، وبما ان البناء النفسي للانسان يبدأ من السنين الاولى للحياة ، التي تعدّ فيه مرحلة الطفولة المبكرة ، المحطة الاولى لبناء الضمير الانساني ومنظومة القيم الفاضلة ، اذ ان كل الذي يأتي بعدها من مراحل هو تعزيز وتكثيف للمحطة الاولى، وتبنى الانا الاعلى في شخصية الانسان ، اي الضمير ، من الام بدءً ، ثم الاب ، ثم الاقربون ، وهؤلاء ، هم الذين يزرعون البذرة الاولى ، لقيم الفضيلة ، والاخلاق الطيبة ، فيتعلم الطفل الصدق والشجاعة ، والمحبة والتعاون وحب الناس وغيرها، وتتحول هذه القيم عبر مراحل النمو الى منظومات عقلية راسخة يصعب زعزعتها في المستقبل، لذلك فان البناء النفسي السليم في هذه المرحلة من مراحل النمو ، يعوّل عليه كثيراً في بناء ركائز الشخصية ومكوناتها، فاذا تعلّم الطفل منذ الصغر الثقافة الاحادية في الفكر، والخوف والتحيز والتطرف الى فكرة دون اخرى ، فضلاً عن الاتكالية في أخذ المعلومة واعتناقها على انها الوحيدة دون ترويض فكره أو عقله على أن هناك غيرها من المعلومات التي

قد تتناقض معها، ينشأ الطفل ويكبر أسيراً لمجموعة من هذه المنظومات الفكرية الراسخة ، متبنياً إياها دون نقد أو تمحيص او تفكير أكثر بمصادرها ومنابعها، ومن هنا يبدأ التطرف والذي يمهد الى ثقافة العنف واللاتسامح، وينعكس هذا بطبيعة الحال على الجماعات ومن ثم المجتمع ، فتنشأ ثقافة الحرب والتعدي والايذاء للاخر دون شعور بندم او وخزة ضمير ومن المؤسسات الاخرى بعد الاسرة يأتي دور المدرسة بكونها الحاضن الاكبر للفرد بعد الاسرة اذ نلاحظ ان هناك الكثير من المواقف التي تواجه التلاميذ في مدارسهم والتي تستلزم تمثلهم سلوك التسامح للاستجابة لها ، ومن الامثلة على هذه المواقف تعرض البعض منهم الى اعتداء الاخرين ، على ممتلكاتهم الشخصية ، وعلى ذاتهم ، ومشاعرهم ، وافكارهم وغير ذلك ، ومن اجل القضاء على انتشار مظاهر الكراهية والنزاعات والخلافات بين هؤلاء التلاميذ ومصادر الاعتداء والنزاع لابد من توعية الجميع في المدرسة من ادارة ومعلمين وتلاميذ وغيرهم باهمية التحلي بانماط السلوك القائم على التسامح والموجه نحو الارتقاء بمستويات الاحترام والثقة والعفو والمحبة بين هؤلاء ليصبح هذا السلوك جزا لايتجزا من ثقافة المدرسة ومن يعيش فيها (التربية المدنية مدخل للارتقاء ببنية العلاقة بين الاسرة و المدرسة، 2001 , صفحة 44)

من هنا جاء هذا البحث في محاولة لدراسة مفهوم التسامح واهدافه والتعرف على اهم الاستراتيجيات التي يمكن ان تستخدم في تعلم وتعليم مفهوم التسامح

اهداف البحث : يستهدف البحث الحالي التعرف على :

1- مفهوم التسامح
2 ـ مظاهر التسامح ومؤشراتها الاجتماعية
3 ـ مظاهر اللاتسامح ومؤشراتها السلوكية
4 ـ اهمية ومكانة تعلم وتعليم التسامح
5 ـ الاستراتيجيات التعليمية لتعلم مفهوم التسامح

منهجية البحث :

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يسعى الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها ، وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا (ملحم 2000, صفحة 324)

فدراسة اي ظاهرة ، او مشكلة تتطلب وصفا لهذه الظاهرة والهدف من تبني هذا النوع من البحوث هو التوصل الى فهم اعمق للظاهرة المدروسة ، ولا يتوقف هذا المنهج عند حدود وصف الظاهرة وانما يتعدى ذلك الى التحليل والتفسيروصولا الى تعليمات ذات معنى تزداد بها المعلومات عن تلك الظاهرة (داود 1990, صفحة 159)

مفهوم التسامح :

التسامح لغة : يعني التساهل واللين والعفو والجود والكرم .

اماالتسامح اصطلاحا، فهو مفهوم يعني العفو عند المقدرة ، وعدم رد الاساءة بالاساءة ، والترفع عن الصغائر ، والسمو بالنفس البشرية الى مرتبة اخلاقية عالية ، والتسامح كمفهوم اخلاقي اجتماعي دعا اليه كافة الرسل ، والانبياء ، والمصلحين ، لما له من دور ، واهمية كبرى في تحقيق ، وحدة وتضامن وتماسك المجتمعات ، والقضاء على الخلافات ، والصراعات بين الافراد ، والجماعات , والتسامح يعني احترام ثقافة وعقيدة وقيم الاخرين ، وهو ركيزة اساسية لحقوق الانسان والدايمقراطية والعدل والحريات الانسانية العامة ، اما التسامح في مفهومه الاصطلاحي في التربية فهو يعبر عن انماط السلوك التي تصدر عن الفرد او الافراد في مواقف التنازع والاختلاف والاعتداء التي تحدث بين الافراد والمجموعات بحيث يتصف هذا السلوك بما يلي :

1. العفو والتجاوز عن اخطاء الاخرين .
2 . السهولة واللين والبعد عن التعصب في التعامل .
3 . تقبل الاختلاف مع الاخرين على نحو يؤثر في تغيير سلوك الاخرين وتعديله الى الافضل .
4 . الاستجابة الايجابية البناءة للمثيرات السلبية الناجمة عن الاخرين .

5 . تحمل مصادر واشكال السلوك المؤلم ومظاهر الكراهية تحملا يعبر عن الصبر والقدرة على ضبط النفس والسيطرة على مشاعر الغضب ليستبدل بها العفو والصفح (المجيدل 2001 , صفحة 56)

اما المفهوم المعاصر للتسامح فهو يقوم على مبادئ حقوق الإنسان العالمية، فقد ربطت وثيقة إعلان المبادئ العالمي الصادر في 16 تشرين الثاني 1995 بين التسامح وحقوق الإنسان والديمقراطية والسلم وبالتالي ارتقت بالتسامح إلى صورة قيمة قانونية تتطلب الحماية من قبل المجتمع الدولي، اذ ورد في البند الأول من هذه الوثيقة إعلان المبادئ حول التسامح Declaration de principles sure la Tolerance الصادرة عن اليونسكو بصدد معنى التسامح أن مفهوم التسامح يتضمن العناصر الاتية:

1ـ قبول تنوع واختلافات ثقافات عالمنا واحترام هذا التنوع.

2ـ التسامح موقف يقوم على الاعتراف بالحقوق العالمية للشخص الإنساني، والحريات الأساسية للآخر .

3ـ التسامح هو مفتاح حقوق الإنسان والتعددية السياسية والثقافية والديمقراطية.

4 ـ إن تطبيق التسامح يعني ضرورة الاعتراف لكل واحد بحقه في حرية اختيار معتقداته والقبول بأن يتمتع الآخر بالحق نفسه، كما يعني بأن لا أحد يفرض آراءه على الآخرين كما أنها ربطت بين مفهوم التسامح والسلام على أساس أن هذا الأخير لن يرسخ كثقافة إلابوجود الأول فالتسامح على حد تعبير فدريكو مايور F.Mayor شرط ضروري للسلم ما بين الأفراد كما بين الشعوب وهو بمثابة "التوابل "اللازمة لكل ثقافة للسلام(اليونسكو 1991, صفحة 76) .

يسجل مفهوم التسامح Tolérance حضوره في عمق التجربة الإنسانية، ويتبدى في صيغ تتنوع بتنوع المجتمعات الإنسانية في إطار الزمان والمكان والمراحل التاريخية ، اذ جاء في قاموس "اللاروس" الفرنسي أن التسامح Tolérance يعني احترام حرية الآخر وطرق تفكيره وسلوكه وآرائه السياسية الدينية، وجاء في قاموس العلوم الاجتماعية أن مفهوم "Tolérance" يعني قبول آراء الآخرين وسلوكهم على مبدأ الاختلاف وهو يتعارض مع مفهوم التسلط والقهر والعنف، ويعد هذا المفهوم من أحد أهم سمات المجتمع الديمقراطي.

ومن يستعرض تطورات هذا المفهوم في التاريخ الإنساني يجد بأنه أخذ أشكالاً وصيغاً مختلفة ومتنوعة من حيث البساطة والتعقيد والامتداد والحضور، وسجلت هذه الأشكال والصيغ حضورها بوحي التنوع الحضاري والثقافي للمجتمعات الإنسانية (حجازي 2007, صفحة 93)

ظهرت كلمة التسامح Tolérance في القرن السادس عشر، إبان الحروب والصراعات الدينية، التي عرفتها أوروبا بين الكاثوليك والبروتستانت حيث انتهى الكاثوليك إلى التسامح مع البروتستانت، وبشكل متبادل، ثم أصبح التسامح يمارس إزاء كل المعتقدات والديانات الأخرى وفي القرن التاسع عشر انتشر هذا المفهوم ليشمل مجال الفكر وحرية التعبير وليضمن جوانب اجتماعية وثقافية بالغة الغنى والتنوع، وغني عن البيان أن الحروب والصراعات الدينية الطويلة التي عاشتها أوروبا في ألمانيا وهولندا وإنكلترا واسبانيا وفرنسا كانت في أصل هذا التحول الذي شهده مفهوم التسامح(كانت 1952, صفحة 34)

وتتضح الحقيقة التاريخية لتطور مفهوم التسامح في كتاب جون لوك سنة 1689 الذي عنون بـ "رسالة في التسامح Letters sure tolerance حيث يعلن في طيّات هذه الرسالة: "أن التسامح جاء كرد فعل على الصراعات الدينية المتفجرة في أوروبا، ولم يكن من حل أمام مفكري الإصلاح الديني في هذه المرحلة التاريخية، إلا الدعوة والمناداة بالتسامح المتبادل والاعتراف بالحق في الاختلاف والاعتقاد ، كما ان مفهوم التسامح تجاوز حدود الدين واقترن بحرية التفكير وبدأ ينطوي تدريجياً على منظومة من المضامين الاجتماعية والثقافية الجديدة التي أوحت بها العصور المتلاحقة بما تضمنت عليه هذه المراحل من صور جديدة لتصورات اجتماعية متجددة أسفر العصر الحديث بتطوراته المختلفة عن وجودها (محمود 2007 ,صفحة 91)

ويعد التسامح من جهة أخرى إخضاع المرء قناعاته الخاصة لضرورات الحياة المشتركة مع أناس يتأكد من أنهم على خطأ أساسي، إن التسامح بالمعنى النبيل لا يستند إلى أساس التساهل ولا الشهامة والضعف ولا الحساب النفعي أو الذرائعي، إنه الاعتراف بتعددية المواقف الفلسفية الإنسانية، بتنوع الآراء، والقناعات والأفعال والأخلاق الناجمة عنها وبضرورة التوفيق بين تبايناتها الحاسمة وتنافراتها ضمن نظام مدني سياسي. (القباج 2006 , صفحة 88)

وهو يعد واحدًا من المفاهيم المثيرة للجدل، ولعل من أسباب ذلك أنه لا يعمل على الارتقاء بمستوى المبادئ أو الأخلاقيات الفعلية على غرار ما يحدث في المفاهيم الأخرى المتمثلة في الاحترام والحب والمعاملة بالمثل ، ويرى النقاد الليبراليون أنه من غير اللائق أن

يتم عد السلوكيات أو العادات التي نظهر التسامح معها شذوذ أو انحراف عن المعايير السائدة أو يكون لدى السلطات الحق في أن تفرض عقوبة على ذلك، والأفضل من وجهة نظر هؤلاء النقاد هو التأكيد على بعض المفاهيم الأخرى مثل التحضر أو المدنية والتعددية أو الاحترام، بينما يعد النقاد الآخرون أن التسامح في مفهومه المحدود يعد أكثر نفعًا،اذ إنه لا يحتاج إلى أي تعبير زائف يجيز التعصب ضد جماعات أو ممارسات وأفعال رفضها المجتمع في الأساس .(وطفة علي 2012 , صفحة 45)

يعد التسامح أحد المبادئ الإنسانية، وهو يعني نسيان الماضي المؤلم بكامل ارادتنا , وهو أيضاً التخلي عن رغبتنا في إيذاء الآخرين لأي سبب قد حدث في الماضي ، وهو رغبة قوية في أن نفتح أعيننا لرؤية مزايا الناس بدلا من أن نحكم عليهم ونحاكمهم أو ندين أحد منهم ، والتسامح أيضاً هو الشعور بالرحمة والتعاطف والحنان ، وكل هذا موجود في قلوبنا ومهم لنا ولهذا العالم من حولنا، والتسامح يعني أيضاً أن لا يكون هناك شعور بالغضب ولا لوجود المشاعر السلبية لأي شخص .(برتراند، د ت , صفحة 87)

إن التسامح كحقيقة اجتماعية، لا يمكن أن تتجسد بدون تطوير الثقافة المجتمعية التي تحتضن كل معالم وحقائق هذه القيمة، وبالتالي فإن المسؤولية الاجتماعية الأولى، هي العمل على تطوير ثقافة الحرية والتواصل وحقوق الإنسان ، ونبذ العنف والإقصاء والمفاصلة الشعورية بين أبناء المجتمع الواحد، فلكي يبنى التسامح الاجتماعي وتسود علاقات المحبة والألفة وحسن الظن صفوف المجتمع، نحن بحاجة أن نرفع من شأن الثقافة والمعرفة القادرة على استيعاب الجميع بتنوعاتهم واختلافاتهم الاجتماعية والفكرية، وهذا بطبيعة الحال، يتطلب ممارسة قطيعة معرفية واجتماعية مع كل ثقافة تشرع لممارسة العنف والتعصب، أوتبرر لمعتنقها ممارسة النبذ والإقصاء مع الآخرين، فالتسامح الاجتماعي لا ينمو ويتجذر إلا في بيئة تقبل التعدد والاختلاف، وتمارس الانفتاح الفكري والمعرفي، وتطلق سراح الرأي للتعبير والنقد، فلكي نحقق التسامح، نحن بحاجة أن ننبذ من واقعنا كل أشكال التعصب وممارسة العنف ، اذ انه لا يمكن أن تتجسد معالم التسامح في مجتمع تسوده ثقافة تدفع إلى الانغلاق والتعصب وممارسة العنف تجاه المخالفين إن التسامح بحاجة إلى ثقافة مجتمعية جديدة، قوامها القبول بالآخر المختلف والتعامل معه على أسس حضارية تنسجم وقيم المساواة والعدل، كما يجب العمل على بناء وتعزيز أطرومؤسسات التفاهم بين مختلف شرائح المجتمع ، وذلك لأن الكثير من أنماط العداء ، والخصومة، ليست وليدة الاختلاف المحض، وإنما هي من جزاء غياب أطر ومؤسسات للتفاهم والحوار المباشر فالجفاء والتباعد المتبادل، يساهم في توسيع شقة الخلاف وتباين وجهات النظر، لذلك من الأهمية بمكان ومن أجل إرساء معالم التسامح في الوسط الاجتماعي، العمل على تطوير خيار التفاهم والحوار المباشر بين مختلف الفرقاء(القباج 2006, صفحة 56) .

فالتفاهم بين مختلف الآراء والتعبيرات، هو الذي يعمق من خيار التسامح في المجتمع، والتفاهم الذي نقصده هنا لا يعني تطابق وجهات نظر الجميع حول مختلف القضايا والأمور، لأن ذلك مستحيل من الناحية الطبيعية والواقعية، وإنما يعني وجود الاختلافات التي يمكن إدارتها وحلها بوسائل لا نمطية، وبعيدة عن ممارسة العنف والعسف، ونحن هنا لا نلغي جدلية الصراع الاجتماعي، وإنما نلغي فقط أداة خطيرة من أدواته. ومن ثم يمكننا القول: ان إشاعة أجواء السلم والتسامح والقبول بالاخر وجودا ورأيا، هي السلاح الفعال للقضاء على ظاهرة العنف البشري. فتوطيد أسس التفاهم في المحيط الاجتماعي، هو الذي يبلور آداب وأخلاقيات وضوابط الاختلاف، كما أنه يوفر لنا جميعا الأسباب الموضوعية للدنو والقرب من الحقيقة، ويجعلنا نتعلم من بعضنا البعض على مختلف المستويات (وطفة 2012, صفحة 49) .

بعض ملامح التسامح ومؤشراتها الاجتماعية

ا . اللغة : الخلو من المفردات المتعلقة بالفصل على اساس العرق او الدين او الجنس او الثقافة

. استعمال وسائل الاعلام تعابير غير متحيزة لجنس دون الاخر

. عدم استعمال صفات او افعال لوصف الاحداث والاشخاص

ـ حق الاقليات في دراسة لغاتها وممارستها

ب . النظام العام : المساواة بين الجميع في المنافع العامة والنشاطات العامة والفرص التعليمية والاقتصادية .

ج . العلاقات الاجتماعية : الاحترام المتبادل لكرامة الانسان بين جميع افراد المجتمع

د . العمليات السياسية : اعطاء فرص متساوية للمشاركة في الممارسات الديمقراطية لجميع افراد المجتمع بما في ذلك الاقليات والنساء

هـ . العلاقات بين الاكثرية والاقلية والسكان المحليين

. اعطاء فرص للتبادل الثقافي بين الاكثرية والاقلية

. تاكيد حق الاقليات في تعلم واستعمال لغاتهم الخاصة بهم

. احترام ثقافات الاقليات والسكان المحليين

و . الاحداث التاريخية الهامة والاعياد

. الحق في الاحتفال بالذكرى التاريخية

. الحق في الاحتفال بالاعياد

. احترام الممارسات الثقافية والدينية للجميع

ز. الاحتفالات والمظاهر الثقافية : كل مجموعة في المجتمع لها الحق في الاحتفالات والمظاهر المتعلقة بثقافتها وان تكون ممثلة في الاحتفالا والاعياد القومية

ح . الممارسات الدينية

. الحرية للجميع لممارساتهم الدينية واقامة طقوسهم وعباداتهم

. احترام الممارسات والطقوس الدينية للاخرين

. عدم اجبار أي احد على ممارسة طقوس دينية لغير دينه لايرغب بها او لايؤمن بها

ط . التعاون بين المجموعات المختلفة : تشجيع التعاون بين المجموعات الاثنية والدينية (سكر 2014, صفحة 98)

مظاهر اللاتسامح ومؤشراتها السلوكية

ا . اللغة : القدح ، الانتقاص ، التقليل من القيمة والشان ، عدم الاحترام بسبب العرق او الجنس او الجنسية او الثقافة .

ب . النمطية : وصف جميع افراد مجموعة بشرية بصفة معينة غالبا ماتكون سلبية .

ج . المناكرة (المعايبة) : جلب الانتباه الى بعض السلوكات الانسانية والخصائص والصفات لدى الطرف الاخر من اجل السخرية .

د . الغبن (الاجحاف) الحكم على اساس التعميمات السلبي والنمطية بدلا من الحكم على اساس الحقائق

هـ . كبش الفداء : وضع اللوم بدون وجه حق على فرد او مجموعة .

و . التمييز : الابعاد على منافع اجتماعية او نشاطات انطلاقا من اسس مجحفة (تحاملية) .

ز . التجاهل : التصرف وكان الاخر غير موجود ورفض الحديث معه او الاعتراف به او بثقافته

ح . التحرش : السلوكات المتعمدة لاخافة الاخر او الحط من شانه في سبيل اجباره على القيام بسلوك معين .

ط . التدنيس والتشويه : اشكال تشويه الرموز الدينية والثقافية بهدف الحط من قيمتها والسخرية من المعتقدات والقيم المرتبطة بها .

ي . البلطجة (الفتوة) : استعمال تفوق القوة الجسدية والمادية او الكثرة العددية لتحقير واذلال الاخرين او لحرمانهم من ممتلكاتهم ومواقعهم .

ك . الطرد : العمل رسميا او باستعمال القوة على طرد او انكار حق الفرد او الافراد من التواجد في مكان ما او الدخول او الخروج من مكان ما او الالتحاق بمهنة او وظيفة او المشاركة في نشاط فريق او مجموعة او الاحتماء ضمن مجموعة .

ل ـ الاقصاء : انكار الحق في امكانية تلبية حاجات اساسية او المشاركة الكاملة في النشاطات الاجتماعية مع الاخرين

م . الفصل : الفصل الاجباري بين الناس على اساس العرق او الجنس او الدين وعادة مايكون ذلك ضد مصالح احدى المجموعات

ن . القمع : المنع القسري من التمتع بحقوق الانسان

س . التدمير : الحجز ، الايذاء الجسدي ، الابعاد عن مكان الاقامة ، الهجوم المسلح ، القتل والجريمة .

بعض الانواع الحادة للاتسامح

أ . التمييز ضد النساء : السياسات والسلوكات التي تستثنى المراة من المشاركة الكاملة في المجتمع ومن التمتع بحقوق الانسان الكاملة على افتراض تفوق الرجل على المراة

ب . التمييز العنصري : انكار حقوق الانسان على اساس العرق وان بعض الاعراق متفوقة على اعراق اخرى

ج . التمييز الثقافي : الاقصاء على اساس الثقافة او اللغة

د . القومية : الاعتقاد بان امة معينة متفوقة على الامم الاخرى ولها حقوق على الامم الاخرى

هـ . الفاشية : الاعتقاد بعدم تسامح الدولة مع الاختلاف والتنوع وان لها الحق ان تسيطر على حياة الناس

و. كره الاجانب : الخوف من وعدم تقبل الاجانب والثقافات الاخرى وان الاجانب يسببون الاذى والمتاعب للمجتمع

ز. الاستعمار : اخضاع شعب معين او شعوب معينة من قبل شعب اخر من اجل السيطرة على الثروات والموارد

ح . الاستغلال : استغلال وقت الناس وجهدهم دون تعويضهم باجر عادل وكذلك هدر المصادر والموارد البيئية .

ط . القمع الديني : الفرض القسري لمعتقد معين ولقيمه وممارساته وتفضيل اتباع هذا المعتقد بحجة ان ذلك المعتقد هو المعتقد الصحيح .

6. تحسين نوعية الحياة الاسرية والمجتمعية لتلاميذ المدارس من خلال انتقال اثر تعلم هؤلاء التلاميذ الى ممارستهم لانماط السلوك التسامحي في اسرهم ومجتمعاتهم المحلية باعتبارهم وسطاء فعالين في هذا المجال .

اهمية ومكانة تعليم وتعلم التسامح

يحتل تعليم وتعلم التسامح باعتباره نتاجا رئيسا من نتاجات العملية التربوية مكانة مهمة لان تمثل الادارة المدرسية والمعلمين والتلاميذ لانماط السلوك التسامحي القائم على الاقتناع العميق والايمان الصادق والوعي الحقيقي لهذا السلوك سيؤدي الى :

1. تطوير الصحة النفسية لدى الافراد الى مستوى يؤدي الى تحقيق اكبر قدر من التكيف والتوافق الايجابي

2 . تحسين نوعية الحياة المدرسية بما يساهم في زيادة الاتجاهات الايجابية لدى المعلمين وتلاميذهم نحو المدرسة مما يؤدي اخيرا الى تحسين نوعية تحصيلهم الاكاديمي

3 . تعزيز ثقافة حقوق الانسان في المدرسة من خلال تعليم التلاميذ لانماط السلوك التسامحي القائم على احترام الاخرين والتعامل معهم باللطف والاحترام والثقة المتبادلة والعفو وعدم الاعتداء

4 . التقليل من مشكلات التلاميذ السلوكية ومن مظاهر السلوك العدواني والعنف في المدرسة مما يوفر جهود المعلمين وادارة مدرستهم التي كانت تبذلها في التصدي لهذه المشكلات وتوجيهها نحوتحقيق رسالة المدرسة ورؤيتها واهدافها التربوية بصورة افضل

5 . توافر فرص الامن والسلامة لكل العاملين والتلاميذ في المدرسة (وطفة 2012 , صفحة 67)

ارشادات واعتبارات عامة تراعى في تعلم وتعليم التسامح

هناك مجموعة من الارشادات والاعتبارات الاساسية التي يتوجب الاهتمام بها ومراعاتها لتعلم وتعليم التسامح باعتباره قيمة واتجاها وسلوكا يمارس من قبل التلاميذ وفيما يلي ابرزها :

1 . يجب ان تتضمن رسالة المدرسة ورؤيتها واهدافها العامة نصا صريحا وواضحا يبين ان التسامح من القيم التي توليها المدرسة عناية خاصة .

2 . يتوقع من ادارة المدرسة اتاحة الفرصة امام المعلمين والتلاميذوممثلين عن المجتمع المحلي لرسم سياسة المدرسة المتعلقة بتعليم وتعلم قيم التسامح وانماط السلوك المرتبطة بها

3 . يجب الاتفاق مع ذوي العلاقة في المدرسة على اهم انماط السلوك التي تعبر عن التزام التسامح بالاضافة الى انماط السلوك غير المرغوب فيه والذي يتناقض مع هذه القيمة ويهددها

4 . يجب الاعلان باستخدام وسائط الاتصال الفعال عن انماط السلوك الايجابي والمرغوب فيه والمسموح به وانماط السلوك السلبي والذي يمنع على التلاميذ ممارسته تحت طائلة المساءلة والمحاسبة والتاكيد على توضيح مترتبان ممارسة السلوك المناهض للتسامح ذلك لان التسامح لايعني غض النظر عن ممارسة انماط السلوك غير المرغوب فيه .

5 . استخدام الاستراتيجيات الفعالة في بناء الاتجاهات والقيم والسلوكيات الايجابية القائمة على التعزيز والثواب وتطويرها .

6 . استخدام الاستراتيجيات الفعالة في تعديل ومحو الاتجاهات السلبية وانماط السلوك غير المرغوب فيه والقائمة على توظيف اساليب التعزيز السالب والعقاب التربوي .

7 . توظيف المنحى الاستباقي والوقائي والمنحى العلاجي في نشر ثقافة التسامح في المدرسة وتطوير اتجاهات وسلوكات التلاميذ ويترتب على هذا المنحى :

. توفير بيئة فيزيائية واجتماعية ونفسية امنة وخالية من جميع مسببات العنف والكراهية والمنافسة غير الشريفة والتعصب الاعمى والتفرقة

. التعامل بعدالة ومساواة واحترام مع الجميع ومن قبل الجميع .

مؤشرات على التزام المدرسة والمعلمين والتلاميذ بالتسامح كقيمة وسلوك : من المؤشرات على التزام المدرسة ومن فيها بالتسامح كقيمة وسلوك وممارسة هي الاتي :

1 خلو جدران المدرسة وصفوفها ومرافقها من الكتابات النابية او الصور التي تخدش الحياء او تثير الفتنة وتشجع على التعصب والكراهية .

2 . التزام الجميع باستخدام اللغة المؤدبة والزاخرة بمعاني الاحترام والثقة المتبادلة .

3 . عدم حمل او استخدام او اقتناء الادوات المؤذية على شتى اصنافها وانواعها .

4 . غياب ظاهرة الشللية من الجميع .

5 . غياب المشكلات السلوكية المرتبطة بالحاق الاذى والعدوان على شتى انواعه ومستوياته

6 . حرص الجميع على تقديم العون والرعاية والحماية لكل من يحتاجها وبخاصة ذوو الحاجات الخاصة من التلاميذ .

7 . الحرص على حماية ممتلكات المدرسة وممتلكات الغير من أي تخريب او اذى وبخاصة المقاعد الدراسية والكتب والمراجع وادوات المخبر واجهزة الحاسوب والابواب والشبابيك وغيرها .

8 . تنفيذ نشاطات مدرسية بناءة تشجع العمل والتعاوني بين التلاميذ (نوادي , لجان , برامج وخدمات)

9 . انفتاح المدرسة على المجتمع المحلي وتعاون مستمر مع الاباء والامهات (القباج 2006 , صفحة 54)

الاستراتيجيات التعليمية لتعلم مفهوم التسامح

تقع مسؤولية تعلم وتعليم اتجاهات وانماط السلوك التسامحي لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم الدراسية على ادارة المدرسة والمعلمين بعامة وتزداد هذه المسؤولية لدى معلمي الموضوعات الدراسية الصفية وبخاصة معلمي اللغة العربية والتربية الاسلامية والدراسات الاجتماعية مع التاكيد على اهمية ادوار ومسؤوليات تراعى فيها تعلم اتجاهات وانماط السلوك التسامحي في التعليم الصفي منها :

ـ التاكد من اشتمال الخطة السنوية للموضوعات الدراسية على اهداف معرفية وادائية ووجدانية ترتبط بتعليم " الاحترام " والثقة المتبادلة والموضوعية والمحبة والتعاون وتحمل المسؤولية والالتزام والعدالة والمساواة والصبر وضبط الذات والسيطرة عليها والاتزان الانفعالي والحساسية الايجابية والعفو وتجاوز اخطاء الاخرين .

ـ التاكد خلال عملية تحليل المناهج والمقررات والوحدات الدراسية من خلوها من أي اشارة مباشرة او غير مباشرة لمفاهيم او تدريبات او خبرات تعليمية تتناقض مع مفاهيم واتجاهات التسامح وفي حالة وجود مثل هذه المفاهيم والاتجاهات فلابد من اتاحة الفرصة امام التلاميذ لمحاكمتها في ضوء فهمهم للتسامح وتنظيم نشاطات وخبرات تعليمية اغنائية تساعد التلاميذ على تعلم المفاهيم والاتجاهات الايجابية بصورة صحيحة فالقصيدة التي كتبت في عصر الجاهلية والتي من بين ابياتها مايشجع على التعصب الاعمى او النقد الذي يخدش حياء الانسان وكبريائه ، او الذي لايشجع استخدام الفكر والحوار والنقاش كادوات لحل المشكلات ينبغي تجنبها .

ـ الحرص في اثناء التخطيط والتدريس اليومي على اشتمال هذه الخطط وحيثما كان ذلك ممكنا وملائما على اهداف وخبرات وتدريبات اغنائية تعزز تعلم ثقافة حقوق الانسان وثقافة التسامح .

ـ ان تعليم وتعلم التسامح يتطلب ادارة وتنظيم الصف بشكل عام (بيئة التعلم) وتوظيف استراتيجيات التعليم الفعال لتعليم التسامح وبخاصة الاستراتيجيات الاتية على سبيل المثال لا الحصر :

1 . الحوار والنقاش (العصف الذهني)

نشاط تدريبي :

تعلم مفهوم التسامح

الاهداف :

. يطور التلميذ مفهوما للتسامح

. يميز التلميذ بين النتائج السلبية للاتسامح والنتائج الايجابية للتسامح .

خطوات التنفيذ

. يكتب المعلم على اللوح كلمة " تسامح "

. يطلب من التلاميذ جميعا ان يفكروا معا بما تعني لهم هذه الكلمة حين يسمعونها او يقرأونها (يعمل التلاميذ على هيئة عصف ذهني حر)

. يطلب المعلم من جميع التلاميذ المشاركة في محاكمة الافكار التي تم تسجيلها على اللوح بغض النظر عن من قدمها

. يسجل المعلم الافكار الرئيسية المنتمية لتعريف مفهوم التسامح .

. يتم صياغة المفهوم بالاتفاق مع الجميع وبذلك يتحقق الهدف الاول .

ومن اجل تحقيق الهدف الثاني يمكن توظيف نفس الاستراتيجية السابقة كما يلي :

. يطلب من جميع التلاميذ وبالرجوع الى الافكار التي قدموها حول مفهوم التسامح ان يحددواالمضامين السلبية والمضامين الايجابية ان وجدت .

. يطلب المعلم من التلاميذ اعطاء امثلة على التسامح وتحديد النتائج المترتبة عليه .

. يقوم المعلم باعداد قائمتين على اللوح تشتمل القائمة الاولى على الجوانب الايجابية للتسامح والقائمة الثانية على الجوانب السلبية للاتسامح بعد الاتفاق عليه مع جميع التلاميذ وبذلك يتحقق الهدف الثالث .

ويتضح من خلال المثال التدريبي السابق مدى فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تعليم مفهوم التسامح لانها :

. تساعد التلاميذ على توليد الافكار والاراء .

. تشجع التلاميذ على ابداء الاراء والافكار في اطار الاحترام لاراء الاخرين وتقبلها .

. تدرب التلاميذ على مهارات حل المشكلات .

. تدرب التلاميذ على محاكمة وتحليل الاراء ونقدها في اطار الاحترام لاصحابها ودون المس بكراماتهم ودون اصدار الاحكام المتسرعة

. تشجع التلاميذ على تقديم الحلول والاقتراحات الابداعية .

. تدرب التلاميذ على العمل الجماعي .

ويذكر في هذا المجال ان استراتيجية العصف الذهني يمكن ان تكون جماعية ويمكن ان تكون فردية وهذا ماينبغي تشجيعه بحيث لايتسرع الفرد في اصدار حكم دون ان يعصف ذهنه فرديا وذاتيا في اجواء مناسبة .

نشاط تدريبي :

يشعر طارق انه احق من خالد في مراقبة الصف وقد ادى هذا الشعور الى خلاف بينهما اخذ شكل المجافاة وعدم الحديث مع بعضهما . خطط لجلسة عصف ذهني بينهما مبينا من سيحضر هذه الجلسة ومدتها والاسئلة التي ستطرحها والحل او الحلول التي تم التوصل اليها :

2 ـ استراتيجية حل المشكلات لتعلم وتعليم مفهوم التسامح

ان استراتيجية حل المشكلات هي من اكثر استراتيجيات التعليم التي تستهدف تطوير مهارات التفكير والبحث واتخاذ القرارات لدى التلاميذ وهي كذلك من اكثر الاستراتيجيات شيوعا واستخداما في تعليم المفاهيم والتي منها مفهوم التسامح ، على اعتبار ان أي نزاع اوخلاف هو في الحقيقة مشكلة وهذه المشكلة تتطلب حلا وفي هذا المجال يتوقع من خلال اكتساب التلاميذ واتقانهم لمهارات حل

المشكلات ان يصبحوا اكثر قدرة على حل النزاعات او الخلافات التي قد تواجههم ويتوقع من المربين توضيح الاهداف الرئيسة لاستخدام هذا الاسلوب في التعليم ومن الضروري التذكير بخطوات تطبيق هذه الاستراتيجية المتمثلة في :

. تحديد المشكلة

. تحليل المشكلة لتعرف اسبابها

. جمع المعلومات

. وضع الفرضيات (مشاريع الحلول المرجحة)

. فحص الفروض للتثبت من صحتها

. التوصل الى فرضيات الحل

. تجريب الفروض قبل تعميمها

. تعميم الفروض (الحلول)

وفيما يلي اقتراحات تراعي في تطبيق هذه الاستراتيجية في مجال تعلم وتعليم مفهوم التسامح في التعليم الصفي ا . الاهداف المنشودة

. تعرف التلميذ الى اجراءات وخطوات استراتيجية حل المشكلات في اطار علاقتها بمفهوم التسامح

. تمكن التلميذ من تطبيق اجراءات وخطوات حل المشكلات باتجاه حل النزاعات والخلافات .

ب . اجراءات التعليم والتعلم .

. يوضح المعلم لتلاميذه ان الخلاف او النزاع هو موقف مشكل وحيثما كان هناك خلاف فهناك مشكلة وذلك من خلال اعطاء امثلة (خلاف بين التلاميذ والمعلم على موعد الامتحان عدم اتفاق التلاميذ على مكان الرحلة المدرسية المقترحة وتوقيتها عدم رضا بعض التلاميذ عن عدم اشراكهم في نادي العلوم عدم رضا بعض التلاميذ عن قبول احد التلاميذ من مدرسة اخرى الى صفهم) .

. يوضح المعلم للتلاميذ ويحاول اقناعهم بان الطريق الفعالة لحل الخلافات هي ان تبدا بالتفكير العلمي للبحث عن الحل الافضل والتخلص من الخلاف وحل المشكلة .

وبناء على ذلك يقوم المعلم بالخطوات التالية :

. يطلب المعلم من التلاميذ المشاركة في اختيار مشكلة حقيقية تواجههم وتعبر عن موقف تنازعي بينهم

. يطلب المعلم من التلميذ المشاركة في تحديد المشكلة تحديدا دقيقا (مكانها، وقتها ،اطرافها، موضوعها)

. يطلب المعلم من التلاميذ (عصف ذهني) المشاركة في تحليل هذه المشكلة لتحديد اسبابها الحقيقية .

. يطلب المعلم من التلاميذ اقتراح الحلول لهذه المشكلة (عصف ذهني) على ان يكون الحل ايجابي ولايظلم اويغضب احدا . وان تكون نتائجه وانعكاساته ايجابية وبناءة .

. يشجع المعلم التلاميذ ليحددوا المشكلة بطريقة لاتؤدي الى تعميق الخلاف او النزاع من خلال تحيزها لطرف دون الاخر بل عليهم ان ينظروا الى طرفي الخلاف بعدالة وموضوعية ودون تعصب .

نشاط تدريبي

اختر موضوعا تعليميا يتضمن مشكلة تعبر عن موقف تنازعي او خلاف بين التلاميذ موظفا فيه استراتيجية حل المشكلة مبينا

ا . الموضوع

ب . الاهداف التعليمية

. المواد اللازمة للتعليم

. اجراءات التعليم المقترحة

3ـ استراتيجية لعب الادوار :

يطلب من المعلم عقد اتفاقية تنظيم العمل الصفي بحيث تتضمن هذه الاتفاقية توضيحا لادوار ومسؤوليات التلاميذ نحو مدرستهم ونحو زملائهم من جهة اخرى ، ولابد من الاشارة الى تهيئة البيئة النفسية والاجتماعية والمادية التي تساعد التلاميذ على العيش في اجواء المحبة والتسامح والاحترام .

4ـ استراتيجية القدوة :

يتم التعلم هنا عن طريق ملاحظة سلوك النموذج او الاداء النموذج ، اذ يلاحظ الطلبة سلوك المعلم عن طريق المشاهدة ، او الاستماع للنموذج ، يتعلمون اللفظ ، ويتعلمون مهارات اخرى ، يتعلمون ايضا مواقف سياسية كمواقف معرفية عن طريق ملاحظة السياسيين وهم يعرضون افكارا ، او انماطا للتفكير كما ينمذج الطلبة افكار المعلمين عن المواد الدراسية ، مثلا يتعلمون احتضار بعض المواد لانها بسيطة وسهلة ، ولا تحتاج الى معلم وجهد ، ويمجدون بعض المواد الاخرى التي تتطلب جهدا ومثابرة ، ويرتبط بذلك احترام المادة التي تتطلب جهدا ، ويقلل من احترامه للمواد البسيطة السهلة وما يرتبط بها من معلمين.

الاستنتاجات :

ان الحديث عن "التسامح" وثقافته، هو حديث ينبع من العقل الفردي وينتهي بالعقل الجمعي، أي بمعنى آخر، يبدأ بالانسان الفرد وينتهي بالمجتمع الكبير، وجوهر هذا النمط من الحديث ، هو النضج الانفعالي والتوازن الفكري ، والايمان الذي يستمد قوته من التقوى والعمل الصالح للفرد داخل الاسرة والمجتمع.

ان الحديث عن التسامح ، هو حديث عن القوة والايمان والعزيمة والتقوى، وهو ليس حديثاً عن التنازل أو الضعف أو التهاون ، إنه يعني الاقرار بحقوق البشر جميعا فوق سطح الكوكب ، وكذلك الاقرار بالاختلاف وبالارادة وحرية الاختيار، فالتسامح ، هو نقيض التحيز والتطرف والتعصب والاستبداد ، وهو في الوقت نفسه صنوان التعددية والديمقراطية والحرية، وهو القيمة الاساسية التي تنبثق عنها حقوق الانسان في كل زمانٍ ومكان ، والتسامح بعيد كل البعد عن الظلم الاجتماعي وهو عكس الخنوع والاستكانة، لانه يمثل بحقٍ ، حق الانسان في التمسك بعقيدته بشكل عادل ومتساوٍ ودون تمييز، وهو في جوهره ، الاساس العقلاني الممكن لتحقيق العدالة الاجتماعية والسلام في المجتمعات الحديثة.

ويرتبط "التسامح" بالسلام إرتباطاً وثيقاً، فالاول وممارسته فعلياً على مستوى الافراد والجماعات ومن ثم المجتمعات والدول، يؤدي الى الثاني ، ويُهيأ الى كافة أنواع التقدم الاقتصادي والاجتماعي للشعوب.

إذَن نحن أمام ثقافة تحتاج توعية وتثقيف على مستوى الافراد والمجتمع فضلاً عن انها ثقافة تحتاج الى تبنيها ، الدول والحكومات والاحزاب التي تستلم السلطة في هذا البلد او ذاك .. وتحتاج هذه الثقافة الى منهج عملي وفكري متكامل يتم تطبيقه بشكل يتناسب مع ظروف المجتمع وتطلعاته من جهة وطبيعة قطاعاته وشرائحه وطبقاته من ناحية أخرى. ولا يمكن ان يتم هذا إلا من خلال هيئة نزيهة محايدة ومستقلة تتبنى التأسيس والتطبيق لثقافة التسامح، تكون مؤمنة بشكل كامل بهذه الثقافة وعلى درجة عالية من المرونة والانفتاح لتستطيع تنفيذ برامجها التوعوية والتثقيفية في داخل المجتمع بشكل سلس وايجابي مع الاخذ بنظر الاعتبار القدرة على مواجهة العقبات والصعوبات أثناء التطبيق وكيفية معالجتها والتعامل معها.

التوصيات : في ضوء ما جاء يمكن الخروج بالتوصيات الاتية :

1ـ ان نشر مبادئ التسامح وسيادة روح الحق في الاختلاف، تتطلب إعادة التفكير في الموروث الثقافي وأخذ التراث في سياقه التاريخي وإعادة بناء العلاقة بين الثقافة والدولة وبين المجتمع ، والعمل على تعديل وتغيير المناهج التربوية للمراحل الدراسية كافة .

2ـ اعتماد اساليب منهجية وعقلانية لتعليم التسامح، يعدُّ مطلباً ضرورياً يتضمن في البدء اسباب اللاتسامح كثقافة سائدة تتناقض مع جوهر الديانات السماوية ومن ثم البحث في جذور ثقافة العنف والتطرف وهي الثقافة الاشد عداءاً لثقافة التسامح.

3ـ اعداد المعلمين والمدرسين والتدريسيين الجامعيين وتحسين أدائهم في هذا المجال، فضلاً عن العمل على تضمين المناهج الدراسية والكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية، المبادئ الأساسية لثقافة التسامح والسلام ونبذ العنف والتطرف، بهدف تنشئة أفراد

منفتحين على ثقافات الاخرين، ويقدرون الحرية حق قدرها ، ويحترمون كرامة الانسان والفروق بين البشر، وقادرين على درء الصراعات والنزاعات او حلها بوسائل غير عنفية.

4ـ ان التسامح ضروري بين الأفراد وعلى صعيد الأسرة و المجتمع المحلي، وان جهود تعزيز التسامح و الانفتاح و التضامن و التعاون ، ينبغي أن تبذل في المنزل ومواقع العمل وفي كل مكان إضافة للمدارس و الجامعات، و يمكن لوسائل الإعلام بكل أشكالها ، ووسائل الاتصال بكل امكاناتها المفتوحة أن تضطلع بدور هام وبناء في تسهيل ونشر ثقافة الحوار والنقاش بهدف نشر قيم التسامح وإبراز مخاطر اللامبالاة تجاه ظهور الجماعات والمنظمات والتكوينات و الإيديولوجيات غير المتسامحة .

5ـ أن روح التسامح تعتمد في الأساس على المحبة ، والمحبة نسغٌ ينبعُ من روح الفرد ، والخالقُ الباريء في جبروتهِ وجلالهِ، محبة، إذن دعونا نزرع بذرةَ المحبة بيننا أفراداً و شعوباً وأمماً ، لنحصد ثمرة التسامح في شجرةِ السلام ، من خلال تربية جيل قائم على التعامل السمح والتعاون والمحبة .

المصادر :

(2001). *التربية المدنية مدخل للارتقاء ببنية العلاقة بين الاسرة و المدرسة*، صفحة 44.

(2007). تأليف احمد مجدي حجازي، *ازمة علم الاجتماع* (صفحة 93).

القباج. (2006). *التربية على المواطنة و الحوار و قبول الاخر في التعليم الثانوي* ، صفحة 88.

(1991). تأليف اليونسكو، *التفاهم الدولي في المدرسة* (صفحة 61).

(1952). تأليف ايمانويل كانت، *مشروع السلام الدائم* (صفحة 34).

(2014). تأليف حيدر كريم سكر، *المواطنة و حقوق الانسان و ثقافة السلام* (صفحة 90).

(د ت). تأليف رسل برتراند، *اماتل جديدة في عالم متغير* (صفحة 87).

(2000). تأليف سامي محمد ملحم، *القياس و التقويم في التربية و علم النفس* (صفحة 324).

(2007). تأليف صالحة عبدالله عيسان، *اتجاهات حديثة في التربية* (صفحة 89).

(1990). تأليف عزيز حنا داود، *مناهج البحث التربوي* (صفحة 159).

(2007). تأليف عودة محمود، *مقدمة في علم الاجتماع* (صفحة 91).

وطفة علي. (2012). تم الاسترداد من مقاربات: http://www.mokarabat.com

"تأثير الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية – دراسة تحليلية لآراء عينة من رؤساء الاقسام العلمية في جامعة بغداد"

م.م أحمد محمد علوان الملحمي أ.د. الأمين صالح ناصر

Ahmed81406@gmail.com

جامعة الجزيرة / كلية التربية – جمهورية السودان

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى الأداء الريادي لدى القيادات الأكاديمية العليا في جامعة بغداد، من خلال تقييم عدة محاور، وهي المخاطرة، الإبداع، الثقافة الريادية، والميزة التنافسية. كما تهدف الدراسة إلى فهم تأثير هذه المحاور على البراعة الاستراتيجية، وتحديداً في مجالي استكشاف الفرص واستثمار الفرص، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مستندة إلى المقاييس المعتمدة في البحوث السابقة، وتكون مجتمع الدراسة من رؤساء الاقسام العلمية وبواقع (172) رئيس قسم من ضمنها رؤساء الفروع العلمية، وقد استحصل الباحث على (125) استبانة صالحة، وبواقع (83) استبانة ورقية و(42) استبانة تمت الإجابة عليها الكترونياً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء الريادي لدى القيادات الأكاديمية العليا كان جيدًا، بينما كان مستوى البراعة الاستراتيجية متوسطًا. وتشير النتائج أيضًا إلى وجود تأثير إحصائي ملحوظ لأبعاد الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية، وبناءً على هذه النتائج توصي الدراسة بالتركيز على تعزيز استراتيجية استكشاف الفرص واستراتيجية استثمار الفرص لتعزيز التميز في البراعة الاستراتيجية.

الكلمات المفتاحية: الأداء الريادي، البراعة الاستراتيجية

"The Impact of Entrepreneurial Performance on Strategic Excellence: An Analytical Study of the Opinions of Heads of Scientific Departments at the University of Baghdad"

Asst.Lect.Ahmed Mohamed Alwan Al – melhemy Prof. Al-Amin Saleh Nasser

University of Jazeera , College of Education

Abstract

This study aimed to assess the entrepreneurial performance of senior academic leaders at Baghdad University by evaluating various dimensions, including Risk, creativity, entrepreneurial culture, and competitive advantage. Additionally, the research sought to understand the influence of these dimensions on strategic excellence, specifically in the areas of opportunity exploration and investment. The study employed a descriptive-analytical methodology, developing a questionnaire based on established scales from previous research. The study population consisted of heads of scientific departments, including branch heads, totaling 172 department heads. The researcher collected 125 valid responses, with 83 in paper format and 42 electronically.

The study results revealed a favorable level of entrepreneurial performance among senior academic leaders, while the level of strategic excellence was deemed moderate. Furthermore, the findings indicated a statistically significant impact of entrepreneurial performance dimensions on strategic excellence. Based on these results, the study recommends a focus on enhancing both opportunity exploration and investment strategies to promote excellence in strategic performance.

Keywords: Entrepreneurial Performance, Strategic Innovation

المقدمة

تعتبر جامعات محافظة بغداد أعمدة أساسية في منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، حيث تحمل مسؤولية تأهيل الشباب وتطوير مهاراتهم، وتوليد المعرفة والابتكار، إضافةً إلى تلبية احتياجات المجتمع والمساهمة في تحقيق التقدم والتنمية الشاملة، وفي هذا السياق تشكل جامعات محافظة بغداد نقطة التقاء بين العلم والمجتمع، حيث تسهم بشكل كبير في صقل الكفاءات وتحقيق

الابتكارات التي تخدم تطلعات المجتمع واحتياجاته المتنوع، وتُعَزِّز الجامعات من نقل المعرفة والتعليم العالي إلى أبناء المجتمع، مما يؤدي إلى تطوير مهاراتهم وتحسين فرصهم المهنية، بالإضافة إلى ذلك تعزز البحوث العلمية والدراسات التطبيقية من فهمنا للمشكلات الراهنة وتوفير حلاً مبتكرًا لها، حيث تلتزم الجامعات بمهمة تقديم تعليم ممتاز وتحفيز البحث العلمي، مما يعزز التطوير المستدام والابتكار في المجتمع.

وتعد القيادة الأكاديمية العليا عاملاً رئيسيًا في تحقيق الأداء الريادي داخل الجامعات العراقية، فالقيادات الريادية تسعى إلى تطوير رؤى استراتيجية جديدة تتوافق مع متطلبات المجتمع وتوجهاته المستقبلية، حيث تقوم هذه القيادات بتحفيز الإبداع وتمكين العاملين في الجامعة من تحقيق أقصى إمكاناتهم وتحقيق التميز الأكاديمي.

ومن جانب آخر، تعكس البراعة الاستراتيجية القدرة على التعامل مع التحديات والفرص التي تواجه الجامعة، أذ تتضمن هذه البراعة تحليل البيئة المحيطة وتحديد الفرص المتاحة، ثم تطوير استراتيجيات مبتكرة تسمح بالاستفادة القصوى من هذه الفرص، حيث يتعلق الأمر بالقدرة على تطوير برامج أكاديمية مبتكرة، وبناء شراكات مع القطاعات الصناعية والمجتمعية، وتوظيف تقنيات تكنولوجيا المعلومات لتحسين عمليات التعليم والبحث.

الفصل الاول

الإطار العام للدراسة

إشكالية الدراسة – أهداف الدراسة – أهمية الدراسة – فرضيات الدراسة _ المخطط الافتراضي للدراسة – الدراسات السابقة

أولاً: إشكالية الدراسة

تنبثق هذه المشكلة من الحاجة الملحة لفهم كيفية تحقيق القيادات الأكاديمية لأداء ريادي فعّال وكيف يمكن لهذا الأداء أن يلعب دورًا مؤثرًا في تحقيق البراعة الاستراتيجية في السياق الجامعي، وتعتبر جامعة بغداد منطقة مهمة في الساحة الأكاديمية، وتواجه تحديات تنموية وتطويرية تستدعي البحث في العوامل التي تساهم في تحسين أدائها وتعزيز تميزها، ومن هنا يتمحور اهتمام الدراسة حول تحديد كيفية تأثير الأبعاد المختلفة للأداء الريادي كالمخاطرة والابتكار والثقافة الريادية والميزة التنافسية، على تحقيق البراعة الاستراتيجية من خلال استكشاف واستثمار الفرص المتاحة للجامعات، ويسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تقديم نظرة شاملة حول كيفية تحقيق التفوق الأكاديمي والمؤسسي من خلال تطوير القيادات الأكاديمية واعتماد استراتيجيات ريادية مبتكرة في مجال التعليم العالي في جامعة بغداد، وتتجلى مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي **(ما تأثير الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية من وجهة نظر رؤساء الاقسام العلمية في جامعة بغداد)** لتنبثق منه مجموعة من الاسئلة التالية:

1. ما مستوى الأداء الريادي لدى القيادات الأكاديمية العليا في جامعة بغداد من حيث المخاطرة والابتكار والثقافة الريادية والميزة التنافسية؟
2. ما مستوى البراعة الاستراتيجية في جامعة بغداد فيما يتعلق باستراتيجية استكشاف الفرص واستراتيجية استثمار الفرص؟
3. هل يوجد تأثير ذات دلالة احصائية للأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية ؟

ومن خلال توجيه هذه الأسئلة، ستسعى الدراسة إلى تسليط الضوء على مدى تأثير الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية ضمن السياق الجامعي، مع التركيز على الأبعاد المختلفة لكل منهما ومدى تأثيرها في تحقيق أهداف التطوير والتميز في جامعة بغداد.

ثانياً: أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التالية:

1. التعرف على مستوى الأداء الريادي لدى القيادات الأكاديمية العليا في جامعة بغداد من حيث الجوانب المختلفة كالمخاطرة والابداع والثقافة الريادية والميزة التنافسية.
2. تقييم مستوى البراعة الاستراتيجية في جامعة بغداد بالنسبة لاستراتيجية استكشاف الفرص واستراتيجية استثمار الفرص.
3. التعرف على مدى تأثير الأداء الريادي بالبراعة الاستراتيجية.

ثالثاً: أهمية الدراسة

فمن الناحية المعرفية: تنطوي هذه الدراسة على أهمية معرفية عميقة في فهم وتحليل العلاقة المعقدة بين الأداء الريادي للقيادات الأكاديمية العليا والبراعة الاستراتيجية في الجامعة المبحوثة، من خلال تسليط الضوء على هذه العلاقة، وستساهم الدراسة في إثراء المعرفة المتاحة حول دور القيادات الأكاديمية في تحقيق التفوق والتميز في مؤسسات التعليم العالي، مع التركيز على العوامل التي تشكل أساس الأداء الريادي وتساهم في تطوير استراتيجيات ريادية مستدامة.

أما من الناحية الميدانية: تتجاوز أهمية هذه الدراسة الحدود النظرية والمفاهيم المعرفية، إذ تتعلق بواقع ملموس وحيوي في ميدان التعليم العالي في جامعة بغداد، أذ تشكل هذه الجامعة نواة التعليم والبحث في البلاد، وتواجه تحديات متزايدة ومعقدة، وستقدم الدراسة إطارًا مفصلًا لفهم كيفية تحقيق القيادات الأكاديمية للأداء الريادي وتأثيره على تطوير استراتيجيات ريادية تستجيب للتحديات المحلية والعالمية، بالتالي ستكون هذه الدراسة مساهمة ميدانية هامة في تحسين جودة التعليم العالي وتعزيز تطوير الجامعات في المحافظة، مما يعزز من قدرتها على التكيف والابتكار في وجه التحديات المتنوعة والمتسارعة.

رابعاً: فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية (H1): لا يوجد تأثير ذو دلالة معنوية احصائية للأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية، وانبثقت منها الفرضيات الفرعية الأتية:

أ. **(H2.1)** لا يوجد تأثير ذو دلالة معنوية احصائية لبعد المخاطرة في البراعة الاستراتيجية.

ب. **(H2.1)** لا يوجد تأثير ذو دلالة معنوية احصائية لبعد الابداع في البراعة الاستراتيجية.

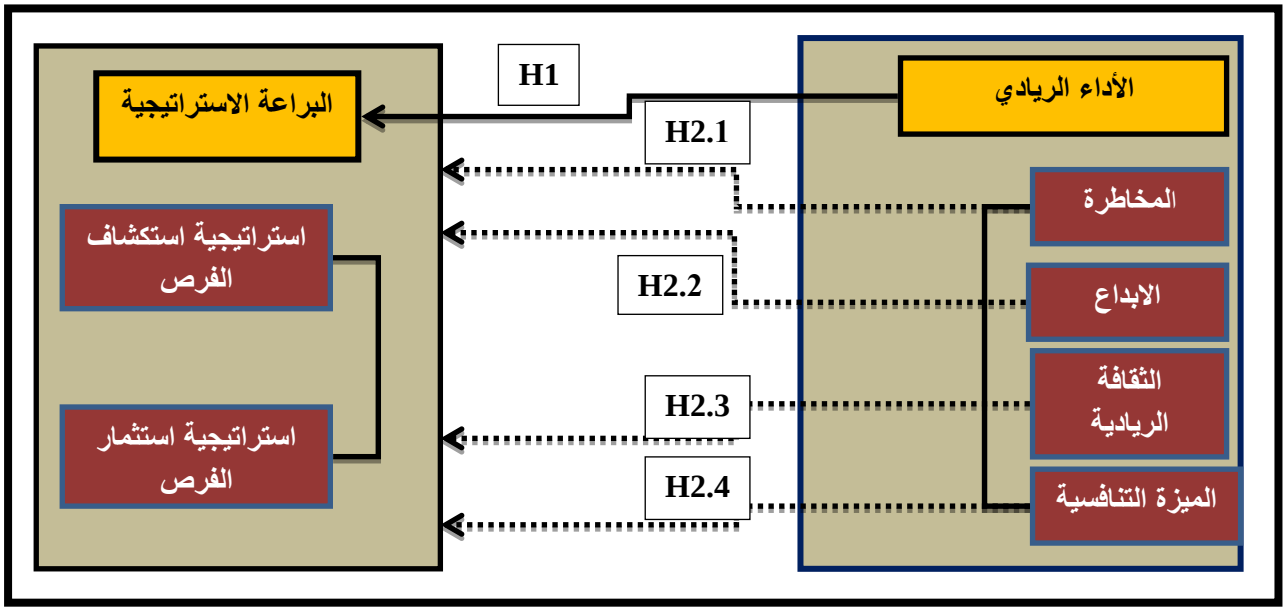
ج. **(H2.1)** لا يوجد تأثير ذو دلالة معنوية احصائية لبعد الثقافة الريادية في البراعة الاستراتيجية.

د. **(H2.1)** لا يوجد تأثير ذو دلالة معنوية احصائية لبعد الميزة التنافسية البراعة الاستراتيجية.

خامساً: المخطط الفرضي للدراسة

المخطط الفرضي للدراسة يُجسِّد العلاقة التأثيرية بين المتغيرات الرئيسية والفرعية، حيث يُظهِر الاتجاهات والتأثيرات بصورة فعّالة سواء بشكل منفرد أو مجتمع، مُجسِّداً بذلك مشكلة البحث والأهداف المتوقعة للتحقيق.

الشكل (1) المخطط الفرضي للدراسة



المصدر: اعداد الباحث استناداً إلى فرضيات الدراسة

الفصل الثاني الإطار النظري

أولاً: مفهوم الأداء الريادي

يُمكن تفسير الأداء الريادي على أنه قدرة وكفاءة المؤسسة في التحمُّل والتعامل مع المخاطر والاستعداد لمواجهتها، سواء تعلق الأمر بالابتكار أو بقدرتها على التنافسية، ويتطلب ذلك أن تكون المؤسسة جاهزة لتجاوز الحواجز والتحديات، وتتحلى بروح الجرأة في استغلال الفُرَص الجديدة **(Yu, 2013, 20)**، ويشير **(oriarewo, Aghim, & zever, 2014:5)** (حداد، 2014) (إلى إمكانية مراعاة الأداء الفردي كمقياس للأداء الريادي، حيث يُعَدُّ هذا المقياس أساسًا يستند إليه رواد الأعمال أثناء اتخاذ قراراتهم، بالإضافة الى ذلك يقوم الأداء الريادي على استغلال الفرص المُتاحة وتطوير الأفكار التي يتبناها رواد الأعمال الذين يتميزون بالدوافع القوية نحو التحقيق، حيث يتسنى لهم التصدي للتحديات والتحكم في جميع الموارد التي تساهم في تحقيق الريادة **(Sutanto, Sigiols, & Putih, 2019:254)**، ويعرفها **(المعاضيدي: 2010: 12)** بأنها الأهداف التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها من خلال الاستغلال الفعّال للموارد المتاحة واستثمارها في أنشطتها المتعددة الموجهة نحو السوق، بهدف ضمان التميز والابتكار.

بناءً على الإطلاقات السابقة، يمكن توجيه تعريف عملي للأداء الريادي بأنه القدرة التي تتحلى بها الإدارات الأكاديمية للمؤسسات التعليمية لتحقيق التفوق والاستثنائية، من خلال استغلال الأفكار المبتكرة وتحمل المخاطر بطرق تتناسب مع الموارد المتوفرة، مما يضمن استدامة واستمرارية الجامعات في موقع الريادة مقارنةً بمنافسيها من جامعات أخرى.

ثانياً: ابعاد الاداء الريادي

قدم **(Joghee &Dubey,2018:80)** شرحًا بأن مقياس الأداء الريادي يُمَثِّل القيمة العدديَّة أو الكميَّة التي تُقَدِّم المعلومات والبيانات حول أداء المؤسسات، في حين وصفها **(حداد، 2014: 357)** بأنها: التفسيرات التي تُوَجِّه المعلومات والبيانات لإدارة المؤسسة لتوضيح صحة المسارات المعتمدة، وبوصفها وسيلة لمراقبة فعّالة وتخطيط موثوق، وتُمَكِّن هذه المقاييس المؤسسة التعليمية من إجراء التعديلات الضرورية وتحسين الأداء، وقد لاحظ الباحث وجود اختلاف واضح في أراء الباحثين في وضع معايير تحدد المقياس، ولذلك اعتمد الباحث الابعاد الأكثر تكراراً والتي تتناسب مع طبيعة مجتمع وأهداف ومتغيرات الدراسة لتتمثل بالأبعاد التالية (المخاطرة، الابداع، الثقافة الريادية، الميزة التنافسية) والموضحة على النحو التالي:

1. **المخاطرة:** يستند الأداء الريادي على تحمّل المخاطر كوسيلة للاستفادة الفعّالة من الفرص في تطوير أنشطة وأعمال المؤسسة، من خلال إدراج أفكار جديدة واردة من مصادر خارجية **(Van & Botha, 2010)** ، وفي سياق المؤسسة تعكس المخاطرة درجة استعدادها ورغبتها في استثمار موارد كبيرة في مشروعات تحمل نسبة عالية من المخاطرة، مع وجود فرصة لحدوث نتائج غير مرغوبة أو فشل يترتب عليه تكلفة **(Chavez et al,2017)** وقد عرفت بأنها: تشكّل التصرفات والمواقف الجريئة والشجاعة لقادة المؤسسة تجاه قبول المخاطر الاجتماعية والاقتصادية والنفسية الممكنة، وذلك بهدف تحقيق قيمة استراتيجية في تطوير وبناء رأس المال البشري **(المختار، 2018)**، استنادًا إلى المفاهيم المذكورة سابقًا، يمكن تحديد المخاطرة على أنها: القدرة التي تتحلى بها القيادات داخل الجامعات العراقية لاتخاذ قرارات مجازفة وجريئة في إطار تطوير مشروعات استراتيجية تعليمية جديدة، تحقق قيمة في تعزيز رأس مالها البشري الممثل في الطلبة، بالرغم من المخاطر والتحديات المحتملة التي قد تواجه المؤسسة على مستوياتها الاقتصادية والاجتماعية والنفسية.
2. **الابداع:** أصبح التفكير المبدع محط انتباه الباحثين في ميدان إدارة وقيادة المؤسسات التعليمية بجميع مستوياتها وتنوعها، سواء كانت حكومية أم خاصة، فتلك المؤسسات تسعى جاهدة لتطوير وتعزيز رأس المال البشري، وذلك من خلال تكوين وتنمية القيم والمهارات، ويعرف **(الذيابات، 2017)** الابداع بأنه: كل ما يدل على تحويل الأفكار الواقعية إلى منتج فعلي، حيث تسعى المؤسسة إلى أن تكون رائدة ومتقدمة في تقديم مُنتجاتها، وتتسم بالتنافس القوي في استغلال الفرص، كما تمثل الإمكانية في ابتكار فكر جديد ورؤية مبتكرة وتطوير طرق ومواقف غير تقليدية وغير مألوفة، سواء كانت ذلك في تحسين العناصر الملموسة أو غير الملموسة، مما يدفع المنظمة نحو تحقيق تغيير إيجابي **(Daft & Noe,2001:120)**، واستنادًا إلى المفاهيم السابقة، يمكن تعريف الإبداع بأنه: الممارسات والمهارات التي تستخدمها القيادات الأكاديمية لاستحداث رؤى وأساليب جديدة، بالإضافة إلى القدرة على تحويل الأفكار المبتكرة سواء كانت ملموسة أو غير ملموسة إلى واقع ملموس من خلال روح ريادية تدفع المؤسسة نحو تغيير إيجابي.

3. **الثقافة الريادية:** تُعَدُّ الثقافة عاملًا بارزًا في تحقيق الأداء الريادي، وهي عامود أساسي من الأركان التي تحفِّز القائد التربوي لتبنّي سلوكيات قيادية وريادية، وبحسب ما أكدته **(عبد المنعم، 2021: 276)**، وأن امتلاك الثقافة الريادية أصبح ضروريًا للمؤسسات التعليمية في تحقيق تغييرات جذرية في المجتمع وتحقيق تفوق مستمر في عمليات التحول، كما يسهم تعزيز الثقافة الريادية لدى القيادات في تشكيل نظرة إيجابية نحوها، بالإضافة إلى تعزيز الابتكار والإبداع وتحقيق التميز في التعامل مع المخاطر والتحديات **(العتبي وموسى، 2015)**، وقد عرفها **(Akinboye & Pihie,2014)** بأنها: عملية زراعة ثقافة الإبداع في أفراد القيادة أو في الأفراد بشكل عام، وتدريبهم على تنمية التفكير الاستراتيجي وتطوير قدراتهم في تصوير الرؤى والأفكار المستقبلية، وتأتي هذه العملية كجزء أساسي من السلسلة المتكاملة للمهارات الضرورية لتحقيق قيادة ريادية متقدمة، واستنادًا إلى آراء الباحثين يمكن تعريف الثقافة الريادية بأنها: القيم والتوجهات والسلوكيات المميزة التي تتمتع بها القيادات الأكاديمية وتشكل دافعًا لتطوير المؤسسة وتأثيرها يتجلى في ترقية المستوى الفردي والجماعي، بهدف تحقيق التنمية المستدامة، مع الإشارة إلى أنها تمثل هدفًا أساسيًا في النظام التعليمي.
4. **الميزة التنافسية:** حتى تكتسب الجامعات العراقية تفوقًا تنافسيًا، يجب عليها أن تتجاوز مجرد جمع المعلومات والبيانات حول بيئتها الداخلية وتخزينها، ثم استدعائها عند الضرورة فقط، بل ينبغي لها أن تستفيد بشكل أمثل من تكنولوجيا المعلومات المتاحة من خلال توقع التغيرات والتطورات المحتملة في بيئتها الخارجية، ويشير **(الخوالدة، 2018: 134)** الى أن المؤسسات الجامعية تتنافس بجدية لتحقيق التفوق والاستدامة، وللحفاظ على هذا التميز تعتمد بشكل كبير على القدرات والمهارات البشرية المتاحة، والتي تعتبر مصدر قوتها لتحقيق الريادة وضمان استمراريتها واستقرارها، وعرفها **(أبراهيم: 2009)** بأنها: تمثل قدرة الجامعات على تقديم خدمات بحثية وتعليمية ذات طابع فريد ومتميز وذات جودة عالية، وهذا يترتب على مدى أدائها جودة مخرجاتها التعليمية ومدى تطوير قدرات الخريجين وأعضاء هيئة التدريس. وهذا يساهم بشكل إيجابي في تزويدهم بمهارات تنافسية على مختلف المستويات، استنادًا إلى رؤى الباحثين، يُمكن تحديد الميزة التنافسية على أنها: التقنيات والخدمات والأساليب والابتكارات الجديدة والمتميزة التي تُقَدِّمها المؤسسة التعليمية بطريقة تتجاوز ما يُقَدَّمه غيرها من المؤسسات الجامعية، لتحقيق مخرجات تعليمية تتفاعل مع احتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، بهدف الحفاظ على استمراريتها واستدامتها، وتعزيز موقعها التنافسي بين الجامعات على المستويين المحلية والعالمية.

ومن خلال هذه الابعاد والمحاور التي تجسد شكل ومرتكزات الأداء الريادي نلاحظ أن هذه الأطر النظرية تشير الى أنها ترتبط وتؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في مساهمتها على استكشاف الفرص واستثمارها والتي تمثل ابعاد البراعة الاستراتيجية والمتغير التابع لهذه الدراسة، وهذا ينسجم مع هدف الدراسة في التعرف على مدى امتلاك القيادات الأكاديمية لهذه الابعاد المتمثلة (بالمخاطرة، والابداع، والثقافة الريادية، والميزة التنافسية) ومدى انعكاسها على تحقيق استكشاف واستثمار الفرص المحيطة بالبيئة الجامعية، وهذا مؤشر يدل على أهمية هذ المقياس للوصول الى نتائج دقيقة وتحقيق أهداف الدراسة.

ثالثاً: مفهوم البراعة الاستراتيجية:

تعد التحديات التي نجمت عن التغيرات الديمغرافية والسياسية والاجتماعية، بالإضافة إلى التحولات الاقتصادية التي شهدتها العديد من البلدان العربية، يقع على عاتق المؤسسات التعليمية لتواجهها بتكيف إيجابي وفعّال. وذلك بهدف السعي لتحقيق الريادة والتميز، مما يمكنها من المنافسة في المستقبل ضمن صفوف المدارس والجامعات الريادية، وأن تكون قادرة على الدخول إلى هذا السباق بنجاح **(السيد علي، 2020: 85)**، كما يتوقف بقاء المؤسسة ونجاحها على المدى البعيد بقدرتها على المشاركة في أنشطة الاستثمار، وهذا يسهم في تحقيق نجاحها في الوقت الحاضر، بالإضافة إلى ذلك يُؤكد الأمر على ضرورة المشاركة في أنشطة استكشاف الفرص كوسيلة لضمان استدامتها في المستقبل **(Levinthal & March,1993:105)**، ومن وجهة نظر اخرى فأن مفهوم البراعة يتجلى في إرادة الفرد للتفوق في الإبداع واستنادًا إلى هذا المنظور تسعى المؤسسات الحديثة إلى تحقيق توازن بين استكشاف الفرص واستغلالها، حيث يكمن هذا التوازن في تلبية احتياجات المجتمع وتلبية متطلبات سوق العمل في الوقت المناسب وبأدنى مستوى من التكاليف الممكنة **(الإبراهيمي، 2019: 586)**، وعرفت البراعة الاستراتيجية بأنها: قدرة إدارة المؤسسة على ابتكار حلول إبداعية للتحديات والمشكلات، وذلك في إطار رؤية مشتركة وثقة متبادلة بين أفراد الفريق وتكامل أنشطتهم **(Tempelaar2010:75)**، كما تمثل إمكانية القادة في المؤسسات التعليمية لاكتشاف الفرص واستغلالها مُقَدَّمًا على منافسيهم في كل مجال يتعلق بالتقدم التكنولوجي، وتلبية احتياجات ومتطلبات سوق العمل في الوقت المناسب **(Tushman &ORelly,2013:324)**، وبناءً على المفاهيم المذكورة،

يُمكن تحديد البراعة الاستراتيجية على أنها: "القدرة التي تتمتع بها المؤسسة التعليمية على الاستمرار في تطوير وتأهيل مواردها البشرية باستخدام رؤية مستقبلية من خلال استكشاف الفرص المتاحة واستغلالها بتوازن، بما يضمن التكيف مع التغيرات المحيطة، ويتلاءم مع الموارد البشرية والمادية المتوفرة، ويتوافق مع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.

رابعاً: ابعاد البراعة الاستراتيجية

في سياق تصنيف البراعة الاستراتيجية، أوضح الباحثون وجود تصنيفات متعددة لجوانبها، أذ تتكون هذه البراعة من بُعدين متكاملين ومتعامدين، يُشير كل منهما إلى السلوكيات الاستكشافية والاستغلالية، واستنادًا إلى تحديد أبعاد الدراسة الحالية، اتفق الباحث على نحو كبير مع معظم الأبحاث والدراسات التي تمتّعت باعتماد استراتيجيتي استكشاف الفرص واستثمار الفرص كأبعاد لقياس البراعة الاستراتيجية، حيث تُعَد هاتين الاستراتيجيتين كأبعاد مهمة لتقدير مستوى البراعة الاستراتيجية في هذه الدراسة وعلى النحو الآتي:

1. **استراتيجية استكشاف الفرص:** أصبح الحديث عن تطوير عمليات الاستكشاف في المؤسسات التعليمية شائعًا بين الباحثين والإدارات الحديثة، ويُنظر إلى استراتيجية استكشاف الفرص على أنها إحدى العوامل الأساسية لتحقيق التنافسية، ولهذا السبب بدأت المؤسسات التعليمية بتوجيه اهتمام كبير نحو تحسين وتطوير عملية الاستكشاف وإدارتها، نظرًا للأثر الكبير والحاسم الذي تلعبه في نمو المؤسسة واستمراريتها، حيث يرى كل من **(الطه والهلالي، 2020: 348)** بأن استراتيجية استكشاف الفرص تُسهم في تطوير الخدمات والمنتجات في المؤسسات الخدمية، بما فيها المؤسسات التعليمية، وتعزز من نموها واستدامتها. وفي السياق نفسه تدعم هذه الاستراتيجية المؤسسات ذات الهدف الربحي في تطوير وتحسين منتجاتها وابتكاراتها، بالإضافة إلى ذلك تسهم في تعزيز قدرة المؤسسة على تحقيق التغيير والتكيف مع تغيرات المجتمع والبيئة والسوق بطرق تتناسب مع أهدافها ومتطلباتها، ووفقًا لدراسة **(أبو طبيخ، 2021: 7)**، يُظهر أنّ نشاط الاستكشاف يسبق بنفسه أنشطة المخاطرة والتجربة والابتكار والمرونة، فهو يمثل تعاونًا مشتركًا مع الجانب البحثي ضمن إطار البحث والتطوير، ولهذا تتطلب المؤسسات التعليمية مستوى بارع من الكفاءة بهدف تحقيق التوازن المناسب بين أنشطتي الاستكشاف والاستغلال بشكل متناغم ومتزامن، استنادًا إلى الآراء المذكورة من قبل الباحثين، يمكن الاستدلال على أن استراتيجية استكشاف الفرص تجسِّد قدرة القادة الأكاديميين على استكشاف فرص جديدة داخل البيئة الجامعية وخارجها، حيث تهدف هذه الاستراتيجية إلى تقديم خدمات تعليمية متجددة وحديثة، تلبي احتياجات الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية وتلبي تطلعات المجتمع، كما تسعى أيضًا إلى رفع مستوى الجودة التعليمية والترقية بالمستوى التعليمي بشكل عام.
2. **استراتيجية استثمار الفرص:** تظهر المؤسسات التي تعتمد استراتيجية الاستثمار في الفرص قدرتها على خلق أنشطة استغلالية موثوقة من خلال تطوير وتعزيز قدراتها وتطبيق المعرفة الحالية، أذ تركز هذه المؤسسات على المجالات ذات الصلة لتحقيق أهدافها وتلبية احتياجاتها بشكل فعّال ومستدام**(Schnellbacher & Wald, 2019:444)** ، وهذه الاستراتيجية تُعَدّ الاستثمار الأمثل لقدرات المؤسسة بهدف تحسين أعمالها ونشاطاتها بما يُضمِن خلق قيمة مُضافة لتلك الأنشطة على المدى القريب **(Pai,2007:24)**، وتمثل البراعة الاستثمارية تراكمًا مبتكرًا لتلبية احتياجات العملاء والزبائن، حيث يكمن التركيز على الاستثمار في تعزيز الأداء على الأمد القصير، ومع ذلك تحمل استراتيجية الاستثمار معها جوانب من المخاطرة والتحدي، حيث قد تواجه المؤسسات صعوبة في مواجهة التغيرات البيئية بشكل كافٍ نظرًا لرغبتها في حماية منتجاتها وخدماتها الحالية بالإضافة إلى ذلك تميل المؤسسات غالبًا إلى الاستثمار في المشاريع الموثوقة ذات الخطورة المنخفضة وذلك يمكن أن يؤثر على قدرتها على استغلال فرص جديدة بشكل مبتكر **(رشيد ولفتة، 2018: 36)**، وبناءً على السياق المقدم، يمكن تعريف استراتيجية استثمار الفرص على أنها: القدرة الاستراتيجية التي تمتلكها قيادات المؤسسات التعليمية على تحسين وتطوير الأنشطة التعليمية بما يُحقق قيمة مستدامة على المدى القريب من خلال استغلال الفرص المتاحة داخل وخارج بيئتها. تهدف هذه الاستراتيجية إلى تلبية احتياجات وتطلعات القطاع التربوي والتعليمي من خلال تقديم خدمات تعليمية مبتكرة تتفوق على المنافسين، سواء على الصعيدين المحلي والعالمي.

خامساً: مفهوم القيادات الأكاديمية:

يحتل مفهوم القيادة الأكاديمية مكانة بارزة وحيوية في ساحة التعليم العالمي والبحث العلمي حيث ترتبط القيادة الجامعية بشكل وثيق مع البيئة المحيطة بمجال التعليم والتربية، وتعتبر عملية التعلم مسؤولية قومية واجتماعية وإدارية واستثمارية وإنتاجية، أذ تسعى

القيادة الجامعية إلى تحقيق دور إنساني فاعل من خلال توجيه الجهود نحو تعزيز عملية التعلم والتعليم، وتحقيق تطلعات المجتمع وتحقيق النجاح والاستدامة في هذا المجال **(الرفاعي وآخرون،2000: 157)**، فالقادة الأكاديميين هم الاساتذة الذين يتمتعون بمكانة رفيعة في الجامعات ويتحملون مسؤوليات كبيرة تتعلق بتنفيذ البرامج الدراسية وتطبيق المناهج وإدارة فرق التدريس وتقييم عملية التعلم **(Bergh,2009:25)**، وبذلك تعرف القيادات الأكاديمية بأنها: الأفراد المسؤولين عن الأعمال الإدارية والإشرافية بالإضافة إلى دورهم كأكاديميين في الجامعة فهم يمتلكون خبرات ومهارات وأساليب تؤهلهم للتأثير في بيئة العمل الأكاديمي وتشمل هذه القيادات كل من رئيس الجامعة، وعمداء الكليات، ومعاونيهم الإداريين والعلميين.

سادساً: الدراسات السابقة:

تمثل هذه الدراسات الأساس الذي يستند إليه الباحث ونقطة البداية الأساسية لوضع إطار فكري يمكن الاستناد إليه لتحديد مسار ومحددات الدراسة الحالية، وتركز معظم المناهج البحثية الموثوقة والمعترف بها عالمياً على استعراض الأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

حيث أجرى الباحث **(أحمد، 2020)** دراسة تحت عنوان "تعزيز ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعة الأزهر بأبعاد القيادة الريادية"، وهدفت الدراسة إلى تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعة من خلال تطوير أبعاد القيادة الريادية، وهي بعد المبادرة، وبعد المخاطرة المحسوبة، وبعد الإبداع، وبعد الرؤية الاستراتيجية، وقد أظهرت النتائج أن ممارسة القيادات الأكاديمية لأبعاد الأداء الريادي كانت ضعيفة، ومن أهم التوصيات كانت ضرورة نشر الثقافة الريادية في البيئة الجامعية واختيار قادة أكاديميين متميزين من حيث القيادة.

في حين تبنى الباحثان **(إبراهيم وحميد، 2019)** توضيح العلاقة بين الذكاء التنافسي والأداء الريادي، وذلك بتوسيط اليقظة الاستراتيجية من خلال دراسة ميدانية على عدد من الكليات الأهلية في العراق، وأظهرت الاستنتاجات أن القادة الرياديين يعتمدون على هياكل معرفية لاتخاذ قرارات تقييم الفرص وبناء المشاريع، وأن الهياكل المعرفية تحدد أدوار الرياديين ومسار الأنشطة المستقبلية، وتوصي الدراسة بتعزيز الثقافة التنافسية داخل الكليات وتطوير عملية الذكاء التنافسي للتقليل من المخاطر المفاجئة، إضافةً إلى ضرورة إنشاء مخزن للبيانات والمعلومات السرية حول الجامعات المنافسة.

وقام الباحثان **(Wibowo & Saptono, 2018)** بأجراء دراسة مسحية سببية على معلمي المرحلة الابتدائية في نيجيريا وجكارتا لفحص تأثير القيادة الريادية على الابتكار والإبداع لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وأظهرت الدراسة أن هناك تأثير إيجابي مباشر للقيادة الريادية على تطوير الإبداع لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وتوصلت النتائج أيضًا إلى أن القيادة الريادية والإبداع لدى المعلمين يؤثران بشكل مباشر على قدرتهم على تحقيق تغيير في عملية التعليم، واوصت الدراسة بضرورة تعزيز القيادة الريادية في مجال التعليم لتعزيز الابتكار والإبداع بين المعلمين.

بينما استقصت دراسة **(Wahab & Tyasari, 2020)** تأثير القيادة الريادية على قادة الجامعات في باكستان. باستخدام منهج المسح، أذ تم تحليل عينة من (242) قائدًا جامعيًا في ولاية البنجاب، وهدفت الدراسة إلى فهم العلاقة بين الكفاءة الإدارية وتوجيه التعلم مع الأداء الوظيفي ومعرفة الدور الوسيط للقيادة الريادية مستندة إلى نظريات الطوارئ والموارد، وأظهرت النتائج أن القيادة الريادية تلعب دورًا متوسطًا بين الكفاءة الإدارية والأداء الوظيفي، وأنها تسهم في التكيف مع التحديات في بيئة التعليم الباكستانية.

ولمعرفة علاقة القيادة المُلهمة بتحقيق البراعة الاستراتيجية في جامعة الزقازيق"، هدفت دراسة **(علوان، 2021)**، لتفعيل القيادة الملهمة لتحقيق التميز الاستراتيجي، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، كما حددت العينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة (171)، وتوصلت إلى أن القيادة الملهمة تؤثر بشكل كبير في تحقيق التوازن بين الابتكارات والاستغلاليات، وتؤثر سلوك القيادة أكثر من السلوك الاستراتيجي على مستوى التميز، ومن التوصيات التي افرزتها الدراسة تعزيز وعي القيادات بالقيادة الملهمة وخلق بيئة تنظيمية داعمة للابتكار والبراعة.

واستهدفت دراسة **(إبراهيم وخلف، 2021)** فهم دور ممارسات القدرات الاستراتيجية في تعزيز البراعة الاستراتيجية في الجامعات الأهلية بالنجف الأشرف، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام الأبعاد المختلفة للبراعة الاستراتيجية (استكشاف الفرص، استثمار الفرص، البراعة الهيكلية) بشكل متكامل يسهم في تعزيز ممارسات القدرات الاستراتيجية في هذه الجامعات، وأُوصِت الدراسة بأهمية تعزيز

التواصل مع التطورات السريعة واستدامة التكيّف مع التغيرات المستمرة من خلال جذب كفاءات علمية مؤهلة لمواجهة تحديات البيئة الخارجية المتقلّبة.

وتسلط دراسة **(Soares,et,2018)** الضوء على فهم تأثير البراعة الاستراتيجية من خلال محاورها (استكشاف واستغلال الفرص) على التباين في أعداد الطلاب في المؤسسات الجامعية البرازيلية، وتم اعتماد الاستبيان كأداة لجمع البيانات في إطار موضوع "البراعة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي"، في جامعات البرازيل واستهدفت قادة أكاديميين تنفيذيين، وأظهرت الدراسة أن البراعة الاستراتيجية من خلال محاورها تفسر نسبة (20.6%) من التباين في عدد الطلاب بين المؤسسات، وأن الفروقات في مؤشر جودة التدريس غير قابلة للتفسير من خلال هذه المحاور، ومن نتائج الدراسة، تم التوصية بتعزيز تنظيم البراعة الاستراتيجية عبر أربع مستويات (جنيني، منظم، شبه متطور، متطور) كجزء من تحسين الأداء الجامعي.

وتم التركيز على "الدور الاستراتيجي لمرونة الموارد البشرية كنموذج كامل للبراعة الاستراتيجية في جامعة اصفهان الإيرانية" ضمن دراسة اجراها الباحث **(Ketabchi,M,2020)** لفهم كيفية دور مرونة الموارد البشرية في تحقيق البراعة الاستراتيجية، ومن نتائج الدراسة تبين أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين مرونة الموارد البشرية والبراعة الاستراتيجية، وعدم وجود تأثير معنوي للبراعة الاستراتيجية على الأداء الجامعي، ولم يتم اكتشاف تأثير إيجابي لمرونة الموارد البشرية على أداء الجامعة سواء كان بشكل مباشر أو غير مباشر، ومن التوصيات المهمة التي قدمتها الدراسة، أن أهداف ومهام الجامعة يمكن تحقيقها من خلال تعزيز مرونة الموارد البشرية واستغلال جوانبها الثلاثة: المرونة السلوكية، والمهارية، والمعرفية.

وتعقيباً على الدراسات السابقة فأن هذه الدراسات تسلط الضوء على دور القيادة الريادية والبراعة الاستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، وتتنوع النتائج بين تسليط الضوء على ضعف ممارسة القيادات الأكاديمية في إحدى الجامعات، وبين تأكيد أهمية الذكاء التنافسي والهياكل المعرفية للقادة الرياديين، كما ترتبط القيادة الريادية بالإبداع والتغيير في مجال التعليم وتلعب دورًا متوسطًا بين الكفاءة الإدارية والأداء الوظيفي في المؤسسات، وتأكيدًا على ذلك ترتكز الدراسة الحالية على "تأثير الأداء الريادي للقيادات الأكاديمية العليا في البراعة الاستراتيجية من خلال آراء عينة من رؤساء الاقسام العلمية في جامعة بغداد، حيث تهدف الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الأداء الريادي والبراعة الاستراتيجية في الجامعات، وبذلك تلخص الدراسات السابقة الجوانب المختلفة لهذا النمط من البحوث، مما يمهد الطريق للدراسة الحالية لفهم تأثير الأداء الريادي على البراعة الاستراتيجية في جامعة بغداد.

الفصل الثالث الإطار التطبيقي

أولاً: منهج الدراسة

قد وظف الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسته، نظرًا لشيوعه في البحوث الاجتماعية والإنسانية، وهدفَ هذا المنهج إلى فهم عميق للعلاقة بين المتغيرات وتطوير نموذج تفسيري للبراعة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية العليا في جامعة بغداد، من وجهة نظر رؤساء الأقسام العلمية.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من رؤساء الاقسام العلمية في جامعة بغداد وبواقع (172) رئيس قسم ومن ضمنها الفروع العلمية كونها مقسمة الى تخصصات فرعية ضمن هيكلية بعض الكليات كالطب والقانون والتربية الرياضية وغيرها، وتم اختيار رؤساء الاقسام العلمية كعينة باعتبارها تمتلك تفاعلًا مباشرًا مع مُصمِمي القرارات في القيادات الأكاديمية العليا، وتشتمل على الأشخاص المسؤولين عن تنفيذ السياسات المطبقة، كما تم انتقاؤها بناءً على وجود تواصل مستمر مع الطلبة، حيث يُعدّون الجزء الأساسي في عملية التعلم، بفضل هذا التفاعل يتمتع هؤلاء الأفراد بتصوّر دقيق حول السلوكيات القيادية وأثره، وتم استهداف جميع افراد عينة من خلال توزيع أداة البحث (الاستبانة) ورقياً والكترونياً، وقد استحصل الباحث على (125) استبانة صالحة وبواقع (83) استبانة ورقية (42) استبانة والتي وزعت عبر الرابط "**Google Form**"الكترونية اعدها الباحث عن طريق برنامج

https://forms.gle/LtFWPgbsChRCxFXh8

ثالثاً: حدود الدراسة

فيما يتعلق بحدود الدراسة يظهر الإطار المعرفي من خلال تسليط الضوء على مفاهيم أساسية والتي تتمثل بالأداء الريادي والبراعة الاستراتيجية، وتم تحديد الحدود المكانية للدراسة في جامعة بغداد، حيث يتم التركيز على الوضع الخاص بها، أما فيما يتعلق بالحدود البشرية فإن الدراسة تستند إلى متغيرات استراتيجية وتهدف إلى استقصاء مستوى الأداء الريادي والبراعة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية حيث تم تحديد عينة الدراسة من خلال استهداف جميع رؤساء الأقسام العلمية في جامعة بغداد، وبذلك فأن حدود هذه الدراسة تتسم بتركيزها على السياق الأكاديمي في جامعة بغداد، مما يقوّض قابلية تعميم النتائج إلى سياقات أخرى.

رابعاً: أداة البحث

تم تطوير فقرات الاستبانة بالاستناد إلى المقاييس المعتمدة سابقًا في العديد من الدراسات والأبحاث الأجنبية والعربية ذات الصلة بموضوع البحث، مع إجراء بعض التعديلات لتتناسب مع اتجاهات البحث الحالية والمعايير المحددة، وبواقع (40) فقرة.

خامساً: ثبات وصدق أداة قياس الدراسة

أ. الثبات لأداة قياس الدراسة

يُشير مصطلح "الثبات" إلى استقرار مقياس الدراسة والاستمرارية في الحصول على نتائج متسقة عبر فترات زمنية مختلفة. ويُقيَّم الثبات البنائي لأداة القياس من خلال استخدام اختبار ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل الثبات للأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، اذ يُظهر الجدول (1) أن قيم معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.736–0.940). هذه القيم تُعتبر جيدة إحصائياً نظراً لأنها تتجاوز القيمة الحد الأدنى المقبولة المعتمدة والبالغة (0.70). اذ تُشير هذه النتائج إلى أن الأداة ذات اتساق وثبات داخلي، مما يعزز موثوقيتها في قياس المتغيرات المستهدفة.

الجدول (1) معاملات الثبات لأداة قياس الدراسة

متغيرات الدراسة	ألفا كرونباخ
المخاطرة	0.880
الابداع	0.736
الثقافة الريادية	0.755
الميزة التنافسية	0.792
الأداء الريادي	0.838
استراتيجية استكشاف الفرص	0.886
استراتيجية استثمار الفرص	0.886
البراعة الاستراتيجية	0.940

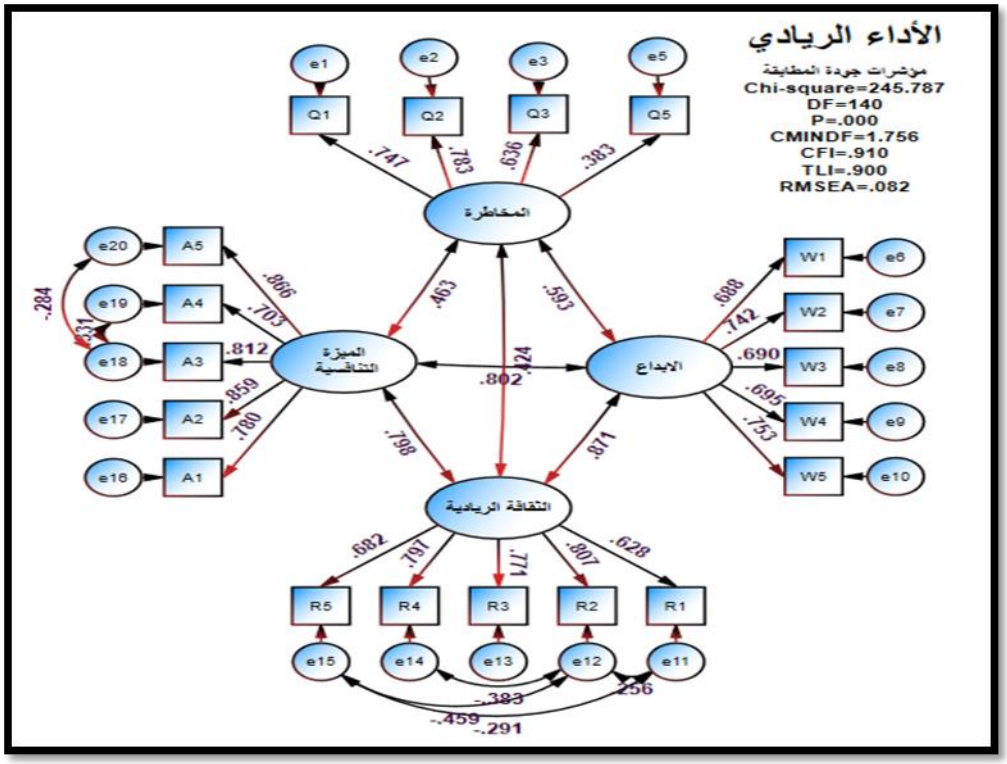
المصدر : برنامج SPSS V.28

ب. الصدق البنائي التوكيدي

1 –الأداء الريادي

الشكل رقم (2) يُظهر نموذج الأداء الريادي، الذي يتكون من أربعة أبعاد أساسية، حيث يتألف كل بُعد من خمسة أسئلة، أذ يتضح من الشكل أن جميع المؤشرات كانت ضمن المعايير المحددة، مما يدل على جودة وكفاءة المؤشر في تحليلاته، ويجعله مناسبًا لإجراء التحليلات المعنوية فيما بعد.

شكل (2) انموذج الأداء الريادي للصدق البنائي التوكيدي



المصدر: برنامج AMOS V.26

اذ يتبين من خلال الجدول (2)، قيم التقديرات لجميع لاسئلة متغير **الأداء الريادي** تراوحت بين (0.866- 0.383), كما يتبين انها معنوية , وذلك من خلال قيم (CR) التي تراوحت بين (10.05- 3.611) وهي اكبر من القيمة الحرجة(CR) البالغة (1.96)، وهذا يدل على صدق الاسئلة وهو مؤشر جيد.

جدول (2) التقديرات لأبعاد متغير الأداء الريادي

الاسئلة	المسار	الابعاد	التقديرات	C.R.	P
Q1	<---	المخاطرة	.747		
Q2	<---		.783	6.673	***
Q3	<---		.636	5.858	***
Q5	<---		.383	3.611	***
W1	<---	الابداع	.688		
W2	<---		.742	7.122	***
W3	<---		.690	6.671	***
W4	<---		.695	6.715	***
W5	<---		.753	7.223	***
R1	<---	الثقافة الريادية	.628		
R2	<---		.807	7.633	***
R3	<---		.771	6.534	***
R4	<---		.797	6.622	***

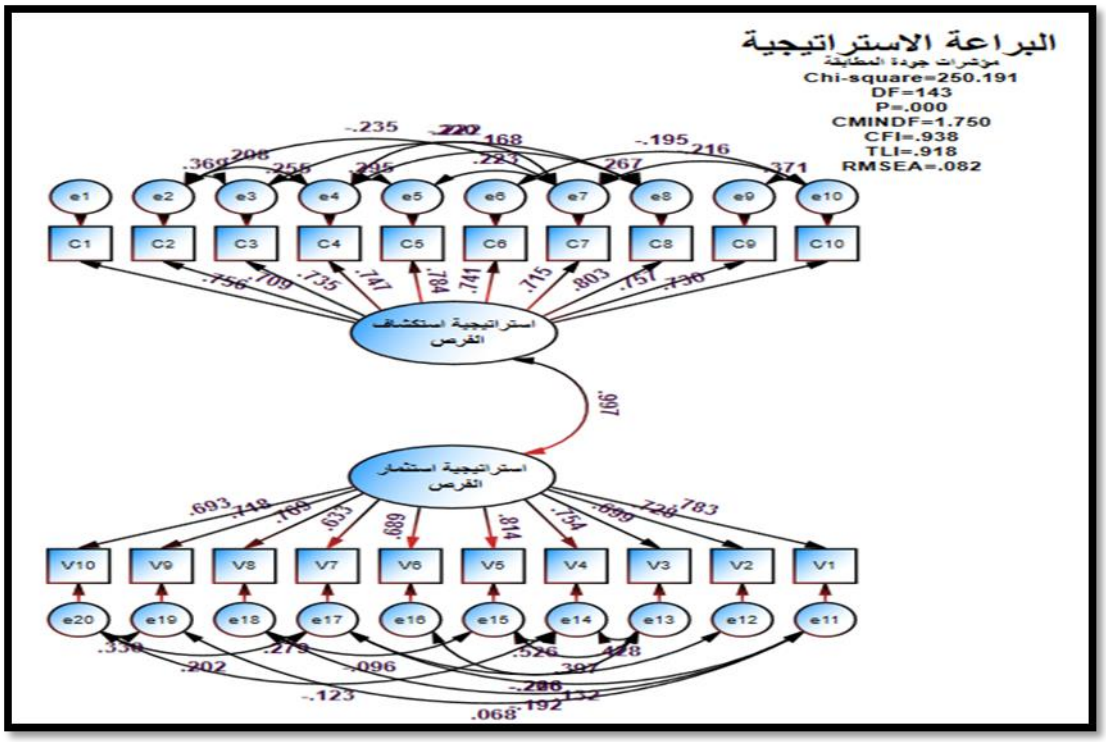
R5	<---		.682	5.255	***
A1	<---	الميزة التنافسية	.780		
A2	<---		.859	10.050	***
A3	<---		.812	9.108	***
A4	<---		.703	7.759	***
A5	<---		.866	9.974	***

المصدر : برنامج AMOS V.25

2- البراعة الاستراتيجية

يظهر الشكل (3) نموذج **البراعة الاستراتيجية**، الذي يتألف من بُعدين أساسيين، اذ يتألف كل بعد من (10) اسئلة. يتبين من الشكل أن جميع المؤشرات كانت ضمن المعايير، مما يشير إلى أن المؤشر هو جيد وكافٍ لإجراء الاختبارات اللاحقة.

شكل (3) انموذج البراعة الاستراتيجية للصدق البنائي التوكيدي



المصدر: برنامج AMOS V.26

يُظهر الجدول (3) قيم التقديرات لجميع الأسئلة، حيث تتراوح بين (0.633-0.814)، كما بلغت القيم الحرجة (CR) لها بين (7.502-9.573)، وهي أعلى من قيمتها الحرجة المعيارية (CR) المعتمدة والتي تبلغ (1.96). يشير ذلك إلى معنوية الأسئلة و صدقها، مما يجعلها مؤشرًا جيدًا.

جدول (3) التقديرات لأبعاد متغير البراعة الاستراتيجية

الاسئلة	المسار	الابعاد	التقديرات	C.R.	P
C1	<---	استراتيجية استكشاف الفرص	.756		
C2	<---		.709	7.799	***
C3	<---		.735	8.133	***

C4	<---		.747	8.262	***
C5	<---		.784	8.767	***
C6	<---		.741	8.207	***
C7	<---		.715	7.849	***
C8	<---		.803	9.011	***
C9	<---		.757	8.419	***
C10	<---		.730	8.054	***
V1	<---	استراتيجية استثمار الفرص	.783		
V2	<---		.728	8.336	***
V3	<---		.699	7.911	***
V4	<---		.754	8.684	***
V5	<---		.814	9.573	***
V6	<---		.689	7.800	***
V7	<---		.633	7.502	***
V8	<---		.769	8.178	***
V9	<---		.718	8.484	***
V10	<---		.693	7.843	***

المصدر: برنامج AMOS V.26

سادساً : التحليل الوصفي لمتغيرات البحث

1- الأداء الريادي

من الجدول (4) يظهر أنَّ أعلى متوسط حسابي عام تم تحقيقه في بُعد المخاطر، حيث وصل إلى (3.531)، وتم تصنيفه على أنه على مستوى جيد، كما أظهر الانحراف المعياري له قيمة (0.769)، مع معامل الاختلاف يبلغ (21.78)، مما يعكس أهميته بوصفه بُعدًا ثانويًا من حيث الأهمية النسبية، على النقيض كان أقل وسط حسابي عام في بُعد الميزة التنافسية حيث بلغ (3.439) وتم تصنيفه بأنه على مستوى جيد، وأظهر الانحراف المعياري قيمة (0.904)، مع معامل اختلاف يصل إلى (26.27) مما يجعله بُعدًا منخفض الأهمية نسبيًا، وفيما يخص بُعد الإبداع فقد وصل وسط الحساب العام له إلى (3.519)، وكان على مستوى جيد حيث بلغ الانحراف المعياري (0.792)، ومعامل الاختلاف (22.50) مما يجعله بُعدًا من ضمن الأبعاد المتوسطة الأهمية، ويُظهر الجدول أيضًا أن وسط الحساب العام لبُعد الثقافة الريادية قد بلغ (3.529) وكان على مستوى جيد، مع انحراف معياري (0.763)، ومعامل اختلاف (21.63)، مما يجعله بُعدًا على مستوى الأهمية النسبية الأعلى، وفي السياق العام حقق متغير الأداء الريادي وسط حسابي بلغ (3.504) بمستوى جيد، وبانحراف معياري (0.664)، حيث بلغ معامل الاختلاف (18.94)، واحتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية النسبية.

2- البراعة الاستراتيجية

من خلال الجدول (4)، يتضح أن أعلى متوسط حسابي عام تم تحقيقه في بعد استراتيجية استكشاف الفرص، حيث بلغ (3.374)، وكان له مستوى متوسط للانحراف المعياري بقيمة (0.771) ومعامل اختلاف يبلغ (22.86)، ويأتي هذا البعد على المستوى الأول من حيث الأهمية النسبية، بالمقابل كان أقل متوسط حسابي عام في بعد استراتيجية استثمار الفرص حيث بلغ (3.303)، وكان له مستوى متوسط للانحراف المعياري بقيمة (0.785) ومعامل اختلاف يبلغ (23.78)، يأتي هذا البعد على المستوى الثاني من حيث الأهمية النسبية، وبشكل عام حقق متغير البراعة الاستراتيجية متوسط حسابي بلغ (3.339) مع مستوى

متوسط للانحراف المعياري بقيمة (0.756)، كما بلغ معامل الاختلاف (22.64)، حيث جاء هذا المتغير في الترتيب الثاني من حيث الأهمية النسبية.

جدول (4) الإحصاءات الوصفية لمتغيرات وابعاد الدراسة

ابعاد متغيرات البحث	M	S	CV	الاهمية النسبية
المخاطرة	3.531	0.769	21.78	**2**
الابداع	3.519	0.792	22.50	**3**
الثقافة الريادية	3.529	0.763	21.63	**1**
الميزة التنافسية	3.439	0.904	26.27	**4**
الأداء الريادي	3.504	0.664	18.94	**الاول**
استراتيجية استكشاف الفرص	3.374	0.771	22.86	**1**
استراتيجية استثمار الفرص	3.303	0.785	23.78	**2**
البراعة الاستراتيجية	3.339	0.756	22.64	**الثاني**

المصدر : برنامج SPSS V.28

سابعاً: اختبار فرضيات البحث

1- اختبار الفرضية الاولى

ألتي تفيد بانْ: **(لا يوجد تأثير ذو دلالة معنوية للأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية)**

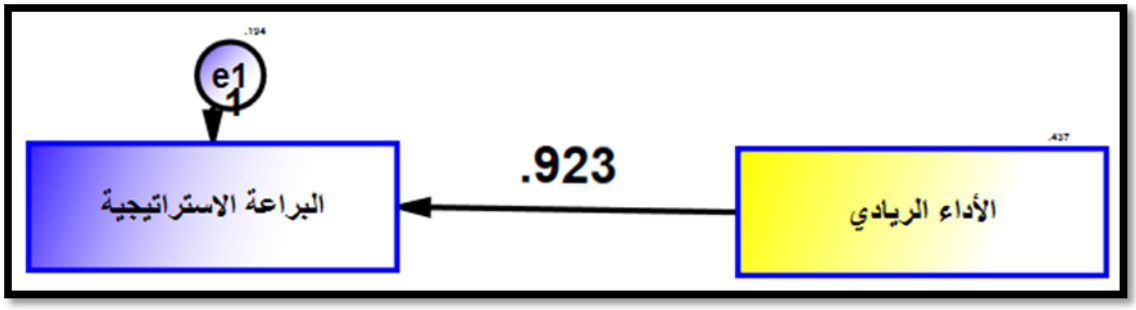
من خلال الجدول (5) والشكل (4)، تبين قيمة (F) المستخرجة للأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية بلغت (212.672) هذه القيمة (أكبر) من القيمة الجدولية المحددة (3.94) عند مستوى دلالة (0.05)، وتعزز هذا النتيجة تأييد قبول الفرضية البديلة التي تشير إلى **(وجود تأثير ذو دلالة معنوية للأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية)**، وتوضح هذه النتيجة أن الأداء الريادي يلعب دورًا هامًا ومؤثرًا في تحقيق البراعة الاستراتيجية، وبناءً على القيم المستخرجة يمكن القول أن الأداء الريادي يستطيع تفسير نسبة تصل إلى (65%) من المتغيرات التي تؤثر على البراعة الاستراتيجية، وأن قيمة (t) المستخرجة لمتغير الأداء الريادي بلغت (14.583) وهي أكبر من القيمة (t) الجدولية المحددة (1.984) عند مستوى دلالة (0.05). ويُظهر هذا ثبوت معنوية (β) لمتغير الأداء الريادي، بالتالي يُظهر أن زيادة في الأداء الريادي بمقدار وحدة واحدة سيؤدي إلى زيادة البراعة الاستراتيجية بنسبة بنسبة (92%).

جدول (5) تحليل تأثير الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية

المتغير المستقل		R	(R^2)	(R^2) Adj	(F)	(t)	Sig	المتغير التابع
الأداء الريادي	(α) 0.104	0.811	0.657	0.654	212.672	14.583	0.000	البراعة الاستراتيجية
	(β) 0.923							

المصدر : برنامج SPSS V.28

شكل (4) تحليل تأثير الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية



المصدر: برنامج AMOS V.26

2- اختبار الفرضيات الفرعية لأبعاد الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية

اذ يتبين من الجدول (7) ما يأتي :

أ. حققت قيم (F) المستخرجة بين أبعاد الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية (25.184، 133.561، 141.996، 130.639) على التوالي. يُلاحظ أن كل هذه القيم أكبر من القيمة (F) الجدولية المحددة (3.94) عند مستوى دلالة (0.05). استنادًا إلى هذه النتائج، يتم اتخاذ القرار كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) الفرضيات الفرعية للتأثير بين ابعاد الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية

رمز الفرضية	الفرضية	القرار
H21	يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لبعد المخاطرة في البراعة الاستراتيجية	قبول الفرضية البديلة
H22	يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لبعد الابداع في البراعة الاستراتيجية	قبول الفرضية البديلة
H23	يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لبعد الثقافة الريادية في البراعة الاستراتيجية	قبول الفرضية البديلة
H24	يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لبعد الميزة التنافسية في البراعة الاستراتيجية	قبول الفرضية البديلة
	عدد فرضيات العدم (الصفرية) المقبولة	0
	عدد الفرضيات البديلة المقبولة	4

المصدر: اعداد الباحث استناداً إلى قيم (F) المستخرجة بين أبعاد الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية

ب. سجلت قيمة معامل الارتباط (R) ما قيمته (0.430, 0.739, 0.749, 0.735) وهذ يشير الى ان هنالك تباين في قيمة الارتباط بين ابعاد الأداء الريادي في متغير البراعة الاستراتيجية ,اذ يتبين ان اعلى قيمة ارتباط كانت عند بعد (الثقافة الريادية) اذ بلغت (0.806), كما بينت النتائج ان اقل قيمة ارتباط كانت عند بعد (المخاطرة) اذ بلغت (0.738).

ج. حققت قيمة معامل التحديد (R^2) ما قيمته (0.185, 0.546, 0.561, 0.541) وهذ يشير الى ان هنالك تباين في تفسير ابعاد **الأداء الريادي** لمتغير **البراعة الاستراتيجية** اذ يتبين ان اعلى نسبة تفسيرية كانت عند بعد **(الثقافة الريادية)** اذ فسرة ما نسبة (56%) من المتغيرات التي تطرأ على متغير **البراعة الاستراتيجية**، اما اقل نسبة تفسيرية كانت عند بعد **(المخاطرة)** اذ تفسر ما نسبة (18%) من المتغيرات التي تطرأ على متغير **البراعة الاستراتيجية**.

د. بلغت قيمة (t) ألمستخرجة لمعامل الميل الحدي **بين ابعاد الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية** (5.018, 11.557, 11.916, 11.430) على التوالي وهي اكبر من القيمة (t) الجدولية البالغة (1.984) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير الى ثبوت معنوية معامل الميل الحدي **لأبعاد الأداء الريادي**.

هـ. يتضح من قيمة (β) للأبعاد كافة والبالغة (0.423, 0.706, 0.742, 0.615) على التوالي اذ تشير الى ان هنالك تباين في القوة التأثرية لأبعاد **الأداء الريادي في** متغير **البراعة الاستراتيجية** اذ يتبين ان اعلى قوة تأثيره كانت عند بعد **(الثقافة الريادية)** اذ ان

زيادة هذا البعد بمقدار وحدة واحدة سيؤدي الى زيادة متغير **البراعة الاستراتيجية** بنسبة (74%), كما يتضح ان اقل قوة تأثيرية كانت عند بعد **(المخاطرة)** اذ ان زيادة هذا البعد بمقدار وحدة واحدة سيؤدي الى زيادة متغير **البراعة الاستراتيجية** بنسبة (42%),

جدول (7) تحليل التأثير لأبعاد الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية

البراعة الاستراتيجية	ابعاد الأداء الريادي	α	B	R	R^2	Adj (R^2)	F	t	sig
	المخاطرة	1.846	0.423	0.430	0.185	0.178	25.184	5.018	0.000
	الابداع	0.856	0.706	0.739	0.546	0.542	133.561	11.557	0.000
	الثقافة الريادية	0.721	0.742	0.749	0.561	0.557	141.996	11.916	0.000
	الميزة التنافسية	1.223	0.615	0.735	0.541	0.536	130.639	11.430	0.000

المصدر : برنامج SPSS V.28

وبذلك يُظهر هذا التحليل أن هناك تأثير ذو دلالة إحصائية للأبعاد الفرعية للأداء الريادي على البراعة الاستراتيجية. القيم العالية لمعامل الـ (F) تشير إلى أهمية هذه الأبعاد في تفسير التغيرات في البراعة الاستراتيجية، وعليه يمكن اعتبار الأداء الريادي كمحفز قوي لتعزيز البراعة الاستراتيجية في السياق المدروس.

الفصل الرابع الاستنتاجات والتوصيات

اولاً- الاستنتاجات

1. اشارت النتائج الى ان النماذج المستخدمة تتسم بالثبات الجيد إضافة الى ان جميع مؤشرات جودة المطابقة كانت جيدة
2. أوضحت النتائج الى ان الجامعة تهتم ببعد المخاطر اذ تشجع القيادات الأكاديمية العليا على استكشاف الفرص الجديدة حتى لو كانت مصحوبة بمستويات مختلفة من المخاطرة
3. بينت النتائج أن القيادات الأكاديمية العليا تشجع الهيئات التدريسية على تطبيق التجارب الابداعية التعليمية الحديثة لتطوير الأداء التعليمي اذ تمنح جميع مكونات المجتمع التعليمي في الجامعة حرية التعبير عن الرأي وطرح الأفكار الإبداعية
4. اشارت النتائج ان الجامعة تركز على القيم والاتجاهات والسلوكيات التي يمتلكها القائد في المؤسسات التعليمية وتمثل الدافع لتطوير المؤسسة وانعكاسها على رفع مستوى الفرد والمجتمع في تحقيق التنمية المستدامة باعتبارها أحد أهداف النظام التعليمي اذ اشارت النتائج الى قيام القيادات الأكاديمية العليا بإشراك الكوادر التعلمية في الندوات والمؤتمرات العالمية والدورات التدريبية لمواكبة التطورات المستمرة في المؤسسات الجامعية
5. بينت النتائج ان الجامعة تسعى الى امتلاك التقنيات والخدمات والاساليب والابتكارات الجديدة والمتميزة التي تقدمها المؤسسة التعليمية بشكل يفوق ما تقدمهُ المؤسسات الجامعية الأخرى.
6. أوضحت النتائج الى ان الجامعة تهتم وبمستوى جيد بالأداء الريادي اذ تعدها احد اركان التميز اذ تعمل جاهدة على توظيف الافكار الابداعية والمخاطرة بما يتناسب مع الموارد المتاحة، وبما يضمن بقاء واستمرار المؤسسات الجامعية في مركز الصدارة مقارنة بمنافسيها من المؤسسات الجامعية الأخرى
7. اظهرت النتائج الى مستوى اهتمام الجامعة باستراتيجية استكشاف الفرص كانت بمستوى متوسط اذ ان تمثل القيادات الأكاديمية على البحث عن فرص جديدة داخل البيئة الجامعية وخارجها من أجل تقديم خدمات تعليمية حديثة تتناسب مع حاجات وتطلعات المجتمع والارتقاء بالمستوى التعليمي ليست بمستوى الطموح الذي ترقى اليه الجامعة.
8. اشارت النتائج الى ان مستوى اهتمام الجامعة باستراتيجية استثمار الفرص كانت أيضا بمستوى متوسط اذ ان الجامعة تعمل وبصورة مستمرة على تحسين الأنشطة التعليمية لإيجاد قيمة مستدامة على الأمد القريب في تلبية حاجات القطاع التربوي والتعليمي من

خلال الاستغلال الأمثل للفرص المتاحة داخل وخارج البيئة الجامعية بهدف تقديم خدمات تعليمية جديدة تفوق قوة المنافسين من الجامعات الأخرى محلياً وعالمياً.

9. تظهر النتائج أن مستوى استراتيجية استكشاف الفرص جاء بمتوسط حسابي (3.374)، ليكون بذلك اعلى من مستوى استراتيجية استثمار الفرص في الجامعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.303).
10. اشارت النتائج الى ان البراعة الاستراتيجية في الجامعة موجود ولكن بمستوى متوسط اذ تسعى الإدارات العليا في الجامعة بصورة جاهدة على الاستمرار في بناء وتأهيل الموارد البشرية برؤية مستقبلية من خلال استكشاف الفرص المتاحة واستثمار تلك الفرص بشكل متوازن بما يضمن التكيف مع التغيرات البيئية ويتلاءم مع الموارد البشرية والمادية المتاحة وينسجم مع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية.
11. اشارت النتائج الى وجود التأثير بين ابعاد الأداء الريادي في البراعة الاستراتيجية مع إعطاء الأفضلية لبعد الثقافة الريادية كونه صاحب اكبر تأثير وتفسير في البراعة الاستراتيجية.

ثانيا – التوصيات

1. الاهتمام اكثر ببعد الميزة التنافسية لما لهو من عوامل جذب لدى الطلاب بالدرجة الأولى في ظل ظروف المنافسة على مستوى الجامعات المماثلة الحكومية والأهلية منها.
2. التركيز على استراتيجية استكشاف الفرص واستراتيجية استثمار الفرص من اجل خلق التميز بالتالي انعكاس ذلك على البراعة الاستراتيجية.
3. التركيز على بعد المخاطرة والسعي بصورة مستمرة في تقديم المشاريع التعليمية الجديدة.
4. حث القيادات الأكاديمية العليا على عملية تحويل الأفكار الابداعية الى قيمة اقتصادية واجتماعية في الجامعة.
5. زيادة ورش التدريب وعمل الندوات التثقيفية والزيارات ميدانية للمؤسسات الجامعية الرائدة للإفادة من خبراتهم في كافة المجالات.

المصادر

إبراهيم، رؤى أحمد ، و خلف بسام محمد. (2021). ممارسات القدرات الاستراتيجية لتعزيز البراعة الاستراتيجية في ظل التغيرات البيئية – بحث تطبيقي لعينة من الجامعات الأهلية: الجامعة الإسلامية وجامعة الكفيل في النجف الأشرف. *مجلة الإدارة والاقتصاد*، العدد(127)، الصفحات 33-48.

إبراهيم، سعد سحاته. (2009). المشروعات التنافسية في الجانعات المصرية بين الواقع والمأمول. بحث *مقدم الى المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي: اتجاهات معاصرة في تطوير الأداء الجامعي، 1-2 نوفمبر 2009*، . جامعة المنصورة.

إبراهيم، صديق بلل، و حميد لمى ماجد. (2019). العلاقة بين الذكاء التنافسي والأداء الريادي بتوسيط اليقظة الاستراتيجية – دراسة ميدانية لعينة من الكليات الأهلية في العراق. *مجلة دراسات محاسبية مالية (JAFS)*،(14(46))، الصفحات 168-180.

الإبراهيمي، احسان عبد الأمير عزيز. (2019). البراعة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة _ دراسة تطبيقية في معمل اسمنت الكوفة الجديد. *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة*، 2(54)، الصفحات 581-600.

أبو طبيخ، ليث شاكر. (2021). البراعة الاستراتيجية ودورها في ابتكار نموذج الأعمال _ دراسة تحليلية في شركة عارق سيل للاتصالات. العراق: رسالة ماجستير،كلية الإدارة والاقتصاد،جامعة الكوفة.

أحمد، محمد مصطفى. (2020). تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الأزهر لأبعاد القيادة الريادية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 14(10)، الصفحات 406-473.

حداد، حامد عبيد. (2014). تقييم كفاءة الأداء في الشركة العامة للصناعات الجلدية في العراق للمدة من 2000-2009. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، 20(75)، الصفحات 134-150.

الخوالدة، محمد فلاح. (2018). قواعد إدارية مقترحة لتفعيل الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة العلوم الإدارية والتربوية*، 45(4)، الصفحات 134-150.

الذيابات، بسام فتحي. (2017). أثر استراتيجيات إدارة المعرفة في الأداء التنظيمي لاختبار الدور الوسيط للريادة _ دراسة تطبيقية في مدينة الحسن الصناعية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، 25(2)، الصفحات 321-371.

رشيد، صالح عبد الرضا ، و لفته علي عبد الرزاق. (2018). السلوك الاستراتيجي للمديرين وانعكاسهِ على براعة المنظمات _ بحث تحليلي لآراء عينة من القيادات الإدارية في معمل أسمنت السماوة. *من وقائع المؤتمر العلمي التخصصي الرابع للكلية التقنية – بغداد للفترة من 28-11/29/ 2018*، المجلد: 1، الصفحات 25-55.

الرفاعي، فيصل الراوي ، و آخرون. (2000). *الإدارة التعليمية نظرياتها وتطبيقاتها في التعليم ورياض الأطفال* (المجلد 1). مكتبة فلاح.

السيد علي نادية حسن. (2020). الريادة الاستراتيجية مدخل لتحقيق الميزة التنافسية المستدامة في المؤسسات التعليمية _ دراسة تحليلية. *مجلة مستقبل التربية العربية، 27 (25)*، الصفحات 85-118.

الطه، شهاب محمد محمود ، و الهلالي كلثوم حميد رمضان. (2020). مدى مساهمة البراعة الاستراتيجية في التميز المنظمي _ دراسة تحليلية في الشركة العامة للإسمنت الشمالية. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 16(50)، الصفحات (342-363).

عبد المنعم هناء حسين محمد. (2021). هندسة رأس المال الاجتماعي كمتطلب لتدعيم الثقافة الريادية لدى طلاب الجامعات المصرية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 2(45)، الصفحات 273-342.

العتبي منصور بن نايف ، و موسى محمد فتحي علي. (2015). الوعي بدراسة ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة نجران واتجاهاتهم نحوها _ دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 34(163)*، الصفحات 617-669.

علوان سهام أحمد محمد. (2021). القيادة الملهمة وعلاقتها بتحقيق البراعة الاستراتيجية بجامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية*، العدد: 45، الجزء: 4، الصفحات 371-546.

المختار جمال عبدالله مخلف. (2018). ابعاد التوجه الريادي في بناء رأس المال البشري _ دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في مؤسسات الجامعة التقنية الشمالية في محافظة نينوى. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 1(41).

المعاضيدي معن وعد الله. (2010). دور ممارسة القيادة الاستراتيجية في تحقيق الاداء الريادي – دراسة لآراء القيادات الاستراتيجية في الشركة العامة لصناعة الأدوية والمستلزمات الطبية/ نينوى. *الريادة في مجتمع المعرفة*. عمان، الأردن: كلية الاقتصادوالعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة.

References

Akinboye, A. K., & pihie, Z. A. (2014). Effects of learning styles on students' perceptions of entrepreneurship course relevance and teaching methods. *International Interdisplinay Journal of Education* 1(3), pp. 217-224.

Bergh, P. A. (2009). "Reconfiguring academic priorities : Through the eyes of Michigan community college chief academic officers. Adissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education in Educational Leadership University of Phoenix.

Chavez, R., Yu, w., Jacobs, M. A., & Feng. (2017). Manufacturing capability and organizational performance: The role of entrepreneurial orientation. *International Journal of Prduction Economics*,184, pp. 1-46.

Daft, R. L., & Noe, R. A. (2001). *Organizational Behavior*. Soth African.

Joghee, s., & Pubey, A. R. (2018). "Performance measurement in entrepreneurial marketing. *the Journal of Human Resource and Adult Learning*14(1), pp. 79-84.

Ketachi, M. (2020). A descriptive study for the strategic role of human resource flexibility as a full model of organizational ambidexterity in Isfahan Payame Noor University. *DYSONA - Life Science*,1(1) pp. 25-35.

Levinthal, D. A., & March, J. G. (1993). the Myopia of Learning. *Strategic Management Journal,14(s2)*, pp. 95-112.

oriarewo, G. O., Aghim, k. c., & zever, T. (2014). Impact of business environmental scanning behaviour on the entrepreneurial performance of Micropreneurs: A conceptual framework. *Europear Journal of Business and management* 6(24), pp. 87-97.

Pai, A. (2007). Overcoming the Innovator's Dilemma through Organisational Ambidexterity within the Indian Pharmaceutical Industry. Doctoral dissertation University of Nottingham.

Schnellbacher, B. H., & Wald, A. (2019). Antecedents and effects of individual ambidexterity–A cross-level investigation of exploration and exploitation activities at the employee level. *European Managment Journal*,37(4), pp. 442-454.

Soares, J. L., dos, R. D., do, C. J., & Neto, P. J. (2018). Organizational ambidexterity: a study in Brazilian higher education institutions. *Journal of Technology Management & innovation*,13(3) pp. 36-46.

Sutanto, E. M., Sigiols, p. J., & Putih, I. (2019). University students' entrepreneurial performance". *journal of Economics Business Accountig Ventura21(2)*, pp. 251-258.

Tempelaan, M. P. (2010). Organizing for Ambidexterity: Studies on the pursuit of exploration and exploitation through differentiation, integration, contextual and individual attributes . *Thesis Doctor Erasmus university Rottedam*.

Tushman, M. L., & OReilly, I. C. (2013). Organizational ambidexterity: Past, present, and future". *Academy of Managemant Perspectives* 27(4), pp. 324-338.

Van, V. J., & Botha, M. (2010). The practical application of an entrepreneurial performance training model in South Africa. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, pp. 1-32.

Wahab, A., & Tyasari, I. (2020). Entrepreneurial leadership for university leaders: A futuristic approach for Pakistani HEIs. *Asia Pacific Management Review*,25(1), pp. 54-63.

Wibowo, A., & Saptono, A. (2018). Does entrepreneurial leadership impact on creativity and innovation of elementary teachers? *Journal of Entrepreneurship Education*,21(2), pp. 1-9.

yu, m. c. (2013). The Influence of High-Performance Human Resource Practices On Entrepreneurial Performance: The Perspective of Entrepreneurial Theory. *international Journal of organizational innovation*,6(1) pp. 15-33.

تقويم كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة

م.محمد قاسم محمد حسن الساعاتي

alsaatym723@gmail.com

وزارة التربية/ قسم تطوير المناهج والاختبارات

المستخلص

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مدى تحقيق كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط لمعايير الجودة الشاملة للطبعة (11) لسنة 2023، ولغرض تحديد اهداف البحث قام الباحث ببناء واعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة اللازم توفرها في كتاب مادة الكيمياء، وتضمنت اربعة مجالات وهي (جودة الاهداف، جودة المحتوى، جودة اساليب التقويم، جودة اخراج الكتاب)، وتكونت اداة البحث من (4) مجالات رئيسة و(121) مؤشرا، تم التحقق من الصدق والثبات للاداة وكانت نسبة الثبات (87%)، وتكون مجتمع البحث وعينته هو الكتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط الطبعة (11) لسنة 2023، قوم الكتاب في ضوء المعايير الجودة الشاملة المقترحة، وللاجابة عن اسئلة البحث استعمل الباحث الاساليب الاحصائية (معادلة هولستي، معادلة الوسط المرجح، معادلة الوزن النسبي، معادلة النسبة المئوية) وذلك للتعرف عن مدى تحقق مجالات المعايير الجودة الشاملة في الكتاب المبحوث؛ وتم التوصل الى النتائج، وأن درجة التحقق لجميع مجالات المعايير والمؤشرات الجودة الشاملة المعتمدة في البحث لكتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط بلغت (1) وهي درجة تحقق مقبولة وبوزن مئوي نسبته (50%) ، اذ تحققت المعايير في مجال جودة اخراج الكتاب في المرتبة الاولى وبوزن مئوي (76.12 %) ومن ثم مجال جودة المحتوى في المرتبة الثانية وبوزن مئوي (70.44 %) ومن ثم جودة الاهداف المرتبة الثالثة وبوزن مئوي (67.2%) وفي النهاية المرتبة الرابعة جودة اساليب التقويم وبوزن مئوي (54.09%) ، وفي ضوء نتائج البحث اقترح الباحث مجموعة من المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: التقويم، معايير، الجودة الشاملة.

Evaluating the chemistry textbook for the third intermediate grade using comprehensive quality standards

Lect.Mohammed Qasim Mohammed Hasan Al-saaty

Ministry of Education/Curriculum Development and Testing Department

Abstract

The current research aims to identify the extent to which the chemistry textbook for the third intermediate grade achieves the comprehensive quality standards for the 11th edition of 2023. For the purpose of defining the research objectives, the researcher built and prepared a list of comprehensive quality standards that must be available in the chemistry textbook, and it included four areas, namely (the quality of objectives, quality of content, quality of evaluation methods, quality of book production), and the research tool consisted of (4) main areas and (121) indicators. The validity and reliability of the tool were verified, and the reliability rate was (87%).

The research population and its sample was the book Chemistry for the third intermediate grade, edition (11) of the year 2023. The book was evaluated in light of the proposed comprehensive quality standards, and to answer the research questions, the researcher used statistical methods (Holsti equation, weighted mean equation, relative weight equation, percentage equation).) in order to know the extent to which the areas of comprehensive quality standards are achieved in the researched book. The results were reached, and the degree of verification for all areas of comprehensive quality standards and indicators adopted in the research for the chemistry textbook for the third intermediate grade reached (1), which is an acceptable degree of verification with a percentage weight of (50%).

The standards were achieved in the field of book production quality in first place with a percentage weight of (76.12%), then in the field of content quality in second place with a percentage weight of (70.44%), then the quality of goals in third place with a percentage weight of (67.2%), and in the end the quality of evaluation methods in fourth place. With a percentage weight of (54.09%), and in light of the research results, the researcher proposed a set of proposals and recommendations.

Keywords: evaluation, standards, total quality.

الفصل الاول

مشكلة البحث:

على الرغم من التعديلات والتغيرات الحاصلة في المناهج من قبل وزارة التربية لمواكبة تطور المناهج العالمية من جهة ومواكبة التكنولوجيا العصرية في التعليم من جهة اخرى، مما ادى الى الحاجة الملحة في تغيير بنائية كتب العلوم للمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة للصفين الاول والثاني المتوسط بحسب دورة التعلم الخماسية وفي ضمن هذا التغيير لم يتضمن كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط، ومن خلال مقابلة بعض المدرسين واولياء الامور وطرح السؤال التالي (ما رأيك في منهج مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط) ولوحظ تضارب في الاراء بالقبول وعدم القبول، ولوحظ توجه الطلبة نحو الدروس الخصوصية وخاصة في مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط مما شجع الباحث في التفكير بدراسة تقويم كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة، وللوقوف على المساوئ والايجابيات الكتاب ليكون في افضل صورة حسنة ومقبولة للطلبة والمدرسين واولياء الامور، وللنهوض في العملية التعلمية التعليمية وموائمة الكتاب لهذه الفئات المجتمع الاساسية للوصول الى الاهداف المنشودة، ومما سبق تحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

- ما مدى تحقيق كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط لمعايير الجودة الشاملة ؟

اهمية البحث:

تتاثر المناهج التربوية في اي مكان وزمان بالفلسفة السائدة في المجتمع، فهي التي تحدد معنى المنهج ومفهومة، فقد كانت الفلسفة الاغريقية توجه التربية الى وضع مناهج تسهم في اعداد المتعلم للمستقبل لتحقيق اهداف تتسم بالثبات لأنها اي الاهداف التربوية تعبر عن حقائق مطلقة لا يمكن مناقشتها، فالمناهج عندهم تغاير طبيعة المتعلم، وتؤكد اهمية العلوم والفنون، وما على المتعلم سوى تعلمها ولو باستخدام الشدة بغض النظر عن درجة صعوبتها او مدى ملاءمتها لميول المتعلم واهتماماته؛ فكان المنهج في ظل هذه الفلسفة عبارة عن مواد دراسية التي يعدها ويؤلفها متخصصين، ويقوم المعلمون بتنفيذها او تدريسها، ويعمل المتعلمون على تعلمها وهذا هو المفهوم القديم التقليدي، اما مفهوم المنهج الحديث هو مجموعة من الخبرات والانشطة التي تقدم للمتعلمين من خلال المدرسة سواء داخلها او خارجها، وبقصد تطوير مهاراتهم وخبراتهم وتكاملها، مما يؤدي الى تعديل سلوكهم، والتفاعل مع بيئتهم والمجتمع ويجعلهم قادرين على مواجهة مشكلات الحياة وحلها. (العرنوسي و جبر، 2015، الصفحات 20-31)

أن التقويم المنهج المبني على اسس علمية سليمة هو الاداة من الممكن عن طريقها التأكد من نجاح المنهج في تحقيق اهدافه، فالتقويم عنصرا مهما من عناصر الاساسية للمنهج، والذي له القدرة على التأثير في عناصر المنهج الاخرى والتأثر بها فعند تقويم المنهج قد نلجأ الى تغيير أو تعديل في عناصر المنهج ان كانت (اهداف او محتوى او وسائل تعليمية او انشطة او اساليب التقويم)، أذ أن عملية التقويم لا تعني وصف حالة المنهج الراهنة وانما تهدف الى الوصول الى احكام لا بد منها فيكون في ضوء معايير معينة واهداف التربية هي معايير الحكم على مدى صلاحية المنهج او عدم صلاحيته. (العرنوسي و جبر، 2015، الصفحات 175-176)

وتم تبني في تسعينات القرن العشرين مفهوم (الجودة الشاملة) على مؤسسات الخدمية والانتاجية بشكل عام وفي التعليم بشكل خاص، واصبحت الجودة تمثل حياة العصر وثقافته مما يوجب ان يؤسس لها في نظم التعليم وثقافة المجتمع لكي تكون جزءا من معتقدات الافراد وثقافتهم. (عطية، 2015، الصفحات 19-20)

ويرى الباحث ان التقويم المنهج عملية جدا مهمة واساسية ومستمرة لتشخيص نقاط القوة وتعزيزها وتشخيص نقاط الضعف وعلاجها وهذا بحد ذاته اصدار حكم وتطوير المنهج على وفق معايير الجودة الشاملة الذي يخرج المنهج بأفضل واحسن صورة في ضمن مواصفات مرغوبة للمتعلمين وللمجتمع.

وتتحدد اهمية البحث بالاتي:

1- اهمية محتوى مادة الكيمياء باعتبارها مادة علمية اساسية والتي تتصف بالتطور والتغيير وخاصة في ظل التطورات التكنولوجية والاكتشافات العلمية ودورها الهام في التواصل مع المواد الاخرى.
2- رفد المكتبة بنتائج الدراسة ومن الممكن الاستفادة منها في دراسات مشابهة في تقويم مناهج مادة الكيمياء لمختلف المراحل الاخرى.
3- اهمية المرحلة الدراسية والتي تكون من المراحل المهمة وانتقال الطلبة من المرحلة المتوسطة الى المرحلة الاعدادية.
4- رفد وزارة التربية نتائج البحث لغرض الاستفادة في التعديل والتطوير لمنهج مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط.

هدف البحث:

يهدف البحث على تقويم كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة.

حدود البحث :

يقتصر على : كتاب مادة االكيمياء للصف الثالث المتوسط – الطبعة (11) لسنة 2023

تحديد المصطلحات :

- **التقويم** : عملية جمع المعلومات والبيانات وتحليلها وتفسيرها للظاهرة او موقف او سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار وتشخيص نقاط الضعف وعلاجها وتعزيز النقاط الايجابية. (السيد علي، 2011، صفحة 371)

التعريف الاجرائي : اصدار حكم على جودة كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط على وفق معايير الجودة الشاملة الذي اعدت في ضمن هذا البحث مع تشخيص نقاط الضعف وعلاجها وتعزيز نقاط الايجابية.

- **المعيار (المحك)** : مؤشرا بكل سلوك يقدم معلومة حول وجود كفاية ما. (الدريج و اخرون، 2011، صفحة 71)

التعريف الاجرائي : عبارة او جملة محددة مدى توفر كفاية معينة في منهج مادة االكيمياء للصف الثالث المتوسط لاصدار حكم عليها

- **الجودة الشاملة** : عملية مستمرة التي تستند على وفق معايير قياسية لقياس جودة شئ ما بقصد تحليل اوجه القصور المكتشفة، وأتخاذ الاجراءات اللازمة لتحسين الاداء ويعاد قياس الجودة مرة ثانية لتشخيص مدى التحسن المتحقق. (عطية، 2015، صفحة 20)

التعريف الاجرائي: عملية قياس جودة كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط وفق معايير قياسية للكشف عن نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وعلاجها وتحسينها وتطويرها مع اعادة العملية بشكل مستمر.

الفصل الثاني
(الاطار النظري والدراسات السابقة ومدى الاستفادة من الدراسات السابقة)

اولا: الاطار النظري

- التقويم

يعد عنصرا اساسيا في منظومة العملية التعليمية، فهو يؤدي دورا فاعلا في انجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها او تعديل او تكييف او تصويب في ضوء البيانات والمعلومات والاحكام التي تنشأ عنه، والتطوير يعتمد على التقويم ونتائجه. (السيد علي، 2011، صفحة 369)

- خصائص التقويم

يتسم التقويم بعدة خصائص ومواصفات وهي:

1- منطقي وصادق : فهو يقوم على السياقات الحقيقية للعلم، كما انه يعكس طريقة استخدام المعرفة والمهارات في العالم الحقيقي.
2- الواقعية: تعني قدرته على حل مشكلات واقعية مختلفة.
3- الشمولية : انه شامل لقياس جميع القدرات والمهارات التنوعة في كل المجالات المختلفة.
4- المعيارية: يعني الحكم على الاداء في اطار مجموعة من المعايير الموضوعية التي تمثل مستويات الاداء المقبول.
5- محكي المرجع: يعني الاعتماد اصلا على معايير اداء الجماعة.
6- تعاوني: يعني الاشراك الجميع في عمليات التقويم مما يجعل الجميع يتقبل النتائج بموضوعية.
7- يوفر التغذية الراجعة للجميع الذي يشاركون في عملية التقويم.

(السيد علي، 2011، صفحة 376)

- تقويم المنهج

لتقويم المنهج مفهوم مستمد من المفهوم العام للتقويم ويمكن ادراج التعريفات الاتيه له:

1- مجموع العمليات التي تجري لجمع المعلومات عن المنهج الدراسي، لتقدير جدارته او جدواه او كليهما معا، من اجل المساعدة في اتخاذ قرار صائب بشأنه حذفا او تعديلا او اضافة.
2- العملية او العمليات التي يقوم بها المعنيون لمعرفة قيمة المنهج الدراسي، ومدى تحقيقه للأهداف التي رسمت له، وذلك للوصول الى قرار بشأن ذلك المنهج.

3- جمع البيانات والمعلومات والادلة والشواهد التي تكشف في مجملها عن مدى فاعلية المنهج في بيانات وثقافات متعددة، وفي اطار اهداف محددة.
4- تقدير اثار تنفيذ المنهج، تقديرا يستدل منه على اتجاه نمو الطلاب ومداه نتيجة الخبرات التعليمية التي وفرها لهم المنهج، وذلك في ضوء الاهداف التي وضعت لعملية التعليم.

(ابراهيم، 2011، صفحة 116)

- اهداف تقويم المنهج

يتم تقويم المنهج لتحقيق مجموعة من الاهداف:

1- احداث التطوير والتعديل والتحديث لاهداف المنهج ومحتواه وانشطته، وفق التطورات العلمية والمعرفية المعاصرة، وما جائت من اراء ونظريات وقوانين ومبادئ جديدة.
2- مواكبة متغيرات المجتمع في الواقع الاجتماعي والسكاني والسياسي والثقافي والاقتصادي، وما استحدثته من مفاهيم واساليب حياتية وطرق تعليمية فضلا عن الاثر التي تركته ثورة المعلومات والاتصالات.
3- الوقوف على ايجابيات المنهج وسلبياته بعد مرور فترة زمنية من تنفيذه، وتلافي الاخطاء ومعالجتها، وفقا لاراء المعلمين والمشرفين واولياء الامور.
4- الكشف عن فاعلية المنهج في تعلم المتعلمين ونموهم، وتزويد المختصين، بصورة واقعية عن تحصيل المتعلمين للمنهج الدراسي.
5- الحكم على مدى قيام المؤسسات التعليمية بمسؤولياتها التربوية والادارية المطلوبة في تنفيذ المنهج، ومدى التزام المعلمين بادوارهم المنوطة بهم في التعامل مع المنهج وانشطته.
6- تحسين الكتب المدرسية المقررة، فضلا عن كتب مرشد المعلم والحقائب التعليمية والوسائل والتقنيات التعليمية الاخرى.

(ابراهيم، 2011، صفحة 118)

- معايير تقويم المنهج

يعرف المعيار بأنه جملة يستند اليها في الحكم على الجودة في ضوء ماتتظمنه هذه الجملة من وصف لما هو متوقع تحققه لدى المتعلم من مهارات، او معارف، او مهمات، او مواقف، او قيم، او أتجاهات، او انماط تفكير، او القدرة على حل المشكلات، أو اتخاذ القرارات وينبغي ان تكون هذه المعايير شاملة لعناصر المنهج ومتنوعة وان تكون صادقة وثابته وموضوعية فضلا عن كونها متسقة مع الاهداف ومع طبيعة المتعلمين. (ابراهيم، 2011، الصفحات 118-119)

- اساليب تقويم المنهج

يمكن استخدام واحد او اكثر من الاساليب الاتية في تقويم المنهج :

1- التقويم الداخلي للمنهج : ويقوم على تقويم المنهج وفقا

- لاسس البناء (الخبرة ، والمتعلم، والبيئة، والمجتمع، والثقافة)
- للصورة النموذجية لعناصر المنهج (الاهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والوسائل والانشطة التعليمية، والتقويم).

2- التقويم الخارجي للمنهج : ويقوم على تقويم المنهج وفقا

- التجريب الميداني: في مواقف تكاد تطابق تلك التي توجد في المواقع الفعلية.
- فعالية المنهج : وتقاس الفعالية بمقارنة متوسط درجات المتعلمين في اختبار يطبق عليهم قبل دراسة المنهج (الاختبار القبلي) ومتوسط درجاتهم في هذا الاختبار بعد دراسة المنهج (الاختبار البعدي).
- كفاءة المنهج : وتعني الكفاءة انتاج مخرجات تتناسب مع المدخلات التي تتضمن الجهد المبذول والامكانات والمصادر المتاحة، وتقاس الكفاءة بدلالة درجات المتعلمين في الاختبار.
- تقبل المنهج: ويمكن تقبل المتعلمين للمنهج عن طريق تطبيق استبيان على عينة كافية منهم بعد دراستهم للمنهج، وينبغي ان يحتوي الاستبيان على اسئلة مفتوحة حتى يستطيع المتعلمون التعبير عن ارائهم وتقديم مقترحاتهم المحددة.

(ابراهيم، 2011، الصفحات 126-127)

- خطوات تقويم المنهج

يمر تقويم المنهج الدراسي بالخطوات الاتية:

اولا: تحديد اهداف التقويم

1- هل سيتم تقويم المنهج ككل في ضوء الاهداف الموضوعة؟

2- هل سيتم تقويم جانب معين من جوانب المنهج؟
3- وفي ضوء الاجابة على هذين السؤالين يتم تحديد مجالات التقويم: التلميذ –المعلم–البرنامج ككل– الانشطة– الامكانيات المتوفرة.

ثانيا: تحديد المشكلة المراد تقويمها

1- هل المشكلة تتصل بعدم مواكبة المنهج للتطورات المعاصرة في مجال العلم والمعرفة؟
2- هل المشكلة تمكن في اخفاق المنهج في التواصل مع مشكلات المجتمع؟
3- هل المشكلة ذات الصلة بتدني تحصيل المتعلمين؟
4- هل المشكلة في عدم كفاءة المعلمين في التدريس؟

ثالثا: تحديد وسائل التقويم وادواته

يتم اتخاذ القرار في هذه الخطوة بتحديد الوسيلة المناسبة للتقويم:

1- اذا كانت المشكلة ذات صلة بتحصيل المتعلمين نستخدم الاختبارات بانواعها : المقالية، الموضوعية، المقننة، العملية.
2- اذا كانت المشكلة ذات صلة بالموقف العام من المنهج بحيث يشمل اكبر قدر ممكن من المتعاملين بالمنهج: معلمين، مدراء، مشرفين، اولياء الامور، فنستخدم الاستبيانات .
3- اذا كانت المشكلة بكفاءة المعلمين فنستخدم اسلوب الملاحظة داخل الصف.
4- اذا كانت المشكلة في مدى توفر الامكانات والاجهزة والمختبرات نستخدم قوائم المراجعة .

رابعا: جمع البيانات

يتم جمع البيانات على وفق وسائل التقويم التي تم اختيارها في الخطوة السابقة.

خامسا: تفسير وتحليل البيانات

يتم تحليل وتفسير البيانات المستحصلة عن المشكلة في المنهج ككل او في اي جانب في ضوء معايير محددة، قد يكون ذات صلة بطابع احصائي لمعرفة جوانب القوة والضعف، وتقديم المقترحات المناسبة لتجاوز النقاط السلبية او تقديم مقترحات لحل المشكلة وعلاجها.

سادسا: تجريب الحلول المقترحة للمشكلة

البدائل الموضوعة للتحسين وذلك من خلال تنفيذ المقترحات في الخطوة السابقة في الواقع العملي وملاحظة اثارها ويتم اشراك كافة المعنيين في المشكلة المنهجية والمتحمسين لها.

سابعا: متابعة النتائج وتقويمها

فان عملية تقويم المناهج الدارسية في واقع الحال تكون مستمرة وتاخذ شكلا دائري.

(ابراهيم، 2011، الصفحات 129-130)

- معايير الجودة في التعليم

تعد معايير الجودة بمثابة العناصر والمرامي التي يتم الحكم في ضوئها على مدى تحقيق الاهداف الخاصة بالجودة، وقد دخلت المعايير مختلف المجالات التجارية والصناعية في العقد الاخير من القرن العشرين ثم تطور الامر حتى اصبحت في ضمن المؤسسات التعليمية والتربوية، وفي ظل التطورات والتحديث المستمر في جميع مجالات الحياة الانسانية وظهر بيئات تعليمية غير تقليدية دخلت وبقوتها الاقتحامية على مختلف نظم التعليم والتعلم مما استدعى المؤسسات التربوية والتعليمية كافة في إعادة النظر في بنية التعليم ومناهجة وأهدفه. (البوهي و اخرون، 2018، الصفحات 13-15)

- الجودة الشاملة في التعليم

تعد من المفاهيم الحديثة وظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الانتاجية اليابانية من جهة، والامريكية والاوربية من جهة اخرى، وذلك على يد العالم ديمنج، والذي لقب بأبي الجودة الشاملة، ونظرا للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات التكنولوجية والصناعية والاقتصادية والتجارية في الدول المتطورة فقد سارعت المؤوسسات التعليمية في تطبيق برنامج الجودة الشاملة في مجال التعلم والتعليم بشكل عام ليكون تعليما اكثر فاعلية وجودة الاداء، وجودة التعليم تعني التحسين المستمر في اداء المؤسسات التعليمية لتقديم افضل خدمة بتكاليف اقتصادية قليلة وبأستخدام افضل للموارد. (البوهي و اخرون، 2018، الصفحات 16-17)

المنهج والجودة الشاملة

يشكل المنهج مرتكزا اساسيا في العملية التربوية التعليمية ومدخلا اساسيا من مدخلات النظام التعليمي التربوي، ولما كان نظام الجودة الشاملة نظاما يتناول جميع جزئيات النظام التعليمي فأن المنهج الدراسي يعد عنصرا مهما من العناصر التي تقع في بؤرة نظام الجودة في التعليم فهي تتناول جميع مدخلاته، وعملياته ومخرجاته وما يرافقها من تقويم وضبط وتحسين وما يلزمها من معايير فإذا كان المنهج بني في ضوء اهداف محددة فإن الجودة تتناول هذه الاهداف برؤية جديدة واذا كان المحتوى الدراسي والمقرر الدراسي يشكل عنصرا من عناصر المنهج فأن الجودة تتناول هذا المحتوى على وفق فلسفة الجودة. (عطية، 2015، صفحة 155)

ثانيا: دراسات سابقة

- **دراسة عسيلان (2011) :**

هدفت الدراسة الى مدى تحقيق كتاب العلوم المطور للصف الاول المتوسط لمعايير الجودة في جوانبه الاساسية (أخراج الفني للكتاب، الاهداف، المحتوى ، أساليب التقويم وادواته) للعام الدراسي (2009- 2010) ، وبني اداة بمعايير الجودة الشاملة التي تألفت من (12) معيارا، قام الباحث بتحليل اخراج الكتاب واهدافه ومحتواه واساليب تقويمه) واحتوت المعايير على (73) مؤشرا ومن اهم النتائج التي تم التوصل اليها الباحث حصل مجال جودة اخراج الكتاب على المرتبة الاولى ويليه مجال جودة اساليب التقويم، ثم مجال جودة الاهداف، واخيرا مجال جودة المحتوى. (عسيلان، 2011، صفحة 118)

- **دراسة (عبد الصمد، وفليح، 2012):**

هدفت الدراسة الى تقويم كتب علم الاحياء في المرحلة المتوسطة وفق معايير الجودة الشاملة للعام الدراسي (2011-2012)، وبنيت اداة بمعايير الجودة الشاملة إذ تكونت الاداة بشكلها النهائي (8) معايير رئيسة وهي جودة كل من (الاهداف، المحتوى ، الانشطة، الأسئلة، الرسوم والاشكال التوضيحية، الاخراج الفني، مقدمة الكتاب، الاعداد والتأليف) وانبثقت منها على (161) مؤشرا، وتم تحليل المحتوى لثلاثة كتب بواقع (522) صفحة، ومن اهم النتائج التي توصل اليها الباحثان : ان كتب علم الاحياء في المرحلة المتوسطة كانت بمستوى (جيد) مقارنة بالنسبة المحكية التي اعتمدها الباحثان استنادا الى اراء الخبراء هي (70%)، وان معيار جودة محتوى المادة العلمية الاكثر تنفيذا في كتب علم الاحياء بينما كان معيار جودة مقدمة الكتاب الاضعف تنفيذا، واوصى الباحثان بزيادة تدعيم الجانب الوجداني والمهاري في كتب علم الاحياء اذ كانت بعض المعايير شبه غائبة، مع اعادة النظر في مقدمة الكتاب . (عبد الصمد و فليح، 2012، صفحة 363)

- **دراسة (حربة، عيسى، و مجيد ، 2015) :**

هدفت الدراسة الى تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص، للعام الدراسي (2014-2015) وتم اعداد استبانة شملت المدرسين والمشرفين التربويين وتكونت من (7) مجالات رئيسة وهي (جودة مقدمة الكتاب، جودة الاهداف، جودة محتوى المادة التعلمية، جودة الانشطة التعليمية، جودة الاشكال التوضيحية والرسوم والصور والمخططات البيانية، جودة اساليب تقويم التعلم والاسئلة الداخلة في التقويم، جودة الاخراج والطباعة) وتضمنت المجالات (129) فقرة، ومن اهم النتائج التي توصل اليها الباحث جميع المجالات حصلت على درجة جيدة بأستثناء مجال جودة الاخراج حصل على جيد جدا، واوصي الباحث الاهتمام بحجم الكتاب لانه لايتناسب مع عدد الحصص المقررة، وكذلك لايكفي وقت الحصة المقررة لاجراء الجانب العملي، واعادة النظر في الفصل الثامن لانه من الفصول المهمة والمرتبط بالحياة اليومية، وتطوير المدرسين في المنهج من خلال التدريب واعداد الدورات، وربط الاعداد والتدريب بكليات التربية (مراكز التعليم المستمر) واشراكهم في المحاضرات والمؤتمرات والمناقشات التي يعقدها قسم المناهج والتخطيط التربوي لغرض تطوير الكوادر التربوية. (حربة، عيسى، و مجيد، 2015، صفحة 197)

- **دراسة (البياتي ومحمود، 2022):**

هدفت الدراسة الى تقويم كتب العلوم للمرحلة المتوسطة على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين، ضمن (7) مجالات وهي (مقدمة الكتاب، الاهداف التعليمية، المحتوى، الانشطة التعليمية، الصور والاشكال والرسومات التوضيحية، اسئلة الكتاب، الاخراج الفني للكتاب) وتضمنت المجالات (109) مؤشرا ، ومن اهم النتائج تم التوصل اليها أن جميع المجالات جيدة ، وقد اوصي الباحثان بعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات. (البياتي و محمود، 2022، صفحة 43)

ثالثا: مدى الفائدة من الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وأستفيد منها من ناحية الاطلاع على عديد من المصادر والمراجع، ووجهت الباحث في وضع أهداف البحث وفرضياته، ومعرفة أجراءات البحث وساعدت الباحث في اعداد وبناء اداة البحث، وتحديد الاحصائيات المستخدمة فيه مع تفسير النتائج لها.

الفصل الثالث
(اجراءات البحث)

1- منهجية البحث:

اتبع الباحث طريقة تحليل المحتوى لتحقيق هدف البحث، وذلك نظرا لكونه يتصف بصفات البحث العلمي المنهجي من موضوعية وحياد وانتظام وقابلية لتعميم النتائج التي يصل اليها، كما انه الاسلوب الملائم لهذا البحث.

2- تحديد مصادر البيانات:

شمل البحث كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط الطبعة (11) لسنة 2023 في جمهورية العراق والذي يتالف من (152) صفحة.

3- اداة البحث :

لغرض الوصول الى هدف البحث، اعدت قائمة بمعايير (الجودة الشاملة) الواجب توفرها في كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط وتم اعدادها بالمراحل الاتية :-

- مراجعة بعض الدراسات التي اعدت معايير للجودة الشاملة وفي ضوء ذلك اعد الباحث قائمة بمعايير الجودة الشاملة تضمنت (126) مؤشرا موزعة على (4) مجالات رئيسة وهي جودة اخراج الكتاب (44) مؤشرا، وجودة الاهداف (20) مؤشرا، وجودة المحتوى (43) مؤشرا، وجودة اساليب التقويم (19) مؤشرا.
- عرضت المعايير مع المؤشرات على عدد من المحكمين والخبراء في مجال طرائق تدريس العلوم للحصول على صدق المحتوى للاداة، مع اخذ بملاحظاتهم واجراء بعض التعديلات وحذفت (5) مؤشرات واصبحت القائمة مكونة بصورتها النهائية من (121) مؤشرا واصبحت جاهزة للتطبيق.

4- خطوات التحليل :

اعتمد الفكرة الواحدة لتحليل المحتوى كأداة تحليل لانها اكثر الادوات استخداما في التحليل. (بحري، 2012، صفحة 202) واستخدم الباحث التكرار كوحدة للتعداد، وبعد قراءة المحتوى تم تحديد الافكار وتصنيفها في ضمن المعيار والمؤشرات المحددة؛ وحلل الكتاب ثلاثة مرات من خلال تحليل الكتاب من قبل الباحث والمرة الثانية حلل الكتاب من قبل باحث اخر والمرة الثالثة حلل الكتاب مرة اخرى من قبل الباحث نفسه بفارق زمني مقداره (60) يوم من التحليل الاول له.

5-ثبات التحليل:

يقصد في ثبات التحليل هو اعطاء نفس نتائج التحليل عند اعادة التحليل مرة ثانية بفارق زمني او بين المحللين. (مالك، 2019، صفحة 583) وتم حساب ثبات التحليل بطريقتين :

الطريقة الاولى : الاتفاق عبر الزمن

الطريقة الثانية : الاتفاق بين المحللين

لحساب طريقتي الثبات حلل الكتاب مرتين من قبل الباحث بفارق زمني مقداره (60) يوما عن تحليله الاول، وحلل مرة واحدة من قبل باحث اخر، وطبقت معادلة هولستي تم التوصل الى معاملات الثبات الاتية:

1- الاتفاق بين التحليل الاولي للباحث مع تحليله الثاني عبر الزمن بلغ الثبات (93%)

2- الاتفاق بين الباحث ومحلل اخر بلغ الثبات (81%)

وبحساب المتوسط الحسابي لمعاملي الثبات في فقرتي (أ،ب) فكان (87%) وبذلك يعد معامل الثبات (جيدا جدا) وبحسب الادبيات اذ يكون معامل الثبات (70%) فاكثر جيدا.

6- الوسائل الاحصائية:

- معادلة هولستي في استخراج الثبات:

2 (عدد الفئات المتفق عليها)

معامل الثبات = ----------

مجموع عدد الفئات في مرتي التحليل

(فتح الله، 2007، صفحة 233)

- معادلة الوسط المرجح :- حللت نتائج تطبيق بطاقة تحليل الكتاب باستخدام الوسط المرجح للتكرارات لمعرفة مدى تحقق المؤشر.

ت1 x 2 + ت2 x 1 + ت3 x 0

الوسط المرجح = ----------

ن

ويمثل :

ت1 : تكرار الاجابة الاولى لاختيار(متحقق)

ت2: تكرار الاجابة الثانية لاختيار(متحقق الى حد ما)

ت3: تكرار الاجابة الثالثة لاختيار(غير متحقق)

ن: مجموع التكرارات الكلي لكل فقرة في المؤشر

(نوري، 2014، صفحة 208)

حسبت درجة الوسط المرجح لكل مؤشر، وذلك بحساب تكرارات الاجابة لكل مرتبة من مراتب المقياس الثلاثي البعد لكل مؤشر، ثم اعطت لكل مرتبة من مراتب المقياس وزنا خاصا بها وهو (متحقق : تعطى (2) درجات ، متحقق الى حد ما تعطى (1) درجة ، غير متحقق تعطى (0) درجة)، ثم ضربت تكرارات كل مرتبة (متحقق : تضرب في (2)، متحقق الى حد ما : تضرب في (1) ، غير متحقق تضرب : في (0) درجة)، وهكذا بالنسبة لكل فقرة في الاستبانة ثم جمعت حواصل ضرب التكرارات في اوزان كل مرتبة، فكان الناتج يمثل الدرجة الكلية للفقرة، ثم قسمت الدرجة الكلية لكل فقرة على التكرار الكلي لها، فكان التاتج يمثل الوسط المرجح والذي يبين الدرجة التي تحققت بها.

- معادلة الوزن المئوي:- استخدمت معادلة الوزن المئوي لمعرفة درجات كل مؤشر من المؤشرات وترتيبها تنازليا بالنسبة للاخرى على وفق القانون الاتي:

الوسط المرجح

الوزن المئوي = ---------- x 100%

الدرجة القصوى

حيث ان تمثل

الدرجة القصوى : هي اعلى درجة في بدائل المقياس وهي (2)

(نوري، 2014، صفحة 209)

حسبت درجة الوزن المئوي بتقسيم درجة الوسط المرجح لكل فقرة على الدرجة القصوى وهي اعلى درجة في البدائل وهي (2) ، ثم ضرب الناتج في (100%) فكان الناتج يمثل الوزن المئوي، وعدت كل فقرة متحققة التي حصلت على درجة (1) فأكثر للوسط المرجح ووزن مئوي (50%) فاكثر، وعدت فقرة غير متحققة اذا حصلت على اقل من درجة (1) للوسط المرجح واقل من (50%) للوزن المئوي .

- معادلة النسبة المئوية:- استخدمت معادلة النسبة المئوية لمعرفة النسبة المئوية للفقرات القوية والضعيفة.

عدد الفقرات القوية

النسبة المئوية للفقرات القوية = ---------- x 100%

عدد الفقرات القوية + عدد الفقرات الضعيفة

الفصل الرابع
(عرض النتائج وتفسيرها)

سيعرض الباحث نتائج البحث التي تم التوصل لها وتفسيرها مع بيان الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

تحليل النتائج : استعمل الباحث في تحليل وتفسير نتائج البحث الخطوات الاتية:

أ- حساب تكرارات الاجابة لكل مؤشر في المعيار وفقا للبدائل الثلاثة (متحقق ، متحقق الى حد ما ، غير متحقق) لاستخراج قيمة الوسط المرجح لكل مؤشر في المجالات الاربعة.

ب- لغرض حساب قيمة الوسط المرجح لكل مؤشر في المعيار وضعت درجة لكل اختيار حيث ان (2) لاختيار متحقق، (1) لاختيار متحقق الى حد ما، (صفر) لاختيار غير متحقق.

ت- اعتماد متوسط درجات المقياس الثلاثي الدرجة ويمثل العدد (1) معيارا للفصل بين ناحيتي القوة والضعف للمؤشرات اي ان كل فقرة تحصل على درجة اكثر من (1) تصنف في ضمن المؤشرات القوية، والفقرة التي تحصل على درجة اقل من (1) تصنف في ضمن المؤشرات الضعيفة.

اولا: عرض النتائج وتفسيرها :-

1- جودة اخراج الكتاب: تضمن هذا المجال على (3) معايير وفي ضمنها (43) مؤشرا ، ويبين الجدول (1) نتائج المحللين وقيمة الوسط المرجح ودرجة الوزن المئوي وفقا للمؤشرات الذي تبناه الباحث للفصل بين ناحيتي القوة والضعف في مؤشراته.

الجدول (1)

قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي للمؤشرات

فنيات الاخراج				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
1	غلاف الكتاب يجذب المتعلم	2	قوية	%100
2	تصميم الغلاف يرتبط بعنوان الكتاب (الكيمياء)	2	قوية	%100
3	حجم الكتاب يتناسب مع عمر المتعلمين	2	قوية	%100
4	تجليد الكتاب جيد ومتين	2	قوية	%100
5	ورق الكتاب نوعيته جيدة	0,66	ضعيفة	%33
6	يتضمن صفحة توضح العنوان والطبعة والسنة والمؤلفين	2	قوية	%100
7	يتضمن ترقيما لصفحاته	2	قوية	%100
8	خلو الكتاب من الاخطاء المطبعية وسلامته اللغوية	0,66	ضعيفة	%33
9	يشمل الكتاب فهرسا يوضح محتوياته	2	قوية	%100
10	تظهر المفاهيم والمفردات باللون مغاير	0,33	ضعيفة	%16,6
11	دقة الفهرست من ناحية العناوين وترقيم الصفحات	0,33	ضعيفة	%16,6
12	يتضمن في نهايته قائمة بالمصادر والمراجع المعتمدة	0	ضعيفة	%0
13	يحتوي في نهايته قائمة بالاشكال والرسومات والمخططات والصور	0	ضعيفة	%0
14	توجد في بدايته ارشادات لاحتياطات الامن والسلامة عند اجراء التجارب داخل وخارج المدرسة	0	ضعيفة	%0
15	مقدمة الكتاب مصاغة بلغة واضحة وسهلة	2	قوية	%100
16	مقدمة الكتاب تشير الى الاهداف العامة والخاصة	2	قوية	%100
17	مقدمة الكتاب تشير الى المبادئ الاساسية التي بنى عليها الكتاب وفلسفته	2	قوية	%100
18	مقدمة الكتاب تعطي ملخصا لمحتويات الكتاب	0	ضعيفة	%0
19	مقدمة الكتاب تقترح استخدام طرائق تدريس متنوعة وبعض الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة الموجهة للمعلم	0	ضعيفة	%0
20	مقدمة الكتاب تبين اهمية الكتاب للمتعلم وتحدد مصادر التعلم الاخرى المساعدة والمساندة للكتاب	2	قوية	%100
21	مقدمة الكتاب تشير الى الارشادات المتعلم بالمحافظة على الكتاب	0	ضعيفة	%0
	المتوسط الحسابي	1,14		%57,1
نظام التنسيق				

ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
22	يستخدم نسق واحد في تقديم الوحدات والفصول والدروس	2	قوية	%100
23	وضوح العناوين الرئيسة والثانوية وتميزها بالوان مغايرة	2	قوية	%100
24	يستخدم لغة سليمة وواضحة وسهلة ومشوقة في عرض المعلومات فيه	1,66	قوية	%83,3
25	تتناسب المسافات بين الاسطر لتكون واضحة في القراءة	1,66	قوية	%83,3
26	ملائمة حجم حروف الكتابة لسن المتعلمين	2	قوية	%100
27	ملائمة الوان الحروف الكتابة للمتعلمين	1,66	قوية	%83,3
28	وضوح العلاقة بين العناوين الرئيسة والفرعية بشكل جيد	2	قوية	%100
29	تجنب استخدام ارضيات ملونة ومشوشة في الورقة	2	قوية	%100
30	استعمال بعض المساحات اللونية لتأكيد على بعض قطاعات النص	0,66	ضعيفة	%33
	المتوسط الحسابي	%1,73		%77,7
مواصفات الصور والرسوم والاشكال				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
31	الرسوم والاشكال والصور والمخططات المستعملة واضحة وألوانها جذابة	1,66	قوية	%83,3
32	وضوح التاشيرات على الصور والرسوم والاشكال والمخططات	2	قوية	%100
33	تحتل المكان المناسب لعرضها في الورقة	2	قوية	%100
34	كتابة التعليقات الايضاحية على الصور والاشكال والرسومات والمخططات بخط اصغر من المحتوى	2	قوية	%100
35	سهولة قراءة التعليقات الايضاحية على الصور والاشكال والرسومات والمخططات	2	قوية	%100
36	توافق الاشكال والرسوم والصور والمخططات مع المتن	2	قوية	%100
37	توفر الترقيم للصور والرسومات والاشكال والمخططات	0,66	ضعيفة	%33
38	تتوفر الحداثة التكنولوجية والمعلومات المتطورة في الصور والاشكال والرسومات والمخططات	2	قوية	%100
39	مناسبة الصور والاشكال والرسومات والمخططات لمستوى العلمي للمتعلم وخبراته السابقة	2	قوية	%100
40	توفر الدقة العلمية في الصور والرسومات والاشكال والمخططات	2	قوية	%100
41	واقعيتها ومناسبة من حيث حجمها	2	قوية	%100
42	تطابق التاشيرات مع المصطلحات في الصور والرسوم والاشكال والمخططات	2	قوية	%100
43	كفاية الوسائل التعليمية (صور ورسومات ومخططات واشكال) لكل موضوع	2	قوية	%100
	المتوسط الحسابي	1,87		%93,56
	المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة اخراج الكتاب	1,58		%76,12

يتضح من الجدول (1) وحسب قيمة الوسط المرجح لمجال جودة اخراج الكتاب والمعايير التي كان ضعف بها من ادنى نسبة مئوية الى اعلى نسبة مئوية وبالترتيب هي معيار فنيات الاخراج وتضمن (10) مؤشرات بدرجة ضعيفة و(11) مؤشر بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (57,1%) ويليها معيار نظام التنسيق وتضمن (1) مؤشر بدرجة ضعيفة و(8) مؤشرات بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (77,7%) ويليها معيار مواصفات الصور والرسوم والاشكال وتضمن (2) مؤشر بدرجة ضعيفة و(11) مؤشر بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (93,56%) والمؤشرات كان ضعف بها في الكتاب لمعيار جودة اخراج الكتاب هي (5، 8، 10، 11، 12،

13، 14، 18، 19، 21، 30، 37) وبلغت درجة المتوسط الحسابي للوسط المرجح (1,58) وبنسبة مئوية (76,12%) وبدرجة مقبولة.

2- جودة الاهداف : تضمن هذا المجال على (3) معايير وعلى (19) مؤشرا، ويبين الجدول (2) نتائج المحللين وقيمة الوسط المرجح ودرجة الوزن المئوي وفقا للمؤشرات الذي تبناه الباحث للفصل بين ناحيتي القوة والضعف في مؤشراته.

الجدول (2)
قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي للمؤشرات

الواقعية				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
1	الاهداف واقعية ومن الممكن تحقيقها	2	قوية	%100
2	صياغة الاهداف في صورة واضحة من ناحية اللغوية ويمكن قياسها	1,33	قوية	%66,6
3	صياغة الاهداف مناسبة لخصائص نمو المتعلمين ومراعية للفروق الفردية بينهم	1,33	قوية	%66,6
4	تراعي الاهداف الظروف والامكانيات البشرية والمادية (قاعات ، أجهزة ، مواد ، مختبرات)	1,66	قوية	%83,3
5	مشتقة من ضمن الاهداف العامة لكتاب العلوم ومن الفلسفة التربوية وفلسفة المجتمع	2	قوية	%100
6	تلبي احتياجات المتعلم واهتماماته	1,66	قوية	%83,3
7	ان تلائم قدرات المتعلم وطبيعة المرحلة الدراسية	2	قوية	%100
	المتوسط الحسابي	1,71		%85.68
الشمول				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
8	شمول الاهداف لمجالات تصنيف بلوم (الوجدانية والمهارية والمعرفية)	0,66	ضعيفة	%33
9	شمول الاهداف لمستويات تصنيف بلوم المعرفية الستة	0,66	ضعيفة	%33
10	الاهداف تتضمن في بداية كل درس	2	قوية	%100
11	توزيع الاهداف بشكل متجانس في كل الدروس	1,33	قوية	%66,6
12	تشجع على عملية التعلم وبناء المعرفة بشكل ذاتي	1,66	قوية	%83,3
13	تشجع المتعلمين على الاستكشاف والاستقصاء وجمع المعلومات ذاتيا	0,66	ضعيفة	%33
14	شاملة وتغطي مواضيع الدرس	1,33	قوية	%66,6
	المتوسط الحسابي	1.18		%59,35
تنمية المهارات				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
15	تنمية مهارات التفكير بكل انواعه	1,33	قوية	%66,6

16	تنمية المهارات المتصلة بالبحث واستخدام مصادر التعلم	0,66	ضعيفة	%33
17	تنمية مهارات المتعلمين العملية في استخدام المختبر وادواته ومواده وترتيبها	2	قوية	%100
18	تدرب المتعلمين على اكتساب مهارات قراءة الجدول والرسوم وتحليل المعلومات والتوصل الى النتائج	1,66	قوية	%83,3
19	تنمية مهارة المتعلم في تصميم التجارب الاستقصائية	0	ضعيفة	%0
	المتوسط الحسابي	1,13		%56,58
	المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة الاهداف	1,34		%67,2

يتضح من الجدول (2) وحسب قيمة الوسط المرجح لمجال جودة اهداف الكتاب والمعايير التي كان ضعف بها من ادنى نسبة مئوية الى اعلى نسبة مئوية وبالترتيب هي معيار تنمية المهارات وتضمن (2) مؤشر بدرجة ضعيفة و(3) مؤشرات بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (56,58%) ويليها معيار الشمول وتضمن (3) مؤشرات بدرجة ضعيفة و(4) مؤشرات بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (59,35%)، ويليها معيار الواقعية وتضمن (7) مؤشرات بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (85.68%)، والمؤشرات كان ضعف بها في الكتاب لمعيار جودة الاهداف هي (8، 9، 13، 16، 19)، وبلغت درجة المتوسط الحسابي الكلي للوسط المرجح لمعيار جودة الاهداف (1,34) وبنسبة مئوية (67,2%) وبدرجة مقبولة.

3- جودة المحتوى : تضمن هذا المجال على (3) معايير وعلى (41) مؤشرا، ويبين الجدول (3) نتائج المحللين وقيمة الوسط المرجح ودرجة الوزن المئوي وفقا للمؤشرات الذي تبناه الباحث للفصل بين ناحيتي القوة والضعف في مؤشراته.

الجدول (3)
قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي للمؤشرات

المفاهيم الاساسية				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
1	المفاهيم الاساسية بارزة وواضحة	0	ضعيفة	%0
2	تركيز المحتوى في تعريف المصطلحات بشكل مختصر وواضح	0,33	ضعيفة	%16,6
3	تركيز المحتوى على المفاهيم الاساسية على حساب المفاهيم الثانوية	1,66	قوية	%83,3
4	المفاهيم مرتبطة مع الاهداف لكل درس	1,66	قوية	%83,3
5	المفاهيم تغطي موضوع كل درس	2	قوية	%100
6	تسهم موضوعاته بالواقعية ونبذ الخرافات وتصحيح المفاهيم الخاطئة	2	قوية	%100
7	تسلسل المفاهيم والافكار في المحتوى	2	قوية	%100
	المتوسط الحسابي	1.37		%69,02
التوازن والملائمة				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
8	توزيع المحتوى على فصول الكتاب بشكل متوازن	0,33	ضعيفة	%16,6
9	تكامل الخبرات والمعلومات في نفس المادة ومع المواد الاخرى	1,66	قوية	%83,3
10	تتابع الخبرات والمعلومات مع المراحل السابقة	1,66	قوية	%83,3
11	لا يتضمن على الحشو والتكرار	1,66	قوية	%83,3
12	تلائم الخبرات والمهارات المقدمة مع قدرات العقلية للمتعلمين واستعداداتهم	2	قوية	%100
13	يوازن المحتوى بين المعلومات المعرفية النظرية وبين الانشطة الاستكشافية والاستقصائية	2	قوية	%100

14	المحتوى يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تدرج المعلومات من البسيط الى المعقد ومن المحسوس الى المجرد ومن الجزء الى الكل	2	قوية	%100
15	ملائمته مع الفكرة الرئيسة لكل درس	2	قوية	%100
16	يتميز المحتوى بالدقة العلمية	1,66	قوية	%83,3
17	مواكبة المحتوى للمستحدثات العلمية والتكنولوجية	1,66	قوية	%83,3
18	يساعد المحتوى على اثارة دوافع المتعلمين واهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم	1,66	قوية	%83,3
19	يتضمن هوامش لتوضيح المصطلحات	0	ضعيفة	%0
20	لغة العرض واضحة وسليمة وسهلة على المتعلم	1,66	قوية	%83,3
21	تتناسب حجم موضوعاته مع عدد الحصص المقررة له	1,66	قوية	%83,3
	المتوسط الحسابي	1,54		%77,35
الارتباط في البيئة والمجتمع				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
22	ترابط موضوعاته مع بعضها البعض منطقيا	2	قوية	%100
23	يقدم المحتوى مهاما واقعية ذات صلة بحياة المتعلم وبيئته	1,66	قوية	%83,3
24	يتناول قضايا المجتمع ومشكلاته البيئية	1,66	قوية	%83,3
25	يراعي في عرض مهارات العلماء ودورهم في تقدم المعرفي وتطويرها	1,66	قوية	%83,3
26	يشير الى روح الولاء والمحبة الوطن	0	ضعيفة	%0
27	يوظف المعرفة العلميه والمهارات العملية في خدمة المجتمع وحل المشكلات المتصلة بحياة المتعلم	1,66	قوية	%83,3
28	يكسب المتعلم الوعي بالمهن العملية التي يمكن ان تنمي مستقبلا حسب اهتماماتهم واستعداداتهم	1,66	قوية	%83,3
29	يراعي التنوع بين البيئات الصفية المختلفة من ناحية (الجنس والجندرية)	0,33	ضعيفة	%16,6
30	يراعي القيم والعادات والتقاليد الايجابية للمجتمع	1,66	قوية	%83,3
31	يوجه المتعلم الى التعلم الذاتي والبحث والاستقصاء عن المعلومات من مختلف المصادر	1,66	قوية	%83,3
32	يوجه في تنمية مهارات التفكير وانواعه	1,66	قوية	%83,3
33	ينمي قدرة المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرار	1,66	قوية	%83,3
34	ملائمة عرض محتوى الكتاب مع البيئة الصفية للمتعلمين	1,66	قوية	%83,3
35	يتضمن التنمية المستدامة واعادة التدوير والحفاظ على صحة المتعلم وبيئته	1,66	قوية	%83,3
36	الانشطة مرتبطة مع المحتوى وتحقق الاهداف وكافية	1,33	قوية	%66,6
37	توافر المواد والادوات المستخدمة في الانشطة من بيئة المتعلم	0,33	ضعيفة	%16,6
38	يمكن تنفيذ الانشطة من قبل المتعلم وتمتاز بالسهولة من ناحية خطواتها	1,66	قوية	%83,3

39	تنوع الانشطة ومراعية لاهتمامات وحاجات المتعلمين	0,33	ضعيفة	%16,6
40	الوقت المخصص للانشطة كافي خلال الحصة الواحدة	1,33	قوية	%66,6
41	توفر احتياطات الامن والسلامة عند اجراء التجارب	0,33	ضعيفة	%16,6
	المتوسط الحسابي	1,29		64,96
المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة المحتوى		1,4		%70,44

يتضح من الجدول (3) وحسب قيمة الوسط المرجح لمجال جودة المحتوى والمعايير التي كان ضعف بها من ادنى نسبة مئوية الى اعلى نسبة مئوية وبالترتيب هي معيار الارتباط في البيئة والمجتمع وتضمن (5) مؤشرات بدرجة ضعيفة و(15) مؤشرات بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (64,96%) ويليها معيار المفاهيم الاساسية وتضمن (2) مؤشر بدرجة ضعيفة و(5) مؤشرا بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (69,02%) ويليها معيار التوازن والملائمة وتضمن (2) مؤشر بدرجة ضعيفة و(12) مؤشرا بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (77,35%) والمؤشرات كان ضعف بها في الكتاب لمعيار جودة المحتوى هي (1، 2، 8، 19، 26، 29، 37، 39، 41)، وبلغت درجة المتوسط الحسابي للوسط المرجح الكلي لمعيار جودة الكتاب (1,4) وبنسبة مئوية (70,44%) وبدرجة مقبولة.

4-جودة اساليب التقويم: تضمن هذا المجال على (3) معايير وعلى (18) مؤشرا، ويبين الجدول (4) نتائج المحللين وقيمة الوسط المرجح ودرجة الوزن المئوي وفقا للمؤشرات الذي تبناه الباحث للفصل بين ناحيتي القوة والضعف في مؤشراته.

الجدول (4)
قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي للمؤشرات

التنوع				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
1	تنوع اساليب التقويم بين مقالية وموضوعية	2	قوية	%100
2	اساليب التقويم تقيس جميع الاهداف السلوكية في المحتوى	0,66	ضعيفة	%33
3	تساعد الاسئلة على التأكد من فهم المتعلمين للمعرفة العلمية الجديدة	1,66	قوية	%83,3
4	مراعية للفروق الفردية بين المتعلمين أسئلة (سهلة، متوسطة ، صعبة)	2	قوية	%100
5	وجود اسئلة لأساليب التقويم البديل	0,66	ضعيفة	%33
6	صياغة الاسئلة واضحة ودقيقة ولاتتحمل اكثر من اجابة واحدة	2	قوية	%100
7	تضمن نهاية كل فصل عدد من الاسئلة لقياس الاهداف المحددة	2	قوية	%100
8	عدد الاسئلة لنهاية كل فصل متلائمة مع وقت الحصة	0,33	ضعيفة	%16,6
	المتوسط الحسابي	1,41		70,73
الاستمرارية				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
9	يشمل الكتاب اسئلة او انشطة تمهيدية لقياس وتقويم التعلم القبلي	0	ضعيفة	%0
10	تضمن تدريبات واسئلة لقياس مهارة المتعلم على البحث والاستقصاء	0,33	ضعيفة	%16,6
11	يتضمن الكتاب اساليب تقويم بنائية	2	قوية	%100
12	فصول الكتاب تنتهي باساليب تقويم شاملة للفصل	2	قوية	%100

13	يتضمن في نهاية الكتاب اختبارات شامله لقياس تحصيل المتعلم	0	ضعيفة	%0
14	الاسئلة تغطي جميع اجزاء المادة العلمية ومحققة لها	0,66	ضعيفة	%33
	المتوسط الحسابي	0,83		%41,6
مستويات التفكير وانماطه				
ت	المؤشر	درجة الوسط المرجح	الدرجة	الوزن المئوي
15	تتضمن فقرات تثير عمليات التفكير المتعددة للمتعلم	1,33	قوية	%66,6
16	تتضمن اسئلة الكتاب وضع المتعلمين في مواجهة مواقف ومشكلات تتطلب تفكيرا بمستويات عليا	1,33	قوية	%66,6
17	تتضمن فقرات استنتاجية اي الاجابات ليست مباشرة من الكتاب	1,33	قوية	%66,6
18	تتضمن فقرات مناقشة وحوار	0	ضعيفة	%0
	المتوسط الحسابي	0,99		%49,95
المتوسط الحسابي الكلي لمعيار جودة اساليب التقويم		1,07		%54,09

يتضح من الجدول (4) وحسب قيمة الوسط المرجح لمجال جودة اساليب التقويم والمعايير التي كان ضعف بها من ادنى نسبة مئوية الى اعلى نسبة مئوية وبالترتيب هي معيار الاستمرارية وتضمن (4) مؤشرات بدرجة ضعيفة و(2) مؤشر بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (41,6%) ويليها معيار مستويات التفكير وانماطه وتضمن (1) مؤشر بدرجة ضعيفة و(3) مؤشرات بدرجة قوية وبنسبة مئوية متحققة (49,95%) ويليها معيار التنوع وتضمن (3) مؤشرات بدرجة ضعيفة و(5) مؤشرات قوية وبنسبة مئوية متحققة (70,73%) والمؤشرات كان ضعف بها في الكتاب لمعيار جودة اساليب التقويم هي (2، 5، 8، 9، 10، 13، 14، 18)، وبلغت درجة المتوسط الحسابي للوسط المرجح الكلي (1,07) وبنسبة مئوية (54,09%) وبدرجة غير مقبولة.

ثانيا : الاستنتاجات:-

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها الباحث وعلى رغم من ان اغلب التقديرات التقويمية للمحللين حول مجالات جودة الكتاب كانت ايجابية ومقبولة، ولوحظ من خلال النتائج وحسب الوسط الحسابي للوزن المئوي لكل مجال كان ترتيبها من الادنى الى الاعلى وزن مئوي كما في جدول (5) وهي:

الجدول (5)

الوزن المئوي لمجالات جودة الكتاب

ت	المعيار	الوزن المئوي
1	جودة اساليب التقويم	%54.09
2	جودة الاهداف	%67.2
3	جودة المحتوى	%70.44
4	جودة اخراج الكتاب	%76.12

ولوحظ من خلال الجدول (5) وبترتيب المجالات من الادنى وزن مئوي الى الاعلى وزن مئوي، يتضح على مؤلفي الكتاب بضرورة التركيز في اساليب التقويم المستعملة في الكتاب، ومن ثم الاهداف والمحتوى واخراج الكتاب في النهاية، ولوحظ بعض المؤشرات

الضعيفة والتي في ضمن معايير الجودة الشاملة للكتاب وتحتاج الى معالجة من قبل مؤلفي المناهج للارتقاء بالكتاب على افضل وجه وكما موضح في الجدول (6) :

الجدول (6)
المؤشرات الضعيفة لمعايير جودة الكتاب

المعيار	المجال	تسلسل الفقرة	المؤشر الضعيف
جودة اساليب التقويم	التنوع	2	اساليب التقويم تقيس جميع الاهداف السلوكية في المحتوى
		5	وجود اسئلة لأساليب التقويم البديل
		8	عدد الاسئلة لنهاية كل فصل متلائمة مع وقت الحصة
	الاستمرارية	9	يشمل الكتاب اسئلة او انشطة تمهيدية لقياس وتقويم التعلم القبلي
		10	تضمن تدريبات واسئلة لقياس مهارة المتعلم على البحث والاستقصاء
		13	يتضمن في نهاية الكتاب اختبارات شامله لقياس تحصيل المتعلم
		14	الاسئلة تغطي جميع اجزاء المادة العلمية ومحققة لها
	مستويات التفكير وانماطه	18	تتضمن فقرات مناقشة وحوار
جودة الاهداف	الشمول	8	شمول الاهداف لمجالات تصنيف بلوم (الوجدانية والمهارية والمعرفية)
		9	شمول الاهداف لمستويات تصنيف بلوم المعرفية الستة
		13	تشجع المتعلمين على الاستكشاف والاستقصاء وجمع المعلومات ذاتيا
	تنمية المهارات	16	تنمية المهارات المتصلة بالبحث واستخدام مصادر التعلم
		19	تنمية مهارة المتعلم في تصميم التجارب الاستقصائية
جودة المحتوى	المفاهيم الاساسية	1	المفاهيم الاساسية بارزة وواضحة
		2	اهتمام المحتوى في تعريف المصطلحات بشكل مختصر وواضح
	التوازن والملائمة	8	توزيع المحتوى على فصول الكتاب بشكل متوازن
		19	يتضمن هوامش لتوضيح المصطلحات
	الارتباط في البيئة والمجتمع	26	يشير الى روح الولاء والمحبة الوطن
		29	يراعي التنوع بين البيئات الصفية المختلفة من ناحية (الجنس والجندرية)
		37	توافر المواد والادوات المستخدمة في الانشطة من بيئة المتعلم
		39	تنوع الانشطة ومراعية لاهتمامات وحاجات المتعلمين
		41	توفر احتياطات الامن والسلامة عند اجراء التجارب
جودة اخراج الكتاب	فنيات الاخراج	5	نوعية ورق الكتاب جيدة
		8	خلو الكتاب من الاخطاء المطبعية وسلامته اللغوية
		10	تظهر المفاهيم والمفردات باللون مغاير
		11	دقة الفهرست من ناحية العناوين وترقيم الصفحات
		12	يتضمن في نهايته قائمة بالمصادر والمراجع المعتمدة
		13	يحتوي في نهايته قائمة بالاشكال والرسومات والمخططات والصور
		14	توجد في بدايته ارشادات لاحتياطات الامن والسلامة عند اجراء التجارب داخل وخارج المدرسة
		18	مقدمة الكتاب تعطي ملخصا لمحتويات الكتاب
		19	مقدمة الكتاب تقترح استخدام طرائق التدريس وبعض الوسائل التعليمية

			المناسبة الموجهة للمعلم
		21	مقدمة الكتاب تشير الى الارشادات المتعلم بالمحافظة على الكتاب
	نظام التنسيق	30	استعمال بعض المساحات اللونية لتأكيد بعض قطاعات النص
	مواصفات الصور والرسوم والاشكال	37	توفر الترقيم للصور والرسومات والاشكال والمخططات

ثالثا: التوصيات:-

كان الغرض من البحث هو تقويم كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث متوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك بالاشارة عن نقاط القوة والضعف فيه وعلاج نقاط الضعف عن طريق اقتراح الحلول المناسبة وفيما يأتي ابرز التوصيات التي قد تسهم في تطوير الكتاب بالاعتماد على ماتوصل اليه الباحث من خلال نتائج البحث:-

1- ضرورة الاهتمام في اساليب التقويم وان تقيس جميع الاهداف السلوكية في متن المحتوى، مع تضمين اسئلة لأساليب التقويم البديل في اسئلة نهاية الفصل، وان تكون عدد الاسئلة لنهاية كل فصل متلائمة مع وقت الحصص المخصصة لكل فصل.

2- ضرورة توفير اسئلة او انشطة تمهيدية لقياس وتقويم التعلم القبلي للطلبة، وتضمين الكتاب تدريبات واسئلة لقياس مهارات الطلبة على البحث والاستقصاء، مع تضمين اختبارات شامله لقياس تحصيل الطلبة في نهاية الكتاب.

3- ضرورة تغطية الاسئلة جميع اجزاء المادة العلمية ومحققة لها، مع تضمين لاسئلة الكتاب فقرات المناقشة والحوار، وشمول اسئلة الكتاب لمجالات تصنيف بلوم للاهداف في المجالات (الوجدانية والمهارية والمعرفية) وبحسب مستويات تصنيف بلوم للاهداف في المجال المعرفي (التذكر والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم).

4- ضرورة تشجع الطلبة على الاستكشاف والاستقصاء وجمع المعلومات ذاتيا وتنمية مهاراتهم المتصلة بالبحث واستخدام مصادر التعلم من خلال التدريبات والانشطة والاسئلة، مع تنمية مهارات الطلبة في تصميم التجارب الاستقصائية في الكتاب.

5- ضرورة تمييز المفاهيم الاساسية بصورة بارزة وواضحة، وتعريف المصطلحات بشكل مختصر وواضح، وتضمين المحتوى على هوامش لتوضيح اكثر عن المصطلحات الجديدة.

6- ضرورة تحقيق التوازن في توزيع المحتوى على فصول الكتاب، وان يشير المحتوى الى روح الولاء ومحبة الوطن، وان يكون المحتوى مراعيا في التنوع بين البيئات الصفية المختلفة من ناحية (الجنس والجندرية).

7- ضرورة اختيار الانشطة في ضمن بيئة الطالب مع توافر المواد والادوات المستخدمة فيها، ويفضل تنوع الانشطة ومراعية لاهتمامات وحاجات الطلبة، وتضمين الانشطة الخطرة لاحتياطات الامن والسلامة عند اجراء التجارب.

8- ضرورة الاهتمام بنوعية ورق الكتاب وان تكون جيدة، ويجب ان يخلو الكتاب من الاخطاء المطبعية وسلامته اللغوية.

9- ضرورة ان يحتوي الكتاب في بدايته ارشادات لاحتياطات الامن والسلامة عند اجراء التجارب داخل وخارج المدرسة، وان يكون الفهرست متكاملا وشاملا لعناوين الكتاب الاولية والثانوية واضافة ترقيم الصفحات لها، وان يحتوي الكتاب في نهايته قائمة بالمصادر والمراجع المعتمدة وقائمة بالاشكال والرسومات والمخططات والصور للرجوع لها عند الحاجة.

10-ضرورة تعديل مقدمة الكتاب لتعطي ملخصا لمحتويات الكتاب، مع الاشارة الى استخدام طرائق التدريس وبعض الوسائل التعليمية المناسبة الموجهة للمدرس، وتشير للطلبة ارشادات للمحافظة على الكتاب.

11-ضرورة استعمال بعض المساحات اللونية لتأكيد بعض قطاعات النص، وترقيم الصور والرسومات والاشكال والمخططات لغرض الاشارة لها في النص وتكون اكثر فاعلية.

رابعا : المقترحات:-

استكمالا للبحث يقترح الباحث مايأتي:-

1- اجراء دراسة تقويمية لسلسلة كتب مادة الكيمياء للمرحلتين المتوسطة والاعدادية وبحسب معايير الجودة الشاملة.

2- اجراء دراسة لتقويم كتاب مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المشرفين او المدرسين .

3- اجراء دراسة في الصعوبات التي يواجها مدرسي مادة الكيمياء اثناء تدريسهم سلسلة كتب الكيمياء للمرحلتين المتوسطة والاعدادية.

المصادر والمراجع:

اميرة ابراهيم حربة، فاضل عمران عيسى، و عباس حمزة مجيد. (2015). تقويم كتاب الكيمياء للصف السادس العلمي وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين الاختصاص. *مجلة كلية التربية الاساسية / جامعة بابل، تشرين الاول العدد 23*، 197.

بندر بن خالد حسن عسيلان. (2011). *تقويم كتاب العلوم المطور للصف الاول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة* . المملكة العربية السعودية: رسالة ماجستير / جامعة ام القرى.

رافت عبد العزيز البوهي، و اخرون. (2018). *الجودة الشاملة في التعليم* (الإصدار 1). الجزائر: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

ضياء عويد حربي العرنوسي، و سعد محمد جبر. (2015). *المناهج البناء والتطوير* (الإصدار 1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد الكريم عبد الصمد، و رواء مردان فليح. (2012). تقويم كتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة القادسية للعلوم الانسانية، 3*(17)، 363.

غسان عبد الواحد مالك. (2019). تقويم كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط الجزء الثاني في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، العدد 25*، 583.

فاضل خليل ابراهيم. (2011). *اساسيات في المناهج الدراسية* (الإصدار 1). بغداد: دار الكتب والوثائق.

ماجد عبد الستار البياتي، و محمد شاكر محمود. (2022). تقويم كتب العلوم للمرحلة المتوسطة على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين االاختصاص. *مجلة الفتح، العدد 89 اذار*، 43.

محسن علي عطية. (2015). *الجودة الشاملة والمنهج* (الإصدار 1). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

محمد الدريج، و اخرون. (2011). *معجم مصطلحات المناهج وطرائق التدريس* (الإصدار 1). الرباط: الكسم المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم.

محمد السيد علي. (2011). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس* (الإصدار 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مندور عبد السلام فتح الله. (2007). تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر . *رسالة الخليج العربي مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد 104*، 233.

منى يوسف بحري. (2012). *المنهج التربوي اسسه وتحليله*. الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

نادية عبد القادر نوري. (2014). تقويم مراكز التعليم المسرع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة دراسات تربوية، 26*(7)، 208.

References translated

Amira Ibrahim Harba, Fadel Imran Issa, and Abbas Hamza Majeed. (2015). Evaluating the chemistry textbook for the sixth scientific grade according to comprehensive quality standards from the point of view of specialized teachers, both male and female, and supervisors. Journal of the College of Basic Education / University of Babylon, October, issue 23, 197.

Bandar bin Khalid Hassan Asselan. (2011). Evaluating the developed science book for the first intermediate grade in light of comprehensive quality standards. Kingdom of Saudi Arabia: Master's Thesis / Umm Al-Qura University.

Raafat Abdel Aziz Al-Bohi, and others. (2018). Total quality in education (version 1). Algeria: Dar Al-Ilm wal-Iman for Publishing and Distribution.

Diaa Awaid Harbi Al-Arnusi, and Saad Muhammad Jabr. (2015). Curriculum construction and development (version 1). Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Abdel Karim Abdel Samad, and Rawaa Mardan Falih. (2012). Evaluating biology books for the intermediate stage in light of comprehensive quality standards. Al-Qadisiyah Journal for Human Sciences, 3(17), 363.

Ghassan Abdul Wahid Malek. (2019). Evaluating the science book for the second intermediate grade, part two, in light of comprehensive quality standards. College of Education Journal for Girls for Human Sciences, No. 25, 583.

Fadel Khalil Ibrahim. (2011). Fundamentals of the Curriculum (Version 1). Baghdad: House of Books and Documents.

Majid Abdel Sattar Al Bayati, and Muhammad Shaker Mahmoud. (2022). Evaluating science books for the intermediate stage according to comprehensive quality standards from the point of view of male and female teachers and specialized supervisors. Al-Fath Magazine, Issue 89, March 43.

Mohsen Ali Attia. (2015). Total quality and approach (version 1). Amman: Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution.

Hamad Al-Duraij, and others. (2011). Dictionary of curricula and teaching methods terms (version 1). Rabat: Al-Kasm Arab Organization for Education, Culture and Science.

Muhammad Al-Sayed Ali. (2011). Modern trends and applications in curricula and teaching methods (Issue 1). Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Mandour Abdel Salam Fathallah. (2007). Evaluating the technology curriculum and developing thinking in light of quality standards in public education in the Republic of Egypt. Arab Gulf Message, Arab Education Bureau for the Gulf States, Issue 104, 233.

Mona Youssef Bahri. (2012). the educational curriculum, its foundations and analysis. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Nadia Abdel Qader Nouri. (2014). Evaluation of accelerated education centers from the point of view of male and female teachers. Journal of Educational Studies, 26(7), 208

إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الإعدادية

م.د. زهراء عبد الواحد وداعه
الجامعة المستنصرية، كلية التربية

المستخلص

اذ هدف البحث الحالي الى

1-التعرف على إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الإعدادية .

2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

3- الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس تبعاً لمتغير مدة الخدمة (اقل من 10 سنوات – 10 سنوات فاكثر).

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية وبأسلوب التوزيع المتساوي من مدراء ومديرات المدارس الإعدادية ، ولتحقيق اهداف البحث تم اعداد مقياس إدارة الوقت . ولمعالجة بيانات البحث احصائيا استعملت الباحثة الأدوات الإحصائية المناسبة. وتم تطبيق أداة البحث باستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة واستخراج قيم الصدق والثبات لأداة البحث . وتوصلت الباحثة في نهاية البحث الى عدد من الاستنتاجات والتوصيات

الكلمات المفتاحية: إدارة الوقت ، المدراء والمديرات ، المدارس الإعدادية

Time management among middle school principals

Lecturer, Dr. Zahraa Abdel Wahed Wadaeah

Al-Mustansiriya University , College of Education

Summary of the research:

The aim of the current research is to

Identifying the level of Time management among middle school principals-

-Identifying the significance of differences in Time management among middle school principals (males, females

-Statistically significant differences in the level of time management among school principals according to the variable length of service (less than 10 years - 10 years and more)

The sample was selected in a stratified random manner with an equal distribution method from male and female middle school principals. To achieve the research objectives, a time management scale was prepared. To treat the research data statistically, the researcher used appropriate statistical tools. The research tool was applied using appropriate statistical tools and the validity and reliability values of the research tool were extracted. At the end of the research, the researcher reached a number of conclusions and recommendations

Keywords: time management, male and female principals, middle schools

مشكلة البحث :

تعد مشكلة إدارة الوقت واستثماره من المشكلات التي يواجها الإنسان اليوم في كافة مجالات الحياة، اذا يعد الوقت من اهم موارد الإدارة في الوقت الحالي اذا تعد العنصر الأساس في قياس الإنتاج والارباح المتحققة من خلال إدارة الوقت بصورة الصحيحة اذا يُعد الوقت من المتغيرات المهمة التي تتحكم (الاخشر ا.، 1991، صفحة 16) في حياة الانسان وأحد الموارد المهمة والثمينة التي لا يمكن امتلاكها الا اذا أحكمنا استخدامها بالصورة الصحيحة (برعي ، 1984، صفحة 55) ولتحقيق افضل استثمار للوقت يمكن للمدير أن يدير الكثير من الاعمال باستخدام التكنلوجيا وهي الحاسوب والانترنت، ويمكن ان يستثمر الوقت اكثر من خلال تفويض بعض الصلاحيات لمعاونيه اذا يعد هذا من قبيل اقتصاد الوقت (بطرس، 1990، صفحة 12) .وعلى مدير المدرسة ترتيب الأولويات لتجنب الفشل في ضياع الوقت وعدم انجاز الإعمال الموكلة اليه . ،ان الإدارة الجيدة للوقت تعمل على زيادة

الإنتاجية للفرد ويصبح الفرد اكثر فعالية واكثر رضا عن وظيفيته وعن استخدامه للوقت (الترتوري ، 2008، صفحة 33) وتوصلت بعض الدراسات ان الفوضى في إدارة الوقت هي من الصفات التي تعم اغلب مدارس اذا يقوم المدراء المدارس بتأدية أعمالهم بطريقة روتينية الامر الذي يجعلهم يبتعدون عن تطبيق العمليات الأساسية لإدارة الوقت مما يؤدي بالتالي الى صعوبة تحقيق الأهداف التربوية والوظائف الخاصة بالمدرسة (الجبوري ف.، 1997، صفحة 2) وأكدت دراسة المركز القومي للتخطيط والتطوير الاداري كل مدير لديه الفرصة لتحسين استغلاله للوقت، ولكي نحول مشكلة هدر الوقت إلى فرصة لتحسين استغلال الوقت، لا بد من فهم سبب المشكلة والتعرف على مضيعات الوقت (الجنابي، 2005، صفحة 1) ان القيادة التربوية الصحيحة هي القيادة القادرة على استثمار الذكاء والكشف عن الطاقات الكامنة لدى المدرسين واستثمار قدراتهم من اجل وضع الخطط إيجاد الحلول للمشكلات التربوية والتعليمية اذا يقوم المدير بتنسيق العمل والجهود بين المدرسين من اجل ان لا تتعارض مع بعض فتتركز بجانب دون اخر .ان الإدارة هي ليست مسالة ادارة وقت وانما هي سلوك وتفكير ووحدة متكاملة الإنجاز المثمر فهي تركز على النتائج لا على النشاطات (هادي، 1998، صفحة 234)

أهمية البحث :

إدارة الوقت تعني تحديد الأولويات ووضع البرنامج الزمني الخاص بتنفيذها مما يؤدي الى الاستفادة القصوى من تحقيق الأهداف الخاصة بالمدرسة .لهذا فان إدارة الوقت تتطلب المزيد من المهارات الشخصية التي يجب ان تكون لدى مدير المدرسة بحيث يكون قادر على تحديد الأمور المهمة والأكثر أهمية وترك الأمور التي ليست لها أهمية واسقاطها من حساباته من اجل الإسراع في انجاز المهام المطلوبة منه (الكيلاني ، 1995، صفحة 53) اذا ان هذه المهارات التي تكون لدى مدير المدرسة تمكنه من استخدام الوقت بالشكل الأمثل وتحقيق الاستفادة الكاملة منه مما يعمل على تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بالمدرسة (احمد ، 1985، صفحة 55) فالإدارة الجيدة للوقت تساعد على تخفيف من ضغوطات العمل وتزيد من الأداء و لإنتاجية .كما ان إدارة الوقت بالصورة الصحيحة ومن قبل المدراء من ذوي المهارة العالية فانه يعمل على إنجاح العمل والاعمال والأنشطة الخاصة بالمدرسة (ابو شيخة، 1991، صفحة 110) . من اجل الاستفادة من الوقت لابد من تبيان فائدته لذا يجب على المدراء الاستفادة من الوقت الذي يستطيعون التحكم به والسيطرة علية . لهذا سيكون هناك الوقت لازم الإنجاز الاعمال الإدارية الخاصة بالمدرسة وكذلك إيجاد وقت خاص للأبداع ان المدير الذكي هو المدير الذي يخطط مسبقا ويحدد الأهداف التي علية إنجازها خلال العام الدراسي لهذا فان المدير الأكثر عملا ونشاطا هو المدير الأكثر إنجازا وانتاجا وبجهد اقل للأعمال الإدارية (الاغبري، 2001) . ان إدارة الوقت يعني إدارة الذات الذكي هو من يرتب وقته وينظمه قبل البدء في أي مشروع او مهمة وان الوقت يعد من اهم الموارد لهذا يجب استغلاله والاستفادة منه من اجل انجاز الاعمال الموكلة الى المدير (البعلبكي، 1997). ان عملية إدارة الوقت هي عملية تعتمد على التخطيط و التنظيم والتوجيه والرقابة الوقت . ان إدارة لوقت هي قدرة المدراء على استخدام افضل الوسائل المتوفرة لزيادة إنتاجية الافراد ورفع كفاءة العمل وتقليل من الهدر الحاصل في الوقت وذلك من خلال ادارك أهمية الوقت والاستفادة منه وان الوقت الي يضيع لا يمكن استرجاعه لهذا يجب ان نحافظ على الوقت من خلال المحافظة على التخطيط والتنظيم (بيدس ، 1995) .ان تنظيم الوقت هو سبيل الفرد الى النجاح من خلاله يستطيع ان يحقق ما يرده باقل جهد ممكن من خلال استخدام بعض القواعد والأساليب العلمية في مجال عملهم ((cooper, 1991 يشكو العديد من مدراء المدارس من ضيق الوقت وعدم القدرة على انجاز المهام الموكلة اليه خلال وقت الرسمي للعمل ومن اجل التخلص من هذه المشكلة عليهم وضع خطة تضمن أولويات العمل وتوزيعها على أيام الأسبوع وكذلك وضع فترات استراحة (حنا ، 1998) .اذا يعد مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن المدرسة وهو المشرف على شؤونها التربوية والتعليمية والاجتماعية لهذا يجب ان يكون القدوة الحسنه لزملائه في العمل من خلال وضع الخطط الازمة في بداية كل عام دراسي ويقوم بمراجعة دورية ما نفذه من هذه الخطط التي وضعها في بداية العام الدراسي (درة، 1988، صفحة 128) وأشار المركز القومي للتخطيط والتطوير الإداري في العراق إلى (ان أسلوب مدير المدرسة له الأثر الكبير في استغلال الوقت وعلى مدير المدرسة ان يبذل جهده من اجل استثمار الوقت المتاح له اذا نجد بعض مدراء المدارس يعملون بشكل مثالي مما يركزون على التفاصيل ويستنفذون طاقتهم في الأشياء والثانوية في حين ان البعض يخفقون لانهم لا يستطيعون السيطرة على الوقت لانهم يؤدون الاعمال الغير المهمة التي لا تشكل الجزء الأساسي في العمل مقارنه بالأعمال الأخرى) (الاداري، 1993، صفحة 23) كما تظهر أهمية الوقت بالنسبة

للعاملين في المدرسة من المدرسين والطلبة من خلال الاستفادة من الوقت المتاح من اجل تحقيق الأهداف التربوية التي وجدت من اجلها المدرسة (الحسن، 1982) .كما ان استغلال الوقت والاستفادة منه من قبل إدارة المدرسة باعتبارها انموذجاً تعليما تقدمه للنشء كمثال يحتذى به الطالب في الاستفادة من وقته في حياته الشخصية (حسن، 1997)

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :-

1. إدارة الوقت لدى مدراء المدارس.
2. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
3. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس تبعاً لمتغير مدة الخدمة (اقل من 10 سنوات – 10 سنوات فاكثر).

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على مدراء ومديرات المدارس الاعدادية التابعة لمديرية تربية الكرخ الثالثة للعام الدراسي(2022-2023) م

تحديد المصطلحات :

أولا : إدارة الوقت :

عرفها لويس بون وديفيد 1992

"بأنها العملية التي توزع الوقت بفعالية بين المهام المختلفة بهدف انجازها في الوقت الملائم والمحدد". (Boon & David, 1992, p. 140)

عرفها غرايبة 1995

"تنظيم للعمل والسيطرة على مجرياته وفق محدد زمني وإنها محاولة جادة لتسيير الحياة على وفق قواعد محددة" (غرايبة ، 1995، صفحة 20)

عرفها الطراونة 1996

"هي فن ترشيد استعمال وقت المدير من خلال وضع الأهداف وتحديد معطيات الوقت ووضع الأولويات واستعمال الأساليب الإدارية لتحقيق الأهداف بكفاية وفعالية" (الطراونة، 1996، صفحة 77)

عرفها العقيد 2001

"أنها عملية الاستفادة من الوقت المتاح والمواهب الشخصية المتوافرة لدينا لتحقيق الأهداف المهمة التي نسعى إليها في حياتنا مع المحافظة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحياة الخاصة وبين حاجات الجسد والروح والعقل" (العقيد، 2001، صفحة 292).

التعريف النظري: وقد تبنت الباحثة تعريف إدارة الوقت (لويس بون وديفيد 1992) وذلك لاعتماده وجهة نظر (**المدرسة الكلاسيكية)** إطارًا نظريًا لهذا البحث, واعداد مقياس إدارة الوقت .

التعريف الاجرائي : "الدرجة الكلية التي يحصل عليها المدير المديرة من خلال إجابتهم عن فقرات مقياس إدارة الوقت ".

ثانيا : مدير المدرسة :

تعريف وزارة التربية 1991

"هو القائد التربوي لمجتمع المدرسة والمسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تربية طلبتها وتحقيق أهدافها وهو العنصر الأساسي في تنمية العلاقات المدرسية على اختلاف أنواعها" (وزارة، 1971)

الاطار نظري والدراسات السابقة:

مفهوم إدارة الوقت :

ان إدارة الوقت من اهم موارد نجاح أي مؤسسة اذا يرى بعض ان الوقت هو راس المال الحقيقي للإدارة بدون الوقت لا يمكن تحقيق الأهداف المنشودة

أشار تيري (1964) من الوظائف الإدارية الإدارة الوقت التخطيط التنظيم والرقابة وان إدارة الوقت هي فن ومهارة في كيفية إدارة الوقت من خلال تحديد الأولويات والاهداف ومعرفة محددات إضاعة الوقت واستعمال الأساليب الحديثة من اجل تقليل من هدر الوقت (هلال م.، 1995)

ان الوقت لا يشبهه أي مورد من الموارد الأخرى اذا يتفرد عن غيره بانه لا يمكن تخزينه ولا بيعة ولا شراءه وهو المورد الذي يمتلكه جميع الناس بالتساوي وهو الذي يدخل بجميع مراحل العملية الإدارية من التنظيم والتخطيط والتنفيذ .من المبادئ الأساسية في الإدارة هي الايمان بأهمية إدارة الوقت وترسيخ هذا المفهوم لدى العاملين وتوعيتهم بأهمية الوقت . اذا يعتمد نجاح المدير وفشلة في إدارة على كيفية ادرأه الوقت والاستفادة منه في انجاز المهام الوكلة اليه ان التخطيط السيء يعد الأساس للإدارة السيئة لان افضل موفر للوقت هي الإدارة الجيدة اذا تعمل على توفير المزيد من الوقت من خلال ممارسة الاعمال بجهد اقل من خلال تفويض فيكون هناك المزيد من الإنجازات التي تتحقق خلال وقت المحدد للدوام الرسمي (الخطيب، 1997) ان من الضروري دراسة الوقت على أساس انه موردا مهما لا يمكن تعويضه في حال عدم الاستفادة منه .لهذا يجب ان نضع الأهداف الواقعية التي يمكن ان نحققها من خلال الوقت المحدد للدوام الرسمي وكذلك يجب متابعة هذه الأهداف بشكل مستمر لضمان اكمالها بالشكل الصحيح لان اكمال المهمة وحدها لا يعد انجاز اذا لم يمكن اكمال هذا الهدف بالصورة الصحية والمتقنة . كما ان دراسة الوقت تساعد على معرفة المشكلات التي تمر بها المؤسسة لهذا من المفترض معرفة هذه المشكلات والعمل على حلها، اذا ان المؤهلات الإدارية والخبرة التي يتمتع بها المدير تعمل على تقليل من الازمات و المشكلة التي تواجه المؤسسة (العوائد، 1999)

النظريات المفسرة الإدارة الوقت هي:

الوقت في المدرسة الكلاسيكية :

للوقت أهمية كبيرة في نظريات الإدارة اذا ترجع جذوره الى العالم (فريديك تايلور) الذي قام بدراسة حركة والزمن من اجل رفع الإنتاجية. ولتحديد افضل طريقة الأداء العمل فالإدارة هي عمل ووقت اذا لا يمكن ان يتم انجاز أي عمل الا وكان الوقت الى جانبه . اذا اهتم تايلور بدراسة الحركة والزمن وذلك من اجل تحليل امثل لطريقة أداء العمل وتمثل دراسة الحركة والزمن تقسيم العمل الى وحدات وجزئيات بحث يمكن ان يحسب الوقت الذي تستغرقه المهمة من اجل إنجازها واخذ تايلور بعين الاعتبار نسبة معينة من الوقت من اجل الاستراحة او التوقف لأسباب اضطرارية (السالم، 1989، صفحة 19) الوقت في المدرسة السلوكية : اهتمت المدرسة السلوكية بالجانب الإنساني في بناء المؤسسة الاجتماعية والإنسانية مثل علاقة الافراد مع بعضهم وكذلك علاقتهم بمرؤوسيهم داخل المؤسسة التعليمة اهتمت هذه النظرية بعامل الزمن من خلال تقسيم الوقت فترات للراحة وأخرى للعمل اذا أدى هذا التقسيم الى زيادة الإنتاجية لدى العاملين اذا انعكست فترات الراحة هذه بصورة إيجابية على الإنتاجية . لهذا نجد ان المدرسة السلوكية اهتمت بالوقت وكذلك بالجانب الإنساني وعلاقته مع الاخرين ومشاعره وأكدت ان كثرت الغيابات في العمل وعدم الالتزام بأوقات العمل الرسمية تؤدي الى انخفاض نسبة الإنتاجية (صلاح، 1987) .

مبادئ إدارة الوقت

1. المبادئ المتعلقة بالتخطيط :

ا. مبدأ تحليل الوقت : يعد هذا المبدأ من المبادئ الأساسية في إدارة الوقت اذا يأخذ ترتيب هذا المبدأ على شكل جدول يكتب فيه مدير المدرسة نشاطاته اليومية مع تسجل اوقاتها اذا ينبغي تقسم الوقت مدير المدرسة الى فترات كل فتره مدتها (15) دقيقة .

ب. مبدأ تخصيص الوقت حسب الأولوية : يجب تخصيص وقت في العمل من اجل الاعمال ذات أولوية عالية اذا يقوم المدير بكتابة الاعمال في الخطة اليومية حسب أهميتها وتخصيص الوقت لازم لإنجازها ويمكن تحديد الأولويات من خلال اعمال لا يمكن

تفوضيها ومهمة وملحة ، بعض الاعمال تكون ملحة لكن ليست مهمة دائما ، وبعض الاعمال يمكن تفويضها الى معاون مدير المدرسة والبعض الاخر لا يمكن تفويضها يجب إنجازها من قبل مدير المدرسة (الراسبي، 1999)

2. **مبادئ متعلقة بالتنظيم :**

أ. مبدأ التفويض : يعتبر التفويض من الأمور المهمة التي توفر الكثير من الوقت الى مدير المدرسة من خلال تفويض بعض المهمات الى المرؤوسين (معاونين) من اجل إنجازها والرجوع الى المدير في حالة وجود أي مشكلة او عائق يصعب عليهم حلها اذا يعمل التفويض على انجاز العديد من الاعمال وبجهد اقل .

ب. مبدأ الاقلال عن الاعمال الروتينية : ان الاعمال الروتينية تأخذ الكثير من الوقت المخصص لتحقيق الأهداف التربوية الخاصة بالمدرسة لهذا يجب التقليل من الاعمال الروتينية من اجل الاستفادة من الوقت (الحوري، 1989)

أنواع الوقت بشكل عام

1.الوقت الإبداعي : ان هذا النوع من الوقت يكون مخصص للعمليات التفكير والتخطيط للمستقبل المؤسسة التربوية من اجل تنظيم العمل وتقويم مستوى الإنجاز ومدى تحقيق الأهداف التربوية

2.الوقت التحضيري : ان هذا النوع من الوقت يكون مخصص لتحضير المسبق للعمل وكيفية جمع المعلومات والحقائق والقاعات الدراسية والمستلزمات المكتبية الهامة قبل البدء في العام الدراسي .

3. الوقت الإنتاجي : ان هذا النوع من الوقت يكون مخصص لتنفيذ الاعمال التي تم التخطيط لها مسبقا وكذلك جعلها حيز التنفيذ .

4. الوقت العام : ان هذا النوع من الوقت يكون مخصص للنشاطات الثانوية التي تؤثر بشكل واضح على عمل المؤسسة التربوية والمؤسسات الاجتماعية ومنظمات المجتمع المدني وحضور الندوات والورش وتلبيه دعوات المؤسسات الأخرى من اجل التعاون المشترك بين المدرسة والمجتمع (الطويل، 1999)

الدراسات السابقة :

دراسة السالم 1989:

(ادارة الوقت لدى مديري مدارس المرحلة الالزامية العامة في منطقة عمان التعليمية)

هدفت الدراسة للتعرف الى الوقت الذي يصرفه مدراء ومديرات المدارس الالزامية العامة في منطقة عمان التعليمية عن كل مهمة من المهمات المناطة بهم. وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية في الجنس (ذكور ، اناث) في إدارة الوقت . هل هناك فروق ذات دلالة احصائية بعدد سنين الخدمة اقل من عشر سنوات واكثر من عشر سنوات .تكونت العينة من (75) مدير ومديرة لمدارس الزامية عامة ، جميعهم في منطقة عمان التعليمية، وقد تم اختيارهم عشوائياً بعد تقسيم منطقة عمان التعليمية الى مناطق فرعية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة بين معدل الزمن اليومي الذي امضاه المديرون وبين معدل الزمن اليومي الذي أمضته المديرات على كل مهمة من المهمات المناطة بهم. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بحسب الجنس (ذكور ، اناث) في إدارة الوقت ، توجد فرق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للعدد سنوات الخدمة اكثر من عشر سنوات او اقل من عشر سنوات لصالح مدة الخدمة الاكبر أي لصالح المدراء الذين لديهم خدمة (10) سنوات فاكثر (عبد الرحمن، 1999)

دراسة بيدس 1995:

(ادارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان)

هدفت الدراسة للتعرف_ على كيفية ادارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في العاصمة عمان. اذا بلغت عينة الدراسة (94) مديراً ومديرة تم اختيارهم من المدارس الثانوية في محافظة عمان، اذا توصلت النتائج الى لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة افراد العينة في إدارة الوقت تعزى الى متغير الجنس (ذكور ، اناث).

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابة افراد العينة بحسب عدد سنوات الخدمة ا من 7 سنوات واكثر من 15 سنه في إدارة الوقت تعزى الى صالح الخدمة الأكبر (15) سنه فاكثر (بيدس، 1995)

دراسة الجبوري 1997 :

(ادارة الوقت لمديري المدارس الاعدادية ومديراتها في ضوء مهامهم الادارية)

هدفت الدراسة الى تحديد المهام الادارية التي يؤديها مدراء المدارس الاعدادية ومديراتها وكيفية توزيع وقتهم في ضوء تلك المهمات. اذا بلغت عينة الدراسة (19) مديراً ومديرة تم اختيارهم من المدارس الاعدادية النهارية للبنين والبنات وفي محافظة بغداد اذا توصلت نتائج الدراسة الى أنَّ كفاءة المدراء والمديرات في استثمار الوقت هي دون المستوى المطلوب وكذلك ضعف علمية التفويض (الجبوري ك.، 1997)

دراسة هدى 1997 :

(تقويم عمليات ادارة الوقت لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد)

هدفت الدراسة الى تقويم عمليات ادارة الوقت والمتمثلة بتخطيط الوقت وتنظيمه والرقابة عليه فضلاً عن التعرف على الاسباب التي تعرقل تبني عمليات ادارة الوقت اذا تكونت العينة من مدراء ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد وبلغت (70) فرداً اذا توصلت نتائج الدراسة الى عملية تخطيط الوقت بمستوى ضعيف عموما وكذلك عملية الرقابة على الوقت بمستوى فوق المتوسط هناك أسباب عديدة تعرقل تبني عمليات ادارة الوقت مثلا كثرة مراجعات وكذلك من اجل زيادة دخل المدير فانه يهتم بالأعمال الخارجية . (الحسن هـ.، 1997)

منهجية البحث وإجراءاته

ان المنهج المستخدم في البحث الحالي هو المنهج الوصفي (الدراسات الارتباطية)إذ يُعد المنهج الوصفي من أساليب البحث العلمي التي تهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، فهو يهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً و كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً ليوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى" **وهذا المنهج يعتبر من اكثر المناهج شيوعا وانتشارا ولا سيما في البحوث التربوية (الامام ،1990:صفحة 163)**

مجتمع البحث Population of the Research

يقصد به (مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها فهو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكله البحث) (جابر و احمد، 1973، صفحة 245) .وتحدد مجتمع البحث الحالي بمدراء المدارس الإعدادية في مديرية تربية بغداد الكرخ الثالثة ، والبالغ عددهم (295) مديرا ومديرة وجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع البحث مديرية تربية بغداد الكرخ الثالثة بحسب الجنس

ت	اسم المديرية	الجنس		المجموع
		ذكور	اناث	
1	المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة	140	155	295
	المجموع	140	155	295

عينة البحث Research sample

تم سحب (100) مدير ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وبأسلوب التوزيع المتساوي من مجتمع البحث الأصلي في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثالثة بواقع (50) مدير و (50) مديرة ، ونفس الأعداد من ذوي الخدمة اقل من (5) سنوات و(5) سنوات فاكثر. جدول (2) يوضح ذلك

جدول (2)

عدد أفراد عينة البحث حسب الجنس وسنوات الخدمة

الجنس		سنوات الخدمة		المجموع
ذكور	إناث	اقل من 10 سنوات	10 سنوات فاكثر	
50	50	50	50	100

أداة البحث Research Tools

تحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة بأعداد مقياس إدارة الوقت ، وفيما يأتي استعراض للإجراءات التي اعتمدت:

مقياس ادرأة الوقت

إن عملية اعداد أي مقياس تمر بخطوات أساسية هي:

أ – تحديد المفهوم المراد قياسه.

ب– تحديد مجالات المفهوم.

ج– صياغة الفقرات لكل مجال.

د– إجراء تحليل الفقرات.

هـ– استخراج الصدق والثبات. (Allen & Yen, 1993, p. 188)

فقرات المقياس

وبعد اطلاع الباحثة على عدد من المقاييس والاطر النظريات قامت الباحثة بأعداد مقياس إدارة الوقت المتكون من (28) فقرة ولثلاثة مجالات للمقياس هي التخطيط والتنظيم (10) فقرات والتقويم والمتابعة (10) فقرات الاتصالات والعلاقات الإنسانية (8) فقرات ، ولكل فقرة خمس بدائل ، واعطيت للفقرات الإيجابية الدرجات (1،2،3،4،5) وللفقرات السلبية (5،4،3،2،1) عند التصحيح. كما موضح في الجدول رقم (3)

جدول (3)

البدائل / أوزان الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
الإيجابية	5	4	3	2	1
السلبية	1	2	3	4	5

الخصائص المقياس السيكومترية :

الصدق:

يعد الصدق من اهم الخصائص السيكومترية التي ينبغي توافرها في المقياس النفسي قبل تطبيقه وانه يؤشر على قدرة المقياس على قياس ما وضع من اجله (Harrison, 1983, p. 11) وبصورة عامة ويعد الصدق من أهم الشروط الواجب توفرها في المقاييس وفقدان الصدق يعني عدم صلاحية المقياس ولا يمكن اعتماد نتائجه .

الصدق الظاهري :

وتم الحصول على هذا الصدق من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (12) خبيرا ، وبعد الاطلاع على أراءهم وتدوين ملاحظاتهم فقد حصلت جميع فقراته على نسبة اتفاق (90 – 100 %) من آرائهم، ثم تم تحليل أراءهم باستعمال مربع كاي (كا2)، وبعد التحليل تم تحذف (7) فقرات من فقراته والجدول (4) يوضح ذلك .

جدول (4)

اراء الخبراء والمحكمين حول صلاحية فقرات مقياس إدارة الوقت

المجالات	الفقرات	العدد	الموافقون		غير الموافقون		قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة 0,05
			العدد	النسبة المؤوية	العدد	النسبة المؤوية	المحسوبة	الجدولية	
التخطيط والتنظيم	1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10	9	12	%100	0	%0	12	3,84	دالة
	7	1	7	%58	5	%42	1,33	3,84	غير دالة*
التقويم والمتابعة	1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 10	8	12	%100	0	%0	12	3,84	دالة
	3 ، 9	2	11	%92	1	%8	8,33	3,84	دالة
الاتصالات والعلاقات الإنسانية	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8	8	12	%100	0	%0	12	3,84	دالة

*تحذف الفقرة 7 من مجال التخطيط والتنظيم كونها غير دالة.

القوة التمييزية للفقرات:

إن الغرض من حساب القوة التمييزية لفقرات المقاييس النفسية والتربوية هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الخاصية أو السمة المراد قياسها، وقد اعتمدت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين في حساب تلك القوة لفقرات مقياس الذكاء الاجتماعي. إذ قامت بتطبيق المقياس على عينة التمييز البالغة (100) مدير ومديرة، حيث خضعت (100) استمارات للتحليل، وبمعدل (27) استمارة لأعلى الدرجات ومثلها لأوطأ الدرجات، ولحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-Test وباستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وجد أن القيمة المحسوبة لجميع الفقرات كانت أعلى من القيمة التائية الجدولية (2,00) عند مستوى دلالة (05,0) ودرجة حرية (52) ما عدى الفقرة ذات التسلسل (19) وبهذا الإجراء عُدت بقية الفقرات مميزة، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

القوة التمييزية لفقرات مقياس إدارة الوقت لدى مدراء المدارس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على فقرات مقياس إدارة الوقت لدى مدراء المدارس

الأبعاد أو المجالات	تسلسل الفقرة بالمقياس	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية		مستوى الدلالة 0،05
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية	
التخطيط والتنظيم	1	3,66	0,23	3,33	0,93	2,48	2,00	دالة
	2	3,98	0,54	3,540	0,830	3,36		
	3	3,46	0,43	3,12	0,39	3,43		
	4	3,90	0,93	2,85	0,89	5,88		
	5	3,8	0,94	3,18	0,98	3,77		

	6	4,53	1,01	3,90	0,90	3,36		
	7	4,42	0,85	3,96	1,00	2,53		
	8	3,94	0,95	3,10	0,87	4,70		
	9	3,63	0,84	3,21	0,96	2,37		
التقويم والمتابعة	10	3,76	0,82	3,12	0,88	3,84	2,00	دالة
	11	3,98	0,96	3,28	0,98	3,68		
	12	4,53	0,77	3,75	0,87	4,84		
	13	3,66	0,82	3,00	0,99	3,70		
	14	3,75	0,93	3,19	0,97	2,95		
	15	3,69	0,84	3,13	0,86	3,36		
	16	3,98	0,90	3,35	0,92	3,53		
	17	3,56	0,81	2,86	0,72	466		
	18	3,61	0,84	3.22	0,89	2,30		
	19	1,95	2,64	2,23	3,33	1,22	**2,00**	**غير دالة***
الاتصالات والعلاقات الإنسانية	20	3,85	0,91	3,00	0,96	4,63	2,00	دالة
	21	3,97	0,84	3,23	0,95	4,21		
	22	3,90	0,83	3,22	0,92	3,96		
	23	3,93	0,94	3,14	0,86	4,47		
	24	3,82	0,88	3,12	0,97	3,76		
	25	4,40	0,90	3,42	0,94	5,54		
	26	3,98	0,84	3,13	0,96	4,81		
	27	3,65	0,82	3،06	0،88	3,54		

صدق الاتساق الداخلي:

لغرض التحقق من صدق مقياس إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الإعدادية ، تم إيجاد علاقة ارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للبعد للمقياس، من خلال حساب درجات أفراد العينة البالغة (100) مدير ومديرة ، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، إذ تبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (52) إذ كانت جميع معاملات الارتباط أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,00)، وهذا يشير إلى أن جميع فقرات المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس إدارة الوقت لدى مدراء المدارس

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0,42	14	0,39
2	0,37	15	0,47
3	0,35	16	0,36
4	0,45	17	0,32
5	0,39	18	0,38

6	0,44	19	0,40
7	0,40	20	0,46
8	0,36	21	0,39
9	0,41	22	0,37
10	0,38	23	0,33
11	0,34	24	0,36
12	0,42	25	0,40
13	0,37	26	0,38

ثبات المقياس :

- إعادة الاختبار: Test – Retest:

تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، إذ تم تطبيق مقياس إدارة الوقت لدى مدراء المدارس على عينة من المدراء بلغت (200) مديرا ومديرة، ثم إعادة تطبيق المقياس على نفس المجموعة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، إذ كان معامل الثبات (0,86) وهو معامل ثبات عالٍ يمكن الركون إليه.

طريقة ألفا كرونباخ :

تعد هذه الطريقة إحدى طرق قياس الاتساق الداخلي للأداة ويطلق عليها معادلة الفاكرونباخ وتستخدم في أيجاد معامل الثبات, اذا خضعت جميع استمارات التحليل والبالغة (100) استمارة للتحليل، اذا بلغ معامل الثبات للأداة بهذه الطريقة (0,82).

وصف المقياس: تكون المقياس بصيغته النهائية من (26) فقرة وبثلاث مجالات هي التخطيط والتنظيم وبمعدل (9) فقرات والتقويم والمتابعة وبمعدل (9) فقرات والاتصالات والعلاقات الإنسانية وبمعدل (8) فقرات ، وبدائل الإجابة خماسية هي (دائما – غالبا– احيانا – نادرا – ابدا) واعطاء تلك البدائل الدرجات الاتية (5-4-3-2-1) للفقرات الإيجابية ومن (1-2-3-4-5) للفقرات السلبية، وبلغ المتوسط الفرضي للمقياس (78) درجة، واقل درجة للمقياس تكون (26) واعلى درجة (130) درجة.

تطبيق الأداة Tool application

بعد أن استكملت الباحثة الإجراءات اللازمة لأداة البحث، والتحقق من خصائصها السيكومترية، قامت بتطبيقها على عينة البحث البالغة (100) مدير ومديرة، بعد أن وضحت هدف وأهمية البحث لأفراد العينة، وضرورة التقيد بالتعليمات المرفقة للأدوات، موضحة لهم سرية المعلومات وعدم الاطلاع عليها سوى الباحثة لأجل الحصول على إجابات صادقة، وجرى التطبيق الأداة العام الدراسي (2022-2023).

الوسائل الإحصائية Statistical means:

- مربع كاي Kay square لقياس معنوية الفروق بين أراء الخبراء والمحكين لمعرفة مدى صلاحية فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي.
- الاختبار التائي لعينة واحدة T-test for one sample للكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث.
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test for tow independent sample لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الاجتماعي.
- معادلة الفاكرونباخ لحساب معامل الثبات.
- معامل ارتباط بيرسونPearson correlation coefficient لحساب معامل الثبات.

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها Results premiered and discus:

الهدف الأول: : التعرف على مستوى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس.

لمعرفة مستوى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الإعدادية ، قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من إجابات أفراد عينة البحث البالغة (100) مديرا ومديرة ، بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجاتهم الكلية على المقياس، ثم مقارنتها مع المتوسط النظري لمقياس إدارة الوقت باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وكما موضح بالجدول (7).

جدول (7)

الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري في إدارة الوقت لدى مدراء المدارس

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية		
100	84,28	6,24	78	10,06	1,98	99	دالة

يتضح من الجدول (7) أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (10,06) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,98) وهذا دلالة على وجود فروق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الأكبر (المتوسط الحسابي)، مما يدل على ارتفاع مستوى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الاعدادية، ويقع المتوسط الحسابي للعينة والبالغ (84,28) ضمن المستوى المرتفع من إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الإعدادية ، ومعني ذلك تمتع مدراء المدارس بمستوى مرتفع من إدارة الوقت ، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة بيدس 1995 ، ومع دراسة سالم 1989، واختلفت مع دراسة جبوري 1997 ودراسة هدى 1997. ترى الباحثة ان مدراء ومديرات المدارس يتمتعون بدرجة عالية من إدارة الوقت لانهم يعملون بجد لا نجاز المهمات المناطة بهم .

الهدف الثاني: الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وبعد معالجة البيانات إحصائياً، بينت النتائج " لا توجد فروق بين المدراء والمديرات في مستوى إدارة الوقت وكما مبين في الجدول (8) .

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي لعينتين متساويتين لدلالة الفروق في درجات إدارة الوقت لدى مدراء المدارس تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة0,05
					المحسوبة	الجدولية		
إدارة الوقت	ذكور	50	84,68	6,19	0,89	1,98	99	غير دالة*
	إناث	50	83,88	6,36				

ويظهر من خلال النتائج المبينة في الجدول (8) عدم وجود فروق بين المدراء والمديرات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) في مستوى إدارة الوقت لدى افراد تلك العينة، وترى الباحثة أن عدم وجود الفرق يعود إلى أن مدراء يعيشون في نفس الظروف والاجواء في إدارة الوقت أي لا يوجد تأثير للجنس في إدارة الوقت.، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دراسة بيدس 1995 ، ومع دراسة سالم 1989، واختلفت مع دراسة جبوري 1997 ودراسة هدى 1997 وترى الباحثة ان كلا من الذكور والاناث يتلقون تعليماً اكاديمياً واحداً ومنهجية واحدة ويتلقى مديرو المدارس الإعدادية تدريبا إداريا مماثلا وهو ما ينعكس أيضا على طريقة ادارتهم للمدارس .

الهدف الثالث: الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى إدارة الوقت لدى مدراء المدارس تبعاً لمتغير مدة الخدمة (اقل من 10 سنوات – 10 سنوات فاكثر).

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي لعينتين متساويتين لدلالة الفروق في درجات إدارة الوقت لدى مدراء المدارس تبعاً لمتغير مدة الخدمة (اقل من 10 سنوات – 10 سنوات فأكثر).

المتغيرات	مدة الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة0,05
					المحسوبة	الجدولية		
إدارة الوقت	اقل من 10 سنوات	50	82,98	6,12	2,85	1,98	99	دالة
	10 سنوات فأكثر	50	85,58	6,64				

استناداً الى الجدول السابق اعلاه نجد ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,85) وبمقارنتها بالجدولية التي بلغت (1.98) وبدرجة الحرية التي بلغت (99) ومستوى الدلالة (0.05) يتضح ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من الجدولية. ونتيجة لذلك فانه يوجد فرق دال احصائي يعزى الى متغير الخدمة (اقل من 10 سنوات , اكثر من عشر سنوات).اتفقت مع دراسة بيدس 1995 ، ومع دراسة سالم 1989، واختلفت مع دراسة جبوري 1997 ودراسة هدى 1997

وترى الباحثة ان تراكم الخبرات أنعكس على طريقتهم في إدارة مدارسهم بشكل إيجابي وهذا يعود الى الخدمة الطويلة التي تعمل صقل شخصية المدير .

التوصيات :

1- ضرورة تبني التقنيات الحديثة واستخدام الحاسب الآلي ووسائل الاتصال الحديثة في الإدارة المدرسية لتحقيق أفضل استثمار للوقت والجهد.

2- التأكيد على اعتماد الخطط اليومية والفصلية والسنوية والمراجعة الدورية للتأكد من صحتها من خلال عملية التقييم والمتابعة لجميع الأنشطة والفعاليات والمهام المدرسية.

3- يقوم مديرو المدارس الإعدادية بإعداد سجل يومي لجميع الأنشطة الإدارية والفنية التي يقومون بها يوميا خلال اليوم الدراسي.

المقترحات :

1- اجراء دراسة لمقارنة ادارة الوقت بين ادارات المدارس الثانوية والابتدائية .

2- اجراء دراسة حول ادارة الوقت وعلاقتها بعملية اتخاذ القرار.

المصادر:

الاخشر احمد. (1991). *ادارة الوقت*. عمان الاردن: دار المجدلاوي للنشر والتوزيع.

بطرس وداد. (1990). المدير العراقي والاستعمال الكفؤ للوقت دراسة ميدانية في هيئة المعاهد الفنية . *رسالة ماجستير غير منشورة* . العراق ، بغداد: الجامعة المستنصرية ، كلية التربية .

الترتوري محمد الترتوري . (2008). *النظريات الحديثة في الادارة المدرسية* . الامارات العربية المتحدة ، عجمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

برعي حمد عبد الله برعي . (1984). *بعض الاتجاهات العالمي المعاصر والقيادة التربوية* . السعودية ، الرياض : مطبعة مكتبة التربية العربية لدول الخليج العربي .

الجبوري كريم فخري . (1997). ادارة الوقت لمديري المدارس الاعدادية ومديرياها في ضوء مهماتهم الادارية. *اطروحة دكتوراه غير منشورة*. جامعة بغداد ، كلية تربية ابن رشد.

الجنابي رعد. (2005). ادارة الوقت لدى ادارات المدارس الابتدائية في مدينة بغداد وعلاقته ببعض المتغيرات . *رسالة ماجستير غير منشورة* . العراق ، بغداد: الجامعة المستنصرية ، كلية التربية .

هادي عادل. (1998). العوامل المؤثرة على ادارة واستثمار وقت العاملين في القطاع الاشتراكي. *مجلة كلية الادارة واقتصاد*.

محمود الكيلاني . (1995). كيفية ادارة الوقت لدى مديري الانتاج في الشركات الصناعية المساهمة العامة في الاردن . *رسالة ماجستير غير منشورة* . عمان ، الاردن: الجاكعة الاردنية ، كلية التربية .

احمد ابراهيم . (1985). *نحو تطوير الادارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية*. مصر ، القاهرة: ادار المطبوعات الجديدة.

ابو شيخة نادر. (1991). *ادارة الوقت* . عمان ، الاردن: دار المجدلاوي للتشر والتوزيع.

الاغبري عبد الصمد. (2001). *الادارة المدرسية ، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر* . لبنان ، بيروت : دار النهضة العربية .

البعلبكي سمير. (1997). *ادارة الوقت وتخفيف التوتر* . لبنان ، بيروت: دار الاصدقاء.

بيدس هالة . (1995). ادارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان . *ريسالة ماجستير غير منشورة*. الاردن ، اربد : جامعة اليرموك .

حنا سناء . (1998). ادارة الوقت لدى رؤساء الاقسام الاكاديمية في جامعة الضفة الغربية . *رسالة ماجستير غير منشورة*. فلسطين ، نابلس : جامعة النجاح الوطنية .

درة عبد الباري. (1988). *ادارة الوقت مهارات اساسية من مهارات المدير العربي الفعال* . جامعة اليرموك ، دائرة التعليم المستمر وخدمة المجتمع.

المركز القومي للتخطيط والتطوير الاداري. (1993). ادارة الوقت في قطاع الخدمات . وزارة التخطيط .

الحسن ربحي. (1982). *ادارة الوقت* . الاردن ، عمان: المنظمة العربية للعلوم الادارية.

حسن هدى. (1997). تقويم عمليات ادارة الوقت لمديري ومديرات المدارس الاعدادية في محافظة بغداد . *رسالة ماجستير غير منشورة*. العراق ، بغداد: الجامعة المستنصرية ، كلية التربية.

الطراونة.تحسين. (1996). ادارة الوقت دراسة ميدانية. الاردن ، مؤتة : كلية الاقتصاد والعلوم الادارية .

العقيد ابراهيم. (2001). *العادات العشر للشخصية الناجحة* . سعودية ، الرياض : دار المعرفة للتنمية البشرية .

وزارة التربية. (1971). نظام المدارس الابتدائية . العراق ، بغداد: مطبعة وزارة التربية .

غرايبة لطفي . (1995). اهمية الوقت من المنظورين الوضعي والاسلامي دراسة مقارنه . *رسالة ماجستير غير منشورة*. الاردن ، الاربد : جامعة اليرموك ، كلية التربية.

هلال محمد . (1995). *مهارة ادارة الوقت*. مصر ، القاهرة: مركز تطوير الاداء.

الخطيب احمد. (1997). *ادارة التغير والابداع*. الاردن، عمان: جامعة اليرموك ، كلية التربية .

العوائد سعيدين. (1999). درجة فعالية ادارة الوقت دراسة مقارنه في جامعة السلطان قابوس. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الاردن ، اليرموك: جامعة اليرموك.

صلاح مصطفى. (1987). *الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر*. السعودية ، الرياض: دار المريخ للطباعة والنشر.

الراسبي زهرة. (1999). *ادارة الوقت لدى مديرات المدارس الثانوية بسلطنة عمان* . عمان ، مسقط.

مثنى الحوري. (1989). *الادارة المدير ادارة الوقت* . العراق ، بغداد: الجامعة المستنصرية ، كلية الادارة واقتصاد.

الطويل هاني. (1999). *الادارة التعليمية مفاهيم* . الاردن ، عمان: دار وائل للطباعة والنشر ، ط1.

عبد الرحمن مجيد. (1999). ادارة الوقت العمل الرسمي للقيادة التربوية التنفيذية في امارتي دبي والشارقة . *رسالة ماجستير غير منشورة*. الامارات العربية المتحدة ، دبي: جامعة دبي ، كلية التربية .

الامام واخرون . (1990). *التقويم والقياس*. بغداد ، العراق: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد.

السالم بشير. (1989). ادارة الوقت لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية العامة في منطقة عمان التعليمية . *رسالة ماجستير غير منشورة*. الاردن ، عمان: الجامعة الاردنية ، كلية الدراسات العليا .

عبد الحميد جابر، و كاظم احمد. (1973). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. مصر ، القاهرة: دار النهضة العربية .

A Harrison .(1983) .*language testing* .London: Macmillan , press London.

Louis Boon و،Kurtz David .(1992) .*Managements* .New York: McGrawraw Hill.

M.J Allen و ، W.M Yen .(1993) .*Introduction to Measurement Theory* .colifornia, Book cole.

الارتقاء الاخلاقي لدى مدرسي المرحلة الثانوية

اسماء علوان شبرم
Asmaaalwan96@gmail.com

أ.م.د صفاء عبد الرسول الابراهيمي
dr.safaa.aa74@gmail.com

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

مستخلص

يهدف البحث الحالي تعرف:

1- الارتقاء الاخلاقي لدى مدرسي المرحلة الثانوية.

2- هل توجد فروق ذو الدلالة الاحصائية في الارتقاء الاخلاقي تبعا لمتغير الجنس(ذكور – اناث)

تألفت عينة البحث من (400) مدرس ومدرسة من المرحلة الثانوية، وتحقيقاً لأهداف البحث قام الباحثان بتبني مقياس الارتقاء الاخلاقي المعد من قبل وان دينغ واخرون (wan Ding at all,2014)، الذي تألف من (21) فقرة موقفيه واستخرجا لهما الخصائص السيكومترية كالصدق والثبات ، اذ بلغ معامل ثبات مقياس (الارتقاء الاخلاقي) المستخرج بطريقة (اعادة الاختبار) (0.77) في حين بلغ الثبات المستخرج الفا كرونباخ (0.79) ، وتم تحليل النتائج باستخدام الوسائل الاحصائية (معامل ارتباط بيرسون , الاختبار التائي لعينة واحدة ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين) فكانت النتائج كالآتي : ـ يمتلك مدرسي المرحلة الثانوية ارتقاء اخلاقي ، توجد فروق ذو دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – أناث) لصالح الذكور . وَفِي ضَوءِ نَتائِج البَحِث اوصى الباحِثَان بعض التَوَصِيات و المقترحات.

الكلمات المفتاحية: (الارتقاء الاخلاقي، مدرسي المرحلة الثانوية)

Moral elevation For secondary school teachers

Asmaa Alwan Shebrem **A.M.D. Safaa Abd Al-Rasoul Al-Ibrahimi**

Al-Mustansiriya University / College of Education

Abstract

The current research aims to know:

1-Moral Elevation for secondary school's teachers.

2-Are there any Statistically significant differences in moral Elevation according to the gender

variable (males – females).

The research sample consisted of (400) secondary schools' teachers. To achieve the research's objectives, the researchers adopted the moral Elevation scale which is prepared by Wan Ding et al., 2014 (Wan Ding at all, 2014), that consisted of (21) situational items and extracted psychometric properties such validity and reliability. The reliability coefficient of the (Moral Elevation) scale extracted by using the (re-test method) reached (0.77), while the extracted reliability reached Cronbach's alpha is (0.79), and the results were analyzed by using statistical methods (Pearson correlation coefficient, one-sample t-test, Pseudo-test, two-sample t-test, Pseudo-test). The results were as follows: - Secondary school's teachers have a moral level. There are statistically significant differences according to the gender variable (males - females) in favor of males. In light of the research results, the researchers made some recommendations and some proposals.

Keywords : (Moral Elevation, secondary school teachers**).**

مشكلة البحث: يؤدي الارتقاء الاخلاقي احيانا الى تغيرات في السلوك من حيث يثير اتجاهات العمل المرتبطة بالرغبة في التقرب من الاخرين واظهار استجابة اجتماعية اكبر لاحتياجات ومصالح الاخرين(Hadit,2000:704). كما يؤثر على سلوك الاخرين مثل زيادة الاستعداد لمساعدة الباحث من خلال اداء مهمة مملة او التبرع للجمعيات الخيرية (Freeman, 2009, p. 2) .

تشير الدراسات الحديثة ان التعرض لسلوكيات الاخرين الاجتماعية والاخلاقية يحدث تغييرات في العواطف الاخلاقية السلبية والايجابية مثلاً فيما يتعلق بالعواطف السلبية تخيل الابتسامة والقبول من شخص يكذب او يسرق ويغش يزيد من مشاعر الاشمئزاز (Elliott, 2009, pp. 995-1003) .

بالرغم من ان الارتقاء يعتبر عموما بتوجه ايجابي الا انه يرتبط في نفس الوقت بمشاعر سلبية مثل القلق والحزن لأسباب عدة من حيث القلق والاكتئاب اللذان يتسمان بالمشاعر السلبية لذلك على الرغم من ان الارتقاء يميل الى ان يرتبط بمشاعر ايجابية مثل الرضا الا انه غالبا ما تستخدم كلمات تقل الاستجابات العاطفية المختلطة مثل مؤثر مؤلم لالتقاط تجربة هذه المشاعر بشكل افضل وهذه التجارب من الارتقاء يمكن ان ترتبط بردود فعل جسدية كالدموع او القشعريرة .(sivers&Haidt, 2008, p. 362)

كما أن الارتقاء الاخلاقي يقف نقيضاً للأخلاق السلبية الذي تولد افعال غير انسانية، مما قلل دافع الافراد تجاه رغبتهم في الانتماء مع الاخرين ومساعدتهم (Fredrickson, 2001, pp. 1-2)

اذ يعد موضوع الارتقاء الاخلاقي من المواضيع الحديثة في مجال علم النفس الاخلاقي و الايجابي , وما يشجعنا للقيام بهذه الدراسة هو ما يعصف بمجتمعنا بشكل خاص والعالم بشكل عام في الوقت الحاضر من خطر يتمثل بتدني المنظومة الاخلاقية التي دعا لها الدين ونادى بها مجتمعنا (العطار، 2019، صفحة 3) .

يعد ضعف الجانب الاخلاقي مسؤولا الى حد كبير عما نعانيه اليوم من مشكلات المجتمع هي مشكلات اخلاقية ، فمظاهر الاهمال والتسيب والضعف الشعور بالمسؤولية والفساد والانحرافات بأنواعها تعبر عن ضعف الجانب الاخلاقي وضعف الالتزام الاخلاقي (عبدالمجيد، ٢٠١١، صفحة 2). وبناءً على ما طرح اعلاه يمكن حصر مشكلة البحث الحالي بالسؤال الاتي : هل تتوافر لدى مدرسي المرحلة الثانوية مؤشرات ارتقاء اخلاقي ؟

اهمية البحث: تمثل شريحة المدرسين ركيزة مهمة في المجتمع وتقع عليه مهام تنشئة جيل المستقبل وهذه المهمات تتطلب من المدرس أن يتسم ببعض السمات الايجابية والاخلاقية والتعامل الجيد مع المواقف الحياتية المختلفة (سلمان، 2014، صفحة 2).

تعد الأخلاق ركيزة مهمة من الركائز التي يقوم عليها الواقع المعاش وسيره نحو حياة أفضل، ولذلك تجد جل الديانات والأمم والشعوب تحرص حرصاً تاماً على هذه المبادئ، وتحافظ عليها من الانهيار أو أن تنالها أيدي العابثين (الله، 2005، صفحة 5).

ان مشاهده الاعمال الفاضلة كالسخاء والشجاعة تثير الارتقاء الاخلاقي وهي عاطفة تتميز بشعور الالهام والارتقاء الاخلاقي يثير الدوافع الاجتماعية الايجابية و العواطف الايجابية (Erickson، 2012، صفحة 707).

ويرى هايدت ان الارتقاء يبدو كانه عاطفه ا ، تزيد من الانفتاح والدفء تجاه الآخرين ولكنها لا تحفز على الفور السلوك الاجتماعي الايجابي على الرغم من انها تثير الدافع للقيام بذلك ومع ذلك اظهرت الابحاث اللاحقة ان الارتقاء يؤدي بالفعل إلى سلوك اجتماعي ايجابي فوري (J., 2000, p. 124) .

الارتقاء كاستجابة عاطفية قد حددها جوناثان هايدت وزملاؤه بانها عدة مشاعر قد تكون ذات صلة بتجارب الترفيه المعنوي، مثل الامتنان والإعجاب ومع ذلك، يبدو أن المشاعر التي وصفوها بـ الارتقاء هي الأكثر اهمية لعدة أسباب مختلفة أولاً يُفهم الارتقاء على أنها الاستجابة العاطفية التي تحدث عند شهادة الآخرين الذين يظهرون أفعالًا من الجمال

الأخلاقي أو يجسدون الفضائل مثل "الصدق، الامتنان، الوفاء، السخاء، مع تلك الاستجابات التي تولد الرغبة في تقليدها أو تجسيدها في صفات نبيلة أو فضيلة (haidt, 2009, p. 106).

وتتأتئ أهمية البحث من النقاط الاتية:

– يمثل المدرسين شريحة مهمة في المجتمع وتقع عليهم مسؤولية جيل المستقبل لهذا يجب ان يتسمون ببعض السمات الايجابية الاخلاقية.

– يمثل الجانب الاخلاقي جانبا مهما من جوانب بناء الشخصية لانها تمثل اساسا لتوجيه الفرد للتصرف بشكل اخلاقي من خلال الالتزام بالمبادئ والمعايير الاخلاقية.

– يعد الارتقاء الاخلاقي من المواضيع الحديثة في علم النفس الاخلاقي والايجابي والذي يعمل على تنشيط السلوكيات الاجتماعية لدى الفرد.

اهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف الى:

1. الارتقاء الأخلاقي لدى مدرسي المرحلة الثانوية.
2. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الارتقاء الاخلاقي تبعا لمتغير الجنس(ذكور – اناث).

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بمدرسي المرحلة الثانوية (ذكور، اناث) للعام الدراسي 2023-2024 ، للمدارس التابعة لمديريات تربية بغداد / الرصافة (الاولى، الثانية، الثالثة).

تحديد المصطلحات : الارتقاء الاخلاقي

إذ عرفه كل من :

– أكينو و كارل (Aquino & Karl,2011) :شعور يظهر عن طريق مشاهدة أعمالا فاضلة لأخلاق خيرية رائعة تُكتسَب على إنها شعور واضح من الدفء والتوسع الذي يرافقه التقدير والمودة للفرد الذي يُلاحَظ منه سلوكا راقيا (Karl, 2011, pp. 703-718).

–**هايدت Haidt (2009)**: هو شعور ينشأ عن طريق مشاهدة أعمال فاضلة من الخير الأخلاقي الملحوظ، إذ إنه مجرب كشعور مميز بالدفء ويُرافقه تقدير ومودة للفرد الذي تتم ملاحظة سلوكه الاستثنائي، يُحفز الإعلاء أولئك الذين يُجربونه من خلال الانفتاح على الآخرين والانتساب إليهم ومساعدتهم، الإعلاء يجعل الفرد يشعر بالارتياح والتفاؤل تجاه البشر (haidt, 2009, p. 95) .

– تام و جاندلر (Tam, 2000) : الشعور بالرفعة الذي تكتسبه الناس عندما يرون أفعالا إنسانية غير مألوفة كالرحمة والعطف والشفقة (Tam, 2000, p. 1)

– **التعريف النظري:** اعتمد الباحثان تعريف Haidt (2009) للارتقاء الأخلاقي كونها استندت على نظريته في القياس والتفسير.

– **التعريف الاجرائي:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند اجابته على المقياس المستخدم في البحث.

(الاطار النظري)

الارتقاء الأخلاقي شعور إيجابي أخلاقي مميز بشكل عام. تم إدخاله في مجال البحث النفسي الحديث من قِبل العالم (J., 2000) . ويُعَدّ مفهوم الارتقاء الأخلاقي من الموضوعات التي لم تنال حظاً من إهتمام الباحثين في مجال علم النفس بالرغم من وجود الكثير من علماء النفس الذين أجروا قدرا كبيرا من الأبحاث على المشاعر السلبية مثل(الخوف, والغضب, والرعب, والقلق, والحزن) التي يشعر بها الناس عندما يشاهدون أعمالا من القسوة والظلم والبذاءة. كما أن هناك القليل من

المعرفة عن المشاعر الايجابية الاخلاقية التي تتضمن أعمالا وأفعالا للفضيلة كشعور الأفراد بالسعادة و الرفاهية و الرغبة في مساعدة الآخرين (haidt, 2003, pp. 852-870)

إن معظم الأديان لها صور أدبية مطابقة في محتواها للمفاهيم الدينية التي تهدف الى إعانة أتباعها للوصول الى الرغبة في أن يصبحوا أناسا أفضل من خلال تطوير ميولهم الاجتماعية الاخلاقية الايجابية وصولا الى نتائج نموذجية للارتقاء الأخلاقي ترتبط بأفراد آخرين أما قلة من المجتمع أو المجتمع بأسره والارتقاء الأخلاقي لايرتبط بمصالح أومشاريع ذاتية ضيقة فهو بذلك يكون شعورا اخلاقيا نموذجيا (haidt a. , 2009, pp. 105-127) .

ومن الناحية النفسية تعني توسع الارتقاء الاخلاقي عن طريق تفعيل التركيز الاجتماعي وتحوّل الانتباه الى الخارج أي الى أشخاصٍ آخرين وبذلك تنفتح قلوبنا عندما تحدث مشاعر التوسّع والدفء في الصدر, إن الارتقاء الاخلاقي يثير عدة أشياء كالشعور بالغصّة في الحلق, وإسترخاء العضلات, والدموع في العين. يشتهر الأفراد المترفّعون أخلاقيا بالرّقي والانفتاح على الآخرين, هذا ما يتعلق بالتغيرات الفسيولوجية (Diessner, 2013, pp. 139-140) .

أما بالنسبة للتغيّرات المعرفية فالارتقاء الاخلاقي يدفع الافكار المتداولة بين الأفراد الى المزيد من الأدلة. الارتقاء الاخلاقي يلعب دورا مهما في نظام الانتماء للآخرين, وكذلك يحفّز الرضاعة الطبيعية للأمهات وهذا دليل على أنه يؤثر على مستويات هرمون الأوكستوسين(رابط الثقة)(Seder, 2008, pp. 291-295) .

وهذا ما يفسر لنا سبب إمتلاك المترفّعون أخلاقيا مَيلاً قوياً للانتماء والحب للآخرين والإنسانية. كما توجد إشارات لدى الناس عندما يشعرون بالارتقاء الاخلاقي فإنهم يشعرون بشئ مّا في صدورهم بسبب تنشيط هذا الهرمون. كذلك الإحساس الدافء والواسع الذي يصفه (Jefferson,1975) عندما طلِبَ منه بشكل خطابي فيما إذا كانت القصص المكتوبة بشكل جيد عن الفضيلة تثير الارتقاء الاخلاقي. ينطوي الارتقاء الاخلاقي على مزيجٍ نادرٍ من تفعيل (SNS) (السمبثاوي)و(PNS) (الباراسمبثاوي) (المحيطي) التي قد تكون مُصَمّمة إلاّ أن الإثارة والمشاركة الاجتماعية لها نفس المستوى من (التكيّف). هذا التنشيط المزدوج ل(PNS-SNS) يقتصر على مجموعة من الحالات التي تنطوي على الحنان والحماية عند رعاية الأطفال الرّضع. إن الأساس الاخلاقي للبشرية فطري, والقيم الذاتية موجودة في المشاعر البشرية بشكل حدسي, فإذا عجز الأفراد عن إدراك بعض القيم والتفريق بينها فهذا يعني(العمى الاخلاقي) أي أن الفرد غير ناضج وهناك نقص في نضجه وتنشئته (Piper, 2015, pp. 51-55)

نظرية البُعد الثالث لهايدت (Haidt's Third DimentionTheory 2003)

يعتبر جوناثان ديفيد هايدت مؤسس هذه النظرية وهو من مواليد ١٩ اكتوبر (١٩٦٣) ، و هو طبيب نفساني اخلاقي امريكي و استاذ القيادة الاخلاقية بكلية ستيرن للأعمال بجامعة نيورك ، و هو من علماء المشهورين في دراسة المشاعر الاخلاقية كالارتقاء الاخلاقي (haidt, 2003, p. 98)

كذلك يُعَدّ جوناثان هايدت من العلماء البارزين في دراسة مشاعر الارتقاء الأخلاقي وغيره من السلوكيّات الأخلاقية الإيجابية. وقد عرّف الارتقاء الأخلاقي بأنهُ شعور ينشأ عن طريق مشاهدة أعمال فاضلة من الخير الأخلاقي الملحوظ، إذ إنه مجرب كشعور مميز بالدفء ويُرافقه تقدير ومودة للفرد الذي تتم ملاحظة سلوكه الاستثنائي، يُحفز الإرتقاء أولئك الذين يُجربونه من خلال الانفتاح على الآخرين والانتساب إليهم ومساعدتهم، الإرتقاء يجعل الفرد يشعر بالارتياح والتفاؤل تجاه البشر (haidt a. , 2009, p. 95)

ويرى بأن الارتقاء الاخلاقي بأنه استجابة عاطفية للجمال الاخلاقي ، و هو يشمل كلاً من المشاعر الجسدية والآثار التحفيزية التي يمر بها الفرد بعد مشاهدة الاعمال الرحمة و الفضيلة ، كما يفترض عالم النفس جوناثان هايدت ان الارتقاء الاخلاقي هو عكس الاشمئزاز الاجتماعي وهو رد فعل على القراءة عن أي فعل فضيع " اومشاهدة (haidt, 2003, pp. 275-290) ، لذلك فأن الارتقاء الاخلاقي عاطفة اثارتها مشاهدة الافعال الفاضلة من الخير الاخلاقي الرائع (atel, 2011, pp. 703-718).

يؤكد العالم جوناثان هايدت على ان الارتقاء الاخلاقي يثير احساساً دافئاً و ممتعاً في الصدر، (Haidt, 2003, pp. 275- 289) ففي تفسيرهِ للارتقاء الأخلاقي يصف هايدت ثلاثة ابعادٍ له هي : -

اولا: **البعد الافقي:** للتضامن الى حقيقة ان الناس يتخلفون في المسافة الى الذات فيما يتعلق بالمودة والالتزام المتبادل في العلاقات الاجتماعية فتحرك الذات هنا يكون بالمستوى نفسه مع الذوات الاخرى أي ان الفرد يتحرك في نفس المجال الاجتماعي الذي يتحرك فيه الافراد الاخرين كالأصدقاء اوالغرباء يكون في هذه الطريقة تحرك الذات افقي لا ينتقل للاعلى او للاسفل.

ثانيا: **البعد الرأسي:** التسلسل الهرمي اي ان الفرد يغير سلوكياته وتعاملاته مع الاخرين بحيث تتناسب مع الطبقة الاجتماعية التي يتعامل معها سلوك الفرد مع شخص عادي يختلف عن سلوكه مع شخص ذو مرتبة اعلى اي الانتقال من مستوى اعلى الى مستوى ادنى او من مستوى ادنى الى مستوى اعلى.

ثالثا: **الارتقاء الاخلاقي مقابل التدهور**(التفاؤل مقابل التلوث) هذا البعد يجعل الاشخاص متنوعين ويبدوا موجودا في كل مكان كما هو الحال في البعد الراسي و الافقي يشير الى الحقيقة ان الافراد يختلفون في مستويات صفاتهم وخصائصهم من النقاء الروحي ، أي ان الناس يختلفون في مستوى نقائهم الشخصي بعض الافراد يمتلك نقاء مرتفع(اصحاب النفوذ او الالهة) والبعض لاخر نقاء منخفض(المزيفين او المحتالين) حيث عندما يشعر الفرد بالاشمئزاز تجاه سلوك معين ، فأن هذه العاطفة تخبرهم ان شخصاً آخر يتحرك في البعد الثالث ، حيث يعرف هايدت ان الارتقاء الاخلاقي هو عكس الاشمئزاز ، لأن مشاهدة الآخرين الذين يترفعون في البعد الثالث ، يجعل المشاهد يشعر ايضاً انه اعلى على هذا البعد، وأشار هايدت الى أن الأفراد يمكن أن يتباينوا على طولِ البُعدِ الثالثِ الذي يسمّيه هايدت الارتقاء الأخلاقي مقابل الإنحطاط

الارتقاء الاخلاقي هو مشاعر اخلاقية تنطوي على الشعور بالالهام وغالبا ما يكون مصحوبا باحاسيس جسدية مثل الدفء في الصدر وان مشاهدة اي فعل فاضل مثل الاعمال الخيرية، الولاء،الكرم ،الشجاعة ، التضحية بالنفس يؤدي الى ارتقاء اخلاقي (J., The positive emotion of elevation (3) ., 2000) وعلى العكس في حين اللا اخلاقية المتصورة تثير الاشمئزاز كونه منخفضا في الفضاء(متدهور، منخفض، قاعدي) يتم اختبار السلوك الفاضل من خلال الشعور في الارتقاء في الفضاء(ذات اعلى، مرتفع)(Sanna, Chang, Miceli, & Lun- dberg, 2011)

(مجتمع البحث واجراءاته)

سيتم عرض الإجراءات الواجب اتباعها لتحقيق أهداف البحث، بدءاً بعرض مجتمع البحث وعينته ومن ثم تحديد أدواته وطرقه الإحصائية" :

مُجتمع البحث : تُعد عملية تحديد مجتمع البحث من العناصر المهمة في البحوث التربوية و النفسية كافة إذ لا بد قبل البدء بالبحث من تشخيص وتحديد مجتمع البحث ومن الجدير بالذكر أن المجتمع يضم جميع الأفراد الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث بجميع خصائصهم ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الذين يسعى الباحثان لتعميم نتائج الدراسة عليهم (محمد، 2007، صفحة 217)

إذ شمل مجتمع البحث الحالي مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرات تربية بغداد (الرصافة الأولى، والرصافة الثانية، والرصافة الثالثة)، للعام الدراسي (2023-2024) والبالغ عددهم (18478)*، وكما موضح في جدول (1)

* تم الحصول على هذه البيانات الخاصة بأعداد مدرسي المرحلة الثانوية من قسم الإعداد والتدريب في مديريات التربية، في ضوء كتاب الدراسات العليا للجامعة المستنصرية، المرقم 1526، في 2023/11/13، ملحق (1).

جدول (1)

يوضح مجتمع البحث موزع حسب المديرية والجنس

المديرية	الذكور	الإناث	المجموع
الرصافة الأولى	1763	4503	6266
الرصافة الثانية	2687	5151	7838
الرصافة الثالثة	1816	2558	4374
المجموع	6266	12212	18478

ثالثاً- عينة البحث:

يقصد بعينة البحث: جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، يختارها الباحثان لإجراء دراسته على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً، ويتم هذا الاختيار بسبب صعوبة إجرائه على جميع أفراد المجتمع(داوّد وعبد الرحمن،1990: 67)، واختصاراً للوقت والجهد والمال، سحب الباحثان عينة بإستعمال أسلوب العينة الطبقية ، والذين بلغ عددهم (400) مدرس ومدرسة،، بعد الحصول على تسهيل المهمة / ملحق (1)، وكما موضح في جدول (2).

جدول (2)

يوضح عينة البحث الاساسية موزعة حسب المديرية والجنس

المديرية	اسم المدرسة	عدد الذكور	اسم المدرسة	عدد الاناث
الرصافة الأولى	اعدادية الانصار للبنين	14	متوسطة الاستبرق للبنات	13
	متوسطة القناه للبنين	12	متوسطة الحكمة للبنات	14
	متوسطة الزهاوي للبنين	16	متوسطة الامل للبنات	20
	اعدادية الفراتين للبنين	12	متوسطة ام ابيها للبنات	19
	اعدادية الرسالة للبنين	12		
	مجموع الذكور	66	مجموع الاناث	66
	المجموع الكلي	132		
المديرية	**اسم المدرسة**	**عدد الذكور**	**اسم المدرسة**	**عدد الاناث**
الرصافة الثانية	ثانوية الصفا للبنين	16	متوسطة الابتسامة للبنات	7
	اعدادية المقدام للبنين	15	متوسطة الخالدات للبنات	12
	متوسطة الشهيد ناظم البصري للبنين	11	متوسطة كهرمانة للبنات	22
	متوسطة العظماء للبنين	12	اعدادية بلقيس للبنات	10
	اعدادية البلديات للبنين	13	متوسطة السناء للبنات	16
	مجموع الذكور	67	مجموع الاناث	67
	المجموع الكلي	134		
المديرية	**اسم المدرسة**	**عدد الذكور**	**اسم المدرسة**	**عدد الاناث**
	اعدادية سيبويه للبنين	14	اعدادية خولة بنت الازور للبنات	15

الرصافة الثالثة	اعدادية ثورة الحسين للبنين	12	متوسطة اكد للبنات	10
	اعدادية الرافدين للبنين	14	اعدادية مريم العذراء للبنات	16
	اعدادية الوارثين للبنين	17	متوسطة السدير للبنات	17
	اعدادية النهروان للبنين	10	متوسطة طيبة للبنات	9
	مجموع الذكور	67	مجموع الاناث	67
	المجموع الكلي	134		
المجموع الكلي للرصافات الثلاث		400		

أداة البحث:

مقياس الارتقاء الاخلاقي:

لغرض قياس الارتقاء الاخلاقي تم الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة والاطر النظرية والمقاييس ذات العلاقة في ضوء ذلك تم تبني مقياس الارتقاء الاخلاقي المعد وان دينغ واخرون،2014(wan Ding at all,2014)، مبررات تبني هذا المقياس دون غيره وعلى النحو الآتي :

- تعد هذه النسخة من المقياس هي الأصل والتي أُعدت من قبل منظري (وان دينغ واخرون، 2014).
- ان هذا المقياس قد تم بناؤه وفقا للتنظير الذي وضعه جوناثان هايدت في تفسير الارتقاء الاخلاقي وهو المنظور نفسه الذي اعتمده الباحثان في البحث الحالي.
- انه مقياس تتوفر فيه الخصائص السيكومترية العالية.

يتكون المقياس من (21) فقرة وقد صمم وفق طريقة ليكرت، وببدائل خماسية(غير موافق تماما، غير موافق ، متأكد، موافق الى حد ما، موافق تماما)وقد اعطيت الدرجات (5،4،3،2،1) وبحسب اتجاه الفقرات وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس(105) درجة واقلها (21) ولغرض التحقق من بيان مدى ملائمة المقياس للبيئة العراقية

صلاحية الفقرات:

تشير هذه العملية إلى تعرف مدى تمثيل المقياس للمتغير المراد قياسه (الحسن، 1981، صفحة 34).

ويرى Eble (1972) إن أفضل وسيله للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من المحكمين المتخصصين بتقدير صلاحيتها لقياس السمة التي وضعت من اجلها (Ebel, 1972, p. 555) .

وبناءً على ذلك تم عرض فقرات المقياس البالغ عددها (21) فقرة والبدائل الخاصة بها والتعريف النظري للمتغير ملحق (3) على (30) محكماً مختصاً في مجال العلوم النفسية والتربوية كما هو موضح في الملحق (4)، وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم تم قبول جميع فقرات المقياس.

وقد تم اعتماد مربع كاي والنسبة المئوية معياراً لبقاء الفقرات أو حذفها فالفقرة التي تكون قيمتها المحسوبة أكبر من الجدولية تعد صالحة والتي قيمتها المحسوبة أصغر من الجدولية تعد غير صالحة، أما الفقرات التي تحصل على نسبة اقل من 80% تحذف وكما موضحة في الجدول (3) .

جدول (3)

قيم مربع كاي والنسبة المئوية لفقرات لمقياس الارتقاء الاخلاقي

الفقرات	الموافقون	المعارضون	النسبة المؤية	مربع كاي	مستوىالدلالة 0,05
10/9/8/7/3/2/1 20/19/13/12/11 21	30	0	%100	30	دالة

16/15/14 18/17/	25	5	%83	13,33	دالة
6/5/4	27	3	%90	19,20	دالة
علماً ان قيمة مربع كاي الجدولية عند درجة حرية(1) ومستوى دلالة(0,05) تساوي(3,84)					

1. **التحليل المنطقي لفقرات المقياس :**

- **صدق الفقرات:**

يهدف هذا الإجراء إلى التحقق من مدى ملاءمة فقرات المقياس كما تبدو في شكلها الخارجي في البيئة العراقية وتم التحقق من ذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية ملحق(4)، للتحقق من مدى ملاءمة فقرات المقياس لعينة البحث الحالي (مدرسي المرحلة الثانوية)، وتعد الفقرة صالحة عندما تكون نسبة (80%) من عدد الخبراء قد أشاروا لقبولها، وعُدت جميع فقرات المقياس صالحة منطقياً لقياس ما وضعت لأجله.

ومن اجل تطبيق المقياس اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

- **إعداد تعليمات المقياس :**

تعد تعليمات الإجابة عن فقرات المقياس بمثابة الدليل الذي يُسترشد به المُستجيب في أثناء استجابته، وعلى ذلك فقد راعوا الباحثان ان تكون هذه التعليمات دقيقة ومناسبة لمستوى وأعمار عينة البحث، إذ تضمنت تعليمات المقياس كيفية الإجابة عن الفقرات وكذلك حث المستجيبين على الإجابة بصراحة وصدق، وكما أوضحوا الباحثان للعينة بان هذا المقياس لأغراض البحث العلمي فلا داعي للخوف، وليس له علاقة بالإصلاحية تماماً.

- **تصحيح المقياس :**

صحح المقياس على أساس خمس بدائل وكان التصحيح للفقرات الإيجابية (5، 4، 3، 2، 1)، أي إن المستجيب يحصل على درجة (5) على الفقرة إذا كان قد اختار (موافق تماماً) و (4) إذا اختار (موافق الى حد ما) و (3) إذا اختار (غير متأكد) و(2) اذا اختار غير موافق و(1) اذا اختار غير موافق تماما، أما الفقرات السلبية فتعطى الدرجات بشكل معاكس.

- **تجربة التطبيق الاستطلاعي :**

بغية تعرف الوقت المستغرق للإجابة، ومدى وضوح الفقرات و فهم المستجيبين للعبارات، طبق الباحثان المقياس على عينة إستطلاعية اختيروا بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث بلغت (30)، مدرس بواقع (10) مدرسين في كل مديرية من مديريات تربية بغداد الرصافة فاتضح إن متوسط وقت الإجابة عن المقاييس الثلاثة كان (10) دقيقة، وبإنحراف معياري قدره (1,35)، كما إن أكبر وقت للإجابة كان(14) دقيقة، وأدنى وقت للإجابة كان(8) دقيقة.

2. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس :

تكونت عينة التحليل الإحصائي من(400) فرد بواقع (200) مدرس، و (200) مُدرسة اختيروا بالأسلوب العينة الطبقية، وكما موضحة في جدول(4) .

جدول (4)
حجم عينة التحليل الإحصائي

المديرية	اسم المدرسة	عدد الذكور	اسم المدرسة	عدد الاناث
الرصافة الأولى	اعدادية ابابيل للبنين	14	متوسطة شمس العراق للبنات	16
	اعدادية ابي العلاء المعري للبنين	11	متوسطة الطموح للبنات	12
	اعدادية شط العرب للبنين	13	اعدادية يافا للبنات	13
	اعدادية قيروان للبنين	17	اعدادية العربية للبنات	11
	متوسطة بردى للبنين	11	اعدادية الفردوس للبنات	14
	مجموع الذكور	66	عدد الاناث	66

	المجموع الكلي	132		
المديرية	اسم المدرسة	عدد الذكور	اسم المدرسة	عدد الاناث
الرصافة الثانية	اعدادية عقبة ابن نافع للبنين	13	متوسطة الماسة للبنات	9
	متوسطة بدر شاكر السياب للبنين	16	اعدادية ام ايمن للبنات	13
	متوسطة الحكمة للبنين	12	اعدادية عائشة للبنات	16
	متوسطة الامام علي الهادي للبنين	11	ثانوية ام المؤمنين للبنات	14
	اعدادية البلديات للبنين	15	متوسطة الامجاد للبنات	15
	مجموع الذكور	67	مجموع الاناث	67
	المجموع الكلي	134		
المديرية	اسم المدرسة	عدد الذكور	اسم المدرسة	عدد الاناث
الرصافة الثالثة	متوسطة احمد منير جلاب للبنين	12	متوسطة ايلاف للبنات	12
	اعدادية سهل بن سعد الساعدي للبنين	16	اعدادية النجاة للبنات	16
	اعدادية قتيبة للبنين	15	اعدادية العقيلة للبنات	14
	ثانوية النبلاء للبنين	13	اعدادية الفضيلة للبنات	12
	اعدادية ابو مهدي المهندس للبنين	11	متوسطة طوعة للبنات	13
	مجموع الذكور	67	مجموع الاناث	67
	المجموع الكلي	134		
المجموع الكلي للرصافات الثلاث		400		

أ.القوة التمييزية :

تعد القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها من خلال إرتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس من أهم الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس النفسي التي ينبغي التحقق منها من خلال التحليل الإحصائي لها، ويقصد بها هي قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد الذين يتمتعون بدرجة مرتفعة من السمة مقابل الأفراد الذي يتمتعون بدرجة منخفضة من السمة نفسها(عبد الحفيظ وباهي،2000: 177).

تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات بإستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين على وفق الخطوات الآتية :

1. تطبيق المقياس على عينة قدرها (400) فرد كما مُشار إليهم أعلاه.
2. ترتيب الدرجات الكُلية التي حصل عليها أفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدناها.
3. حددت نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى درجة، ونسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى درجة، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (108) إستمارة.
4. ثم بعد ذلك تم إستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين درجات المجموعة العُليا ودرجات المجموعة الدُنيا لحساب معاملات التمييز،ان القيم التائية المحسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية(1,96) عند مستوى دلالة(0,05) ودرجة حرية(214) ، وكما موضحة في جدول (5).

جدول (5)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الارتقاء الاخلاقي

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3,40	1,22	4,34	0,75	6,77
2	3,50	1,38	4,57	0,78	6,94
3	2,21	1,11	3,61	1,19	8,92

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
4	2,87	1,25	4,03	1,01	7,44
5	3,09	1,19	4,47	0,75	10,13
6	4,02	1,40	4,87	0,49	5,88
7	3,47	1,14	5,11	4,78	3,46
8	3,21	1,26	4,50	0,72	9,24
9	2,36	1,23	3,77	1,00	9,24
10	2,42	1,16	4,29	0.90	13,17
11	2,98	1,22	4,34	0,75	9,85
12	3,47	1,38	4,73	0,60	8,66
13	2,85	1,21	4,36	0,74	11,02
14	3,05	1,39	4,55	0,74	9,88
15	3,71	1,34	4,91	0,30	9,05
16	3,22	1,42	4,78	0,43	10,88
17	3,43	1.32	4,66	0,58	8,83
18	3,13	1,27	4,72	0,50	11,95
19	3,62	1,34	4,90	0,29	9,72
20	2,75	1,21	4,28	0,76	11,07
21	3,48	1,31	4,93	0,24	11,29

ب.علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

يعد هذا الإجراء احد مؤشرات صدق البناء إذ يُشير إلى مدى تشبع فقرات المقياس بالسمة المُراد قياسها، وفي ضوء ذلك إستخرج الباحثان هذا النوع من الصدق من خلال إيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مقياس فرعي، وتعد معاملات إرتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً على صدق البناء (الحسن، 1981، صفحة 43)، ولحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية المقياس، وبنفس عينة التحليل الإحصائي، أجرى الباحثان تحليلاً إحصائياً من خلال إستعمال معامل إرتباط بيرسون لإستخراج العلاقة الإرتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وقد تبين إن معاملات ارتباط الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) وكما موضح في جدول (6)

جدول (6)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الارتقاء الاخلاقي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,42	12	0.48
2	0,42	13	0,48
3	0,38	14	0,51
4	0,35	15	0,48
5	0,52	16	0,56
6	0,43	17	0,53
7	0,38	18	0,58
8	0,54	19	0,51
9	0,42	20	0,46
10	0,52	21	0,62
11	0,50		

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

تتضمن الخصائص السيكومترية للمقياس، قُدرة المقياس على قياس ما أُعد لأجل قياسه، كما يتضمن ان يقيس درجة مقبولة من الدقة بأقل خطأ مُمكن يُشير بعض المتخصصين في القياس والتقويم النفسي إلى ان الصدق والثبات يعدان من أهم الخصائص السيكومترية التي يجب توافرها في المقياس النفسي، ومهما كان الغرض من استعماله (محمود، 1986، صفحة 209)، وقد تحقق الباحثان من الخصائص السيكومترية وعلى النحو الآتي:

أولاً : صدق المقياس Scale Validity :

يُعد الصدق واحداً من أهم المفاهيم الأساسية في مجال القياس ان لم يكن أهما على الإطلاق، ويقصد به ان يقيس المقياس ما أُعد لأجل قياسه(عبد الرحمن، 1998 ث: 183)، وقد حددت (جمعية علم النفس الإمريكية، 1985)(APA) ثلاثة مؤشرات رئيسة لصدق المقاييس النفسية هي (صدق المحتوى، وصدق البناء، والصدق بدلالة محك) (سليمان، 1985، صفحة 157)، وعندما أراد الباحثان التحقق من صدق المقياس اعتمدت نوعين من أنواع الصدق أحدهما يعتمد على التقدير الكيفي وهو صدق المحتوى والآخر يعتمد على التقدير الكمي من خلال الدرجة التجريبية وهو صدق البناء، وعلى النحو الآتي :

1.الصدق الظاهري : Face Validity

و يقصد به، المظهر العام للمقياس من حيث نوع مفرداته وكيفية صياغته ويتناول تعليمات المقياس ودقته ودرجة وخواص ومدى مناسبة المقياس للغرض الذي وضع من أجله(الكُبيسي، 2007: 195)، وبمعنى آخر إلى أي درجة يبدو المقياس ظاهرياً يُقيس ما صُمم لأجله، وفي ضوء ما تقدم فقد استعمل الباحثان هذا الاسلوب والذي يُعد مؤشراً على صدق المحتوى وذلك من خلال عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية.

2.صدق البناء Construct Validity :

ويسمى أيضاً بصدق التكوين الفرضي، ويُعد من اهم انواع الصدق وذلك لما يوفره من مؤشرات صدق للمقاييس الفرعية وهناك العديد من الاساليب والمؤشرات الإحصائية وغير الإحصائية او المنطقية المستعملة في الكشف عن صدق البناء ومن هذه المؤشرات فحص الاتساق الداخلي للمقياس يؤدي الى الحصول على مؤشر لصدقه البنائي ويتم ذلك من خلال الفحص المنطقي بعناية لمكونات الاختبار ومدى اتساقها في قياس ما اعدت لقياسه وإرتباطها مع بقية المكونات للوصول الى مؤشراً لصدق البناء (صفوت، 1980، صفحة 270)، وقد تم الحصول على مؤشري صدق البناء في هذا المقياس من خلال حساب القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية.

ثانياً : ثبات المقياس Scale Reliability :

يقصد بالثبات أن يُعطي الاختبار النتائج نفسها كلما أُعيد تطبيقه مرات عدة في قياس الشيء نفسه وفي ظروف تطبيق متشابهة، فإذا حصل المتعلم على نفس النتائج او مقاربة منها أكثر من مرة، فان ذلك يُعد مؤشراً على ثبات المقياس(شحاتة وآخرون، 2003: 161)، وكذلك الثبات يعني إستقرار واتساق المقياس، ويعني الثبات إحصائياً بأنه نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكُلي، أي كم من التباين الكُلي في الدرجات يمكن ان يكون تبايناً حقيقياً (صفوت، 1980، صفحة 295)، وهنالك طرائق عدة لحساب وتقدير الثبات، وقد ارتأى الباحثان استعمال أكثر من طريقة لحساب الثبات لغرض التحقق بشكل أدق، وقد تم حساب ثبات مقياس الارتقاء الاخلاقي، على النحو الآتي :

1.طريقة الاختبار وإعادة الإختبار Test – Retest :

تُعد طريقة إعادة الاختبار طريقة مباشرة لتحديد ثبات الاختبار، وتعتمد على تطبيق أداة القياس على عينة تسمى (عينة الثبات) ويعاد تطبيق الأداة ذاتها(المقياس) بعد مدة زمنية يمكن ان تكون ما بين أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع على العينة ذاتها، فإذا كان الاختبار ثابتاً تماماً فإن درجة كل فرد في التطبيق الأول سوف تتنبأ بشكل كامل بدرجته في التطبيق الثاني ويسمى معامل الثبات بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار (الله ع.، 2010، صفحة 222)، ويكشف هذا النوع من الثبات

عن استقرار استجابات المفحوصين عبر الزمن، إذ يفترض ان السمة ثابتة ومستقرة عبر الزمن (سليمان، 1985، صفحة 345) وعلى هذا الأساس قام الباحثان بحساب الثبات بهذه الطريقة على (50) مُدرس ومُدرسة، اختيروا بطريقة عشوائية.

ثم أُعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور (18) يوماً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجاتهم في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني، فبلغ معامل الثبات لمقياس الارتقاء الاخلاقي (0,77).

2. معادلة ألفا كرونباخ :

تعتمد هذه الطريقة على حساب التباينات بين درجات الأفراد (عينة الثبات) من فقرة إلى أُخرى وعلى جميع فقرات المقياس اي انها تقوم بتقسيم المقياس إلى أجزاء تساوي عدد فقراته(عودة، 1993: 345)، اي انها تعتمد على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أُخرى وتستند إلى الإنحراف المعياري للمقياس والانحرافات المعيارية للفقرات المفردة(ثورندايك وهيجن،1989: 79)، ولتقدير هذا النوع من الثبات لمقياس الارتقاء الاخلاقي اعتمد الباحثان درجات عينة التطبيق الأول في حساب إعادة الاختبار والبالغة (0,79) مدرس ومدرسة، وكما موضحة في جدول(7).

جدول رقم (7)

قيم الثبات بطريقة اعادة الاختبار والفا كرونباخ

ت	معامل الثبات	
1	اعادة الاختبار	0,77
2	الفا كرونباخ	0,79

ثالثا: المؤشرات الإحصائية:

لغرض التحقق من طبيعة توزيع افراد العينة ثم استخرج المؤشرات الاحصائية الاتية وكما موضح في الجدول(8)

جدول رقم (8)

المؤشرات الاحصائية

ت	المؤشرات الاحصائية	القيم
1	الوسط الحسابي	82,02
2	الوسيط	84,00
3	المنوال	85,00
4	الانحراف المعياري	12,44
5	التباين	154,80
6	الالتواء	1,02
7	التفرطح	2,31
8	المدى	95,00
9	اعلى درجة	126,00
10	اقل درجة	31,00

وصف وتطبيق المقياس بصورته النهائية :

تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة، ووضع خمسة بدائل متدرجة للمقياس وفق اسلوب ليكرت، وتكون درجة تصحيحها تنازليا (5 ،4، 3 ،2، 1) للفقرات الموجبة، وتصاعديا (1، 2، 3 ،4، 5) للفقرات السالبة، وبذلك تكون أعلى درجة (105) وأدنى درجة (21) وملحق(5) يوضح المقياس بصورته النهائية

الوسائل الإحصائية:

إن معظم الوسائل الإحصائية التي استعملت في البحث الحالي حسبت بواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Ver.23 وهي كالآتي :

1. **معامل إرتباط بيرسون :**

استعمل لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياسي البحث، كما تم استعماله لحساب معامل الثبات للمقاييس ذاته بطريقة إعادة الاختبار.

2.**معادلة ألفا كرونباخ:**

إذ تم استعمال هذه الطريقة لحساب ثبات مقاييس البحث.

3. **الاختبار التائي t-test لعينة واحدة:**

استعمل للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياسي البحث.

4. **الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين:**

استعمل في إستخراج القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين، وكذلك في إستخراج نتائج البحث.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

الهدف الأول: تعرف الارتقاء الاخلاقي لمدرسي المرحلة الثانوية

بينت نتيجة المعالجات الاحصائية لعينة البحث البالغة (400) مدرس ومدرسة ان الفرق دال احصائيا حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (27,91) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) حيث كان الوسط الحسابي (81,11) اعلى من الوسط الفرضي ودرجة حرية(399) كما موضح في جدول (15)

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
						المحسوبة	الجدولية	
الارتقاء الاخلاقي	400	81,11	12,97	63	399	27,91	1,96	دال

الاختبار التائي لدرجات أفراد عينة التطبيق على مقياس الارتقاء الاخلاقي

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية الإرتقاء الأخلاقي جوناثان هايدت إن مدرسي المرحلة الثانوية لديهم ارتقاء أخلاقي ويتمتعون بوازع أخلاقي كبير يجعلهم يقومون بتعليم السلوكات السامية من خلال مواقفهم الأخلاقية التي تؤثر في الآخرين، كما إن طبيعة سلوكات الفرد العراقي غالبا ما تكون عاطفية ومنفعلة ، وان هاتين الصفتين تجعلان تفكير الفرد مزوّد بعاطفة قوية تجعله يتأثر بالمواقف والأحداث الحزينة أو المفرحة ويتفاعل معها و يتأثر بها بشكل قوي مما يؤدي إلى زيادة ملحوظة في المشاعر الأخلاقية ومن ثم ارتفاعه في سلّم الأخلاق نسبيا نحو السعي لمساعدة الآخرين و المبادرة بها، فالارتقاء الأخلاقي يعد وسيلة تعليم الاخرين للسلوكات الاخلاقية و التأثير بهم ليتصرفوا على غرارها و يؤثرا بالأخرين ليقوموا بنفس السلوكات و هكذا الى ان يتم بث الوازع الاخلاقي والسلوكات الفاضلة في ذلك المجتمع.

الهدف الثاني: هل توجد فروق ذو الدلالة الاحصائية في الارتقاء الاخلاقي تبعا لمتغير الجنس(ذكور- اناث)

بينت نتيجة المعالجات الاحصائية لعينة البحث البالغة (400) مدرس ومدرسة ان الفرق دال احصائيا حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (3,66) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) حيث كان الوسط الحسابي للذكور (87,77) والمتوسط الحسابي للاناث(83,46) ودرجة حرية(398)كما موضح في جدول (16)

جدول(16)

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	200	87,77	14,05	398	3,66	1,96	دال
اناث	200	83,46	11,36				

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات افراد عينة التطبيق على مقياس الارتقاء الاخلاقي

تشير نتائج الجدول اعلاه ان مدرسي المرحلة الثانوية لديهم ارتقاء اخلاقي مرتفع ولصالح الذكور وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لان المتوسط الحسابي للذكور اعلى من المتوسط الحسابي للاناث.

التوصيات

1- اهتمام المشرفين التربويين بتقييم المدرسين والمدرسات و التركيز على الجانب الاخلاقي و السلوكات الاخلاقية الحميدة وإعداد المقاييس المناسبة لذلك .

2- تعزيز التعاون بين المدرسين ورفع مستوى الوعي لديهم في الجانب الاخلاقي فضلاً عن الجوانب الاساسية الأخرى

3- إصدار مدونات اخلاقية للمدارس و نشرها في الاوساط الاجتماعية كالمؤسسات و الدوائر الرسمية و الغير رسمية ومنظمات المجتمع المدني كمساهمة فعاله لنشر الارتقاء الاخلاقي و ضرورة الابتعاد عن اي مظهر من مظاهر السلوك اللا أخلاقي.

المقترحات

1- اجراء دراسة مماثلة (الارتقاء الاخلاقي وعلاقته بالعوامل الستة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، المتوسطة، الاعدادية).

2-اجراء دراسة تهدف للتعرف على الارتقاء الاخلاقي وعلاقته ببعض المتغيرات (الاشمئزاز الأخلاقي، الشجاعة الأخلاقية).

3- إجراء دراسة مقارنة بين الجامعات للأقسام العلمية و الانسانية على متغير الارتقاء الاخلاقي.

المصادر والمراجع

حيدر ابراهيم محمد والمرسومي ليلى يوسف العطار. (2019). *الإرتقاء الاخلاقي عند اطفال الروضة من وجهة نظر مربياتهم*. كلية الامام الكاظم (عليه السلام) : المؤتمر العلمي الدولي الثاني ، كلية الامام الكاظم (عليه السلام) .

الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وبكر، محمد الياس والكناني، عبد الحسن. (1981). *الإختبارات والمقاييس النفسية*. الموصل: مطبعة وزارة التعليم العالي.

سناء محمد سلمان. (2014). *علم النفس الايجابي ,ماهيته, ومنطلقاته النظرية*. . الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية العربية .

ظافر، سوسن سمير عبد الله. (2005). *أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الالتزام الأخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. كلية التربية مستنصرية.

عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وابو عواد، فريال محمد. (2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس،ط1*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود. (1986). *تطورات مُعاصرة في القياس النفسي*. الكويت: مطابع القبس التجارية.

عمر، محمود أحمد وحصة، عبد الرحمن فخرو والسبيعي، تُركي وتُركي، آمنة عبد الله. (2010). *القياس النفسي والتربوي،ط1*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عودة، أحمد سليمان. (1985). *القياس والتقويم في العملية التدريسية،ط1*. عمان: المطبعة الوطنية.

فرج، صفوت. (1980). *القياس النفسي،ط3*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

اللحياني، ازهار صلاح عبدالمجيد. (٢٠١١). *التفكير الاخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية في بعض المتغيرات الأكاديمية لدى عينه من طالبات جامعه ام القرى* . السعودية: جامعه ام القرى. بمدينه مكة .

Analyses of mental contamination: Part I, experimental manipulations of morality. , *47* . Behavior Research and Therapy.

Diessner, R. ,. (2013). *Who engages with moral beauty 2* .

Fredrickson. (2001). *The role of positive emotions in positive psychology :The broaden-and-build theory of positive emotions 56.* American: American psychology.

Freeman, D. A. (2009). *Overcoming beneficiary race as an impediment to charitable donation : Social dominance orientation , the experience of moral elevation , and donation behavior,*. Bulletin: Personality and Social Psychology.

H. L. Ebel .(1972) .*Essentials of educational Measurement* .New Jersey: Prentic- Hall.

haidt. (2003). *Elevation and the positive psychology of morality.* Flourishing Positive Psychology and the Life well- lived.

haidt, a. (2009). *Witnessing excellence in action: The 'other- praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration.* Journal of Positive Psychology.

J., H. (2000). *The positive emotion of elevation (3).* Prevention and Treatment.

J., H. (2000). *The positive emotion of elevation (3)* . Prevention and Treatment.

J., P.,and Kesebir.s Seder .(2008) .*Hive psychology - happiness, and, public policy 37* . .journal of legal studies.

Karl, A. &. (2011). *Moral identity and the experience of moral elevation in response to acts of uncommon goodness 100(4).* Journal of personality and Social Psychology.

T. M. Erickson .(2012) .*Field experimental manipulation of elevation to increase daily compassionate goals .[*Unpublished raw data.

Tam, A. &. (2000). *The elevation –altruism hypothesis : Evidence for a new prosaical emotion , Unpublished manuscript.* Charlottesville: University of Virginia.

التربية و الاخلاق عند هربرت سبنسر

أ.م.د.نسرين خليل حسين
الجامعة المستنصرية، كلية التربية

المستخلص

اشتهر سبنسر بمذهبه الاخلاقي الذي عرف به سبنسر (النشوء و الارتقاء) إذ نراه قد تعامل مع الظاهرة الأخلاقية من حيث كونها ظاهرة من ظواهر التطور ، إذ عّد الاخلاق من نظام كوني خاضع للتطور ، و كلما تطور الكل كان ذلك دليلاً على تطور الاجزاء والاخلاق تقع ضمن إطار الانسانية و الانسانية جزء من هذا الكون بمجموعته الشمسية وبما ظهر على سطح الارض بكل مكوناته . لذلك كان الاحرى ان تتطور الاخلاق بتطور الموجودات التي يشملها هذا الكون .

و رمى البحث الى التعرف على المبادئ الاساسية التي وضعها سبنسر في التربية الاخلاقية والتي تهدف الى جعل السلوك الاخلاقي الجيد هو السلوك الذي يطوّر حياة الفرد و الاخرين . وهذا لا يحدث الا باستخدام التربية الذاتية او ما يسميه سبنسر الرادع الذاتي وتوصل البحث الى هربرت سبنسر قام بتطبيق اراءه الاخلاقية والتربوية على اساس فلسفته التطورية.

الكلمات المفتاحية: التربية ، الاخلاق ، هربرت سبنسر

Education and morals according to Herbert Spencer

Nasren khalel Hussein
Mustansiriyah University , College of Education

Abstrac

Spencer was famous for his ethical doctrine, which was known for (evolution and aascension). As we see him dealing with the moral phenomenon in terms of it being a phenomenon of development, as he considered morality to be a universal system subject to development, and whenever the whole develops, this is evidence of the development of the parts, and morality falls within The framework of humanity and humanity is part of this universe with its solar system and what appeared on the surface of the Earth with all its components. Therefore, it would have been better for morals to develop with the development of the beings included in this universe.

The research aimed to identify the basic principles established by Spencer in moral education, which aim to make good moral behaviour the one that develops the lives of the individual and others. This only happens by using self-education or what Spencer calls self-deterrent. The research led to Herbert Spencer applying his moral and educational views based on his evolutionary philosophy.

Keywords: education, ethics, Herbert Spencer.

المقدمة

لا شك أن التربية والأخلاق أصلها ومنبعها هي الاسرة والتي تمثل حجر الأساس في المجتمع البشري، ومن الصعب الحصول على مجتمع متماسك ومتحضر بالقيم والمبادئ دون إصلاح واقع الأسرة، لذلك تعتبر الأسرة هي نواة المجتمع، لأنه مجتمع مصغر لمجتمع كبير.

وكُلما كانت الأسرة قدوة حسنه كلما انعكس ذلك على الأخلاق والتربية الذين هم جزء من هذا المجتمع الكبير.

ويعتبر بحثنا حول التربية والأخلاق وهي من الميادين والمحاور الأساسية في فلسفة هربرت سبنسر، وقام ببناء فلسفته التربوية على أساس أفكاره التطورية والتي أصبحت محوراً رئيسياً من محاور الفكر التربوي والأخلاقي المعاصر.

لذلك عند اختيارنا لهذه الدراسة لأهميتها الضرورية لأنها تتعلق بالتربية والأخلاق والإصلاح ولارتباطها الوثيق في التربية والتعليم، وكلما تحضر المجتمع بالقيم والأخلاق والعلم كلما أرتقى بأفراده، لذلك الهدف من هذه الدراسة واختيارها هي لأنها تعتبر سلاح يتسلح به المربين والأساتذة في تغيير الحياة نحو الأفضل والاحسن حياة مليئة بالعمل والتعاون والنشاط، ومبنية على قواعد علمية واخلاقية لبناء جيل مثقف، وواعد ومتسلح بأخلاقيات وتربية وتهذيب النفس.

ولحياة أفضل ومستقبل أكثر اشراق، لذلك سنقدم في متن هذه الدراسة المتواضعة، موضوع بحثنا والذي هو بين أيديكم.

الفصل الاول

الإطار العام للبحث

أولاً: مشكلة البحث

يعد الإحساس بالمشكلة التربوية والتي تأتي غالباً من إحساس الباحث نفسه بوجود مشكلة وتولد لديه القناعة ودراستها ووضع اليد عليها واخضاعها للبحث والدراسة.

أكد سبنسر في بحوثه بالتربية والأخلاق بأن التربية والتعليم ونظامه ليس بالمستوى الذي يحقق الرؤية السليمة للعملية التربوية التي هي أساس المجتمع ونواته وكانت هذه في المشاكل الأساسية التي تصدى لها سبنسر في فلسفته ومعالجته للنظام التربوي بعد ان ارتكزت فلسفته بشكل أساسي على فكرة التطور. (حسين، 2016، صفحة 1)

أن التربية والتعليم واحد من سمات العصر الحديث التي من خلالها يحقق الانسان اهدافه، وكلما ازدادت الحياة تعقيداً بسبب عدم الاستقرار والتعرض للمواقف والأزمات المؤلمة، قد يحول دون تحقيق اهداف الانسان وامنياته وتصوراته المستقبلية نحو حياة أفضل، وهذا بطبيعة الحال يؤثر على الاستقرار النفسي الذي هو مصدر مهم لنجاح الانسان. (مايزر، 1990، صفحة 11)

خصوصاً وان سبنسر عاش في ظروف وازمات سياسية أدت الى تدهور الأوضاع العامة والتي اثرت على المجتمع ومفاصل الحياة خصوصاً في القرن الثامن عشر أي في عام 1830م .

ونحن بدورنا كباحثين ارتأينا دراسة التربية والأخلاق عند سبنسر لأنها من المقومات الأساسية والجوهرية في أي مجتمع .

وقد لاحظنا خلال الفترات الماضية و الازمات على الصعيد السياسي وهو رأس الهرم لاستقرار الدولة بكل مفاصلها، والذي أثر علها تعطيل الحياة العملية والعلمية والتي كانت لها المردود السلبي على الجانب العلمي والتعليمي، وهذا ما تناولته وسائل الاعلام والكوادر المتخصصة في اللقاءات والمؤتمرات، وهذا منطلق المؤشرات العلمية التي يستعين بها الباحث في تحديد مشكلته، هي التي تكون مثيره ومؤكدة. (شمسي، 2009، صفحة 3)

لذلك ان التربية والأخلاق من المواضيع المهمة والمثيرة والتي تستحق الدراسة ووضع اليد عليها وتناولها بشكل علمي وموضوعي.

ثانياً: أهمية البحث

أن التربية والتعليم والأخلاق هي من أهم المسائل والقضايا التي اهتم بها اغلب المفكرين والمنظرين والفلاسفة والباحثين، لأنها السبيل الوحيد لإصلاح أي مجتمع والارتقاء به نحو الفضائل والقيم بجانب دراستهم للمواد العلمية.

وهذا ما أكد عليه سبنسر في نظامه التعليمي وأصدر كتابه (التربية) التي بين رؤيته للعملية التربوية، وقدم منهجاً تربوية اصيلا ويرتكز على أسس قوية بحيث تحقق أهدافها (Spencer، 1857، صفحة 7)

أن تكرار الازمات وعدم الاستقرار السياسي يؤثر على مفاصل الحياة قاطبة ويشمل الحركة العلمية والتربوية، وتنتج عنها صعوبة في التكيف مع الوضع بشكل طبيعي، وأشارت بعض الدراسات ان تكرار الازمات والضغط المستمر والشديد يكون أكثر تأثيراً على الافراد ونفسيتهم وعلى المجتمع.

وقد بينت الدراسات هناك علاقة بين الازمات المتكررة التي يغيرها الفرد بسبب الاحداث اليومية المزعجة وبين المصاعب النفسية والصحية التي تؤثر على التربية والتعليم والعمل ومفاصل الحياة. (دافيدوف، 1988).

الغاية من هذا البحث هو سد النقص في الدراسات حول فلسفه سبنسر بشكل عام وفلسفة سبنسر التربوية بشكل خاص، واتاحة الفرصة امام المربين للوقوف على الطرق العلاجية الناجحة في التربية والتعليم والمنظومة التوجيهية الاخلاقية وزرعها في نفوس الفتية الواعدة وشد ازرهم والتخفيف من الضغوط لديهم وتشجيعهم على المثابرة والتحمل والجد لتحقيق الأهداف المنشودة التي لا تأتي الا من خلال تعب ومثابرة وعناء.

لذلك هناك مسوغات عالمية وأسباب ضرورية دعت الباحث للقيام ببحثه الحالي مع التأكيد على خلوا الميدان في مثل هكذا بحوث ثم بيان آخر نتائج بحثه في تطوير هكذا بحوث في العملية التربوية التي قد تستفيد منها سواء كانوا طلبة ام معلمين ام مشرفين ام واصفي المناهج ... الخ

ثالثاً: أهداف البحث

أن أهداف البحث عادةً تشتق من عنوان البحث، أي يجب ان تكون هناك علاقة بين الأهداف والعنوان، لذلك يهدف البحث الحالي التعرف على

1 – التربية عند سبنسر

٢ – الاخلاق عند سبنسر

3– العلاقة الارتباطية بين التربية والأخلاق عند سبنسر

رابعاً: حدود البحث

اقتصرت حدود البحث على المعلومات التي ان تحقق اهدافه كما اقتصرت على اهمية التربية والاخلاق عند هربرت سبنسر.

خامساً: تحديد المصطلحات

اولاً: التربية:

عرفها كل من

١ / افلاطون (427–347ف.م)

هي تفضي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لها (افلاطون، 347–427 ق.م)

2– سبنسر (Spencer, 1862)

هي زرع القيم بالأبناء من خلال معاملة الإباء لأبنائهم من معاني الرحمة والتعاون، وغرس روح المحبة والالفة في ما بينهم، ويكونوا مؤهلين للقيام بهذه المهمة. (Spenser، 1867)

٣– أنصاريان (2004)

التربية هي تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها. (انصاريان، 2004، صفحة 43)

ثانياً : الاخلاق

عرفها كل من :–

١ – ابن مسكويه (962م)

أنها افضل الصناعات وهي تجويد أفعال الانسان، وتتغذى النفس على مالا يتغذى عليه البدن، فكلما ابتعدت عن الشهوات البدنية، وتقربت من الفضائل، ترقت الى مراقي الفلاح. (مسكويه، 962م)

٢ – سبنسر (1862)

هي الخير كله في ان يساوق الفرد قانون الجماعة نحو الكمال وان يكون سلوكه في وفاق مع من حوله (أبو بكر، 1965، صفحة 43)

3– الأنصاري (2004)

يتعين على الأبوين ان يتحلى بالأخلاق الكريمة والصفات الرحيمة ونقلها للأبناء، والتي يكون لها تأثير على البعد الروحي والمعنوى، لان الاخلاق هي التقرب للمعارف الالهيه ومفتاح لكل صلاح، وحجب مانعة للرذائل. (انصاريان، 2004، صفحة 195).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

اولاً: الاطار النظري

التعليم السائد آنذاك اي في عصر سبنسر لا يهتم بالقيمة الفعلية للمعرفة بل يهتم بها يجعل الافراد يكتسبوا المقدار الأكبر من الآخرين أي ان تعليمهم لا يتمحور حول القيمة الجوهرية للمعرفة بل يتمحور حول التأثير الغير الجوهري لهذه المعرفة عن الآخرين اما المنفعة المباشرة لا تراعى في هذا المجال. (الشيباني، 2001، صفحة 295)

نقد سبنسر بشدة تعاليم المدرسين الجامدة، وأوصي بأن اصلاح التعليم لن يكون الا بالفصل بين العلوم الطبيعية اللاهوت من ناحية أخرى (الشيباني، 2001، صفحة 68)

أكد سبنسر ان نظام التعليم بدائي وان مستوى القيم والتقييم لا وجود له اطلاقاً ولن يشعر بيه احد والناس يأخذوا و يقرأوا كتباً ويستمعون لمحاضرات في مواضيع أخرى ويتعلمون الأبناء على لون معين من المعرفة ويتركون الوان أخرى أي الوان المعرفة الأخرى ويسيرون الناس على تقاليد وميل شخصي وتميز دون الاهتمام للمواد الأخرى.

و دعا سبنسر الى ضرورة استثمار الوقت الذي بحوزتهم بعلوم تفيد الناس بحياتهم اليومية وينبغي ان يكون هناك تمتع بحكمه كافية التي تجعل الفرد يُقيس وبعناية بألفه الأهمية للنتائج المترتبة على ذاك وان يكون هناك تحديد للقيم النسبية لفروع المعرفة. (Spenser، 1867، صفحة 14)

وهناك دراسة تشير إلى ان فرنسيس بيكون كيف عمل على انشاء منهج جديد يكون هدفه الاخذ بيد الانسان نحو التقدم والفائدة العلمية والسيادة على الطبيعة وهذا المنهج الجديد بعهد الطريق للإنسان لكي يستطيع بواسطته كشف ظواهر بمنهج الكشف الاستقرائي الطبيعة والسيطرة عليها أي ان يريد ان يستبدل منهج البرهان القياسي بمنهج الكشف الاستقرائي وقد تأثر سبنسر به. (عصام، 2012، صفحة 251)

وفي ضوء نظرية سبنسر حدد خمسة اهداف للحصول على حياة كاملة وهذه الأهداف ترتبط بفعاليات خمسة وهذه الفعاليات:-

1. فعاليات تساعد على كيفية المحافظة على الحياة .
2. فعاليات تساعد على تأمين ضروريات الحياة التي تكمل الانسان بصورة غير مباشرة للمحافظة على الحياة.
3. فعاليات تستهدف تربية وتأديب النسل.
4. فعاليات تساعد على المحافظة على العلاقات الاجتماعية والسياسية.
5. فعاليات تملأ وقت الفراغ من الحياة والمكرسة لأشباع الاذواق والعواطف

لذلك فأول الأهداف هي :-

1. المحافظة على الحياة.
2. تمكين الفرد من ضمان ضروريات الحياة أي اكتساب مهنة يعيش بها.
3. الاعداد للزوجية والأبوة الصالحة والتربية الأطفال وتهذبيهم.
4. التنمية البشرية والمحافظة على العلاقات الاجتماعية والسياسية.
5. تحقيق التمتع والاستعمال الحكيم لوقت الفراغ . (ناصر، 1977، صفحة 443)

وأكد سبنسر على علم الاخلاق وهذا النوع من المعارف ليس من الممكن ان يتسلح به الناس وهم يهملون العلوم المهمة وعدم تدريب الطلاب على هذه المسؤولية الكبيرة واعدادهم على نحو يُمكنهم من تربية أبنائهم على نحو أخلاقي سليم.

وذلك لان النظام التعليمي آنذاك لا يتضمن ولا كلمة واحدة حول كيفية تربية الأولاد ولذلك نقد هذا النظام بشدة وأكد ان لا يترك جيل جديد بأكمله للأعراف والتقاليد والعادات التي لا تقوم على عقل ولا منطق وان يتربى هذا الجيل على الرغبات والاهواء الشخصية وأفكار المربيات الجاهلات. (Spenser، 1867، الصفحات 46-48)

فهو يدعوا الى ضرورة انارة عقول الإباء والامهات خاصة بالأخلاقيات المنزلية وما يتوجب علينا من وضعهم في حال يستطيعون معها مواجهة تربية أبنائهم وذلك عن طريق تعليم القوانين الطبيعية للنفس والجسد. (عبد الله، 1978، صفحة 485)

ويعتبر علم الاجتماع من العلوم المهمة في ترسيخ الاخلاقيات والقيم في نفوس الناشئة ، لأنه من العلوم التي تهيئ الفرد ليكون مواطناً صالحاً ويخدم أبناء وطنه وتهيئة وتعده لأداء واجبه الأخلاقي لان المعلومات التي تقدم للطلبة معلومات غير نافعة مطلقاً ولا تصلح لأغراض التوجيه الأخلاقي لأنها فقط تهتم بسيرة الملوك الذاتية واعمالهم ومعرفة المؤامرات والمكائد والاستيلاء غير الشرعي على العرش والصراعات والنزاعات حول السلطة ومعرفة أسماء الجنرالات والضباط التي تحت امرة الملوك ومعرفة المعارك، فهذه المعلومات لا تمكن ان تؤدي بأي حال من الاحوال ان تؤثر في سلوك الافراد والحياة وهي لان تساعد أن يحيى الفرد على نمو تام

فالتاريخ الذي يجب معرفته ونعرفه هو التاريخ الطبيعي للمجتمع فنحن بحاجة الى جمع الحقائق التي يمكن ان تساعدنا على معرفة وادراك كيفية نمو الامة وتنظيم نفسها وتحصنها الأخلاقي والعلمي.

ثانياً: الدراسات السابقة

اطلع الباحث على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التربية والأخلاق والتي يمكن الإفادة منها في البحث الحالي :-

١-دراسة سبنسر (1862)

الشعور بالسعادة واللذة يؤثر على حركة الذهن بشكل إيجابي ويحث الذهن على الحركة والنشاط بدون شك وهذه الدراسة طبقت على عينة من الطبيعة ومن خلال النتائج وجد ان الطلبة عن قراءتهم او سماعهم او مشاهدتهم لشيء يرغبه يرسخ في الذاكرة ولا ينسى لان الملكات في حالة اللذة تنشط اما حالة الاكراه في الطالب يجد نفسه في حالة من الخوف متى يصبح عاجزاً عن اتقان الدرس اما الرغبة في الدرس والشعور باللذة فلها فضل في تهذيب الاخلاق لان اللذة للدرس او الكراهية نتائج سلبية أي شتان بين التلميذ الذي يسوده القهر وتدفعه الكراهية للتشاؤم واليأس وهي من اكبر عوامل الأنماط الخلقي فترى في طباعه القسوة والخشونة وبين الذي تدفعه اللذة وينعشه السرور و يملئ املاً بالمستقبل ويحلم بحياة سعيدة. (السكري، 1928، صفحة 194)

٢- دراسة لينت واخرون (Lent, et.al،1984)

استهدفت الدراسة التعرف على النجاح والمثابرة لعينة من الطلبة وقد توصلت الدراسة ان الطلبة الذين يتلقون التعليم ويحققون نجاحات وامتلاكهم لفعالية ذات مرتفعة هم من اللذين يتلقون التشجيع والتحفيز سواء من الجانب التعليمي والأخلاقي من قبل الاسرة والمؤسسة التعليمية.

٣- دراسة انصاريان (2004)

استهدفت الدراسة مجموعة من العوامل ووجد في دراسته ان التقوى والأخلاق الالتزام بمثابة المرتكز وللبنات الأساسية التي يقوم بها بناء الاسرة والمجتمع، لان الاسرة التي يسدوها التفاهم والمستوى التعليمي والأخلاقي. (انصاريان، 2004، الصفحات 29-35)

الفصل الثالث

تطور الأخلاق والضوابط الاخلاقية

اولاً: تطور الأخلاق

السلوك الأخلاقي عند سبنسر هو الذي يدعم حياة الفرد وحياة الآخرين ويطورها، اما السلوك الغير أخلاقي فهو السلوك الذي يمنع تطور حياة الفرد وحياة الآخرين حيث ان نسبة إمكانية التطور الأخلاقي يصل الى اعلى نسبة من نسب تحسين حياة الافراد والى نسلهم ومجتمعاتهم ايضاً. (وليم، 2010، صفحة 452)

والسلوك المتطور عند سبنسر يضعه "سلوك خير" وهو الذي يحقق للافراد لذة في نسلهم ومجتمعهم، اما السلوك الأقل تطوراً فهو سلوك سيء لذلك التطور يصل لذروته مع ارتفاع مستوى القدرة على ديمومة الاجناس من خلال مراعاة النسل أي الذرية من بلوغ مرحلة النضوج ليتلاءم مع الحياة التي تتسم بالكمال والديمومة .

لذلك جعل سبنسر السلوكيات الأخلاقية الجيدة ثلاثة وهي:-

أولاً : سلوكيات تطورت وتكيفت على نمو مناسب أدت الى التمكن من المحافظة على الذات.

ثانياً: سلوكيات تكيفت على نمو ملائم أدت الى التمكن من المحافظة على الذرية وجعلهم قادرين على العيش.

ثالثاً: سلوكيات تساعد على تطوير حياة الآخرين وتكاملها وتتسم هذه السلوكيات بسمة الجودة. (Spencer، 1867)

وعلى هذا الأساس رأى سبنسر ان من الضروري ان نفسر السلوك الأخلاقي ونحلله ضمن الجانب الجسمي او البدني، لان هناك تطوراً بين التطور الأخلاقي والتطور البدني العقلي، فالسلوك عند سبنسر يتألف من مجموعة حركات مدمجة مع بعضها، ومن خلال ملاحظة سبنسر للكائنات الحية التي تنتمي الى درجات مختلفة من التطور وجد والتناغم وبمقدار متزايد من التغاير وعندما انتقل الى الاجناس البشرية الأدنى الى الاجناس البشرية الأعلى، وهذا الأمر ينطبق على ما انتقل سبنسر في ملاحظته من الأدنى الى الأعلى من حيث السلوك الأخلاقي وجد ان السمات التي ذكرناها من الانسجام والتناغم والتغاير متزايدة في الاجناس البشرية الأعلى، فضلاً

عن ذلك وجود مقدار متزايد من التناغم والدقة والتباين في السلوك والحركات المعقدة هو أمر أساسي وضروري للمحافظة على التوازن الحركي اذا وجد التوازن في السلوك ضعيفاً من الكائنات ذات المستوى المنخفض من التطور البدني والعقلي . اما الكائنات ذات التطور المتقدم التي تتمتع بالقدرة البدنية والذكاء فيكون توازنها السلوكي والحركي اكثر ثباتاً واكثر قدرة على الاستمرار والصمود في وجه الاحداث المختلفة، اذا يستنتج سبنسر ان التوازن الحركي اكثر انتظاماً وديمومة في الجنس البشري عن بقية الاجناس والكائنات الحية وان هذه الديمومة والانتظام يكونان في الاجناس البشرية الأكثر تقدماً اكبر مما هو عليه في الاجناس البشرية الأدنى. (spencer، 1879، الصفحات 46-75)

أما الاعتبارات البيولوجية عند سبنسر شأنها شأن الاعتبارات البدنية فقد وجد ان المنظور الجسماني يقوم على انه توازن حركي ويمكن ان يعرفه على وفق المنظور البيولوجي بأنه توازن في الوظائف بمختلف أنواعها ومقاديرها وتركيبها وتتكيف مع الأنشطة المتعددة التي تكون الحياة وتحافظ عليها والتكيف يعني بلوغ الهدف الذي يميل الى تطور السلوك بشكل دائم وتحقيقه. (spencer، 1879، الصفحات 99-100)

فعلم الاخلاق من خلال المنظور او الجانب المادي والجانب البايولوجي عند سبنسر، هو علم السلوك الذي يسلكه. مجموعة من الأشخاص الذين يعيشون مع بعضهم في مجتمع واحد، وكل واحد منهم يقوم بأداء أنشطة يومية تضمن بقائه على قيد الحياة، وهذه النشاطات الأخلاقية الأخ لا تتحقق الا بالتربية فيجب على أي شخص في مجتمع صغير او كبير ان يدرك أهمية الحفاظ على صحة جسده وسلامته ويعده سلوكاً تربوياً واخلاقياً فسبنسر يشدد على الاخلاق الجسدية في التربية البدنية فيجيب على المربي والأب والمعلم ان يوجه سلوك الأبناء من خلال التربية للمحافظة على صحتهم ويعدون هذا السلوك سلوكاً اخلاقياً بالدرجة الأولى فكلما تطور هذا السلوك سلوكاً اخلاقياً بالدرجة الأولى فلكما تطور سلوكه الأخلاقي ازداد حرصه في المحافظة، أما الانسان الأقل تطوراً فيكون تفكيره محدداً بلذة وقتية والعكس السلوك الجيد هو الذي يجلب لذة على مدى بعيد واعتبر سبنسر الهمجي هو في ادنى مستوياته يبدد طعامه اليومي ويجوع غداً اما المتحضر أفكاره تكون بعيدة ومستقبلية وتمتلك الوعي الأخلاقي والتربوي وافكاره عليا اكثر بعداً . (وليم، 2010، صفحة 435)

ثانياً : الضوابط الأخلاقية

هناك ثلاث طرق تربوية اكد عليها سبنسر لاكتساب الضبط الأخلاقي:

1. طريقة الرادع والخوف الديني.
2. الرادع والخوف السياسي.
3. الرادع والخوف الاجتماعي.

وهذه الطرق الثلاثة ستدفع الانسان بشكل صارم الى اخضاع رغباته الانية في سبيل المسرات المستقبلية فأن اقناع أي شخص عن القيام بشيء تدعوه رغبته الانية او العابرة الى القيام بها خوفاً من أن يتعرض بعد ذلك الى عقوبة سياسية او انتقام او نبذ اجتماعي على الرغم من ان هذه الروادع الثلاثة قد تطورت شيئاً فشيئاً مع تطور المجتمع الا ان سبنسر يعد هذه الروادع مصطنعة وليست طبيعية. (spencer، 1879، صفحة 116)

قد جعل سبنسر طريقته في التربية وتقويم السلوك الأخلاقي باستخدام (الرادع الذاتي او المانع الذاتي) حيث رأى ان الموانع الذاتية المترابطة التي تتكون داخل الفرد الواحد عبارة عن تجسيد للنتائج المستقبلية وان هذه النتائج تنتج بشكل طبيعي وليست ناتجة عن طبيعة العقوبات القانونية او العقاب الإلهي، واكد ان المانع الحقيقي الذي يمنع الانسان في ارتكاب جريمة القتل لا يكون من خلال التصور للنتيجة القانونية وهي عقوبة الإعدام ولا من خلال العذاب الأليم في الاخرة ولا من خلال الكره من قبل الأصدقاء والمجتمع بل يتمثل في تصور النتائج الطبيعية بالضحية وانهاء جميع إمكانيات حصوله على السعادة وإلحاق المعاناة بأفراد اسرته وضياع ممتلكاته وعلى النحو نفسه فان المانع الأخلاقي الذي يمنع الفرد من السرقة لا يتمثل في الخوف من السجن او الغضب الإلهي او الاحتقار أو العار الاجتماعي بل يتمثل في التفكير الذي يلحق بالشخص الذي سرقت ممتلكاته مصحوباً بأدراك الاضرار العامة الناجمة عن عدم احترام حقوق الملكية. (spencer، 1879، الصفحات 119-121)

وهذا المانع الأخلاقي الذاتي والحقيقي لا يأتي الا بالتربية الذاتية والعقوبة الطبيعية وتنمية المشاعر والاحاسيس بالالتزام الأخلاقي لديه من دون الخوف من أي شيء اخر وانما خوفه من ارتكاب الأخطاء الأخلاقية وتأنيب ضميره اولاً فضلاً عن ذلك سيتعلم ان أي خطأ سيعمله سيلحق الضرر بالآخرين ويسبب نتائج مستقبلية ضارة فيجب علينا ان نقوم بزرع قيود أخلاقية ذاتية داخل نفوس الأولاد الصغار لأنها اقوى بكثير من القيود الاصطناعية. (حسين، 2016)

وأكد سبنسر وهو من اتباع افلاطون القائل " ان الطفل في صغره يميل الى الظلم والسرقة والكذب .. الخ " كأسلافه المتوحشين (العزاوي، 2013، صفحة 20)

وسبنسر لا يقبل باعتقاد روسو الذي قال " ان جميع الأطفال يولدون خيرين وان المجتمع هو الذي يفسرهم ". (روسو، 1956: 27)

*وعلى هذا الأساس اكد سبنسر مسألة تنمية المشاعر والاحاسيس بالالتزام الأخلاقي الذاتي لدى الأطفال عن طريق التربية امراً متبعاً على المربين والوالدين.

ثالثا : ماهية الانانية والأخلاق النسبية والمطلقة عند هربرت سبنسر:

الانانية كالمعتاد سلوك غير مستحب، والانسان الذي يفضل نفسه على الآخرين نقول عنه شخص اناني لا يفكر بالآخرين وسبنسر لا يقصد هنا الانانية المفرطة وانما الانانية العقلانية لان الانسان بحاجة الى مقدار من الانانية لكي يتمكن من المحافظة على حيوية الذهن ونشاط الجسد ويؤدي ذلك الى رفع مستوى سعادة ذريته حيث ان ورث الذرية لهذه الصفات الجسدية والفكرية تجعل الحياة اكثر سهولة والمسرات فيها كثيرة هذا من جهه ومن جهه أخرى نجد الأشخاص الذين صحتهم متردية سوف تورث التعاسة لذريتهم كما ان الفرد الذي يعتني بنفسه بحيث يحافظ على معنوياته يصبح مصدراً للبهجة لكل من حوله في حين ان الكآبة التي ترافق الحالة الصحية المتردية تنتقل من الفرد الى افراد اسرته وأصدقائه، فالفرق بينهم ان الفرد الذي يهتم بذاته يتمكن من المحافظة على قدرته في مساعدة الآخرين في حين ان الافراط في اهمال الذات لا يؤدي الى فقدان قدرته على مساعدة الآخرين بل يؤدي الى أعباء كبيرة على عاتقهم و بذلك نصل الى نتيجة وهي إن الزيادة في الايثار تؤدي الى زيادة مستوى الانانية لأنه يصبح شخصاً غير قادر على مساعدة نفسه. (spencer، 1879، الصفحات 110-199)

والايثار و الانانية عند سبنسر مرتبطتان مع بعضهما منذ بدء الخليقة أي الانانية معتمدة على الايثار والايثار معتمداً على الانانية وعلى مدار التطور ازداد نطاق الخدمات المشتركة التي تعتمد بشكل أساسي على ديمومة العلاقات الاعتيادية بين الجهود المبذولة والمنافع المتحققة.

واراد سبنسر انهاء أي صراع بين مصلحة الفرد والمصلحة العامة ويجب علينا الا نبالغ في ايثار او اثرة الانا، اذا زدنا في احداهما اضفنا الثانية والهدف من هذا يجب ان نوفق بين الاثرة والايثار وكلما ((رقيت امة لديها الأثر والايثار)) بل يرى خيره في حبه للناس ويره نفسه عضواً في جسم، فائده العضو يفيد الجسم وفائدة الجسم يفيد العضو. (spencer، 1879، الصفحات 201-211)

ورأى سبنسر ان السلوك المثالي او السلوك المطلق او الاخلاق المطلقه لا يمكن ان تحصل ونحن هنا مضطرين لان يكون مقياس الاخلاق نسبياً.

ويمكن من خلال الاخلاق النسبية تحديد أي سلوك بأن يكون سلوكاً صائباً او مخالطاً، لأنه لا يمكن لاحد ان يسلك السلوك المثالي في الظروف الحالية لسببين هما:-

أولهما: إن وجود انسان مثالي ومجتمع غير مثالي في الوقت نفسه والمكان أمر مستحيل لا يمكن وجوده على ارض الواقع هو اشبه بالاعتقاد وبأن من الممكن لأبوين زنجيين ان ينجبا طفلاً ابيض البشرة وطالما يتفق الجميع ان الشخصية تنتج عن التكوين الموروث فيجب ان لا تختلف عن حقيقة مفادها /بما ان كل فرد في أي مجتمع انحدر من اصل يسبقه بعدة أجيال ويتفرع في كل انحاء المجتمع ويساهم في تكوين طبيعته لذلك لابد من ديمومة ذلك المجتمع الذي يمنع كل فرد من الوصول الى حالة او صوره مثالية.

ثانياً: إن السلوك المثالي الذي يهتم به بالفلسفة الأخلاقية هو السلوك غير ممكن بالنسبة للإنسان المثالي الذي يعيش بين مجموعة من الخونة معدومي الذمة والضمير ولا تسمح له طبيعته بإلحاق الأذى بالآخرين اذا كان كل ممن حوله لا يعرفون قانوناً سوى قانون الغابة ولابد من وجود تطابق بين سلوك كل فرد من أفراد أي مجتمع وسلوك اقرانه ولاشك في ان نمط السلوك المغاير لأنماط السلوك

السائدة لا يمكن ان ينجح في البقاء ولابد من ان يؤدي في النهاية أي نهاية المطاف الى دمار الفرد أو ذريته او كليهما. (spencer، 1879، الصفحات 275-280)

لابد ان ننظر الى الانسان المثالي على انه يعيش ويتواجد في مجتمع مثالي، فهدف سبنسر خلق مجتمع مثالي في المستقبل فيه توازن اجتماعي لان التوازن الاجتماعي ذروة التطور التي نريد ان نصل اليها في المستقبل.

الفصل الرابع

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات

بعد الفراغ من كتابة هذا البحث، تبيّن الآتي:

1. التربية عند سبنسر مقصودة لطبقة معينة وقد لا يتسنى للجميع ادراكها فهي ليست تربية عامة لكنها تربية للتزاحم والتنافس بين الافراد أصحاب الرقي المادي.
2. السلوك الأخلاقي عند سبنسر هو السلوك الذي يدعم الحياة للفرد ويطورها ويقدمها .
3. ماهية الحياة ليست سكونيه وانما هي حركية في تطور لا يتقطع، فأي نشاط أخلاقي لابد ان يتجه نحو تقدم مجتمعه.
4. زرع البذور الحية للاستقلالية الذاتية الفردية أي الأفكار تختلف من شخص لآخر تبعاً لزمانه ومكانه .
5. الاخلاق نسبية وليست مطلقة أي لا يمكن ان تتحقق بالظروف الحالية وذلك تكون قصيرة بتغير زمانها ومكانها.
6. العلاقة الترابطية بين الاخلاق والتربية قائمة على ان كلما كان الانسان قوي كلما قام بتهذيب نفسه وكلما هذب نفسه وذاته يكون في خلق جديد .
7. مقالاته لتقدير المنفعة والحياة المادية عند سبنسر، بينما التربية تصقل الفرد وترفع ذاتيته .

التوصيات او المقترحات :

1- أن تتجه وزارة التربية و التعليم العالي الى ادراج مادة فلسفة التربية كمادة دراسية في المناهج الدراسية .

2- تزويد المكتبات بمصادر و مراجع تخص فلسفة التربية والحث على ترجمة الكتب التربوية و الاخلاقية وخاصة كتاب هربرت سبنسر (المعطيات الاخلاقية ، التربية) لتعم الفائدة .

3- اقامة دورات تدريبية للمعلمين للتعرف على مفهوم الاخلاق وعلاقته بالتربية ومؤسسي التربية الاخلاقية و منهم هربرت سبنسر و دوره في تطوير المبادئ الاخلاقية والاستفادة منها في عملية التربية الاخلاقية للأجيال القادمة .

وآخر دعوانا أن الحمد لله ربِّ العالمين

الخاتمة

إن المعرفة الأكثر قيمة عند سبنسر هو العلم الذي يُعد المفتاح الأساسي لكل المعارف واكد على العناية بالعقل والجسد معاً، كما اعتبر الاهتمام بالعقل دون الجسد حماقه كبرى واعتبر التربية البدنية ضرورية أساسية وذلك لان القوة الجسدية أول أسباب النجاح للإنسان في حياته وتساعده على تحمل الأعباء ومشكلات الحياة، فكلما كانت القوة الجسدية في زيادة كلما كانت قدرته على البقاء اكثر فالقوة الجسدية للأبدان ضرورية سوى في الحرب او السلم .

وكذلك تربية الفرد تربية اجتماعية صحيحة تساعده على التكيف في مجتمعه لذلك كانت غاية سبنسر في منهاجه التربوي زيادة قدرة الفرد على المساهمة في تطوير مجتمعه وليكون له دور فعال في المجتمع فالتربية هي تعلم الفرد كيف يكون مواطناً صالحاً .

طبق هربرت سبنسر قانون التدريس الخلقي عن طريق الجزاء الطبيعي أي دع الطفل يتحمل النتائج الطبيعية لأعماله من دون تدخل الانسان ليقوم بعملية الدفاع أو بعملية العقاب والعقاب الطبيعي له منافع عديدة واهمية بالغة ووصفه سبنسر بالأجدر والانفع .

ووقف سبنسر ضد أي قانون او نظام سياسي يقيد الحريات الشخصية فوقف ضد القوانين والتشريعات الحكومية التي تدفع الفرد نحو العبودية.

ووقف ضد النظام الاشتراكي والشيوعي لان النظاميين يقومان على أساس التعاون الاجباري وليس على أساس التعاون الطوعي .
ومن أبرز المفكرين والفلاسفة الذين ناصروا هربرت سبنسر واتفقوا معه في اغلب آراءه في التربية الاخلاقية هم كل من جون فيسك و وليم جراهام سّمنر فلقد أيد نظرية سبنسر التطورية اما الفلاسفة البراجماتيين فكان لتأثير سبنسر على فلسفتهم تأثيراً واضحاً .

المصادر العربية

احمد بن محمد يعقوب مسكويه. (962م). *كتاب التهذيب والاخلاق وتطهير الاعراق.*

ان مايزر. (1990). *علم النفس التجريبي.* (ترجمة خليل ابراهيم البياتي، المحرر) بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.

حسين انصاريان. (2004). *الاسرة ونظامها في الاسلام* (المجلد الأولى). دار العرفان.

ذكرى أبو بكر. (1965). *تاريخ النظريات الاخلاقية وتطبيقها العملية.*

زكريا جميل عصام. (2012). *مصادر فلسفية* (المجلد الأولى). عمان: دار المسيرة.

عبد الامير عبود شمسي. (2009). *منهج كتاب البحث.* بغداد: جامعة بغداد.

عبد الكريم السكري. (1928). *تاريخ المذاهب في التربية ونزعة سبنسر* (المجلد الأولى). القاهرة: مطبعة الاستقلال.

عبد الكريم عبد الله. (1978). *التربية عبر التاريخ.* بيروت: دار العلم للملايين.

عمر محمد الشيباني. (2001). *تطور النظريات والافكار التربوية الدار العربية للكتاب* (المجلد الثالثة).

كلي راتب وليم. (2010). *تاريخ الفلسفة الحديثة.* (ترجمة محمود سيد احمد، المحرر) بيروت.

لندا دافيدوف. (1988). *مدخل علم النفس.* (ترجمة السيد طواب واخرون، المحرر) القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.

محمد ناصر. (1977). *الفكر التربوي* (الإصدار ج1، المجلد الثانية). الكويت: وكالة المطبوعات.

نسرين خليل حسين. (2016). *فلسفة التربية عند هربرت سبنسر.* بغداد: الجامعة المستنصرية.

نشار مصطفى. (2001). *اعلام الفلسفة حياتهم ومذاهبهم* (المجلد الاولى). عمان: دار المسيرة.

هبة عادل العزاوي. (2013). *اضواء على فلسفات حديثة ومعاصرة* (المجلد الأولى). بغداد: دار الفراهيدي.

المصادر الانكليزية

Herbert Spencer .(1857) .*Ltslaw and causes* .Vol.67: the west minster Review.

Herbert Spencer .(1867) .*Education* .Vol.67 A.L.Buvt.Company publishers.

Herbert spencer .(1879) .*On Line Libruvt of Libevty.*

Abdullah, Abdul Karim (1928), Education Through History, Dar Al-Ilm Lil-Maliyain, Beirut, 1st edition, 2nd edition (1978).

Abu Bakr, Zikra (1965), The History of Ethical Theories and Their Practical Application, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Azzawi, Heba Adel (2013), Lights on Modern and Contemporary Philosophies, Dar Al-Farahidi, Baghdad, 1st edition.

Al-Shaibani, Omar Muhammad (2001), The Development of Educational Theories and Ideas, Arab Book House, 3rd edition.

Al-Sukkari, Abdul Karim (1928), The History of Doctrines in Education and Spencer's Tendency, Al-Istiqlal Press, Cairo, 1st edition.

Ansarian, Hussein (2004) The Family and its System in Islam, Dar Al-Irfan. 1st edition.

Davidoff, Linda (1988), Introduction to Psychology, translated by Sayyed al-Tawab et al., 3rd edition, International Publishing House, Cairo.

Hussein, Nisreen Khalil (2016), Philosophy of Education according to Herbert Spencer, Ph.D., Al-Mustansiriya University

Ibn Miskawayh, Ahmed bin Muhammad Yaqoub (1900), The Book of Politeness and Ethics, Department of Tourism Culture, Abu Dhabi.
Issam, Zakaria Jamil (2012), Philosophical Sources, Dar Al-Masirah, Amman, 1st edition.
Muhammad Nasser (1977), Educational Thought, Publications Agency, Kuwait, vol. 1, 2nd edition.
Mustafa, Al-Nashar (2001), The Notables of Philosophy, Their Lives and Doctrines, Dar Al-Masirah, Amman, 1st edition.
Myers, N. (1990), Experimental Psychology, translated by Khalil Ibrahim Al-Bayati, Dar Al-Hekma for Printing and Publishing, University of Baghdad.
Rousseau, Jean-Jacques, (1956) Emile or Education, translated by Adel Zaatar, Dar Al-Maaref, Cairo.
Shamsi, Abdul Amir Abboud (2009), Research Book Methodology, University of Baghdad, booklet.
William, Kli Ratib (2010) History of Modern Philosophy, translated by Mahmoud Sayyed Ahmed, Dar Al-Tanweer, Beirut.

الاخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية

آيات جواد كاظم **أ. م. د. جمال ناصر حسين**

Ayat.jawad2020@gmail.com dr.jamal_naser@uomustansiriyah.edu.iq

الجامعة المستنصرية ، كلية التربية

المستخلص

يهدف البحث الحالي قياس الاخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وكذلك تعرف الفروق في الإخفاق المعرفي وفق متغيري (الجنس, التخصص). وقد تألفت عينة البحث من (400) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية، وتحقيقاً لأهداف البحث قام الباحثان بتبني وترجمة مقياس الاخفاق المعرفي المعد من قبل برودبنت (Broadbent,1982)، الذي تألف من (25) فقرة موقفيه واستخرجا له الخصائص السيكومترية كالصدق والثبات، اذ بلغ معامل ثبات مقياس (الاخفاق المعرفي) المستخرج الفا كرونباخ (0,84) ، وتم معالجة البيانات باستعمال الوسائل الاحصائية (معامل ارتباط بيرسونو الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين فكانت النتائج كالآتي:- ان طلبة المرحلة الاعدادية يتمتعون بدرجة منخفضة من الاخفاق المعرفي, وان هناك فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير الجنس(ذكور واناث) ولصالح الإناث وفيما يخص التخصص (علمي, أدبي) فليس هناك فروق ذات دلالة, ولايوجد تفاعل دال حسب (الجنس, التخصص), وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحثان بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الاخفاق المعرفي, طلبة المرحلة الاعدادية

Cognitive failure among secondary school students

Ayat Jawad Kazem **A.M,D. Jamal Nasser Hussein**

Al-Mustansiriya University / College of Education

Abstract:

The current research aims to measure cognitive failure among secondary school students The study explores differences in cognitive failure based on gender and specialization ,The research sample consisted of 400 male and female secondary school students adopted and translated the Cognitive Failure Questionnaire developed by Broadbent (1982). The questionnaire comprised 25 situational items, and its psychometric properties, such as reliability and validity, were examined. The reliability coefficient of the cognitive failure scale, obtained through The Cronbach's alpha reliability coefficient was (0.84). Statistical analysis was conducted using Pearson correlation coefficient and one-sample t-test. The results indicated that secondary school students exhibit a low level of cognitive failure. There were statistically significant differences in cognitive failure based on gender, favoring females. However, no significant differences were found based on specialization (scientific, literary). Additionally, there was no significant interaction between gender and specialization, In light of these results, the researchers provided recommendations and suggestions for future research.

Keywords : cognitive failure, Secondary school students.

مشكلة البحث:

يعد الإخفاق المعرفي أحد المشكلات التي حظيت باهتمام واسع في مجال البحوث التربوية والنفسية منذ أول ظهور له، عندما قدم (Freud) تحليلاً وتفسيراً للأسباب المحتملة لوقوع هفوات الأداء في كتابه "الأمراض النفسية في الحياة اليومية" والذي أشار فيه إلى الهفوات اليومية التي يقع فيها الأفراد (كالهفوات في القراءة والكتابة، والتحدث، ونسيان المواعيد، ونسيان بعض الأوامر الموجهة للأفراد) (Freud, 1914, pp. 10-21).

كما انه قد تعترض الافراد بعض هذه الهفوات والأخطاء أثناء أداء مهمة قد اعتاد على إنجازها تؤدى إلى فشل في إنجازها، وإن العالم المحيط بنا يزخر دائما بالكثير من المنبهات الصادرة من الأعضاء الحسية والأجهزة الداخلية، ويسبب

ذلك الكم الكبير من المنبهات والمثيرات والكثير من الهفوات والأخطاء، منها سقوط الأشياء، والارتطام بالأشخاص، وعدم الانتباه للأسماء والمناسبات الشخصية كتذكر تاريخ الأعياد والامتحانات الشفهية التي تقع بحياة الفرد اليومية التي اعتاد أداءها بنجاح وهذا ما أسماه علماء النفس بالفشل أو الإخفاق المعرفي (Atkinson, 1996, p. 170).

والذي يتضمن امتلاك الشخص القدرة على إكمال المهمة إلا أن شيئا آخر يتدخل في إكمال المهمة وهذا الشيء الآخر تم صياغته بمصطلح الإخفاق المعرفي (Broadbent, 1982, pp. 1-16) ولعل من اهم المشكلات التي ظهرت على الساحة التعليمية الهدر التربوي الذي يعكس بشكل أو بأخر وجود خلل في المنظومة المعرفية ,وهو ماي تجسد خاصة في بعض الظواهر السلبية في الوسط التربوي من الإخفاق المعرفي أو ضعف التحصيل الدراسي أو الفشل المدرسي أو التأخر الدراسي (الستار، 2011، صفحة 98).

ويرى (Wallace) أن مفهوم الإخفاق المعرفي يستخدم للإشارة إلى أنماط الهفوات والأخطاء في أداء مهام الحياة اليومية ولا يشير بالضرورة إلى حالات مرضية، بل أكثر انتشارا في الأسوياء والإخفاق المعرفي يركز على فشل الشخص في إكمال المهمة التي لديه القدرة على إكمالها عادة (Wallace, 2004, p. 308) .

كما يرتبط الإخفاق المعرفي بعدد من العوامل المعرفية مثل: نقص الانتباه، وتشتت الانتباه، والعبء الزائد على الذاكرة (Broadbent, 1982, pp. 1-16)، وضعف القدرة على التركيز، وعدم الثبات الانفعالي (Matthewset,1990,pp:49-65)، وانخفاض سعة الذاكرة العاملة (Head&,Helton,2014) والعبء المعرفي المستمر (Unsworth, 2012, pp. 1-16) ونقص الوعي، وعدم الحضور الذهني (Herndon, 2008, pp. 32-41) ، ونقص القدرة على ضبط الانتباه والإدراك (أحمد، ٢٠١٨، الصفحات 285-365).

كما توصلت نتائج دراسة (Yamanaka 2003) إلى أن كل أنماط الفشل المعرفي تحدث عندما ينشغل الفرد وهو ما يؤكد على دور كل من التشتت وعدم التركيز في حدوث الإخفاق المعرفي (Yamanaka, 2003, pp. 153-160).

وقد اصطلح علماء النفس على حالات الهفوات والأخطاء التي يرتكبها الأفراد في سياق فعالياتهم الحياتية اليومية مثل نسيان الأسماء أو الأمكنة أو الإخفاق في ملاحظة الأشياء وتفسيرها والتشتت الفكري الذي يلازم حالات الاستجابات العقلية أو إضاعة الأشياء عن غير قصد ، بوصفها أخطاءً معرفية باسم الفشل التنفيذي (Reason, 1988, pp. 405-421).

ومن خلال ما تقدم فان مشكلة البحث الحالي تكمن في التساؤل الاتي :

هل يوجد إخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية ؟

أهمية البحث:

تأتي الاهتمام بدراسة الفشل المعرفي وارتباطه بالتطلع للمعرفة والنشاطات العقلية التي يُمارسها الفرد عند استقباله المعلومة ويعالجها ويرمزها ويخزنها ثم يسترجعها عند الحاجة، وتمثل هذه النشاطات العقلية (الإحساس والأدراك والتفكير والتخيل والذاكرة الخزن والاسترجاع) وغيرها من العمليات العقلية، وهو مفهوم يرى أن السلوك ليس مجرد مجموعة من الاستجابات ترتبط على نحو آلي بالمثيرات وإنما نتاج السلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له (محمود، ١٩٨٨، صفحة 168).

كما يصل موضوع الإخفاق المعرفي بموضوع المعرفة (Cognition) و النشاطات العقلية والعمليات وبواسطتها تتطور المعلومات المدخلة وتمثل هذه العمليات التي يتعرض لها الفرد كالإحساس والانتباه والإدراك الذي يعد (محمود، ١٩٨٨، صفحة 168).

ويذكر (Wilson ,1988) أن الفرد عند معالجته للمعلومات قد يجد نفسه لا يتذكر ما يتوجب عليه فعله من قراءة ذلك الشيء أي ان فشل الفرد في تذكر المادة الدراسية واستيعابها يؤدي الى انخفاض مستوى الاداء في الامتحانات ثُمَّ

الى الشعور باليأس والاحباط والضعف وفقدان القدرة على التفكير الواضح وتدني التحصيل مع انهم لا ينقصهم الذكاء ولا يعانون من تدني مستوى القدرة العقلية لديهم ولكن شعورهم بالقلق والخوف من تكرار الفشل (J, 1988, p. 323.).

وقد أشارت دراسة ماثيوس و ادريان Matthews&Adrian وهي أول دراسة تجريبية لاختبار الإخفاق المعرفي وعلاقته بالقلق لدى طلبة علم النفس في جامعة أستون ببرمنغهام في المملكة المتحدة حيث بينت الدراسة أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين درجات القلق والإخفاق المعرفي في تنفيذ أو أداء الامتحان، فكلما زادت درجات الإخفاق المعرفي أنخفض مستوى الأداء في تنفيذ وأداء الامتحان وبالتالي الإخفاق المعرفي (Mathews, 1988, pp. 123-132) .

وفيما يخص الإخفاق المعرفي وعلاقته في النماذج الشخصية أجريت دراسة لوسيانو مكاي (Lusciano Mecacci, et al, 2002) في جامعة في ايطاليا على عينة تكونت من(390) طالبا, منهم (247) طالبة و (143) طالب، واستهدفت هذه الدراسة (الكشف عن العلاقة بين الإخفاق المعرفي وبين الشخصية والقلق وأبعاد فعاليات الحالة (الصباحية والمسائية) أظهرت الدراسة ان الإخفاق المعرفي يتكرر أكثر عند عينة البحث الذين يمتلكون درجات أعلى في أبعاد العصابية والقلق, أظهرت الدراسة أن ذوي العصابية العالية مقداراً أكبر من الإخفاق المعرفي من عينة ذو العصابية المنخفضة (Lusciano Mecacci, 2002, pp. 108-113).

ونظرا لخصوصية هذه المرحلة (الاعدادية) والتي تمثل مرحلة المراهقة وأن العلماء النفسيين والبيولوجيين والاجتماعيين متفقون على إنها فترة مليئ بصراعات نفسية والأزمات ومشكلات السلوكية وان هذه الصراعات والازمات تزداد تعقيدا واضطرابا في المجتمعات الأكثر تعقيدا في اساليبها الحضارية واعتباراتها الاجتماعية (الداهري، 2005، صفحة 235).

وتأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المرحلة الصف السادس كمرحلة عمرية دراسية حيث تبدأ القدرات العقلية بالتمايز وتكتمل نضجها , وانه بالإمكان تنميتها , إذ تشير دراسات بياجيه (Piaget) إلى إن القدرات العقلية بشكلها المنطقي المجرد تظهر في مرحلة المراهقة المبكرة التي تمتد عادة ما بين (11 - 17) سنة وحتى مرحلة الجامعة (Piaget, 1972, p. 121) .

تكمن أهمية البحث الحالي بالاتي:

1- أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة وهم طلبة المرحلة الاعدادية وبالأخص طلبة (السادس الاعدادي) لما لها دور فعال في إعداد الطلبة وتحديد مصيرهم التعليمي والمهني.

2- اهمية الاخفاق المعرفي ومدى تأثيره على اداء الطلبة وعملياتهم المعرفية المتمثلة ب(الانتباه, الأدراك , والتذكر).

أهداف البحث:

1- قياس الإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

2- الفروق في الإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية على وفق متغيري.

أ- الجنس (إناث- ذكور).

ب- التخصص الدراسي (علمي - ادبي).

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الإعدادية من كلا الجنسين (ذكور, وإناث) والتخصص (العلمي, والأدبي) والصف (السادس الإعدادي) للدراسات الصباحية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى/ بغداد، و للعام الدراسي (2023 - 2024).

تحديد المصطلحات:

الاخفاق المعرفي وقد عرفه كلا من:

1- **برود بنت (Broadbent,1982):** فشل الطالب في التعاطي مع المعلومة التي يتعرض لها سواءً كان ذلك في عملية التذكر او الانتباه لها و إدراكها، أم في تذكر الخبرة المرتبطة بها, في أداء مهمة ما (Broadbent, 1982, p. 114).

2- **مركل باك :(Merckelback,1996):** أتيان الفرد لجملة من الإخفاقات عنده أنجازه لمهمة معينة وغالباً ما يكون ذلك متسقاً مع فشل عملية التذكر (Merckelback, 1996, p. 720).

3- **دانيال وجسيكا :(Daniel&Jessica,2005):** انخفاض الانشغال بأحداث الحياة تصاحبها إخفاقات التذكر والتشوهات المعرفية (Daniel, 2005, p. 104).

التعريف النظري: اعتمد الباحثان تعريف (Broadbent,1982) للإخفاق المعرفي تعريفاً نظرياً لبحثهما الحالي كونه استند على نظريته في القياس والتفسير.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند اجابته على المقياس المستعمل في البحث الحالي.

الاطار النظري (للإخفاق المعرفي)

ويرى كل من ويلس و بروبدبنت أن الإخفاق المعرفي يتضمن ثلاثة عوامل للأخطاء الشائعة في الحياة اليومية الأخطاء أو الهفوات في التذكر والذاكرة كأن ي كون الشخص شارد الذهن (الأخطاء في التذكر)، أو الأخطاء والهفوات في الانتباه والإدراك للأشياء من حوله أي الفشل في ملاحظة شيء ما وثيق الصلة بالشخصية (الأخطاء في الإدراك)، أو الأخطاء في الأداء والمهارات الحركية وهي ما يسميها هفوات العمل(الأخطاء في الأداء)، وفي البحث الحالي يتم التركيز على أن الإخفاق المعرفي يتكون من ثلاثة أبعاد وهي:

1_ **الإخفاق في الذاكرة** (Memoryfailure): ويقصد به الأخطاء المرتبطة باسترجاع المعلومات.

2_**الإخفاق في الإدراك** (Perceptionfailure): ويقصد به الأخطاء في الوعي بالمستقبلات الحسية والانتقاء منها.

3_ **الإخفاق في الأداء** (Motorfunctioningfailure): ويقصد به الأخطاء غير المقصودة في أداء الأعمال (Broadbent, 1982, pp. 1-10) (Wallace, 2004, p. 307) فقد تعترض الفرد بعض الهفوات والأخطاء أثناء أداء مهمة قد اعتاد على إنجازها تؤدى إلى فشل في إنجازها، بالإضافة إلى الأفكار التي تتوارد إلى الذهن، ويسبب ذلك الكم الهائل من المنبهات والمثيرات والكثير من الهفوات والأخطاء، منها سقوط الأشياء، والارتطام بالأشخاص، وعدم الانتباه للأسماء والمناسبات الشخصية كتذكر تاريخ الأعياد والامتحانات الشفهية التي تقع بحياة الفرد اليومية التي اعتاد أداءها بنجاح وهذا ما أسماه علماء النفس بالفشل أو الإخفاق المعرفي (Atkinson, 1996, p. 170) .

وإن الإخفاق المعرفي ترافق حدوث الأخطاء في العمليات المعرفية العليا لذلك نجد إن أغلب النظريات أكدت على حدوث إخفاق في عمليات الانتباه والتذكر والتفكير، اذ نجد إن أغلب النظريات المفسرة للإخفاقات المعرفية مستمدة من نظريات الانتباه والإدراك (Broadbent, 1982, p. 16).

النظريات التي فسرت الاخفاق المعرفي :

اولاً- نظرية برودبنت:

يرى برود بنت ان لدى الفرد جهازاً يتضمن نظام تجهيز مركزي للمستقبلات خاصة بالقنوات الحسية، انه اذ حدث واستقبل الفرد مثيرين سمعيين مختلفين في آن واحد فإنَّ الأذن ستكون قناتين منفصلتين واحد لكل مثير تبعاً للخصائص الفيزيائية لكل مثير (others, 1980, p. 270).

ويصف برودبنت نظرية المصفاة بأنها تشبه عملية انتقاء لمثير محدد من بين عدد من المثيرات وذلك يشبه (Y) وبذلك فإن عملية الانتقاء عبر حرف المصفاة تعنى دخول مثير واحد من المثيرات وتحول دون باقي المثيرات، وبذلك يعنى الانتباه لمثير واحد وإهمال باقي المثيرات (Broadbent, 1982, p. 205) .

ويشير (pashler,1998) إلى أن الانتباه لدى برود بنت وهو الذي يحدد عملية انتقال ما يجب التركيز عليه من المعلومات التي تدخل القناة الوحيدة وما يتم إهماله من المعلومات القادمة من البيئة المحيطة والانتقاء يحدث قبل تمييز المثير ، وفي زمن يسمح بتحليلها فيزيائياً بينما تمييز المثير يجب ان يتم في حدود السعة الممكنة (Pashler, 1998, pp. 13-14).

وهذا ما أكده برود بينت ان الاختيار الادراكي اي ان هنالك بعض المعلومات تحظى بانتباه اقل ولا يكون التركيز اليها كافي ليتم اعدادها فلا تمر بمراحل التقسيم الادراكي او يتم فقدانها او نسيانها في المراحل الأولية من الفلترة ولا تتم معالجتها أو التعامل مع مضمونها في المراحل اللاحقة من عملية معالجة المعلومات (عدنان، 2004، صفحة 93) .

ويؤكد (Broadbent) على عدة مبادئ في توضيح نظريته وهي:

١- ان البنية للنظام الإدراكي للإفراد لا يستطيع جمع الكم الكبير من المثيرات والمعلومات المتعرض لها في كل موقف ولحظة .

٢- ان المستشعرات الحسية التي تأخذ المثيرات .

٣- تعمل المصفاةعلى مهام متسلسلة منها:

أ- تعمل الى فرز المعلومات النافعة عن غير النافعة.

ب- ادراك كلي للمعلومة او اهمالها. (النعيمي، ٢٠٠٧، صفحة ١١٢) .

ثانياً: نظرية الإضعاف لتريسمان (Treisman Theory, 1960):

تفترض هذه النظرية أن رسالة معينة يتم إضعافها أو تخفيفها وليس تنقيتها أو تصفيتها على أساس خواصها الطبيعية أو المادية (أر، ٢٠٠٧، صفحة 116).

كما تشير تريسمان إلى ان المثيرات تخفف بمقدار معين بعد أن تمر في سلسلة من الترشيح التي تعمل في مستويات الاعداد المختلفة، فالترشيحات المرنة لديها تأثيرات مميزة وتستطيع أن تحدث تخفيف مرن وبالعكس لو أن المثير المخفف يقع في مستوى ترشيح الحالات التي تتطابق معه سيصبح أقوى (Cadet, 1998, p. 144).

وبذلك يمكن أن يحدث الإخفاق المعرفي وفق نظرية تريسمان عندما يعجز الفرد في تحديد الرسائل أو المثيرات المهمة عن تلك غير المهمة، وعليه فإن عملية الاضعاف أو التخفيف لا تميز بين المثيرات الداخلة لا على مستوى المعالجة السابقة للانتباه بتحديد الخصائص الفيزيائية للمثيرات ولا على مستوى تحديد المعاني (David, 2007, p. 79) .

(منهجية البحث واجراءاته)

أولا: منهجية البحث:

قام الباحثان باستخدام أسلوب المنهج الوصفي للبحث الحالي نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية واهدافها و للتعرف على البينة العاملية للإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

ثانيا: مجتمع البحث:

ولغرض اختيار عينة البحث تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة مدارس الإعدادية التابعة لمديرية التربية الرصافة الاولى في بغداد للعام الدراسي (2023- 2024) البالغ عددهم (62904) وكما موضح في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1)

الرابع علمي		الرابع الادبي		الخامس علمي		الخامس الادبي		السادس علمي		السادس الادبي	
ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث

4130	5065	9602	7416	2427	3064	7882	5367	1608	2322	8018	6003
9195		17018		5491		13249		3930		14021	
المجموع الكلي 62904											

ثالثا:عينة البحث:

وهي جزء من المجتمع بحيث تتوافر فيه هذا الأجزاء خصائص المجتمع نفسه فيكون اختيار العينة بهدف التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع نفسه ويصبح ذلك ممكناً (داود وعبد الرحمن،1990، ص79)، والبالغ عددهم (400) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الإعدادية مقسمين الى ذكور واناث ووفق التخصص (علمي, ادبي) كما موضح في جدول رقم (2).

جدول رقم (2)

عينة البحث الأساسية موزعين حسب الجنس والتخصص

مدارس الذكور	السادس العلمي	السادس الادبي
عبدالله بن رواحة	35	11
الرسالة	31	43
ابي علاء المعري	18	19
الفراتين	16	27

مدارس الاناث	علمي	ادبي
عدن	45	29
بلقيس	13	50
ازهار الاعظمية	24	21

رابعا: أداة البحث:

مقياس الإخفاق المعرفي:

لغرض قياس الإخفاق المعرفي تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والأطر النظرية والمقاييس ذات العلاقة في ضوء ذلك تم تبني وترجمة مقياس الإخفاق المعرفي المعد من قبل برودبنت وجماعته عام (Broadbent, 1982) والذي يحتوي على (25) فقرة والذي صمم وفق طريقة ليكرت وبدائل رباعية (دائما, غالبا, أحيانا, نادرا) وكانت درجات التصحيح من (1,2,3,4) على التوالي وبحسب اتجاه الفقرات وبذلك تكون اعلى درجة للمقياس(100) درجة واقل درجة (25) وبمتوسط فرضي(62,5) .

مبررات تبني مقياس الإخفاق المعرفي لبرودبنت دون غيره وعلى النحو الآتي:

- تعد هذه النسخة من المقياس هي الأصل والتي أُعدت من قبل المنظر برودبنت (Broadbent, 1982)
- ان هذا المقياس قد تم بناؤه وفقا للتنظير الذي وضعه برودبنت في تفسير الإخفاق المعرفي وهو المنظور نفسه الذي اعتمده الباحثان في البحث الحالي.

– ان مقياس يحتوي على خصائص سيكومترية عالية لأنه وضع من قبل المنظر نفسه.

- **تصحيح المقياس:**

صحح المقياس على أساس اربعة بدائل وكان التصحيح من(1,2,3,4)، أي إن المستجيب يحصل على درجة (4) على الفقرة إذا كان قد اختار (دائما) و (3) إذا اختار (غالبا) و (2) إذا اختار (احيانا) و(1) اذا اختار (نادرا) .

- **تجربة التطبيق الاستطلاعي :**

قد طبق المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها (60) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً ووزعوا بالتساوي وكان الوقت المستغرق للإجابة (12–25) وجدول رقم (3) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3)

عينة التطبيق الاستطلاعي

الجنس	اسم المدرسة	العدد
ذكور	الفاروق	15
	ابابيل	15
اناث	يافا	15
	الاعتزاز	15
مجموع الطلبة	60	

القوة التمييزية لفقرات المقياس:

أشار كرو نباخ (Cronbach,1970) إلى أن هناك علاقة قوية بين دقة المقياس والقوى التمييزية .

ولتحقيق ذلك قام الباحثان بتطبيق مقياس الاخفاق المعرفي على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الإعدادية بلغ عددهم (400) اما الاستمارات التي خضعت للتحليل هي (216) و الجدول (4) يوضح ذلك .

جدول رقم (4)

القوة التمييزية لفقرات مقياس (الإخفاق المعرفي)

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدلالة
1	عليا	3.17	0.89	6.77	دالة
	دنيا	2.33	0.92		
2	عليا	3.19	0.92	12.61	دالة
	دنيا	1.6	0.93		
3	عليا	2.19	1.07	7.17	دالة
	دنيا	1.33	0.64		
4	عليا	2.18	1.15	10.54	دالة
	دنيا	1.43	0.74		
5	عليا	2.37	1.16	8.22	دالة

		0.69	1.31	دنيا	
دالة	9.54	1.06	3.03	عليا	6
		1.88	1.76	دنيا	
دالة	10.77	1.14	2.59	عليا	7
		0.85	1.67	دنيا	
دالة	8.56	0.99	3.04	عليا	8
		0.94	1.92	دنيا	
دالة	5.97	1	3.07	عليا	9
		1.05	2.24	دنيا	
دالة	9.52	0.85	3.45	عليا	10
		1.1	2.19	دنيا	
دالة	3.74	1.24	2.3	عليا	11
		1.04	1.71	دنيا	
دالة	9.46	1.12	2.43	عليا	12
		0.58	1.28	دنيا	
دالة	12.55	1.05	3.06	عليا	13
		0.71	1.56	دنيا	
دالة	13.2 1	0.87	3.27	عليا	14
		0.88	1.69	دنيا	
دالة	10.28	1.01	2.97	عليا	15
		0.87	1.66	دنيا	
دالة	7.18	1.14	2.48	عليا	16
		0.78	1.52	دنيا	
دالة	9.10	0.82	3.39	عليا	17
		1.04	2.23	دنيا	
دالة	8.48	1.11	2.74	عليا	18
		0.85	1.6	دنيا	
دالة	10.61	0.95	3.3	عليا	19
		1.06	1.84	دنيا	
دالة	6.82	1.2	2.42	عليا	20
		0.77	1.48	دنيا	
دالة	12.71	0.83	3.41	عليا	21
		0.95	1.86	دنيا	
دالة	12.46	0.62	3.7	عليا	22
		0.99	2.31	دنيا	
دالة	13.07	1.05	3.01	عليا	23

		0.63	1.47	دنيا	
دالة	10.68	1.13	2.9	عليا	24
		0.83	1.46	دنيا	
دالة	13.38	0.97	3.11	عليا	25
		0.77	1.52	دنيا	

الخصائص السيكومترية:

1- صدق المقياس:

وهو مدى نجاح الاختبار في القياس وفي التشخيص والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع الاختبار من أجله، أي إن الاختبار صادق لأنه يقيس ما وضع لقياسه (محمود ع.، 1998، صفحة 59) .

أ- الصدق الظاهري:

ويشير إلى مدى صلة فقرات الاختبار بالمتغير المراد قياسه، كما يعبر عن دقة تعليمات المقياس وموضوعتيها وملاءمتها للغرض الذي وضعت من اجله (الإمام وآخرون ،1990، ص130), وتحقق هذا النوع من الصدق عند عرض المقياس على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (30) محكماً، وحظيت فقرات المقياس بموافقة المحكمين جميعهم

ب- الصدق المنطقي :

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق للمجال السلوكي الذي يقيسه المقياس ومن خلال التصميم المنطقي للفقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لهذا المجال (Allen, 1979, p. 96).

2 - ثبات المقياس:

أ-طريقة إعادة الاختبار

ان من أيسر الطرائق للحصول على قياسات متكررة للمجموعة ذاتها من الأفراد ولقياس السمة ذاتها (او المقدرة ذاتها) هو تطبيق المقياس نفسه مرتين (ملحم،2002،ص252) بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار(0,84).

ب- معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

تعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أُخرى في المقياس ، ولاستخراج الثبات للإخفاق المعرفي تم استعمال معادلة (ألفا كرونباخ) للاتساق الداخلي (Nunnally, 1987, p. 230). ولاستخراج الثبات بهذهِ الطريقة خضعت درجات استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (400) استمارة لمعادلة الفا وقد بلغ معامل ثبات ألفا لمقياس الإخفاق المعرفي (0,86)، وهو معامل ثبات يمكن الركون إليه، وبذلك أصبح بالإمكان تبني مقياس الإخفاق المعرفي الذي اعده (Broadbent, 1982) بوصفه أداة لقياس الإخفاق المعرفي.

وصف وتطبيق المقياس بصورته النهائية :

تكون المقياس بصورته النهائية من (25) فقرة، ووضع اربعة بدائل متدرجة للمقياس وفق طريقة ليكرت، وتكون درجة تصحيحها تصاعديا (4,3,2,1) للفقرات، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (100) وأدنى درجة (25) وبمتوسط فرضي(62,5).

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

1- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation): استعمله الباحثان في استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة التجزئة النصفية بين نصفي المقياس.

2- معادلة سبيرمان- براون (Spearman-Brown formula): استخدم لتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

3- الاختبار التائي لعينة واحدة(T- test For one Sample): استخدم للتعرف على الإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

4- (Anov): استخدماه للتعرف على الفرق في الاخفاق المعرفي

علماً أنه تم استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم التربوية والاجتماعية (SPSS) في الحاسب الآلي لتطبيق الوسائل الإحصائية.

تطبيق المقياس:

بعد تطبيق لمقياس الاخفاق المعرفي على افراد العينة البالغ عددهم (379) طالب وطالبة والتي تم تحديدها بناءاً على معادلة (ستيفين ثامبسون) وقد حصل الباحثان على عدد من المؤشرات الاحصائية الموضحة في الجدول (5) .

جدول رقم (5)

الخصائص الإحصائية الوصفية لعينة البحث لمقياس الاخفاق المعرفي

ت	المؤشرات	القيم
1	المتوسط Mean	57.86
2	الوسيط Median	57
3	المنوال Mode	52
4	الانحراف المعياري Std .Dev	12.52
5	الالتواء Skewness	0.21
6	التفلطح Kurtosis	0.19
7	اقل درجة Minimum	25
8	اعلى درجة Maximum	97

عرض النتائج وتفسيرها:

الهدف الأول: قياس الإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية:

لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس الاخفاق المعرفي على عينة البحث البالغ عددهم (379) طالب وطالبة ، وقد أتضح إن المتوسط (57.99) وبانحراف (12.62) درجة، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (62.5) ، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين إنه هنالك فرق دال إحصائيا إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (6.96) وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.96) بدرجة حزية (378) يوضح ذلك الجدول رقم (6) .

الجدول رقم (6)

الاختبار التائي لعينة واحدة لعينة البحث ككل لـ(مقياس الإخفاق المعرفي)

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة

دال لصالح الفرضي	378	1.98	6,96	62.5	12.62	57.99	379

وتشير النتائج الى ان طلبة المرحلة الاعدادية يتمتعون بدرجة منخفضة من الاخفاق المعرفي ,وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (Reason,1988)، ودراسة الدوري (2012) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه طلبة الاعدادية لهم القدرة على إدارة المصادر المعرفية بطريقة تقلل من الإخفاق المعرفي بعيداً عن السهو وشرود الذهن بالمرغم من التأثرات التي يشكون منها بسبب الأوضاع غير المستقرة ومشاكل الدنيا تعصف بهم إلا أنهم يطورون مهاراتهم المعرفية لكي تنشط قدراتهم العقلية وتصبح أكثر توافقاً مع المواقف المعروضة, وتعد هذه النتيجة مؤشرا على حُسن قدرة الطلبة على معالجة المعلومات التي يتلقوها من البيئة الخارجية المحيطة بهم . ثُمَّ قلة حدوث الأخطاء والإخفاق المعرفي أو التأقلم مع المواقف التي تثير التوتر وتؤدي الى الأخطاء المعرفية.

الهدف الثاني: تعرف الفروق في الاخفاق المعرفي وفق متغيري (الجنس والتخصص) .

ولتحقيق هذا الهدف استعمل الباحثان تحليل التباين الثنائي والجدولين (7) و(8) يوضحا ذلك .

جدول رقم (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة ككل من (الجنس و التخصص)

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر علمي	90	54.33	12.72
ذكر ادبي	90	54.29	10.85
ذكور كلي	108	54.31	11.79
انثى علمي	111	59.98	11.30
انثى ادبي	88	63	13.65
اناث كلي	199	61.32	12.45
علمي كلي	201	57.45	12.25
ادبي كلي	178	58.45	13.03
العينة الكلية	379	57.99	12.62

جدول رقم (8)

نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في الاخفاق المعرفي وفق متغيري

(الجنس و التخصص)

مصدر التباين s.of.v	مجموع المربعات s.of.s	درجة الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	الدلالة Sig
الجنس	4742.041	1	4742.041	32.26	دال

التخصص	226.997	1	226.997	1.54	غير دال
الجنس* التخصص	220.183	1	220.183	1.50	غير دال
الخطأ	55124.453	375	146.999	----	----
الكلي	1334702	379	----	----	----

وتشير نتائج جدول (9) إلى ما يأتي :

1 – هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الاخفاق المعرفي وفق متغير الجنس ولصالح الإناث.

2– لاتوجد فروق إحصائية في الاخفاق المعرفي وفق متغير التخصص.

3– ليس هناك تفاعل دال بين متغيري الجنس والتخصص .

واختلفت نتائج الفرض الحالي ونتائج بحث حوراء، كرماش حيدر كاظم (٢٠١٨)، والتي توصلت إلى لا وجود للفروق بين الطلاب والطالبات في الإخفاق المعرفي، كما اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج بحث أمل العباجي (٢٠١٩) والتي توصلت إلى ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإخفاق المعرفي الصالح الذكور .

التوصيات :

1– الاستفادة من مقياس الإخفاق المعرفي لتحديد الطلبة الذين يعانون من الإخفاق المعرفي وأعاده تنمية مهاراتهم المعرفية والعقلية المتمثلة في الانتباه والادراك والتذكر واسترجاع لرفع مستوياتهم المعرفي.

2– العمل على إقامة برامج لتنمية القدرات والمهارات العقلية المعرفية عن طريق مراكز علمية إرشادية للطلبة لتجنب الوقوع في الاخفاق المعرفي

3– تدريب الطلبة على بعض الاستراتيجيات والانشطة التي تساعد على تقليل مستوى الاخفاق المعرفي

المقترحات :

1– اجراء دراسة للإخفاق المعرفي مع متغيرات للشخصية كالاتزان الانفعالي .

2– أجراء دراسة مقارنة للجامعات للإخفاق المعرفي بين الأقسام العلمية والأقسام الإنسانية.

المصادر والمراجع

العتوم ، عدنان. (2004). *علم النفس المعرفي ، ط1*. عمان ، الأردن : دار المسيرة .

اندرسون جون أر. (٢٠٠٧). *علم النفس المعرفي وتطبيقاته، ترجمة: سليط محمد صبري، والجمال، رضا سعد، ط1*. عمان، الأردن: دار الفكر.

سمية أحمد الجمال ، بسبوسة أحمد الغريب، هائم أحمد سالم ، فتحي عبد الرحمن الضبع، أحمد. (٢٠١٨). *ضبط الانتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. دراسات تربوية ونفسية كلية التربية*. جامعة الزقازيق .

عوض، عباس محمود. (1998). *القياس النفسي بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

قطامي، يوسف محمود. (١٩٨٨). *سيكلوجية التعليم ، والتعليم الصفي*. عمان: دار الشروق.

Broadbent, D. E. (1982). *The cognitive failures questionnaire (CFQ) , 21(1).* Journal of Clinical Psychology and its correlates British.

.J, W. (1988). *Assessing cognition legitimizing meaacognition as ateaching goal ,Reflect,4(1).*

Daniel, M. &. (2005). *cognitive failure in every life.* New York: Guilford Press.

David, L. L. (2007). *Introduction to Psychology McGraw-Hill book Co.* new York, U.S.A.

Freud, S. (1914). *The Psychopathology of Everyday Life (Brill, A.A. trans).* New York: The Macmillan Company.

H.E. Pashler .(1998) .*The psychology of attention* .London, England: The MIT press.

Herndon, F. (2008). *Testing mindfulness with perceptual and cognitive factors: - External vs. internal encoding, and the cognitive failures questionnaire. Personality and Individual Differences, 44(1).*

Lusciano Mecacci, e. a. (2002).

M.J& .Yen , W .M. Allen .(1979) .*Introduction to Measurement theory* .California : Brooks Cole.

Mathews, G. &. (1988). *Relation ships between anxiety self consciousness and cognitive failures cognitive and Emotion., 2.*

Merckelback. (1996).

N., Brewer, G. A & ,.Spillers, G. J. Unsworth .(2012) .*Variation in cognitive failures: an individual differences investigation of everyday attention and memory failures. , 67, http://doi.org/10.1016/J.JML.2011.12.00* .Journal of Memory and Language.

others, B. A. (1980). *Psychology Understanding Behavior. 2ed. Halt Sanders,.* U.S.A.

Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology. : .* London: Routledge & KeganPaul.

Reason, J. (1988). *Stress and cognitive failure. In S. Fisher & J. Reason (Eds), Handbook of life stress, cognition, and health.* New York.

Wallace. (2004).

Yamanaka, A. (2003). *Relations of mood states with types of typical Cognitive failure in every life: Adiary study. Psychological Reports, 92(1).*

التعلم النشط لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. رغد إبراهيم عباس الموسوي

raghadraghad77@gmail.com

الجامعة المستنصرية، كلية التربية،قسم العلوم التربوية والنفسية

الملخص:

ظهر مفهوم التعلم النشط في العقد الأخير من القرن العشرين وزاد الاهتمام به في القرن الواحد والعشرين، وهو أحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الايجابي الكبير على عملية التعلم داخل القاعة الدراسية وخارجها من جانب طلبة المدارس والمعاهد والكليات والجامعات، ويعد التعلم النشط أحد أهم المبادئ التي تستند إليها النظرية البنائية كونه يؤكد على نشاط المتعلم ومعارفه التي يخزنها لديه بشكل فردي أو حي وبناء معارفه الحالية، إذ يقوم المتعلم بتعديل المفاهيم المعرفية الموجودة داخل بنيته العقلية ومعالجة تلك المفاهيم والمعلومات لتغيير هذه البنية المعرفية، لذلك فأن هذا المفهوم يستحق أن تبذل له العناية والدراسة وتوظيفه في داخل المؤسسة التعليمية وخارجها حتى ترجع الفائدة على الطلبة.

يستهدف البحث الحالي التعرف على التعلم النشط لدى طلبة الجامعة، والفروق ذات الدلالة الإحصائية في التعلم النشط لدى طلبة الجامعة حسب متغير الجنس (ذكور- إناث)، والفروق ذات الدلالة الإحصائية في التعلم النشط لدى طلبة الجامعة حسب متغير التخصص (علمي- إنساني)، وللتحقق من هذه الأهداف تم اختيار عينة البحث والدراسة من طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية من الأقسام الحاسبات واللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية، إذ بلغ عدد أفرادها (136) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة كلية التربية، وتم تطبيق مقياس التعلم النشط والذي يتم بناءه من قبل الباحثة والذي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة للثبات والصدق، وبعد الانتهاء من مجمع البيانات حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة وباستعمال الاختبار التائي (t-test) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- إنساني) في مقياس التعلم النشط .

كشفت نتائج البحث الحالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء أفراد العينة ومتوسط المجتمع ولصالح أفراد العينة، وأن عينة البحث يوجد لديها تعلم نشط، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث في التعلم النشط، وكشفت نتائج البحث أن وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء التخصص العلمي والإنساني ولصالح التخصص العلمي في مقياس التعلم النشط.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، النظرية البنائية، نظرية فيكوتسكي، نظرية بياجيه جون ديوي، طلبة الجامعة المستنصرية.

Active learning among university students

Dr. Raghad Ibrahim Abbas Al-Musawi

Mustansiriya University , Faculty of Education,Search is intended for post

Abstract:

The concept of active learning appeared in the last decade of the twentieth century, and interest in it has increased in the twenty-first century. It is one of the contemporary educational and psychological trends that has a significant positive impact on the learning process inside and outside the classroom by students in schools, institutes, colleges and universities. Active learning is one of the most important principles that... The constructivist theory is based on it, as it emphasizes the learner's activity and knowledge that he stores individually or in his neighborhood and building his current knowledge. The learner modifies the cognitive concepts that exist within his mental structure and processes those concepts and information to express this cognitive structure. Therefore, this concept deserves to be given care and employment. Inside and outside the educational institution, it is good to raise interest for students.

The current research aims to identify Active learning among university students, Statistically significant differences in active learning among university students according to the gender variable (males - females), Statistically significant differences in active learning among university students according to the specialization variable (scientific - humanities). To verify these objectives, the research and study sample was selected from students of the College of Education at Al-Mustansiriya University from the departments of computers, Arabic language, and educational and psychological sciences, as the number of its members reached (136) Male and female students were randomly selected from the College of Education students. The active learning scale was applied, which was built by the researcher and has good psychometric properties for reliability and validity. After completing the data collection, the means and standard deviations of the performance of the sample members were calculated using the t-test.) for independent samples to test differences between gender (males - females) and specialization (scientific - humanities) in the active learning scale.

The results of the current research revealed: There are statistically significant differences at the level (0.05) between the average performance of the sample members and the average of the community, in favor of the sample members, and that the research sample has active learning, The results showed that there were no statistically significant differences at the level (0.05) between the average performance of males and the average performance of females in active learning, The results of the research revealed that there were statistically significant differences at the level (0.05) between the average performance of the scientific and humanities specializations and in favor of the scientific specialization in the active learning scale.

Keywords: active learning, constructivist theory, Vykotsky's theory, Piaget's theory, students of Al-Mustansiriya University.

الفصل الأول

منهجية البحث والدراسة

أولاً: مشكلة البحث والدراسة:

يشهد العالم اليوم تغيرات اساسية في جميع جوانب الحياة، وذلك بسبب التسارع الحاصل في ميادين المعرفة والمعلومات والاتصالات بشتى أشكالها وأنواعها، وأصبح الفرد عاجزاً عن مواكبة هذه التغيرات، الأمر الذي دفع المجتمعات إلى التفكير الجدي بتقييم سياساتها التربوية وإعادة النظر في صياغة استراتيجياتها وفلسفتها، وذلك في ضوء هذه المتغيرات. ولم تقتصر وظيفة التربية على حشو أذهان الطلبة بالمعرفة وبالمعلومات فقط، بل بايجاد الفرد المبدع الذي يستطيع توظيف قدراته في ايجاد نواتج ومنجزات تحقق له ولمجتمعه التقدم والرقي والرفاهية (ريان 1999، 33).

وازاء هذا التوجه في الفكر التربوي الحديث، الذي جعل من التربية قوة أساسية في توجيه تيار التغيير وتطويع كافة المستجدات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة لخدمة المجتمع، كان لابد من النظر بجدية إلى مدخلات العملية التربوية وعلى رأسها أساليب التدريس وطرائقه المتنوعة المستخدمة داخل الحجرة الدراسية، بحيث يتم تبني طرائق تدريس حديثة تجعل من المتعلم قائداً لدفة التغيير، وموجهاً لها، ويعمل في الحقيقة على استثارة تفكيره، ويدفعه ذلك كله إلى العمل والبحث والابتكار من أجل تعلم أفضل، وبالتالي تمكنه من الاستقلالية في التعلم، مع القدرة على التصدي لمشكلاته الحياتية والعمل على حلها، واتخاذ القرارات اليومية المهمة، وتحمل المسؤوليات الضرورية، مما حدا بالتربويين إلى اجراء العديد من البحوث والدراسات في ميدان (التعلم النشط)، والتي تم من خلاله ايجاد نماذج مختلفة من طرائق التدريس والنظريات التعليمية التي تراعي حاجات المتعلمين وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم المختلفة، وكان منها على سبيل المثال طرق الاستقصاء، والاكتشاف وحل المشكلات والتعلم الفردي والتعلم التعاوني والتعلم النشط.

إلاّ أن هذه السمة لم تكن موجودة منذ عهد قريب في المؤسسة التربوية، التي ركزت ولفترة طويلة جداً على التعلم الفردي والتنافسي، مما أدى إلى ظهور الأنانية والفردية، مقابل الجماعية والتعاون، وإلى احتكار المعرفة، مقابل نشرها وتعميمها، وقد أدى هذا كله إلى تخريج أجيال اعتادت على التلقين والحفظ، ولم تتعود على التفكير والتعاون وابداء الآراء والخروج عن الروتين والتقليد وما هو مألوف، مما زاد في البعد عن مسايرة الثورة المعرفية والتقدم التكنولوجي السائد في العالم المتقدم، وبالتالي وجود مواطن عاجزة عن التعامل مع معطيات العصر الذي يعيش فيه وفقدان المقدرة على اتخاذ قرارات عندما تواجهه أبسط المشكلات.

وكانت المناداة بضرورة استخدام التعلم النشط كاستراتيجية تعليمية تعلمية قد تبلورت نتيجة اجراء الكثير من الدراسات المسحية لمعرفة اهتمامات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم، وجاءت النتائج لتؤكد على تفضيل الطلبة للأنشطة التي تشبع حاجاتهم مثل الاخاء والمحبة والتعاون، كما أكدت الدراسات الحديثة على أن الطلبة حين يتعلمون من بعضهم بعضاً ويجري بينهم التشاور والتفاعل والنقاش، ويتبادلون الخبرات والمهارات، يكون تعلمهم أفضل وأكثر ثباتاً من أن يتعلموا لوحدهم، ولا يتأتى ذلك إلاّ من خلال استخدام عمل مفيد وتعاوني مثمر، وهو التعلم النشط (سعادة و وآخرون 2008، 35).

ومن هذا العرض الموجز لمشكلة البحث والدراسة يمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة بالتساؤل الآتي : **(هل طلبة الجامعة يستخدمون التعلم النشط في تعلمهم)؟.**

ثانياً: أهمية البحث والدراسة نشأة التعلم النشط:

إنّ فكرة التعلم النشط ليست بجديدة، ولكنها قديمة قدم البشرية ذاتها، ولقد أشار أحد العلماء قديماً إلى هذه الفكرة من خلال مقولته التي أطلقها "لكي يتعلم الفرد بشكل أفضل، يجب عليه أولاً أن يحدد رفيقه الذي يعاونه في التعلم"، في حين أضاف آخر إلى هذا الاتجاه قائلاً "إنّ الطلبة يمكنهم تحقيق استفادة أكبر من التعليم عندما يقومون بتعليم بعضهم بعضا (سعادة و وآخرون 2008، 35-36).

أمّا فكرة التعلم النشط في المؤسسة التربوية، فهي قديمة أيضاً، حيث نادى الكثير من التربويين بضرورة أن يتعلم الطلبة من بعضهم بعضا منذ العام 1900م، وذلك على يد العالم كيرت كوفكا Kurt Koffka أحد واضعي نظرية الجشطالت في علم النفس، الذي أكد على أن المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء، وقد قام كيرت ليون (Kurt Lewin) بتطوير أفكار كوفكا ما بين عامي (1935- 1984) حول نقطتين أساسيتين هما: أن أساس عمل المجموعة هو الاعتماد المتبادل، وأن حالة التوتر الداخلي لدى أعضاء المجموعة تدفعهم إلى العمل، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة أو المنشودة لهم، وفي الفترة ما بين عامي (1949- 1962) قام المربي المعروف مورتن دويتش (Morton Deutsch) بصياغة مصطلح التعاون النشط، بينما قام المربي المشهور ديفيد جونسون (David Johnson) بتطوير أفكار دويتش كي تمثل نظرية الاعتماد المتبادل الاجتماعي. إلاّ أن هذه المحاولات كانت عبارة عن أفكار نظرية بحاجة إلى تطبيق عملي على أرض الواقع في المؤسسة التربوية، حيث تم تطبيق هذا الجانب في بريطانيا في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي على نطاق واسع، عندما تم استخدام التعلم النشط، وبعدها تم نقل هذه الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية عندما تم افتتاح مدرسة تُعنى بهذا الأسلوب في مدينة نيويورك عام (1806م)، وتم التركيز على استخدام هذا النمط في المدارس الأمريكية في أوائل القرن التاسع عشر الميلادي، وعمل العامل باركر (Parker) على تطور فكرة التعلم النشط التطبيقي في الفترة ما بين عامي (1875- 1880) حيث أشار إلى أهمية التعلم النشط في إثارة دافعية الطلبة وتنمية مهارة التعاون والإخلاص الشديد في سلوكهم، ثم تبعه جون ديوي (John Dewey) الذي عزز استخدام التعلم النشط حتى أصبح جزءاً من أسلوبه الشهير في العالم، الذي بين أن قاعات الدراسة يجب أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر وأن تكون مختبراً لتعليم الحياة اليومية (حريري، 2001، ص7).

ولقد كان من بين أكثر المربين تأثيراً بالتعلم النشط منذ بداية القرن العشرين الفيلسوف الأمريكي المشهور جون ديوي (John Dewey) الذي كان يعتقد أن التربية تمثل طريقة أو أسلوب للحياة، وأن المدارس تقع عليها مسؤولية استحواذ اهتمام الطلبة من أجل توسيع مداركهم وآفاقهم ومساعدتهم للاستجابة للأفكار الجديدة والمؤثرات المختلفة، أما عن التعلم فكان يرى ديوي أنه عملية نشطة وحيوية وتقوم في الأساس على دعم رغبة الطلبة للاطلاع الحقيقي على العالم الذي يحيط بهم، بحيث يكون هذا التعلم متمركزاً حول الطالب ومستجيب لمدى التطور في اهتماماته وأنشطته الاجتماعية ونجده يعتقد بأن من مهام المدرسة العمل الدؤوب والمتواصل على بناء ورعاية الاهتمامات الطبيعية للطلبة في البيئة التعليمية، وذلك عن طريق تهيئة الظروف الملائمة لتشجيع الطلبة على التفاعل والاتصال مع بعضهم البعض، حيث أن التفاعل الإيجابي والتعلم النشط يشجع الطلبة ويساعدهم في الحصول على تغذية راجحة عن الأنشطة التي يقومون بها، أنهم يتعلمون أنماط سلوكية ملاءمة من الناحية الاجتماعية ويفهمون المطلوب منهم القيام به خلال التعلم النشط والتعاون مع الطلبة الآخرين في وقت واحد (Dewey 1940, 37).

وأشارت نتائج عدد من الدراسات التربوية والنفسية الميدانية والتجريبية خلال فترة العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين إلى أن سلوك الطلبة يتغير عند التحاقهم بأنشطة التعلم النشط، وذلك بفعل تأثير الطلبة الآخرين عليهم، فقد وجد أولبورت (Allport, 1924) أن هناك زيادة واضحة في الكم والكيف لعمل الطلبة عندما تتاح لهم الفرصة لرؤية الطلبة الآخرين وسماعهم والتفاعل معهم (Allport 1924, 38).

وأكد واتسون (Watsno, 1928) في التعلم النشط أن الطلبة يفكرون بطريقة أكثر فاعلية من تفكير طالب لوحده، كما لاحظ شاو (Shaw, 1932) بأن الطلبة يكونون أكثر انتاج عندما ينخرطون في التعلم النشط من أن يعملوا بشكل منفرد، وفي الوقت نفسه أوضح ميد (Mead, 1937) بأن الطلبة يتعاونون مع البعض عندما يهدفون للوصول إلى نتائج أو مخرجات تفيد الجميع وتهمهم، وأشار كل من مي ودوب (May & Doob, 1937) إلى أن الطلبة يتعاونون عندما يكون بينهم علاقات قوية ويحرصون على العمل معاً من أجل هدف مشترك على العكس نجد أن الطلبة يتنافسون بشدة عندما يقل التواصل بينهم أو يكاد ينعدم. (May and Doob 1937, 52)

وفي عقد السبعينات من القرن العشرين عادت الدراسة من جديد عملية الاهتمام بالتعلم النشط، وفي ضوء التقدم الذي طرأ على البحث التربوي الامبريقي (Empirical Research) على عملية التعلم النشط، والذي ركز على المخرجات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة الذين يساعدون بعضهم بعضاً كي يتعلموا، مثل دراسات براون ورفاقه (Brown, et.al., 1971)، ودراسة كلوارد (Cloward, 1967) ودراسة إبستين (Epstein, 1978) ودراسة جارتنر ورفاقه (Gartner, et. al., 1971) ودراسة لين ورفاقه (Lane et.al., 1972).

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات، بأنه يمكن تدريب الرفاق من الطلبة من أجل تسهيل عملية التحصيل الأكاديمي، والتقليل من أنماط السلوك غير السليمة، وزيادة عملية اكتساب مهارات العمل والمهارات الدراسية وتدريس مهارات التفاعل بين الأفراد والجماعات مثل دراسة كل من جرينود وهوبس (Greenwood and Hops, 1981) ودراسة دامون (Damon, 1984). وكانت الفوائد الناجمة عن نتائج هذه الدراسات ودراسات أخرى تالية لها مثل دراسة ألين (Allen, 1976) ودراسة داينين ورفاقه (Dineen, et.al., 1977) قد ساعدت كثيراً في اثارة الاهتمام من جديد بالتعلم النشط وكيف يمكن تطبيقه لتسهيل عملية التعلم وتنشيط الناحية الاجتماعية بين الطلبة، وقد رأى كل من جونسون و جونسون (Johnson & Johnson, 2000) بأن نتائج هذه الدراسات قد ساهمت أيضاً في زيادة التركيز على قضايا المجموعات، وذلك عن طريق المقارنة بين التعلم النشط من جهة والتعلم بالشكل التنافسي أو بالنمط الفردي وبنمط حل الصراع ونمط التفاعل بين الثقافات المختلفة من جهة ثانية مثل دراسات دويتش (Deutsch, 1969, 1979, 1984) ودراسات جونسون وجونسون (Johnson & Johnson,1974,1979, 1981) ودراسة شاران (Sharan, 1980)، ومع ذلك، فإن الاهتمامات الزائدة وكثرة الشيوع التي حصلت بعد ذلك، قد تمحورت حول فوائد التعلم النشط، مقارنة بفوائد التعلم التنافسي والتعلم الفردي، وقام جونسون ورفاقه (Johnson, et, al., 1981) بنشر النتائج المتعلقة بالتحليل فوق المعرفية لمجموعة كبيرة من الدراسات بلغت (122) دراسة أظهرت نتائج تلك الدراسات بأن التعلم النشط يشجع على التحصيل المرتفع والانتاجية العالية والزيادة في التعلم أكثر من العلاقة التنافسية والعمل الفردي في وقت واحد، وأن هذه النتائج متناسقة بين المواد الدراسية المختلفة كاللغات والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والتربية الرياضية ولجميع أنماط التعلم على مستوى المرحلة الأساسية والثانية والتعليم العالي الجامعي، والواجبات وأنشطة ومشاريع تعليمية معرفية متنوعة ما هذا بالإضافة إلى أن حتى عند استخدام المجموعات التنافسية ومرورها في خبرات قائمة على التعلم النشط أو المتنافس أو الفردي، فإن التفوق كان من نصيب نمط التعلم النشط والانتاجية وكانت لديه أفضل من بقية الأنماط الأخرى . (Johnson and Johson 1981)

وقام سلافن (Slavin, 1989) بإجراء مراجعة علمية ليبين دراسة ميدانية وتجريبية دارت حول التعلم النشط في المرحلتين الأساسية والثانوية خلال الفترة (1972-1987) حيث وجد أنه على الرغم من أن التعلم النشط يمثل وسيلة فاعلة بزيادة تحصيل الطلبة الأكاديمي (Slavin 1989).

إضافة إلى ذلك، فقد وجد شاران (Sharan, 1980) أن الطلبة يؤدون المطلوب منهم بفاعلية كبيرة عندما يعملون مع بعضهم البعض، ولاسيما من خلال تعليم الرفاق والتحقق الجماعي، أكثر مما لو تم ذلك عن طريق تدريس الصف كله فيما يسمى بالأسلوب

التقليدي، ومع ذلك، فإن أسلوب التحقق الجماعي يؤدي للوصول إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي والتفكير من أسلوب تعليم الرفاق. وقد أرجع شاران ذلك أن التبادل في العلاقة بين الطلبة والتي تساعد كثيراً في توضيح مجالات سوء الفهم التي تحدث، وتعمل على تنمية مهارات حل المشكلات لديهم، فالتبادل في العلاقة بين الطلبة الذين يعملون ضمن التعلم النشط، يؤدي إلى المساعدة في تنمية السلوك الإيجابي والفهم الصحيح كي يكونوا عوناً للآخرين، ولديهم الشعور بالقدرة على ادارة مطالب المجموعة، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو اقامة علاقات بناءة مع الآخرين مهما اختلف أُصولهم العرقية والاجتماعية، وتتلخص اهمية الدراسة الحالية:

(Sharan and Sharan 1976)

1- أن التعلم النشط يعتبر استراتيجية تدريس فعالة.
2- يمكن استخدامها لزيادة التحصيل الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة.
3- تساهم في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعلم والعمل مع الآخرين.
4- تطور فهم لدى الطلبة لبعضهم بعضا، مهما تعددت أعراقهم وأصولهم.
5- بينما يحصل التعلم النشط على قبول بين المربين على أنه استراتيجية تزيد من المخرجات الايجابية للاتجاهات البناءة والتحصيل العالي والعلاقات الاجتماعية القوية.
6- تمكين الطلبة من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين .
7- تشجيع الطلبة على المرور بميزات تعليمية وحياتية حقيقة كالتعلم النشط يقدم أساساً على مبدأ التعلم عن طريق الخبرة .
8- ينمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين .
9- تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي .
10- ينمي الدافعية في اتقان التعلم .
11- مساعدة المتعلم على فهم الأفضل لما تعلمه .
12- قياس قدرة الطلبة على بناء الأفكار الجديدة وتنشيطها .
13- تنمية مهارات التفكير العليا .
14- يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة .

ثالثاً: أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

1- التعلم النشط لدى طلبة الجامعة .
2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتعلم النشط لدى طلبة الجامعة حسب متغير الجنس (ذكور- إناث).
3- الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتعلم النشط لدى طلبة الجامعة حسب متغير التخصص (علمي- إنساني).

رابعاً: حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، الدراسة الصباحية الجنسين (ذكور- إناث) وللتخصص (العلمي والإنساني) للعام الدراسي 2022-2023.

خامساً: تحديد المصطلحات:

التعلم النشط:

عرفه كل من :

1- (الباوي والشمري، 2023): إن التعلم النشط ما يقوم به المتعلمين بممارسة بعض المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى المعلم وتدور عناصر التعلم النشط حول ممارسة المتعلم للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وإلقاء الأسئلة والحركة والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره (الباوي و الشمري 2020، 30) .

2- (نور الهدى، 2023): هو ذلك النوع من التعلم الذي يجعل من المتعلم عنصراً فعالاً ومشاركاً إيجابياً في العملية التعليمية العلمية ومسؤول عن تعلمه من خلال قيامه بالبحث والتقصي واكتشاف المعلومات واكتساب المهارات واتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه وكل هذا يكون تحت إشراف وتوجيه من المعلم لتحقيق الأهداف المرجوة (نور الهدى، بو القمح و حيواني 2023، 917) .

3- (الساعدي وآخرون، 2021): هو نشاط المتعلم ومعارفه التي يجريها لديه بشكل فردي أو جماعي وبناء معارفة الحالية إذ يقوم المتعلم بتعديل المفاهيم المعرفية الموجودة في داخل بنيته العقلية ومعالجة تلك المفاهيم والمعلومات لتغيير هذه البنية المعرفية (الساعدي و آخرون 2021، 255-266) .

4- (الباوي والشمري، 2021): هو التعلم المتمركز حول الطالب يقوم بدور فعال في عملية التعلم عن طريق التفاعل النشط مع بعضهم البعض ويقومون بالملاحظة والموازنة والتفسير واكتشاف العلاقات ويتواصلون بصورة ميسرة مع زملائهم الآخرين (الباوي و الشمري 2020، 30).

5- (أسعد، 2017) بأنه: "التعلم الذي يجعل المتعلم عضواً فاعلاً ومشاركاً في عملية التعليم والتعلم، مسؤولاً عن تعلمه، وعن تحقيق أهداف التعليم عن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي تقييم انجازاته (أسعد 2017، 11).

6- (رمضان، 2016): وحسب تعريف النظرية البنائية للتعلم النشط أن الطالب يتعلم بشكل أفضل عندما يتفاعل مع الطلبة الآخرين ويقوم التعلم النشط على مبدأ التعلم بالعمل والفهم العميق للمادة التعليمية وطرح الاسئلة وحل المشكلات المتنوعة والوصول إلى التعميمات واتخاذ القرارات ويؤثر إيجابياً في اتجاهات الطلبة ويعزز ثقة الطالب بنفسه ، ويجعل المتعلم هو المسؤول عن تعلمه ومنظماً لذاته ومتأصلاً في طرق تعلمه وتفكيره (رمضان 2016، 5) .

7- (رمضان، 2016): إن الطالب يتعلم أفضل عندما يتفاعل مع الطلبة الآخرين (رمضان 2016، 5).

8- (الساعدي وآخرون، 2012)، بأنه: " طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، يشترك فيه الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي" (الساعدي و آخرون 2021، 270) .

9- (شاهين، 2011) بأنه: "تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي" (شاهين 2011، 104) .

10- (سعادة وآخرون، 2011): هو النشاط المتعلم ومعارفه التي يخزنها لديه بشكل فردي أو جماعي، وبناء معارفه الحالية، إذ يقوم بتعديل المفاهيم المعرفية الموجودة داخل بنيته العقلية ومعالجة تلك المفاهيم للتعبير عن هذه البنية المعرفية (سعادة و آخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق 2011، 21)

11- (كوجك، 2008): إن التعلم النشط يستمد أساليب واستراتيجيات من الفكر البنائي (Constructivism) حيث يرى أنصار الفكر البنائي أن التعلم يتضمن العمل النشط من جانب المتعلم في تكوين أو بناء مخططات (Schemes) يوظفها المتعلم في فهم المادة التعليمية واصفاً معنى ودلالة عليها فالمتعلم هو الذي ينشئ المعرفة استناداً إلى المعلومات السابقة نتيجة جهد نشط من جانبه لتجريد المعنى وربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية (كوجك 2008، 130)

12- (Lorenzen, 2006) الذي يرى فيه: "طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من الدور الاعتيادي للطالب الذي يقوم بتدوين الملاحظات إلى الدور الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة مع زملائه خلال العملية التعليمية تحت إشراف وتوجيه المعلم (سعادة و آخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق 2011، 31).

13- ماكيني وآخرون (2004): قيام المتعلم بممارسة بعض المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى المعلم وتدور عناصر التعلم النشط حول ممارسة المتعلم للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وإلقاء الاسئلة والحركة والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره (الباوي و الشمري 2020، 30).

14- مايرز وجونز (Myers & Jones, 1993) : البيئة التعليمية التي تتيح للطالب التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق من خلال استخدام تقنيات حل المشكلات والمجموعات الصغيرة والتعلم التعاوني وتطبيق ما تعلموه في الواقع . (سعادة و آخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق 2011، 46)

15- بول (Bowell, 1991) مساعدة المتعلمين على اكتساب مجموعة من المهارات والمعارف والمبادئ والقيم والاستقلالية في التعلم وحل المشكلات الحياتية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات (سعادة و إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر 2014، 28).

وتعرف الباحثة التعلم النشط تعريف نظري حسب تعريف (كوجك، 2008) والمستمد من النظرية البنائية وتعريف التعلم النشط تعريف إجرائي (هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على مقياس التعلم النشط) (كوجك 2008، 130).

الفصل الثاني
خلفية نظرية وإطار نظري

أولاً: مفهوم التعلم النشط:

ظهر مفهوم التعلم النشط في العقد الأخير من القرن العشرين وزاد الاهتمام به في القرن الواحد والعشرين، وهو أحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ووصف التعلم أنه نتيجة مرور الطالب بخبرة وتغير في سلوك الطالب، والنشط نعني به هو نشاط وإيجابية المتعلم في الموقف التعليمي عن طريق استعمال حواسه المختلفة، حيث يشارك المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم عن طريق القراءة والبحث والاطلاع والمشاركة النشطة مع الطلبة الآخرين في الصف وخارجه ويكون المعلم موجهً ومرشداً للعملية التعليمية (أسعد 2017، 10-11).

ثانياً: النظريات التي فسرت التعلم النشط:

يمثل الاطار الاجتماعي للتعلم، الخاصية المهمة لأسلوب التعلم النشط، وفي الوقت نفسه يعتبر الاطار النظري لكيفية تعلم الطلبة من تفاعلهم مع بعضهم بعضاً والقائم في الأصل على وجهة نظر فايجوتسكي(Vygotsky 1978) ، وتعتمد وجهة النظر هذه على التطور الوظيفي لعقلية الطفال أولاً عند مستوى التفاعل الشخصي المتبادل، حيث يتعلمون كيف يتعمقون في درجة تفاعلهم مع الآخرين، إلى المستوى الذي تصبح فيه هذه التفاعلات جزءاً لا يتجزأ من فهم جديد ومهارات تعليمية جديدة، ويتعلم الأطفال في الأساس من خلال تفاعلهم مع الراشدين والكبار، ممن يعيشون حولهم، أو ممن يكبرهم في السن من رفاقهم، والذين ينقلون جميعاً لهم التعلم، بحيث يصبحوا قادرين على اكمال الواجبات التعليمية، التي لا يستطيعون القيام بها لوحدهم أو بدون توجيه أو مساعدة من الآخرين، وعندما يعمل التلاميذ والطلبة في أنشطة أو واجبات جماعية، فإنه في الغالب ما يتم تزويدهم بالمعلومات والمذكرات من جهة، والتشجيع الفعال من أجل المشاركة مع الطلبة الآخرين ومساعدتهم إذا طلب منهم المعلم أو رفاق السن ذلك من جهة ثانية (Gillies and Ashman 2003, 196) ، وكان كل من ويب وفاريفار عام (Webb and Farivar 1994, 95-369) ، قد لاحظا بأن بعض الطلبة غالباً ما يكونوا أكثر وعياً بما لا يفهمه الطلبة الآخرون، لذا فإنه عن طريق مساعدتهم في التركيز على خصائص المشكلة، سوف يتمكنون من شرحها أو توضيحها لهم في الوقت المناسب والطريقة الملائمة التي يكونوا فيها مستعدين للفهم والاستفادة، وعلاوة على ذلك فإن الطلبة إذا ما تفاعلوا مع بعضهم بعضا، فإن لديهم الفرصة الكبيرة والملائمة لتنظيم تفكيرهم، وتنسيق المادة التعليمية لديهم، وذلك بالاعتماد المستمر على بعضهم، ثم الحصول على تغذية راجعة مناسبة، وامتلاك مهارات معرفية متنوعة، وتفاهمات لما يدور من أمور (King 1999, 320) فهم مثلاً عندما يضطرون لتبرير أو توضيح مواقفهم أو أفكارهم أو آرائهم أو اتجاهاتهم للطلبة الآخرين، فإنهم مجبرون على إعادة تنظيم تفاهماتهم، بحيث يصبح من السهل عليهم فهم هذه التوضيحات بدرجة أكثر عمقاً. من أجل ذلك، فإنهم غالباً ما يطورون فهماً أفضل للمادة التعليمية مما كان سابقاً، وهذا بدوره لديه تأثير ايجابي في أدائهم وفي مستوى تعلمهم (Wittrock 1990, 76).

والمنظور الثاني للتعلم النشط يقوم في الأصل على نظرية بياجيه (Piaget, 1932) التي تركز على الصراع الاجتماعي المعرفي (Piaget 1932)، والذي يحدث عندما يُجبر الطلبة على إعادة فحص فهمهم وادراكهم، في ضوء التناقضات التي تظهر نتيجة التفاعل مع الآخرين، وعندما يتم ذلك، فإن ردود أفعال الطلبة سيعكس في غالب الأحيان مدى فهمهم للأمور، ويبحثون عن معلومات

إضافية للتحقق من التناقضات والعمل على توضيحها، ويحاولون ترويض وجهات نظرهم لحل أية إشكالات أو تناقضات تظهر أمامهم، فالصراع المعرفي يمثل حافزاً للتغيير، عندما يتم تشجيع الطلبة على إعادة تقييم ما يفهمونه عن العالم المحيط بهم، وبناء إدراكات جديدة تناسب التغذية الراجعة التي يحصلون عليها، ويعتبر التفاعل مع الرفاق السبب الرئيس للتغيير، وذلك لأَنَّ الطلبة غالباً ما يطرحون آراءهم وأفكارهم بشكل صريح للغاية. فهم يتحدثون بشكل مباشر لبعضهم بعضاً وبطرق يسهل فهمها، وهم يتحمسون كثيراً لمعرفة الفروق بينهم وبين الآخرين، وعلاوة على ذلك، فإن الطلبة غالباً ما يكونوا منفتحين على أفكار أقرانهم أكثر من انفتاحهم على آراء معلميهم، وذلك لأَنَّها تعبر أفكار جيلٍ واحد وخالية من أية تهديدات أو ضغوط، كما هو الحال بالنسبة للمعلمين (Damon 1984, 65) .

وباختصار فإن نظريات بياجيه وفايجوتسكي تقدم اثنتين من وجهات النظر عن كيفية تعلم الطلبة من بعضهم بعضا، فمن ناحية، تقترح وجهة نظر البناء الاجتماعي، القائمة على أن الكثير من رفاق السن والراشدين ينقلون التعلم عن طريق تطبيق التعلم النشط، ومن ناحية ثانية، تقترح وجهة نظر البناء الشخصي القائمة على أنه عندما يتفاعل الطلبة مع الآخرين، فإنهم يواجهون تحديات في إعادة الاعتبار لما أدركوه من أمور، وينهكمون في البحث عن معلومات إضافية ذات علاقة بكيفية حل الصراعات والفروق بين بعضهم بعضاً (Damon 1984, 90) .

أما المنظور الثالث للتعلم النشط ظهر في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلم داخل الحجرة الدراسية وخارجها من جانب طلبة المدارس والمعاهد والجامعات (سعادة و آخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق 2011، 21) ، ويعد التعلم النشط أحد أهم المبادئ التي تستند إليها النظرية البنائية، كونه يؤكد على نشاط المتعلم ومعارفه التي يخزنها في داخل بنيته العقلية، ومعالجة تلك المفاهيم والمعلومات لتغيير هذه البنية المعرفية، وأن النظرية البنائية هي إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تشدد على أن المتعلم يبني تعلمه بنفسه عندما يتفاعل مع عالمه، فيبني معارفه ويكون بنيته المعرفية ويجري عليها التعديلات في ضوء ما يحصل من مستجدات معرفية، وأن المعرفة في التعلم النشط لا تنقل إلى المتعلم من الخارج وإنما هو من يبنيها بنشاطه العقلي ويجعل لها معنى في بنيته المعرفية بربط ما هو جديد بما هو سابق وتمثيله ليكون جزءاً من البنية المعرفية الجديدة، وهذا ما يؤكد الصلة الوثيقة بين التعلم النشط والبنائية التي تشدد على المعرفة السابقة وتنشيطها بوصفها الأساس الذي تقوم عليه المعرفة الجديدة (الساعدي و آخرون 2021، 255-266) ، إذ أن الانتقال البنائية من الفلسفة إلى التطبيق والممارسة، سيتبعه الالتزام ببعض الشروط أو الظروف التي توفرها البيئة الغنية بالتعلم النشط، وهي تزويد الطلاب ببيئة تعليمية تشمل نشاطاً أصيلاً، والسماح بالتفاوض الاجتماعي كجزء أساسي من التعلم، واستعمال الأساليب المختلفة في التعرض لمحتوى التعلم، وتعزيز القدرة على الاستجابة بصورة سريعة وذاتية، والتأكيد على التعلم المتمركز حول المتعلم.
(زيتون 2003، 169)

وتعد الدعوة إلى تبني التعلم النشط من طرائق التدريس وأساليب التعليم من أكثر الدعوات شيوعاً وانتشاراً بين التربويين لاسيما مع بداية القرن الحادي والعشرين بعد ظهور البنائية بوصفه فلسفة ونظرية في التعليم لما للتعلم النشط من نصيب فيها بل يعده البعض الوجه الآخر للبنائية فالتعلم النشط يستند إلى المدخل البنائي الذي يؤكد أن الطالب يبني تعلمه بنفسه عندما يتفاعل مع عالمه وما يتضمن من عناصر ومتغيرات وهو من يشكل بناءه المعرفي ومن يجري عليه التعديلات في ضوء ما يحدث من مستجدات وهذا يعني أن العملية التعليمية عملية داخلية تقوم على نشاط تفاعل الطالب الإيجابي مع مواقف التعلم النشط يتأسس على مبدأ: إن المعرفة لا تنقل إلى الطالب إنما هو من يبنيها بنشاطه العقلي ويجعل لها معنى بربط ما هو جديد بما هو سابق وتمثيله في بنيته المعرفية باكتشاف وصلات متعددة بين المعلومات القديمة والجديدة، وأن الطالب يتعلم أفضل عندما يتفاعل مع الآخرين، ويقوم التعلم النشط على مبدأ التعلم بالعمل، والفهم العميق للمادة التعليمية، وطرح الأسئلة وحل المشكلات المتنوعة، والوصول إلى التعميمات واتخاذ القرارات وهو يؤثر إيجابياً في اتجاهات الطلبة نحو التعلم، ويعزز ثقة الطالب بنفسه، ويدعم الثقة بين المدرس والطالب، وهذا يجعل الطالب مسؤولاً عن تعلمه، ومنظماً لذاته، ومتأملاً في طرق تعلمه وتفكيره (رمضان 2016، 5)، ولكي يكون التعلم نشط ينبغي أن ينهمك الطالب في الكتابة والقراءة ومناقشة ما يتعلمه مع الطلبة الآخرين، ويوظف قدراته العقلية كـ(التحليل، والتركيب والتقويم) في

اكتساب المعلومات، وهي من الأنظمة التربوية التي تعتمد على إيجابية المتعلم، في الموقف التعليمي وتفعيل دور المتعلم من خلال البحث والتجريب والعمل مع الطلبة الآخرين، والاعتماد على نفسه في الحصول على المعلومات فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية مهارات التفكير العليا، بحيث لا يستغل المعرفة أو يتلقاها بشكل سلبي بل يبينها من خلال مشاركته الفعالة والنشطة واستفادة على المعلومات السابقة في تكوين وفهم المعلومات الجديدة. (نور الهدى، بو القمح و حيواني 2023، 122-123)

ويتم بناء هذه المعلومات عن طريق احتكاك الطالب وتفاعله مع الطلبة الآخرين وتبادل الأفكار ولا يتم ذلك إلاّ في بيئة يسودها التعاون والتفاهم والحوار الجاد ، ويتفق كلاً من (كوجك، 2008) و(سعيد ورجاء، 2006) إلى أن التعلم النشط يستمد أساليبه من النظرية البنائية (Constructivism) حيث يرى أنصار الفكر البنائي أن التعلم النشط يعتبر فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والاجراءات التدريبية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم حيث يتم التعلم عن طريق العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات، وهو تعلم قائم على الأنشطة التعليمية المختلفة التي يمارسها المتعلم وينتج عنها السلوكيات المستهدفة التي تعتمد على مشاركة المتعلم الفعلية والنشطة خلال الموقف التعليمي الفعلي، والعمل النشط من جانب المتعلم في تكوين أو بناء مخططات (Schemes) يوظفها في فهم المادة التعليمية وإضافة معنى ودلالة عليها فالمتعلم هو الذي يبني المعرفة استناداً إلى المعلومات السابقة نتيجة جهد نشط من جانبه لتجريد المعنى وربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية (كوجك 2008، 130) (سعيد و رجاء 2006، 101-141) (الباوي و الشمري 2020، 29-30).

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولاً : مجتمع البحث :-

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية ، للعام الدراسي (2022-2023) الدراسة الصباحية والبالغ عددهم (4133) طالب وطالبة بواقع (1877) طالب و (2226) طالبة موزعين على (3) أقسام علمية و (6) أقسام إنسانية ، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

افراد مجتمع البحث موزعين حسب القسم والجنس

ت	القسم	الجنس		المجموع
		ذكور	اناث	
1	علوم القرآن	133	153	286
2	الإرشاد النفسي	122	129	251
3	التاريخ	200	227	427
4	العلوم التربوية	86	102	188
5	الجغرافية	218	229	467
6	حاسبات	179	122	301
7	الرياضيات	362	285	647
8	اللغة العربية	253	643	816
9	الفيزياء	324	346	670
المجموع		1877	2226	4133

ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة البحث الحالي من (136) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية حيث تم اختيار مفردات العينة بشكل متناسب مع حجم كل طبقة لتشكل في مجموعها حجم العينة المطلوب من طلبة المرحلة الاولى والثانية من قسم الحاسبات والمرحلة الثانية من قسم اللغة العربية والمرحلة الثالثة من قسم العلوم التربوية والنفسية، بواقع (38) طالباً وطالبة من المرحلة الاولى قسم الحاسبات (42) طالب وطالبة المرحلة الثانية من نفس القسم و (38) طالباً وطالبة المرحلة الثانية قسم اللغة العربية و(18) طالباً وطالبة من قسم العلوم التربوية والنفسية ، الجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

عينة البحث حسب التخصص والجنس

القسم	الاولى		الثانية		الثالثة		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
الحاسبات	14	24	22	20	–	–	80
اللغة العربية	–	–	19	19	–	–	38
علوم تربوية ونفسية	–	–	–	--	13	5	18
المجموع	14	24	41	39	13	5	136

ثالثاً: أداة البحث

لتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة مقياس التعلم النشط لدى طلبة الجامعة من خلال الأدب والخلفية النظرية والإطار النظري.

وتكون المقياس بصورته النهائية ملحق (2) من (25) فقرة ، يتبع كل فقرة من فقرات المقياس خمس بدائل هي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ احياناً، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ)، وكانت الاوزان(5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

رابعاً: صدق الأداة :

الصدق هو قدرة الاختبار أو المقياس على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها (عودة 1998، 37) .

الصدق الظاهري:

يشكل هذا الصدق المظهر العام للاختبارات أي الاطار الخارجي له ويشمل نوع المفردات وكيفية صياغتها ووضوحها ودرجة موضوعيتها، ويتم التوصل اليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار او المقياس للسمة المقاسة (عودة 1998، 37).

وقد تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين[*1] في مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم ملحق (1) لاصدار حكمهم على صلاحية فقرات الاختبار وملائمتها لدى طلبة الجامعة، وقد اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (80%) فما فوق للحكم على صلاحية المقياس وبعد الاخذ برأي الخبراء، تم تعديل بعض فقرات المقياس وليس حذف واصبح المقياس بصورته النهائية يتمتع بصدق ظاهري ملحق (2).

---

[*] أسماء السادة الخبراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التعلم النشط:

1- أ.د. حيدر كريم سكر، علم النفس التربوي، علم نفس الشخصية الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
2- أ. د. كاظم محسن كويطع، علم النفس التربوي، علم نفس المعرفي الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
3- أ. د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي ، علم النفس التربوي، علم نفس التربوي الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
4- أ. د. أمل اسماعيل عايز ، علم النفس التربوي، قياس وتقويم الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
5- أ. د. آمال اسماعيل حسين، علم النفس التربوي، علم نفس التربوي الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
6- أ.د. خديجة حسين سلمان ، علم النفس التربوي، علم نفس تربوي الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
7- أ.م.د. حيدر لازم خنيصر، علم النفس التربوي، علم نفس الشخصية الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
8- أ. م. د. صفاء عبد الرسول، علم النفس التربوي، علم نفس المعرفي الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
9- أ.م.د. علي عبد اللطيف حمودي ، علم النفس التربوي، القياس والتقويم الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي

ثبات المقياس:-

من الشروط الاساسية للمقاس الجيد أن يمتاز بثبات عال، والثبات يعني درجة عالية من الدقة والاتساق (أبو حطب 1976، 78) .

وقد تم استخراج الثبات للمقياس الحالي بطريقتين هما:

1- طريقة اعادة الاختبار

يؤكد فيركسون ان استخراج معامل الثبات بهذه الطريقة هو اعادة تطبيق المقياس مرة ثانية بعد فترة زمنية محددة وعلى نفس المجموعة من الافراد (فيركسون 1991، 257)، اذ تم اعادة تطبيق المقياس على عينة البالغة (30) طالباً وطلبة، وكانت الفترة بين التطبيقين (14) يوم وهي مدة مناسبة ، بعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين فبلغ (0.78) ، وهذا يدل على استقرار استجابات الطلبة على فقرات المقياس.

2- طريقة الفاكروبناخ

يفضل استخدام هذا المعامل عندما يكون الهدف تقدير معامل ثبات المقاييس الجوانب الوجدانية والشخصية نظراً لانها تشتمل على مقاييس متدرجة لا يوجد بها اجابة صحيحة واخرى خاطئة (مجيد 2007، 141) اذ تم استخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة عددها (30) طالباً وطالبة فبلغ معامل الثبات بهذه المعادلة (0.80) وهذا يدل على معامل ثبات عال للمقياس الحالي.

التحليل الإحصائي للفقرات :

تعد عملية حساب القوة التمييزية للفقرات خطوة مهمة جداً، إذ أن الهدف كما يذكر سنيل (Scnell) هو تحسين نوعية المقياس من خلال التعرف على الفقرات المميزة وحذفها ، والفقرة المميزة هي الفقرة التي لها القدرة على التمثيل بين ذوي المستويات العليا والدنيا من الافراد في السمة او الخاصية التي تقيسها (Shaw 1932, 450) ، ومن اجل الكشف على الفقرات المميزة والفقرات غير المميزة، تم تطبيق مقياس التعلم النشط على عينة البحث البالغة (136) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية طبقية ولغرض حساب القوة التمييزية للفقرات رتبت الاجابات تنازلياً من اعلى درجة الى اقل درجة ثم اخذت 27% العليا من العينة فبلغ مجموع استمارات المجموعة العليا (37) استمارة ومثلهما اوطأ 27% من العينة فبلغ مجموعها (37) ايضاً ، وهذه افضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تم استخراج القوة التمييزية للفقرات عن طريق حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين العليا والدنيا ثم قورنت القيمة (t-test) المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (72) حيث تبين أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0,05) كما موضح في الجدول (3).

جدول (3)

القيمة التائية والقوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم النشط

رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية
1	4,882	14	7,104
2	8,542	15	4,518
3	1,664	16	4,443
4	7,759	17	6,582
5	4,257	18	3,146
6	6,688	19	5,817
7	2,824	20	7,485
8	4,075	21	3,480
9	3,287	22	3,925
10	2,794	23	4,618
11	3,050	24	3,151

12	2,307	25	3,262
13	3,689		

صدق الفقرات :

توجد العديد من الأساليب والمؤشرات الإحصائية وغير الإحصائية أو المنطقية المستخدمة في الكشف عن صدق البناء وصدق المحك ومنها إيجاد :

أ – مؤشر الاتساق الداخلي والمقياس والمتمثل في معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (مجيد 2007، 103-104) .

أما صدق البناء هو عبارة عن تحليل معنى درجات المقياس في ضوء المفاهيم السيكولوجية، وهناك العديد من الطرائق التي يمكن أن يلجأ إليها الباحث للوصول إلى هذا النوع من الصدق أهما هي إيجاد العلاقة بين درجات الفقرات والمقياس، وتفترض هذه الطريقة أن الدرجة الكلية للفرد تعتبر لصدق معياراً لصدق المقياس، وتحاول الباحثة عادة إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، وتحذف الفقرة عندما يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطئاً ، على اعتبار ان الفقرة لا تقيس الظاهرة التي يقيسها المقياس بأكمله.

(مجيد 2007، 103-104)

أما صدق المحك فهناك مؤشرات عديدة لاستخراجه ومنها علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية بالمقياس.

(Anstasi 1988, 211)

وللتحقق من صدق المقياس الحالي ، تم اخذ عينة البحث البالغة (136) طالب وطالبة لايجاد معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وجد ان جميع الفقرات ، دالة عند مستوى (0,5) اذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0,24- 0,57) ، كما موضح في جدول (4)

جدول (4)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس مهارة التعلم النشط بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,456	14	0,547
2	0,572	15	0,476
3	0,334	16	0,357
4	0,574	17	0,509
5	0,406	18	0,357
6	0,478	19	0,567
7	0,305	20	0,540
8	0,306	21	0,304
9	0,397	22	0,314
10	0,341	23	0,422
11	0,357	24	0,343
12	0,270	25	0,240
13	0,461		

العينة الاستطلاعية :

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية البالغة (40) طالباً وطالبة بهدف الكشف عن مدى وضوح التعليمات ووضوح الفقرات وحساب متوسط الزمن الذي يستغرقه تطبيق المقياس.

الوسائل الاحصائية المستخدمة :

1- معامل ارتباط بيرسون : استخدمت هذه الوسيلة من اجل التعرف على ثبات الاختبار بطريقة اعادة الاختبار وصدق الاختبار (الاتساق الداخلي للفقرات) ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

2- الاختبار (t- test) لعينة واحدة .لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع.

3- الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية للفقرات .

4- الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين (الذكور والإناث) والتخصص (العلمي والإنساني) في مقياس التعلم النشط.

5- معادلة الفاكرونباخ من اجل التعرف على ثبات الاختبار.

الفصل الرابع

نتائج البحث

عرض النتائج ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج وفقاً لأهداف البحث وكالآتي :

الهدف الاول:

1- التعرف على التعلم النشط لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من الهدف الاول تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاداء افراد العينة ككل على مقياس التعلم النشط، ولمعرفة فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) في متوسط أداء أفراد العينة والمتوسط النظري البالغ (75) درجة باستعمال الاختيار التائي (t-test) لعينة واحدة، حيث بلغت القيمة التائية المسحوبة (15,40) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (135) وهي اكبر من الجدولية البالغة (1,96) . والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

القيمة التائية المحسوبة (لافراد العينة ككل) على مقياس التعلم النشط

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التعلم النشط	136	89,9559	11,31886	75	15,40	1,96	دالة

من الجدول اعلاه يتضح ان افراد العينة ككل لديها كفاءة في التعلم النشط وان العينة تختلف في وسطها الحسابي عن وسط المجتمع الفرضي وان متوسطها الحسابي اكبر من المتوسط الفرضي وان الفرق ذات دلالة احصائية وليس راجع الى الصدفة اذن ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة. وان طلبة الجامعة الذين سحبت منه هذه العينة يملكون تعلم نشط، ويمكن ان تعزو نتيجة الهدف الاول الى عمر الطلبة ونضجهم العقلي وقدراتهم العقلية الراقية والانفتاح المعرفي والتكنولوجي والانترنت والانفجار المعرفي والمعلوماتي والخبرات الاجتماعية والادراكية ، مما يساعد على اكتساب الخبرات وخزنها في الذاكرة والاستفادة منها في المستقبل لحل المشكلات التي تواجههم في المدرسة وخارجها، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في الاطار النظري حيث يشير الاتجاه المعرفي في هذا الصدد ان مهارة حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لدية من خبرات بهدف الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حولة المشكلة حتى يتمكن من الوصول الى الحل المرغوب باستخدام خطوات التعلم النشط (William 1994, 38-39).

2-الهدف الثاني:

التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التعلم النشط لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) ولغرض تحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات جميع افراد العينة والبالغ عددهم (136) طالب وطالبة وباستخدام الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والاناث، اظهرت النتائج لا توجد فروق ذات دلالة

احصائية بين الذكور والاناث في التعلم النشط، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,030) وهي اصغر من الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (134) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في التعلم النشط

المتغير	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة		الدلالة
					المحسوبة	النظرية	
التعلم النشط	ذكور	68	89,9265	12,10935	0,030	1,96	غير دلالة
	اناث	68	89,9853	10,55970			

من الجدول اعلاه تتضح انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في التعلم النشط، اذن تقبل الصفرية. ويمكن ان تعزو هذه النتيجة الى ان كلا الجنسين يمتلكون سيطرة وقدرة على التحكم في تفكيرهم وتوجهه ، كما انهم يعرفون حدودهم ويميزون بين ما يعرفون وبين مالا يعرفون في التعلم النشط.

3- الهدف الثالث:

التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التعلم النشط لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (علمي ، انساني).

ولغرض التحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات جميع افراد العينة والبالغ عددهم (136) طالب وطالبة ، لمعرفة دلالة الفروق بين (العلمي والانساني) التعلم النشط، واظهرت النتائج توجد فروق ذات دلالة احصائية ولصالح التخصص العلمي حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (5,43) وهي اكبر من الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (134). والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

القيمة التائية المحسوبة والنظرية لمعرفة دلالة الفروق بين التخصص (علمي ، انساني) في مهارة حل المشكلات.

المتغير	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	النظرية	
التعلم النشط	علمي	68	94,7500	10,56519	5,437	1,96	دالة لصالح العلمي
	انساني	68	81,51618	9,99345			

من الجدول اعلاه يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح العلمي اذن ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة، ويمكن ان نعزو هذه النتيجة الى البيئة التعليمية حيث اشار (ابراهيم ، 2009) في هذا الصدد الى ان البيئة التعليمية تبعث على التفكير من خلال تدريس المناهج الدراسية وان التعلم الجيد هو الذي يمكن الطالب من ممارسة التفكير واكتشاف الحلول والحوار المبني على التحليل والاستنباط، وهنا بدوره يؤكد على دور التعلم من اجل التفكير (ابراهيم 2009، 101) حيث نلاحظ ان مناهج التخصص العلمي تساعد على تنمية التفكير والتعلم النشط عند الطالب وتعلمه التحليل والتركيب والنقد والمقارنة والتطبيق والتصميم والتجريد والتمييز والاستدلال والاستنتاج والتخيل وتكوين الآراء الخاصة مما يساعد على اكساب الطالب مهارات عملية لا يحققها تعلم مناهج التخصص الادبي التي تعتمد على التلقين والاستظهار وتجعل الطالب يعتمد على الاستماع والتعلم وتبعد عنهم روح البحث والاستقصاء والتحليل والاستنتاج (ابراهيم 2009، 110).

نتائج البحث والدراسة:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء أفراد العينة ومتوسط المجتمع ولصالح أفراد العينة، وأن عينة البحث يوجد لديها في التعلم النشط .

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث في التعلم النشط .

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء التخصص العلمي والإنساني في التعلم النشط ولصالح التخصص العلمي.

التوصيات:

تقدم الباحثة بعض التوصيات لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي :

1- على النظام التربوي ان يتضمن تعلماً قائماً على التعلم النشط.

2- ان تقدم الموضوعات والدروس العلمية على صورة من صور التعلم النشط واساليب تبعث على الحيوية والنشاط لدى طلبة الكلية في قاعة الدراسة.

3- اعطاء معنى للتعلم من خلال ربط التعلم وتزويد الطلبة بالمصادر والتوجيه والتعليمات اللازمة اثناء استخدامهم التعلم النشط.

4- تقديم برامج لتطوير مهارات الطلبة للتعامل مع المادة العلمية بأنواعها المختلفة وتدريبهم على مهارات التفكير عام والتعلم النشط والعمليات المعرفية خاصة.

5- التركيز على مسؤولية الطالب ومبادراته في الحصول على المعرفة العلمية والتعلم.

6- الاهتمام بالتعلم النشط والاهتمام بالأنشطة والواجبات والمشاريع الهادفة والتي تركز على التعلم النشط .

7- اعتبار المعلم كمسير وكموجة ومرافق لكل المعلومات والمعارف وليس مصدراً لها .

8- الاهتمام بالتعلم النشط الذي يعتمد على محتوى تعليمي أصيل وصحيح.

9- التركيز على البناء المعرفي للطالب في بالاعتماد على الخبرات التعليمية السابقة في بناء المعرفة الجديدة.

المقترحات :

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات منها :

1- علاقة التعلم النشط بالتفكير الناقد.

2- علاقة التعلم النشط بالتفكير الابداعي.

3- علاقة التعلم النشط بمهارات ما وراء التفكير المعرفية.

المصادر:

القرآن الكريم

Allport, F H. *Social psychology. Boston.* MA: Houghton Mifflin Company, 1924.

Anstasi, A. *Psy chological testing* . New york: ACMILLAN, 1988.

Damon, W. *Peer education: the untapped potential.* Journal of Applied Developmental Psychology, 1984.

Dewey, J. *Education Today*. Nee York: Greenwodd press, 1940.

Gillies, Robyn M, and Adrian Editors Ashman. *Cooperative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups.* New York: Routledge Falmer, 2003.

Johnson, D W, and R Johson. *Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction.* 73:454-59: Journal of Educational Psychology, 1981.

King, A. *Discourse Patterns, for mediating peer learning.* New York: in A. ODonnell and A. King (eds). Cognitive Perspectives on peer Learning : Lawrence Erlbaum, 1999.

May, M, and L Doob. *Cooperation and Competition.* New York: Social Sciences Research Council, 1937.

Piaget, J. *The Language and Thought of the Child.* (2nd), London: Routledge & Kegan Paul, 1932.

Sharan, S, and Y Sharan. *Small- group teaching.* Englewood Cliffis, NJ: Educational Technology Publications, 1976.

Shaw, M. *A comparison of individuals and small groups in the rational sotution of complex problems.* American Journal of Psychology, 17: 491- 504, 1932.

Slavin, R. *Cooperative learning and student achievemen.* in R. E. Slavin (ed) School and Classroom organization. Englewood Cliffs, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989.

Vygotsky, L S. *Mind in Society*. The Development of Higher Psychological processes, ed and trans. M. Cole, V. john- steiner, S. Scribner and E. Souberman, Cambridge, MA: Harvard University press, 1978.

Webb, N, and S Farivar. *Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics.* Vols. 31:369-95. American Educational Research Journal, 1994.

William, S M. "Using books for Thinking skill." *Schod libray media Activities monthly*, Vol. 11 No.1 1994.

Wittrock, M. *Generative processes of comperehension.* Educational Psychologist, 1990.

ابراهيم ,بسام عبد الله طه .*التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير* .Vol. 1 .عمان :دار المسيرة.2009 ,

أبو حطب ,فؤاد .*بحوث في تقنيين الاختبارات النفسية* .Vol. 1 .القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.1976 ,

أسعد ,فرج .*استراتيجيات التعلم النشط* .عمان :دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.2017 ,

الباوي ,ماجد ابراهيم علي and ,ثاني حسين الشمري .*توظيف ستراتيجيات التعلم النشط في اكتساب عمليات العلم* .Vol. 1 .بيروت : دار الكتب العلمية.2020 ,

الساعدي and ,آخرون .*دراسات تربوية معاصرة* .بغداد :مؤسسة دار الصادق الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع.2021 ,

حريري ,هاشم بكر .*إدارة الصف بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي*.2001 .www.abegs.org .

رمضان ,منال حسن .*استراتيجيات التعلم النشط -ضبط الذات -التفكير الإيجابي -الابداعي والشعور الابداعي* .عمان :شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.2016 ,

ريان ,عادل .*أثر التعلم التعاوني على التحصيل في الرياضيات :مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الثامن الأساسي* .فلسطين :رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس.1999 ,

زيتون ,كمال عبد الحميد .*التدريس نماذجه ومهاراته* .القاهرة :عالم الكتب.2003 ,

سعادة ,جودة أحمد and ,وآخرون .*التعلم التعاوني)نظريات وتطبيقات ودراسات* .Vol. 1 .عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.2008 ,

سعادة ,جودت أحمد and ,عبد الله محمد إبراهيم .*المنهج المدرسي المعاصر* .دار الفكر ناشرون وموزعون.2014 ,

سعادة ,جودت أحمد and ,آخرون .*التعلم النشط بين النظرية والتطبيق* .عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.2011 ,

سعيد ,عاطف محمد and ,أحمد محمد عيد رجاء" .أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية "*الجمعية المصرية وطرق التدريس، دراسات في المنهج وطرق التدريس* ,فبراير العدد .2006 ,111

شاهين ,عبد الحميد حسن عبد الحميد .*استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم* .الاسكندرية :كلية التربية بدمنهور -جامعة الاسكندرية.2011 ,

عودة ,أحمد سليمان .*القياس والتقويم في العملية التدريسية* .الاردن :دار الأمل.1998 ,

فيركسون ,جورج .*التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس* .Translated by هناء العكيلي .بغداد :دار الحكمة للطباعة والنشر , 1991.

كوجك ,كوثر حسين .*تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي* .بيروت :مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية.2008 ,

مجيد ,سوسن شاكر .*اسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية* .Vol. 1 .عمان :ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.2007 ,

نور الهدى ,دمان دبيح ,محمد بو القمح and ,صباح حيواني" .استراتيجيات التعلم النشط ودورها في تفعيل العملية التعليمية "*مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أبو البواقي* ,المجلد 10العدد .2023 ,1

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية
كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

ملحق (1)

استبانة آراء الخبراء والمحكمين في مدى صلاحية فقرات مقياس
(التعلم النشط لدى طلبة الجامعة)

الدكتور ..... الفاضل

الدكتورة ..... الفاضلة

تروم الباحثة إجراء الدراسة الموسومة بـ(**التعلم النشط لدى طلبة الجامعة**)، وقد قامت الباحثة بإعداد مقياس التعلم النشط من خلال الخلفية النظرية والإطار النظري، وتعرف الباحثة التعلم النشط حسب تعريف (كوجك، 2008)، والمستمد من النظرية البنائية (Constructivisit) وهو التعلم الذي يتضمن التعلم النشط من جانب المتعلم في تكوين أو بناء مخططات (Schemes) يوظفها المتعلم في فهم المادة العلمية وإضفاء معنى ودلالة عليها فالمتعلم هو الذي ينشئ المعرفة استناداً إلى المعلومات السابقة نتيجة جهد نشط من جانبه لتجريد المعنى وربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية (كوجك، 2008، ص131)

ولكونكم من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال، لذا يرجى التفضل بقراءة فقرات المقياس وإبداء رأيكم العلمي في :

1- صلاحية فقرات المقياس لقياس ما وضعت من أجله .
2- ملائمة البدائل للفقرات وهي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ).
3- ملائمة الأوزان للفقرات الإيجابية وهي : (5، 4، 3، 2، 1).
4- ملائمة البدائل للفئة العمرية المختارة في العينة .

الباحثة

المقياس

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
.1	اشعر أني بحاجة إلى زملائي في قاعة الدراسة من أجل اكمال واجباتي الاكاديمية الجامعية.			
.2	اشارك زملائي في قاعة الدراسة في الواجبات الأكاديمية المكلف بها.			
.3	اشرح وأناقش واعلم كل ما اعرفه عن المادة التعليمية لزملائي في قاعة الدراسة.			
.4	اجلس على نحو متقارب من زملائي في القاعة الدراسية واتحدث معهم عن المادة التعليمية.			
.5	يتعين عليّ أن اتعلم وأفهم المادة التعليمية الجديدة بالاستناد على المعلومات السابقة.			
.6	اعمل على تخصيص وقت محدد مع زملائي لمناقشة تقدمي في تحقيق أهدافي الأكاديمية الجامعية.			
.7	أحافظ على إقامة علاقات عمل فاعلة بين زملائي في قاعة الدراسة.			

.8	اعمل على اتخاذ قرار مع زملائي في قاعة الدراسة حول التصرفات التي يجب أن تستمر وتلك التي يجب أن يتم تعديلها.			
.9	أشعر بالانتماء إلى زملائي في قاعة الدراسة.			
.10	أطرح اسئلة واستفسارات على زملائي في القاعة الدراسية لم اعتد على طرحها في قاعة الدراسة.			
.11	عندي القدرة على حل المشكلات التي تواجهني في الجامعة.			
.12	يكون التعلم أكثر ثباتاً في ذاكرتي عندما يكون مع زملائي في قاعة الدراسة.			
.13	اعمل على تكوين عادات اجتماعية كالود والتواضع مع زملائي في قاعة الدراسة .			
.14	اعمل على معالجة نواحي القصور والضعف خاصة لدى زملائي الانطوائيين والانعزاليين الذين يعانون من ضعف في قدراتهم الاجتماعية.			
.15	ارفع من مستوى اعتزازي بذاتي من خلال اعتمادي على نفسي في الحصول على المعلومات حول المادة العلمية .			
.16	أرى أني مسؤول عن أعمالي فأقوم بأداء واجباتي الاكاديمية خير قيام .			
.17	اعلم أن مثابرتي وجهدي واستمراريتي كل ذلك أساس نجاحي وتقدمي في الدراسة .			
.18	أزيد من دافعيتي للبحث عن حل للمشكلة التي تواجهني في الدراسة .			
.19	خطواتي التي استخدمها تكون مرنة وقابلة للتكيف مما يساعدني في تنفيذ خطة سير المادة الدراسية .			
.20	أضع هدف واحد أسير عليه في عملي الدراسي الأكاديمي.			
.21	اعمل على تعويد نفسي على تحمل المسؤولية والصبر في انجاز واجباتي الأكاديمية المكلف بها.			
.22	اعمل بمثابرة وجد في انهاء واجباتي الأكاديمية المكلف بها.			
.23	استند على معلوماتي السابقة في تكوين وفهم المعلومات الجديدة.			
.24	أنمي قدراتي على التحليل والتركيب والتقويم في اكتساب المعلومات الجديدة.			
.25	اسأل زملائي في قاعة الدراسة عن رأيهم لكي اتعرف على الاحتمالات المختلفة لعمل الواجب الأكاديمي المكلف بها.			

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

ملحق (2)

عزيزي الطالب / الطالبة .....

تسعى الباحثة القيام بإجراء لدراستها الموسومة بـ(التعلم النشط لدى طلبة الجامعة) ، وتفيد هذه الدراسة في التعرف على طريقتك وأسلوبك في التعامل.

بين يديك مجموعة من الفقرات والتي تصف طريقتك في التعلم، لذلك يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في التعلم وفهم المادة العلمية، وذلك بوضع إشارة (√) مقابل العبارة في العمود المناسب لها ، إن هذا المقياس ليس اختباراً للتحصيل أو الشخصية بل هو أداة تساعدك في معرفة وطريقتك وأسلوبك في التعلم والدراسة.

شاكرين تعاونكم

الاسم : ----------

المرحلة : ----------

التخصص : ----------

الجنس : ----------

الباحثة

ت	الفقرة	تنطبق عليه دائماً	تنطبق عليه أحياناً	تنطبق عليه غالباً	تنطبق عليه نادراً	لا تنطبق عليه
.1	اشعر أني بحاجة إلى زملائي في قاعة الدراسة من أجل اكمال واجباتي الاكاديمية الجامعية.					
.2	اشارك زملائي في قاعة الدراسة في الواجبات الأكاديمية المكلف بها.					
.3	اشرح وأناقش واعلم كل ما اعرفه عن المادة التعليمية لزملائي في قاعة الدراسة.					
.4	اجلس على نحو متقارب من زملائي في القاعة الدراسية واتحدث معهم عن المادة التعليمية.					
.5	يتعين عليّ أن اتعلم وأفهم المادة التعليمية الجديدة بالاستناد على المعلومات السابقة.					
.6	اعمل على تخصيص وقت محدد مع زملائي لمناقشة تقدمي في تحقيق أهدافي الأكاديمية الجامعية.					
.7	أحافظ على إقامة علاقات عمل فاعلة بين زملائي في قاعة الدراسة.					
.8	اعمل على اتخاذ قرار مع زملائي في قاعة الدراسة حول					

ت	الفقرة	تنطبق عليه دائماً	تنطبق عليه أحياناً	تنطبق عليه غالباً	تنطبق عليه نادراً	لا تنطبق عليه
	التصرفات التي يجب أن تستمر وتلك التي يجب أن يتم تعديلها.					
.9	أشعر بالانتماء إلى زملائي في قاعة الدراسة.					
.10	أطرح اسئلة واستفسارات على زملائي في القاعة الدراسية لم اعتد على طرحها في قاعة الدراسة.					
.11	عندي القدرة على حل المشكلات التي تواجهني في الجامعة.					
.12	يكون التعلم أكثر ثباتاً في ذاكرتي عندما يكون مع زملائي في قاعة الدراسة.					
.13	اعمل على تكوين عادات اجتماعية كالود والتواضع مع زملائي في قاعة الدراسة.					
.14	اعمل على معالجة نواحي القصور والضعف خاصة لدى زملائي الانطوائيين والانعزاليين الذين يعانون من ضعف في قدراتهم الاجتماعية.					
.15	ارفع من مستوى اعتزازي بذاتي من خلال اعتمادي على نفسي في الحصول على المعلومات حول المادة العلمية .					
.16	أرى أني مسؤول عن أعمالي فأقوم بأداء واجباتي الاكاديمية خير قيام .					
.17	اعلم أن مثابرتي وجهدي واستمراريتي كل ذلك أساس نجاحي وتقدمي في الدراسة .					
.18	أزيد من دافعيتي للبحث عن حل للمشكلة التي تواجهني في الدراسة .					
.19	خطواتي التي استخدمها تكون مرنة وقابلة للتكيف مما يساعدني في تنفيذ خطة سير المادة الدراسية .					
.20	أضع هدف واحد أسير عليه في عملي الدراسي الأكاديمي.					
.21	اعمل على تعويد نفسي على تحمل المسؤولية والصبر في انجاز واجباتي الأكاديمية المكلف بها.					
.22	اعمل بمثابرة وجد في انهاء واجباتي الأكاديمية المكلف بها.					
.23	استند على معلوماتي السابقة في تكوين وفهم المعلومات الجديدة.					
.24	أنمي قدراتي على التحليل والتركيب والتقويم في اكتساب المعلومات الجديدة.					
.25	اسأل زملائي في قاعة الدراسة عن رأيهم لكي اتعرف على الاحتمالات المختلفة لعمل الواجب الأكاديمي المكلف بها.					

التحقق من العلاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس بأبعاد الاستعداد للتغيير (المعرفية والوجدانية) لدى طلاب جامعة أورمية

د.محمد حسنى[1] أ.م. اسراء حسين محمد[2]
الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، قسم العلوم التربوية و النفسية

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس والاستعداد للتغيير لدى طلاب جامعة أورميا للعلوم الإنسانية. وباستخدام أسلوب البحث الارتباطي الوصفي، تم اختيار 217 طالباً عشوائياً كعينة باستخدام العينة الطبقية التناسبية. وكانت أدوات البحث لجمع البيانات عبارة عن استبيانين معياريين، الاستبيان الأول هو استبيان الاستعداد للتغيير على أساس نموذج بوكينج (2009) وفي بعدين (الاستعداد العاطفي والاستعداد المعرفي) على شكل 10 أسئلة وبناء على مقياس ليكرت الخماسي (من قليل جداً إلى كثير جداً)، والاستبيان الثاني استبيان خبرات التعلم من إعداد باربيلا (2013). أن هذا الاستبيان يحتوي على 40 سؤالاً بـ 6 مقاييس فرعية (التدريس من أجل الادراك والفهم، وملاءمة المواد التعليمية وتوافقها، ودعم وحماس الموظفين، والاهتمام والتواصل، والتعليقات البناءة ودعم الطلاب من بعضهم البعض) وتجارب الطلاب من بيئات التعلم وتدابير التدريس. طُلب من الطلاب الإجابة على أسئلة هذا الاستبيان على مقياس ليكرت المكون من 5 نقاط. وفي الدراسة الحالية، تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة، والتي بلغت 0.67 لاستبيان الاستعداد للتغيير و0.884 لاستبيان بيئة التعلم. أظهرت نتائج تحليل مانوا أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التدريس للفهم، وملاءمة وترتيب عرض المواد التعليمية، ودعم وحماس العاملين، والاهتمام وإقامة علاقة مع أبعاد الاستعداد للتغيير. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دعم طلبة الدراسة في بيئتي التعلم والتدريس وأبعاد الاستعداد للتغيير. كما أن نظرة على معاملات الانحدار تبين أن 25% من الاستعداد للتغيير الانفعالي يفسر بأبعاد بيئات التعلم والتدريس. 10% من الإعداد المعرفي يتم تفسيره من خلال مكونات بيئات التعلم والتعليم، كما أن نظرة على معاملات الانحدار تبين أن التعليقات البناءة فقط هي التي تتنبأ بالإعداد المعرفي بشكل إيجابي وكبير.

الكلمات المفتاحية: (أبعاد بيئات التعلم والتدريس، الاستعداد للتغيير المعرفي ، الاستعداد للتغيير الانفعالي)

Investigating the relationship between the dimensions of learning and teaching environments and the dimensions of readiness for change (cognitive and emotional) among Urmia University students

Ph. D. Muhammad Hosni [1] Inst. Israa Hussein Muhammad [2]
Al-Mustansiriya University, College of Education, Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract:

this study is aimed to investigate the relationship between the dimensions of learning and teaching environments and change readiness among students in humanities at the University of Urmia. The population consists of all humanities students studying in second semester 93-94. Using descriptive and correlational research methods and stratified- sampling method217 people were selected. The instrument used for collecting data was two standardized questionnaire based on Likert spectrum. The first, change readiness questionnaire has been set in two dimensions (emotional readiness and cognitive preparation) in the form of 10 questions. The learning experiences questionnaire has 40 questions with 6 subscales (teaching for understanding, appropriateness and compatibility of materials, staff support and enthusiasm, interest and communication, constructive feedback and students support from each other) that measure

[1]- استاد مديريت آموزشى دانشگاه ارومیه
[2]- دکترى مديريت آموزشى laya_talebi@yahoo.com

students Experiences of learning environments. In the present study, Cronbach's alpha coefficient for readiness to change questionnaire was 0.67and for the learning environment questionnaire was 0.884. MANOVA results show that among the dimensions of teaching for understanding, appropriateness and compatibility of materials, staff support and enthusiasm, interest and willingness to communicate and the dimensions of change there is no significant relationship. But between the dimensions of constructive feedback and students support from each other in learning and teaching environments with the dimensions of change readiness is a significant relationship. Also take a look at the regression coefficients show That 25% of the emotional change readiness is explained with dimension of learning and teaching environment, 10% of cognitive readiness is explained with the component of teaching learning environments, as well as look at the regression coefficients indicate that only constructive feedback positively and significantly predict cognitive readiness.
Key words: (dimensions of learning and teaching environment, emotional change readiness, cognitive change readiness**)**

مقدمة

في محاولة للحفاظ على القدرة التنافسية والاستفادة من السوق العالمية المتنامية، تضطر جميع المنظمات إلى المشاركة في عمليات التغيير المستمر، وعلى الرغم من هذه الحقيقة، لا تزال العديد من خطط التغيير في المنظمات لم يتم تنفيذها بنجاح (By, 2005, pp. 69–80). ويعزو الكثيرون هذا النقص في النجاح إلى مقاومة الأعضاء لخطط التغيير (Bovey & Hede, A., 2001, pp. 82–372) ولذلك فإن أحد العوامل الرئيسية في زيادة معدل نجاح خطط التغيير هو قدرة المنظمات على مساعدة أعضائها في الوصول إلى الاستعداد للتغيير والحفاظ عليه (Bernerth, 2004, pp. 36–52) ، بحيث يعتبر الأعضاء الإعداد بمثابة استراتيجية استجابة للأزمات أو التطورات الجديدة في المنظمة (Timmor, Y. & Zif, J, 2010, pp. 138– 165.) على الرغم من أنه من الشائع اعتبار الاستعداد للتغيير هو معتقدات الأفراد وميولهم ونواياهم فيما يتعلق بضرورة التغيير بالإضافة إلى قدرة المنظمة على توجيه التغيير بنجاح (Armenakis, Harris, & Moss holder, 1993) ، لكن الدراسات نادراً ما تناولت مدى الاستعداد للتغيير من منظور متعدد الأبعاد. ولذلك، نحاول في هذه الدراسة استكشاف الاستعداد للتغيير من منظور متعدد الأبعاد.

حيث أن التغيير التنظيمي يتطلب التعلم والاستعداد لأي نوع من التغيير يؤثر على التعلم والأداء (Chen, 2007, pp. 68–7) ولذلك يمكن القول أن تأثير بيئات التعلم والتدريس على التغيير لا يمكن إنكاره. وفي الواقع فإن أهمية التعليم والتعلم في عمليات التغيير لا تخفى على أحد. أظهرت نتائج الأبحاث المختلفة حول العوامل المؤثرة على استعداد الناس للتغيير أن عوامل مثل الاستعداد الذاتي ودعم القادة والقدرة الشخصية على حل المشكلات وغيرها، والتي تعد من منجزات بيئات التعلم والتدريس الفعالة، فعالة حول استعداد الناس للتغيير. (Armenakis, Harris, & Moss holder, 1993, pp. 681–703.) أيضًا، على الرغم من أن الباحثين قد بحثوا في العلاقة بين التغيير التنظيمي والعوامل السياقية مثل المناخ المتصور أو القيادة (Jones, Jimmieson, & Griffiths, 2005, pp. 361–386.) ، كما تناول بحث العلاقة بين الأبعاد السبعة للثقافة التنظيمية والاستعداد للتغيير. (Hague, 2008) لا تزال هناك فجوة عميقة في الأدبيات البحثية المدروسة. ولذلك تبحث هذه الدراسة في العلاقة بين أبعاد بيئتي التعلم والتدريس وأبعاد الاستعداد للتغيير. ومن المؤمل أن تساهم هذه الدراسة في سد الفجوة القائمة، وإن كانت صغيرة.

الأسس النظرية للبحث

بيئات التعلم والتدريس

شهدت دراسة بيئات التعلم خلال الأربعين عامًا الماضية نموًا كبيرًا، وقد تم بحثها بشكل متنوع بين الدول المختلفة (Fraser 1998a) . وعلى الرغم من أن دراسة بيئة التعلم في الولايات المتحدة بدأت في ستينيات القرن العشرين، إلا أن هذه الدراسات انتشرت بسرعة في أستراليا. (Fraser & Walberg, 1991) (Fraser, 1986)ثم تم توسيع نطاق هذه الدراسات في الدول الغربية الأخرى، وخاصة هولندا (Wubbels & Brekelmans, 1997, pp. 447–466.) (Wubbels & Levy, 1993). وفي الوقت نفسه، فإن دور الباحثين الأفارقة والآسيويين مهم أيضًا . وكان هدف هؤلاء الباحثين هو تقصي وتحديد تصورات الطلاب والمعلمين حول

بيئات التعلم وعلاقة هذه التصورات بنتائج الطلاب واستخدامها في تحسين التعليم(McRobbie & Ellett, 1997, pp. , 267–354)

في سبعينيات القرن العشرين مورتون و سالجيو (Marton & Sa¨ljo, 1976, pp. , 4–11.)1984 , قدما مصطلحين يتعلقان بالوصف النوعي لبيئات التعلم: التعلم السطحي والتعلم العميق. يركز الطالب الذي يستخدم أسلوب التعلم السطحي على حفظ المعلومات وإعادة إنتاجها، بينما يركز أسلوب التعلم ذو المستوى الأعمق على فهم وتحليل القضايا والأفكار ذات الصلة. (Entwistle & Ramsden, 1983). تظهر نتائج الأبحاث أن النهج العميق للتعلم يرتبط بنتائج تعلم عالية الجودة أكثر من النهج السطحي .(Entwistle & Ramsden, 1983) ومن أجل التوعية والتقييم لمعايير تقييم دليل تعلم الطالب، تم إدخال أسلوب آخر يسمى المنهج الإنجازي. ويشير هذا النهج في الغالب إلى الأهداف التنافسية للطلاب، ولكن في الآونة الأخيرة فقد هذا النهج أهميته وتم وضع مفاهيم مثل تنظيم الدراسة وجهود الإدارة في مرتبة أعلى من شعور الطلاب بالمنافسة من حيث القيمة (Biggs, 2003) أظهرت نتائج البحث أن تصور الطلاب لبيئات التعلم له تأثير حيوي على أساليب التعلم لديهم (Entwistle & Ramsden, 1983). تظهر الأبحاث أن التصور الإيجابي لدى الطلاب لبيئات التعلم يرتبط بشكل إيجابي بالنهج العميق للتعلم، ولكن التصور السلبي يرتبط بنهج التعلم السطحي.(Kreber, 2003, pp. 57–70.) على سبيل المثال، في حين أن التقييم غير الملائم وعبء العمل الثقيل يقودان الطلاب إلى التعلم السطحي، فإن تصور الطلاب للتدريس الجيد له تأثير على اختيار نهج التعلم العميق (Lizzio, Wilson, & Simons, 2002, pp. 27–52.)

انتوايستل و والكر (Entwistle & Walker, 2002) ، ويؤكدون على دور التعليم والتعلم في دعم بيئات التعلم عالية الجودة من خلال القول بأن التدريس الجيد يعتمد على الوعي الواسع بالعلاقة بين التعلم والتدريس. بالإضافة إلى ذلك، تريكول وآخرون (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999, pp. 57–70.) توصلوا إلى أن هناك علاقة إيجابية ومعنوية بين المعلمين الذين يركزون على الحفاظ على التطور الفكري لطلابهم في الأنشطة التعليمية، وبين وصف الطلاب لمنهجهم العميق في التعلم. بالإضافة إلى ذلك، وبناء على نتائج الأبحاث على مستوى المدرسة، تم تصميم برنامج تعليمي يعتمد على منهج التعلم العميق للتقييم المستمر للتقدم الأكاديمي للطلاب وتحديد الموضوعات الإنتاجية، وفهم واضح للأهداف التفصيلية في سياق ما يجب أن يتعلم الطلاب وفي النهاية يؤدي ذلك إلى تحسين كفاءة التعلم (Wiske, 1998) . وستكون هذه العناصر ممكنة على أساس الملاءمة الهيكلية والدعم والمساندة للمعلمين من عمليات نهج التعلم العميق للطلاب مع تنسيق وتوافق المواد التعليمية مع التغذية الراجعة البناءة في بيئة تعليمية فعالة(Biggs, 2003) .

الاستعداد للتغيير

كرت لوين (Lewin, 1947) وقدم المقترح الأولي لمفهوم التغيير مما أوجد الأساس لمفهوم الاستعداد للتغيير. يشمل التغيير جهود المنظمة لتغيير معتقدات واتجاهات أفراد المنظمة حول قضية التغيير، بحيث يفسرون التغيير على أنه عنصر ضروري وأكثر احتمالاً نحو النجاح. غالبًا ما يؤدي فشل المنظمة في بدء عملية تغيير فعالة قبل محاولة مبادرة التغيير إلى فشل تنفيذ التغيير.

على الرغم من وجود العديد من الاستراتيجيات والمبادئ التوجيهية للتغيير في المنظمات، إلا أن هناك دائمًا نسبة عالية من فشل مبادرات التغيير (By, 2005) . إن مقاومة الناس للتغيير، والتي عادة ما ترتبط بالتصرفات السلبية أو عدم الفعل، هي أحد أسباب فشل برامج التغيير (Starr, 2011) . وبما أن مقاومة التغيير يمكن أن تشكل بالتأكيد عائقًا أمام أي نوع من المبادرات التنظيمية، فقد قامت العديد من الدراسات بالتحقيق في هذه الظاهرة والسلوكيات المرتبطة بها. (Del Val & Fuentes, 2003)

وتظهر مقاومة الناس للتغيير التنظيمي من خلال رفض المشاركة، وتأخير تنفيذ القرارات، والسعي لإقناع صناع القرار بأن التغيير المقترح غير مناسب (Armenakis & Bedeian, 1999) . تظهر كل هذه الحالات أن المنظمة ليس لديها منصة مناسبة لإحداث التغيير. ومع ذلك، فإن قدرة المنظمات على تنفيذ التغيير الناجح تعتمد بشكل كبير على انفتاح الأعضاء ودوافعهم للتغيير (Bernerth, 2004, pp. 36–52). وتبين هذه الحقيقة أن زيادة مشاركة الناس في عمليات التغيير يرتبط بالاستعداد للتغيير. في بحث (Timmor, Y. & Zif, J, 2010) تم إجراؤه في 14 دولة مختلفة من القارات الثلاث أمريكا وأوروبا وآسيا بهدف تصور الاستعداد للتغيير وإنشاء استبيان، تبين أن المتغيرات الداخلية والخارجية المختلفة مثل: الاتجاهات الإدارية (ريادة الأعمال والتركيز...

)، العوائق البيئية، يرتبط دور التكنولوجيا والابتكار في استراتيجيات المنظمة بالاستعداد للتغيير في المنظمات، لذلك قام هؤلاء الباحثون في هذه الدراسة بالتحقيق في مفهوم الاستعداد للتغيير من القدرة التنظيمية. وترك البحث في قدرة الناس على الاستعداد للتغيير لأبحاث أخرى.

آرمنكيس و هريس (Armenakis, Harris, & Moss holder, 1993) عرّفوا الاستعداد للتغيير بأنه مزيج من المعتقدات والمشاعر والتصورات الشخصية والقدرة التنظيمية المطلوبة لتنفيذ هذا التغيير بنجاح. كما يوضح الاستعداد للتغيير مدى اعتقاد الموظفين بأن التغييرات من المحتمل أن تؤدي إلى عواقب إيجابية أو سلبية بالنسبة لهم وللمنظمة، وما إذا كانوا مستعدين معرفيًا وعاطفيًا لقبول وتبني خطة للتغيير.ويتضمن المفهوم متعدد الأوجه ما يلي: البعد العاطفي، والبعد المعرفي، والبعد الهادف للاستعداد للتغيير، وهو ما يوضح مدى تعقيد هذه الظاهرة.(Bouckenooghe, Devas, & Van den Broeck, 2009) . التعريف ثلاثي الأبعاد للاستعداد الفردي للتغيير كنقطة تحول للتعريفات اللاحقة، حيث تؤكد العديد من هذه التعريفات على واحد أو أكثر من أبعاد الاستعداد الفردي للتغيير. يرتبط البعد المعرفي للاستعداد للتغيير الفردي بتحديد المعتقدات، وهناك فئتان من هذه المعتقدات هما: أ) الاعتقاد بأن التغيير ضروري، ب) الأفراد والمنظمات لديهم القدرة اللازمة لإحداث التغييرات (المرجع نفسه). تعريف الاستعداد: فهو يؤكد أكثر على معتقدات الناس ومعتقداتهم حول الاستعداد للتغيير، ولا يتناول المكونات الفعالة للاستعداد للتغيير. أكد أرمينكيس وهاريس في أبحاثهما التي قاما بها لخلق التغيير المناسب في الشركات المختلفة على استعداد الأفراد للتغيير. أخذ أرمينكيس وهاريس بعين الاعتبار عوامل مثل: الكفاءة الذاتية (الثقة بالنفس في الفرد والمجموعة للقدرة على تنفيذ عملية التغيير بنجاح)، والدعم الرئيسي (دعم القادة لإحداث التغيير)، والقدرة الشخصية (الداخلية والخارجية). الفوائد الناتجة عن التغيير) باعتبارها فعالة في استعداد الناس للتغيير. وتعتبر النتائج التي توصلوا إليها مهمة من حيث الاستراتيجيات العملية الفعالة في الإعداد المعرفي والإعداد العاطفي للأشخاص.

وبحسب (Armenakis & Harris, 2002) ، عملية التغيير فإنها تتم على ثلاث مراحل: الإعداد، والتبني، والمأسسة. ولأن هذه العملية لا يمكن أن تحدث بشكل تلقائي، يحتاج القادة إلى تبني نهج واعي للتغيير التنظيمي الذي يخلق استعدادًا مستمرًا للتغيير. باي (By, 2007)يرى علي أن الاستعداد للتغيير هو الخطوة الأولى في عملية التغيير وبنية أساسية تمكن المنظمة من الاستجابة بسرعة وبنجاح للتغيير (Neves, 2009, pp. 215-231) . في الآونة الأخيرة، حدد رافيرتي وليميسون وأرميناكيس ثلاثة معتقدات رئيسية تؤثر على التقييم الشامل للشخص لاستعداده للتغيير التنظيمي: أ) الاعتقاد بأن التغيير ضروري، ب) الاعتقاد بأنهم قادرون على الإدارة الناجحة للتغيير و ج) الإيمان بأن التغيير سيخلق دوراً إيجابياً لنتائج العمل. وبالإضافة إلى هذه العناصر الإيمانية،

رافيرتي وآخرون(Raferety et al , 2003) يوضحون أن الحكم على استعداد الناس للتغيير يعتمد على ردود الفعل العاطفية الإيجابية الحالية والمستقبلية لحدث التغيير. تتضمن وجهة النظر هذه للاستعداد للتغيير الجوانب المعرفية والعاطفية، ولكنها تتضمن مناقشة الاستقرار (Piderit, 2000)و توفر بعدا آخر للاستعداد للتغيير. يوضح بيدريت أن الاستعداد للهدف للتغيير يشير إلى مدى استعداد الموظفين لوضع طاقتهم في عملية التغيير. وتشمل هذه النوايا العوامل التحفيزية التي تؤثر على السلوك وتظهر كيف ورغبة الناس في محاولة بذل جهد في تشكيل السلوك(Ajzen,1975). رافيرتي و آخرون (Raferety et al,2003) ويذكرون أن هذا الوضع في ضوء أبحاث لوتون وآخرون (Lawton et al. 2009) ، مما يدل على أنه عند حدوث انفعالات قوية فإن الاتجاه الانفعالي قد يؤثر بشكل مباشر على السلوك بغض النظر عن النوايا السلوكية، وليس من الصحيح اعتبار النوايا أحد أبعاد الاستعداد للتغيير. ولذلك تبحث هذه الدراسة في مفهوم ثنائي الأبعاد لاستعداد الفرد للتغيير، وهو الاستعداد المعرفي والاستعداد الانفعالي. بغض النظر عن مدى نجاح الشخص في تصور الاستعداد للتغيير، تظهر الأبحاث ذلك و يجب أن يكون هذا الإعداد مستمرًا ومتعمدًا (By, 2007). ولكي يحدث مثل هذا الإعداد يجب أن تشجع بيئة المنظمة وتدعم مثل هذا الموقف، ورغم الحاجة إلى تبني رؤية متعددة الأبعاد للاستعداد للتغيير والنظر في دور بيئة المنظمة في زراعتها، إلا أن هناك حاجة كبيرة للدراسة حول المؤسسات والأسس النظرية محسوسة.

مراجعة الأدبيات البحثية

شارمن (2015) أظهر أحد الأبحاث أن ثقافة التعلم التنظيمي ودافعية التعلم لهما تأثير إيجابي وهادف على إعداد الأفراد. كما تظهر أبحاث هانرام (1998)، وبابيت نالين (2003)، وجانين دينيفار (2015، 2012)، وميلنر وآخرون (2011) أن هناك علاقة مهمة بين دافعية التعلم والاستعداد للتغيير. كما أظهر باول (2010) وهاكو (2008) في بحث مماثل أن هناك علاقة مهمة بين بيئات التعلم وثقافة التعلم التنظيمي مع الاستعداد للتغيير في المدارس والمنظمات. وأظهر ناريان وآخرون (2007) في دراسة بعنوان "تأثير البرامج التعليمية على الاستعداد للتغيير" أن الحصول على الحق في اختيار المقرر التعليمي والدعم الاجتماعي والدافعية للتعلم يقلل من مقاومة الناس للتغييرات التنظيمية. وعلى وجه التحديد، في هذا البحث، لوحظت علاقة إيجابية وذات معنى بين دافعية المستجيبين للتعلم وجميع أبعاد الاستعداد للتغيير. ومن بين الدراسات العديدة التي أجريت حول العلاقة بين التعلم والقدرة على الاستعداد للتغيير (Argyris & Schön, 1978, 1996; N. Dixon, 1992; Drew & Smith, 1995;). لم يتم إجراء سوى القليل من الدراسات فيما يتعلق بأبعاد بيئات التعلم ذات الاستعداد للتغيير (Chonko et al., 2002). وفي هذا الصدد أجري البحث الحالي بهدف التعرف على أبعاد بيئات التعلم مع الاستعداد للتغيير لدى الطلاب.

فرضيات البحث

1. توجد علاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس ومكونات الاستعداد للتغيير.
2. توجد علاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس والاستعداد الانفعالي.
3. توجد علاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس والإعداد المعرفي.

مناهج البحث العلمي

طريقة البحث الحالية هي الوصفية والارتباطية. المجتمع الإحصائي المستهدف لجميع طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة أورميا هو 500 شخص تم تحديده بالرجوع إلى جدول مورغان وكان حجم العينة 217 فرداً وتم تحديده من المستويات التعليمية (البكالوريوس والماجستير والدكتوراه) .

أداة البحث

وكانت أدوات البحث لجمع البيانات عبارة عن استبيانين معياريين، الاستبيان الأول، استبيان الاستعداد للتغيير التي صنعت بواسطة بوكينج وآخرون.(Bouckenooghe, Devas, & Van den Broeck, 2009) و في بعدين (الاستعداد العاطفي والاستعداد المعرفي) في شكل 10 أسئلة وبناء على مقياس ليكرت الخماسي (من منخفض جداً إلى مرتفع جداً) وتم التحقق من صدق وثبات هذا الاستبيان من خلال التحليل العاملي التوكيدي وألفا كرونباخ للطلبة أبعاد الاستعداد العاطفي (α=.84) وبالنسبة لبعد الإعداد المعرفي (α=.69)وقد ثبت في دراسات أخرى (Aktouf, 1992). أما الاستبيان الثاني فهو استبيان خبرات التعلم والذي يتمتع بأسس نظرية تربوية وتعلمية جيدة ومن إعداد باربيلا (Parpala, 2013) والذي يعتمد على نتائج الأبحاث المتعلقة بقياس الخبرات التعليمية من بيئات التعلم المتمركزة حول الطالب بواسطة وانتوايستل و آخرون (Entwistel et al.2003) تم فحصها و صنعها. يحتوي هذا الاستبيان على 40 سؤالاً بـ 6 مقاييس فرعية (التدريس من أجل الفهم والفهم، وملاءمة وتوافق المواد التعليمية، ودعم وحماس الموظفين، والاهتمام والتواصل، والتغذية الراجعة البناءة ودعم الطلاب من بعضهم البعض) وتجارب الطلاب من التعلم والتدريس البيئات: تمت طباعة النسخة الأصلية من هذا الاستبيان في إنجلترا وتتكون من خمسة أجزاء، وقد استخدمنا في هذا البحث جزءاً من النسخة المعدلة من هذا الاستبيان التي تم استخدامها في فنلندا. طُلب من الطلاب الإجابة على أسئلة هذا الاستبيان على مقياس ليكرت المكون من 5 نقاط. تظهر نتائج البحث أن هذه الأداة تتمتع بصلاحية وموثوقية قوية للاستخدام بين البلدان (Parpala, 2013)

النتائج

الفرضية الأولى: توجد علاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس ومكونات الاستعداد للتغيير.

جدول (1)

نتايج تحليل العلاقة بين كل بعد من ابعاد بيانات التعلم والتعليم مع المستوى العام ابعاد الاستعداد للتغيير

مكونات بيئات التعلم والتعليم	لمبدا ويلكس	F	درجات الحرية	مستوى الأهمية	معدل الاشتراك	القوة الإحصائية
التدريس من أجل الإدراك و الفهم	0.96	1.18	2	0.31	0.03	0.25
النسبة والنظام	0.99	0.21	2	0.80	0.006	0.08
دعم وحماس الموظفين	0.97	0.87	2	0.42	0.02	0.19
الاهتمام والتواصل	0.96	1.13	2	0.32	0.03	0.24
تعليقات بناءة	0.89	4.15	2	0.02	0.11	0.81
دعم الطلاب لبعضهم البعض	0.92	1.79	2	0.04	0.10	0.82

في الجدول (1) وحسب إحصائية الاختبار و($P \geq 0.05$) لا توجد علاقة بين أبعاد التدريس في الفهم والملاءمة وترتيب عرض المواد التعليمية ودعم وحماس العاملين والاهتمام وخلق الارتباط. بمواد تعليمية بأبعاد الإعداد للتغيير. وعليه فإن الفرضية الأولى غير مؤكدة في الحالات الأربع السابقة فيما يتعلق بأبعاد بيئات التعلم والتدريس، إلا أن هناك علاقة إيجابية ومعنوية بين أبعاد التغذية الراجعة البناءة (P=0.02) وبنسبة مشاركة 0.11 وعالية قوة إحصائية قدرها 0.8 (تدل على كفاية العينة) وأبعاد الاستعداد للتغيير. كما توجد علاقة موجبة ومعنوية بين الدعم المتبادل بين الطلاب في عملية التعلم (P=0.04) وبنسبة مشاركة 0.10 وقوة إحصائية عالية 0.8 (تدل على كفاية العينة) وأبعاد الاستعداد للتعلم. يتغير. ولذلك فإن الفرضية الأولى يتم تأكيدها فقط في البعدين السابقين.

الفرضية الثانية: توجد علاقة بين أبعاد بيئة التعلم والتعليم والاستعداد للتغيير الانفعالي.

الجدول (2):

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين كل بعد من أبعاد بيئة التعلم والتعليم والاستعداد للتغيير الانفعالي.

المتغيرات المتنبئة	متغير المعيار	F	P	R	R^2	β	T	P
التدريس من أجل الإدراك و الفهم	الاستعداد العاطفي	3.943	0.002	0.503	0.253	0.289	1.54	0.127
النسبة و النظام						0.045	0.260	0.796
دعم وحماس الموظفين						0.170	1.258	0.212
الاهتمام والتواصل						0.071	1.258	0.562
التعليقات البناء						0.32	0.583	0.035
دعم الطلاب لبعضهم البعض						0.264	2.041	0.045

وبناء على نتائج الجدول (2) فإن قيمة الاختبار الإحصائي لفحص العلاقة بين كل من أبعاد بيئة التعلم والتعليم والاستعداد الانفعالي تساوي 3.943 وهي معنوية عند p = 0.002. تبين R2 أنه تم توضيح 0.25 من تباين الاستعداد الانفعالي مع مكونات بيئات التعلم والتدريس، كما أن نظرة على معاملات الانحدار تبين أن التغذية الراجعة البناءة ((β = 0.32تتنبأ بشكل إيجابي وكبير بالاستعداد الانفعالي، ودعم الطلاب لكل منها. أخرى () (β = 0.264تتنبأ بشكل إيجابي وهام بالاستعداد العاطفي.

الفرضية الثالثة: توجد علاقة بين أبعاد بيئتي التعلم والتدريس والإعداد المعرفي.

الجدول (3):

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعلاقة بين كل من أبعاد بيئات التعلم والتعليم مع الاستعداد المعرفي

المتغيرات المتنبئة	متغير المعيار	F	P	R	R^2	β	t	P
التدريس من أجل الإدراك و الفهم	الاستعداد المعرفي	1.379	0.235	0.325	0.106	0.001	0.007	0.995
النسبة و النظام						0.118	0.621	0.537
دعم وحماس الموظفين						0.072	0.485	0.629
الاهتمام والتواصل						0.190	1.424	0.159
التعليقات البناءة						0.333	2.043 –	0.045
دعم الطلاب لبعضهم البعض						0.185	1.308	0.195

وبناء على نتائج الجدول (3)، فإن قيمة الاختبار الإحصائي لفحص العلاقة بين كل من أبعاد بيئة التعلم والتعليم والإعداد المعرفي تساوي 1.379، وهي ليست معنوية عند مستوى(p=0.235). وتبين قيمة R2 أنه تم توضيح 0.10 من تباين الإعداد المعرفي مع مكونات بيئات التعلم والتعليم، كما أن نظرة على معاملات الانحدار تبين أن التغذية الراجعة البناء (β = 0.33) تتنبأ بشكل إيجابي وكبير بالإعداد المعرفي.

المناقشة والنتيجة

إن الاستعداد للتغيير متجذر في مفهوم الخروج من حالة ليفين المجمدة (Lewin, 1947) ، ويشير إلى مقدار ما يكون لدى أعضاء المنظمة وجهة نظر إيجابية حول حاجة المنظمة إلى التغيير (Jones, Jimmieson, & Griffiths, 2005) . ومع ذلك، يعتبر الباحثون الاستعداد للتغيير هو اعتقاد الأفراد واتجاههم ونواياهم فيما يتعلق بضرورة التغيير، فضلاً عن قدرة المنظمة على توجيه التغيير بنجاح. (Armenakis, Harris, & Moss holder, 1993) .ورغم هذا التصور للاستعداد للتغيير وجزء لا يتجزأ منه، أي تنفيذ التغيير (Kotter, 1996; Schein, 1999), لم تكن هناك العديد من الدراسات حول العوامل التنبؤية للاستعداد للتغيير في البيئات ذات المنظورات متعددة الأبعاد. وقد ركزت معظم هذه الدراسات على القدرات التنظيمية للتغيير بدلا من التركيز على الاستعداد الفردي للناس للتغيير (Timmor, Y. & Zif, J, 2010) .تشير العديد من الدراسات التي تناولت الافتراضات المتعلقة بالاستعداد للتغيير في البيئات التنظيمية المختلفة إلى أن العوامل المرتبطة بعمليات التعلم في المنظمات ومناخ التعلم المتصور للبيئة التنظيمية من قبل الأعضاء لها تأثير على مستويات الاستعداد للتغيير Cuningham et al 2002 ; Wanberg & Banas (2000,) . بالإضافة إلى هوك (Haque, 2008)، ألذي أثبت العلاقة بين ثقافة التعلم التنظيمي والاستعداد للتغيير مع المتغير المعتدل لدافعية التعلم.

توفر نتائج الفرضيات الثلاث التي تم بحثها في هذا البحث معلومات إضافية حول النظرة متعددة الأبعاد لاستعداد الطلاب للتغيير والقدرة على التنبؤ بالاستعداد للتغيير وفقا لأبعاد بيئات التعلم والتدريس.

ومن خلال دراسة العلاقة بين أبعاد بيئات التعلم والتدريس مع أبعاد الاستعداد للتغيير الواردة في الجدول (1)، تبين أن بين أبعاد التدريس للفهم، وملاءمة وترتيب تقديم المواد التعليمية، والدعم والتنسيق. حماسة العاملين واهتمامهم وإقامة العلاقة مع أبعاد الاستعداد للتغيير لم تلاحظ أي علاقة معنوية. ويبدو أن النتائج تشير إلى أن إدراك الطلبة المدروسين للأبعاد الأربعة لبيئات التعلم والتدريس ليس له تأثير خاص على استعدادهم الانفعالي والمعرفي للتغيير. إن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التدريس للفهم، وملاءمة وترتيب تقديم المواد التعليمية، ودعم وحماس الموظفين والاهتمام والتواصل، ربما يشير إلى حقيقة أن تصور الطلاب للتعلم والتدريس البيئات تميل أكثر نحو النهج السطحي للتعلم، وتكون أقرب، لأنها تعتمد على نتائج أبحاث المتعلمين انتوايستل و رمسدن (Entwistle & Ramsden, 1983). عندما يعبر الأشخاص عن تجاربهم بشكل إيجابي من بيئات التعلم والتدريس، فإن لديهم في الواقع ميل نحو منهج التعلم العميق، ونتيجة للتعلم العميق، زادت لديهم القدرة على تحليل المشكلات بنظرة نقدية والقدرة على حل المشكلات وهذا بدوره يزيد من كفاءتهم الذاتية وثقتهم بأنفسهم في مواجهة المواقف غير المؤكدة، ويهيئهم لقبول المسؤوليات المختلفة في الظروف الجديدة، ونتيجة لذلك تزداد قدرتهم على الاستعداد للتغيير.

وبالطبع يمكن القول أن نتائج نتائج العلاقة بين الأبعاد الأربعة لبيئات التعلم والتدريس مع الاستعداد للتغيير، مع نتائج البحث (Miller & Sharmane , 2014) ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد السبعة لثقافة التعلم التنظيمي (فرص التعلم المستمر، الحوار، العمل الجماعي، الدعم، الخ.) و الإستعداد للتغيير. كما تبين نتائج الجدول (1) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التغذية الراجعة البناءة ومساندة ومساندة الطلبة المدروسين في بيئات التعلم والتدريس مع أبعاد الاستعداد للتغيير. نتائج هذه المستجدات مع نتائج البحث (Madsen, Miller, & John, 2005, pp. 213-233.) و (Jones, Jimmieson, & Griffiths, 2005) التي لوحظ فيها وجود علاقة إيجابية ومعنوية بين أبعاد التعاون الجماعي والعلاقات الاجتماعية في مجموعات التعلم التنظيمي مع الرغبة في تغيير الأعضاء. بالطبع، كما يقولان بوفي وهيدي (Bovey & Hede, A., 2001) ، ليس من المستغرب أن الالتزام بالعلاقات والعوامل البشرية يزيد من استعداد الإنسان للتغيير أكثر من العوامل الفنية ويجعل مشاريع التغيير ناجحة. كما تبين نتائج الجدول (2) وبالنظر إلى معاملات الانحدار أن 25% من الاستعداد للتغيير الانفعالي يفسر بأبعاد بيئتي التعلم والتدريس، مما يعني أن مكونات التغذية الراجعة البناءة ودعم الطلاب ينبئ كل منهما بالآخر، وفي الواقع أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التغذية الراجعة البناءة ودعم الطلاب والاستعداد للتغيير العاطفي. وفي الواقع يمكن القول أن إدراك الطلاب للتغذية الراجعة البناءة والمستمرة لأنشطتهم التعليمية وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية وتلقي الدعم من الطلاب له تأثير مباشر على استعدادهم للتغيير الانفعالي. تتوافق نتائج هذا الجزء من البحث مع ما توصل إليه باول (2010) وهاكو (2008)، كما لوحظ بناء على نتائج تحليل الانحدار في الجدول (3) أن 10% من الإعداد المعرفي يتم تفسيره من خلال مكونات بيئات التعلم والتعليم، كما أن نظرة على معاملات الانحدار تبين أن التغذية الراجعة البناءة فقط هي التي تتنبأ بالإعداد المعرفي بشكل إيجابي وكبير. وفي الواقع أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الاستعداد الانفعالي يسبق الاستعداد المعرفي لدى الطلاب في ضرورة التغيير، وعدم وجود علاقة قوية بين الاستعداد المعرفي للتغيير وأبعاد بيئتي التعلم والتدريس في المدرسة. وقد تشير هذه الدراسة إلى أن الطلاب أو حتى النظام التعليمي ليس لديه القدرة اللازمة للاستعداد للتغيير وتحمل مسؤوليات التغيير.يقاوم الناس التغيير دائمًا لأسباب مختلفة، ومن أسباب مقاومة الناس للتغيير هو قلة الوعي وعدم امتلاك المعرفة الكافية للتعامل بنجاح مع مشاريع التغيير، لذلك يقترح دعم المتعلمين والتعاون معهم في بيئات التعلم بقدر ما يقاومون التغيير. قدر الإمكان، ويجب تشجيع عملية التعلم وقبل وبعد الدورات التعليمية، ويجب توضيح الأهداف والتوقعات العلمية والعملية للتعليم للمتعلمين، ويجب أن يحصل المتعلمون على التغذية الراجعة اللازمة من تطبيق تعلمهم. ومن خلال تزويد الأشخاص بالمعرفة والمهارات الجديدة، سيتمكنون من الاستجابة بشكل مناسب للتغيير بدلاً من مقاومته.

الإقتراحات

التعلم والتغيير يكملان بعضهما البعض (Baldwin, Danielson, & Wiggenhorn, 1997) تحدث تغيرات بسرعة واذا أرادت المنظمات البقاء في دائرة المنافسة والإنتاج فيجب عليها زيادة قدرة موظفيها على قبول مسؤولية التغير بعد التدريس وتعليم المعرفة والمهارات طريقةشائعةلتغير سلوك الناس ويجب على المنظمة الناجحة (Alas, 2007) وذلك يقترح انشاء نظام التغذية الراجعة البناء في بيئات التدريس والتعليم ويجب على المعلمين تقديم تغذية راجعة . لذلك، يقترح إنشاء نظام تغذية راجعة بناءة في بيئات التدريس والتعلم، ويجب على المعلمين تقديم تغذية راجعة مفيدة وبناءة فيما يتعلق بأداء الطلاب. ويجب أن يتم عرض المواضيع الموجودة في الفصل بشكل مناسب ومرتبط بالموضوعات السابقة، كما يجب توفير وسائل تعليمية إضافية وكتيبات للطلاب. كما يجب أن تكون طرق التدريس المختلفة (التعلم القائم على حل المشكلات، التعلم القائم على المشاريع...) على جدول الأعمال. وينبغي استخدام عدة أساليب في الفصل الدراسي، حتى يمكن تحقيق تعلم أعمق. وفي الفصل الدراسي، ينبغي استخدام الأمثلة والصور الجذابة لفهم الموضوع بشكل أعمق. ويجب أن تحل البيئة التعاونية محل البيئة التنافسية في الفصل الدراسي، بحيث يكون لدى الطلاب سلوك داعم في الفصل الدراسي، ويجب على الأساتذة إجراء محادثة مع الطلاب. وتقييم آراء الطلاب حتى يتمكن الطلاب من التعبير عن آرائهم بأمان.تزويد الطلاب بالعديد من الفرص لمناقشة المواضيع. كما يجب على الأساتذة أن يحاولوا تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب. يجب على المعلمين تدريس أساليب دراسية متنوعة تعتمد على موضوعات مختلفة، ويجب التأكيد على التعليم التطبيقي المناسب في بيئة التعلم والتدريس بالجامعة. والتأكيد على خلق فرصة مناسبة لتقييم الأداء واستخدام أساليب التغذية الراجعة للتقدم الأكاديمي، وكذلك الأنشطة التعليمية والثقافية اللامنهجية للطلاب... لتعزيز وتحسين تعلم طرق التدريس الجديدة، بما في ذلك التعلم القائم على حل المشكلات و .....، يمكن أن يكون خلق الدافع لدى الطلاب للمشاركة في الفصول الدراسية وتطبيق المحتوى التعليمي فعالاً. إنشاء نظام دعم تعليمي وينبغي أن يؤخذ في الاعتبار تقديم المشورة للطلاب وتوفير المرافق والمرافق التعليمية. وباستخدام الأساليب التي تتمحور حول الطالب، يمكن أن تكون العلاقات القائمة على التعاون بين أعضاء هيئة التدريس فعالة في تحسين التعلم. ولذلك، فإن الحاجة إلى مزيد من الأبحاث في هذا المجال تأخذ في الاعتبار متغيرات مثل دافعية التعلم أو ثقافة التعلم فيما يتعلق بالاستعداد للتغيير وبيئات التعلم.

المصادر

A Armenakis ،S.G. Harris و ،K.W Moss holder .(1993) .*Creating readiness for organizational change. Human Relations*

Aktouf, O. (1992). *Management and theories of organizations in the 1990s:* Toward A critical radical humanism? Academy of Management Review.

Alas, R. (2007). *Organizational change from learning perspective.* Problems and Perspectives in Management.

Armenakis, A., & Bedeian, A. (1999). *Organizational change: A review of theory and research in the 1990s*. Journal of Management.

Armenakis, A., & Harris, S. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*.

Baldwin, T., Danielson, C., & Wiggenhorn, W. (1997). *The evolution of learning strategies in organizations: From employee development to business redefinition.* Academy of Management Executive.

Bovey, W., & Hede, A. (2001). *Resistance to organizational change: The role of cognitive and affective processes. Leadership & Organization Development Journal* (22 ed., Vol. 8).

Bernerth, J. (2004). *Expanding our understanding of the change message.* Human Resource Development Review (3 ed., Vol. 1).

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university (2nd Ed.) Buckingham:* The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bouckenooghe, D., Devas, G., & Van den Broeck, H. (2009). Organizational change questionnaire—Climate of change, processes, and readiness: Development of a new instrument. *The Journal of Psychology*.

By, R. T. (2005). *Organizational change management: A critical review*. Journal of Change Management.

By, R. T. (2007). *Ready or not*… . Journal of Change Management.

Chen, C. (2007). *The effect of organizational change readiness on organizational learning and business management performance.* The Business Review, Cambridge.

Del Val, M., & Fuentes, C. (2003). *Resistance to change: A literature review and empirical study.* Management Decision.

Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning.* London: Croom Helm.

Entwistle, N., & Walker, P. (2002). *Strategic alertness and expanded alertness within sophisticated conceptions of teaching.* In N. Nativa & P. Goodyear (Eds.), Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education.

Fraser, B. (1986). *Classroom environment.* London: Croom Helm.

Fraser, B., & Walberg, H. (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences.* London.

Haque, M. M. (2008). *A study of the relationship between the learning organization and organizational readiness for change* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

Kreber, C. (2003). *The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses:* A Canadian experience. Higher Education Research and Development.

Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in Social science;* social equilibria and social change. . Human Relations.

Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). *University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes:* Implications for theory and practice. Studies in Higher Education.

Madsen, S., Miller, D., & John, C. (2005). *Readiness for organizational change:* Do organizational commitment and social relationships in the workplace make a difference? Human Resource Development Quarterly.

Marton, F., & Sa¨ljo, R. (1976). On qualitative differences in learning I: *Outcome and process. British Jo*

urnal of Educational Psychology.

McRobbie, C., & Ellett, C. (1997). *Advances in research on educational learning environments*. International Journal of Educational Research.

Miller, & Sharmane , C. (2014). *Individual Readiness for Change: The Impact of Organizational Learning Culture and Learning Motivation.* For the degree of Doctor of Philosophy in Organizational Leadership.

Neves, P. (2009). Readiness for change: Contributions for employees' level of Individual change and turnover intentions. *Journal of Change Management*.

Parpala, A. (2013). *Assessing students' experiences of teaching–learning environments and approaches to learning:* Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts, Learning Environ Res.

Piderit, S. K. (2000). *Rethinking resistance and recognizing ambivalence:* A multidimensional view of attitudes toward an organizational change.

R.A. Jones ،N.L .Jimmieson و ،A .Griffiths .(2005) .*The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success:* The mediating role of readiness for change. Journal of Management Studies .

Starr, K. (2011). *Principals and the politics of resistance to change. Educational management Administration & Leadership.*

Timmor, Y., & Zif, J. (2010). *Change readiness:* An alternative conceptualization and an exploratory investigation. EuroMed Journal of Business.

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). *Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning.* Higher Education.

Wiske, M. S. (1998). *What is teaching for understanding? In M. S. Wiske (Ed),* Teaching for understanding: Linking research with practice.San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1997). A comparison of student perceptions of Dutch Physics teachers'interpersonal behaviour and their educational opinions in 1984 and 1993. Journal of Research in Science Teaching.

Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education. London: Falmer Press.*

قلق الكتابة لدى طلبة المدارس الثانوية
(دراسة مقارنة بين طلاب مدارس المتميزين والمدارس التقليدية)

ا. د نجلاء نزار وداعة

Najlaaz2013@gmail.com
كلية التربية ، الجامعة المستنصرية

الملخص

يعاني طلبة المرحلة الثانوية من مشاكل عديدة تتعلق بتعلم اللغة الانكليزية وينسحب عدد من طلاب المرحلة الثانوية من مدارس المتميزين لصعوبة الدراسة باللغة الانكليزية لذا هدفت الدراسة التعرف على قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية، والفرق في قلق الكتابة بين طلاب المدارس التقليدية وطلاب مدارس المتميزين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وتم تبني مقياس (الفرطوسي، 2017) بعد تكيفه لمرحلة الثانوية واستخراج الصدق والثبات، وتم أختيار عينة عشوائية طبقية من مدارس الثانوية لمديريات تربية بغداد بلغت (200) طالب وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن طلبة المرحلة الثانوية يعانون من قلق الكتابة وأن هناك فرق في قلق الكتابة لصالح مدارس المتميزين. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: قلق الكتابة، طلاب الثانوية، طلاب مدارس المتميزين، دراسة مقارنة.

Writing anxiety among high school students (a comparative study between students in distinguished schools and traditional schools)

Prof. Dr. Najlaa N. Wadaa

Abstract

Secondary school students suffer from many problems related to learning the English language, and a number of high school students withdraw from distinguished schools due to the difficulty of studying in the English language. Therefore, the study aimed to identify writing anxiety among secondary school students, and the difference in writing anxiety between students in traditional schools and students in distinguished schools. To achieve the objectives of the study, the comparative descriptive approach was used, and the scale (Al-Fartusi, 2017) was adopted after adapting it to the secondary stage and extracting validity and reliability. A stratified random sample was selected from the secondary schools of the Baghdad education directorates, amounting to (200) male and female students. The results of the study concluded that secondary school students suffer from writing anxiety and that there is a difference in writing anxiety in favor of distinguished schools. The study recommended a number of recommendations and proposals.

Keywords: writing anxiety, high school students, exceptional school students, comparative study.

مشكلة الدراسة

تعد الكتابة من أكثر المهارات تعقيداً وصعوبة في إتقانها، والكتابة باللغة الانكليزية أكثر تعقيداً وصعوبة من الكتابة باللغة الأم (Bailey, 2003).وتمثل الكتابة مواجهة قد تكون صعبة لعدد من الطلاب في السياق الأكاديمي، سواء الكتابة باللغة الأم أو في سياقات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية/اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. والتعبير عن المعلومات العلمية الدقيقة بلغة واضحة ومفهومة للقارىء.

ويعاني العديد من الطلاب في المدارس الثانوية من قلق الكتابة من اللغة الأجنبية خصوصا طلاب مدارس المتميزين و هو شعور بالتوتر والخوف، يرتبط بشكل خاص بالمهارات اللغوية، بما في ذلك التحدث والاستماع والكتابة والتعلم. على الرغم من أن القلق من اللغة الأجنبية أو القلق من اللغة الثانية يتم التعبير عنه بشكل شائع من قبل متعلمي اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية ويعتبر مشكلة

طبيعية، إلا أن FLA/SLA معروف على نطاق واسع كأحد العقبات الرئيسية أمام المتعلمين عندما يكونون في عملية تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، وقد تم ملاحظة أن هناك عدد كبير من طلاب مدارس المتميزين ينسحبون من هذه المدارس بسبب قلق الكتابة الذي يعيشونه خصوصاً في المرحلة الاولى من الدراسة المتوسطة.

ويتجنب معظم الطلاب الكتابة لأنهم يشعرون بالقلق بشأن كتاباتهم سواء مدارس المتميزين او المدارس التقليدية التي يدرس الطلاب بها مادة اللغة الانكليزية دون بقية المواد. خصوصا فيما يتعلق بالقواعد النحوية، ويشعرون بالقلق إذا تم تقييم كتاباتهم. أن ما يشعر به طلاب مدارس المتميزين تجاه الكتابة سيؤثر على كتابتهم. ويرتبط الشعور بقلق الكتابة أو الخوف من الكتابة، او الخوف من التقييم السلبي وهو الخوف من تقييم الآخرين، وتجنب مواقف التقييم، وتوقع أن يقوم الآخرون بتقييم أنفسهم بشكل سلبي، لا يقتصر الخوف من التقييم السلبي على مواقف الاختبار، بل قد يحدث في أي موقف اجتماعي أو تقييمي، مثل إجراء مقابلة للحصول على وظيفة أو التحدث في صف لغة ثانية أو لغة أجنبية، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية بالاجابة على السؤال الاتي: هل هناك فروق في قلق الكتابة بين طلاب المدارس العادية والمتميزين.

أهمية الدراسة

يحتاج طلاب مدارس المتميزين الى اتقان اللغة الإنجليزية، لان دراستهم هي باللغة الانكليزية، لذا هم بحاجة الى اتقان بعض المهارات و الذي يساعد في إتقان اللغة الانكليزية، مثل التحدث والقراءة والاستماع والكتابة. وتعد الكتابة مهارة تتطلب جهدا كبيرا خاصة بالنسبة لمتعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية (Daud, & Kasim, 2007). لصعوبة هذه المهارة، وذلك لأن المتعلمين يفكرون بلغتهم ثم يقومون بترجمة أفكارهم إلى اللغة الإنجليزية. علاوة على ذلك، يجب على المتعلمين الاهتمام بالقواعد في كتاباتهم.

وتعد الكتابة باللغة الأنكليزية مهارة لغوية مهمة لأهميتها في التواصل مع الاخرين في عصر العولمة. ولا يمكن إنكار أن الكتابة باللغة الإنجليزية بالنسبة لكل متعلمي اللغات الأجنبية تقريباً تعتبر أمراً عادياً. إن الخوف من التقييم السلبي من قبل المعلمين والأقران والقلق بشأن الكتابة في وقت محدد يجعل الطلاب يواجهون صعوبة في تطوير مهاراتهم في الكتابة باللغة الإنجليزية، وبما أن اللغة الإنجليزية أصبحت اللغة الأكثر شعبية على مستوى العالم، فلا يمكن إنكار أهمية الكتابة باللغة الإنجليزية.

ونظراً للدور الحاسم لتعلم اللغة الإنجليزية خصوصا لدى طلبة مدارس المتميزين، فهم بحاجة الى مهارة الكتابة و تعزيزها من خلال الممارسة. أثناء ممارسة الكتابة، من الممكن جداً أن يواجه المتعلمون مشكلات مثل القلق، عندما يقرأ الطالب او يكتب أو يصبح عقله فارغاً عند الكتابة تحت ضغط الوقت. ويعد هذا القلق أحد العوامل التي تؤثر على عملية التعلم (Kara, 2011).

ويمكن أن يرتبط قلق اللغة الأجنبية بثلاثة أنواع مختلفة من القلق تتعلق بمواقف التقييم الأكاديمي والاجتماعي. وهي الخوف من التواصل، والخوف من التقييم السلبي، وقلق الاختبار .(Hortwiz, et al., 1986) يشير تخوف التواصل إلى نوع من الخجل يتميز بالخوف أو القلق بشأن التواصل مع الناس. يشعر الطلاب بعدم الارتياح والخجل والخوف عندما يتعين عليهم الدخول في تواصل حقيقي، حتى في الواقع يكون الطلاب قد نضجوا بما فيه الكفاية في الأفكار والفكر. الخوف من التقييم السلبي هو الخوف من تقييم الآخرين، وتجنب مواقف التقييم، وتوقع أن يقوم الآخرون بتقييم أنفسهم بشكل سلبي. يشير قلق الاختبار إلى نوع من قلق الأداء الناتج عن الفشل. هذه الأنواع من القلق تحدث أيضاً في مهارة الكتابة.

وينقسم قلق الكتابة حسب تشنغ (2004) إلى ثلاثة أنواع وهي القلق المعرفي، والقلق الجسدي، وقلق التجنب. يشير القلق المعرفي إلى الجانب المعرفي لتجربة القلق، بما في ذلك التوقعات السلبية، والانشغال بالأداء، والقلق بشأن تصورات الآخرين. يشير القلق الجسدي إلى إدراك الفرد للآثار النفسية للقلق (Cheng, 2004)

التجارب، مثل العصبية والتوتر. قلق التجنب هو نوع من القلق حيث يتجنب الطلاب الكتابة.

ان القلق من الكتابة هو أكثر من مجرد خوف من عملية الكتابة التي تفوق المكاسب المتوقعة من القدرة على الكتابة (Takahashi, 2009). وهو تسمية لواحد أو مجموعة من المشاعر أو المعتقدات أو السلوكيات التي تتعارض مع قدرة الشخص.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف الى:

1- قلق الكتابة لدى طلبة المدارس الثانوية.

2- الفروق في قلق الكتابة وفقا للمدارس (متميزين-عاديين).

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بطلبة مدارس الثانوية في مديريات بغداد ولكلا الجنسين (ذكور-اناث) ولكلا التخصصات (علمي-انساني) للعام الدراسي (2023-2024) للدراسات الصباحية فقط.

تحديد المصطلحات

قلق الكتابة (Writing Anxiety)

يعرف سبيلبرجر في هورتويز وإلين وكوب (1986) أن القلق هو شعور شخصي بالتوتر والخوف والعصبية والقلق المرتبط بإثارة الجهاز العصبي التلقائي (Horwitz, & Elaine, 1986).

يعرّف قاموس أكسفورد المتقدم للمتعلم (1995: 44) هذا القلق بأنه شعور عصبي ناجم عن الخوف من حدوث شيء سيء. القلق قادر على عرقلة عملية التعلم وعرقلتها (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 1995).

الاطار النظري

نشأت اللغة الإنجليزية منذ سنوات عديدة لتصبح لغة مشتركة نتيجة للعولمة. منذ بداية التبادلات الدولية، أصبح تعليم اللغة الأجنبية أمراً أساسياً. يمكن أن يساعد تعلم لغة أجنبية الشخص على فهم العالم بشكل أفضل (Celik & Yildiz, 2019). تتزايد شعبية اللغة الإنجليزية يوماً بعد يوم، ويتعلم الناس اللغة الإنجليزية أولاً للعثور على مهنة وليكونوا أكثر نجاحاً في الحياة (Andayani, 2022)، وتلعب الكتابة دوراً حاسماً في اكتساب لغة أجنبية (Kassem, 2017). يحتاج الطلاب إلى إعداد مهني ولهذا السبب سيكون المتعلمون الذين يمكنهم إدارة تعلمهم أكثر استعدادًا وأكثر نجاحاً في الحياة(Yildiz & Yucedal, 2020) . تعتبر المهارات الاستقبالية، مثل القراءة والاستماع، ضرورية لأي مهمة تتطلب الفهم. القدرة على القراءة هي مقدمة للقدرة على الكتابة، والقدرة على الاستماع هي مقدمة للقدرة على التحدث، وكلاهما يعتبران من المواهب الإنتاجية (Yildiz & Yucedal, 2020). أصبحت الكتابة باللغة الإنجليزية ضرورية للتواصل بين الثقافات في عالم العولمة. لقد أصبح الشعور بالراحة لجميع الأفراد، بالإضافة إلى كتابة مقال أو بدء دورة لغة، محورًا للعديد من مناهج المعلمين وتم دمجه في المنهج الدراسي .(Lin & Ho 2009) إن معرفة اللغة لا تتطلب فقط إتقان مبادئها النحوية، ولكن أيضاً إتقان قدرات التحدث والكتابة والاستماع .(Ilhan & Tutkun, 2020) الهدف الأساسي من تعليم اللغة هو الوصول بالطلاب إلى مستوى محدد من الكفاءة في اللغة الهدف. وكما ذكرنا في البيان السابق، يتم تصنيف هذه المواهب إلى أربع فئات أساسية: الكتابة، والقراءة، والتحدث، والاستماع. يتم تجميع المهارات الموصوفة في فئتين: الإدراك والقراءة والاستماع والإبداع والتحدث والكتابة. وفقًا لنتائج دراسة مهارات اللغة الأجنبية، فإن تدريس مهارات القراءة والكتابة في تدريس اللغة الأجنبية عبر الإنترنت/دون الاتصال بالإنترنت يعد أكثر كفاءة نسبياً، ولكن تدريس مهارات الاستماع والتحدث غير فعال بشكل عام نظراً لعدم وجود اتصال وثيق بالعين مع الطالب أثناء نشاط التحدث وعدم القدرة على تقديم تعليقات فورية يقلل من مشاكل المشاركة والتقييم .(Celik, et al., 2022) علاوة على ذلك، فإن الكتابة هي آخر وأصعب مهارة لغوية يمكن تعلمها، لذا فهي آخر ما يتم تدريسه للمتعلمين .(Yildiz, 2019) والكتابة إحدى هذه المهارات التي تتطلب إنتاجية ووقتاً، كما أنها ليست مهمة سهلة . ويمكن القول أنه يجب على جميع طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تحسين مهاراتهم في الكتابة وإتقانها، لأن هذه مهارة منقذة للحياة وتؤثر على جميع المواد الأخرى.(Karlina & Pancoro, 2018)

تتطلب الكتابة إنتاجية أكبر من القدرات الأخرى وتلعب دوراً أساسياً في اكتساب اللغات الأجنبية (قاسم، 2017). يتجنب الأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من قلق الكتابة مهام الكتابة(Cheng, 2002) ، وأولئك الذين يعانون من قلق قليل في الكتابة يحصلون على إنجاز أكاديمي أكبر من أولئك الذين يعانون من قلق كتابي أكثر أهمية .(Hassan, 2001) لهذا السبب، يعد القلق من الكتابة مشكلة يواجهها غالباً طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وهو عامل يؤثر بشكل كبير على الكتابة. الكتابة صعبة لأسباب مختلفة، بما في ذلك جمع المعلومات الأساسية، والاستفادة من الموارد المناسبة، وتوليدها وفقا للمعايير، والالتزام بقواعد الإملاء. بالإضافة إلى

ذلك، تصبح المشكلة أكثر تعقيداً عندما يتعلق الأمر بلغة أجنبية ثانية ولغة ثانية. ونتيجة لذلك، لا يتمكن التلاميذ من إنتاج العناصر بمستوى مناسب من الكفاءة (Ekmekçi, 2018).

طرحت كارلينا وبانكورو (2018) موضوع ما إذا كان إنتاج المؤلفات غير الناجحة هو نتيجة أم مصدر لقلق الكتابة، وجادلا بأن قلق الكتابة له تأثيران على اكتساب اللغة بشكل عام. في البداية، عندما يشعر الطلاب بالقلق، فإن ذلك سيزيد من تعلمهم ويكون مفيداً، وبالتالي يبقيهم مستعدين. ومن ناحية أخرى، فإن آثاره السلبية تؤدي إلى انخفاض مستوى التلاميذ التعليمي، ومن المرجح أن يعاني الطلاب من القلق لأن مهارات الكتابة الإنتاجية ضرورية.

يشعر الطلاب الذين يعانون من صعوبة في التحدث والكتابة بلغتهم الأم من قلق لغوي أكبر من أولئك الذين يستخدمون لغتهم الأم بنجاح .(Onwuegbuzie et al., 1999) لا يختلف قلق الكتابة حسب المستوى التعليمي للتلاميذ فحسب، بل أيضًا حسب هويتهم الجنسية. يعاني الذكور من قلق الكتابة بشكل أكبر من الإناث، مما يؤدي إلى كتابة أقل جودة نتيجة لذلك (جبريل وآخرون، 2015). بالمقارنة مع المواهب الأخرى، فإن الكتابة ليست مهمة سهلة للطلاب إنها عملية تتطلب الوقت والممارسة.

وقد حدد لين وهو (2009) أسباب قلق الكتابة: اولاً، محدودية الوقت، قلق الكتابة يحدث في وقت قصير، خاصة أثناء الاختبارات، وصعوبة التركيز مئة بالمئة في المادة. والتعرض لقدر كبير من الضغط، والتركيز على الوقت بدلاً من المادة الكتابة. والخوف من المواعيد النهائية يقلل من جودة العمل وحتى عدد الكلمات التي المكتوبة.

يعاني الاشخاص الذين يتعلمون اللغة الأجنبية من قلق أكبر في الكتابة أثناء الاختبارات المحددة بوقت مقارنة بالفصول العادية. تلعب معايير تقييم المعلمين دوراً كبيراً في اهتمام الطلاب بالكتابة ونجاحهم في هذا المجال .(Palmquist and Young, 1992) في المواقف الخالية من جميع المشكلات النفسية والسلبية، يكون من واجب المعلم الرئيسي تعليم الأطفال الكتابة بشكل جيد (Lin & Ho, 2009).

بالاضافة الى ذلك، تعد ردود الفعل السلبية التي يتم تلقيها من المعلمين مصدراً للقلق من الكتابة. اذ يولي الطلاب أهمية كبيرة لآراء معلميهم ويخشون التقييمات السلبية لاعمالهم. والقلق من أن كل جزء من عملهم سيتم تقييمه وأن معلمهم سيعطيهم درجات سيئة. ومن ناحية أخرى، والخوف من تلقي ردود فعل سيئة. ومن ناحية أخرى، ذكر موس وموس (1978) أنه نتيجة للبيئة التنافسية، يكون طلاب الفصل الدراسي فعالين للغاية في تعلم القواعد، وتلقي الدعم من المعلم، وحضور الفصل. لقد قللوا أيضاً من نسبة التغيب عن العمل وحصلوا على تعليم أفضل.

إن تعلم لغة أجنبية يجلب تحديات هائلة في مجالات لغوية واستراتيجية، وخطابية، وثقافية متنوعة العقبات (نامازياندوست وآخرون، 2019). يقود المتعلم إلى تجربة مشاعر غير مريحة أو متوترة في بعض الأحيان حول عملية التعلم بأكملها. القلق هو "شعور من الرغبة في القيام بشيء قد يحدث أو قد يحدث حدث بحيث تفكر فيه طوال الوقت أو تشعر به الرغبة الشديدة في القيام بشيء ما، ولكن القلق الشديد من ذلك لن يدفع للنجاح (سامرز، 2007، ص 58). وغالبا ما يجلب تعلم لغة جديدة (L2) بعض السلوكيات المختلطة والمخاوف اللغوية التي تعيق اداء مهمة الكتابة بشكل جيد (الصوالحة و تشاو، 2012).

العديد من جوانب تعلم اللغة الثانية يمكن أن تسبب قلق الكتابة، مثل العوامل المعرفية والسمات اللغوية، مثل محدودية المفردات والمحتوى والبنية.(Daud et al., 2016) قام تشينغ (2004) بتقسيم قلق الكتابة إلى ابعاد ثلاثية القلق المعرفي والجسدي وسلوك الإبطال. ذهني يشير القلق إلى تصورات متشائمة حول الكتابة و الشعور بالتقييم السلبي. وفي المقابل القلق الجسدي يشير إلى الأفعال الجسدية مثل الارتعاش والتعرق و التنفس غير مريح. يعرض سلوك التجنب الأنشطة تتعلق بتجنب المواقف التي يضطر فيها شخص ما إلى الكتابةX . وآخرون. (2020) اكتشف أن القلق المعرفي هو الأكثر خطورة، على عكس أتاي وكورت 2006) في تركيا وأريندرا وأردي (2020) في إندونيسيا، الذي شهد المشاركون فيه القلق الجسدي المرتبط بالإثارة الفسيولوجية الشكل المسيطر. ويدل على ذلك عند الانتهاء من الكتابة المهمة، كثيرًا ما كان المشاركون يشعرون بالقلق المفرط بشأنها ما قد يعتقده الآخرون ولديهم معايير منخفضة كتاباتهم (Cheng, 2004). تم الحصول على نتائج مماثلة في كوريا (آن وآخرون، 2022) مع عينة من طلاب الجامعة مع مجموعة متنوعة من مستويات الكفاءة وفي الأردن مع طلاب الطب في السنة الأولى الذين لديهم إتقان متوسط في اللغة الإنجليزية (الربضي والربضي، 2020). تم اكتشاف القلق المعرفي ليكون هو النوع السائد في كلا الحالتين.

وعلى النقيض من البعدين الآخرين، فإن محاكمة جيون مع لم يكن من الممكن تقليل تعليمات الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية التي تركز على المتعلم القلق الجسدي لدى المشاركين بشكل ملحوظ. وأرجع السيادة القلق المعرفي لدى المشاركين فيه الثقافة الكونفوشيوسية الكورية، التي رأت أنها كانت كذلك دائمًا من المهم أن تكون على دراية بوجهات نظر الآخرين لتجنبها مواجهة المواقف المحرجة. ويمكن استخدام هذا التبرير أيضًا لشرح مشاركتنا الصينية لأن هونج كونج مجتمع ذو خلفية كونفوشيوسية قوية. كتابة سيئة تم اكتشاف أن الأداء ناجم عن القلق المعرفي ()؛Cheng, 2004 كثيرًا ما كان سبب هذا القلق هو الكتابة للتقييمات أو الاختبارات .(Arindra and Ardi, 2020) الارتباط السلبي بين القلق والكتابة لقد تم عرض الأداء بالفعل;Cheng et al., 1999) حسن، 2001)، وقد تم التأكيد على أن القلق يؤدي إلى "حصار الكاتب" وسلوك الإبطال.

ونتيجة لذلك، فإن عمل الطلاب العصبيين لا يعكس الجهد المبذول. وفقا لدالي (1975)، نتائجهم هي انخفاض في اختبارات الكتابة الموحدة وتركيباتها هم أقل جودة وأقل كفاءة في القواعد النحوية منظمة. وبالمثل، أكد دالي وميلر.(1975) أن الأفراد الذين يعانون من القلق الشديد والخوف غير المواتية التقييم لا يحضر الفصول التي تكون فيها الكتابة ضرورية وإظهار اتجاهات سلبية تجاه الكتابة. وهكذا توضيح قد توفر الأسباب الأساسية فهمًا أعمق للمشكلة العلاجات المحتملة لتعزيز الثقة بالنفس والكفاءة عن الطلاب.

الفصل الثالث

مجتمع الدراسة

يقصد بمجتمع البحث(Population) مجموعة من الأشخاص أو الإفراد التي يهتم بها الباحث بدراسته وتعميم نتائج البحث عليها، حيث إن المجتمع يتحدد بطبيعة البحث والغرض منه(البسيوني،2013 :309).

ويتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة المدارس الثانوية في مديريات تربية بغداد.

عينة الدراسة

عينة الدراسة :

العينة هي اصغر مجموعة من البيانات التي يختارها الباحث من عدد أكبر من السكان باستخدام طريقة تحيز الاختيار المحددة مسبقاً. وتعرف هذه العناصر بنقاط العينة، أو وحدات المعاينة، أو الملاحظات.. حيث تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية وفق الأسلوب المتساوي وقد بلغ عددها (200) طالب وطالبة كما مبين في الجدول (1).

جدول (1) عينة الدراسة

الكليات	الذكور	الاناث	المجموع
مدارس عادية	50	50	100
مدارس المتميزين	50	50	100
المجموع	100	100	200

اداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة يتطلب توافر أداة لقياس (قلق الكتابة)، إذ تم تبني اداة (الفرطوسي، 2017) وفق انموذج جينغ (Cheng,2004) والذي يتكون من (21) فقرة والاجابة عليها بمقياس (خماسي) والذي يعطى (1،2،3،4،5) للفقرات التي هي مع المفهوم بينما يعطى (5،4،3،2،1) للفقرات التي هي ضد المفهوم.

صلاحية الفقرات

من أجل التعرف على صلاحية فقرات المقياس، تم عرض المقياس بصورته الأولية المكون من (21) فقرة على(10) محكماً من المختصين ذوي الخبرة في مجال العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم ملحق(1), بعد ان قامت الباحثة بتكيف المقياس ليتناسب مع المرحلة العمرية (مرحلة الثانوية)

تصحيح المقياس

تم اعتماد التدرج الثلاثي في إعداد بدائل فقرات مقياس قلق الكتابة، وهي (تنطبق عليَّ دائما، تنطبق عليَّ غالبا، تنطبق عليَّ أحيانا، تنطبق عليَّ نادرا، لا تنطبق عليَّ أبدا) عند تصحيح المقياس تعطى الدرجات من (3- 2- 1) للفقرات باتجاه المفهوم (1- 2- 3) للفقرات عكس المفهوم بعد ذلك تجمع الدرجات بحسب استجابة كل فرد لتكون الدرجة الكلية على المقياس، اذ تكون اعلى درجة نظرياً يحصل عليها المجيب هي (63) واقل درجة (21) والوسط الفرضي (42).

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (0,098)عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298) وهذا يعد مؤشر على أن الاختبار صادقاً لقياس الظاهرة التي وضع لقياسها وجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.21	12	0.31
2	0.32	13	0.40
3	0.37	14	0.51
4	0.41	15	0.26
5	0.28	16	0.29
6	0.35	17	0.35
7	0.49	18	0.41
8	0.27	19	0.25
9	0.38	20	0.33
10	0.29	21	0.26
11	0.36	22	

الصدق الظاهري (Face Validity)

هي المدى الذي يُنظر فيه إلى الاختبار بشكل شخصي على أنه يغطي المفهوم الذي يهدف إلى قياسه. ويشير إلى شفافية الاختبار أو مدى ملاءمته كما يبدو للمشاركين في الاختبار. بمعنى آخر، يمكن القول أن الاختبار له صلاحية ظاهرية إذا كان "يبدو" أنه سيقيس ما يفترض أن يقيسه.

الثبات (Reliability)

قد تم التحقق من مؤشرات الثبات باستعمال طريقتين هما:

طريقة الاختبار – أعادة الاختبار(Test – Retest Method)

ان الغرض من اعادة تطبيق المقياس هو التعرف على ثباته يجب ان لا يتجاوز الاسبوعين من التطبيق الاول، وقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً، وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول تم اعادة التطبيق على نفس العينة وبعد تصحيح الاستمارات والحصول على الدرجات، تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين(التطبيق الاول والتطبيق الثاني)، باستخدام معامل ارتباط بيرسون واشارت نتائج معاملات الارتباط بان معامل الارتباط للمقياس هو (0.83) وعند استخراج المعيار المطلق عن طريق تربيع معامل الثبات، بلغت قيمة المعيار المطلق (0.68) وجميع هذه المؤشرات تعد جيدة لأن المعيار المطلق اكثر من (0.50).

1. طريقة الفا كرونباخ

لاستخراج الثبات على وفق هذه الطريقة تم استخدام جميع الاستمارات البالغ عددها (40) ثم استخدم معامل (الفا) واشارت النتائج ان معامل الثبات للمقياس (0.85) ويعد هذا المؤشر جيد، لأن هذه المعادلة تعكس مدى اتساق الفقرات داخليا.

النتائج المتعلقة بالهدف الأول: التعرف على قلق الكتابة لدى طلبة المدارس الثانوية.

لتحقيق الهدف الأول قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة، وقد بلغ المتوسط الحسابي (71.72) درجة وبانحراف معياري قدره (9.90) والمتوسط الفرضي للمقياس بلغ (42) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين ان هناك فرقا عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (199)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (42.43)، وهذا مؤشر على ان طلبة المرحلة الثانوية يعانون من قلق كتابة من اللغة الانكليزية وكما موضح في جدول (3) .

الجدول رقم (3)

نتائج الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لاختبار قلق الكتابة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
200	71.72	9.90	42	199	42.43	1.96	0.05

2- التعرف على الفروق في قلق الكتابة لدى طلبة المرحلة الثانوية وفقا للمدارس (تقليدية – متميزين)

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمدارس التقليدية، وقد بلغ المتوسط الحسابي (68.24) درجة وبانحراف معياري قدره (10.62). والمتوسط الحسابي لمدارس المتميزين (73.01) بانحراف معياري قدره (8.53) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتبين ان هناك فرقا عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198)، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.49)، وهذا مؤشر على ان هناك فرق في قلق الكتابة لدى طلبة مدارس المتميزين وكما موضح في جدول (4) .

جدول (4) المتوسط والانحراف المعياري للمدارس التقليدية والمتميزين في قلق الكتابة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
مدارس تقليدية	68.24	10.62	198	3.49	1.96	0.05
مدارس متميزين	73.01	8.53				

المناقشة

بناء على البيانات الواردة في نتائج الدراسة، فان طلبة المرحلة الثانوية يعانون من قلق الكتابة ويمكن تفسير هذه النتائج، بسبب الصعوبات اللغوية، والخوف من تعليقات المعلمين السلبية، وعدم كفاية ممارسة الكتابة، وضغط الوقت. وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة حسن(2011) التي أظهرت أن الطلبة الذين يعانون من قلق الكتابة تكون كتاباتهم أقصر من حيث التراكيب وتأهيل أقل من نظرائهم الذين لديهم مستويات قلق أقل.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية وفقا للنظرية المتبناة بان هناك نظرة سلبية من قبل الطلبة للكتابة بلغة ثانية، لأن الطلبة يعدون هذا الموقف من المواقف الصعبة عليهم ويشعرون بانه ليس لديهم الكفاءة اللازمة لأدائهم ولايملكون الرضا التام نتيجة التأثيرات السلبية التي يعاني الطلبة منها لانه ليس لديهم خبرات سابقة.

أن قلق الكتابة يحدث في وقت قصير، خاصة أثناء الاختبارات، ولا يستطيع الطلاب التركيز مئة بالمئة في المادة. وسبب الضغط أثناء الكتابة و التركيز على الوقت بدلاً من القضية. والخوف من المواعيد النهائية يقلل من جودة العمل وحتى عدد الكلمات التي يتم كتابتها. لفهم كيفية تأثير قيود الوقت على الطلاب، وفقا إليف ويايلي (2019). ويلعب المعلمون دوراً كبيراً في اهتمام الطلاب بالكتابة ونجاحهم في هذا المجال .(Palmquist and Young, 1992) في المواقف الخالية من جميع المشكلات النفسية والسلبية، يكون من واجب المعلم الرئيسي تعليم الطلاب الكتابة بشكل جيد .(Lin & Ho, 2009)

اذ يولي الطلاب أهمية كبيرة لآراء معلميهم ويخشون أن يقدموا تقييمات سلبية لعملهم. ويعرب الطلاب عن قلقهم من أن كل جزء من عملهم سيتم تقييمه وأن معلميهم سيعطونهم درجات سيئة. ومن ناحية أخرى، يعترف الطلاب بأنهم عندما يكتبون مقالاً، فإنهم يكونو سعداء بتلقي تعليقات إيجابية من معلميهم، لكنهم يخشون تلقي ردود فعل سيئة. ومن ناحية أخرى، ذكر موس وموس (1978) أنه نتيجة للبيئة التنافسية، يكون طلاب الفصل الدراسي فعالين للغاية في تعلم القواعد، وتلقي الدعم من المعلم، وحضور الفصل. لقد قللوا أيضا من نسبة التغيب عن العمل وحصلوا على تعليم أفضل.

وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة مدارس المتميزين يعانون من قلق الكتابة أعلى من المدارس العادية بسبب أن الدراسة بمدارس المتميزين تكون باللغة الانكليزية لذا يزيد هذا من الضغط ومن احتياج الطالب التعبير باللغة الانكليزية ويحتاج الى كتابة اكثر ولغة اكثر.

ويمكن تفسير ذلك أن طلبة مدارس المتميزين لديهم قلق الكتابة أكبر من الطلبة في المدارس العادية وهناك عدد من الاسباب ادت الى هذا الفرق، منها المفردات التي يحتاج اليها الطالب في مدارس المتميزين تكون أكثر من المفردات التي يحتاج اليها الطلاب في المدارس العادية. ونقص التعابير اللغوية المناسبة، ونقص بالقواعد النحوية الدقيقة، والذي يؤدي الى شعور معظم الطلاب في مدارس المتميزين بقلق الكتابة، و الصعوبات اللغوية مثل عدم كفاية المعرفة بالمفردات والقواعد، والخوف من التقييم السلبي من الأقران، خصوصاً أن هناك تنافس شديد لدى طلبة مدارس المتميزين، فضلاً عن ضعف القدرة على توليد وتنظيم الأفكار باللغة الاجنبية، وسببه قد يكون ضعف الثقة بالنفس، ونقص المعرفة الموضوعية أو مواضيع غير مهمة، والقيود الزمنية، اذ يحتاج الطلاب الى الدراسة وفهم المواد باللغة الاجنبية. بالإضافة إلى ذلك، افتقار الكتب الدراسية الى الشروحات والأمثلة الكثيرة والتي تؤثر سلباً على القلق إذا لم يحتوي على هذه الشروحات والأمثلة المناسبة لتعليم الكتابة باللغة الاجنبية.

التوصيات

1- يجب على المعلمين تقديم تعليقات ممتازة ودعم إيجابي.
2- التعاطف مع الطلاب في جميع مراحل التعليم.
3- على المعلمين تحسين مهاراتهم التعليمية ليطوروا مهارات الطلاب
4- على المعلمين الاهتمام بالمنافسة بين الأقران لانها من العوامل التي تؤثر على ثقتهم بأنفسهم.

المصادر

الفرطوسي، نور خالد (2017). قلق الكتابة بلغة ثانية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات العراقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

References

Andayani, E. S. (2022). The importance of learning and knowing English in higher education in Indonesia. *Research and Development Journal of Education*, *8*(1), 372-379.

Celik, B., Bilgin, R., & Yildiz, Y. (2022). The views of instructors in foreign language teaching with distance education model during the Covid 19 pandemic process: A study at Tishk International University in Erbil, Iraq. *International*

Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, *35*(6), 647-656.

Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. Journal of Second Language Writing, 13(4), 313–335.
Daud, N. S. M. &Kasim, N. L. A. (2007). Second Language Writing Anxiety. Malaysian Journal of ELT Research, Inaugural Volume 1-9.
Ekmekçi, E. (2018). Exploring Turkish EFL students' writing anxiety. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, *18*(1), 158-175.
Horwitz, E. K., & Horwitz, M. B. (1986). Cope. *Foreign Language Classroom Anxiety*, *2*, 125-132.
Horwitz, E. K., Tallon, M., & Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties, 95-115.
Ilhan, h., & Tutkun, O. F. (2020) Yabancı Dil Öğrenmede Yazma Kaygısının Nedenleri, Etkileri ve Başetme Yolları. *Researcher*, *8*(3), 62-79.
Kara, S. (2011). Writing anxiety: A case study on students' reasons for anxiety in writing classes. H. Ferhan Odabaşı, 103.
Karlina, I., & Pancoro, N. H. (2018, December). Students' Writing Anxiety: How Does It Affect Students' Writing Performance in EFL Context? In *5th Asia Pasific Education Conference (AECON 2018)* (pp. 49-52). Atlantis Press.
Kassem, M. A. M. (2017). Developing business writing skills and reducing writing anxiety of EFL learners through wikis. *English Language Teaching*, *10*(3), 151-163.
Lin, G. H. C., & Ho, M. M. S. (2009). An Exploration into Foreign Language Writing Anxiety from Taiwanese University Students' Perspectives. *Online Submission*.
Onwuegbuzie, Anthony., Bailey, P., Christine, E. and Daley. (1999). Factors Associated with Foreign Language Anxiety. Applied Socio Linguistics, 20 (2), 218-239.
Oxford Advanced Learner's Dictionary. (1995). New York: Oxford University Press.
Palmquist, M., & Young, R. (1992). The notion of giftedness and student expectations about writing. Written Communication, 9, 137-168.
Takahashi, A. (2009). Self-Perception of English Ability: Is It related to Proficiency and/or Class Performance. Niigata Studies in Foreign Languages and Cultures, 14: 39-48.
Tran, T. T. T. (2012). A Review of Horwitz, Horwitz and Cope's Theory of Foreign Language Anxiety and the Challenges to the Theory. *English Language Teaching*, *5*(1), 69-75.
Yildiz, Y. (2019). EFL learners' needs in preparatory schools and supplementary techniques to improve their language proficiency. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *9*(1), 586-596.
Yildiz, Y. (2020). Reading habit and its role on students' academic success at language preparatory school: A research on Tishk International University preparatory school students. *Amazonia Investiga*, *9*(27), 189-194.
Yildiz, Y., & Yucedal, H. M. (2020). Learner autonomy: A central theme in language learning. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, *7*(3), 208-212.

الملحق

ت	الفقرات	تنطبق علي دائما	تنطبق علي احيانا	لاتنطبق علي ابدا
1	تنتابني بعض حالات من التوتر والعصبية عند الكتابة			
2	اشعر بتزايد في دقات قلبي اثناء الكتابة تحت ضيق الوقت			
3	اشعر بالضيق وعدم الاستقرار عندما يتم تقيم كتاباتي			
4	اعاني من الخوف والتعرق عند الكتابة			
5	اصاب بالذعر الشديد عند الكتابة			
6	اشعر عند الكتابة ببرودة جسمي تحت ضغط الوقت			

7	لا تريحني الكتابة			
8	اتجنب التسجيل في المواقع الالكترونية التي تتطلب مني الكتابة			
9	ارفض الاستجابة على محادثات الاصدقاء			
10	ارفض الكتابة حتى وان لم يكن لدي خيار اخر			
11	اتجنب الرد على الرسئل التي تتطلب مني الكتابة			
12	ابحث عن الفرص الممكنة للكتابة خارج موضوع بحثي			
13	اشعر بضيق عندما يتم تحديد موعد لعرض كتاباتي على المشرف			
14	افضل كتابة مقاطع وجمل قصيرة ومختصرة			
15	اشعر اني لا امتلك الخبرة اللازمة للكتابة			
16	اتوقع ان كتاباتي ستكون بمستوى ادنى من كتابات زملائي			
17	ارتبك عند حصولي على درجة ضعيفة اثناء تقييم كتاباتي			
18	اجد بأنه لا داعي للاهتمام فيما يعتقده الاخرون حول كتاباتي			
19	اتوقع ان كتاباتي غامضه من قبل الاخرون			
20	اعتقد اني اواجه صعوبة بتنظيم افكاري عند الكتابة			
21	اعتقد بانه تقييم كتاباتي شأنها شأن اي تقييم اخر			

الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية للبنات

أ.م. مظهر علي محمد سلطان

mudherali81@uomustansiriyah.edu.iq
الجامعة المستنصرية ، كلية التربية

المستخلص:

هدف البحث الحالي التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية للبنات ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحث المنهج الوصفي ، وتم اختيارت عينة البحث بصورة عشوائية وبلغت (126) طالب وطالبة ، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث ببناء مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية والذي تكون من (33) فقرة بصيغتها النهائية بدائل الإجابة فكانت (5) بدائل هي (تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي)، وقد تحققت الباحث من الصدق الظاهري، والبنائي للأداة، كما تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة وتم تطبيقه على(60) طالبة طريقة التجانس الداخلي ألفا كرونباخ والتي بلغت قيمة معامل ثباتها (0,79) وهو مؤشر جيد للمقياس .

كما قام الباحث باستخدام البرنامج الاحصائي Spss ، وعولجت البيانات احصائياً باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل الفا كرونباخ، مربع كاي، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين).

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية الاكاديمية، طلبة الدراسات العليا، التربية للبنات

Academic self-efficacy among postgraduate students at the College of Education for Girls

a.Asst.prof. Mazhar Ali Muhammad Sultan

Al-Mustansiriya University/College of Education

Abstract

The goal of the current research is to identify the level of academic self-efficacy among postgraduate students at the College of Education for Girls. To achieve the research goal, the researcher adopted the descriptive approach, and the research sample was chosen randomly and amounted to (126) male and female students. To achieve the research goal, the researcher built an academic self-efficacy scale, which is Out of (33) paragraphs in their final form, the answer alternatives were (5) alternatives, which are (applies to me often, applies to me sometimes, applies to me rarely, does not apply to me). The researcher verified the apparent and constructive validity of the tool, and the stability of the tool was verified using a method. It was applied to (60) students using the Cronbach's alpha internal consistency method, which reached a reliability coefficient value of (0.79), which is a good indicator for the scale.

The researcher also used the statistical program Spss, and the data was treated statistically using (Pearson's correlation coefficient, t-test for two independent samples, Cronbach's alpha coefficient, chi-square, t-test for one sample, t-test for two correlated samples).

Keywords: academic self-efficacy, graduate students, education for girls

الفصل الاول

مشكلة البحث

صار العالم اليوم اكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي فرضتها تكنولوجيا المعلومات في شتى ميادين الحياة ، اذ ان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي فحسب ، بقدر اعتماده على كيفية استعمال اساليبها المعرفية المرنة ، وبما يلائم التقدم والنهوض والتطور العلمي والتكنولوجي والحضاري في العالم ، مما يجعله سبباً رئيسياً في تقدم المجتمع وتطوره ، وفي ظل العيش تحت مؤثرات عدة تتطلب من الفرد تفاعلاً متجدداً من اجل التوافق في العالم المتغير والمتجدد ، ومع زيادة تراكم المعارف

لمواجهة المواقف والمشكلات فأن ذلك يتطلب ذلك اسلوباً معرفياً مرناً وعقلية متفتحة تقبل التجديد والتطور المستمرين ، ويترتب على ذلك كفاءة الفرد التي يبرز دورها في التأثير على الأداء إذ تتبلور تلك الكفاءة على شكل افكار ومعتقدات حول الذات ومدى فاعليتها، وهذه الافكار تحول بين ما لدى الفرد من معارف وخبرات ومهارات وما بين ادائه العقلي وادراكه لكفاءته الذاتية وذلك يؤثر على الخطط التي يعدها مسبقاً .

فالفرد الذي لديه إحساس قوي وفعال بكفاءته الذاتية الاكاديمية ، يستطيع رسم أهداف ناجحة وايجابية مستقبلاً ، ويعزز باندورا ذلك بتأكيده على أن الكفاءة الذاتية الاكاديمية تؤثر على اداء الفرد بشكل مباشر من خلال اثرها القوي على وضع الأهداف والتفكير الكفء، ويرى أنها تعبير عن فاعلية الفرد التنبؤية لمسار الأنشطة التي يتطلبها السلوك فضلاً عن توفر الدافعية في الموقف .

ان الكفاءة الذاتية التي يمتلكها الفرد لها أساس في البناء العقلي والتأثير الايجابي على العمليات العقلية ومن ثم سلامة اتخاذ القرارات أزاء المواقف التي يواجهها الفرد مما يشير إلى رجاحة افكاره وإثارة دافعيته وتفكيره الإيجابي، ومن الجدير بالذكر ان الكفاءة الذاتية الاكاديمية محوراً رئيسياً من محاور النظرية المعرفية التي تؤكد على أن للفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية ، فهو له القدرة على التحكم في أفكاره ومشاعره ، لذا فإن الكيفية التي يفكر فالفرد الذي يعمل على تفسير انجازاته بالاعتماد على ما لديه من قدرات يعتقد انه يمتلكها تساعده في تحقيق النجاح في مهامه المدرسية. **وتكمن مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي :**

ما الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية للبنات؟

أهمية البحث

يُعد مفهوم الكفاءة الذاتية الاكاديمية من المفاهيم الأساسية لشخصية الفرد وتأثير ذلك في سلوكياته المختلفة التي يمارسها كقدرته على التجديد والمثابرة والانفتاح العقلي وتعديل السلوك والتنبؤ به، وزيادة القدرة على التحكم والتوافق مع أحداث الحياة والتقليل من تأثير الضغوط النفسية, وهي ايضاً تؤثر على مقدار الزمن الذي يستغرقه في اتخاذ القرار ، وهذا يعني أن كفاءة الذات الاكاديمية تركز على كفاءة الفرد العلمية ، اي إنها تشير إلى إدراكات الفرد لقدراته الحقيقية , والشخص الذي يتمتع بكفاءة ذاتية ، يكون أكثر ضبطاً واقل قلقاً من الشخص الذي لا يتمتع بها، والكفاءة الذاتية متغير ثابت نسبيا يختلف من فرد إلى آخر بسبب اختلاف البيئة الاجتماعية والتربوية, وهذا الاختلاف يمثل عنصرا أساسا في اختلاف استجابات الأفراد في المواقف المتشابهة (اسعد ,72:1994) .

ويرى باندورا ضرورة التمييز بين اكتساب المعرفة (التعلم) والأداء الملاحظ الظاهر المبني على المعرفة اي انه يعتمد على ما تمتلكه من معرفة ربما تفوق كثيرا ما تؤديه من سلوك ,فالطالب مثلا قد يتعلم جيداً طريقة حل مسألة رياضية , ولكنه على الرغم من حصول التعلم عنده إلا انه لا يفصح عنه إلا عندما يكون الموقف مناسباً (ابو غزال ,120:2006).

وتبرز أهمية دراسة الكفاءة الذاتية الاكاديمية كونها عنواناً ينطوي تحته الكثير من الصفات التربوية والشخصية الاجتماعية المرغوبة, حيث يرى (ابوعليا والعزاوي، 2007) بأن الشخص الذي لديه اعتقاد بكفاءته الذاتية يمتاز بالعديد من الخصائص كتوقع النجاح والتغلب على العقبات والخروج منها والسيطرة على الكفاءة الذاتية الاكاديمية و المعرفية والدافعية العالية, ومهارات التخطيط والتنظيم وإدارة النشاطات وارتفاع الطموح في البحث عن الحلول والقدرة على التخلص من السلوكيات الغير مرغوبة فيها والاستخدام الجيد للمهارات المعرفية المكتسبة ودقته في الادراك والكثير من الخصائص الاخرى (ابو عليا والعزاوي, 2007: 153).

كما أن هناك ارتباط قوي بين الكفاءة الذاتية ومستوى الطموح فأن ادراك الفرد لكفاءته الذاتية يمثل الاحساس الذي يبنى عليه وتحدد دافعيته للانجاز في العمل، فهي قوة ايمان الفرد بأنه قادر على تنفيذ سلوكه بنجاح فضلاً عن الارتباط بين التحصيل الدراسي والجهد المبذول لإنجاح عمله (توفيق, 2002: 5).

ويضيف (حسيب, 2001) ان الشخص الكفء بقدراته يتصف بالثقة بالنفس وإصراره على بلوغ أهدافه مهما تواجهه من عقبات ومشكلات، والإحساس بالكفاءة الذاتية يعد مؤشراً فاعلاً في نجاح الشخص أو فشله في مختلف المهام, أما الشخص الغير كفء يتصف بإحساس منخفض بالكفاءة ويتجنب الأعمال التي تتطلب العمل الذهني ويستغرق وقتاً طويلاً في استخدام استراتيجياته العقلية (حسيب,2001: 125).

أن قلة الشعور بالكفاءة الذاتية الاكاديمية عند الأشخاص، يقلل جهود الفرد للوصول الى نتائج الأعمال التي يوكل بها باعتبار ان الكفاءة الذاتية المنخفضة ترتبط بالقلق والعجز وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى قدرة النجاح الأكاديمي والمهني، ولكي نضمن تعلم الطلبة بشكل افضل وبمختلف الظروف يجب ان ننظر بكل إتقان إلى قدراتهم التعليمية والى مدى ثقتهم واعتقادهم بتلك القدرات والإمكانات (محمد, 2004: 99), إذ يشير باندورا الى ان القدرة على التعلم ليست كافية اذا لم يكن هناك اعتقاد للفرد على أنه قادر على انجاز المهمات ومواجهة الصعوبات التي تعترضه, واهم هذه الاعتقادات توقعات الكفاءة الذاتية وهي قدرة الفرد على تنفيذ مخططاته وانجاز اهدافه , فهي الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدرته (العتوم وأخرون، 2005: 115-120).

ومن خلال ذلك، فان سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على احكامه وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفائتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئية والظروف المحيطة وتوضح الاختلاف في الطريقة التي يشعر ويفكر ويعمل بها الافراد (Schwarzer, 1999: 164).

فضلاً عن ذلك يكتسب الافراد الكفاءة العقلية اللازمة للحياة والدراسة عن طريق عملية التعلم المنظمة والمخططة في اثناء الدراسة, وهذا يتم عن طريق تحديد الاسلوب الذي يتبعه الفرد في تنظيم المعلومات واستيعابها وتحليلها من خلال امكاناته الشخصية وخزنها في الذاكرة طويلة الامد, والقدرة على استدعائها بكفاءة عالية (ياسر , 1990: 85).

أهداف البحث

يهدف البحث التعرف على:

1. الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية للبنات.
2. الفروق ذات الدلالة المعنوية للكفاءة الذاتية الاكاديمية تبعاً لمتغير المرحلة(ماجستير – دكتوراه).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطالبات الدراسات العليا (ماجستير– دكتوراه) في جامعة تكريت، كلية التربية للبنات للعام الدراسي (2022 – 2023).

تحديد المصطلحات

تعرض الباحثة مجموعة من التعاريف لمتغيري بحثها في ضوء اطلاعها على تعاريف اصطلاحية لدراسات وأدبيات سابقة ، وكالآتي:-

اولاً : الكفاءة الذاتية الاكاديمية : (Perceived Efficiency) عرفها اصطلاحاً كل من :

1. باندورا (Bandura , 1986) : كل ما يملكه الفرد من إمكانات تؤهلهُ لممارسات سلوكيات اتجاه بيئته المادية والاجتماعية (Bandura ,1986: 49).
2. باجاريز (Pajares,1999): كل ما يقتنع به الفرد عند ادائه مهمة معينة (Pajares,1999: 52).
3. الزيات (2001) : ادراك الفرد لإمكاناته او قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية ومعرفية , انفعالية دافعية وحسية فسيولوجية لمعالجة المواقف او المشكلات لتحقيق الاهداف المنشودة(الزيات , 2001 : 501) .
4. الزغول (2003): توقعات الفرد واعتقاده حول كفاءته الشخصية في مجال معين (الزغلول , 2003 : 13) .

التعريف النظري للباحثة

بأنه معرفة الفرد لذاته وقدراته في التغلب على انفعالاته وفهمه وإدراكه لما موجود في بيئته وتحمله ودافعيته في تحقيق الاهداف المنشودة (الجبوري ، 2017).

أما التعريف الإجرائي : فهو الدرجة الكلية التي يحصلن عليها الطالبات عند اجابتهن على مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية المعد لأغراض البحث الحالي .

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات سابقة

الإطار النظري

يتضمن الإطار النظري عرضاً للأدبيات ووجهات النظر التي لها علاقة مباشرة بمتغيرات الدراسة الحالية، وسيتم عرضها حسب تسلسل المتغيرات، وكالآتي :

أولاً : الكفاءة الذاتية الاكاديمية :

مفهوم الكفاءة الذاتية:

يمثل مفهوم الكفاءة الذاتية الاكاديمية الجانب الايجابي لأي موقف من المواقف المختلفة, وهي حكم يصدره الفرد على قدراته والنجاح في عمل ما ويتخذ هذا الحكم شكل التنبؤ او التقييم او العزو (Schwarger , 1999 : 17) .

- **ابعاد الكفاءة الذاتية واشكالها :**

يرى باندورا (Bandura) إمكانية قياس الكفاءة الذاتية على وفق ثلاثة أبعاد هي: (رضوان, 1997:4).

1. من خلال دوافع الفرد لإنجاز مهمة ما , وحسب صعوبة المهمة أو الموقف, فالفرد يستطيع أن يجمع بين خبرة كفاءته الذاتية تجاه المشكلات السهلة والصعبة (الشافعي, 2004:48)
2. العمومية تحدد من خلال الأنشطة المتسعة مقابل المجالات المحددة وأنها تختلف باختلاف عدد الابعاد مثل درجة تشابه الأنشطة والقدرات الذاتية للفرد (Bandura,1997:43).
3. القوة تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة, التي تمكن من اختيار الأنشطة المؤدية للنجاح والتي تساعد الفرد او الطالب في اختيار الانشطة المؤدية للنجاح (المشيخي, 2009:7).

- **العوامل المؤثرة في الكفاءة :**

تصنف العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية الاكاديمية الى ثلاث مجموعات هي:

1. **التأثيرات الشخصية** : أشار "زيمرمام" (1998) الى ان ادراكات فعالية الذات لدى الطلاب في هذه المجموعة تعتمد على اربعة مؤثرات شخصية .
2. **المعرفة المكتسبة** – عمليات ما وراء المعرفة – الأهداف – قلق الفرد ودافعية).(Zimmermam,1998: 488)
3. **التأثيرات السلوكية:** وتشمل ثلاث مراحل حددها باندورا : (ملاحظة الذات – الحكم على الذات – ردود فعل الذات) .
4. **التأثيرات البيئية:** اكد "بندورا" على موضوع النمذجة في تغيير ادراك المتعلم لكفاءته الذاتية مؤكداً على اثر البيئة في ذلك (سالم، 2008: 37-38).

- **اشكال الكفاءة الذاتية الاكاديمية:** تصنف اشكال الكفاءة الذاتية الاكاديمية الى :

1. **شكل خاص بالفرد:** يتضمن قابليات الفرد على القيام بسلوك معين يحقق نتائج ايجابية مرغوبة في موقف معين والتنبؤ بالدوافع الحقيقية لإنجاز المهام.
2. **شكل اجتماعي خاص بالبيئة المحيطة بالفرد** : يتمثل في ادراك الفرد لما موجود بالبيئة من مؤثرات خارجية ، كالثقافة والضوابط الاجتماعية المرغوب فيه (توفيق، 2006 :13).

وجهات النظر في موضوع الكفاءة الذاتية الاكاديمية:

1. **وجهة نظر (هايدر) صاحب نظرية العزو :**

اقترح (هايدر) ان السلوك الانساني يتحدد بادراك كل من القوى الداخلية والخصائص الشخصية والمهارات والجهد المبذول وغيرها من الخصائص الشخصية كذلك القوى الخارجية والعوامل المرتبطة بالبيئة والقوانين والاشخاص ، ووضع (هايدر) الاطار النظري الذي اصبح انموذجاً للبحوث في علم النفس الاجتماعي والتربوي ويقترح فيه ان عزو الناس يقدم تفسير للسلوك والاحداث ويؤكد على العوامل التي تنتج عن طريق سلوك العزو وعن طريق مصادر البيئة (Napoli,2005: 391)، واستناداً الى نظرية العزو فأن الافراد يبحثون عن اسباب ادائهم في ضوء اربعة مصادر هي:

أ- موضع السببية.

ب- الثبات.

ج- قابلية الضغط.

د- العمومية (Ames,1992: 167) .

2. **وجهة نظر كارين هورني:**

الكفاءة الذاتية من وجهة نظر (هورني) هي جوهر الانسان المتمثلة بالإمكانات والقدرات ، فالإنسان الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة يستطيع ان يحقق ذات مثالية لديه التي تعد هدفا ايجابيا وواقعيا من اجله يكافح الانسان دائماً ومن اجل بلوغ او تحقيق ذاته على عكس الشخص العصابي الذي تكون لديه ذات منقسمة الى (محتقرة ومثالية) اي انه يتظاهر بالكمال تارة وبالكراهية تارةً اخرى (المليجي ، 2001: 188) ، كما ترى ان الفرد يكافح من اجل بلوغ الذات المثالية ويناضل من اجل تحقيقها ، حيث قدمت مفهوماً ثلاثياً للذات ، فهي ترى ان الذات المثالية عامل رئيس في التوافق النفسي والاجتماعي من خلالها يسعى الفرد الاستقلال وتحقيق الكفاءة الذاتية ، اما الذات غير الواقعية فهي تولد صراعات داخلية تؤدي الى خلل في المنظومة النفسية والتوازن النفسي ومن ثم سوء التوافق مع ذاته ومع الاخرين ، اما بالنسبة للنوع الاخير وهي الذات الواقعية التي تشير الى ما يمتلكه الفرد من خبرات وقدرات وانماط السلوك والحاجات فهي مركز القوى الداخلية التي تميز الفرد بما يمتلكه من طاقات وقدرات وميول ومشاعر ، وترى ان العصاب ينشأ نتيجة عدم قدرة الفرد على ادراك ذاته الحقيقية (زهران ،1977: 66)

3. **وجهة نظر النظرية الاجتماعية المعرفية (Bandura,1977) :**

الكفاءة الذاتية تكوين نظري وضعه (Bandura,1977) وعلى مدى سنوات حاول باندورا وضع الاسس الفلسفية والنظرية لمفهوم الكفاءة الذاتية (Hellrinel , 2001 : 12) .وفيها يفترض ان الناس قادرون على تنظيم ذواتهم وانهم مشكلون فاعلون لبيئاتهم بدلاً من كونهم مجرد اشخاص ذوي ردود افعال اتجاه بيئاتهم ، وقد صاغ افتراضات عدة :

أ- إن الناس يمتلكون قدرات قوية على الترميز التي تجعلهم قادرين على تشكيل نماذج من الخبرة وتطوير الأفعال الإبداعية عن طريق التنبؤ بالنتائج .

ب- معظم السلوكيات هي غرضية وأنها موجهة نحو غاية ، اي ان المادة المراد تعلمها لابد من ان توضع لها رموزاً او تخزن لوقت حدوث الاستجابة .

ج- إن الناس هم عاكسون لذواتهم وقادرون على تحليل افكارهم وخبراتهم الخاصة بهم.

د- إن الأحداث البيئية والعوامل الشخصية كالمعرفة والانفعالات والتغيرات البيولوجية والسلوك تعد تأثيرات متفاعلة فيما بينها وبهذا فان الافراد يستجيبون معرفياً وسلوكياً وبشكل فاعل تجاه الاحداث البيئية (العسكري , 2008 : 59) .

هـ- إن سلوكنا منظم الى درجة كبيرة على اساس النتائج في ضوء مراقبتنا لما يفعله الاخرون، وليس بالضرورة ان يتشكل سلوكنا على اساس ما نحصل عليه من تعزيزات (عبيد , 2006 , 29) .

و- إن التعلم الاجتماعي المعرفي هو نشاط ذهني يتمثل في نظام معالجة المعلومات التي تتحول من معرفة ومعلومات حول بنية الفعل والأحداث، الى تمثيلات رمزية تعمل كموجات للأداء ويكون التعلم نشاطا عن طريق اداء ما او تعلما بالنيابة (Bandura ،1971 : 51) ، وتؤكد نظرية توقع الكفاءة (لباندورا) على اهمية ثلاثة عناصر معرفية تحدد انواع النشاطات التي يقوم بها الافراد .

1. **توقع الأداء** هو اعتقاد الفرد ان مستوى معين من السلوك سوف يقود الى نتيجة معينة وغالبا ما يرتبط هذا العمل بكل انواع النشاطات التي يقوم بها الافراد فعلا.

2. **توقع الجهد:** اعتقاد الفرد بما يمتلكه من قدرات تمكنه من توظيفها بنجاح والحصول على نتائج معينة .

3. **توقع النتيجة** / اعتقاد الفرد بالنتائج المفضلة والمرغوب فيها يرجع سببها الى عوامل داخلية اما النتائج غير المرغوب فيها سببها عوامل خارجية .

(Bandura, 1989 – 104)

مصادر الكفاءة الذاتية من وجهة نظر باندورا هي:

1. اجتياز خبرات متقنة : يتعلم الفرد من خلال خبراته الاولى معنى النجاح ، اي إن الانجاز الشخصي مصدر مهم لشعورنا بالكفاءة الذاتية .
2. الخبرات الإبدالية : كاعتقاد الطالب ان بإمكانه حل مسألة رياضية صعبة عندما يرى زميله يحلها بسهولة .
3. الاقناع اللفظي: يؤدي الاقناع الى دور هام يجعل الطلبة يعتقدون انهم قادرون لمواجهة الصعوبات مثل قول الام لابنها الذي يجد صعوبة في حفظ قصيدة شعرية : انك تستطيع القيام بذلك ... انك قادر على حفظها , فيزداد اعتقاده بإمكانية حفظها .
4. الحالات الانفعالية الفسيولوجية: الحالة الانفعالية هي مصدر رئيس لشعور الفرد بالكفاءة التي لديه فالتوتر هو مؤشر على صعوبة المهمة التي ننوي انجازها . فقلق الامتحان لاحد الطلبة مؤشرٍ على عدم استعداده الجيد للامتحان , بينما يفسره طالب اخر مؤشر اما جيد يمكنه من اداء افضل في الامتحان (العتوم واخرون, 2008 : 120،121) .

ثانياً: الدراسات سابقة

الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية الاكاديمية :

أ- دراسات عربية :

1. **دراسة الصقر (2005) :**

(مستوى النمو الاخلاقي والكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى عينه من طلبة جامعة اليرموك على ضوء بعض المتغيرات المملكة الاردنية الهاشمية) ، استهدفت الدراسة التعرف على مستوى النمو الاخلاقي والكفاءة الذاتية الاكاديمية ، تكونت عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبة ، اما اداة البحث فقد تبنى الباحث مقياس النمو الاخلاقي (لرست) والمعرب للبيئة الاردنية وبناء مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية من الباحث، وباستخدام الوسائل الاحصائية الاتية: معامل ارتباط بيرسون – مربع كآي، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اظهرت النتائج الأتي:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتي الاكاديمية يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية يعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية يعزى لمتغير للتخصص الدراسي.
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى النمو الاخلاقي والكفاءة الذاتية الاكاديمية. (الصقر،2005)

2. **دراسة الزق (2009) :**

(الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة الاردنية على ضوء متغير الجنس والمستوى الدراسي) . مكان الدراسة، المملكة الاردنية عمان . استهدفت الدراسة التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة والفرق في هذا المستوى تبعا لجنس ونوع المستوى الدراسي والتفاعل بينهما، اما عينة الدراسة فقد تكونت من (400) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية، وباستخدام الوسائل الاحصائية : (المتوسطات، الانحراف المعياري، تحليل التباين الثلاثي)، أظهرت النتائج الأتي:

- تمتع افراد عينة البحث بمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الاكاديمية .
- وجود فروق ذات دلالة احصائية على اساس المستوى الدراسي حيث ان مستوى الكفاءة يكون واطئ في السنة الثانية من الدراسة ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة .
- عدم وجود فروق دالة احصائياً في الكفاءة الذاتية الاكاديمية على اساس الجنس. (الزق 2009).

3. **دراسة (علوان ، 2012) :**

(الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلبة جامعة بغداد) استهدفت الدراسة التعرف على مستويات الكفاءة الذاتية الاكاديمية ، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الكفاءة الذاتية الاكاديمية تبعاً لمتغير(الجنس والتخصص) ، تكونت عينة البحث من (300) طالباً وطالبة ، اما ادوات البحث (مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية) من اعداد الباحثة ، تم استخدام الوسائل الاحصائية الاتية : (الاختبار الثنائي ، تحليل التباين الثنائي)، اظهرت النتائج الاتي:

– وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس .

– وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة الذاتية الاكاديمية تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي .(علوان ، 2012: الانترنيت).

ب – دراسات اجنبية :

1– دراسة شيرر واخرون (Sherer et al ,1982) :

(علاقة الكفاءة الذاتية ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة)

استهدفت الدراسة التعرف على علاقة الكفاءة الذاتية بمركز السيطرة والمرغوبية الاجتماعية , قوة الانا تقدير الذات ، تكونت عينة الدراسة من(376) طالباً وطالبة ، استخدم الباحث مقياس المرغوبية الاجتماعية، مقياس قوة الانا، الوسائل الاحصائية: (معامل الارتباط، الانحراف المعياري، مربع كآي)، اظهرت النتائج الاتي:

– ان الطلبة ذوي مركز السيطرة الداخلي هم اكثر احتمالاً في ان يكونوا ذوي كفاءة مدركة عالية.

– وجود علاقة ارتباطيه أيجابي بين مقياس المرغوبية الاجتماعية والكفاءة الاكاديمية – ارتباط عال بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات(Sherer et al , 1982) .

2– دراسة سمث (Smith ,2004) :

(العلاقة بين فاعلية الذات الاكاديمية ومستوى المهارة المعرفية لدى عينة من المراهقين اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية)

استهدفت التعرف على العلاقة ما بين متغيرات نظرية التنظيم الذاتي للتعلم والقدرة المعرفية – اختيار فاعلية الذات والنجاح المدرسي والفرق بينهما على اساس الجنس ،تكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة ، استخدم الباحث مقياس مستوى المهارة عن طريق المقابلة ، ومقياس معتقدات فاعلية الذات الاكاديمية باستخدام ملف التصور الذاتي للمراهقين ،اختبارات الذكاء ،وباستخدام الوسائل الاحصائية: (معامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي لعينة واحدة ، تحليل التباين) ، اظهرت النتائج الاتي:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى المهارة المعرفية ومعتقدات فاعلية الذات وان اختلاف الجنس يؤثر في تحليل الاداء .

– وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات الاكاديمية لصالح الذكور

– وجود علاقة بين فاعلية الذات ومستوى المهارة المعرفية (Smith , 2004) .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث:

لقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراستها لمشكلة البحث وكذلك الطريقة السببية، المقارنة التي تكشف عن مدى تأثير احد المتغيرين في الآخر

اجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اعتمدتها الباحثة لغرض تحقيق أهداف هذا البحث فلابد من تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له وإعداد مقياس يتسم بالصدق والثبات ومن ثم استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات هذا البحث ومعالجتها ، وسوف يتم في هذا الفصل استعراض هذه الإجراءات وكما يأتي :–

أولاً :– مجتمع البحث :

ويقصد بمجتمع البحث جميع افراد الظاهرة قيد الدراسة وقد عرفه ابو حويج (2002) بأنه الافراد او الاشياء بعامة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها, والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين الافراد, ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها معالم المجتمع . (ابو حويج،2002،ص44)

تحدد مجتمع البحث الحالي بطالبات الدراسات العليا في كلية التربية للبنات للمرحلتين الماجستير والدكتوراه للعام الدراسي (2022 – 2023)م , والبالغ عددهم (126) طالبة , موزعين في (7) اقسام (3)علمي و(4)انساني , وكان توزيعهم حسب المرحلة وقد حصلت الباحثة على هذه المعلومات من قسم الدراسات العليا.

ثانياً :- عينة البحث .

العينة جزء من مجتمع البحث, تحمل خصائصه وتمثله في الجوانب الإحصائية لغرض تعميم النتائج عليه, وقد عرفها النوح(2004):"بأنها ذلك الجزء من مفردات الظاهرة التربوية موضوع البحث الذي يختار الباحث على وفق شروط معينة, لتمثل المجتمع الاصلي". (النوح ,2004 ,ص49) وفي ضوء تحديد مجتمع البحث واهدافه اختار الباحث عينتها بطريقة الحصر الشامل ويمثلون (100 %) تألفت عينة البحث من (126) طالبة وتم اختيار المجتمع الكلي.

ثالثاً :- أداة البحث .

تعرف انستازي (1996) أداة المقياس بانها طريقة موضوعية ومقننة لقياس عينة من السلوك (أبو جادو ،2003,ص 398) . ولتحقيق اهداف البحث الحالي , ووجد الباحث انه من الافضل بناء الاداة ومن ثم التأكد من صدقهما وخصائصهما السايكومتريه فضلا عن ثباتهما .

أولاً:- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

قام الباحث ببناء المقياس من خلال الاجراءات الآتية:

أ- مراجعة الادبيات السابقة:-

بهدف الحصول على فقرات ملائمة لأداتها قام الباحث بالاطلاع على مقاييس اجنبية عدة ، والمقاييس التي تم الاطلاع عليها هي :-

1- مقياس الكفاءة الاكاديمية لـ (الجبوري ، 2017)ومقياس الكفاءة الذاتية لـ (العبيدي، 2017) بعد الاطلاع على مقاييس الكفاءة الاكاديمية والكفاءة الذاتية لم يجد الباحث ما يلائم البحث الحالي وذلك لان عينات جميع المقاييس تتألف من طلبة الجامعة ، ولم يحصل الباحث على مقياس عراقي او عربي لمرحلة الدراسات العليا وعليه قام الباحث ببناء مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية.

ب- اعداد فقرات المقياس:

قام الباحث بصياغة فقرات تمثل كل واحدة منها من حيث طبيعة اتجاهها فقرات ايجابية او سلبية وكان مجموع فقرات المقياس (33) فقرة. مع مراعاة صياغة الفقرة بلغة مفهومة لدى عينة البحث, وعدم اعتماد الفقرات التي تحمل معاني متعددة, اذ تم صياغة المقياس بصورته الاولية ملحق (2) يوضح ذلك.

جـ - اعداد تعليمات المقياس:

لأجل استكمال الصيغة الاولية للمقياس اعدت الباحثة التعليمات التوضيحية وراعت فيها ان تكون واضحة وتتسم بسهولة وسرعة فهم المستجيب لها، والاشارة الى ان ما يحصل عليه الباحث من اجابات هي لأغراض البحث العلمي، إذ تعد تعليمات الإجابة التي تتضمنها اداة البحث بمثابة دليل يسترشد به المستجيب (العتابي ،2006،ص52).

د - **الصدق الظاهري للمقياس :**

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات، عرض المقياس (ملحق2) على (10) محكمين من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية, ملحق(1) لتقرير ما اذا كانت كل فقرة من الفقرات صالحة او غير صالحة او بحاجة الى تعديل, مع ذكر الملاحظة ان وجد، اذ يعد التحليل المنطقي للفقرات ضرورياً في بداية اعداد الفقرات لأنه يؤشر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها، فالفقرة الجيدة في صياغتها والتي ترتبط بسمة موضوع الدراسة، تسهم في رفع قوتها التميزية ومعامل صدقها(الكبيسي،2001،ص171).

وقد اعتمد نسبة اتفاق (80%) فأكثر كنسبة لصلاحية او حذف او تعديل الفقرة , كما اعتمدت مربع كاي للتأكد على مدى صلاحية الفقرات, واعتماداً على رأي المحكمين كما في ملحق(2)، ولم يعدل او يحذف الخبراء على الفقرات وعليه بلغ عدد فقرات المقياس (33) فقرة. اذ كانت قيمة مربع كاي الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) ، **وجدول (2)** يوضح ذلك.

الجدول (2)

آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية بصورته الأولية

تسلسل الفقرات	صالحة		تعديل		حذف		قيمة مربع كاي المحسوبة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
1،2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12, '13,14 15,16,17,18,19,20,21,22,2 3,24,25,26,27,28,29,30,31 ,32,33		%100	0	%0	0	%0	10

هـ – تصحيح المقياس:

استخدم الباحث خمس بدائل لتقدير الاستجابة على فقرات المقياس وهي(تنطبق علي كثيرا , تنطبق علي غالباً ,تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي) ووفقاً لطريقة ليكرت, حيث يختار المفحوص احد هذه البدائل، وهذه الصياغة تروق لكثير من المفحوصين نظراً لمورنتها وتدرجاتها (بركات،1976،ص145)، وتعطى الفقرات الايجابية الدرجات (1،2،3،4،5)، اما الفقرات السلبية فتعطى الدرجات(5،4 3، 2،1) وبذلك حسبت الدرجة الكلية على اساس مجموع اوزان الاجابة على الفقرات ، أي ان اعلى درجة هي (165) درجة واقل درجة هي (33) درجة .

و – وضوح التعليمات وفهم الفقرات وحساب وقت الاجابة (التجربة الاستطلاعية):

من اجل التأكد من وضوح تعليمات وفقرات المقياس من حيث صياغتها او لغتها وكذلك بغية تحديد الوقت اللازم للإجابة قام الباحث باختيار (20) طالبة لتكون عينة استطلاعية وتم تطبيق المقياس عليهم وطلب منهم تحديد كل ما يجدونه غامضاً وغير مفهوم سواء كانت تعليمات المقياس او فقراته فكانت نتيجة التجربة وضوح التعليمات والفقرات وطريقة الاجابة ، وقد تم حساب الوقت من خلال تسجيل وقت انتهاء كل طالبة على ورقة الاجابة وقد تراوح وقت الاجابة بين (15 – 20) دقيقة , وبعد حساب المتوسط الحسابي لأوقات الاجابة لجميع الطلبة تبين ان المتوسط يساوي (16,25) دقيقة.

ز – **التحليل الإحصائي للفقرات :** لقد اشار المختصون في القياس الى اهمية اجراء التحليل الاحصائي للفقرات اذ اشار ايبُل (Ebel 1972 ,)، الى ان الهدف من اجراء تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس (Ebel, 1972 , 392)، لأن اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص قياسية جيدة تجعل المقياس اكثر صدقاً وثباتاً (Anastasi , 1988 , 193). لذلك ينبغي التحقق من الخصائص القياسية للفقرات غير المناسبة وتجريبها من جديد او استبعادها. (Ghiselli , 1981 , 241).

وقد تحقق الباحث من هذه الخصائص في فقرات مقياس "الكفاءة الذاتية الاكاديمية" وقام بتحليلها احصائياً وفق اجراء حساب القوة التميزية للفقرات، وفيما يأتي توضيح لهذا الإجراء :-

- **القوة التمييزية للفقرات : Items Discrimination**

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات قدرتها على التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا من الافراد الحاصلين على درجات مرتفعة والافراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في الصفة التي تقيسها كل فقرة من فقرات المقياس (الظاهر وآخرون ، 2002،ص129). اي القدرة على التمييز بين الافراد الذين يملكون الصفة وبين الذين لا يملكون الصفة ، ولأجل التحقق من ذلك فقد استخدم الباحث القوة التمييزية للفقرات المكونة لمقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية اسلوبين هما:-

1- اسلوب المجموعتين المتطرفتين Contrasted Groups:

لقد اشار ايبل (Ebel) الى ان الهدف من استخدام هذا الاسلوب هو ابقاء الفقرات ذات التمييز العالي لكونها تعد فقرات جيدة في المقياس (Ebel, 1972 :392) ولغرض التحقق من القوة التمييزية للفقرات قام الباحث بتطبيق المقياس(ملحق3) على عينة مكونة

من (100) طالبة وبعد تصحيح استجاباتهم تم ترتيب الاستمارات تنازلياً وفي ضوء الترتيب اختار الباحث (27%) من الدرجات العليا والتي تمثل (27) طالبة كمجموعة عليا , و (27%) من الدرجات الدنيا والتي تمثل (27) طالبة كمجموعة دنيا ، إذ تشير الادبيات الى ان اعتماد هذه النسبة في اختيار المجموعات المتطرفة لأغراض التحليل من شأنها ان تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (فرج ،1980،ص149).

وقد ضمت كل من المجموعتين (27) استمارة وبذلك حصل الباحث على مجموعتين الاولى تمثل المجموعة العليا والثانية تمثل المجموعة الدنيا ، واستعان الباحث ببرنامج الحقيبة الاحصائية (SPSS) اذ تم معالجة البيانات وذلك بحساب (t. test) للمجموعة العليا والمجموعة الدنيا لعينتين مستقلتين .

أظهرت النتائج ان جميع الفقرات مميزة إذ تبين ان قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (52),و بذلك أصبح عدد فقرات المقياس (33) فقرة ، **وجدول (3)** يوضح ذلك .

الجدول (3)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	القيمة التائية المحسوبة
1	العليا	27	2.5556	.57009	5.519
	الدنيا	27	2.0247	.65145	
2	العليا	27	2.7654	.53084	4.690
	الدنيا	27	2.3210	.66759	
3	العليا	27	2.7531	.51310	5.068
	الدنيا	27	2.2840	.65640	
4	العليا	27	2.5802	.58873	7.030
	الدنيا	27	1.8642	.70273	
5	العليا	27	2.6790	.56629	4.004
	الدنيا	27	2.2593	.75462	
6	العليا	27	2.5309	.59343	4.733
	الدنيا	27	2.0247	.75788	
7	العليا	27	2.6049	.51670	4.917
	الدنيا	27	2.1235	.71384	
8	العليا	27	2.8642	.41089	2.897
	الدنيا	27	2.6420	.55472	
9	العليا	27	2.8148	.47726	4.965

	.67655	2.3580	27	الدنيا	
4.619	.46181	2.7531	27	العليا	10
	.70404	2.3210	27	الدنيا	
6.776	.42164	2.8148	27	العليا	11
	.68403	2.2099	27	الدنيا	
4.403	.48591	2.7037	27	العليا	12
	.64502	2.3086	27	الدنيا	
6.277	.47434	2.6667	27	العليا	13
	.57252	2.1481	27	الدنيا	
4.541	.48591	2.7037	27	العليا	14
	.67518	2.2840	27	الدنيا	
5.818	.46181	2.7531	27	العليا	15
	.70207	2.2099	27	الدنيا	
5.690	.26352	2.9259	27	العليا	16
	.75605	2.4198	27	الدنيا	
4.473	.40177	2.8395	27	العليا	17
	.77100	2.4074	27	الدنيا	
5.034	.56218	2.6914	27	العليا	18
	.70907	2.1852	27	الدنيا	
6.181	.38046	2.8272	27	العليا	19
	.69344	2.2840	27	الدنيا	
6.380	.43069	2.8025	27	العليا	20
	.61262	2.2716	27	الدنيا	
5.088	.43390	2.7531	27	العليا	21
	.78312	2.2469	27	الدنيا	
6.170	.49441	2.7407	27	العليا	22

	الدنيا	27	2.1481	.70907	
23	العليا	27	2.1852	.72648	2.497
	الدنيا	27	1.8765	.84236	
24	العليا	27	2.3827	.76759	4.124
	الدنيا	27	1.8519	.86763	
25	العليا	27	1.8765	.73114	3.272
	الدنيا	27	1.5062	.70929	
26	العليا	27	2.4568	.59265	4.243
	الدنيا	27	2.0123	.73304	
27	العليا	27	2.9259	3.21628	2.353
	الدنيا	27	2.0617	.76396	
28	العليا	27	2.2222	.75829	3.287
	الدنيا	27	1.8272	.77120	
29	العليا	27	2.2469	.79892	2.154
	الدنيا	27	1.9753	.80584	
30	العليا	27	1.7654	.67586	3.198
	الدنيا	27	1.4321	.65074	
31	العليا	27	1.9630	.79757	2.111
	الدنيا	27	1.7037	.76558	
32	العليا	27	2.2222	.74162	4.240
	الدنيا	27	1.7407	.70317	
33	العليا	27	1.9506	.72286	2.160
	الدنيا	27	1.7037	.73220	

*تعني غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) و درجة الحرية (52).

2- **أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي للفقرات (Internal Consistency))**: من مؤشرات صدق البناء ارتباط درجة كل فقرة في المقياس بمحك داخلي وهو درجة المقياس الكلي (ابو حطب،1973،ص104) .

إذ يستخدم معامل الاتساق الداخلي لتحديد مدى تجانس الفقرات في قياسها للظاهرة السلوكية وتمتاز هذه الطريقة بعدة مميزات فهي تقدم لنا مقياساً متجانساً في فقراته لتقيس كل فقرة البعد السلوكي نفسه الذي يقيسه المقياس ككل ، وقدرته في ابراز الترابط بين الفقرات (الزوبعي وآخرون ،1980،ص36).

- **صدق المقياس Test Validity**: أن الصدق من العوامل الاساسية والتي ينبغي على واضع المقياس او مستخدمه التأكد منه وصدق المقياس هو قدرته على قياس ما وضع من اجله(داوود وآخرون ،1990،ص118) . يعد الصدق من المقومات الاساسية لأي اختبار أي ينبغي ان تتوافر في اداة البحث إذ تعد اداة البحث هادفة عندما تقيس ما وضعت لقياسه (الخشماني،2005،ص100).

أ - **الصدق الظاهري:** ويؤكد المختصون على ضرورة التحقق من صدق المقياس مهما كان الغرض من قياسه(علام ،2006،ص209).

- **ثبات المقياس:** ان ثبات المقياس يعني انه يشير الى مدى الارتباط بين اداء المفحوص في المقياس وادائهم للاختبار نفسه في مناسبة اخرى او في اختبار مكافئ له(ميخائيل،1997،ص269). والثبات يعني انه يعطي نفس النتائج اذا ما اعيد على نفس الافراد في نفس الظروف (عبد الرحمن ، 1998،ص696). وتم قياسه بطريقة:

- **الفا كرونباخ** : ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغت (20) طالبة كل من الماجستير والدكتوراه وقد اختيروا بطريقة عشوائية .استخدمت الباحثة معامل الفا كرونباخ لحساب معامل الثبات وكان معامل الارتباط (0,79) وهو يعد معامل ثبات جيد (Gronlund,1965:125).

- **الصيغة النهائية للمقياس** : يتكون المقياس في الصيغة النهائية من (33) فقرة ملحق (3)

رابعاً : التطبيق النهائي: بعد الانتهاء من بناء مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية (ملحق 3) وتحقيقاً لأهداف البحث طبق الباحث مقياس البحث بصيغتها النهائية للفترة على عينة التطبيق النهائي البالغة (126) طالبة , وبعد اكتمال التطبيق قامت الباحثة بتكميم الاستمارات والحصول على البيانات من اجل معالجتها احصائيا .

خامساً : الوسائل الإحصائية: اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية التي تلائم البحث وطبيعة اهدافه بناءً على استشارة بعض المختصين في مجال الاحصاء , وقد استعمل الباحث الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في اجراءات المقياس ، وفي تحليل النتائج واستعملت الوسائل الاحصائية الاتية :- مربع كاي- عامل الفا كرونباخ- الاختبار التائي لعينة واحدة- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

الفصل الرابع

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل النتائج التي توصل اليها الباحث ومناقشتها, وسيتم عرض هذه النتائج وفق اهداف البحث:

1- التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا :

لتحقيق هذا الهدف تم معالجة البيانات إحصائياً فتبين أن المتوسط الحسابي لعينة طالبات الدراسات العليا على مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية بلغ (12,899) درجة، والانحراف المعياري (13,754) درجة، وعند مقارنته بالمتوسط النظري للمقياس (99) درجة، وجد أن هناك فرقاً واضحاً بين المتوسطين. ولغرض الوقوف على دلالة هذا الفرق أستخدم الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة، وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة (21,80) وهي أعلى من القيمة الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (125) . أي أن الفرق بين المتوسطين هو ذو دلالة إحصائية ، وتشير النتيجة إلى تمتع طالبات الدراسات العليا بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية الاكاديمية. جدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة لعينة الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية	12.899	13,754	99	125	21,80	1,96	دالة

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان طالبات الدراسات العليا يتمتعون بوجود الكفاءة الذاتية الاكاديمية وذلك كون طالبة الدراسات قادرة على التعامل بكفاءة مع مفردات الحياة المعاصرة في هذه المرحلة وقادرة على تحقيق مستوى معين من الانجاز يتعلق بمستقبلها المهني ، كما ان الخبرات والمعلومات التي تكتسبها طالبة الدراسات التي تجعلهما متمكنة من مواجهة الصعوبات ، ولها دور ايجابي في حل المشكلات وتوظيف امكاناتهم بشكل عام وكفاءاتهم بشكل خاص ، وتختلف مع نتيجة دراسة (الزق ،2009) الذي تؤكد تمتع طلبة الجامعة بمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية الاكاديمية.

2- **التعرف على الفروق في الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا وفق متغير المرحلة (ماجستير– دكتوراه).**

لتحقيق هذا الهدف تم معالجة البيانات إحصائياً لدرجات افراد العينة، فبلغ المتوسط الحسابي للماجستير على مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية (13,10) درجه وانحراف معياري (12,024) درجه، بينما كان المتوسط الحسابي للدكتوراه (12,69) درجه، وانحراف معياري (15,140) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد ان القيمة التائية المحسوبة (1,48) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (1,96) وهي غير داله إحصائيا عند مستوى دلالة(0,05) ودرجة حرية (124) . وهذا يعني عدم وجود فروق بين الماجستير والدكتوراه في مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية .كما في جدول (5)

جدول (5)

الفرق بين درجات الماجستير والدكتوراه على مقياس الكفاءة الذاتية الاكاديمية

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة ألجدوليه	مستوى الدلالة 0،05
ماجستير	100	13,10	12,024	1,48	1.96	غير دالة
دكتوراه	26	12,69	15,140			

و تعزو هذه النتيجة الى ان طالبات الدراسات العليا اكثرهن يعيشنَ في نفس الظروف ويتلقينَ دروسهنَ معاً لذلك لم تكن بينهنَ فروقاً.

اولا : الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة يمكن استنتاج الاتي:

1. ان طالبات الدراسات العليا في كلية التربية للبنات يتمتعنَ بمستوى عالي من الكفاءة الذاتية الاكاديمية، وهذا ناتج عن الدور الايجابي لطالبات الدراسات العليا بأنهن قادرات على توظيف معلوماتهن وقدراتهن في مواجهة الظروف التي يعيشنها.
2. عدم وجود فرق بين طالبات الماجستير والدكتوراه في الكفاءة الذاتية الاكاديمية.

ثانيا: التوصيات : في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالاتي:

1. اعداد مناهج دراسية للتخصصات المختلفة تستثير النشاط العقلي للطلبة وتسهم في بناء شخصياتهم باتجاه تنمية القدرات المختلفة لدى الطلبة.

2. تطوير وتحديث كفاءة وخبرات التدريسيين في الجامعات عبر برامج تبادل الخبرات مع الجامعات العالمية المرموقة كي يزودوا طلبتهم بمستجدات حقول المعرفة .

ثالثا: المقترحات :

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة الاتي:

1. اجراء دراسة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية الاكاديمية ومتغيرات اخرى مثل (اساليب التعلم – التفكير الايجابي – تجهيز المعلومات – الذكاءات المتعددة).
2. اجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى (كالمرحلة الاعدادية ، وطلبة الجامعة).

اولا : المصادر العربية

القران الكريم

_____(2008)**علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** , ط2 ، دار المسيرة والنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن

أبو حويج ، مروان إبراهيم الخطيب وآخرون (2002) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن.

أبو عليا ,محمد, والعزاوي , محمد (2007) **الكفاية الاكاديمية كما يدركها الطلبة وعلاقتها بتطوراتهم لإدراكات معلميهم لتلك الكفاءة وادراكات معلميهم الحقيقية لها** ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية, مجلد (3), عدد (4).

ابو غزال ، معاوية محمود(2006) **نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

أسعد ,ميخائيل(1994) **علم الاضطرابات السلوكية** , بيروت , دار الجبل الاسلامية , رسالة دكتوراه (غير منشورة), جامعة أم القرى , مكة المكرمة.

توفيق , محمد ابراهيم (2002) **فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز عند طلاب الثانوي العام والثانوي الفني** , رسالة ماجستير (غير منشورة) , معهد الدراسات والبحوث التربوية , جامعة القاهرة.

توفيق , نجاة (2006) **ما وراء المعرفة و علاقتها بالكفاءة الذاتية و العزو السببي للتحصيل لدى طلاب الدراسة في جامعة اسيوط** .

حسيب ,عبد المنعم عبدالله (2001), **المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا"** , مجلة علم النفس ، العدد(59), القاهرة .

الزغول ، رافع النصير ، والزغول ، عماد عبد الرحيم (2003) **علم النفس المعرفي** ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن

الزق ،احمد يحيى (2009) **الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي** , مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد العاشر ، العدد الثاني : ص58-37 .

الزيات , فتحي ,(2001), **البنية العاملية لكفاءة الذات الأكاديمية ومحدداتها** , في سلسلة علم النفس المعرفي, دار النشر للجامعات , القاهرة.

سالم , محمد عوض الله ، وعبد المحسن الزغبي (2010) **المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة** بحث منشور في الموقع(WWW.Shifa path ways- news. Com).

سالم ، رفقة خليفة (2008) **علاقة فعالية الذات والفرع الاكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة كلية عجلون الجامعية** ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد(23) : ص (134-169).

الشافعي , ابراهيم احمد (2004) **الكفاءة الذاتية و علاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات المعرفية و الضغوط النفسية لدى المعلمين و طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية** , المجلة التربوية, المجلد , (19) عدد (57) .

الصقر ، تيسير محمد علي (2005) **مستوى النمو الاخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات** ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الاردن.

عبد الرحمن ، سعد ، (1997) ، **القياس النفسي** ، ط3 ، مكتبة الفلاح، الكويت.

عبيد , سالم حميد (2006) **فاعلية الذات وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى المرشدين التربويين** رسالة ماجستير (غير منشورة) , كلية التربية , الجامعة المستنصرية .

العتوم , عدنان يوسف(2005) **علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق** , ط1 , دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة , عمان , الاردن .

العسكري , كفاح يحيى (2008) **أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير المعرفية لمنخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية لطلبة الجامعة** , اطروحة دكتوراه (غير منشورة), كلية التربية الجامعة المستنصرية .

علوان ، سالي طالب (2012) **الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد** ، بحث منشور ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد (33) ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد : ص (224-248).

كراجة ، عبد القادر (1997) **القياس والتقويم في علم النفس .. رؤية جديدة** ، ط1 ، دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

محمد , ابراهيم محمد (2004): **كفاءة التمثيل المعرفي في ضوء نموذج بيجز وانتوستل** , ,المجلة المصرية للبحوث النفسية , العدد (7).

مراد ، صلاح احمد ، وسليمان ، أمين علي (2002) **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية –إعدادها وخصائصها** ، دار الكتاب الحديث ،القاهرة.

المشيخي , غالب بن محمد علي (2009) **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف** , السعودية .

معمرية ، بشير (2000) **مدخل لدراسة القياس النفسي** ، ط1 ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، مصر.

المليجي ، حلمي (2001) **علم نفس الشخصية** ، ط1 ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان.

ياسر , عامر حسن ، والأمارة , أسعد شريف مجدي (1990) **أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات عند طلبة الجامعة** , مجلة العلوم التربوية , العدد (15), الجامعة العراقية للعلوم التربوية والنفسية , بغداد .

ثانيا : المصادر الاجنبية

Ames,R.(1992) Self- Efficacy and new skills of achievement: astuy of their relation , journal of educational psychology , vo1.88(2).pp:79-98.

Bandura &Wood(1989)"Effect of perceived control ability and performance Standards on Self-regulation of com plus decision making . Journal of personality and social Psychology, Vol.(56) (5),PP. 805-814.

Bandura(1986): Social foundations of thought and action, asocial Cognitive Theory, prentice hall, P,51.

Bandura, A,(1997), Self- Efficacy: The Exercise of Control, W, H. Freeman, New York.

Bandura, A. (1977)" self- Efficacy; toward, A unifying theory of Behavior change" Journal of psychological Review, vol. 84(2).pp 191-215

Bandura, (1989): Microanalysis sis of Action and friar A rums as function of Differential Leaves of Psychology. Vo1.(43)NO.

Bandura, A(1982) self _ Efficiency mechanism in human Agency , journal of American Psychologist ,V,37, P. 122-127.

Bandura,(1977): Self- Efficacy toward A unifying Theory of behavioral change, journal of Psychology review, V 84, NO.2.

Bandura,(1971): Social Leering Theory Morristown, general Learning Press N.J.

Hellrinel, D(2001):Organizational Behavior, Ohio, South Western college publish ink .

Napoli,M.(2005):mindfulness training for elementary school students : the attention acadmy, journal of applied school psychology, vo1.21(1).

Pcjaers,F (1999): Self – efficacy, cultivation cans trusts and mathematics performance of entering middle school students journal of Education psychology – vo 1. 20 .

Schommer,M,.(1990) Effects of beliefs about. The natur of cognition on comprehension Journal of Educational psychology, 82(3),498- 504.

Schraw, G, (2001) Current themes and future directions in epistemological research : Commentary. Educational Psychology Review, 13, 4, 451 -485.

Shere,M.& others (1982)The self- efficacy sculle: construction and validation , psychological reports .(51),pp.(663-671).

Smith,B(2004)The Relationships Between metacognitive Level and Academic Self– Efficacy in adolescents.psycology cognitive. "Dissertation Abstracts international. VOI. 65(10-13) PP. 543-630.

Zimmerman ,B.& Riggs , J(1985)Effects of model Persistence and statements of confidence on Children's sale Efficacy and

اتجاهات طلبة الاقسام الداخلية نحو عمل الباحث الاجتماعي

م.م. علاء رياض عبد الأمير

alaa-riyadh@mtu.edu.iq
الجامعة التقنية الوسطى ، معهد اعداد المدربين التقنيين

المستخلص

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اتجاهات طلبة الاقسام الداخلية نحو عمل الباحث الاجتماعي ، وقام الباحث بتبني مقياس خاصة بعمل الباحث الاجتماعي لغسان (2008)، وبعد التأكد من صدق أداة البحث وثباتها طبقت على عينة بلغت (72) طالباً بواقع (38) طالبة و(34) طالب، من طلبة الاقسام الداخلية في الجامعة التقنية الوسطى للعام الدراسي (2023-2024), وبعد تطبيق أداة البحث تم جمع البيانات وتحليلها إحصائيا باستعمال الوسائل الإحصائية الآتية : معامل ارتباط بيرسون , مجموع التكرارات والوسط الحسابي والنسبة المئوية . حيث كشفت نتائج البحث ان هناك اتجاهات ايجابية عالية لدى الطلبة(الاناث والذكور) نحو عمل الباحث الاجتماعي في الاقسام الداخلية .

واستنادا لهذه النتائج قدم الباحث ما يأتي :

التوصيات : ضرورة التأكيد على اهمية دور الباحث الاجتماعي في الاقسام الداخلية ، من اجل تحقيق الصحة النفسية التي تهدف الى تماسك شخصية الطالب الجامعي ووحدتها وتقبل الطالب لذاته وتقبل الطلبة الآخرين، مما يترتب على ذلك كله الشعور بالراحة النفسية داخل القسم الداخلي.

المقترحات: دراسة اتجاهات طلبة الاقسام الداخلية نحو عمل مشرفين الاقسام الداخلية .

الكلمات المفتاحية: الاتجاه, الباحث الاجتماعي , الاقسام الداخلية .

Attitudes of internal department students towards the work of a social researcher

Asst. lect. Alaa Riyadh Abdul Ameer

Middle Technical University / Technical instructors Training Institute

Abstract

The current research aims to identify the attitudes of internal department students towards the work of a social researcher . The researcher adopted a questionnaire specifically for the work of the social researcher by Ghassan (2008). After confirming the validity and stability of the research tool , it was applied to a sample of (72) students, including (38) female students and (34) male students from the internal departments at Middle Technical University for the academic year (2023-2024). and after applying the research tool, the data were collected and analyzed statistically using the following statistical methods : Pearson correlation coefficient , total frequencies , arithmetic mean , and percentage . The results of the research revealed that there are high positive attitudes among students (females and males) towards the work of a social researcher in internal departments.

Based on these results, the researcher presented the following:

Recommendations : The necessity of emphasizing the importance of the role of the social researcher in the internal departments, in order to achieve psychological health that aims to maintain the cohesion and unity of the university student's personality and the student's self-acceptance and acceptance of other students, all of which results in a feeling of psychological comfort within the internal department.

Suggestions : Study the attitudes of internal department students towards the work of internal department supervisors .

Keywords: attitude , social researcher , internal departments .

الفصل الاول : التعريف بالبحث :

مشكلة البحث:

يكتسب الباحث الاجتماعي أهميته من خلال الخدمات الفنية التي يقدمها والمتمثلة في متابعة الطلاب ومعايشة مشكلاتهم ، ثم وضع الحلول المناسبة لها ، فهو حلقة الاتصال بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية ، علما بأن التوسع في الخدمات المقدمة للطلاب مع انتشار الاقسام الداخلية وازدياد عددها يفرض الحاجة إلى وجود باحثين متخصصين ليقوموا بمهمة البحث الاجتماعي مع الطلاب ، ومساعدتهم وتمكينهم من تحقيق الأهداف المنشودة (الخطيب و الخطيب، 2003، الصفحات 35-39)

تعد الاقسام الداخلية من المؤسسات التربوية التي تهتم بالعملية التربوية والتعليمية حيث يقع على عاتقها مسؤولية توفير ظروف السكن والدراسة المناسبة للطلبة ، و تمثل وحدة ادارية تقوم بعدة مهام كالأشراف و المتابعة ، وتعد مجالاً حيوياً للبحث الاجتماعي والارشاد النفسي للطلبة الذين هم محور العملية الإرشادية وذلك من خلال تهيئة البيئة المناسبة وتأمين افضل السبل للتوافق النفسي والاجتماعي لهم من أجل المحافظة على صحتهم النفسية داخلها. تعاني هذه الوحدة العديد من المشكلات من خلال تعاملها مع الطلبة ربما يعد ذلك أمرا طبيعياً نتيجة استقبالها عدداً كبيراً من الطلبة و من مختلف محافظات العراق ، مما يجعل مهمتها ليس سهلة في اسكانهم في مكان واحد ، مما يتطلب منها ان تمكن هؤلاء الطلبة ان يتكيفوا اجتماعياً و نفسياً داخل هذه الوحدة . وذلك ان لدور الباحث الاجتماعي في جامعاتنا أهمية كبيرة في مساعدة الطلبة على التكيف مع المتغيرات وإيجاد مفتاح حل تلك المشكلات لتحقيق التكيف الاجتماعي والنفسي (التويجري، 2001، الصفحات 38-45).

أهمية البحث:

أن الشباب الجامعي في أي مجتمع من المجتمعات هم دعامة المجتمع وعلى كواهلهم يتطور هذا المجتمع الى عالم افضل ، واذا كان المجتمع يسعى نحو تحقيق بناء اجتماعي واقتصادي وسياسي سليم فان صرح هذا البناء لن يقوم الا إذا قمنا بتوجيههم وارشادهم ، لذا فان الحكمة تستدعي ضرورة توجيه العناية والرعاية الى شريحة فعالة من المجتمع وهي المسؤولة في الوقت الحاضر عن استكمال مسيرة البناء والحفاظ على المكاسب التي حققها الاباء والاجداد لهم، ألا وهي فئة الشباب الجامعي بمختلف مستوياتهم، وتتوقف إمكانية الاستفادة منهم ومن طاقاتهم الخلاّقة المبدعة في بناء مجتمع الغد على ضرورة فهمنا للظروف المختلفة التي تميز هذه المرحلة العمرية سواء أكانت هذه الحقائق والمميزات مرتبطة بالظروف الشخصية أو بالظروف الاجتماعية أو الدراسية، فعلى أساسها يمكن توجيه الشباب الجامعي والاستفادة من طاقاته، والعمل على سلامته النفسية والعقلية والصحية، حتى يتحقق لنا ما نصبو اليه من تحقيق مجتمع يقوم على أسس متينة قادرة على التطور والتقدم، فعلى الشباب الجامعي تنعقد الآمال وبهم تدفع عجلة التغيير والتطور نحو مستقبل أفضل، لذلك تعتبر عملية رعاية الشباب والتعرف على مشكلاتهم والعمل على تذليلها والتخلص منها هي من أهم الأمور التي يمكنها أن تحقق أهداف المجتمع وتؤدي الي تحقيق الصحة النفسية لهم (الشريف و محمد، 1986، صفحة 146)

تبرز اهمية البحث من خلال أهمية دور الباحث الاجتماعي في الاقسام الداخلية باعتباره عمل إنساني يتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم إلى الطلبة لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك الصعوبات التي يعانون منها مما يؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي بينهم وبين الاقسام الداخلية التي يعيشون فيها. وباعتبار تجربة الباحث الاجتماعي من التجارب الحديثة كان من الهام التعرف على دور الباحث الاجتماعي في الاقسام الداخلية والمهام الملقاة على عاتق الباحث في هذا المضمار وغيرها من المجالات وهذا ما يقدمه البحث .

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اتجاهات طلبة الاقسام الداخلية نحو عمل الباحث الاجتماعي .

حدود البحث:

- المجـــال البشـــري : طلبة الاقسام الداخلية .
- المجـــال المكـاني : الجامعة التقنية الوسطى .
- المجـال الزمـــاني : العام الدراسي 2023 – 2024 .

تحديد المصطلحات:

يتحدد البحث الحالي بالمتغير :

- **الاتجاه (اصطلاحا)** : عرف ألبورت (Allport, 1935) الاتجاه بأنه " عبارة عن حالة من الاستعداد أو التهيؤ النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتمارس تأثيرًا توجيهياً ديناميكياً على استجابة الفرد لكل الموضوعات والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة " (ادم، 1981، صفحة 10)
- **الاتجاه (اجرائيا)** : هو مجموعة درجات استجابات الفرد الايجابية أو السلبية المرتبطة ببعض الموضوعات التي تعرض عليه بطريقة كتابية .
- **البحث الاجتماعي** : وهو البحث الذي يقوم بتفسير الظواهر الاجتماعية الغامضة ، والتي لم تفسر من قبل ، كما يعرف بأن البحث عن المعرفة المنظمة التي تخص ظاهرة من الظواهر ، ويتم التحقق الظاهرة المدروسة عن طريق للبحث العلمي (الاسدي و ابراهيم، 2003، صفحة 45).
- **الباحث الاجتماعي** : شخص مدرب لتقديم المساعدة الفردية او الجماعية لطلبة الاقسام الداخلية, وللمشاركة في تعديل السلوكيات غير السوية لدى الطلبة و تمكينهم من التوافق الاجتماعي والنفسي والدراسي، الى جانب القيام بأعداد بحوث ميدانية تهتم بالمتغيرات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها طلبة الاقسام الداخلية من اجل التعرف على اسبابها والخروج بالتوصيات والمقترحات لحلها.

الفصل الثاني : الاطار النظري والدراسات السابقة :

اولا : الاطار النظري :

- تعريف الاتجاه : تناول العديد من الباحثين الاتجاه بتعريفات مختلفة يمكن إيراد بعضها مما له علاقة بالبحث الحالي والتي تسهم في توضيح طبيعة الاتجاه ومكوناته .

فمن التعريفات التي توضح العناصر الأساسية المكونة للاتجاه الذي يمكن ملاحظته في تعريف كل من كرتش وكرتشفيلد (CRUTCHFIELD & KRECH) " فالاتجاه هو تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية و الإدراكية والمعرفية إزاء بعض جوانب المجال الذي يعيش فيه الفرد ". وكذلك يعرفه ليفين (LEVIN) " بأنه ذو بنية وجدانية تعمل في تفاعل مستمر لتحديد السلوك التالي" (جابر و كاظم، 1978، صفحة 105)

ويؤكد غنيم في تعريفه بأن الاتجاه " مفهوم يوجده الإنسان ليصف به ترابط الاستجابات المتطورة للفرد إزاء مشكلة أو موضوع معين" (غنيم، 1973، صفحة 322).

ويؤيد سويف في تعريفه للاتجاه بأنه "الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين، من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول" (سويف، 1975، صفحة 45).

- مكونات الاتجاه : من خلال العرض السابق تبين أن للاتجاه مكونات ثلاثة وهي ما اتفق عليها اغلب الذين ساهموا في دراسة الاتجاهات وهي :

- المكون المعرفي (COGNITIVE COMPONENT)
- المكون الوجداني الانفعالي (AFFECTIVE COMPONENT)
- المكون السلوكي (BEHAVIORAL COMPONENT)

فالمكون المعرفي يتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف التي يتعرض لها الطالب خلال دراسته في الكلية والتي تؤثر في وجهة نظره نحو مهنة الباحث الاجتماعي والتي بدورها تؤدي إلى تكوين المركب الوجداني (العاطفي) والذي يستند على تلك العمليات الإدراكية المعرفية ، وهو يشير إلى النواحي الشعورية (FEELING) أو العاطفية التي تساعد وتحدد نوع تعلق الطالب بمهنة الباحث الاجتماعي أي أنها تتضمن تقديما للأفضلية. حيث يعتبر فيجن (VACHON) نوع العلاقة بين المركب المعرفي والوجداني

علاقة سببية ، أي أنه من غير الممكن الفصل بينهما في أي نشاط ، فالأمر المهم هو أن يوجد مكون معرفي لكل جانب وجداني ، ويوجد مكون وجداني لكل جانب معرفي (العمري، 1989، صفحة 57).

أما المكون السلوكي هو نزعة الطالب أو ميله إلى مهنة الباحث الاجتماعي وان هذا الميل السلوكي يتسق أو من المفروض أن يتسق مع شعور الطالب وانفعالاته ومعارفه المتعلقة بالمهنة وما تتضمنه تلك المعارف عن المشكلات المهنية والاجتماعية والمميزات والنظرة إلى مستقبل المهنة وغيرها. أي أن هذا المكون يتضمن جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه والمتمثلة بالاستجابات الناتجة من تبلور المركبين المعرفي والوجداني، أو من المحصلة الناتجة من التفاعل بين المكونين بحيث يسلك الطالب سلوكا ايجابيا أو سلبيا إزاء مهنة الباحث الاجتماعي ، مما قد يؤدي في النهاية إلى الوصول لدرجة من ميل أو رغبة نحو المهنة .

أن مثل هذا التقسيم للمكونات الثلاثة لمفهوم الاتجاه وما يقصد منها، لا يمثل مشكلة في حد ذاته ، حيث يتفق عليها أغلب العاملين في ميدان علم النفس وعلم الاجتماع كما تبين من قبل. لكن الخلاف ظهر بين العلماء نتيجة لاختلاف النظر إلى شكل وطبيعة العلاقة بين هذه المكونات أو الأبعاد الثلاثة مما أصبحت تعكس توجهات نظرية متباينة إلى درجة كبيرة (معتز، 1990، الصفحات 96-100) .

ويمكن أن نستنتج مما سبق الخصائص التالية للاتجاه :

1. لا تتكون الاتجاهات من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه نحو مهنة الباحث الاجتماعي .
2. الاتجاه ليس له وجود مادي ملحوظ بل هو مجرد تكوين فرضي يستدل على وجوده من السلوك الذي يعبر عنه بصور لفظية أو موقفيه ، مثل استجابات الفرد للعبارات التي تقيس الاتجاه، أو من خلال رد فعل الفرد لموقف إسقاطي أو تكملة جملة وغيرها .
3. يتكون بناء الاتجاه من ثلاثة مكونات المعرفي ، الوجداني والسلوكي ، ويلاحظ بينها حركة أثر ومؤثر.
4. توجد خصائص عاطفية بين المكونات ثلاث .
5. يعتبرها بعض الباحثين مكتسبة ومتعلمة وليست فطرية ، بينما يعتبرها البعض الأخر استعدادا فطريا إلى جانب كونها تعلميه مكتسبه، ويحدد آخرون أنه وراثية (الطواب، 1990، صفحة 9) .

ثانيا : الدراسات السابقة :

أ- دراسة قاسم (2014) :

هدفت الدراسة التعرف على أراء الأساتذة والطلبة الجامعيين بخصوص جملة من القضايا المرتبطة بالأقسام الداخلية ، وتكونت العينة من (144) فردا ، بواقع (17) أستاذاً جامعياً ، و(38) طالباً وطالبة ليس من سكنة الأقسام الداخلية ، و(89) طالباً وطالبة من سكنة الأقسام الداخلية ، وتوصلت النتائج الى وجود صعوبات في التركيز لدى الطلبة نتيجة الضوضاء ، ولكنهم ملتزمون بالتعليمات ، ولا يظهرون الكثير من المشاكل ، وهناك تردد في نسب الخلافات بين الطلبة (قاسم، 2014، الصفحات 124-127) .

ب- دراسة الدليمي (2013) :

تهدف الدراسة التعرف على العلاقة بين الاغتراب النفسي والصحة النفسية لدى طلاب الأقسام الداخلية المرحلة الأولى في كليات التربية الرياضية في العراق , وتكونت العينة من (38) طالب وكانت نسبتهم (18.26%) من مجتمع البحث الكلي , واظهرت النتائج أن طلاب الأقسام الداخلية لا يعانون من الاغتراب النفسي, وإنهم يتمتعون بصحة نفسية داخل الأقسام الداخلية لكليات التربية الرياضية في العراق , فضلا عن وجود علاقة ارتباط بين الاغتراب النفسي و الصحة النفسية (الدليمي، 2013، الصفحات 151-157) .

الفصل الثالث : إجراءات البحث :

منهجية البحث :

لتحقيق أهداف البحث يعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

مجتمع البحث :

أن مجتمع البحث يتكون من طلبة الاقسام الداخلية التابعة للجامعة التقنية الوسطى ويبلغ عددهم (1138) طالباً للعام الدراسي (2023 – 2024 م) .

عينة البحث :

اختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغت عينة البحث (72) طالباً وطالبة وشملت (مجمع الحكمة السكني للطلاب وبلغ عددهم (34) طالباً , ومجمع المعرفة السكني للطالبات وبلغ عددهم (38) طالبة) .

أداة البحث :

أن البحث يهدف التعرف على اتجاهات طلبة الاقسام الداخلية نحو عمل الباحث الاجتماعي ، ولتحقيق هدف البحث تم تبني مقياس (ديما غسان , 2008) الخاصة بالتعرف على اتجاهات الطلبة نحو مهنة الإرشاد، وقام الباحث بتعديل فقرات المقياس بما يتلاءم وعمل الباحث الاجتماعي ، وتضمن المقياس خمسة أبعاد تقيس (1. اتجاهات الطلبة نحو مهنة الباحث الاجتماعي ، 2. اتجاهات الطلبة نحو عمل الباحث الاجتماعي ، 3. اتجاهات الطلبة نحو طبيعة الأنشطة والخدمات التي يقدمها الباحث الاجتماعي, 4. اتجاهات الطلبة نحو كيفية تعامل الباحث الاجتماعي , 5. اتجاهات الطلبة نحو مدى قيام الباحث الاجتماعي بمهامه بشكل مناسب). وتم اجراء بعض التعديلات واضافة بعض الفقرات عليها ، حيث اصبحت (30) فقرة الملحق (1).

صدق الاداة :

لاستخراج الصدق الظاهري للأداة ، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين وبلغ عددهم (10) خبراء ، من أجل إبداء آرائهم والحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس ، وتمت عملية تعديل الفقرات بما يتناسب مع اقتراحات وتوصيات الخبراء والمحكمين

ثبات الأداة :

لقياس ثبات الأداة اعتمد الباحث على طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test–Retest ، حيث تم اختيار عينة عشوائية من غير عينة البحث مؤلفة من (20) طالباً من طلبة الاقسام الداخلية التابعة للجامعة التقنية الوسطى، وتم تطبيق الاستبانة عليهم وبعد مرور فترة ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول . تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس العينة . و بعد حساب الوسط والانحراف المعياري ، طبق قانون معامل ارتباط بيرسون (Pearson) على البيانات الإحصائية ، وكانت قيمة معامل الثبات (0.85).

تطبيق أداة البحث :

بعد التأكد من صدق الأداة، وثباتها تم توزيع الاستبانة النهائية على افراد عينة البحث الأساسية ، خلال الفترة بين 2023/12/11 – 2024/1/11.

الوسائل الإحصائية:

استعان الباحث بالحقيبة الاحصائية برنامج (SPSS) لاستخراج الوسط الحسابي, والانحراف المعياري لتحديد درجة الارجحية في استجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات المقياس .

الفصل الرابع : النتائج :

توصل البحث الحالي الى النتائج وتم تفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات, كما يلي :

اولاً : اتجاهات طالبات الاقسام الداخلية نحو عمل الباحث الاجتماعي : حيث استخراج الباحث مجموع التكرارات والوسط الحسابي والنسبة المئوية لاتجاهات الطالبات لكل فقرة من فقرات الاستبانة وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

مجموع التكرارات والوسط الحسابي والنسبة المئوية لاتجاهات الطالبات لكل فقرة من فقرات الاســـتبـــانـــة

ت	رقم الفقرة	الفقرات	مجموع التكرارات	الوسط الحسابي	النسبة المئوية%
1	4	مهنة الباحث الاجتماعي من المهن الراقية في المجتمع.	102	2.68	89.74
2	23	لا يستخدم باحثا اسلوب التجريح في معاقبة بعض الطلبة المخالفين .	102	2.68	89.74
3	9	الباحث في القسم الداخلي بسيط غير متصنع وغير معقد.	101	2.66	88.59
4	10	باحثا الاجتماعي ذو ثقافة واسعة.	98	2.58	85.96
5	22	يظهر باحثا الاجتماعي دائما الاحترام للطلبة.	98	2.58	85.96
6	27	يحافظ باحثا على سرية المعلومات التي نقدمها له.	96	2.53	84.21
7	28	تتطابق أفعال باحثا مع أقواله.	96	2.53	84.21
8	1	حوار الباحث الاجتماعي معي ممتع ومميز.	94	2.47	82.45
9	20	يحرص باحثا على معاملة جميع طلبة القسم الداخلي بشكل عادل دائماً.	94	2.47	82.45
10	2	دور الباحث الاجتماعي مهم في حياتنا داخل القسم الداخلي.	93	2.45	81.57
11	19	يحترم باحثا آراء الآخرين حتى ولو كانت مخالفة لرأيه الشخصي.	93	2.45	81.57
12	21	يهتم باحثا بجميع الآراء التي يطرحها الطلبة داخل القسم الداخلي.	93	2.45	81.57
13	8	باحثا الاجتماعي شخصية مرتبة وأنيقة.	92	2.42	80.70
14	17	يساعدنا باحثا على حل مشكلاتنا مع بعض المدرسين.	92	2.42	80.70
15	25	لدى باحثا الاجتماعي قدرة عالية على إدارة جلسات الإرشاد.	92	2.42	80.70
16	29	باحثا الاجتماعي يحترمنا ويتقبلنا كما نحن.	92	2.42	80.70
17	7	إن الباحث الاجتماعي في القسم الداخلي ودود ومهتم بالآخرين.	91	2.39	79.82
18	30	يصغي باحثا باهتمام لكل ما نقوله.	91	2.39	79.82
19	6	يتسم الباحث الاجتماعي بالصبر وسعة الصدر.	90	2.37	78.94
20	13	يحاول باحثا الاجتماع بنا والحديث معنا عن بالموضوعات التي تهمنا.	90	2.37	78.94
21	18	يشجعنا باحثا دائما على المشاركة في النشاطات الجامعية.	89	2.34	78.07
22	24	الباحث الاجتماعي بالقسم الداخلي حازم في المواقف التي تتطلب ذلك.	89	2.34	78.07
23	16	يعمل باحثا في القسم الداخلي على زيادة دافعيتنا للتحصيل الدراسي.	88	2.32	77.19
24	5	ارغب في أن اكون باحث الاجتماعي نفسياً في المستقبل اضافة عملي.	87	2.29	76.31
25	14	يقوم باحثا بإجراء مقابلات فردية معنا لحل المشكلات التي تواجهنا.	87	2.29	76.31
26	26	لباحثا القدرة على تكوين علاقات ودية وفعالة معنا.	87	2.50	76.31
27	12	يمدنا الباحث بالمعلومات الدراسية والمهنية الخاصة بمستقبلنا التعليمي والمهني.	82	2.16	71.92
28	11	يتحلى باحثا بروح مرحة تبعث على الطمأنينة و تزيل الملل.	76	2.00	66.66
29	15	يقوم باحثا بمتابعة تحصيلنا الدراسي.	74	1.95	64.91
30	3	مهنة الباحث الاجتماعي مهنة مخصصة للإناث فقط.	57	2.45	50

ثانياً : اتجاهات طلاب الاقسام الداخلية نحو عمل الباحث الاجتماعي : حيث استخراج الباحث مجموع التكرارات والوسط الحسابي والنسبة المئوية لاتجاهات الطلاب لكل فقرة من فقرات الاستبانة وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

مجموع التكرارات والوسط الحسابي والنسبة المئوية لاتجاهات الطلاب لكل فقرة من فقرات الاستبانة

ت	رقم الفقرة	الفقرات	مجموع التكرارات	الوسط الحسابي	النسبة المئوية%
1	23	لا يستخدم باحثنا اسلوب التجريح في معاقبة بعض الطلبة المخالفين.	93	2.74	91.17
2	4	مهنة الباحث الاجتماعي من المهن الراقية في المجتمع.	91	2.68	89.21
3	9	الباحث في القسم الداخلي بسيط غير متصنع وغير معقد.	89	2.62	87.25
4	10	باحثنا الاجتماعي ذو ثقافة واسعة.	88	2.59	86.27
5	22	يظهر باحثنا الاجتماعي دائما الاحترام للطلبة.	88	2.59	86.27
6	26	لباحثنا القدرة على تكوين علاقات ودية وفعالة معنا.	87	2.56	85.29
7	27	يحافظ باحثنا على سرية المعلومات التي نقدمها له.	86	2.53	84.31
8	1	حوار الباحث الاجتماعي معي ممتع ومميز.	85	2.50	83.33
9	20	يحرص باحثنا على معاملة جميع طلبة القسم الداخلي بشكل عادل دائماً.	85	2.50	83.33
10	28	تتطابق أفعال باحثنا مع أقواله.	85	2.50	83.33
11	25	لدى باحثنا الاجتماعي قدرة عالية على إدارة جلسات الإرشاد.	84	2.47	82.35
12	19	يحترم باحثنا آراء الآخرين حتى ولو كانت مخالفة لرأيه الشخصي.	83	2.44	81.37
13	21	يهتم باحثنا بجميع الآراء التي يطرحها الطلبة داخل القسم الداخلي.	83	2.44	81.37
14	2	دور الباحث الاجتماعي مهم في حياتنا داخل القسم الداخلي.	82	2.41	80.39
15	7	إن الباحث الاجتماعي في القسم الداخلي ودود ومهتم بالآخرين.	82	2.41	80.39
16	13	يحاول باحثنا الاجتماع بنا والحديث معنا عن بالموضوعات التي تهمنا.	82	2.41	80.39
17	17	يساعدنا باحثنا على حل مشكلاتنا مع بعض المدرسين.	82	2.41	80.39
18	24	الباحث الاجتماعي بالقسم الداخلي حازم في المواقف التي تتطلب ذلك.	82	2.41	80.39
19	29	باحثنا الاجتماعي يحترمنا ويتقبلنا كما نحن.	82	2.41	80.39
20	30	يصغي باحثنا باهتمام لكل ما نقوله.	82	2.41	80.39
21	8	باحثنا الاجتماعي شخصية مرتبة وأنيقة.	80	2.35	78.43
22	18	يشجعنا باحثنا دائما على المشاركة في النشاطات الجامعية.	80	2.35	78.43
23	5	ارغب في أن اكون باحث الاجتماعي نفسياً في المستقبل اضافة عملي.	78	2.29	76.47
24	6	يتسم الباحث الاجتماعي بالصبر وسعة الصدر.	78	2.29	76.47
25	16	يعمل باحثنا في القسم الداخلي على زيادة دافعيتنا للتحصيل الدراسي.	78	2.20	76.47
26	14	يقوم باحثنا بإجراء مقابلات فردية معنا لحل المشكلات التي تواجهنا.	77	2.26	75.49
27	12	يمدنا الباحث بالمعلومات الدراسية والمهنية الخاصة بمستقبلنا التعليمي والمهني.	74	2.21	72.54
28	11	يتحلى باحثنا بروح مرحة تبعث على الطمأنينة و تزيل الملل.	69	2.03	67.64
29	15	يقوم باحثنا بمتابعة تحصيلنا الدراسي.	68	2.00	66.66
30	3	مهنة الباحث الاجتماعي مهنة مخصصة للإناث فقط.	54	2.41	52.94

يتضح من الجدول (1) والجدول (2) ان اتجاهات طلبة الاقسام الداخلية (الاناث والذكور) نحو عمل الباحث الاجتماعي ايجابية بدرجات عالية فقد تراوحت النسب المئوية لدى الطالبات من (89.47%) الى (50%) ، بينما تراوحت النسب المئوية لدى الطلاب من (91.17%) الى (52.94%) وهي نسب عالية ، وقد يعود ذلك إلى زيادة وعي الطلبة بأهمية عمل الباحث الاجتماعي ، ومدى قدرة الباحث الاجتماعي في الاقسام الداخلية على مساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي تواجههم سواء كانت مشكلات دراسية أو اجتماعية أو شخصية ، اضافةً الى ازدياد اختلاط طلبة الاقسام الداخلية مع الباحثين الاجتماعيين اغلب الاوقات ، وزيادة التعاون فيما بينهم أدى إلى ان تكون اتجاهاتهم ايجابية نحو عمل الباحث الاجتماعي . ان النتائج اعلاه تشير الى قدرة الباحث الاجتماعي في الاقسام الداخلية على أداء مهامه بشكل مناسب وقدرته على تقبل الطلبة واحترامه لهم والتعامل معهم بتسامح ومساعدتهم على حل مشكلاتهم ، اضافة الى العمل وفق خطة بحثية مدروسة ومخطط لها.

التـوصيـات :

1. ضرورة التأكيد على اهمية دور الباحث الاجتماعي في الاقسام الداخلية ، من اجل تحقيق الصحة النفسية التي تهدف الى تماسك شخصية الطالب الجامعي ووحدتها وتقبل الطالب لذاته وتقبل الطلبة الآخرين ، مما يترتب على ذلك كله الشعور بالراحة النفسية داخل القسم الداخلي.
2. فتح دورات تدريبية لمسؤولي الاقسام الداخلية بمهام وعمل الباحث الاجتماعي واساليب التعامل مع الطلبة، من اجل مساعدتهم على تخطي كل الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها في حياتهم الجامعية.
3. مساعدة الطلبة في تحقيق التوافق الايجابي مع البيئة الجامعة والاقسام الداخلية، من خلال تقديم كافة انواع الدعم الممكن للتخفيف مما قد يتعرضون له من ضغوط يمكن ان تؤثر على توافقهم النفسي والاجتماعي والدراسي.
4. الاهتمام ببرامج التوعية الوقائية لطلبة الاقسام الداخلية في مختلف المجالات ، من خلال المحاضرات والندوات النفسية التي تتناول الاضطرابات النفسية والانفعالية التي قد يتعرض لها طلبة الاقسام الداخلية .
5. تسهيل مهمة الباحثين الاجتماعيين خلال قيامهم بالبحوث الميدانية ، من اجل دراسة كافة المتغيرات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي قد يعاني منها طلبة الاقسام الداخلية .

المقـترحـات :

- دراســـــة اتجاهات طلبة الاقسام الداخلية نحو عمل مشرفين الاقسام الداخلية .
- دراســـــة التكيف النفسي لطلبة الاقسام الداخلية .

المصـــادر :

ابراهيم ياسين الخطيب، و امل ابراهيم الخطيب. (2003). *الاشراف التربوي ,فلسفته ,اساليبه ,تطبيقاته*. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

انمار جابر قاسم. (2014). *الأقسام الداخلية من وجهة نظر الأساتذة والطلبة الجامعيين*. *جامعة المثنى*.

جابر عبد الحميد جابر، و احمد خيري كاظم. (1978). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة العربية.

حامد سليمان حمد الدليمي. (2013). *الاغتراب النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب الاقسام الداخلية لكليات التربية الرياضية في العراق*.

سعيد جاسم الاسدي، و مروان ابراهيم. (2003). *الارشاد التربوي مفهومه وخصائصه وماهيته*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سيد عبد الله معتز. (1990). *المعارف والوجدان كمكونين اساسيين في بناء الاتجاهات النفسية*. القاهرة: مجلة علم النفس.

سيد عبد الله معتز. (1990). المعارف والوجدان كمكونين اساسيين في بناء الاتجاهات النفسية. *مجلة علم النفس*، 94-119.

سيد محمد غنيم. (1973). *سيكولوجية الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية.

سيد محمود الطواب. (1990). الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها. *مجلة علم النفس*، 6-17.

شعبان فؤاد العمري. (1989). *اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو تعلم اللغة الانكليزية*. الرياض: جامعة الملك سعود.

محمد بن عبد المحسن التويجري. (2001). اتجاهات المعلمين نحو برنامج التوجيه والارشاد الطلابي ودور المرشدين الطلابي في المدرسة السعودية. *مجلة علم النفس*، 38-45.

محمد سلامة ادم. (1981). مفهوم الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 7-17.

مصطفى سويف. (1975). *مقدمة لعلم النفس الاجتماعي*. القاهرة: الانجلو.

نادية محمود الشريف، و محمد عودة محمد. (1986). مشكلات الطالب الجامعي وحاجته الارشادية . *جامعة الكويت*.

أبو علوان ، ديما غسان (2009) : اتجاهات طلبة مدارس الحلقة الثانية (تعليم أساسي) نحو مفهوم الإرشاد النفسي ومدى وعيهم بمهام المرشد و وواجباته , بحث منشور .

ملحق (1)
مقياس عمل الباحث الاجتماعي
بسم الله الرحمن الرحيم

التعليمات

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة :

السلام عليكم : بين يديك عدد من الفقرات توضح اتجاهك نحو (عمل الباحث الاجتماعي في الاقسام الداخلية) ، لذا نرجو الاجابة عليها بما تتفق عليه، و ذلك بوضع (/) تحت البديل الذي يعبر عن وجهة نظرك ، علماً ان الاجابة ستكون للبحث العلمي . و زيادة الاطمئنان لا داعي لذكر اسمك .مع وافر الشكر والتقدير لتعاونكم الصادق .

الباحث

والمثال التالي يوضح طريقة الاجابة

ت	الفقرة	موافق	متردد	غير موافق
6	يتسم الباحث الاجتماعي بالصبر وسعة الصدر	/		
			/	
				/

1. اذا كانت (موافق) على محتوى الفقرة فضع اشارة (/) تحت (موافق) .
2. اذا كانت (متردد) على محتوى الفقرة فضع اشارة (/) تحت (متردد) .
3. اذا كانت (غير موافق) على محتوى الفقرة فضع اشارة (/) تحت (غير موافق) .

ت	الفقرات	موافق	متردد	غير موافق
1	حوار الباحث الاجتماعي معي ممتع ومميز.			

2	دور الباحث الاجتماعي مهم في حياتنا داخل القسم الداخلي.			
3	مهنة الباحث الاجتماعي مهنة مخصصة للإناث فقط.			
4	مهنة الباحث الاجتماعي من المهن الراقية في المجتمع.			
5	ارغب في أن اكون باحث الاجتماعي نفسياً في المستقبل اضافة عملي.			
6	يتسم الباحث الاجتماعي بالصبر وسعة الصدر.			
7	إن الباحث الاجتماعي في القسم الداخلي ودود ومهتم بالآخرين.			
8	باحثنا الاجتماعي شخصية مرتبة وأنيقة.			
9	الباحث في القسم الداخلي بسيط غير متصنع وغير معقد.			
10	باحثنا الاجتماعي ذو ثقافة واسعة.			
11	يتحلى باحثنا بروح مرحة تبعث على الطمأنينة و تزيل الملل.			
12	يمدنا الباحث بالمعلومات الدراسية والمهنية الخاصة بمستقبلنا التعليمي والمهني.			
13	يحاول باحثنا الاجتماع بنا والحديث معنا عن بالموضوعات التي تهمنا.			
14	يقوم باحثنا بإجراء مقابلات فردية معنا لحل المشكلات التي تواجهنا.			
15	يقوم باحثنا بمتابعة تحصيلنا الدراسي.			
16	يعمل باحثنا في القسم الداخلي على زيادة دافعيتنا للتحصيل الدراسي.			
17	يساعدنا باحثنا على حل مشكلاتنا مع بعض المدرسين.			
18	يشجعنا باحثنا دائما على المشاركة في النشاطات الجامعية.			
19	يحترم باحثنا آراء الآخرين حتى ولو كانت مخالفة لرأيه الشخصي.			
20	يحرص باحثنا على معاملة جميع طلبة القسم الداخلي بشكل عادل دائماً.			
21	يهتم باحثنا بجميع الآراء التي يطرحها الطلبة داخل القسم الداخلي.			
22	يظهر باحثنا الاجتماعي دائما الاحترام للطلبة.			
23	لا يستخدم باحثنا اسلوب التجريح في معاقبة بعض الطلبة المخالفين .			
24	الباحث الاجتماعي بالقسم الداخلي حازم في المواقف التي تتطلب ذلك.			
25	لدى باحثنا الاجتماعي قدرة عالية على إدارة جلسات الإرشاد.			
26	لباحثنا القدرة على تكوين علاقات ودية وفعالة معنا.			
27	يحافظ باحثنا على سرية المعلومات التي نقدمها له.			
28	تتطابق أفعال باحثنا مع أقواله.			
29	باحثنا الاجتماعي يحترمنا ويتقبلنا كما نحن.			
30	يصغي باحثنا باهتمام لكل ما نقوله.			

الاحتيالية لدى طلبة الجامعة

صابرين عبد الأمير حميد أ.د حيدر لازم خنيصر

الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، قسم العلوم التربوية والنفسية

مستخلص البحث :

استهدف البحث الحالي التعرف على الاحتيالية لدى طلبة الجامعة والفرق في الاحتيالية بحسب الجنس والفرق في الاحتيالية بحسب المرحلة ولتحقيق تلك الأهداف تبنى الباحثان مقياس كلانس بوليان (1985) ,Clance وبعد التحقق من ثبات وصدق المقياس طبق على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة المستنصرية ، واتبع الباحثان منهج البحث الوصفي (الاستبانة) اذ بلغ عدد فقرات المقياس (20) فقرة وبعد معالجة بيانات البحث بالوسائل الإحصائية التي تتلائم مع طبيعة واهداف البحث اشارت نتائج البحث الى جنس الاناث اكثر انطباعا وميولا الى الاحتيالية من جنس الذكور ، وبناء على ما تم التوصل اليه قدم الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : الاحتيالية ، الجامعة المستنصرية ، طلبة الجامعة ، كلية الطب.

Impostrisim among University students

Sabreen Abd-Aalameer Hameed Dr. Haider Lazem

Mustansiriyah University , College Of Educatio

Abstract:

The current research aimed to identify Impostrisim among university students and the differences in fraudulence - according to gender (males, females) and the differences in Impostrisim according to stage. To achieve these goals, the researcher adopted the Clance-Polian scale (1985), which consists of twenty items, and after verifying the stability and validity of the scale, it was applied to A sample consisting of (400) male and female students from Al-Mustansiriya University. The researchers followed a descriptive research approach, and after processing the research data with statistical methods that are compatible with the nature and objectives of the research, the results of the research indicated that the female gender is higher in the level of Impostrisim than the male gender, and that there is a significant difference. Statistics on Impostrisim according to gender, and there is no statistically significant difference according to stage. Based on what was reached, the researchers cut a group of feet

Keywords: Impostrisim,Al-Mustansiriya University, University Students, College of Medicine

الفصل الأول / أولا :مشكلة البحث :

الاحتيالية كان أول من وصفتها هي الدكتورة بوليان كلانس Dr.Pauline Clance من خلال ملاحظاتها على النساء اللواتي لديهن انجازات عالية، وعلى الرغم من أن الدليل الموضوعي عن نجاح تلك النسوة فأن لديهن تجربة نفسية سائدة بالاعتقاد أن ما لديهن من ذكاء ما هو الا احتيال فكري intellectual frauds ويخشين من أن يتم الادعاء عليهن بان ما لديهن من تفوق ذهني هو عملية احتيال، ويعانين من القلق والخوف من الفشل وعدم الرضا بالحياة (Matthews، 1985) .

فالأفراد الذين يعانون من الاحتيالية يخوضون مشاعر شديدة عن انجازاتهم بأنها غير مستحقة وينتابهم الخوف من أن انجازاتهم التي يحققونها هي تصرفات قد يعتبرها الآخرون تصرفات احتيالية. ويسبب لهم هذا توترًا نفسيًا وسلوكيات غير تكيفية (Matthews، 1985).

واغلب الأفراد الذين يعانون الاحتيالية هم افراد قادرون على تحقيق متطلباتهم الأكاديمية أو انجاز الاعمال التي تطلب منهم بالرغم من أنهم يدركون أنفسهم بأنهم محتالون، وأن اغلب الدراسات المتعاقبة في هذا المجال كانت قد اختبرت الاحتيالية بأنها إحدى سمات استعدادات الشخصية مع عينات أخذت من مهنيين وطلبة جامعة مثل دراسة (e.g., Sonnak & Towell, 2001; Topping,

(1983. واغلب الدراسات أظهرت الدور الرئيسي الذي تلعبه الاحتيالية في نشوء الاضطراب النفسي . حيث أظهرت علاقات قوية او ربما بعض التداخل مع مقياس الأفكار والمشاعر المكتئبة وخصائص الاكتئاب وجوانب الاضطراب النفسي.

e.g., Chrisman, pieper, Clance, Holland, & Glickauf-Hughes, 1995; Henning, Ey, & Shaw, 1998; Topping, 1983 .

ولهذا جاءت مشكلة البحث في التعرف على الاحتيالية لدى طلبة الجامعة من التخصصات العلمية باعتبارها ظاهرة أوسع بكثير مما يبدو ظاهرا وان أبعاد هذه الظاهرة ونتائجها في ازدياد واتساع في ضوء المعطيات والمؤشرات التي ذكرناها.

ثانيا: اهمية البحث:

ظاهرة المحتال تم التعرف عليها من خلال الملاحظات الاكلينيكية التي تجري في الجلسات العلاجية مع النساء اللواتي لديهن انجازات عالية وذلك من قبل الدكتورة بوليان كلانس Dr.Pauline Clance. وعلى الرغم من أن الدليل الموضوعي عن نجاح تلك النسوة فأن لديهن تجربة نفسية سائدة بالاعتقاد أن ما لديهن من ذكاء ما هو الا احتيال فكري intellectual frauds ويخشين من أن يتم الادعاء عليهن بان ما لديهن من تفوق ذهني هو عملية احتيال، ويعانين من القلق والخوف من الفشل وعدم الرضا بالحياة . وبعض من نتائج وعواقب هذه الظاهرة هو اضطراب الشخصية واختلال الاداء داخل الاسرة والكرب النفسي كونها نتائج وعواقب عن الاحتيالية ، حيث وجد سوناك وتويل Sonnak and Towell (2001) بأن المستويات العالية من مخاوف المحتال مرتبطة مع ضعف الصحة النفسية. ومصطلح المحتال في هذه الدراسة يشير إلى الشخص الذي يخشى من كونه محتالا فكريا، وعدد من الدارسات اختبرت مدى ارتباط الاحتيالية بعدد من المتغيرات، فقد بينت الدراسات اثر كل من عوامل الشخصية مع مخاوف المحتال للتحقق من اوجه معينة عن مخاوف المحتال وتمييز مخاوف المحتال عن الظواهر النفسية الأخرى . ووجد توينك Topping (1983) علاقة ايجابية معتدلة بين مخاوف المحتال وسمة القلق حيث بلغ معامل الارتباط r= .42 في عينة من 265 من موظفي الجامعة ، والتي أشارت بأن القلق العام كان مكونًا مهمًا عن مخاوف المحتال. ووجد أيضا توبينك Topping (1983) بأن لدى المحتالون مستوى عاليًا من دافع الانجاز أكثر من الأفراد غير المحتالين. واستنتج تويفك Topping (1983) انه من اجل القضاء على الشعور الشخصي بعدم الثقة بالنفس فأن المحتالين يكونون مندفعين بشكل عالٍ لإثبات قابلياتهم وكفاءتهم وجدارتهم. وأشارت الدراسات بأن خلفية الاسرة استطاعت المساهمة في ظهور الاحتيالية، حيث بحثت الافتراضات التي تدور حول رسائل الاسرة عن أهمية أن تكون ذكيًا بشكل طبيعي هي أيضا تؤثر على الطموح وتوقعات المحتالين عن مرحلة الطفولة المبكرة. ولدى المحتالين حاجة قوية إلى الاسترضاء (Bussotti، 1990)، التي قد تسبب للطفل تغيير سلوكه من اجل منع خسارة المودة والتعاطف مع الوالدين ، ويميل المحتالين إلى مواجهة معايير الاسرة من اجل نيل ردود الافعال الايجابية والتحقق من الإحساس بجدارة انفسهم . هذه السلوكيات المعدلة قد تنتج صراعًا مع حاجات وقابليات الطفل. ورغم ذلك فان العلاقة بين الاحتيالية والمعاملة الوالدية لم تكن نتائجها حاسمة فقد تذبذبت نتائج الدراسات بين العلاقة القوية ووجود علاقة ضعيفة كما في دراسة (Chae، 1995) ودراسة (Sonnak، 2001، الصفحات 863-874) (Sonnak and Towell ,2001) ودراسة (Matthews، 1985) ودراسة (Clance، 1988، الصفحات 51-64) .

وقدمت دراسة لاحقة من قبل بيرناد وزملائه (Bernard، 2002) تضم 190 طالبًا جامعيًا حيث أكدت نتائج دراسة شي وزملائه (Chae J.، 1995، الصفحات 468-485) من أن بروفايل الشخصية عن المحتالين كانت عالية على مكون العصابية حيث بلغ معامل الارتباط r= .49 ، ومنخفضة على يقظة الضمير حيث بلغ معامل الارتباط r= -.49. ويظهر من الدراسات أن ارتباط الاحتيالية مع العصابية يتوافق مع التأثير السلبي وعدم الرضا على الحياة والذي يظهر مع المحتالين. فقد وجد ثومبسن ودايفز ودافيدسون .بأن الرغبة الى المعرفة التامة في الموضوعات اورد مستويات عالية من مخاوف المحتال، مثل النزعة إلى النجاحات الخارجية وعقد معايير عالية من تقدير الذات والتعميم المفرط عن إحدى التجارب الفاشلة إلى شمولها إلى مفهوم الذات جميعًا، ومستوى عالٍ من نقد الذات . وقارن ثومبسن وفورمان ومارتن (2000) الأشخاص المحتالين وغير المحتالين في ردود الافعال العاطفية والمعرفية عند ارتكاب الإخطاء وهي: أنهم وجدوا بأن الأشخاص المحتالين ذكروا قلق عالٍ حول الاخطاء التي ارتكبوها ونزعة كبيرة في التقدير المبالغ فيه لعدد من الاخطاء التي ارتكبوها أكثر من الأشخاص غير المحتالين. فضلا عن ذلك فأن الأفراد

المحتالين ذكروا أيضا أنهم غير راضين بما ينجزونه وينظرون إلى ما ينجزونه بأنه اقل نجاحًا مما ينجزه الأشخاص غير المحتالين. هذه النتائج اثبتت دعما تجريبيا بالنسبة لملاحظات كلانس التي فيها يرفض الأفراد المحتالون أي انجاز لا يصل إلى بهم إلى معيار الكمالية ويعتبر ذلك الانجاز بالنسبة لهم مخيب إلى الآمال. وطرح ليري وباتون وآخرون Leary, Patton, Orlando, and Funk (2000) بأن سلوكيات الأفراد المحتالين يمكن أن يتم رؤيتها بأنها استراتيجيات عرض الذات التي يتم استخدامها لتفادي نتائج التفاعلات البين شخصية السلبية عن الفشل المحتمل من خلال الانخراط بسلوكيات الانشغال بالذات مثل التقليل من شأن الاثابة والمدح المقدمة وردود الافعال الايجابية أو انكار أنهم كفوئين كما يعتقد بهم الآخرون. وبين لاري وزملاؤه Leary et al. (2000) بأن الأشخاص المحتالين يعبرون عن مستوى ضعيف عن توقعات ادائهم من الأشخاص غير المحتالين فقط عندما يكون اداءهم ذا علاقة بالآخرين ، وتتعلق أهمية البحث الحالي في معرفة مستوى الأحتيالية عند طلبة الجامعة من الاختصاصات العلمية.

ثالثا: اهداف البحث :ـ يستهدف البحث الحالي التعرف على :

1- ظاهرة المحتال عند طلبة الجامعة.

2- دلالة الفرق على مقياس ظاهرة المحتال تبعًا لمتغير الجنس (ذكور / اناث) عند طلبة الجامعة.

3- دلالة الفرق على مقياس ظاهرة المحتال وفق المرحلة الدراسية (أولى-رابعة) .

رابعا: حدود البحث:

(يستهدف البحث طلبة جامعة المستنصرية للعام الدراسي2023-2024، ومن كلا الجنسين).

خامسا: تحديد المصطلحات:

الاحتيالية the Imposter Phenomenon: عرفت كلانس (Matthews، 1985) ظاهرة المحتال بأنها شعور داخلي من الزيف الفكري (Matthews, 1985, p. 71)عند الأفراد الذين لديهم نجاحات عالية ولكنهم غير قادرين على استيعاب نجاحاتهم Bernard, Dollinger, & Ramaniah (Bernard, Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. Journal of Personality Assessment, 78(2), 2002, pp. 321-333), وتعتقد كلانس بأن الاحتيالية هي ليست "مرضًا نفسيًا والذي يكون فيها ضرر في الذات أو هدم للذات متأصل" (Clance P.، 1985، صفحة 23).

وتبنى الباحثان تعريف كلانس لظاهرة المحتال كونها تبنت مقياسها .

التعريف الاجرائي: (بانه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاحتيالية)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الاحتيالية The Impostor Phenomenon: تم وصف "الاحتيالية " لأول مرة من قبل الدكتورة بوليان كلانس، من خلال ملاحظاتها الاكلينيكية (Clance P.، 1985). ويعاني الأفراد الذين يعانون من الاحتيالية من مشاعر شديدة بأن إنجازاتهم التي حققوها غير مستحقة ويشعرون بالقلق من احتمالية كشفهم كمحتالين، ويسبب لهم هذا الشعور بالضيق وسلوكيات غير تكيفية (Clance P.، 1985) (Kolligian، 1991) (Kolligian، 1991) ومن المشكلات الاخرى التي ترافق ظاهرة المحتال أن تكرار النجاح يعزز الشعور بالاحتيال بدلاً من إضعاف دائرة دورة المحتال (Clance P.، 1978، الصفحات 241-247) .

واشارت كلانس (Clance P.، 1985) ان المحتالين لديهم توقعات عالية لأهدافهم ولديهم مفهومهم الخاص للنجاح المثالي. ويتجاهل المحتالون نجاحهم إذا كانت هناك فجوة بين أدائهم الفعلي ومعيارهم المثالي الذي وضعوه لانفسهم، مما يساهم في التقليل من ردود الفعل الإيجابية. نظرًا لأن المحتالين هم من ذوي الإنجازات العالية الذين يقومون أيضًا "بتقييمات منخفضة بشكل غير معقول لأدائهم" (Kleitman، 2006، صفحة 969)، فإن تكرار النجاح يؤكد على التناقض بين معاييرهم الفعلية والمثالية للنجاح بالإضافة إلى تعزيز الشعور بالنجاح من كونه محتالاً .

وجهة نظر كلانس لظاهرة المحتال Definition of the Imposter Phenomenon by Clance:

عرفت كلانس (Clance P.، 1985) الاحتيالية بأنها شعور داخلي من الزيف الفكري (Matthews، 1985، صفحة 71) عند الأفراد الذين لديهم نجاحات عالية ولكنهم غير قادرين على استيعاب نجاحاتهم (Clance P.، 1978).

وتعتقد كلانس بأن الاحتيالية هي ليست "مرضًا نفسيًا والذي يكون فيها ضرر في الذات أو هدم للذات متأصل (Clance P. R., 1985, p. 23) ، بالأحرى فأنها تتداخل مع السعادة النفسية للشخص. فالمستوى العالي من ظاهرة المحتال تعوق من قبول النجاح بأنه نتيجة قدرة الفرد نفسه وتثير مشاعر الشك والقلق حول ما ينجزه. واشارت كلانس بأن الاحتيالية تتميز بست خصائص كامنة وهي

1- دائرة المحتال The Impostor Cycle

2- الحاجة إلى أن يكون مميزًا أو يكون الافضل

3-امتلاكه لخصائص الرجل الخارق (سوبرمان) أو المرأة الخارقة Superman/Superwoman 4- الخوف من الفشل

5- انكار الكفاءة والتقليل من الثناء والمديح المقدم له 6- الشعور بالخوف والذنب من النجاحات التي يحققونها . على أي حال وجود هذه الخصائص في الأشخاص المحتالين هي متباينة ومختلفة بين الأفراد. وليس كل محتال يملك كل هذه الخصائص الا أن اعتبار الشخص انه محتال فأنه على الاقل يجب أن يكون لديه اثنان من هذه الخصائص. وهذه الخصائص الست سيتم التطرق لها في القسم التالي.

1-الحاجة إلى أن تكون مميزًا، لتكون الأفضل The need to be special, to be the very best.

غالبًا ما يخفي المحتالون سرًا بالحاجة إلى أن يكونوا الأفضل مقارنة بأقرانهم. ولاحظت كلانس (1985) أن المحتالين غالبًا ما كانوا في مستوى عالٍ طوال سنوات دراستهم. ومع ذلك، وفي بيئة أكبر كما هو الحال في الجامعة، يدرك المحتالون أن هناك العديد من الأشخاص الاستثنائيين وأن مواهبهم وقدراتهم ليست غير عادية. ونتيجة لذلك، غالبًا ما يقلل المحتالون من مواهبهم ويستنتجون أنهم أغبياء عندما لا يكونون الأفضل.

2- جوانب المرأة الخارقة/ والرجل الخارق Superwoman/Superman aspects.

أكدت كلانس (1985) أن "الحاجة إلى أن تكون الأفضل" و"جوانب الرجل الخارق/المرأة الخارقة" مترابطة. وتشير هذه الخاصية المميزة لظاهرة المحتال إلى الميل إلى الكمال. ويتوقع المحتالون أن يفعلوا كل شيء بشكل لا تشوبه شائبة في كل جانب من جوانب حياتهم. ويضعون معايير عالية وشبه مستحيلة من اهداف وتقييمهم لذواتهم (Imes، 1984) .

وغالبًا ما يشعر المحتالون بالإرهاق، وخيبة الأمل، ويبالغون في تعميم أنفسهم على أنهم فاشلون عندما يكونون غير قادرين على تحقيق أهدافهم المثالية (Clance P.، 1985).

3- الخوف من الفشل Fear of failure.

يعاني المحتالون من مستويات عالية من القلق عندما يتعرضون لمهمة مرتبطة بالإنجاز لأنهم يخشون احتمال الفشل. بالنسبة للمحتالين فإن ارتكاب الأخطاء وعدم الأداء على أعلى مستوى يؤدي إلى الشعور بالخجل والإهانة (Clance P.، 1985). وأكدت كلانس وأوتول (1988) أن الخوف من الفشل هو الدافع الكامن وراء معظم المحتالين. ولذلك ومن أجل تقليل مخاطر الفشل المحتمل، يميل المحتالون إلى الإفراط في العمل للتأكد من أنهم لن يفشلوا (Clance P.، 1985)

إنكار الكفاءة والتقليل من الثناء Denial of competence and discounting praise.

يجد المحتالون صعوبة في استيعاب نجاحهم وقبول الثناء على أنه ذا قيمة. ويعزو المحتالون نجاحهم إلى عوامل خارجية بدرجة أكبر من غير المحتالين وانهم لا يتجاهلون ردود الفعل الإيجابية والأدلة الموضوعية للنجاح فحسب، بل يركزون أيضًا على الأدلة أو ينمون الحجج لإثبات أنهم لا يستحقون الثناء أو التقدير لإنجازات معينة (Clance P.، 1985).

4- الخوف والشعور بالذنب تجاه النجاح Fear and guilt about success.

يرتبط الخوف والشعور بالذنب بشأن النجاح في المحتالين بسلبية عواقب نجاحهم. على سبيل المثال، عندما تكون نجاحاتهم غير عادية في أسرهم أو أقرانهم، فانهم غالبًا ما يشعرون بأنهم أقل ارتباطًا وأكثر بعدًا، وإنهم يشعرون بالذنب لكونهم مختلفين (Clance P.، 1985) ويشعرون بالقلق من أن يرفضهم الآخرون. وبصرف النظر عن الخوف من النجاح غير المعتاد الذي يؤدي إلى

الرفض، يخشى المحتالون أيضًا من أن نجاحهم قد يؤدي إلى مطالب أعلى وتوقعات أكبر من الافراد الذين من حولهم. ويشعر المحتالون بعدم اليقين بشأن قدراتهم على الحفاظ على مستوى أدائهم الحالي ويترددون في قبول مسؤولية إضافية (Clance P.، 1985) . وإنهم يشعرون بالقلق من أن المطالب أو التوقعات الأعلى قد تكشف عن زيفهم الفكري.

عوامل حدوث الاحتيالية Antecedents of Impostorism

البيئة الأسرية، وديناميكيات الأسرة، وأساليب تربية الوالدين يمكن أن تؤثر على قيم الإنجاز والسلوك الإنجازي لدى الطفل وتؤثر على كيفية تعلم الطفل التعامل مع النجاح والفشل (Thompson 2004). واستعدادات سمات الشخصية ، مثل العصابية والكمالية من المفترض أن تكون من العوامل الأخرى التي تساهم في ظهور الاحتيالية. ومن المفترض أن تكون هذه الاستعدادات لسمات الشخصية المستقرة قد تساهم جزئيًا في تشكل المخطط المعرفي للشخص.

ديناميات الأسرة والاحتيالية Family dynamics and Impostorism:

وفقًا للملاحظات الاكلينيكية فإن مخاوف المحتال مستمدة من بعض المواقف الأسرية في مرحلة الطفولة المبكرة ثم يتم تعزيزها من خلال التنشئة الاجتماعية لتحقيق الإنجاز في مرحلة المراهقة والبلوغ. واقترحت كلانس (1985) أربع خصائص عامة للأسرة تساهم في إدامة ظاهرة المحتال من خلال تاريخ تطور مرضاها:

(1) تصور المحتالين أن مواهبهم غير نمطية مقارنة بأفراد الأسرة،

(2) رسائل الأسرة التي تنقل أهمية القدرات الفكرية وأن النجاح يتطلب القليل من الجهد،

(3) التناقض بين ردود الفعل حول قدرات المحتالين والنجاح المستمد من الأسرة والمصادر الأخرى، و (4) الافتقار إلى التعزيز الإيجابي. وقام بوسوتي (Bussotti، The impostor phenomenon: Family roles and environment. (Doctoral dissertation, Georgia State University).Dissertation Abstracts International, 51، 1990، الصفحات B4042B-4041) بالتحقق من الخلفية العائلية للمحتالين، مع التركيز على البيئة الأسرية، والعلاقة بين أفراد الأسرة، وبنية الأسرة، باستخدام مقياس البيئة الأسرية (Moos & Moos, 1986) مع عينة مكونة من 302 طالبًا، اذ وجد بوسوتي أن درجات مقياس المحتال ترتبط ارتباطا سلبيا بالمقاييس الفرعية من التماسك والتعبير الأسري، وترتبط إيجابيا بمقياسي الصراع الأسري والسيطرة الأسرية لقياس البيئة الأسرية. هذه المقاييس الفرعية الأربعة: التماسك العائلي، والتعبير العائلي، والصراع العائلي، والسيطرة على الأسرة، شكلت 12% من التباين في درجات مقياس المحتال (Bussotti، The impostor phenomenon: Family roles and ، 1990). ويشير هذا إلى أن المحتالين من المحتمل أن يدركوا أن هناك نقصًا في الدعم، ونقص التواصل، ونقص التعبير العاطفي المناسب بين أفراد الأسرة. كما كانت هناك مستويات عالية من السيطرة الأسرية والتعبير عن الغضب والصراع الأسري. ومع ذلك، فإن المساهمة الإجمالية للبيئة الأسرية في هذه الدراسة كانت متواضعة. وقام سوناك وتاول (2001) Sonnak and Towell بفحص العلاقة بين أنماط التربية الوالدية ومقياس المحتال في 117 طالبًا جامعيًا. في هذه الدراسة، تم قياس أنماط التربية الوالدية باستخدام أداة الترابط الأبوي (PBI; Parker, Tupling & Brown, 1979). ووجد سوناك وتاول(2001) Sonnak and Towell أن الرقابة الأبوية المتصورة/الحماية المفرطة كانت مرتبطة بشكل ضعيف بمخاوف المحتال، في حين كانت الرعاية الأبوية المتصورة مرتبطة عكسيًا. وخلص سوناك وتاول (2001) إلى أن الحماية المفرطة للوالدين كانت عاملاً في تطور مخاوف المحتال. وقد قام وانت وكليتمان (2006) Want and Kleitman بتكرار دراسة سوناك وتاول (2001) Sonnak and Towell ووجدت الدراسة تصور المحتالين لأساليب تربية والديهم في 115 مشاركًا من مجموعة واسعة من المهن مثل الأطباء والمحامين ومديري الأعمال وأصحاب الأعمال الصغيرة وطلاب الدراسات العليا، ووجد أن مخاوف المحتال كانت مرتبطة بشكل ضعيف بمستويات عالية من السيطرة والهيمنة من قبل كل من الأمهات والآباء. كما وجدت علاقة عكسية متوسطة بين مخاوف المحتال والرعاية الوالدية للآباء . ومع ذلك لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مخاوف المحتال والرعاية الوالدية للأمهات . ويشير تحليل المسار إلى أن أسلوب تربية الأب (الرعاية والحماية الزائدة) تنبأ بشكل كبير بمخاوف المحتال، في حين أن أسلوب تربية الأم كان له تأثير غير مباشر على مخاوف المحتال من خلال علاقته بأساليب تربية الأب. وكانت النتائج متسقة مع ما توصل إليه سوناك وتاول (2001) من أن أفضل طريقة للتنبؤ بمخاوف المحتال هي الحماية المفرطة للوالدين، على الرغم من أن العلاقة ليست قوية. بالإضافة إلى ذلك،

حددت دراسة وانت وكلايتمان (Kleitman، 2006) دور الحماية المفرطة للآباء في مسببات حدوث مخاوف المحتال.ويفترض أيضًا أن الرسائل العائلية حول أهمية كونك ذكيًا بشكل طبيعي تؤثر على طموحات وتوقعات المحتالين منذ الطفولة المبكرة. ولدى المحتالين حاجة قوية إلى الإرضاء (Bussotti، The impostor phenomenon: Family roles and ، 1990)، الأمر الذي قد يدفع الأطفال إلى تغيير سلوكهم من أجل منع فقدان مودة والديهم (Clance P.، 1985). ويميل المحتالون إلى الالتزام بمعايير الأسرة من أجل الحصول على ردود فعل إيجابية والتحقق من إحساسهم بقيمتهم الذاتية. و قد تتعارض هذه السلوكيات المعدلة بدورها مع احتياجات وقدرات الطفل. وبدون الدعم النفسي أو موافقة الأسرة على إنجازات الطفل، قد يشعر الطفل بأن إنجازاته مرفوضة أو غير مثيرة للإعجاب أو غير مهمة، وغالبًا ما يتم الشعور بمشاعر العار والإذلال وعدم الأصالة مع عدم وجود تعزيز إيجابي ثابت (Clance, 1985; Clance et al., 1995; Clance P.، The impostor phenomenon: An internal ، 1988) .

وقام كينج وكولي (King and Cooley ,1995) بدراسة العلاقة بين التوجه نحو الإنجاز الأسري وتطور مخاوف المحتال لدى 127 طالبًا جامعيًا. تم الإبلاغ عن وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين مخاوف المحتال والتوجه الأسري الذي يؤكد على قيمة الإنجاز والمنافسة، وهذا لا يوفر سوى القليل من الدعم لملاحظة كلانس (1985) فيما يتعلق بالرسائل العائلية حول أهمية الإنجاز. ومع ذلك لم يتم التحقق في الرسائل العائلية التي تؤكد على النجاح بجهد أقل. وعلى الرغم من وجود صلة إيجابية ضعيفة بين رهاب الإنجاز الأسري ومخاوف المحتال، الا ان كينغ وكولي (King and Cooley , 1995) لاحظا أنه ليس كل طفل من عائلة لديها قيم إنجاز قوية يصبح محتالاً. واقترح كينج وكولي (1995) King and Cooley أن الطريقة التي تقوم بها الأسر بتوصيل الرسائل حول قيم إنجازاتهم قد تلعب دورًا مهمًا في المساهمة في تنمية مخاوف المحتال وأن الفروق الفردية بين الأطفال، مثل خصائص الشخصية، قد تكون مهمة أيضًا. وشددت كلانس (1985) أنه من الصعب على الأطفال استيعاب نجاحهم عندما يتم تعزيز أدائهم أو إفشاله بشكل غير متسق من قبل الوالدين أو أفراد الأسرة الآخرين. على سبيل المثال، قد تفشل أسرة الطفل نجاح الطفل عن طريق إرسال رسالة مباشرة أو غير مباشرة مفادها أن الطفل شخص حساس أو مؤهل اجتماعيا (Clance P.، 1978). وعلى الرغم من أن الطفل قد يرغب في التحقق من كفاءته الفكرية إلا أنه قد يشكك في هذه الكفاءة إذا كانت الإنجازات تعزى إلى حساسية اتجاه توقعات المعلم أو المهارات الاجتماعية الجيدة. وقد تؤثر الرسائل المتضاربة حول الإنجاز ات على ظهور مخاوف المحتال. وفي دراسة أجريت على 425 طالبًا جامعيًا، فقد ذكر دينيل وهوبكنز وطومسون (2002) Dinnel, Hopkins, and Thompson عن وجود علاقة معتدلة بين الرسائل المربكة من الأسرة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي ومخاوف المحتال. وتعامل دينيل وآخرون (Dinnel، 2002, August) مع مخاوف المحتال كأحد مكونات تجنب سلوك تجنب الفشل، في حين تم التعامل مع الرسائل المربكة حول الإنجاز من الأسرة كأحد العناصر في البيئة الأسرية في نموذج أوسع.

الفصل الثالث:

أولا: منهجية البحث واجراءاته

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي وذلك لتحقيق اهداف البحث ويهدف هذا المنهج الى التعرف والتوصل الى اوصاف تلك المتغير ، ، اذ هذا المنهج يناسب طبيعة الموضوع واهدافه (دويري، 2009، صفحة 209) .

اجراءات البحث

يتضمن مجتمع البحث وعينته وخطوات اعداد وبناء اداة البحث واجراءات استخراج الصدق والثبات وعرض الوسائل الاحصائية التي تمت من خلالها تحليل البيانات وكما موضح ادناه

ثانيا: مجتمع البحث Population of Research

حتى يمكن التعرف بدقة كافية بما يتناسب مع طبيعة مشكلة البحث واهدافه على الفئات او المهن او التخصصات لابد من تحديد المجتمع الاصلي تحديدا واضحا (محمود، 2006، صفحة 73), والمجتمع هو عبارة عن جميع الافراد الذين يمتلكون خصائص يمكن ملاحظتها او مشاهدتها والمحك الوحيد للمجتمع وجود خاصية مشتركة بين افراده يمكن ملاحظتها لذلك يمكن ان يضيق او يتسع مفهوم المجتمع طبقا لتعريف الباحث (ابوعلام، 2006، صفحة 155).

ولغرض التعرف على مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة لكلية طب الاسنان والصيدلة والهندسة والعلوم من المرحلة الاولى والرابعة الذي بلغ عددهم الكلي (11895)طالبًا وطالبة للعام الدراسي (2022-2023) بعد استحصال الموافقات الادارية قامت الباحثة بمراجعة الكليات المذكورة وحصلت منها على البيانات الخاصة بمجتمع البحث كما في الجدول ادناه

جدول (1)

مجتمع بحث طلبة الجامعة المستنصرية التخصصات العلمية للمرحلة الأولى والرابعة موزعين بحسب الجنس للدراسات الاولي للعام الدراسي(2022-2023)

الكلية	الذكور	الإناث	المجموع
طب اسنان	232	487	719
الصيدلة	468	1067	1535
الهندسة	2541	1094	3635
العلوم	844	1682	2526
المجموع	5535	6360	11895

ثالثا :عينة البحث الاساسية.

اختيرت عينة البحث بطريقة اسوب العينة العشوائية الطبقية ويستعمل هذا الاسلوب عندما يكون مجتمع الدراسة غير متجانس ويمكن تقسيمه على طبقات منفصلة على وفق متغيرات الدراسة واعتبار كل طبقة وحدة واحدة ومن ثم اختيار عينة الدراسة عشوائيا من هذه الطبقات (ملحم،126،200) ولغرض اختيار عينة ممثلة للمجتمع البحث الحالي تم اختيار عينة (400) طالب وطالبة يتوزعون على كليات طب الأسنان والصيدلة والهندسة والعلوم من المرحلتين الاولى والرابعة من جامعة المستنصرية والجدول ادناه يوضح حجم عينة البحث على وفق الجنس والمرحلة.

جدول (2)

اسم الكلية	المرحلة الأولى		المجموع	المرحلة الرابعة		المجموع	المجموع الكلي
	ذكور	إناث		ذكور	إناث		
طب الأسنان	10	23	33	20	19	39	72
صيدلة	22	33	55	28	33	61	116
هندسة	27	17	44	19	19	38	82
علوم	24	38	62	23	45	68	130
المجموع	83	111	194	90	116	206	400

رابعا: اداة البحث: مقياس الاحتيالية

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات والمقاييس السابقة التي تناولت الاحتيالية قام الباحثان بتبني مقياس الاحتيالية الذي أعدته العالمة بوليان كلانس (Clance P. R., 1985, p. 23) وقام بترجمته (خنيصر،2019) والذي طبقه على كلية العلوم اذ ان معظم الدراسات التي تناولت موضوع الاحتيالية قد اعتمدت مقياس بوليان كلانس مثل دراسة Austin,c.c., clark, E.M.,Ross, M. J.,Tayor,M.J.(DEC 2009) ودراسة (Cuack,c.E.,Hughes,J.,& Nuhu,N. 2013) ودراسة Fassl.,Yanagida,t.,& Kollmayer M.(2020) ودراسة Mcgregor, Loretta& Gee, Damon & posey,K..(2008) , ودراسة (Topping، 1983، الصفحات 1948-1949) Topping, M.E.,& kimmel, E.B.(1985) وغيرها من الدراسات ، وقد تم استعمال المقياس على عينات مختلفة من طلبة جامعة وطلبة اعدادية وموظفين وغيرها من شرائح المجتمع وكذلك تم تطبيقه على ثقافات عديدة ، وقد أظهرت جميع الدراسات ان المقياس يتمتع بصدق وثبات عاليين.

2_بدائل الاجابة وتصحيح المقياس

تتم الاجابة على المقياس من خلال الطلب من المستجيب ان يجيب على فقرات المقياس من خلال وضع علامة(√) للبديل الذي يعبر عن سلوكه ، ويتكون المقياس من (20)فقرة امام كل فقرة (5) بدائل (تنطبق علي ، تنطبق علي غالبا ، تنطبق علي أحيانا ، تنطبق علي نادرا، لاتنطبق علي ابدا)، وتتراوح الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من (100) ان تكون (100) اعلى درجة في المقياس .

3 -الصدق الظاهري :-

تم التحقق في هذا النوع من الصدق وذلك من خلال عرض فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من الخبراء والمختصين في المجال الذي ينتمي اليه الاختبار والذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس وقد بين (Aiken, 1979, p. 7) .

ان التحقق من الصدق الظاهري لأي مقياس يتحقق من خلال عرضه قبل التطبيق على مجموعة من الخبراء الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس للخاصية المراد قياسها بحيث تجعل معدل المقياس مطمئناً إلى أرائهم ويأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس الاحتيالية بصيغته الأولية من خلال عرض فقراته وتعليماته على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية اذ قامت الباحثة بعرض فقرات مقياس الاحتيالية والبالغ عددها (20) فقرة ملحق(3)على مجموعة من الخبراء والبالغ عددهم (12) في العلوم النفسية والتربوية ملحق (4) للتعرف على آرائهم في مدى صلاحية الفقرات في قياس ما وضعت من اجله وقد اتفق الخبراء على صلاحية الفقرات في قياس اهداف البحث.

خامسا_العينة الاستطلاعية:

لضمان وضوح تعليمات المقياس وفهم فقراته لعينة البحث فقد طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها(25) طالبا وطالبة وطلب منهم ابداء ملاحظاتهم حول الفقرات وصياغتها وطريقة الاجابة عنها وفيما اذا كانت هناك فقرات غير مفهومة، وتبين من خلال هذا التطبيق ان تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة وليس هناك حاجة لتعديل اي منها وكان متوسط الوقت للإجابة على مقياس الاحتيالية هو (15) دقائق تقريبا .

4_التحليل الاحصائي للفقرات

لغرض تحليل الفقرات احصائيا طبق مقياس الاحتيالية على عينة التحليل الاحصائي التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية والبالغ عددها (400) طالب وطالبة اذا يرى (Henryson,1971) ان حجم عينة التحليل الاحصائي يجب ان لا يقل عن (400-300) فرد يتم اختيارهم بدقة من المجتمع لكي تصبح اخطاء المعاينة صغيرة (Henryson, 1971, p. 214) .

أ-القوة التمييزية لفقرات لمقياس الاحتيالية: ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان أسلوب المجموعتين الطرفيتين ، إذ يتم في هذا الأسلوب اختيار مجموعتين طرفيتين من الأفراد بناء على الدرجات الكلية التي حصلوا عليها في المقياس ، ويتم تحليل كل فقرة من فقرات المقياس من فقرات المقياس باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والدنيا (Edwards, 1957, p. 152) .

ولتحقيق ذلك أتبعت الخطوات الآتية:

1-قام الباحثان بتطبيق مقياسي الاحتيالية على عينة عشوائية طبقية من طلبة الجامعة بلغ عددهم (400).

2-تصحيح كل استمارة وتحديد الدرجة الكلية لكل منها .

3 -ترتيب الدرجات التي حصلوا عليها تنازليا (من اعلى درجة الى ادنى درجة)

4-اختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين أذ اشار أيبل الى ان نسبة (27 %) تعد افضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين وذلك لأنه على وفق هذه النسبة يتم الحصول على عينة بأكبر حجم واقصى تمايز ممكن (Ebel، 1972، صفحة 261).

وفي ضوء هذه النسبة (27%) بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة (108) استمارة، اي ان عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل بلغ (216) استمارة.

5 – قام الباحثان بتطبيق الاختبار التائي (t-sest) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وتعد الفقرة مميزة اذا كانت القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية ، يتبين ان جميع فقرات مقياس الاحتيالية مميزة لان قيمها التائية المحسوبة أعلى من القيم التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى(0.05) ودرجة حرية (214).

سادسا:صدق مقياس الاحتيالية: الصدق يعد من الخصائص السيكومترية المهمة في بناء اي مقياس نفسي والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها (العجيلي واخرون ، 2001: 72) وقد قام الباحثان بحساب انواع الصدق :-

أ-**الصدق الضاهري:** يعبر الصدق الظاهري عن مدى وضوح الفقرات وصياغتها وملائمتها وبمعنى اخر يعبر عن مدى قياس المقياس للهدف الذي وضع من اجله ظاهريا (واخرون، 1981، صفحة 440) ، وقد تحققت الباحثة في هذا النوع من انواع الصدق من خلال عرضه على الخبراء والاخذ بآرائهم بشان صلاحية فقرات وتعليمات المقياس .

ب-صدق البناء: هو تحليل درجات المقياس استنادا الى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسه وتحققت الباحثة من هذا النوع من الصدق (Dinnel، The role ، August ,2002، صفحة 111) من خلال ثلاثة مؤشرات هما : القوة التمييزية للفقرات كما موضح في جدول (3)

سابعا: ثبات المقياس: يعد المقياس ثابتا اذا كان يعطي النتائج نفسها اذا ما تكرر تطبيقه على المفحوصين نفسهم وتحت الشروط نفسها (دالين، 1985، صفحة 411) اذا يعد الثبات من المفاهيم الاساسية في المقياس ويتعين توافره فيه لكي يكون صالحا للاستعمال وتكون درجته مستقره عبر الزمن في تعبيرها وتقديرها عن الصفة المطلوب قياسها بحيث يكون على درجة عالية من الدقة والاتقان والاتساق فيما يزودنا به من بيانات عن سلوك المستجيب (احمد، 1973، صفحة 63) واعتمدت الباحثة طريقتين لحساب الثبات هما:-

أ-**طريقة اعادة الاختبار:** تتضمن هذه الطريقة بتطبيق الاختبار على عينة ممثلة لمجتمع البحث من الافراد ثم إعادة التطبيق بعد فترة من مناسبة من الوقت، فيتم حساب الثبات من خلال معرفة معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها افراد العينة الممثلة للمجتمع في المرة الأولى والثانية (عبدالمحسن، 1981، صفحة 133). ولهذا فأن معامل الارتباط العالي بين درجات عينة الثبات يشير إلى وجود الاستقرار في مقياس إجابات الافراد عبر الزمن وهكذا (Marshall ,1972,p:4)، ولحساب الثبات بهذه الطريقة قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة من افراد البحث بلغ عددها (25) طالباً وطالبة وبعد مرور (14) يوم على التطبيق الأول، طبقت الباحثة المقياس مرة ثانية وعلى نفس المجموعة وأشار (نانلي Nunally)على أن أفضل فاصل بين الاختبارين يتراوح بين أسبوعين إلى ثلاثة (Nunally, 1978,p:208) وتم احتساب معامل ثبات المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون Cofficient (Pearson Correlation)بين درجات الافراد في التطبيق الأول وترجاتهم في التطبيق الثاني وقد بلغ معامل الثبات (0.75) وتعد هذه القيمة مقبولة استناداً إلى ما أشارت إليه أدبيات القياس والتقويم (باركر ، واخرون، 1990).

ب -معادلة الفاكرونباخ Alpha Cronback: تعد هذه الطريقة من الطرائق المستخدمة لحساب معامل الثبات (Edwards، 1957، صفحة 78) حيث تعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلة في المقياس وتقسيمه إلى عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته، أي كل فقرة تشكل مقياساً فرعياً ، ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة لمقياس الاحتيالية طبق المقياس وبعد

التحليل لإجابات الطلبة بلغ ثبات معامل الفاكرونباخ للمقياس الحالي (0.83) وتعد هذه القيمة مقبولة استناداً إلى ما أشارت إليه أدبيات القياس والتقويم (باركر ، واخرون، 1990) .

- الخصائص الاحصائية الوصفية لمقياس الاحتيال : بعد تطبيق مقياس الاحتيالة على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (400) طالب وطالبة حصل الباحثان على عدد من المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (5) ، ولما كان توزيع درجات أفراد العينة على المقياس توزيعاً اعتدالياً شكل (1 – 2) أذا كانت قيم كل من الألتواء والتفلطح اقل من (1) (السيد، 1979، صفحة 127) لذا لجأت الباحثة الى استعمال الوسائل الأحصائية المعلمية (Parametric Statitic) في تحليل بيانات بحثها احصائياً .

_تصحيح المقياس :لتصحيح المقياس فقد كانت بدائل الاستجابة نحو مضمون الفقرات هي تنطبق علي تماما ، تنطبق علي ، تنطبق على غالبا، تنطبق على احيانا،تنطبق علي نادرا، لاتنطبق علي ابدا) يقابلها (5،4 ،3 2،1) ، حيث تم اعتماد معيار مقياس كلانس في حساب الدرجة المحرزة على المقياس وهي: أذا كانت الدرجة المحرزة على المقياس 40 أو اقل فان المستجيب لا يعاني من ظاهرة المحتال، أما إذا كانت الدرجات المحرزة تتراوح بين 41 و 60 درجة فان الأفراد المستجيبين لديهم مستوى متوسط من مشاعر الاحتيالية، في حين إذا كانت الدرجات المحرزة تتراوح بين 61 و 80 فهذا يعني أن الأفراد لديهم مشاعر احتيالية عالية التكرار، واخيرا إذا كانت الدرجة المحرزة 81 واكثر فان الأفراد لديهم مشاعر من الاحتيالية شديدة جدا.

الوسائل الإحصائية:-

استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية المناسبة في البحث الحالي، بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وكالاتي :

-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T.test For Tow Independent sampies : استعملت هذه الوسيلة لمعرفة القوة التمييزية لمقاييس البحث (الاحتيالية) .

الفصل الرابع:

أولا: الهدف الأول: معرفة الاحتيالية عند طلبة الجامعة من الاختصاصات العلمية.

لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتطبيق مقياس الاحتيالية على عينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة، وبعد جمع البيانات من طلبة العينة المدروسة استخدم الباحثان معيار كلانس في حساب الدرجة المحرزة على المقياس ، فان درجة 40 او اقل على المقياس فان المستجيب لا يعاني من الاحتيالية، أما إذا كانت الدرجة المحرزة تتراوح بين 41 و60 درجة فان الأفراد المستجيبين لديهم مستوى متوسط من مشاعر الاحتيالية، في حين إذا كانت الدرجة المحرزة تتراوح بين 61 و80 فهذا يعني أن الأفراد لديهم مشاعر احتيالية عالية التكرار، وأخيرا إذا كانت الدرجة المحرزة 81 واكثر فان الأفراد لديهم مشاعر من الاحتيالية شديدة جدا .

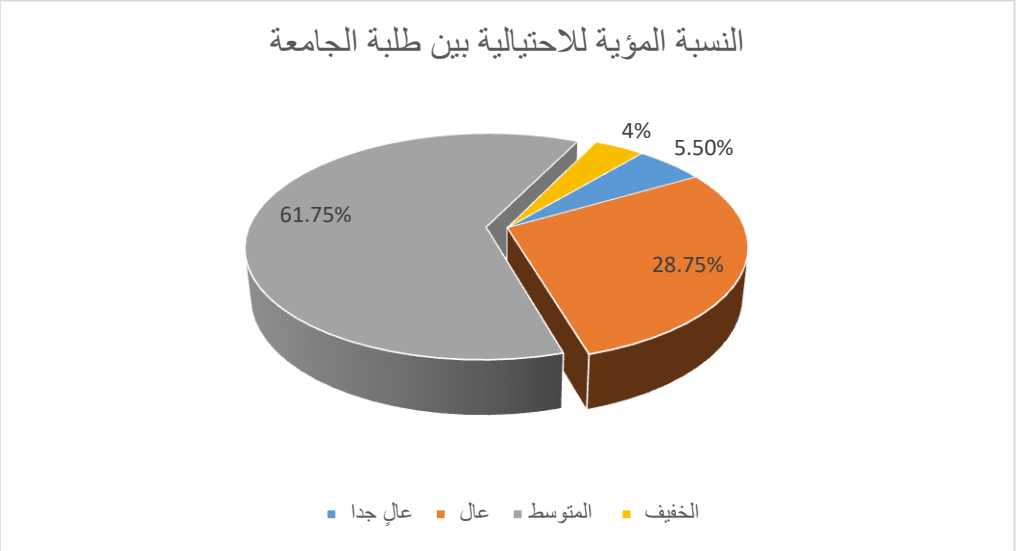
وعلى وفق محك المقياس فان من توافر فيهم مستوى عالٍ جدا من الاحتيالية بلغ (22) طالب وطالبة وهو ما يشكل نسبة (5.5%) وممن بلغ مستوى احتيالية عالٍ بلغ (115) طالب وطالبة والذي يشكل حوالي (28.75%) ، في حين من توافر فيهم مستوى متوسط من الأحتيالية بلغ (247) طالب وطالبة ، وهو ما يشكل نسبة حوالي(61.75%) بينما من لديهم مستوى ضعيف من الأحتيالية قد بلغ (16) طالب وطالبة والتي تشكل نسبة (4%) من أفراد عينة البحث البالغة 400 طالب وطالبة.

فقد اشارت الدراسات أن شيوع ظاهرة المحتال تحدث عند الأفراد مع مختلف المستويات والمهن مثل طلبة الجامعة (Bussotti، The impostor phenomenon: Family roles and ، 1990) ، وطلبة الطب Henning et al.، والاكاديميين ، ومساعدي الأطباء(Topping,1983) ومديري الأسواق التجارية (Mattie, Gietzen,Davis & Prata,2008; Fried- and Clance, (1995) Chae, Piedmont, Estadt, and Wick ، ووجدت دراسة كل من Buchalter,1992) Dingman, Reviere, and Stober ودراسة Hamza Magsood , Hassan Abdullah Shakeel , Humza Hussain Ali Raza Khan, Basit Ali, Asher Ishaq, Syed Asfand Yar Shah(2018) , بأن الاحتيالية تحدث عبر ثقافات مختلفة ، وتشير الدراسات بأن حوالي 70% من الناس سوف يشهدون في الأخير لاحد المشاهد من ظاهرة الاحتيال هذه في حياتهم (Gravois, 2007) . والجدول (6) والشكل (1) يوضح ذلك :

جدول (6)

الدرجات الخام لافراد عينة البحث على مقياس الاحتيال

العينة	مستوى الاحتيالية	الدرجات الخام	عدد الافراد	النسبة المئوية
400	عال جدا	80 فما فوق	32	%5.5
	عالي	60-80	115	28.75%
	متوسط	بين (41-60)	247	%61,75
	ضعيف	40 أقل	16	%4



الهدف الثاني : التعرف على الفرق في الاحتيالية تبعا لمتغير الجنس (ذكور/اناث) .

لعينتين مستقلتين (t-test) ، لتحقيق هذا الهدف قام الباحثان باستعمال الاختبار التائي والجدول (8) يوضح ذلك :

جدول (8)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في الاحتيال تبعا لمتغير الجنس

العينة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
400	انثى	240	70.01	13	3.52	1,96	دال
	ذكر	160	65.01	14.21			

يتبين من الجدول (8) ان هناك فرق في الاحتيالية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الاناث ، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398).

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع معظم الدراسات التي تناولت موضوع الاحتيالية مثل دراسة (1995)Wicks التي وجدت ان الاناث لديهن مشاعر الاحتيالية اكثر من الذكور، اذ اشارت هذه الدراسات الى ان الاناث يتأثرن بشكل سلبي بمخاوف الاحتيالية اكثر من الذكور ، وسبب ذلك ربما ان نمط اهداف الإنجازا بين الذكور والاناث هي مختلفة . ويبدو من الواضح ان الاناث اللواتي يعانين من الاحتيالية لديهن تفكير عالٍ في مستوى قدراتهن في الإنجاز مقارنة بالاخرين ويشعرن بالقلق بشأن مكانتهن اكثر مقارنة بالذكور ويبدو انهن غير متأكدات من مستوى قدراتهن ولديهن قدرات سلبية عن انجازهن (Thompson, Foreman, & Martin, 2000)

كذلك وجدت الدراسات ان هناك علاقة ارتباطية إيجابية عالية بين مخاوف المحتال وعامل العصابية من عوامل الشخصية الخمسة مثل دراسة (Thompson, Foreman, & Martin, 2000) ، اذ ظهرت ان الاناث بشكل عام لديهن مستوى عالٍ على العصابية اكثر من الذكور . وان فهم العلاقة بين مخاوف المحتال لدى كل من الذكور والاناث يضيف الى فهمنا النظري في مجال البحث والكشف عن طبيعة هذه العلاقة. وكما اشارت كلانس ان الاناث يتأثرن بشكل سلبي بمخاوف المحتال اكثر من الذكور (1988)Clance.

ويتبين لنا مما سبق من وخلال طرح الدراسات السابقة والادبيات التي تناولت موضوع الاحتيالية ان البيئة الاسرية وديناميكيات الاسرة وأساليب تربية الوالدية يمكن ان يكون لها دور في تشكيل مخاوف المحتال المستمدة من بعض المواقف الاسرية في مرحلة الطفولة والتي يمكن تعزيزها خلال التنشئة الاجتماعية. وللتحقق من دور الخلفية الأسرية للمحتالين من خلال العلاقات بين افراد الاسرة وجدت بوسوني (Bussotti، The impostor phenomenon: Family roles and ، 1990) ان درجات مقياس المحتال ترتبط ارتباطا سلبيا بالتماسك والتعبير الاسري وترتبط إيجابيا بمقياسي الصراع الاسري والسيطرة الاسرية وهذه المقاييس الفرعية تشكل نسبة اسهام عالٍ في تأثيرها على الاناث اكثر من الذكور ويشير ان المحتالين من المحتمل ان يدركوا ان هناك نقصا في الدعم ، ونقص في التواصل ، ونقص في التعبير العاطفي المناسب بين افراد الاسرة . كما ان المستويات العالية من السيطرة الاسرية والتعبير عن الغضب والصراع الاسري لها تاثير عاى جنس الاناث اكثر من الذكور.

وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة Hamza maqsood.et al (2018) التي أجريت على طلبة الطب والتي أظهرت نتائجها انه لايوجد فرق بين الذكور والاناث على مقياس الاحتيالية . عموما فان لدراسات التالية قد أظهرت ان تأثير الاحتيالية موجود على نطاق واسع بين افراد المجتمع ، على سبيل المثال فقد تم ملاحظة ان الاحتيالية لها تأثير على كلا الجنسين من الذكور والاناث (Langford;Bussotti, The impostor phenomenon: Family roles and , 1990)، لكن تأثيرها على مايبدو على جنس الاناث اكثر من الذكور وكما تبين من نتائج دراستنا الحالية .

الهدف الثالث : التعرف على الفرق في الاحتيالية وفق المرحلة الدراسية (أولى – رابع)

بعد الاستعانة بالاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة بلغت(0.347) درجة وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) درجة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) درجة ، أي لاتوجد فروق إحصائية بين المرحلة الأولى البالغ عددهم (194) طالب وطالبة والمرحلة الرابعة البالغ عددهم (206) طالب وطالبة على مقياس الاحتيالية، وجدول (9) يوضح ذلك.

جدول رقم (9) يوضح ذلك

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	194	70.61	14.10	0.34	1.69	غير دال
الرابعة	206	70.81	14.91			

وهذه النتيجة تدعم ما تم طرحه في الاطار النظري في ان الاحتيالية هي احدى السمات المتأصلة بالشخصية كما اشارت دراسة (Chae et al. 1995) ودراسة(Topping, 1983) . كما ان تطور الاحتيالية عند الفرد تتعلق بطرق التنشئة الاسرية وخصوصا

أساليب المعاملة الوالدية كما اشارت بذلك دراسة Want and kleitman (2006) ، وهذا يعني ان المرحله الدراسية التي يكون فيها الفرد لا ترتبط بتطور الاحتيالية لديه كون ان الاحتيالية لها علاقة بخصائص شخصية الفرد وتتطور في مراحل تنشأته . وجاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة Hamzamag sood et.al(2018) التي أجريت على طلبة الطب واظهرت فيها ان طلبة المرحلة الثالثة لديهم مستوى احتيالية اكثر من المرحلة الأولى .

التوصيات :

1-ضرورة تشكيل لجان ارشادية او نفسية لكشف هذه الظاهرة والحد منها قدر المستطاع عن طريق إعطاء محاضرات تربوية من الأساتذة المتخصصين بعلم النفس وعلم النفس التربوي.

2- حث طلبة الجامعة على مراجعة وقراءة الكتب الخاصة بعلم النفس للاطلاع على كل ما هو جديد وزيادة ثقافتهم النفسية في ماله دور في رفع مستواهم في الصحة النفسية.

3-إقامة ندوات ثقافية لتسليط الضوء على الاحتيالية واثرها على العملية التعليمية.

المقترحات:

1-اجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على طلبة الدراسات العليا.

2-اجراء دراسة عن الاحتيالية وعلاقتها بعوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى طلبة الجامعة.

3-اجراء دراسة تربط الاحتيالية وأساليب المعاملة الوالدية.

Allen L., Edwards .(1957) .*Techniques of Attitude Scale Construction. Appleton Century Crofts .* New York.

Bernard, N. S. (2002). *Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. Journal of Personality Assessment, 78(2).*

C. Bussotti .(1990) .*The impostor phenomenon: Family roles and.*

C. Bussotti .(1990) .*The impostor phenomenon: Family roles and environment. (Doctoral dissertation, Georgia State University).Dissertation Abstracts International, .51*

C & ,.Towell, T. Sonnak .(2001) .*The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. Personality and Individual Differences, 31(.(6*

D. L., Hopkins, J & ,.Thompson, T. Dinnel ,2002) .August .(*The role of family environment variables in the development of failure-avoidant behaviours. Paper presented at the Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation(SELF) Research Centre Interna.*

D. L., Hopkins, J & ,.Thompson, T. Dinnel ,2002) .August .(*The role.*

G & ,.Clance, P. Matthews .(1985) .*Treatment of the impostor phenomenon.*

J. H., Piedmont, R. L., Estadt, B. K & ,.Wicks, R. J. (1995). King, J. E & ,.Cooley, E. L. Chae . .(1995)*Achievement orientation and the.*

J. H., Piedmont, R. L., Estadt, B. K& ,.Wicks, R. J. Chae .(1995) .*Personological evaluation of Clance's Impostor Phenomenon Scale in a Korean sample. 65(.(3*Journal of Personality Assessment.

J., Jr & ,.Sternberg, R. J. Kolligian .(1991) .*Perceived Fraudulence in young.*

M., E. Topping .(1983) .*The impostor phenomenon: A study of its construct and incidence in university faculty members. (Doctoral dissertation, University of South Florida). Dissertation Abstracts International, .44*

N. S., Dollinger, S. J & ,.Ramaniah, N. V. Bernard .(2002) .*Applying.*

P. R. Clance .(1985) .*The Impostor Phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success. Atlanta, GA: Peachtree.*

P. R & ,.Imes, S. A. Clance .(1978) .*The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. Psychotherapy :Theory, Research, and Practice, 15(.(3*

P. R & ,.O"Toole, M. A. Clance .(1988) .*The impostor phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. Women and Therapy, 6(.(3*

P. R & ,.O"Toole, M. A. Clance .(1988) .*The impostor phenomenon: An internal.*

R.L. Ebel .(1972) .*Essentials of Educational Measurement ,Prentice-Hall, INC .*New Jersey.
S.A & ,.Clance, P.R. Imes .(1984) .*Treatment of the impostor phenomenon impostor phenomenon among college students. Contemporary in high achieving women. In C. Brody (Ed.), Women Working With in psychotherapy clients. Psychotherapy in Private practice.,*
Want & Kleitman.(2006) .

ابوحطب ، فؤاد ،وعثمان،سيد احمد. (1973). *القدرات العقلية* . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

ابوعلام. (2006).

الزوبعي ، عبد الجليل ابراهيم ، بكر مجيد الياس والكالي ، ابراهيم عبدالمحسن. (1981). *الاختبارات والمقاييس*. العراق: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة الموصل ، .

اثر استراتيجية مقترحة على وفق النظرية البنائية في التحصيل والتفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات

أ.د. عمار هادي محمد

الجامعة المستنصرية، كلية التربية

المستخلص : هدف البحث الى معرفة اثر استراتيجية مقترحة على وفق النظرية البنائية في التحصيل والتفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. صيغت الفرضيتين الصفريتين الاتيتين :

1. لا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل .
2. لا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الجانبي .

وتم اختيار افراد العينة من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة دار المعرفة التابعة للمديرية العامة للتربية في بغداد الكرخ الثانية للفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية 2022 – 2023 ، ضمت(60) طالبا، مثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية وتضم (30) طالب وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة وتضم (30) طالب. وكافئ الباحث المجموعتين في متغيرات (درجات الصف الاول المتوسط مادة الرياضيات ، مهارات التفكير الجانبي). تم اعداد خطط بلغت (44) خطة منها (22) وفق الاستراتيجية المقترحة لطلاب المجموعة التجريبية (22) وفق الطريقة المعتادة لطلاب المجموعة الضابطة، واعدت (20) فقرة للاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من المتعدد .و(25) فقرة لاختبار مهارات التفكير الجانبي الذي شمل على (15) فقرة موضوعية و (10) فقرات مقالية تم تطبيق الاختبارين يوم الخميس 202/4/22. واستخدم الباحث الحقيبة الإحصائية في معالجة النتائج.

وحددت التوصيات منها :- أهمية التدريب في اعداد المدرسين والتعريف بالاستراتيجية المقترحة في دورات تدريبية مما له الاثر الايجابي في التمكن من مهارات التفكير.

الكلمات المفتاحية : الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية ، التحصيل ، التفكير الجانبي

The effect of a proposed strategy according to constructivist theory on achievement and lateral thinking among second-year intermediate students in mathematics

Professor Dr. Ammar Hadi Mohammad
Al- Mustansiriya University /Education College

ABSTRUCT : The research aimed to determine the effect of a proposed strategy according to the constructivist theory on achievement and lateral thinking among second-year intermediate students in mathematics. The following two null hypotheses were formulated:

1. There is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the experimental group students and the scores of the control group students in the achievement test.
2. There is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the experimental group students and the scores of the control group students in the lateral thinking skills test.

The sample members were selected from the second intermediate grade students at Dar Al-Ma'rifa School, affiliated with the General Directorate of Education in Baghdad, Al-Karkh II, for the second semester of the academic year 2022-2023. It included (60) students. Section (A) represented the experimental group and included (30) students and sections. B) The control group will include (30)

students, The researcher rewarded the two groups on the variables (first grade average grades in mathematics, lateral thinking skills). (44) plans were prepared, including (22) according to the proposed strategy for the students of the experimental group (22) according to the usual method for the students of the control group, and (20) items were prepared for the multiple-choice type achievement test. And (25) items to test lateral thinking skills, which included (15) objective items and (10) essay items. Both tests were administered on Thursday, 4/22/202. The researcher used the statistical package to process the results.
The recommendations were identified, including: - The importance of training in preparing teachers and introducing the proposed strategy in training courses, which has a positive impact on mastering thinking skills.
Keywords: The proposed strategy according to constructivist theory, achievement, lateral thinking

الفصل الاول:

1 – مشكلة البحث: ان تطور الرياضيات بشكل مستمر والدور المهم في تقدم العلوم والتقنيات وما تضيفه من تحديثات لخلق العلوم المستحدثة . الا ان هذا التطور قد يضعف المتعلمين في فهم مادة الرياضيات والحصول على درجات متدنية . لأنها تعد من الموضوعات التعليمية التي تتصف بالصعوبة ، وتعليمها يحتاج الى تسلسل المفاهيم واضافتها للبنيه العقلية الرياضية .(عبيد ،2004 : 47) ومن خلال خبرة الباحث المتواضعة لوحظ بوجود تدني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات لسنوات سابقة، وتأكيد المدرسين على ذلك مع التزايد المستمر في شكاوي اولياء الأمور بتدني مستوى أولادهم في ماده الرياضيات.

لذا شعر الباحث بضرورة إيجاد استراتيجية للتدريس جديدة لمساعدتهم على تعلم مادة الرياضيات التي قد تساعدهم في رفع تحصيلهم الدراسي وأيضا امتلاكهم لمهارات التفكير الجانبي ، تم تقديم استبانات مفتوحة لمدرسي الرياضيات من ليهم خبرة (10) سنوات فاكثر والذي بلغ عددهم (10) مدرسين في المدارس المتوسطة وتضم الاسئلة الاتية : –

الاول: هل هنالك ضعف في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات ؟ .

- فكانت اجاباتهم تؤكد وجود ضعف تحصيل الطلبة فيها بنسبة (99 %).

الثاني : هل يمتلك طلاب الصف الثاني المتوسط لمهارات التفكير الجانبي ؟ .

- فكانت الاجابات تؤكد بعدم معرفتهم لها بنسبة (100%).

الثالث : ما هي معلوماتكم حول الاستراتيجيات التدريسية على وفق النظرية البنائية ؟ .

فكانت الاجابات نسبة (90 %) لا يعرفون شيئا عنها.

وتحددت مشكلة البحث بالسؤال الاتي:

- ما اثر استخدام الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية في التحصيل و التفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات ؟

اهمية البحث : تعد مادة الرياضيات من المواد التي تحظى باهتمام العديد من المؤسسات العلمية والتربوية فهي تحتل مكانة متميزة في المجالات المعرفية كافة لما لها من تطبيقات متنوعة تتمثل في طرائق معالجتها ونتائجها ((ابو زينة و عبابنة، 2010، صفحة 22). فقد ظهرت استراتيجيات تدريس حديثة لمساعدة الطالب على التعلم الذاتي ، كونها توفر جواً مدعماً بالمناقشة ووجهات النظر المتنوعة وتعد وسيلة لمساعدة الطلبة لفهم الأحداث اليومية ايضا وساعدت في رفع مستوى ادراك الطلبة وتنمية قدرتهم على فهم حل المسالة الرياضية (سلامة، 1995، صفحة 65) وتعتمد الاستراتيجيات التدريس الحديثة على البنية المعرفية السابقة للمتعلم فهي تساعده على انتاج عدد من التفسيرات ذات العلاقة بين ما يتعلمه حاضرا مبنية على تلك الخبرات السابقة . فهي من الاستراتيجيات تقدم دورا ايجابيا للمتعلمين والتمكن من الاستنتاج والاستقراء وإيجاد العلاقات والتحقق مما تعلموا في مجالات الحياة وهذه الاستراتيجية قد تؤثر تأثيرا إيجابي على مستوى المتعلمين العلمي . (الخطيب، 2012، صفحة 241)

وتكمن اهمية البحث مما يأتي :

1. الأهمية العلمية لماده الرياضيات .
2. الأهمية في تجربة استراتيجية مقترحة وفق النظرية البنائية ومدى الافادة منها في مساعدة المدرسين وطلبتهم و استعمالها في رفع تحصيلهم ومستواهم العلمي .
3. تعد المرحلة الدراسية المختارة مهمه كونها مرحلة انتقالية من الابتدائية الى المرحلة الإعدادية و الجامعات .

هدف البحث : هدف البحث الى معرفة اثر الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية في التحصيل والتفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات.

فرضيتا البحث : تم صياغة الفرضيتين الأتيتين :

1- عدم وجود فرق ذو دلاله إحصائية بمستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة التجريبية الذين سيدرسون الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين سيدرسون وفقا للطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي .

2- عدم وجود فرق ذو دلاله إحصائية بمستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة التجريبية الذين سيدرسون الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين سيدرسون وفقا للطريقة المعتادة في اختبار مهارات التفكير الجانبي .

حدود البحث

1. طلاب الصف الثاني المتوسط في ثانوية دار المعرفة للبنين التابعة لمديرية تربية بغداد / الكرخ الثانية .
2. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022 /2023 م .
3. ثلاثة فصول هي السادس الهندسة المستوية و السابع هندسة المستوى الاحداثي و الثامن هندسة الفضاء الثلاثي ، من كتاب الرياضيات المقرر للصف الثاني المتوسط ،لسنة 2018.
4. خطوات الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية الست وهي :
(التخيل ، المناقشة ،التنبؤ ، التحقق ، التفسير ، المشاركة)
5. مهارات التفكير الجانبي (توليد الادراكات الجديدة، توليد المفاهيم الجديدة ، توليد الافكار الجديدة ، توليد البدائل الجديدة ، توليد الابداعات الجديدة).

تحديد المصطلحات

الاستراتيجية المقترحة وفق النظرية البنائية :

التعريف النظري ترتبط هذه الاستراتيجية بالنظرية البنائية وفقا لنظرتها الى التعلم ، وتسير على وفق ست خطوات، هي (تخيل المسالة الرياضية ، المناقشة في طريقة الحل ،التنبؤ في الحل الصحيح ، التحقق من صحة خطوات الحل ، تفسير النتائج وتقويمها ، مشاركة الحلول مع الاخرين) عملية عقلية معرفية يشكل المتعلم فيها بنيته المعرفية معتمدا على خبرته السابقة لتكوين صورة ذات معنى لما تعلمه وتوفر جوا تعاوني مدعما بالمناقشة ووجهات النظر المتنوعة للطلبة وتعد وسيلة مساعدة الطلبة لبعضهم البعض . (قطامي ، 2013، الصفحات 392-399)

التعريف الإجرائي :هي إجراءات تدريسية تفاعلية تتضمن سلسلة من العمليات المتتابعة تهدف إلى أن يكون طلاب الصف الثاني المتوسط قادرين على تكوين بنية معرفية متكاملة بإضافة ما يتعلموه الى خبراتهم السابقة والمشاركة لنشاطاتهم في تفسير النتائج من خلال تكوين عددا من الفرضيات في إيجاد الحل وتحقيق التعاون بينهم وبين زملائهم الاخرين باستخدام الخطوات الست الآتية ، وهي (تخيل المسالة الرياضية ، المناقشة في طريقة الحل ،التنبؤ في الحل الصحيح ، التحقق من صحة خطوات الحل ، تفسير النتائج وتقويمها ، مشاركة الحلول مع الاخرين) عن طريق تقديم سؤالاً رياضيا أو مشكلة معينة لهم .

التحصيل : يعرفه. (ابو زينة وعبد الله ،2010) بانه: المعارف والمبادئ والتفسيرات التي يتعلمها الطلبة بعد مرورهم بخبرات تعليمية جديده. (ابو زينة و عبابنة، 2010، صفحة 294)

التعريف النظري : هو الدرجة النهائية مما تعلمه الطلاب بعد مرورهم بخبرات تعليمية جديده لفترة من الزمن زمنية محددة ونستطيع قياسه وفق اختبار يضم عددا من التمارين .

التعريف الاجرائي : الدرجة النهائية التي يحصل عليها الطلاب بعد تعلمهم لموضوعات مادة الرياضيات مقاسا بالدرجة المحددة مسبقا عن الفقرات المعدة سابقا .

التفكير الجانبي : يعرفه (ديبونو ، 2010) بانه أسلوب ابداعي تخيلي يساعد في حل المشكلات التي تواجه الفرد وتعتمد على ما يمتلكه من إمكانات في إعادة تشكيل المشكلة من جديد . (ديبونو، 2010، الصفحات 13 – 19)

التعريف النظري : إمكانية ابتكار أنماط تفكير في مواجهة المشكلة بعد البحث عن مجموعة الحلول بالاستعانة بالمعرفة السابقة التي يمتلكها الفرد .

التعريف الاجرائي : استخدام عدد من الحلول وفق المعلومات السابقة مقاسا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب خلال اجابتهم على فقرات اختبار مهارات التفكير الجانبي المعد لهذا الغرض .

الفصل الثاني

الخلفية النظرية المحور الاول – الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية:

وهي احدى استراتيجيات النظرية البنائية التي ساعدت المتعلمين والمدرسين على حد سواء في خلق جو تعليمي متفاعل يكون فيه المتعلم هو محور العملية التعليمية ومساعدته في بناء المعرفة بشكل متكامل اي بناء المعرفة الجديدة على ما تم تعلمه مسبقا ، ويحتاج المدرس ان يكون قادراً على خلق بيئة تعليمية ناجحة ، يحتاج الى توفير التوازن عند المتعلمين وملتزماً بالتغيير وعارفاً نمط التغيير المفضل ومخططاً للتغيير ومقوماً لمتابعة الرؤية متأملاً باستمرار في التقدم والمؤدي الى التغيير ، فالتغيير عملية بطيئة ومتعمدة بالنسبة للطلاب ويتطلب التعلم البنائي صبرا ومثابرة واحتراماً لتفكير الاخرين فقد ظهرت العديد من الاستراتيجيات على وفق النظرية البنائية (السلامات، 2012، صفحة 12).وبعد الاطلاع على العديد من استراتيجيات التدريس على وفق النظرية البنائية فان هذه الاستراتيجية المقترحة استمدت خطواتها بما يتناسب مع العديد منها .

وتقدم الاستراتيجية المقترحة أهدافا ، منها :

1- تؤكد على اهمية ان يكون الطلبة هم محور العملية التعلمية.
2- تشجيع الطلبة على العمل التعاوني وفق نظام المجموعات .
3- تنمية مهارات الطلبة من خلال الحوار والمناقشة واعطاء فرصة بين الطلبة انفسهم وبينهم وبين مدرسهم.
4- زيادة انتاج التفكير لأكبر عدد ممكن من الحلول للمسالة الرياضياتية الواحدة.
5- العمل الجماعي ومشاركة وتفاعل الجميع داخل غرفة الصف فإنها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة. (قطامي ، 2013، صفحة 389) وتتكون الاستراتيجية المقترحة من العناصر الآتية :

1- مسالة علمية (رياضية) تتعلق بالمفهوم المراد تعليمه.
2- مدرس متمكن علميا من ادارة الصف .
3- تنفيذ مراحل الاستراتيجية الست وفق تسلسلها .
4- بيئة تعليمية ومصادر ومكتبة .
5- الوسائل والأدوات اللازمة.

والاستراتيجية المقترحة تتضمن الخطوات الاتية :-

1- تخيل المسالة الرياضية: يقدم المدرس المفهوم المراد تعليمه للطلبة على وفق المسالة الرياضياتية ، ثم يتيح لهم الفرصة لكي يتخيلوا طبيعة المسالة الرياضية من خلال المعطيات المتوافرة والمطلوب منها بشكل منفرد وإعطاء الأسباب .
2- المناقشة في طريقة الحل: يسمح المدرس لطلبته لكي يتعاونوا فيما بينهم وفقا لمجموعات لا تتعدى(5) طلاب حتى يتم تبادل الراي في افكارهم . مع الطلب من المتعلمين ما تخيلوه في الخطوة الأولى .

3- التنبؤ في الحل الصحيح :فسح المجال للمجموعات لتبادل الآراء والمقترحات في التنبؤات والتبريرات ،وانتقال التنبؤ بين المجموعات ولا تقتصر على مجموعة واحدة .

4- التحقق من صحة خطوات الحل :التأكد من صحة اول خطوة في الحل قبل الانتقال الى الخطوة التالية ومن ثم تكرار الامر حتى الوصول إلى حل المسالة او المعادلة الرياضية وتبادل النتائج النهائية مع الطلبة الاخرين في المجموعات الأخرى من خلال مناقشة الصف بأكمله.

5- تفسير النتائج وتقويمها وهي المرحلة التي يتم مشاركة الجميع في تفسير النتائج حول المسالة الرياضية والتأكد من صحة الحل وإعطاء التفسيرات والتبريرات النهائية التي اوصلتهم للحل الصحيح .

6- مشاركة الحلول مع الاخرين وفي هذه المرحلة الأخيرة يطلب المدرس من طلبته كتابة الحل النهائي الذي توصل له جميع الطلبة وتوثيقه في كراساتهم المدرسية .

دور المدرس عند تقديم الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية :

1- تهيئه الطلبة في الصف بحيث يكون الصف بيئة علمية جاهزة واعطاء دورا لكل طالب ضمن المجموعة .

2- متابعة الطلاب بسجلات تضم سلوكهم التي تساعد على الاستدلال فهم أخطائهم .

3- يطرح اسئلة بنهايات مفتوحة ويتيح الفرصة الطلبة للمناقشة فيما بينهم .

4- يستعين بوسائل نساعده من فهم الوسط المحيط الذي يحيون فيه .

(قطامي ، 2013، صفحة 392)

دور المتعلم عند تقديم الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية :

1- احد المحاور الرئيسة في العملية التعليمية .

2- له دور فاعل يجذب المعرفة بنشاط فهو المناقش والمحاور والمفسر والمقارن تساعده في وضع الفرضيات المختلفة بدلا من الاستماع لها فقط .

3- يساعد على بناء معرفته الاجتماعية ، كونه لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي وإنما من خلال الدور الاجتماعي له مع من حوله .

4- يحتاج المتعلمون بان يبدعوا المعرفة بأنفسهم ولا يكف على اقتصار دورهم ضمن المجموعات فقط. (السعيد، 2006، صفحة 78)

ويرى الباحث بان هذه المراحل الستة للاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية ، قد تسهم بشكل كبير ومتفاعل لاكتساب الطلبة لأنواع التفكير مما ينعكس بشكل ايجابي على التعلم كون الاستراتيجية بنيت علة وفقها وهي تؤكد على مساعدة التمحور حول المتعلم بدل المدرس وهذه الامتيازات اتفقت مع نتائج الدراسات والتوجهات الحديثة في التدريس ويقتصر دور المدرس على الإشراف والارشاد داخل غرفة الصف .

المحور الثاني : مهارات التفكير الجانبي. يرى(ديبونو ، 2010) ان التفكير الجانبي يعد محركات متعددة من التفكير ولا يلتزم بقيودها وهو بذلك يفسح المجال لمسارات تفكير جديدة بشكل عمودي فالفرد يتحرك الى الامام بخطوة اذا ما كانت تسبقها خطوات صحيحه كونه يهتم هذا النوع من التفكير بالنتائج اكثر من اهتمامه بالخطوات (ديبونو، 2010، الصفحات 17-19)

المبادئ الأساسية للتفكير الجانبي :

1. التعرف على الأفكار التي تساعد على جذب الأفكار الأخرى ذات صله بحل المشكلة .
2. التوسع في عدد الأفكار وعدم اقتصارها على الرؤيا الأحادية .
3. عدم التقيد بالتنظيم المنطقي للأفكار كونه لا يجلب أفكار جديدة .
4. تعزيز عامل الصدفة والمفاجئة بطريقة عشوائية من اجل الحصول على أفكار جديدة وتعد الميزة التي يتميز بها التفكير الجانبي .

(عبد الله، 2016، صفحة 46)

اهداف التفكير الجانبي :

1. التدريب والتهيئة في إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات .
2. التعرف والتدريب على مهارات التفكير التباعدي .
3. التدريب والاستعداد لمواجهة التحديات التي تواجه الفرد في حياته اليومية .

(طه، 2015، صفحة 65)

مهارات التفكير الجانبي : حدد (ديبونو، 2010) خمس مهارات ،هي :-

1. توليد الادراكات الجديدة : ان يكون الفرد على دراية واعية مسبقة لغرض استيعاب وفهم الموقف الذي يواجها و اتخاذ القرار وحل المشكلة والحكم عليها .
2. توليد مفاهيم جديدة : تعتمد المفاهيم الجديدة على البدائل التي تمثل أفكارا اقوى من الفكرة الأولى الموجودة مسبقا مما يساعد على انتاج مفاهيم وتقويتها لاسيما ان التعرف على المفهوم بشكل جيد يساعد على ان نغيره اذا كانت الأمور لا تسير كما يجب
3. توليد الأفكار الجديدة : تعد الأفكار الطرق المحسوسة لتطبيق المفاهيم بشكل ملموس وحتى يصبح تطبيقها ناجحا فيجب الابتعاد من السرعة الفورية لرفض الأفكار ، فالأفكار المرفوضة تأتي من القيود المفروضة على العقل .
4. توليد البدائل الجديدة : تختلف عن سابقتها كونها تمثل المبادئ الإبداعية النقدية في اكتشاف وانشاء طرق أخرى لإعادة ترتيب المعلومات السابقة بدلا من التقدم بخط واحد .
5. توليد ابداعات جديدة : ان عملية توليد الابداعات الجديدة تعتمد عل ما يحدث بشكل مألوف بسرعة بينما يتم انتاج الابداع الأصلي ببطء . (ديبونو، 2010، صفحة 130)

الفصل الثالث

أولا . دراسات سابقة لا توجد دراسات سابقة تناولت المتغير المستقل كونه استراتيجية مقترحة . وتوجد دراستين سابقة تناولت المتغير التابع وهي مهارات التفكير الجانبي كما في جدول (1) جدول(1) يبين دراستين سابقتين تناولت المتغير التابع

ت	الباحث والسنة والبلد	هدف البحث	المرحلة الدراسية	منهج الدراسة	حجم وجنس العينة	أدوات البحث	الوسائل الإحصائية	المتغيرات	النتائج
1	(عبد الحميد ، 2018) العراق	التعرف على التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة بالبصرة	المرحلة الجامعية	المنهج الوصفي	400 ذكور واناث	مقياس للتفكير الجانبي	تحليل التباين	التفكير الجانبي	تمتع الطلبة بالقدرة على التفكير الجانبي، ووجود فروق بين الذكور و الإناث
2	(عادل ومسفر ، 2021) السعودية	التعرف على مدى استخدام معلمات الرياضيات لمهارات التفكير الجانبي في السعودية	معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية	المنهج الوصفي	441 اناث	مقياس للتفكير الجانبي	المتوسط الفرضي والتباين والاحراف المعياري	التفكير الجانبي	ضرورة إثراء مناهج الرياضيات في المراحل المختلفة بأنشطة تساعد المعلمات على تنمية مهارات التفكير الجانبي لدى الطلبة.

ثانيا : دلالات ومؤشرات عن الدراستين السابقتين مع البحث الحالي :

1. اتفق البحث الحالي مع دراسة (عبد الحميد ، 2018) في مكان إجرائها داخل العراق اما دراسة (عادل ومسفر ، 2021) تم اجرائها في السعودية .
2. اتفقت الدراستين السابقتين في المتغير وهو مهارات التفكير الجانبي مع المتغير التابع للبحث الحالي .
3. تباينت الدراستين السابقتين في ما بينهما من حيث حجم العينة، ففي دراسة (عبد الحميد ، 2018)ضمت (400) طالبا وطالبة جامعية ، اما دراسة (عادل ومسفر ، 2021) ضمت (441) معلمة ، اما هذا البحث سيضم (60) طالبا بواقع (30) طالبا للمجموعة التجريبية و(30)في المجموعة الضابطة .
4. اختلفت الدراستين السابقتين في الصف الدراسي ففي دراسة(عبد الحميد ، 2018) تمت على طلبة جامعة البصرة، ودراسة (عادل ومسفر ، 2021)اجريت على معلمات مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية . وهذا البحث سيجرى على طلاب الصف الثاني المتوسط .
5. اتفقت الدراستين السابقتين في استخدام المنهج الوصفي واختلف البحث الحالي معهما كونه استخدم المنهج التجريبي .
6. اتفقت الدراستين السابقتين مع البحث الحالي في استخدام اختبارا لمهارات التفكير الجانبي .
7. تباينت الدراستين السابقتين في استخدامها حقائب الاحصاء لمعالجة النتائج منها (تحليل التباين ، المتوسط الفرضي)، وهذا البحث سيستخدم الوسائل الإحصائية المناسبة.

الفصل الرابع

اولا. التصميم التجريبي اعتمد الباحث على الضبط الجزئي للتصاميم ذات الاختبار البعدي ، لملائمته طبيعة هذا البحث والجدول (2) لتوضيح هذا :

جدول (2) التصميم التجريبي

المجموعة	التكافؤ في :	الاستراتيجية المقترحة	المتغير التابع	قياس المتغير التابع
المجموعة التجريبية	– التحصيل السابق في مادة الرياضيات. – مهارات التفكير الجانبي	الطريقة المعتادة	–التحصيل – مهارات التفكير الجانبي	–اختبار التحصيل – اختبار مهارات التفكير الجانبي
المجموعة الضابطة				

ثانيا– مجتمع البحث: تحدد مجتمع البحث بطلاب الصف الثاني المتوسط في ثانوية دار المعرفة التابعة لمديرية تربية الكرخ الثانية لمدينة بغداد ، للعام الدراسي2022– 2023. والذي بلغ عددهم (121) طالبا موزعين على (4) شعب للمرحلة الدراسية .

ثالثا – عينة البحث: اختيرت شعبتين في ثانوية دار المعرفة للبنين بالطريقة القصدية . و بالتعيين العشوائي حددت الشعبة (A) لتمثل المجموعة التجريبية ، والشعبة (B) المجموعة الضابطة ، وبلغ عددهم في المجموعتين (60) طالبا بواقع(30) طالباً للمجموعة التجريبية و(30) طالباً للمجموعة الضابطة .

رابعا :اجراءات الضبط :

السلامة الداخلية: اجريت عمليات التكافؤ في المتغيرين الآتيين:

1.التحصيل السابق في الرياضيات :تم تكافؤ المجموعتان في التحصيل السابق لماده الرياضيات (للصف الاول المتوسط) للعام (2021 – 2022)، وحصل الباحث على الدرجات من ادارة المدرسة ، اذ بلغ متوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (71.6) درجة ودرجة الانحراف المعياري (13.18) ، بينما بلغ متوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (69.76) ودرجة الانحراف المعياري (13.0)، وبعد تطبيق استخدام (t–test) لإيجاد الفرق الإحصائي بين المتوسطين تبين أن قيمة(t–test) المحسوبة تساوي (0.83) ،وهي

اقل من القيمة في الجدول الاحصائي تساوي (2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجه حريه (58) . وهذا مؤشر في أن مجموعتي البحث متكافئتين في التحصيل السنه السابقة ، جدول (3)

جدول (3)

نتائج الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث لمتغير التحصيل السابق لمادة الرياضيات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة t – test		عند مستوى دلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	71.6	13.18	173.71	58	0.83	2	غير دال
الضابطة	30	69.76	13.0	169.0				

2.اختبار مهارات التفكير الجانبي : اعد الباحث اختبارا لمهارات التفكير الجانبي من نوع اختيار من متعدد ، ضم الاختبار (20) فقرة وتم وضع درجة واحدة لكل اجابه صحيحة وصفرا للجواب الخاطئ وتم عرض الفقرات على مجموعة من اهل التخصص، و تم الموافقة على اغلب الفقرات واجراء بعض التعديلات البسيطة لها ، واعد الباحث الإجابات النموذجية للاختبار وفي يوم الاحد الموافق 2018/1/14، طبق الاختبار على افراد المجموعتين جدول (4).

جدول (4) نتائج الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث لمتغير مهارات التفكير الجانبي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة t – test		عند مستوى دلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	57.0	15.2	231.0	58	0.59	2	غير دال
الضابطة	30	58.9	13.03	169.8				

السلامة الخارجية للتصميم التجريبي (ضبط المتغيرات الدخيلة) ، وهي :

1. النضج : وهذ المتغير يؤثر على كلا مجموعتي البحث بالتساوي .
2. أدوات البحث : اعد الباحث أداتين هما الاختبار التحصيلي و مهارات التفكير الجانبي.
3. مدة التجربة : كان زمن التجربة محدد ومتساوي لأفراد المجموعتين إذ بدأت الاحد الموافق12/ 2 / 2023، وانتهت ، يوم الخميس ا 11/ 5 / 2023.

خامسا – مستلزمات البحث :

1–**المادة العلمية** : حدد الباحث الفصول الثلاثة وهي الفصل السادس (الهندسة المستوية) والفصل السابع (هندسة المستوي الاحداثي) والفصل الثامن (هندسة الفضاء الثلاثي). من كتاب الرياضيات الصف الثاني المتوسط .

2. صياغة الأهداف السلوكية :حددت الأهداف السلوكية ، ووضعت استبانة بها بصورتها الاستطلاعية و عددها (108) غرض سلوكي، وفق تصنيف ميرل (Merrill) وهي(التذكر، التطبيق ، الاكتشاف) ، تم عرضها على المحكمين و المختصين في طرائق تدريس الرياضيات ، والعلوم التربوية. للتعرف على صلاحية الأغراض السلوكية واعتمادها في الخطط اليومية و في صوغ فقرات الاختبار. تم تعديل بعضها ، وحُذف بعضها بسبب عدم و حصلت موافقة أكثر من (90. 0) من آراءهم ،. وضمت (100) غرضا سلوكيا بصورته النهائي بواقع (48) غرض سلوكي في مستوى التذكر الاول و(20) غرض سلوكي في مستوى التطبيق الثاني ، و(32) غرض سلوكي في مستوى الاكتشاف الثالث .

3 . خطط التدريسي : تم اعداد (40) خطة في موضوعات ماده الرياضيات ولكلا المجموعتين ،. عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في الرياضيات وطرائق تدريسها وتخصص التربية وعلم النفس .

سادسا– اداتا البحث : وهما (اختبار التحصيل ، واختبار مهارات التفكير الجانبي) وكما يأتي:

الاختبار التحصيلي :–

1: صياغه فقرات الاختبار وفق محتوى مادة الرياضيات وحدد الباحث .الأغراض السلوكية وفق راي الخبراء والمختصين بهذا الموضوع. وضم الاختبار (30)فقرة موضوعية من نوع اختيار من متعدد وإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرا للإجابة الخاطئة او المتروكة .

2.إعداد الخارطة الاختبارية الاعتماد على عدد الأغراض السلوكية ونسبها ، تم ايجاد الأغراض السلوكية لكل موضوع دراسي ولكل من مستويات (Merrill) الثلاثة وهي (التذكر، التطبيق ، الاكتشاف) جدول(5) يوضح ذلك واعتمدت هذه النسبة عند صياغة الفقرات الموضوعية وكما يأتي :-

جدول (5) الخارطة الاختبارية

ب- صدق المحتوى: ان الاعتماد على نتائج الخارطة الاختبارية يعد مؤشرا لمدى ترابط فقرات الاختبار بالمحتوى . وأصبح بصورته النهائية يضم (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد .

المحتوى	نسبة المحتوى	مستويات المجال المعرفي Merrill			المجموع
		التذكر 38%	التطبيق20%	الاكتشاف42%	
الفصل السادس	38%	4	2	5	11
الفصل السابع	30%	3	2	4	9
الفصل الثامن	32%	4	2	4	10
المجموع	%100	11	6	13	30

5. التطبيق الاستطلاعي لاختبار التحصيل : طبق الباحث الاختبار على طلاب شعبة (د) وعددهم (32) طالب يوم الاحد 16/ 4/ 2023 ، من اجل التعرف على الفقرات الغامضة ووضوح التعليمات ومعرفة الوقت المطلوب وتم ملاحظة أسئلة الطلاب فتراوح الزمن المستغرق للإجابة بين(40 -60) دقيقة، وبهذا تم تحديد الزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار بـ (50) دقيقه.

6. الصفات الإحصائية: طبق على فراد العينة الاستطلاعية لأجل التحقق وفق ما يأتي:

أ - صعوبة الفقرات حسبت معاملات صعوبة الفقرات الموضوعية . فظهرت بانها تراوحت بين (0.33- 0.75). حيث "تعد الاختبارات جيدة إذا كانت تتباين في مستوى صعوبتها بين (0.20 – 0.80) . (ابو حطب و سيد، 1976، صفحة 77)

ب- معامل تمييز الفقرات: حسب معاملات التمييز، لكل الفقرات اذ تراوحت بين (0.27 – 0.64) وهذه جيدة إذا كانت قدرتها التمييزية (0.20) فما فوق. (Brown, 1981, p. 104)

ج - فعالية المموهات :بعد تطبيق المعادلة الخاصة بها اذ تراوحت بين (0.08 – إلى 0.44-) وبهذا كانت البدائل جميعها ذات فاعلية . (سمارة عزيز واخرون، 1989، صفحة 108)

7.ثبات الاختبار: استخدمت معادلة كيودر ريتشاردسون -20 ، وكانت تساوي (0.84) ، وهو جيد إذا بلغ معامل ثباتها(0.76) فاكثر(النبهان، 2004، صفحة 240)

اختبار مهارات التفكير الجانبي :

1. تحديد اختبار مهارات التفكير الجانبي :الاطلاع على العديد من الادبيات والدراسات السابقة فضلا عن اراء الخبراء والمختصين في العلوم التربوية والنفسية وتخصص طرائق التدريس تم تحديد خمس مهارات للتفكير الجانبي وهي(توليد الادراكات الجديدة، توليد المفاهيم الجديدة ، توليد الافكار الجديدة ، توليد البدائل الجديدة ، توليد الابداعات الجديدة).بواقع (25) فقرة منها (15) فقرة موضوعية ، و(10) فقرات مقالية . بواقع (5) فقرات لكل مهاره .
2. صدق اختبار مهارات التفكير الجانبي : اعتمد على الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات الاختبار على الخبراء والمحكمين تخصص العلوم التربوية وطرائق التدريس ملحق (1) . واعتماد نسبة اتفاق (80 %) فاكثر ، وقد حصلت جميع الفقرات بالموافقة ولم تحذف اية فقرة .
3. التطبيق الاستطلاعي : للتأكد من مدى ووضوح تعليماته وتقدير الزمن المستغرق للإجابة طبق الاختبار على طلاب العينة الاستطلاعية في شعبة (د) مكونة من(32) طالبا يوم الاحد الموافق 23/4/ 2023 ، وتم ملاحظة أسئلة الطلاب عن الفقرات

ووضوحها وتدوينها، فتراوح الزمن المستغرق للإجابة بين(50 –70) دقيقة، وبهذا تم تحديد الزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار بـ (60) دقيقة.

4. الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير الجانبي : لأجل التحقق منها طبق على العينة الاستطلاعية لإيجاد ما يأتي:

أ – صعوبة الفقرات حسبت معاملات صعوبة الفقرات الموضوعية . فظهرت بانها تراوحت بين (0.35– 0.78). حيث "تعد الاختبارات جيدة إذا كانت تتباين في مستوى صعوبتها بين (0.20 – 0.80) . (ابو حطب و سيد، 1976، صفحة 77) .

ب– معامل تمييز الفقرات: حسب معاملات التمييز لكل الفقرات اذ تراوحت بين (0.4 – 0.64) وهذه جيدة إذا كانت قدرتها التمييزية (0.20) فما فوق. (Brown، 1981، صفحة 104)

ج – فعالية المموهات :بعد تطبيق المعادلة الخاصة بها اذ تراوحت بين (0.1– الى 0.40–) وبهذا كانت البدائل جميعها ذات فاعلية . (سمارة عزيز واخرون، 1989، صفحة 108)

7.ثبات الاختبار: استخدمت معادلة كيودر ريتشاردسون –20 ، وكانت تساوي (0.80) ، وهو جيد إذا بلغ معامل ثباتها(0.76) فاكثر . (النبهان، 2004، صفحة 240)

سابعا – تطبيق التجربة طبقت التجربة يوم الاحد 2023/2/12 وانتهت التجربة بإجراء الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الجانبي يوم الخميس 2023/4/22 ، وطبق الاختباران في نفس اليوم .

ثامنا– الوسائل الإحصائية استخدم الباحث برنامج (SPSS) للمعالجة البيانات واستخراج النتائج وتفسيرها.

الفصل الخامس

عرض النتائج:

1. الفرضية الصفرية الاولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الاستراتيجية المقترحة ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة المعتادة في اختبار التحصيل .

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب كلا المجموعتين وباستخدام (**t – test**) للعينتين المستقلتين ،جدول (6).

جدول (6)المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية
لدرجات المجموعتين في الاختبار التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة t – test		عند مستوى دلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	28.85	4.12	16.97	58	3.7	2	دال احصائيا
الضابطة	30	24.1	2.52	6.35				

إن **قيمة t** المحسوبة(3.7) هي اكبر من **قيمة t** الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)ودرجة حرية (58)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الاولى . وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الاستراتيجية المقترحة على زملائهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي.

2 – **حجم الاثر لمتغير التحصيل** : ويساعدنا على تحديد مقدار الاثر النسبي لمتغير التحصيل ،اذ بلغ حجم الاثر المحسوب (0.83) ، وتعد هذه النسبة كبيرة عند اجراء البحوث التربوية (صلاح الدين محمود، 1989 : 155) ،وعليه يعد حجم الاثر (d) في الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية على التحصيل كبيرة .

ثانيا – لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الاستراتيجية المقترحة ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة المعتادة في اختبار مهارات التفكير الجانبي.

تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين لدرجات طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الترابط الرياضياتي ، وباستخدام **قيمة(t-test)** للعينتين المستقلتين غير المتساويتين، جدول (7).

جدول (7)المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الجانبي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة t – test		عند مستوى دلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	133.52	16.08	258.6	58	4.1	2	دال احصائيا
الضابطة	30	121.84	15.99	255.7				

إن **قيمة t** المحسوبة (4.1) هي اكبر من **قيمة t** الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58)،وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة. وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق الاستراتيجية المقترحة على زملائهم في المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة المعتادة في اختبار مهارات التفكير الجانبي .

– حجم الاثر لمتغير مهارات التفكير الجانبي : يساعدنا على تحديد مقدار الاثر النسبي لمتغير التفكير الجانبي ، اذ بلغ حجم الاثر المحسوب (0.81) ، وتعد هذه النسبة كبيرة عند اجراء البحوث التربوية ، وعليه يعد حجم اثر الاستراتيجية المقترحة على مهارات التفكير الجانبي كبيرة . (صلاح الدين ، 1989، صفحة 155)

تفسير النتائج:

1- إن افراد المجموعة التجريبية الذين درسوا الاستراتيجية المقترحة على وفق النظرية البنائية أفضل في الاختبار التحصيلي من افراد المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة المعتادة ، مما يدل ان هذه الاستراتيجية لها الاثر الايجابي في رفع مستوى تحصيل الطلاب، ويعزى ذلك للأسباب التي توصل اليها الباحث أن طبيعة تقديم الموضوعات العلمية، وفق خطواتها الست ساعدت المتعلمين على جذب انتباههم مما زادت دافعيتهم للتعلم .

2- إن افراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق الاستراتيجية المقترحة أفضل في اختبار مهارات التفكير الجانبي من افراد المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق الطريقة المعتادة، مما يدل على إن هذه الاستراتيجية لها الاثر الايجابي في رفع مهارات التفكير الجانبي من خلال اجابتهم عن فقرات الاختبار كونهم استخدموا عمليات تفكير. عليا مثل (المناقشة ، والتفسير ، والتركيب وغيرها) .

ثالثا: الاستنتاجات:

1.أن اعتماد الاستراتيجية المقترحة في تدريس الموضوعات الرياضية لها اثرها الايجابي في زياده التحصيل عندهم. و تحسين مهارات التفكير الجانبي لديهم .

2.ساهمت هذه الاستراتيجية المقترحة على تفاعل الطلبة وساعدت على فهمهم موضوعات الرياضياتية منها حل المسائل الرياضياتية

3.تعتمد مادة الرياضيات على حل المسائل الرياضياتية ، وان هذه الاستراتيجية ساعدتهم على فهم والتمكن من تلك المسائل وادراك وفهم العلاقات التي بينها .

رابعا: التوصيات:

1. ضرورة الاعتماد على الاستراتيجية المقترحة كونها ساعدت الطلاب من استخدام المهارات وتوجيهها معتمده على مبدا التعلم الفردي .

2.ضرورة تدريب المدرسي جميعا والتعريف بالاستراتيجية المقترحة من خلال الدورات التدريب وتدريسها لطلبتهم مما يرفع تحصيلهم وامتلاكهم لمهارات التفكير الجانبي.

3.ضروره تضمين المناهج في كليات التربية المختلفة والتعريف بالاستراتيجيات الحديثة والتي منها الاستراتيجية المقترحة وفق النظرية البنائية عند اعداد مدخلاتها ليكونوا مدرسين ناجحين لاحقا .

خامسا: المقترحات:

1.عمل بحوث وفق الاستراتيجية المقترحة لمراحل الابتدائية و الإعدادية وللمتغيرات الأخرى كأنواع التفكير و الذكاءات المتعددة .

2. عمل بحوث للمقارنة بين الذكور والاناث على وفق الاستراتيجية المقترحة وعلى متغيرات مثل عادات العقل و التفكير التباعدي

سلامة حسن علي. (1995). *طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق* . القاهرة: دار الفجر.

Brown.f (1981). *Measuring classroom achievement*.,New York,: holt Rinehart and Winston.,

ديبونو ادوارد. (2010). *التفكير الجانبي (كسر القيود المنطقية)* . دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

السعيد رضا مسعد. (2006). *مداخل تنمية القوة الرياضية* . ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر مداخل معاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات.

عزيز سمارة واخرون. (1989). *مباديء القياس والتقويم في التربية*. عمان: دار الفكر للنشر.

عبد الله علي محمد. (2016). *نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم السريع لتنمية مهارات التفكير الجانبي والتنظيم الذاتي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي* . مصر.: مجلة تربويات.

ابو زينة فريد كامل ، و عبد الله يوسف عبابنة. (2010). *مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الاولى* . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

ابو حطب فؤاد سيد ، و احمد عثمان سيد. (1976). *التقويم النفسي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الخطيب محمد. (2012). *اثر استراتيجية تدريسية قائمة على المنحى البنائي في التفكير الرياضي واستيعاب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة العاشر الاساسي* . الجامعة الاردنية : مجلة دراسات للعلوم التربوية المجلد 39 العدد 1 .

السلامات محمد خير. (2012). *فاعلية استخدام استراتيجية (PDEODE) لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتفكيرهم العلمي"، رسالة ماجستير* ،. السعودية .: كلية التربية ، جامعة الطائف،.

صلاح الدين محمود . (1989). *تصميم وتجريب انموذج تعليمي نسقي لكفايات الاحصاء السيكولوجي* . القاهرة: مجلة العلوم الاجتماعية.

طه مروة حسين. (2015). *برنامج مقترح قائم على نموذج التفكير الجانبي لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والأداء التدريسي للطالبة المعلمة*. القاهرة: مجلة دراسات عربية.

النبهان موسى. (2004). *اساسيات القياس في العلوم السلوكية* . عمان: دار الشروق.

قطامي يوسف . (2013). *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*. عمان: دار المسيرة.

استعمال انموذج راش ذو المعلم الواحد في بناء اختبار مادة الكيمياء لطلبة الصف الاول المتوسط

م. د. رسول جواد كاظم زوير

rasool.jawad@uomustansiriyah.edu.iq

الجامعة المستنصرية ، كلية التربية

المستخلص

هدف البحث إلى استعمال انموذج راش ذو المعلم الواحد في بناء اختبار مادة الكيمياء لطلبة الصف الاول المتوسط ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث الخطوات التي تمثلت بتحديد المواضيع المتضمنة في الاختبار, ,وبعده تم صياغة (50) هدفاً سلوكياً ومن ثم صياغة فقرة واحدة لكل هدف من نوع الاختيار من متعدد.وللتحقق من صلاحية الفقرات منطقياً عرضت على مجموعة محكمين. وتم تطبيق الاختبار على (400) من الطلبه في "الصف الاول المتوسط في المدارس التابعه لمديريه تربية الرصافة الثانية. واستعمل الباحث برنامج البايلوج وبرنامج (SPSS 25) واعتمد على أنموذج راش في تحليل فقرات الاختبار، وتم التحقق من افتراضات الانموذج.وقد تم التحقق من مطابقة كل من الافراد والفقرات للانموذج ، ولم تسفر النتائج عن عدمية مطابقة اي من الافراد، الا انه تم حذف فقرتان من الاختبار. وتم التحقق من صدق الاختبار وثباته؛ وأشارت النتائج أنَ ثبات الاختبار قد بلغ (0.820) وتوصل الباحث الى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: انموذج راش، اختبار مادة الكيمياء، طلبة الصف الاول المتوسط.

Using the one-parameter Rasch model in constructing a chemistry test for first-year intermediate students

Dr.Rasool Jawad Kadhim Zwer
Mustansiriyah University, College of Education

Abstract

The research aimed to use the one-parameter Rasch model in constructing a chemistry test for first-year intermediate students. To achieve this goal, the researcher followed the steps represented by identifying the topics included in the test. After that, (50) behavioral goals were formulated, and then one paragraph was formulated for each type of goal. Multiple choice. To verify the logical validity of the paragraphs, they were presented to a group of arbitrators. The test was applied to (400) students in the first intermediate grade in schools affiliated with the Second Rusafa Education Directorate. The researcher used the Biology program and the SPSS 25 program and relied on the Rasch model in analyzing the test items, and the model's assumptions were verified. The test was verified. Both individuals and items matched the model, and the results did not indicate non-matching for any of the individuals, except that two items were deleted from the test. The test's validity and reliability were verified; the results indicated that the test's reliability reached (0.820) and the researcher reached a set of conclusions, recommendations and proposals.

Keywords: Rasch model, chemistry test, first-year intermediate students.

مشكلة البحث

شهد واقع التعليم في العراق تغيرات في السنوات الأخيرة أبرزها اعتماد مناهج جديدة والتوسع في كمية المعرفة إلى حد كبير ساهم في تطوير التعليم. الا ان الامر بات يشكل عبأ يثقل كاهل المتعلمين في ظل بعض المشكلات التي ما زالت تلوح في أفق النظام التعليمي من أهمها ازدحام القاعات الدراسية بالمتعلمين، وتدهور البنى التحتية، فضلاً عن القصور الواضح في اعداد الاختبارات الموضوعية التي تقيس التحصيل الدراسي لمختلف المواد الدراسية.

بالإضافة الى ان الكثير من الاختبارات التي جرى بنائها هي وفقا لنظرية القياس التقليدية تفتقر إلى الموضوعية؛ وعليه صار لزاما التوجه الى نظرية القياس الحديثة المتمثلة بنظرية السمات الكامنة وبالخصوص انموذج راش الذي يعتبر أحد النماذج اللوغاريتمية التي

اقترحها أصحاب النظرية المعاصرة في القياس النفسي والتربوي ومن بين أشهر النماذج النظرية المطروحة ضمن نظرية السمات الكامنة هو نموذج راش أحادي المعلم.

ونتيجة للتطور المعرفي في العلوم بشكل عام وعلم الكيمياء بشكل خاص، ولما لهذا العلم من صله وثيقة بجوانب الحياه جميعاً وانه احد المرتكزات في تفسير ظواهر العلم في العالم الذي نعيشه، ولأنه من الثورات التي اثرت في حياة الانسان في القرن الحالي فقد اتجهت انظار المربين الى تحسين طرائق التدريس التقليدية واصبحت الحاجه ملحه لاستحداث طرائق تدريسيه حديثه لتدريس العلوم بصوره عامه وعلم الكيمياء بصورة (مازن، 1986، صفحة 24)

وقد اظهرت نتائج العديد من الدراسات ان هناك ضعفاً واضحاً في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء وان هناك انخفاض ملحوظ في حصيلة المتعلمين الدراسية في المرحلة المتوسطة، واما بالنسبة للميول فقد اتفقت معظم الاجابات على انها غير منمية لدى الطالبات لذا فان مهمة اكتشافها تبدأ من المرحلة الابتدائية. (ناجي، 2014، صفحة 392).

وتأسيسا على ما تقدم فقد تجلت مشكلة البحث الحالي في عدم توافر اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط مبني وفقا لنظرية السمات الكامنة (انموذج راش) تحديدا لما يتمتع به من دقة في قياس خصائص الافراد التربوية والنفسية.

أهمية البحث

تعد مرحلة المتوسطة مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد والنضج، بمعنى انها تضم طلبة في بداية عهد المراهقة، وتمتاز بالنمو الواضح المستمر في جوانب الشخصية ومظاهرها كافة، ولاسيما النضج العقلي .

هذا. ويحاول العاملون في المجال التربوي خاصتا في المدارس الحديثة إيجاد وسائل لتطوير بناء الاختبارات التي تأخذ شكلاً شموليًا والتي تتناول مختلف الجوانب النظرية والعلمية والنفسية والإبداعية في مجال التحصيل العلمي (الدليمي، 2009، صفحة 9) وتصمم الاختبارات وذلك لتكميم المعلومات والمهارات التي استحصلها التلاميذ في مجال محدد. وهذا المجال قد يكون محددا بشكل مفصل جدا، مثل معرفة استفادة الطلاب لفصل دراسي معين يتعلق مثلا بالعمليات الحسابية الأربع، أو يكون اكثر شمولية كان يتطلب تدريسه على مدار عام كاملا .

ومن العلوم التي يجب الاهتمام بها هو علم الكيمياء وهو العلم الذي يبحث في دراسة المواد من حيث تركيبها وعلاقة هذا التركيب بخواصها وتفاعلها ببعضها لإنتاج مواد جديدة. لذا اجريت محاولات عدة لاستحداث استراتيجيات وطرق في بناء وتحليل نتائج الاختبارات في هذه المادة ومنها ما يكون وفق نظرية السمات الكامنة التي تعتبر من الاتجاه المعاصر في القياس اذ تزودنا هذه النظرية بطريقة في المقارنة بين المفحوصين حتى وان كانوا قد تناولوا مجموعات مختلفة من فقرات الاختبار.

وتتضمن نظرية السمات الكامنة نماذج عدة منها (الانموذج احادي البارامتر"أنموذج راش") وتبدوا أهمية أنموذج راش فيما يوفره من استقلالية القياس ، إذ لا تعتمد هذه الاستقلالية على مجموعة الفقرات التي يؤديها الفرد طالما أنها مدرجة على وفق افتراضات الأنموذج ، وطالما تندرج جميعها على التدريج ميزان واحد . وهكذا يمكن باستخدام أنموذج راش بناء أو إعداد اختبار موضوعي تندرج فقراته بوحدة قياس مطلقة ، ويصل بنا إلى التفسير الموضوعي لدرجة الفرد على الاختبار أو أي اختبار فرعي آخر مأخوذ من الاختبار الأساسي (كاظم، 1988، صفحة 53).

ويُعدُّ نموذج راش أبسط نماذج السمات الكامنة وأكثرها استخداماً في المقاييس النفسية والتربوية وتطويرها، والفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا النموذج هي أن كل فقرة تحمل شحنة انفعالية إجمالية تعبر عن اتجاه الفرد بما يتفق وتقديره لتلك الفقرة حسب عدد فئات التدرج المستخدمة في القياس، ويقوم هذا النموذج بتقدير هذه الشحنة لكل فقرة حسب الدالة الرياضية الاحتمالية التي يعتمدها النموذج ثم التحقق من شروط ملاءمة الفقرة للنموذج (عودة، 1992، صفحة 155).

وقد حاز انموذج راش على اهتمام معظم الباحثين وعلماء القياس المعاصر وبخاصة في مجال بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية بأنواعها المختلفة واصبح هذا النموذج يسود ويسيطر على الفكر النفسي والتربوي في مجال القياس تماشيا مع الحركة التطورية العالمية السريعة التي انتشرت في كثير من دول العالم والتي جعلت من هذا الانموذج واقع فعلي في مجالات القياس المختلفة كافة وخاصة في مجال العمليات التعليمية والتربوية .

ونتيجة لذلك نالت نظرية السمات الكامنة وما انبثق عنها من نماذج نظرية اهتماما ملحوظا من جانب المشتغلين بالقياس في الدول المتطورة ، إذ أصبحت تستخدم في تطوير الاختبارات التحصيلية ، واختبارات الذكاء والاستعدادات ، ومقاييس الشخصية ، والاتجاهات ، والجوانب الوجدانية الأخرى.لذا تجلت أهمية البحث الحالي في النقاط الاتية:

ـ تحقيق الموضوعية في تقويم التحصيل الدراسي لطلبة المدارس المتوسطة.

–أهمية بناء اختبارات تحصيلية باستخدام أنموذج وفق نظرية حديثة مما يؤدي إلى تحقيق الدقة والموضوعية واستقلالية القياس بتحصيل مستوى الطالب وتقويم المنهج وتطوير العملية التعليمية .

–إن هذه الدراسة تقدم للمكتبة العلمية من خلال ما تتوصل إليه من نتائج أختباراً تحصيلياً يتميز بخصائص سيكومترية جيدة.

يوفر الاختبار الجهد والوقت للأستاذ الذي يروم استعمال مفردات في اعداد الاسئلة حسب مستوى الطلبة وذلك بفضل التحليل الاحصائي الذي يميز بين المفردات الصعبة والسهلة.

مساعدة المدرس على إصدار أحكام تتسم بالدقة والموضوعية على مدى نجاح أساليب التدريس في تنظيم العملية التعليمية .

إفساح المجال أمام الكثير من الباحثين لإثراء مجال القياس النفسي والتربوي بالدراسات المرتبطة بالاتجاه الحديث في القياس .

أهمية مادة الكيمياء في الصف الأول المتوسط.

هدف البحث

يستهدف هذا البحث استعمال انموذج راش ذو المعلم الواحد في بناء اختبار مادة الكيمياء لطلبة الصف الاول المتوسط

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على :

1- مفردات الوحدة الأولى في مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط المقرة من قبل وزارة التربية العراقية الخاصة بفصلي خواص المادة والذرات والعناصر والمركبات.

2- طلبة الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2023- 2024) في محافظة بغداد مديرية تربية الرصافة الثانية.

3- المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة ،الفهم ،التطبيق).

تحديد المصطلحات:ـ

أنموذج راش Rasch Model

تعريف هامبلتون:

أنموذج رياضي يقوم على أساس نظرية الاحتمالات ، وهو أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة التي تستهدف جميعها توفير القياس الموضوعي للسلوك (Hambelton, 1985, p. 45) .

تعريف الربيعي 2020

وهو الانموذج الأحادي البارامتر (PL1) ويطلق عليه نموذج راش (Rasch Model) نسبة الى العالم جورج راش الذي ارسى قواعده , ويفترض هذا النموذج ان فقرات الاختبار تختلف فقط في صعوبتها وتتساوى في تمييزها (الربيعي، الطائي، و الصائغ، 2020، صفحة 167) .

الاختبار التحصيلي

عليمات 2019:ـ

هو طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تم تعلمها سابقا بصفة رسمية من خلال اجابته عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (عليمات، 2019، صفحة 1084).

عطوان ، 2019 :

أداة هامة يستخدمها الفاحص للحصول على التقديرات الكمية لتحصيل المفحوص وإصدار الحكم المناسب ومن ثم اتخاذ القرارات بعد ذلك (عطوان و ابو شعبان، 2019، صفحة 107).

ويعرف الباحث **الاختبار التحصيلي نظريا** "مجموعة من الفقرات تقيس أهداف محددة تمثل المحتوى الدراسي بدقة دون الحاجة إلى موازنة أداءه بأداء المجموعة التي ينتمي إليها وبالتالي نتبين مدى تحقق الأهداف التي نرتجيها "

ويعرف الباحث الاختبار التحصيلي إجرائيا :-

ذلك الاختبار المتضمن مجموعة من المفردات من نوع الاختيار من متعدد التي تم صياغتها بدقة بعد تحديد النطاق السلوكي تحديدا دقيقا لقياس ما درسه التلاميذ في الصف الأول المتوسط في مادة الكيمياء.

مادة الكيمياء :

وهي إحدى المواد الدراسية المقررة لطلبة الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية. وتشتمل أربعة فصول يتناول الفصلان الأوليان موضوع المادة ويتناول الفصلان الآخران موضوع العنصر الذري حسب ما أقرته الهيئة القطاعية للمديرية العامة للمناهج في وزارة التربية عام .

الخلفية النظرية

مفهوم القياس التربوي والاختبارات التحصيلية

يعتبر القياس السلوكي مدخلا هاما في معرفة الفرد وفهمه كأنسان مختلفا وفارقامن جهة وكعضو في المجتمع من جهة اخرى, وعيه فانه من الممكن التكميم الموضوعي لهذا السلوك اذ بوساطة القياس نصل الى مبتغانا المتمثل في الحصول على معلومات وبيانات يمكن الركون اليها في اصدار الاحكام وجراء التقويم بخصوص وضع الفرد والجماعة الراهنين.

انواع الاختبارات التحصيلية.

سيعتمد الباحث تصنيف جليز اعتمد في تصنيف الاختبارات التحصيلية حسب طريقة تفسير النتائج الى قسمين اساسيين هما :

1. الاختبارات التحصيلية معيارية المرجع (NRT) (Narm–Referenced–test)

وفيها يتم تفسير اداء الطلاب الممتحنين بالاعتماد على المقارنة مع متوسط اداء الجموعة التي ينتمي اليها الطالب وهي تسمى بالمجموعة المعيارية.

2.**الأختبارات التحصيلية مرجعية المحك (riterion – Referenced – test–)** وهي التي يتم تفسير اداء الطالب بالمقارنة مع مستوى اداء معين ومحدد يتم تحديده مسبقاً من قبل واضع الاختبار، دون الرجوع الى اداء الطلاب الاخرين.

نظرية السمات الكامنة وانموذج راش ذو المعلم الواحد :

وتمثل هذه النظرية التوجه الجديد والعصري في القياس التربوي والنفسي، والتي ولدت من البحوث التي أجراها مجموعة من المتخصصين التي يشار اليها في المحافل والادبيات العلمية على انها تمثل الأساس الحقيقي لنظرية السمات الكامنة.

ويطلق على هذه النظرية عدة تسميات من قبيل نظرية استجابة الفقرة Item Response Theory أو نظرية المنحنى المميز للفقرة Item Characteristic Curve Theory . وتُعدُّ هذه النظرية أحدث نظرية في مجال القياس النفسي والتربوي وتستند هذه النظرية إلى نماذج رياضية احتمالية تعمل على ضبط العوامل المربكة المختلفة التي تؤثر في المقارنات بين الدرجات وذلك بإجراء نوع من النمذجة الرياضية لبارامترات العملية الإختبارية. وتعتمد هذه النظرية على عدد من الافتراضات الأساسية مثل افتراض أحادية البعد من حيث أن هناك مجموعة من السمات الكامنة وهذه السمات الكامنة تقف وراء أداء الممتحنين على مجموعة فقرات الاختبار . ولكل ممتحن مركز (موضع) في المدى الكامن الذي سيحدد بوساطة مركز الممتحن في كل سمة كامنة . وافتراض الاستقلال المحلي الذي يقصد به أن تكون استجابات الفرد للفقرات المختلفة في الاختبار مستقلة استقلالاً إحصائياً ، وهذا يعني ألا تؤثر استجابة المفحوص لإحدى فقرات الاختبار على استجابته للفقرات الأخرى . اما افتراض المنحنى المميز للفقرات الذي يشار إليه أحياناً بخط الأثر Trace line والمنحنى المميز للفقرة يمكن ملاحظته كانحدار لدرجة الفقرة على متغير السمة الأساسية (القدرة). والمنحنى المميز للفقرة هو دالة رياضية تربط احتمالية الإجابة الصحيحة عن فقرة ما بالقدرة المقاسة بمجموعة الفقرات التي يحتويها الاختبار .

أنموذج راش (Rasch Model)

يُعدُّ هذا الأنموذج من أهم النماذج الموجودة في نظرية الاستجابة للفقرة الاختبارية ، وقد أرسى قواعده الدنماركي جورج راش (Rasch, 1960) وهو متخصص في علم الرياضيات والذي وظفه بشكل عملي فعلي الأمريكي بنيامين رآيت Wright (كاظم، 1988، صفحة 45)

ويفترض في هذا الأنموذج أن الفقرات كلها لها قوة تمييزية متساوية ولكنها تختلف فقط في الصعوبة ويُعدُّ هذا الأنموذج من أشهر نماذج نظرية السمات الكامنة وأكثرها شيوعاً ، ويطلق عليه كذلك اسم " الأنموذج اللوغاريتمي أحادي المعلم .

والفكرة الأساسية التي يستند عليها هذا الأنموذج هي أن كل فقرة تحمل شحنة انفعالية إجمالية تعبّر عن اتجاه الفرد بما يتفق مع تقديره لتلك الفقرة، حسب عدد فئات التدريج المستخدم في المقياس ، ويقوم الأنموذج بتقدير هذه الشحنة لكل فقرة بحسب الدالة الرياضية الاحتمالية التي يعتمد عليها الأنموذج ثم التحقق من شروط ملاءمة الفقرات للأنموذج.

وحدات القياس لكل من صعوبة الفقرة وقدرة الفرد

تتدرج كل من صعوبة الفقرات وقدرة الأفراد على ميزان مقياس واحد وتقدر بوساطة وحدة قياس واحدة هي (اللوجيت)، ويمكن تعريف وحدة اللوجيت بأنها : " قدرة الفرد على النجاح على الفقرات التي تعدُّ نقطة صفر التدريج عن صعوبتها عندما يكون احتمال النجاح (0.73).

الصيغة الرياضية لأنموذج راش :

يتضح مما سبق أن احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة يعتمد على الفرق بين المعلمين (θv– bi) ، أي أن احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة (xvi=1) هو دالة لهذا الفرق ، أي تعتمد على الفرق ويتمثل ذلك في الدالة الآتية Pvi = f (θv– bi) إذ Pvi هي احتمال حدوث الاستجابة الصحيحة للفرد أو نجاح الفرد (v) على الفقرة (i) عندما يحدث استجابة xvi إلاّ أن الفرق بين (θv– bi) يمكن أن يكون أي عدد حقيقي وقد يصل إلى (+ ما لا نهاية) أو ينتقص حتى (. ما لا نهاية) .

الدراسات السابقة

دراسة ياسين 2004

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في مادة الكيمياء وتم بناء اختبار تحصيلي من المقرر يتألف من (52) مفردة من نوع الاختيار من متعدد وتكونت عينة الدراسة من (481) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية ,وتم تطبيق الاختبار في منطقة اربد الأولى بالأردن وتم استعمال البرامج الإحصائية التالية لغرض التحليل(Minsteps,Bicsteps,Microcat, Spss) حيث تم التوصل إلى النتائج التالية تم التحقق من مطابقة الاستجابات لفقرات الاختبار مع أنموذج راش ، د تحقيقها لافتراضات النموذج أهمها أحادية البعد وتكون الاختبار بصورة النهائية من (43) مفردة طابقت الأنموذج بعد حذف (9) مفردات لم تطابق الأنموذج .تم تقدير الخصائص السيكومترية للاختبار (الصدق والثبات) وفق النظرية الكلاسيكية في القياس حيث بلغ معامل الصدق بدلالة المحك 84. 0ومعامل الاتساق الداخلي 90. 0 طريقة إلفا كرونباخ) كما تم تقدير معامل الثبات للاختبار وفق النظرية الحديثة باستعمال أنموذج راش وبلغ (0,99) ومعامل ثبات الإفراد (0,88)وتم تقدير قيم معالم المفردات لكل مفردة من مفردات الاختبار حيث بلغ متوسط صعوبة المفردات وفق النظرية الكلاسيكية (0,62) ومتوسط تميز المفردات (0,43)إما صعوبة المفردات وفق أنموذج راش (صفر) لوجيت ومتوسط الخطأ المعياري (0,12) (ياسين، 2004، صفحة س)

دراسة سرحان 2015

هدف البحث الى بناء اختبار تحصيلي لمادة الرياضيات للصفوف الثلاثة المتقدمة للمرحلة الابتدائية وفقا لنظرية السمات الكامنة ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد المواضيع المتشابهة لمادة الرياضيات للصفوف الثلاثة بالاستناد الى مفردات منهج الرياضيات المعتمدة من قبل وزارة التربية كما صاغ 50 هدفا وقاسها جميعها أي لكل هدف فقرة وللتحقق من صلاحية فقرات الاختبار منطقياً عرضت على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس الرياضيات فأصبح الاختبار يتكون من (42) فقرة اختبارية.طبق الاختبار التحصيلي على عينة مؤلفة من(500) طالباً وطالبة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي متعدد المراحل من

(6)مديريات تربية في محافظة بغداد.اعتمد الباحث على أنموذج راش أحد نماذج نظرية السمات الكامنة في تحليل فقرات الاختبار التحصيلي ،وبلغ معامل ثبات الاختبار بالصيغة النهائية (0,885) (سرحان، 2015، صفحة ط) .

دراسة زوير 2023:

هدفت هذه الدراسة إلى "بناء اختبار تحصيلي لمادة الاجتماعيات لدى طلبة الصف الثاني المتوسط وفقاً لنظرية المنحنى المميز للفقرة" ، ومن أجل انجاز ذلك قآم الباحث ببناء أختبار تحصيلى لمنهاج الاجتماعيات، تكون بصورته الأولية من (40) فقرة من نوع MCQ ذو البدائل الرباعية. وتم اجراء الاختبار بشكل تطبيقي على (عينة من الطلبة الذين خضعوا للعملية الاختبارية) مؤلفة من (400) من الذكور والاناث من الطلبه المنتظمين في الدراسة في "الصف ألثاني المتوسط في مدارس التابعه لمديريه تربية الرصافة الاولي". استعمل الباحث البرمجية الاحصائية المعروفة بالبايلوج الاصدار الثالث(BIOG MGv3) فضلا عن برمجية (SPSS) الاصدار الخامس والعشرين. وقد تم التحقيق والتثبت من مطابقة مفردات الاختبار المبني لافتراضات أنموذج راش، إذ لم تسفر النتائج عن عدمية مطابقة اي من الافراد، الا انه تم حذف فقرتين من فقرات الاختبار وذلك لعدمية مطابقتها لافتراضات الخاصه بالانموذج.. وقد تم التحقق من صدق الاختبار وثباته؛ وأشارت النتائج أنَ ثبات الاختبار الامبريقي قد بلغ (0.865) (زوير، 2023، صفحة 68) .

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت بناء اختبارات في موضوع الكيمياء للصف الأول المتوسط حسب منهاج وزارة التربية العراقية لسنة (2024) وفق نماذج نظرية السمات الكامنة على الرغم من ان هذه المادة تعتبر من اهم المواد الدراسية التي يتلقاها الطالب من حقائق علمية لذا يعد من الضروري بمكان ان تتوفر اختبارات تتصف بالموضوعية وفق النظرية الحديثة لها.

منهجية البحث وإجراءاته :

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأهداف الدراسة وطبيعتها وهو من أكثر مناهج البحث استخداماً ولاسيما في مجال البحوث التربوية والنفسية.

مجتمع البحث:

تكون المجتمع من "طلبه الصف الاول متوسط في مديرية تربية الرصافة الثانية" للعام الدراسي (2022-2023) للدراسات الصباحية البالغ عددهم (65826) طالب وطالبه . إذ بلغ عدد الذكور (35068) ويشكلون نسبة (53.3%)، في حين بلغ عدد الاناث (30758) ويشكلون نسبة (46.7%) والجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

مجتمع البحث من الطلبة موزعين بحسب الجنس

مديريات التربية	الجنس		المجموع
	الذكور	الأناث	
تربية الرصافة الثانية	35068	30758	65826

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من طلاب الصف الاول متوسط أختيرت بالأسلوب الطبقي العشوائي على وفق الخطوات الاتية :

أولاً : بما ان محافظة بغداد تتوزع على ست مديريات للتربية في قضائي الكرخ والرصافة فقد اختيرت (10) مدارس متوسطة وثانوية من مديرية تربية الرصافة الثانية بواقع (6) مدارس متوسطة و(4) مدارس ثانوية جدول (2).

جدول (2)

عدد المدارس الثانوية والمتوسطة في عينة التحليل الاحصائي

ت	المديريات	عدد المدارس	عدد المدارس المتوسطة	عدد المدارس الثانوية
1	الرصافة الثانية	10	6	4

ثانياً : اختير الطلبة بصورة عشوائية في كل مدرسة من المدارس (بطريقة السحب) التي وقع عليها الاختيار ، إذ بلغ عدد طلاب الصف الاول متوسط المختارين لعينة التحليل الاحصائي (400) طالب وطالبة بواقع (212) طالباً و (188) طالبةً .

وطُبق الاختبار بأكمله من قبل الباحث على عينة التحليل الاحصائي ، وبعد قراءة التعليمات العامة للاختبار وبعض التوصيات العامة وتوزيع الاختبار على الطلاب ، علماً ان الوقت المسموح للباحث عبارة عن درسين متواصلين ومدته (80) دقيقة يكفي لانجاز الاختبار ملحق (2) يوضح فقرات الاختبار. تم حساب عدد المدارس المتوسطة ومدارس الثانوية حسب النسب المئوية لمجتمع المدارس والجدول (3) يوضح اسماء المدارس.

جدول (3)

يوضح اسماء المدارس لعينة البحث بحسب مديريات محافظة بغداد

ت	المديرية	المدارس المتوسطة	المدارس الثانوية
1	الرصافة الثانية	م . آشور للبنين	ثانوية النوارس للبنين
		م. المقدام للبنين	ث .ام المؤمنين للبنات
		م . عائشة للبنات	
		م . الشورى للبنات	ث . النهوض للبنين
		م . السفراء للبنين	ث . الزهور للبنات
		م . بلقيس للبنات	
	المجموع	6	4

أداة البحث

هناك خطوات علمية محددة لبناء الاختبارات محكية المرجع وفقا للنظرية الحديثة وسيعتمد الباحث خطوات بناء الاختبار التحصيلي في البحث الحالي وفق الخطوات الاتية:

1 . تحديد المحتوي المراد قياسه :

من خلال التعرف على المواضيع الموجودة في كتاب الكيمياء للصف الأول المتوسط وقد تحقق ذلك عن طريق الاطلاع على الكتاب المنهجي المقرر من قبل وزارة التربية المعتمد في جميع المدارس التي شملها مجتمع البحث. وقد اشتمل على المواضيع الواردة في المفردات الاتية:

- الوحدة الاولى (المادة) ويتضمن:

1ـ الفصل الأول خواص المادة

2ـ الفصل الثاني الذرات والعناصر والمركبات

2ـ صياغة الاهداف السلوكية

بعد تحديد المحتوى المراد قياسه المتمثل بالفصلين الاولين من الكتاب المنهجي قام الباحث في اعداد الأهداف السلوكية لهذه المواضيع وفقا للمستويات الأولى ضمن تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في البعد المعرفي وهي: (المعرفة أو التذكر، الفهم أو الاستيعاب، التطبيق). وقد بلغت (50) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الثلاثة كالآتي : (20) هدفاً لمستوى المعرفة وبلغ وزنه النسبي (40%)، (18) هدفاً لمستوى الفهم و بلغ وزنه النسبي (35%) و (12) هدفاً لمستوى التطبيق وبلغ وزنه النسبي (25%) والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول(4)

يوضح جدول المواصفات

الفصول	عدد صفحات	الأهمية النسبية	المعرفة 40%	الفهم 35%	التطبيق 25%	عدد الاسئلة الكلي
الفصل الأول	19	%43	9	8	5	22
الفصل الثاني	25	%57	11	10	7	28
المجموع	44	%100	20	18	12	50

والغرض من جدول المواصفات اعلاه هو ربط الأهداف التعليمية مباشرةً بعناصر المحتوى، وتحديد عدد الفقرات الخاصة بكل هدف مرتبطاً بكل عنصر من عناصر المحتوى ، ويفيد جدول المواصفات في إعطاء كل هدف الوزن الذي يستحقه بنظر واضع الاختبار ، فيُعدُّ بذلك شرطاً ضرورياً لضمان صدق محتوى الاختبار (ميخائيل، 2001، صفحة 26) .

3:صياغة فقرات الاختبار التحصيلي

اعتمد الباحث في صياغة فقرات الاختبار التحصيلي التي تقيس المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) أسلوب الاختيار من متعدد (Multiple Choice) ذات أربع بدائل للإجابة، منها واحدة صحيحة فقط إذ يُعدُّ هذا الأسلوب الأكثر استعمالاً في بناء الاختبارات التحصيلية المقننة، التي تحلل وفقاً لنظرية القياس التقليدية وأنموذج راش ،.ومن أجل تعرّف صلاحية الفقرات الاختبارية، لقياس ما وضعت من أجل قياسه ومدى ملاءمتها للأهداف السلوكية، ومدى ملاءمة بدائل الإجابة عُرضت على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، وبعد الاطلاع على ذلك تبين أن هناك نسبة اتفاق (100%) بين الخبراء على أن الفقرات وبدائل الإجابة جميعها صالحة وملاءمة للأهداف السلوكية التي وضعت لقياسها.

4-إعداد ورقة الإجابة

أعدَّ الباحث ورقة إجابة منفصلة عن كراسة الاختبار بدلاً من الإجابة عن الاختبار نفسه كما في الملحق (3)، وذلك لسهولة تصحيح إجابات المفحوصين وتفريغها .

5- مفتاح التصحيح

تم تصحيح إجابات عينة التحليل الإحصائي باستخدام مفتاح تصحيح مثقب على أساس إعطاء الدرجة (1) للإجابة الصحيحة عن كل فقرة اختبارية والدرجة (صفر) للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون درجة الطالب الكلية في الاختبار مساوية لعدد الفقرات التي أجاب عنها بصورة صحيحة .

6 - تجربة وضوح تعليمات الاختبار وفقراته

الهدف من هذه التجربة هو تعرّف مدى وضوح تعليمات الاختبار وفقراته، والكشف عن جوانب الضعف فيها، والوقت المستغرق للإجابة عن الاختبار . وللتحقق من ذلك طُبق الاختبار على عينة مكونة من26 طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً .وقد أسفرت نتائج التجربة الاستطلاعية عن وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار أما مدى الوقت المستغرق في الإجابة عن فقرات الاختبار ، فقد تراوح ما بين (16-34) دقيقة بمتوسط مقداره (22) دقيقة وانحراف معياري (2.342).وبعد إكمال تلك الإجراءات أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي للفقرات .

7 –التحليل الإحصائي للفقرات وفق انموذج راش

التحقق من افتراضات انموذج راش

ـ تحقيق افتراض البعدية الواحدة وذلك من خلال اجراء التحليل العاملي اذ يرمي **الصدق العاملي** إلى الكشف عن العوامل المشتركة التي تؤثر في أي عدد من المختلفة , وينتهي إلى تلخيص المظاهر المتعددة التي يحللها إلى عدد قليل من العوامل , فهو ينحو نحو الإيجاز الدقيق فقد استعمل الباحث برنامج (SPSS) لتحقيق ذلك ، وقد أفرز التحليل العملي الاستكشافي المباشر عاملا واحدا يقف وراء اجابات الطلبة للاختبار، وبعدما قام الباحث بتدوير العامل المفرز على التعامد المحوري بأسلوب التباين المعظم لـ(Kaiser) ايضا تم افراز عامل واحد. " كانت قيمه الجذر الكامن(181 .15) وتباين مفسر مقداره (30.362)" وجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر

عدد الأفراد	عدد الفقرات	الجذر الكامن	التباين المفسر
400	50	15. 181	30.362

ويتضح من جدول (5) مقدار (تشبع) الفقرات بالعامل العام بالاستناد على النسبة التشبعية (0.30) لجيلفورد .

الجدول (6)

تشبع فقرات الاختبار بالعامل العام

تّ	مقدار التشبع	ت	مقدار التشبع	ت	مقدار التشبع	ت	مقدار التشبع
1	0.544	14	0.582	27	0.556	40	0.629
2	0.507	15	0.78	28	0.657	41	0.723
3	0.394	16	0.536	29	0.607	42	0.431
4	0.484	17	0.457	30	0.493	43	0.545
5	0.56	18	0.422	31	0.623	44	0.608
6	0.489	19	0.438	32	0.645	45	0.462
7	0.62	20	0.556	33	0.519	46	0.526
8	0.562	21	0.439	34	0.521	47	0.468
9	0.54	22	0.453	35	0.461	48	0.433
10	0.559	23	0.517	36	0.602	49	0.512
11	0.365	24	0.734	37	0.325	50	0.683
12	0.345	25	0.354	38	0.845		
13	0.655	26	0.615	39	0.619		

وبالنظر إلى الجدول (6) نجد إن كل الفقرات تشبعت بالعامل المفرز العام بنسبه أعلى من (0.30) فما فوق على وفق معيار (جيلفورد) المحدد سلفا، لذا لم تسقط او تحذف أى فقرة.

الافتراض الثاني: التحقق من افتراض الاستقلال المحلي :

وقد تم التثبت من هذا الافتراض من خلال :

اعتماد الباحث على مبدأ (المكافأة), اي ان هذا الافتراض مكافئ لافتراض أحادية البعد بمعنى ان الافتراضين متشابهين, ولكن غير متعادلين مفاهيمياً, فبتحقق افتراض أحادية البعد (وكما مر سابقاً), يتحقق افتراض الاستقلال المحلي (Erguven, 2014, p. 26)

إذ بتحقق افتراض البعدية الواحدة يتحقق افتراض الاستقلال المحلي تلقائيا. وكذلك بالعودة المتفحصة الى نتائج التحليل العاملي, نجد أنّ هناك عامل واحد متحكم على كل جوانب الاداء في الاختبار من دون ظهور عوامل أخرى.

الافتراض الثالث : تدني عامل التخمين :Minimal Guessing

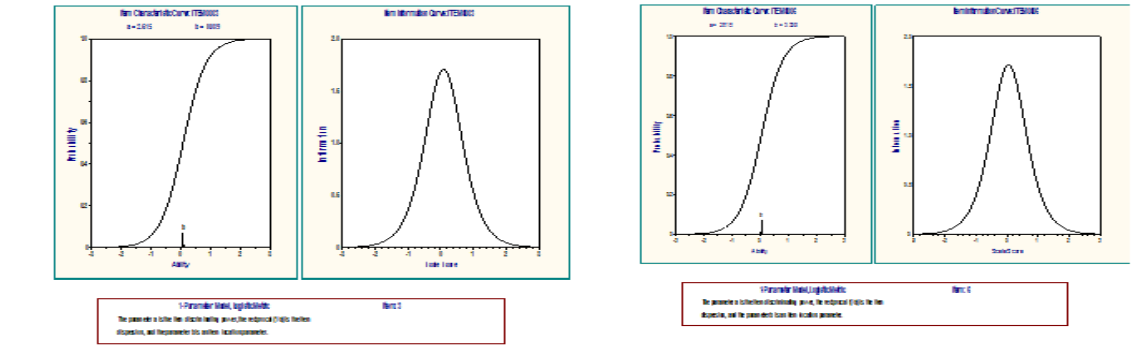
قام الباحث باختيار (40) كعينة من الأفراد المفحوصين (الأقل) قدرة على الدرجة الكلية للاختبار, ومن ثم دراسة وتتبع أدائهم على الفقرات الأكثر صعوبة ويتم ذلك من خلال مؤشرات صعوبة فقرات الاختبار على مستوى العينة الكلية والمحسوبة وفق النظرية التقليدية, ومن ثم تحديد الفقرات الاختبارية التي يقل معامل صعوبتها عن (0.20) والتي يعتبر معيارها بانها فقرات صعبة جدا. ومقارنة نسب أولئك الأفراد الأقل قدرة الذين أجابوا إجابة صحيحة على تلك الفقرات الصعبة بقيمة التخمين العشوائي النظرية, الذي تبلغ قيمتها (0.25) في حالة البدائل الاربعة.

الافتراض الرابع: التحرر من عامل السرعة Speediness :

تأكد الباحث من كون عامل السرعة لم يلعب دوراً بارزا او ذا اثر بالغ في الاجابة عن فقرات الاختبار من خلال فحصه عدد ونسبة الطلبة المئوية من الذين انهوا الاجابة على فقرات الاختبار, وكذلك فحص عدد ونسبة الفقرات التي لم يُجب عنها الطلبة اطلاقا, ووفقاً لما يذهب اليه هامبلتون وآخرون فانه اذا كان ما مقداره(75%) من المفحوصين قد اكملوا الاجابة على الاختبار ككل, واذا كان (80%) من الفقرات الاختبارية قد تمت الاجابة عليها من قبل المفحوصين, في هذه الحالة لا تعتبر السرعة عاملاً ذا اثر مهم في أداء. ووجد الباحث أنّ نسبة الطلبة المفحوصين الذين اكملوا هذا الاختبار هي (100%), وان نسبة الفقرات التي تمت الاجابة عليها ايضا تساوي (100%), هذا يعني أنّ الاختبار متحررا من عامل السرعة.

الافتراض الخامس : المنحنى المميز للمفردة (ICC) Item characteristic curve:

ويمكن التعرف على شكل المنحنى المميز للفقرة من توزيع درجاتها عند مستويات متباينة من القدرة. من خلال استخدام برنامج (Bilog – MGv3) ، اذ يمكن الحصول من مخرجات هذا البرنامج على المنحنيات المميزة للفقرات، والشكل (1) يوضح المنحنى المميز بعض الفقرات .



شكل (1)

المنحنى المميز لفقرتين من الاختبار

سيقوم الباحث بتدريج الفقرات الاختبارية فضلا عن القيام بإجراءات تقدير كل من معلم صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد والأخطاء المعيارية لهما وسيتم ذلك في مراحل متسلسلة كالاتي:

اولا : مطابقة الأفراد للأنموذج الاحادي المعلم

تم فحص البيانات الاختبارية أولا , بغية استبعاد البيانات التامة والصفرية, وتبين عدم وجود بيانات تامة أو صفرية سواء بالنسبة للأفراد أو الفقرات.

واظهرت نتائج التحليل مطابقة إستجابات جميع المفحوصين في ملف بيانات الاختبار التحصيلي لمادة الكيمياء "للانموذج الاحادي المعلم, إذ كانت القيمة الاحتمالية لهم أكثر من (0.05) لكل مفحوص" .

وفيما يتعلق بفحص (مطابقة الفقرات) للانموذج الاحادي فقد قام الباحث بإعادة التحليل مرة اخرى باستخدام برنامج (BILOG-MG V3) ,وبعد التأكد من مطابقة المفحوصين تم التاكد من مطابقة الفقرات للانموذج, فإذا كانت قيمة (كاي) دالة عند مستوى دلالة(05, 0) تحذف الفقرة وجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

قيمة مربع كاي لجميع فقرات الاختبار التحصيلي لمادة الكيمياء وفق مخرجات برنامج البايلوج

تسلسل الفقرة	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	تسلسل الفقرة	قيمةمربع كاي	درجة الحرية
1	4.9	2	26	4.7	5
2	5.4	2	27	3.7	7
3	5.3	4	28	6.5	5
4	6.4	4	29	4.4	6
5	3.3	5	30	5.7	4
6	3.7	4	31	5.2	6
7	3.2	2	32	5.4	3
8	8.4	5	33	6.1	6
9	3.9	3	34	5.7	4
10	3.7	4	35	8.9	7
11	5.3	4	36	7.5	6
12	6.1	3	37	6	7
13	3.2	3	38	8.8	6
14	6.1	4	39	5.6	6
15	3.0	2	40	4.4	7
16	11.6	7	41	6.7	7
17	5.3	3	42	11.9	8
18	7.3	6	43	8.6	6
19	6.8	3	44	36.6	7
20	4.0	4	45	5.4	6
21	3.4	5	46	6.8	7
22	5.1	4	47	4.1	6
23	20.0	6	48	6.8	7
24	8.9	8	49	4.2	8
25	2.6	4	50	7.1	8

ويتضح من جدول (7) أنّ هناك فقرتان تسلسلهما (23 – 44) عُدت فقرات غير مناسبة للأنموذج الاحادي المعلم ويجب حذفهما من الاختبار وذلك لكونها فقرات دالة اذ كانت قيمتها اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية. علماً أنّ قيمة مربع كاي الجدولية عند درجات الحرية (3,2 , 4 , 5 ,6, 7, 8) على التتالي هي (5,99/ 7.81 / 9.49 /11.07/ 12.59 /14,07/15,51) .

والان بعدما تم حذف الفقرات الغير المطابقة للانموذج الاحادي المعلم وكما بينت لنا برمجية (البايلوج) ذلك والمثبت في جدول رقم (4) , قام الباحث باعادة التحليل بواسطة ذات البرمجية وهي (البايلوج) وذلك بغية، تقدير معلم كل من الصعوبة للفقرات الاختبارية ، ومعلم قدرات الافراد (مع تقدير الاخطاء المعيارية لكل منهما) والتثبت من عدم وجود الفقرات التي تجاوز معامل صعوبتها الحد

المسموح به وهو تجاوز الحدين بالقيمتين العظمى والمنخفضة (- 2.5) الى (+ 2.5) وبهذا أصبح الاختبار يتدرج متسلسلا بصورته النهائية كما في الجدول (8).

جدول(8)

تقديرات معلم فقرات الاختبار التحصيلي لمادة الكيمياء (الصعوبة) بصورته النهائية

عدد الفقرات	تسلسل الفقرة في التدريج	الصعوبة	الخطأ المعياري
1	18	0.466	0.087
2	4	0.212	0.050
3	22	0.579	0.061
4	19	0.265	0.053
5	23	1.024	0.070
6	38	0.779	0.067
7	31	-0.378	0.048
8	41	0.243	0.042
9	7	0.489	0.067
10	36	-0.815	0.064
11	30	0.445	0.034
12	48	0.524	0.048
13	13	0.337	0.040
14	11	0.545	0.051
15	1	0.474	0.050
16	3	0.254	0.052
17	5	0.376	0.043
18	26	0.686	0.050
19	35	0.421	0.048
20	12	-1.246	0.077
21	14	-0.190	0.056
22	40	-1.059	0.075
23	24	0.157	0.095
24	44	-0.260	0.032
25	9	1.181	0.063
26	6	-0.493	0.047
27	28	0.408	0.058
28	10	0.856	0.111
29	21	0.535	0.124
30	33	-1.155	0.134
31	45	0.153	0.143
32	25	1.286	0.068
33	37	0.642	0.064
34	17	0.055	0.046
35	34	0.491	0.060
36	8	0.673	0.053
37	43	0.875	0.078
38	46	0.757	0.088
39	2	0.570	0.046
40	42	0.419	0.010

0.034	0.375	32	41
0.092	0.063	20	42
0.069	0.728	29	43
0.046	0.612	16	44
0.059	0.363	27	45
0.078	0.355	39	46
0.072	0.370	15	47
0.008	0.464	47	48

صدق الاختبار

إن استخدام"انموذج راش"في بناء أو إعداد اختبار ما، يعني توافر متطلبات الموضوعية في قياس متغير القدرة موضوع القياس وهذا يعني ضمنياً انه تم التحقق من توافر شرطي الصدق والثبات لتقديرات كل من فقرات الاختبار وقدرات الأفراد . اذ حللت الفقرات الاختبارية جميعها على وفق انموذج راش وحذفت الفقرات غير المطابقة للانموذج ، وهذا يعني ان كل فقرة في الاختبار تتفق في تعريفها للمتغير مع ذلك التي تعرفه بقية الفقرات في الاختبار كذلك فان تحري المفحوصين الذين لا تتطابق استجاباتهم مع افتراضات الانموذج واستبقاء المفحوصين الذين تتطابق استجاباتهم مع افتراضات الانموذج ، ويعد هذا مؤشرا لصدق القياس.

ثبات الاختبار:

تؤكد نظرية القياس المعاصرة أنّ الاختبارات التي تشتمل على نوعية جيدة من الفقرات يمكن أن تكون أكثر ثباتاً بصرف النظر عن عدد فقراتها). ووفقاً لهذه النظرية فانه هناك عدة مؤشرات لتحديد ثبات الاختبار، لذا يعتمد الباحث على مؤشرين هما: نسبة التباين لتقدير ثبات الاختبار ودالة المعلومات والخطأ المعياري لتقدير ثبات القدرة.

أ :- مؤشر نسبة التباين لتقدير ثبات الاختبار:

يمكن حساب الخطأ المعياري للقياس بالمعادلة: ($SEM= S_x \sqrt{1- r_{xx}}$). حيث ($S_x$) الانحراف المعياري للدرجات . ووفقاً لهذه العلاقة الأساسية، فانه كلما زاد معامل الثبات صغر الخطأ المعياري للقياس. وبناءً على هذا، وبالرجوع إلى البيانات العائدة لتقديرات القدرة لأفراد العينة، والواردة في(PHASE3) من مخرجات برمجية (BILOG – MGv3)، قام الباحث بحساب قيمة الثبات وفقاً لنسبة التباين الحقيقي (تباين تقديرات قدرة الأفراد) الى التباين الملاحظ (التباين الحقيقي + تباين الخطأ). وكما موضح في الجدول(9) أدناه.

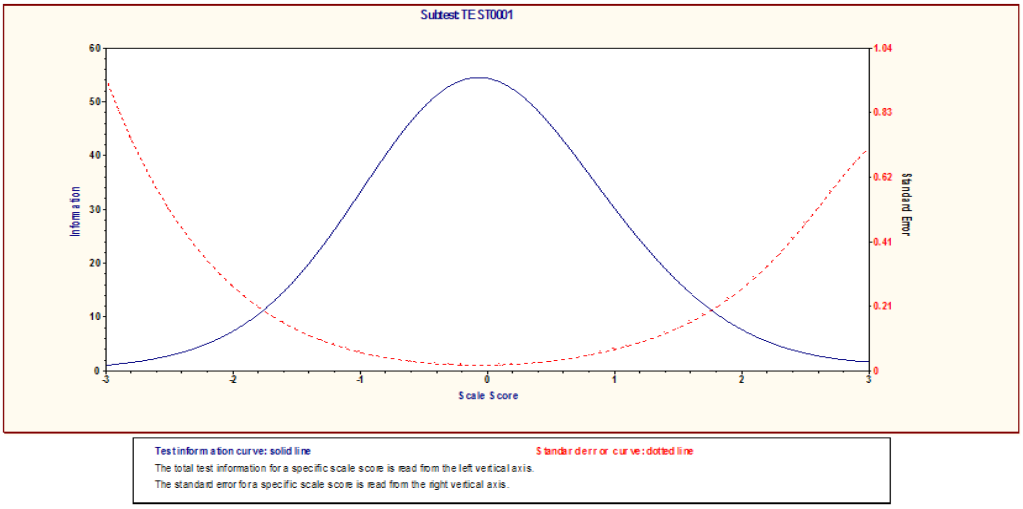
جدول (9)

قيمة معامل الثبات لاختبار ، وفقاً لمؤشر نسبة التباين.

مصدر التباين	الانحراف المعياري للتقدير	تباين تقدير القدرة σ^2_T	الانحراف المعياري للخطأ	تباين الخطأ للتقدير σ^2_E	معامل الثبات (r)
بين الأفراد	1.0263	1.0532	0.4802	0.2305	0.8204

ب : مؤشر دالة معلومات الاختبار والخطأ المعياري لتقدير ثبات القدرة

وقد إعتمد الباحث على دالة معلومات الاختبار في تحديد ثبات تقديرات القدرة التي يظهرها برنامج (BILOG-MGv3) والشكل(2) يبين ذلك.



شكل (2)

دالة المعلومات والخطأ المعياري لاختبار

الاستنتاجات

في ضوء الاجراءات التي قام بها الباحث لبناء اختبار مادة الكيمياء للصف الاول المتوسط وفق نظرية السمات الكامنة وانموذج راش الأحادي المعلم تحديدا , وبعد التحقق من افتراضات انموذج راش. توصل الباحث الى اتساق استجابات الأفراد على فقرات الاختبار واستجاباتهم على الاختبار ككل، مما يدل على الاتفاق بين ما تقيسه الفقرة وما تقيسه بقية الفقرات. كما استنتج الباحث دقة الاختبار التحصيلي الذي بُني وفقاً لأنموذج راش؛ وذلك لما يمتاز به من انخفاض في قيمة الخطأ المعياري وارتفاع في معامل الثبات مما يعزز الامر الذي مفاده ان انموذج راش يتميز بموضوعيته للقياس ، وفي تحليل فقرات الاختبار، فمن خلال عملية التحليل الاحصائي وتطبيق افتراضاته اتضح ملائمة وموافقة الاختبار مع انموذج راش ونظرية السمات الكامنة .

التوصيات:-

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بـ:

1- قيام وزارة التربية بعقد دورات تدريبية للكوادر التعليمية وذلك لغرض زيادة خلفيتهم المعرفية بالاختبارات المبنية وفق النظرية الحديثة.

2- يولي المسؤولين في وزارة التربية اهتمامهم ببناء اختبارات محكية المرجع في المواد الدراسية المختلفة لأنها تساعدهم ليس فقط على تقويم المعلمين وتقويم التلاميذ بل تساعد أيضاً في تقويم البرامج التربوية

3- ضرورة قيام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات العراقية بتوفير البرامج اللازمة لاجراء التحليل الاحصائي وفق النظرية الحديثة فضلا عن ضرورة الاستمرار والبقاء في تحليل البيانات الاختبارية باستخدام انموذج راش وذلك لما ثبت تمتعه بالدقة في التقدير والقياس.

4- استخدام الاختبار الحالي بصورته النهائية من قبل (مدرسي ومدرسات) مادة الكيمياء للصف الاول المتوسط بغية الوقوف على كل من نقاط القوة والضعف لدى الطلبة التي تواجههم في دراسة هذه المادة الدراسية.

المقترحـات

1-قيام دراسة تقارن بين الدقة في التقدير بين النماذج الثلاث المنبثقة عن النظرية الحديثة في القياس في تحليل البيانات المتأتية من تطبيق اختبارات تحصيلية .

2 – الافادة من المنهجية العملية والعلمية المتبعه في بناء الاختبار الحالي والنظريه الحديثه في التحليل الاحصائي الدقيق في بناء اختبارات تحصيلية في مواد اخرى تخص المرحلة المتوسطة او مراحل اخرى.

المصادر

عودة. احمد سليمان. (1992). مدى التوافق بين انموذج راش والمؤشرات التقليدية في اختبار فقرات مقياس اتجاه سباعي التدريج. *مجلة كلية التربية*.

عطوان . اسعد حسين ، و شيماء صبحي ابو شعبان. (2019). *القياس والتقويم التربوي* . بيروت: دار الكتب العلمية.

ميخائيل. امطانيوس. (2001). *القياس التقويم في التربية الحديثة* . دمشق: مطبعة قمحة اخوان.

كاظم. محمد كاظم. (1988). *استخدام أنموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج*. الكويت: جامعة الكويت.

مازن.حسام (1986). دراسة اثر استخدام الانشطة التعليمية في تحقيق بعض اهداف تدريس الكيمياء للصف الثاني الثانوي العام. *المجلة التربوية*(1).

ناجي. حنان اركان. (2014). اثر أنموذج بايبي في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. *مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والانسانية*.

الدليمي. خالد جمال. (2009). *بناء بنك الأسئلة في مادة القياس والتقويم والنفسي*. بغداد: اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ابن رشد.

زوير. رسول جواد كاظم. (2023). *بناء أختبار تحصيلي لمادة الاجتماعيات لدى طلبة الصف الثانى المتوسط وفقاً لنظرية المنحنى المميز للفقرة*. كربلاء: مجلة الباحث جامعة كربلاء.

علام. صلاح الدين محمود علام. (2006). *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية* (المجلد 1). الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

علام صلاح الدين محمودد علام. (2009). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية* (المجلد 2). عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ياسين .عمر صالح. (2004). *لخصائص السيكومترية لاختبار محكي المرجع في الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي العلمي مقدرة وفق النظريتين الكلاسيكية و الحديثة في القياس*. الاردن: جامعة عمان العربية.

سرحان. محمد حميد. (2015). *بناء اختبار تحصيلي لمادة الرياضيات للصفوف الثلاثة المتقدمة في المدارس الابتدائية وفقاً لنظرية السمات الكامنة*. بغداد: جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد.

الربيعي.محمود داود ، مازن هادي الطائي، و علي محمد الصائغ. (2020). *الاشراف والتقويم في التربية والتعليم*. بيروت: دار الكتب العلمية.

عليمات.مهدي (2019). بناء اختبار تحصيلي في الرياضيات وفق نظرية الاستجابة للفقرة (النموذج ثنائي المعلمة). *مجلة جامعة النجاح للابحاث العلوم الانسانية*.

Ahmed Suleiman Odeh. (1992). The extent of compatibility between the Rasch model and traditional indicators in testing the items of the seven-point scale. College of Education Journal.

Asaad Hussein Atwan, and Shaima Sobhi Abu Shaaban. (2019). Educational measurement and evaluation. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Imtanius Michael. (2001). Evaluation measurement in modern education. Damascus: Qamha Brothers Press.

Amina Mohammed Kazem. (1988). Using the Rasch model in constructing an achievement test in psychology and achieving objective interpretation of the results. Kuwait: Kuwait University.

Hossam Mazen. (1986). Studying the effect of using educational activities in achieving some of the objectives of teaching chemistry for the second year of general secondary school. Educational Journal (1).

Hanan Arkan Naji. (2014). The effect of the Bybee model on the achievement and inclination toward chemistry among female second-year intermediate students in chemistry. College of Education Journal for Educational and Human Sciences.

Khaled Jamal Al-Dulaimi. (2009). Building a question bank in measurement, evaluation and psychology subjects. Baghdad: Unpublished doctoral thesis, Ibn Rushd College of Education.

Rasul Jawad Kadhim Zuwayr. (2023). Constructing an achievement test for social studies for second-year intermediate students according to the paragraph characteristic curve theory. Karbala: Al-Baheth Journal, University of Karbala.

Salah El-Din Mahmoud Allam. (2006). Educational and psychological tests and measures (Volume 1). Jordan: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Saladin Mahmoud Allam. (2009). Educational measurement and evaluation in the teaching process (Volume 2). Amman, Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Omar Saleh Yassin. (2004). The psychometric properties of a reference test in chemistry for first-year scientific secondary school students evaluated according to the classical and modern theories of measurement. Jordan: Amman Arab University.

Muhammad Hamid Sarhan. (2015). Constructing an achievement test for mathematics for the three advanced grades in primary schools according to latent trait theory. Baghdad: University of Baghdad, College of Education, Ibn Rushd.

Mahmoud Dawoud Al-Rubaie, Mazen Hadi Al-Taie, and Ali Muhammad Al-Sayegh. (2020). Supervision and evaluation in education. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Mehdi Alimat. (2019). Building an achievement test in mathematics according to item response theory (two-parameter model). An-Najah University Journal for Human Sciences Research.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.

Erguven, M. (2014). Two approaches to psychometric process: Classical test theory and item response theory. *Journal of Education*, *2*(2), 23-30.

Glsaer , R. 1973 , Instructional technology and the measurement theory for the Behavioral sciena , san Francisco ; freeman company of learning outcome.

Hambleton , R. K. & Swaminathan , H. (1985) . Item Response Theory : Principle and 23) Applications the Netherlands kluwer. Nijhoff Publishing.

Masters, G. N. (1984): DICOT : Analyzing Classrom test with the Rasch Model, Education and psychological Measuremente.

ملحق (1) الأهداف السلوكية

الأهداف السلوكية للفصل الاول

ت	الهدف السلوكي	المستوى الذي يقيسه
1	جعل الطالب قادراً على أن : يذكر حركة الذرات او الجزيئات المكونة للمادة.	معرفة
2	يذكر المواد الطبيعية والتي لم يتدخل الانسان في وجودها.	معرفة
3	يستنتج استعمال تقنية الطرد المركزي	فهم
4	يحدد المواد التي تذوب في الماء	معرفة
5	يميز المسافات البينية بين الجزيئات في الحالة الغازية.	فهم
6	يستنتج سببية تحرك جزيئات الماء الساخن على نحو اسرع من جزيئات الماء البارد.	فهم
7	يعطي مثالا عن المادة الموجودة حولنا	تطبيق
8	يميز حالات المادة	فهم
9	يحدد معنى كلمة المادة	معرفة
10	يذكر مميزات الحالة السائلة	معرفة
11	يذكر مميزات الحالة الغازية	معرفة
12	يحدد صور وجود المواد في الحقيقة	معرفة
13	يذكر اهم طرق فصل المواد	معرفة
14	يذكر اسم عملية التبلور	معرفة
15	يفسر تقنية فصل المخاليط عبر مبد الجاذبية العالية	فهم
16	يعطي مثالا عن تطبيقات تقنية الطرد المركزي	تطبيق
17	يستنتج طريقة فصل الخليط بالاعتماد على مبدا الانتشار	فهم
18	يستنتج أهمية التحليل الكهربائي في احداث التفاعل الكيميائي	فهم
19	يعطي مثالا عن المواد الصناعية	تطبيق
20	يميز البتروكيمياويات من خلال المواد المصنعة لها	فهم
21	يعطي مثالا عن المواد التي تذوب في الماء	تطبيق

22	يعطي مثالا عن استخدام التبلور كطريقة لفصل المواد	تطبيق

الأهداف السلوكية الفصل الثاني

ت	الهدف السلوكي	المستوى الذي يقيسه
1	جعل الطالب قادراً على أن : يذكر رمز غاز الهيدروجين.	معرفة
2	يذكر مكونات الذرة الاساسية.	معرفة
3	يستنتج من بين العناصر العنصر الذي ايونه موجب ثنائي الشحنة.	فهم
4	يحدد الرمز الكيميائي للكبيريت	معرفة
5	يميز بين الذرة والجزيئة.	فهم
6	يستنتج كاربوان الكالسيوم هي حصيلة تفاعل من مركبين.	فهم
7	يعطي مثالا عن عناصر الجدول الدوري	تطبيق
8	يميز غاز الهيدروجين من بين العديد من الغازات	فهم
9	يحدد العملية التي تحضر الهيدروجين	معرفة
10	يذكر عدد تاكسد الهيدروجين	معرفة
11	يذكر أنواع التفاعلات الكيميائية	معرفة
12	يحدد أصغر دقيقة من ألمادة تشترك في ألتفأعل ألكيميأئي	معرفة
13	يذكر كيفية شحنة البروتون	معرفة
14	يذكر درجة غليان الماء	معرفة
15	يفسر الرابطة التساهمية بين المركبات	فهم
16	يعطي مثالا عن الاصرة التساهمية	تطبيق
17	يستنتج طريقة التاكسد	فهم
18	يستنتج كيفية حدوث التاصر	فهم
19	يعطي مثالا عملية التاصر	تطبيق
20	يميز بين الجسيمات التي توجد داخل النواة	فهم
21	يعطي مثالا تمركز كتلة الذرة	تطبيق
22	يعطي مثالا عن خواص غاز الهيدروجين	تطبيق
23	يذكر عدد تاكسد ايون عنصر الكلور	معرفة
24	يذكر الصيغة الكيميائية لغاز ثاني أوكسيد الكاربون	معرفة
25	يعطي مثالا عن نظير العنصر	تطبيق
26	يعطي مثالا عن التبخير	تطبيق

ملحق (2) الاختبار بصورته النهائية

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب

1- يتالف هذا الاختبار من 48 فقرة من نوع الاختيار من المتعدد
2- تتم إجابة جميع فقرات الاختبار
3- عدم ترك أي فقرة دون إجابة
4- ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة

ت	الفقرة الاختبارية	ت	الفقرة الاختبارية
1	تسمى حركة الذرات او الجزيئات المكونة للمادة بالحركة ..... أ – الذرية ب – الجزيئية ج– الانتقالية د– المستقيمة	25	عنصر أيونه موجب ثنائي الشحنة، يعني انه: أ– اكتسب الكترونين ب – فقد الكترونين ج– اكتسب الكترون واحد د– فقد الكترون واحد

2	من المواد الطبيعية والتي لم يتدخل الانسان في وجودها مثل: ..... أ – البترول ب– المنظفات ج– الاجبان د– المعقمات	26	الرمز الكيميائي لعنصر الكبريت ا– S2 ب– 2S ج– S د–2S2
3	تستعمل تقنية الطرد المركزي في : أ – تنقية المياه ب– فرز الحليب ج– فصل الزيت عن الماء د– فصل مكونات الدم	27	يمكن التمييز بين الذرة والجزيئة على أساس ان الذرة هي : ا– اصغر من الجزيئة ب– لا حجم لها ج– اكبر من الجزيئة د– مساوية لحجم الجزيئة
4	4–تسمى المواد التي تذوب في الماء بالمواد الذائبة مثل أ – السكر ب– الرمل ج– الزيت د– الطباشير	28	كاربونات الكالسيوم تنتج من تفاعل ا– Co2+Ca ب– C2O2+Ca ج– Ca2o3+Ca د– Co2+Ca3
5	5–تكون المسافات البينية بين الجزيئات في الحالة الغازية : أ – كبيرة جدا ب– صغيرة جدا ج– لا توجد مسافات بينية د– حركة عشوائية	29	ترتب عناصر الجدول الدوري حسب تزايد ا– العدد الذري ب– احجامها ج– عدد الكتلة د– الوزن الجزيئي
6	جزيئات الماء الساخن تتحرك على نحو اسرع من جزيئات الماء البارد والسبب : أ – اكتسابها طاقة من عملية التسخين ب – كبر حجم ذرة الاوكسجين ج– بسبب قطبية جزئية الماء د– لان الجزيئة على شكل حرف (V).	30	يوجد غاز الهيدروجين بكميات كبيرة في ا– باطن الأرض ب– طبقات الجو العليا ج– الاوكسجين د– الصخور
7	المادة التي نراها حولنا موجودة أساسا في .... أ – ثلاث حالات ب– اربع حالات ج– خمس حالات د– حالة واحدة	31	يحضر الهيدروجين بعملية ا– حرق الخشب ب– هدرجة الزيوت ج– الفلورة د– تحليل الماء كهربائيا
8	يمكن تمييز حالات المادة بسهولة بناء على درجة حركة أ– الذرات ب– الجسيمات ج– الحرارة د– الاهتزازات	32	اذا علمت ان العدد الذري للهيدروجين هو 1 فان عدد تاكسده يساوي ا– 1– ب– 2– ج– 1+ د– 2+
9	تشير كلمة المادة الى كل شيء في الكون له ا– كتلة ويشغل مساحة ب– وزن ج– ثقل د–مساحة	33	من انواع التفاعلات الكيميائية هو تفاعل ا– الاتحاد ب– النترجة ج– الفسفرة د– البلمرة
10	تتميز المادة في الحالة السائلة بان لها أ– حجما ثابت وشكل متغير ب– حجم متغير وشكل ثابت ج– حجم وشكل متغير د– لا شيئ مما ذكر	34	اصغر دقيقة من المادة تشترك في التفاعل الكيميائي هي ا– النواة ب– المركب ج– الجزيئة د– الذرة
11	تتميز المادة في الحالة الغازية بان لها أ – شكل وحجم متغير ب– حجم متغير وشكل ثابت ج– حجم وشكل ثابت د– لا شيئ مما ذكر	35	تكون شحنة البروتون ا– موجبة ب– سالبة ج– نتعادلة د– ليس لها شحنة
12	توجد المواد في الحقيقة بصورة ا– مخاليط ب– منفصلة ج–مركبات ومخاليط د– مخاليط او مركبات	36	يغلي الماء النقي عند درجة ا– 120 ب– 100 ج–95 د– 90
13	من اهم طرق فصل المواد هي الفصل ب ا– الترشيح ب– القمع ج– التبخير د– جميع ما ذكر	37	المركبات التي تتكون عن طريق ارتباط عناصرها برابطة تساهمية هي مركبات ا–تساهمية ب– كيميائية ج– نيوترونية د– بروتونية
14	يطلق على عملية التبلور اسم ا– البلورة ب– الطرد المركزي ج– التبخير د– الترشيح	38	الاصرة التساهمية هي قوة ربط ناشئة بين ذرتين نتيجة مشاركة كل ذرة بالكترون واحد او اكثر لتكون ا– زوج الكتروني ب– زوج بروتوني ج– ذرة متعادلة د– زوج نيوتروني
15	اذا كانت عملية فصل المخاليط عبر تقنية الطرد المركزي فهذا يعني اعتماد مبدا ا– التعجيل ب– الجاذبية العالية ج– الكرماتوغرافيا د– التحليل الكهربائي	39	مجموعة من الذرات المترابطة كيميائيا تحمل شحنة كهربائية واحدة او اكثر موجبة او سالبة هي ا– التاصر ب– الجذور ج– التميع د– التاكسد
16	احدى تطبيقات استعمال تقنية الطرد المركزي هي ا– فصل الماء عن الملابس ب– تجربة القمع ج– الدورن العكسي د– صناعة الصابون	40	عندما يمتص الملح الرطوبة من الجو فان العملية تدعى ا– التبلور ب– التميع ج– التاصر د– التبخر
17	اذا كان استعمال خاصية الانتشار في فصل الخليط الكيميائي فهذا يعني استعمال طريقة ا– الطرد المركزي ب– التبخير ج– الكروماتوغرافيا د– جميع ما ذكر	41	الجسيمات التي توجد داخل النواة هي ا– البروتونات والنترونات ب– الالكترونات ج– الالكترونات والبروتونات د– النترونات والالكترونات
18	العملية التي تعتمد على تيار كهربائي في السائل لاحداث التفاعل الكيميائي هي ا– التحليل الكهربائي ب– الكتلة الملونة ج– الطرد المركزي د–	42	كتلة الذرة تتمركز في ا– نواتها ب– مداراتها الخارجية ج– الكتروناتها د– ايونها

19	من امثلة المواد الصناعية الغير متوافرة في الطبيعة هي ا- البلاستيك ب- الاصباغ ج- المعقمات د- جميع ما ذكر	43	العدد الذري يساوي ا- عدد البروتونات ب- عدد النترونات ج- عدد المدارات الخارجية د- التوزيع الالكتروني
20	المواد التي تصنع من النفط بالأساس او الفحم او الغاز هي ا- البترولية ب- البتروكيمياويات ج- القطن د- النفطية	44	العدد الكتلي هو مجموع عدد ا- البروتونات والنترونات ب- البروتونات ج- الالكترونات د- النيوترونات
21	المواد التي تذوب في الماء هي مثل ا- النشارة ب- الحصى ج- الملح د- البلاستيك	45	اذا كان عدد الكلور الذري يساوي 17 فان عدد التاكسد لايون عنصر الكلور يساوي ا- -1 ب- -3 ج- -2 د- -4
22	تستخدم طريقة التبلور في فصل المواد ومثال عليه ا- الرمل عن الماء ب- الملح عن المياه ج- فصل مكونات الدم د- صناعة السكر	46	نظير العنصر، نوع من العناصر الكيميائية التي: أ- تتشابه في العدد الذري وتختلف في العدد الكتلي ب - تتشابه في صفاتها ج - تتشابه في خواصها د - تختلف في عدد المدارات
23	يعبر عن غاز الهيدروجين بارمز ا- H ب- H2 ج- He د- Ho	47	لصيغة الكيميائية لغاز ثنائي أوكسيد الكاربون CO_2 أ - ذرتين من الأوكسجين و ذرة كاربون واحدة ب - ذرة كاربون واحدة وذرتين هيدروجين ج- ج- ذرتين كاربون وذرة أوكسجين د- د - ذرة كاربون وذرة أوكسجين
24	من مكونات الذرة الأساسية هي ا- نواة الكترونات ب- جزيئات ج- عدد الكتلة د- بروتونات وعناصر	48	من خواص غاز الهيدروجين هو غاز ا- لونه احمر ب- لا يشتعل ج- ثقيل الوزن والرائحة د- عديم اللون

الملحق (3)

ورقة الإجابة المنفصلة

معلومات عامة : الجنس

المدرسة :

1	أ	ب	ج	د	25	أ	ب	ج	د
2	أ	ب	ج	د	26	أ	ب	ج	د
3	أ	ب	ج	د	27	أ	ب	ج	د
4	أ	ب	ج	د	28	أ	ب	ج	د
5	أ	ب	ج	د	29	أ	ب	ج	د
6	أ	ب	ج	د	30	أ	ب	ج	د
7	أ	ب	ج	د	31	أ	ب	ج	د
8	أ	ب	ج	د	32	أ	ب	ج	د
9	أ	ب	ج	د	33	أ	ب	ج	د
10	أ	ب	ج	د	34	أ	ب	ج	د
11	أ	ب	ج	د	35	أ	ب	ج	د
12	أ	ب	ج	د	36	أ	ب	ج	د
13	أ	ب	ج	د	37	أ	ب	ج	د

14	أ	ب	ج	د	38	أ	ب	ج	د
15	أ	ب	ج	د	39	أ	ب	ج	د
16	أ	ب	ج	د	40	أ	ب	ج	د
17	أ	ب	ج	د	41	أ	ب	ج	د
18	أ	ب	ج	د	42	أ	ب	ج	د
19	أ	ب	ج	د	43	أ	ب	ج	د
20	أ	ب	ج	د	44	أ	ب	ج	د
21	أ	ب	ج	د	45	أ	ب	ج	د
22	أ	ب	ج	د	46	أ	ب	ج	د
23	أ	ب	ج	د	47	أ	ب	ج	د
24	أ	ب	ج	د	48	أ	ب	ج	د

لمن يود الحصول على مفتاح تصحيح الاختبار مراسلة الباحث

توقعات النجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الاعدادية والجامعة
(دراسة مقارنة)

أ.م.د. طالب علي مطلب

جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الانسانية – ابن رشد – قسم العلوم التربوية والنفسية

المستخلص :

يهدف البحث الحالي الى تعرف :

1- توقعات النجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الاعدادية والجامعة .

2- الفروق في توقعات النجاح والفشل بحسب متغير المرحلة (اعدادية – جامعة) .

ولذلك فقد تبنى الباحث مقياس فيبل وهال (1978) المبني على وفق نظرية روتر بعد التحقق من صدقه وثباته طبق على عينة من طلبة المرحلة الاعدادية (الصف الخامس الاعدادي) في بغداد / الرصافة الثانية وطلبة جامعة بغداد ، ومن كلا الجنسين (الذكور– الاناث) بلغ عددهم (400) طالب وطالبة ، بواقع (200) طالب وطالبة من المرحلة الاعدادية و (200) طالب وطالبة من طلبة الجامعة ، اظهرت النتائج ان لدى طلبة الجامعة وطلبة الاعدادية لديهم توقعات النجاح اكثر من توقعات الفشل ، كما اظهرت النتائج وجود فروق في توقعات النجاح والفشل ولصالح طلبة الجامعة ، واستكمالا للبحث الحالي وضع الباحث عدد من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : توقعات النجاح والفشل ، التوقعات ، النجاح ، الفشل ، طلبة المرحلة الاعدادية ، طلبة الجامعة دراسة مقارنة .

Expectations of success and failure among middle and university students (Comparative Study)

Asst.Prof. Talib Ali Muthlab
University of Baghdad / College of Education for Faculty of Humanities - Ibn Rushd
Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract:

The current research aims to identify:

1-Expectations of success and failure among middle and university students.

2-Differences in expectations of success and failure based on the stage variable (middle school – university).

The researcher adopted the Veblen and Hall scale (1978) based on Rotter's theory after verifying its validity and reliability applied to a sample of middle school students (fifth grade) in Baghdad/Al-Rusafa Al-Thaniyah and university students in Baghdad, including both genders (males and females) totaling 400 students, with 200 students from middle school and 200 students from university. The results showed that university students and middle school students have higher expectations of success than failure. The results also revealed differences in expectations of success and failure in favor of university students. As a continuation of the current research, the researcher provided a number of recommendations and suggestions.

Key word : Expectations of success and failure, Expectations , among middle, university students , Comparative Study

الفصل الاول :

مشكلة البحث :

ان التوقعات التي يطورها الفرد عن نفسه بناءا على خبراته السابقة للانجازات التي حققها تمثل مصدرا مهما لتطوير فاعليته (قطامي، 2004: 134) وبالتالي فانها تؤثر على مستوى ادائه الفعلي وقدرته على تحمل المصاعب وتجاوزها ، اذ تمثل التوقعات

بناءا معرفيا عن طريقه يدرك العلاقات بين مختلف المواقف ويحدد اهدافه ويستمر في العمل الى ان يستطيع تحقيق هذا الهدف او الاهداف. (ملحم، 2000، صفحة 358)

وتحكم التوقعات معظم سلوك الفرد ، فعندما يواجه الفرد مواقف جديدة تتكون لديه توقعات عامة مبنية على اساس نتائج مواقف سابقة مماثلة لها ، وبالتالي تكون نتيجة هذه المواقف التي مر بها بمثابة تعزيزات تختلف بحسب تفضيلاتهم وقيمتها التعزيزية ومنها تتشكل لدى الفرد توقعات النجاح او الفشل.

(العسكري، الشمري، و العبيدي، 2012، صفحة 216)

وبناءا على ذلك فالافراد الذين تتوقعون الفشل يتسمون بفقدان ثقتهم بانفسهم والشعور بالاحباط نتيجة توقعات الفشل التي قدروها لانفسهم ، وكذلك ينخفض تقديرهم لذاتهم ويتصفون بالانسحاب والهروب وهذا نتيجة وضع هؤلاء الافراد لانفسهم اهدافا لا تتناسب مع قدراتهم وواقعهم . (Buchalter, 1992, p. 369)

ويرى بيك ان الافراد الذين لديهم توقعات الفشل بسبب خبرات الفشل التي مروا بها تتكون لديهم قلق ومخاوف وقد تمتد هذه المخاوف من الماضي الى الحاضر وحتى الى المستقبل ، مما يولد لديه شعور بالقلق من المستقبل ، وتكون نظرته للامور والاحداث تشاؤمية ، ويبقى في حالة حذر من حدوث فشل محتمل في المستقبل . (بيك، 1999، صفحة 125)

وعليه فان مشكلة البيحث الحالي تتجلى بمحاولة الاجابة عن السؤال الاتي :

هل توجد فروق في توقعات النجاح والفشل بين طلبة المرحلة الاعدادية والجامعة ؟

اهمية البحث :

ان الاهتمام بالمتعلم وخصائصه الشخصية والمعرفية والدافعية له اهميته الكبيرة ، وتعد الدافعية وما تتضمنه من توقعات من الجوانب المهمة في احداث عملية التعلم ، اذ يرى اصحاب المدرسة المعرفية الدوافع واهتمامات الافراد واهدافهم وحساباتهم او توقعاتهم للنجاح والفشل لها دورا مهما في الانجاز علاوة على ذلك فان نتائج استجابات الافراد (الايجابية والسلبية) لها تاثيرها على سلوك الفرد فهي تمثل تعزيزا للسلوك وبالتالي تكون دليل للسلوك المستقبلي بناءا على الاحتمالات التي يتوقعها الفرد والتي تكون السلوكيات المختلفة وحسب ظروف الموقف ، لذا فان البيئة تقدم للفرد خبرات من خلال نتائج استجابته للمواقف المختلفة والتي يمكن ان تعدل من توقعات النجاح والفشل لديهم ، فالاستجابة التي ترتب على اثرها نجاحا للفرد يبنى على اساسها توقع النجاح ، وكذلك فان توقع الفشل يبنى على اساي خبرة الفشل وه1ذه التوقعات للنجاح او الفشل تتحكم بنوع الاستجابة لدى الفرد . (غازادا و ريموند، 1986، الصفحات 161 -163)

ومن زاوية اخرى تتضح اهمية التوقعات في ان ما نتوقعه سيكون سببا للعمل والتوجه نحو هذا التوقع ، فعندما يتوقع الفرد النجاح فانه سيفكر دائما بهذا النجاح ويتحدث عنه ويوجه تفكيره نحو كيفية تحقيق النجاح ويعمل ويوجه سلوكه بهذا الاتجاه ، وعلى النقيض من ذلك عندما يتوقع الفرد الفشل ، ولا يختلف اذا كانت التوقعات مبنية في الاصل على اسس صحيحة ام خاطئة . (الاميري، 2019، صفحة 127)

وحظيت التوقعات باهتمام العديد من علماء النفس فقد تناول مفهوم توقعات النجاح والفشل علماء امثال فروم (1964) واتكنسون (1964) وماكليلاند (1967) وباندورا (1977) و روتر (1978) بعد حدوث جدل بين اصحاب نظريات التعلم حول موضوعات منها ماذا يتعلم الفرد ، وكيف يتعلم ؟ فقد اكد هل (Hill) على اهمية وجود ترابط بين المثير والاستجابة والذي يعتمد على التعزيز ، اما تولمان فقد ركز على الخرائط المعرفية واهميتها في التعلم والتي يمكن ان تتكون في غياب التعزيز ، ثم جاء روتر ليجمع بينهما فقد ربط بين اهمية المعززات التي اكد عليها هل وبين الخرائط المعرفية والتي تمثل المعرفي والتي اكد عليها تولمان . (برافين، 2020، صفحة 187)

ويؤكد روتر (Rotter , 1954) على ان للاسرة والتنشئة الاسرية ، وجماعة الاقران والمدرسة لهم الدور الاساسي في تكوين توقعات الافراد ، فالطفل الذي ينشأ في بيئة اسرية متساهلة تتكون لديه توقعات للنجاح عالية ومنخفضة للفشل ، بينما الطفل الذي ينشا في بيئة اسرية تتسم بالاهمال او الرفض فانه تتكون لديه توقعات منخفضة للنجاح وعالية للفشل ، ولكن يمكن ان تعدل هذه التوقعات من خلال المدرسة وذلك بمساعدة هؤلاء الافراد على وضع اهداف اكثر واقعية للنجاح . (Rotter J. , 1954, p. 419)

ومن زاوية اخرى يرى اتكنسون (Atkinson ,1954) ان هناك جانبين لتوقعات النجاح والفشل ، ايجابي يتمثل في رغبة الفرد بالاداء او بالنجاح ، وسلبي وهو الرغبة في تجنب الفشل ، وعندما يتعادل الجانبان فانه يمثل امرا ايجابيا تدفع الفرد الى العمل والاجتهاد . (الشماع، 1981، صفحة 173)

وفي ذات السياق اشار وينر (Weiner) ان ادراك اسباب النجاح والفشل لها علاقة وتاثير على توقعات النجاح والفشل ، فان توقع النجاح يتاثير بتفسير سبب النجاح او الفشل فعندما يتوقع الفرد النجاح فانه يعزو هذا التوقع الى قدراته مما يدفعه الى توقع النجاح مستقبلا ، وعندما يتوقع الفرد الفشل فانه يعزو فشله الى ضعف قدراته وانه في حال نجاحه فان سببه الحظ او الصدفة . (مرزوق، 1995، صفحة 134)

وهذا ما اكدته دراسة ابو عليا (1989) التي توصلت الى ان توقعات الطلبة تتسق مع ادائهم وان الطلبة ذوي القدرة المرتفعة يعزون النجاح الى قدراتهم . (عليا، 1989)

ومن زاوية اخرى توصلت دراسة بلبيسي (1991) الى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع لديهم توقعات النجاح بمستوى اعلى من الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض . (البلبيسي، 1991)

كما توصلت دراسة حداد (1988) الى ان تكرار توقع النجاح يتاثر بالتوقعات ، وان تقدير النجاح يرتبط ارتباطا موجبا مع عزو النجاح لعوامل ثابتة . (حداد، 1988)

وترتبط توقعات النجاح والفشل بالعجز المتعلم فقد توصلت دراسة باحكيم (2003) الى وجود علاقة ارتباط عكسية بين العجز المتعلم وتوقعات النجاح والفشل . (باحكيم، 2003)

كذلك ترتبط توقعات النجاح والفشل بالامن النفسي ، فقد توصلت دراسة كافي (2012) الى وجود علاقة موجبة بين الشعور بالامن النفسي وتوقعات النجاح والفشل. (كافي، 2012)

وتوصلت دراسة عبد المجيد ومحمد (2019) في دراسته حول توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة والفروق في التوقعات تبعا للجنس والتخصص ، الى ان لدى طلبة الجامعة توقعات النجاح اكثر من توقعات الفشل وان هناك فروق دالة احصائيا بحسب التخصص ولصالح ذوي التخصص الانساني وعدم جود فرق في التوقعات تعزى الى متغير الجنس . (المجيد و محمد ، 2019)

وفي ضوء ما تقدم تبرز اهمية البحث الحالي من اهمية الفئات التي تناولها والتي تتمثل بطلبة المرحلة الاعدادية وطلبة الجامعة وما يمثلونه من اعمدة المجتمع وبناة المستقبل وتناوله لمتغير مهم بالنسبة لهذه الفئات وهو توقعات النجاح والفشل وتاثيره على سلوكهم تجاه المواقف المختلفة .

اهداف البحث : يهدف البحث الحالي التعرف الى :

1- توقعات النجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الاعدادية والجامعة .

2- الفروق في توقعات النجاح والفشل بحسب متغير المرحلة (اعدادية – جامعة) .

حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية (الصف الخامس الاعدادي) في بغداد / الرصافة الثانية وطلبة جامعة بغداد ، ومن كلا الجنسين (الذكور – الاناث) للعام الدراسي (2023 – 2024) .

تحديد المصطلحات :

توقعات النجاح والفشل : Expectations of Success and Failuer

عرفه فيبل وهال Fibel & Hale , 1978 : " نسبة اعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق الاهداف المنشودة وحل المشكلات والالتزام طويل المدى باهدافه المهنية .(Fibel & Hale , 1978:925)

التعريف النظري : يتبنى الباحث تعريف فيبل وهال Fibel & Hale , 1978 كتعريف نظري لانه تبنى مقياسه .

التعريف الاجرائي : عينة ممثلة من الانطقة السلوكية لقياس توقعات النجاح والفشل تتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من اجابته على المقياس المستخدم في البحث الحالي .

الفصل الثاني : اطار نظري

توقعات النجاح والفشل

نظرية روتر (توقع قيمة التعزيز) 1978 :

تندرج نظرية روتر (1978) تحت نظريات التعلم الاجتماعي ، وتقدم هذه النظرية اطار حول كيفية التعامل مع السلوك الظاهر ، وشخصية الفرد ، والسلوك المعرفي والمتغيرات الوسيطة بين السلوك والشخصية ، وتحدث هذه النظرية تكامل بين (السلوك – والمعرفة – والدافعية) ، ووفق لروتر فان السلوك يتحدد بالتوقع الذي يمثل المعرفة وقيمة التعزيز التي تمثل الدافع وهذه المحددات تتاثر بالموقف الذي تظهر فيه . (غازادا و ريموند، 1986، صفحة 276)

وقد ربط روتر بين اهمية المعرفة (التوقع) واهمية التعزيز (الدافع) فعندما يواجه الفرد موقفا ما فانه يضع احتمالات للسلوك الذي سيقوم به في هذا الموقف وان اختياره لاحد هذه البدائل يتحدد في ضوء ناتج قيمة ما ، اي ان توقعات الفرد تتشكل على اساس احتمال ما سيترتب على قيامه بسلوك ما من نجاح او فشل ، فقيمة التعزيز التي يمكن ان يحصل عليها من السلوك واحتمالية الحصول عليه تعد دالة للسلوك المحتمل القيام به من قبل الفرد. (برافين، 2020، صفحة 187)

لذا فالتوقع لدى روتر هو احتمال لدى الفرد بان تعزيزا ما سوف يحصل عليه نتيجة سلوك معين يقوم به الفرد تجاه موقف معين ، اذ ان سلوك الفرد يتحدد بما يتوقع الحصول عليه نتيجة هذا السلوك ، والقيمة او الاهمية التي يرجوها منه . (الوقفي، 1998، صفحة 388)

وبناءا على ذلك فان روتر يعد التوقعات من محددات السلوك ، فالسلوك بالدرجة الاولى يتحدد بحسب توقعه من ان سلوكه سوف يحقق له اهدافه ام لا بناءا على ما تتضمنه المواقف السابقة من نجاح او فشل . (الحارثي، 1999، صفحة 42)

وفقا لتلك الرؤية فان الافراد يختلفون فيما بينهم في التوقعات وقيمة التعزيز اذ انهما ذاتيا ويختلفان من فرد لاخر بحسب خبرات كل منهم وما تتضمنها من نجاح او فشل ، فالفرد يعمم خبرات نجاحه او فشله على المواقف المشابهة للموقف الاصلي ، ومن هذا المبدأ فانه تتكون لدى الفرد توقعات معممة وهي التي يتكرر ارتباطها بمواقف عديدة من خلال الاتصال بين السلوك وناتجه في مواقف محددة نوعية . (برافين، 2020)

ولتوضيح نظرية روتر فاننا نذكر الافتراضات التي قامت عليها هذه النظرية وهي:

1- سلوك الفرد يرتبط بتوقعاته اضافة الى اهدافه .

2- شخصية الفرد في حالة تغيير من خلال تاثير الخبرات السابقة الماضية بالخبرات الجديدة الحالضرة فلكي نفهم سلوك الفرد في الوقت الحاضر يجب ان نعرف خبراته الماضية ، لذا فالشخصية لها القابلية على التغيير كلما تعرض لخبرات جديدة وفي نفس الوقت فان الشخصية مستقرة ما دام خبرات الفرد السابقة تؤثر في تعلم المواقف الجديدة .

3- القدرة على توقع احتمال حدوث سلوك معين في موقف ما يرتبط بالتعزيز ، فتوقع النجاح يزداد كلما زادت خبرات النجاح والعكس صحيح ، وهذه التوقعات تتاثر بخبرات الفرد السابقة اذ تعتمد توقعات الفرد على التعميم من الخبرات السابقة .

4- سلوك الفرد موجه نحو هدفا محدد ويمكن الاستدلال عليه من التعزيز وظروفه ، فالافراد يسعون نحو الحصول على الثواب وتجنب العقاب ، ونستدل من ذلك على ان الافراد قادرين على ان يحددوا المعززات بعد حدوثها كما يمكنهم ان يحددوا المثير الذي له خاصية التعزيز والتي يسهم في تحقيق الهدف ام لا . (الدفاعي و امل، 2013، الصفحات 141 – 143)

وبناءا على ما تقدم فقد ميز روتر بين نوعين من التوقعات وهي :

1- **توقعات خاصة** : وهي التوقعات المحددة الضيقة التي ترتبط بموقفا واحدا فقد ، مثل توقع الطالب محاسبته اذا خالف قوانين الجامعة (مثلا ارتداء زيا مخالفا للنظام الجامعي)

2- **توقعات معممة او عامة** : وهي التوقعات التي تحكم معظم نشاطات الفرد ، وترتبط هذه التوقعات بمدى واسع من السلوك ، وتكون النتيجة المتوقعة في ضوء خبرات الفرد للنتائج الماضية للمواقف المشابهة للموقف الجديد . (الديلم، 1990، صفحة 388)

وتعتمد التوقعات العامة على ثلاث عوامل هي :

1- **الفاعالية الذاتية** : وتمثل تصورات الفرد حول قدرته على تحقيق اهدافه ، والقدرة على مواجهة المواقف الجديدة واداء المهمات المعقدة والصعبة ، ونشاطه في اداء عمله بحسب قدراته وامكانياته .

2- **حل المشكلات** : وتمثل شعور الفرد بمدى صعوبة المهمة وسعيه نحو خفض التوتر الذي يشعر به او اشباع الحاجة ، كما انه يشير الى افكاره حول الثقة المتبادلة بين الافراد .

3- **التوجه المهني** : وهو شعور الفرد بقدرته على تحقيق ما من شانه ان يشبع حاجاته ، كما انه يمثل ميلا مرتبطا باهدافه في المستقبل . (Rotter J. , 1954, p. 35) (Rotter J. B., 1978, p. 8)

وبناءا على تلك المعطيات فان توقعات النجاح والفشل تتاثر بشخصية الفرد ونموها والذي يعتمد على تنوع خبرات الفرد مع الاخرين وطبيعة هذه الخبرات ، اذ ان الفرد وخلال فترة نمو يكتسب ويتعلم توقعات متنوعة من حيث النجاح والفشل وهذه التوقعات تعد كمعززات لسلوك الفرد في المواقف الجديدة ، وتتنوع هذه التوقعات من حيث عموميتها اذ ان بعضها توقعات عامة ترتبط بمعظم المواقف التي يمر بها الفرد وتوقعات خاصة ترتبط بمواقف محددة وخاصة وهذه التوقعات تستند الى ثلاث عوامل اساسية من حيث معتقدات الفرد حول فاعليته الذاتية وقدرته على حل المشكلات التي يواجهها ، وشعوره بقدرته على تحقيق اهدافه وميله نحو هذه الاهداف .

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

منهجية البحث : اتبع الباحث في البحث الحالي منهج البحث الوصفي – الدراسات المقارنة للاسباب .

مجتمع البحث : تمثل مجتمع البحث بطلبة المرحلة الاعدادية (الصف الخامس الاعدادي) في بغداد / الرصافة الثانية وطلبة جامعة بغداد ، ومن كلا الجنسين (الذكور – الاناث) للعام الدراسي (2023 – 2024) .

عينة البحث : تكونت عينة البحث من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وباسلوب التوزيع المتساوي بواقع (200) طالب وطالبة من المرحلة الاعدادية منهم (100) طالب من الذكور و(100) طالبة من الاناث ، و(200) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد منهم (100) طالب من الذكور و(100) طالبة من الاناث .

اداة البحث : لغرض قياس توقعات النجاح والفشل تطلب ذلك توافر اداة مناسبة لذا فقد تبنى الباحث مقياس فيبل وهال (Fibel & Hale , 1978) الذي ترجمته وعربته (رؤوف 2012) بعد التاكد من خصائص السيكومترية ، وفيما يلي وصف للمقياس ولكيفية استخراج خصائصه السيكومترية .

وصف مقياس فيبل وهال (Fibel & Hale , 1978):

يتكون المقياس من (30) فقرة من نوع الفقرات التقريرية موزعة على ثلاث مجالات هي (الفاعلية الذاتية – حل المشكلات – التوجه المهني) ، وببدائل اجابة خماسية وهي (محتمل جدا ، محتمل ، احتمال غير مؤكد ، ضعيف الاحتمال ، بعيد الاحتمال) عند التصحيح تأخذ الدرجات (5، 4، 3، 2 ، 1) للفقرات الايجابية و(1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السلبية .

-**الصدق المنطقي للفقرات** :- لغرض التعرف على صلاحية فقرات المقياس تم عرضها على مجموعة من الخبراء بلغ عددهم (5) خبراء من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وتم اعتماد نسبة اتفاق (80%) فاكثر على الفقرة لكي تعد صالحة ويتم الابقاء عليها في المقياس ، وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق اكثر من(80%) وبذلك عدت جميع الفقرات صالحة من الناحية النظرية في قياس ما وضعت من اجل ما وضعت من اجل قياسه .

2- التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:- ان الهدف العام للتحليل الاحصائي هو الحصول على مقياس يضم فقرات تساهم باكبر قدر في صدق المقياس وثباته . (كروكر والجينا ، 2009 : 413).

ولغرض اجراء التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التشوهات المعرفية تم تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (400) طالب وطالبة بواقع (200) طالب وطالبة من المرحلة الاعدادية منهم (100) طالب من الذكور و(100) طالبة من الاناث ، و(200) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد منهم (100) طالب من الذكور و(100) طالبة من الاناث ، وتم تحديد المجموعتين

العليا والدنيا بنسبة (27%) فبلغ عدد افراد كل مجموعة (108) طالب وطالبة ،ومن ثم تم استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس وكالاتي :-

- **القوة التمييزية لفقرات المقياس:**- تعد القوة التمييزية من الخصائص القياسية المهمة لفقرات الاختبارات المرجعية المعيار لانها تكشف عن قدرة الفقرات على قياس الفروق الفردية في الخصيصة التي يستند اليها هذا النمط من القياس. (عودة، 1985، صفحة 293)

ولحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعة العليا والدنيا ، وكانت جميع الفقرات ذات قدرة على التمييز اذ ان القيم التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (214) والبالغة (1.96) ، فقد تراوحت القيمة التائية ما بين (2.341 – 5.763).

التجانس الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية): تشير انستازي (Anastasi,1976) إلى إن ارتباطات المجالات الفرعية بالدرجة الكلية هي قياسات أساسية للتجانس لانها تساعد في تحديد مجال السلوك المراد قياسه . (Anastasi, 1976, p. 155)

لذلك قام الباحث باستخراج معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين :

أ- درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية للمقياس

ب- علاقة المجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية.

وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398) والبالغة (0.098) فقد تراوحت ما بين (0.478 – 0,754)

3- الخصائص لسيكومترية لمقياس التشوهات التوقعات النجاح والفشل :-

1- **صدق المقياس:** - تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ-الصدق الظاهري:- وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء كما ذكر سابقاً في صدق الفقرات .

ب. الصدق البنائي:- ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً إلى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسها أو في ضوء مفهوم نفسي معين (Stanley & Hopkins, 1972:111) , وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية :-

- **القوة التمييزية للفقرات :-** وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عندما تم استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس وكما تم ذكره سابقا

-**التجانس الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية) :**وتم التحقق منه من خلال استخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلبية للمجال الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية للمقياس وعلاقة المجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس.

2- **ثبات المقياس:**- يشير الثبات إلى نسبة التباين الكلي الى التباين بين الافراد. (عودة، 1985، صفحة 144)

وللتحقق من ثبات المقياس تم حساب الثبات على عينة التحليل الاحصائي وقد تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الفاكرونباخ .

الثبات بطريقة الفا كرونباخ :- ويشير هذه النوع من الثبات الى الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس ، ولحساب الثبات بهذه الطريقة حلل الباحثان استجابات عينة التحليل الاحصائي ، وبلغ معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة (0.89) وهو يشير الى معامل ثبات جيد ومقبول

الخطأ المعياري :- يؤكد "ايبل" Eble ان الخطأ المعياري للقياس مؤشرا من مؤشرات دقة المقياس لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد في المقياس من الدرجة الحقيقية. (Ebel,1972,P.429)

وقد تم تطبيق معادلة الخطأ المعياري للقياس للثبات المستخرج بالطريقة السابقة ، أذ بلغ الخطأ المعياري للثبات المستخرج بطريقة الفا كرونباخ (0.105) وهو يدل على دقة القياس وقلة الاخطاء العشوائية.

الوسائل الاحصائية :- لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية باستخدام برنامج الحقيبة الاحصائية SPSS .

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :- لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس ، ولايجاد الفروق في توقعات النجاح والفشل بحسب المرحلة (اعدادية – جامعة)

2- معامل ارتباط بيرسون :-لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمقياس وعلاقة المجالات مع بعضها ومع الدرجة الكلية .

3- معادلة الفا كرونباخ :- لاستخراج الثبات للمقياس .

4- معادلة الخطأ المعياري :- استخدمت لمعرفة الخطأ المعياري للقياس . (فيركسون،1991،ص535) .

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

أولا :- نتائج الهدف الأول :- والذي يهدف إلى تعرف "توقعات النجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الاعدادية والجامعة"

ولتحقيق هذا الهدف تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة المرحلة الاعدادية على مقياس توقعات النجاح والفشل ، إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات الطلبة (115.198) درجة وبانحراف معياري مقداره (10.251) درجة ، وللتعرف على توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة تم تحديد نقطة القطع الأعلى لدرجات عينة البحث ،إذ بلغت (125) درجة ، إما نقطة القطع الأدنى فقد بلغت (105) درجة ، والجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1)

عدد طلبة الاعدادية ضمن الفئات الثلاثة ونسبهم

الفئات	العدد	النسبة
الفئة الأعلى	76	%38
الفئة الوسطى	55	%28
الفئة الأدنى	69	%34
المجموع	200	%100

ومن النتائج المبينة في الجدول أعلاه نجد إن الطلبة الذين يقعون ضمن الفئة الأعلى قد بلغ عددهم (76) طالب وطالبة وهم يمثلون نسبة (38%) من عينة طلبة الاعدادية اعلى من الطلبة الذين يقعون ضمن الفئة الأدنى والبالغ عددهم (69) طالب وطالبة وبنسبة (34%) مما يشير إلى إن طلبة الاعدادية لديهم توقعات النجاح اكثر من توقعات الفشل .

اما بالنسبة لتوقعات النجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الجامعة تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة على مقياس توقعات النجاح والفشل، إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات الطلبة (120.325) درجة وبانحراف معياري مقداره (8.563) درجة ، وللتعرف على توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة تم تحديد نقطة القطع الأعلى لدرجات عينة البحث ،إذ بلغت (129) درجة ، إما نقطة القطع الأدنى فقد بلغت (112) درجة ، والجدول (2) يوضح ذلك .

الجدول (2)

عدد طلبة الجامعة ضمن الفئات الثلاثة ونسبهم

الفئات	العدد	النسبة
الفئة الأعلى	82	%41
الفئة الوسطى	99	%44
الفئة الأدنى	19	%15
المجموع	200	%100

ومن النتائج المبينة في الجدول أعلاه نجد إن الطلبة الذين يقعون ضمن الفئة الأعلى قد بلغ عددهم (82) طالب وطالبة وهم يمثلون نسبة (41%) من عينة طلبة الجامعة اعلى من الطلبة الذين يقعون ضمن الفئة الأدنى والبالغ عددهم (19) طالب وطالبة وبنسبة (15%) مما يشير إلى إن طلبة الجامعة لديهم توقعات النجاح اكثر من توقعات الفشل وهذه التوقعات ناتجة من الخبرات السابقة للنجاح و الفشل والتي تكون لديه تعميمات حول النجاح والفشل في المواقف المشابهة ، فكلما ازدادت خبرات النجاح ازدادت توقعات الفرد للنجاح ، حيث اشار روتر الى ان خبرات السلوك الناجح تؤدي الى ان يتوقع الفرد حدوث هذا السلوك في المستقبل والعكس صحيح .

نتائج الهدف الثاني : الذي يهدف الى تعرف " الفروق في توقعات النجاح والفشل بحسب المرحلة (اعدادية – جامعة)"

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، والجدول (3) يوضح ذلك .

الجدول (3)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للفرق بين طلبة المرحلة الاعدادية والجامعة في توقعات النجاح والفشل

المرحلة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	القيمة التائية الجدولية
اعدادية	**200**	115.198	10.251	**5.428**	**398**	**1.96**
جامعة	**200**	120.325	8.563			

اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين طلبة المرحلة الاعدادية وطلبة الجامعة في توقعات النجاح والفشل اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.428) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398) والبالغة (1.96) وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لطلبة الجامعة البالغ (120.325) اعلى من الوسط الحسابي لطلبة الاعدادية البالغ (115.198)

ويمكن تفسير هذه النتيجة ان طلبة الجامعة لديهم خبرات النجاح لكثر من طلبة المرحلة الاعدادية ، ويمكن تفسير ذلك ان طلبة الجامعة بعدما مروا بتجارب نجاح اكثر من طلبة الملارحلة الاعدادية وخاصة امتحان البكالوريا وتجاوزهم هذه التجربة بنجاح والتي اهلتهم ليكونوا ضمن طلبة الجامعة اضافة الى ان بحكم العمر فان طلبة الجامعة لديهم ثقة بانفسهم وقدراتهم مما عزز لديهم توقعات النجاح اكثر من توقعات الفشل ، وهذا ما اكده روتر ان نوعية المواقف التي يمر بها الفرد وتعميم خبرتها على المواقف المختلفة هو الذي يحدد سلوك الفرد الذي يختاره من بين بدائل محتملة والذي يرتبط به قيمة محددة ومن ثم تتشكل توقعات الفرد في ضوء احتمال ما سيترتب على سلوكه من نجاح او فشل (برافين ، 2010 : 187) .

التوصيات : في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي :

- تعزيز تميز الطلبة المتفوقين في المرحلة الاعدادية والجامعة وجهودهم من خلال تمييزهم عن بقية الطلبة العاديين من حيث معدلات القبول في الجامعات بالنسبة لطلبة المرحلة الاعدادية وتوفير فرص عمل لطلبة الجامعة ، مما يزيد من توقعات النجاح بالنسبة لزملائهم ويدفعهم للتفوق والنجاح .

المقترحات : في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث الاتي :

1- اجراء دراسة عن علاقة توقعات النجاح والفشل بمتغيرات نفسية مثل اساليب المعاملة الوالدية ، التنظيم الذاتي ، الكفاءة الذاتية المدركة

2- اجراء دراسة مقارنة في توقعات النجاح والفشل بين طلبة المرحلة الثانوية من المتميزين والعاديين

المصادر :

References

Anastasi, A. (1976). *Psycology testing* . New York : : Mc- millan publishing company , Inc .
Buchalter, S. (1992). Fear of success. *Journal of personality Assessment* , vol(58) , N(2).
Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology* . Fngle -Wood Cliffs: N, J . Prentice- tlall.
Rotter, J. B. (1978). Generalization expectancies for proplem solving and psycology. *cognative therapy and Research* , 2, 1-10.

الاميري, ا. ا .(2019) .دروس في سيكولوجيا النجاح . *مجلة المعرفة* ,العدد 16 ، جمادي الاول ، 124 – 129.

البلبيسي, م. ع .(1991) .*اثر التحصيل الاكاديمي في توقعات النجاح والفشل* . رسالة ماجستير ، الاردن : الجامعة الاردنية.

الحارثي, ص. س .(1999) .*الاتجاه نحو الفشل الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الاول الثانوي بمدينة الطائف* . رسالة ماجستير ، مكة المكرمة: كلبية التربية، جامعة ام القرى.

الدفاعي, ك. ع & .,امل, ا. ا .(2013) .*علم نفس الشخصية* .بغداد : دار الكتب والوثائق.

الديلم, ف. ع .(1990) .*مدخل الى نظريات الشخصية* . الطائف: دار الحارثي للطباعة والنشر.

الشماع, ن .(1981) .*الشخصية (النظرية ، التقييم ، مناهج البحث)* . بغداد : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، معهد البحوث والدراسات العربية.

العسكري, ك. ي.., الشمري, م. س & .,العبيدي, ع. م .(2012) .*نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية* . دمشق: تموز للطباعة والنشر والتوزيع.

المجيد, ك. ع & .,محمد , ي .(2019) .توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة . *مجلة العلوم النفسية* ,بغداد ، 30 (1) ، 1- 40.

الوقفي, ر .(1998) .*مقدمة في علم النفس* . الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

باحكيم, ش. ا .(2003) .*علاقة توقعات النجاح والفشل باساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة ام القرى في مدينة مكة المكرمة* . رسالة ماجستير :جامعة ام القرى ، كلية التربية.

برافين, أ .(2020) .. .*علم الشخصية ، الجزء الاول* . القاهرة : المركز القومي للترجمة ، ترجمة عبد الحليم محمود السيد ، ايمن محمد عامر ، محمد يحيى الرخاوي.

بيك, ا .(1999) .*العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية* . القاهرة : دار الافاق العربية.

حداد, ي .(1988) .اثر التوقعات المبدئية على تقدير تكرار النجاح والدور الوسيطي لعمليات العزو السببي في العلاقة بين المتغيرين .*مجلة العلوم الانسانية* ,المجلد 15 العدد 1 ، 41- 67.

عليا, م. م .(1989) .*اتفاق التوقع مع نتائج الاداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل* . اطروحة دكتوراه ، القاهرة : جامعة عين شمس.

عودة, ا. س .(1985) .*القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط1* .عمان ، الاردن: المكتبة الوطنية.

غازادا, ج. ا & .,ريموند, ج .(1986) .*نظريات التعلم (دراسة مقارنة) ، الجزء الثاني* .الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، ترجمة علي حسين حجاج ، وعطية حمود هنا.

كافي, ح. ب .(2012) .*الامن النفسي وعلاقته بتوقعات النجاح والفشل لدى عينة من الايتام في مكة المكرمة* . رسالة ماجستير : جامعة ام القرى.

مرزوق, ع. ا.1995 .(n.d.). .

مرزوق, ع. ا .(1995) .مبررات النجاح والفشل . *مجلة العلوم التربوية* .166 -133 ,

مرزوق, ع. ا .(1995) .مبررات النجاح والفشل الاكاديمي وتصنيفاتها من وجهة نظر عينة من الطلبة المتفوقين والطلاب المتاخرين دراسيا . *مجلة العلوم العربية* ,العدد 3 ، 133- 166.

مرزوق, ع. ا .(1995) .مبررات النجاح والفشل الاكاديمي وتصنيفاها من مجهة نظر عينة من الطلبة المتفوقين والمتاخرين دراسيا . *مجلة العلوم التربوية* .166 -133 ,

مرزوق, ع. ا) .مجلة العلوم العربية .(مبررات النجاح والفشل الاكاديمي وتصنيفاتها من وجهة نظر عينة من الطلاب المتفوقين والطلاب المتاخرين دراسيا ,*1995* .العدد (3) ، 133- 166.

ملحم, س. م .(2000) .*القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المصادر العربية مترجمة :

- Abu Alya, Mohamed Moustafa Abdel Hadi (1989) The agreement of expectation with performance outcomes and its relation to the attribution of success and failure, doctoral thesis, Cairo: Ain Shams University.
- Bahkem, Shahrazad Ahmed Saleh (2003) The relationship between success and failure expectations with learned helplessness attribution methods among male and female students at Umm Al-Qura University in Mecca, Master's thesis, Faculty of Education: Umm Al-Qura University.
- Al-Balbisi, Mona Abdel Qader (1991) The impact of academic achievement on success and failure expectations, Master's thesis, Jordan: University of Jordan.
- Haddad, Yasmeen (1988) The effect of initial expectations on estimating the recurrence of success and the mediating role of causal attribution processes in the relationship between the variables, Humanities Journal, Volume 15, Number 1, pp 41-67.
- Ashma, Noaima (1981) Personality (theory, evaluation, research methods), Baghdad: Arab Organization for Education, Culture, and Science, Institute of Arab Research and Studies.
- Marzouk, Abdul Majeed (1995) Justifications of academic success and failure and their classifications from the perspective of a sample of academically advanced students and academically delayed students, Educational Sciences Journal, Number 3, pp 133-166.
- Raouf, Zeinab Ismail (2015) Non-rational beliefs and their relation to success and failure expectations among university students, Master's thesis, Faculty of Education, Mustansiriya University.
- Kafi, Hussam bin Mohamed Ali Hassan (2012) Psychological security and its relation to success and failure expectations among a sample of orphans in Mecca, Master's thesis, Umm Al-Qura University.
- Abdel Majeed, Karema and Mohamed, Yousra (2019) Success and failure expectations among university students, Psychological Sciences Journal: University of Baghdad, 30 (1), pp 1-40.
- Al-Amiri, Ahmed Al-Baraa (1997) Lessons in the psychology of success, Al-Ma'arifa Journal, Issue 16, Jumada Al-Awwal, pp 124-129.
- Braven, A.Lawrence (2020) Personality Science, Part One, Cairo: National Center for Translation, translated by Abdel Halim Mahmoud El Sayed, Ayman Mohamed Amer, and Mohamed Yahya El Rakhaoui.
- Beck, Aaron (2000) Cognitive therapy and emotional disorders, Cairo: Dar Al-Afaq Al-Arabiya.
- Al-Harthy, Subhi Saeed (1999) The trend towards academic failure and its relationship to locus of control and some personality traits among first-year high school students in Taif, Master's thesis, Mecca: Faculty of Education, Umm Al-Qura University.
- Defensive, Kazem Ali, and Al-Khaldi, Amal Ibrahim (2013) Personality Psychology, Baghdad, Dar Al-Kitab Wal-Wathaiq.
- Delam, Fahd Abdullah (1990) An Introduction to Personality Theories, Taif: Dar Al-Harithi for Printing and Publishing.
- Ghazada, George M. Corsini, Raymond J. (1986) Theories of Learning (A Comparative Study), Part Two, Kuwait: Al-Aalim Al-Ma'arifa Series, Translated by Ali Hussein Hajaj and Atiya Hamoud Huna.
- Al-Waqfi, Radi (1998) Introduction to Psychology, Jordan: Dar Al-Shorouq for Publishing and Distribution.
- Malham, Sami Mohammed (2000) Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Amman: Dar Al-Maseera for Publishing and Distribution.

- Qatami, Yousef (1998) Psychology of Learning and Classroom Education, Amman: Dar Al-Shorouq for Publishing and Distribution.
- Al-Askari, Kefah Yahya Saleh, Al-Shammari, Mohammed Saud, and Al-Obaidi, Ali Mohammed (2012) Theories of Learning and Educational Applications, Damascus, Tammuz for Printing, Publishing, and Distribution.
- Awad, Ahmed Suleiman (1985): Measurement and Evaluation in the Teaching Process, 1st ed., National Library, Amman, Jordan.
- Awad, Ahmed Suleiman (2002): Measurement and Evaluation in the Teaching Process, 1st ed., National Library, Amman, Jordan.

التحديث الاداري وعلاقته بالتميز الاداري لدى مديري" المدارس الابتدائية ألاهلية" من وجهة نظرهم

ا. د. منتهى عبد الزهرة العزواي م.م.صفاء عبد الحسين
muntaha51@yahoo.com Sdasafa63@gmail.com
الجامعة المستنصرية ، كلية التربية وزارة التربية

المستخلص

تتضح مشكلة البحث الى ضرورة وجود قيادات ادارية تتمتع بالكفاءة والفاعلية، اذ تحتاج هذه المرحلة الى عقلية ادارية جديدة ومتميزة تستطيع التعامل مع هذه التحديات، من خلال ان مايتبع في النظم التربوية ، ومنها المدارس الابتدائية الاهلية والمؤسسات التربوية الاخرى في ظل ثورة المعلومات والنهضة في ادارتهم ، وقد هدف البحث التعرف على التحديث الاداري وعلاقتة بالتميز الاداري لدى مديري المدارس الابتدائية الاهلية من وجهة نظرهم.، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التحديث الاداري والتميز الاداري لدى مديري(المدارس الابتدائية الاهلية).

اذ تحدد البحث بمديري المدارس الابتدائية الاهلية الذين يعملون في(مديرية الرصافة 2) بمحافظة بغداد) للعام الدراسي (2023- 2024) والبالغ عددهم(195) فردا، إذ قام الباحثان بتحديد مجموعة من المصطلحات الخاصة بالبحث، في الجانب النظري التي لها علاقة بالموضوع والتطرق الى مجموعة من الدراسات المتعلقة بالموضوع البحث، وقد اتبعت مجموعة من الاجراءات من حيث وصف مجتمع البحث وعينته إذ جرى الحصول على عينة مؤلفة من (50) فرداوهو نسبة(6. 27 %)الى مجتمع البحث، وقام ببناء اداة خاصة بالبحث من خلال الاطلاع على الادبيات والدرسات السابقة ، فضلا عن السؤال المفتوح إذ تم اجراء الصدق والثبات على الاداة ثم خرج البحث بعدد من النتائج ثم عرضها وتفسيرها . ثم وضعت مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات الخاصة بالبحث.

الكلمات المفتاحية: (االتحديث والتميز ،الاداري، مديري، المدارس، ابتدائية).

Managerial Modernity and Its Correlation to Administrative Efficiency As Perceived by "Private Primary School" Principals

Dr. Muntaha Abdel-Zahra Asst. Instructor. Safa'a Abdulhussein
Mustansiriyah University ,College of Education, Ministry of Education

Abstract:

The study's focus is centered around the need for competent and proficient administrative leaders who possess a fresh and unique administrative mindset to effectively address the challenges faced in this stage. This is particularly relevant in educational systems, encompassing private primary schools and other educational institutions, in the context of the information revolution and the advancements in their administration. The objective of the study was to determine the correlation between administrative modernization and administrative excellence as perceived by principals of private primary schools. Additionally, the study aimed to identify any significant differences in the levels of administrative modernization and administrative excellence among these principals.

The study has been restricted to the headmasters of privately-owned elementary schools operating in Al-Rusafa District 2, located in Baghdad Governorate, during the academic year 2023-2024. The overall number of participants was 195 persons. The researchers established a comprehensive set of terminology pertaining to the topic matter and tackled them within the theoretical framework of the study using collection of studies pertaining to the study subject. A series of protocols have been employed to describe the research community and its sample. A sample of 50 persons was gathered, representing 6.27% of the research community. By thoroughly analyzing previous literature and studies, the researcher constructed a unique instrument for the study. The tool underwent rigorous

assessment of its validity and reliability via open-ended questioning. Then, the research yielded a multitude of findings, which were then presented and evaluated. Subsequently, the researchers formulated a series of deductions, suggestions, and propositions for the investigation.
Keywords: (*Modernization and Excellence*, *Administrative*, *Principals*, *Schools*, *Primary*)

مشكلة البحث:

يشهد عالمنا اليوم منذ امد قريب الكثير من التغييرات والتطورات لدى الكثير مؤسساتنا التربوية والتي تسعى الى احداث نقله وتحديث اساسي في جودة اداء عملها سعيا وراء تحقيق اهداف المؤسسة التربوية في جميع الميادين التي تؤثر في ادائها الاداري فان اعادة النظر في نظامها يؤثر على مخرجات العمل التعليمي ، ومن اهم تلك المتغيرات هو الجانب الاقتصادي والسلوكي والاجتماعي ، فضلاً عن التكيف مع التحديثات السلوكية والاقتصادية والتكنلوجية اذ انها تعد مرتكزاً اساسياً في بناء وتطوير المؤسسة التعليمية (السكارنو، 2009، صفحة 6)

وهذا مما يتطلب من مديري المدارس الابتدائية الاهلية مواكبة المستجدات الحاصلة وتطبيقها في ادائهم الإداري الذي يحقق التحديث المستمر مع متطلبات الواقع لمؤسساتهم التربوية ، فالتحديث الأداري, الفاعل اليوم يمكن أن يكون غير فاعل في الغد مادام العصر الحديث في تغير مستمر وارتقاء ، فهدف مؤسساتنا التربوية أن تصبح فاعلة ومحققة لاهدافها بأستمرار من خلال قيادات تمتاز بقدرات وامكانات ابداعية وادارية , ناجحه تعكس اهدافها في العمل الإداري، بغية تحقيق رسالة واهداف المؤسسة المدرسية على أحسن وجه . (الكبيسي، 2017، صفحة 2)

لذا يرى الباحثان ان مؤسساتنا تواجه التطبع الاجتماعي و التعليمي، ومنها المدارس الابتدائية الاهلية ،وهذه التحديات الكبيرة في وقت الحداثة لتلك المعلومات والنهضة في الادارة التي لا بد أن تتميز بسماه, الكفاءة والفاعلية، فقد اصبح التوجه نحو تحقيق التميز الاداري ضرورة ملحة في ظل مايشهده العصر من تحديات عديدة تمثلت في الثورة المعرفية والمعلوماتية , لذا فان تحقيق التطور داخل المؤسسة ولاسيما المدرسة يتوقف على وجود ادارة ناجحه وفاعلة وتتمثل في المدير وادارته للمدرسة بطريقة متميزة وناجحه ,اذا لايمكن للمؤسسة التربوية ان تحقق التحديث مالم يكن هنالك تميز اداري على المستوى اداء المهني .

فان علاقة التحديث الاداري بالتميز الاداري هي علاقة ارتباطية وثيقة الصلة فكل منهما يحقق هدف الاخر الاداري ويتطلب احداث تغيير جذري في المناخ المؤسسي للمدرسة كما يهدف الى احداث تغيير مستمر وهو مايتطلب اعداد وتدريب المدراء على ذلك التغيير من اجل مواكبة متطلبات العصر والحداثة في العولمة الادارية كون المدير هو القائد في المؤسسة (المدرسة) التي تقود المجتمع ثقافياً وتوجهه فكرياً فالمديرو المدارس هم الثروة الرئيسة لاي مشروع فهم اغلى مورد ،وتتناقص قيمتهم اسرع من أي شيء اخر ويحتاجون الى تطوير مستمر، لذلك واجهت المؤسسات التربوية في هذا القرن تحديات كبيرة في مجال العلم والمعرفة والتجديد والابداع في جوانب الحياة كافة، بصورة اصبح فيها هنالك فجوة كبيرة من الجمود الفكري والاساليب التقليدية الروتينية في إدارة المؤسسات التربوية المتمثلة(بالمدارس الابتدائية الاهلية) , وهذا لن يجدي نفعاً ولاسيما نحن نعيش في عالم سريع التطور والتغير نحو الانفتاح المعرفي والتربوي الهائل لذا تحتاج هذه المرحلة الى عقلية ادارية جديدة تستطيع التعامل مع هذه التحديات، والى عناصر فعالة في مواكبة التغييرات والتطورات الحاصلة اليوم.

لذا فان ظهورمثل هكذا مواضيع حديثة وجوهرية في مجال العمل الإداري، والتي تتضمن مجابهة التحديات والتغيرات التي تواجهها المؤسسات التربوية في بيئة العمل لدى(مديري المدارس الابتدائية الاهلية)، لابد من الضرورة ان تتوافر لديهم القدرة الإدارية الكافية ومستويات هذه المهنة ، وكذلك الاستعداد ومهارات الذهنية والعقلية والنفسية والفنية والانسانية لها ، فهم بحاجة الى تطوير للقدرات التي ترتكز على التحديث الاداري وتاكيد على دورات التدريبية قبل تسلمهم مركز الوظيفي في العمل الاداري، الذي يزيد من فعالية المهنه الادارية لادارة المدرسة والتحول من الغموض بالأدوار لديهم، الى وضوح العمل المتقن من خلال الحداثة والتميز الاداري في ادائهم الاداري، **ومن خلال ما تقدم فإن الباحثين ارتأيا تسليط الضوء على هذه العملية الادارية مشكلة تستحق الوقوف والدراسة والتي تتحدد في معرفة** علاقة التحديث الاداري بالتميز الاداري في المدارسة الابتدائية الاهلية ؟

اهمية البحث :

تاتي اهمية البحث الحالي من كون ان التحديث الاداري له فاعلية في خلق جودة العمل دلخل المؤسسة اذ إن التنظيمات الإدارية الحديثة تنقل الإدارة من مجرد عملية تسيير للاعمال ذات الجودة والتي بدورها تخلق قيمتة تنافسية وتعاون بين المرؤوسين لذا يعد التحديث الاداري عملية ضرورية في ظل التطور الحاصل في جودة التعليم وهو عنصر فعال في الارتقاء في عملية تحسين عمل المؤسسة التربوية وقد زادت هذه الاهمية من خلال زيادة النشاطات البشرية (الشريف، 2013، صفحة 22)

ان أي مؤسسة تربوية لكي تنجح في عملها وتحقق اهدافها لابد من اعتماد جودة التحديث كونه يهيء البيئة الفعالة للابتكار وخلق قيمة والعمل الفعال ومن ثم المساعدة في تحقيق اهدافها التي من خلالها تستطيع ان تحقق نتائجة مميزة ومخرجات ذات قيمة فعالة والتي تصل بها الى التكامل المنشود بين المدخلات البشرية والمادية (ابو النصر ، 2008، صفحة 41)

إن المدرسة تعد من أهم المؤسسات التربوية والتعليمية والأنتاجية التي تعمل على إثراء المعرفة واعداد جيل يمثل القاعدة الاساسية التي من خلالها تبرز المخرجات ورفد المؤسسات الاخرى بها وهو العنصر الواعد للقوى البشرية في أي بلد فاعتماد التحديث الاداري سوف يساعد في رفع قدرة وكفاءة الافراد والعناصر البشرية وتحقيق التميز الاداري له اهمية في رفع جودة المؤسسة التربوية لذا فان اهمية التميز الاداري تتضح من حيث انه يساعد في تحقيق عملية التنافس بين المدراء من اجل السمو بجودة المدرسة ومواردها البشرية والذي بدوره يغيير دور المدير مجرد القيام بالواجبات الادارية الروتينية الى دور اكثر شمولا يشمل تطوير وتغيير الاساليب والانشطة التربوية (ابو النصر ، 2008، صفحة 43)

لذا فان النهوض بمستوى التميز الاداري والتحديث الاداري في المدرسة يعتمد بالدرجة الاولى على قادتها الاداريين المتمثلين بمدراء المدارس الثانوية ومن ثم في تطور في الكادر التدريسي وان اسلوب التَمَيُّز المبدع يساعد على تطوير كادر العاملين معه تدريجياً لو سعى في بذل جهودٍ اضافية ومتطورة لتحقيق هذه الاهداف.وليس المؤسسة التعليمية فقط والتي تتمثل في المدراء فأنها تحتاج الى ادارة سليمة تعمل علي تحقيق جودة التميز وتطبيقها داخل المدرسة من اجل تحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها بأداء إداري كفوء، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال أداء إدارتها. (الماشي، 1998، صفحة 22)

من خلال ماتقدم من اهمية لهذا الموضوع فان الباحثين يؤكدان على ضرورة اعتماد جودة التحديث لتحقيق التميز في المدارس الابتدائية الاهلية كونها مدعوة نحو البحث عن أساليب حديثة وعلمية ادارية تمتاز بالفاعلية بعيداً عن السكون، والتي تساعد في رفع قدرات المدارس وكذلك تطوير عمل المدراء وجعلهم اكثر حداثة في العمل والتخلص من الاعمال الروتينية التقليدية فالتحديث الإداري عنصر فعال يأخذ على عاتقه تحقيق التميز لتصحيح مسار المدارس أثناء تعرضها لظواهر التغير الدائمة والتي تحدث فيها بوصفها نظماً اجتماعية ومؤسسات تطبيبيع اجتماعي لها اثر في جوانبها الاجتماعية والفنية ضمن المؤسسة ومع بيئتها بصيغة تأثيرات متبادلة تجعل لها تغيير في كل جوانبها أي ان هذا التغير في جانب من تلك الجوانب محفزاً لتغييرات ضرورية في كل الجوانب الأخرى وبما يضمن تحقيق التوازن والتوافق النسبي بينها

اهداف البحث: يهدف التعرف الى :

1. التحديث الاداري لدى مدراء المدارس الاهلية في محافظة بغداد من وجهة نظرهم
2. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التحديث الاداري لدى مدراء المدارس الاهلية من وجهة نظرهم وفق متغير الجنس (ذكور. اناث)
3. التميز الاداري لدى مديري المدارس الابتدائية الاهلية من وجهة نظرهم.
4. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التميز الاداري(ذكور .اناث)
5. العلاقة بين التحديث الاداري والتميز الاداري لدى مدراء المدارس الابتدائية الاهلية من وجهة نظرهم

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي في : مديري المدارس الابتدائية الاهلية بجانب (الرصافة2) في محافظة بغداد للعام الدراسي2024/2023.

تحديد المصطلحات:

التحديث الاداري: عرفه كلا من :-

1. **(الشريف,2013)** "هو عملية ادارية منظمة تهدف الى احداث التطوير او التغيير في الادوات الادارية واحداث العمل الاداري الفعال في المؤسسة من اجل الانتقال من وضع اداري الى وضع اداري اكثر تطور وفاعلية" (الشريف، 2013، صفحة 13)
2. **(العميان،2014)** " هو تلك العملية الادارية المخططة والمنظمة بصورة اكثر فاعلية وتكون مقصودة والتي تهدف الى جعل المؤسسة التربوية او المنظمة تتمكن من التغيير مع تغييرات البيئة الادارية من اجل تحقيق اهداف اكثر رصانة:" (العميان، 2014، صفحة 12)
3. (ابو النصر,2014) هو مجموعة من العناصر المنظمة والمتكاملة والتي تهدف الى تحسين جودة العمل في المنظمة وسلوكها ونظامها، من اجل تحسين فعالية المنظمة في حل مشاكلها وتحقيق اهدافها". (ابو النصر ، 2014، صفحة 61)
4. **(اللوزي، 2012)**"هو عبارة عن جهد مخطط ومنظم على مستوى عال من اجل تحقيق التميز في العمل داخل المنظمة ". (اللوزي، 2012، صفحة 21)

ثانيا: التميز الاداري.عرفه كل من:

1-(جاردنر، 1989): هو "الاجتهاد الدائم من اجل بلوغ اعلى المستويات في كل طور من اطوار الحياة، وفي كل درب من دروبها" (جاردنر ، 1989، صفحة 25)

2-(ابو النصر، 2008): "هو انجاز نتائج متفوقة وتجنب التعرض للخطأ او الانحراف قدر الامكان من خلال الاعتماد على وضوح الرؤية وتحديد الاهداف والتخطيط السليم، والتنفيذ السليم، والتقويم المستمر" (ابو النصر ، 2008، صفحة 1)

3. (Mirabile, 2008, mirabile). "هو مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات التي يمتلكها اصحاب الاداء المتميز". (Mirabile, 2008, p. 4)

خلفية النظرية والدراسات السابقة :

اولا: مفهوم التحديث الادراي:

ان عملية التحديث الاداري في جميع النواحي الادارية الاساسية و التي تتميز بها المنظمات التربوية المختلفة اصبحت ضرورة ملحه في ظل التطور الحاصل وبدون توقف عند نقطة معينة, اذ اصبحت عملية متاصله في ادارة المؤسسات المختلفة و التي تناولتها الادارة، وذلك لارتباطها بالعديد من العمليات التنظيمية مثل اعادة الهيكلية، والتطوير والاحلال والابدال والتخطيط الاستراتيجي الرئيس والاساسي ، (عبد السميع، 2003، صفحة 91).

فالتحديث الاداري بشكل عام يسعى الى تطوير عناصر واداء المؤسسة التربوية في نفس الوقت وزيادة مخرجاتها الابداعية ، ويعمل على تحسين القوى البشرية وتحسين ادائها، فهو عنصر يرفع من قدرات المؤسسة التربوية ، ويحدث انسجام لعمليات والاستراتيجيات ولثقافة المؤسسة والافراد والرؤساء و التجديد المستمر. (Neilsen, 1984, p. 4)

ويرى **(الصيرفي،**2007) في دراسته عن عملية التحديث الاداري بان التحديث يهدف الى تطوير قدرات مدراء المؤسسات المختلفة و تنمية قدرات الموارد البشرية والطاقات فيها ، وفي نفس الوقت يدعم اداء وكفاءة المؤسسة وخلق التعاون والمواءمة وزيادة الفاعلية الانتاجية و احتواء التغيرات الخارجية والتطورات التي تواكب الزمن ومعالجة المشكلات الداخلية بين عناصرها وذلك بهدف ايجاد المناخ الملائم لعمل المؤسسة (الصيرفي، 2007، صفحة 56)

مميزات التحديث الاداري في المؤسسة التربوية:-

1. **قيادة التغير والتطوير:** التحديث يعمل على احداث تطوير شامل بشكل مستمر ومتواصل ومواكبة التغييرات الاستراتيجية الحاصلة في العصر الالكتروني فهو يحدث نقله تغيير شمولي من اجل تحقيق اهداف المؤسسة .
2. **التحديث الاداري برنامج مخطط ومنظم :** يساهم التحديث الاداري في وضع قاعدة بيانات طويلة الامد والتي تتعلق بالتخطيط الاداري طويل الامد ، ووضع الاهداف، وتنفيذها

3. **العمل على حل المشكلات** : تتصف عملية التحديث الاداري ابتداء من مرحلة تشخيص العناصر ونقاط الضعف وانتهاء بمرحلة المتابعة والتقويم بأنها برامج فعلية وعملية موجهة نحوحل المشاكل التنظيمية في المؤسسة التربوية مما يعني انها لا تعمل في فراغ، بل تنصب على اهداف تسعى من خلالها الى تحسين الاساليب التشغيلية لتحقيق اهداف التنظيم.
4. **العملية** : يستند عنصر التحديث الاداري على قاعدة العناصر المتداخلة والهادفة من مداخل التفكير العلمي التي تزيد من فاعلية المؤسسةالتعليمية بصورة فعالة ، كما ان هذهِ المداخل مدعمة لممارسات وخبرات منهجية منظمة ومتناسقة.
5. **القدرة على التطوير وعلى تاكيد الابتكار**: وهي عنصر ملازم لعملية التحديث، وذلك من خلال ايجاد قدرات تطويرية افضل في عنصر التطوير والابتكار (العميان، 2014، صفحة 78)

أهمية التحديث الاداري في المؤسسات التعليمية :ـ

تشمل اهمية التحديث في المؤسسات التعليمية في الابعاد الأتية:-

1. **على مستوى الافراد**: نتيجة لتلكً للتطورات في السنوات الاخيرة في العصر الفكري الحديث من القرن العشرين زاد اهتمام علماء الادارة التربوية , في العناصر البشرية وعلاقات العمل وبرزت الدعوات الى اهمية الاهتمام بدور الافراد في المؤسسات التربوية ,المختلفة التي تشمل الطابع الاداري , من خلال تكييف بيئة العمل للافراد العالملين .
2. **على مستوى المؤسسة**: في ظل التغيرات التربوية والعلمية الهائلة التي اصبحت تميز بيئة الاعمال والمؤسسات اصبحت المؤسسات التربوية بحاجة الى التغيير والتكييف مع تلك التغييرات , وان المؤسسات التربوية في ظل هذا الوضع اصبحت مسؤولة عن التعامل مع احتياجات ورغبات العمل الاداري الناجح . (الغالبي، ٢٠١٠ ، صفحة 56)

أهداف التحديث الاداري في المؤسسة التربوية :

يطور التحديث الاداري من , كفاءة المؤسسة التربوية وفعاليتها .

1. يعمل على , تنمية القوى والموارد البشرية وتحسين ادائها.
2. يحرص التحديث الاداري على ايجاد بيئة ملائمة وناجحة.
3. يهدف التحديث الاداري الى عمل تنشيطات للعناصر المختلفة , مادية, وفنية, وبشرية.
4. يسعى الى رفع قدرة المؤسسة التربوية , على معالجة التغيرات الخارجية والداخلية والتي تؤثر الى تحسين قدرتها على مواجهة المشكلات المختلفة.
5. يرمي التحديث الاداري الى تغيير الثقافة السائدة في المنظمات بحيث تسود قيم التعاون واقتسام السلطة بين الرؤساء والمرؤوسين (السكارنو، 2009، صفحة 27)

مبررات التحديث الاداري في المؤسسات التربوية: -

1. عندما يواجه التنظيم الداخي للمؤسسة المشكلة وتشعر انها بحاجة حقيقية ماسة للتغير سواء كان ذلك على المستوى الشخصي اوعلى مستوى مجاميع او النظام الاداري في المدارس.
2. التطوير العلمي, والتربوي , والتكنولوجي,المذهل في المؤسسة المتمثلة بالمدرسة .
3. ان الاهمال وعدم الاهتمام بالمؤسسة يعمل هذا التحديث على عادة هيكلة الاجهزة الادارية كي لا يخسر بعض المرؤوسين من سعيهم لتحقيق الاهداف .
4. عملية وضع الرجل المناسب في المكان المناسب وهي عملية تحتاج الى معالجة فان التحديثِ يعمل على خلق مؤسسة بأكملها من اشخاص مناسبين (الخماسيه، 2013، صفحة 147).

أساليب وطرق التحديث الاداري الناجح لمديري المدارس :

1. **التأهيل والتدريب ومن ثم التطوير** :اذ ويركز التحديث على تدريب الافراد وتنمية مداركه، ليواكب التطورات الحاصلة في المجتمع.,
2. **الاختيار الناجح للعمل** : فهو يهتم بأختيار افضل المؤهلات البشرية والخبرات واستقطاب الكفاءات , التي لديها قدرات للعمل في المؤسسة.

3. الاجور والتحفيز المادي :من خلال جعل المؤسسة اكثر حيوية وعمل هادف فهو يفعل نظام المكافئة.

4. مدخل النظم الادارية الشاملة :وهودراسة المشكلات الفردية الجمعية فضلا عن نظم العمل واساليبه واهدافه بشكل مخطط وشامل لغايات التحديث الاداري في المؤسسة المدرسية (دودين، 2012، صفحة 144)

ثانيا: مفهوم التَمَيُّز الاداري:ـ

انشغلت العديد من الدراسات والبحوث بموضوع مفهوم التميز الاداري مما ادى ذلك الى اختلاف وجهات نظر الباحثين في موضوع هذا المفهوم فعلى سبيل المثال حددت مدرسة الادارة العلمية مفهوم الكفاءة على انه اساس للتميز الاداري بينما ركزت مدرسة العلاقات الانسانية على الحاجات الاساسية للعاملين ,اما النظريات الحديثة فقد ربطت التميز الاداري بعدة مصطلحات : مثل فاعلية الادارة في المؤسسة التي تركز على تحقيق الاهداف ,وجودة الحياة الادارية ,والمناخ ,والثقافة التنظيمية (المليجي، 2012، صفحة 10)

وان مفهوم التَمَيُّز في الإدارة التربوية والادارة المدرسية على حدا سواء يمكن ان يكون بمستويين ،كم تم اشارة له في الادب النظري، الاول التَمَيُّز على مستوى الافراد والذي يشتمل على طريقة وقدرة الفرد على انجاز العمل الاداري بصورة مميزة وناجحه تحقق اهداف المؤوسسة من خلال هذه الطريقة يسعى الفرد ان يحقق التفوق على نفسه وعلى الاخرين في ادارة المؤوسسة ويبتعد من خلالها بقدر الامكان عن التعرض للخطأ او الانحراف من خلال الاعتماد على وضوح الرؤية وتحديد الاهداف والتخطيط السليم والتنفيذ السليم والتقويم المستمر. (السلمي، 2002، صفحة 3)

خصائص التميز الاداري: ـ

وتتضمن خصائص التميز الاداري كل من الاتي:

1. وضوح وتحديد رؤية ورسالة المؤسسة والأهداف العامة للمؤسسة وان وضوح وتحديد رسالة وأهداف جميع الوحدات في المؤسسة. يوفر خطة إستراتيجية منظمة من قبل المدير.

للمؤسسات وخطط سنوية للوحدات مبينة على أسس علمية .

2. يعمل التميز الاداري على تواجد هيكلة واضحة ومحددة وهادفة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة .

3. يوفر وجود التميز الاداري العمل ضمن معايير جودة العمل الاداري محددة لجميع مجالات العمل في المؤسسة.

4. يعمل على ايجاد مستوى أداء مرتفع لجميع الإداريين والمشرفين والعاملين في المؤسسات .

5. توافر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسة, (حسن، 2011، صفحة 58)

معوقات التي تواجه القيادات في التَمَيُّزالاداري :

كثير من المؤسسات التربوية تعاني من مشكلات ومعوقات داخلية تقلل من قدرتها على رفع مستوى ادائها وتحقيق التَمَيُّز، فلا يمكن ان يزدهر التَمَيُّز مع غياب الإدارة الديمقراطية وسيادة الإدارة التقليدية واعتمادها على الممارسات البيروقراطية (Neilsen, 1984, p. 97). ومن اهم هذه المعوقات :ـ

.التقييد بالشكلية والقواعدوالانظمة .

.الخوف من الفشل في ادائهم المؤسسي.

. عدم تشجيع ودعم الابداع والابتكار والجودةوالتمكين الاداري في الأداء العمل المؤسسي.

. الخوف من التغيير والتجديد والمحافظة على الروتين.

.غياب الرؤية والرسالة الواضحة للمؤسسة .

.القيادة التقليدية والكلاسكية والروتنية.

.الإدارة البيروقراطية والاستبدة .

. عدم الاهتمام برضا الزبون المستفيد في المؤسسة التربوية . (وبراسكي، 2009، صفحة 126)

ثانيا : دراسات سابقة :

اولا: دراسات سابقة تناولت التحديث الاداري:

1 ـ دراسة(الزيديين، 2013):."اثر النمط القيادي في التحديث الاداري , في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر اعضا ئها"هدفت هذه الدراسة الى التعرف على النمط القيادي المتبع في التحديث الاداري في الجامعة الاردنية الهاشمية من وجهة نظر الكادر التدريسي، اذ تم اختيار عينة مكونة من (50) استاذ واستاذة , ومن ثم اعداد مقياس اشتمل على(63) وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، و الوسائل الاحصائية المناسبة وكانت نتائج الدراسة كالاتي:

. ان الافراد المتثملين بالقيادة الادارية يدركون اهمية التحديث الاداري بدرجة عالية

. يوجد فروق ذات دلالة احصائية لاستخدام النمط القيادي الاداري الحديث في الجامعة (الزيديين، 2013، صفحة 58)

2. دراسة (غياض، 2017) "مستوى فاعلية التحديث الاداري لدى مديري مدارس لديهم". وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقته بالتفكير الاستراتيجي" : اذ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى فعالية التحديث الاداري لدى مديري مدارس وكالة الغوث في غزة وعلاقته بالتفكير الاستراتيجي لديهم من وجهة نظر المعلمين اذ تم اختيار عينة مكونة من (8169) وعينة تكونت من (450) بطريقة عشوائية واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والوسائل الاحصائية المناسبة وكانت نتائج الدراسة مستوى فعالية التحديث الاداري لدى مديري المدارس مرتفعة، بوزن نسبي(79.60%)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى فعالية التحديث الاداري، لدى مديري المدارس تعزى إلى متغير الجنس باستثناء مجال تطوير المرافق والوسائل التكنولوجية، (غياض، 2017، صفحة 62)

3. دراسة (هونغ وآخرون Huang,2009 ،: et al)

"Using Organization Development Concept to Conduct Administrative Assessment of Health Promoting Schools in Taiwan: A Preliminary study".

استخدام مفهوم التحديث الاداري , في تقييم إلى المدارس المعززة للصحة المدرسية في مقاطعة تايوان : اذ تم اختيار (49) مدرسة ابتدائية المدارس المعززة للصحة المدرسية من كل أنحاء جزيرة تايوان للمشاركة في الدراسة. استعمال استبانة طورت من قبل فريق من الباحثين، فضلا عن المقابلة مع أفراد عينة البحث.**وكانت نتائج الدراسة على الوجه الاتي:**

- ان فاعلية مدخل التحديث الاداري في المدارس مرتفعة من أجل تقييم الأداء الإداري لمشاريع تعزيزالصحة المدرسية
- يعد مدخل التحديث الاداري المدرسي خطوة مهمة عند الشروع بتطبيق مشروع مدرسي جديد (غياض، 2017، صفحة 62)

ثانيا: **دراسات سابقة تناولت التميز الاداري:ـ**

1-دراسة الجعبري (2009): (دور إدارة التَمَيُّز في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية) : هدفت الدراسة الى التعرف على مدى فاعلية إدارة التَمَيُّز ومساهمتها في احداث تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال اعداد استبانة تم توزيعها على جميع افراد مجتمع الدراسة المتمثل في الإدارة العليا (رؤساء ونواب ومسؤولي وحدات الجودة والتخطيط والتطوير) وتم استخدام الوسائل الاحصائية الآتية: (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون) وقد توصلت الدراسة الى مجموعة نتائج منها:

1- درجة ممارسة عناصر الممكنات لإدارة التَمَيُّز متوسطة.

2- يوجد تفاوت بين مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية حسب ممارسة عناصر إدارة التَمَيُّز.

3- يوجد ارتباط ايجابي بين طبيعة ممارسة آلية عمليات التقييم الذاتي ونتائج تطبيق عناصر إدارة التَمَيُّز.

4- وجود اختلاف في ترتيب اهمية عناصر إدارة التَمَيُّز ونتائج الاعمال من وجهة نظر المبحوثين كأفراد ومن حيث مدى الممارسة الفعلية لتلك العناصر (الجعبري، 2009، صفحة 59)

2- دراسة (سهمود ،2013): (واقع إدارة التَمَيُّز في جامعة الاقصى وسبل تطويرها في ضوء الانموذج الاوربي للتَمَيُّز EFQM) : هدفت الدراسة الى الكشف عن واقع إدارة التَمَيُّز في جامعة الاقصى وسبل تطويرها وفق الانموذج الاوربي للتَمَيُّز EFQM، إذ تم ذلك من وجهات نظر اصحاب الوظائف الإشرافية (اعضاء مجلس الجامعة، مدراء الدوائر والوحدات، رؤساء الاقسام اكاديمية / ادارية)

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وتم استخدام اسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات الاولية كأداة للدراسة ولغرض وصف و تحليل البيانات بهدف تحقيق اهداف الدراسة واختبار فرضياتها استخدمت الوسائل الاحصائية الآتية: (الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، اختبار الفا كرونباخ، تحليل التباين الاحادي، اختبار شيفيه، اختبار كولوم جروف – سمرنوف).

وقد توصلت الدراسة الى مجموعة نتائج منها:

– مستوى تطبيق جامعة الاقصى لعناصر إدارة التَمَيُّز في ضوء الانموذج الاوربي للتَمَيُّز EFQM يقل عن (60%).

– وجود اختلاف في وجهات نظر اصحاب الوظائف الإشرافية عن مستوى تطبيق عناصر الانموذج الاوربي لإدارة التَمَيُّز يرجع لسنوات الخدمة في الجامعة.

– عدم وجود اختلاف في وجهات نظر اصحاب الوظائف الإشرافية عن مستوى تطبيق عناصر الانموذج الاوربي للتَمَيُّز في جامعة الاقصى يرجع للمؤهل العلمي (دكتوراه – ماجستير – دبلوم عالي – بكالوريوس – دبلوم متوسط) (سهمود، 2013، صفحة 43)

منهجية البحث والاجراءاته:.

اجراءات البحث: شملت هذه الاجراءات اتي قام بها الباحثان من اجل تحقيق اهداف البحث وتتضمن الاتي :

أولاً: منهج البحث: لاجل تحقيق أهداف البحث اتبع الباحثان منهجية علمية محددة , إذ اعتمد الباحثين على المنهج (الوصفي التحليلي) كونه, اكثر توافق مع البحث العلمي.

ثانياً: مجتمع البحث :

Article I. يتألف مجتمع البحث الحالي من مديري ومديرات في المدارس الاهليةالابتدائية في المديرية العامة للتربية(الرصافة 2) ، في محافظة بغداد للعام الدارسي (2023- 2024) ، اذ بلغ عددهم الكلي (195)مديرا ومديرة فبلغ(110)ذكور،(85) اناث والجدول (1)يوضح ذلك.

Article II.

Article III.

توزيع أفراد مجتمع البحث الحالي من مديري ومديرات في المدارس الاهليةالابتدائة في المديرية العامة للتربيةالرصافة الثانية(محافظة بغداد)

Article IV. مديرية تربية الرصافة / Article V.	Article VI. اعداد مديري مدارس الابتدائية الاهلية		Article VII. المجموع العام
	Article VIII. ذكور	Article IX. اناث	
Article X. الرصافة 2	Article XI. 110	Article XII. 85	Article XIII. 195

Article XIV.

Article XV.

Article XVI.

Article XVII.

Article XVIII. (المصدر اعداد الباحث)

Article XIX. **ثالثاً: عينة البحث :** تكونت عينة البحث الحالي من (50) مدير ومديرة ممن يعملون في المدارس الابتدائية الاهلية في (مديرية تربية الرصافة) 2، في محافظة بغداد ، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية بأعداد متناسبة وبلغ عدد (25) مدير و(25) مديرة, وقد بلغت نسبتها (27.6%) من مجتمع البحث الأصلي والجدول (2) يوضح ذلك.

توزيع افراد عينة البحث من من مديري ومديرات في المدارس الاهليةالابتدائة في المديرية العامة (للتربيةالرصافة2) محافظة بغداد

Article XX. مديرية تربية الرصافة / Article XXI.	Article XXII. اعداد مديري مدارس الاهلية		Article XXIII. المجموع العام
	Article XXIV. ذكور	Article XXV. اناث	
Article XXVI. الرصافة 2	Article XXVII. 25	Article XXVIII. 25	Article XXIX. 50

(المصدر اعداد الباحث)

اعداد تعليمات الاستبانة للتحديث الاداري والتميز الاداري:

اشتملت تعليمات الاستبانة الطرق والاساليب التي من خلالها تتم الاجابة على استبانة البحث وذلك من خلال وضع علامة (√) تحت البديل الذي يراه المستجيب مناسبا بين البدائل وهي (دائما احيانا , غالبا , ابدا . نادرا)وقد أكد الباحثان على سرية الإجابة, لم يطلب من المستجيب ذكر أسمه, و ان الإجابة لغرض البحث العلمي

الصدق Scale Validity:

لذا استخرج الباحثان انواع الصدق الآتية الظاهري, ومؤشرات صدق البناء والصدق العاملي.

1ـ الصدق الظاهري(Face Validity):

وهو يشمل ان الاستبانة تقيس ما اعدت لقياسه ظاهرياً، وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس التحديث الاداري في البحث الحالي من خلال عرضة على(7) من المحكمين المختصين في علم النفس والارشاد النفسي والتوجيه التربوي والقياس والتقويم للحكم على صلاحيته وطلب من كل محكم فحص فقرات كل مجالات المقياس

2ـ صدق البناء(Construchjt Validity):

يتضمن الطريقة المهمة في التحقق من الصدق في بناء المقاييس النفسية والتكوينات الفرضية تعد بمثابة خصائص يفرض انها تميز الافراد وينعكس اثرها في سلوكهم). ويشمل مدى قياس الاختبار لسمة او ظاهرة سلوكية معينة (الزوبعي، 1981، صفحة 43)

التطبيق النهائي :

بعد الانتهاء من اعداد استبانة التحديث الاداري والتميز الاداري بصورتها النهائية وزع الباحثان الاستبانة على افراد العينة المؤلفة من (50), مدير ومديرة وقد اجرى الباحث التطبيق بشكل مباشر على افراد العينة .

رابعاً – الوسائل الإحصائية:

تم الاستعانة بالحقيبة الاحصائية (spps). وتشمل :

1ـ **الاختبار التائي لعينة واحدة T–test:** تم لاستخراج دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي.

2ـ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T–test for two independent: وتم لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسي البحث باستخدام المجموعتين المتطرفتين.

3ـ معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient:

وتم لاستخراج معامل ثبات المقياس ولإيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية والعلاقة بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه.

عرض النتائج وتفسيرها:ـ

في هذا الفصل يعرض الباحثان النتائج التي تم توصل إليها في هذاالبحث والتي تتضمن التوصيات والمقترحات والاستنتاجات.

الهدف الأول :– على التعرف على التحديث الاداري لدى مدراء المدارس الابتدائية الاهلية من وجهة نظرهم .

ولاجل تحقيق هذا الهدف طبق الباحثان استبانة (التحديث الاداري) على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (50) مدير ومديرة وقد بلغ متوسط افراد العينة (205, 89) وبانحراف المعياري (343 . 16) والمتوسط الفرضي (84) درجة وبعد حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة على الاستبانه والمتوسط الفرضي باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهرت ان القيمة التائية المحسوبة (5,598) اذ تعد اكبر من القيمة الجدولية (1،96) عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (339)

جدول (1)

يبن الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي اداة المتغير للتحديث الاداري لافراد العينة.

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية*		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التحديث الاداري	50	89 .205	16,343	84	5،598	1،96	دالة

(المصدر من اعداد الباحث)

تشير النتائج وحسب الجدول اعلاه إلى أن مديري المدارس الابتدائية الاهلية لديهم سمة التحديث في ادارة مدراسهم، وهذا ما يدل بانهم يواكبون في اداء عملهم التحديث الاداري كونه يهيء البيئة الفعالة للابتكار وخلق قيمة والعمل الفعال ومن ثم المساعدة في تحقيق اهدافها التي من خلالها تستطيع ان تحقيق نتائجة مميزة ومخرجات ذات قيمة فعالة والتي تصل بها الى التكامل المنشود بين المدخلات البشرية والمادية في المؤسسة المدرسية .

الهدف الثاني على الفروق في التحديث الاداري تبعاً متغيري للجنس(ذكور، اناث)

الجدول (2)

يبين نتائج الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المدراء بحسب متغير الجنس على استبانة التحديث الاداري

المتغير	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التحديث الإداري	ذكور	25	124,500	17,818	317,481	198	10،336	2,57	دال عند مستوى دلالة(0,05)
	اناث	25	123,500	17,415	303,282				

(المصدر من اعداد الباحث)

من الجدول اعلاه يتضح ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في التحديث الاداري حسب الجنس إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة البالغة (10،336) ،وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2,57) وعند مستوى (0،05) وبدرجة حرية (198) وهذا يعني ان الذكور اكثر عمل من اجل التحديث الاداري في المدرسة وذلك لان متوسط البالغ (124,500) اكبر من متوسط الاناث البالغ (123,500).

3 . يهدف البحث التعرف على التميز الاداري لدى مديري المدارس الابتدائية الاهلية من وجهة نظرهم.

ولتحقيق الهدف الثالث طبقت لأداة على عينة البحث البالغة (50) فقد استخرج المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على استبانة التميزالاداري بلغ الوسط الحسابي (52،23) و درجة وبانحراف معياري مقدارة(10،296) درجة , وعند حساب دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط النظري للاستبانة الذي بلغ (62) درجة , وباستعمال لاختبار التائي لعينة واحدة(T. test sample-one) , إذ كانت القيمة التائية المحسوبة(18،083) اعلى من القيمة الجدولية (1،96) وعند مستوى دلالة (0,05) درجة وبدرجة حرية(399)، ظهر ان القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية

الجدول (3) .يبين لاختبار التائي لعينة واحدة بالاداة بالمتغير التميز الاداري

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية*		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التميز الاداري	50	52،23	10،296	62	18،083-	1،96	دالة

(المصدر اعداد الباحث)

ومن الجدول في اعلاه اتضح اجابات افراد العينة بان مديري المدارس الابتدائية الاهلية في يمتلكون التميز الاداري في اداء عملهم الاداري ، لذا فان تحقيق اهمية التميز الاداري المؤسسة يساعد في تحقيق عملية التنافس بين المديري المدارس من اجل السمو بجودة المدرسة وموارردها البشرية والذي بدوره يغيير دور المدير مجرد القيام بالواجبات الادارية الروتينية الى دور اكثر شمولا يشمل تطوير وتغيير الاساليب والانشطة التربوية.

من خلال ما تقدم من اهمية لهذا الموضوع فان الباحثين يؤكدان على ضرورة اعتماد جودة التحديث و التميز الاداري لدى مديري المدارس الاهلية كونها اتجاه يدعو نحو البحث عن أساليب حديثة وعلمية ادارية تمتاز بالفاعلية بعيداً عن السكون، والتي تساعد في رفع قدرات المدارس وكذك تطوير عمل المدراء وجعلهم اكثر حداثة في العمل والتخلص من الاعمال الروتينية التقليدية

الهدف الرابع :- نتائج الاختبار التائي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات افراد العينة بحسب متغير الجنس على اداة التميز الاداري

جدول(4)

المتغير	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التميز الإداري	ذكور	25	124,500	17,818	317,481	198	10,336	2,57	دال عند مستوى دلالة(0,05)
	اناث	25	12,330	17,415	303,282				

(المصدر اعداد الباحث)

من النتيجة في اعلاه تبين ان الاناث لديهم تميز اداري اكثر من الذكور وهذه النتيجة منطقية وتتماشى مع الطبيعة الفسيولوجية للذكور فضلا عن أنهن إلى انهم اكثر امكانية للعمل لساعات طويلة.

الهدف الخامس :-(العلاقة بين التحديث الاداري والتميز الاداري للعينة ككل تبعاً للجنس (ذكور ،الاناث)

الجدول (5)

يبن قيمة معامل الارتباط بين التحديث الاداري والتميز الاداري

العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين التحديث الاداري والتميز الإداري	القيمة التائية		الدلالة0،05
			المحسوبة	الجدولية	
الذكور	**25**	**0،538**	**10،151**	**1،96**	**دالة**
الاناث	**25**	**0،497**	**6،849**	**1،96**	**دالة**
العينة ككل	**50**	**0،536**	**12،666**	**1،96**	**دالة**

المصدر اعداد الباحث

بعد تطبيق الاداة على عينة مكونة من (50) مدير ومديرة من مديري المدارس الاهلية الابتدائية لمعرفة الفرق بين متغير التحديث الاداري والتميز الاداري تبعاً لمتغيير الجنس ارتباط بيرسون وفقد بلغ للعينة ككل (0،536) ولمعرفة الدلالة الاحصائية تم استخراج القيمة التائية المحسوبة وقد بلغت (12،666) وهي اكثر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1،96) وعند مستوى دلالة (0،05) وعلية فان العلاقة دالة إحصائية وهناك علاقة طردية كل ما زاد التحديث تزداد عملية التحديث الاداري ، لذا يعزوا الباحثين ان التحديث الاداري له اهمية كبيرة في خلق جودة التميز داخل المؤسسة المدرسية.

الاستنتاجات :-

في ضوء النتائج يستنتج الباحثان الاتي:

1-لقد تبين بأن المدراء لديهم عنصر التحديث الاداري .

2-ظهر بأن الذكوراكثرا عمل للتحديث من الاناث.

3- المدراء لديهم تميز اداري.

4-ظهر بأن الذكور لديهم اداء تميز اقل من الاناث.

5-وجود علاقة طردية بين التحديث والتميز زادت عملية التحديث الاداري زاد معها التميز الاداري في المدرسة.

التوصيات :.

1-ان تعمل المديريات باستمرار على اقامة الدورات وورش عمل وبرامج تدريبية لتأهيل الموظفين لمواكبة التطورات .

2- ان توفر وزارة التربية التقنيات الحديثة للموظفين من اجل العمل بجودة اكثر.

3-التوسيع في الدورات التدريبة التي تقيمها الوزارة من اجل اكتساب خبرات اكثر للعمل .

4-الإفادة من نتائج هذا البحث في تطوير اعمال الموظفين بشكل عام في المؤسسات التربوية الاخرى.

المقترحات:-

استكمالاً للبحث يقترح الباحثان التالي :-

1-إجراء دراسة مماثلة على عينات مختلفة مثل (رؤساء الاقسام ، رؤساء الجامعات ، المدرسين)

2-إجراء دراسة عن التحديث الاداري وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى مثل (لشفافية الادارية , التحفيز المعنوي)

المصادر

ابو النصر، مدحت . (2008). *أساسيات إدارة الجودة الشاملة* (المجلد 1). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

ابو النصر، مدحت. (2014). *أساسيات إدارة الجودة الشاملة* (المجلد 1). القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع.

جاردنر، جون. (1989). *التميز والموهبة والقيادة*. (محمد محمود رضوان، المترجمون) القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع .

الجعبري، تغريد عبد. (2009). *دور إدارة التَمَيُّز في تطوير اداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية , رسالة ماجستير – جامعة الخليل .*

حسن، خالد احمد. (2011). *دور عمليات إدارة الاداء في تميز المنظمات, رسالة ماجستير , الكلية التقنية الادارية*. بغداد.

الخماسيه، علي محمد. (2013). *الفكر المعاصر للتنظيم والإدارة* . القاهرة : مركز ويد سرفيس.

دودين، نبيل حسن. (2012). *السلوك الإنساني والتنظيي في إدارة الجودةالشاملة معهد الإدارة الجيزة*. مصر : دار الفكر للنشر.

الزوبعي، عبد الكريم. (1981). *الادارة اصول وتطبيقات*. مصر: مكتبة الانجلو المصري.

الزيديين، خالد عبد الوهاب هلال. (2013). *أثر النمط القيادي في التطوير التنظيمي في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية*. الاردن: جامعة الزرقاء عمادة البحث العلمي و الدراسات العليا.

سهمود، ايهاب عبد ربة. (2013). *واقع إدارة التَمَيُّز في جامعة الاقصى وسبل تطويرها في ضوء الا لنموذج الاوربي للتميز EFQM , رسالة ماجستير , جامعة الاقصى* . غزة .

السكارنو، غسان غريب سعد. (2009). *إدارة التَمَيُّز في القطا ع العام الاردني , رسالة ماجستير (غير منشورة) , جامعة اليرموك.*

السلمي، علي. (2002). *إدارة التَمَيُّز : نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة*. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

الشريف، عبد الرحمن. (2013). *المهارات السبع للنجاح*. القاهرة : مركز الخبرات المهنية للادارة.

الصيرفي، محمد. (2007). *التواصل الاداري* (المجلد 1). الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

عبد السميع، محمد. (2003). *الادارة أصول ومبادى وتطبيقات*. القاهرة : مكتبة عين شمس .

العميان، عبد العزيز نور. (2014). *منهجية التغيير في المنظمات*. الاسكندرية : الدار الجامعية.

الغالبي، علاء السيد. (٢٠١٠). *البرنامج التدريبي لمهارات التعامل مع الجمهور*. ابو ظبي: دار الفكر للنشر والتوزيع .
غياض، علي محمود. (2017). *إدارة الموارد البشرية* . القاهرة : كلية التجارة– جامعة عين شمس .
الكبيسي، عامر فيصل. (2017). *الفكر التنظيمي* . الدوحة : دار الشروق للطباعة والنشر .
اللوزي، علاء عبد الباري. (2012). ادارة الجودة الشاملة. *مجلة التدريب والتنمية جمعية التدريب والتنمية*.
الماشي، عبد الغفار . (1998). *الادارة ركيزة تحول الأحلام إلى واقع*. القاهرة : المؤتمر السادس للمعهد العالي.
المليجي، رضا ابراهيم. (2012). *إدارة التَمَيُّز المؤسسي (بين النظرية والتطبيق)* ..
وبراسكي، فان هورن. (2009). *الإدارة والقيادة والتميز*. (هند رشدي، المترجمون) القاهرة : كنوز للنشر و التوزيع.

Arabic Translated References:

Abdel Samie, Muhammad. (2003). *Management principles, principles and applications. Cairo*: Ain Shams Library.
Abu Al-Nasr, Medhat. (2008). *Fundamentals of Total Quality Management* (Volume 1). Cairo: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.
Abu Al-Nasr, Medhat. (2014). *Fundamentals of Total Quality Management* (Volume 1). Cairo: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.
Al-Amyan, Abdul Aziz Nour. (2014). *Methodology of change in organizations*. Alexandria: University House.
Al-Ghalibi, Alaa Al-Sayed. (2010). *Training program for public dealing skills*. Abu Dhabi: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.
Al-Jaabari, Taghreed Abd. (2009). *The role of excellence management in developing the performance of higher education institutions in the West Bank*, Master's thesis - Hebron University.
Al-Khamsiya, Ali Muhammad. (2013). *Contemporary thought of organization and management*. Cairo: Weed Service Center.
Al-Kubaisi, Amer Faisal. (2017). *Organizational thought*. Doha: Dar Al Shorouk for Printing and Publishing.
Al-Lawzi, Alaa Abdel-Bari. (2012). *Total Quality Management*. Training and Development Journal, Training and Development Association.
Al-Mashi, Abdul-Fagar. (1998). *Management is the pillar of turning dreams into reality*. Cairo: Sixth Conference of the Higher Institute.
Al-Meligy, Reda Ibrahim. (2012). *Managing institutional excellence* (between theory and practice).
Al-Salami, Ali. (2002). *Managing excellence: management models and techniques in the knowledge era*. Dar Gharib for printing, publishing and distribution.
Al-Sayrafi, Muhammad. (2007). *Management Communication* (Volume 1). Alexandria: Dar Al Wafaa for Printing and Publishing.
Al-Scarno, Ghassan Gharib Saad. (2009). *Managing excellence in the Jordanian public sector*, Master's thesis (unpublished), Yarmouk University.
Al-Sharif, Abdul Rahman. (2013). *The seven skills for success. Cairo*: Center for Professional Expertise for Management.
Al-Zubaie, Abdul Karim. (1981). *Management principles and applications*. Egypt: Anglo-Egyptian Library.
Brasky, Van Horn. (2009). *Management, leadership and excellence*. (Hind Rushdi, The Translators) Cairo: Kunooz for Publishing and Distribution.
Dodin, Nabil Hassan. (2012). *Human and organizational behavior in total quality management, Giza Management Institute*. Egypt: Dar Al-Fikr Publishing.

Gardner, John. (1989). *Excellence, talent and leadership.* (Mohamed Mahmoud Radwan, The Translators) Cairo: International House for Publishing and Distribution.

Ghayyad, Ali Mahmoud. (2017). *Human Resource Management* . Cairo: Faculty of Commerce - Ain Shams University.

Hassan, Khaled Ahmed. (2011). *The role of performance management processes in organizational excellence*, Master's thesis, Administrative Technical College. Baghdad.

Mirabile. (2008). *industal and general administration (genera intimation l management.*

Neilsen. (1984). *dubrin applying psychology (n.j.prentico.lnc.4.ed.*

Sahmoud, Ihab Abd Raba. (2013). *The reality of excellence management at Al-Aqsa University and ways to develop it in light of the European Excellence Model EFQM, Master's thesis, Al-Aqsa University*. Gaza .

Zaidis, Khaled Abdel Wahab Hilal. (2013). *The impact of leadership style on organizational development at the Hashemite University from the point of view of faculty members. Jordan*: Zarqa University, Deanship of Scientific Research and Postgraduate Studies.

استبانة التحديث الاداري بصيغتها النهائية

حضرة المدير..... المحترم.

حضرة المدير..... المحترمة

يروم الباحثين اجراء دراسة بعنوان (التحديث الاداري لدى مدراء المدارس الابتدائية الاهلية من وجهة نظرهم) ولاجل تحقيق اهداف البحث فقد وجه استبانة لجمع المعلومات التي تساعد في تعزيز نتائج البحث لذا يرجى الاجابة عن الفقرات التي تجدونها تنطبق على الموضوع واختيار البديل المناسب وذلك بوضع علامة (√)ملاحظة الاستبانة لاغراض البحث فلاداع لذكر الاسم .

مع فائق الشكر والتقدير لتعاونكم معنا

ت	الفقرات	دائما	احيانا	نادرا	ابدا
1	اشجع على تبادل المعارف والخبرات				
2	احث التدريسيين للمشاركة في الدورات التدريبية.				
3	اعتمد الادارة اللامركزية في العمل				
4	افوض جزءا من الاعمال الى الاخرين				
5	امكن التدريسيين في المشاركة في صنع القرار				
6	اعطي الحرية في اختيار الطريقة والاسلوب في اداء الاعمال للاخرين				
7	احترم قرارات الاخرين في تنفيذ الاعمال				
8	اشجع التفكير العلمي لاستيعاب التحديات البيئية				
9	اعمل على استخدام التقنيات الحديث في الادارة				
10	اشرك التدريسيين بالخطط المرسومة				
11	اراعي في تخطيط الاداء متطلبات				
12	اشارك العامين في المؤسسة المدرسية في تخطيط .				
13	اوازن بين السلطة والمسؤولية				
14	احدد بدائل لعالجة الانحرافات				
15	انمي القدرة على التقييم الذاتي طرق الاداء الأمثل				
16	استفاد من التغذية الراجعة عند وضع خطط جديده				
17	اواكب المستجدات في مجال عمله				
18	احرص على المناخ التنظيمي في المدرسة				
19	اسعى الى تقسيم المهمام بين المهامين				
20	اضع خطط مستقبلية تتضمن التغيير				

21	اشكل لجان عمل لمتابعة تنفيذ قرارت المدرسة				
22	اقسم المهام بين المعلمين				
23	اشارك اراء جميع المعلمين				
24	احرص على ادخال تقنيات حديثة في المدرسة				
25	العمل على جعل المدرسة اكثر نموذجا				

استبانة التميز الاداري بصيغتها النهائية

حضرةالمدير... .....المحترم

حضرة المديرة... .....المحترمة

بين يديكم مجموعة من الفقرات التي تمثل انطباعكم عن عمل المدير داخل المدرسة يرجى التفضل باختيار البديل الذي تجدوه مطابق وفق رؤويتكم وذلك بوضع علامة (√) امام البديل علما انها لاغراض البحث العلمي فلاداع لذكر الاسم.

مع الشكرالتقدير الفائق

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
1	اضع اهداف ادارية في ضوء الحداثة الادارية المعاصره					
2	اضع خطط استراتيجية وفق نقاط القوة والضعف في الاداء الاداري والتربوي للمدرسين					
4	استخدم المرونة في العمل داخل المدرسة لمواجهة اي طارئ في العمل					
5	اعمل بروح الفريق الواحد					
6	احرص على التميز الاداري في ادارة المدرسة وينعكس ذلك على مخرجاتها					
7	اعمل على التوجه لارضاء المعلمين					
8	ملتزم باخلاقيات العمل داخل المدرسة					
9	اشجع الابتكار والتفكير المبدع لدى التلاميذ					
10	اؤمن بأن التميز في العمل معيار للتطور في المدرسة					
11	اتمتع بقوة الارادة					
12	اعمل على وضع اهداف طويلة الامد .					
15	اضفاء روح المرح والابتسامة داخل بيئة العمل					
16	اعمل على تحسين العلاقة بين الطلبة والمعلمين					
17	امارس مهام التخطيط السليم لجميع الامور داخل المدرسة					
18	اراعي العدالة بين جميع العاملين في المدرسة					
19	اعمل باستمرار على تقويم العاملين في المدرسة					
20	احرص على حصول الكادر التدريسي على الدورات التدريبية التي تعدها مديرية التربية					
21	اطبق اسلوب الادارة المدرسية بالاهداف					
23	التزم بمفاهيم ومبادى الادارة المدرسية					
24	احرص على ان يكون قدوة مبدعة المعلمين والتلاميذ على حد سواء					
25	امتلك رؤية كاملة عن العمل داخل وخارج المدرسة					

العينات في العلوم الاجتماعية وطرق سحبها

أ.د. هاني جرجس عياد
كلية الآداب والعلوم الإنسانية – الجامعة الأفروآسيوية

ملخص

يجمع كثير من الإحصائيين والباحثين على أن تحديد نوع العينة المختارة التي يجب أن تتوفر فيها صفة إعطاء نتائج ذات دقة معينة بأقل تكاليف ممكنة أو بأعلى دقة بتكاليف محددة يتوقف على طبيعة الدراسة ونوعية وتركيب المجتمع الذي ستسحب منه العينة والوسيلة أو الأداة المستخدمة في جمع البيانات، ووجهة نظر الباحث نفسه.

ويمكن تصنيف العينات على أساس عامل العشوائية في الاختيار إلى قسمين رئيسين: القسم الأول يشمل العينات العشوائية التي يعتمد الباحث في تصميمها على نظرية الاحتمالات في إعطاء الفرص المتكافئة لمفردات المجتمع لأن تظهر في العينة، أما القسم الثاني فيتضمن العينات العمدية (غير العشوائية) والتي يكون فيها تحيز الباحث واضحا في اختيار مفردات العينة وذلك عن طريق إعطاء فرص غير متكافئة للمفردات نتيجة تعمده اختيار بعض المفردات دون غيرها من مفردات المجتمع الذي يريد معاينته. ولكل من القسمين أنواع متعددة ومتنوعة من العينات.

الكلمات المفتاحية: العينات , العلوم الاجتماعية ,طرق سحبها

Abstract

Many statisticians and researchers agree that determining the type of sample chosen that must be capable of giving results with a certain accuracy at the lowest possible costs or with the highest accuracy at specific costs depends on the nature of the study, the type and composition of the population from which the sample will be drawn, the method or tool used in collecting data, and the destination. The researcher looked at himself Samples can be classified on the basis of the randomness factor in selection into two main sections: The first section includes random samples, the design of which the researcher relies on probability theory in giving equal opportunities to members of the population to appear in the sample, while the second section includes intentional (non-random) samples in which The researcher's bias is evident in choosing the sample items by giving unequal opportunities to the items as a result of his intentional selection of some items and not others from the items of the population he wants to examine. Each of the two sections has multiple and diverse types of samples

مقدمة

بعد أن ينتهي الباحث من اختيار مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومنهجها، وصياغة أدوات جمع البيانات مسترشدا بأسلوب البحث المحدد الذي يسير وفقه البحث، يحاول أن يجمع أقصى ما يمكن جمعه من البيانات، بحيث لا يترك شيئا ذا أهمية، ولو قليلة، دون بحث وتدقيق. وللوصول إلى هذه البيانات يجد الباحث أمامه أحد طريقين: إما أن يجمع البيانات عن طريق الحصر الشامل، وهذا الطريق هو ما يطلق عليه، عادة، أسلوب التعداد، وإذا لم يتيسر له جمع البيانات عن جميع أفراد المجتمع الأصلي فإنه يضطر إلى اختيار عينة، وهذا ما يطلق عليه أسلوب العينات[1].

ومثال ذلك إذا أردنا معرفة متوسط الأجر لعمال صناعة معينة مثل صناعة المنسوجات. فإن أسلوب الحصر الشامل يتطلب منا الحصول على معلومات عن كل عامل من عمال هذه الصناعة. وهذا يتطلب وقتا وجهدا كبيرين وخاصة إذا كان عدد العمال في هذه الصناعة كبيرا أو كانت مصانع النسيج منتشرة في مناطق متفرقة متباعدة، ويتحتم علينا في الحصر الشامل مقابلة كل عامل على حدة وسؤاله عن أجره وتسجيل ما نحصل عليه من بيانات، ثم تجميع هذه البيانات وتحليلها لاستخلاص ما نريده من معلومات وحساب متوسط الأجر. في مثل هذه الحالات نجد أن أسلوب الحصر الشامل يكبدنا مشقة وتكاليف باهظة، ويحتاج إلى وقت ومجهود كبيرين، فضلا عن أننا قد نقع في خطأ التحيز مما يترتب عليه أننا لا نحصل على المتوسط الحقيقي للأجر بعد كل ما نواجهه من مشقة.

ونتيجة لذلك، تستخدم العينات بشكل رئيسي في البحث لتوفير الوقت والمصاريف والطاقة المبذولة في إجراء البحث وإتمامه، فإذا كانت الميزانية الخاصة بإجراء البحث أو الوقت المحدد له أو أعداد الباحثين ونوعهم لا يكفي لتنفيذ الحصر الشامل لمجتمع البحث، فإنه يمكن اللجوء إلى عينة البحث لدراسة خواص مجتمع البحث الأصلي، وفي كثير من الأحيان، وعلى الرغم من توفر العوامل الثلاثة السابقة، إلا أن الباحثين يلجؤون إلى الاعتماد على عينة البحث، وذلك لتوفير الوقت والجهد، كما يمكنهم اللجوء إلى تحسين توجيه القدرات المادية والفنية واستغلالها.

وبعد أن يتم اختيار أسلوب العينة بدلا من إجراء التعداد، يكون القرار الرئيسي التالي هو تحديد ما إذا كان سيتم اختيار تصميم عينة عشوائية أو تصميم عينة غير عشوائية. وتعد العينة العشوائية أسلوب معاينة يعطي كل عنصر في المجتمع المستهدف احتمالا معروفا وغير صفري لاختياره في العينة. وفي حالة عدم توفر هذا الشرط، يكون أسلوب العينة هو أسلوب معاينة غير عشوائية. وعلى ذلك فإن العينة غير العشوائية هي أسلوب معاينة لا يعطي بعض العناصر في المجتمع فرصة للظهور في العينة[2].

ويشير مصطلح «معروف» في تعريف تصميم العينة العشوائية ضمنيا إلى أن حجم المجتمع يكون معروفا عند اختيار العينة، ويمكن حساب احتمال اختيار أي عنصر من عناصر المجتمع في العينة. كما يشير مصطلح «غير صفري» في تعريف العينة العشوائية ضمنيا إلى أنه في الوقت الذي يتم فيه اختيار العينة، فإن كل عنصر في المجتمع يكون له فرصة للاختيار ضمن العينة. ولا توجد حاجة إلى أن يكون لكل عنصر في المجتمع المستهدف احتمال متساو في الاختيار، ومع ذلك، لابد أن يكون لكل عنصر فرصة في الاختيار في العينة.

وفي الواقع، يعتبر أسلوب العينات من أعظم المشكلات التي يجابهها علماء المناهج لأنه يتوقف على العينة المنتقاة، كل قياس أو نتيجة يخرج بها الباحث. والباحث عند اختيار العينة لا يقوم بهذا الاختيار دون التقيد بنظام أو وسيلة علمية خاصة، بل إن هناك شروط ينبغي توافرها في العينة حتى نستعيض بها عن المجتمع الأصلي الكبير، أجمعت معظم المصادر أنه يمكن تلخيصها في شرطين أساسيين[3]:

- أن تكون ممثلة لجميع الصفات الموجودة في مجتمع البحث بنسبة وجودها فيه.
- أن تحتفظ فيها هذه الصفات بعلاقات بعضها بالبعض بنفس الشكل الذي تتخذه في مجتمع البحث.

ومن هنا يمكن القول إن إمكانية تعميم نتائج الدراسة البحثية تعتمد في الأساس على مدى تمثيل العينة المختارة لمجتمع البحث، فكلما كانت العينة المختارة تمثل المجتمع تمثيلا صادقا من حيث الخصائص والسمات النوعية والكمية والكيفية، كلما زاد صدق وفعالية نتائج البحث وزادت إمكانية تعميمها على مجتمع البحث. ولذا يجب على الباحث أن يفاضل بين الطرق المختلفة لاختيار العينة التي تعطيه أدق النتائج بأقل التكاليف، ولن يتيسر ذلك إلا إذا كان ملما إلماما كافيا بالطرق المختلفة لاختيار العينات من حيث أنواعها وصفاتها، ومميزاتها وحدودها وحالات استخدامها، خاصة وأن البحث بطريقة العينة أصبح ضرورة من الضرورات التي تقتضيها الظروف العملية المحيطة بالبحث.

ومن الحري توكيده أن نجاح استخدام وتطبيق أسلوب المعاينة على يتوقف عدة أمور هامة هي: تقدير حجم العينة، كيفية اختيار مفردات العينة من المجتمع، وتحديد نوع العينة، وفيما يلي مناقشة تفصيلية لكل منها على حدة:

1- تقدير حجم العينة

يعد اختيار حجم العينة قرارا مهما جدا، لذا يتعين على الباحث أن يأخذ في اعتباره كل العوامل ذات الصلة، كما يجب عليه ألا يضيع الوقت والمال في اختيار عينة ذات حجم كبير جدا، أو الإخفاق في تحقيق أهداف الدراسة بسبب حجم العينة الصغير جدا.

ويجمع الكثير من الإحصائيين والباحثين على أن حجم عينة البحث يتوقف على الغرض من البحث، ومدى تباين الظواهر المختلفة في قطاعات المجتمع، وإطار العينة (أي الجمهور الأصلي)، والمعلومات المتاحة التي يمكن استخدامها في التعميم، ودرجة التكاليف، ودرجة الدقة المطلوبة في البحث، يجمعون على هذه الأبعاد في تحديد جمهور البحث دون أن يضعوا حدا معينا على أساس علمي أو إحصائي يحدد الحجم المناسب للعينة[4].

إذ تشير المبادئ التوجيهية لاختيار حجم العينة إلى أن هناك عوامل مثل: كون هدف الدراسة استطلاعيا، والتقليل من العبء الملقى على عاتق المشاركين في الدراسة، وتجانس المجتمع، وانتشار المجتمع، ومحدودية الموارد تقترح أخذ عينة ذات حجم أصغر

بدلا من عينة ذات حجم كبير. ومن الناحية الأخرى تقترح عوامل مثل: تصميمات البحوث الكمية، والبحوث غير التجريبية، والبحوث الطولية وتصميم تحليل البيانات المعقدة والتفصيلية أخذ عينة ذات حجم أكبر بدلا من عينة ذات حجم أصغر.

إذن، وبناء على ما سبق، يرتبط حجم العينة مباشرة بعاملين رئيسيين: التوجه النظري الذي يوجه البحث، وطبيعة المجتمع المستهدف. وهذان هما المحددان الرئيسان لحجم العينة، من ناحية منطقية في الأقل. وتم اقتراح استخدام قواعد الحساب التقريبي والمعتمدة على الخبرة في حالة تصميمات العينات غير الاحتمالية، واستخدام الصيغ الإحصائية في حالة تصميمات العينات الاحتمالية. وتأخذ الصيغ الإحصائية في الاعتبار عوامل مثل: فترات الثقة، ومستوى المعنوية، ومستوى القوة، وحجم التأثير. ويتعين أن يتم حساب حجم العينة النهائي بعد إجراء تعديلات وفقا لمعدل الحدوث، ومعدل عدم الإجابة، وعامل تصحيح المجتمع المحدود، وتأثير التصميم، والاستنزاف أو معدل الوفيات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه إذا استخدم الباحث العينة غير العشوائية، على الرغم من أن النظريات الإحصائية لا تستخدم في تحديد حجم العينة، يمكن للباحث أن يأخذ في الاعتبار قواعد الحساب المعتمدة على الخبرة والتجربة المستخدمة في تحديد حجم العينة، وخصوصا الطرق غير الإحصائية مثل قواعد الحساب التقريبي المعتمد على الخبرة. وتشمل أحجام العينات النموذجية لمختلف أنواع تصميمات البحوث ما يلي[5]:

- بحوث دراسة الحالة: من ثلاثة إلى خمسة مشاركين.
- البحوث الفينمولوجية: من ستة إلى عشرة مشاركين.
- بحوث النظرية المجذرة: من خمسة عشر إلى ثلاثين مشاركا.
- البحوث الاثنوجرافية: من (35) إلى (50) مشاركا.
- بحوث المجموعة البؤرية: من (3) إلى (12) مجموعة بؤرية اعتمادا على نوع المشاركين، ومن (6) إلى (12) مشاركا لكل مجموعة بؤرية.
- البحوث التجريبية: من (15) إلى (30) مشاركا لكل مجموعة.
- البحوث المسحية، موضوع واحد لمجتمع محلي أو دراسة قومية: من (400) إلى (2500) مشارك.
- البحوث المسحية، موضوع متعدد، دراسة قومية: من (10000) إلى (15000) مشارك.
- البحوث الاستكشافية، والدراسة الاستطلاعية، والاختبار المبدئي أو الأولي: من (20) إلى (150) مشاركا.
- البحوث الارتباطية: (30) مشاركا.
- بحوث تتضمن تحليلات مجموعات فرعية رئيسية: (100) مشارك.
- بحوث تتضمن تحليلات مجموعات فرعية ذات أهمية قليلة: (30) مشاركا.
- بحوث التسويق، واختيار المنتج: من (200) إلى (2500) مشارك.
- حجم المجتمع الذي يزيد عن (200000) وحتى (400000)، يتم اختيار (1500) مشارك.

أما إذا ما تم استخدام العينة العشوائية، لا يكون من الضروري الاعتماد على الأعراف وقواعد الحساب التقريبي المعتمدة على الخبرة لتحديد حجم العينة. ويمكن للباحث استخدام الصيغ الإحصائية المعتمدة على النظريات الاحتمالية. وتختلف الصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة من مشكلة بحثية إلى أخرى بطبيعة الحال. فإذا كان الباحث يجري دراسة وصفية بهدف تقدير معالم المجتمع، يجب عليه استخدام الصيغ الخاصة بحساب فترات الثقة لهذه التقديرات. ويصف مستوى الثقة الذي تقع فيه معالم المجتمع ضمن فترة الثقة حول التقدير. وإذا أجرى الباحث دراسة تحليلية أو بحثا تجريبيا بهدف تقدير معنوية أو دلالة الفروق بين مجموعات فرعية، يتعين عليه استخدام الصيغ الخاصة باختيار الدلالة الإحصائية لمثل هذه الفروق.

وفي كثير من الأحيان لا يجد الباحث بيانات وافية عن عدد أفراد المجتمع الإحصائي الذين سيسحب من بينهم عينة البحث، وذلك لكبر حجم هذا المجتمع، أو لعدم توافر إحصاءات رسمية عن أفراده، وفى هذه الحالة يمكن تحديد حجم العينة المطلوب سحبها من مجتمع إحصائي كبير باستخدام المعادلة الآتية[6]:

$$\text{حجم العينة (ن)} = \frac{{}^{2}Z}{{}^{2}\text{خ م}} \times \text{ف (1- ف)}$$

حيث إن:

Z: القيمة المعيارية عند مستوى ثقة معين وهى في جميع أحوال الأبحاث تأخذ أحد رقمين:

- Z = (1,96)عند مستوى دلالة(0.05)أو مستوى ثقة(95%).
- Z = (2,58)عند مستوى دلالة(0.01)أو مستوى ثقة(99%).

خ م: الخطأ المعياري المسموح به وهو أيضا في جميع أحوال الأبحاث يأخذ أحد قيمتين:

- خ م = (0.05)عند مستوى ثقة(95%).
- خ م = (0.01)عند مستوى ثقة(99%).

ف: هي درجة الاختلاف بين مفردات المجتمع الإحصائي وقد اصطلح العلماء على وضعها بقيمة ثابتة أي إن قيم ف = (0.5)دائما.

• **مثال:** أوجد حجم عينة من مجتمع إحصائي غير معلوم إذا علمت أن مستوى الثقة المطلوب توافره في البيانات هو (95%).

• **الحل:**

$$\text{حجم العينة (ن)} = \frac{{}^{2}Z}{{}^{2}\text{خ م}} \times \text{ف (1- ف)}$$

$$\text{حجم العينة (ن)} = \frac{{}^{2}1.96}{{}^{2}(0.05)} \times 0.5\ (0.5 -1)$$

حجم العينة (ن) = 1536,64 × 0,25 = 384,16 مفردة.

نقرب الكسر لأقرب عدد صحيح فيصبح حجم العينة = 385

وعند حساب حجم العينة من مجتمع إحصائي معلوم، بمعنى إننا نعرف عدد الأفراد الذين يتكون منهم ذلك المجتمع، فإننا نتبع الخطوات التالية[7]:

- نحسب حجم العينة على أساس أن حجم المجتمع الإحصائي غير معلوم وذلك بالعملية الحسابية السابقة.
- نقوم بعد ذلك بتصحيح حجم العينة ، وذلك باستخدام معادلة تصحيح العينة كالاتي:

$$\text{حجم العينة}= (\text{ن}_1) \div (1 + \frac{\text{ن}_1 - 1}{\text{ن}})$$

حيث إن:

- ن_1: حجم العينة من مجتمع غير معلوم.
- ن: حجم المجتمع الإحصائي.

• **مثال:** أوجد حجم عينة من مجتمع إحصائي حجمه (15000) مفردة، إذا علمت أن مستوى الثقة المطلوب توافره في البيانات هو (95%).

• **الحل:**

- **الخطوة (أ): حساب حجم العينة من مجتمع غير معلوم**

$$\text{حجم العينة } (ن_1) = \frac{^2Z}{^2خ م} \times ف\ (1- ف)$$

$$\text{حجم العينة } (ن_1) = \frac{^2(1.96)}{^2(0.05)} \times 0.5\ (1-0.5)$$

حجم العينة $(ن_1) = 1536,64 \times 0,25 = 384,16$ مفردة.

نقرب الكسر لأقرب عدد صحيح فيصبح حجم العينة (ن1) = 385

- **الخطوة (ب): تصحيح حجم العينة**

$$\text{حجم العينة} = (ن_1) \div (1 + \frac{1 - ن_1}{ن})$$

$$\text{حجم العينة} = 385 \div (1 + \frac{1 - 385}{15000})$$

حجم العينة = 375,39

نقرب الكسر لأقرب عدد صحيح فيصبح حجم العينة= 376 مفردة

هذا، ولم يعد يمثل اختيار حجم عينة البحث في الوقت الحالي مشكلة عويصة. فالحاسب الآلي يمكن أن يقدم لنا مقترحات عديدة بهذا الخصوص، كما أن بعض العلماء قد بذلوا جهدا طيبا في إعداد جداول جاهزة للتغلب على المشكلات المتعلقة بتلك المسألة من ذلك على سبيل المثال جدول حجوم العينات الذي أعده Hush وزميله Backstorm والذى طوره وأضاف إليه Cole[8]. والجدول التالي يبين حجم العينة المناسب عند مستويات مختلفة من مجتمع الدراسة الأصلي[9]:

جدول (1) يبين حجم العينة المناسب عند مستويات مختلفة من مجتمع الدراسة الأصلي

حجم المجتمع الأصلي	حجم العينة المناسب	حجم المجتمع الأصلي	حجم العينة المناسب
10	10	550	226
30	28	650	242
70	59	900	269
110	86	1100	285
170	118	2000	322
210	136	6000	361
250	152	15000	375
360	186	75000	382
420	201	1000000	384

وقد يقرر الباحث إجراء دراسته على عدد معين من الأفراد، وفي هذه الحالة، التي يحدد فيها الباحث حجم العينة بطريقة تخمينية أو يفرض عليه من الجهة المستفيدة بالدراسة، نجده يميل إلى محاولة تحديد نسبة الخطأ في حجم العينة حتى يطمئن إلى أن البيانات التي سيحصل عليها وإلى أن النتائج التي سيتوصل إليها تتمتع بمستوى عالي من الثقة. وتتحدد نسبة الخطأ في العينة وفق المعادلة التالية[10]:

$$\text{خطأ العينة} = Z \times \sqrt{\frac{\text{ف}(1-\text{ف})}{\text{ن}}}$$

حيث إن:

Z: القيمة المعيارية عند مستوى ثقة معين وهي في جميع أحوال الأبحاث تأخذ أحد رقمين:

- Z = (1,96)عند مستوى دلالة(0.05)أو مستوى ثقة(95%).
- Z = (2,58)عند مستوى دلالة (0.01)أو مستوى ثقة(99%).

ف: هي درجة الاختلاف بين مفردات المجتمع الإحصائي وقد اصطلح العلماء على وضعها بقيمة ثابتة أي إن قيم ف = (0.5)دائما.

ن: عدد مفردات العينة.

• **مثال:** إذا كان لدينا عينة حجمها (600) مفردة سحبت من مجتمع إحصائي كبير العدد، فما هي نسبة الخطأ المتوقعة في هذه العينة عند مستوى ثقة بنسبة(95%) في البيانات؟

• **الحل:**

$$\text{خطأ العينة} = Z \times \sqrt{\frac{\text{ف}(1-\text{ف})}{\text{ن}}}$$

$$\text{خطأ العينة} = 1.96 \times \sqrt{\frac{0.5\ (1-0.5)}{600}}$$

$$\text{خطأ العينة} = 1,96 \times 0,0240 = 0,04$$

$$\text{نسبة الخطأ المعياري المتوقعة} = 0,04 \times 100 = \%4$$

والذي تجدر الإشارة به هنا أن خلاصة الخبرات والتجارب قد أظهرت أن حجم عينة في حدود(10%)إلى (15%)من حجم المجتمع الأصلي يبدو ملائما في معظم الدراسات والبحوث[11]. وقد يتطلب في بعض البحوث اختيار ثلاثة حلول تعالج مشكلة تحديد حجم العينة هي:

- إجراء دراسة استطلاعية أولية قبل القيام بالدراسة الميدانية.
- الاستفادة من خبرات الدراسات السابقة المتشابهة حول حجم العينة وعلاقاتها بالمجتمع.
- الاستعانة بخبير إحصائي يساعد في تقرير الحجم المطلوب.

2- اختيار مفردات العينة

هناك بعض الخطوات الأساسية التي يجب أخذها في الاعتبار عند إجراء معاينة نسرد أهمها فيما يلي:

أ- تعريف المجتمع المستهدف

ينبغي قبل إجراء اختيارات العينة، أن يتم تعريف المجتمع المستهدف (مجموعة العناصر التي يرغب الباحث أن يطبق عليهم نتائج دراسته). فعدم تعريف المجتمع المستهدف بوضوح قد يؤدي إلى التحيز في تحديد المجتمع (التحيز المنهجي ينتج عن عدم التطابق

بين تعريف المجتمع المستهدف والمجتمع الفعلي المدروس). لذا لابد أن يكون لدى الباحث تعريف واضح غير ملتبس للمجتمع المستهدف قبل إجراء اختيارات العينة.

إن تعريف المجتمع المستهدف يجب أن يحدد معايير واضحة لإدراج واستبعاد عناصر المجتمع في الدراسة. بمعنى، أنه لابد أن يحدد بوضوح العناصر التي تدرج في دراسة المجتمع المستهدف وتلك التي تستبعد من الدراسة. ولابد أن تكون معايير الإدراج والاستبعاد محددة. ومعايير الإدراج هي مجموعة الشروط التي يجب توافرها للمشاركة في الدراسة، في حين أن معايير الاستثناء أو الاستبعاد هي مجموعة الشروط التي لا تسمح بالمشاركة في الدراسة[12].

وينبغي أن يحدد تعريف المجتمع المستهدف الأمور التالية[13]:

- طبيعة العناصر.
- وحدات العينة التي تتضمن العناصر التي تم اختيارها.
- الموقع الجغرافي للعناصر.
- الفترة الزمنية المأخوذة في الاعتبار.

وفي هذا الصدد، يجدر بالذكر أنه ليس من الضروري أن تكون الوحدة التي نختارها هي الفرد نفسه، فقد تكون وحدة العينة أسرة أو مؤسسة اجتماعية أو تربوية أو مصنع أو مجموعة أفراد، فإذا كان البحث يهدف إلى الوصول إلى صورة دقيقة أو تقريبية لميزانية الأسرة في الريف المصري، فإن مجموع الأسر في الريف المصري تكون مجتمع البحث بينما تمثل الأسرة الواحدة وحدة العينة. ويجدر بالذكر أيضا فمن الطبيعي أن تتغير قائمة الخصائص طبقا لأهداف الدراسة، فقد تقل أو تزيد هذه الخصائص.

ومن ذلك، على سبيل المثال، دراسة الأفراد المصابين بفيروس نقص المناعة البشرية (HIV) الذين يعيشون في العاصمة الأمريكية واشنطن دي سي، حيث يمكن للباحث أن يعرف المجتمع المستهدف على أنه الأفراد المصابون بفيروس نقص المناعة البشرية HIV (طبيعة العناصر) الذين يعيشون في أسر معيشية (وحدات العينة) في مدينة واشنطن دي سي (الموقع الجغرافي)، في يونيو 2008 (الفترة الزمنية). ووفقا لهذا التعريف، فإن الأفراد المصابين بمرض نقص المناعة البشرية (HIV) الذين لا يعيشون في واشنطن دي سي، والأفراد الذين يعيشون في واشنطن دي سي لكنهم يقيمون في مستشفى للمحتضرين سوف لا يتم تضمينهم في المجتمع المستهدف.

ب- اختيار إطار المعاينة

يعتبر توفر إطار معاينة (Sampling Frame) مناسب (على سبيل المثال، قائمة بعناصر المجتمع المستهدف) أمرا مهما للغاية في إجراء اختيارات العينة. فوجود هذا الإطار قد يحدد ما إذا كان سيتم اختيار أسلوب العينة غير العشوائية أو أسلوب العينة العشوائية. ومن أمثلة إطارات العينة على سبيل المثال قائمة بأسماء الموظفين، أو قائمة بأسماء العملاء، أو قائمة بالعناوين، أو قائمة بأرقام الهواتف، أو دليل المدينة وخريطة المدينة. وربما يتعذر وضع إطار العينة المناسب أو ربما يتعذر على الباحث الوصول إليه بسبب قوانين الخصوصية أو لأي أسباب أخرى. ومع ذلك، فإن الباحث قد يستغرق وقتا طويلا جدا في تطوير إطار معاينة مناسب أو قد يكون شراؤه باهظ الثمن.

ويحدد إطار العينة الجيد كل أعضاء المجتمع المستهدف مرة واحدة، بدون تكرار، ويشمل أيضا معلومات إضافية قد تكون مفيدة عند إجراء اختيارات العينة. ولابد أن يكون إطار العينة الجيد كاملا، ودقيقا، وحديثا، وموثوقا فيه، وملائما للاستخدام[14]. ويجب أثناء التحضير لإجراء اختيارات العينة، تحديد مدى توفر إطار عينة جيد، وأيضا الموارد المتاحة لتكوين إطار معاينة إذا لم يكن موجودا. وبمجرد أن يتم الحصول على إطار معاينة أو تطوير إطار قائم لابد من تقييم أي إطار معاينة من التحيز الذي قد يوجد به[15].

فإذا ما كنا نريد دراسة عينة من أسر الإسكندرية لمعرفة متوسط الدخل مثلا فإنه يتحتم علينا اختيار عينة من إطار يحتوي على جميع أسر الإسكندرية، ولا يجوز لنا أن نختار العينة من دليل التليفون مثلا، إذ إنه من المعروف أن مثل هذا الدليل لا يحتوي على جميع أسر الإسكندرية. أو إذا أردنا دراسة طلبة جامعة ما بهدف إيجاد حلول غير تقليدية من الشباب لحل مشكلة البطالة على سبيل المثال، لا يجوز لنا استخراج عينة من قوائم الذين سددوا المصروفات أو الحاضرين، إذ الواضح أن مثل هذه القوائم لا تشمل جميع

طلبة الجامعة. فعلى الباحث أن يحذر من اللجوء الى قوائم قديمة أو غير كاملة بل علية التأكد من أن القوائم كاملة تماما وشاملة وحديثة.

ولابد من الإشارة هنا إلى أن الإطار صعب التنفيذ بصورة دقيقة وصحيحة، ولكن الخبرة والمثابرة دائما تؤديان دورا في عملية بناء الإطار المتكامل.

ج- اختيار العينة من إطار المعاينة

تتمثل الخطوة الأخيرة من عملية المعاينة في اختيار العينة من إطار المعاينة عن طريق استخدام تقنية معاينة معرفة جيدا. يمكن تصنيف الأساليب التقنية الخاصة بعملية المعاينة في اثنين من الفئات التصنيفية الرئيسية ألا وهما: المعاينة العشوائية، والمعاينة غير العشوائية. إذ تعتبر المعاينة العشوائية من العمليات المثالية إذا كان تعميم النتائج ضروريا بالنسبة إلى الدراسة التي تقوم بإجرائها، إلا أن هناك ظروف محددة تجعل من المعاينة غير العشوائية مثالية يمكن الاستعانة بها أيضا. بمعنى أننا يجب ألا نقلل من أهمية الاختيار العمدي (غير العشوائي) فربما يكون هو أفضل الطرق عند الاختيار في حالة إذا ما كان المطلوب اختيار عينة صغيرة لمجتمع كبير. فإذا كان المطلوب اختيار قرية واحدة لتمثيل الريف في القطر المصري كله فإنه يمكن اعتبار الاختيار العمدي هو أفضل الطرق رغم ما فيه من تحيز، وذلك لأن اختيار قرية واحدة بطريقة عشوائية قد يؤدي إلى خطأ كبير.

ويعطي الباحثون الاجتماعيون من جميع المدارس الفكرية أهمية خاصة لحجم العينة الملائم، لكن تركيز التقديرات ذات الصلة يختلف اختلافا ملحوظا؛ فبعضها يركز على كمية البحث وبعضها يهتم بالنوعية وبعضها يهتم بالجانبين. ومن القواعد المفيدة في هذا السياق: يجب أن تكون العينة كبيرة بالقدر المطلوب وصغيرة قدر الإمكان. ويمكن الوصول إلى العدد الحاسم في بعض الحالات من خلال التقديرات المنطقية، وبواسطة الحسابات الإحصائية في حالات أخرى[16].

وبشكل عام، يتوقف حجم العينة على درجة التجانس في المجتمع الأصلي، فكلما كان المجتمع الأصلي متجانسا أمكن أن تكون العينة صغيرة الحجم. وعلى العكس من ذلك إذا كان التباين واضحا في المجتمع الأصلي، فمن الضروري أن تكون نسبة المعاينة كبيرة حتى يقل خطأ الصدفة (الخطأ العشوائي أو ما يسميه البعض بخطأ العينة) إلى أقصى حد ممكن[17]. ويتحدد حجم ما يسمى بالعينة الكافية بعوامل ثلاثة هي: طبيعة المجتمع الأصلي، وأسلوب البحث المستخدم، ودرجة الدقة المطلوبة[18].

وفي هذا الصدد لا يمكن إغفال أن حجم العينة المطلوب يختلف باختلاف نوع تصميم العينة، حيث يؤثر نوع تصميم العينة على العوامل المختلفة ذات الصلة بتحديد حجم العينة. وتفترض حسابات هامش الخطأ للتقديرات والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التقديرات إذا ما تم استخدام العينة العشوائية، في حين أن مثل هذه الحسابات لا تكون ذات أهمية إذا ما تم استخدام العينة غير العشوائية.

إن تقدير حجم العينة، على مستوى معظم الدراسات والبحوث، تعتبر واحدة من المشكلات الخاصة بأسلوب المعاينة وتطبيق الأساليب الإحصائية. والحقيقة هي أن العينة الجيدة السليمة هي التي تعكس خصائص مجتمع البحث وتمثله تمثيلا صحيحا ودقيقا قدر الإمكان أو بمعنى آخر يجب مراعاة أن تمثل العينة جميع أفراد المجتمع، وألا تكون متحيزة لجزء أو أجزاء من المجتمع الأصلي لأنه يتوقف على العينة المنتقاة كل قياس أو نتيجة يخرج بها الباحث. ورغم سهولة الانتقاء، فإن الكثير من الباحثين يتعرضون للأخطاء بحيث يتم اختيار وحدات لا تمثل وحدات القائمة وصفاتها وخصائصها، وبذلك لا تمثل المجتمع. فعلى سبيل المثال إذا أراد باحث دراسة مشكلات تدريس محتوى الرياضيات المطور بالمرحلة الابتدائية عن بعد في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد من وجهة نظر مدرسيها في محافظة القاهرة، فأنه لا يستطيع أن يجعل مدرسي محافظة الجيزة أو محافظة القليوبية عينة للبحث، لأن هذا أو ذاك لا يمثل محافظة القاهرة. أو إذا أردنا سحب عينة لتقدير متوسط الدخل من الإنتاج الزراعي لملاك الأراضي الزراعية على مستوى أحد المراكز، فإذا أخذت عينة من فئة الملاك الذين يملكون (100) فدانا وأكثر فإن العينة تكون غير ممثلة لمجتمع الملاك حيث أن هذه الفئة تمثل نسبة صغيرة جدا من جميع الملاك، وبالتالي لابد أن تحتوي العينة على ملاك من جميع فئات الملكية.

وارتباطا بما سبق، فإن الباحث يتحكم في كمية المعلومات التي يحصل عليها من العينة، عن طريق عاملين هامين:

- عدد الأفراد الذي يحدده الباحث للعينة.
- الأسلوب الذي يستخدمه لاختيار هذه العينة.

ويحدد هذان العاملان درجة الدقة في المعلومات التي يحصل عليها الباحث. ولذلك يجب أن يعطي الباحث أهمية كبرى لتحديد العدد المناسب للعينة، ولأسلوب اختيارها. إذ أن نجاح استخدام وتطبيق أسلوب المعاينة يتوقف على عدة أمور هامة هي: تقدير حجم العينة، كيفية اختيار مفردات العينة من المجتمع، وتحديد نوع العينة.

وعلى أي حال، يجب على الباحث أن يحدد المجتمع الأصلي، ويعد قائمة كاملة دقيقة بمفردات هذا المجتمع الأصلي، وتسمى تلك القائمة بالإطار، ويأخذ مفردات ممثلة من القائمة، ويحصل على عينة كبيرة بدرجة تكفي لتمثيل خصائص المجتمع الأصلي. ويستوجب كل هذا الانتقال من المجتمع الأصلي إلى القائمة، والعينة الممثلة، والعينة الكافية.

3- تحديد نوع العينة

يتوفر نوعان رئيسيان من العينات التي يمكن للباحث استخدامها في بحثه، كما ينشق تحت كل نوع منها مجموعة من العينات التي تختلف عن بعضها البعض في طرق اختيارها. وفيما يلي عرض لهذه العينات وفقا لهذا التقسيم:

أ- العينات العشوائية (Random Samples)

هي العينات التي يتم اختيارها بطرق علمية رياضية تخضع لنظرية الاحتمالات، ويتم انتقاؤها عشوائيا، مع مراعاة التمثلية والكفاية العددية النسبية. والأساس في أسلوب الاختيار العشوائي للعينة هو أن جميع مفردات المجتمع موضع الدراسة لها نفس الفرصة في الاختيار، وهذا يعني عدم الاهتمام ببعض المفردات دون الأخرى وإتاحة الفرص المتكافئة أمام كل مفردة لتكون ضمن العينة. والمعنى الرياضي لكفاءة الفرص في الاختيار العشوائي هو أن يكون احتمال ظهور أي مفردة من مفردات المجتمع في العينة يساوي (حجم العينة ÷ حجم المجتمع). وبذلك فإن الشرط الإحصائي الأساسي لاختيار مفردات العينة من بين مفردات المجتمع هو عدم التحيز في الاختيار حتى نضمن، إلى درجة ما، تمثيل العينة للمجتمع الذي نريد معاينته تمثيلا صادقا مع تقليل الأخطاء الأخرى للمعاينة. ومن أمثلة هذه العينات ما يلي:

i. العينة العشوائية البسيطة (Simple Random Sample)

هي طريقة عينة احتمالية تعطي لكل عنصر في المجتمع المستهدف، وكل عينة ممكنة محددة الحجم، فرصة متساوية للاختيار في العينة، فالعينة العشوائية البسيطة هي طريقة الاختيار الاحتمالي المتساوي.

والعشوائية، كما تستخدم، لا تعني الصدفة وعدم الدقة وعدم التخطيط. ولكن لابد من بذل أقصى الجهد في التحكم في كل مفردة مختارة لتكون موضوعا للبحث. وهنا يجب إتاحة الفرصة كاملة لدخول كل أفراد المجتمع الأصلي في البحث[19].

كما يقصد بالعينة العشوائية تلك العينة التي لا تتقيد بنظام خاص أو ترتيب معين مقصود في الاختيار، وفي هذه الحالة توصف بأنها غير متحيزة. ولهذا يجب أن نراعي ترتيب اختيار أفراد العينة وفقا للخاصية المطلوب تمثيل جميع أنواعها إن أمكن. وإلا وقع الباحث في خطأ التحيز دون قصد منه[20].

وتستعمل في اختيار هذه العينة عدة طرق، منها أن تكتب جميع أسماء الوحدات على بطاقات متشابهة، وتخلط خلطا جيدا يكفي لإضاعة أي أثر للترتيب المتعمد، ثم يؤخذ عدد من البطاقات من المجموعة يساوي عدد أفراد العينة المطلوبة. وهناك طريقة أخرى يطلق عليها جداول الأرقام العشوائية التي تسهل عملية الاختيار، ويتعين على الباحث الحصول على العينة بمعرفة الأرقام التي يجب اختيارها[21]. وفي هذه الطريقة، بعد أن يعطي الباحث مفردات المجتمع الأصلي أرقاما مسلسلة، يبدأ من أي نقطة في جدول الأعداد العشوائية، ويقرأ الأعداد بالترتيب في أي اتجاه (أفقيا أو رأسيا أو قطريا). وحينما يقرأ عددا يتفق مع الرقم المكتوب على بطاقة مفردة من المفردات، يختار هذه المفردة في العينة، ويستمر الباحث في القراءة، حتى يحصل على عينة بالعدد المطلوب.

وعليه، تبعدنا الطريقة العشوائية عن التحيز الذاتي نحو مفردة أو مفردات معينة من المجتمع الأصلي، واستبداله بالانتقاء الصدفوي التمثيلي الذي يحقق نوعا من الموضوعية. ومن ثم، في هذه الطريقة العشوائية لاختيار العينة نوفر ظروفا مضبوطة بدقة، لكي نضمن حصول كل مفردة من مفردات المجتمع الأصلي على فرصة متساوية أو معروفة لأن تدخل في العينة.

وليس محتما أن تمثل العينة العشوائية خصائص المجتمع الأصلي. ولكنها تترك اختيار المفحوصين للصدفة، ومن ثم تقلل إمكانيات التحيز الذي يتدخل في اختيار العينة. وبطبيعة الحال، قد يختار باحث بالمصادفة عينة لا تمثل المجتمع الأصلي كله تمثيلا دقيقا. فكلما زاد اختلاف مفردات المجتمع الأصلي. وزاد صغر العينة، كانت فرصة اشتقاق عينة ضعيفة للتمثيل أكبر[22].

ويعني كل هذا أن العينة العشوائية البسيطة تقوم على اختيار مجتمع مصغر بشكل عشوائي، مع مراعاة التماثل الكمي والكيفي، والتجانس النسبي.

والذي تجدر الإشارة إليه هنا أن للعينة العشوائية البسيطة نوعين هما: العينة مع الإحلال، والعينة بدون إحلال. ففي العينة مع الإحلال، بعد أن يتم اختيار عنصر ما من إطار العينة، يتم إرجاع هذا العنصر إلى إطار العينة ويكون مؤهلا للاختيار مرة أخرى في العينة. أما في العينة بدون إحلال، فبعد أن يتم اختيار عنصر ما من إطار العينة في العينة، يتم استبعاده من المجتمع ولا يتم إعادته إلى إطار العينة مرة أخرى. وتكون العينة بدون إحلال أكثر كفاءة من العينة مع الإحلال في الحصول على عينة ممثلة للمجتمع. لأنها لا تعطي الفرصة لأي عنصر من عناصر المجتمع لاختياره ضمن العينة أكثر من مرة. وتعتبر العينة بدون إحلال أكثر شيوعا من العينة مع الإحلال[23].

ولنأخذ مثالا عمليا: نفرض أن إحدى الجامعات قد أقرت خطة لعملها وأرادت أن تعرف آراء أعضاء الهيئة التدريسية فيها وكان عددهم (400) أستاذا، وأن الجامعة قررت اختيار عينة مقدارها (80) أستاذا منهم . ففي هذه الحالة يعطى لكل أستاذ رقم تقع حدوده بين (1–400) على أن يتكون كل رقم من ثلاث خانات مثل: 001،002،400، حيث عدد الخانات في أقل الأرقام يجب أن يتساوى مع أكبر الأرقام في المجتمع. فإذا افترضنا قد حدد الباحث تقاطع الصف (9) من الصفوف الأفقية والعمود (8) من أعمدة جدول الأرقام العشوائية لتكون نقطة البداية فإنه سيبدأ باختيار هذا الرقم ويؤخذ منه ثلاث مراتب على يمينه ومن ثم السير باتجاهات مختلفة (يمينا أو يسارا أو إلى أعلى أو إلى أسفل) ويأخذ أرقاما إلى أن يحصل على ثمانين رقما، ضمن الأرقام (1–400)، الأفراد الذين أرقامهم أشرت سيمثلون عينة أعضاء الهيئة التدريسية الذين سيسألون عن رأيهم في الخطة.

أما طريقة اختيار العينة بالإرجاع فيكون من خلال سحب المفردة ثم إرجاعها إلى الصندوق ويتكرر السحب والإرجاع إلى أن يتم سحب العينة المطلوبة. والمغزى من إرجاع المفردات المسحوبة ثانية إلى الصندوق هو إعطاء فرص متكافئة لجميع مفردات مجتمع الدراسة في احتمال اختيارها في عينة البحث. ومن الممكن بهذه الطريقة اختيار نفس المفردة أكثر من مرة. إلا أن هذا الأسلوب غير عملي ونادر استخدامه في البحوث الاجتماعية.

ii. العينة العشوائية المنتظمة (Systematic Random Sample)

هي أسلوب عينة احتمالية يتم فيه اختيار العنصر الأول عشوائيا في العينة، ثم بعد ذلك يتم اختيار العناصر التالية باستخدام مسافات ثابتة أو منتظمة حتى نحصل على حجم العينة المطلوب.

ويتعين أن يؤخذ بعين الاعتبار أن العينة المنتظمة تستخدم عندما تكون هناك خصائص مميزة للجمهور الأصلي بحيث يكون الجمهور في تسلسل متسق ومتدرج من حيث التنوع. وفي هذه العينة تأكيد على تسلسل وحدات المجتمع وفقا لهذا التنوع في الخصائص[24].

ولهذا يجب أن يحتاط الباحث عندما تأخذ وحدات المجتمع نسقا دوريا كما هو الحال عند الرجوع إلى قوائم السكان حيث نجد أن ترتيب افراد الأسرة يبدأ برب الأسرة ومن ثم الزوجة فالأولاد الأكبر فالأصغر وهكذا. ولذلك يجب على الباحث أن ينظم عينته ويرتبها ثم يختار من بينها ما يتفق مع البحث الذي يقوم به.

وفي هذا النوع من العينات، يتم حصر عناصر المجتمع الأصلي، ثم يعطى لكل عنصر رقم متسلسل، ثم يقسم عدد عناصر المجتمع الأصلي على عدد أفراد العينة المطلوبة، فينتج رقم معين هو الفاصل بين كل مفردة، يتم اختيارها في العينة والمفردة التي تليها. بعد ذلك، يتم اختيار رقم عشوائي ضمن الرقم الذي تم حسابه في الخطوة السابقة، ويكون أفراد العينة هم أصحاب الأرقام المتسلسلة التي تفصل بين الرقم العشوائي المختار والترتيب الذي يليه. مثال ذلك: صف فيه (45) طالبا، يمثلون مجتمع الدراسة الأصلي، نريد اختيار عينة عددها (9) طلاب بأسلوب العينة المنتظمة، نقوم أولا بقسمة عدد عناصر المجتمع الأصلي (45) على عدد أفراد العينة المطلوب(9)، فيكون الناتج(5)، بعدها نختار رقما عشوائيا ضمن الأرقام (1– 5) لنفرض أننا اخترنا الرقم (3)، فيكون هو رقم المفردة الأولى، ثم نضيف (5)، فيصبح رقم (8) فيكون ذلك هو رقم المفردة الثانية في العينة، يليه الرقم (13) ثم (18)، وهكذا[25].

ويعني هذا أن العينة المنتظمة تخضع إجرائيا ومنهجيا لضوابط مضبوطة ودقيقة في احتساب العينة كما وكيفا. وتمتاز عن العينة العشوائية البسيطة بسهولة اختيار أفرادها، إلا أنها لا تصلح للاستخدام في كل البحوث وخاصة إذا كانت المجتمعات تشمل مستويات مختلفة، وكذلك صعوبة عملية تعميم النتائج لعدم سهولة احتساب خطأ الصدفة.

ويلاحظ مما سبق، أن العينة المنتظمة تختلف عن العينة العشوائية البسيطة فيما يلي:

- العينة العشوائية البسيطة يتم اختيار جميع المفردات عشوائيا في حين أنه في العينة المنتظمة يتم اختيار المفردة الأولى فقط بطريقة عشوائية. ويلاحظ أنه بعد اختيار الباحث للمفردة الأولى في العينة المنتظمة يتحدد اختيار بقية مفردات العينة، أما في العينة العشوائية البسيطة فإن اختيار كل مفردة من مفردات العينة يكون مستقلا عن اختيار المفردات الأخرى. ولذلك لا ينصح باختيار هذه الطريقة إذا شعر الباحث بأن هناك أية ملامح لترتيب دوري في قائمة عناصر المجتمع من شأنها أن تجعل العينة متحيزة.
- في العينة العشوائية قد يختار الباحث رقمين متتاليين ولكن هذا لا يحدث مطلقا في الطريقة المنتظمة لأن معنى ذلك أن تكون المسافة بين الوحدتين المتتاليتين واحد. ولا تحدث احتمالية فرصة التمثيل لمفردات مجتمع الدراسة إلا مرة واحدة وهي عند اختيار المفردة الأولى. ومن هنا يرى البعض أن العينة المنتظمة تعتبر عينة نصف عشوائية أو شبه عشوائية، وهذه من عيوبها.

والجدير بالذكر أنه يمكن تصنيف العينة المنتظمة إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي: العينة المنتظمة ذات الاتجاه الخطي، والعينة المنتظمة ذات الاتجاه الدائري، والعينة المنتظمة المتكررة (أو المضاعفة). وتعد العينة المنتظمة ذات الاتجاه الخطي النوع الأكثر استخداما من أنواع العينة المنتظمة. وخطوات اختيار العينة المنتظمة ذات الاتجاه الخطي هي التي تم ذكرها آنفا. ويمكن النظر إلى العينة المنتظمة ذات الاتجاه الدائري على أنها نوع فرعي من العينة المنتظمة ذات الاتجاه الخطي. وعند استخدام أسلوب العينة المنتظمة ذات الاتجاه الدائري فإنه وبدلا من اختيار رقم عشوائي يقع بين (1) ومسافة العينة (الفاصل بين كل مفردة، يتم اختيارها في العينة والمفردة التي تليها)، يتم اختيار رقم بين (1) وعدد العناصر في إطار العينة. وعندما نصل إلى نهاية القائمة في اختيار العينة، يجب استمرار عملية الاختيار من بداية القائمة، وهذا يؤدي إلى النمط الدائري في اختيار العينة.

وتؤدي كل من العينة المنتظمة ذات الاتجاه الخطي والعينة المنتظمة ذات الاتجاه الدائري إلى عينة واحدة أو فردية. وتنطوي العينة المنتظمة المتكررة على اختيار عينات متعددة من المجتمع المستهدف ومن ثم الجمع بينهم في عينة واحدة. وبدلا من البداية العشوائية الواحدة فقط، يتم اختيار العديد من العينات المنتظمة الصغيرة باستخدام بدايات عشوائية متعددة، وهذا ما يجعل عملية العينة تستغرق وقتا أكثر من العينة المنتظمة ذات الاتجاه الخطي. ومع ذلك، فإن العينة المتكررة تقلل من تأثير التحيز بسبب الدورية، والنمط الحادث بانتظام في إطار العينة. وعلاوة على ذلك، وبسبب أن العينة المنتظمة ذات الاتجاه الخطي تؤدي إلى الحصول على عنقود واحد فقط من العناصر (على الرغم من أن العنقود يمكن أن يحتوي على عناصر متعددة)، فمن الناحية الفنية يمكن الحصول على تقدير عدم التحيز لخطأ العينة بدون عمل افتراضات معينة. وعلى الأقل يجب أن يتم اختيار عنقودين (مجموعتين) بصورة مستقلة. وتوفر العينة المتكررة أكثر من عنقود للعناصر وتسهل حسابات التباينات والخطأ المعياري للتقديرات من العينة[26].

iii. العينة العشوائية الطبقية (Stratified Random Sample)

هي أسلوب للعينة الاحتمالية يتم فيها تقسيم المجتمع المستهدف أولا إلى فئات غير متداخلة، وأقسام متجانسة (طبقات)، ومن ثم اختيار عينة عشوائية بسيطة من كل قسم (طبقة). وتؤلف العينات المختارة من الطبقات المختلفة مع بعضها لتكون عينة واحدة. ويسمى هذا الأسلوب من العينة بالعينة الحصصية العشوائية أحيانا.

وقد يكون هناك أساس واحد للتقسيم أو مجموعة من الأسس والمعايير، فقد نقسم جمهور المجتمع الأصلي وفقا للنوع إلى ذكور وإناث، وكذلك الأهالي الأصليين والمغتربين ... إلخ. فإذا ما اعتمدنا على المعيار الأول فقط، كانت لدينا طبقتان فقط، وإذا اعتمدنا على المعيارين معا كانت لدينا أربع طبقات وهكذا.

فالعينة الطبقية لا تبتعد عن معنى ومضمون العشوائية، ولكنها تعني أنه قبل الاختيار العشوائي، يقسم الجمهور الأصلي إلى فئات، ومن ثم يتم الاختيار العشوائي من بين هذه الفئات. ولهذا فهي أكثر دقة من العينة العشوائية البسيطة لأنها تعمل على تمثيل جميع فئات الجمهور الأصلي في العينة[27].

وقد لاحظنا عند التطرق إلى العينة العشوائية البسيطة إنها تستخدم مع المجتمعات المتجانسة أو قليلة الاختلاف، وبذلك نضمن الحصول على عينة ممثلة للمجتمع المسحوبة منه. أما إذا كان المجتمع غير متجانس فإن اختيار عينة عشوائية بسيطة لن يضمن

ذلك. لذا نلجأ في مثل هذه الحالات إلى طريقة العينة العشوائية الطبقية التي تتعامل مع المجتمعات غير المتجانسة. وتتلخص خطوات اختيار وحداتها بما يلي[28]:

- الخطوة الأولى، وفيها يقسم المجتمع غير المتجانس إلى مجتمعات صغيرة تكون متجانسة بالنسبة للصفة التي نقوم بدراستها، كأن تكون هذه الصفة هي العمر أو الدخل أو غيرها، على أن لا يحصل تداخل بين وحداتها، أي لا تتكرر الوحدة نفسها في أكثر من طبقة واحدة.
- وفي الخطوة الثانية، نختار عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة، بحيث تكون العينة المختارة من الطبقات المختلفة هي العينة العشوائية الطبقية.

ولهذا فمن الممكن اختيار العينة عن طريق اختيار عينات فرعية تتحدد عن طريق حجم كل فئة فرعية في المجتمع. وهنا يجب تحديد حجم كل عينة فرعية أولا. ثم اختيار هذا الحجم عشوائيا من داخل كل عينة فرعية، فنحصل على الحجم الكلي للعينة.

وقد يتم استخدام الأسلوب المتساوي حيث يتساوى تمثيل كل طبقة في عينة الدراسة بغض النظر عن الوزن النسبي لكل طبقة في مجتمع الدراسة، وهذا الأسلوب غير دقيق لا سيما في ظل عدم تساوي التمثيل النسبي لكل طبقة في مجتمع الدراسة. وقد يتم استخدام التوزيع المتناسب حيث تمثل كل طبقة وفقا لوزنها النسبي في مجتمع الدراسة، وهذا الأسلوب أفضل وأكثر موضوعية والأنسب في المجتمعات الطبقية غير المتجانسة[29].

ولمعرفة عدد الأفراد المراد اختيارهم من طبقة معينة نطبق القانون التالي: عدد الأفراد المراد اختيارهم من طبقة معينة = (عدد أفراد الطبقة ÷ المجموع الكلي للمجتمع) x حجم العينة المطلوبة.

ولنأخذ مثالا عمليا: إذا قام باحث بتطبيق اختبار ما على تلاميذ إحدى المدارس والبالغ عددهم (1200) طالبا، وقام الباحث بتصحيح استجابات التلاميذ على الاختبار، فوجد أن نتائج الاختبار قد توزعت كالآتي في مجتمع الدراسة:

- الذين حصلوا على درجات امتياز هم (150) تلميذا.
- الذين حصلوا على درجات جيد جدا هم (200) تلميذا.
- الذين حصلوا على درجات جيد هم (300) تلميذا.
- الذين حصلوا على درجات مقبول هم (450) تلميذا.
- الذين حصلوا على درجات ضعيف هم (100) تلميذا.

وأراد الباحث أن يسحب عينة من هؤلاء يبلغ حجمها (400) تلميذا، فإن عدد الأفراد الذين سيتم سحبهم لكل حالة من الحالات المذكورة أعلاه، وفقا للقانون المبين أعلاه، يكون كالآتي:

جدول (2) يبين توزيع عدد الأفراد على الطبقات المختلفة وفقا لنسبة تمثيل الطبقة في المجتمع

الفئات	العدد	%	حجم العينة المختارة	%
الذين حصلوا على درجات امتياز	150	12,5	50	12,5
الذين حصلوا على درجات جيد جدا	200	16,7	67	16,7
الذين حصلوا على درجات جيد	300	25	100	25
الذين حصلوا على درجات مقبول	450	37,5	150	37,5
الذين حصلوا على درجات ضعيف	100	8,3	33	8,3
الإجمالي	1200	100	400	100

وبهذا يتم توزيع عدد العناصر على الطبقات المختلفة حسب نسبة تمثيل أو وجود الطبقة في المجتمع. ولذلك، يتناسب حجم العينة المسحوبة من كل طبقة مع حجم هذه الطبقة في المجتمع المستهدف، وتكون العينة الناتجة عن ذلك هي عينة موزونة ذاتيا (أي تتميز بالدقة الإحصائية وانخفاض نسبة حدوث الخطأ المعياري). ومن ثم تعطي نتائج مميزة في دقتها، وبالتالي يمكن تعميمها والاعتماد علي صحتها.

إن استخدام أسلوب المعاينة الطبقية يقوم على تقليل احتمالات خطأ المعاينة، وذلك من خلال الحرص على تمثيل كافة طبقات مجتمع الدراسة في عينة الدراسة، وكذلك التمثيل العادل من خلال مراعاة الأوزان النسبية للطبقات عند توزيع مفردات عينة الدراسة على هذه الطبقات. وفي الواقع يستخدم هذا النوع من العينة عندما يكون هدف البحث هو تقدير معالم المجتمع. وفي الوقت نفسه، قد لا يرغب الباحث في تقدير معالم المجتمع فحسب، ولكن أيضا قد يرغب في إجراء تحليل تفصيلي داخل طبقة ذات حجم صغير نسبيا و/ أو مقارنة الطبقات بعضها مع بعض.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن العينة الطبقية تحتاج مزيدا من الجهد فيما يتعلق بالتحضير لإجراء العينة، وتنفيذ تصميم العينة، وتحليل البيانات التي تم جمعها. وقد يكون اختيار متغيرات التقسيم الطبقي صعبا إذا تضمنت الدراسة عددا كبيرا من المتغيرات، وينبغي أن ترتبط هذه المتغيرات بالمتغيرات موضع الاهتمام في الدراسة[30].

iv. العينة العشوائية العنقودية (Cluster Random Sampling)

بصورة عامة يمكن القول بأن أنواع العينات الثلاث السابق ذكرها هي الأكثر استخداما وانتشارا على نطاق المسوحات الإحصائية الميدانية التي يقوم بها الباحثون شخصيا أو تلك التي تقوم بها المنظمات. إلا أننا نلاحظ في بعض الدراسات التطبيقية أن وحدات بعض المجتمعات توجد على شكل تجمعات غالبا ما تكون متشابهة إلى حد كبير بالنسبة للخاصية التي نقوم بدراستها مثل: المدن، الشوارع، الكليات، المناطق الزراعية وغيرها. وتسمى هذه التجمعات بالعناقيد، إذ يحتوي كل عنقود على عدد من عناصر المجتمع الأصلية التي غالبا ما تكون متجانسة. وعادة ما يستخدم مع هكذا حالات طريقة العينة العشوائية العنقودية، ويأتي استخدامها لسببين رئيسيين[31]:

- عدم توفر إطار إحصائي دقيق للمجتمع، أو أن كلفة توفيره تكون باهظة التكاليف. فمثلا لو كنا بصدد إجراء مسح اقتصادي واجتماعي وأن وحدة المشاهدة فيه هي الأسرة، لكن قائمة بأسماء الأسر لم تكن متوفرة، بينما تتوافر قائمة بأسماء الأحياء (المناطق) وهي متشابهة من ناحية الخاصية التي نقوم بدراستها (مثال مستوى الدخل – مستوى المعيشة ... إلخ) وكل من هذه الأحياء تضم مجموعة أسر، ففي هذه الحالة يمكن اختيار عينة عشوائية من الأحياء، ومن ثم أخذ عينة من الأسر من الأحياء المختارة. وتشبه هذه الطريقة ما يسمى بالطريقة أو العينة الجغرافية أو عينة المساحة (Geographic Sample) التي تنبني على اختيار مكان معين للدراسة والبحث، وإجراء الاستبيان، وجمع المعلومات المطلوبة.
- لتركيز الجهود والأموال مما يساعد في الوصول إلى وحدات المجتمع بكلفة وجهد أقل مما عليه في حالة العينات السابق ذكرها. فإذا ما تم تحديد العناقيد جغرافيا، تحتاج العينة العنقودية وقتا وأموالا وعملا أقل مما هو عليه الحال في حالة العينة العشوائية البسيطة، وتكون بذلك أكثر أساليب العينة الاحتمالية فعالية من حيث التكلفة.

ولنأخذ مثالا عمليا: نفترض أن مسحا اجتماعيا سيجرى على المقيمين في مدينة ما تشمل (20000)مقيما وكلهم مسجلين في قائمة، ويفترض أن تكون العينة مكونة من (200) شخص فقط. وهنا تحتم العينة العنقودية على الباحث أن يركز العينة في أجزاء قليلة من المدينة، وإذا افترضنا أن المدينة تنقسم إلى (400) قسم في كل منها (50) شخصا، فهنا يمكن اختيار أربعة أقسام فقط بطريقة عشوائية (أي قسم من كل 100 قسم)، وتصبح العينة على هذه الأقسام الأربعة بما تحتويها من سكان.

ووفقا لما سبق، فإن العينة العنقودية هي أسلوب عينة احتمالية يتم فيه اختيار عناصر المجتمع بطريقة عشوائية من مجموعات طبيعية (تسمى عناقيد). وفي سياق العينة العنقودية، فإن العنقود هو تجميع أو تكوين مجموعات كاملة من عناصر المجتمع متشابهة في السمات ذات الاهتمام. وفي حين أن العينة بالعنصر هي اختيار عناصر المجتمع بشكل فردي في ذات الوقت، فإن العينة العنقودية لا تنطوي على اختيار عناصر المجتمع بشكل فردي ولكن يتم اختيارهم في تجمعات. وقد تكون وحدات العينة أو العناقيد معتمدة على الحيز الطبيعي (المساحة) مثل: الوحدات الفيزيقية أو الجغرافية التي توجد بشكل طبيعي (على سبيل المثال، الولايات، والمقاطعات، ومناطق التعداد، والمباني أو البيوت)؛ أو العناقيد المعتمدة على التنظيم مثل: المناطق التعليمية، والمدارس، والمراحل الدراسية، أو الطبقات؛ أو العناقيد المعتمدة على الهاتف مثل: رموز المنطقة أو تبديلات أرقام الهاتف. وبصفة عامة، فإن تصميمات العينة العنقودية التي يتم عرضها في هذا البحث هي إجراءات العينة التي تعتمد على الحيز أو المناطق.

إن اختيار العينة العشوائية العنقودية يتم إما على مرحلة واحدة وذلك باختيار عينة عشوائية بسيطة من العناقيد ثم دراسة وحدات هذه العناقيد، أو بأكثر من مرحلة واحدة، إذ نقوم مثلا باختيار عينة عشوائية من العناقيد في المرحلة الأولى، بعدها يتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من كل عنقود مختار في المرحلة الثانية لتكون بذلك قد تمت بمرحلتين. أو تكون بأكثر من مرحلتين، وبالتالي يمكن أخذ العينة العنقودية على مراحل، تتضمن اختيار عناقيد ضمن عناقيد أخرى، وهو ما اصطلح عليه بالعينة العشوائية متعددة المراحل Multistage Random Sample[32]. مثال ذلك إذا أرادنا دراسة المشكلات التي واجهت الأسر في تطبيق نظام التعليم عن بعد في الريف على مستوى محافظات مصر، فإننا نقوم أولا باختيار عشوائي لعدد من محافظات مصر، وبعد ذلك في مرحلة تالية نقوم باختيار عشوائي لعدد من مراكز المحافظات المختارة سابقا، ثم تأتي بعد ذلك المرحلة الثالثة وفيها نقوم باختيار عشوائي لعدد من قرى المراكز المختارة في المرحلة الثانية، وتكون هذه القرى بما يختار منها عشوائيا من أسر عبارة عن المفردات التي تجرى عليها الدراسة لتحديد بعض المؤثرات والمقاييس الإحصائية. ويهدف التدرج السابق في أخذ العينات في مراحل إلى التبسيط والمحافظة على طبيعة المفردات غير المتجانسة داخل العينة في كل مرحلة من المراحل.

أما إذا أراد باحث التعرف على أراء معلمي المرحلة الثانوية بمدينة القاهرة البالغ عددهم (10000) معلما ومعلمة حول فاعلية أدوات القياس والتقويم الإلكترونية في العملية التعليمية، وقرر استخدام المعاينة العشوائية العنقودية، فقام بتحديد حجم العينة المطلوب وليكن (1000) معلما ومعلمة، ثم عرف العنقود الأكبر وهو، بطبيعة الحال، المدرسة، وحضر قائمة بأسماء المدارس الأساسية بمدينة القاهرة ولتكن (200) مدرسة، وانتقل بعدها لتقدير متوسط عدد المعلمين في المدرسة الواحدة وهو: حجم المجتمع ÷ عدد العناقيد (أي 10000 ÷ 200 = 50 معلما)؛ وبعد ذلك قام بحساب عدد المدارس المطلوبة من خلال قسمة حجم العينة المطلوب على متوسط عدد المعلمين في المدرسة الواحدة (أي 1000 ÷ 50 = 20 مدرسة)، وقام باختيار هذه المدارس العشرين من بين مجتمع المدارس المائتين بصورة عشوائية معتبرا جميع المعلمين في هذه المدارس المختارة هم عناصر العينة المطلوبة.

ومع أن طريقة المعاينة العشوائية العنقودية تتميز عن طريقة المعاينة العشوائية البسيطة وطريقة المعاينة العشوائية الطبقية بسهولتها، إلا أن لها محاذير من أهمها أنها قد لا تكون ممثلة للمجتمع بشكل جيد، فالمعلمين في المدارس العشرين المختارة في مثالنا السابق هم من عدد محدد من المدارس لا تمثل سوى (10%) من مدارس المجتمع، ولعل الطريقة المناسبة التي يمكن من خلالها زيادة احتمال تمثيل العينة للمجتمع تكمن في زيادة حجم العينة كزيادة عدد المدارس من عشرين إلى أربعين مدرسة مثلا.

وبالرغم من مشكلة التمثيل فإن استخدام المعاينة العشوائية العنقودية يعيق استخدام بعض أساليب الإحصاء الاستدلالي التي تتطلب الاختيار العشوائي لوحدة التحليل، إذ لا يكفي اختيار الوحدات الأكبر أو العناقيد بشكل عشوائي وإنما يجب أن يكون الاختيار العشوائي للوحدة الأصغر التي سيتم على أساسها التحليل، وهذا يعني أنه لا يجوز استخلاص نتائج تتعلق بوحدة التحليل الأصغر إذا قام اختيار العينة على أساس الوحدة الأكبر؛ بمعنى آخر لا يجوز استخلاص نتائج من الطلبة (وحدة التحليل الأصغر) إذا تم اختيار الشعب (وحدة التحليل الأكبر) من المدارس بشكل عشوائي، وبشكل عام فإن الأساليب الإحصائية المناسبة في حال استخدام أسلوب العينة العشوائية العنقودية أقل حساسية بالنسبة للفروق بين المجموعات مقارنة بالأساليب الإحصائية التي تتطلب الاختيار العشوائي للوحدة الأصغر، لهذا يتعين على الباحث أن يأخذ بعين الاعتبار مميزات وعيوب أسلوب العينة العشوائية العنقودية قبل استخدامه[33].

وخلاصة القول فيما سبق، إنه وبدون شك لكل طريقة في أخذ العينات العشوائية مميزاتها وعيوبها، ولكن في العموم نجد أن أخذ العينات العشوائية قد يقلل من التحيز المنهجي بشكل كبير كما أنه يقلل من بعض المخاطر الأخرى مثل: التمثيل الناقص أو الزائد وهذا يضمن نتائج جيدة.

ب- العينات غير العشوائية (Non-Random Samples)

هي العينات التي تتدخل فيها رغبة الباحث وأحكامه الشخصية في اختيارها أو انتقاءها من مجتمع الدراسة. فقد يختار الباحث عناصر أو أفراد العينة من الأشخاص الذين يقابلهم بشكل عرضي، أو بالصدفة، أو لأنه يعرف مسبقا أنهم لن يرفضوا طلبه، كأن يكونوا من معارفه الذين يتيسر الوصول إليهم. وقد يختارهم من المتطوعين. وقد يكون لأي من هذه الاختيارات بعض المكاسب الثانوية مثل: تقليل الجهد والتكاليف المادية. إلا إنه في المقابل قد يصل الباحث إلى درجة من التحيز في اختياره للعينة، سواء في حجمها أو خصائصها، قد لا تمكنه من تعميم نتائج البحث خارج حدود العينة. ومن أمثلة هذه العينات ما يلي:

i. العينة المريحة (Convenience Sample)

هي أسلوب معاينة يتم فيه اختيار العناصر من المجتمع المستهدف على أساس مدى توافرهم للباحث، أو على أساس اختيارهم ذاتيا، أو كليهما معا. فعلى سبيل المثال، إذا كنت تقف خارج مركز للتسوق وتقوم باستبيان لدراسة بحثية عن الأشخاص أو تقوم بإجراء المقابلات معهم وهم يدخلون مركز التسوق، فعينة المشاركين التي سوف تحصل عليها هي عينة مريحة. تعتبر هذه العينة عينة غير احتمالية ويرجع هذا إلى أنك قمت باستبعاد جميع الأشخاص الذين يقومون بعملية التسوق في المراكز التجارية الأخرى بطريقة نظامية. هذا بالإضافة إلى ان الآراء التي قمت بجمعها من العينة التي قمت باختيارها يمكن أن تعكس السمات الفريدة الخاصة بمركز التسوق هذا مثل: طبيعة المحلات التجارية الموجودة داخل هذا المركز (على سبيل المثال، سوف تعمل المحلات التجارية الراقية على جذب السكان الأكثر ثراء) أو الوضع الديموغرافي الخاص بتلك المحلات التجارية أو الموقع الخاص بهم (على سبيل المثال، المركز التجاري الذي يقع بالقرب من الجامعة سوف يعمل على جذب طلاب الجامعة بصفة أولية ذوي الاحتياجات الشرائية الخاصة بهم)، وبالتالي يمكن ألا تكون هذه العينة ممثلة للآراء الخاصة بالسكان الذي يقومون بعملية التسوق على نطاق واسع. وبالتالي، سوف يكون التعميم العلمي لمثل هذه الملاحظات محدودا للغاية.

ومثال ذلك استخدم J. C. Campbell & K. I. Soeken **(1999)** عينة من المتطوعين في دراستهما الموسومة "Women's responses to battering over time: An analysis of change". وتم إجراء المقابلات مع النساء المعنفات (ضحايا العنف) اللاتي شاركن في الدراسة لثلاث مرات على مدار ثلاث سنوات ونصف. ووصف الباحثان إجراءات معاينتهما على النحو التالي: «تم تحديد المشاركات وتجنيدهم في الدراسة عن طريق إعلانات الصحف ولوحات الإعلانات في المنطقة الحضرية في مدينة Midwestern الكبرى. وطلبنا من النساء اللاتي لديهن مشكلات خطيرة في العلاقة الزوجية مع أزواجهن لمدة عام على الأقل المشاركة في الدراسة. وعرضنا راتب (15) دولارا مقابل المشاركة في المقابلة الأصلية (الأولى)، مع ما مجموعه (50) دولارا لثلاث مقابلات. وعندما تطلب النساء رقم الهاتف الموجود في الإعلان، يتم تصنيفهن على أنهن تعرضن للعنف أو الضرب»[34].

تنطوي هذه الخطة إذن على اختيار العناصر على أساس مدى توافرهم. وتستخدم مجموعة كبيرة من أساليب وإجراءات تحديد العناصر، حيث تشمل هذه الأساليب على وسائل الإعلام الجماهيري والإعلان، واستفتاء الشارع، والحملات البريدية، ورسائل البريد الإلكتروني، ولوحات النشرات الإخبارية، وجهود التوعية المجتمعية، والاستفتاء باستخدام الهاتف، وتوزيع المنشورات. وعادة، يستمر تحديد واختيار المشاركين في الدراسة حتى يتم استيفاء حجم العينة المستهدفة أو حتى نفاذ الموارد اللازمة لاستمرار أخذ العينة.

إن الإجراءات العملية للعينة المريحة تعد أبسط وأسهل من حيث التطبيق والتنفيذ، ويمكن أن تتم بسرعة كبيرة مما يتيح جمع البيانات في الوقت المناسب. ونظرا لأنه يتم اختيار الأفراد المتاحين، والقادرين، ومن لديهم استعداد للمشاركة في الدراسة، فإن العينة المريحة تميل إلى أن تكون ذات معدلات إجابة مرتفعة. وحيث إن أساليب العينة المريحة تكون واضحة وغير معقدة، فإنها تكون أسهل من حيث الفهم من قبل الآخرين[35].

وفي هذا الصدد تجدر الإشارة هنا إلى أن هذا النوع من المعاينة هو الأكثر فائدة فيما يتعلق بالاختبار التجريبي، حيث يتمثل الغرض من هذه المعاينة في اختبار الأداة أو صلاحية القياس بدلا من الحصول على الاستنتاجات القابلة للتعميم.

ii. العينة الهادفة (purposeful sample)

هي أسلوب معاينة غير عشوائية يتم فيه اختيار العناصر من المجتمع المستهدف على أساس مطابقتها وملاءمتها لأهداف الدراسة ومعايير الإدراج والاستبعاد الموجودة في العينة. وعلى عكس العينة المريحة، فإنه لا يتم اختيار العناصر ببساطة في العينة الهادفة على أساس مدى الإتاحة، والوفرة، أو الاختيار الذاتي. وبدلا من ذلك، يختار الباحث بطريقة ممنهجة ومتعمدة العناصر المشاركة لأن هذه العناصر تستوفى ويتوافر فيها معايير محددة للإدراج ضمن العينة والاستبعاد منها، وبعد التأكد من أن العنصر مستوف لمعايير المشاركة، يطلب منه المشاركة في الدراسة.

ومثال ذلك استخدم Peter J. Ashkar & Dianna T. Kenny (2007) أسلوب عينة الحالة المتطرفة في دراستهما الموسومة "Moral reasoning of adolescent male offenders: Comparison of sexual and nonsexual offenders". ووصف الباحثان إجراءات العينة على النحو التالي: «تم فحص المشاركين المحتملين المناسبين لأهداف الدراسة عن طريق قاعدة

البيانات الإدارية. وتم استخدام أسلوب معاينة الحالة المتطرفة للتعرف على مرتكبي الجرائم الخطيرة و/ أو المتكررة، وتم استخدام أسلوب العينة الهادفة للتعرف على الجرائم الجنسية وغير الجنسية. وتم عرض قائمة بالمشاركين المحتملين في الدراسة على الأعضاء من الأطباء في مركز الاعتقال والحجز وطلب منهم تحديد الأفراد الأكثر مناسبة ليكونوا ضمن عينة الدراسة على أساس معايير الإقصاء التالية: (•) الذهان غير المعالج، (•) مادة الانسحاب (باستثناء النيكوتين والحشيش)، (•) التاريخ الحديث لأذى النفس أو السلوك الانتحاري. وبلغ إجمالي المرشحين للمشاركة بالدراسة والذين انطبقت عليهم الشروط (19) شخصا. وأعرب كل المرشحين باستثناء واحد فقط عن رغبتهم بالمشاركة في الدراسة»[36].

ووفقا لهذه الطريقة يتولى الباحث اختيار أفراد العينة وفقا لمتطلبات البحث واستبعاد الأفراد غير المستوفين لهذه المتطلبات، وذلك بناء على خبرته الذاتية والمعايير التي حددها بنفسه واجتهاده وتقديره الشخصي، إلا أن هذا الأسلوب يفتقر إلى الموضوعية ويواجه الكثير من النقد نظرا لارتفاع احتمالية تحيز الباحث.

فكما في أساليب العينة غير العشوائية، تحد العينة الهادفة من قدرة الباحث على عمل تعميمات صحيحة للنتائج تتجاوز العناصر المتضمنة في العينة، وعلى الرغم من ذلك، فبسبب استهدافها لعناصر معينة من المجتمع، فإنها قد تكون أكثر مناسبة لدراسة شرائح أو فئات محددة من المجتمع المستهدف من أسلوب العينة المريحة. وقد يكون تحيز الاختيار أقل في أسلوب العينة الهادفة عنه في أسلوب العينة المريحة، إذ إن اختيار العناصر لا يتم بطريقة نقية أو بريئة على أساس أنها متاحة ومتوافرة. وعلاوة على ذلك، فعن طريق استخدام أسلوب العينة المتجانسة، فإن الصدق الداخلي لأسلوب العينة الهادفة يميل إلى أن يكون أعلى من الصدق الداخلي لأسلوب العينة المريحة. ويوفر أسلوب العينة المتجانسة، ومعاينة المضاهاة وسائل لضبط تأثيرات المتغيرات الدخيلة في تحليل العلاقات بين متغيرات الدراسة[37].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعاينة الهادفة تكون في بعض الأحيان مقبولة في مواقف خاصة؛ كاختيار حالات فريدة يمكن الحصول منها على معلومات مهمة، أو الرغبة في دراسة بعض الحالات لها وضعها الخاص، أو الحصول على عينة من مجتمع يصعب التوصل إليه (مثال ذلك إذا أراد باحث أن يدرس الاستراتيجيات المعرفية لمدمني المخدرات)، أو الرغبة في التعرف على أنواع معينة من الحالات لدراستها دراسة متعمقة (مثال ذلك إذا أراد باحث دراسة بعض الأطفال المتخلفين عقليا). والأساس في المعاينة هنا هو حكم الخبير في اختيار الحالات المطلوبة، أو قد يكون اختيار الحالات بناء على غرض خاص في عقل الباحث. ولكنها غير مناسبة إذا كان الغرض منها مثلا اختيار الطالب المتوسط أو المدرسة النمطية.

ويذكر أن طريقة العينة الهادفة تلائم الدراسات التي تخص الظاهرات التي تشتد فيها درجة تباين متغيراتها، مما يجعل الباحث مضطرا إلى تحديد واختيار المتغيرات الخاصة بالبيانات المراد جمعها والتي يرى من وجهة نظره أنها تصلح للدراسة، فمثلا الباحث الذي يدرس مستوى المعيشة في الريف المصري لا يمكنه الاعتماد على الاختيار العشوائي لعينة من القرى، بل يعتمد على تحديد عدد من القرى تمثل في نظره مجتمع القرى المصرية وتكون محلا للدراسة[38].

وعموما تستخدم المعاينة الهادفة في الدراسات الاستطلاعية والاثنوجرافية التي تتطلب القياس أو اختبار فرضيات محددة، وبخاصة إذا كان مجتمع البحث غير مضبوط الأبعاد، وبالتالي فلا يوجد إطار دقيق يمكن من اختيار العينة العشوائية، ففي مثل هذه البحوث يلجأ الباحث لاختيار مجموعة من الوحدات التي تلائم أغراض بحثه. هذا وتعتبر العينات الهادفة عينات غنية بالمعلومات من أجل الدراسة المتعمقة للموقف أو الظاهرة دونما الرغبة أو الحاجة في التعميم.

iii. عينة كرة الثلج (Snowball Sample)

في علم الاجتماع، يشير أخذ عينات كرة الثلج إلى تقنية أخذ العينات غير العشوائية التي يبدأ فيها الباحث بمجموعة صغيرة من الأفراد المعروفين ويوسع العينة عن طريق سؤال هؤلاء المشاركين الأوليين لتحديد الآخرين الذين يجب أن يشاركوا في الدراسة. وبعبارة أخرى ، تبدأ العينة صغيرة ولكن "كرات الثلج" في عينة أكبر خلال مسار البحث.

إن أخذ العينات من كرة الثلج هو أسلوب شائع بين علماء الاجتماع الذين يرغبون في العمل مع مجموعة يصعب تحديدها أو تحديد موقعها. يحدث هذا عادة عندما يتم تهميش السكان بطريقة أو بأخرى، مثل الأشخاص الذين لا مأوى لهم أو المسجونين سابقا أو

أولئك الذين يشاركون في أنشطة غير قانونية. ومن الشائع أيضا استخدام تقنية أخذ العينات هذه مع الأشخاص الذين لا تكون عضويتهم في مجموعة معينة معروفة على نطاق واسع، مثل الأشخاص المثليين أو ثنائيي الجنس أو المتحولين جنسيا[39].

ونظرا لطبيعة أخذ العينات كرة الثلج، فإنه لا يعتبر عينة تمثيلية للأغراض الإحصائية. ومع ذلك، فهي تقنية جيدة للغاية لإجراء البحوث الاستكشافية و/ أو البحث النوعي مع مجموعة محددة وصغيرة من السكان يصعب تحديدها أو تحديد موقعها[40]. على سبيل المثال، إذا كنت تدرس المشردين، فقد يكون من الصعب أو المستحيل العثور على قائمة بجميع الأشخاص المشردين في مدينتك. ومع ذلك، إذا حددت شخصا واحدا أو اثنين من الأشخاص المشردين الذين يرغبون في المشاركة في دراستك، فمن المؤكد أنهم سيعرفون الأفراد المشردين الآخرين في منطقتهم ويمكنهم مساعدتك في تحديد مكانهم. وهؤلاء الأفراد سوف يعرفون الأفراد الآخرين، وهلم جرا. وواقع الأمر أن هذه الاستراتيجية نفسها تعمل على ثقافات فرعية تحت الأرض أو أي مجتمع حيث يفضل الأفراد إبقاء هويتهم مخفية، مثل المهاجرين غير الشرعيين أو المدانين السابقين.

وقد استند المسح الميداني للأسر حول المهاجرين العائدين، الذي أجري في أرمينيا (2009)، على موجة واحدة من أخذ عينات كرة الثلج. وتم اختيار نموذج أولي من الأسر باستخدام عينة مساحية طبقية، بالاستناد إلى التعداد السكاني الأخير. وطلب من جميع أسر العينة، بغض النظر إذا كانت تضم مهاجرين عائدين أم لا، تحديد ما يصل إلى أربع أسر تضم أفرادا مهاجرين عائدين في القرية نفسها أو الحي السكني نفسه. وقد أدى ذلك إلى الحصول على عينتين منفصلتين للتحليل: العينة الأولية للأسر بشكل عام والثانية للأسر التي تضم مهاجرين عائدين[41].

كما استخدم عامر سعيد عامر الشهري (2020) أسلوب عينة كرة الثلج في دراسته الموسومة "المتغيرات المرتبطة بعنف الزوجات ضد الأزواج: دراسة سوسيولوجية على عينة من الزوجات بمدينة جدة". واضطر الباحث إلى استخدام هذا الأسلوب في أخذ عينة بحثه من باب إن العنف المنزلي ضد الرجال ليس من السهل دائما تحديده، ولكنه قد يمثل تهديدا خطيرا. وقد كون الباحث عينته من الزوجات اللواتي ارتكبن العنف ضد أزواجهن في مدينة جدة بمساعدة أخريات تم اختيارهن في وقت سابق[42].

إننا في عينة كرة الثلج نبدأ باختيار شخص يستوفي المواصفات الموضوعة للاختيار ضمن العينة ثم نطلب منه أن يقترح آخرين بنفس المواصفات. وبذلك يمكن أن يتحصل الباحث على حالة واحدة ويحاول تشخيصها ومعرفة ظروفها، ثم يحاول اقناع هذه الحالة بتعريفه على حالة أخرى تشترك معها في نفس الظروف، وهذه الثانية يمكن أن تعرفه على حالة ثالثة وهكذا. فتبدو العينة صغيرة ثم تكبر بمرور الوقت، وهذا ما يحدث لكرة الثلج التي يمكن أن تبدأ صغيرة ثم تأخذ في الكبر عن طريق دحرجتها إلى أن تصبح كرة كبيرة، وكذلك الحال بالنسبة لهذا النوع من العينات غير الاحتمالية[43].

وتأسيسا على ذلك، يمكننا القول بأن نجاح أخذ عينات كرة الثلج يعتمد، بصورة كبيرة، على: (•) مدى معرفة أعضاء المجتمع المستهدف بعضهم بعض. و(•) قدرة الباحث على اكتساب ثقة الأعضاء والتغلب على مقاومتهم للمشاركة في البحث حول موضوع ينظرون إليه على أنه خاص وحساس ويحصل على مساعدتهم في تحديد آخرين للمشاركة للدراسة. وعلى الرغم من أن الثقة تعتبر بطبيعة الحال جانبا مهما في أي شكل من أشكال البحث يتضمن مشاركة بشرية، ولكنها مهمة بشكل خاص في مشروع يتطلب أخذ عينات من كرة الثلج.

iv. العينة الحصصية (Quota Sample)

عينة الحصص إجراء يحدد فيه الباحث حصصا للمبحوثين الذين سيختارون من مجموعات محددة في المجتمع بعد تعريف أسس الاختيار ويحدد حجمها، ويترك خيار اختيار المبحوثين عادة للشخص المقابل. ومثال ذلك، ترغب الهيئة الصحية في معرفة الحالة الصحية لعمال صناعة الفحم في مختلف أنحاء البلاد. وبدلا من وضع أطر لاختيار العينة في كل صناعة ثم اختيار المبحوثين، قرر الباحث أن يستخدم طريقة عينة الحصص، التي تنفذ كما يلي: (•) يرسل الأشخاص المقابلون إلى كل مؤسسة كبرى لصناعة الفحم. (•) يطلب من المقابلين أن يدرسوا في كل وحدة: عشرة عمال دون سن العشرين، وعشرة عمال في الفئة العمرية 21 – 30، وعشرة عمال في الفئة العمرية 31 – 40، وعشرة عمال من سن 41 – 50، وعشرة عمال ما بين 51 – 60، وعشرة عمال فوق سن الستين. (•) يطلب من المقابلين أن يأخذوا في الاعتبار طول فترة الخدمة لمن يختارون من أفراد. ويجب أن تشمل كل حصة من

الحصص المحددة أعلاه على النسبة نفسها من العاملين في مصانعهم لأكثر من سنتين ولأقل من ذلك. (•) الأفراد الذين شاركوا في الدراسة هم العينة[44].

ووفقا لذلك، يتم تقسيم المجتمع المستهدف في هذه التقنية إلى مجموعات فرعية غير متقاطعة (كما هو الحال في المعاينة الطبقية)، ومن ثم يتم اختيار مجموعة غير عشوائية من الملاحظات من كل مجموعة فرعية من أجل تلبية الحصص المحددة سلفا. وفي المعاينة الحصصية النسبية، يجب أن تتوافق نسبة المشاركين في كل مجموعة فرعية مع تلك النسبة الموجودة في المجتمع المستهدف. فعلى سبيل المثال، إذا كانت النسبة المئوية لكل من الذكور والإناث في المجتمع الكلي هي (46%) و(54%) على الترتيب، فإنه يتم تحديد الحصص لجامعي البيانات للتأكد من أن النسبة المئوية لكل من الذكور والإناث في العينة هي نفس نسبتهم الموجودة في المجتمع. وفي بعض الأحيان، يكون التوزيع النسبي للخصائص في المجتمع غير معروف ويجب أن يتم تقديره.

وبشكل أكثر تحديدا يدرس الباحث جميع الأبعاد المهمة للمجتمع ويتأكد من أن كل بعد سيكون ممثلا في العينة. وعادة ما يسمى هذا الاختيار البعدي للعينة، ويكون مفيدا أكثر عندما تكون العينة صغيرة. ففي مثل هذه الحالات، يضمن هذا الإجراء أن حالة واحدة في الأقل من كل بعد من أبعاد المجتمع ستكون ضمن العينة. وفي العينة بالحصة نكون متأكدين من ثلاث أو أربع خصائص في الجمهور الأصلي بحيث ترتبط هذه الخصائص ارتباطا وثيقا بالمتغير الذي نبحثه، ونحاول إيجاد عينة ممثلة للجمهور الأصلي في هذه المظاهر الثلاثة أو الأربعة.

وهكذا تتضمن العينة بالحصة ثلاث مراحل: (•) تصنيف الجمهور الأصلي في ضوء خصائص معروفة موضوع للدراسة. (•) تحديد نسبة الجمهور في كل فئة أو طبقة. (•) تحديد الحصص التي يقوم بدراستها الباحث، وعليه هو أن يقوم باختيارها في حدود العدد المطلوب. وفي هذا قد يقع الباحث في خطأ التحيز من جراء تصنيفه الشخصي للعناصر والفئات من جانب وعدم عشوائية الاختيار من جانب آخر[45].

ويفيد ذلك بأن أسلوب العينة الحصصية هو أسلوب يجمع بين العينة المريحة والعينة الهادفة من خلال استهداف عدد معين من الأعضاء المستهدفين من العناصر لها خصائص محددة. وفي أسلوب العينة الحصصية يعطي الباحث لجامعي البيانات عددا معينا (حصة) من العناصر لاختيارها حسب استيفائها معايير محددة (ضوابط الحصة). وحينئذ فإن جامعي البيانات يستخدمون أسلوب العينة المريحة في اختيار العناصر التي تتوافق مع ضوابط الحصة.

وعلى الرغم من ذلك، فاللعينة الحصصية سمات خاصة تميزها عن غيرها من أساليب العينة غير العشوائية التي تم تناولها. وينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار واستخدام تصميم العينة غير العشوائية. وأحد أهم هذه الاختلافات هي إدراج خصائص الطبقية في العينة الحصصية، ومن ثم تعزيز تمثيل العينة للمجتمع وإمكانية عمل المقارنة بين الفئات في المجتمع. إن العينة الحصصية تضمن إدراج أعضاء مجموعات سكانية نوعية مختلفة في الدراسة، وإدخال التقسيم الطبقي للمجتمع في عملية سحب العينة، وبسبب ضوابط الحصة، فإن العينة الحصصية يكون فيها خطأ جامعي البيانات منخفضا. هذا وبالنظر إلى أن التوزيع النسبي للمجموعات الفرعية في العينة من حيث ضوابط الحصة تكون مساوية لتوزيعها النسبي في المجتمع، فمن المرجح أن تكون العينة الحصصية ممثلة للمجتمع المستهدف مقارنة بالعينات غير العشوائية الأخرى. إلا أن الباحث، وكما في أسلوب العينة غير العشوائية، لا يستطيع أن يقوم بعمل تقديرات إحصائية من العينة على المجتمع المستهدف[46].

ومن الجدير بالملاحظة أن أخذ العينات الحصصية يكثر استخدامه في بحوث التسويق واستطلاعات الرأي العام، نظرا للسرعة التي يتم بها وقلة تكاليفه. ويستخدمه معهد جالوب في الولايات المتحدة في التنبؤ بنتيجة الانتخابات العامة. فيطلب من كل عداد مثلا أن يتعرف على رأي مجموعة من الناخبين على أن تكون منهم نسبة من العمال وأخرى من الموظفين ونسبة ثالثة من أصحاب المهن الحرة وهكذا، ويترك للعدادين مطلق الحرية في اختيار الأعداد المطلوبة منهم بأي طريقة يروها مناسبة وسهلة.

وعلى العموم فلا توجد هناك أي طريقة إحصائية نظرية عامة لمعرفة وقياس دقة نتائج أي معاينة غير عشوائية. ولهذا فلا تعتبر هذه الطريقة من طرق المعاينة الجيدة، إلا أنه في بعض الأحيان نجد أن هذه الطريقة هي الطريقة الممكن استخدامها عمليا. ولا توجد هناك أيضا أي طريقة للتخلص من التحيز في الاختيار أو عدم الإجابة ... إلخ في المعاينة الغير عشوائية، لأننا لا نعرف احتمال اختيار أي فرد في العينة، ولهذا فلا نستطيع تطبيق نظرية الاحتمالات وهذه من أهم عيوبها والتي يجعلها لا تمثل المجتمع المأخوذة

منه تمثيلا صحيحا، وكذلك تكون نتائجها لا تصلح للتعميم على كل المجتمع المراد دراسته. وكما سبق وذكرنا، فإننا لكي نحصل على المعاينة التي تعطينا تقديرات ذات دقة معينة بأقل تكاليف ممكنة أو بأعلى دقة بتكاليف محدودة، لابد أن تكون العينة مختارة على أساس قانون الاحتمالات. وغالبا ما يستخدم تصميم العينة غير العشوائية بشكل واسع في البحوث الاستكشافية والدراسات النوعية.

وخلاصة القول، حددت هذه الأنواع لعينات البحث لأغراض عديدة منها توفير الوقت والتكاليف والموارد اللازمة لإجراء البحث مع الحفاظ على دقة وصدق البيانات المجمعة، ولا شك أن تحديد الأسلوب الأمثل لاختيار العينة والتعامل معها من أهم مقومات نجاح البحث العلمي حيث تعتبر هذه العينة هي النموذج الذي سيطبق عليه الباحث كافة إجراءات البحث؛ لذا يجب أن يتم اختيارها وفقا لعدة معايير منها مراعاة الموضوعية وعدم التحيز وتمثيل العينة للمجتمع الإحصائي بصدق وضمان تمثيل جميع أفراد المجتمع بعينة البحث وتوافق حجم العينة مع الأهداف المرجو تحقيقها من البحث وتناسبها مع حجم المجتمع الأصلي.

خاتمة

عينة البحث هي جزء أو مجموعة أجزاء من المجتمع قيد الدراسة، وتشتمل على خواص المجتمع الأصلي الذي يهدف البحث إلى التعرف على خواصه، وحتى تقدم عينة البحث نتائج سليمة يشترط أن تمثل كافة مكونات مجتمع البحث ومفرداته تمثيلا دقيقا، أما استخدام العينة فهو معروف منذ عدة قرون، ويشمل مختلف أنواع البحوث، سواء كانت علمية أو غير علمية. ولا شك أن استخدام العينة يساعد على جمع المعلومات عن المفردات والحالات المكونة لها بكميات أكبر ودقة أعلى، فضلا عن رفع مستويات البحوث، وجعل نتائجها أكثر دقة، أما أساليب اختيارها وأنواعها فيمكن أن تختلف وتتعدد بحسب نوع الدراسة، وطبيعة مجتمع البحث، ومنها العينات العشوائية والعينات الغير عشوائية.

وفي الواقع، يعتمد أخذ العينات العشوائية على حقيقة واحدة وهي أن كل فرد لديه فرصة متساوية في الاختيار على عكس العينات الغير عشوائية حيث لا يكون فيها الاشخاص متساويين، وتأتي العينات العشوائية لكي تمنح الشخص أفضل فرصة لكي ينشئ عينة جيدة حقا عن الاشخاص.

ويتم استخدام العينات العشوائية عند تقليل تحيز العينة، حيث معها يكون التحيز في الحد الأدنى، وتساعد العينات العشوائية بشكل كبير في جودة استنتاج البحث، كما أنها تقوم بتحديد الطريقة التي يختار بها الباحثون عينتهم إلى حد كبير، وتتحكم في جودة النتائج أيضا مما ينتج عنها تمثيل غير متحيز للأشخاص.

وتعتبر العينات العشوائية هي الدعامة الأساسية لكل أبحاث المسح الحديثة تقريبا، ويرجع ذلك لأنها سمحت للباحث أن يتحكم في هوامش الأخطاء التي وقع فيها في السابق، ومن المثير للاهتمام أنه تم تنفيذ العينات العشوائية بشكل يكاد يكون مثالي حيث نتج عنها نتائج متساوية وغير متحيزة. ويعتبر أخذ العينات الغير عشوائية أكثر فائدة للدراسات الاستكشافية مثل المسح التجريبي (نشر استطلاع على عينة أصغر مقارنة بحجم العينة المحدد مسبقا)، يستخدم الباحثون هذه الطريقة في الدراسات حيث يستحيل أخذ عينات احتمالية عشوائية بسبب اعتبارات الوقت أو التكلفة.

يلاحظ إذن أن كل نوع من هذه العينات يناسب بحثا أو دراسة معينة، ولذلك فإن الباحث قد يجد أمامه عدة أنواع من العينات وعليه أن يختار النوع المناسب الذي يمكن أن يغطي أفراد المجتمع بطريقة علمية بحيث يمثل جميع أفراد المجتمع تمثيلا صحيحا وتحتوي هذه العينة على جميع خواص المجتمع المدروس. وهذا لا يتأتى بالطبع إلا إذا كان الباحث على معرفة كاملة بأنواع العينات المختلفة وصفاتها ومميزات كل نوع.

ويلعب حجم عينة الدراسة دورا كبيرا في مساعدة الباحث على الوصول إلى النتائج، وفي حال اختار الباحث حجم العينة الغير مناسب فإنه لن يصل إلى نتائج البحث العلمي، لذلك يجب أن يختار الباحث حجم عينة البحث المناسبة، وليكون قادرا على اختياره يجب أن يتبع مجموعة من القواعد. إن عددا من الباحثين يقعون في كثير من الأخطاء الشائعة المرتبطة بنوع العينة وحجمها وطريقة اختيارها.

مما سبق يمكننا أن نخرج بعدة نتائج وهي ما يلي:

- من الممكن الحصول على عينة عشوائية ولكنها غير ممثلة لخصائص المجتمع، فالعشوائية لا تضمن التمثيل، ولكنها تتيح فقط فرصة متساوية لأى فرد من أفراد المجتمع أن يختار في العينة.

- يمكن للباحث أن يجمع بين الأنواع المختلفة لتصميمات العينة غير الاحتمالية، أو الجمع بين الأنواع المختلفة لتصميمات العينة الاحتمالية، أو الجمع بين تصميمات العينة غير الاحتمالية والعينة الاحتمالية.
- أن الباحث عندما يتجه إلى العينات العشوائية أو الاحتمالية فإنه إما أن يبدأ بالعينة العشوائية البسيطة أو المنتظمة أو ينتهي بهما عندما يكون مجتمع الدراسة متجانس. أما في حالة المجتمعات غير المتجانسة فعليه بالعينة العشوائية الطبقية.
- قبل اختيار أفراد الدراسة يجب وبكل وضوح أن نقرر ما هو الحجم المناسب للعينة التي تفي بمتطلبات الدراسة، وعلينا مراعاة العوامل التي تؤثر في حجم العينة.

المراجع

- إبراهيم عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 1999، ص 148.

غريب محمد سيد أحمد، تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1983، ص 213.

علي معمر عبد المؤمن، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية: الأساسيات والتقنيات والأساليب، منشورات جامعة 7 أكتوبر، مصراته، 2008، ص 185.

فتحي عبد العزيز أبو راضي، الطرق الإحصائية في العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997، ص 28.

جوني دانييل، أساسيات اختيار العينة في البحوث العلمية: مبادئ توجيهية عملية لإجراء اختيارات العينة البحثية، ترجمة: طارق عطية عبد الرحمن، معهد الإدارة العامة، الرياض، 2015، ص ص 321 – 322.

حيدر عبد الكريم الزهيري، مناهج البحث التربوي، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، 2017، ص 162.

محمد مفيد القوصي، الإحصاء الوصفي والاستدلالي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، 2015، ص ص 76 – 77.

حسن محمد حسن، مبادئ الاحصاء الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 69.

لبنى دعيمة، مجتمع البحث وأساليب اختيار العينة، في: نادية عيشور وآخرين، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، 2017، ص ص 274 – 275.

مهدي محمد القصاص، مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي، عامر للطباعة والنشر، المنصورة، 2007، ص ص 119 – 120.

رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2011، ص ص 163 – 165.

عبد الرحمن سيد سليمان، مناهج البحث، عالم الكتب، القاهرة، 2014، ص 107.

دينكن ميشيل، معجم علم الاجتماع، ترجمة: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة، بيروت، 1981، ص 179.

محجوب عطية الفائدي، طرق البحث العلمي في العلوم الاجتماعية مع بعض التطبيقات على المجتمع الريفي، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، 1994، ص 182.

ديو بولد ب. فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، سليمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غبريال، سيد أحمد عثمان، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1986، ص 392.

سلمان زيدان، مناهج البحث العلمي، دار ابن حزم، بيروت، 2011، ص 108.

عبد الحميد عبد المجيد البلداوي، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي: التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا وباستخدام spss، دار الشروق، عمان 2007، ص ص 65 – 66 .

منظمة العمل الدولية، صعب الإدراك، عصي الإحصاء: الخطوط التوجيهية للمسح التقديري لظاهرة العمل الجبري في صفوف الراشدين والأطفال، المكتب الإقليمي للدول العربية، بيروت، 2014، ص ص 65 – 66.

عامر سعيد عامر الشهري، المتغيرات المرتبطة بعنف الزوجات ضد الأزواج: دراسة سوسيولوجية على عينة من الزوجات بمدينة جدة، مجلة جامعة الجوف للعلوم الإنسانية، ع، 7، 2020، ص 78.

سوتيريوس سارانتاكوس، البحث الاجتماعي، ترجمة: شحدة قارع، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الظعاين، 1993، ص ص 307 – 308.

- Anthony G. Turner, Sampling Frames and Master Samples, United Nations Secretariat, Statistics Division, New York, 2003, PP. 6 – 7.

- Helena Chmura Kraemer & Sue Thiemann, How Many Subjects?: Statistical Power Analysis in Research, SAGE Publications Inc., London, 1987, PP. 43 – 44.

- Hamed Taherdoost, Sampling Methods in Research Methodology: How to Choose a Sampling Technique for Research, International Journal of Academic Research in Management (IJARM), Helvetic Editions LTD., Vol. 5, No. 2, 2016, P. 20.

-- The Free Encyclopedia, Simple Random Sample, Sign in(26/1/2024,1 am), Available on https://en.wikipedia.org/wiki/Simple_random_sample

- L. Festinger & D. Katz (Eds.), Research Methods in The Behavioral Sciences., Holt, Rinehart, Winston, New York, 1953, P. 198.

- C. A. Moser & G. Kalton, Survey Methods in Social Investigation , Routledge, London, 1971, PP. 78 – 79

c., Amsterdam, 2007, P. 144.

- Muhammad Yunus, Testing of Stratified Cluster Sampling Technique to Produce Unbiased Estimator for Parameter of Population. el-Ghiroh: Jurnal Studi Keislaman, Vol. XV, No. 2, 2018, p. 19. - Lin Wang & Xitao Fan, The Effect of Cluster Sampling Design in Survey Research on The Standard Error Statistic, Paper presented at the annual meeting of the American, Educational Research Association, Chicago, 1997, PP. 5 – 6.

- J. C. Campbell & K. I. Soeken, Women's Responses to Battering Over Time: An Analysis of Change, Journal of Interpersonal Violence, Vol.14, No. 1, 1999, P. 25.

Peter J. Ashkar & Dianna T. Kenny, Moral Reasoning of Adolescent Male Offenders: Comparison of Sexual and Nonsexual Offenders, Criminal Justice and Behavior, Vol. 34, No. 1, 2007, P. 111

- Douglas D. Heckathorn, Respondent-Driven Sampling : A New Approach to The Study of Hidden Populations, Social Problems, Vol. 44, No. 2, 1997, P. 174.

- Mahin Naderifar, Hamideh Goli & Fereshteh Ghaljaei, Snowball Sampling: A Purposeful Method of Sampling in Qualitative Research, The Strides in Development of Medical Education Journal (SDME), Kerman University of Medical Sciences; Kowsar Medical, Vol. 14, No. 3, 2017, PP. 2 – 3

- Natasha Mack et al., Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide, Family Health International, Durham, 2005, P. 5.

تصويب استعمالات الوسائل الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية

أ.متمرس. د. قبيل كودي حسين

kabeel2007@yahoo.com

الجامعة المستنصرية، كلية التربية

ملخص

نظرا لتزايد الاعتماد على استعمال الوسائل الاحصائية في تحليل بيانات البحوث عامة والتربوية والنفسية خاصة ، ولكثرة وقوع هذه البحوث في أخطاء استعمالات الوسائل الاحصائية بالوقت الذي تتنوع فيه هذه الوسائل وتزداد تعقيدا من هنا تنبثق مشكلة البحث الحالي وأهميته في أنه يسلط الضوء على هذه الاخطاء ومحاولة معالجتها من خلال هدفه بالتعرف على الوسائل الاحصائية غير الصحيحة المستعملة في البحوث التربوية والنفسية . وشملت عينة البحث 30 بحثا منشورا و20 رسالة ماجستير و10 أطاريح دكتوراه للمدة من(2008 الى 2012) ، ولجمع البيانات اللازمة للبحث صممت استمارة خاصة تم التأكد من صلاحيتها بعرضها على عدد من الختصين ، واستعمل المنهج الوصفي التحليلي .

تبين من تحليل البيانات بعد حساب تكرارات الاخطاء الاحصائية أن نسبة الوقوع في أخطاء اختيار العينة كانت بين 70% في الاطاريح الى 93% في البحوث المنشورة .أما نسبة خطأ استعمال الوسط المرجح فكانت 100% في البحوث المنشورة ورسائل الماجستير ولم يرد استعمال هذه الوسيلة في الرسائل، وخطأ استعمال مقياس ليكرت بنسبة 40% في الرسائل و60% في البحوث و80% في الاطاريح. وكانت نسبة خطأ استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة 80% في البحوث المنشورة و100% في الرسائل والاطاريح ،أما نسبة خطأ استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فكانت 30% في البحوث و60% في الاطاريح و80% في الرسائل. ونسبة خطأ استعمال معامل بيرسون 15% في البحوث المنشورة و28% في الاطاريح و33% في الرسائل ،وكانت نسبة خطأ استعمال مربع كاي 10% في البحوث المنشورة و25% في الرسائل والاطاريح . أما خطأ استعمال معادلة ألفاكرونباخ فكان بنسبة 40% في الرسائل 50% في الاطاريح و60% في البحوث المنشورة، واستعملت معادلة سبيرمان براون التصحيحية بنسبة خطأ بلغت 86% في الرسائل و75% في البحوث المنشورة و50% في الاطاريح ،واستخرجت نتائج تفاعل المتغيرات في بحوث العلاقات رغم أن هذه البحوث لاتهدف الى قياس أثر التفاعل بين المتغيرات . كما وان بحوث ايجاد الفاعلية في الرسائل والاطاريح لم يتم فيها اعتماد معادلة استخراج الفاعلية بل يقتصر الاجراء الاحصائي على ايجاد الاثر فقط .

وقد حدد البحث الحالي الوسائل الاحصائية البديلة للوسائل غير الصحيحة بناء على ماحددته الادبيات النظرية في مراجع الاحصاء والدراسات العلمية المنشورة في المجلات الاجنبية وخبرة الباحث في تدريس مادة الاحصاء التطبيقي .

الكلمات المفتاحية : تصويب الوسائل الاحصائية ، تعديل الوسائل الاحصائية ، الوسائل الغير الصحيحة المستعملة في البحوث

Correcting the uses of statistical methods in educational and psychological research

A. Experienced. Dr.Kabeel. Kody Hussein
Al-Mustansiriya University , College of Education

Abstract

Due to the increasing reliance on the use of statistical methods in analyzing research data in general and educational and psychological research in particular, and the frequent occurrence of these research errors in the use of statistical methods at a time when these methods are diverse and increasing in complexity, from here emerges the problem of the current research and its importance in that it sheds light on these errors and attempts to address them from Through its goal of identifying incorrect statistical methods used in educational and psychological research. The research sample included 30 published research papers, 20 master's theses, and 10 doctoral dissertations for the period from (2008 to 2012). To collect the necessary data for the research, a special form was designed, and its validity

was confirmed by presenting it to a number of specialists, and the descriptive analytical method was used.

Analysis of the data after calculating the frequency of statistical errors revealed that the incidence of sample selection errors ranged from 70% in theses to 93% in published research. As for the error rate in using the weighted mean, it was 100% in published research and master's theses, and this method was not used in theses. The error in using the Likert scale is 40% in dissertations, 60% in research, and 80% in dissertations. The error rate for using the T-test for one sample was 80% in published research and 100% in dissertations and dissertations, while the error rate for using the T-test for two independent samples was 30% in research, 60% in dissertations, and 80% in dissertations. The percentage of error in using the Pearson coefficient was 15% in published research, 28% in dissertations, and 33% in dissertations, and the error percentage in using chi-square was 10% in published research and 25% in dissertations and dissertations. As for the error in using the Alpha-Cronbach equation, it was 40% in dissertations, 50% in dissertations, and 60% in published research. The Spearman-Brown corrective equation was used with an error rate of 86% in dissertations, 75% in published research, and 50% in dissertations. The results of the interaction of variables in relationship research were extracted. Although this research does not aim to measure the effect of interaction between variables. Also, in research to find effectiveness in theses and dissertations, the equation for extracting effectiveness has not been adopted, but rather the statistical procedure is limited to finding the effect only.

The current research has identified alternative statistical methods for invalid methods based on what was determined by the theoretical literature in statistics references, scientific studies published in foreign journals, and the researcher's experience in teaching applied statistics.

Keywords: correcting statistical methods, modifying statistical methods, incorrect methods used in research

مشكلة البحث :

إن نتائج البحوث العلمية بعامة والتربوية بخاصة في حالة تنامي متزايدة وفي تطور وتعقد مستمرين مما يتطلب استعمال وسائل احصائية متقدمة ومعقدة هي الأخرى ،خاصة وان العمليات الإحصائية أصبحت تتطور لتواكب حركة التقدم العلمي وتعقد بحوثه فضلاً عن أن مجال علم الإحصاء هو الآخر يتنامى من خلال نتائج البحوث الإحصائية والإحصاء الرياضي، ومما يلاحظ أن معظم البحوث في المجالين التربوي والنفسي لازالت تفتقر إلى مواكبة هذا التطور الواسع والعميق في الاستعانة بالوسائل الإحصائية التي تتناسب مع موضوعاتها واهدافها ونوع العينات والبيانات التي تتعامل معها ، فهي في الغالب تستعين بالاساليب الإحصائية المألوفةرغم أن بعضها تمت مغادرته إلى ماهو بديل عنه ، وان البعض الاخر ثبت خطأه في ما وظف لأجله ، ومع ذلك فلا زالت البحوث تعتمدها ، الأمر الذي يستدعي تنبيه الباحثين إليه وحثهم على تصويب إجراءاتهم الإحصائية اللاحقة وتجاوز ما فاتهم في البحوث السابقة ، وقد أكد ذلك نتائج عدد من البحوث كدراسة (عزو عفانة ، 2011) التي كشفت عن الاخطاء الإحصائية في رسائل الماجستير واطاريح الدكتوراه التي بلغت نسبتها (49 0/0) من مجموع الرسائل والاطاريح ضمن عينة دراسته ، ودراسة (سعود الضحيان ، 2011) التي اشارت إلى ان اسباب الاخطاء الإحصائية يعود إلى ضعف الباحثين في استعمال الاحصاء واعتمادهم على المكاتب الإحصائية في تحليل بياناتهم ، ودراسة (صالح الشمراني 2012) التي اشارت إلى ان قرارات الباحث في اختيار الوسائل الإحصائية تعود إلى اعتماده على ماهو شائع وان كان خطأ ، أو نتيجة الجهل بمعالجة بياناته إحصائيا ، أو بالاعتماد على رأي شخص آخر قد لا يكون مطلعاً جيداً على جميع جوانب البحث . ويؤكد (فتحي النخلاوي ، 2012)أن عدم صحة التحليل الاحصائي الذي يستعمله الباحث يترتب عنه عدم صحة الاستنتاجات والتفسيرات الإحصائية في البحث .

ويشير الواقع العلمي في كثير من الدول العربية ومنها العراق إلى أنه لازال بحاجة إلى ترصين اساليبه العلمية ووسائله الإحصائية ، إذ أن كثيراً من البحوث المنشورة وما يقدم من رسائل واطروحات تستعمل وسائل احصائية غير دقيقة وقد يرجع سبب ذلك إلى ضعف إتقان الطلبة لمادة الإحصاء وإلى قلة معرفة المشرفين وخبرتهم في استعمال الوسائل الإحصائية مما يدفع الطلبة الباحثين إلى الاستعانة بالاجراءات الإحصائية الواردة في رسائل وأطروحات سابقة أو عن طريق الاستعانة بالمكاتب الإحصائية التي اعتادت هي الاخرى على أساليب إحصائية نمطية لتسهيل استكمال الاجراءات الإحصائية بأقصر وقت وأقل جهد ، كما وأن الطالب الباحث قد لا

يأخذ بملاحظات الخبير العلمي أو ملاحظات أعضاء لجان المناقشة بعد اكتمال إجراءات قبول الرسالة أو الاطروحة مما ساهم في تراكم الاخطاء الإحصائية بحيث اصبحت الوسائل الخاطئة هي الوسائل المعتمدة وربما أن غيرها وان كان صحيحاً فهو غير صحيح ، ومن هذا المنطلق تنبثق مشكلة البحث الحالي التي تتحدد بالسؤال الاتي : مامدى انتشار أخطاء استعمال الوسائل الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية في العراق ؟

أهمية البحث :

إن أهمية الإحصاء في أي دراسة تنبثق من أنه الوسيلة التي يمكن عن طريقها ضمان تحقيق أهداف البحث سواء أكان الهدف من الدراسة التعرف على نواحي معينة لبعض الظواهر الاجتماعية أو الاقتصادية أم لدراسة مشكلة معينة قائمة أو متوقعة ووضع الحلول المناسبة لها . ويمكن لاية جهة النجاح في أداء مهامها إذا توافرت لها المعلومات والمؤشرات الإحصائية على درجة من الدقة والشمول ، كما وأن التخطيط التنموي ورسم السياسات التنموية يتطلب هو الاخر معلومات ومؤشرات إحصائية دقيقة وشاملة ، ومن المعروف أن استعمال الاساليب الإحصائية أصبح من الأعمدة الاساسية التي يعتمد عليها في التوصل إلى الحلول المناسبة لكثير من المشكلات والقضايا الاجتماعية والتربوية والنفسية وغيرها من الميادين العلمية والحياتية .

إن أهمية الاحصاء تكمن في أنه استطاع أن يضع أساليبه العلمية ونظرياته موضع التطبيق فضلاً عن أهميته النظرية وفوائده التطبيقية وتعَد وظيفة الإحصاء التحليلية للبيانات نقطة التحول الاساسية في تطور وظيفة الاحصاء ، وان استحداث أسلوب التحليل الإحصائي المحوسب سهل على الباحثين إجراء العمليات الإحصائية وتحليل البيانات بأقل جهد واقصر وقت ، ومن هنا تأتي أهمية المعرفة الصحيحة لأختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لعملية التحليل خاصة بعد أن أصبح لكل متغير وسائل متعددة لتحليل بياناته في ضوء أهدافه وطريقة اختيار عينة الدراسة وعدد أفرادها وأدوات قياس المتغير وطريقة حساب درجاته وشكل توزيع هذه الدرجات (منتدى البحوث العلمية والتعليمية ، 2010) .

إن ضعف الالتزام بمتطلبات اختيار الوسيلة الإحصائية المناسبة لاشك سيوقع الباحث في خطأ اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات بحثه وهذا ما يفرض عليه الإلمام الجيد بالعمليات الإحصائية أو استشارة المختصين إن لم يكن قادراً على ذلك قبل الإقدام على خطوة اختيار وسائله الإحصائية ، ومن هنا فان البحث الحالي سيسلط الضوء على عدد من الأخطاء الشائعة في اختيار الوسائل والبدائل المناسبة لها مساهمة في وضع آلية سليمة لاستعمال علم الإحصاء بطريقة صحيحة للحد من احتمالات الوقوع في هذه الأخطاء خاصة بعد ازدياد عدد طلبة الدراسات العليا وعدد التدريسيين في الاختصاصات التربوية والنفسية، ويشير (Fong, 1994) إلى أن هناك الكثير من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال التربية وعلم النفس غير واقعية وغير صالحة وقد يعود ذلك إلى الأخطاء في تصميماتها ، إذ كانت نسبة80 % منها وصفية، و 40 % من هذه البحوث الوصفية فيها أخطاء احصائية مما يجعل نتائجها غير موثوق بها .

وأشارت دراسة (Van –Zandt, 1995) إلى أن هناك أخطاء واضحة في البحوث التربوية والنفسية تعود إلى ضعف جدية هذه البحوث خاصة مايتعلق بالبيانات اللازمة للمقارنات الإحصائية .

وأشارت دراسة (Baumberger, 3May.1996) إلى أن 80 % من البحوث التربوية المنشورة في مجلة (Learning disabilities) وعددها (173) بحثاً للفترة من (1989 – 1993) كانت اجراءاتها غير ملائمة وان 55% من الأساليب الإحصائية فيها كانت أولية ، و 32 % منها كانت أساليبها عادية ، و14 % منها فقط استعملت الإحصاء المتقدم (عزو، 2011 ، صفحة 308).

إن أهمية البحث الحالي تأتي من أهمية الكشف عن مدى انتشار أخطاء استعمال الوسائل الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية وتحديد البدائل الإحصائية الصحيحة لها ، للمساهمة في تصويب مسيرة البحث العلمية ، وإعادة الثقة بنتائجه ، وإشاعة الثقافة الإحصائية السليمة .

أهداف البحث : .

يهدف البحث الحالي إلى :-

1 . تعرف الأخطاء الإحصائية الشائعة في البحوث التربوية والنفسية .

2 . تحديد الوسائل الإحصائية البديلة للوسائل غير الصحيحة .

حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بـ :

1 . عينة من البحوث والرسائل والاطروحات .

2 . الفترة الزمنية من (2008 – 2012) .

3 . الجامعات العراقية .

مصطلحات البحث : .

الخطأ الاحصائي :

عرفه (باهي 2002) : هو أي خطأ من أخطاء اختيار العينة أو القياس أو في تسجيل البيانات وتحليلها او التناول والمعالجة الذي يعوق التوصل إلى نتيجة صادقة (باهي، 2002 ، صفحة 3).

تعريف الباحث للاخطاء الإحصائية :

هي مجموعة الاخطاء الناجمة عن الاستعمال غير الصحيح للوسائل الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية وتكرر الوقوع فيها .

الوسائل الإحصائية البديلة :.

هي مجموعة الوسائل الإحصائية المناسبة التي يتطلب استعمالها بدلاً عن الوسائل الإحصائية غير الصحيحة .

دراسات السابقة :

أشارت دراسة النجار (1411 هـ – 1991 م) إلى سوء استخدام الأساليب الإحصائية عند تحليل البيانات في رسائل الماجستير بكليتي التربية في جامعتي أم القرى والملك سعود في المملكة العربية السعودية، ويعود سبب ذلك إلى عدم ملائمة مستوى القياس مما انعكس على مصداقية النتائج (عبدالله، 1411 هـ) .

وفي دراسة الثبيتي (1411 هـ – 1991 م) عن الأخطاء الشائعة في البحوث التربوية والنفسية وعلاقة ذلك بالصدق الإحصائي للتنبؤ أوضحت هذه الدراسة أن اختبار (ت) أستعمل بنسبة 9,93% بصورة غير ملائمة مع تصميم البحث من حيث عدد متغيراته المستقلة وان اختبار المقارنات المتعددة أستعمل بنسبة 50% بصورة غير ملائمة (حامد، 1411 هـ ، صفحة 79) .

وفي دراسة (Fong 1994) التي حلل فيها دراسات في مجال التربية وعلم النفس وتوصل فيها إلى أن نسبة 80 % منها تناولت المنهج الوصفي وأن 40 % من هذه البحوث الوصفية وقعت في أخطاء احصائية مما يجعل نتائجها غير موثوق فيها ، وتوصلت الدراسة ايضاً إلى ان بعض هذه الدراسات غير واقعية وغير صالحة نظراً للاخطاء في تصميماتها في .(Fong, 4,June 1994)

وفي دراسة لـ(Baumberger and Bangert 1996) حلل فيها (173) بحثاً منشوراً للفترة من (1989 – 1993) في مجلة (Learning disabilities) كشفت هذه الدراسة عن أن 80 % من البحوث غير ملائمة إجراءاتها وان55 % من الأساليب الإحصائية فيها كانت أولية و32 % منها كانت أساليبها عادية، و 14 % فقط استعملت الإحصاء المتقدم (Baumberger and Bangert 1996) وفي دراسة (عزو عفانة 2011) حول الاخطاء الشائعة في البحوث التربوية لطلبة الدراسات العليا رصد فيها تكرار الاخطاء في (16) رسالة تربوية تمت مناقشتها كان معدل تكرار الاخطاء الإحصائية فيها بنسبة 31،25 % على وفق متابعة (4) متخصصين حضروا مناقشة هذه الرسائل وقاموا بقراءتها ايضاً . (عزو، 2011 ، صفحة 319) .

وفي دراسة (العسكري وعايز ، 2012) حول الاخطاء الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ، حلل فيها الباحثان رسائل الماجستير في تخصص العلوم التربوية والنفسية في جامعة بغداد (كلية التربية ابن رشد ، وكلية التربية ابن الهيثم ، وكلية التربية للبنات ، خلال الفترة من (1990 – 2004 م) بلغ مجموعها (570) رسالة خضع منها (114) رسالة للدراسة، وتبين أن هناك وسائل إحصائية أُستعملت بدرجة شائعة هي (الوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين ومعامل ارتباط بيرسون) ، وتبين أن الاستعمال غير المناسب للاختبار التائي بلغت نسبته 28 % واختبار مربع كاي بنسبة13 % ، أما الوسائل الأخرى فتراوحت نسب استعمالاتها غير المناسبة بين (3 %إلى6 %) (اسماعيل، 2012 2012 ، الصفحات 137-139) .

إجراءات البحث :

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافه نظرا لمناسبة هذا الأسلوب لموضوع البحث .

عينة البحث : شملت عينة البحث (30) بحثاً تربوياً ونفسياً منشوراً في ثلاث مجلات تربوية ونفسية هي مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية ومجلة كلية التربية للبنات في جامعة بغداد ومجلة العلوم التربوية والنفسية كما شملت أيضا (20) رسالة ماجستير و (10) أطاريح دكتوراه للمدة من(2008-2012) .

أداة البحث : .

اعتمد البحث الحالي في جمع البيانات على استمارة صممت لرصد الوسائل الإحصائية المستعملة في بحوث ورسائل وأطاريح عينة البحث مصنفة تبعاً لنوع الوسيلة الإحصائية وتكرارها ونسبة الصحيح منها وغير الصحيح والبديل المناسب لها ، وللتأكد من صلاحية استمارة جميع البيانات عرضت على مجموعة من المختصين بلغ عددهم (5) خبراء في القياس والاحصاء وقد اتفقوا على صلاحية حقول الاستمارة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق أهداف البحث وبناء على توافق ارائهم مع رأي الباحث طبقت اداة البحث في رصد جميع الوسائل الإحصائية التي استعملت في بحوث ورسائل وأطاريح عينة البحث .

نتائج البحث :.

لتحقيق هدف البحث الأول المتضمن تشخيص أخطاء استعمال الوسائل الإحصائية ، تم ملء استمارة جمع البيانات لكل بحث ورسالة واطروحة وسجلت فيها الوسائل الإحصائية المستعملة وتحديد ما إذا كانت كل وسيلة إحصائية منها صحيحة أم لا كما موضح في الجدول (1) .

جدول (1)

الإجراءات و الوسائل الإحصائية المستعملة ونسب الصحيح وغير الصحيح منها

الاجراءات والوسائل الإحصائية	البحوث (30)		الرسائل(20)		الاطاريح(10)	
	التكرار	نسبة الخطأ	التكرار	نسبة الخطأ	التكرار	نسبة الخطأ
عددأفرادالعينة	28	%93	15	%75	7	%70
الوسطالمرجح والوزن المئوي	6	%100	4	%100	-	-
مقياس ليكرت	12	%60	8	%40	5	%80
الاختبار التائي لعينة واحدة	24	%80	28	%100	10	%100
الاختبار التائي لعينتين مستقلتين	30	%30	16	%80	6	%60
معامل ارتباط بيرسون	26	%15	18	%33	7	%28
تحليل التباين الاحادي	2	-	-	-	-	-
مربع كاي	6	%10	12	%25	4	%25

معادلة الفا كرونباخ	10	%60	16	%40	8	%50
معادلة سبيرمان	20	%75	14	%86	6	%50

يتبين من النتائج المعروضة في الجدول (1) ومن نتائج تحليل بيانات استمارات جمع معلومات البحث مايأتي :.

1 . إن معظم بحوث ورسائل وأطاريح عينة البحث الحالي لا تعتمد الصيغ العلمية السليمة في اختيار عدد أفراد العينة بل يتم ذلك بشكل عشوائي دون الإشارة إلى مبررات ذلك الاختيار والمرجع الذي استند اليه .

2 . اعتماد طريقة ليكرت في عدد من مقاييس البحوث والرسائل والاطاريح في طرقة الاجابة عن الفقرات دون وضع بديل حيادي رغم أنه يعد محوراً أساسيا فيه .

3 . استعمال الوسط المرجح والوزن المئوي في عدد من البحوث والرسائل والاطاريح لترتيب المشكلات والحاجات والمهارات والعادات الدراسية رغم ان طريقة ايجاد الوسط المرجح تعني إيجاد المتوسط العام للأوساط الحسابية الذي يسمى (الوسط الموزون) .

4 . استعمال الوسط الحسابي والانحراف المعياري في بعض الدراسات دون الافادة من الانحراف المعياري في ترتيب الاوساط الحسابية المتساوية في قيمها.

5 . استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة للاستدلال حول الوسط الحسابي للمجتمع رغم ان الوسط الحسابي للمجتمع غير معروف استعيض عنه في هذه البحوث والرسائل والاطاريح بالوسط الفرضي للمقياس .

6 . استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين رغم ان المقياس المعتمد في البحث استند إلى طريقة ليكرت في الإجابة (من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة) التي تقتضي وجود بديل محايد.

7 . استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين رغم ان البحث مطبق على ثلاث مجموعات مما يزيد في الموقوع بالخطأ من النمط الاول دون الاشارة إلى نسبة الخطأ الجديدة الناجمة عن ذلك .

8 . اقتصار دراسات العلاقات على ايجاد معامل الارتباط فقط دون ايجاد معامل التحديد الذي يوضح مدى التغير في المتغير التابع نتيجة التغير في المتغير المستقل .

9 . استعمال معادلة ألفاكرونباخ في إيجاد الثبات رغم أن المقياس لا يحتوي على مجالات الذي تستند اليه هذه الطريقة في حساب نتائجها .

10 . استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس في الاختبارات التحصيلية التي تكون فيها الاجابة اختيار بديل واحد من بين بديلين احدهما صواب والاخر خطأ او في اختبارات الاختيار من متعدد التي تضم إجابة صحيحة واخرى خاطئة علما أن استعمال معامل ارتباط بيرسون يقتضي أن يكون نوع قياس المتغيرين فاصلين في حين أن قياس متغير الفقرة ثنائي .

كما واستعمل معامل ارتباط بيرسون في ايجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية في مقاييس الشخصية التي تكون الاجابة عنها رتبية وهذا يعني أن نوع قياس الفقرة رتبي .

11. استعمال معادلة سبيرمان براون التصحيحية رغم أنها تتطلب توفر شروط تساوي الانحرافات المعيارية لنصفي الاختبار ومعاملي صعوبتهما ووسطيهما الحسابيين .

12. إيجاد التفاعل بين المتغيرات ومستوياتها رغم أن البحوث هدفت إلى إيجاد العلاقة بين متغيرين أو أكثر مما يؤدي إلى تجاوز هدف البحث إلى قياس أثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة رغم أن البحث ليس تجريبيا .

13 . إهمال ايجاد الفاعلية في البحوث التي ورد مصطلح الفاعلية في عنوان البحث واقتصر القياس على اثر المتغير المستقل دون التحقق من فاعليته الذي يتطلب تطبيق معادلة إيجاد الفاعلية .

ولتحقيق الهدف الثاني المتضمن بدائل الوسائل الإحصائية غير الصحيحة في استعمالاتها تم تحديدها تبعاً لترتيب عرض الأخطاء في الهدف الأول وعلى النحو الاتي :

1 . ان البديل الصحيح لاختيار العدد المناسب لأفراد العينة يمكن الرجوع فيه إلى أحد المصادر الآتية :

أ . الإجراءات الإحصائية المعتمدة على معادلات إحصائية مصممة لهذا الغرض خاصة في البحوث التجريبية لتحديد عدد أفراد العينة عن طريق توظيف نتائج هذه المعادلات في جداول إحصائية خاصة .

ب . الجداول الإحصائية التي تعتمد عدد أفراد المجتمع مؤشراً لتحديد عدد أفراد العينة في ضوء عدد متغيرات البحث وهي ملحقة في عدد من المراجع الإحصائية .

جـ . بعض المراجع الإحصائية التي حددت في ضوء اتفاق آراء المختصين نسب عدد أفراد العينة المناسب في ضوء حجم المجتمع سواء أكان : (قليل ، متوسط ، كبير) .

2 . ضرورة أن يضم مقياس ليكرت البديل (محايد) في وسط المقياس لان البديل (محايد) هو المحور الأساسي في هذا المقياس ولا يجوز جعل المقياس يضم بدائل أربعة أو لا يحتوي البديل (محايد) وان كان ثلاثيا أو خماسيا .

3 . استعمال الوسط الحسابي والانحراف المعياري بديلاً عن الوسط المرجح والوزن المئوي في ترتيب الفقرات او المشكلات او المهارات وغيرها ، نظرا لأن لاستعمال الوسط المرجح يقتضي وجود أوساط حسابية لكي يستخرج معدلها ،هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فان الوسط المرجح والوزن المئوي لا تترتب فيه الفقرات المتساوية في أوساطها وأوزانها المئوية بل أنها ستحصل على نفس الرتبة ، في حين أن هذه الفقرات المتساوية في أوساطها الحسابية يمكن ترتيبها في ضوء انحرافاتها المعيارية وبذلك سيقل ظهور الفقرات ذات الرتبة الواحدة إلى أقل حد ممكن .

4 . ان البديل المناسب لاستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة هو الوصف الإحصائي لمتغير البحث المقاس من خلال إيجاد الوسط الحسابي والوسيط والمنوال والالتواء والتفرطح ورسم طبيعة توزيع درجات أفراد العينة وهذا مايسعى إلى تحقيقه هدف القياس بالدرجة الاولى ، أو الاستعانة بوسط فرضي في ضوء ماتوصلت اليه نتائج الدراسات السابقة حول الموضوع ذاته ، أو أن يضع الباحث وسطاً يفترضه مسبقاً في ضوء خبرته واطلاعه أو عن طريق نتائج دراسة استطلاعية يقوم بها الباحث ، كما ويمكن الاستعانة بالوسط الحسابي لعينة التحليل التي يبلغ عددها (400) فردا كما تحدده انستانسي وهو عدد مناسب يمكن أن يكون ممثلا لمجتمع البحث.

5 . في حالة استعمال مقياس ليكرت فان الوسيلة الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي جمعت بطريقة مقياس ليكرت هي مربع كاي وليس الاختبار التائي لعينتين مستقلتين نظراً لان بدائل الإجابة في مقياس ليكرت رتبيه وليست فاصلة .

6 . ان البديل المناسب للاختبار التائي لعينتين مستقلتين في حالة وجود ثلاث مجموعات فأكثر هو استعمال تحليل التباين الاحادي لكي لا يزيد احتمال وقوع الباحث بالخطأ من النمط الأول عندما تكون المقارنة بين كل مجموعتين على حدة.

وعلى سبيل المثال فان اعتماد مستوى الدلالة (0,05) بوجود ثلاث مجموعات فان هذا الخطأ سيزداد ليصبح (14،0) كما موضح في المعادلة الآتية : .

$$k(1-\infty)^{2\ /2}$$

7 . إن إيجاد معامل الارتباط بين متغيرين او اكثر يقتضي ايجاد معامل التحديد لتوضيح مدى التغير في المتغير التابع نتيجة التغير في المتغير المستقل .

8 . يتطلب استعمال معادلة (الفاكرونباخ) وجود مجالات ضمن مقياس البحث لان معادلته تعتمد على بيانات هذه المجالات وليس على الدرجة الكلية للمقياس ، لذا

فأن البديل الصحيح هو إعادة التطبيق أو التجزئة النصفية في حالة وجود مجال واحد للمقياس.

9 . يتطلب تصحيح معامل ارتباط بيرسون لايجاد الثبات بمعادلة سبيرمان براون متساوي الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين ومعاملي الصعوبة لنصفي الاختبار ونظرا لعدم تأكد الباحثين من هذه الاجراءات وصعوبة تحققها فإن البديل المناسب لمعادلة سبيرمان براون عندما لاتتحقق شروطها استعمال معادلة كتمان التي تصلح سواء تساوت هذه المؤشرات أم لا .

10 . ان البديل المناسب لإيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية استعمال معامل الارتباط الثنائي الأصيل في حالة الإجابة عن الفقرة بـ(صفر – 1) في الاختبارات التحصيلية أو معامل الارتباط الثنائي في حالة البدائل المتدرجة بعد تحويلها إلى متقطع اصطناعي بدلاً عن استعمال معامل ارتباط بيرسون الذي يستعمل في حالة البيانات الفاصلة للمتغيرين.

11 . إن البديل المناسب لإيجاد التفاعل بين المتغيرات في دراسة العلاقات هو إيجاد درجة إسهام كل متغير من المتغيرات المستقلة في المتغير التابع لان إيجاد التفاعل بين المتغيرات يقتضي وجود هدف لقياس أثر المتغيرات المستقلة وهذا الهدف لايمكن أنيكون ضمن أهداف معرفة العلاقات بين المتغيرات.

12 . لإيجاد الفاعلية تعتمد معادلة إيجاد الفاعلية من خلال استعمال : اما النسبة المعدلة لبليك والتي تنص على نسبة الفاعلية التي يكون المحك فيها الدرجة (1,2) للمقارنة مع النسبة التي يحصل عليها الباحث ،أو استعمال معادلة نسبة الفاعلية لماك جوجيان التي يكون المحك فيها : (1,6)

التوصيات : يوصي البحث الحالي في ضوء نتائجه مايأتي :

1-تعميق الوعي لدى طلبة الدراسات العليا والباحثين بأهمية اعتماد الوسائل الإحصائية الصحيحة في البحث العلمي لما لها من تأثير ايجابي في تحسين نتائج البحوث التربوية والنفسية وزيادة الثقة بها عند الأخذ بنتائجها .

2- إقامة دورات تدريبية للباحثين لزيادة خبراتهم التطبيقية في استعمال الوسائل الإحصائية .

3- تشجيع المختصين لإعداد دليل استعمال الوسائل الإحصائية تتولى الجامعات أو الكليات التربوية تسهيل طباعته وتوزيعه على التدريسيين وطلبة الدراسات العليا .

4-إضافة الخبير الإحصائي في تقويم رسائل الماجستير والدكتوراه للتأكد من سلامة العمليات الإحصائية التي قام بها الطالب وتصويبها .

5-توفير العدد المناسب من المختصين في الإحصاء التطبيقي للاستعانة بهم في تدريس مادة الإحصاء في الأقسام التربوية والنفسية

6- تجنب الاستعانة بأقسام الرياضيات في تدريس مادة الإحصاء لطلبة الأقسام التربوية والنفسية لأنها ستتحول إلى مادة في الرياضيات بدلا عن تطبيقات الإحصاء الرياضي .

7-إقامة دورات تدريبية للباحثين وطلبة الدراسات العليا في استعمالات نظام الحقيبة الإحصائية واعتبار النجاح فيه من مستلزمات الترقية إلى مرتبة أستاذ مساعد.

المراجع

Baumberger, J. (3May.1996). *Research Designs and Statistical used in the Journal of Learning Disabilities" vol.29,No.* Journal of Learning Disabilities.

Fong, M. F. (4,June 1994). *Defeating Ourselves: common Errors in Counseling Research" Counselor Education and Supervision .vol 33,No.* Van –Zandt,Laure,M."The Current Status of Middle Level Education Research: A critical Review" Research in Middle Education Quarterly,vol.18,No.3,1995

الثبيتي ، علي حامد 1411 هـ : الاخطاء ، الشائعة في البحوث التربوية والنفسية وعلاقة ذلك بالصدق الاحصائي للنتائج .

الثبيتي ، علي حامد. (1411 هـ). *الاخطاء الشائعة في البحوث التربوية والنفسية وعلاقة ذلك بالصدق الاحصائي للنتائج .*

زايد ، مصطفى (1991 م) : الاحصاء والاستقرار : منطق الاحصاء (جـ2) القاهرة المؤسسة العصرية للنشر والترجمة .

شوربجي ، عبد الرزاق (1990 م) البحث العلمي واستخدام برامج الكومبيوتر الجاهزة بيروت ، دار العلم للملايين .

العسكري ، كفاح يحيى ،وعايز ، امل اسماعيل. (2012 2012). *الاخطاء الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ، ، العدد 93.* مجلة العلوم التربوية والنفسية / الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية .

عفانة ، عزو. (2011). *أخطاء شائعة في البحوث التربوية لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية (مؤتمر البحث العلمي : مفاهيمه ، اخلاقياته ، توظيفية) من 10 – 11 / 5 / 2011 .*

النجار ، عبدالله. (1411 هـ). *دراسة تقويمية مقارنة للاساليب الإحصائية المستخدمة في رسائل الماجستير في كليتي التربية بجامعتي ام القرى والملك سعود بالرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة.* مكة المكرمة: كلية التربية ، جامعة ام القرى.

ادمان الهواتف الذكية المنبئ بالخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة

أ.د سحر هاشم محمد **م. فايق رياض محمد**

hum.fayeq.rheid@uobabylon.edu.iq

الجامعة المستنصرية ، كلية التربية **جامعة بابل ، كلية التربية للعلوم الانسانية**

المستخلص

يهدف البحث التعرف على مستوى ادمان الهواتف الذكية لدى طلبة الجامعة ونسبة انتشار الخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة والدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين ادمان الهواتف الذكية والخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة ونسبة تنبؤ إدمان الهواتف الذكية بالخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة ولتحقيق اهداف البحث قام الباحثان باختيار عينة عشوائية من مجتمع البحث وهم طلبة جامعة بابل للعام الدراسي (2024/2023) الدراسة الصباحية واستخدام معادلة ثومسن لاستخراج حجم العينة وكان ناتج المعادلة ان حجم العينة بلغ (378) طالب وطالبة ووزعت العينة بالأسلوب العشوائي ذو التوزيع المتناسب وتم تطبيق اداتي البحث وباستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة واستخراج قيم الصدق والثبات لأداتي البحث تم التوصل الى النتائج وفي ضوئها وضع الباحثان عدة توصيات ومقترحات.

الكلمات المفتاحية: ادمان الهواتف الذكية، الخرف الرقمي، طلبة الجامعة.

Smartphone addiction as a predictor of digital dementia among university students

Prof. Dr. Sahar Hashem Muhammad **Lect. Fayek Riyad Muhammad**

Abstract

The research aims to identify The level of smartphone addiction among university students ;The prevalence of digital dementia among university students ;The statistical significance of the correlation between smartphone addiction and digital dementia among university students ;The prediction rate of smartphone addiction and digital dementia among university students .To achieve the aims of the research, the researchers selected a random sample from the research community, the students of the University of Babylon for the academic year (2023/2024), morning study, and used the Thomson equation to extract the sample size. The result of the equation was that the sample size amounted to (378) male and female students, and the sample was distributed in a random manner with a proportional distribution. Applying the two research tools and using appropriate statistical tools and extracting the validity and reliability values of the two research tools, the results were reached, and in light of them, the researchers developed several recommendations and proposals.

Keywords: smartphone addiction, digital dementia, university students

مشكلة البحث

اتضحت مشكلة البحث لدى الباحثين عن طريق مصدرين هما: الملاحظات الشخصية أولاً والاطلاع على الأدبيات السابقة ثانياً فقدلاحظا أن طلبة الجامعة لديهم حرص كبير على متابعة هواتفهم ومدى أهميتها في حياتهم ودرجة استخدامها وتأثيرها والرغبة القوية للتعامل معها باستمرار لما تحويه من متعة وإثارة وفائدة من وجهة نظرهم قلّ نظيرها مما يشير إلى تعلقهم الشديد باجهزتهم الذي قد يرقى في بعض حالاته إلى الإدمان عليها وهم متابعين لكل ما هو جديد في نطاق الهواتف الذكية من تطبيقات او أجهزة جديدة وفيما يتعلق بالمصدر الثاني وهو الأدبيات السابقة حول الموضوع، فقد دفع المصدر الأول (الملاحظات الشخصية) إلى البحث في الأدبيات السابقة حول موضوع ادمان الهواتف الذكية سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية التي عززت الاهتمام لديهم وزادت في الملاحظات الواقعية حول الميل المتزايد إلى الهواتف الذكية لدى الطلبة، فمن الملاحظ أن الدراسات أكدت وجود إدمان على الأجهزة الذكية بين صفوف الطلبة ومنها دراسة (Luk, et al., 2018) ودراسة (Chen, et al., 2017) وهذا ما زاد الحافز لبحث هذا الموضوع ووجد الباحثان ان هنالك اتصالا بين درجة هذا الإدمان وما يتعرضون اليه بسبب قضائهم فترات طويلة باستعمال هذه الأجهزة من انخفاض

في أسلوب التعلم وأسلوب التفكير والخبرة الاجتماعية ، وكذلك مشكلات تتعلق بالذاكرة ومعالجة المعلومات الاجتماعية فالانغماس الأعمى في الأجهزة الذكية بصورة عامة يؤدي إلى تقليل التواصل في الحياة الواقعية، ومن ثم سيتم تقليل مساحة مناطق المعالجة الاجتماعية في الدماغ وهذا يؤدي الى تقليل القدرة الاجتماعية في الحياة الحقيقية كما أن قضاء وقت طويل أمام شاشات الهواتف الذكية يمكن أن يعرض رؤية الفرد لخطر جسيم ومشكلات في حاسة البصر بالإضافة إلى ذلك، فإن الافراد المستخدمين لأجهزة الهواتف الذكية حيث يميلون إلى أن يكونوا أكثر عصبية وأقل صبرًا وهي مؤشرات تتصل بعلامات الانحدار المعرفي (الخرف) وهي مستقبلا في تزايد كبير كون أجهزة الهاتف الذكي أصبحت لا غنى عنها وشملت جميع الافراد من صغار وكبار وهذا ما تعرضت اليه دراسة (Manwell, Merelle, Tiana, & Eikenboom, 2022)ودراسة (Yamamoto, Ito, Honda, & Aramaki, 2021)لذلك فان مشكلة البحث الحالي تتمحور حول التساؤل الاتي: هل ادمان الهواتف الذكية يعد منبئ بالخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة؟

أهمية البحث

إن النمو المتسارع للمجتمعات قد خلق بيئة لا تستغني عن استخدام الأجهزة الذكية والحاسوب والانترنت الي وفرت عالمياً إمكانية وصول إلى أي فرد يرغب فيه، وشأن أي انجاز آخر فان بعض مستخدمي هذه التقنيات بدئوا بقضاء اوقاتاً طويلة في متابعة هواتفهم الذكية، وهذا يمكن أن يقود إلى الإدمان ويقال عن الافراد الذين يدخلون في هذا المسار أنهم يعانون من مصطلح مشخص حديثاً من قبل الباحثين على انه اضطراب الإدمان على الهواتف الذكية (Duran, 2003)

ويوضح تشن واخرون .Chen et al (2017) ان الهواتف الذكية لم تعد مجرد هواتف محمولة بل تعمل مثل الحاسوب المتنقل والتي تزود مستخدميها بالمعلومات، كما أن لها عدة وظائف متنوعة منها الاتصال الصوتي والصوري وتشغيل الوسائل المختلفة والتصفح عبر شبكة الانترنت وخدمات البريد الالكتروني والألعاب بل وقد تعدت الى خدمات الدفع الالكتروني للمشتريات وفي المجالات التربوية والاكاديمية أيضا مما خلق نوعا من الاعتمادية عليها في حياتنا اليومية (Chen, et al., 2017)

كما أن الاعتماد على الهاتف الذكي وتطبيقاته المتنوعة يعد أمر ضروري لدى اغلب شعوب العالم، فالهاتف الذكي وسيلة أساسية للحياة المعاصرة واصبح لا غنى عنه لدى الفرد في القرن الحادي والعشرين، وسمة من سمات هذا العصر ومن النادر ان لا نجد شخصا يمتلك هاتفا ذكيا لأن عن طريقه يستطيع تسيير أمور كثيرة في حياته اليومية وقضاء كثيرا من مصالحه الشخصية بما يوفره من خدمات متنوعة يحققها له الهاتف الذكي وفي وقت قصير ودون مجهود او تضييع لوقت وبسهولة في كبسة زر واحدة، فهو يعد الأفضل في ادارة شئون الحياة بما فيها التواصل الاجتماعي الذي أخذ شكلا افتراضيا مثل الاعتماد على برامج المحادثة والتواصل الاجتماعي بدلا من الشكل الاجتماعي المتعارف عليه (Elhai, Levine, Dvorak, & Hall, 2017)

ويعد الاستخدام المفرط للهواتف الذكية ظاهرة حقيقية، وان استخدامها يعني استخدام الإنترنت، والانترنت أصبح من اهم وسائل الإعلام التي تمتاز بالفورية والتنوع المعلوماتي؛ حيث يمكن لمستخدم الهاتف الذكي الوصول للمعلومات والأخبار والبرامج ومواقع التواصل الاجتماعي التي يفضلها، وبالتالي يستطيع مستخدم الهاتف الذكي أن يقرر طبيعة الاخبار والبرامج التي تلبي تفضيلاته واهتماماته الشخصية (Acharya, Acharya, & Waghrey, 2013)

ويشير جريفثز Griffiths (1996) الى ان ادمان الأجهزة الرقمية نوع من أنواع الإدمان السلوكي غير الكيميائي الذي ينطوي على عملية التفاعل بين الانسان والالة Human –Computer Interaction (Griffiths, 1996)

فيما يوضح لوك واخرون .Luk et al (2018) في دراستهم ان مشكلات استعمال الهواتف الذكية تعد من المشكلات الصحية العامة والمنتشرة والناتجة من فرط الاستعمال لها وقد تم تصنيفه وفق الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس (DSM-5) بانه اضطراب متعلق بالإدمان غير الكيميائي وهو شكل من اشكال الإدمان السلوكي (Luk, et al., 2018)

كما يرتبط ادمان الهواتف الذكية بضعف الأداء المهني والأكاديمي وتدني تقدير الذات وبعض الاضطرابات النفسية وكذلك الشعور بالوحدة والاغتراب (Ko, Yen, Yen, Chen, & Chen, 2012)

ويرى سبيتزر Spitzer (2012) انه مما لا شك فيه أن استخدام الهواتف الذكية والتطبيقات فيها يمكن أن يكون هواية ممتعة للأفراد من جميع الأعمار ولكن خطر الاستعمال المفرط يحمل عواقب صحية واجتماعية سلبية، بما في ذلك مشكلة الإدمان حيث يعلن

الافراد صراحةً أنهم لا يستطيعون تخيل حياتهم بدونه فبالنسبة لبعض الافراد، يمكن أن يكون مصدرًا لبداية الاضطرابات العاطفية والمعرفية، مثل حالات الاكتئاب أو مشاكل الانتباه أو الذاكرة (Preiss, 2014)

ووفقا للانج lange (2017) في دراسته على عينة من الشباب البولندي فانه يرى ان العديد من المراهقين يخصصون الكثير من أوقات فراغهم للترفيه في العالم الافتراضي مستعملين الأجهزة الذكية حيث يقضي الشباب البولندي بمعدل (4) ساعات و(50) دقيقة يوميا على اجهزتهم بالمعدل العادي ويشكل هذا عامل خطر على الأداء المعرفي والعاطفي للفرد ويشكل المكونان، في تفاعلهما المتبادل، صورة كاملة لتعريف الظاهرة التي يشار إليها بالخرف الرقمي Digital Dementia أذ ان من المرجح أن يكون معظم المستخدمين غير مدركين للعواقب السلبية للاستخدام المفرط للهواتف الذكية وتطبيقاتها(Moledina & Khoja, 2018)

ويساوي سبيتزر (2014) الخرف بانخفاض القدرة العقلية حيث إن الفرد الذي يعاني من أعراض مثل ضعف الذاكرة والانتباه والتفكير المنتج جراء الاستخدام المفرط لتقنيات المجتمع الافتراضي الحديثة، وان أكثر ما يتأثر فيه الفرد هو ما يسمى الاحتياطيات المعرفية للفرد، والتي يمكنه الاعتماد عليها عندما تتضاءل إمكاناته العقلية أذ كلما كانت الاحتياطيات المعرفية لدى الفرد كلما كان أكثر ثراءً معرفيا وأمكن ملاحظة تدهوره العقلي لاحقًا (Spitzer, Digitale Demenz: Wie wir uns und Unsere Kinder um den Verstand Bringen, 2014)

ووفقا لمانويل واخرون .Manwell et al (2022) ان الإفراط في استخدام الأجهزة الذكية أثناء نمو الدماغ سيزيد من خطر الإصابة بالخرف الرقمي الذي يحدث مبكرا في مرحلة البلوغ. بالإضافة إلى الضعف على المستوى المعرفي، فإن حدوث الخلل العاطفي يتأثر أيضًا سلبًا مع وجود مشاكل في التواصل مع البيئة، أو انخفاض مستويات التحفيز، أو نقص مهارات حل المشكلات (Manwell, Merelle, Tiana, & Eikenboom, 2022)

ويمكن تلخيص أهمية البحث في النقاط الاتية:

1- حداثة وحساسية الموضوع لارتباطه بفئة الشباب وهم عماد المجتمع والذين يمثلون مستقبل البلد وتطوره واستقراره.
2- يعد ادمان الهواتف الذكية من المشكلات المنتشرة بين جميع الفئات وخصوصا فئة الشباب والمراهقين وما تسببه من اضرار اجتماعية ونفسية
3- تسليط الضوء على بعض الاثار السيئة التي تسببها الهواتف الذكية من الاعتمادية مما يؤدي الى انخفاض في مستويات النشاط المعرفي لدى الطلبة.
4- توفير أدوات بحثية جديدة لمهتمين بالمتغيرات ذات الصلة.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1- مستوى ادمان الهواتف الذكية لدى طلبة الجامعة.
2- نسبة انتشار الخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة.
3- الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين ادمان الهواتف الذكية والخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة.
4- نسبة تنبؤ إدمان الهواتف الذكية بالخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بابل للعام الدراسي (2024/2023) الدراسة الصباحية وللمرحلتين الثانية والثالثة ولكلا الجنسين (ذكور واناث) وللكليات كافة.

تحديد المصطلحات

أولا: ادمان الهواتف الذكية Smartphone Addiction

يعرفه تشوي Choi (2015): ادمان سلوكي يتدخل سلبا مع حياة الفرد ويتسم بالاعتمادية الشديدة والانشغال التام وعدم ضبط التحكم في الوقت ويشمل التركيز المكثف على الهاتف الذكي ومتابعة تطبيقاته بصورة مستمرة وحين يتم استبعاد الهاتف عن الشخص المدمن تظهر علية نوبات الذعر ومشاعر الانزعاج والقلق (Choi, 2015)

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند اجابته على فقرات مقياس ادمان الهواتف الذكية المتبنى لأغراض تحقيق اهداف البحث.

ثانيا: الخرف الرقمي Digital Dementia

يعرفه سبيتزر Spitzer (2014): انخفاض القدرات العقلية في الذاكرة والانتباه والتفكير لدى الافراد الذين يفرطون في استخدام التقنيات الجديدة (Spitzer, Digitale Demenz: Wie wir uns und Unsere Kinder um den Verstand Bringen, 2014)

التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند اجابته على فقرات مقياس الخرف الرقمي المتبنى لأغراض تحقيق اهداف البحث.

الإطار النظري

أولا: ادمان الهواتف الذكية Smartphone Addiction

خضع الاتصال لثورة تقنية مع ظهور الهواتف الذكية، وفتح مجموعة واسعة من الاحتمالات المختلفة للبشرية، لكن مع تقدم التكنولوجيا، جلبت بعض الحقائق المظلمة التي تريد البشرية اليوم الهروب ومنها الإدمان التقني أذ يبدو أن الاستخدام المفرط للهواتف الذكية جعل عالمنا منعزلًا أذ ينغمس الشباب وغير الشباب في أجهزتهم، مما يغير الطبيعة الاجتماعية للإنسان إلى طبيعة كائن بعيد المنال يسبب البؤس والتوتر الشديد في الحياة الشخصية والمهنية(Sandu & Nistor, 2020)

أدى الاعتماد المفرط على الهواتف المحمولة إلى إجبار قاموس كامبريدج على اختيار كلمة جديدة وهي نوموفوبيا Nomophobiaوهي حالة الخوف أو القلق من فكرة أن تكون بدون هاتفك المحمول أو غير قادر على استخدامه، حيث اختير هذا المصطلح على أنه المصطلح العلمي الاول لعام (2018) (Lee, 2018)وكشفت دراسة أجرتها مؤسسة دوكمو اليابانية المتخصصة بالدراسات النفسية والمجتمعية عام (2011) على عينة تتراوح أعمارهم بين (8–18) عاما، وأولياء أمور في خمس دول (اليابان ومصر والهند وتشيلي وباراغواي) والتي أظهرت أن ما نسبته(70%) من الافراد الذين شملتهم الدراسة يمتلكون هواتفَ نقَّالة مستقلة عن ذويهم وأظهرت أيضًا أن لا علاقة لدخل الأسر ومستواها الاجتماعي بامتلاكهم الهواتف الذكية، وأن أكثر ما يتم استعماله بالهواتف هو الكاميرات بنسبة(51%) ومشغل الموسيقى(44%) ومشغلات أفلام الفيديو(26%) وأن الافراد يستخدمون تطبيقات ووظائف هذه الهواتف بنسبة أعلى بكثير من آبائهم وبيَّنت الدراسة أن(40%) من الافراد يستعملون الإنترنت عن طريق هواتفهم مرة واحدة يوميًّا على الأقل، والأكثر استعمالا من قِبلهم هي شبكات التواصل الاجتماعي بنسبة(73%) وهي أعلى بكثير مقارنة بأولياء أمورهم الذين تبلغ نسبة استخدامهم الهواتف للدخول لهذه الشبكات(43%) فقط وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية بين استخدام العينة للهواتف الذكية وقلق أولياء أمورهم؛ حيث بينت أن ما بين (80%) من الآباء يشعرون بالقلق الدائم من استعمال ابنائهم للهواتف الذكية، إما من جهة الإفراط بالاستخدام، أو المحتوى الذي يطلعون عليه أو الكُلفة المترتبة على هذا الاستعمال (Park, 2019)

وأكد خبراء تربويون واجتماعيون تأييدهم للاستخدام المُقنَّن لهذه الهواتف، ويتحدثون عن فوائد ذلك، إلا أنهم يحذرون في الوقت ذاته من الاستخدام المفرط له، وآثاره السلبية على تركيبة الفرد النفسية والاجتماعية وصولًا لتسببه بأمراض نفسية وحتى عضوية (Cholize, 2010) حيث أجرى اولفيدي Olufadi (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء الأكاديمي وسلوك استخدام الهاتف الذكي (الإدمان، واللهو، والانطواء، والقيام بمهام متعددة، والوقت المستغرق في الحديث بالهاتف، والوقت المستغرق على مواقع التواصل الاجتماعي، والإدراك) وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين الأداء الأكاديمي وسلوك استخدام الهاتف الذكي وأن الوقت المستغرق في الحديث بالهاتف يتنبأ بالأداء الأكاديمي، ونبهت الدراسة إلى أن الوقت اليومي الذي يقضيه الطلبة بالدراسة والوقت المستغرق في الحديث بالهاتف هما الأكثر أهمية للمحافظة على الأداء الأكاديمي (Elhai, Levine, Dvorak, & Hall, 2017)

العوامل المؤدية لإدمان الأجهزة الذكية

هنالك عدة عوامل وأسباب تؤدي بالفرد الى الإدمان على الأجهزة الذكية:

- عدم القدرة على التعامل مع ضغوطات الحياة والقدرة على مواجهة المشكلات مختلفة.
- عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية بسبب الخجل والانطواء والشعور بصراع والوحدة.
- المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية المتمثلة في الاكتئاب، القلق، اضطرابات النوم، الرهاب الاجتماعي.
- التأثر بثقافات أخرى خاصة في عصر التطور الهائل في الاتصالات الرقمية.
- تأثير جماعة الأقران والأصدقاء خاصة إن كانوا مدمنين على الأجهزة الذكية او الانترنت والالعاب.
- المفهوم السلبي للتحضر والقابلية للاستهواء لدى الفرد(Luk, et al., 2018)

النظرية المفسرة لإدمان الأجهزة الذكية

قدم دافيز Daives (2001) نظرية سلوكية معرفية ، كمحاولة لبناء نموذج يجمع بين النواتج السلوكية(السببية ـ ارتقائية) المرتبطة بالاستخدام المفرط للأجهزة الذكية ، ويقوم نموذج دافيز على افتراض أن الأفراد الذين يعانون من ضغوط أو مشكلات نفسية مثل (الشعور بالوحدة ، الاكتئاب) يحملون إدراكات سلبية عن كفاءاتهم الاجتماعية ، هؤلاء الأفراد يفضلون التفاعل الاجتماعي عبر تطبيقات الأجهزة الذكية لأنه أقل تهديد وأقل مخاطرة ، وينتج عن ذلك استخدام قهري للأجهزة الذكية والانترنت ، وهذا بدوره يعزز كثيرا من المشكلات الشخصية والاجتماعية والمهنية فالفرد أساس يقوم بمجموعة من السلوكيات والأنشطة ، بهدف الحصول على المكافئة أو التعزيز ، وهذا ينطبق على إدمان المخدرات والكحول وإدمان الانترنت وما تقدمه تلك الشبكة للفرد من الراحة والمتعة النفسية ، بجانب أنها طريقة بسيطة وسهلة للهروب من الواقع بهدف الحصول على معززات للسلوك (Davis, 2001) وفي دراسة مقارنة قام بها بونتس واخرون .Pontes et al (2016) التي هدفت الى تعرف مستويات الإدمان على الأجهزة الذكية لدى طلبة المدارس في كوريا الجنوبية والولايات المتحدة الامريكية وألمانيا ، والتي وجدت ان حوالي(12%) من أطفال المدارس مدمنون على أجهزة الموبايل حيث يقضي أطفال الولايات المتحدة في المتوسط(11) مرة وقتًا أطول من مشاهدة التلفزيون فيما يقضي طلبة المدارس في ألمانيا الطالب في الصف التاسع (7) ساعات مع الوسائط الإلكترونية والدردشة على الإنترنت وألعاب الكمبيوتر وفي كوريا تكون النسب متقاربة بصورة كبيرة (Pontes, Macur, & Griffiths, 2016)

ثانيا: الخرف الرقميDigital Dementia

اكتسب مصطلح الخرف الرقمي Digital Dementia الاهتمام في الأوساط البحثية حينما قدمه مانفريد سبيتزر Manfred Spitzer (2012) ، وهو طبيب نفسي وعالم أعصاب ألماني بارز ومؤلف كتاب (الخرف الرقمي: كيف نحرم أنفسنا وأطفالنا من العقل) ، وقد وضع لنفسه هدفًا يتمثل في توعية المجتمع والافراد من العواقب طويلة المدى للاستخدام غير المناسب للتكنولوجيات الجديدة ووسائل التواصل الاجتماعي حيث يشير سبيتزر إلى مصطلح المهاجرين الرقميين Digital Emigrants الذي يطلق على جيل من الافراد الذين ولدوا بعد عام (1980) وقد نشأ هذا الجيل في ظل أجهزة الكمبيوتر كجزء طبيعي من الحياة. والذي اعتمد على سهولة الحصول على المعلومات ومصادر المعلومات الخارجية التي تحل محل الفهم الأعمق (Horoszkiewicz, 2022)

ويشير مانويل واخرون .Manwell et al (2022) في دراسته الى أن التحفيز الحسي المستمر عن طريق التعرض المفرط لشاشات الاجهزة الذكية يؤثر على نمو الدماغ، مما يزيد من خطر الاضطرابات المعرفية والعاطفية والسلوكية لدى المراهقين والشباب أذ تشير الأدلة إلى أن بعض هذه التأثيرات تشبه تلك التي تظهر لدى البالغين الذين يعانون من أعراض الضعف الإدراكي المعتدل (MCI) في المراحل المبكرة من الخرف، بما في ذلك ضعف التركيز والتوجيه واكتساب الذكريات الحديثة واسترجاع الذكريات الماضية (فقدان الذاكرة الرجعي)، والأداء الاجتماعي وأن الوقت المفرط أمام شاشات الأجهزة الذكية يغير المادة الرمادية والاجزاء البيضاء في الدماغ، ويزيد من خطر الاضطرابات العقلية، ويضعف اكتساب الذكريات والتعلم، وهي عوامل خطر معروفة للإصابة بالخرف المبكر أثناء نمو الدماغ في فترة الطفولة والشباب ويزيد من خطر الانتكاس العصبي المتسارع في مرحلة البلوغ (أي فقدان الذاكرة والخرف المبكر). تتأثر هذه العلاقة بعدة عوامل وسيطة منها انخفاض معدل الذكاء، وصعوبات التعلم وان اعتماد المراهقين على أجهزتهم الذكية جعلهم

غير قادرين على تذكر حتى أبسط المعلومات، مثل أرقام الهواتف الامر الذي يؤثر على الذاكرة بالإضافة التراجع ملحوظ في القدرات العقلية بشكل كبير لتصل الى مستوى المرضى النفسيين(Manwell, Merelle, Tiana, & Eikenboom, 2022)

النظرية المفسرة للخرف الرقمي

يرى سبيتزر (2014) أن الدماغ يتصرف مثل العضلات فهو ينمو عند استخدامه ويضمر عند عدم استخدامه. ويتم التدريب المعرفي تلقائيًا أثناء الجهد العقلي والجسدي وان الجهد العقلي يكمن في التعامل الفعال مع العالم حيث ترتبط الكفاءة العقلية بكمية وعمق المهام العقلية التي يتم تنفيذها وإن الأجهزة الذكية ليست وسائل تعليمية مثالية، لأن عملية التعلم تتطلب عملاً عقلياً مستقلاً وانخراطاً عميقاً في التعلم. كلما تعمقنا في التعلم كلما تمكنا من إدارته بشكل أفضل حيث يتم استبدال عمق العمل العقلي بالضحالة الرقمية ويضيف إن تعدد المهام الذي تم الإشادة به في العمل على هذه الاجهزة يمثل في الواقع اضطراب نقص الانتباه حيث تسبب الوسائط الرقمية مشاكل في ضبط النفس ويرتبط الاستخدام المفرط الأجهزة الذكية بظواهر غير مرغوب فيها مثل السمنة والتوتر واضطرابات النوم اذ يؤثر الخرف الرقمي بشكل رئيسي على الأطفال والمراهقين – خاصة أولئك الذين هم في جيل المواطنين الرقميين – ولكن من المحتمل جدًا أن تتأثر الفئات العمرية الأخرى في المستقبل، اعتمادًا على درجة استخدام الاتصالات الرقمية وتكنولوجيا (Spitzer، Digitale Demenz: Wie wir uns und Unsere Kinder um den Verstand Bringen، 2014)

ويوضح سبيتزر (2020) أن الوسائط الرقمية تضر بالتعليم، ومستوى التعليم يعتمد على مدى تأثير الخرف عليك، بالمعنى الطبي للمصطلح، وهو انخفاض القدرة العقلية مع تقدمنا في السن فقد أثرت تجربة رقمنة الأنشطة التعليمية اثناء عام (2020) على جميع طلبة المدارس، بغض النظر عن العمر، عندما اضطرت المدارس لأسباب تتعلق بالصحة العامة اثناء الجائحة إلى الإغلاق ونقل النشاط التعليمي بأكمله عبر الإنترنت حيث اشتكى المعلمون والطلبة على حد سواء في وسائل الإعلام أو على شبكات التواصل الاجتماعي من صعوبة التعلم عبر الإنترنت، وتزايدت ظاهرة الدائرة الصغيرة "little circle phenomenon" ، مما أدى إلى زيادة الإحجام عن الأنشطة المعرفية المرتبطة بمجرد المشاركة في الدروس عبر الإنترنت حيث إن وجود الصورة الرمزية لا يضمن وجودًا فعليًا حقيقيًا للطالب الافتراضي عبر الإنترنت، ولكن حتى لو كان خلف الشاشة، فإن انتباه الطالب يتضاءل بشكل كبير بسبب طبيعة النشاط المتعددة المهام. بالإضافة إلى الاستقبال الجزئي للمادة، حيث غالبا ما ينخرط الطالب في أنشطة أخرى، مثل التواصل الاجتماعي، أو المراسلة، أو التحدث عبر الهاتف (Sandu & Nistor, 2020)

وفقًا لسبيتزر، فإن الأشخاص الذين يصلون إلى العالم الافتراضي بنقرة واحدة فقط، هم أقل قدرة على التفكير في هذا العالم بشكل ملحوظ من أولئك الذين يحاولون فهم العالم الحقيقي ويقارن بين استخدام الأجهزة الذكية واستخدام قلم الرصاص، فإن الكتابة بالقلم الرصاص تنشط الدماغ بشكل أفضل حيث يعد الجمع بين المهارات الحركية الدقيقة والتعلم أكثر فعالية من المراقبة الثابتة للشاشة وإن استخدام الوسائط الرقمية لا يخلق سوى القليل من التأثيرات الحسية الحركية، وبالتالي يساهم في تراجع التعليم ويقدمها كحجة وفق نتائج الدراسات التي أدى فيها استخدام الأجهزة الذكية إلى اضطرابات الانتباه في سن مبكرة وإلى صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة(Spitzer, Digital Dementia, 2020)

منهجية البحث وجراءته

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي منهجاً له، والذي يعني وصف الظاهرة الراهنة وتركيبها وعملياتها والظروف السائدة ويشمل المنهج الوصفي جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها (ملحم، 2005)

ثانيا: مجتمع البحث

يشير مجتمع البحث الى المجموعة الكلية من الأفراد التي يسعى الباحثان الى تعميمها على نتائج البحث (عباس و نوفل، 2014)حيث يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات جامعة بابل للعام الدراسي (2023/2024) والبالغ عددها (20) كليه في مختلف الاختصاصات العلمية والإنسانية والذين يبلغ عددهم الكلي (23297) وتوزعوا وفق متغير الجنس حيث بلغ عدد الذكور (10074) ويمثلون ما نسبته (43.2%) وبلغ عدد الاناث (13223) ويمثلن ما نسبته (56.8%).

ثالثا: عينة البحث

يقصد بالعينة جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، ولقد اختيرت عينة البحث بالأسلوب العشوائي البسيط وعلى وفق الية سحب البطاقات مع الارجاع حتى تتحقق شروط اختيار عينة ممثلة للمجتمع ووفق ذلك وتم اختيار كليتين من التخصص الانساني وأربع كليات من التخصص العلمي واستعمل الباحثان معادلة ثومسون لاستخراج حجم العينة وكان ناتج المعادلة ان العينة الاحصائية تبلغ (378) طالب وطالبة وزعت بالأسلوب العشوائي ذي التوزيع المتناسب باستخدام معادلة كوكرن وكما موضح في الجدول ادناه.

الجدول (1) عينة البحث موزعة وفق التوزيع الطبقي العشوائي المتناسب

الكلية	الجنس				المجموع الكلي	
	الذكور	نسبتهم المئوية	الاناث	نسبتهم المئوية	المجموع	نسبتهم المئوية
التربية الأساسية	59	15%	78	21%	137	36%
التربية للعلوم الانسانية	22	6%	60	16%	82	22%
المجموع	81	21%	138	37%	219	58%
التربية للعلوم الصرفة	14	4%	18	5%	32	8%
التربية البدنية وعلوم الرياضة	21	6%	4	1%	26	7%
الهندسة	47	12%	31	8%	78	21%
تكنولوجيا المعلومات	11	3%	13	3%	23	6%
المجموع	93	25%	66	17%	159	42%
المجموع الكلي	174	46%	204	54%	378	100%

رابعا: أداتي البحث

أداة قياس ادمان الهواتف الذكية: عن طريق ما عرض في الإطار النظري وبعدّ مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، قام الباحثان بتبني مقياس ادمان الهواتف الذكية من دراسة (Hamamura, et al., 2023)اليابانية بعد أن تم تعريف ادمان الهواتف الذكية وفق الاطار النظري المتبنى والأخذ بالحسبان طبيعة وخصائص العينة التي سيطبق عليها المقياس والذين هم طلبة الجامعة والمقياس يتكون من (10) فقرات وضعت له خمسة بدائل للاستجابة تعطى الدرجات (1-2-3-4-5) باتجاه القياس حيث قام الباحثان بترجمة فقرات المقياس مع مراعاة اجراءات الترجمة واستخدام شروط صدق الترجمة وان وأعدت للمقياس تعليمات توضح كيفية الإجابة عن فقراته، وقد روعي في أعداد تعليمات المقياس أن تكون مناسبة للعينة وواضحة كما احتوت التعليمات على مثال توضيحي عن كيفية الإجابة، وطلب منهم الإجابة عن جميع فقرات المقياس بكل صراحه وصدق وأن إجاباتهم لا يطلع عليها أحد سوى الباحثان وسيكون اعداد تعليمات المقياس ذاتها في أداة قياس الخرف الرقمي.

1- **التحليل المنطقي لأدوات البحث** :لغرض التحقق من الصدق الظاهري لفقرات المقياسين عرضت الاداتين على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية وعددهم (10) محكمين وذلك لتحديد مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت له ومدى ملاءمتها لأفراد عينة البحث ومدى ملاءمة بدائل الإجابة وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين ووجد الباحثان ان نسبة الاتفاق تراوحت بين (86%-100%) على فقرات المقياسين مع وجود بعض التعديلات اللغوية على الفقرات.

2- **التحليل الإحصائي لفقرات مقياس ادمان الهواتف الذكية:** لاستخراج القوة التمييزية استعمل الباحثان طريقة المجموعتين الطرفيتين لغرض إجراء التحليل الإحصائي في ضوء هذه الطريقة طبق الباحثان المقياس على عينة قوامها (378) طالب وطالبة، وبعد اكمال

إجراءات استخراج القوة التمييزية لعينة التحليل الاحصائي ومقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية حيث ثبت ان القيمة التائية المحسوبة لجميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (204) لذا تم الابقاء على جميع فقرات المقياس اذ عدت جميعها مميزه.

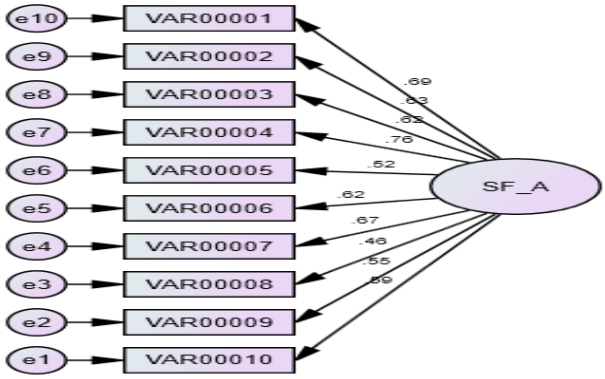
3- **التجانس الداخلي** :لاستخراج التجانس الداخلي للمقياس بأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس استعمل الباحثان معامل ارتباط بيرسون ووجد ان جميع الفقرات قد بلغت قيمتها اعلى من قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0,098) عند مستوى الدلالة (0,05) ودرجة حرية (376) وكما موضح في الجدول ادناه

الجدول (2) قيم معاملات الارتباط لعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.702	6	0.684
2	0.666	7	0.695
3	0.632	8	0.571
4	0.762	9	0.647
5	0.601	10	0.637

4- الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: الصدق :تم التحقق من صدق البناء حيث استعمل الباحثان التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من الصدق البنائي لمقياس الدراسة لذلك قام الباحثان باستخدام برنامج اموس Amos V.25 ببناء نموذج نظري وكما موضح في النموذج الاتي:



شكل (1) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس ادمان الهواتف الذكية

وفي ادناه مؤشرات جودة مطابقة النموذج:

الجدول (3) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس ادمان الهواتف الذكية

المؤشر	قيمة كا	درجة الحرية	النسبة بين كا الى درجة الحرية	مؤشر حسن المطابقة	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب	مؤشر المطابقة المقارن	مؤشر هولتر
	x2	df	x2/df	GFI	AGFI	RMSEA	CFI	HOELTER
القيمة المحسوبة	180.37	35	5.153	0.903	0.848	0.01	0.881	19
المدى المثالي			صفر-5	صفر - 1	صفر-1	صفر-0.08	صفر-1	21

من الجدول اعلاه يتبين ان قيم مؤشرات جودة التطابق ضمن المدى المقبول والذي يمكننا من قبول بالنموذج والذي يتفق مع الإطار النظري المتبنى من قبل الباحثان وكذلك مع مؤشرات مطابقة جودة النموذج في ذات الدراسة التي قام الباحثان بتبني أداة قياس ادمان الهواتف الذكية منها.

ثانياً: الثبات: استخراج ثبات المقياس بطريقة معامل الفا كرونباخ للاتساق الداخلي حيث اعتمد الباحثان على درجات عينة التحليل الاحصائي والبالغة (378) طالب وطالبة في حساب الثبات وفق المعادلة، وكانت قيمة معامل الثبات للمقياس والوسط الحسابي والانحراف المعياري كما موضح في الجدول ادناه.

الجدول (4) قيم معاملات الثبات والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الفا كرونباخ
ادمان الهواتف الذكية	38.09	4.58	0.761

أداة قياس الخرف الرقمي: تبنى الباحثان اختبار التقييم المعرفي والذي تم اعتماد في دراسة (Chen,2020) حيث يتكون من (30) فقرة صممت بغرض تقييم الاضطرابات الوظيفية المعرفية للبالغين الذين يعانون من قصور في الوظائف التالية(الانتباه، التركيز ، الوظائف التنفيذية ، الذاكرة النشطة، قدرات التجريد، المنطق الرياضي) وان لكل وظيفة خمسة فقرات درجات وهي موزعة على خمسة بنود فقرات ولكل فقرة درجة واحدة حيث تعطى درجة (1) للإجابة الصح و(0) للإجابة الخاطئة ويقدر زمن الاختبار بعشر دقائق وعدد الدرجات القصوى التي يمكن الحصول عليها هو (30) درجة ،حيث تعد نتيجة (26) درجة أو أكثر طبيعية أي ان المختبر لا يعاني من قصور في هذه الوظائف (خرف رقمي).

1- التحليل الاحصائي للفقرات

- **صعوبة الفقرات** :ان الاختبار ينبغي ان يتضمن فقرات سهلة وفقرات صعبة حيث يوضح ايبل (1972) انه ينبغي ان يميز الاختبار مدى واسعا من الاداء فيتضمن فقرات سهلة وفقرات صعبة واخرى متوسطة الصعوبة لتلائم المستويات المختلفة (Ebel, 1972) إذ يتراوح مدى صعوبتها بين (0,20 – 0,80) واعتمد الباحثان هذا المعيار في استخراج صعوبة فقرات الاختبار والجدول ادناه يوضح ذلك.

الجدول (5) معاملات الصعوبة لفقرات اختبار الخرف الرقمي

ت	العليا	الدنيا	معامل الصعوبة	ت	العليا	الدنيا	معامل الصعوبة
1	78	30	0.52	16	61	32	0.45
2	77	38	0.56	17	77	48	0.61
3	64	44	0.52	18	63	37	0.49
4	66	42	0.52	19	78	30	0.52
5	60	40	0.49	20	78	30	0.52
6	60	34	0.46	21	62	33	0.46
7	77	56	0.65	22	79	52	0.64
8	74	44	0.57	23	85	50	0.66
9	62	42	0.50	24	73	44	0.57
10	67	44	0.54	25	61	41	0.50
11	76	41	0.57	26	78	54	0.64
12	80	35	0.56	27	62	33	0.46
13	67	41	0.52	28	71	32	0.50

0.49	35	65	29	0.54	43	68	14
0.60	49	74	30	0.60	46	78	15

وتبين من الجدول أن معاملات صعوبة الفقرات قد تراوحت من (0.45 – 0.65) أي متوسطة الصعوبة وضمن المدى المقبول

2- **القوة التمييزية للفقرات** :تمثل القوة التمييزية للفقرات قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات الدنيا والعليا من الافراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة وتنحصر قيمتها ما بين (+1) و (−1) فاذا كان الفرق موجبا كانت القوة التمييزية موجبة واذا كان العكس كان التمييز سالبا ، واذا تساوت المجموعتان كان التمييز (صفراً)، وتفضل الفقرة ذات التمييز الموجب العالي ، وأن القوة التمييزية ترتبط بصعوبة الفقرة بعلاقة عكسية من حيث التطرف ، فكلما زادت صعوبة الفقرات او سهولتها ضعف تمييزها (عودة، 1985) واعتمد الباحثان على معيار ايبل دليلاً لقبول معامل التمييز، أي اعتمدا على الفقرات التي تزيد قوتها التمييزية عن (0,19) فقرة جيدة والجدول ادناه يوضح ذلك

الجدول (6) معاملات القوة التمييزية لمفردات اختبار الخرف الرقمي

ت	العليا	الدنيا	معامل التمييز	ت	العليا	الدنيا	معامل التمييز
1	78	30	0.47	16	61	32	0.28
2	77	38	0.38	17	77	48	0.28
3	64	44	0.19	18	63	37	0.25
4	66	42	0.23	19	78	30	0.47
5	60	40	0.19	20	78	30	0.47
6	60	34	0.25	21	62	33	0.28
7	77	56	0.20	22	79	52	0.26
8	74	44	0.29	23	85	50	0.34
9	62	42	0.19	24	73	44	0.28
10	67	44	0.22	25	61	41	0.19
11	76	41	0.34	26	78	54	0.23
12	80	35	0.44	27	62	33	0.28
13	67	41	0.25	28	71	32	0.38
14	68	43	0.24	29	65	35	0.29
15	78	46	0.31	30	74	49	0.24

يتبين من الجدول أعلاه إن الفقرات الاختبارية قد تجاوزت قوتها التميزية (0.19) فما فوق لذلك عدت جميعها مميزة.

3- **التجانس الداخلي:** استعمل الباحثان معادلة معامل الارتباط الثنائي بوينت بايسيريال Point-Biserial لحساب الارتباط بين الدرجات (المتصلة)، والدرجة الثنائية (المتقطعة) لكل فقرة من فقرات المقياس ولدرجات (378) طالب وطالبة وعن طريق عدة أساليب وهي:

- **اسلوب ارتباط درجة المفردة الاختبارية بالدرجة الكلية للاختبار:** من ملاحظة الجدول ادناه نجد ان جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة مفردة الاختبار والدرجة الكلية للمقياس اعلى من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (376).

الجدول (7) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.426	16	0.126
2	0.113	17	0.155
3	0.194	18	0.147
4	0.109	19	0.426
5	0.138	20	0.426
6	0.155	21	0.249
7	0.163	22	0.164
8	0.121	23	0.137
9	0.232	24	0.251
10	0.211	25	0.129
11	0.119	26	0.133
12	0.253	27	0.224
13	0.219	28	0.353
14	0.177	29	0.307
15	0.152	30	0.134

- **اسلوب ارتباط درجة المفردة الاختبارية بدرجة المجال التي تنتمي اليها**

استعمل الباحثان معامل الارتبـــاط الثنـــائي بوينت بايسيريال Point-Biserial لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل مفردة اختبارية من مفردات الاختبار ودرجة المهمة التي تنتمي اليها كل مفردة ولجميع افراد العينة ووجد الباحثان ان جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمهمة التي تنتمي اليها هي اعلى من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (376).

الجدول (8) علاقة المفردة بالمجال الذي تنتمي اليه

الانتباه		التركيز		الوظائف التنفيذية		الذاكرة		قدرات التجريد		المنطق الرياضي	
ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
1	0.555	1	0.210	1	0.258	1	0.261	1	0.128	1	0.210
2	0.107	2	0.199	2	0.167	2	0.134	2	0.201	2	0.199
3	0.242	3	0.214	3	0.129	3	0.191	3	0.173	3	0.214
4	0.181	4	0.122	4	0.239	4	0.417	4	0.225	4	0.122
5	0.162	5	0.112	5	0.237	5	0.402	5	0.113	5	0.112

4- الخصائص السيكومترية للمقياس

أولا: الصدق

أ- **الصدق الظاهري:** وتحقق في البحث عندما عرض الاختبار بصيغته الاولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ليحكموا على مدى صلاحية الفقرات في قياس الخرف الرقمي وقد حصلت جميع الفقرات على موافقة المحكمين المختصين على صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه .

ب- **صدق البنـاء** :تحقق من هذا المؤشر عن طريق ابقاء المفردات ذات العلاقة الدالة احصائيا واستبعاد المفردات الاختبارية الضعيفة الارتباط، لذلك يمكن ان تكون معاملات ارتبـاط المفردات بالدرجـة الكليـة والقـدرة التمييزية للمفردات من مؤشرات صدق الاختبار الحالي إضافة الى علاقة المفردة بالمجال الذي تنتمي اليه.

ثانيا: الثـبـات: لاستخراج الثبات طبقت معادلة كيودر ريتشاردسون (20) على درجات افراد العينة البالغ عددهم (378) طالب وطالبة وكما موضح في الجدول ادناه.

الجدول (9) قيم معاملات الثبات والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الثبات
الخرف الرقمي	26.88	1.51	0.72

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول: التعرف على مستوى ادمان الهواتف الذكية لدى طلبة الجامعة.

لتعرف مستوى ادمان الهواتف الذكية لدى عينة البحث قام الباحثان باستخراج نقاط القطع وكما موضح في الجدول (10) وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي إن الوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس ادمان الأجهزة الذكية قد بلغ (38.09) درجة وبانحراف معياري قدره (4.85) درجة وان قيمة نقطة القطع العليا بلغت (42.67) وقيمة نقطة القطع الدنيا بلغت (33.51) وان الحاصلين على درجة ما بين نقطتي القطع العليا والدنيا يمثلون الفئة الطبيعية وبهذا عد الطلبة الحاصلين على درجة اعلى من نقطة القطع العليا هم من الفئة المدمنة على استخدام الهواتف الذكية قد بلغ عددهم (201) وبلغت نسبتهم (53%) أي ان نسبة المدمنين على استخدام الأجهزة الذكية تبلغ (53%) وهي نسبة مرتفعة ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية ديفز والذي يرى أن الأفراد الذين يعانون من ضغوط أو مشكلات نفسية مثل (الشعور بالوحدة ، الاكتئاب) يحملون إدراكات سلبية عن كفاءاتهم الاجتماعية ، هؤلاء الأفراد يفضلون التفاعل الاجتماعي عبر تطبيقات الأجهزة الذكية لأنه أقل تهديد وأقل مخاطرة ، وينتج عن ذلك استخدام قهري للأجهزة الذكية والانترنت ، وهذا بدوره يعزز كثيرا من المشكلات الشخصية والاجتماعية والاكاديمية فالطالب أساس يقوم بمجموعة من السلوكيات والأنشطة ، بهدف الحصول على المكافئة أو التعزيز وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسة (حكمي، 2021)الى وجود مستوى من الافراط في استخدام الأجهزة الذكية وكذلك دراسة (Hong, Chiu, & Huang, 2012)اما الحاصلين على درجة ادني من نقطة القطع فقد بلغ عددهم (51) وبلغت نسبتهم (14%) وهم بالعموم ليسوا من الذين يهتمون بالاجهزة الذكية او ان وجودها يقتصر على الاستخدام فقط من اجل الاتصال اما الحاصلين على متوسط درجات ما بين نقطتي القطع فقد بلغ عددهم (126) وبلغت نسبتهم (33%) وهم الذين يقعون في منتصف التوزيع الطبيعي أي انهم لا يعانون من ادمان استخدام الاجهزة الذكية وان استخدامه ضمن المدى الطبيعي.

الهدف الثاني: نسبة انتشار الخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان اختبار الدلالة الاحصائية للنسبة (الاختبار الزائي للنسب) لمعرفة الى اي حد يمكن الاعتماد على هذه النسبة وبعبارة اخرى لتحديد فيما اذا كان وجود الظاهرة بنسبة معينة في العينة يدل على وجود هذه الظاهرة بنفس النسبة في المجتمع وبناءا على تعليمات أداء الاختبار والتي إشارت الى ان الإجابة الصحيحة تأخذ درجة (1) و(0) للإجابة الخاطئة وان المختبر الذي يحصل على نتيجة (26) درجة أو أكثر تعد درجة طبيعية ولا يعاني الفرد من الانحدار في الوظائف المعرفية والتي تمثل الخرف الرقمي وبعد فرز الإجابات تبين وجود (19) استمارة حصلت على درجة (25) فما دون أي ان ما نسبته (5%) من عينة البحث تعاني من الخرف الرقمي نتيجة لإدمانها على استخدام الهواتف الذكية اما بقية الاستمارات فقد حصلت على درجات اعلى من (26) فما فوق وبلغت نسبة (95%) ومن اجل معرفة دلالة النسبة تم استخدام الاختبار الزائي وكما موضح في الجدول ادناه.

الجدول (11) الاختبار الزائي المناظر لقيمة النسب لدلالة انتشار الخرف الرقمي بين طلبة الجامعة

حجم العينة (N)	نسبة حجم العينة الى المجتمع (P)	نسبة الحاصلين على درجة (25) فما دون (P1)	قيمة مكملة النسبة (Q)	قيمة الاختبار الزائي المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة عند مستوى (0.05)
378	0.2	0.5	0.8	15	1.96	دالة

من ملاحظة الجدول أعلاه نجد ان قيمة الاختبار الزائي قد بلغت (15) وهي اعلى من القيمة الزائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وهي دالة احصائيا وفق النسبة وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسة (Manwell, Merelle, Tiana, & Eikenboom, 2022)من ان اعتماد المراهقين على أجهزتهم الذكية جعلهم غير قادرين على تذكر حتى أبسط المعلومات، مثل أرقام الهواتف والذي يؤثر على الذاكرة بالإضافة الى التراجع ملحوظ في القدرات العقلية بشكل كبير.

الهدف الثالث: الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين ادمان الهواتف الذكية والخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة.

تحقيقاً لهذا الهدف تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة البالغة (378) طالب وطالبة على مقياس ادمان الهواتف الذكية ودرجاتهم على مقياس الخرف الرقمي وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون.

الجدول (12) قيمة معامل ارتباط بيرسون

العينة	قيمة معامل الارتباط المحسوب	القيمة الجدولية لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة 0,05
378	0.114	0.098	دالة

يتضح من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً موجبة دالة احصائيا بين ادمان الهواتف الذكية والخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (376) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.114) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (0.098) أي ان كلما زاد ادمان الأجهزة الذكية سوف يزداد لدى عينة الخرف الرقمي وهذا امر متوقع فإدمان استخدام الأجهزة الذكية قد أشار اليه مانويل واخرون .Manwell et al (2022) في دراسته الى أن التحفيز الحسي المستمر عن طريق التعرض المفرط لشاشات الاجهزة الذكية يؤثر على نمو الدماغ، مما يزيد من خطر الاضطرابات المعرفية والعاطفية والسلوكية لدى المراهقين والشباب.

الهدف الرابع: نسبة تنبؤ إدمان الهواتف الذكية بالخرف الرقمي لدى طلبة الجامعة.

لغرض التنبؤ بمتغير الخرف الرقمي بدلالة متغير ادمان الهواتف الذكية استخدم الباحثان تحليل الانحدار البسيط في نموذج يتضمن ادمان الهواتف الذكية كمتغير مستقل والخرف الرقمي كمتغير تابع وجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13) تحليل الانحدار البسيط لمعرفة القيمة التنبؤية لمتغير ادمان الهواتف الذكية في الخرف الرقمي

المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		الدلالة
ادمان الهواتف الذكية	الانحدار	102.54	1	102.54	المحسوبة	الجدولية	دالة
	البواقي	7834.402	376	20.836	4.921	3.84	
	الكلي	7936.942	377				

من ملاحظة الجدول اعلاه يظهر ان هناك مؤشرات إحصائية إيجابية للمتغير المستقل ادمان الهواتف الذكية بالمتغير التابع الخرف الرقمي اذ بلغت القيمة الفائية لتحليل الانحدار المحسوبة لإدمان الهواتف الذكية (4.921) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية

البالغة (3) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1, 377) ولمعرفة نسبة مساهمة المتغير المستقل في المتغير التابع تم استخراج معامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد وكما مبين في الجدول (14).

الجدول (14) معامل الارتباط ومعامل التحديد ومربع معامل التحديد والخطأ المعياري للتقدير

المتغير	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	التغير في قيمة معامل الارتباط
ادمان الهواتف الذكية	0.114	0.013	0.01	4.56	0.013

يتبين من الجدول (14) أعلاه ان المتغير المستقل يمكن ان ينبئ بالمتغير التابع وذلك لان هنالك دلالة إحصائية في المتغير التابع اذ ان مربع معامل الارتباط المعدل ادمان الهواتف الذكية بلغ (0.013) وهذا يعني ان نسبة تنبؤ المتغير المستقل في المتغير التابع يبلغ (1.3%) اما ما تبقى من النسبة يرجع الى متغيرات أخرى لم يشملها البحث.

اما للتعرف على الاسهام النسبي للمتغير المستقل في المتغيرات التابعة عن طريق ما تعكسه معاملات الانحدار في معادلة التنبؤ في صيغة الدرجات الخام (B) وما يقابلها من قيم معيارية تعكسها قيم (Beta) للإسهام النسبي والخطأ المعياري للاختبار التائي لهذه القيم وكما موضح في الجدول (14).

الجدول (15) القيمة التنبؤية لإدمان الهواتف الذكية بالخرف الرقمي

المتغيرات	المعاملات اللامعيارية		معامل (Beta) المعياري	القيمة التائية		عند مستوى الدلالة 0,05
	قيم (B) للإسهام النسبي	الخطأ المعياري		المحسوبة	الجدولية	
الحد الثابت	47.335	4.174		11.34	1,96	دالة
الخرف الرقمي	0.344	0.155	0.114	2.218		دالة

تشير النتيجة الى ان قيمة معامل الانحدار (B) للإسهام النسبي قد بلغت (47.335) ادمان الهواتف الذكية وهي دالة عند مستوى دلالة (0,05) حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (11.34) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1,96) وهذا يشير الى وجود متغيرات أخرى لها علاقة بالمتغير التابع لم يشملها البحث غير المتغير المستقل وكان مقدار الاسهام المعياري لقيمة (Beta) لمتغير الخرف الرقمي (0.344) أي ان (34.3%) من التباين المفسر في درجات المتغير التابع تعود الى المتغير المستقل بمعزل عن تأثير المتغيرات الأخرى ولم يجد الباحثان أي دراسة توصلت الى ذات النتائج التي توصل اليها الباحثان ويمكن تفسير ما توصلا اليه من نتائج ان ادمان الهواتف الذكية هو منبئ قوي بالخرف الرقمي اذ تبلغ نسبة التنبؤ (34.3%)

الاستنتاجات

1- ان ادمان الأجهزة الذكية مسبب قوي للخرف الرقمي الذي يصيب بعض الافراد في مرحلة الشباب والمراهقة فهو يؤثر على البنية العصبية بصورة كبيرة وعلى القدرات المعرفية مثل الانتباه والمنطق الرياضي والذاكرة.

2- رغم قلة نسبة انتشار الخرف الرقمي بين الطلبة الا انها نسبة يعتد بها كون القادم يمثل الاعتماد بصورة كبيرة على الأجهزة الذكية (الموبايل، الالواح الذكية، الساعات الذكية، الألعاب مثل الأكس بوكس وغيرها إضافة الى الحاسوب) وهذا يعني وجود مخاطر مستقبلية ويجب توخي الحذر منها لما تسببه من انخفاض في النشاط المعرفي لدى الافراد وهي مؤشرات لقادم الايام.

التوصيات

1- إيلاء أهمية من قبل وحدات الارشاد في الكليات والجامعات الى خطر ادمان الأجهزة الذكية لدى فئة الشباب والطلبة وتثقيفهم عن طريق الورش والدورات التوجيهية لمنع انتشارها بينهم وتوضيح مخاطرها وسلبيات الاعتماد عليها.

2- توجيه الانتباه الى مخاطر الإدمان السلوكي على الأجهزة الذكية والتي تعد جاذبة بصورة كبيرة بما توفره من تطبيقات وبرامج تؤثر على النمو المعرفي والأخلاقي لدى طلبة الجامعة.

3- تشجيع الطلبة على ممارسة الهوايات التي تنمي الجوانب المعرفية والأخلاقية والبدنية لديهم.

المصادر

احمد سليمان عودة. (1985). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الاردن: المطبعة الوطنية.

حمد عواجي حكمي. (2021). مستوى ادمان الهواتف الذكية ومخاطرها لدى المراهقين والمراهقات بالمدارس الثانوية بمنطقة جازان. *مجلة كلية التربية / جامعة جازان*، 266-300.

سامي ملحم. (2005). *القياس والتقويم* . بيروت, لبنان.: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد خليل عباس، و محمد بكر نوفل. (2014). *مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. فلسطين: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

A model of the relationship between Psychological Characteristics, Mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. Computers in Human Behavior. (n.d.).

Acharya, J., Acharya, I., & Waghrey, D. (2013). A study on some of the common health effects of cell-phones amongst college students. *Journal of Community Medicine & Health Education, 3*(214), 32-44.

Chen, B., Liu, F., Ding, S., Ying, X., Wang, L., & Wen, Y. (2017). Gender Differences factors association with smartsphone addiction : a cross-sectional study among medical college students. *BMC Psychiatry*(17), 341-350.

Choi, N. (2015). The Effects of a smartphone Addiction Education Program for Young Adult Females. *International Journal of u and e- service science and Technology*, *8*(12), 277-284.

Cholize, M. (2010). Mobile phone addiction: appoint of issue. *Addiction, 105*(2), 373-376.

Davis, R. (2001). A cognitive–behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior, 17*, 187-195.

Duran, M. (2003). Internet addiction Disorder. *All psych Journal*, 14.

Ebel, R. (1972). *Essentials of Educational Measurment.* New Jersey: Prentice Hall.

Elhai, J., Levine, J., Dvorak, R., & Hall, B. (2017). Non-social features of smartphone use are most related to depression, anxiety and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*(69), 750-820.

Griffiths, M. (1996). Gambling on the internet: a brief note. *Gamble Stud, 67*(9), 471-480.

Hamamura, T., Kobayashi, N., Oka, Y., Kawashima, I., Sakai, Y., Tanaka, S., & Honjo, M. (2023). Validity, reliability, and correlates of the Smartphone Addiction Scale–Short Version among Japanese adults. *BMC Psychology*, 78.

Hong, F., Chiu, S., & Huang, D. (2012). A model of the relationship between Psychological Characteristics, Mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. *Computers in Human Behavior*, 2152-2159.

Horoszkiewicz, B. (2022). Digital dementia and its impact on human cognitive and emotional functioning. *Journal of Education Health and Sport, 12*(11), 290-296.

Ko, C., Yen, J., Yen, C., Chen, C., & Chen, C. (2012). The association between Internet addiction and psychiatric disorder: a review of the literature. *European Psychiatry, 7*, 1-80.

Lee, Y. (2018). Biological model and pharmacotherapy in internet addiction. *Journal of the Korean Medical Association, 49*(3), 209-214.

Luk, T., Wang, M., Shen, C., Wan, A., Chau, P., Oliffe, J., . . . Lam, T. (2018). Short version of the Smartphone Addiction Scale in Chinese adults: Psychometric properties, sociodemographic, and health behavioral correlates. *Journal of Behavioral Addictions, 4*(7), 1157-1165.

Manwell, L., Merelle, T., Tiana, M., & Eikenboom, R. (2022). Digital dementia in the internet generation: excessive screen time during brain development will increase the risk of Alzheimer's disease and related dementias in adulthood. *Integr Neurosci, 21*, 1-15.

Moledina, S., & Khoja, A. (2018). Letter to the Editor: Digital Dementia-Is Smart Technology Making Us Dumb? *Ochsner Journal, 18*(1), 12-21.

Park, A. (2019). Too Much Screen Time Can Have Lasting Consequences for Young Children’s Brains. *Addiction, 105*(2), 373-376.

Pontes, H., Macur, M., & Griffiths, M. (2016). Internet Gaming Disorder Among Slovenian Primary Schoolchildren: Findings From a Nationally Representative Sample of Adolescents. *J Behav Addict, 5*(2), 10-304.

Preiss, M. (2014). Manfred Spitzer: Digital dementia: What We and Our Children are Doing to our Minds. *Cognitive Remediation Journal*, 31-34.

Sandu, A., & Nistor, P. (2020). Digital Dementia. *Eastern-European Journal of Medical Humanities and Bioethics, 4*(1), 1-60.

Spitzer, M. (2014). *Digitale Demenz: Wie wir uns und Unsere Kinder um den Verstand Bringen.* Beijing: Beijing Times Press.

Spitzer, M. (2020). Digital Dementia. *Editura Humanties*, 1-20.

Yamamoto, H., Ito, K., Honda, C., & Aramaki, E. (2021). Does Digital Dementia Exist? în: The AAAI Spring Symposium Series. *Association for the Advancement of Artificial Intelligence*, 1-23.

اثر استراتيجية Kagan في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء

م.م. ليث صباح رشيد

laith.s.rasheed@uomustansiriyah.edu.iq

قسم الفيزياء، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، طرائق تدريس العلوم/الفيزياء

المستخلص

يهدف البحث معرفة اثر التدريس باستراتيجية Kagan في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء ولتحقيق هدف البحث قام الباحث ببناء اداة اختبار التفكير الرياضي المكون من (28) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد, ولقد تم حساب الصدق والثبات والخصائص السايكومترية للاختبار ,تمثل مجتمع البحث الحالي بطلاب الخامس العلمي في اعدادية عكاظ للبنين والبالغ عددهم (174) طالبا وهي احد المدارس الاعدادية التابعة للمديرية لتربية الرصافة الاولى / شمال بغداد للعام الدراسي (2024-2023) وبلغ مجموع طلاب عينة البحث (116) طالباً وبعد الانتهاء من عملية التدريس تم تطبيق الاداة وعولجت البيانات احصائيا باستخدام برنامج spss وظهرت النتائج ان الطلاب الذين درسو باستراتيجية kagan كانو افضل من طلاب الذين درسو بالطريقة الاعتيادية في اختبار مهارات التفكير الرياضي, وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث عدد من التوصيات منها افادة مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء من الخطط الدراسية المعدة وفقاً لاستراتيجية Kagan لأثرها في تعلم الطلبة لمهارات التفكير الرياضي ,وعدد من المقترحات منها دراسات للتعرف على فاعلية استخدام(استراتيجية Kagan) في متغيرات أخرى مثل (الاتجاهات – الميول– والتفكير الإبداعي–التفكير المنطقي – التفكير التأملي –تعلم المفاهيم).

الكلمات المفتاحية: استراتيجية Kagan , مهارات التفكير الرياضي

The effect of teaching using Kagan's strategy on developing the mathematical thinking skills of fifth-grade practical students in Physics

Asst.Inst. Laith Sabah Rasheed

Al-Mustansiriya University- College of Education

ABSTRACT

The research aims to know the impact of teaching in the Kagan strategy in developing sports thinking skills for fifth -grade students in physics and to achieve the research goal. The researcher built a sports thinking test tool consisting of (42) objective objectives of the type, the current research community represented the students of the Fifth Scientific in the Okaz preparatory for boys, who numbered (174) students, which is one of the preparatory schools of the Directorate for Rusafa, the first /north of Baghdad for the academic year (2024-2023). Teaching the tool was applied and the data was statistically treated using the SPSS program. The results appeared that students who studied the Kagan strategy were better than students who studied in the usual way in testing sports thinking skills, and in light of these results the researcher presented a number of recommendations, including the benefit of teachers and teachers of physics from study plans The stomach according to the Kagan strategy for its impact on students learning the skills of sports thinking, and a number of proposals, including studies to identify the effectiveness of using (Kagan Strategy) in other variables such as (trends - tendencies - creative thinking - logical thinking - contemplative thinking - learning concepts).

Keywords: Kagan's strategy, mathematical thinking skills

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

لقد اجريت دراسات عديدة في مجال تدريس الفيزياء واعتمدت اتجاهات مختلفة منها دراسة الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية ووضعت الحلول المناسبة لها، ودراسات تناولت اسباب انخفاض التحصيل واكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية في مراحل تدريسية مختلفة، وتوصلت تلك الدراسات الى نتيجة مفادها وجود صعوبة في دراسة مادة الفيزياء نتيجة استخدام طرائق واساليب تقليدية لا تساعد على ممارسة عمليات التفكير وللتأكد من عدم استخدام عمليات التفكير قام الباحث بأجراء دراسة تشخيصية للتعرف على مدى المام طلاب الصف الخامس العلمي بمهارات التفكير الرياضي وتم تطبيق اختبار التفكير الرياضي على عينة من طلاب الصف الخامس العلمي عددها (30) طالبا واوضحت الدراسة التشخيصية قصور في مهارات التفكير الرياضي حيث كان متوسط درجات الطلاب اقل من (50%) من المجموع الكلي لدرجات الاختبار, ولذلك ينبغي ضرورة تنمية مهارات التفكير الرياضي لديهم ويرى الباحث ان هذا الضعف يمكن علاجه باستخدام استراتيجيات تعاونية حديثة مثل استراتيجية Kagan . لذا حاول البحث الحالي استخدام استراتيجية Kagan في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء , خاصة وانها استراتيجية تدريس تتميز بخطواتها التي تجعل المتعلم شريكا في عملية تعلمه , وأكدت الدراسات التربوية أهميتها في تحقيق نتائج تعليمية مهمة ومنها دراسة (حسن، 2018) ودراسة (العوضي ، 2019) ودراسة (ابراهيم ، 2019) ودراسة (محمود، 2021), اضافة لذلك قام الباحث بتبادل الآراء مع مدرسي ومدرسات هذه المادة , فضلا عن النتائج التي حصل عيها من الاستبانة الموجهة الى (12) مدرس ومدرسة من مدرسي مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي تحديدا في بغداد /الرصافة الاولى ، وقد توصل الباحث من خلال إجاباتهم على الاستبانة الى:

1-(85%) من مدرسي مادة الفيزياء يستعملون الطريقة الاعتيادية في التدريس.

2-(90%) من مدرسي المادة أكدوا عدم تنفيذ الانشطة الواردة في الكتاب نتيجة عدم توفر الوقت الكافي وعدم توفر مختبر لمادة الفيزياء.

3-(100%) من الإجابات أكدت عدم معرفتهم استراتيجية Kagan.

4-(80%) من مدرسي المادة يعدون تعلم مهارات التفكير الرياضي امراً صعباً، واشاروا الى ان الطلاب يعانون ضعفاً في تعلمها لاسيما تلك التي تبتعد عن خبراتهم وعن بيئتهم المادية.

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الاتي:

-ما أثر التَّدريس باستِّراتيِجية Kagan تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء؟

اهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث من خلال النقاط الاتية:

1- بحسب علم الباحث فأن هذ البحث أول من طرح استراتيجية kagan في تنمية التفكير الرياضي للصف الخامس العلمي.

2- يأتي البحث استجابة للتقدم العلمي والتربوي في مجال تطوير الفيزياء للصف الخامس العلمي وذلك باستخدام استراتيجية kagan والتي تتفق مع الاتجاهات المعاصرة لتدريس الفيزياء.

3-تقديم خطوات اجرائية لهذه الاستراتيجية في تدريس مادة الفيزياء قيد البحث مما يفيد مؤلفي ومطوري المناهج في تدريس محتوى مادة الفيزياء .

4-يوجه انظار الدراسين في مجال طرائق تدريس الفيزياء الى متغير التفكير الرياضي.

هدف البحث:

يروم البحث الى معرفة أثر التدريس باستراتيجية Kagan في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء

الفرضية الصفرية:

وللتحقق من هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الاتية:

-لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق خطوات استراتيجية Kagan ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الرياضي.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الاتي:

1-طلاب الصف الخامس العلمي في المدارس الاعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الاولى.

2-الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2024-2023) م.

3-الفصول الاربعة الاولى من كتاب الفيزياء للصف الخامس العلمي والمقرر من قبل وزارة التربية ذي الطبعة السابعة لسنة 2018.

تحديد المصطلحات:

1-استراتيجية Kagan: عرفها كل من:

-**(العريق ,2009)** بأنها: الطرائق التي وضعها كاجان لاستخدامها في التدريس لمساعدة الطلبة اثناء عملية التعلم لتحقيق اهداف الدرس بيسر وسهولة وذلك من خلال الدقة في تنفيذ المجموعات ما يطلب منها بعد تحديد دور لكل شخص داخل المجموعة. (العريق، 2009، صفحة 12)

-**(حسب, 2022)** بأنها: سلسلة من الخطوات التي يقوم على اساسها تقسيم الطلاب او المتعلمين في فصول الدراسة الى مجموعات صغيرة يتسم افرادها بتفاوت القدرات, ويطلب منهم العمل معاً والتفاعل في ما بينهم لأداء عمل معين ,بحيث يعمل بعضهم بعضاً من خلال التفاعل على ان يتحمل الجميع مسؤولية التعلم بغية تحقيق الاهداف المرجوة وبأشراف المدرس وتوجيهه. (حسب، 2022، صفحة 70)

التعريف النظري: يتبنى الباحث تعريف (حسب،2022).

ويعرفها الباحث اجرائيا: خطوات منظمة متسلسلة اتبعها الباحث في تدريس مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي، والتي استخدامها في تدريس طلاب المجموعة التجريبية، بهدف التعرف على مدى اثرها في تنمية مهارات التفكير الرياضي.

2-التفكير الرياضي: عرفه كل من:

-**(Sinead,2010)** بأنه: سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير رياضي.

(sinead, 2010, p. 44)

-**(Pape,2013)** بأنه: هو نوع من التفكير يستخدم في حل المشكلات واتخاذ القرارات ضمن سياق رياضي. يتضمن التحليل الهادف، والمنطق، والاستنتاجات الدقيقة للوصول إلى حلول مبنية على البيانات والمعرفة الرياضية. هذا النوع من التفكير مفيد لاستيعاب النماذج والعلاقات المعقدة في مجموعة متنوعة من السياقات الرياضية. (pape, 2010, p. 34)

التعريف النظري: يتبنى الباحث تعريف (Pape,2013).

ويعرفه الباحث اجرائيا: بأنه نشاط عقلي هادف يتمعن فيه طلاب عينة البحث من خلال ممارسة مهارات الاستقراء ,التعميم ,الاستنتاج, التعبير بالرموز , التخمين, النمذجة , التفكير المنطقي والتي تتمثل بالدرجات التي يحصلوا عليها باختبار التفكير الرياضي المعد لأغراض البحث الحالي.

الفصل الثاني: الإطار النظري

المحور الاول: استراتيجية Kagan

استراتيجية Kagan تم تطويرها من قبل العالِم الأمريكي أرتور ويسلي كاجان، وهو أستاذ في علم النفس التربوي. وُلِد آرتور كاجان في عام 1929 في الولايات المتحدة الأمريكية. بدأ كاجان أولاً بدراسة الكيمياء وحصل على درجة البكالوريوس في العلوم الكيميائية من جامعة تينيسي. لاحقًا، تحول اهتمامه إلى مجال علم النفس التربوي وبدأ في دراسة تأثير التفاعل والتعاون في عملية التعلم.

المبادئ الأساسية لاستراتيجية Kagan:

1. **التعلم النشط والمشاركة:** تشجع Kagan على المشاركة النشطة للطلاب في عملية التعلم من خلال المناقشات والتفاعلات داخل المجموعات.
2. **التعلم من خلال التدريس:** تشجع على تعزيز التفهم والتعلم من خلال شرح المفاهيم وتبادل المعرفة بين الطلاب أنفسهم داخل المجموعات.
3. **التنوع في الأدوار:** يتم تخصيص أدوار مختلفة للأفراد داخل المجموعات، مثل المشرف والمقرر والمسجل، مما يسهم في تشجيع توزيع المسؤوليات والمشاركة.
4. **التفاعل والتواصل:** يشجع على تبادل الأفكار والتفاعل بين الأعضاء داخل المجموعات من خلال النقاشات والمناقشات المفتوحة.
5. **الاعتماد على التنوع:** يؤمن Kagan بأهمية التنوع في الخلفيات والمهارات بين الطلاب، مما يمكن أفراد المجموعة من تقديم مساهمات فريدة.
6. **التقييم المشترك:** يشجع على تقديم تقييم مشترك لأداء المجموعات والأفراد، مما يساعد في تحسين أدائهم وتحقيق التعلم المستدام.
7. **توجيه المدرس:** يتطلب وجود توجيه من المدرس لتوفير الهدف والدعم اللازم للمجموعات أثناء تنفيذ الأنشطة.
8. **التحفيز والاهتمام** : يعتمد على إثارة الفضول والاهتمام لدى الطلاب من خلال توجيههم لاكتشاف المعلومات وحل المشكلات.

هذه المبادئ تجعل استراتيجية Kagan تفيد في تعزيز التعلم النشط والتفاعلي من خلال تنظيم المجموعات الصغيرة وتشجيع التعاون والتواصل بين الطلاب. (كوجك، 2002، صفحة 315)

توزيع الادوار في التعلم التعاوني لاستراتيجية Kagan:

في استراتيجية Kagan يتم توزيع الأدوار بشكل جيد داخل المجموعات لتحقيق تفاعل فعّال وتنظيم مناسب. هناك عادة أربعة أدوار أساسية تتمثل فيها استراتيجية Kagan:

1. **المدرس:** يقوم بتوجيه وإشراف الطلاب، وتوفير المعلومات الضرورية، وتحديد الأهداف والموضوعات. إنه المرجع الذي يقوم بتقديم التوجيه العام.
2. **المقرر (القائم بتسجيل الملاحظات):** هذا العضو في المجموعة مسؤول عن تسجيل الملاحظات والنقاط الرئيسية أثناء مناقشات المجموعة. يضمن أن يتم توثيق محتوى النقاش بشكل منظم.
3. **المساعد (المحفز):** يساهم في تحفيز التفكير وتشجيع المشاركة النشطة من قبل جميع أعضاء المجموعة. يشجع على طرح الأسئلة وتبادل الأفكار.
4. **الملاحظ (المشرف):** يتحقق من تفاعل جميع أعضاء المجموعة ويساهم في تحسين التواصل وتوزيع الفرص بالتساوي للجميع.

هذه الأدوار تساهم في تحقيق توازن في المشاركة وتنظيم العمل داخل المجموعات، مما يساعد في تعزيز فعالية التعليم التعاوني وتحقيق الأهداف. (الطناوي، 2002، صفحة 217)

خطوات التدريس وفق استراتيجية Kagan:

تشتمل على سلسلة من الخطوات التي يمكن اتباعها أثناء تنفيذ الدرس بطريقة تشجع على التفاعل والتعاون بين الطلاب وهي:

1. **تحضير المحتوى والأهداف:** حدد المحتوى الدراسي الذي ترغب في تدريسه وحدد الأهداف التعليمية التي تريد تحقيقها من خلال الدرس.
2. **تشكيل المجموعات:** قسّم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، وحاول توزيعهم بشكل متنوع لتعزيز التنوع في الخلفيات والمهارات.
3. **توزيع المهام:** قم بتوزيع الأدوار داخل كل مجموعة، مثل مقرر ومساعد وملاحظ ومدرس.
4. **تقديم المحتوى:** بدءًا من المدرس، قم بتقديم المحتوى الأساسي للدرس وضع التوجيهات العامة.
5. **المناقشة الصغيرة:** دع المجموعات تبدأ في مناقشة الموضوع وتبادل الأفكار. يمكنهم استخدام الأدوار المحددة للمساعدة في تنظيم النقاش.
6. **المشاركة الجماعية:** بعد فترة من المناقشة، قم بإحضار كل المجموعات معًا لتبادل النتائج والأفكار والملاحظات.

7. **التعلم المتبادل:** دع الطلاب يتبادلون المعلومات ويضيفون تلك الملاحظات إلى ملاحظات المقرر في كل مجموعة.
8. **تقديم الملاحظات:** يقوم المقرر بتقديم ملخص للملاحظات والنقاشات التي تمت داخل المجموعة.
9. **توجيه النقاش الجماعي:** قم بتوجيه النقاش الجماعي حول المحتوى والأفكار التي تم تبادلها. اشجع الطلاب على طرح الأسئلة وتبادل الرؤى.
10. **التقييم المشترك:** اجعل الطلاب يقيمون أداءهم وأداء زملائهم في المجموعة، وقدم توجيهات بناءة للتحسين.

هذه الخطوات تمثل نموذجاً عاماً لتنفيذ استراتيجية Kagan، ويمكن تخصيصها وفقاً للمحتوى الدراسي واحتياجات الفصل. (البغدادي، 2005، صفحة 400)

المحور الثاني: التفكير الرياضي

يهدف التفكير الرياضي إلى تعزيز قدرة الطلاب على فهم المشكلات الرياضية المعقدة، واستخدام استراتيجيات منطقية لحلها، وتطبيق المفاهيم الرياضية في مواقف واقعية. (المقاطي، 2008، صفحة 10)

مهارات التفكير الرياضي:

1-الاستقراء: يتضمن استنتاج نمط عام أو قاعدة من خلال التحليل والملاحظة للأمثلة والحالات الفردية. يمكن تعريف الاستقراء بأنه استخدام أمثلة محددة لاستنتاج عام ينطبق على مجموعة أكبر من الحالات المماثلة.

مثال على الاستقراء في التفكير الرياضي هو استنتاج نمط الأعداد الزوجية من خلال التحليل والمشاهدة لمجموعة من الأعداد الزوجية مثل (2، 4، 6، 8، ...). من خلال الاستقراء، يمكن للشخص أن يستنتج أن الأعداد المذكورة تتبع نمطًا عامًا وهو أنها تزداد بمقدار 2 في كل مرة.

الاستقراء يسمح بالتوصل إلى تصورات أو قواعد عامة استنادًا إلى ملاحظات محددة، وهو أداة قوية في التفكير الرياضي لتحديد أنماط وتكرارات وتحليل المشكلات المعقدة بناءً على تجارب واقعية. (الحارثي ، 1999، صفحة 215)

2-التعميم: يعني استخدام المفاهيم والأنماط الرياضية التي تم تعلمها في سياق واحد، وتطبيقها على مواقف ومشكلات أخرى تشابه أو تتعلق بالسياق الأصلي. يمثل التعميم جزءًا أساسيًا من تطوير مهارات التفكير الرياضي، حيث يتيح للأفراد استخدام المعرفة والمفاهيم وتطبيقها في المواقف المتنوعة.

مثال ذلك، إذا كان الطالب قد تعلم كيفية حساب مساحة المستطيل، فيمكنه استخدام هذه المعرفة لحساب مساحة مربع بسيط، حيث يشتركان في مفهوم الأضلاع المتساوية.

باستخدام التعميم في التفكير الرياضي، يصبح بإمكان الأفراد توسيع قدراتهم واستخدام معرفتهم الرياضية بطرق متعددة وفعّالة لحل مشكلات مختلفة. (ابو زينة ف.، 2010، صفحة 20)

3-الاستنتاج: هو الوصول الى النتائج أو النتائج المحتملة من المعلومات المتاحة أو المفاهيم المعرفية. يُستخدم الاستنتاج للوصول إلى نتائج جديدة من خلال تحليل المعلومات القائمة واستخدام العقل والمنطق.

عندما يتم استخدام الاستنتاج في التفكير الرياضي، يتعين على الشخص الاعتماد على المنطق والمعرفة المتاحة لديه، واستخدامها للتوصل إلى استنتاجات مبنية على أسس قوية. الاستنتاج يمثل جزءًا مهمًا من تطوير التفكير الرياضي، حيث يمكنه أن يساهم في فهم أفضل للمفاهيم والعلاقات الرياضية وفي حل المشكلات المعقدة. (العبسي ، 2014، صفحة 266)

4-التعبير بالرموز: يشير إلى استخدام الرموز والرموز الرياضية لتمثيل الأفكار والعلاقات الرياضية بدلاً من استخدام اللغة الطبيعية. تعتبر هذه الطريقة فعالة لتبسيط التفكير والتعبير عن العلاقات المعقدة بشكل أكثر دقة وإيجاز.

مثلًا، في الرياضيات، استخدام رمز "π" لتمثيل العدد باي (3.14159...) يمكن أن يكون أكثر فعالية من استخدام التعبير الكامل. الرموز يمكن أن يكون لها معاني محددة ومفهومة بشكل عالمي بين المهتمين بالرياضيات.

التعبير بالرموز في التفكير الرياضي يساعد في تبسيط وتوضيح المفاهيم والعلاقات، وهو أداة قوية للتفكير الرياضي وتوصيل المعلومات بشكل دقيق وفعال.

5-التخمين: يشير إلى استخدام الحدس أو الاعتقاد المؤقت لتقدير الإجابة أو النتيجة دون الاعتماد على حسابات دقيقة أو أدلة ملموسة. يتم استخدام التخمين في حالات عديدة في التفكير الرياضي، سواء لأسباب تعليمية أو عملية.

على سبيل المثال، التخمين يمكن أن يكون مفيدًا عندما:

1. ليس لدينا معلومات كافية: عندما نواجه معضلة رياضية أو مشكلة يفتقر إليها المعلومات الضرورية للحساب الدقيق، قد يكون من الأفضل استخدام التخمين للوصول إلى تقدير تقريبي.
2. توفير تقدير سريع: في بعض الحالات، قد يكون من الأسرع والأسهل التخمين للحصول على تقدير سريع للنتيجة قبل الانتقال إلى حسابات دقيقة.
3. تدريب التفكير الإبداعي: في بعض التمارين والألعاب الرياضية، يمكن استخدام التخمين كطريقة لتطوير قدرة الأفراد على التفكير الإبداعي واستنتاج الحلول.
4. تقدير الإجابة النهائية: عند الحسابات المعقدة، يمكن استخدام التخمين للتحقق من الإجابة المقررة من قبل تحليل النتائج المتوقعة.

مهم جدًا أن يُفهم أن التخمين ليس دقيقًا وقد لا يكون صحيحًا دائمًا، لكنه يمكن أن يكون أداة مفيدة لتقدير سريع في حالة عدم توفر المعلومات الكافية أو لتطوير مهارات التفكير الإبداعي. (الخزرجي، 2009، الصفحات 37-39)

6-النمذجة: تشير إلى إنشاء نموذج أو تمثيل مبسط لمشكلة رياضية معينة أو وضعية. هذا النموذج يمكن أن يكون تمثيلًا رمزيًا أو رسميًا للمشكلة، ويهدف إلى تسهيل فهم الأمور المعقدة والعمل عليها من خلال تقديمها بشكل أبسط.

باستخدام النمذجة ، يمكن للأفراد تحليل المشكلات بشكل أفضل، وفهم الأمور المعقدة بشكل أعمق، وتطوير استراتيجيات حل فعّالة. فالنمذجة تسهم في تطوير مهارات التفكير الرياضي والقدرة على تحليل الوضعيات والعمل على حل المشكلات بشكل نظري وعملي. (سعادة، 2003، صفحة 36)

7-التفكير المنطقي الشكلي: يشير إلى القدرة على تحليل وفهم المفاهيم الرياضية من خلال استخدام الرموز والرموز الشكلية بدلاً من اللغة الطبيعية. هذا النوع من التفكير يعتمد على استخدام الرسومات والرموز الرياضية لتمثيل العلاقات والأنماط بشكل بصري ومنطقي.

مثال على التفكير المنطقي الشكلي هو استخدام الرسم البياني لتمثيل العلاقة بين مجموعة من البيانات. يمكن توضيح الارتباطات والتغييرات باستخدام الرسومات بشكل أكثر وضوحًا من استخدام اللغة الكتابية.

التفكير المنطقي الشكلي يساهم في تطوير قدرات التفكير المنطقي والقدرة على التحليل والفهم العميق للمفاهيم الرياضية. إنه أداة مفيدة للتفاعل مع المعلومات الرياضية وتمثيلها بشكل يسهل فهمه واستيعابه. (العفون و عبد الصاحب ، 2012، صفحة 94)

دراسات سابقة:

-لا توجد دراسة سابقة تناولت (اثر التدريس باستراتيجية Kagan في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء) على حسب علم الباحث انما وجد الباحث دراسات تناولت المتغير المستقل في متغيرات تابعة مختلفة. والجدول الاتي يوضح ذلك:

ت	اسم الباحثً والسنةً والبلد	الهدف	المنهج المستخدم	نوع وحجم العيِنة	أدوات الدراسةَ	الوسائل الإحصائيِةً	النتَّائج
1	حسن 2018, العراق,	تصميم تعليمي-تعلمي على وفق تراكيب كيجان وأثره في	المنهج التجريبي	(80) طالباً موزعين الى مجموعتين تجريبية وواحدة ضابطة	-إختبار تحصيلي -اختبار مهارات توليد المعلومات	-إختبار (ت) -التباين -معامل ارتباط بيرسون	-وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين عند مقارنة نتائج المجموعتين

		تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط ومهاراتهم في توليد المعلومات في مادة الرياضيات			-معادلة كيودرريتشارد سون		
2	ابراهيم 2019, مصر	فاعلية استخدام استراتيجية كاجان-كوان في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الجانبي والوعي الاستهلاكي لدى طلاب المرحلة الابتدائية	المنهج التجريبي	(80) طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (40) طالب لكل مجموعة	-إختبار مهارات التفكير الجانبي -مقياس الوعي الاستهلاكي	-إختبار (ت) -معامل ارتباط بيرسون	-أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستخدام استراتيجية كاجان كوان على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية
3	العوضي, 2019 مصر	اثر استخدام استراتيجية التعلم على اساس تراكيب كيغان في التفكير الابداعي في الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الاساسي في لواء سحاب	المنهج شبه التجريبي	(60) طالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (30) طالبة لكل مجموعة	اختبار تفكير ابداعي	-الانحراف المعياري والخطأ المعياري -تحليل التباين الاحادي ANCOVA	-أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستخدام تراكيب كيغان على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية
4	محمود 2021, , مصر	توظيف استراتيجيات كاجان لتنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لدى	المنهج شبه التجريبي	(70) تلميذة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (35)تلميذة	-اختبار مهارات النص المسموع والمقروء	-اختبار التائي -معادلة حساب حجم التأثير مربع ايتا	-أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستخدام استراتيجيات كاجان على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية

		طلاب الصف السادس الابتدائي		لكل مجموعة		معادلة الكسب المعدل لبلاك	

الفصل الثالث: اجراءات البحث

أولا:- منهج البحث:

اختار الباحث التصميم التجريبي (المجموعتين المتكافئتين) ذا الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة ذوات الاختبار القبلي – البعدي للتفكير الرياضي، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) التصميم التجريبي المعتمد في البحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	- العمر الزمني - اختبار الذكاء - اختبار التحصيل السابق - اختبار التفكير الرياضي	استراتيجية Kagan	- التفكير الرياضي
الضابطة		الطريقةً الاعتيادية	

ثانيا: مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس العلمي في اعدادية عكاظ للبنين للعام الدراسي (2024-2023) وهي إحدى المدارس الاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى، اذ بلغ مجموع طلاب مجتمع البحث (174)

ثالثا: عينة البحث:

بلغ مجموع طلاب عينة البحث (116) طالباً. واختيرت بالتعين العشوائي شعبة(ب) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وعمد الباحث على استبعاد الطلاب الراسبين إحصائيا في كلا المجموعتين، وبهذا أصبح العدد النهائي لعينة البحث (112) كما موضح في جدول (2).

جدول (2) توزيع طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	58	2	56
الضابطة	أ	58	2	56
المجموع		116	4	112

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحث على إجراء التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي يرى أنها قد تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من أن أدارة الاعدادية كانت قد وزعت الطلاب بطريقة عشوائية على الشعب، ومن هذه المتغيرات: العمر الزمني بالأشهر والتحصيل السابق لمادة الفيزياء في الصف الرابع العلمي واختبار الذكاء واختبار التفكير الرياضي.

جدول (3) الدلالة الإحصائية لمتغيرات التكافؤ بين المجموعتين

المتغيرات	المجموعةً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t-test المحسوبةً	t-test الجدوليةٍ	مستوى الدلالة (0,05)
العمر الزمني بالأشهر	التجريبية	209,67	7,22	0,25	1.658	غير دالة
	الضابطة	209,34	6,7			
التحصيل السابق لمادة الفيزياء في الصف الرابع العلمي	التجريبية	66,64	7,45	0,81		غير دالة
	الضابطة	65,57	6,37			
اختبار الذكاء	التجريبية	22.03	7.36	1.1		غير دالة
	الضابطة	20.53	6.93			
اختبار التفكير الرياضي	التجريبية	21,52	3,52	0,98		غير دالة
	الضابطة	20,83	3,95			

خامسا: ضبط المتغيرات الدخيلة

تماشيا مع ما تم ذكره حرص الباحث على حصر جميع المتغيرات باستثناء المتغير المستقل بهدف عزلها ومنع اثرها على نتائج البحث, بما فيها (افراد العينة والعوامل الفيزيقية ومدة التجربة والمادة العلمية ومستلزمات البحث والحصص الدراسية).

سادسا: مستلزمات إجراء التجربة

1- تحديد المادة العلمية

تم تحديد المادة التعليمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في إثناء التجربة ضمن الفصول الاربعة الاولى من كتاب الفيزياء للصف الخامس العلمي للعام الدراسي (2023 – 2024) في الموضوعات الآتية والجدول (4) يوضح ذلك:-

جدول (4) المواضيع المقرر تدريسها اثناء مدة التجربة

الفصول	الفصل الاول/ المتجهات	الفصل الثاني/ الحركة	الفصل الثالث/ قوانين الحركة	الفصل الرابع/ الاتزان والعزوم
عدد الصفحات	5-23	24-50	51-73	74-92

2- صياغة الاغراض السلوكية :

تمت صياغة (160) غرضاً سلوكيا وفقاً تصنيف بلوم(Bloom) المعرفي بمستوياته الستة وقد عرضت الاغراض السلوكية على مجموعة من المحكمين ، لبيان آرائهم في مدى صلاحيتها وتمثيلها للمستوى المحدد لها ومدى ملائمتها لطلاب الصف الخامس العلمي واعتمدت الأغراض السلوكية التي حصلت على نسبة اتفاق (75 %) من أراء المحكمين، بموجب معادلة الاتفاق لكوبر، وتم الأخذ بالتوصيات والتعديلات التي أشار إليها المحكمين، فأصبح عدد الأغراض السلوكية في صيغتها النهائية (148) غرضاً سلوكياً موزعة بحسب المحتوى الدراسي ومستويات بلوم الستة في مجال المعرفي وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) توزيع الأغراض السلوكية

الفصل	المحتوى الدراسي	المجال المعرفي						المجموع
		التذكر	استيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	التقويم	
الاول	المتجهات	13	10	7	6	4	2	42
الثاني	الحركة	11	8	6	5	3	1	34
الثالث	قوانين الحركية	10	9	7	6	4	3	39
الرابع	الاتزان والعزوم	8	13	6	2	3	1	33
المجموع		42	40	26	19	14	7	148

3- إعداد الخطط التدريسية:

قام الباحث بأعداد الخطط التدريسية وعددها 24 خطة للمجموعتين فالأولى منها خطط تدريسية للمجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجية Kagan إما الثانية من الخطط فتمثل خطط تدريسية للمجموعة الضابطة وفقاً الطريقة الاعتيادية وعرض الباحث الخطط النموذجية على مجموعة من المحكمين وذلك لإفادة من آرائهم وتحديد مدى ملائمتها مع خطوات إعداد الدروس المتبعة مع مجموعتي البحث واكدوا صلاحيتها في تمثيل الخطوات المتبعة في كل مجموعة من مجموعتي البحث.

سابعاً: أداة البحث:

يتطلب البحث الحالي إعداد أداة لقياس المتغير التابع (التفكير الرياضي) ومنها يمكن أن نتعرف على مدى تحقيق هدف البحث وفرضيته، وفيما يأتي عرضا لخطوات إعداد الاختبار:

خطوات إعداد اختبار التفكير الرياضي:

بعد مراجعة الاختبارات الخاصة بالتفكير الرياضي لم يجد اختبار تحاكي فقراته أو مواقفه مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي وإنما اختبارات في مواد دراسية اخرى.

1 –الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار قياس مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الخامس العلمي .

2 – المهارات المستخدمة في الاختبار:

حدد الباحث سبع مهارات للتفكير الرياضي وهي: الاستقراء والتعميم والاستنتاج والتعبير بالرموز والتخمين والنمذجة والتفكير المنطقي الشكلي والتي تم توضيحها في الإطار النظري.

3– صياغة فقرات الاختبار:

تمت صياغة فقرات الاختبار من نوع الاختبار من متعدد على صورة (مشكلة أو صورة أو عبارة مفردة) بحسب المناسب للمحتوى، ويندرج تحتها أربع بدائل مشتقة منها تقوم بقياس إحدى المهارات المحددة مسبقا، كما راعى الباحث في الإعداد سهولة اللغة ووضوح العبارات وملاءمتها لمستويات الطلاب.

4– إعداد اختبار التفكير الرياضي بصورته الأولية:

من خلال الاطلاع على الاختبارات السابقة في التفكير الرياضي اعد الباحث اختبار بصيغته الأولية مكون من (28) فقرة (موقف) موزعة على سبعة مهارات فرعية وبواقع (4) مواقف لكل مهارة.

5- تعليمات الاختبار:

أ- تعليمات الإجابة:

تمت صياغة التعليمات الخاصة بالإجابة عن فقرات الاختبار بحيث بشكل واضح للجميع وتمثلت بوضع مثال يبين كيفية الإجابة عن الفقرات وعدم ترك فقرة من دون إجابة وعدم اختيار أكثر من إجابة للفقرة الواحدة.

ب-تعليمات التصحيح:

أعطيت درجة (واحدة) للإجابة الصحيحة ودرجة (صفر) للإجابة الخاطئة، وعوملت الفقرات المتروكة أو التي لها أكثر من إجابة معاملة الإجابة الخاطئة، وهكذا كانت الدرجة الكلية للاختبار (42) درجة.

6 – صدق الاختبار:

الاختبار الجيد لابد ان يكون صادقاً عندما يؤكد قدرته على قياس ما وضع لقياسه أو قدرته على قياس السمة التي يزعم إنه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو إضافة إليها. (العناني، 2008، صفحة 258)

أ – الصدق الظاهري:

يعد الصدق الظاهري من اقل أنواع الصدق جودة إلا انه من المرغوب توافره في الاختبار، وأفضل وسيلة لتحقيقه هي بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيته في قياس السمة أو المتغير المراد قياسه. (الجابري، 2011، صفحة 272) للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم قبول الفقرات التي تحظى (80 %) فأكثر.

ب-صدق البناء:

تم التحقق من دلالات صدق البناء للاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل الارتباط النقطي (بوينت بايسيريل)، وأظهرت النتائج أن قيمة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.85-0.51).

7 – التطبيق التجربة الاستطلاعية:

لغرض معرفة وضوح فقرات الاختبار ومستوى صعوبتها، وقوة تمييزه، وفعالية البدائل الخاطئة، ومعامل الثبات، والوقت المستغرق في الإجابة عنها، طبق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب اعدادية صلاح الدين للبنين ولها نفس مواصفات العينة نفسها، بلغ عدد طلاب العينة الاستطلاعية (237) طالبا وبعد انتهاء تطبيق الاختبار اتضح ان الوقت المستغرق في الإجابة هو (34) دقيقة. صحح الباحث إجابات العينة الاستطلاعية، وبعد حساب معدلة النسبة المئوية حصل الباحث على (64) طالب يمثلون المجموعة العليا، وعلى (64) يمثلون المجموعة الدنيا، ثم حسب الباحث صعوبة الفقرات وقوة تميزها وفعالية البدائل الخاطئة على النحو الآتي:

أ – معامل الصعوبة:

إن الغاية من حساب صعوبة الفقرات هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة، وحذف الفقرات السهلة جدا والصعبة جدا وتم حساب صعوبة كل فقرة باستعمال معادلة الصعوبة ووجد أنها تراوحت بين (0،43-0،63) تعد فقرات الاختبار مقبولة إذا تراوحت نسبتها ما بين (20 , 0) و (80 , 0).

ب – معامل تمييز الفقرات:

يقصد بها قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، أي قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الطلاب الذين يملكون الصفة المقاسة أو يعرفون الإجابة وبين الذين لا يملكون الصفة المقاسة أو لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة من الاختبار. (الدليمي و محمود، 2005، صفحة 89) تم حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة التمييز الخاصة بها واتضح انّ تمييز الفقرات قد تراوح ما بين (0،44-0،74) وتعد فقرات الاختبار جيدة اذا كانت قوة تمييزها (30, 0) فاكثر.

ج – فعالية البدائل الخاطئة: بعد استعمال معادلة فعالية البدائل على درجات المجموعتين العليا والدنيا وحساب فعالية البدائل الخاطئة تبين ان جميع البدائل قيمها سالبة تتراوح بين ({-0,04}، {-0,32}) أي أنّها جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا، وبهذا أبقيُ على البدائل الخاطئة كما هي من دون تغيير.

د – ثبات الاختبار:

يقصد بالثبات بأنه الاتساق في النتائج ويعد الاختبار ثابتاً إذا حصلنا منه على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد انفسهم في ظل الظروف نفسها . (عبد المجيد و لفته، 2013، صفحة 149) استخدم الباحث طريقة (كودر ريتشاردسون – 20) لحساب الثبات اذ بلغ (83%).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

عرض النتائج:

يبين جدول(7) ان طلاب المجموعة التجريبية قد حصلوا على متوسط درجات تحصيل قدره(30.41) بينما متوسط درجات تحصيل اقرانهم في المجموعةً الضابطةً كان (26.06) ولأجل التأكد من تحقيق هدف البحث المتعلق بالتحصيل لابد من اختبار صحة الفرضية الصفرية ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين درسو وفق خطوات استراتيجية Kagan ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسو بالطريقة الاعتيادية في اختبار التفكير الرياضي.)) ، وبتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كما موضح في الجدول الاتي:

جدول (7) الدلالة الاحصائية لمتوسطي درجات طلاب عينة البحث في اختبار التفكير الرياضي

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة (t)		مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	ب	56	20.41	4.95	110	4.66	1.658	دال احصائياً
الضابطة	أ	56	16.06	4.88				

تبين من النتائج الاحصائية تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من حسن (2018) ودراسة العوضي (2019) ودراسة ابراهيم (2019) ودراسة محمود (2021). ولحساب حجم الأثر استخدم الباحث مربع ايتا (η^2).

جدول (8)_قيمة (t) و (η^2) وحجم الأثر في اختبار التحصيل البعدي

قيمة t الجدولية	قيمة t المحسوبة	قيمة η2	حجم الأثر
1.66	4.66	0.164	كبير

تبين من الجدول (8) ان قيمة مربع آيتا بلغت (0.164) وبمقارنتها مع المعيار المرجعي لحجم الاثر والذي ينص اذا كان حجم الأثر(0.01) فهو صغير واذا كان(0.06) فهو متوسط واذا كان(0.14) فهو كبير (عفانة، 2004، صفحة 42) ويوضح ذلك ان(استراتيجية Kagan) كانت ذو اثر كبير في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب المجموعة التجريبية قياساً بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

تفسير النتائج:

تبين نتائج البحث الحالي أن استخدام (استراتيجية Kagan) في التدريس لها أثر فعال في تعلم مهارات التفكير الرياضي، ويعزو اسباب ذلك الى ما يأتي:

1. تبادل المعرفة: تسمح للطلاب بمشاركة أفكارهم وفهمهم للمواضيع الرياضية، مما يساهم في تبادل المعرفة وزيادة التفاهم.
2. تنوع الأفكار: تشجع هذه الاستراتيجية على تقديم مجموعة متنوعة من الأساليب والحلول للمسائل الرياضية، مما يساعد في توسيع آفاق التفكير الرياضي.
3. تعزيز التفكير النقدي: من خلال مناقشة وتبادل الآراء، يتعلم الطلاب كيفية تقييم وتحليل الأفكار الأخرى، وهذا يعزز التفكير النقدي والتحليلي.
4. بناء مهارات التواصل: يساعد التفاعل مع زملائهم في تعزيز مهارات التواصل الفعال والقدرة على شرح الأفكار بوضوح.
5. تعزيز الثقة بالنفس: عندما يشارك الطلاب في مناقشات وتبادل الأفكار، يمكن أن يزيد ذلك من ثقتهم بأنفسهم في مجال المسائل الفيزيائية.
6. حل المشكلات المعقدة: يمكن للتفاعل والتعاون بين الطلاب أن يساهم في حل مشكلات رياضية معقدة من خلال تقديم ودراسة أكثر من طريقة للحل.

بشكل عام، (استراتيجية Kagan) تعمل على تعزيز مهارات التفكير الرياضي من خلال التفاعل والتعاون الفعّال بين الطلاب.

الاستنتاجات:

بعد قيام الباحث بتطبيق تجربة البحث وتحليل نتائجه واختبار صحة فرضيته وتفسيرها تم التوصل الى الاستنتاجات الآتية في ضوء نتائج البحث:

1- ان التدريس (استراتيجية Kagan) كانت ذو اثر كبير في تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث التوصيات الاتية :

1- افادة مدرسي ومدرسات مادة الفيزياء من الخطط الدراسية المعدة وفقاً لاستراتيجية Kagan لأثرها في تعلم الطلبة لمهارات التفكير الرياضي.
2- الاهتمام بقدرات العقلية للطلاب وخاصة التفكير واستخدام مهاراته بغية مساعدتهم على تعلم مهارات التفكير الرياضي وتعلم عملياته من خلال تنظيم المحتوى الدراسي لمادة الفيزياء على منحى مواقف مشكلة تساعد على اتخاذ القرارات المهمة المناسبة.
3- التأكيد على (استراتيجية Kagan) في مفردات مقررات مادة المناهج وطرائق التدريس في كليات التربية وكليات التربية الاساسية.

المقترحات:

1- دراسات للتعرف على فاعلية استخدام (استراتيجية Kagan) في متغيرات أخرى مثل (الاتجاهات – الميول– والتفكير الإبداعي– التفكير المنطقي – التفكير التأملي –تعلم المفاهيم).
2- دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مواد علمية ومراحل دراسية أخرى كالمرحلة الإعدادية أو الجامعية (كليات التربية، التربية الأساسية) وخصوصاً في أقسام الدراسات العلمية.

المصادر

ابراهيم احمد مسلم الحارثي . (1999). *تعليم التفكير*. الرياض: دار الرواد.

احسان عليوي الدليمي، و عدنان محمود. (2005). *القياس والتقويم في العلمية التعليمية* . بغداد: مكتب احمد الدباغ.

استقلال فالح حسن. (2018). تصميم تعليمي–تعلمي على وفق تراكيب كيجان واثره في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط ومهاراتهم في توليد المعلومات في مادة الرياضيات. *اطروحة دكتوراه غير منشورة*. بغداد: كلية التربية ابن الهيثم .

بتول المقاطي. (2008). مهارات التفكير الرياضي اللازمة لطالبات رياضيات الصف الاول المتوسط. *رسالة ماجستير منشورة* . المملكة العربية السعودية: جامعة ام القرى.

جمال حسن السيد ابراهيم . (2019). فاعلية استخدام استراتيجية كاجان–كوان في تدريس الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير الجانبي والوعي الاستهلاكي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. اسيوط: *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.

جودت سعادة. (2003). *تدريس مهارات التفكير* . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

حنان عبد الحميد العناني. (2008). *علم النفس التربوي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

سامر محمد علي العريق. (2009). اثر التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني على اساس تراكيب كيغان في التحصيل والاتجاهات نحو مبحث الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاساسية في دولة الامارات العربية المتحدة. *اطروحة دكتوراة (غير منشورة)*. جامعة اليرموك .

صفاء محمد محمود. (2021). توظيف استراتيجيات كاجان لتنمية مهارات نقد النص المسموع والمقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي . سوهاج: *المجلة التربوية* / كلية التربية /جامعة سوهاج .

عزو اسماعيل عفانة. (2004). حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية. فلسطين: *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفسلطينية* .

عفت مصطفى الطناوي. (2002). *أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية* . القاهرة: مكتبة الأ نجلو المصرية.

علياء عباس محمد حسب. (3, 2022). فاعلية استخدام استراتيجية تراكيب كيجان لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التخيل للمعاقين بصريا بالصف الرابع الابتدائي. اسيوط: *المجلة العلمية لكلية التربية –جامعة اسيوط المجلد 38 العدد الثالث*.

فريد كامل ابو زينة. (2010). *تطور مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

كاظم كريم رضا الجابري. (2011). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. بغداد: دار الكتب والوثائق.

كوثر حسين كوجك. (2002). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتاب.

محمد البغدادي. (2005). *التعلم التعاوني*. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد مصطفى العبسي . (2014). *طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

منار عمر العوضي . (2019). اثر استخدام استراتيجية التعلم على اساس تراكيب كيغان في التفكير الابداعي في الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الاساس في لواء سحاب. اسيوط: *مجلة العلمية لكلية التربية /جامعة اسيوط*.

نادية حسين العفون ، و منتهى مطشر عبد الصاحب . (2012). *التفكير انماطه ونظرياته واساليب تعلمه وتعليمه*. عمان: دار صفاء.

نبيل عبد الغفور عبد المجيد ، و ساجدة جبار لفته. (2013). *القياس والتقويم*. بغداد: الدكتور للعلوم الاداريو الاقتصادية.

نضال طه خليفة الخزرجي. (2009). اثر انموذج هليدا تابا في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. بغداد: كلة التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية.

Ibrahim Ahmed Muslim Al-Harithi. (1999). *Teaching thinking. Riyadh*: Dar Al-Rowad.

Abu Zeina. (no date).

Ihsan Aliwi Al-Dulaimi, and Adnan Mahmoud. (2005). *Measurement and evaluation in educational science*. Baghdad: Ahmed Al-Dabbagh Office.

Istiklal Faleh Hassan. (2018). Instructional-learning design according to Kegan’s structures

and its impact on the achievement of first-year intermediate students and their skills in generating information in mathematics. *Unpublished doctoral thesis*. Baghdad: Ibn al-Haytham College of Education.

Batoul Al-Maqati. (2008). Mathematical thinking skills necessary for first-year middle school mathematics students. *Published master's thesis*. Kingdom of Saudi Arabia: Umm Al-Qura University.

Jamal Hassan Al-Sayed Ibrahim. (2019). The effectiveness of using the Kagan-Cowan strategy in teaching geography in developing lateral thinking skills and consumer awareness among primary school students. Assiut: *Journal of Educational and Psychological Sciences*.

Jawdat Saadeh. (2003). *Teaching thinking skills. Amman*: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.

Hanan Abdel Hamid Al-Anani. (2008). *Educational psychology*. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Samer Muhammad Ali Al-Areq. (2009). The effect of teaching with a cooperative learning strategy based on Kegan's structures on achievement and attitudes towards social studies among primary school students in the United Arab Emirates. *Doctoral dissertation (unpublished)*. Yarmouk University .

Safaa Muhammad Mahmoud. (2021). Employing Kagan's strategies to develop the skills of criticizing audio and read text among sixth-grade primary school students. Sohag: *Educational Journal/Faculty of Education*/Sohag University.

Ezzo Ismail Afana. (2004). Effect size and its uses in revealing the credibility of results in educational and psychological research. Palestine: *Journal of Palestinian Educational Research and Studies*.

Effat Mustafa Al-Tannawi. (2002). *Teaching and learning methods and their applications in educational research*. Cairo: Angelo Egyptian Library.

Alia Abbas Muhammad Hassab. (3, 2022). The effectiveness of using Kegan's composition strategy to teach social studies in developing conceptual understanding and imagination skills for the visually impaired in the fourth grade of primary school. Assiut: *Scientific Journal of the Faculty of Education* - Assiut University, Volume 38, Issue Three.

Farid Kamel Abu Zeina. (2010). *Development of school mathematics curricula and teaching*. Amman: Dar Wael for Publishing and Distribution.

Kazem Karim Reda Al Jabri. (2011). *Find in education and science curricula psychology*. Baghdad: House of Books and Documents.

Kawthar Hussein Kojak. (2002). *Modern trends in curricula and teaching methods*. Cairo: World of the Book.

Mohammed al-Baghdadi. (2005). *Cooperative learning*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Muhammad Mustafa Al-Absi. (2014). *Methods of teaching mathematics to people with special needs*. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Manar Omar Al-Awadhi. (2019). The effect of using a learning strategy based on Kegan's structures on creative thinking in mathematics among sixth-grade female students in Liwaa Sahab. Assiut: *Scientific Journal of the Faculty of Education*/Assiut University.

Nadia Hussein Al-Afoun, and Muntaha Mutashar Abdel-Sahib. (2012). *Thinking patterns, theories, and methods of learning and teaching*. Amman: Dar Safaa. Nabil Abdel Ghafour Abdel Majeed, and Sajida Jabbar Lafta. (2013). *Measurement and evaluation*. Baghdad: Doctor of Economic Administrative Sciences.

Nidal Taha Khalifa Al-Khazraji. (2009). The effect of Helida Tapa's model on the mathematical achievement and thinking of middle school female students. *A magister message that is not published*. Baghdad: College of Basic Education / Al-Mustansiriya University.

pape. (2010). *Developing mathematical thinking and self-regulated learning a teaching experiment in a seventh grade mathematics classroom*, educational studies in mathematics.53(3),55-66.

sinead, b. o. (2010). *mathematical thinking and task*.

مبادئ التعلم النشط لدى مدرسي مادة الاحياء في المرحلة المتوسطة

م.م. موفق علي دفار

وزارة التربية – المديرية العامة لتربية محافظة ذي قار

الملخص :

هدف البحث التعرف على التعلم النشط لدى مدرسي مادة الاحياء في المرحلة المتوسطة ، وتكون إفراد الدراسة من (60) مدرسا ومدرسة من قسم تربية الرفاعي , ومن اجل تحقيق هدف البحث عمد الباحث الى بناء أداة مكونة من (38) فقرة تمثل مبادئ التعلم النشط، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي , وأظهرت نتائج البحث إن متوسط تقديرات مدرسي مادة الاحياء لدرجة امتلاكهم لمبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كانت بدرجة عالية.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط, مدرسي ,الاحياء

Abstract :

The goal of the research was to identify learning among school students in biology in the intermediate stage, after the study included (60) teachers and schools from the Department of Education, and then to achieve the goal of the research, intentionally building a construction tool of (38) items that represent the preferred principles of learning, and it was done. Verifying its validity and stability, I used the principles of descriptive and analytical learning, and it did not produce average-level research results for my biology students. They did not learn much, but the benefit of the college was not to a high degree.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

اولاً : مشكلة البحث

ان امتلاك مدرسي مادة الاحياء لمبادئ التعلم النشط تمثل بعداً مهماً في حياه الطلبة ،لما تمثله من اهميه بالغه في حمايتهم ضد التغيرات المتسارعة التي يمر فيها بلدنا ، اذ يتعرض الطلبة الى انواع مختلفة من المعلومات التي يتلقونها من مصادر متنوعة ، وكثير من هذه المعلومات تكون متناقضة ، والأمر الذي يقتضي من الطلبة ممارسة مجموعة من مبادئ التعلم النشط التي يمارسها مدرسي مادة الاحياء ، وقد استشعر الباحث من خلال زياراته الميدانية والاطلاع على التدريس في بعض مدارس ذي قار للمرحلة المتوسطة والاسئلة الموجهة الى مدرسي مادة الاحياء والذين بلغ عددهم (٢٥) مدرساً ومدرسة ، حول مدى معرفة المدرسين في تدريس مادة الاحياء لبعض مبادئ التعلم النشط في ايصال المادة العلمية ، حيث تكون البيان الاستطلاعي من سؤالين , فيما يخص متغيرات البحث الحالي الموسوم بـ التعلم النشط لدى مدرسي مادة الاحياء في المرحلة المتوسطة).

فكان السؤال الأول :

– هل لديك معرفة مسبقة بالتعلم النشط ؟

وكان عدد مدرسي الأحياء الذين لديهم معرفة مسبقة بالتعلم النشط (١٣) مدرس ومدرسة بنسبة(٥٢%).

السؤال الثاني :

– هل توظف التعلم النشط اثناء تدريسك لمادة الاحياء ؟

وكان عدد مدرسي الاحياء الذين يوظفون التفكير المنتج اثناء التدريس (١٢) مدرس ومدرسة بنسبة (٤٨%).

ومن خلال اجابة مدرسي مادة الاحياء على هذه الاسئلة اتضح ان مدرسي الاحياء يمتلكون هذه المهارات بدرجة متوسطة ، وان ما يمكن ان نخلص إليه ، أن لدى بعض المدرسين حاجة تتعلق بالتعلم النشط فيما يتعلق بالجانب العملي والنظري بمجال التدريس ، وهذا ما دفع الباحث لإجراء الدراسة الحالية كمحاولة متواضعة بالسؤال الرئيس التالي :

– ما مدى امتلاك مدرسي مادة الاحياء في المرحلة المتوسطة لمبادئ التعلم النشط؟

ثانياً : اهمية البحث :

أن الاهتمام بالأداء المهاري في العلوم بصورة عامة ومادة الاحياء بصورة خاصه ليس على المستوى المطلوب ، فالطلبة يفتقرون إلى مهارات بسيطة والممارسات الاجرائية المرتبطة بتلك المهارات : نظراً لضعف الاهتمام بها من قبل مدرسي الاحياء سواء في مرحلة التخطيط المسبق لها أو في مرحلة التنفيذ أو في اليات التقويم المعدة سلفاً (سيد ، ٢٠٢٠ : ص١٩).

ويعد منهج مادة الاحياء من أفضل المناهج المقدمة لطلبة المرحلة المتوسطة والتي تتطلب دراستها قيام الطالب بأنشطة متعددة , لإثراء الموقف الذي يحدث فيه التعلم و ، تتاح له الفرصة لكي يكون مركزاً للعملية التعليمية بشكل يجعله محوراً للنشاط، وليس للمعلم، بحيث تتحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية.

والتعلم النشط يتضمن عدداً من الاستراتيجيات والمداخل منها التعلم التعاوني التعلم الاستقصائي ، العصف الذهني، التعلم من خلال لعب الأدوار (Mathews ,233 :2006.p,).

ويرى الباحث أن المرحلة الثانوية مرحلة مهمة في حياة الطلبة لأنها تمثل مرحلة الاعداد والتهيئة لمرحلة قادمة ، لذا من الضروري الاهتمام بإعداد الطلبة معرفيا وذهنيا ليواجه المعرفة مستقبلاً ، وتزويدهُ بمهارات التفكير التي من شأنها ان تسهل مواجهة المواقف بالمستقبل من جهة أخرى.

وتتضح اهمية البحث من خلال :

- **الاهمية النظرية :**

1) ان البحث يعد من الدراسات المهمة والنادرة التي تنظر الى التعلم النشط على اساس انه عنصر مهم في حياتنا اليومية بشكل عام ، ولمدرسي الاحياء بشكل خاص.

2) قد تركز على أخذ عينة مهمة جدا وهم مدرسي الاحياء في المرحلة المتوسطة نظرا للدور المهم الذي يحتله التعلم النشط لدى هذه الفئة من المدرسين وما ينتج عنه من ابتكارات تقنية واختراعات ميكانيكية تدفع بمسيرة التعليم.

- **الاهمية التطبيقية :**

1) يقدم البحث معلومات عن مدى توافر التعلم النشط لدى مدرسي ماده الاحياء في الإعدادية وهذا ما ساعدهم على كيفية التعامل مع الطلاب وتعليمهم المهارات المؤدية للتفكير بشكل أفضل.

2) يفيد الباحثين والمؤسسات الخاصة المهتمة في موضوعات الدراسة وطلبة الدراسات العليا.

ثالثاً : هدف البحث

يهدف البحث الى التعرف على مدى امتلاك مدرسي مادة الاحياء في المرحلة المتوسطة لمبادئ تعلم النشط.

رابعاً : حدود البحث

- الحد البشري : مدرسي الاحياء في المرحلة المتوسطة
- الحد المكاني : المدارس التابعة لقسم تربية الرفاعي
- الحد الزماني :(2023-2024)

خامساً : تحديد المصطلحات

- كما يعرفه مايرزوجونز (**MeyersandJones**),1993 إنه "البيئة التعليمية التي تتيح للمتعلمين التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق وذلك باستخدام تقنيات، وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة، والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الأدوار، وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من الطلبة أن يقوموا بتطبيق ما تعلموه في عالم الواقع"(: p.341993,Meyers and Jones).

- يعرف التعلم النشط على انه : "محتوى يتضمن توفير مصطلحات للمشاركة في الحديث والقراءة والكتابة والمحادثة والاستماع والتأمل في المحتوى والافكار والقضايا ومواجهة المخاوف من موضوع اكاديمي"(الادارة العامة للتدريب والابتعاث , 2013 ,ص15).

- ويعرفه الباحث اجرائياً على انه : هو القدرة على ممارسة التدريس في الصف من خلال مشاركة الطلبة وإجاباتهم , وحبهم للتعلم واستثمار قدراتهم وميولهم , وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال اجابته على الفقرات المعدة لهذا الغرض.

الفصل الثاني – الخلفية النظرية والدراسات السابقة

اولاً : الخلفية النظرية : مفهوم التَّعلم النشط :

أن مفهوم التعلم النشط قد ظهر حديثاً ، لا سيما أن الاهتمام الحقيقي بالتَعلم النشط قد تبلور في التسعينات وأخذ الاهتمام بهِ يزداد بشكل وأضح منذ مطلع القرن احدى وعشرون ، وقد ضهر بشكل جديد في الولايات–الأمريكية ، ومن ثم انتقلَ إلى أوربا ومنها الى دول العالم ، ودخل المناطق العربية عام (2001) كواحد من الاتجاهات التربوية المعاصرة . والتَعلم النشط يندرج تحت النظرية البنائية , وقد ركز على ضرورة أن يكونَ المتعلم نشطاً وأن يبذل الجهد حتى يصل إلى اكتشاف المعرفة و تنظيم ما يمر به من خبرات (خيري , 2018 , ص21).

مبادئ وأسس التعلم النشط

من المبادئ والأسس التي يقوم عليها التعلم النشط ما يلي :

- يتخذ الطلبة الدور الإيجابي لاكتساب الخبرات , ويؤدى ما يطلب منه داخل غرف الصف.
- ينظم الطالب بنية معرفية لنفسه ، من خلال المشاركة في المناقشات وحل الاسئلة.
- اهتمامات الطلبة في المشاريع البحثية التي يتناولونها، والتي تشجعهم على اداءهم وتحفزهم.
- يبذل الطلاب ما في وسعهم حتى يتسم بالتعلم النشط دوره بالنشاط والفاعلية في أداء الأنشطة المختلفة اثناء تعلمه.
- تشجيع الطلاب على التعلم بشكل أفضل من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمونه . (ابو الحاج المصالحة , 2016 , ص24)

ثانياً : دراسات سابقة :

1) دراسة ويلك (Wilke, 2003)

هدف الدراسة "استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية لطلبة جامعة أنجيلو في ولاية تكساس الأمريكية في مساق الفسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)" . تكونت العينة من مجموعة تجريبيه تم تدريسها من خلال توظيف استراتيجيات التَّعلم النشط ومجموعة ضابطه اجري تدريسها بالطريقة ذاتها باستخدام طرائق التعليم الاعتيادي , وقد كانت نتائج المجموعة التجريبية أفضل من نتائج المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية في دافعيه المجموعتين.

2) دراسة الخلف (2011) :

دراسة هدفت إلى تقويم مستوى الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي ، واستعانت ببطاقة ملاحظة كأداة جرى بموجبها التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط وتكونت عينة الدراسة من (65) معلمة جرى اختيارهم من محافظة الرياض بالطريقة العشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق معلمات العلوم لمهارات تقويم الدروس والمهارات التخطيط والإعداد للدروس كان متدني، وأن تطبيق معلمات العلوم لمهارات تنفيذ الدروس كان متحقق بدرجة متوسطة.

3) دراسة القطان (2020) :

هدفت الدراسة إلى الوقوف على اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، ورصد أهم المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في غرفة الصف من وجهة نظرهم، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد أداة خاصة لذلك تكونت من محورين أساسيين الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومعوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وتكونت العينة من (185) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. وكشفت النتائج أن معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لديهم اتجاهات بدرجة متوسطة تجاه استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وأن هناك معوقات تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات، كان أهمها المعوقات الإدارية والتنظيمية، تليها المعوقات الخاصة بالمتعلمين، ثم المعوقات الخاصة بالمعلمين. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات اتجاهات العينة تجاه استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وكذلك فيما يتعلق بتقدير معوقات تطبيق التعلم النشط تبعا للمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية.

المقارنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

هدف الدراسة

هدف البحث الحالي الى التعرف على التعلم النشط لدى مدرسي مادة الاحياء في المرحلة المتوسطة ، اما الخلف هدفت الى إلى تقويم مستوى الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط , ودراسة ويلك هدف الى "استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية لطلبة جامعة أنجيلو في ولاية تكساس الأمريكية في مساق الفسيولوجيا (علم وظائف الأعضاء)" بينما القطان هفت إلى الوقوف على اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس

عينة البحث :

وتكون إفراد البحث الحالي من (60) مدرسا ومدرسة من قسم تربية الرفاعي , اما دراسة ويلك تكونت العينة من (65) معلمة جرى اختيارهم من محافظة الرياض بالطريقة العشوائية، ودراسة القطان تكونت العينة من (185) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة.

اداة ومنهج البحث :

ومن اجل تحقيق هدف البحث الحالي عمد الباحث الى بناء أداة مكونة من (38) فقرة تمثل مبادئ التعلم النشط ، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي , اما دراسة ويلك تكونت العينة من مجموعة تجريبيه تم تدريسها من خلال توظيف استراتيجيات التَّعلم النشط ومجموعة ضابطه اجري تدريسها بالطريقة ذاتها باستخدام طرائق التعليم الاعتيادي , ودراسة الخلف اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي ، واستعانت ببطاقة ملاحظة كأداة جرى بموجبها التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط , اما دراسة القطان وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد أداة خاصة لذلك تكونت من محورين أساسيين الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط،

نتائج البحث

أظهرت نتائج البحث الحالي إن متوسط تقديرات مدرسي مادة الاحياء لدرجة امتلاكهم لمبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كانت بدرجة عالية , اما دراسة ويلك كانت نتائج المجموعة التجريبية أفضل من نتائج المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج وجود فرق ذات دلالة إحصائية في دافعيه المجموعتين. واما الخلف وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق معلمات العلوم لمهارات تقويم الدروس والمهارات التخطيط والإعداد للدروس كان متدني، وأن تطبيق معلمات العلوم لمهارات تنفيذ الدروس كان متحقق بدرجة متوسطة , وكشفت دراسة القطان أن معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لديهم اتجاهات بدرجة متوسطة تجاه استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وأن هناك معوقات تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات، كان أهمها المعوقات الإدارية والتنظيمية، تليها المعوقات الخاصة بالمتعلمين، ثم المعوقات الخاصة بالمعلمين. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات اتجاهات العينة تجاه استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وكذلك فيما يتعلق بتقدير معوقات تطبيق التعلم النشط تبعا للمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية.

الافادة من الدراسات السابقة :

- بلورة مشكلة البحث وتحديد إبعادها ومجالاتها
- تزود الباحث بالكثير من الأفكار والإجراءات والاختبارات التي تفيدة
- تساعد الباحث على تحديد حجم العينة
- توجه الباحث إلى تجنب الصعوبات التي واجهها الباحثون الذين سبقوه.
- مقارنة النتائج التي توصلت إليها دراسات سابقة مع نتائج هذه الدراسة.

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

اولاً: منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كون هذا المنهج من انسب مناهج البحث بالنسبة لهذا الموضوع ويعرف على انه "احد اشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهره او مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المتقنة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة"(عدس : ١٩٩٩، ص ٢٣).

ثانياً: مجتمع البحث

تحدد المجتمع بمدرسي مادة علم الاحياء التابعين لقسم تربية الرفاعي والبالغين (95) مدرس ومدرسة.

ثالثاً: عينة البحث

اشتملت العينة على (٦٠) مدرس و مدرسه , تم اختيارها عشوائيا من المدارس المتوسطة التابعة لقسم تربية الرفاعي ممن يقومون بتدريس مادة الاحياء.

رابعاً: اداة البحث

استخدم الباحث الاستبانة بوصفها أداة لتحقيق أهداف بحثه المتمثل بالتعرف على مدى امتلاك مدرسي مادة الاحياء في المرحلة المتوسطة لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظرهم , "كونها الأداة المناسبة لجمع البيانات والتي تتيح أكبر فرصة للمفحوصين للتعبير عن آرائهم بدقة وموضوعية في التشخيص ، وفي استخدامها اختصار للوقت ، أذ كانت أهدافها واضحة ومعروفة وتصميمها محكما ومثبتا لواقع المستجيب للإجابة بكل صراحة". (الكبيسي , 2010 , ص33)

خامسا: صدق الاداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة تم عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة سومر ، وقد تسلم جميع المحكمين الأداة بصورتها الأولية للتأكد من أن فقرات الأداة تقيس الهدف الذي وضعت من اجله من حيث دقة الأسئلة وصحتها، والصياغة اللغوية، ومدى ملاءمتها للأهداف، وقد تم تعديل الأداة في ضوء الملاحظات الواردة منهم حيث شملت الملاحظات بتعديل البعض الصياغات اللغوية، وبعض فقرات الأداة، كما تم الأخذ بملاحظاتهم حول فقرات الأداة، والبالغ عددها (٣٨) فقرة خماسية البدائل هي (كبيرة جداً، كبيرة متوسطة، قليلة، قليلة جداً، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات بعد اتفاق اغلب المحكمين وبنسبة (٨٠٪) وبذلك تكونت الأداة بصورتها النهائية من (٣٨) فقرة قدمت لمعرفة آراء المدرسين بمدى ممارسة مدرسي مادة الاحياء المبادئ التعلم النشط.

سادسا : ثبات الاداة

عمد الباحث إعادة تطبيق الاستبانة على العينة المكونة من (٢٠) مدرس ومدرسة وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين , ولإيجاد معامل الثبات استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لذا ظهر معامل الثبات (٠,٩٠)

سابعاً : التطبيق الاداة:

طبق الباحث الاداة بصيغتها النهائية على إفراد العينة البالغ عددهم (٦٠) مدرس ومدرسة ، وقد صحح الباحث الاستبيانات للبدائل (كبير جداً ، كبير ، متوسط ، قليل ، قليل جداً) وفق الأوزان (١,٢,٣,٤,٥) على التوالي.

ثامناً :- المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية (spss) ، حيث تم استخراج المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لجميع فقرات الأداة.

الفصل الرابع – عرض وتفسير نتائج البحث

هدف البحث : ما درجة ممارسة مدرسي مادة الاحياء في المتوسطة لمبادئ التَعلم النشط من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا الهدف تم استخراج الوسط المرجح والنسبة المئوية لدرجة ممارسة مدرسي مادة الاحياء في المتوسطة لمبادئ التَعلم النشط من وجهه نظرهم ، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (1) الأوساط المرجحة والنسبة المئوية لفقرات التعلم النشط مرتبة تنازلياً حسب الوسط المرجح والنسب المئوية

الرتبة	التسلسل	الفقرة	الوسط المرجح	النسبة المئوية
1	2	اربط بين الخبرات السابقة والجديدة لدى الطلاب	4.65	93%
2	36	اربط بين الموقف التعليمي وحاجات الطلاب.	4.55	91%
3	1	أسعى إلى إشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في تحديد الانتاجات التعلمية لمادة الاحياء.	4.35	87%
4	31	ستخدم المناقشة المفتوحة التي تتيح الفرصة المشاركة الطلاب في الدرس .	4.35	87%
5	4	استثير دافعية المتعلمين من خلال طرح الأسئلة المختلفة التجميعية والتفريقيه والسابرة.	4.3	86%
6	18	سعى إلى جعل دروس مادة الاحياء ممتعه من خلال الدعابة والتذوق الجمالي للنصوص.	4.3	86%
7	17	أهتم بذوي الاحتياجات (بطيئ التعلم والمتفوقين في تدريس مادة الاحياء.	4.12	84.3%
8	14	أراعي الفروق بين الطلاب في أثناء تدريس مادة الاحياء.	4.15	83%
9	26	استخدم الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً للدروس المرتبطة مادة الاحياء.	4.15	83%
10	30	استثمر وقت الحصة في تحقيق الأهداف التعليمية لدروس مادة الاحياء.	4.15	83%
11	27	اوفر للمتعلمين فرص التعبير عما في نفوسهم حول ما تعلموه في أثناء تدريس مادة الاحياء	4.05	81%
12	29	أقدم التغذية الراجعة الفورية العلاجية والتطويرية والتعزيزية للمتعلمين تجاه أعمالهم التي يقدمونها في مادة الاحياء.	4.08	81.6%
13	19	ابتعد عن عوامل تثبيط التعلم النشط لدى المتعلم في دروس مادة الاحياء مثل مظاهر التسلط والتحيز	4	80%
14	32	أراعي دور الطلاب لعرض مادة الدرس من خلال استخدام أفكارهم وخبراتهم السابقة .	3.95	79%
15	35	أثير حب الاستطلاع عند الطلاب من خلال عرض وسيلة تعليمية جديدة أو طرح سؤال يثير التفكير	3.95	79%
16	12	استخدم التعزيز الايجابي والسلبي توظيفاً تربوياً وفاعلاً في تدريس مادة الاحياء .	3.98	79.6%
17	15	أشجع المتعلمين على طرح الأسئلة الصفية لبعض هم بعضاً.	3.91	78.3%
18	25	أوجه المتعلمين لتطبيق ما تعلموه في دروس مادة الاحياء على مواقف آخر بجديد ة ذات العلاقة بما تعلمه.	3.9	78%
19	33	استخدم طريقة حل المشكلات لتنمية افكار الطلبة وخبراتهم السابقة.	3,9	78%
20	13	طور مهارات التفكير العليا عند الطلاب ، كالاستكشاف والابتكار، واتخاذ القرار في دروس مادة الاحياء.	3.88	77.6%
21	34	أشجع الطلاب على التعامل فرادى وجماعات مع مصادر التعلم المختلفة .	3.78	75.6%
22	22	اطور فهم إيجابي للطالب في المدرسة وفي أثناء تدريس مادة الاحياء.	3.75	75%
23	5	أنمي مهارات التعاون عند المتعلمين في أثناء تنفيذ حصص مادة الاحياء.	3.75	75%
24	7	أشرك المتعلمين في دروس مادة الاحياء في اختيار الأنشطة والوسائل ومصادر التعلم المناسبة.	3.75	75%

25	37	أوفر الموقف التعليمي الذي يتحدى قدرات الطلاب ويستثير تفكيرهم.	3.7	74%
26	38	أوفر الفرص التي تسهم في تشجيع وتنمية الإبداع والابتكار للطلاب.	3.65	73%
27	3	احفز الطلاب على المشاركة في الاختبارات .	3.65	73%
28	16	نوع في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم تحصيل المتعلمين في المادة ، مثل : التقويم المعتمد على الأداء ، وملف إنجاز الطالب ، والملاحظة ، وسلالم التقدير .... الخ.	3.56	71.2%
29	6	أولي التطبيقات العملية اهتماماً أكثر من الجوانب النظرية في تدريس مادة الاحياء.	3.55	71%
30	28	أراعي التسلسل المنطقي والسيكولوجي في تدريس مادة الاحياء .	3.53	70.6%
31	11	استخدم أسلوب العصف الذهني عند طرح القضايا التعليمية المرتبطة مادة الاحياء.	3.48	69.6%
32	8	أنوع في استخدام الوسائل التعليمية التعلمية ومصادر التعلم أثناء تنفيذ حصص مادة الاحياء .	3.4	68%
33	24	أحول الصف بيئة ديمقراطية متسامحة ومشجعة: للتعلم في أثناء تدريس مادة الاحياء.	3.4	68%
34	23	أنوع في الأنشطة اللاصفية في تدريس مادة الاحياء .	3.23	64.6%
35	9	أصمم نشاطات وتدريبات متنوعة في تدريس مادة الاحياء	2.95	59%
36	21	أكلف الطلاب بكتابة تقارير وبحوث علمية مرتبطة بمادة الاحياء والأحداث الجارية.	2.83	56.6%
37	10	أستخدم أسلوب الزيارات الميدانية في تدريس مادة الاحياء.	2.35	47%
38	20	أستخدم الحاسوب في تدريس بعض دروس مادة الاحياء.	1.6	32%

إن المبادئ التي حصلت على درجة مرتفعة وكانت بالمرتبة الأولى وهي الفقرة (٢) وبوسط مرجح بلغ (٤,٦٥) ونصهما " أسعى إلى ربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بالمواقف التعليمية الجديدة في تدريس مادة الاحياء" اما المرتبة الثانية الفقرة (٣٦) وبوسط مرجح (٤,٥٥) ونصها اربط بين الموقف التعليمي وماجات الطلاب وتلاهما في المرتبة الثالثة الفقرتين (١) ، (٣١) ونصهما " أسعى إلى إشراك اكثر عدد ممكن من الطلاب في تحديد النتاجات التدريسية , لدروس مادة الاحياء " استخدم المناقشة المفتوحة التي تتيح الفرصة لمشاركة الطلاب في الدرس وبوسط مرجح لهما (٤,٣٥) اما في المرتبة الرابعة جاءت الفقرتين (٤) (١٨) وبوسط مرجح لهما (٣,٤) ونصهما " أستثير دافعية المتعلمين من خلال طرح الأسئلة المختلفة التجميعية والتفريقية والسابرة" أسعى إلى جعل دروس مادة الاحياء دروساً ممتعة باستخدام شيء من الدعابة والتذوق الجمالي للنصوص" أما المرتبة الأخيرة فقد احتلتها الفقرة (٢٠) وبوسط مرجح (١,٦) ونصها" استخدم الحاسوب في تدريس بعض دروس مادة الاحياء ، مثل : إعداد المخططات ، والجداول ، وتوظيف البرامج التعليمية والموسوعات والإنترنت.

الفصل الخامس- عرض النتائج وتفسيرها

1) مناقشة النتائج :

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وسيتم مناقشة النتائج وفق هدف البحث والذي ينص على مدى ممارسة مدرسي مادة الاحياء لمبادئ التعلم النشط؟

للإجابة عن هذا الهدف تم احتساب الوسط المرجح ، والنسب المئوية ، والترتيب لكل فقره من الفقرات الوارد في أداة الدراسة التي تقيس درجه ممارسة مدرسي مادة الاحياء المبادئ التعلم النشط والبالغ عددها (٣٨) فقرة ، وتم ترتيبها تنازلياً وبحسب درجة ممارستها، بناء على تقديرات أفراد العينة.

وإن المبادئ التي حصلت على درجة مرتفعة وكانت بالمرتبة الأولى وهي الفقرة رقم (٢) وبوسط مرجح بلغ (٤,٦٥) ونصهما " أسعى إلى ربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بالمواقف التعليمية الجديدة في تدريس مادة الاحياء" اما في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٣٦) وبوسط مرجح (٤,٥٥) ونصها اربط بين الموقف التعليمي وحاجات الطلاب" وتلاهما في المرتبة الثالثة الفقرتين رقم (١) ،

(٣١) ونصهما " أسعى إلى إشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في تحديد النتاجات التعلمية لدروس مادة الاحياء " استخدم المناقشة المفتوحة التي تتيح الفرصة لمشاركة الطلاب في الدرس وبوسط مرجح لهما (٤,٣٥) , اما في المرتبة الرابعة جاءت الفقرتين (٤) , (١٨) وبوسط مرجح لهما (٣.٤) ونصهما " أستثير دافعية المتعلمين من خلال طرح الأسئلة المختلفة التجميعية والتفريقية والسابرة" أسعى إلى جعل دروس مادة الاحياء دروساً ممتعة باستخدام شيء من الدعابة والتذوق الجمالي للنصوص" وفي الفقرة (١٧) وبوسط مرجح (٤,١٢) ونصها " أهتم بالمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بطيئ التعلم والمتفوقين في تدريس مادة الاحياء". والفقرة رقم (١٤) ونصها أستخدم التعزيز الايجابي والسلبي توظيفاً تربوياً وفاعلاً في تدريس مادة الاحياء " ، والفقرة رقم (٢٦) ونصها أحول الصف إلى بيئة ديمقراطية متسامحة ومشجعة للتعلم في أثناء تدريس مادة الاحياء"، والفقرة رقم (٣٠) ونصها "أستثمر وقت الحصة في تحقيق الأهداف التعليمية لدروس مادة الاحياء"، فقد كان الوسط المرجح للفقرات الثلاثة (١٤-٢٦-٣٠)، (٤.١٥)، وبدرجة مرتفعة، إذ يعزو الباحث إن التعزيز الايجابي والسلبي عندما يوظف توظيفا تربويا فاعلاً ومنطقياً يشجع المتعلمين على التعلم ويكون حافز لهم في الوصول إلى النتائج الصحيحة، وأن البيئة الديمقراطية تزيد من التفاعل بين المتعلمين من جهة وبين المعلم والمتعلمين من جهة أخرى، وإن استثمار حصة الدرس يعود إلى المتابعة المستمرة من قبل الإشراف وإدارات المدارس وكذلك اكتظاظ المدارس بالمتعلمين وقلة إعداد الصفوف يجعل من وقت الدرس غير كافي مما يجعل المعلم يستثمر الوقت استثمار امثل. أما المرتبة الأخيرة فقد احتلتها الفقرة (٢٠) وبوسط مرجح (١,٦) ونصها" أستخدم الحاسوب في تدريس بعض دروس مادة الاحياء ، مثل : إعداد المخططات ، والجداول ، وتوظيف البرامج التعليمية والموسوعات ، والإنترنت

2) الاستنتاجات

- توصل البحث الى ضعف في استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية في التدريس.
- ان اغلب الأسئلة الامتحانيه تقليدية.
- ضعف الكفاءة لدى مدرسي المادة في الاساليب وطرائق التدريس لقله دورات تأهيله في هذا المجال
- دافعيه الطلاب ضعيفة نحو دراسة مادة علم الاحياء ، وقدرتهم ومشاركتهم في مناقشة مادة الدرس تكون ايضا ضعيفة .
- اعتماد الطلبة على مدرس المادة كونه المصدر الرئيس لهم .

3) التوصيات

في ضوء النتائج يوصي الباحث بما يلي :

- تطوير إمكانية أداء المدرسي والمدرسات في مادة علم الاحياء من الناحية العلمية والتربوية
- تدريب المدرسين والمدرسات على استخدام الحاسوب في تدريس مادة الأحياء ، من خلال الدورات التعليمية وتجهيز المدارس بالا جهزه الكافية التي تغطي الحاجة.
- توفير الوسائل والتقنيات التربوية لزيادة فهم الطلبة .
- توفير مكبرات صوت بالصفوف الكبيرة المزدحمة بالطلبة .
- اعتماد اختبارات موضوعية وخاصة التي تنمي القدرات العقلية للطلاب.
- اقامة ندوات ومؤتمرات لمواكبة التطورات الحديثه في التدريس .

4) المقترحات

في ضوء اهداف البحث والنتائج التي توصل إليها الباحث فأنه يقترح :

- اجراء المزيد من البحوث المتعلقة بالتعلم النشط وبمجالات مختلة.
- اجراء دراسة مسحية عن التعلم النشط في مرحلة مختلفة .
- تحليل مناهج الاحياء ي ضوء مهارات التعلم النشط .

المصادر

المصادر العربية :

ابو الحاج والمصالحة (2016) , استراتيجيات التعلم النشط , ط1 , مركز ديبونو لتعليم التفكير , عمان , الاردن.

الادارة العامة للتدريب والابتعاث (2013) , التعلم النشط , وزارة التربية والتعليم , المملكة العربية السعودية.

الخلف، نوال (2011) تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط ، جامعة الإمام محمد بن سعود الرياض.

خيري لمياء محمد ايمن (2018) , التعلم النشط , كلية البنات , جامعة العين .

سيد, عصام محمد عبد القادر (2020) , رؤية بحثية في تنمية التفكير (اساليب التفكير – التفكير المنتج – الاستيعاب المفاهيمي والابتكاري , التفكير عالي الرتبة – التفكير السابر) , دار التعليم الجامعي , الاسكندريا.

عدس ، مصطفى عبد السميع (1997) : مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة-١٤ في برنامج اعداد معلم العلوم ، ط 2 ، دار ام القرى ، الرياض.

الكبيسي ، وهيب مجيد (2010) : الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية , الطبعة الأولى ، دار العلمية المتحدة للنشر والوزيع ، بيروت.

المصادر الاجنبية :

Meyers, C and Jones, T.B(1993). **Promoting active learning strategies for the college classroom. San Francisco**: Jossey - Bass Inc.

Wilke, R. (2003). **The Effect of Active Learning on Student Characteristics in a Human Physiology Course for None Majors. Advances in Physiology Education**.vol.27,No.4.www.the-aps.org.

مستويات التنافس النرجسي وعلاقتهما بالتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

م.د.هاشم حمزة جبر م.م. محمد نجاح جلوب

مديرية تربية الديوانية

مستخلص البحث:

تعد الشخصية الجانب المهم والاساسي في دراسة جميع الجوانب النفسية عند الافراد، وان السمة النرجسية أصبحت في وقتنا الحاضر موجودة عند جميع الافراد لكنها تختلف في مستوياتها من فرد الى اخر، ولاحظ ان الشخصية النرجسية اثارت اهتمامات الباحثين المختصين في مجال علم النفس لكونها تحمل أكثر من سمة، ومن هذه السمات هيه سمت التنافس النرجسي، وان التنافس النرجسي قد يكون طبيعي او اضطراب.

وقام الباحثان بناء مقياس لمستويات التنافس النرجسي معتمدين على انموذج باك واخرون (2018) وبناء مقياس لتفوق الدراسي معتمدين على نظرية ماكلاند(1974)، وتم تطبيق المقياسين عل طلبة المرحلة الإعدادية في مديرية تربية الديوانية، للعام الدراسي(2024/2023) ابرز النتائج التي تم التوصل لها .

1ـ ان عينة البحث الحالي يستخدمون المستويات التنافس النرجسي (المعتدل، المرتفع، المنخفض).

2ـ ان عينة البحث الحالي لديهم تفوق دراسي

3ـ توجد علاقة ارتباطية ودلالة احصائيا بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي.

4ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي، انساني).

الكلمات المفتاحية: التنافس النرجسي , بالتفوق الدراسي

Research Summary:

Personality is the important and basic aspect in studying all psychological aspects of individuals. The narcissistic trait has become present in all individuals nowadays, but it varies in levels from one individual to another. It has been noted that the narcissistic personality has aroused the interests of researchers specializing in the field of psychology because it carries more than one trait. One of these traits is the trait of narcissistic rivalry, and that narcissistic rivalry may be normal or a disorder.

The researchers built a measure of levels of narcissistic competition, relying on the model of Buck et al. (2018), and built a measure of school excellence, relying on McCland's theory (1974). The two measures were applied to middle school students in the Diwaniyah Education Directorate, for the academic year (2023/2024). The most prominent results that were obtained Reaching it.

1 -The current research sample uses levels of narcissistic competitiveness (moderate, high, low).

2 -The sample of the current research has academic excellence

3 -There is a statistically significant correlation between levels of narcissistic competition and academic excellence.

4_ There are no statistically significant differences between the levels of narcissistic competition and academic excellence depending on the variable of gender (males, females) and specialization (scientific, humanities).

مقدمة:

تعد الشخصية الجانب المهم والاساسي في دراسة جميع الجوانب النفسية عند الافراد، وان السمة النرجسية أصبحت في وقتنا الحاضر موجودة عند جميع الافراد لكنها تختلف في مستوياتها من فرد الى اخر، ولاحظ ان الشخصية النرجسية اثارت اهتمامات الباحثين المختصين في مجال علم النفس لكونها تحمل أكثر من سمة، ومن هذه السمات هيه سمت التنافس النرجسي، وان التنافس النرجسي قد يكون طبيعي او اضطراب.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تعد الشخصية الجانب المهم والاساسي في دراسة جميع الجوانب النفسية عند الافراد، وان السمة النرجسية أصبحت في وقتنا الحاضر موجودة عند جميع الافراد لكنها تختلف في مستوياتها من فرد الى اخر، ولاحظ ان الشخصية النرجسية اثارت اهتمامات الباحثين المختصين في مجال علم النفس لكونها تحمل أكثر من سمة، ومن هذه السمات هيه سمت التنافس النرجسي، وان التنافس النرجسي قد يكون طبيعي او اضطراب.

تظهر مستويات التنافس النرجسي في مرحلة الطفولة والمراهقة لدى الفرد، ان الفرد في البداية من حياه يركز بشكل كبير على ولدية في تلبية حاجاته، وهذا مما يساعد على تثبيت المستوى السوي من التنافس النرجسي، وان في مرحلة المراهقة نتيجة التغيرات الجسمية والنمو في مختلفة الأجهزة الجسمية لدى الفرد فهوة في أمس الحاجة الى المنافسة النرجسية والتي تتمثل في ثلاث مستويات (العالي والمتوسط والمنخفض) (Back&Schmukle:2009:18). وهنا نلاحظ ان الفرد في أمس الحاجة الى هذه المنافسة من اجل اثبات ذاته الإيجابية وترسيخ هويته الاجتماعية وهذا يعتبر الجانب الإيجابي من النرجسية (المستوى المتوسط من مستويات التنافس النرجسي) وقد تكون هذه السمة تأخذا اتجاه ثاني وهو الانحراف تصبح اضطراب في الشخصية الإنسانية عندما تتجلى في تعظيم الذات والمفاخرة والتباهي وعدم تقدير الاخرين، وعزلة الاجتماعية ومبالغة في حب الذات وفي إعادة تكون في المستوى الأول والثاني من مستويات التنافس النرجسي (Back, &Egloff:2009:123). وان الافراد ذوي المستوى المرتفع من التنافس النرجسي نلاحظهم لديهم الرغبات الكبيرة في استعراض أنفسهم والبحث عن التميز على حساب الاخرين، دون مرعاه مشاعرهم، ويرون أنفسهم هم أفضل من الاخرين في جميع جوانب الحياة، اما المستوى المنخفض من التنافس يكون الافراد يكون ضعيفين الاهتمام بذاتهم، يعطون أنفسهم تقدير منخفض، كثيري النقد الى ذاتهم والاخرين، لا يسعون الى تحقيق أهدافهم، اما المتوسط من التنافس يكون عكس المستوين السابقين يكونون أكثر اعتلال وإيجابية (Back, 2018:125). ومستويات التنافس النرجسي (العالي والمنخفض) ينتج عنهما قدرا كبيرا من الكراهية والتشاؤم والحقد والعنف المدمرة الى ذات الشخص المقابل والسلوك غير سوي والعدواني، فان الكثير من الأحيان يكون المستويين الأول والثالث عاملين هدم وتفكيك وتدمير وتشتيت للعلاقات الإنسانية بين الافراد (Back,et al,2019:1013–1037). يلاحظ ان هذه المستويات الثلاثة متواجدة بين الأفراد بشكل يومي ومستمر في كافة جوانب الحياة، واخذت هذه المستويات من التنافس تتزايد في عالمنا الحالي، ومن الملاحظ أن هذه المستويات ظهورها يتزايد بالجوانب الثقافية والاجتماعية والعلمية والمهنية التي تكون ذات ارتباط وصلة في عملية التعلم والتعليم، "ويزداد ظهوره بين الافراد من أجل إثبات ذواتهم وقدراتهم نتيجة التنشئة الأسرية التي نما عليها" (Back,et al,2013:29). **ما هو اتجاه وقوه العلاقة بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟**

أهمية البحث:

اهتم الباحثون بصورة كبيرة في دراسة مستويات التنافس النرجسي لما له من أهمية كبيرة في الشخصية الإنسانية لكون هذا المفهوم يأخذ ثلاث مستويات مختلفة عن الأخرى، المستوى الأول الذي يكون فيه الفرد محب الى ذاته بشكل كبير جدا، ومغرور بنفسة بشكل ملفت للنظر، ويهدف الى اثبات ذاته المثالية، وقليل العلاقات الاجتماعية، ويسعى الى اللاحق الضرر في الاخرين، ودون مراعاه مشاعرهم، اما المستوى الثاني هو الصورة الإيجابية للفرد الذي يهدف الى اثبات ذاته الحقيقة من خلال عملية التنافس النرجسي دون اللاحق الضرر في الاخرين، ويهدف الى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، وتحقيق التفوق لكن بطرق إيجابه، دون للجوء الى العنف والعداء وتقليل من قيم الاخرين(Back,et al,2007:90).اما المستوى الثالث من التنافس ينظر الفرد الى ذاته بشكل سلبي وكثير لوم لها، ويسخر من الاخرين، وانعدام ثقته بنفسة والاخرين، ويلجئ الى سلوكيات سلبية من اجل ابعاد نفسة من مواقف المنافسة(Back,etal,2010:89). ويشير باك (Back,2018) إلى أهمية التنافس النرجسي البسيط الذي يظهر عند الفرد كونه سلوكا يسعى إليه الفرد من أجل إخفاء ذاته الحقيقية التي قد تسبب له مشاكل، ويحدث ذلك عندما يشعر الفرد أن ذاته الحقيقية غير مقبولة، ونتيجة خوفه من التمر والنبذ الاجتماعي وحاجته إلى القبول والاستحسان، مما يلجأ إلى التنافس النرجسي من أجل توكيد ذاته

وظهورها بمظهر يحقق له النجاح الاجتماعي، فيكون السعي إلى التنافس النرجسي من أجل التسامي، وإثبات قدراته العلمية والاجتماعية، وان الشخص النرجسي يسعى إلى التفوق على منافسيه أو على زملائه في جميع النواحي مثل(التفوق الدراسي، المكانة الاجتماعية) وهذا هو الجانب الإيجابي في التنافس النرجسي،وتظهر مستويات التنافس النرجسي لدى الافراد لرغبته التامة بتحقيق ذواتهم(Back ,2018:76) . ، إذ يعد التفوق الدراسي عاملا مساعدا لظهورمستويات التنافس النرجسي لدى الافراد، نظرا إلى ما قد يولد الية من الشعور في الأهمية لإثبات الذات، مما قد يدفعهم إلى التنافس النرجسي وتحقيق التفوق حتى لو كان على حساب المنافسين لهم(Nielsen&Due,2010:104).

اهداف البحث:

يهدف البحث تعرف الى:

- مستويات التنافس النرجسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- التفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- اتجاه وقوة العلاقة الارتباطية بين مستويات التنافس النرجسي بالتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
- الفروق في العلاقة الارتباطية بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا المتغير الجنس (ذكور _ اناث) ومتغير التخصص (علمي_ انساني).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالطلبة المرحلة الإعدادية في مديرية تربية الديوانية للعام الدراسي (2024/2023).

تحديد المصطلحات:

مستويات التنافس النرجسي: والذي عرف باك واخرون (Back,et,al,2018) مستويات التنافس النرجسي (بانة سلوك يظهر لدى الفرد معبر عن إمكانياته وقدراته في تحقيق الإنجاز والتفوق على المنافسين له، من اجل حماية ذاته وتجنب الإخفاق المحتملة (Back,et,al,2018:110). وعلية فان هناك ثلاثة مستويات للتنافس النرجسي وهي:

أولا: المستوى المرتفع للتنافس النرجسي: (وهو سلوك استعراضي للفرد الى امكانياته وقدراته امام الاخرين، ويسعى الى توكيد ذاته المثالية، وتحقيق التفوق والنجاح على المنافسين له بشتى الطرق دون مراعاة مشاعرهم (Back,et,al,2018;111).

ثانيا: المستوى المعتدل للتنافس النرجسي(وهو سلوك تنافسي يهدف الفرد من خلاله اثبات ذاته الواقعية وتقبل النقد البناء من قبل الاخرين، ولا يبالغ في استعراض إمكانياته وقدراته امام المنافسين له، ويكون مميز في عملة (Back,et al, 2018:111)..

ثالثا: المستوى المنخفض للتنافس النرجسي: (وهو سلوك يظهر من خلاله ضعف اهتمام الفرد في ذاته خلال المنافسة، ويكون تقديره منخفض الى قدراته وامكانياته، ولا يبالي بنقد الاخرين) (Back,et,al., 2018;111).

تبني الباحثان تعريف باك واخرون(Back,et,al,2018) تعريف نظريا لكون اعتمدا على انموذج في بناء المقياس.

التعريف الاجرائي: بانة عينة من الفقرات التي تكون ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم مستويات التنافس النرجسي والذي يقيس الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب المرحلة الإعدادية وذلك من خلال أجابته على فقرات مقياس التنافس النرجسي.

ثانيا: التفوق الدراسي:

عرفة: ماكليلاند (Mc Clelland, 1975).: بانة رغبة ودافع داخلي لدى الفرد يدفعه الى التنافس والتفوق في الحياة من اجل اثبات ذاته(Mc Clelland, 1975:85).

تبني الباحثان تعريف ماكليلاند(Mc Clelland, 1975). **تعريف نظريا لكون اعتمدا على نظريته في بناء المقياس.**

التعريف الاجرائي: بانة عينة من الفقرات التي تكون ممثلة لمحتوى النطاق السلوكي لمفهوم التفوق الدراسي والذي يقيس الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب المرحلة الإعدادية وذلك من خلال أجابته على فقرات مقياس التفوق الدراسي.

الفصل الثاني

أطار نظري

أولا: مستويات التنافس النرجسي:

مفهوم مستويات التنافس النرجسي:

اهتم الكثير من الباحثين المختصين في مجال علم النفس بمستويات التنافس النرجسي وواصل البحث عن أهميته ومستوياته المختلفة عند الافراد، ولقد بينو ان قد يكون توافقي سوي عند الافراد، فان كل فرد تكون لدية نسبة من حب ذاته، وبهذا تكون مستويات التنافس النرجسي ذات مستوى إيجابي معتدل، اما المبالغ فيه عن حب الفرد الى ذاته يكون تنافس نرجسي سلبي يهدف الفرد من خلال الى تحقيق ذاته المثالية على حساب الأشخاص الاخرين دون مراعاة مشاعرهم، اما المستوى المنخفض من التنافس النرجسي الذي يكون فيه الفرد لا يثق في ذاته وينظر لها نظرية متدنية، ويستهزئ في الاخرين ويكون غير مبالي ولا يعتمد على نفسة في عملية المنافسة النرجسية(Hawkley,2011:98). وان مستويات التنافس النرجسي تكون متأصله نفسيا عنده الافراد، يمثل احدى طرفية اللاسواء الاضطراب(المرتفع، والمنخفض) ويمثل المستوى المتوسط الجانب الإيجابي في التنافس النرجسي لان يهدف الى زيادة الثقة بالنفس، ويكون ذو وظائف طبيعية في حياة الفرد، حيث يهدف الى التمسك في الصورة الإيجابية للذات والابتعاد عن الصورة المثالية للذات، فان الفرد في هذا المستوى يهدف الى اثبات ذاته الواقعية دون ان يكون على حساب الافراد المنافسين له، والابتعاد عن التقليل من قدراتهم وامكانياتهم واستغلالهم في تخفيق الأهداف، والابتعاد عن الذات المثالية(Ames&Pratt,2017:90).واما المستوين الاخرين (المرتفع والمنخفض) يمثلان الجانبين لا سوي من مستويات التنافس النرجسي، المستوى المرتفع يكون فيه تضخم ذات الفرد ومحب لنفسه بصورة مبالغ فيها، ويسعى الى التميز الشخصي النرجسي، ويسعى الى تحقيق اهداف على حساب الأشخاص الاخرين، اما المستوى المنخفض يكون فيه الفرد معتمد على الأشخاص الاخرين بصورة كبيرة في تحقيق كافة احتياجاته، تكون نظرة لنفسه متشائمة (Goldstein,2017:89).

انموذج باك واخرون (Back,et al,2018) لمستويات التنافس النرجسي:

يذكر باك واخرون (Back,et al,2018) ان مصطلح النرجسية عندما تتم دراسته من قبل الباحثين فان يراد به الجانب اللاسوي من الشخصية النرجسية، كما ان مصطلح الشخصية النرجسية يحتوي على مجموعة كبيرة من السمات منها إيجابية ومنها سلبية (التوظيف النرجسي، الاعجاب النرجسي، التنافس النرجسي، الجرج النرجسي، الشذوذ النرجسي، الطيف النرجسي وغيرها من السمات التي تتكون منها هذه الشخصية المعقدة)(Back,et al,2018:95). فان مصطلح التنافس النرجسي يحمل ثلاث مستويات مختلقة عن الأخر فكل مستوى له خصائصه، فان هذه المستويات الثلاثة للتنافس النرجسي احدى يعمل بعكس الاخر المستوى المعتدل في نظرة الفرد الى ذاته فانة يهدف الى تحقيق ذاته الواقعة، والمستوى المرتفع الذي يهدف الفرد من خلاله الى تحقيق الذات المثالية، تكون لدية المبالغة في وصف نفسة والحب المفرط الى ذاته وتعالى على المنافسين له ويرغب في اذاء كل شخص يبعده عن تحقيق اهداف سوأى كانت صحيحيه ام خاطئة، اما المستوى الثالث المنخفض في هذا المستوى يكون الفرد غير راضي عن نفسة وذاته وإمكانياته وقدرات ويشعر بالانزعاج من نفسة، ويكون غير مبالي للجميع تفاصيل حياته (Back,et al, 2011:109). وهناك مجموعة من الخصائص لذوي مستويات التنافس النرجسي فان الافراد الذين يمتازون في المستوى المرتفع من التنافس النرجسي يكون متفاخرين بأنفسهم والتباهي بذاتهم بشكل ملفت للنظر، ويكونون من الصعب ان يتعرفوا بأنهم لا يعرفون شيء امام الأشخاص المنافسين لهم، ويميلون العناد والانانية، واستغلال الاخرين وتجاهلهم وتكون لديهم للغة التعالي، وينظرون الى أنفسهم بأنهم شخصية ذو كارزمه قوية ومؤثرة على الاخرين، ويبادرون في العدوان على الاشخاص المنافسين له في حال افتقد اشباع حاجاتهم النرجسية(Bushman&Baumeister,2003:112).اما الافراد ذوي المستوى المعتدل من التنافس النرجسي يكونون اكثر تفاؤل وإيجابية والرضا عن انفسهم وذواتهم بصورة عامة، وتعاونون مع الافراد المنافسين لهم لكن ليس على حساب أهدافهم، ولا يكونوا منزعجين من نجاحات الأشخاص المنافسين لهم، ويكون مرحبين في النقد البناء لان يساعدهم على تشخيص اخطائهم(Bettencourt& Benjamin,2006:780). وأما الافراد ذوي المستوى المنخفض من التنافس النرجسي يكون يشتكل لديهم الخوف من المنافسة نتيجة عدم ثقتهم في أنفسهم وذواتهم، ويشعرون بأنهم غير محبوبين من الافراد الاخرين، وصعوبة اتخاذ الإقرار الخاص بهم، وقليل تفاعل

الاجتماعي (Back & Wrzus,2007: 222)."ويظهر سلوك التنافس النرجسي لذوي المستوى المرتفع لدى الأفراد من خلال العمل بصورة مستمرة لتوكيد ذواتهم وحبّهم لها، ممّا يؤدي بالأفراد أو يدفعهم للقيام ببعض السلوكيات التنافسية لتوكيد ذواتهم حتى وإن كانت على حساب الأفراد الآخرين، وإبراز شخصياتهم بأفضل صورة مميزة من خلال عمليات المنافسة،" ويشعرون بتضخّم أدوارهم وقدراتهم، وتكون لديهم الرغبة المستمرة بإظهار تفوّقهم على الآخرين، ويكونون دائماً ممجّدين لذاتهم، ويكونون فرحين بتمجيد الآخرين لهم، ويتوقعون منهم أن ينظروا إليهم بأنّهم مميزون، ويكونون متحسسين جداً اتجاه مَن لا يبدون لهم اهتماماً، وينزعجون من الأفراد الذين يتفوّقون عليه خلال عمليات المنافسة، ممّا يولّد لديهم الغيرة والحسد، ما يجعلهم يبذلون كل ما بوسعهم من أجل إثبات ذواتهم، ويرفضون النقد الموجه لهم والملاحظات، ويرون أنّ هذا يقلّل ويجرّد من مقامهم وينقص من ذاتهم"(Back,et al,2018:11).اما الافراد ذو المستوى المنخفض من التنافس النرجسي يكون نتيجة النقد والذم وعدم اعطاهم الفرصة في التعبير عن ذواتهم في مراحل النمو المختلفة، وهذا يأثر بشكل كبير في شخصيتهم مما يجعلهم يفضلون الوحدة والعزلة في الكثير من الأحيان، ويعتمدون على اشخاص معينين وتلبه احتياجاتهم، وهذا يشكل لهم نظرات سلبية اتجاه ذاتهم وانفسهم، وهذا يولد انخفاض ملحوظ في جانب المنافسة لانهم دائما مشككون في قدراتهم، وقد ينخفض التنافس بسب صعوبة المهمة التي يكلفون بها قد تكون فوق امكانياتهم وقدراتهم (Back,et al,2011:87).واما الافراد ذوي المستوى المعتدل من التنافس النرجسي وهم افراد متميزون وتكون وجه نظر ذاتية إيجابية ويفكرون بطريقة واقعية لان يهدفون الى اثبات ذاتهم الواقعية، ويحققون نتائج جيدة في عملية المنافسة، وهذا يتكون بسب اعطاهم الحرية الكبيرة في التعبير عن ذاتهم الواقعية وتوكيدها خلال المراحل المختلفة من مراحل النمو مما سمح لهم الوثوق في انفسهم وقدراتهم وامكانياتهم، ويكونون اكثر سيطرة على شخصيتهم وذاتهم ويكون لو تأثير كبير على المنافسين لهم، بحيث ينجذب لهم الاخرين نتيجة خصائصهم الميزة عن الاخرين لانهم يكونون اكثر تفاعل اجتماعي ويساعدون الاخرين لكن بشكل محدود، ويعملوا بشكل متواصل من اجل تأكيد ذاتهم الواقعية ولا يشعرون في الملال (Back,et al,2013:19).

" وأشار باك وآخرون (Back,et al, 2018) الى السمات السلوكية التي يمتاز بها المتنافسون نرجسياً".

التنافس النرجسي المعتدل	التنافس النرجسي المرتفع	التنافس النرجسي المنخفض
تتجه دوافع الفرد الى خدمة نفسة وذاته الآخرين	تتجه نحوه نفسة وذاته فقط	تكون متجه ضد اذاتهم والاخرين
يكون تقيمهم لذاتهم مرتبط في الواقع	يكون مرتبط في المثالية والتعالي	يكون تقيمهم منخفض جدا لانهم معتمدين على اشخاص محددين
تعبير عن ذاتهم يكون بصورة إيجابية	يكون بصورة مثالية وفيها نوع من التعجب والاعجاب الزائد	يكون بصورة سلبية وفيها الشك والحذر الكبير
يساعدون الاخرين بشكل محدود	لا يساعدون الاخرين	يكونون منعزلين ولا يبالون
يظهر لدى الافراد العادين	يظهر بشكل كبير لدى متميزين ومتفوقين	يظهر لدى الافراد المنطوين والقلقين

الشكل (1)

السمات السلوكية للفراد ذوي التنافس النرجسي ((Back,et al, 2018)من اعداد الباحثان

وفي ضوء مما سبق يرى الباحثان:

ان مستويات التنافس النرجسي: هي حب الفرد الى ذاته واعجابه بها، وشعورة في أهميته في المجتمع الذي يعيش فيه، وان شخصية النرجسية تتشكل خلال مراحل النمو الأولى من حياه الفرد. وان مستويات التنافس النرجسي هي جزء من الشخصية النرجسية:

1ـ المستوى المرتفع: هو سلوك استعراضي يقوم به الفرد نتيجة الثقة الزائدة في ذاته وشعور في الأعضمة وبانة شخص ميز وان الافراد المنافسين له هم اقل منة في كافة القدرات والامكانيات، ويسعى الى اثبات ذاته المثالية بكل الطرق الإيجابية والسلبة.

2ـ المستوى المعتدل: وهو تقبل الفرد الى ذاته الواقعية والابتعاد عن المثالية، ويتقبل كافة الانتقادات التي يتعرض لها، ويميل الى الاعتدال في عملية المنافسة.

3ـ المستوى المخفض: وهو لا يتقبل الفرد الى ذاته وإمكانيته وقدراته بسب الصعوبات او الإهمال الذي تعرضه له في مراحل النمو المختلفة.

ثانيا: التفوق الدراسي:

مفهوم التفوق الدراسي:

ان التفوق الدراسي يشير الى تفوق الطالب او المتعلم على زملائه في المدرسة، وان التفوق الدراسي هنا يكون معتمد بصورة كبيرة على مدى ذكاء الطالب او المتعلم وفهمه واستيعابه الى المواد الدراسية، وان التفوق الدراسي هو حصول الطالب او المتعلم على دراجات عالية خلال الاختبارات الدراسية لكل المواد، وان مفهوم التفوق الدراسي هو مفهوم نفسي تربوي معرفي (Milne,etal,1985:15). ويعتبر التفوق الدراسي أحد الجوانب المهمة للنشاط العقلي والذهني الذي يقوم به الفرد خلال العملية التعليمية، وينظر الى التفوق بانه عملية ذهنية بالدرجة الأولى وصنفه بانة مفهوم نفسي تربوي معرفي (Kumar,1985:110).

نظرية ماكيلاند الدافع للإنجاز والتفوق:

استخدم ماكليلاند مفهوم الدافع للإنجاز بالمدلول ذاته الذي استخدمه موراي فهو أشار ان دافع الإنجاز هو تكوين افتراضي يتضمن الشعور في التفوق والتميز اثناء المواقف التنافسية التي تودي الى الدافع اتجاه النجاح والخوف من الإخفاق والفشل، وان هذان الجانبين هما اللذان يكون لهما الدور الكبير بتحريك سلوك الفرد عندما يسعى للكفاء من اجل النجاح والتفوق (Ball , 1977:74). ولقد قدم ما كليلاند أساس نظري حيث افترض ان بعض الافراد يتطور لديهم دوافع الإنجاز والتفوق أكثر من الأشخاص الاخرين (Korman,1974:190). ووضح ماكليلاند دافع الإنجاز الدراسي على أساس ان البعض من الأشخاص تكون لديهم نزعة عالية الى الإنجاز الدراسي، والعمل بصورة مستمرة وجيدة من اجل التوصل الى الأهداف المطلوبة والمحددة، وان هذه النزعة العالية تكون لديهم الرغبة والطموح في عملية التفوق والنجاح معتمدا على معايير الذاتية الى المهام المتقنة الجيدة الى المثابرة والاستقلال (Mc Clelland, 1975:88). وأشار ماكليلاند واخرون (Mc Clelland,et al) ان معظم سلوكيات الافراد يمكننا ان نفسرها من خلال الحاجة الى التفوق والانجاز والتحصيل، وهنا تكون رغبة الفرد ان يكون انسان ناجحا ومتفوقا في الحياة واثبات ذاته (Miller, 1983:90).

(الفصل الثالث منهجية البحث)

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث: "تم اعتماد المنهج الوصفي (دراسة ارتباطية) لكونه يعد من المناهج المناسبة لدراسة العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث، ويهدف الى وصف الظاهرة المدروسة وصفا دقيقا وتحليلها، ويعمل على دراسة الظاهرة كما وجدت عليه في الواقع، ويصف هذه الظاهرة وصف دقيق" (ملحم،2000: 360).

1. مجتمع البحث:

"يشمل مجتمع البحث كل العناصر التي يكون لها علاقة في المشكلة، ليساعد ذلك في تعميم نتائج البحث التي يتم التوصل لها (عباس، واخرون،2009: 216). ويتكون المجتمع الإحصائي للبحث الحالي من طلبة المرحلة الاعدادية ومن الذكور والاناث والتخصص العلمي والإنساني للعام الدراسي (2023-2024)، وعليه حدد مجتمع البحث بطلبة المدارس الإعدادية/الصف الرابع للدراسة الصباحية في مركز مدينة الديوانية، للعام الدراسي (2023 - 2024)، البالغ عددهم (4496) طالبا وطالبة، إذ بلغ عدد طلبة الفرع العلمي (3782) طالبا وطالبة بنسبة بلغت (84%) من حجم المجتمع، في حين بلغ عدد طلبة الفرع الأدبي (417) طالبا وطالبة بنسبة (16%)، أما بالنسبة الى متغير الجنس فقد بلغت نسبة الذكور (35%) بواقع (1589) طالبا ونسبة الإناث (65%) بواقع (2907) طالبة، وجدول (1) يوضح مجتمع البحث الكلي، من حيث المدارس موزعة بحسب التخصص والجنس".

جدول (1)

مجتمع البحث موزعة المدارس بحسب التخصص والجنس

ت	مدارس البنات	التخصص		المجموع	مدارس البنين	التخصص		المجموع
		علمي	أنساني			علمي	انساني	
1	إعدادية صنعاء	153	30	183	إعدادية الجمهورية	67	31	98
2	إعدادية العروبة	192	-	192	إعدادية ابن النفيس	140	-	140
3	إعدادية دمشق	228	37	265	إعدادية أبي تراب	78	-	78
4	إعدادية قتيبة	181	-	181	إعدادية الجواهري	110	50	160
5	إعدادية الطليعة	158	60	218	إعدادية الثقلين	73	40	113
6	إعدادية ميسلون	185	60	245	إعدادية الزيتون	171	-	171
7	إعدادية الرباب	144	44	188	إعدادية التفوق	155	-	155
8	إعدادية الفردوس	165	28	193	إعدادية الغدير	138	-	138
9	إعدادية الديوانية	84	34	118	إعدادية الديوانية	85	17	102
10	إعدادية الحوراء	206	34	240	الإعدادية المركزية	207	-	207
11	إعدادية النور	145	34	179	إعدادية الكرامة	47	60	107
12	إعدادية السرور	49	40	89	ثانوية المتميزات	120	-	120
13	إعدادية الكوثر	112	30	142				
14	ثانوية بلقيس	81	40	121				
15	ثانوية الفاضلات	87	24	11				
16	ثانوية السنبلة	53	21	74				
17	ثانوية الجنائن المعلقة	67	-	67				
18	ثانوية المتميزات	101	-	101				
المجموع		2391	516	2907	المجموع	1391	198	1589
المجموع الكلي					4496			

2- عينة البحث:" وهي عبارة عن جزء من المجتمع الذي سوف تجرى علية الدراسة، وان عملية اختيار عينة البحث تعتبر خطوة مهمة في البحوث النفسية والتربوية، والتي يجب ان تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بشكل دقيق، وإذا كانت عينة البحث ممثلة للمجتمع الأصلي، فان ذلك يساعد الباحث على تعميم نتائج بحثه التي توصل لها بدقة كبيرة وعالية ومتناهية" (ملحم ،2015: 269).

جدول (2)

عينة البحث الأساسية موزعة بحسب الجنس.

ت	مدارس البنات	العينة	مدارس البنين	العينة
1	إعدادية دمشق	50	إعدادية الجمهورية	50
2	إعدادية ميسلون	50	إعدادية الثقلين	50
3	إعدادية الديوانية	50	إعدادية الجواهري	50
4	إعدادية الفردوس	50	إعدادية الديوانية	50
المجموع		**200**	**المجموع**	**200**
المجموع الكلي		**400**		

ثالثا: أدوات البحث:

"من اجل تحقيق أهداف البحث، لابد من وجود أداة يتوفر فيها الصدق والتميز والثبات، وتعد أداه البحث طريقة موضوعية، ومقننة لقياس متغيرات البحث، وأن اختيار الأداة يكون لها أهمية لمعرفة الخصائص التي مراد قياسها"(Anastasi,1976:P15).

فأن الخطوات المتبعة والخاصة في كل أداه سوف يقوم الباحثان في استعراضها، على النحو التالي:

الأداة الأولى: مقياس مستويات التنافس النرجسي:

بعد اطلاع على الادبيات ودراسات سابقة ذات علاقة بموضوع البحث وأهدافه، وجود اداه لقياس (مستويات التنافس النرجسي) بشكل عام، ولدى طلبة المرحلة الإعدادية بشكل خاص، ترتفع فيها المرغوبة الاجتماعية عندما قام بتطبيقها على عينية استطلاعية، لجا الباحثان الى بناء اداه لمستويات التنافس النرجسي.

1ـ خطوات بناء المقياس

تحديد المفهوم ومكوناته وفق النموذج أو النظرية المتبناة من قبل الباحثان، صياغة فقرات مناسبة لكل مكون من مكونات المفهوم في ضوء النموذج أو نظرية، عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في مجال علم النفس، تطبيق المقياس على عينة البحث التي تكون ممثلة الى مجتمع البحث الأصلي، اجراء التحليل الاحصائي للفقرات المقياس(Allen&yen,1979:188).

2_ تحديد مفهوم ومجالات مستويات التنافس النرجسي تم تحدد مفهوم مستويات التنافس النرجسي في ضوء النموذج المتبناة **لـ باك واخرون (2018) ,Back,et,al** ، والذي عرف مستويات التنافس النرجسي(بانة سلوك يظهر لدى الفرد معبر عن إمكانياته وقدراته في تحقيق الإنجاز والتفوق على المنافسين له، من اجل حماية ذاته وتجنب الإخفاق المحتملة (Back,et,al,2018:110). ولقد اعتمد الباحث على المجالات التي وضعها **باك واخرون (Back,etal,.2018)** في نموذجهما، وعلية فان هناك ثلاثة مستويات للتنافس النرجسي وهي:

أولا: المستوى المرتفع للتنافس النرجسي: (وهو سلوك استعراضي للفرد الى امكانياته وقدراته امام الاخرين، ويسعى الى توكيد ذاته المثالية، وتحقيق التفوق والنجاح على المنافسين له بشتى الطرق دون مراعاة مشاعرهم (Back,et,al,2018;111). ويتكون من (10) فقرات.

ثانيا: المستوى المعتدل للتنافس النرجسي(وهو سلوك تنافسي يهدف الفرد من خلاله اثبات ذاته الواقعية وتقبل النقد البناء من قبل الاخرين، ولا يبالغ في استعراض إمكانياته وقدراته امام المنافسين له، ويكون مميز في عملة (Back,et al, 2018:111). يتكون من (10) فقرات.

ثالثا: المستوى المنخفض للتنافس النرجسي: (وهو سلوك يظهر من خلاله ضعف اهتمام الفرد في ذاته خلال المنافسة، ويكون تقديره منخفض الى قدراته وامكانياته، ولا يبالي بنقد الاخرين) (Back,et,al., 2018;111). يتكون من(10) فقرات.

3ـ **صياغة فقرات مقياس مستويات التنافس النرجسي:** ان هده الخطوة واحدة من الخطوات المهمة التي يجب اتباعها في بناء أي مقياس، فبعد ان تم تعريف مستويات التنافس النرجسي وتحديد مستوياتة التي يتضمنها بالاعتماد على النموذج المتبناة لـ باك واخرون(2018) Back,et,al ، وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة و الأفكار الموجودة فيها، قام الباحثان بأعداد فقرات تتناسب مع مستويات المقياس وعينة البحث معتمدا على النموذج النظري المتبناة، وفي ضوع ذلك تم اعداد او صياغة فقرات مقياس مستويات التنافس النرجسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية موزع على مجالات الثلاثة، **ملحق، رقم(2)** وقد راع الباحثان في صياغة فقرات المقياس ما يلي:

"ارتباط الفقرة بصورة مباشرة في السمة المراد قياسها، ان تكون الفقرة صريحة وواضحة وتحمل فكرة واحدة، وان لا تكون الفقرة طويلة جدا او قصيرة جدا، ن تكون الفقرة مثيرة للمستجيب وتدفعه الى الإجابة بشكل واضح وصريح، تجنب استخدام بعض الكلمات النافية والناهية في صياغة الفقرات وتجنب بعض الكلمات مثل (وكل، ابدا، غالبا، دائما، أحيانا)" (الكبيسي،2010: 32). وفي ضوء مما سبق صاغ الباحثان **(30)** فقرة موزعة على ثلاثة مستويات (باتجاه المفهوم و فقرات عكس المفهوم)، لغرض تقليل الاستجابة النمطية التي يمتاز بها بعض الافراد بغض النظر عن ما تشير له الفقرة او محتواها، تكون **المستوى الأول التنافس النرجسي المرتفع** من

(10) فقرات، **والمستوى الثاني التنافس النرجسي المعتدل** تكون من **(10)** فقرات، **والمستوى الثالث التنافس النرجسي المنخفض:** تكون من **(10)** فقرات، وقت تم عرض المقياس بصورته الأولية على الخبراء والمختصين بمجال علم النفس، ولقد تم وضع تدرج خماسي لفقرات المقياس وكانت بدائل الإجابة هي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي) تعطى الدرجات **(1.2.3.4.)** لفقرات المقياس الايجابية وتعكس للفقرات التي هي عكس المفهوم وملحق **(2)**.

4ـ اعداد تعليمات المقياس: :قام الباحثان بأعداد تعليمات توضيحية الى مقياس مستويات التنافس النرجسي، توضح كيف تتم الإجابة على فقرات المقياس، وتم التأكيد على ضرورية اختيار المستجيب البديل الاستجابة المناسب الذي يعبر عن رائية الصريح، واختيار بديل من بدائل المقياس، وذلك من خلال وضع علامة(✓) أمام البديل المناسب، ولقد تم التوضيح الى عينة البحث ان استجاباتهم ستستعمل لأغراض البحث العلمي فقط، لذلك ليس من الضرورة ذكر الاسم، ولقد عمل الباحث على اخفاء الهدف من المقياس لان ذلك قد يودي في بعض الأحيان الى ان يستجيب المستجيب باتجاه المرغوبيه الاجتماعية، وكذلك إعطاء الوقت الكافي الى المستجيب لقراءة تعليمات المقياس والانتباه على الأمثلة التوضيحية الموجودة في استمارة المقياس:(الزوبعي، واخرون،1981:ص69_70).

5ـ صلاحية فقرات المقياس: من اجل التحقق من صلاحية فقرات مقياس التنافس النرجسي بصيغته الأولية والبالغ عدد فقراته (30) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات كل مجال يتكون من (10) فقرات، ملحق، **رقم(2)**، في قياس ماعد لأجله او لقياسه، وقد اعتمد الباحث على الصدق الظاهري وذلك عن طريق عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية، وعلم النفس والبالغ عددهم **(15)** ومحكما،**ملحق رقم(3)** وتم الطلب منهم في إعطاء رائيهم عن مدى ملائمة فقرات المقياس وصياغتها الى مستوى طلبة مرحلة الاعدادية، ومدى صلاحية البدائل الاستجابة ومدى وضوح تعليمات المقياس. ولقد تم التوصل الى التالي:

- الإبقاء على جميع الفقرات التي حصلت على اعلى نسبة موافقة **(80%)**
- ان جميع المحكمين كانوا موافقين على عدد البدائل الاستجابة على مقياس مستويات التنافس النرجسي، ومضمون فقراته واوزانها وان تعليماته كانت واضحة. كما موضع في، جدول **(3)**.

الجدول (3)

اراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس مستويات التنافس النرجسي

تسلسل الفقرات	عدد الفقرات	الموافقون		المعارضون		مستوى دلالة 0.05
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
1.2.3.4.7.8.10.	7	15	100%	0	0	دالة
5.9.6. 18.19	5	12	80%	3	20%	
11.12.13.14.15.17.20	8	14	93.33%	1	6%	داله
21,22,23,24,25,26,27 ,28,29,30	10	13	86%	2	13.33%	دالة

6ـ **تصيح المقياس مستويات التنافس النرجسي:** "لغرض تصحيح المقياس، تم اعتماد طريقة ليكرت (Likert) الرباعي المتدرج في إعداد بدائل الفقرات للمقياس، وتُعدّ من أكثر الطرائق شيوعاً في القياس، وأفضلها في التنبؤ بالسلوك، وبما ان عدد البدائل **(4)** وهي (تنطبق علي دائماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي) عند تصحيح المقياس تعطى الدرجات من **(1.2.3.4)**

للفقرات باتجاه المفهوم، وتعطى **(4.3.2.1)** للفقرات التي هي عكس المفهوم، بعد ذلك تجمع الدرجات بحسب استجابة كل فرد لتكون الدرجة الكلية على المقياس، اذ تكون اعلى درجة نظرياً يحصل عليها المجيب هي **(120)** واقل درجة **(30)** والوسط الفرضي" **(75)**.

7ـ التجربة الاستطلاعية: "لغرض التحقق من وضوح تعليمات وفقرات وبدائل المقياس، واحتساب الوقت المستغرق من قبل المستجيب على فقرات المقياس، والكشف عن الصعوبات التي يتعرض لها المستجيب اثناء الاجابة ولتلافيها، وقد طبق المقياس على عينة عشوائية بلغت (20) طالباً من اعدادية نفر للبنين و(20) طالبة من ثانوية القانتات، وبعد إجراء هذا التطبيق ومراجعة الاستجابات، اتضح ان فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة، وان الزمن المستغرق لاستجابتهم على المقياس تتراوح بين **(10_15)** دقيقة، بمدى **(20)** دقيقة".

التحليل الاحصائي للفقرات مقياس: :Statistical Analysis of the Scale Paragraphs

1ـ عينة التحليل الاحصائي:وقد تم تطبيق هذا البحث على عينة التحليل الإحصائي والتي بلغ عددها**(400)** طالب وطالبة، من مديرية تربية القادسية . كما في جدول رقم**(2)**.

2ـ القوة التميزية للفقرات مقياس مستويات التنافس النرجسي:

"يقصد في القوة التميزية بانها قدرة فقرات المقياس على التميز بين المستجيبين ذو المستويات العالية والدنيا (الامام، واخرون،1990: 140)".

وبعد تطبيق المقياس ولغرض استبعاد الفقرات غير المميزة وإبقاء الفقرات المتميزيه، أجري التحليل الاحصائي للفقرات باستخدام أسلوب المجموعتين الطرفيتين: **وقد تم أتباع الخطوات التالية:**

1ـ تم اعطاء درجة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات التي بلغ عددها (400) استمارة، وثم تم ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.

2ـ تعيين نسبة قطع **(27%)** التي تُعد أقصى تمايز بين الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والبالغ عددها **(108)** استمارة، كذلك تعيين نسبة قطع **(27%)** من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، والبالغ عددها **(108)** استمارات وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل **(216)** استمارة من أصل (400) استمارات.

3ـ تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة، وكانت جميع الفقرات دالة لأن القيم التائية المحسوبة لها كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة **(1.96)** عند مستوى دلالة **(0.05)** وبدرجة حرية **(214)** وتبين من هذا الاجراء ان جميع الفقرات كانت مميزة مما كان من الواجب قبولها والجدول **رقم (4)** يوضح ذلك.

الجدول (4)

القوة التميزية للفقرات مقياس مستويات التنافس النرجسي بطريقة المجموعتين المتطرفتين

المستويات	ت	المجموعة العليا ن=108		المجموعة الدنيا ن =108		القيمة التائيه المحسوبة	الدلالة
	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التنافس النرجسي المرتفع	1	4.564	0.788	3.028	1.008	4.358	دالة
	2	3.472	0.792	2.778	1.178	4.108	دالة
	3	5.435	0.858	3. 093	0.921	2.476	دالة
	4	2.429	0.8687	2.722	0.995	6.546	دالة
	5	3.4074	0.842	2.778	1.079	2.685	دالة
	6	3.381	0.877	2.770	1.097	4.533	دالة
	7	2.841	1.345	1.891	1.093	2.551	دالة

	8	3.167	1.254	2.785	1.140	6.415	دالة
	9	3.396	1.085	3.048	1.043	4.158	دالة
	10	3.237	1. 781	2.787	1.085	3.679	دالة
التنافس النرجسي المعتدل	11	3.203	1.213	2.848	1.051	3.517	دالة
	12	2.652	1.350	2.078	1.171	4.809	دالة
	13	3.070	1.107	2.500	1.119	2.547	دالة
	14	6.000	1.105	2.694	1.033	3.099	دالة
	15	4.203	1.189	2.747	1.000	3.159	دالة
	16	3.213	1.151	2.967	0.949	4.021	دالة
	17	2.305	1.139	2.952	0.997	2.573	دالة
	18	3.141	1.171	2.715	1.050	3.784	دالة
	19	3.346	0.982	2.904	1.002	4.144	دالة
	20	4.722	0.874	3.253	1.062	3.498	دالة
التنافس النرجسي المنخفض	21	3.793	0.607	3.306	0.929	3.619	دالة
	22	5.944	1.248	2.324	1.100	2.451	دالة
	23	4.277	1.117	2.500	1.271	4.774	دالة
	24	3.453	0.98003	2.861	1.071	4.240	دالة
	25	4.444	1.14658	3.109	1.046	2.299	دالة
	26	2.805	0.74204	3.583	0.705	3.246	دالة
	27	2.747	0.80152	3.333	0.594	3.239	دالة
	28	3.429	1.145	3.181	0. 953	4.041	دالة
	29	4.361	1.182	3. 370	0647	2.218	دالة
	30	4.311	1. 377	2. 444	1.139	3.592	دالة

: الاتساق الداخلي (صدق الفقرات) يشمل:

علاقة درجة الفقرة بالمجال التي تنتمي أليه: أن استخدام هذا المؤشر للتأكد من أن فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المستوى، وتم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمستوى التي تنتمي أليه، ولتحقيق ذلك حسبت الدرجة الكلية لأفراد العينة على وفق المجالات المقياس، وبعد ذلك تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على وفق كل فقرة من فقرات كل مستوى ودرجاتهم الكلية على ذلك المستوى وظهر أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **(0.05)** ودرجة حرية **(398)** وبالقيمة الجد ولية**(1.96)**.كما في الجدول رقم**(5)** يوضح ذلك

الجدول (5)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال مقياس مستويات التنافس النرجسي

اسم المستوى	عدد الفقرات	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
التنافس النرجسي المرتفع	10	1	0.399	6	0.326
		2	0.370	7	0.264
		3	0.246	8	0.283
		4	0.256	9	0.170
		5	0.147	10	0.201

التنافس النرجسي المعتدل	10	11	0.256	16	0.199
		12	0.227	17	0.123
		13	0.218	18	0.381
		14	0.260	19	0.373
		15	0.328	20	0.193
التنافس النرجسي المنخفض	10	21	0.343	26	0.438
		22	0.268	27	0.214
		23	0.233	28	0.358
		24	0.171	29	0.364
		25	0.385	30	0.261

المصفوفة الارتباطية الداخلية الاستقلالية لمستويات التنافس النرجسي: وأشارت النتائج إلى أن معاملات ارتباط درجة كل مستوى بالدرجة الكلية غير دالة إحصائياً عند مستوى**(0.01)** ودرجة حرية **(398)** و القيمة الجدولية**(0.098)** وهذا يشير ان جميع المستويات تقيس شيء واحد هو التنافس النرجسي، وبذلك أصبح المقياس بعد استعمال الإجراءات السابقة مكون من ثلاث مستويات (30) فقرة، بواقع (10) لكل مستوى، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)

المصفوفة الارتباطية الداخلية لمستويات التنافس النرجسي

المستويات			
التنافس النرجسي المرتفع	1		
التنافس النرجسي المعتدل	0.070	1	
التنافس النرجسي المنخفض	0.050	0.052	1

تامنا: الخصائص السايكومترية للمقياس:

وتحقق الباحثان من هذه الخصائص كما يلي:

أولا: صدق المقياس: "يقصد في صدق المقياس هو ان يقيس المقياس الظاهرة التي أعده من اجلها، وان المقياس الصادق يجب ان يقيس الظاهرة التي يهدف الى قياسها، ولا يقيس شيء أخرى بدلا عنها" (الهويدي،2004: ص37). **ويتحقق صدق المقياس من خلال:**

- **الصدق الظاهري:** "وقد تم التحقق من هذا الصدق في المقياس الحالي، وذلك من خلال عرض المقياس وفقراته، على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان التربية وعلم النفس".
- **صدق البناء:** "ويقصد في صدق البناء بانه الدرجة التي يقيس فيها المقياس سمه معينه او بناء نظري معين"(Anastasi,1976: 151). ويتم هذا الصدق من خلال ما يلي:

1_ أسلوب المجوعتين المتطرفتين.

2_ ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

3. ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال.

4. ارتباط درجة المجال بالدرجات المجالات الأخرى.

5. ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

وتهتم الطرائق السابقة، بمعرفة أن الفقرة أو المجال تقيس المفهوم نفسه، الذي يقيسه المقياس ككل، ويوفر هذا أحد مؤشرات المهمة الى صدق البناء (Lindquist,1951: p282).

ثانيا: ثبات المقياس:وقد تم احتساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

• **طريقة الاختبار_ اعاده الاختبار:** "ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من **(40)** طالبا وطالبة وبفاصل زمني بلغ **(14)** يوما من التطبيق الأول، حيث اشارت آدمز (Adams) بأن إعادة تطبيق المقياس لغرض التعرف على ثباته يجب أن لا يتجاوز الأسبوعين من التطبيق الأول ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلغت معاملات ثبات مستويات التنافس النرجسي" كما مبينة بالجدول رقم**(7)**.

• **الاتساق الداخلي باستعمال أسلوب الفا كرونباخ:** وقد أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة **(400)** استمارة، وباستعمال معادلة الفا كرو نباخ وبلغ معامل الثبات لكل مستوى كما مبينة بالجدول رقم**(7)**.

الجدول (7)

معاملات الثبات بطريقة عادة الاختبار والفاكرونباخ

المستوى	معاملات الثبات بطرقتيه	
	أعادة الاختبار	الفاكرونباخ
التنافس النرجسي المرتفع	0.870	0.708
التنافس النرجسي المعتدل	0.970	0.739
التنافس النرجسي المنخفض	0.890	0.744

تاسعا: وصف المقياس بصيغته النهائية:"يتكون مقياس مستويات التنافس النرجسي بصيغته النهائية من **(30)** فقرة موزعة على ثلاث مستويات لكل مستوى **(10)** فقرات والى كل فقرة أربع بدائل () واعطيت الاوزان **(1.2.3.4)**، ويتم حساب الدرجة الكلية الى كل مستوى من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل، يختاره من كل فقرة من فقرات المستوى، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب لكل مستوى هي **(40)** درجة وتمثل أعلى الدرجات، وأقل درجة يحصل عليها في كل مستوى **(10)** درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية مستوى ، وبذلك فإن المتوسط النظري او الفرضي لكل مستوى يكون **(25)** درجة".

ثانيا: التفوق الدراسي:

لأعداد مقياس سلوك التملق ليكون ملائماً لخصائص مجتمع البحث اعتمدت الباحثان على الخطوات العلمية الآتية:

أولا –التخطيط المقياس:

تتضمن هذه الخطوة ما يأتي :

أ- تحديد مفهوم سلوك التفوق الدراسي عن طريق التعريف الذي وضعه ماكليلاند (Mc Clelland, 1975). بانة رغبة ودافع داخلي لدى الفرد يدفعه الى التنافس والتفوق في الحياة من اجل اثبات ذاته(Mc Clelland, 1975:85).

ب- اعتمدت الباحثان على نظرية كإطار ماكليلاند (Mc Clelland, 1975).كاطار نظري لبناء المقياس .

أ- تم استخدام سلم البدائل الرباعي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا) وأعطيت الدرجات (4-3-2-1)على التوالي.

- **إعداد وصياغة فقرات مقياس التفوق الدراسي بصورتها الأولية:**"إن الأهداف التي يسعى الباحثان لتحقيقها، عن طريق إعداد المقياس ينبغي إن يعبر عن التفوق الاكاديمي ، لذا روعي في صياغة الفقرات قواعد عامة هي :،احتواء الفقرة الواحدة على فكرة واحدة فقط ,والابتعاد عن الأسئلة المزدوجة ،الابتعاد عن استخدام الكلمات الغريبة ,أو الكلمات التي تحمل أكثر من معنى واحد ، محاولة استخدام الصيغة الايجابية للفقرات ما أمكن ذلك ،البساطة ,وعدم الغموض ،الموضوعية وإمكانية تبويب الإجابات، تحاشي الأسئلة التطفلية والتي تسبب إحراجاً ، الابتعاد عن الأسئلة التي تحتاج في الإجابة عنها إلى ذاكرة قوية ومجهود فكري" (داؤد وآخرون , 1990 : 127-128)

وتبعا لهذه القواعد قام الباحثان بأعداد وصياغة فقرات مقياس التفوق الدراسي وكما يأتي:

– الاطلاع على الأدبيات والنظرية المتبناة، لاطلاع على الدراسات المتعلقة بالتفوق الدراسي منها دراسة(النوري، 2019) ودراسة (الكعبي). صاغ الباحثان (20) فقرة.

– **صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري):** "قام الباحثان بالتحقق من مدى صلاحية فقرات المقياس المتكونة من (20) فقرة والموزعة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (15) ملحق (1), لإصدار حكمهم على مدى صلاحية الفقرات في قياس التفوق الدراسي وكذلك صلاحية بدائل الإجابة وطريقة التصحيح ,إذ اعتمدت نسبة (100%) فأكثر من الاتفاق بين المحكمين للإبقاء على الفقرات, وفي ضوء ذلك تم اتفاق المحكمين على بقاء (20) فقرة".

_ التجربة الاستطلاعية: "لغرض التحقق من وضوح تعليمات وفقرات وبدائل المقياس، واحتساب الوقت المستغرق من قبل المستجيب على فقرات المقياس، والكشف عن الصعوبات التي يتعرض لها المستجيب اثناء الاجابة ولتلافيها، وقد طبق المقياس على عينة عشوائية بلغت (20) طالباً من اعدادية نفر للبنين و(20) طالبة من ثانوية القانتات، وبعد إجراء هذا التطبيق ومراجعة الاستجابات، اتضح ان فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة، وان الزمن المستغرق لاستجابتهم على المقياس تتراوح بين **(10_15)** دقيقة، بمدى **(20)** دقيقة".

– **إعداد تعليمات المقياس:** "تم إعداد تعليمات واضحة الهدف منها الإشارة إلى طريقة الإجابة عن الفقرات الخاصة بالمقياس إذ تضمنت مثالاً يساعد المبحوث للإجابة الدقيقة مع اعتماد الدقة والحرص في اختيار الإجابة المناسبة من قبلهم كما أوضحت الباحثة لإفراد عينتها إن إجاباتهم تبقى سرية لإغراض البحث العلمي وأشارت إلى عدم ذكر الاسم والإجابة عن الفقرات جميعها".

– **بدائل الإجابة وتصحيح المقياس:**"وضع بدائل الإجابة على وفق ميزان رباعي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا) كونها تناسب الفئة العمرية التي طبقت عليها المقياس , وأعطي لكل فقرة درجات (4–3–2–1) على التوالي على وفق طريقة ليكرت في التصحيح" .

–التحليل الإحصائي للفقرات التفوق الدراسي :

– **القوة التمييزية للفقرات (المجموعتان الطرفيتان):** تم استخراج القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المقارنة الطرفية عن طريق إتباع الخطوات الآتية :

1. (تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة)
2. (ترتيب الاستمارات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة)
3. "تعيين نسبة إل (27%) للمجموعة العليا , وال (27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات, وبما إن عينة التحليل بلغت (400)استمارة ,فأن إل (27%) تكون (108)استمارة لكل مجموعة, وعليه فأن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل يكون (216) استمارة ,وتم استخدام (T–test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ولقد عدت القيمة التائية مؤشرا لقوة تمييز كل فقرة وذلك بمقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) درجة عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية(214),أظهرت النتائج إن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لأن قيمتها المحسوبة أكبر من الجدولية ,والجدول (8) يوضح ذلك ,وفي ضوء ما تقدم بقي المقياس بصيغته النهائية يتكون من (20) فقرة"

الجدول (8)

القوة التمييزية لمقياس التفوق الدراسي

ت	المجموع العليا		المجموعة الدنيا		التائية المحسوبة	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.346	0.753	2.5926	1426	14.672	دالة
2	4. 185	0.902	1.8148	0. 328	18.155	دالة
3	4.144	0. 085	2.3333	1.901	13.976	دالة
4	4.444	0. 813	2.8333	1. 358	12.077	دالة
5	4. 148	0765	2.0648	1. 181	16.024	دالة
6	4.196	1. 552	1.9630	1.678	14.910	دالة

7	4.396	0. 1978	2. 833	1.115	14.095	دالة
8	3.925	1. 639	1.444	0. 478	20.218	دالة
9	4.270	0. 689	2.265	1.086	16.026	دالة
10	4.321	0. 969	2.119	1.058	17.172	دالة
11	4.306	0. 204	1.652	0.718	25.275	دالة
12	4.222	0.809	1. 296	0.743	24.648	دالة
13	4.181	0.943	1. 204	0.793	21.682	دالة
14	4.389	0. 197	2. 815	1.289	9.500	دالة
15	4.12	0. 724	2.033	1.123	14.246	دالة
16	4.321	0.815	2.444	1.003	14.348	دالة
17	4.000	1.021	1.500	0. 276	21.050	دالة
18	4.278	0.874	1.785	0.848	21.960	دالة
19	4.068	0.997	1.404	0.789	22.540	دالة
20	3. 352	1.087	1.770	0.986	15.205	دالة

-**الاتساق الداخلي** "استخرجت العلاقة بين كل من :

أ- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:** "تؤكد أنستازي و إن الاتساق الداخلي للمقياس الناتج من علاقة الفقرة بالمجال أو بالدرجة الكلية أساساً يقيس التجانس , ويحدد خصائص المجال السلوكي أو السمة المراد قياسها . وان درجة تجانس الاختبار تتعلق بقدر صدق التكوين" (فرج , 2007: 285) , وفي ضوء ذلك حسب معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون ومقارنتها بالقيمة الجدولية, والبالغة (0,098) وتبين إن الفقرات جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ودرجة حرية(398) والجدول (9) يوضح ذلك :

الجدول (9)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	0.641	11	0.922
2	0.688	12	0.876
3	0.614	13	0.941
4	0.607	14	0.966
5	0.663	15	0.683
6	0.630	16	0.782
7	0.675	17	0.777
8	0.733	18	0.758
9	0.686	19	0.990
10	0.701	20	0.701

ثانيا: ثبات المقياس:وقد تم احتساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

- **طريقة الاختبار_ اعاده الاختبار:**" ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من **(40)** طالبا وطالبة وبفاصل زمني بلغ **(14)** يوما من التطبيق الأول، حيث اشارت آدمز (Adams) بأن إعادة تطبيق المقياس

لغرض التعرف على ثباته يجب أن لا يتجاوز الأسبوعين من التطبيق الأول ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلغت معاملات ثبات مستويات التفوق الدراسي" كما مبينة بالجدول **(9)**.

• **الاتساق الداخلي باستعمال أسلوب الفا كرونباخ:** "وقد أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة **(400)** استمارة، وباستعمال معادلة الفا كرو نباخ وبلغ معامل الثبات لكل مستوى" كما مبينة بالجدول**(9)**.

الجدول (9)

معاملات الثبات بطريقة عادة الاختبار والفاكرونباخ

المتغير	معاملات الثبات بطرقتيه	
	أعادة الاختبار	الفاكرونباخ
التفوق الدراسي	0.770	0.708

ـ وصف المقياس بصيغته النهائية:" يتكون مقياس التفوق الدراسي بصيغته النهائية من **(20)** فقرة والى كل فقرة أربع بدائل () واعطيت الاوزان **(1.2.3.4)**، ويتم حساب الدرجة الكلية من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل، ، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب لكل مستوى هي **(80)** درجة وتمثل أعلى الدرجات، وأقل درجة يحصل عليها في كل مستوى **(20)** درجة والتي تمثل أدنى درجة ، وبذلك فإن المتوسط النظري او الفرضي يكون **(50)** درجة".

(الفصل الرابع: عرض نتائج وتفسيرها ومناقشتها)

الهدف الأول: مستويات التنافس النرجسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

للتعرف على هذا الهدف تم التوصل الى النتائج، عن طريق جمع إجابات لأفراد العينة لمعرفة المستوى الذي يستخدمه افراد العينة حسب تصحيح المقياس، وقد بينت النتائج، كما موضح في الجدول (10).

الجدول (10)

مستويات مقياس التنافس النرجسي

العدد العينة	النسبة المئوية	المستوى التنافس النرجسي
90	%40,75	المرتفع
270	%70,50	المعتدل
40	%20,75	المنخفض

ويبنين من الجدول أعلاه ان عينة البحث الحالي يبرز لديهم التنافس النرجسي المعتدل الذي كانت نسبته (70,50%) ويليه التنافس النرجسي المرتفع والذي بلغت نسبته (40,75%) ويليه التنافس النرجسي المنخفض والذي بلغته نسبته (20,75%)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النموذج المتبناة لباك واخرون (Back,et al, 2018:) يرى ان ارتفاع وانخفاض مستويات التنافس النرجسي لدى الافراد معتمدا بصورة كبيرة على طبيعة التنشئة الاسرية والاجتماعية خلال مراحل النمو المختلفة، ان الافراد الذين ينخفض لديهم التنافس النرجسي يكون نتيجة الإهمال من قبل الاسرة والمجتمع لهم وعدم منحهم الثقة، وتوبيخهم على كل شيء يقومن بيه، وهذا مما شكل لديهم ضعف الثقة في انفسهم وقدراتهم وينظرون الى ذاتهم بصورة متدنية، وبتالي يكونون عرض الى الاكتئاب والإحباط، اما الافراد ذوي التنافس النرجسي المرتفع يكون نتيجة الدلال الزائد من الاسرة والمجتمع الذي يعيشون فيه مما شكل لديهم تعالي وغرور وينظرون الى انفسهم بانهم مميزون في كل شيء، تكون علاقاتهم الاجتماعية قليلة جدا، اما ذوي التنافس المعتدل يكون عكس المستويين السابقين(Back,et,al,2018;120). **ويرى الباحثان** ان عينة البحث الحالي الذين يلجون الى مستوى التنافس النرجسي المعتدل وذلك نتيجة ثقتهم العالية في ذاتهم الواقعية ويعرفون امكانياتهم وقدراتهم جيدا فهم يكون وثقيين بتحقيق النجاح، وهذا يعطيهم

الثقة والقدرة على التفاعل مع زملائهم، والتقرب لهم وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة، وتكون تفاعل اجتماعي إيجابي، ويتلقون الدعم من قبل الاسرة وتشجيعهم على التعاون مع زملائهم. اما الذين يلجئون الى التنافس النرجسي المرتفع نتيجة العشق الزائد الى ذاتهم بشكل ملفت للنظر ويرون أنفسهم بأنهم الأفضل ومتميزون في كل شيء، ويعتقدون ان الاخرين لا يستطيعوا ان يفعلوا أي شيء من دونهم، وفي العادة يظهر هذا المستوى لدى الطلبة المتفوقون ويظهر هذا المستوى نتيجة مبالغة الاسرة في اعطاهم الحرية التامة في اثبات دورهم مما شكل لديهم هذا المستوى، اما الذين يلجون الى التنافس النرجسي المنخفض، يكون نتيجة عدم ثقتهم بذاتهم وقدراتهم ويكون شكاكين في أي عمل ينفذون يتوقعون بانهم لا يستطيعوا ان يحققوا الهدف المطلوب، ويكون لا يشعرون في الراحة اثناء العمل الاجتماعي، ويسعون الى انهاء النقاش بسرع وقت ممكن ويكون مترددين في اتخاذ قراراتهم، وهذا يكون نتيجة عدم اعطائهم الفرصة لأثبات دورهم في استرتهم مما شكل هذا النمط من التنافس النرجسي لديهم.

الهدف الثاني: التفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

"ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس التفوق الدراسي على عينة البحث البالغة (400) وبعد تصحيح الإجابات، حصلت عينة البحث على متوسط حسابي (87.810), وبانحراف معياري (10.762), ولمعرفة دلالة الفرق عند مقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي البالغ (50) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن هناك فرقاً غير دال إحصائياً , إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (70.263)وهي اكب من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (399) ,وعند مستوى دلالة (0.05) والجدول (11) يوضح ذلك."

جدول (11)

حجم العينة ومتوسطها الحسابي والوسط الفرضي مع الانحراف المعياري والقيمة التائية على مقياس التفوق الدراسي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
400	87.810	10.762	50	399	70.263	1.96	0.05

يتبين من الجدول اعلى ان عينة البحث لديهم تفوق مدرسي ويمكن تفسير هذا النتيجة في ضوء النظرية المتبناة ماكليلاند (Mc Clelland,1975) ان معظم سلوكيات الافراد يمكننا ان نفسرها من خلال الحاجة الى التفوق والانجاز والتحصيل، وهنا تكون رغبة الفرد ان يكون انسان ناجحا ومتفوقا في الحياة واثبات ذاته (Miller, 1983:90). ويرى الباحثان ان عينة البحث لديهم الدافع والرغبة الكبيرة في تحقيق التميز والتفوق من اجل اثبات ذاتهم وتحقق طموحاتهم، وان التفوق الدراسي ويعزز لديهم الشعور بالأمن والمقبولية الاجتماعية والقدرة على حل المشكلات التي يتعرضون لها، وكذلك يساعدهم على تحقيق أهدافهم التي يسعون لها (مثل الحصول عل معدلات عالية تضمن لهم الدخول الى الجامعات التي يرغبون بها)

الهدف الثالث: اتجاه وقوة العلاقة الارتباطية بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

لتحقيق هذا الهدف تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد اتضح ان قيمة معامل الارتباط بين المستوى التنافس النرجسي المرتفع والتفوق الدراسي (0.505)، ومن اجل اختبار دلالة معامل الارتباط تم استعمال الاختبار التائي للمعامل ارتباط بيرسون وبلغت القيمة التائية المحسوبة (13.522) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عنده مستوى دلالة (0.05)، وهذا يشير لى وجودة علاقة بين التنافس النرجسي المرتفع والتفوق الدراسي أي كلما ازداد التفوق الدراسي ازاد التنافس النرجسي المرتفع (علاقة موجبة) والعكس صحيح، وقد اتضح ان قيمة معامل الارتباط بين المستوى التنافس النرجسي المعتدل والتفوق الدراسي **(0.673)**، ومن اجل اختبار دلالة معامل الارتباط تم استعمال الاختبار التائي للمعامل ارتباط بيرسون وبلغت القيمة التائية المحسوبة **(24.498)** وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عنده مستوى دلالة (0.05)، وهذا يشير لى وجودة علاقة بين التنافس النرجسي المرتفع والتفوق الدراسي أي كلما ازداد التفوق الدراسي ازاد التنافس النرجسي المعتدل (علاقة موجبة) والعكس صحيح، وقد اتضح ان قيمة معامل الارتباط بين المستوى التنافس النرجسي المنخفض والتفوق الدراسي **(0.117_)**، ومن اجل اختبار دلالة معامل الارتباط تم استعمال الاختبار التائي للمعامل ارتباط بيرسون وبلغت القيمة التائية المحسوبة **(2.364)** وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عنده

مستوى دلالة (0.05)، وهذا يشير لى وجودة علاقة بين التنافس النرجسي المرتفع والتفوق الدراسي أي كلما ازداد التفوق الدراسي انخفض التنافس النرجسي المنخفض (علاقة عكسية) والعكس صحيح، والجدول(12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

قيمة معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي للعلاقة الارتباطية بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

المتغير		العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	القيمة التائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
مستويات التنافس النرجسي - التفوق الدراسي	التنافس النرجس المعتدل	400	0.673	24.498	1.96	دالة
	التنافس النرجس المرتفع	400	0.505	13.522	1.96	دالة
	التنافس النرجسي المنخفض	400	_0.117	2.364	1.96	دالة

ويكمن تفسير هذه النتيجة في ضوء النموذج المتبناة لباك واخرون (Back,et,al,2018) يرى ان الشخص النرجسي لدية شعور مبالغ في لحب لذاته وانه شخص نادر الوجود ويبحث دائما عن التفوق والتميز بصورة عامة وذلك من اجل اثبات ذاته المثالية التي يراها هو حقيقية، وبين ان التفوق والتميز يكون عامل مساعد لظهور هذا المستوى المرتفع من التنافس النرجسي لان من خلال يستطيع الفرد ان يحقق رغباته، ويكون هو في الواجهة، اما أصحاب المستوى المنخفض تكون رغباتهم محدودة ودوافعهم ضعيفة جدا في عملية المنافسة لذلك فهم لا يفضلوا الدخول في عمليات التنافس الجماعي لان لديهم شك بقدراتهم وذواتهم مما يبتعدون عن تحقيق الإنجاز والتفوق لأنفسهم لانهم يشعرون بانهم اقل إمكانية وقدرة من زملاءهم، اما الافراد ذوي المستوى المعتدل يكون ذو سكينة وهدوء نفسي مميزا ويكون ذو قدرات عالية على تحقيق التفوق والتميز، ويكون متعاونين مع زملائهم مما يعملوا جهادين لتحقيق التميز والتفوق من اجل تأكيد ذاتهم الواقعية في جميع جوانب الحياة(Back,et,al,2018;101). ويرى الباحثان ان هذه تكون منطقية في بعض الأحيان لان الافراد ذوي التنافس النرجسي المرتفع يميلون كثيرا الى استعرض امكانياتهم وقدراتهم امام الاخرين، وتكون لديهم رغبات كبيرة في جذب انتباه الاخرين لهم، ومن خلال التفوق الدراسي يمكنهم جذب انتباه الاخرين لهم، ويكون هم مركز الاهتمام لأنهم متفوقينا دراسيا ومن خلال التفوق تزداد مكانتهم الاجتماعية بين افراد المجتمع، وتكون علاقاتهم الاجتماعية مرتبطة في التحصيل الدراسي، اما الافراد ذوي التنافس النرجسي المعتدل ينظرون الى التفوق الدراسي بانة عامل يساعدهم على اثبات ذاتهم الحقيقية وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الاخرين، والتعرف عل اصدقاء جدد، وتحقيق النجاح والتفوق بجدارة دون الاحقاق الضرر في الاخرين، اما الافراد ذو التنافس النرجسي المنخفض من الطبيعي يبتعدون عن التفوق الدراسي لاتهم لا يثقون في امكانياتهم وقدراتهم وتكون نظرتهم الى ذاتهم متدنية في بعض الأحيان، وبتالي يشعرون بانهم سوف يفشلون في تحقيق النجاح والتفوق، ولذلك يبتعدون عن أي تجربة جديدة، وبتالي يفشلون في إقامة علاقات اجتماعية.

الهدف الرابع: الفروق في العلاقة الارتباطية بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا المتغير الجنس (ذكور _ اناث) ومتغير التخصص (علمي_ انساني).

- **تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث)** من اجل تحقيق هذا الهدف تم استخدم معامل ارتباط بيرسون، لمعرفة قيمة معامل الارتباط بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي، تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، وتم استخدام الاختبار الزائي من اجل معرفة دلالة الفرق بين معاملات الارتباط، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

قيمة معامل ارتباط بيرسون وقيمة فيشر المعيارية والاختبار الزائي لدلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا المتغير الجنس (ذكور، اناث)

المتغير		الجنس	العينة	قيمة معامل الارتباط	قيمة فيشر	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
مستويات التنافس النرجسي – التفوق الدراسي	التنافس النرجسي المرتفع	ذكور	200	0.332	0.411	0.734	1.96	غير دالة
		اناث	200	0.394	0.342			
	التنافس النرجسي المعتدل	ذكور	200	0.318	0.340	0.579	1.96	غير دالة
		اناث	200	0.197	0.193			
	التنافس النرجسي المنخفض	ذكور	200	0،264	0,268	0,386	1.96	غير دالة
		اناث	200	0،227	0,231			

يتضح من الجدول أعلاه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين مستويات التنافس النرجسي (المرتفع، المعتدل، المنخفض) والتفوق الدراسي، تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث) لكون القيمة الزائية المحسوبة اصغرمن القيمة الجدولية.

- **تبعا لمتغير التخصص (ادبي، علمي):** "من اجل تحقيق هذا الهدف تم استخدم معامل ارتباط بيرسون، لمعرفة قيمة معامل الارتباط بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي، تبعا لمتغير التخصص (علمي، ادبي)، وتم استخدام الاختبار الزائي من اجل معرفة دلالة الفرق بين معاملات الارتباط"، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

قيمة معامل ارتباط بيرسون وقيمة فيشر المعيارية والاختبار الزائي لدلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا المتغير التخصص (علمي، انساني)

المتغير		التخصص	العينة	قيمة معامل الارتباط	قيمة فيشر	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
مستويات التنافس النرجسي - التفوق الدراسي	التنافس النرجسي المرتفع	علمي	200	0.211	0.312	0. 457	1.96	غير دالة
		ادبي	200	0.262	0.269			
	التنافس النرجسي المعتدل	علمي	200	0.276	0.265	0.353	1.96	غير دالة
		ادبي	200	0.145	0.152			
	التنافس النرجسي المنخفض	علمي	200	0.358	0.375	0.358	1.96	غير دالة
		ادبي	200	0.389	0.407			

يتضح من الجدول أعلاه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين مستويات التنافس النرجسي (المرتفع، المعتدل، المنخفض) والتفوق الدراسي، تبعا لمتغير التخصص (علمي، ادبي) لكون القيمة الزائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية.

النتائج:

1. ان عينة البحث الحالي يستخدمون المستويات التنافس النرجسي (المعتدل، المرتفع، المنخفض).
2. ان عينة البحث الحالي لديهم تفوق دراسي
3. توجد علاقة ارتباطية ودلالة احصائيا بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التنافس النرجسي والتفوق الدراسي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث) والتخصص (علمي، انساني).

التوصيات:

1. العمل على إقامة برامج ارشادية للتخفيف من التنافس النرجسي المرتفع، والتشجيع على التنافس النرجسي الإيجابي والابتعاد عن سلوكيات التي تضر الاخرين.
2. إقامة جلسات علمية وبرامج ارشادية لرفع مستوى التنافس لدى الافراد الذين يكون لديهم تنافس نرجسي منخفض، والعمل على زيادة الثقة بأنفسهم وذاتهم وقدراتهم.
3. زيادة الندوات والمؤتمرات عن التفوق الدراسي من اجل تشجيع كافة الطلبة على القراءة والمذاكرة من اجل الدخول في مضمار التفوق الدراسي

المقترحات:

1. دراسة مستويات التنافس النرجسي لدى الطلبة المتفوقين والمتميزين.
2. دراسة التفوق الدراسي وعلاقة بسلوك التملق لدى طلبة الإعدادية.
3. دراسة مستويات التنافس النرجسي وعلاقة باتخاذ الإقرار لدى طلبة الجامعة

الخاتمة:

"إن مستويات التنافس النرجسي هو سمة موجودة لدى جميع الأفراد لكنها بنسب متفاوتة، ويظهر التنافس النرجسي في جميع المراحل الإنمائية للفرد من (مرحلة الطفولة حتى مرحلة الشيخوخة) نجد في مرحلة الطفولة يركز الفرد على ذاته بشكل كبير ومن ثم الاعتماد على الآخرين في تلبيه احتياجاتهم أما في مرحلة المراهقة فإن الفرد في أمس الحاجة إلى التنافس النرجسي وذلك من أجل إثبات ذاته، وتكيفه مع التغيرات الإنمائية التي تحصل لديه مثل التغيرات الجسدية ونبرات الصوت وتكوين الهوية، أما في مرحلة الشيخوخة يشعر الفرد بانة فقد السلطة وهنا يسعى جاهد بكل وسيلة لأثبات ذاته النرجسية، وان التنافس النرجسي يتكون من خلال البيئة التي يعيش فيها أما ترسخ المنافسة النرجسية الإيجابية أو السلبية، وان في الواقع كل شخص منا توجد فيه سمات الشخصية النرجسية التي يهدف عن طريقها إثبات ذاته المثالية عندما يشعر بان ذاته الواقعية غير محببة لدى الآخرين وبالتالي يعمل جاهدا بشتى الوسائل والطرق من أجل إثبات ذاته، ويتضح من التنافس النرجسي يأخذ حب الفرد لذاته من أجل زيادة تقديرها وتعزيزها بشكل أو أخرى من خلال عملية المنافسة النرجسية وان هذا التنافس يصل إلى درجة من تعظيم الذات وعشقها والاهتمام في إنجازاته نفسة دون الاهتمام في مشاعر الاخرين، وان الفرد ذو سمة التنافس النرجسي يسعى بصورة مستمرة الى تحقيق اهداف الخاصة في الدرجة الأولى ويسعى بصورة مستمرة لتأكيد ذاته المثالية ويشعر بانه شخص ذا شخصية مرموقة وقيادي ومتسلط وينظر الى المنافسين له بانهم اشخاص عديمين الفائدة من دونة، وان التنافس النرجسي يرتبط في الشعور بالعظمة والتطلع الدائم الى السلطة والتعالي على الاخرين، واستغلاهم في تحقيق أهدافهم، ويلاحظ ان التنافس النرجسي يظهر بشكل لافت للنظر لدى الافراد ذو الإمكانات والقدرات العقلية العالية والمتفوقين، وذو المكانة الاجتماعية والسلطة"

المصادر :

غرانبرغر، بيلا، (2000): **النرجسية: دراسة نفسية**، ترجمة وجيه أسعد، دمشق، منشورات.

عباس، محمد خليل ومحمد، بكر والعيسى، محمد مصطفى، وعواد، فريالى،(2009):**مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، المسيرة للنشر والتوزيع، ط2،الأردن.

قطامي ، يوسف و قطامي ، نايفة ، و أبو جابر ، ماجد ، (2000) **: تصميم التدريس** ، ط1 ، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

الكبيسي، وهيب مجيد، (2010):**القياس النفسي بين التنظير والتطبيق**، ط1،

كينان، كيت،(2005) **تنظيم وتفعيل الذات**، ط7 دار العربية للعلوم، بيروت.

محمد، محمد فتحي، (2011): **إدمان المخدرات والمسكرات بين الواقع والخيالي**، طبعة الاولى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

ملحم، سامي محمد،(2000): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**،ط، دار الميسرة لتوزيع والنشر،عمان.

ملحم، سامي محمد،(2015): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط، دار الميسرة لتوزيع والنشر،عمان.

الهويدي، زيد،(2004): **أساسيات القياس و التقويم التربوي**، دار الكتاب الجامعي، العين العالمية المتحدة، بيروت، لبنان. وزارة الثقافة.

وقاد، إلهام ابراهيم محمد، (2008): **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلّم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية.

Back, M. D,(2018):The narcissistic admiration and rivalry concept. In A. D. Hermann, A. B. Brunell, & J. D. Foster (Eds.), **The handbook of trait narcissism**: Key advances, research methods, and controversies (pp. 57–67).

Back, M. D., & Egloff, B,(2009):**Yes we can A plea for direct behavioural observation in personality research,** European Journal of Personality, 23, 403-405.

Back, M. D., &Schmukle, S. C, & Egloff, B,(2010):**Why are narcissists so charming at first sight? Decoding the narcissism-popularity link at zero acquaintance**, Journal of Personality and Social Psychology, 98, 132- 145.

Back, M. D., Baumert, A., Denissen, J. J. A., Hartung, F. M., Penke, L., Schmukle, S. C., Schönbrodt, F. D., Schroder-Abe, M., Vollmann, M., Wagner, J., & Wrzus, C,(2007): PERSOC: **A Unified Framework for Understanding the Dynamic Interplay of Personality and Social Relationships,**European Journal of Personality, 27, 88-109.

Back, M. D., Baumert, A., Denissen, J. J. A., Härtung, F. M., Penke, L., Schmukle, S. C, . . . Wrzus, C,(2013):PERSOC: **A unified framework for understanding the dynamic interplay of personality and social relationships**, European Journal of Personality, 25, 90-107. doi:10.1002/ per.811**.**

Back, M. D., Baumert, A., Denissen, J. J. A., Härtung, F. M., Penke, L., Schmukle, S. C, . . . Wrzus, C,(2011):PERSOC**: A unified framework for understanding the dynamic interplay of personality and social relationships,**European Journal of Personality, 25, 90-107.

Back, M. D., Küfner, A. C. P., Dufner, M., Gerlach, T. M., & Rauthmann, J. F,(2013):**Narcissistic admiration and rivalry: Disentangling the bright and dark sides of narcissism**,Journal of Personality and Social Psychology, 105, 1012-1037.

Back, M. D., Schmukle, S. C., & Egloff, B&. F. M., Penke,(2009**): Predicting actual behavior from the explicit and implicit self-concept of personality,** Journal of Personality and Social Psychology, 97, 533- 548.

مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة

م.د.رنا حسين عمران

rana.omran12@uomstansiriyah.edu.iq

الجامعة المستنصرية، كلية التربية ، قسم العلوم التربوية والنفسية

المستخلص :

استهدف البحث الحالي التعرف على (مستوى الطموح) لدى طلبة الجامعة , تكونت عينة البحث من (120) طالب وطالبة اختيروا من مجتمع البحث الاصلي بالطريقة العشوائية الطبقية وبأسلوب متساوي من الاقسام الانسانية المتواجدة في كلية التربية في الجامعة المستنصرية , ولتحقيق اهداف البحث اعدت الباحثة اداة لقياس مستوى الطموح تكونت بصيغتها النهائية من (20) فقرة , وقد خضع مقياس مستوى الطموح المعد من قبل الباحثة للخصائص السايكومترية من صدق وثبات, و بعد تطبيق اداة البحث على الطلبة ومعالجة البيانات احصائيا اظهرت النتائج ان طلبة الجامعة يتسمون بمستوى عال من الطموح , كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا عائدة الى متغير النوع (ذكور – اناث) رغم كل الظروف الصعبة المحيطة بهم , وعلى وفق هذه النتائج استخلصت الباحثة عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : مستوى الطموح , الجامعة المستنصرية , طلبة الجامعة , كلية التربية , الدوافع .

level of ambition among university students

L.Dr. Rana Husseln Omran
Mustansiriyah University, College of Educatio

Abstract:

The current research aimed to identify the level of ambition among university students. The research sample consisted of 120 randomly selected male and female students from the original research community, using stratified random sampling method, with equal representation from the humanities departments at the College of Education in Al-Mustansiriya University. To achieve the research objectives, the researcher developed a tool to measure the level of ambition, comprising a final set of 20 items. The ambition measurement scale created by the researcher underwent psychometric testing for validity and reliability.

After applying the research tool to the students and statistically analyzing the data, the results indicated that university students exhibit a high level of ambition despite challenging circumstances. Based on these results, the researcher drew several recommendations and suggestions .

Keywords: Level of Ambition, Al-Mustansiriya University, University Students, College of Education, Motivations

الفصل الاول

الإطار العام للبحث

أولاً: مشكلة البحث

يعيش الافراد بشكل عام والطلبة الجامعيون بشكل خاص بوصفهم جوهر البحث الحالي في خضم الحياة المعاصرة ظروف ضاغطة ومواقف صعبة فالوقت الراهن يوصف بانه عصر القلق والتوتر, حيث تتزايد فيه الازمات حتى اضحى في ضل وخضم ازمة حقيقية , متمثلة بتوابع العولمة وتصادم الافكار والحضارات, والفوضى والعنف والارهاب وضغوط الحياة الاقتصادية والى ما ذلك من مصطلحات ساهمت في التأثير سلبا على مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة, وتعد مرحلة الدراسة الجامعية احدى اهم المراحل العمرية في حياة الفرد , حيث انها نقطة تحول في حياته الاكاديمية والعملية وحتى الاجتماعية , وعلى وجه الخصوص يعاني بعض الطلبة من تأثير عوامل متعددة مثل نقص التحفيز وضغوط الحياة اليومية وتحديات التوازن بين الحياة الدراسية والحياة الشخصية , وكذلك

نقص التوجيه المهني والتحفيز الاكاديمي غير الملهم , وانعدام الاهداف المحددة , وتواتر التجارب السلبية التي تؤدي الى فقدان الرغبة في تحقيق النجاح , وترى (كاميليا عبد الفتاح 1990) ان طموح الفرد مرتبط ارتباطا وثيقا بتكوين الشخصية من خلال ابعادها المختلفة , فكلما كانت مستويات الطموح قريبة من امكانيات الفرد كلما كانت صحته النفسية اقرب الى السواء , ويتمتع بمستوى من الاتزان الانفعالي , يساعده في تحقيق تطلعاته واهدافه (عبد الفتاح ك.، 1990، صفحة 55) وان ضعف مقدرة الفرد على الانجاز وتحقيق مستوى مرتفع من الطموح يقوده الى تدني تحصيله الدراسي ومن ثم الاحساس بالفشل والاحباط (توق و عدس، 1984، صفحة 315) ويرى (شبير2005) ان تدني مستوى الطموح لدى الافراد يعد هدرا لأمكانياتهم و طاقاتهم واستبعادهم عن مضامير المنافسة الجامحة التي يشهدها العالم من حولنا , حيث ان المجتمعات المتقدمة والحديثة تستند الى ما يمتلكه ابنائها من مستوى مرتفع من الطموح (شبير، 2005، صفحة 31) , وبما ان الباحثة تنخرط ضمن الهيئة التدريسية الجامعية لاحظت من خلال العديد من المشاهدات والمواقف تباين في مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين ومن هنا استوحت موضوع البحث وصياغة مشكلته.

ثانياً: أهمية البحث

تنبثق اهمية البحث الحالي من اهمية الشريحة الممثلة له , ألا وهي شريحة الطلبة الجامعيون , حيث تعد تلك الشريحة النواة الاولى الاساسية في بناء المجتمع والطاقة المتجددة التي يوكل اليها بمشاركة الفئات الاجتماعية الاخرى اعادة بناء النسيج الاقتصادي والاجتماعي والتربوي والثقافي بكل ما يمتلكه من نقاط قوة وطاقة متجددة , كما تنبثق اهميته ايضا من اهمية المتغير المدروس الا وهو مستوى الطموح والذي يمكن الطلبة من فهم دوافهم وتوجيه جهودهم التعليمية نحو تحقيق اهدافهم العلمية والمهنية والشخصية , وتحقيق التوافق الفعال بين التعليم وسوق العمل , وتحفيز الطاقات الابداعية وتطوير الافكار , وتوجيه الطلبة نحو المجالات التي تتناسب مع طموحاتهم ومهاراتهم , مما يزيد من فرص نجاحهم في المستقبل , كما يعزز مستوى الطموح المرتفع من ثقة الفرد بذاته , والقدرة على البحث الذاتي والاستمرار في تطور المهارات العامة , ويتسم الفرد الطموح بالتفاؤل والامل تجاه مستقبله , ويمتلك القدرة على تحديد اهدافه وتحقيقها , والتغلب على ما يواجهه من عوائق وضغوط , متحديا بذلك الفشل والاحباط , وبالتالي تكون لديه القدرة على الاحساس بجودة وقيمة الحياة ومعناها (اللبان، 2021، صفحة 11) , ومن جهة اخرى يعد مستوى الطموح قوة دافعة للفرد يدرك من خلاله المسئولية الملقاة على عاتقه تجاه نفسه والمجتمع الذي ينتمي اليه , وعندما يكون الفرد طموحا ولديه الرغبة في تحقيق ذاته يستطيع ان يكون فاعلا في مجتمعه متوافقا مع ذاته والاخرين , فتحقيق الذات والوصول الى مستوى مرتفع من الطموح من شانه ان يوفر حياة كريمة على المستوى الشخصي والاجتماعي والمهني , ومن ثم الوصول الى تحقيق السلام الداخلي (بشير، 2005، صفحة 32), ويرتبط مفهوم مستوى الطموح بالعديد من المفاهيم الايجابية , حيث اشارت دراسة (العتيبي والعزيزي , 2016) الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين كل من مستوى الطموح والتوافق النفسي لدى مجموعة من طلبة الجامعة (العتيبي و العزيزي، 2016، صفحة 22) واشارت دراسة (الطيب ,2019) الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين كل من مستوى الطموح وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة الجامعة (الطيب، 2019، صفحة 161) كما اشارت دراسة (بنية , 2020) الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين كل من السعادة النفسية ومستوى الطموح لدى عينة اخرى من الطلبة الجامعيين (بنية، 2020، صفحة 251) ومن خلال ماتقدم عرضه عن اهمية وحيوية دراسة متغير مستوى الطموح سعت الباحثة الى تناول دراسته لدى طلبة الجامعة المستنصرية.

ويمكن بلورة اهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية :

1- تناول الدراسة شريحة مهمة من المجتمع وهم طلبة الجامعة .

2- اهمية دراسة مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة على المستوى العلمي والتربوي .

3- اهمية الدراسة من خلال ما تقدمه من معلومات وابعاد عن الظاهرة المدروسة .

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على :

اولا : مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة

ثانيا : التعرف على دلالة الفروق لمستوى الطموح تبعا لمتغير النوع (ذكور – اناث)

رابعاً: حدود البحث

يتضمن حدود البحث الحالي طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2023 – 2024) للدراسات الصباحية من (الذكور – والاناث) ، للتخصص (الانساني) .

خامساً: تحديد المصطلحات

مستوى الطموح (Level of Aspiration):

عرفه ليفين Kurt Levin 1944 : (بانه عملية خلق الفرد اهداف جديدة عند شعوره بحالة من الرضا والاعتزاز بالذات , فيسعى الى الاحساس بهذا الشعور المرضي من خلال تحقيق اهدافه المرتبة بحسب اولوياته ومدى صعوبة تلك الاهداف (الغريب :1999, 229)

التعريف النظري :

ستتبنى الباحثة تعريف (ليفين Kurt Levin 1944) كونها اعتمدت نظريته في اعداد المقياس 0

التعريف الإجرائي :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الاجابة على فقرات مقياس مستوى الطموح المعد لأغراض البحث الحالي

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

اولاً: الاطار النظري

يعد الطموح من المفاهيم وثيقة الصلة بالنظرة التفاؤلية للفرد المرتبطة بالمستقبل , من خلال ادراكه لذاته و قدراته وامكانياته الشخصية , كما يتجسد مفهوم الطموح بمستوى الاهداف التي يرسمها الفرد لذاته ويسعى الى تحقيقها , وهو بمثابة قوة دافعة للطلبة للوصول الى اعلى درجات التفوق , كما يعد احدى العوامل الهامة والمميزة للشخصية , فالافراد مرتفعي مستوى الطموح يتصفون بقوة الشخصية والقدرة على الاصرار وتحدي المصاعب , ويتبلور مستوى الطموح من خلال الحد الاقصى للأداء المتوقع من الفرد ضمن مظاهر النمو المتعددة ومستوى القدرات الذاتية والظروف الاجتماعية , ومما يجدر الاشارة اليه ان مستوى الطموح قد يكون واقعيا اذا كان ضمن القدرات والظروف المناسبة لها , او قد يكون غير واقعي اذ ما كان مرتفعا ومبالغ به ضمن ظروف وقدرات غير متكافئة (محمد، 2007، صفحة 9) ويشير كل من (نيميك واخرون 2009) الى ان الطموح ينقسم الى نوعين وهما :

الطموح الداخلي : ويعبر عن مدى النمو الموروث الذي يؤدي الى اشباع الحاجات النفسية الاساسية الثلاث وهي (الاستقلال , الكفاءة , الانتماء) والنوع الثاني هو الطموح الخارجي : ويتمثل بالسعي وراء الاهداف كوسيلة لا ترتبط بشكل مباشر باشباع الحاجات الاساسية (Niemiec , 2009, p. 261) ويعد الطموح احد اهم المفاهيم التي ادت الى التطور المتسارع الذي يعيشه العالم في الاونة الاخيرة , فهو الدافع الموجه لأستنفار الهمم وترتيب الافكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحلة الى اخرى اكثر حداثة , وما دام الطموح موجود ومتجدد لدى الانسان فلا يوجد سقف للتطور والتقدم العلمي والحضاري , وذلك الان الطموح من اهم العوامل المهمة والمؤثرة فيما يصدر عند الافراد من افكار ونشاط , ويقاس مستوى تقدم الدول بما يمتلك افرادها من طموح , ويعد مستوى الطموح من اهم الثوابت التي يتميز بها فرد عن اخر , ويتأثر مستوى الطموح كثابت بالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية , وهو ما يتطلع الى انجازه وتحقيقه من اهداف ذات مستوى محدد في جوانب حياته المختلفة اسريا واجتماعيا واكاديميا ومهنيا , ويكون ويكون للخبرات المكتسبة في حياة الفرد دورا في تحديد مستوى هذا الهدف (حسان ، 2005، صفحة 79) وقد تناول سارفي (Sawrey 1964) مفهوم مستوى الطموح من خلال عرضة لنتائج سلسلة من الدراسات الموسعة والتي تلخصت في الاتي :

- ان تجربة النجاح المتكرر التي يمر بها الفرد عادتا ما تقود الى مستوى مرتفع من الطموح .
- قد يتولد احساس الفشل لدى الفرد كرد فعل تجني يأخذ شكل رفض تكوين مستويات طموح اضافية .
- كلما كانت المحاولة الناجحة للفرد ايجابية كلما عظم التزايد في مستوى طموح الفرد وكلما كانت المحاولة سلبية للفرد كلما عظم الانخفاض في مستوى الطموح (Sawrey , 1964, p. 329)

صفات الافراد ذوي الطموح المرتفع : هناك عدة سمات وخصائص تميز بين الاشخاص ذوي الطموح المرتفع عن سواهم منها :-

- الميل الى الكفاح والاجتهاد والنظرة التفاؤلية نحو الحياة
- القدرة على تحمل المسئولية , والاعتماد على الذات في انجاز المهام
- الميل نحو التفوق , ووضع الخطط المناسبة لتحقيق الاهداف
- السعي الدائم للوصول الى الافضل , وعدم الاستسلام للظروف الراهنة
- لا يقبل بالقليل ولا يقتنع بمبدأ الامر الواقع , ويعمل دائما على النهوض والصمود في وجه التحديات
- عدم الركون الى الحظ في السعي لتحقيق اهدافه , وايمانه بالقدرة على التغير
- لا يخشى خوض المغامرة والمنافسة ولا يخاف المجهول
- التحلي بالصبر , في تحمل الصعاب , ومعاودة جهوده في حال اصيب بتجربة فاشلة , وايمانه بأن المثابرة والجهد والتحدي كفيلان بالتغلب على المصاعب
- حب المنافسة والتحدي , والسعي للتغلب على العقبات (الحلبي ، 2000، صفحة 59)

النظرية المفسرة لمستوى الطموح (Level of Aspiration):

نظرية المجال لكيرت ليفين Kurt Levin 1944 : يرى (ليفين) عند تناوله لأثر القوى الدافعة في التكوين المعرفي للمجال ان هنالك عوامل عدة من شأنها ان تعمل كدافع للتعلم , وقد اجملها تحت مسمى مستوى الطموح الذي يعمل على خلق اهداف جديدة عند شعور الفرد بحالة من الرضى والاعتزاز بالذات, فيسعى الى الاحساس بهذا الشعور المرضي من خلال تحقيق اهدافه المرتبة بحسب اولوياته ومدى صعوبة تلك الاهداف (الغريب، 1990، صفحة 229) وتعد نظرية (ليفين) من النظريات الاولى والرائدة التي تناولت مفهوم مستوى الطموح بشكل مباشر من خلال الاعمال المتعددة التي اسهم بها ليفين في هذا المجال (عبد الفتاح ، 1972، صفحة 15) ويصف ليفين Kurt Levin نشوء الطموح لدى الفراد من خلال محاولاته البدائية والعشوائية المتكررة في مرحلة الطفولة برغبته بتخطي الصعوبات كمحاولته في الوقوف والمشي والحصول على ما يشاء بالاعتماد على ذاته , وهو بذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي , حيث انه يرى ان رغبة الطفل بعمل شيء ما بنفسه دون الاستعانة بأحد يعد مرحلة تسبق مرحلة الطموح لدى الشخص الناضج , فالفرق بين مستوى الطموح المبدئي ومستوى الطموح المتطور هو الاختلاف في درجته منذ الطفولة وصولا الى مرحلة النضج , وهنا يأتي دور التعزيز من البيئة المحيطة والذي يزيد من ثقة الفرد بذاته , فتتمايز هذه الثقة بتقدم العمر وتنعكس بدرجة ما يملكه الفرد من طموح .وعليه يرى (ليفين) بأن هناك عدة عوامل تعد كقوى دافعة تؤثر على مستوى طموح الفرد ومنها :

اولا – النضوج : فكلما كان الفرد اكثر نضجا كلما كانت لديه القدرة على تحقيق اهدافه من خلال استغلال الوسائل في تحقيق الغايات

ثانيا – الذكاء : يتأثر مستوى الطموح بما يمتلك الفرد من نسبة ذكاء , حيث يضع الافراد ذوي الذكاء المرتفع مستويات من الطموح تتفق مع ما يتاح لهم من فرص , ويسعون الى وضع الخطط المناسبة لتحقيق اهدافهم , على العكس من الافراد ذوي الذكاء المنخفض فعادتا ما يتأثرون بأهوائهم , حيث يقومون بوضع اهداف بعيدة يصعب عليهم تحقيقها , وذلك لعدم توافق قدراتهم مع تلك الاهداف , وعليه فالشخص الذي يتمتع بمستوى من الذكاء اكثر قدرة على فهم ذاته , والحكم على قدراته وميوله وما تتطلب الظروف المحيطة به من امكانيات , فيكون تفكيره اقرب الى الواقع وموازي لمستوى اقتداره (محارب، 1989، صفحة 105) .

ثالثا – خبرات النجاح والفشل : ان شعور الفرد بالكفاءة يرفع من مستوى الطموح لديه , وعلى العكس من ذلك فأن الشعور بعدم الكفاءة يعمل على خفض مستوى الطموح , ومفهوم الكفاءة لدى الفرد يبنى ويتشكل على اساس خبرات النجاح والفشل في حياته (عبد الفتاح، 1972، صفحة 19) .

رابعا – الثواب والعقاب : يرفع مبدأ الثواب المعنوي والمادي (الاجور , الحوافز , الترقيات) من مستوى طموح الافراد , ويعمل على تنظيم الفرد لنشاطه وتوجيهه نحو الهدف.

خامسا – المنافسة: عادتا ما تؤدي المنافسة بين الافراد الى رفع مستوى الطموح اذا اتصفت بالطابع الايجابي لها بعيدا عن الانانية والنزاعات .

سادسا – العوامل البيئة والاجتماعية : تؤثر البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد على مستوى طموحه , من خلال اكتسابه للمفاهيم والاطر المرجعية للجماعة التي ينتمي اليها , ويختلف هذا التأثير من فرد الى اخر بحسب قدراته الخاصة , كما تلعب الاسرة دور بارز في مستوى طموح ابنائها , فكلما كانت الاسرة اكثر استقرارا كلما زادت قدرتها على تعزيز مفهوم الطموح لديهم , من خلال الدعم المستمر والتوجيه والمساندة (ابو عودة، 2014، صفحة 53) .

سابعا – نظرة الفرد الى المستقبل : تؤثر نظرة الفرد الايجابية الى المستقبل وما يتوقع ان يحققه من الاهداف على مستوى ادائه , فالفرد الذي يمتد تفكيره وبصره الى مستقبل واعد يكون ادائه افضل من الفرد الذي ينظر الى المستقبل بشكل مظلم (سرحان، 1993، صفحة 114) .

الدراسات السابقة لمتغير (مستوى الطموح Level of Aspiration) :

دراسة بركات (2008) مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة , هدفت الدراسة الى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات النوع , التخصص , التحصيل الاكاديمي , وتكونت عينة الدراسة من (378) طالب وطالبة من طلبة الجامعة , وقد قام الباحث باعداد اداتا الدراسة وتم تطبيقها على العينة البحثية , وباستخدام الوسائل الاحصائية تبين تمتع العينة بمستوى عال من الطموح , وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين مفهوم الذات ومستوى الطموح , كما اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بشكل ايجابي بين متغيري الدراسة ودرجات الطلبة ذوي التحصيل الاكاديمي المرتفع , بينما لم تظهر فروق احصائية تعود لمتغيري النوع والتخصص (بركات ، 2008) .

دراسة حبيب (2014) قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة , هدفت الدراسة الى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من متغير قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة البصرة , تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة , طبق عليهم مقياس متبنى من قبل الباحث (مقياس الحياوي 2007) , وبعد معالجة البيانات بالوسائل الاحصائية المناسبة , تبين تمتع عينة البحث بدرجة عالية من مستوى الطموح , كما اسفرت نتيجة الدراسة عن وجود علاقة ضعيفة بين كل من قلق المستقبل ومستوى الطموح (حبيب، 2014، صفحة 305)

دراسة يونس (2014) : مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية , هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين مستوى طموح الطلبة في المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية وبعض المتغيرات منها المستوى التعليمي والاقتصادي للولدين , والترتيب الميلادي , والنوع (ذكور – اناث) , وتكونت عينة الدراسة من (177) طالب وطالبة , طبق عليهم مقياس معد من قبل الباحثة , وبعد استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة اوضحت النتائج تمتع العينة بمستوى طموح جيد , كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الطموح تعود الى متغير النوع (ذكور – اناث) , وكذلك عدم تأثر مستوى الطموح لدى افراد العينة بالمستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين , ولم يكن لمتغير التسلسل الميلادي للطالب بالنسبة الى اخوته دلالة احصائية تؤثر في مستوى طموحه (يونس ، 2014) .

الفصل الثالـــث

منهجية البحث واجراءاته

يتحدد المنهج البحثي على وفق مشكلة واهداف البحث التي يسعى الى تحقيقها , وبما ان الهدف من البحث الحالي التعرف على مستوى طموح الطلبة الجامعيين , فان المنهج الملائم هو المنهج الوصفي , الذي يهدف الى وصف وفهم الظاهرة بشكل اعمق , من خلال التشخيص العلمي الدقيق لها , والتبصر بها كميا برموز لغوية ورياضية (داود و عبد الرحمن، 1990، صفحة 163) كما ويتضمن هذا الفصل الاجراءات التي اعتمدتها الباحثة لتحقيق غايات واهداف البحث , وتتمثل بتحديد مجتمع البحث وعينته , والخطوات التي اعتمدتها الباحثة في اعداد اداة البحث (مقياس مستوى الطموح) بدا من صياغة الفقرات وتحديدها مرور بخطوات التعرف على مؤشرات الصدق والثبات والوسائل الاحصائية التي تم استخدامها للوصول للنتائج , وفي ما يلي عرض تفصيلي لتلك الاجراءات .

مجتمع البحث Population of Research

يتضمن مجتمع الدراسة الحالية طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية للدراسة الصباحية من الاقسام الانسانية في محافظة بغداد والبالغ عددهم (3736) للعام الدراسي (2023-2024) , موزعين على (6) اقسام , وجدول رقم (1) يوضح ذلك

جدول (1)

اعداد وخصائص مجتمع البحث

القسم	العدد الكلي	المجموع
علوم القران والتربية الاسلامية	361	3736
اللغة العربية	1328	
الجغرافية	740	
العلوم التربوية والنفسية	259	
الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	385	
التاريخ	663	

عينة البحث :

بعد تحديد مجتمع الدراسة قامت الباحثة بسحب عينة البحث التحليلية بالطريقة الطبقية العشوائية بواقع (120) طالب وطالبة (60) ذكور و(60) اناث من الاقسام الانسانية كما في الجدول رقم (2) .

جدول (2)

عينة البحث

القسم	ذكور	اناث	مجموع
علوم القران والتربية الاسلامية	10	10	20
اللغة العربية	10	10	20
الجغرافية	10	10	20
العلوم التربوية والنفسية	10	10	20
الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	10	10	20
التاريخ	10	10	20
	60	60	120

ثالثا : اداة البحث :

لتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بأعداد مقياس مستوى الطموح وفق الاطار النظري المتبنى , حيث اعتمدت نظرية (ليفين Kurt Levin 1944) في تحديد المفهوم , كما قامت بالاطلاع على مقايس سابقة تناولت مفهوم مستوى الطموح مثل مقياس (الجباري 2007) ومقياس (ابو عودة 2014) , وتكون المقياس من (20) فقرة واعتمدت الباحثة طريقة (Liket) في صياغة فقرات المقياس وتحديد بدائل الاجابة , لكونها طريقة سهلة وعملية في البناء والتصحيح , واعتمدت الباحثة بدائل الاجابة الخماسية في الاجابة على فقرات المقياس (تنطبق علي دائما , تنطبق علي غالبا , تنطبق علي احيانا , تنطبق علي نادرا , لا تنطبق علي) على وفق الدرجات التالية (5-4-3-2-1) على التوالي للدرجات الايجابية , والعكس من ذلك للفقرات السلبية , وروعي عند صياغة الفقرات دقة الصياغة ووضوحها , وتجنب نفي النفي , وان تقيس كل فقرة فكرة واحدة فقط 0

صلاحية الفقرات :

لغرض التأكد من صلاحية فقرات مقياس (مستوى الطموح) تم عرض اداة البحث بصيغتها الاولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في ميدان التربية وعلم النفس, وقد اعتمدت الباحثة نسبة (80 %) من اراء المحكمين معيارا لقبول الفقرة , وبعد الاخذ باراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات المقياس , تبين ان الفقرات تجاوزت تلك النسبة , وعليه تم الابقاء عليها جميعا مع اجراء بعض التعديلات البسيطة , وتم الاتفاق على ان الميزان المناسب هو الميزان الخماسي , وذلك الانه يمنح المستجيب حرية اكبر للتعبير عن متغير الدراسة وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

أراء المحكمين والخبراء لمدى صلاحية فقرات مقياس مستوى الطموح

تسلسل الفقرات	العدد	الموافقون		المعارضون		قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة 0,05
		العدد	النسبة المؤوية	العدد	النسبة المؤوية	المحسوبة	الجدولية	
1، 2، 4, 5، 6،11، 10، 12, 14, 15، 16، 17, 18، 20	14	12	%100	0	% 0	12	3,84	دالة
3, 7, 8 , 9، 13, 19,	6	11	%91	1	% 9	8,32		دالة

وضوح التعليمات والفقرات واحتساب الوقت :

لمعرفة مدى وضوح تعليمات المقياس والفقرات , ووقت الاجابة المناسب للطلبة , قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية تكونت من (20) طالب وطالبة , من طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية , اذ يعد من المهم والضروري التحقق من مدى فهم العينة للتعليمات ومعرفة مدى وضوحها (فرج، 1980، صفحة 160) , وقد وضحت الباحثة التعليمات للطلبة في الاجابة على مقياس (مستوى الطموح) واعطي لهم مثال توضيحي يبين للمستجيب كيفية الاجابة على الفقرات , وذلك عن طريق اختيار البديل المناسب , واشارت اليهم ان الدراسة معدة الاغراض البحث العلمي , وقد تبين من خلال مراجعة نتائج عينة التطبيق الاستطلاعي ان فقرات المقياسين كانت واضحة ومفهومة , وان الوقت المستغرق للأجابة تراوح من (15–20) دقيقة , وعلى هذا الاساس تم التأكد من فهم ووضوح فقرات المقياس .

طريقة تصحيح المقياس :

احتسبت درجة مقياس مستوى الطموح لدى افراد العينة , عن طريق جمع درجات المستجيبين على فقرات المقياس , فقد حددت اوزان تتراوح ما بين (5–1) درجة لكل فقرة , وعلى حسب البديل المناسب التي يختاره المستجيب , على وفق التدرج الخماسي , حيث اعطي (5) درجات للبديل تنطبق علي دائما , (4) درجات للبديل تنطبق علي غالبا , و (3) درجات للبديل تنطبق علي احيانا , (2) درجات للبديل تنطبق علي نادرا , ودرجة واحدة للبديل لا تنطبق على , وبهذا تتراوح درجات المقياس من (20–100) , وتمثل الدرجة العليا مدى امتلاك الطالب او الطالبة لخصائص مفهوم (مستوى الطموح) , وعلى العكس من ذلك للدرجات الدنيا 0

تحليل الفقرات احصائيا :

يعد التحليل الاحصائي لفقرات المقياس خطوة اساسية ومهمة في بنائه , وذلك الانه يكشف مدى قدرة الفقرات في قياس ما اعدت من اجله , وبالتالي اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة والمناسبة (Ebel ,R, 1972, p. 406) .

القوة التمييزية (المجموعتان المتطرفتان) :

تعد القوة التميزية لفقرات المقياس احدى اهم الخصائص السيكومترية التي يمكن الاعتماد عليها في تقويم كفاءة وجودة الفقرات في قياس السمة المراد قياسها , وذلك لانها تميز بين الافراد الحاصلين على درجات عليا في السمة , والافراد الذين يحصلون على درجات منخفضة , والهدف من هذه الخطوة هو الابقاء على الفقرات ذات التمييز المرتفع (احمد ، 1981، صفحة 258) , وقد اعتمدت الباحثة اسلوب العينتين المتطرفتين وعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي .

اولا: اسلوب العينتين المتطرفتين :

بعد تفريغ البيانات وترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها المفحوصين تنازليا , قامت الباحثة باختيار (27%) من الدرجات العليا , (27%) من الدرجات الدنيا , والبالغ عددها (64) استمارة من المجموع الكلي للعينة البالغ (120) طالب وطالبة , تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الدرجات العليا والدرجات الدنيا للمقياس , باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة , حيث تبين ان جميع فقرات مقياس مستوى الطموح كانت مميزة , لأنها حصلت على قيمة تائية محسوبة اكبر من القيمة الجدولية (2,00) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (62) , لذلك تم الابقاء عليها جميعا , وبذلك اصبح المقياس مكون من (20) فقرة , والجدول رقم (4) يوضح ذلك 0

جدول (4)

دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين العليا والدنيا لفقرات مقياس مستوى الطموح

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة 0,05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4,71	0,52	3,53	0,98	6,03	دالة
2	4,93	0,25	3,52	0,92	8,39	دالة
3	4,31	1,11	3,56	0,91	2,93	دالة
4	4,50	0,84	3,44	1,07	4,40	دالة
5	4,71	0,52	3,81	1,14	4,06	دالة
6	4,50	0,57	3,19	1,17	5,68	دالة
7	4,27	0,81	3,56	1,10	2,96	دالة
8	4,15	0,88	3,18	1,22	3,62	دالة
9	4,78	0,49	3,93	0,76	5,20	دالة
10	4,53	0,72	3,87	0,61	3,94	دالة
11	4,65	0,48	3,43	1,16	5,47	دالة
12	4,75	0,51	3,09	1,20	7,18	دالة
13	4,50	0,95	3,56	0,94	3,95	دالة
14	4,39	0,56	3,72	0,99	3,41	دالة
15	4,51	0,62	3,42	1,36	4,24	دالة
16	4,56	0,56	3,66	1,18	3,91	دالة
17	4,75	0,51	3,75	0,98	5,12	دالة
18	4,71	0,63	4,21	0,90	2,56	دالة
19	4,91	0,30	4,14	0,91	4,63	دالة
20	4,53	0,80	4,21	0,87	2,94	دالة

ثانيا : علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

يعد صدق الفقرات مؤشرا على قدرة كل فقرة قياس السمة او الخاصية التي تقيسها باقي الفقرات في المقياس , من خلال ارتباطها بمحك خارجي او داخلي , وافضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasl , A, 1976, p. 211) ولتحقيق هذا الاجراء قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Coefficient Correlation Person) , واظهرت النتائج ان معاملات الارتباط

لجميع الفقرات دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0,098) ومستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (118) , وجدول رقم (5) يوضح ذلك .

جدول (5)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح

تسلسل الفقرة	قيمة معامل الارتباط	تسلسل الفقرة	قيمة معامل الارتباط
1	0,56	11	0,45
2	0,58	12	0,58
3	0,29	13	0 , 43
4	0,41	14	0,51
5	0,38	15	0,47
6	0,50	16	0,34
7	0,46	17	0,57
8	0,44	18	0,35
9	0,41	19	0,48
10	0,29	20	0,27

مؤشرات صدق وثبات المقياس :

اولا : الصدق : تحققت الباحثة من صدق مقياس مستوى الطموح من خلال نوعين من الصدق هما

اولا : الصدق الظاهري يعبر هذا النوع من الصدق عن وضوح الفقرات وكفاءتها وملاءمتها للهدف المراد قياسه , وعن دقة تعليمات المقياس وموضوعيتها , وملاءمتها للهدف الذي وضعت من اجله (الامام ، 1990، صفحة 130) , وقد تحقق الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضة على مجموعة من الخبراء والمختصين في ميدان علم النفس كما ذكر انفا في صلاحية الفقرات , وقد اعتمدت الباحثة نوعا اخرا للصدق وهو صدق البناء 0

ثانيا : مؤشرات صدق البناء ويقصد به مدى قدرة المقياس على قياس الظاهرة او السمة المراد قياسها , على وفق الاطار النظري , وقد تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من درجات المقياس والدرجة الكلية له , والتي تعد مؤشرا عن صدق الاختبار , وعلى هذا الاساس تم الابقاء على الفقرات ذات الدلالة الاحصائية المرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس (Anstasi,1976;154) وعلى هذا الاساس يعد المقياس صادقا بنائيا على وفق هذا المؤشر 0

مؤشرات صدق المقياس :

أ – **طريقة اعادة الاختبار (Test– Restest Method) :** تتطلب هذه الطريقة من الباحث اعادة الاختبار على مجموعة من الطلبة في فترتين زمنيتين مختلفتين , من خلال اعتماد فارق زمني على تطبيق الاختبار , من ثم ايجاد معامل الارتباط بينهما (ملحم، 2009، صفحة 257) لذا قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة من الطلبة تبلغ (25) طالب وطالبة , وبعد (14) يوم قامت الباحثة بأعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها , وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم الوصول الى معامل الثبات البالغ (0,86) درجة لمقياس مستوى الطموح, وهو معامل ارتباط جيد يمكن الاعتماد عليه 0

ب – طريقة الفا كرونباخ (Cronbach Alpha) : تعد هذه الطريقة من اكثر المعادلات شيوعا في حساب معامل الثبات وذلك لأنها تبين قوة الارتباط بين فقرات المقياس , فضلا عن انها تعطي دليلا على دقة المقياس وتسمى ايضا (معامل الاتساق الداخلي) (عودة والخليلي ، 1988، صفحة 355) , وتعتمد هذه الطريقة على الانحراف المعياري للمقياس وللفقرات المفردة , ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق معادلة الفا كرونباخ على درجات الطلبة من افراد عينة البحث والبالغ عددهم (120) طالبا وطالبة , حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0,78) وهما معامل ثبات جيدة , يمكن الاعتماد عليه

التطبيق النهائي :

بعد التأكد من صدق وثبات مقياس (مستوى الطموح) , قامت الباحثة بتوزيع المقياس على عينة البحث البالغ عددها (120) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية للتخصص الانساني, والتي اختيرت بنفس الطريقة التي تم بها اختيار عينة التحليل الاحصائي, بعد التاكد من فهم الطلاب لتعليمات المقياس , وبيان اهمية الاجابة بشكل دقيق , وان دقة الاجابات لها اهمية في نجاح المقياس المعد والمخصص للأغراض العلمية .

الوسائل الاحصائية :

تمت معالجة بيانات البحث الحالي باستخدام الحقيبة الاحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية (SPSS) وكما موضح فيما يلي

1- مربع كاي : لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية الاراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس (مستوى الطموح)
2- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لا ستخراج القوة التميزية لفقرات مقياس مستوى الطموح
3- معامل ارتباط بيرسون الايجاد العلاقة الارتباطية بين كل من علاقة الفقرة بالدرجة الكلية , وايجاد الثبات بطريقة اعادة الاختبار .
4- معامل الفا كرونباخ الايجاد ثبات المقياس .
5- الاختبار التائي لعينة واحدة , الايجاد دلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس مستوى الطموح

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث ومناقشتها : يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت اليها الباحثة , على وفق الاهداف المحددة في الفصل الاول , ومن ثم تفسيرها ومناقشتها في ضوء النظرية المتبناة والدراسات السابقة , والوصول الى مجموعة من الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات.

الهدف الاول : تعرف مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة

لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات افراد العينة البالغ عددهم (120) طالب وطالبة , و بلغ (82,00) درجة, بأنحراف معياري (7,57) , ولاختبار الدلالة الاحصائية للفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي البالغ (60,00) درجة, استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة , وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة البالغة (33,28) بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,98) تبين انها دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (119) كما مبين في الجدول رقم (6)

جدول (6)

القيمة التائية لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس مستوى الطموح

المتغير	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة	النتيجة
						المحسوبة	الجدولية		
مستوى الطموح	120	82,00	7,57	60,00	119	33,28	1,98	0.05	دالة

ويتضح من الجدول (6) ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية , اي ان الفروق ذات دلالة احصائية , وانها حقيقية في المجتمع الاصلي الذي سحبت منه العينه , ولا يمكن عزوها الى عامل الصدفة , وتفسيرا للنتائج الاحصائية فان طلبة الجامعة يتسمون بمستوى عال من الطموح , ووفقا لمنطلقات نظرية (**ليفين Kurt Levin1944**) , فانهم مدركون لحدود قدراتهم ولديهم الرغبة في تحقيق اهدافهم وتحقيق النجاح الاكاديمي , وتفسر الباحثة هذه النتيجة الى صقل شخصية طلبة الجامعة من خلال مواجهتهم للتحديات العديدة الاكاديمية والاجتماعية وحتى المادية خلال فترات الدراسة , كما يعكس مستوى الطموح المرتفع رغبة الطلبة في التميز وتحقيق النجاح والرغبة في تحسين اوضاعهم الاقتصادية ومكانتهم الاجتماعية وتطلعاتهم المهنية , وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (بركات , 2008) و (حبيب 2014) ودراسة (يونس , 2014) 0

الهدف الثاني : التعرف على مستوى الطموح وفقا لمتغير النوع (ذكور – اناث) .

لمعرفة دلالة الفروق بين درجات الذكو والاناث لمتغير مستوى الطموح قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين , وبعد المعالجة الاحصائية اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا لمتغير مستوى الطموح تابعة لمتغير النوع (ذكور – اناث) , وجدول (7) يوضح ذلك .

جدول (7)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق في مستوى الطموح وفقا لمتغير النوع (ذكور – اناث) .

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة الزائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الذكور	60	72,12	8,27	58	1,67	1,98	0,05
الإناث	60	70,68	8,84	58			

ومن خلال النتائج المستخلصة في الدول رقم (10) نلاحظ عدم وجود فروق فروق دالة احصائيا تعود الى متغير النوع (ذكور – اناث) في مستوى الطموح لدى الطلبة , وتفسر الباحثة هذه النتيجة الى ان الطلبة يعيشون في بيئة اجتماعية واحدة , ويشتركون في تلقي التعلم الجامعي بشكل مختلط , ويتشاركون في توجههم الايجابي نحو المستقبل , والرغبة في تحقيق طموحاتهم , وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (بركات 2008) ودراسة (يونس 2014) بينما لم تتطرق دراسة حبيب الى معرفة الفروق العائدة الى النوع .

التوصيات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها توصي الباحثة ببعض التوصيات وكما يأتي :

1- العمل على رفع مستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين من خلال , من خلال وسائل الاعلام , والبرامج الارشادية 0
2- اتباع اساليب ايجابية ضمن التنشئة الاسرية والاكاديمية 0
3- تفعيل دور ورش وندوات التعليم المستمر لحث الطلبة المستمر على رفع مستوى طموحهم 0
4- الاستفادة من مقياس مستوى الطموح المعد من قبل الباحثة في المجالات التربوية والتعليمية الاخرى 0

المقترحات :

1- اجراء دراسات عن مستوى الطموح وربطها بمتغيرات اخرى مثل التفكير التفاؤلي , تقدير الذات 0
2- اجراء دراسات اخرى لمتغير مستوى الطموح على عينات مختلفة , مثل معلمين المدارس , وموظفين وزارة التربية والتعليم 0

المصادر والمراجع :

Anastasl , A. (1976). *Psyhological Testing New York Macmilian* .
Deci , E., & Ryan, R. (1985).
Ebel ,R. (1972). *Eassentials of Eduational Measurement New Jersey Prentice.*
Niemiec , C. (2009). *the path taken ;consequences of attaining intrinsic and extinsic aspirations in post-c0llege life .journal of research in personality.*
Sawrey , J. (1964). *Educational Psychology .Boston .Allyn and Bacon .INC.*
Stemberg , R. (2002). *The creativity conundrum , New York : Psychology press.*
اسعد فاخر حبيب. (2014). *قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة* . البصرة، العراق: مجلة ابحاث البصرة للعلوم الانسانية , المجلد 39, العدد4.
العمر الغريب. (1990). *التعلم دراسة نفسية وتفسيرية*. القاهرة، مصر: دار الحديث القاهرة.
توفيق بشير. (2005). دراسة مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيراتفي ضوء الثقافة السائدة لدة طلبة الجامعة الاسلامية في جامعة غزة , رسالة ماجستير غير منشوة. فلسطين: كلية التربية , الجامة الاسلامية.
توفيق محمد توفيق شبير. (2005). *دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الاسلامية في غزة , رسالة ماجستير غير منشورة*. فلسطين، فلسطين: الجامعة الاسلامية , كلية التربية.
حسيب محمد. (2007). *القلق التنافسي كدالة تفاعلية وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية* . القاهرة، مصر: مجلة كلية التربية , جامعة عين شمس.
حسين احمد حسان . (2005). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعية الطموحوالرضا عن الحياة والانجاز الاكاديمي لدى طلبة الجامعة . القاهرة، مصر: كلية التربية جامعة عين شمس .
حسين حسن ابو عودة. (2014). *الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح واتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الاساسي , رسالة ماجستير غير منشورة* . غزة، فلسطين : كلية التربية , الجامعة الاسلامية .
حنان خليل الحلبي . (2000). *مستوى الطموح ودوره في العلاقات الاجتماعية , رسالة ماجستير غير منشورة* . سوريا: جامعة دمشق .
خليل ابراهيم عودة والخليلي . (1988). *الاحصاء للبحوث التربوية والعلوم الاحصائية*. عمان، الاردن: دار الفكر للنشر.
رشا الناظور. (2008). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية , رسالة ماجستير غير منشورة. سوريا: كلية التربية , جامعة دمشق.
زياد بركات . (2008). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة، 2*، الصفحات 1-32.
سامي محمود ملحم. (2009). *اساسيات علم النفس* (المجلد ط1). عمان، الاردن: دار الفكر.
سيد محمدي صميدة حسن . (2012). طنطا، مصر: دار المنظومة للنشر.
صفوت فرج. (1980). *القياس النفسي* . القاهرة , مصر: دار الفكر العربي.
صلاح احمد محارب. (1989). *سيكولوجيا التوافق النفسي ومستوى الطموح*. الرباط، المغرب: دار الامانة.
عالية الطيب. (2019). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الجوف . السعودية: مجلة الجامعة الاسلامية للدراساتالتربوية والنفسية , كلية التربية , جامعة الجوف .
عزيز حنا داود، و انور حسين عبد الرحمن. (1990). *مناهج البحث التربوي*. بغداد، العراق: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي , جامعة بغداد.
غالب المشيخي . (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف , رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة، السعودية: جامعة ام القرى.
غزل احمد يونس . (2014). مستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب الثالث الثنوي في مدينة اللاذقية. *36*.
كاميليا عبد الفتاح. (1972). *مستوى الطموح والشخصية*. القاهرة، مصر: دار النهظة للطباعة والنشر.
كاميليا عبد الفتاح . (1984). *مستوى الطموح والشخصية* (المجلد ط 2). لبنان: دار النهضة العربية.
كميليا عبد الفتاح . (1990). *دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية* (المجلد ط3). القاهرة، مصر: نهضة مصر للنشروالتوزيع.
محمد العتيبي، و عيسى العزيزي. (2016). مستوى الطموح وعلاقته بالتوافق النفسيلدى عينة من طلاب جامعة الشقراء. السعودية: المجلة الدولية المتخصصة.
محمود عبد السلام احمد . (1981). *القياس التربوي والنفسي* (المجلد المجلد الاول). القاهرة ، مصر: مكتبة النهضة المصرية .

محي الدين توق ، و عبد الرحمن عدس. (1984). *اساسيات علم النفس التربوي* (المجلد ط1). انكلترا، برطانيا: دار جون واليلي وابناءه.
مريم خالد طه اللبان. (2021). الاسهام النسبي لاستراتيجيات المواجهة في التنبؤ بمستوى الطموح لدى طلاب الجامعة. مصر: كلية التربية , جامعة حلوان.
مصطفى محمود الامام . (1990). *التقويم والقياس*. بغداد، العراق : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي , جامعة بغداد.
ممدوح بنية. (2020). السعادة النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعةالاردنية المتوقع تخرجهم . الاردن: مجلة الجامعة الاسلامة للدراسات التربوية والنفسية , كلية التربية , الجامعة الاردنية .
نظيمة احمد سرحان. (1993). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للاخصائيين الاجتماعيين.

الملاحق

ملحق رقم (1)

ت	الفقرة	تنطبق علي دائما	تنطبق على غالبا	تنطبق علي احيانا	تنطبق على نادرا	لا تنطبق على ابدا
1	اتجنب خوض تجارب فاشلة					
2	اغامر الاشباع طموحي الشخصي					
3	اطور مهاراتي بشكل دائم					
4	اسعى دائما الى توليد افكار جديدة					
5	احب خوض المنافسة والسباقات					
6	تعزيز الاخرين يزيد من طموحي					
7	اسعى الى مستقبل افضل					
8	اميل الى كل ما هو جديد					
9	ثقتي قوية بنفسي حتى في اوقات الفشل والاحباط					
10	اتحلا بالصبر لتحقيق احلامي					
11	اسعى الى تحسين حياتي بكافة جوانبها					
12	انظر الى الحياة بتفائل					
13	اعيش يومي ولا افكر بالغد					
14	استثمر كل امكانياتي لتحقيق احلامي					
15	تروق لي المهام والاهداف الصعبة					
16	اسعى الى اقامة علاقات متجددة					
17	ادير الوقت بكفاءة واستثمار					
18	اميل الى التجديد والحداثة					
19	تجارب الفشل لا تقلل عزيمتي					
20	اقدر ذاتي واعتز بها					

مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر

ا.م.د. عبدالرقيب عبده حزام الشميري

كلية التربية ، جامعة إب: الجمهورية اليمنية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصرفي ضوء متغيرات (الجنس، العمر، البلد، عدد سنوات الإقامة في مصر)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (251) طفلاً وطفلة من الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر اختيروا بالطريقة المتيسرة، وتم استخدام مقياس الصحة النفسية ("MHI-18" Mental Health Inventory- 18). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوىالصحة النفسية على جميع أبعاد المقياس جاء متوسطًا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى القلق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في بقية أبعاد المقياس (الاكتئاب، التحكم بالسلوك، التأثير الإيجابي)،وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير العمر، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغيري الجنسية، ومدة الإقامة على أبعاد القلق، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي، ووجود فروق دالة إحصائيًا على بعد الاكتئاب لصالح الأطفال اليمنيين مقارنة بالأطفال السوريين، ولصالح مدة الإقامة (2- 4) سنوات مقارنة بمدة الإقامة أكثر من 4 سنوات.

الكلمات المفتاحية : الصحة النفسية , لدى الأطفال

Abstract

The current study aimed to identify the level of mental health among Yemeni, Syrian, and Sudanese refugee children in Egypt in light of the variables (gender, age, country, number of years of residence in Egypt). The study relied on the descriptive analytical approach, and the study sample consisted of (251) male and female children from Yemeni, Syrian, and Sudanese refugee children in Egypt were selected using the available method, and the Mental Health Inventory-18 (MHI-18) scale was used.The results of the study showed that the level of mental health on all dimensions of the scale was average. The results also indicated that there were statistically significant differences between males and females in the level of anxiety in favor of females, and that there were no statistically significant differences in the rest of the dimensions of the scale (depression, behavioral control, positive affect). There are no statistically significant differences in the level of mental health attributable to the age variable, in addition to the absence of statistically significant differences in the level of mental health attributable to the variables of nationality and length of residence on the dimensions of anxiety, behavior control, and positive affect, and the presence of statistically significant differences on the depression dimension in favor of Yemeni children compared to Syrian children, and in favor of the length of residence. (2-4) years compared to the length of residence of more than 4 years.

مقدمة:

شهد العالم العربي في عام ٢٠١١ قيام العديد من الثورات والانتفاضات الشعبية فيما سمي حينها بـ (الربيع العربي)، وقد أدى الصراع الدائر في بعض البلدان العربية إلى أوضاع مأساوية نتج عنه ظهور موجات كبيرة من النازحين داخليًا، أو اللاجئين إلى عدد من دول العالم للهروب من تلك الأوضاع السيئة، والاستقرار والبحث عن الأمان الذي افتقدوه داخل بلدانهم.

وتستضيف مصر أكثر من ٢٧٠٠٠٠ شخصًا من طالبي اللجوء المسجلين واللاجئين من (65) دولة مختلفة، غالبيتهم من سوريا تليها السودان وجنوب السودان وإريتريا وإثيوبيا واليمن والصومال.

ويعد اللجوء من أهم مصادر الضغوط النفسية والاضطرابات النفسية، كالقلق، والاكتئاب، والرهاب، واضطراب ما بعد الصدمة. فاللاجئ ينتقل من بيئة إلى أخرى تتصف بعدة متغيرات اجتماعية ونفسية غير مألوفة بالنسبة له، مما يؤدي إلى تطور الأعراض

النفسية والجسدية السلبية التي تؤثر على مسار حياته في بلد اللجوء، وقد يتعرض اللاجئون أثناء هجرتهم القسرية إلى بعض الأحداث المؤلمة والعنف، وغالبًا ما يعيشون تحت ظروف حياتية قاسية في بلد اللجوء، كما أن عملية إعادة التوطين في بلد جديد ينطوي عليه التعرض لضغوطات نفسيّة متعلقة بالتكيف (فرحان،٢٠١٨، ٣).

ويرى باتل (2008، 205) أن معظم اللاجئين سوف يتكيفون مع الضغط، ويجدون طريقة لطلب الدعم من الآخرين ولشغل أنفسهم بنشاطات معينة ولكن ينبغي أن نتوقع ظهور بعض ردود الفعل العاطفية ودلائل الاضطراب النفسي عند بعض الأشخاص. أما الأمراض النفسية الأكثر شيوعًا فهي الاكتئاب والضغط الناتج من صدمة، وقد يشكو الشخص عادة من صعوبة النوم والكوابيس والشعور بالخوف والتعب وفقدان الاهتمام بالنشاطات اليومية والشعور بالرغبة في الانتحار. ومن الأعراض الواردة والأقل شيوعًا أن يصبح بعض الأشخاص كثير الاضطراب ويتصرف بطريقة غريبة.

وقد بلغ عدد الأطفال واليافعين المتأثرين بالحروب في القرن الحادي والعشرين حداً مقلقاً، حيث أشارت GrassMachil في تقريرها لليونيسيف أن النزاعات العصرية تفتك بالأطفال خاصة لأنها "لا تفرق عملياً بين المقاتلين والمدنيين"، لقد شكلت نسبة الضحايا من الأطفال خلال العقدين الماضيين أكثر من (45٪)، وقُتِل أكثر من مليوني طفل، وأصيب عدد أكبر بجروح أو إعاقات فيما أُرْغِم حوالي (15) مليوناً على النزوح داخل بلدانهم أو اللجوء إلى بلدان أخرى (Liabre & Hadi,2008,p. 85).

وفي وضع مثل وضع الحرب قد يصبح الإنسان مهددًا عاجزًا عن أي عمل، وقد يشعر بفقدان السيطرة وعدم القدرة على تجنيد طاقاته الداخلية والخارجية للمواجهة، وفي هذه الحالة قد تتكون ردود فعل مختلفة وقد تؤدي إلى تراجع في الدراسة، بالإضافة إلى ظواهر عديدة منها: صعوبة التركيز، صعوبة التذكر، صعوبة في النوم، نوبات غضب، أحلام مزعجة، أفكار وهلوسات غير منطقية، الامتناع عن الذهاب إلى المدرسة، الامتناع عن المبادرات، إنزواء أو تعلق زائد، إحباط، مشاعر سلبية تجاه الذات، خوف زائد، شعور بالألم من التذمر والشكوى. وبشكل عام، فإن الخوف والقلق هي مشاعر طبيعية ترافقها صعوبات ومشاكل أخرى (الزين،2007، 22).

كما تجمع العديد من الدراسات على أن أثر الحروب على الأطفال يرتبط بوجود اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة، ونمو الاضطرابات النفسية، وارتفاع مستويات القلق، والاكتئاب، واضطرابات عضوية متعددة (مقدادي والمومني،2017، 4).

لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد خبرة اللجوء من أهم مصادر تطور الضغوط والاضطرابات النفسية؛ كالقلق والاكتئاب والرهاب، واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة؛ حيث إن اللاجئ ينتقل من مرحلة إلى مرحلة جديدة تتصف بعدة متغيرات بيئية واجتماعية ونفسية غير مألوفة له، مما يؤدي إلى تطوير أعراض نفسية وجسدية سلبية تؤثر على مسار حياته في بلد اللجوء، كما يتعرض اللاجئون لظروف معيشية صعبة، وقد يفتقر كثير منهم إلى القدرات المعرفية التي تمكنهم من استيعاب ما يتعرضون له من أخطار وخبرات مؤلمة مما يجعلهم فريسة سهلة للاضطرابات النفسية (المومني وعودات،٢٠٢٠، ٢٩٩).

وتشير الدراسات السابقة التي أجريت على اللاجئين في العديد من الدول إلى تعرض هؤلاء اللاجئين للعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية ومنها تدهور المجال الاجتماعي للاجئين، وظهور العنف وعدم التكيف، والشعور بالعجز النفسي، والقلق الحاد، واضطرابات الهوية الشخصية، والشعور بالاغتراب النفسي. وفيما يتعلق بالدراسات التي أجريت على الأطفال اللاجئين فقد توصلت هذه الدراسات إلى ظهور العديد من أعراض المشكلات والاضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية لدى هؤلاء الأطفال؛ كالخوف، والقلق الشديد، والحزن، وسرعة الغضب، وسرعة الإحساس بالضغط والتوتر، زيادة الالتصاق بالوالدين، النشاط المفرط، سلوك مشوش، الاكتئاب، التعب، اضطرابات النوم، رؤية الكوابيس (يحياوي وآخرين،٢٠١٨، ١١٥-١١٦).

وقد تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحث من خلال اطلاعه على أوضاع اللاجئين اليمنيين والسوريين والسودانيين عن قرب بحكم تواجد الباحث في مصر خلال إجراء هذه الدراسة بعد حصوله على منحة زمالة بحثية ممولة من صندوق إنقاذ العلماء بمعهد التربية الدولي، وبالتالي فالباحث على معرفة بما يعاني هؤلاء اللاجئين من ظروف إنسانية ومعيشية قاسية قد تنعكس سلبًا على صحتهم النفسية. وقد جاء اختيار الباحث لفئة الأطفال اللاجئين تحديدًا نظرًا لطبيعة تخصص الباحث في مجال الطفولة، ولأن فئة الأطفال من

أكثر الفئات العمرية تأثرًا بالحروب والأحداث الصادمة وتعرضًا للأمراض والاضطرابات النفسية، ناهيك عن قلة إن لم نقل انعدام الدراسات السابقة– في حدود علم الباحث– التي حاولت دراسة مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين مقارنة بنظرائهم من الأطفال السوريين والسودانيين.

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

– ما مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1– هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟

2– هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعاً لمتغير العمر (12–14 سنة، 15–17 سنة)؟

3– هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعاً لمتغير الجنسية (يمني– سوري– سوداني)؟

٤– هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعاً لمتغير مدة الإقامة (أقل من سنتين، سنتين– أربع سنوات، أكثر من أربع سنوات)؟

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1– تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتمثل في الصحة النفسية الذي يحتل مكانًا بارزًا في البحوث النفسية الإرشادية والعلاجية في العصر الحالي، وذلك لما للصحة النفسية والتوافق النفسي من أهمية كبيرة لنجاح الفرد في مختلف جوانب حياته لا سيما في عصر يتسم بالعديد من الصعوبات والتحديات.

2– كما تتمثل أهمية الدراسة في المرحلة العمرية التي يتناولها وهي مرحلة الطفولة وبداية مرحلة البلوغ والمراهقة حيث تعتبر هذه المرحلة العمرية أكثر أهمية لبناء حاضر ومستقبل المجتمعات والشعوب. ناهيك عن أن هذه الدراسة تسلط الضوء على شريحة هامة من شرائح المجتمع–ظهرت نتيجة الحروب والصراعات السياسية في العالم العربي– لم تلاق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين في العالم العربي بشكل عام وفي اليمن على وجه الخصوص وهي شريحة الأطفال اللاجئين.

3–تقدم هذه الدراسة إضافة معرفية جديدة للمكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة اليمنية على وجه الخصوص، من شأنها إثراء الجانب النظري حول الآثار السلبية الناتجة عن لجوء اليمنيين إلى بعض الدول على الصحة النفسية لدى أطفالهم.

4– ندرة وجود دراسات سابقة– على حد علم الباحث– تناولت الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين الأمر الذي يحقق لهذه الدراسة أصالة معرفية ويفتح المجال أمام الباحثين الآخرين للقيام بالمزيد من الأبحاث والدراسات في هذا المجال.

5– قد تفيد نتائج هذه الدراسة والتوصيات التي ستخرج بها الباحثين الآخرين للقيام بتطوير العديد من البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية التي تستهدف الأطفال اليمنيين اللاجئين بهدف تحسين مستوى الصحة النفسية والتوافق النفسي لديهم.

٦– كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة والتوصيات التي ستخرج بها في مساعدة الهيئات والمنظمات الإنسانية والحقوقية المعنية بشؤون الأطفال اللاجئين على تقديم المساعدات اللازمة للأطفال اليمنيين اللاجئين لما من شأنها التخفيف من مستوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها هؤلاء الأطفال وتحسين مستوى الصحة النفسية لديهم.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1– معرفة مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر.

2– معرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية لدىالأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين تبعاً لمتغير الجنس.

3–معرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعاً لمتغير العمر.

4- معرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعاً لمتغير الجنسية.

5-معرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعاً لمتغير مدة الإقامة.

فرضيات الدراسة: في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها يمكن صياغة الفرضيات التالية:

1-لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مستوى الصحة النفسي لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مستوى الصحة النفسي لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير العمر (12-14 سنة، 15-17 سنة).

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مستوى الصحة النفسية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنسية (يمني- سوداني- سوري).

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مستوى الصحة النفسي لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير مدة الإقامة (أقل من سنتين، سنتين- أربع سنوات، أكثر من أربع سنوات).

حدود الدراسة : تتحدد حدود الدراسة على النحو التالي:

- الحدود العلمية والموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على دراسة الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر، ومعرفة مدى اختلاف مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اللاجئين تبعاً لمتغيرات (الجنس- العمر- مدة الإقامة)، وذلك من خلال استخدام الباحث لمقياس الصحة النفسية("MHI-18 "Mental Health Inventory- 18) المستخدم في الدراسة الحالية.

- الحدود البشرية: وتتمثل بعينة من الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين مع أسرهم بسبب الحرب إلى جمهورية مصر العربية، من الذكور والإناث، ممن تتراوح أعمارهم بين (12 – 17) سنة.

- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2023/ 2024م، وتم التطبيق الميداني للدراسة خلال الفترة الواقعة بين (2023/9/18م) ولغاية (2023/11/8م).

- الحدود المكانية: وتتحدد بالمدارس التي يرتادها الأطفال اليمنيون والسوريون والسودانيون اللاجئون في مصر التابعة لإدارة التربية والتعليم في محافظتي القاهرة والجيزة.

مصطلحات الدراسة:

1- الصحة النفسية:

عرّف القوصي (1952، ٧) الصحة النفسية بأنها: "التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة، مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان، ومع الشعور الإيجابي بالسعادة والكفاية".

وعرّف زهران (2005، 9) الصحة النفسية بأنها: "حالة دائمة نسبيًا، يكون فيها الفرد متوافقًا نفسيًا وشخصيًا وانفعاليًا واجتماعيًا مع نفسه، ومع الآخرين، ويكون قادرًا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حدا ممكن، ويكون قادرًا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عاديًا بحيث يعيش بسلام".

2- الأطفال اللاجئين:

يعرَّف اللجوء لغةً أنه اسمًا مشتقًا من لجأ يقال لجأ إلى شيء أو مكان، ويقال لجأت إلى فلان أي استندت إليه واعتضدت به، أو لجأت من فلان أو عدلت عنه إلى غيره، وكأنه أشار إلى الخروج والانفراد، ويقال لجأ من قومًا أي انفرد عنهم وخرج عن زمرتهم إلى غيرهم فكأنه تحصن منهم ولجأ إلى شيء أي اضطر إليه.(ابن منظور،1994، 1/125)

ويعرّف اللجوء اصطلاحًا بأنه: منح الدول حماية في إقليمها لأشخاص من دول أخرى يفرون من اضطهاد أو من التهديد الخطير، ويشمل اللجوء عناصر متنوعة من بينها عدم الترحيب والسماح بالبقاء على إقليم دولة اللجوء، والمعايير الإنسانية للمعاملة (الأتربي،2021، 419).

وتعرف الأمم المتحدة اللاجئ بأنه: "الفرد الموجود خارج وطنه لخوفه المشروع من أن يكون مضطهدًا بسبب عرقه، أو دينه، أو جنسه، أو انتمائه إلى مجموعة اجتماعية خاصة، أو رأيه السياسي الخاص، والذي بفعل مثل هذا الخوف، لا يريد أو لا يستطيع الاستفادة من الحماية المتوافرة في وطنه، أو أنه الفرد الذي لا جنسية له ويقيم خارج بلد إقامته السابقة المعتادة بسبب مثل هذه العوامل وهذا الخوف، ولا يريد أو لا يستطيع العودة إليه" (باتل،2008، 204).

ويعرف الباحث الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في هذه الدراسة بأنهم: الأطفال الذين غادروا مع أسرهم بلدانهم الأصلية (اليمن وسوريا والسودان) ولجئوا إلى جمهورية مصر العربية طلباً للأمن والحماية، وذلك نتيجة للحرب وتصاعد أحداث العنف والنزاع المسلح الذي تمر به أوطانهم الملتحقين بالمدارس اليمنية والسورية والسودانية في محافظتي القاهرة والجيزة ممن تتراوح أعمارهم بين (12-17) سنة.

الإطار النظري:

1- تعريف الصحة النفسية:

يرى الداهري (2010، 25) أن أول من استعمل مصطلح الصحة النفسية هو العالم "أدولف ماير"، وقد استخدم هذا المصطلح ليشير إلى نمو السلوك الشخصي والاجتماعي نحو السوية وعلى الوقاية من الاضطرابات النفسية؛ فالصحة النفسية تعني تكيف الشخص مع العالم الخارجي المحيط به بطريقة تكفل له الشعور بالرضا كما تجعل الفرد قادرًا على مواجهة المشكلات المختلفة.

ويعرّف فهمي (1995، 18) علم الصحة النفسية بأنه: "علم الكيف أو التوافق النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها، وتقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له، بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية".

وتعرّف منظمة الصحة العالمية (2013) الصحة النفسية بأنها: "حالة من العافية يستطيع فيها كل شخص إدراك إمكاناته الخاصة والتكيف مع حالات التوتر العادية والعمل بشكل منتج ومفيد والإسهام في مجتمعه المحلي" (الهاشمية،2017، ٧).

ويعرّف عبدالخالق (2015، 30) الصحة النفسية بأنها: "حالة وجدانية معرفية مركبة، دائمة دوامًا نسبيًا، من الشعور بأن كل شيء على ما يرام، والشعور بالسعادة مع الذات ومع الآخرين، والشعور بالرضا، والطمأنينة، والأمن، وسلام العقل، والإقبال على الحياة، مع شعور بالنشاط، والقوة، والعافية، ويتحقق في هذه الحالة، درجة مرتفعة نسبيًا من التوافق النفسي، والتوافق الاجتماعي، مع علاقات اجتماعية راضية مرضية".

ويرى غراب (2015، 26) بأن الصحة النفسية حالة انفعالية سارة تحدث نتيجة لإشباع حاجات الفرد الفسيولوجية والسيكولوجية وينتج عنها شعور الفرد بالارتياح والسعادة والرضا والطمأنينة والأمن والوصول إلى درجة مناسبة من التكيف النفسي والاجتماعي مع القدرة على مواجهة المواقف والأزمات.

٢- أهداف الصحة النفسية:

تبرز الحاجة إلى الصحة النفسية لتحقيق الأهداف التالية (منصور،2014، 19):

١- تسعى إلى تمكين الفرد من الإحساس بالسعادة والسرور من خلال إشباع حاجاته الأساسية، وكما تهدف إلى الكشف عن إمكانات الفرد وقدراته وتوجيهها الوجهة الصحيحة حيث يمكن الإفادة منها، وإجراء تعديلات مختلفة والإفادة من الخبرات التي يمر بها.

٢- إحداث حالة من التوازن والانسجام بين مكونات الجهاز النفسي، بحيث لا يطغى جانب على آخر.

٣- إقامة توازن وانسجام بين الفرد بكل مقوماته والبيئة التي يعيش فيها الفرد ليكون متوائمًا مع الجماعة التي ينتمي إليها، ومنخرطًا في علاقات إنسانية متوازنة.

4- تؤكد الصحة النفسية على تمتع الفرد بالحياة، وتمكينه من مواجهة الإحباط والصراع في حياته من خلال إجراء تعديلات وتغيرات جوهرية في حياته.

٥- كما تهدف إلى توافق الفرد مع نفسه ومجتمعه.

3- مظاهر الصحة النفسية:

يصنف كفافي (2012) مظاهر الصحة النفسية إلى أربع مجموعات كما يلي (المومني وعودات،2020، 298):

1- الشعور بالارتياح مع الذات (التكيف النفسي).

2- الشعور بالارتياح مع الآخرين (التكيف الاجتماعي).

3- القدرة على مواجهة مطالب الحياة (حل المشكلات).

4- السلامة النفسية (الخلو من المرض).

وقد حدّد "فالانت" (Vailland,2003) ستة جوانب للصحة النفسية على النحو الآتي: (١) فوق المستوى،(2) علم النفس الإيجابي،(٣) النضج من وجهة نظر النمو الصحي للراشد،(4) الذكاء الوجداني أو الاجتماعي،(5) الهناء الشخصي، وهي حالة نفسية يمر بها الشخص ويجربها ذاتيًا، وتتسم بالسعادة، والرضا، والسرور،(6) الصمود، والمرونة، ومواجهة المشكلات، كما في التكيف الناجح، والاتزان الحيويHomeostasis(عبدالخالق،2016، 9).

ويرى الشميري (٢٠٢٢"أ"، 51- 52) أن من أهم مظاهر الصحة النفسية: السوية، التوافق، السعادة، التكامل، تحقيق الذات، مواجهة مطالب الحياة، الفاعلية، الكفاءة، الملاءمة، والمرونة.

وترى فهيم (2007، 17- 25) أن العوامل التي تساعد على توفير الصحة النفسية للطفل تتمثل فيما يلي:

الصحة الجيدة، الحب غير المشروط للطفل، إحساس الطفل بالأمن، علاقة الأبوين بالطفل، العلاقات الأسرية السليمة، الاختلاط بالمجتمع والأطفال الآخرين، القدوة الحسنة، تدريب الطفل على احترام القيم الأخلاقية والروحية، إشباع الحاجات النفسية للطفل، عدم تمييز طفل على آخر أو تفضيل الولد على البنت أو العكس، الجزاء والعقاب بطريقة سليمة، تحقيق الحب المتبادل بين أفراد الأسرة، غرس القيم الدينية في الأطفال، تجنّب التدخل في كل صغيرة وكبيرة في حياة الطفل، العدالة في المعاملة.

4- مؤشرات الشخصية السوية:

لكي يصل سلوك الفرد إلى مستوى السوية لا بد أن تتوفر فيه شروط معينة، ولقد وضع بعض الباحثين عددًا من الصفات اعتبروها محددة للسلوك السوي وتتمثل في: الفاعلية، الكفاءة، المرونة، نظرة الفرد لذاته، القدرة على التواصل الاجتماعي، الإحساس الواضح بالهوية، الواقعية، التناسب، الراحة النفسية، الإفادة، من الخبرة، الاستقلالية، التوافق الاجتماعي والشخصي، الشعور بالسعادة مع النفس ومع الآخرين، تحقيق الذات واستغلال القدرات، القدرة على مواجهة مطالب الحياة، مدى نجاح الفرد في عمله ورضاه عنه، التحمس والإقبال على الحياة بوجه عام، السلوك السوي العادي المعتدل المألوف الغالب على حياة غالبية الناس العاديين، حسن الخلق، والخلو النسبي من الأمراض (دايلي،2018، 184- 188).

وقد وضع كلًا من ماسلو ومتلمان (Maslow&Mittelmann,1951) قائمة بالمحكات التي تصف الشخص السوي الصحيح وهي: شعور كافي بالأمن، درجة معقولة من تقويم الذات، أهداف واقعيّة في الحياة، اتصال فعال بالواقع، تكامل وثبات في الشخصية، القدرة على التعلم من الخبرة، تلقائية مناسبة، انفعالية معقولة، القدرة على إشباع حاجات الجماعة مع درجة ما من التحرر من الجماعة (أي الفردية)، رغبات جسدية غير مبالغ فيها مع القدرة على إشباعها في صورة مقبولة (كوفيل وآخرون، 1986، 4- 5).

وترى أبو العمرين (2008، 22- 24) أنه لكي يصل السلوك إلى مستوى السوية لا بد وأن تتوفر فيه الشروط التالية: الفاعلية، والكفاءة، والمرونة، والقدرة على الاستفادة من الخبرة، والقدرة على التواصل الاجتماعي، وتقدير الذات، والواقعية، والتناسب، والشعور بالأمن، والتوجه الصحيح، والإفادة من الخبرة، والاستقلالية.

كما يرى منصور (2014، 20- 22) أن الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية تتسم بالخصائص التالية: كفاءة الفرد في مواجهة إحباطات الحياة اليومية، تقبل الفرد الواقعي لحدوده ولإمكانياته، ضبط النفس والتحكم في الذات، القدرة على العمل والإنتاج، تصدي الفرد لمسئولية ما يتخذه من قرارات وأفعال، الشعور بالرضا عن الحياة، الشعور بالأمن، الإفادة من الخبرة، التوافق النفسي.

5- النظريات المفسرة للصحة النفسية:

تعددت النظريات والمدارس والاتجاهات العلمية المفسرة للصحة النفسية، وفيما يلي نستعرض بعض تلك الاتجاهات النظرية بشكل مختصر:

1- مدرسة التحليل النفسي: الإنسان السليم في نظر سيجموند فرويد (S. Freud) هو الإنسان الذي يملك "الأنا" لديه قدرة كاملة على التنظيم والإنجاز، ويمتلك مدخلًا لجميع أجزاء "الهو"، ويستطيع التأثير عليه، حيث في حالة الصحة لا يمكن فصلهما عن بعضهما، ويشكل" الأنا" الأجزاء الواعية والعقلانية من الشخص، في حين تتجمع الغرائز اللاشعورية في "الهو"، حيث تتمرد وتنشق في حالة العصاب (الاضطراب النفسي)، وتكون في حالة الصحة النفسية مندمجة بصورة مناسبة، كما يضم هذا النموذج" الأنا الأعلى" والذي يمكن تشبيهه بالضمير من حيث الجوهر، وهنا يفترض "فرويد" أنه في حالة الصحة النفسية تكون القيم الأخلاقية العليا للفرد إنسانية ومبهجة، في حين في حالة العصاب مثارة من خلال تصورات جامدة مرهقة، ولا يقاس مقدار الصحة النفسية من خلال غياب الصراعات أو عدم وجودها، وإنما تتجلى الصحة النفسية من خلال القدرة الفردية على حل الصراعات ومواجهتها (بخوش وحميداني،2016، 52).

2- النظرية السلوكية: تدور النظرية السلوكية حول عملية التعلم، وتعتبر العادة بمثابة المفهوم الأساسي في نظريتهم عن السلوك، وهي محور الشخصية، ولذلك ينظر السلوكيون إلى الإنسان كتنظيم معيّن من عادات اكتسبها أو تعلمها، ويؤكدون في نظريتهم على أهم العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد في أثناء نموه. والاضطراب الانفعالي الاجتماعي عند السلوكيين هو نتيجة عامل من العوامل، أما الصحة النفسية السليمة عند السلوكيين فهي اكتساب الفرد لعادات مناسبة ويقصد بها تلك التي تتناسب مع البيئة التي يعيش فيها الفرد، وهي العادات التي يتقبلها أفراد المجتمع واستحسنوا إكسابها لأبنائهم، لأنها تساعد الفرد على أن يحيا حياة فعالة ناجحة مع الآخرين من خلال مواجهة مختلف المواقف وفي هذه الحالة هو ذو صحة نفسية سليمة، وإن فشل في اكتساب هذه العادات أو اكتسب عادات لا تتناسب مع ما اتفق عليه المجتمع من عادات فهو في صحة نفسية سيئة أو مضطرب انفعاليًا، وهكذا فالمحك المستخدم هنا للحكم على صحة الفرد هو محك اجتماعي، لأن النظرية السلوكية تعتبر البيئة من أهم العوامل التي تعمل على تكوين الشخصية (غالي،2014، 28).

3- النظرية المعرفية: تتضمن الصحة النفسية من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية القدرة على تفسير الخبرات بطريقة منطقية تمكن الفرد من المحافظة على الأمل واستخدام مهارات معرفية مناسبة لمواجهة الأزمات وحل المشكلات، وعليه فإن الشخص المتمتع بالصحة النفسية فرد قادر على استخدام استراتيجيات معرفية مناسبة للتخلص من الضغوط النفسية ويحيا على فسحة من الأمل، وأن لا يسمح لليأس بالتسلل إلى نفسه. ومن المفيد القول في هذا المجال أن بعض الوجوديين يرى أن الصحة النفسية للفرد تكون في حريته في اختيار قيم تحدد إطاره في الحياة وتعطي معنى لحياته، كما تكون في اللجوء إلى الله وعبادته، أما البعض الآخر فقد رفض هذا الرأي ونادى بضرورة إدراك الإنسان بأنه يعيش حياة بلا معنى، حياة تتشكل من سلسلة من التناقضات وعليه أن يعيشها أو يعايشها كما تأتي الرياح. ونلاحظ تأثر الطرف الأول بمبادئ علم النفس فقد ظهر من بين المشتغلين بعلم النفس عدد من المتحدثين بالوجودية نذكر منهم: ماي، لينج، وفرانكل، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات بينهم إلا أنهم يشتركون في إطار عام، حيث يؤكدون على فردية الإنسان وقيمه وصراعه في سبيل الوصول إلى معنى لوجوده ورغبته في الوصول إلى تنظيم معيّن من القيم يختاره بإرادة إلى اكتشاف ذاته وممارسة حياته كما يراها وكما يختارها، وبهذه الإرادة يحقق الإنسان لنفسه الصحة النفسية ويعود من اغترابه بالتمسك بالقيم الروحية (الخواجة،2010، 16- 17).

4- النظرية الإنسانية: تركز الأساليب الإنسانية في تناولها للسلوك في سوائه أو اضطرابه على علاقة الفرد بالعالم، وعلى الطريقة التي ينظر بها الأفراد إلى أنفسهم في علاقاتهم بالآخرين. فالأفراد حينما ينمون مشاعر من انعدام القوة والإحباط بدلاً من المسئولية

وتقدير الذات self-esteem، فإنهم غالباً ما ينغمسون في سلوكيات لا توافقية مضطربة، ومن ثم فإن ما يسمى بالسلوك المضطرب هو أساساً علامة على عدم قدرة الفرد على تحقيق وإشباع الحاجات والقدرات الإنسانية، ويصبح علاج هؤلاء الأفراد الذين يعانون من السلوكيات اللاتوافقية المضطربة هو مساعدتهم على أن يشعروا بشكل مختلف نحو أنفسهم، مما يقودهم إلى تحقيق اعتبار الذات وتقديرها (قاسم،1998، 92). ويرى ماسلو Maslow أن الشخص الذي يتمتع بصحته النفسية هو الفرد الذي حظي بإشباع حاجاته الأساسية ومحقق لذاته، وأن الشخص المحقق لذاته وفق رأي "ماسلو" هو الفرد الذي أنجز مستوى عال من التوافق ويستطيع أن يصدر أحكامًا جديدة، ويمتلك القدرة على النمو الشخصي، ومثل هؤلاء الأفراد يحصلون على المصدر الرئيسي للرضا من خلال نموهم وتطورهم الفردي، كما أنهم لا يعانون من التهديد والقلق والصراعات والتوتر (التميمي،2013، 90).

وبصورة عامة فإن النظرية الإنسانية ترى أن التوافق يمكن تفسيره على وفق اتجاهات النمو عند الأفراد، وأن التوافق السوي عملية مستمرة طول الحياة ترجع إلى ما يسمى بتحقيق الذات (Bruin,1983,87).

6- مناهج الصحة النفسية:

يشير زهران (2005، 12) إلى أنه يوجد ثلاثة مناهج أساسية في الصحة النفسية وهي:

أ- **المنهج الإنمائي** Developmental: وهو منهج إنشائي يتضمن زيادة السعادة والكفاية والتوافق لدى الأسوياء والعاديين خلال رحلة نموهم حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من الصحة النفسية. ويتحقق ذلك عن طريق دراسة الإمكانات والقدرات وتوجيهها التوجيه السليم (نفسيًا وتربويًا ومهنيًا) ومن خلال رعاية مظاهر النمو جسميًا وعقليًا واجتماعيًا وانفعاليًا بما يضمن إتاحة الفرص أمام المواطنين للنمو السوي تحقيقًا للنضج والتوافق والصحة النفسية.

ب- **المنهج الوقائي** Preventive: ويتضمن الوقاية من الوقوع في المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية. ويهتم بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيهم من أسباب الأمراض النفسية بتعريفهم بها وإزالتها أولًا بأول، ويرعى نموهم النفسي السوي ويهيئ الظروف التي تحقق الصحة النفسية. وللمنهج الوقائي مستويات ثلاثة تبدأ بمحاولة منع حدوث المرض ثم محاولة تشخيصه في مرحلته الأولى بقدر الإمكان ثم محاولة تقليل أثر إعاقته وإزمان المرض. وتتركز الخطوط العريضة للمنهج الوقائي في الإجراءات الوقائية النفسية الخاصة بالنمو النفسي السوي ونمو المهارات الأساسية والتوافق المهني والمساندة أثناء الفترات الحرجة والتنشئة الاجتماعية السليمة، والإجراءات الوقائية الاجتماعية الخاصة بالدراسات والبحوث العلمية، والتقييم والمتابعة، والتخطيط العلمي للإجراءات الوقائية. ويطلق البعض على هذا المنهج اسم "التحصين النفسي".

ج- **المنهج العلاجي** Therapeutic: ويتضمن علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية، ويهتم هذا المنهج بأسباب المرض النفسي وأعراضه وتشخيصه وطرق علاجه وتوفير المعالجين والعيادات والمستشفيات النفسية.

7- الصحة النفسية لدى الأطفال اللاجئين:

يبتعد آلاف الأشخاص عن بيوتهم هربًا من الحرب أو الاضطهاد أو المجاعة. هؤلاء نسميهم اللاجئين أو النازحين أو المهجّرين، أي الأشخاص الذين أُجبروا على ترك منازلهم في محاولة لإنقاذ حياتهم. فالحرب والإرهاب والشغب والاضطراب الأهلي، كلها حالات مفجعة واقعية في عدة مناطق في العالم. ومع تطور التكنولوجيا، تطورت آلات القتل بدورها، وأصبحت تجارة الأسلحة أشد فتكًا وأكثر وحشية. أما الإصابات الأسوأ فمن الشائع أن يتحملها المدنيون، لاسيما النساء والأطفال. ومع ذلك فإن اللاجئين هم الأوفر حظًا، أما الذين يبقون في منازلهم فهم معرضون للرعب الناتج من الحرب وللمعاملة اللا-إنسانية التي ينالونها من المعتدين. فتُغتصب النساء، ويُقتل الرجال، وتدمر القرى والمجتمعات بكاملها. وتأتي آثار الحرب على الصحة النفسية من هذا الغياب التام للإنسانية والفقدان الكامل للإيمان، والرعب الذي ينتج من رؤية الناس يتعرضون للأذى. ومن أبرز النتائج النفسية والاجتماعية للنزوح: العزلة الاجتماعية التي قد تصل إلى الشعور بالغربة، الإقامة ضمن شروط معيشية غير ملائمة، فقدان موارد الرزق والمداخيل، البطالة، تدهور الخدمات المتعلقة بالتعليم والصحة (باتل،2008، 204).

قد يعاني اللاجئون مشكلات صحية نفسية لعدة أسباب منها:

- **الحزن والحداد:** إن خسارة كل الممتلكات الخاصة، بما فيها المنزل العائلي والدخل، هي مفاجأة رهيبة للأشخاص، لاسيما الأشخاص الفقراء أصلًا. وما يزيد حدة الحزن أن الحدث بحد ذاته لا يحمل أي معنى.
- **التعرض للعنف المرعب:** عدد كبير من اللاجئين قد شهد أو عانى أحداث مروعة.
- **الإصابات أو الأمراض الجسدية:** هذه الأمراض أيضًا قد يكون لها أثر على الصحة النفسية.
- **العيش في بيئة خالية من شبكات الدعم الاجتماعي:** غالبًا ما تكون مخيمات اللاجئين أمكنة حزينة، والمنشآت الصحية فيها مكتظة وفقيرة. وقد يتواجد في المسكن نفسه أشخاص من مجتمعات مختلفة (باتل،2008، 205).

الدراسات السابقة:

- دراسة جروبر(Gruber,1996) وهدفت إلى تقصي العلاقة بين النزاع المسلح الذي اندلع في جمهورية السلفادور وبين الصحة النفسية لأطفال تلك الدولة، وذلك عن طريق استخدام الأساليب الكمية أو الاحصائية للمجموعة المقارنة، وتم تطبيق الدراسة على مجموعتين من الأطفال الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٢) سنة، حيث جمعت البيانات من الأطفال الذين تعرضوا للكثير من آلام الحرب وويلاتها مقارنة بمجموعة أخرى من الأطفال الذين لم يتعرضوا لمثل هذه الويلات، وذلك من حيث متغيرات العمر، والجنس، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقد تم فحص الصحة النفسية لأطفال المجموعتين عن طريق العديد من أدوات القياس ذات العلاقة ومن خلال المقابلات أيضًا، أما الدور النفسي للأطفال فقد تم قياسه عن طريق مقابلة الأطفال وأولياء أمورهم، وأظهرت النتائج وجود مستويات من الإحباط والضغوط النفسية والمشكلات السلوكية والقلق، إلا أن الأطفال الذين تعرضوا لظروف الحرب وويلاته كانت لديهم مستويات أعلى من القلق مع وجود أصناف متنوعة من المشكلات السلوكية كالعدوانية والوشاية بالآخرين أكثر من أقرانهم الذين لم يتعرضوا لتلك الويلات وبدلالة إحصائية.
- دراسة سميث وآخرين (Smith et al,2002) في بريطانيا: هدفت الدراسة إلى تقييم آثار الحرب على الصحة النفسية للطفل ومعرفة أثر العنف خلال الحرب (البوسنية – الكرواتية) في تطور كرب ما بعد الصدمة. تكونت عينة الدراسة من (2976) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (9 – 14) سنة. وأظهرت النتائج ارتفاع معدل كرب ما بعد الصدمة والحزن بشكل واضح، وقد كانت معدلات القلق والاكتئاب ضعيفة جداً، ولم يكن هناك اختلاف مهم بين كلا الجنسين في درجة التعرض للخبرات الصادمة.
- دراسة جبار وظاظا (Jabbar & Zaza,2014) في الأردن: وهدفت إلى تعرُّف أثر الأزمة السورية في الصحة النفسية لدى الأطفال في مخيم الزعتري، وتكونت العينة من (٢١٦) طفلاً من الأطفال اللاجئين الذين جرى اختيارهم عشوائياً من مخيم الزعتري، والرمثا، وعمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى انتشار القلق والاكتئاب، والأعراض النفسجسدية لدى الأطفال اللاجئين السوريين جاء متوسطاً، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أماكن اللجوء بمستويات انتشار القلق والاكتئاب لصالح الأطفال اللاجئين في مخيم الزعتري مقارنة مع الأطفال اللاجئين في الرمثا وعمان.
- دراسة الأسمر(٢٠١٥): وهدفت إلى الكشف عن مستوى الأعراض النفسية المرضية لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٣) طالبًا وطالبة، وتم استخدام مقياس الأعراض النفسية المرضية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأعراض النفسية المرضية لدى أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة؛ حيث جاء في المرتبة الأولى القلق بمستوى مرتفع، وفي المرتبة الأخيرة الاكتئاب والوسواس القهري بمستوى منخفض، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأعراض النفسية المرضية تبعًا لمتغير الجنس؛ إذ بينت النتائج أن مستوى الاكتئاب والوسواس القهري وأعراض التجسيد لدى الإناث أعلى من الذكور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأعراض النفسية المرضية تبعًا لمتغيرات مدة الإقامة، والصف، وفقدان أحد أفراد الأسرة.
- دراسة طشطوش والأسمر (2015): وهدفت إلى معرفة مستوى الأعراض النفسية المرضية لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (580) طالب وطالبة سوريين اختيروا بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد

العينة على مجالات الدراسة تبعًا لمتغيرات (الجنس، مدة الإقامة، فقدان أحد أفراد الأسرة)، وكانت الأعراض المرضية الخاصة بالأعراض الجسمية، وكذلك الأعراض النفسية الخاصة بالاكتئاب لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور.

– دراسة يعقوب وكنعان (٢٠١٦): وهدفت إلى دراسة الاضطرابات النفسية والسلوكية الحالية عند الأطفال الفلسطينيين في المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طفلًا وطفلة من الفلسطينيين و(٩٠) طفلًا وطفلة من اللبنانيين تراوحت أعمارهم بين (٦-١٢) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس بيك الذي يضم خمسة مقاييس فرعية هي (مفهوم الذات، القلق، الاكتئاب، الغضب، واضطراب السلوك)، كما استخدمت الدراسة استبيان خاص بالتلميذ يتضمن بعدين؛ الأول يدرس علاقة التلميذ مع أهله، والثاني يدرس علاقة التلميذ مع معلميه، بالإضافة إلى استبيان خاص بالمعلم حول المشكلات التي يعاني منها التلامذة في المدرسة من وجهة نظره، وأثبتت الدراسة أن الأطفال اللاجئين في المخيمات لديهم تقدير ذات متدن، ارتفاع نسبة الغضب لدى الأطفال اللاجئين، كما تبين أن ٥٠٪ من الأطفال يمارسون الكذب والغش أو يتلفظون بألفاظ نابية ويقومون بالاعتداء على رفاقهم ولا يحترمون الأنظمة، وهناك حوالي ٢٠٪ منهم يتمردون على المعلمين والإدارة، أما فيما يتعلق بالقلق والاكتئاب فذات نسب مرتفعة لدى الأطفال.

– دراسة الجبور وسمور (2016): وهدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار الاكتئاب لدى اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري، واختبار الفروق بين متوسطات الاكتئاب في ضوء بعض المتغيرات، والتحقق من فاعلية برنامجي إرشاد في خفض مستوى الاكتئاب لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (600) لاجئ اختيروا بطريقة عشوائية، وتم تطبيق قائمة بيك الثانية للاكتئاب عليهم، وأظهرت نتائج الدراسة ان نسبة انتشار الاكتئاب الشديد بين أفراد العينة بلغت (30.7٪)، ونسبة انتشار الاكتئاب المتوسط بلغت (34.5٪)، أي أن ما نسبته (65.2٪) من أفراد العينة يعانون من مستويين متقدمين من الاكتئاب، وأشارت النتائج إلى أن الذكور أقل اكتئابًا من الإناث، وكبار السن أقل اكتئابًا من غيرهم، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا في الاكتئاب تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

– دراسة جيت (Jet,2016): وهدفت إلى تعرُّف مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئات السوريات القاصرات المتزوجات في الأردن، وتكونت العينة من (٣٠١) لاجئة سورية قاصرة متزوجة، وتم استخدام مقياس الصحة النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئات السوريات القاصرات المتزوجات في الأردن كان متوسطًا، كما جاءت جميع مجالات الصحة النفسية متوسطة وهي: السلامة النفسية (الخلو من المرض)، والشعور بالارتياح مع الآخرين (التكيف الاجتماعي)، والقدرة على مواجهة مطالب الحياة (حل المشكلات)، والرضا عن الذات (التكيف النفسي).

– دراسة عودات (2017): وهدفت إلى معرفة مستوى الضغوط الثانوية والصحة النفسية والعلاقة الارتباطية بينهما لدى اللاجئين السوريين في الأردن، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياسي الضغوط الثانوية والصحة النفسية بعد تعريبهما، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩٥) لاجئ ولاجئة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن مستوى الصحة النفسية لدى أفراد العينة كان متوسطًا، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في مستوى الصحة النفسية تعزى إلى متغيرات (الجنس، عدد سنوات الإقامة في الأردن، مكان الإقامة)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية).

– دراسة يحياوي وآخرين (٢٠١٨): وهدفت إلى التعرف على المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال اللاجئين السوريين في الجزائر، ومعرفة الفروق في درجات هذه المشكلات تبعًا لمتغير الجنس، بالإضافة إلى التعرف على المشكل الذي يطغى على باقي المشكلات الأخرى وبالتحديد اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلًا وطفلة؛(٤٠) ذكور، و(٤٠) إناث، واستخدمت الدراسة استبيان التقرير الذاتي للمشكلات الانفعالية والسلوكية لتوماس أشنباخ (Thomas Achenbac,1991)، وتوصلت الدراسة إلى أن اضطراب ضغط ما بعد الصدمة هو الاضطراب الذي يتصدر قائمة المشكلات الانفعالية والسلوكية، حيث أن نسبة ٦٠٪ من المجموع الكلي للأطفال يعانون من هذا الاضطراب، تليه مباشرة مشكلات الانتباه بنسبة ٥٩٪، ثم مشكلات العناد بنسبة ٥٥٪، والوسواس القهري بنسبة ٥٢٪، بعدها مباشرة مشكلات نقص الانتباه وفرط النشاط بنسبة ٥١٪، ثم تليها باقي المشكلات بنسب متوسطة ومنخفضة نوعًا ما رغم دلالتها. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من المشكلات العاطفية، والسلوك الجانح، والسلوك العدواني، ومشكلات نقص الانتباه وفرط النشاط، ومشكلات العناد، ومشكلات السلوك حيث كانت الفروق لصالح الذكور، في حين وُجِدَت فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث في مشكلات القلق/ الاكتئاب، والمشكلات الاجتماعية، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس

في بقية المشكلات وهي (الانسحاب/ الاكتئاب، الشكاوي السوماتيكية، مشكلات القلق، اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، مشكلات التفكير، مشكلات الانتباه، المشكلات السوماتيكية).

– دراسة المومني وعودات (٢٠٢٠): وهدفت إلى الكشف عن مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئين السوريين في الأردن في ضوء متغيرات (الجنس، العمر، عدد سنوات الإقامة في الأردن، مكان السكن، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩٥) لاجئًا ولاجئة، واستخدمت الدراسة مقياس الصحة النفسية Mental Health Inventory_18 (MHI_18) بعد تعريبه، وأظهرت النتائج أن مستوى الصحة النفسية على أبعاد المقياس جاء متوسطًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعض أبعاد مقياس الصحة النفسية تعزى لمتغيرات (الجنس لصالح الإناث، والعمر لصالح الفئة العمرية "١٥-٢٠" سنة، وعدد سنوات الإقامة في الأردن لصالح "٣-٤" سنوات، ومكان السكن لصالح سكان المخيم، والحالة الاجتماعية لصالح الحالة الاجتماعية أعزب)، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد المقياس تعزى إلى متغير المستوى التعليمي.

– دراسة الشميري (٢٠٢٢"ب"): وهدفت إلى التعرف إلى مستوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر وعلاقتها بمتغيرات (الجنس، العمر، مدة الإقامة)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (150) طفلًا وطفلة من الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر، وتم استخدام مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية من إعداد جودمان (Goodman,1997)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن الاضطرابات الانفعالية كالقلق والحزن والعصبية والخوف جاءت في المرتبة الأولى، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في متوسطات درجات كلٍ من الأعراض الانفعالية، والسلوك الاجتماعي الإيجابي لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى كل من النشاط الزائد والمشكلات السلوكية تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (15- 17) سنة، وفي مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لصالح الفئة العمرية (11- 14) سنة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعزى لمتغير مدة الإقامة.

تعقيب على الدراسات السابقة : من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

– غياب الدراسات والأبحاث التي تناولت دراسة مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين، حيث لم يجد الباحث – في حدود ما أتيح له الاطلاع عليه من دراسات سابقة – أي دراسة سابقة استهدفت الأطفال اليمنيين اللاجئين سوى دراسة واحدة وهي دراسة الشميري والتي استهدفت معرفة مستوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر، مما يجعل هذه الدراسة تسد نقصاً في المكتبة اليمنية.

– معظم الدراسات السابقة حديثة أجريت في الألفية الثالثة خلال الفترة الممتدة بين عامي (2000) و(٢٠٢٠) وهي الفترة التي شهد خلالها العالم المزيد من الصراعات والحروب الدامية في العديد من البلدان أجبرت الكثير من مواطني هذه الدول على مغادرة أوطانهم هربًا من جحيم الحرب المستعر فيها وسعيًا للحصول على ملاذ آمن لهم ولعائلاتهم في دول أخرى.

– سعت الدراسات السابقة إلى معرفة مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اللاجئين، ومعرفة الفروق في مستوى هذه المشكلات والاضطرابات تبعاً لمتغيرات (الجنس، العمر، الصف الدراسي، المستوى التعليمي، مكان الإقامة، مدة الإقامة، فقدان أحد أفراد الأسرة).

– استهدفت الدراسات السابقة الأطفال والمراهقين من الجنسين، وتفاوتت في عدد أفراد عيناتها؛ فبعض هذه الدراسات أجريت على أعداد كبيرة من الأطفال كدراسة سميث وآخرين(Smith, et al,2002)التي أجريت على (2976) طفلًا وطفلة، في حين أجريت بعض الدراسات على عينات صغيرة كدراسة يحياوي وآخرين (2018) التي أجريت على (80) طفلًا وطفلة.

– تشابهت الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم لهذه الدراسات، وهو ما اعتمده الباحث في بحثه الحالي.

– أجمعت الدراسات السابقة على تدني مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اللاجئين وارتفاع مستوى كل من الخوف، والقلق، والحزن، والاكتئاب، والغضب، والعناد، والعصبية، والإحباط، والضغوط النفسية، والمشكلات السلوكية، واضطراب ما بعد الصدمة، والوساوس القهرية، وغيرها من الأعراض النفسية المرضية، بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات. إلا أن نتائج هذه الدراسات تناقضت فيما يتعلق بالفروق في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اللاجئين تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية المدروسة.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال اختيار المنهج والعينة والاختبارات والمقاييس ووسائل جمع البيانات، وأساليب المعالجة الإحصائية المناسبة لدراسته الحالية، وكيفية عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها مع نتائج تلك الدراسات.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

انطلاقًا من طبيعة موضوع الدراسة وهدفها الرئيس المتمثل في معرفة الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر، وانطلاقاً من التساؤلات التي تسعى الدراسة للإجابة عنها من خلال الفرضيات المقترحة، تبين للباحث أن أنسب منهج يمكن استخدامه في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، لكون هذا المنهج يحقق للباحث فهماً أفضل للظاهرة المدروسة عن طريق تحليل بنية الظاهرة المدروسة وبيان العلاقة بين مكوناتها (أبو حطب وصادق،1991: 105).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين مع أسرهم بسبب الحرب في اليمن وسوريا والسودان إلى جمهورية مصر العربية، ولكن نظراً لعدم وجود إحصائية دقيقة توضح الأعداد الحقيقية أو التقريبية لهؤلاء اللاجئين، كون العديد من هؤلاء اللاجئين غير مسجلين رسمياً لدى المفوضية السامية لشؤون اللاجئين في مصر، لذا فإنه لا يتوفر رقم محدد لأفراد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية. وبما أنه لا توجد قاعدة واحدة ثابتة للحصول على عينة كافية وممثلة للمجتمع الأصلي، لاسيما أن اختيار العينة يتأثر بالعوامل والشروط الخاصة بكل بحث وبالغرض منه، ونتيجة لبعض الصعوبات فقد لجأ الباحث – مجبراً– إلى استخدام أسلوب العينة العشوائية العرضية أو المتيسرة بما يتوافر من أطفال يمنيين وسوريين وسودانيين لاجئين في مصر وملتحقين في بعض المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم في محافظة الجيزة؛ ذلك أن الطريقة العشوائية العرضية هي عينة عشوائية مستقلة، تسحب من فئة مناسبة ومتوافرة، والفئة المختارة بموجبها ليست أفضل الفئات بل أكثرها توفراً (حمصي،1991: ١١٩). وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من (251) طفلاً وطفلة من الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر؛ بواقع (97) من الذكور، و(154) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (12–17) سنة، وبمتوسط عمري بلغ (14.2) سنة. والجدول التالي يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة من حيث: العدد، والجنس، والعمر، والجنسية، ومدة الإقامة.

جدول (1) عينة الدراسة

الجنس		العمر		الجنسية			مدة الإقامة		
ذكور	إناث	12– 14 سنة	15 – 17 سنة	يمني	سوري	سوداني	أقل من سنتين	سنتين– ٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات
97	154	152	99	84	80	87	89	57	105

أداة الدراسة:

للكشف عن مستوى الصحة النفسية استخدمت النسخة المختصرة من مقياس الصحة النفسية (Mental Health Inventory–18 "MHI–18)، والمطور من قبل (McHorney, Ware, Rogers,Roczek& LU,1992)، وهو النسخة المختصرة من (MHI–38) المعد من قبل (Veit&Ware,1983)، ويتكون المقياس من (١٨) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: القلق(٥ فقرات)، والاكتئاب (٤ فقرات)، والتحكم بالسلوك (٤ فقرات)، والتأثير العام الإيجابي (٥ فقرات)؛ حيث يهدف المقياس إلى الكشف عن الجوانب الإيجابية والسلبية للصحة النفسية لدى الفرد. وبما أن المقياس لا يوجد له درجة كلية، وإنما يتم التعامل معه بناءً على أبعاده المختلفة، ويتم تقدير الدرجات على المقياس وفق تدرج خماسي كما يلي: دائمًا (٥)، غالبًا (٤)، أحيانًا (٣)، نادرًا (٢)، أبدًا (٢)، علمًا بأن الفقرات كلها موجبة، وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين (١– ٥) درجات، ولتحديد مستوى الصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة الحالية تم تصنيف المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية كما يلي:

- أقل من 2.33 منخفضة.
- من ٢.٣٤- ٣.٦٧ متوسطة.
- من 3.68- 5 مرتفعة.

صدق المقياس: قام الباحث باستخراج مؤشرات الصدق للمقياس بطريقتين كما يلي:

1- الصدق الظاهري: حيث قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين وذلك للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية لفقرات المقياس، ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه. وقد اتخذ الباحث نسبة (90 %) فما فوق كمعيار لقبول الفقرة، وقد حظيت جميع الفقرات بنسبة اتفاق (90%) فما فوق، كما قام الباحث بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتلائم أفراد العينة حسب آراء السادة المحكمين.

2- صدق الاتساق الداخلي: وتم التأكد منه بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (20) طفلاً وطفلة من غير أفراد العينة الأصلية للدراسة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الصحة النفسية والدرجة الكلية للمقياس

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	القلق	0.365	(*) 0.0472
٢	الاكتئاب	0.457	(*) 0.0111
٣	التحكم بالسلوك	0.434	(*)0.0167
٤	التأثير الإيجابي	0.472	(**) 0.0085

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بلغت(0.365، 0.457، 0.434، ٠.472) على الترتيب، وقد كانت مستويات الدلالة لأبعاد القلق والاكتئاب والتحكم بالسلوك دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، في حين كان مستوى الدلالة لبعد التأثير الإيجابي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى جيد من الصدق.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، وذلك على النحو التالي:

١- **التجزئة النصفية:** حيث قام الباحث بتجزئة فقرات كل بعد من أبعاد المقياس إلى نصفين، اشتمل النصف الأول على الفقرات الفردية، في حين اشتمل النصف الثاني على الفقرات الزوجية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي المقياس، كما تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان- براون للثبات الكلي. وقد بلغت معاملات ثبات المقياس كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3) معاملات الثبات لمقياس الصحة النفسية لدى الأطفال اللاجئين باستخدام طريقة التجزئة النصفية

أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	معامل الثبات بعد إجراء المعادلة التصحيحية
القلق	٥	(*) 0.493	0.66
الاكتئاب	4	(**) ٠.738	٠.85
التحكم بالسلوك	٤	(*) 0.490	٠.66
التأثير العام الإيجابي	5	(**) ٠.729	٠.84
الدرجة الكلية للمقياس	18	(**) 0.670	٠.80

(**) دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (*)دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

يلاحظ من الجدول (3) أن جميع معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية إيجابية ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.05) بالنسبة لبعدي القلق والتحكم بالسلوك، وعند مستوى دلالة (0.01) بالنسبة لبعدي الاكتئاب والتأثير الإيجابي بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على أن مقياس الصحة النفسية المستخدم في هذه الدراسة يتمتع بقدر جيد من الثبات.

٢- **معادلة ألفا كرونباخ:** قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات المقياس بهذا الأسلوب (0.41) وهو معامل ثبات جيد.

3-معامل الثبات من خلال تطبيق معادلة كيورد – ريتشاردسون رقم ٢١ (KR21) وهي كما يلي:

$$ر_{١١} = \frac{ن}{ن - ١} \left(١ - \frac{م (ن - م)}{ن ع^2}\right)$$

حيث ر ١١: معامل الثبات، ن: عدد عبارات المقياس، م: المتوسط الحسابي للدرجات، ع^2: تباين الدرجات

وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.50)، وهو أيضًا معامل ثبات جيد يكفي للثقة في مقياس الصحة النفسية وإمكانية تطبيقه على أفراد عينة البحث الحالي.

إجراءات التطبيق:

بعد أن تم استخراج الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة والتأكد من مؤشرات الصدق والثبات، ولأجل الحصول على البيانات المتعلقة بالدراسة وأهدافها فقد تم تطبيق أداة الدراسة والمتمثلة بمقياس الصحة النفسية-MHI" 18 -Mental Health Inventory ("18)على عينة الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من (2023/9/18م) إلى (2023/11/8م).

متغيرات الدراسة:

أ- المتغيرات المستقلة:

١- **الجنس:** وله مستويان (ذكور- إناث).

٢- **العمر:** وله مستويان(12-14 سنة، ١٥-١٧ سنة).

٣- **مدة الإقامة:** وله ثلاثة مستويات (أقل من سنتين، سنتين- أربع سنوات، أكثر من أربع سنوات).

ب- المتغير التابع: الصحة النفسية.

المعالجة الإحصائية:

استفاد الباحث من البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، إذ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستخراج صدق المحكمين، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى الصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق وثبات أداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ ومعادلة كيورد- ريتشاردسون رقم 21ومعادلة سبيرمان- براون التصحيحية لحساب ثبات أداة الدراسة، كما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب الفروق الإحصائية المتعلقة بمتغيري الجنس والعمر، واستخدام تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق الإحصائية المتعلقة بمتغير مدة الإقامة.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

أولًا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الأول للدراسة:

سعى الهدف الأول للدراسة إلى معرفة مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد مقياس الصحة النفسية، والجدول (4) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية

أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المرتبة
القلق	3.04	0.804	متوسط	٤
الاكتئاب	3.43	0.783	متوسط	٣
التحكم بالسلوك	3.59	0.795	متوسط	١
التأثير الإيجابي	3.54	0.868	متوسط	٢

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات كلًا من القلق، والاكتئاب، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي بلغت (3.04، 3.43،3.59، 3.54) على الترتيب، وبحسب معايير تصحيح مقياس الصحة النفسية المشار إليها سابقًا فإن جميع هذه الأبعاد جاءت بدرجة متوسطة. وقد جاء بعد التحكم بالسلوك في المرتبة الأولى، يليه بعد التأثير الإيجابي، وفي المرتبة الثالثة جاء بعد الاكتئاب، أما في المرتبة الرابعة والأخيرة فقد جاء بعد القلق.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الحالة النفسية والانفعالية التي يعيشها الأطفال اللاجئون في البلد المضيف بسبب تعرضهم إلى العديد من الضغوط النفسية، والظروف الصعبة التي يمرون بها بسبب بعدهم عن وطنهم الأم، وصعوبة التكيف في بلد اللجوء، بالإضافة إلى الظروف المعيشية الصعبة التي يواجهونها، كل هذه العوامل ذات آثار سلبية تنعكس على توافقهم النفسي وصحتهم النفسية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جبار وظاظا (Jabbar & Zaza,2014) التي أظهرت نتائجها أن مستوى انتشار القلق والاكتئاب والأعراض النفسجسدية جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الأسمر (٢٠١٥) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الأعراض النفسية المرضية لدى أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة جيت (Jet,2016) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئات السوريات جاء متوسطًا، ودراسة عودات (2017) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الصحة النفسية كان متوسطًا، ودراسة المومني وعودات (٢٠٢٠) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئين السوريين في الأردن كان متوسطًا، في اختلفت هذه النتيجة مع دراسة يعقوب وكنعان (2016) والتي توصلت إلى أن مستوى القلق والاكتئاب لدى الأطفال اللاجئين كان مرتفعًا.

ثانيًا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الثاني للدراسة:

سعى الهدف الثاني للدراسة إلى معرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعًا لمتغير الجنس. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) نتائج الاختبار التائي لحساب الفروق بين الجنسين في مستوى الصحة النفسية

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القلق	ذكور	97	14.14	3.655	2.3936 -	0.0177 (*)
	إناث	154	15.57	4.525		
الاكتئاب	ذكور	97	13.95	3.037	0.1795 -	0.8578
	إناث	154	14.03	3.373		
التحكم بالسلوك	ذكور	97	15.04	3.943	1.3501	0.1786
	إناث	154	14.34	3.134		
التأثير الإيجابي	ذكور	97	17.96	4.267	0.1224	0.9027
	إناث	154	17.88	4.245		

(*) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

تشير نتائج الجدول (5) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في متوسطات درجات كل من الاكتئاب، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي، كون قيمة مستوى الدلالة لهذه الأبعاد أكبر من مستوى الدلالة (005). كما تشير نتائج الجدول (٥) إلى

وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متوسطات درجات القلق، حيث بلغت قيمة (ت) لهذا البعد (- 2.3936) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي للإناث على بعد القلق نجد أنها تساوي (15.57) وهي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي للذكور والتي بلغت (14.14) مما يعني أن الفروق كانت لصالح الإناث، أي أن مستوى القلق لدى الإناث أكثر من مستواه لدى الذكور وبدلالة إحصائية.

ويعزو الباحث شيوع القلق لدى الإناث بدرجة أكبر منها لدى الذكور إلى طبيعة الإناث والتي تتسم بالرقة والحساسية ورهافة المشاعر، بالإضافة إلى أن الذكور أكثر خشونة وتحملًا للضغوط النفسية بعكس الإناث، ناهيك عن أن الذكور يستطيعون التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بشكل مباشر في المجتمع بعكس الإناث اللواتي لا يستطعن فعل ذلك بسبب الأعراف والتقاليد الاجتماعية المتوارثة الأمر الذي يدفع الإناث إلى كبت مشاعرهن وعواطفهن وبالتالي ظهورها على شكل اضطرابات انفعالية كالخوف والقلق والتوتر والعصبية والحزن والاكتئاب وغير ذلك من الأعراض الانفعالية.

وبذلك تشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بأبعاد الاكتئاب، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي، ورفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق ببعد القلق.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأسمر (٢٠١٥)، ودراسة طشطوش والأسمر (2015)، ودراسة الجبور وسمور (2016)، ودراسة يحياوي وآخرين (2018)، ودراسة الشميري (2022)، والتي توصلت جميعها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى القلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات النفسية لصالح الإناث.

ثالثًا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الثالث للدراسة:

سعى الهدف الثالث للدراسة إلى معرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعًا لمتغير العمر. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. والجدول (6) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير العمر

أبعاد المقياس	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القلق	(١٢-١٤) سنة	152	٨٦.١٤	٤.١٩٩	1.4317 -	٠.١٥٣٨
	(15-17) سنة	٩٩	15.٦٨	٣.٨٠٥		
الاكتئاب	(١٢-١٤) سنة	152	13.٨٨	3.٤١٧	0.١٤٩٢ -	0.٨٨١٦
	(15-17) سنة	٩٩	١٣.٩٥	٢.٩٠٤		
التحكم بالسلوك	(١٢-١٤) سنة	152	١٤.٦٤	٢.٩٥٧	٠.٣٨٦٤	0.٦٩٩٦
	(15-17) سنة	٩٩	14.٤٧	٢.٩٧٦		
التأثير الإيجابي	(١٢-١٤) سنة	١٥٢	١٨.١٩	4.٤٠٥	0.٩٨٩٨	0.٣٢٣٥
	(15-17) سنة	٩٩	17.٦١	٣.٨٣٥		

يتضح من الجدول (6) أن قيم مستوى الدلالة لكل من القلق، والاكتئاب، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي بلغت (0.1538، 0.8816، 0.6996، 0.3235) على الترتيب، وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقارب أعمار أفراد العينة؛ حيث أنهم يعيشون في بداية مرحلة البلوغ والمراهقة، وبالتالي فإن المدى العمري فيما بينهم ليس كبيرًا جدًا، كما أنهم يعايشون نفس الظروف المعيشية والدراسية ويتعرضون لنفس المثيرات والضغوط النفسية الأمر الذي يؤدي إلى تشابههم في مستوى أبعاد مقياس الصحة النفسية.

وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عودات (2017) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير العمر.

رابعًا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الرابع للدراسة:

سعى الهدف الرابع للدراسة إلى معرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعًا لمتغير الجنسية ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول (7) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (7) نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنسية

أبعاد المقياس	الجنسية	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
القلق	يمني	84	بين المجموعات	46.993	2	23.497	1.46	0.2342
	سوري	80	داخل المجموعات	3991.294	248	16.094		
	سوداني	87	الكلي	4038.287	250			
الاكتئاب	يمني	84	بين المجموعات	59.991	2	29.996	3.106	(*)0.0465
	سوري	80	داخل المجموعات	2394.997	248	9.657		
	سوداني	87	الكلي	2454.988	250			
التحكم بالسلوك	يمني	84	بين المجموعات	30.024	2	15.012	1.0828	0.3402
	سوري	80	داخل المجموعات	3438.438	248	13.865		
	سوداني	87	الكلي	3468.462	250			
التأثير الإيجابي	يمني	84	بين المجموعات	33.368	2	16.684	0.8835	0.4146
	سوري	80	داخل المجموعات	4683.222	248	18.884		
	سوداني	87	الكلي	4716.590	250			

يتضح من الجدول (7) أن قيمة مستوى الدلالة لأبعاد القلق، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر على هذه الأبعاد تعزى لمتغير الجنسية، في حين بلغت القيمة الفائية لبعد الاكتئاب (3.106) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)مما يعني وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاكتئاب لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنسية، وللتعرف على اتجاه الفروق في بعد الاكتئاب تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول (٨) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (٨) نتائج اختبار توكي لمستوى الاكتئاب تبعًا لمتغير الجنسية

البعد	الجنسية	المتوسط	يمني	سوري	سوداني
الاكتئاب	يمني	١٤.١٩	1	(*) 2.5345	0.6816
	سوري	13.01	(*) 2.5345	1	1.7596
	سوداني	13.85	0.6816	1.7596	1

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الاكتئاب تعزى لمتغير الجنسية، حيث كانت الفروق لصالح الأطفال اليمنيين اللاجئين مقارنة بنظرائهم من الأطفال السوريين، ذلك أن المتوسط الحسابي على بعد الاكتئاب للأطفال اليمنيين أعلى من

المتوسط الحسابي لنظرائهم من الأطفال السوريين، مما يعني أن الأطفال اليمنيين اللاجئين لديهم مستوى أعلى من الاكتئاب مقارنة بالأطفال السوريين اللاجئين في مصر.

ويعزو الباحث شيوع الاكتئاب لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين مقارنة بنظرائهم من الأطفال السوريين اللاجئين إلى أن الأطفال السوريين لجأوا إلى مصر في مرحلة مبكرة مقارنة بالأطفال اليمنيين، حيث اتضح للباحث أثناء التطبيق الميداني لمقياس الصحة النفسية على الأطفال السوريين – وبحسب إفادة مدراء المدارس السورية في مصر– أن غالبية السوريين لجأوا إلى مصر مع بداية الأحداث في سوريا مطلع العام ٢٠١١ وهناك عدد كبير من الأطفال السوريين لا يعرفون بلدهم ولم يعيشوا فيه سوى فترة بسيطة قبل لجوئهم مع أسرهم إلى مصر وبالتالي فهؤلاء الأطفال أكثر تكيفًا مع الأوضاع في مصر مقارنة بالأطفال اليمنيين الذين لجأوا إلى مصر في فترة متأخّرة نسبيًا وهو ما انعكس بدوره على رفع مستوى الاكتئاب لدى الأطفال اليمنيين.

وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير الجنسية بالنسبة لأبعاد القلق، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي، ورفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بالنسبة لبعد الاكتئاب.

خامسًا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالهدف الخامس للدراسة:

سعى الهدف الخامس للدراسة إلى معرفة الفروق في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تبعًا لمتغير مدة الإقامة ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول (9) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية لدى أفراد العينة تبعًا لمتغير مدة الإقامة

أبعاد المقياس	مدة الإقامة	العدد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
القلق	أقل من سنتين	89	بين المجموعات	59.344	2	29.672	1.8267	0.1631
	سنتين–٤ سنوات	57	داخل المجموعات	3963.328	248	15.981		
	أكثر من ٤ سنوات	105	الكلي	4022.672	250			
الاكتئاب	أقل من سنتين	89	بين المجموعات	60.921	2	30.461	3.0677	(*)0.0483
	سنتين–٤ سنوات	57	داخل المجموعات	2422.812	248	9.769		
	أكثر من ٤ سنوات	105	الكلي	2483.733	250			
التحكم بالسلوك	أقل من سنتين	89	بين المجموعات	22.734	2	11.367	1.124	0.3266
	سنتين–٤ سنوات	57	داخل المجموعات	2467.493	248	9.949		
	أكثر من ٤ سنوات	105	الكلي	2490.227	250			
التأثير الإيجابي	أقل من سنتين	89	بين المجموعات	93.215	2	46.608	2.4738	0.0864
	سنتين–٤ سنوات	57	داخل المجموعات	4597.012	248	18.537		
	أكثر من ٤ سنوات	105	الكلي	4690.227	250			

يتضح من الجدول (9) أن قيمة مستوى الدلالة لأبعاد مقياس الصحة النفسية (القلق، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي) أكبر من (0.05) مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة من الأطفال اليمنيين

والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر على هذه الأبعاد تعزى لمتغير مدة الإقامة، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة على بعد الاكتئاب حيث بلغت القيمة الفائية لهذا البعد (3.0677) عند مستوى دلالة (0.0483)، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وللتعرف على اتجاه الفروق في بعد الاكتئاب تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية، والجدول (١٠) يوضح نتائج الاختبار.

جدول (١٠) نتائج اختبار توكي لمستوى الاكتئاب تبعًا لمتغير مدة الإقامة

البعد	مدة الإقامة	المتوسط	أقل من سنتين	(٢- ٤) سنوات	أكثر من ٤ سنوات
الاكتئاب	أقل من سنتين	١٣.٨٧	1	0.9534 -	1.5523
	(٢- ٤) سنوات	14.42	0.9534 -	1	(*) 2.5489
	أكثر من ٤ سنوات	13.15	1.5523	(*) 2.5489	1

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد الاكتئاب تعزى لمتغير مدة الإقامة، حيث كانت الفروق لصالح الأطفال اللاجئين ذوي الإقامة (٢- ٤) سنوات مقارنة بنظرائهم من الأطفال اللاجئين ذوي الإقامة ٤ سنوات فأكثر، ذلك أن المتوسط الحسابي على بعد الاكتئاب للأطفال اللاجئين ذوي الإقامة (٢- ٤) سنوات بلغ (١٤.٤٢) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لنظرائهم من الأطفال اللاجئين ذوي الإقامة أكثر من ٤ سنوات والذي بلغ (13.15)، مما يعني أن الأطفال اللاجئين ذوي الإقامة (٢- ٤) سنوات لديهم مستوى أعلى من الاكتئاب مقارنة بالأطفال اللاجئين ذوي الإقامة ٤ سنوات فأكثر. ويعزو الباحث ذلك إلى أنه كلما زادت مدة الإقامة في بلد اللجوء كلما أدى ذلك إلى تكيف الفرد مع البلد المضيف ومحاولة التأقلم والتعايش مع هذا الوضع وتقبله وهو ما ينعكس بدوره على خفض مستوى الاكتئاب لدى الفرد، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير مدة الإقامة فيما يتعلق بأبعاد القلق، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي، ورفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة فيما يتعلق ببعد الاكتئاب.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأسمر (2015)، ودراسة المومني وعودات (2020)، ودراسة الشميري (2022) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الأعراض النفسية والصحة النفسية تعزى لمتغير مدة الإقامة.

الاستنتاجات: من خلال ما تم عرضه ومناقشته من نتائج يمكن استنتاج ما يلي:

1- أن مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر متوسط.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متوسطات درجات كلًا من الاكتئاب، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي، ووجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات القلق لصالح الإناث.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد مقياس الصحة النفسية تعزى لمتغير العمر.

٤- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى كل من القلق، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير الجنسية، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاكتئاب لصالح الأطفال اليمنيين اللاجئين مقارنة بنظرائهم من الأطفال السوريين اللاجئين.

5- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى كل من القلق، والتحكم بالسلوك، والتأثير الإيجابي لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر تعزى لمتغير مدة الإقامة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاكتئاب لصالح الأطفال اللاجئين ذوي الإقامة (2- 4) سنوات مقارنة بنظرائهم ذوي الإقامة أكثر من أربع سنوات.

التوصيات والمقترحات: استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١- نوصي المنظمات الدولية والإنسانية على ضرورة تقديم خدمات الدعم النفسي للأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر وغيرها من الدول المضيفة لهم وذلك لما من شأنه رفع مستوى الصحة النفسية لدى هؤلاء الأطفال.

٢- إعداد وتصميم البرامج الإرشادية والتوعوية الهادفة إلى خفض الاضطرابات النفسية وتحسين مستوى الصحة النفسية لدى الأطفال اليمنيين والسوريين والسودانيين اللاجئين في مصر.

٣- نوصي منظمة الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين بضرورة تقديم مختلف أشكال الدعم للاجئين اليمنيين وأطفالهم والاعتراف بهم كلاجئين أو طالبي لجوء ومعاملتهم بالمثل أسوة بغيرهم من اللاجئين الآخرين في الدول المضيفة.

٤- بما أن مستوى الصحة النفسية لدى الإناث على بعد القلق كان أعلى من الذكور، فيوصي الباحث بضرورة استهداف اللاجئات الإناث بالخدمات النفسية بشكل أكبر.

٥- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الأطفال اليمنيين والعرب اللاجئين في دول أخرى غير مصر ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

٦- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول الصحة النفسية لدى الأطفال اللاجئين وعلاقتها بمتغيرات ديموغرافية ونفسية أخرى وفي بيئات أخرى.

٧- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث على الأطفال اللاجئين تتناول الاضطرابات النفسية والانفعالية الأخرى التي لم تتناولها الدراسة الحالية ومعرفة علاقتها بمتغيرات نفسية أخرى.

المراجع:

ابن منظور، محمد بن مكرم (١٩٩٤). ***لسان العرب***، بيروت: دار صادر.

- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1991). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو العمرين، ابتسام أحمد.(2008). مستوى الصحة النفسية للعاملين بمهنة التمريض في المستشفيات الحكومية بمحافظات غزة وعلاقته بمستوى أدائهم. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، الجامعة الإسلامية- غزة، فلسطين.

-الأتربي، أحمد عبدالعليم.(2021). "آليات الحماية المجتمعية بالمنظمات الدولية لمواجهة مشكلات اللاجئين بالمجتمع المصري"، ***مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية***-جامعة الفيوم، 22(22)، ج2،يناير، 401- 454.

-الأسمر، صالح.(٢٠١٥). ***مستوى الأعراض النفسية المرضية لدى الطلبة اللاجئين السوريين في المدارس الأردنية***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- التميمي، محمود كاظم.(2013). ***الصحة النفسية مفاهيم نظرية وأسس تطبيقية***. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- باتل، فيكرام.(2008). ***كتاب الصحة النفسية للجميع "حيث لا يوجد طبيب نفسي"***. ط٢، ترجمة: عُلا عطايا وآخرين، بيروت: ورشة الموارد العربية.

- بخوش، نورس وحميداني، خرفية. (2016). جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات جامعة زيان عاشور، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة زيان عاشور، الجلفة.

- الجبور، فراس وسمور، قاسم. (2016). "الاكتئاب لدى اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري في ضوء بعض المتغيرات وبرنامجي إرشاد في خفض مستواه"، ***مجلة دراسات العلوم التربوية***، 43(3)، 2045- 2066.

-حمصي، أنطون (1991). أصول البحث في علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق: مديرية الكتب الجامعية.

الخواجة، عبدالفتاح محمد. (2010). ***مفاهيم أساسية في الصحة النفسية والإرشاد***. ط1، عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

- الداهري، صالح حسن.(2010). ***مبادئ الصحة النفسية***. ط2، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- دايلي، ناجية. (2018). "معايير السواء ومؤشرات الصحة النفسية- دراسة نظرية تحليلية"، ***مجلة العلوم الاجتماعية***، 15(27)، 174- 192.

- زهران، حامد عبدالسلام.(2005). ***الصحة النفسية والعلاج النفسي***. القاهرة: عالم الكتب.

- الزين، هيام لطفي.(٢٠٠٧). ***الصغار في الظروف الصعبة.. نصوص مختارة للأهل، والمدارس، والعاملين في الدعم النفسي-الاجتماعي***، ترجمة: شاديا نهرا ومايا صوّان، بيروت- نيقوسيا: ورشة الموارد العربية.
- الشميري، عبدالرقيب.(٢٠٢٢"أ"). ***الإرشاد النفسي للأطفال***، ط١، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- ـــــــــــــــ.(2022"ب"). "الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال اليمنيين اللاجئين في مصر وعلاقتها ببعض المتغيرات"، ***مجلة البحوث والدراسات التربوية العربية***، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع (٢)، ديسمبر، 49- 100.
- طشطوش، رامي والأسمر، صالح.(2015). ***مستوى الأعراض النفسية المرضية لدى الطلبة اللاجئين في المدارس الأردنية***. المؤتمر الدولي الثاني "اللاجئون في الشرق الأوسط"، مركز دراسات اللاجئين والنازحين والهجرة القسريّة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- عبدالخالق، أحمد محمد.(2015). ***أصول الصحة النفسية***. ط3، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ـــــــــــــــ.(٢٠١٦). ***دليل تعليمات المقياس العربي للصحة النفسية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عودات، فاطمة أحمد علي.(2017). الضغوط الثانوية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى اللاجئين السوريين في الأردن. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة اليرموك، الأردن.
- غالي، مريم.(2014). الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة دراسة مقارنة بين طلبة العلوم الاجتماعية وطلبة علوم وتكنولوجيا، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة وهران، الجزائر.
- غراب، هشام أحمد. (2015).***الصحة النفسية للطفل***، ط1،بيروت: دار الكتاب العلمية.
- فرحان، جوان فؤاد.(2018). اضطرابات ما بعد الصدمة لدى الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان. ***رسالة ماجستير غير منشورة***، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية، جامعة بيروت العربية.
- فهمي، مصطفى.(1995). ***الصحة النفسية دراسات في سيكولوجيّة التكيف***. ط3، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- فهيم، كلير.(2007). ***الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة***. ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قاسم، أنسي محمد أحمد (١٩٩٨). ***أطفال بلا أسر***. ط١، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- القوصي، عبدالعزيز.(1952). ***أسس الصحة النفسية***. ط4، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- كوفيل، والتر ج.وكوستيللو، تيموثي د.وروك، فابيانل. (1986). ***الأمراض النفسية***. ترجمة: محمود الزيادي، جامعة عين شمس، مكتبة سعيد رأفت.
- مقدادي، يوسف؛ والمومني، فواز (٢٠١٧). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى أطفال اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري، ***بحث علمي محكم مقدم لمؤتمر "التربية: تحديات وآفاق مستقبلية"***، في الفترة من ٢٥-٢٧ نيسان/ أبريل.
- منصور، السيد كامل.(2014). ***الصحة النفسية للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة***. ط1، دسوق: العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- المومني، فواز أيوب؛ وعودات، فاطمة أحمد علي. (٢٠٢٠). مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئين السوريين في الأردن، ***دراسات، العلوم التربوية***، ٤٧(٣)، ٢٩٦-٣١٧.
- الهاشمية، سعادة بنت عيد بن خلفان.(2017)." المرونة النفسية وعلاقتها بمهارات التواصل والصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة نزوى بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- يحياوي، حسينة؛ وردة، أجعود؛ فتيحة، مرابطي؛ مريم، بلعوينات (٢٠١٨). المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال اللاجئين السوريين (دراسة ميدانية ل٨٠ طفل سوري لاجئ في الجزائر). ***مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية***، جامعة الشهيد حمة لخضر- الوادي، ديسمبر، ٢٨، ١١٢-١٢٨.

يعقوب، غسان؛ وكنعان، عارفة (٢٠١٦). ***الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الأطفال اللاجئين***.ط١، بيروت: دار النهضة العربية.

- Bruin, F. J.(1983). Adjustment andpersonalgrowth, seven pathways cs. Ed Toronto, Canada Inc.
-Gruber, Kerry Lyn.(1996). "Psychological effects of the civil war on the children of EL-Salvador: A quantitative study", Dissertation Abstracts International, B, 56(10), 5767.
- Jabbar, S.,& Zaza, H.(2014). Impact of conflict in Syrian on Syrian children at the Zaatari refugee camp in Jordan. Early Child Development and Care, 148(9/10), 1507-1530.
-Jet, T.(2016). Underage female marriage and its relation mental health among Syrian refugees in Jordan. Unpublished master thesis, Yarmouk University, Jordan.
- Liabre, M., & Hadi (2008). The psychological conditions of children and youth in Lebanon after the July 2006 war. First Edition Mark.
-Smith ,P., Perrin, S.,Yule, W., Hacam, B., &Stuvland, R. (2002). War exposure among children from Bosnia – Hercegovina: Psychological adjustment in a community sample. Journal of Traumatic Stress. 15(2). 2, 147-156.

معوقات العمل التطوعي في الامارات العربية

أ.د. رقية محمد الطنيجي
جامعة الشارقة

الملخص

نعد الامارات العربية من الدول التي تدعم العمل التطوعي وتقوم على تنميته، اذ تقوم بتوفير العديد من فرص العمل للمتطوعين وتهتم بهذه الفعاليات وتحاول ايجاد حلول للتحديات التي تواجه العمل التطوعي لذا حاول البحث الحالي التعرف على واقع العمل التطوعي بالامارات العربية (امارة الشارقة) من خلال التعرف على المشاكل التي يعاني منها من وجهة نظر المدرسين في المدارس الثانوية، ليتم تطويره خصوصا وان دولة الامارات تدعم وتشجع مثل هذه الفعاليات، وليرفع من القيمة المعنوية والحاجة النفسية المتمثلة بحب العطاء، ولتحقيق هدف البحث الحالي تم اعداد استبيان لهذا الغرض يتكون من (20) فقرة، وتم تطبيقه على عينة بلغت (50) مدرس ومدرسة. وقد توصل البحث الحالي الى ان من الاهم الاسباب التي تحول دون مشاركة عدد كبير من الشباب (الاسباب الشخصية) ، وقد ذكر البحث الحالي عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : معوقات العمل التطوعي

Summary

We consider the United Arab Emirates to be one of the countries that support volunteer work and develop it, as it provides many job opportunities for volunteers, is interested in these activities, and tries to find solutions to the challenges facing volunteer work. Therefore, the current research attempted to identify the reality of volunteer work in the United Arab Emirates (Emirate of Sharjah) by identifying On the problems that it suffers from from the point of view of teachers in secondary schools, to be developed, especially since the UAE supports and encourages such activities, and to raise the moral value and psychological need represented by the love of giving, and to achieve the goal of the current research, a questionnaire was prepared for this purpose, consisting of (20) items. It was applied to a sample of (50) male and female teachers. The current research has concluded that one of the most important reasons preventing the participation of a large number of young people is (personal reasons). The current research has mentioned a number of recommendations and proposals.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث الحالي بقلة نزوع العمل الجماعي من قبل فئات عديدة ومن اهمها الشباب، وعدم انتشار ثقافة العمل الجماعي داخل اوساط الشباب وفئات اخرى من المجتمع الاماراتي، فارتأت الباحثة التعرف على معوقات العمل وعلى مسبباته، خصوصا وان الدولة تشجع على ثقافة العمل التطوعي.

وتشير الدراسات الى أن القطاع التطوعي في الدول الصناعية السبع المتقدمة ساهم فى توفير 11.8 مليون فرصة عمل واستوعب 4,7 مليون متطوع كما ساهم فى توليد الدخل بنسبة 5 % لهذه البلدان.

ان مشكلة البحث الحالي تتضح من خلال عزوف الشباب عن العمل التطوعي مقارنة بالدول الغربية، خصوصا وان المجتمع يطمح الى ان يكون من المجتمعات المتقدمة في خدمة المجتمع، وتتلخص مشكلة البحث الحالي بالاجابة على السؤال الاتي ماهي اهم معوقات العمل التطوعي في دولة الامارات العربية؟

اهمية البحث

تكمن اهمية البحث الحالي بانه يحاول تسليط الضوء من خلال التعرف على معوقات العمل التطوعي داخل الامارات العربية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات وذلك لانهم متخصصين في مجالات عديدة وبذلك يمكنهم ان يتعرفوا على اهم تلك المعوقات التي تحول دون تطور العمل التطوعي داخل الامارت، مما يجعل هناك رؤيا واضحة لتطوير العمل لما له أهمية كبرى لهذا العمل والذي يتمثل في أنه يعمل على مشاركة المواطنين في قضايا مجتمعهم، كما أنه يربط بين الجهود الحكومية والأهلية العاملة على تقدم المجتمع، كما أنه من خلال هذا العمل يمكن التأثير الإيجابي في الشباب، وتعليمهم طريقة للحياة قائمة على تحمل المسئولية

الاجتماعية، ويؤدي العمل التطوعي على التقليل من أخطار العلل الاجتماعية والسلوك المنحرف داخل المجتمع، عن طريق انغماس الأفراد في القيام بأعمال من شأنها أن تشعرهم بأنهم مرغوب فيهم، ويضاف إلى ذلك أن هذه المشاركة التطوعية ستؤدي إلى تنمية قدرة المجتمع على مساعدة نفسه، عن طريق الجهود الذاتية التي يمارسها المتطوعون (الشايجي، 2011).

ويجلب العمل التطوعي مجموعة واسعة من الفوائد الشخصية بما في ذلك الاستمتاع والشعور بالهدف والانتماء داخل المجتمع، ومستويات أعلى من الرضا عن الحياة، والشعور بالارتباط. العمل التطوعي يحسن العلاقات الصحية والاجتماعية أيضاً. يتطوع الأشخاص لمختلف الأسباب – قد يكونون عاطلين عن العمل، أو متقاعدين، أو لديهم مهارات ومهارات فقط بعض أوقات الفراغ التي يريدون استغلالها لمساعدة الآخرين. إن إدراج العمل التطوعي في سيرتك الذاتية يمكن أن يكون إضافة إيجابية حقًا. ويظهر المرتقب أصحاب العمل الذين ترغب في مشاركتهم في مجتمعك. بعض المنظمات التطوعية سيعطيك أيضًا مرجعًا لمساعدتك في تأمين العمل مدفوع الأجر. وأظهرت نتائج أبحاث ديلويت أن 82% من أصحاب العمل يفضلون المتقدمين ذوي الخبرة التطوعية. (مظاهري، 2006).

اهدف البحث

يهدف البحث الحالي

التعرف على اهم مشكلات العمل التطوعي في الامارات العربية

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بمدرسي ومدرسات المدارس الثانوية ومن الذكور والاناث للعام الدراسي (2022-2023) ولكافة التخصصات العلمية والانسانية.

تحديد المصطلحات

المعوقات

لغويا: يعيق الشيء او الفعل يمنعه او يشغله عنه (العايد واخرون، 1988، ص: 878).

اصطلاحاً: المعوقات هي العوامل التي تعوق وتعرقل حدوث شيء مفروض ان يقع (المطيري، 1997، ص: 12).

التعريف الاجرائي: هي مقدار الدرجة التي يحصل عليها الاستاذ الجامعي من خلال اجابته على استبيان المعوقات.

العمل التطوعي

عرفه موسى 1997

مظهرا من مظاهر الخدمة الاجتماعية، وهو يمارس على انه خدمة اجتماعية بشكل فردي وجماعي، لاشباع حاجات المجتمع والافراد، باتباع الاساليب العلمية ومراعاة القواعد التنضيمية الموجودة في الجهة المستفيدة من تلك الخدمة وبدون اجر ما، وفي اوقات منتظمة، ادراكا من المتطوع بانه واجب اجتماعي انساني، مبتغيا الاجر والثواب (موسى، 1997).

– التطوع هو تعبير هام عن المواطنة وضروري للديموقراطية ويعني الالتزام بالوقت والجهد لخدمة المجتمع ويمكن أن يأخذ أشكالاً متعددة، ويتم تقديمه بكل حرية واختيار دون اهتمام بالعائد المادي

– المتطوع هو من يقدم دون إجبار خدمات ويساهم في كل الأنشطة المجتمعية سواء داخل أو خارج المؤسسة

التطوع : هو عمل تطوعي يقوم به فرد أو مجموعة من خلال إعطاء الوقت والعمل، غالباً لخدمة المجتمع. يتم تدريب العديد من المتطوعين خصيصًا في المجالات التي يعملون فيها، مثل الطب أو التعليم أو الإنقاذ في حالات الطوارئ. ويعمل آخرون على أساس الحاجة، مثل الاستجابة لكارثة طبيعية (الشايجي، 2011).

مفهوم التطوع

العمل التطوعي نشاط غير مدفوع الأجر يقوم به الأشخاص لمساعدة المؤسسات أو المنظمات غير الربحية أو الأفراد. تكمن أهمية العمل التطوعي في تعزيز مهاراتك الاجتماعية أثناء مساعدة الآخرين. تتيح لك فرص التطوع هذه إنشاء علاقات واتصالات جديدة، والالتقاء باستمرار بأشخاص من خلفيات ثقافية متعددة، وتمكنك من القيام بأنشطة وأعمال جديدة ترغب في تجربتها. تختلف خيارات التطوع؛ وبعضها يكون عبر الإنترنت، كالتطوع في مجالات الكتابة أو التصميم. توجد فرص تطوعية أخرى في الموقع مع منظمة أو إجراء عمل ميداني في نفس المدينة أو في عدة مدن. توفر منصة فرصة فرصًا للعديد من الفرص التطوعية المحلية

والدولية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، والتي توفر جميعها للمشاركين خبرات قيمة يمكنهم الاستفادة منها في المستقبل. تسعى فرصة إلى تقديم فرص تطوعية في منظمات مثل الأمم المتحدة واليونيسيف واليونسكو وغيرها من منظمات السلام الدولية التي قد تشمل أنشطة مثل التطوع مع اللاجئين، والتطوع في الخارج، والتطوع عبر الإنترنت، وغير ذلك الكثير(العلي، 1995).

انواع العمل التطوعي

1- الزراعة

في بعض الأحيان، تبحث الشركات الزراعية عن متطوعين للمساعدة في العمل الزراعي والعمل. يمكن أن يكون هذا عملاً موسمياً يساعد المزارعين على إكمال واجباتهم المهمة في الأوقات المزدحمة من العام، مثل موسم الحصاد. قد توفر فرص العمل التطوعي في مجال الزراعة مهارات مهمة وتكون مفيدة ، تساعد في العمل في الصناعات التي تتطلب جهدًا بدنيًا مثل الزراعة أو البناء. وذلك لأن فرص التطوع في الزراعة تتطلب منك أن تتمتع بقدرة جيدة على التحمل.

يمكن أن تزود تجارب العمل التطوعي في مجال الزراعة بمعرفة واسعة حول إدارة الأراضي والحفاظ عليها وتخطيطها. هذه هي مجالات الخبرة الحيوية للعديد من الصناعات مثل التخطيط الحضري والزراعة وإدارة الأراضي.

2- الحفاظ على البيئة

تتمتع عملية الحفظ بمجموعة كبيرة من الفرص التي يمكن للمتطوعين استكشافها. ويشمل ذلك توفير خدمات تنظيف الشواطئ، وزراعة الأشجار، وحماية الأنواع المهددة بالانقراض، وتنشيط المحميات. يمكن أن تكون عملية الحفاظ على البيئة فرصة تطوعية عملية للغاية تتطلب منك العمل في الهواء الطلق والعمل لساعات عديدة على قدميك.

تبني هذه الفرصة العديد من المهارات المهمة مثل البناء وحل المشكلات والقدرة على التحمل البدني والوعي بالاستدامة. قد تتطلب منك فرص التطوع في مجال الحفاظ على البيئة العمل بشكل تعاوني في مجموعات كبيرة، مما يعزز مهارات العمل الجماعي والتواصل المهمة.

3- المناخ

هناك العديد من الجمعيات الخيرية والمنظمات غير الربحية التي تقدم الخدمات في محاولة لعكس آثار تغير المناخ. عادةً ما توفر هذه المنظمات فرصًا للتطوع في التعليم أو العمل العملي.

يمكن تقديم خدمات تعليمية عن طريق تعليم الأطفال في سن المدرسة حول تغير المناخ وتأثيره على الكوكب أو المشاركة في الجانب العملي أكثر من خلال القيام بأعمال الترميم مثل زراعة الأشجار أو زيارة مواقع الحفظ. يمكن أن يكون العثور على فرص التطوع في هذه الصناعة مفيدًا بشكل خاص إذا كنت مهتمًا بدراسة موضوعات مثل العلوم البيئية أو البحث عن فرص عمل في مجال التحكم في المناخ.

4- رعاية الحيوانات

تقدم العديد من منظمات رعاية الحيوان فرصاً تطوعية تتراوح من العمل في المتاجر الخيرية إلى العمل مباشرة مع الحيوانات. يمكنك عادةً العثور على فرص تطوعية لإنقاذ الحيوانات وإعادة تأهيلها في مراكز التبني أو المنظمات غير الربحية التي تستهدف أشياء مثل القسوة على الحيوانات، على سبيل المثال.

قد تشمل فرص التطوع جمع التبرعات، وإدارة وسائل التواصل الاجتماعي، أو العمل الجسدي مع الحيوانات عن طريق تمشية الكلاب، وتوفير الرفقة، وتنظيف بيوت الكلاب والأقفاص، وإطعام الحيوانات. قد تجد أيضًا فرصًا تطوعية لإنقاذ الحيوانات تركز على نقل الحيوانات المريضة أو المصابة. قد يكون هذا النوع من الخبرة التطوعية مفيدًا إذا كنت مهتمًا بممارسة مهنة في مجال الرعاية الصحية الحيوانية.

5- المحافظة على الحياة البرية وإعادة تأهيلها

يشير الحفاظ على الحياة البرية وإعادة تأهيلها إلى فرص التطوع التي تدعم الجمعيات الخيرية للحياة البرية التي تقدم الدعم في حالات الطوارئ وتساعد على إعادة تأهيل الحيوانات المريضة أو المصابة. تقدم هذه المنظمات خدمات مهمة بعد الكوارث الطبيعية مثل الفيضانات أو حرائق الغابات. قد تجد فرصًا تطوعية تركز على جمع التبرعات أو الدعم الإداري عن بعد.

قد تجد أيضًا فرصًا للعمل جسديًا مع الحيوانات من خلال دعم برامج التربية أو رعاية الحيوانات المريضة والمصابة حتى تستعيد صحتها. مرة أخرى، قد يكون متابعة هذا النوع من فرص التطوع مفيدًا إذا كنت مهتمًا بمهنة في مجال الحفاظ على البيئة أو المجالات البيطرية.

6- تعليم اللغات الاجنبية

هناك العديد من الفرص للمتطوعين لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، سواء في الداخل أو في الخارج. يمكن أن تتمثل فرص التطوع هذه في تعليم الأطفال في سن المدرسة اللغة الإنجليزية الأساسية للمساعدة في مواصلة دراستهم، أو إجراء محادثات مع متعلمي اللغة الإنجليزية أو تعليم أطفال المدارس في البلدان النامية.

قد يتضمن ذلك إعداد خطط الدروس، وتقديم الدروس، وكتابة الاختبارات، وإنشاء طرق جذابة للطلاب لتعلم اللغة الإنجليزية.

يمكن أيضاً القيام بهذا العمل عن بعد باستخدام الموارد الرقمية للتواصل مع الطلاب. قد يكون البحث عن فرص كهذه مفيدًا إذا كنت مهتمًا بأن تصبح مدرسًا وتحتاج إلى معلومات داعمة لسيرتك الذاتية.

7- عمل الشباب

يشير عمل الشباب عادة إلى العمل في مراكز الشباب أو في المدارس والمخيمات الصيفية والنوادي المخصصة لتقديم الدعم للأطفال والشباب. هناك أيضًا جمعيات خيرية تدعم الأسر التي لديها أطفال معرضون للخطر أو من ذوي الإعاقة، من خلال تقديم جلسات اللعب والخدمات الصحية والدعم العاطفي. يمكن أن يشمل العمل التطوعي للشباب العمل مع الطفل.

8- أعمال الإغاثة في حالات الكوارث الطبيعية

بعد وقوع كارثة طبيعية، عادة ما تكون هناك العديد من الفرص للعمل التطوعي محليًا وخارجيًا للمساعدة في عملية التنظيف والمساعدة في أعمال الإغاثة. يمكن أن يشمل ذلك تطهير الطرق والشوارع من المخاطر في أعقاب الكارثة، وتقديم المساعدات الغذائية والطبية للسكان المحليين والاتصال بخدمات الطوارئ لتوفير الرعاية الطارئة للمحتاجين. عادة ما تكون فرص التطوع مثل هذه متاحة من جمعيات الإغاثة الخيرية التي تستجيب لهذه الحوادث.

يمكنك أيضًا المشاركة من خلال برامج المجتمع المحلي، مثل الكنائس والمدارس التي تدعم الجمعيات الخيرية. عادةً ما تعمل فرص التطوع هذه على تطوير مهارات المرونة والتفكير النقدي وحل المشكلات والتعاطف، والتي تعد ضرورية للعديد من الصناعات.

9- رعاية كبار السن

فرصة التطوع الشائعة الأخرى التي قد تكون مهتمًا بها إذا كنت ترغب في العمل في مجال الرعاية الصحية هي التطوع في دور رعاية المسنين. توفر فرص التطوع هذه دعمًا حيويًا لكبار السن والمعزولين. يمكنك قراءة الكتب أو مشاهدة التلفاز أو ممارسة الألعاب مع كبار السن، مما يساعد على إثراءك أنت والمقيم.

يمكن أن يشمل العمل التطوعي مع كبار السن أيضًا تقديم الدعم الحيوي، مثل توصيل وجبات الطعام لكبار السن الذين يعيشون بمفردهم ولا يستطيعون طهي الطعام لأنفسهم أو شراء البقالة لجيرانهم المسنين. يمكن أن يكون هذا مفيدًا إذا كنت ترغب في أن تصبح مقدم رعاية للمسنين.

10- المساعد في الاعمال الخيرية

إذا كانت الجمعيات الخيرية لديها فروع للبيع بالتجزئة كوسيلة لجمع التبرعات، فقد تجد فرصًا لمساعدي التجزئة المتطوعين لمتابعتها. تتيح لك هذه الفرص تنفيذ جميع الواجبات القياسية لمساعد البيع بالتجزئة الذي يعمل بكامل طاقته، مثل وضع العلامات على المخزون، وتعلم كيفية استخدام ماكينة تسجيل النقد، وتوفير دعم العملاء والتأكد من أن المتجر نظيف وحسن المظهر للعملاء. تتيح لك هذه الفرصة تطوير مهارات المبيعات المهمة وتعلم كيفية التفاعل مع العملاء. (احمد، 2016)

اهمية العمل التطوعي

يشكل العمل التطوعي أهمية كبيرة للمجتمع من الناحية الاقتصادية والاجتماعياة والثقافية والسياسية، ويعد قوة اقتصادية غير محدودة ومتجددة وتتحدد اهميته في:

1- قدرة العمل التطوعي على توفير العديد من الفرص وتنمية العمل.

2- القيمة المضافة لساعات عمل المتطوعين غير مدفوعة الأجر.

3- يساهم العمل التطوعي فى توفير العديد من الخدمات في المجال الاجتماعي والثقافي والصحي والتعليمي.

4- يساهم العمل التطوعي فى تقليل النفقات السنوية الجارية.

5- التعرف على الفجوات الموجودة فى نظم الخدمات وإثارة الاهتمام بها.

6- يساهم العمل التطوعي فى تحقيق احتياجات المجتمع المحلي، لتميزه بالسرعة والمرونة وانخفاض التكاليف.

7- يساعد العمل التطوعي في مواجهة الأزمات والكوارث لقدرته على تعبئه الجهود الذاتية والطاقات الشعبية. (العلي، 1995).

8- المساهمة في تحقيق الوحدة العضوية لنسيج المجتمع بما يمثله من قيم المشاركة والتعاون وتأكيد القيم الإنسانية النبيلة والمدنية الحديثة التى تسمو على الروابط الأخرى القائمة على أساس (الجنس، العرق، الطائفة، العشيرة).

9- المتطوعون قناة اتصال حقيقية وحيوية من خلالها يمكن قياس اتجاهات المجتمع والتأثير الإيجابي على الجماعات المختلفة.

10- حماية الشباب والفئات الأخرى من الوبائيات الاجتماعية والنفسية التى يتعرض لها أبناؤنا لكون التطوع سلوك إرادي ينمى روح الانتماء والمواطنة.

11- المساهمة الإيجابية فى مواجهة السلبية التى تعوق انتشار ثقافة المشاركة وإقامة أسس المجتمع الديموقراطى من خلال:

12- المساهمة الخلاقة فى تنمية مهارات وقدرات أعضاء المجتمع.

13- تشكيل قوة تفاوضية جماعية شعبية تساهم في وضع القرارات والسياسات العامة.

14- تعزيز قيم وآليات المحاسبة والشفافية والرقابة الشعبية.

13- إنشاء شبكات التنمية وشبكات الأمان تجسيداً للشراكة بين أطراف المجتمع. (جهود ومبادرات المنظمات الأهلية- الأجهزة الرسمية- صناديق ومؤسسات التمويل الحكومية والدولية- القطاع الخاص ورجال الأعمال) من أجل قيادة مشتركة ورشيدة لعمليات التنمية المتواصلة.

14- المتطوعون مصدر معلومات هام لعمليات التخطيط والتقييم لأنهم غير مندمجين كلياً في الأنشطة اليومية بما يسمح لهم:

15- الوقوف على آراء الجمهور والفئات المستفيدة من أنشطة الجمعية بطريقة تختلف عن الموظفين

16- التعبير بجراءة وحرية دون التقيد بالاعتبارات التي تحكم آراء العاملين بأجر.

17- مصدر هام لتنمية الموارد البشرية للجمعية وأحد الخيارات الهامة لمواجهة عجز التمويل.

18- المتطوعون قوة عمل المنظمة بدون أجر.

19- المتطوعون القوة الداعمة للمنظمة في الأنشطة والقضايا التي تتطلب المصداقية (جمع الأموال- تأييد ومعارضة التشريعات- العلاقات العامة) لما يتمتعون به من ثقة لدى الجمهور والمشرعين والفئات المختلفة في المجتمع.

20- القدرة على كسب المتطوعين يعد مؤشراً على نجاح الجمعية في تحقيق أهدافها كمنظمة تطوع.

يعد العمل التطوعي طريقة رائعة للقاء أشخاص جدد وبناء علاقات صحية. إنه يقوي علاقاتك بالمجتمع ويعرضك لأشخاص لديهم اهتمامات مماثلة.

كما يمنح العمل التطوعي الفرصة لممارسة المهارات الاجتماعية وتطويرها.

لأن العمل التطوعي يبقي الفرد على اتصال منتظم مع الآخرين، فإنه يمكن أن يساعد أيضاً على تطوير قاعدة دعم قوية. بالإضافة إلى المساعدة في الحماية من التوتر والاكتئاب، يمكن أن يساعد العمل التطوعي في استعادة الصحة العقلية. (الوباري، 2003) (القثمي، 2002).

اهمية العمل التطوعي بالنسبة لكبار السن

أظهرت الأبحاث أن العمل التطوعي يقدم فوائد صحية كبيرة، خاصة لكبار السن، بما في ذلك:

1- يحسن الصحة الجسدية والعقلية.

الأنشطة التطوعية تجعل الناس يتحركون ويفكرون في نفس الوقت. وجدت الأبحاث أن العمل التطوعي بين البالغين، الذين تبلغ أعمارهم 60 عامًا فما فوق، يوفر فوائد للصحة البدنية والعقلية. أفاد المتطوعون بصحة بدنية أفضل من غير المتطوعين. وأظهرت

الأبحاث أيضًا أن العمل التطوعي يؤدي إلى انخفاض معدلات الاكتئاب والقلق، خاصة لدى الأشخاص الذين يبلغون من العمر 65 عامًا فما فوق.

العمل التطوعي يقلل من التوتر ويزيد من المشاعر الإيجابية والاسترخاء عن طريق إطلاق الدوبامين. من خلال قضاء الوقت في خدمة الآخرين، أبلغ المتطوعون عن شعورهم بالمعنى والتقدير، سواء المعطى أو المتلقي، والذي يمكن أن يكون له تأثير في تقليل التوتر.

يقلل انخفاض التوتر أيضًا من خطر الإصابة ببعض مشاكل الصحة البدنية والعقلية، مثل أمراض القلب والسكتة الدماغية والاكتئاب والقلق والأمراض العامة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الأشخاص الذين يتطوعون لديهم معدلات وفيات أقل من أولئك الذين لا يتطوعون، حتى عند التحكم في العمر والجنس والصحة البدنية.

2- يوفر إحساسًا بالهدف ويعلم مهارات قيمة.

يعد العمل الذي يقدمه المتطوعون ضروريًا للأنشطة اليومية، مما يمنح المتطوعين إحساسًا بالهدف، خاصة عند منح وقتهم ومواهبهم في المجالات التي يجدونها ذات معنى. ويشهد المتطوعون الأكبر سنًا زيادات أكبر في الرضا عن الحياة واحترام الذات.

يعمل المتطوعون كمرحبين ومضيفين في غرفة الانتظار، ويقدمون معلومات وتوجيهات غرفة المريض، ويساعدون في نقل المرضى ومستلزماتهم. ويستخدم العديد من المتطوعين مهاراتهم الحرفية في صناعة شالات الصلاة والبطانيات والسترات والقبعات، التي تُعطى عادةً للأطفال حديثي الولادة ومرضى السرطان. تشمل الخدمات الأخرى التي يقدمها المتطوعون العمل في متجر الهدايا بالمستشفى، أو أداء الواجبات الكتابية للموظفين أو تقديم العلاج بالحيوانات الأليفة للمرضى من خلال فريق .

3-رعاية العلاقات الجديدة والحالية.

يزيد العمل التطوعي من التفاعل الاجتماعي ويساعد في بناء نظام دعم قائم على الاهتمامات المشتركة. إحدى أفضل الطرق لتكوين صداقات جديدة وتعزيز العلاقات القائمة هي المشاركة في نشاط مشترك.

في كثير من الحالات، يتمتع المتطوعون بخلفيات متنوعة، مما يساعد على توسيع شبكتهم الاجتماعية ويسمح لهم بممارسة المهارات الاجتماعية مع الآخرين.

يتطوع الأشخاص لأسباب مختلفة، مثل استكشاف المهن، وصقل المهارات، والبقاء نشطين أثناء التقاعد، ومقابلة أشخاص جدد وخدمة مجتمعاتهم. ومع ذلك، فإن جميع المتطوعين لديهم رغبة مشتركة في تحسين صحة ورفاهية الناس في مجتمعاتهم. (احمد، 2016)

الأهمية النفسية للعمل التطوع بالنسبة للأفراد المتطوعين

1- التوجيه الإيجابي لطاقات المتطوع وإكسابه مجموعة من الخبرات الاجتماعية التي تسهم في تكامل شخصيته وتنمية تقديره لذاته وثقته بنفسه والحس النقدي البناء لديه.

2- إشباع حاجاته إلى تقدير الآخرين له والانتماء إلى جماعة أو مؤسسة تلقي التقدير من المجتمع.

3- تنمية الوعي بقيمة العمل الجماعي والإحساس بالآخر والثقة به واحترام الفروق والاختلاف وتنمية مفهوم الحقوق والواجبات.

4- إشباع الحاجة إلى الانتماء والإحساس بالعدالة في المجتمع من خلال مشاركة المتطوع في رسم الخطط وصنع القرارات والسياسات.

5- الإحساس بالمسئولية الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية السليمة وغرس قيم التعاون والمشاركة والرغبة في العمل التطوعي وروح الفريق منذ الطفولة.

6- اكتساب مهارات وقدرات حياتية جديدة تسهم في بنائه النفسي والاجتماعي مثل مهارات التنظيم والحوار والتفاوض والعمل المشترك وإدارة الصراعات التي تدعم مشاركته العامة في المجتمع.

7- اكتساب مهارات وقدرات مهنية تزيد من فرصته في الحصول على عمل، أو ترقي من مستواه المهني من خلال التدريبات التي تتيحها المنظمة مثل اللغات والكمبيوتر والمعلومات وأعمال الإدارة...الخ. (الشهراني، 2006)

معوقات العمل التطوعي

1- التوظيف

ربما ليس من المستغرب أن يكون توظيف المتطوعين أحد أكثر تحديات إدارة المتطوعين شيوعاً مع وجود العديد من المنظمات الأخرى التي تتنافس على وقت المتطوعين، قد يكون من الصعب جذب متطوعين جيدين سيصبحون أصولاً للمؤسسات.

يعد تشجيع المتطوعين الحاليين لديك على تجنيد أصدقائهم وعائلاتهم بمثابة استراتيجية شائعة أخرى.

2- الاحتراق التطوعي

لسوء الحظ، يعد إرهاق المتطوعين تحدياً تطوعياً شائعاً للغاية. كما هو الحال في مكان العمل، يمكن أن يعاني المتطوعون من الإرهاق لعدد من الأسباب. تشمل المشكلات والتحديات الأكثر شيوعاً للعمل التطوعي الإفراط في العمل والتقليل من قيمته والتوتر.

إذا كان المتطوعون يشعرون بالإرهاق، فربما يمكن تعيين المزيد من المتطوعين لتقاسم عبء العمل. بالنسبة للمتطوعين الذين يشعرون بالتقليل من قيمتهم، ركز على تحسين برنامج المكافأة والتقدير. إذا كان التوتر يسبب إرهاق المتطوعين، فيجب تعيين مرشد أو مستشار يمكنه التحقق بانتظام من المتطوعين واستخلاص المعلومات. في بعض الأحيان يكون الحديث عن مشكلة ما هو أفضل وأبسط علاج.

3- الفوضى

من السهل أن تصبح المؤسسة غير منظمة عند إدارة مجموعة من المتطوعين للتوفيق بين ملايين المهام والطلبات المتنافسة.

توفر بوابات المتطوعين في Rosterfy منصة مركزية حيث يمكن للمتطوعين إدارة التفاصيل الخاصة بهم، وتحميل المستندات ذات الصلة، وإكمال التدريب، والاشتراك في المناوبات، وتسجيل الوصول والمغادرة بشكل مستقل بالإضافة إلى اختيار المكافآت. وهذا يوفر الكثير من الوقت والجهد حتى تتمكن من التركيز على ما هو مهم.

وفي الوقت نفسه، تساعد مركزية بيانات المتطوعين في منصة رقمية واحدة على بناء الشفافية داخل المنظمة وتقليل فقدان البيانات في حالة دوران الموظفين.

4- الاحتفاظ بالمتطوعين

يعد الاحتفاظ بالمتطوعين هو الطريقة الأولى لتحسين فعالية برنامج التطوع. بدلاً من قضاء الوقت في التوظيف على أساس سنوي، سيتمكن مديرو المتطوعين من قضاء وقتهم في التركيز على الأنشطة الأكثر تأثيرًا. وفي الوقت نفسه، فإن المعرفة والشغف والفهم للبرنامج الذي يجمعه المتطوعون على المدى الطويل لا تقدر بثمن، لذلك من المهم أن تفعل أي شيء يمكنك القيام به للاحتفاظ بهم.

تشمل تحديات العمل التطوعي الشائعة الشعور بالانفصال عن أهداف المنظمة، أو التقليل من قيمتها أو عدم دعمها، وهو ما قد يؤدي بدوره إلى مغادرة المتطوعين للمنظمات. وللتغلب على هذه التحديات، يحتاج مديرو المتطوعين إلى وضع خطة واضحة للمشاركة والاعتراف بالمتطوعين.

بدءاً من عملية الإعداد الشاملة، حيث يتم تشجيع المتطوعين على طرح الأسئلة وإكمال التدريب ذي الصلة، وحتى عملية التقدير بمكافآت حقيقية، يمكن لبرنامج إدارة المتطوعين التعامل مع العملية بأكملها.

5- التوفر

يعد العثور على عدد كافٍ من الأشخاص المتاحين للنوبات تحدياً تطوعياً شائعاً. يمكن لبرنامج إدارة المتطوعين الآلي مثل Rosterfyالقيام بالعمل الشاق والتعامل مع جميع تغييرات الجدولة وتسجيل القوائم والمناوبات. ويمكن جمع البيانات حول مدى توفر المتطوعين أثناء عملية التوظيف حتى يتم التمكن من رؤية أي فجوات محتملة في وقت مبكر، بدلاً من التدافع لملء المناوبات الفارغة في اللحظة الأخيرة. **(بارشيد، 2019)**

منهجية البحث

منهج البحث الحالي هو المنهج الوصفي، الذي يتماشى واهداف البحث الحالي.

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية ومن كلا التخصصات العلمية والانسانية.

العينة

تم اختيار عينة من المدرسين والمدرسات في المدارس الثانوية بالطريقة العشوائية الطبقية من كلا التخصصين العلمي والانساني وتم اخذ عينة بلغت (50) تدريسيا وكما مبين بالجدول (1).

جدول (1)

عينة البحث

المدارس	العلمي	الانساني	ذكور	اناث	المجموع
الشارقة	10	7	9	8	34
ابو ظبي	0	17	10	7	34
دبي	16	0	9	7	32
المجموع	16	24	28	22	

صلاحية الفقرات

تم جمع عدد من الفقرات من الدراسات السابقة التي تناولت معوقات العمل التطوعي وبلغ عدد هذه الفقرات (20) فقرة وتم تحديد مفهوم العمل التطوعي ووضع بدائل للاجابة، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين البالغ عددهم (7) استاذ في مجال ادارة الاعمال والدراسات الاجتماعية والنفسية وتم قبول الفقرات بنسبة 85% وهي بذلك جاهزة للتطبيق الاولي. وتبين ان الاستبيان صالح لقياس اهم معوقات العمل التطوعي في الامارات العربية ليمثل بذلك واقع هذا العمل، وبذلك عد الاستبيان جاهز لقياس واقع العمل التطوعي بالامارات العربية

الصدق الظاهري

عد الاستبيان الحالي صادقا صدقا ظاهريا من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين كما تم شرحه في صلاحية الفقرات.

التطبيق الاستطلاعي

تم عرض فقرات الاستبيان على المدرسين والمدرسات ومن جميع التخصصات بصفتهم من الاشخاص الذين يمثل رايهم العلمي تأثير مهم، وبذلك تبين ان الاستبيان واضح الفقرات ولايحتاج لاي توضيح.

الثبات

تم استخراج الثبات بطريقة اعادة التطبيق بعد مدة اسبوعين لبيان ثبات المختبرين في الاجابة، وبعد استخراج معامل الارتباط بين التطبيق الاول والثاني تبين ان معامل الارتباط هو (0.75) وهذا الثبات يعد ثباتا عاليا ومقبولا بالنسبة للمختصين.

النتائج

للتعرف على واقع العمل التطوعي في مجتمع الامارات العربية.

تم تطبيق اداة البحث الحالي على عدد من المدرسين والمدرسات بلغ عددهم (50) تدريسي وقد تم حساب الوزن المرجح لكل فقرة من الفقرات وقد تم التوصل ان اكثر الفقرات التي حصلت على اعلى متوسط هي (اسباب شخصية ترجع للشباب) بمتوسط قدره (86) وانحراف معياري (3.98) وتليها بعد ذلك (اسباب شخصية ترجع للشباب) بمتوسط (79) وانحراف معياري (3.03) واقل فقرة هي الفقرة التي حصلت على متوسط قدره (48) وانحراف معياري (3.87) وهي الفقرة (عدم فسح المجال للشباب الطموحة من قبل بعض

الجمعيات)، وتليها الفقرة التي حصلت على متوسط (52) وانحراف معياري (4.12) وهي الفقرة (افتقار فريق العمل الذي يشجع العمل معه)، كما مبين بالجدول (2)

جدول (2)

المتوسط والانحراف المعياري لاهم المشاكل التي يعاني منها العمل التطوعي

ت	الفقرات	متوسط	انحراف معياري
1	اسباب شخصية ترجع للشباب	86	2.32
2	عزوف الشباب عن العمل الخيري نتيجة الاسباب الاجتماعية	67	3.98
3	عدم وجود لوائح تنظم العمل التطوعي	45	3.67
4	عدم التنسيق بين الجمعيات والمؤسسات الخيرية بالعمل التطوعي	53	2.81
5	عدم وضوح الاهداف من العمل الاجتماعي التطوعي	59	1.99
6	عدم فسح المجال للشباب الطموحة من قبل بعض الجمعيات	48	3.87
7	احتكار بعض الشخصيات لمناصب معينة بالجمعية	61	4.71
8	عدم حصول بعض الشباب على التعليم الكافي	62	4.11
9	عدم انتشار الوعي بأهمية العمل التطوعي	73	2.76
10	الخوف من الحساسيات الاجتماعية	54	2.89
11	عدم وجود حوافز مادية و معنوية للعمل التطوعي	67	4.17
12	افتقار فريق العمل الذي يشجع العمل معه	52	4.12
13	عدم التقدير و الاحترام على الجهود المبذولة في العمل التطوعي	67	4.01
14	عدم وجود الدعم الكافي من قبل الحكومات	64	3.99
15	تعاني الاعمال الخيرية من مشكلة الجمود الفكري والروتيني في اعمالها	70	4.75
16	عدم انتشار ثقافة العمل التطوعي في المجتمع	75	2.63
17	تعاني الاعمال الخيرية من مشكلة اختلال الاولويات	79	3.08
18	وجود بعض الجمعيات عديمة المصداقية	80	5.10
19	عدم وجود إدارة خاصة للمتطوعين تهتم بشؤونهم وتعينهم على الاختيار المناسب حسب رغبتهم	61	5.32
20	عدم توافر برامج خاصة لتدريب المتطوعين قبل تكليفهم بالعمل.	55	4.33

يتبين من النتيجة ان اهم الاسباب التي تحول دون تطور العمل التطوعي والتي تعد من المشاكل التي يعاني من عندها هذا المجال هي الحالة الاسباب الشخصية والظروف التي يمر بها الشباب وهي من اكثر الفئات التي من الممكن ان يتم الاعتماد عليها في هذا المجال، فضلا عن (تعاني الاعمال الخيرية من مشكلة اختلال الاولويات)

التوصيات

يوصي البحث الحالي بجملة من الامور:

1- على الحكومة ومنظمات المجتمع المدني والجمعيات الخيرية فتح دورات لتعليم الشباب مهن يستفيدو منها.
2- على المنظمات الخيرية فسح المجال للشباب للعمل ولو باجر رمزي لانه يعد عملا خيريا.
3- على الحكومة مراقبة عمل المنظمات والجمعيات الخيرية لكشف الفاسدين منهم وفضح امرهم كي يكونو عبرة للاخرين ويشجعو الجميع على العمل باطمئنان مع هذه الجمعياتز
4- على المواطن التأكد من اهداف الجمعيات الخيرية قبل العمل او التبرع لهذه الجمعيات.
5- على الجمعيات الخيرية والتطوعية اعلان اهدافها بكل شفافية لتساعد المتطوعين على العمل معها او التبرع لها.

المقترحات

يقترح البحث الحالي

1- اجراء بحوث مماثلة تضم عينة مختلفة للتعرف على اهم اسباب عزوف الشباب على العمل بالمنظمات الخيرية.

2- اجراء دراسة للتعرف على اهم اهداف الجمعيات والمنظمات الخيرية.

3- اجراء دراسة تبين اهم قوانين العمل بالمنظمات الخيرية

4- اجراء دراسة تتضمن اهم الاثار النفسية للعمل بالمنظمات الخيرية

المصادر

الشايجي، حميد بن خليل (2011). العمل التطوعي اهميته، معوقاته وعوامل نجاحه،
http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/295011

الشهراني، معلوي بن عبدالله (2006). العمل التطوعي وعلاقته بامن المجتمع، رسالة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف للعلوم الامنية، السعودية.

العلي، سليمان بن علي (1995) تنمية الموارد البشرية والمالية في المنظمات الخيرية، واشنطن: مؤسسة أمانة.

اللحياني، مساعد منشط (1994) التطوع في الدفاع المدني والحماية المدنية، الرياض: مطابع الجمعة.

مظاهري، محمد بن عامر (2006). واقع العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية والدور الاعلامي المأمول لتنمية دراسة وصفية، مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية، السنة الثانية، العدد 4، السعودية.

الوباري، علي عيسى (2003). الوسائل الاجتماعية لاستقطاب المتطوعين
http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=21&id=181

احمد، ابراهيم حمزة (2016). العمل الاجتماعي التطوعي الواقع والمؤمول/ ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان.

بارشيد، عبد الله محمد (2019). واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة في وجهة نظر المعلمين، المجلة التربوية، كلية التربية، العدد (63).

العنزي، منال غانم ثنين (2018). دور الانشطة المدرسية في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

القثمي، حسن عمر (2002). التطوع في المنظمات الخيرية، الشارقة للخدمات الانسانية للنشر، ط1، الشارقة.

توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة

نبأ طالب حسن ا.م.د غزوة فيصل كاظم

الجامعة المستنصرية، كية التربية ، قسم العلوم التربوية والنفسية

مستخلص

يهدف البحث الحالي للتعرف الى :

1. توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة .
2. الفروق في توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس(ذكور_اناث) والتخصص (علمي _انساني).

وقد تألفت عينة البحث من (400) طالب وطالبة ، وتحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس توقعات النجاح والفشل لفيبل وهال (Fibel &Hale,1978)والذي يتألف من (30) فقرة وتم استخراج الخصائص السايكومترية كالصدق والثبات ، اذ بلغ معامل ثبات المقياس (توقعات النجاح والفشل) المستخرج بطريقة الفا كرونباخ (0.798) في حين بلغ الثبات المستخرج بطريقة اعادة الاختبار (0.779) وتم تحليل النتائج بأستخدام الوسائل الاحصائية (معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التائي لعينة واحدة ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تحليل التباين الثنائي) فكانت النتائج كالاتي:

يمتلك طلبة الجامعة توقعات مرتفعة للنجاح والفشل، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين توقعات النجاح والفشل عل وفق الجنس(ذكور _اناث) والتخصص (علمي _انساني) وقد اوصت الباحثة ببعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: (توقعات النجاح والفشل ، طلبة الجامعة)

Expectations of success and failure among university students

Dr. Ghazwat Faysal Kazim Nabaa Talib Hassan
Al-Mustansiriya University, College of Education Extract

The current research aims to identify:

1. Expectations of success and failure among university student.
2. Differences in expectations of success and failure among university students according to the variables of gender (male_female) and specialization (scientific_humanities).

The research sample consisted of (400) male and female students, and to achieve the objectives of the research, the researcher adopted the scale of expectations of success and failure by Fibel and Hale,1978 which consists of (30) items, and psychometric properties such as validity and reliability were extracted, as the reliability coefficient of the scale (expectations of success and failure) extracted using the alpha method reached Cronbach (0.798), while the reliability extracted by the test-retest method reached(0.779), The results were analyzed using statistical methods (Pearson correlation coefficient, one-sample t-test ,t_ test for two independent samples, Two-way analysis of variance)، and the results were as follows:

University students have high expectations and failure for success, and there are no statistically significant differences between expectations of success and failure according to gender (males – females) and specialization (scientific–humanities)، The researcher recommended some suggestions and recommendations.

Keywords:(expectations of success and failure, university students)

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تعد توقعات النجاح والفشل بعدا من ابعاد الشخصية والتي تتمثل في الفعالية الذاتية ، والقدرة في حل المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد وقدرة الفرد في السيطرة على المتطلبات (العسال ، 2015: 71).

وهناك عدد من الطلبة يكون لديهم قلق من المستقبل فيحاول بعضهم تقليص حجم الاحداث الكبيرة و تهويل الاحداث البسيطة ، وبالتالي تكوين توقعات عن انفسهم بأنهم عاجزين عن مواجهة الاحداث والتصدي لها ، والذي يجعلهم اكثر عرضة لشعور الفشل والاحباط(Smith, 1993 :60_61).

ويتشكل لدى الافراد الذين يتوقعون الفشل دافع منخفض للنجاح والانجاز وذلك لأنهم يعتقدون ان النجاح يعتمد على العوامل الخارجية والحظ وليس على قدراتهم وهذا يخلق لديهم حالة من القلق من المستقبل والاستسلام ، فيبالغون في تفسير الاحداث البسيطة وتكوين توقعات سلبية عن انفسهم بالعجز عن مواجهة تجارب الحياة و الاحداث المختلفة التي يتعرضون لها ، وبالتالي القبول بالوضع الراهن بدلا من السعي الى تحسينه والذي يؤدي الى انخفاض الدافع لتحقيق النجاح (Simons et al, 1999: 151_162).

وقد اشار بتشالتر(Buchalte, 1992) الى ان الاشخاص الذين يتوقعون الفشل يتميزون بالإحباط من عدم قدرتهم على العيش وفق توقعاتهم التي وضعوها لأنفسهم و فقدان الثقة في الذات والانسحاب والهروب وانخفاض تقدير الذات والسلبية ويرجع السبب في ذلك وضع اهداف لا تتناسب مع قدرة الفرد او لا تتناسب مع واقعه و الى التخطيط الجاد للهدف (Buchalter, 1992: 369).

وتتحد مشكلة البحث الحالي بالاتي:

هل توجد توقعات للنجاح والفشل لدى طلبة الجامعة؟

اهمية البحث:

يرى اتكنسون (Atkinson 1954) ان توقعات النجاح والفشل تشمل جانبين هما الجانب الايجابي ويتمثل في الرغبة في النجاح ، والجانب السلبي ويتمثل في الرغبة في تجنب الفشل وفي حال تعادل الجانبين اي عندما تتساوى الرغبة في النجاح والرغبة في تجنب الفشل تكون النتيجة ايجابية وتتضمن اقدام الافراد على العمل والاداء وعندما تبلغ قوة الدفع اشدها تكون احتمالات النجاح 50 % ويكون مستوى دافع الانجاز اعلى مما تكون عليه احتمالات النجاح اقل من 50 % او اكثر ، اما الفرد الذي يكون لديه الخوف من الفشل اكبر من رغبته في الاداء وتكون نتيجة الدافع سلبية وتكون الدوافع سلبية في اشدها عندما تكون فرصة النجاح 50% وبالتالي يفضل الفرد المهمات السهلة جدا والصعبة جدا ، حيث تكون احتمالات النجاح اقل او اكثر من 50 % (الشماع ، 1981: 172_173).

وهذا ما اكدت عليه دراسة البليسي (1991) التي تقوم على اساس معرفة اثر التحصيل الاكاديمي على توقعات النجاح والفشل حيث توصلت الى نتائج تؤكد بأن توقعات النجاح لدى طلبة الصف العاشر (أ) اعلى من المتوسط وهناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة ذو التحصيل المرتفع والطلبة ذو التحصيل المنخفض في توقعات النجاح وذلك لصالح الطلبة ذو التحصيل المرتفع وان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في مستوى توقعات النجاح لصالح الطلاب (البليسي ، 1991: 30_60).

وتوجد علاقة بين توقعات النجاح والفشل والعجز المتعلم وهذا ما وضحته دراسة باحكيم(2003) حيث اكدت على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين توقعات النجاح والفشل واساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة ام القرى في مكة المكرمة (باحكيم ، 2003: 63_87).

ويرى روتر (Rotter,1954) ان عملية النمو تتضمن اكتساب قيم الاسرة والمدرسة والاقران وبالتالي تحرير التوقعات التي تتكون من خلال التعزيز والاتصال بمؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة ويفترض روتر ان الفرد يعمل من اجل تأمين والحصول على استحصال الاخرين وتجنب عدم استحسانهم ، وقد يدخل الطفل للمدرسة ولديه توقعات عالية للنجاح ومنخفضة للفشل(نتيجة التساهل الزائد) او قد يدخل بتوقعات منخفضة للنجاح وتوقعات عالية للفشل (نتيجة الرفض والاهمال) ومن وجهة نظر روتر ان كلا

الاتجاهين غير واقعيين وان المهمة الاساسية للمؤسسات التعليمية هي تصحيح وجهات النظر هذه من اجل مساعدة الطلبة بتكوين توقعات واقعية للنجاح والتي تساعده بشكل جيد في تحمل مسؤولياته المستقبلية(Rotter,1954:419).

كما ويشير فاين (Finn,1972) الى وجود مصادر متعددة للتوقعات والتي تتداخل مع بعضها وتكون التوقعات الذاتية للطلاب ومن خلال هذه المصادر تؤدي الاسرة دور مهم في تكوين توقعات الطلاب اضافة الى ظروف تنشئة الطلاب الاسرية ومساعدة الوالدين والاخوة ، حيث ان الوالدين والاخوة يكون لديهم تصور عن ان هذا الطفل سوف ينجح وبالتالي يتعاملون معه على اساس هذا الادراك والذي يدفع الطفل للتصرف وفقا لتلك التوقعات ، اما في المدرسة عندما يقوم المعلم وزملاء الطالب بتعزيز توقعات النجاح لديه سوف يؤدي ذلك الى زيادة توقعات الطالب واذا حدث عكس ذلك سيؤدي الى تدني توقعات النجاح وتوقع الفشل (Finn ,1972: 387_408).

ويعد الخوف من الفشل جزء من سمة القلق (Trait Anxiety) التي تعتبر دافعا في توجيه السلوك نحو الاحتمالات السلبية فالأفراد الذين يتجنبون الاداء الناجح يتميزون بالخوف من الفشل والقلق اكثر من اقرانهم الذين تكون لديهم دوافع لتحقيق النجاح ولأنهم يركزون على احتمالية النجاح اكثر من احتمالية الفشل (Bedell & Marlow, 1993: 43).

وقد اشار (Zaleski, 1996) الى وجود علاقة ارتباطية بين توقعات النجاح والفشل وقلق المستقبل والذي يعتمد على اهمية الكفاءة الذاتية فالفرد يجب ان تكون لديه القدرة والثقة على التحكم في بيئته ليتمكن من انجاز اهدافه الشخصية ومواجهة الاحداث السلبية ويوفر هذا الادراك والفهم تقريب احتمالات النجاح و التخفيف من قلق المستقبل (Zeleski , 1996 :166_167).

ويصف الاشخاص الناجحين توقعات الفشل بأنها عامل يدفعهم في الوصول الى مستوى عال من النجاح او يمنعهم من تعطيل قدراتهم الذاتية (Deffen Bacher , 1980 : 111_128).

وان الخوف من الفشل يعتبر دافع احجام لدى الافراد لان يتوقعون العقاب بعد الفشل في انجاز المهام بعكس توقع النجاح(Hope of Successes) وهو دافع اقدام يتطلب من الفرد الحصول على المكافاة ، فمعاقبة الطفل بعد الفشل يطور لديه اتجاه سلبي نحو الانجاز ويصبح مندفعا بسبب الخوف من العقاب(Teevan & McGhee, 1933: 334_348).

وتؤدي توقعات النجاح والفشل دورا مهم في فهم كيفية تأثير توقعات الطلاب في تحصيلهم الاكاديمي و ردود الفعل نحو اداء المهام المتنوعة في حياتهم المهنية في المستقبل وهذا ما اكدت عليه نظرية العزو في تفسير وقعات النجاح والفشل في التركيز على الكيفية التي يفسر بها الافراد نجاحهم او فشلهم وتحديد اهم الجوانب الداخلية والخارجية في تعليل انماط العزو السببي لدى الطلبة (Weiner,1985:560).

فأذا اراد شخص النجاح في مهمة معينة وادراك بأنها مهمة صعبة فيجب عليه ان يبذل الكثير من الجهد لتحقيق تلك المهمة فالنجاح يتعلق بالتوقعات المرغوبة من طرف الشخص وبالتالي يكون الجهد هو الوسيلة المستخدمة من الفرد اذا ما اراد تحقيق اهدافه وانطلاقا من هذا المثال يتضح لدينا بأن العزو السببي الذي يمارسه الشخص يؤثر على سلوكياته واتجاهاته وتوقعاته للنجاح (Eccles,2009,78).

واكدت دراسة جوهانسون(Johnson,1981) التي درست "اثر توقع نتيجة الاداء الناجح او فشل على مثابرة الطلبة وتحصيلهم الاكاديمي " الى ان الطلبة ذو مفهوم الذات المنخفض يعزون فشلهم الى عوامل داخلية كالجهد والقدرة ويعزون النجاح الى عوامل خارجية مثل صعوبة المهمة والحظ ، وان عزو الفشل الى العوامل الداخلية يؤدي زيادة احترام الطلبة لذواتهم وارتفاع مستوى توقعات النجاح والفشل (Johanson,1981).

ويتطور مفهوم توقعات النجاح ويصبح اكثر استقرارا واكثر تحديدا واكثر ارتباطا بالإنجاز والاهتمام الاكاديمي مع مرور الوقت وتراكم الخبرات (Denise, 2007,611).

وقد اكدت دراسة(الكركي،2021) الى ارتفاع مستوى توقعات النجاح لدى طلبة الصف العاشر الموهوبين في الاردن وباختلاف مجالات المقياس ، ويرى ان هناك علاقة قوية بين النجاح وما يبذله الافراد من جهد وبالتي يكونون اكثر مثابرة للنجاح ولذلك ظهر مستوى عالي للنجاح (الكركي،2021: 428).

واكدد تولمان على مبدأ تنافس الاستجابة اذ يرى ان الميل استخدام توقع معين او ردة فعل معينة تتنافس مع الاستجابات والتوقعات الاخرى وهذا يوضح بأن استخدام توقع ما يعتمد على مدى ارتباطه بتحقيق هدف خاص في لحظة او موقف معين وبمجرد تعلم خريطة المكان بوجود الاهداف والمكافأة ، وبالإمكان تحقيق هذه الاهداف بطرائق و وسائط متعددة غير التي استعملها في الاصل (Solso,1998:6).

وقد اكد كل من اليوت ومكروجر وتراش (Elliot & Mcgorger & Thrash) الى ان الخوف من الفشل يعتبر اشارة الى قلة كفاءة الشخص ووضعه في موقع الهجر والرفض من الاخرين ، و افترض اليوت (Elliot) في دراسته الى ان الخجل هو قلب الخوف من الفشل وان الاشخاص ذو الخوف الكبير من الفشل لديهم خجل كبير ، وان الخجل يرتبط بصورة ايجابية مع الاحكام السلبية التي ترتبط بالذات ، وترتبط ايضا بصورة قوية مع الخوف من الفشل(Mcgorgor &Thrash,2005: 218_231 &Elliot).

أهداف البحث : Alims of the Research :

يهدف البحث الحالي الى التعرف :

1. توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة .
2. الفروق في توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور _اناث) والتخصص (علمي_ انساني).

حدود البحث : The Research of Limits :

تحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية للدراسة الصباحية ومن كلا الجنسين (ذكور_اناث) وللتخصصات العلمية والانسانية للعام الدراسي (2023_2024).

تحديد المصطلحات : Terms Limitation :

اولا : توقعات النجاح والفشل Expectation of Success and Failure

فيبل وهال (Fibel &Hale ,1978: 924) : " نسبة اعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق الاهداف المنشودة وحل المشكلات والالتزام طويل المدى بأهدافه المهنية " .

التعريف النظري : تبنت الباحثة تعريف فيبل وهال (1978) المبني على نظرية روتر توقع قيمة التعزيز.

التعريف الاجرائي : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات مقياس توقعات النجاح والفشل المستخدم في الدراسة الحالية .

الفصل الثاني

الاطار النظري

اولا: مفهوم توقعات النجاح والفشل The Concept Expectations of Success and Failure:

تعتبر توقعات النجاح والفشل اكثر من مجرد تصور للكفاءة العامة بل انها تمثل اقتناعا موجها للمستقبل بإمكانية الفرد من انجاز المهام المتوقعة او الفشل في انجازها " اذا لم اكن اعتقد انني سأنجح في انجاز مهمة ما فمن غير المرجح ان ابدأ فيها"(Cook& Artino,2016:1000).

ويعرفها فيبل وهال (Febel&Hale,1978) بأنها " نسبة اعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق الاهداف المنشودة وحل المشكلات والالتزام طويل المدى بأهدافه المهنية ".

وقد قام اكليس (Eccles,1993) بتعريف توقعات النجاح بأنها "معتقدات الاطفال حول مدى نجاحهم في المهام القادمة سواء في المستقبل القريب او على المدى الطويل".

ويعرف سنايدر(1995) توقعات النجاح بكونها عملية تفكير الفرد في اهدافه المستقبلية الى جانب الدافع للتحرك نحو تلك الاهداف وكيفية تحقيق تلك الاهداف .

ويعكس تعريف سنايدر توقعات الناس المتفائلة بشأن مستقبلهم الشخصي ومثل هذا التفكير المتفائل له تأثير مفيد على الصحة النفسية والجسدية لأنه يزيد من احترام الذات (Rivai et al ,2023:3).

وان توقع الفشل يسهل التعلم من ردود الفعل ويمكن اعتبار توقع الفشل بأنه استراتيجية للحفاظ على الذات وتسمى بالتشاؤم الدفاعي ، ويمكن النظر الى توقع الفشل بأنه نوع من حالات التهديد التي تنتج تنبؤات ذاتية التحقق وبالتالي فأن الافراد الذين يتوقعون الفشل يتصرفون بطرق تؤكد ذلك التوقع(Fyfe& Brown, 2018:2).

ويميل الطلاب الذين يمتلكون توقعات نجاح عالية للتركيز داخليا ويظهرون قدرة على تأخير الاشباع و اداء اكاديمي افضل وبالتالي يظهرون توقعات عالية للنجاح والتفوق مقارنة بأولئك الذين لديهم توقعات منخفضة للنجاح نحو الانجاز والاهداف وهم يعزون نجاحهم او فشلهم الى العوامل الداخلية وهذا ما يعكس تقتهم القوية بأنفسهم وتأكيدهم لذاتهم ، وفي المقابل يميل الطلاب ذو توقع الفشل او الى عزو نجاحهم الى العوامل الخارجية كالحظ والاصل العرقي والقدرة ، وترتبط توقعات الفشل بأنخفاض التحصيل الاكاديمي وان الطلاب الذين يشعرون بالعجز نحو انجازاتهم يعزون فشلهم الى عوامل خارجية كالظلم الاجتماعي والمحسوبية وغيرها من العواقب(Rivai et al ,2023: 4).

ثانيا: النظرية المفسرة لتوقعات النجاح والفشل

نظرية روتر (توقع قيمة التعزيز) 1978Rotter Theory Predicts The value of reinforcement:

وتؤكد هذه النظرية على اهمية ودور المواقف الاجتماعية والتوقع ويقول روتر "من الطبيعي ان كلا من نوعية المواقف والتعميم عبر المواقف المختلفة هو الذي يحدد السلوك واهمية كل منهما النسبية تتوقف على التجارب السابقة في كل موقف من المواقف موضوع البحث "(Rotter,1957:17)

ويؤدي النجاح الى الرضا والفرح وعدم حدوث النجاح المتوقع يؤدي الى احداث خيبة الامل ، ويؤدي الفشل الى الحزن والاحباط ويؤدي عدم حدوث الفشل المتوقع الى الشعور بالارتياح(Pekrun et al ,2007:20).

ويرى ويجفيلد واكليس ان توقع النجاح يتكون من خلال معتقدات تحفيزية وتنقسم الى ثلاث فئات واسعة وهي (الاهداف ، صعوبة المهمة، مفهوم الذات)

1. الاهداف :

تشير الى الاهداف التعليمية المحددة القصيرة والطويلة المدى

2. صعوبة المهمة :

وتشير الى الصعوبة المتصورة من قبل الفرد وليست الصعوبة الفعلية للمهمة المحددة .

3. مفهوم الذات :

ويشير الى الانطباعات العامة عن قدرة الفرد في مهمه معينة مثل البراعة الرياضية او المظهر الجيد او القدرة الاكاديمية او المهارات الاجتماعية .

وتبعا لهذا التقسيم فأن الدافع للنجاح يتطلب اكثر من مجرد اقتناع بأنني قادر على النجاح بل يجب التوقع ايضا بأن هذا النجاح يؤدي الى الحصول على القيمة الشخصية المباشرة او بعض المكاسب المستقبلية ويتم التكافؤ او ادراك قيمة المهمة وليس بالضرورة ان تكون فعلية وقد تكون مميزة ، فقد يكون موضوع معين ممتعا او مثيرا للاهتمام بشكل خاص للمتعلم ويعرف بالقيمة الجوهرية اي ان المتعلم ينظر حول اتقان مهارة ما او موضوع معين على انها خطوة مهمة نحو هدف مستقبلي او مفيدة لأسباب علمية ، او يكون للهدف قيمة خارجية وان تعلم مهارة ما بنجاح يحمل اهمية شخصية او تأكيد لمفهوم المتعلم الذاتي الاهمية او قيمة التحصيل وان يتم تركيز الوقت والطاقة على مهمة واحدة يعني اهمال المهام الاخرى وهو ما يعرف بتكاليف الفرصة البديلة اما التكاليف والامكانات الاخرى فتشمل العواقب السلبية كالجهد والقلق واحتمال الفشل (Cook& Antiro,2016:1003).

مجالات توقعات النجاح والفشل

تتأثر توقعات النجاح والفشل لدى روتر (Rotter,1978) بمجموعة من الجوانب ومنها :

1. الفعالية الذاتية Self_ efficacy :تتأثر توقعات النجاح والفشل بالفعالية الذاتية للفرد وتتمثل بأعتقادات الفرد في قدرته على مواجهة المواقف واداء المهمات الصعبة و تحقيق الاهداف المنشودة وقدرته على بذل الجهد اللازم ويدرك الافراد الذين يشعرون بالفعالية الذاتية وجود علاقة ارتباطية قوية بين النجاح والاداء وبالتالي تكون توقعاتهم للنجاح عالية(Rotter,1978:8).

2. حل المشكلات Problem Solving:ان توقعات النجاح والفشل لدى الفرد تتأثر بوجود مشاكل مختلفة لدى الفرد في حياته ويقصد بها الافكار التي تتعلق بشعور الفرد وبصعوبة المهمة وبالثقة المتبادلة بين الاشخاص والى مساعي الفرد نحو تحقيق الحاجة واشباعها او الوصول اليها وتخفيف التوتر ، والعديد من الطلبة يتأثرون بهذه المشاكل والتي تنعكس اثارها على المواقف الدراسية التي يتعرضون لها او على تحصيلهم الدراسي والتي تؤثر على دافعيتهم للتعلم ومستوى كفاءتهم وتضعف قدراتهم على الانتباه والتركيز وهو ما يؤدي الى انخفاض توقعاتهم المستقبلية للنجاح(Rotter,1978:8).

3. التوجه المهني Career Orientation : تتأثر توقعات النجاح والفشل لدى الفرد بمستوى توجههم المستقبلي والذي يلعب دور مهم في حياتهم كدافع للسلوك ويرتبط شعور الفرد بأنه قادر على تحقيق ما يشبع حاجاته بأهدافه المستقبلية ومدى تأثيره على النتائج ، ويؤدي الى سلوك اكثر نشاطا وتوجد حاجة ضرورية وملحة للربط بين التخطيط المستقبلي والتخطيط التعليمي فعندما يختار الطالب نشاطا او موضوعا معينا يجب عليه مراعاة فوائد النشاط او الموضوع لأهدافه المستقبلية ، مثلا الطالب الذي يبدأ بتخصص دراسي لا يتناسب مع قدراته وتوقعاته والميول والخصائص اللازمة للنجاح فقد يتأثر سلبا بذلك او عندما يكرس نفسه لتعلم لا يستطيع القيام به فأنه سيعاني من الاحباط والفشل والشعور بالدونية والنقص وهذا ما يؤدي الى قلة دافعيته وتوقعاته المستقبلية للنجاح (Rotter,1978:9).

المفاهيم الرئيسية في نظرية روتر (توقع قيمة التعزيز)

اورد روتر اربعة مفاهيم رئيسية في نظريته والتي يمكن قياسها وربطها في صيغة محددة من اجل ان تتيح لنا التنبؤ بسلوك الشخص في اي وضع وهي :

1. **احتمالية وقوع السلوك (Behavior Potential):**

يؤكد هذا المصطلح الى احتمالية ان سلوك معين يظهر في وضع معين ، ويمكن ان يستجيب الفرد بردة فعل المجموعة من المواقف بعدد مختلف من الطرق وان امكانية حدوث السلوك في موقف معين تبنى على علاقته بتعزيز او مجموعة من التعزيزات.

2. **المحصلة المتوقعة (Expected Construct):**

تعزى الى توقع الفرد الذاتي حول نتيجة سلوكه وافعاله ، وهو نوع من التخمين او التوقع والتي بنيت على خبرة الفرد السابقة.

3. **قيمة التعزيز (Reinforcement Value):**

وتنسب الى اهمية تعزيز معينة ومحددة للفرد وكما يرى روتر ان الاشخاص يميلون الى ان يكونوا متنافسين في القيمة التي يضعونها للتعزيزات المختلفة ، ولكل شخص مجموعة متميزة من الاشياء المفضلة والتي لا يستغنى عنها في اي موقف وبالتالي فالقيمة التعزيزية لمكافئة معينة تختلف من شخص لأخر مثلها مثل التوقعات المرتبطة بمعززات مختلفة مبنية على الخبرات السابقة والتي تكون خارج هذه الترابطات وهذا يعني وجود علاقة بين النتيجة المتوقعة والقيمة التعزيزية ، ونحن نستطيع تشكيل توقعاتنا نحو المستقبل.

4. **الوضع او الموقف النفسي (Psychological Situation):**

يقصد به البيئة (المحيط الخارجي والداخلي) الذي يحفز الفرد بناءا على التجارب السابقة ، وينسب الموقف للمحيط النفسي الذي يستجيب فيه الفرد وتحدده تصوراته الشخصية وان اي موقف له مجموعة مختلفة من المعاني بمختلف الافراد وهذه المعاني تؤثر في استجابات الافراد(انجلز،1990:387_390).

ويعرف روتر (Rotter) الموقف النفسي بأنه "الكيفية التي يرى بها الفرد الموقف اي التفسير النفسي للموقف وهو البيئة الداخلية التي تدفع الفرد بالاعتماد على خبراته وتجاربه ليتعلم كيف يستخلص اعلى مستوى من الاشباع في انسب مجموعة من الظروف"(العفاري ،2011: 959).

5. موقع الضبط (Locus of Control):

اكد روتر (Rotter)على وجود مركز الضبط ويعتبره استراتيجية معرفية يقيم الفرد على اساسها المواقف او هو توقع سائد ويقسم الافراد في هذا المجال الى مجموعتين هما :

فئة مركز الضبط الداخلي:

وتشمل مجموعة الاشخاص الذين يعتقدون بأن النتائج السلبية والتعزيزات الايجابية تعتمد على سلوك الفرد فقط ، ويعتقدون بأن العمل الجاد والمثابرة والمهارة تمكنهم من الحصول على النتائج السلبية والتعزيزات.

فئة مركز الضبط الخارجي:

تشمل مجموعة الاشخاص الذين يعتقدون بأن النتائج السلبية والتعزيزات الايجابية تعتمد الى حد كبير على الصدفة والحظ وبالتالي لا يمكنهم التحكم في الامور وان كل ما يحدث لهم يعود الى عوامل خارجية مثل الحظ ، الصدفة ، صعوبة المهمة(الوقفي ،1998: 596).

وقد حدد (Rotter) عدد من الخصائص التي يتصف بها ذو مركز الضبط الداخلي والخارجي :

خصائص ذو مركز الضبط الداخلي:

أ- يتميزون بكثرة الانتباه والحذر للنواحي المختلفة والتي يمكن ان تزودهم بالمعلومات التي تفيد في سلوكهم المستقبلي .

ب- يكونون اكثر انتباها لنواحي فشلهم وقدراتهم ويضعون لأنفسهم قيمة من اجل تعزيز مهاراتهم .

ت- يتميزون بالقدرة على مقاومة المحاولات المغرية التي تؤثر على سلوكياتهم (البدران ،2001: 31).

خصائص ذو مركز الضبط الخارجي:

أ- يرجعون الاحداث السلبية والايجابية في حياتهم الى الضبط الشخصي .

ب- يفتقرون الى السيطرة على الاحداث المختلفة في البيئة (الدليمي،1988: 36).

ت- يتميزون بندرة المشاركة والانتاج والسلبية .

ث- تقل لديهم درجة الاحساس بالمسؤولية الشخصية نتيجة افعالهم الخاصة .

ج- ينقص لديهم الاحساس بوجود القدرة الداخلية (البدران،2001: 26).

وقد تكتسب التوقعات تعميمات محددة او عامة والتوقعات العامة تكون لها اجراءاتها من خلال تباين الموقف مثلا قد يحصل الطالب على امتياز في فصول دراسية مختلفة او مواقف مختلفة او قد يكتسب الطالب توقعا تعميما نحو النجاح في دراسته وعليه يتوقع دائما النجاح وان يكون اداؤه بشكل جيد ، وقد يمتلك طالب اخر توقعا معين تعلمه من خلال عمله الاكاديمي بأنه طالب ضعيف في الادب والفلسفة وممتاز في الرياضيات وبالتي يتوقع ان يكون اداؤه سيئا في الادب والفلسفة وجيدا في الرياضيات فقط (صالح،1988: 20).

ويشكل النجاح والفشل حالة من الادراك الحسي التي ترتبط بمختلف المعايير التقييمية وترتبط ايضا بالتجارب الايجابية وغير الايجابية ولذلك نجد ان التهديد المتوقع للفشل يكون نتيجة لعواقب النجاح او عواقب الفشل المهدد فالخوف من فقدان القيمة الاجتماعية للفرد تتمثل بالتقييمات والتي يكون فيها الفرد مهما بالنسبة للأخرين وفي نفس الوقت يفقد الاهتمام به ومع خيبة الامل في الاهتمام بالأخرين (Conroy et al ,2001: 300_322).

والبعض يفشل في تحقيق اماله او اهدافه بسبب المخاوف الشخصية من الفشل او بسبب تجنبهم لإداء المهام او بسبب شك الفرد في امكانياته الشخصية او في قدراته (Solomon&Rothblum ,1994:503_509).

وهناك اتجاهين في تفسير ظاهرة النجاح والفشل هما :

- الاتجاه الموضوعي : وهذا الاتجاه يعطي اهمية كبيرة للجانب الاسري وخاصة الوضع الاجتماعي والاقتصادي والخلفية الثقافية للوالدين وكذلك يفسر ظاهرة الاخفاق او النجاح في ضوء هذه العوامل ويرى ان التغيير في هذه العوامل كفيل بتحسين التحصيل الدراسي والنجاح وكذلك يركز على البعد المدرسي وما يتضمنه من عناصر كأساليب التقويم المعتمدة في الامتحانات والمناهج التعليمية وطرائق التدريس السائدة وخصائص المعلم فضلا عن المناخ المدرسي العام ، فالقيم جزء مهم ولا يستهان به في الاطار المرجعي للسلوك اذ ان نوعية القيم التي يتبناها الافراد تمثل المنطلق الاساسي لأنماط تفكيره وفي سلوكياته المستقبلية .

• الاتجاه الذاتي : وهو توجه يحاول الفرد من خلاله الربط بين النجاح ومستوى الذكاء والقدرات العقلية الخاصة التي يمتلكها التلميذ كالنقد والذاكرة والتخيل(Porus,1998: 5).

وهناك تأثير ايجابي هام ومباشر لتوقعات النجاح والفشل على انجاز ورضا الطلاب وان توقعات النجاح تتنبأ بتحصيل الطلاب وهي قابلة للتوضيح بشكل مهم ويوضح العامل الكامن وراء الاعتقاد بالنجاح (Putwain et al ,2019:).

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءته

سيتم هنا عرض الاجراءات التي اعتمدتها الباحثة من اجل تحقيق اهداف البحث بدءا من عرض مجتمع البحث وعينته ومن ثم تحديد الادوات والطرق الاحصائية:

منهجية البحث:

يعد منهج البحث من الامور المهمة والاساسية في انجاز الدراسات والبحوث العلمية والتي تتضمن خطوات علمية فكرية يقوم الباحث باتباعها لحل مشكلة معينة ويجب ان يتم اختيار منهج البحث المناسب لمشكلة البحث واهدافه(ملحم،2010:235).

وفي البحث الحالي تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي لأنه الطريقة الأنسب لدراسة الارتباط بين المتغيرات وكشف الفروق بينها لوصف وتحليل الظاهرة قيد الدراسة ، كما أنه يمثل أسلوباً من أساليب البحث العلمي ويقوم بدراسة الظاهرة دراسة واقعية، واصفاً إياها بشكل دقيق ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو نوعياً، ويصف التعبير النوعي بالنسبة لنا الظاهرة ويفسر خصائصها ، ويعطينا التعبير الكمي وصفا عدديًا يوضح كمية أو حجم هذه الظاهرة ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى (الختاتنة وآخرون ، 2010: 49).

اولا : مجتمع البحث:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية ويبلغ عدد كليات الجامعة (13) كلية من التخصصات العلمية والانسانية وبواقع (5) كليات علمية و(8) كليات انسانية والبالغ عددهم (34776) طالب وطالبة من الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2023_2024) بواقع (15536) طالب وطالبة للاختصاصات العلمية و (18240) طالب وطالبة للتخصصات الانسانية من كلا الجنسين بواقع (16281) من الذكور و(18495) من الاناث ومن كلا التخصصين العلمي والانساني ،الجدول (1) يوضح ذلك :

جدول (1)

عدد افراد مجتمع البحث موزعين على وفق متغيري الجنس والتخصص

التخصص	ت	الكلية	اعداد الطلبة		المجموع
			ذكور	اناث	
الكليات الانسانية	1	الآداب	1808	2308	4116
	2	التربية	1877	2256	4133
	3	التربية الاساسية	3554	4488	8142
	4	القانون	498	619	1117
	5	العلوم السياسية	196	179	375
	6	العلوم السياحية	356	268	624
	7	التربية البدنية وعلوم الرياضة	635	98	733
الكليات العلمية	8	الطب	1450	2030	3480
	9	الصيدلة	468	1067	1535
	10	طب الاسنان	232	487	719
	11	الهندسة	2541	1094	3635
	12	العلوم	844	1682	2526
	13	الادارة والاقتصاد	1822	1819	3641
المجموع			16281	18495	34776

ثانيا:عينة البحث:

يعتبر اختيار عينة البحث من الخطوات المهمة في البحوث النفسية وتمثل عينة البحث المجتمع افضل تمثيل وتعتبر نموذج يشمل جزء او جانب من وحدات المجتمع الاصلي المعني بالبحث ويجب ان تكون مماثلة له وان تحمل صفاته المشتركة وبالتالي يغني الباحث عن دراسة كل مفردات و وحدات المجتمع الاصلي (الجابري2013: 151).

تألفت عينة البحث من (400) طالب وطالبة بواقع كليتان من كليات الجامعة المستنصرية للدراسة الصباحية وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتناسب بواقع (200) من الذكور و(200) من الاناث وبواقع (200) من التخصصات العلمية و(200) من التخصصات الانسانية والجدول (2) يوضح ذلك :

جدول (2)

عدد افراد عينة البحث موزعين على وفق الجنس والتخصص

ت	التخصص	الكلية	ذكور	اناث	المجموع
1	العلمي	العلوم	100	100	200
2	الإنساني	التربية	100	100	200
المجموع			200	200	400

ثالثا: اداة البحث:

لغرض تحقيق اهداف البحث اعتمدت الباحثة مقياس فيبل وهال (Febel&Hale,1978) والمقياس في صورته النهائية يتكون من (30) فقرة تغطي ثلاث مجالات وهي :

1. الفعالية الذاتية Self-efficacy: ويشير هذا البعد الى نشاط الفرد في اثناء عمله في مهمة معينة والتي ترتبط بقدراته المختلفة(Rotter,1978:8).

2. حل المشكلات Problem Solving: ويشير هذا البعد الى شعور الفرد بالصعوبة والتي يسعى فيها جاهدا من اجل تخفيف التوتر وتحقيق الحاجة المطلوب الوصول اليها او اشباعها(Rotter,1978:8).

3. التوجه المهني Career Oriented: ويشير هذا البعد الى سعي الفرد لتحقيق ما يشبع ميل او حاجة ويرتبط بأهدافه المستقبلية(Rotter,1978:9).

خطوات اعداد مقياس توقعات النجاح والفشل:

ا_ استخراج صدق الترجمة لمقياس توقعات النجاح والفشل في البحث الحالي: [1]

وقد قامت الباحثة بتعريب المقياس والتأكد من تكافؤ النسختين المعربة والأصلية بطريقة الترجمة العكسية، وتعديل المقياس ليناسب البيئة التي سيطبق عليها، لغرض تهيئة المقياس وتعريبه للبيئة العراقية قامت الباحثة بعدد من الخطوات لترجمة المقياس وعلى النحو الآتي:

أ- ترجم مقياس (توقعات النجاح والفشل)من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية مترجمان متخصصان وكلا على حدا .

ب- ترجمت الباحثة مقياس (توقعات النجاح والفشل)الى اللغة العربية ، وبذلك اصبح لدينا ثلاث ترجمات استخرجت منهم توليفة لصيغة معدلة .

ت- اعيد الصيغة المترجمة (العربية) الى لغة المقياس الاصلية لدى متخصص ليس لديه سابق معرفة بالمقياس في اي من صيغتيه ، وتمت المراجعات والتعديلات المناسبة في ضوء المقارنة بين الصيغة الاصلية والصيغة المترجمة عكسيا .

[1] ماجدة صبري فارس / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية /قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي
أ. م. د حيدر لازم خنصير / الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية
أ. م. د نغم / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية /قسم اللغة العربية

ث- تحكيم المقياس بصورته الأولية من قبل متخصصين في علم النفس للتأكد من مدى ملاءمة عباراته على عينة البحث، والتأكد من صدقه الظاهري.

ج- إعداد المقياس باللغة العربية في صورته النهائية مع الأخذ بالتعديلات.

ح- تصميم ورقة الأسئلة والإجابة النهائية الإجابة في الورقة نفسها.

خ- إعداد النسخة النهائية من المقياس .

ب_تصحيح المقياس:

تم تصميم المقياس وفق اسلوب ليكرت(Likert) ذو خمسة بدائل واخذت اوزان البدائل ترتيب من (1_5) واعطيت درجة (5) للبديل (محتمل جدا) و(4) درجات للبديل (محتمل) و(3) درجات للبديل (احتمال غير مؤكد) و(2) درجتان للبديل (احتمال ضعيف) و(1) درجة للبديل (بعيد الاحتمال)، ويعني هذا الترتيب للأوزان ان زيادة درجة المفحوص على المقياس يعني زيادة توقعات النجاح والفشل لديه والعكس صحيح وللمقياس معلمان للصدق هما الصدق الظاهري وصدق البناء اما الثبات فتم استخراجه بطريقتين هما معامل الفا كرونباخ وقد بلغ (0.798) والطريقة الاخرى هي اعادة الاختبار وبلغت (0.810) .

ج_صلاحية الفقرات :

ويقصد بها العملية التي تستخدم لمعرفة مدى جودة المقياس في تمثيل فقراته لجوانب السمة والتي من المفترض قياسها (عبدالرحمن،1998: 185).

واكد ايبل(Ebel) ان افضل طريقة لضمان صحة الفقرات هي القيام بعرضها على عدد من الخبراء المتخصصين بتقرير مدى صلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه فعلا (Ebel,1972:55).

ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بعرض فقرات المقياس البالغ عددها (30) فقرة والبدائل الخاصة بها على (31) محكما في العلوم التربوية والنفسية وذلك لتقويم المقياس والحكم على مدى صلاحية فقراته ومناسبتها للغرض الذي اعدت من اجله وسلامة صياغتها ومدى ملائمة البدائل للمقياس ولعينة البحث الحالي.

وبعد ان تم جمع اراء الخبراء توصلت الباحثة بعد الاعتماد على مربع كاي باستقباء فقرات المقياس التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر وقيمة اعلى من القيمة الجدولية البالغة(3.84) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (1.96) وفي ضوء ملاحظات المحكمين وارائهم تم قبول جميع فقرات المقياس،جدول (3) يوضح ذلك :

جدول (3)

نسبة الموافقة لفقرات مقياس توقعات النجاح والفشل من قبل السادة المحكمين

ارقام الفقرات	عدد المحكمين الموافقين	عدد المحكمين المعارضين	النسبة المئوية	كاي المحسوبة	كاي الجدولية	القرار
_10_9_7_6_5_4_2_1 _15_14_13_12_11_ _22_21_19_18_17_16 30_29_28_27_26_25_24	31	0	%100	31	3.84	تقبل
23_20_3	28	3	%90	20.16	3.84	تقبل

د_اعداد مقياس توقعات النجاح والفشل :

بعد ان تم قبول جميع الفقرات من السادة الخبراء تم توزيع فقرات المقياس بصورة عشوائية في استمارة جديدة والبالغة (30) فقرة ، والجدول (4) يوضح التوزيع العشوائي لفقرات كل مجال من مجالات توقعات النجاح والفشل وعددها وترتيبها .

جدول(4)

التوزيع العشوائي لفقرات مقياس توقعات النجاح والفشل حسب كل مجال

المجالات	عدد الفقرات	ترتيب الفقرات
الفعالية الذاتية	15	_20_18_16_14_13_10_8_6_4_3 29_28_26_24_23
حل المشكلات	8	25_21_19_15_11_9_5_1
التوجه المهني	7	30_27_22_17_12_7_2

هـ_تحليل الفقرات :

يهدف هذا الاجراء الى الكشف عن القوة التمييزية للفقرات ومعامل صدقها ويعتبر هذا الاجراء من المتطلبات الاساسية لبناء المقياس في مجال العلوم التربوية والنفسية ، ويرى كرونباخ بأن هناك علاقة قوية بين القوة التمييزية للفقرات وادقة المقياس (Cronbach& leser,1965:64).

وتم الاشارة من قبل المتخصصون في القياس الى اهمية التحليل الاحصائي للفقرات وتعتبر الخصائص القياسية للفقرات ذات اهمية عالية لا تقل عن اهمية الخصائص القياسية النفسية والغرض منه هو الابقاء على مواقف جيدة في القياس (Ebel,1972:392).

الاجراءات الاحصائية لتحليل فقرات المقياس لغرض حساب القوة التمييزية لها:

"يعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة هو قدرة الفقرة على التمييز بين الافراد الذين حصلوا على درجة عالية في المقياس وبين الذين حصلوا على درجة واطئة"(Stang&Wrightsman,1982:51).

تحقق نسبة (27%) افضل حل وسط بين هدفين مرغوبين ومتعارضين في ان واحد وهما :

1. الحصول على اقصى حجم ممكن للمجموعتين المتطرفتين .
2. الحصول على اقصى تباين للمجموعتين المتطرفتين(Ebel,1972:385)،ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة الخطوات الاتية :

أ- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات والبالغ عددها(400) استمارة .

ب- ترتيب الاستمارة من اعلى درجة الى ادنى درجة .

ت- تحديد نسبة(27%) من الاستمارات التي حصلت على الدرجات العليا والبالغة عددها (108) استمارة وتعيين نسبة (27%) من الاستمارات التي حصلت على الدرجات الدنيا والبالغ عددها ايضا (108) استمارة ، وبذلك يصبح عدد الاستمارات (216) من اصل (400) استمارة.

ث- تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T_test) لاختبار دلالة الفروق بين المجوعتين العليا والدنيا على كل فقرة وتعد القيمة التائية مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة(1،96) وعند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية(398) وكانت جميع الفقرات مميزة ، والجدول (5) يتضمن الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات المقياس ال(30) للمجموعتين العليا والدنيا والقيمة التائية لهما.

الجدول(5)

تمييز فقرات مقياس توقعات النجاح والفشل بأسلوب المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.407	0.723	3.574	1.193	6.204	دالة
2	4.925	0.263	4.388	0.759	6.946	دالة
3	4.833	0.538	4.055	2.109	6.556	دالة

4	4.870	0.337	4.074	0.914	8.493	دالة
5	4.518	0.779	3.453	1.292	7.332	دالة
6	4.000	0.603	3.592	1.102	7.502	دالة
7	4.564	0.645	3.601	1.093	7.883	دالة
8	4.722	0.560	3.666	1.093	8.924	دالة
9	4.888	0.370	4.046	0.910	8.906	دالة
10	4.768	0.504	3.935	1.162	6.835	دالة
11	4.527	0.618	3.527	0.990	8.902	دالة
12	4.703	0.526	3.407	1.023	11.752	دالة
13	4.851	0.356	3.592	1.135	10.991	دالة
14	4.574	0.629	3.518	1.139	8.426	دالة
15	4.768	0.522	3.472	1.321	9.479	دالة
16	4.666	0.641	3.777	1.070	7.402	دالة
17	4.574	0.699	3.411	0.961	10.148	دالة
18	4.694	0.689	3.685	1.140	7.867	دالة
19	4.759	0.561	3.666	1.184	8.665	دالة
20	4.859	0.356	4.000	1.119	7.537	دالة
21	4.703	0.478	3.740	0.950	9.401	دالة
22	4.713	0.474	3.638	1.063	9.588	دالة
23	4.861	0.347	3.972	0.990	8.803	دالة
24	4.759	0.490	3.675	1.057	9.658	دالة
25	4.814	0.413	4.074	1.116	6.465	دالة
26	4.750	0.456	3.444	1.113	11.276	دالة
27	4.666	0.595	3.638	1.147	8.260	دالة
28	4.805	0.482	3.793	1.166	8.310	دالة
29	4.870	0.337	3.694	1.080	10.796	دالة
30	4.916	0.277	3.972	1.054	9.003	دالة

الخصائص السايكومترية:

يعتبر الصدق والثبات من اهم الشروط التي نستطيع من خلالها الحصول على نتائج تساعد الباحث على ان اتخذ القرار الصحيح والمناسب لعملية القياس(ابوجادو،2014: 399) .

اولا: الصدق Validity:

يعتبر الصدق من الشروط الاساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية وترى انستازيا ان المقياس الصادق هو الذي يحقق الوظيفة او الهدف التي اعد من اجلها(Anastasia,1988:139).

وتم استخراج لمقياس توقعات النجاح والفشل نوعين من الصدق هما :

ا_الصدق الظاهري Face Validity:

ان افضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري لقياس الصفة التي وضعت من اجلها هي عرض المقياس على مجموعة من المحكمين(Ebel,1972:555) ، وقد تم التحقق من ذلك عن طريق عرض المقياس الحالي على مجموعة من الخبراء والمحكمين كما تم شرحه في صلاحية الفقرات .

ب_صدق البناء Construct Validity:

يتطلب صدق البناء تراكما تدريجيا للمعلومات من مصادر مختلفة وتوجه الانتباه الى دور النظرية النفسية في بناء المقياس ، والحاجة لصياغة فرضيات يمكن وصفها او ثباتها في عملية التحقق من الصدق (Anastasi,1982:217).

وتم التأكد من صدق البناء من خلال المؤشرات الاتية :

1_علاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

وقد تم التحقق من الصدق لمقياس توقعات النجاح والفشل من خلال ايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس واستخدم معامل ارتباط بيرسون لأستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية (400) استمارة وقد اظهرت نتائج المعالجة الاحصائية لدرجات الافراد على مقياس توقعات النجاح والفشل بالمجال وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (0.098) عند مستوى دلالة(0.05) وبدرجة حرية (214) لجميع الفقرات ، والجدول (6) يوضح ذلك :

الجدول (6)

معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس توقعات النجاح والفشل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	النتيجة
1	0.265	دالة
2	0.353	دالة
3	0.318	دالة
4	0.370	دالة
5	0.342	دالة
6	0.327	دالة
7	0.296	دالة
8	0.465	دالة
9	0.415	دالة
10	0.273	دالة
11	0.369	دالة
12	0.469	دالة
13	0.478	دالة
14	0.382	دالة
15	0.414	دالة
16	0.391	دالة
17	0.437	دالة
18	0.358	دالة
19	0.437	دالة
20	0.409	دالة
21	0.449	دالة
22	0.462	دالة
23	0.436	دالة
24	0.493	دالة
25	0.368	دالة
26	0.507	دالة
27	0.426	دالة
28	0.403	دالة
29	0.499	دالة
30	0.514	دالة

2_علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه:

تم استخراج العلاقة الارتباطية لفقرات مقياس توقعات النجاح والفشل مع المجالات التي تنتمي اليه بأستخدام معامل ارتباط (بيرسون) واظهرت النتائج ان جميع الفقرات دالة احصائيا وان ارتباطها قويا بالمجال الذي تنتمي اليه وذلك لأن قيمة معامل الارتباط المحسوبة لهذه الفقرات اعلى من القيمة الجدولية البالغة(0.098) ومستوى دلالة (0.05) وعند درجة حرية (398) ، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7)

علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه لمقياس توقعات النجاح والفشل

المجالات								
الفعالية الذاتية			حل المشكلات			التوجه المهني		
الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
3	0.414	دالة	1	0.500	دالة	2	0.453	دالة
4	0.467	دالة	5	0.560	دالة	7	0.523	دالة
6	0.427	دالة	9	0.460	دالة	12	0.614	دالة
8	0.549	دالة	11	0.508	دالة	17	0.551	دالة
10	0.395	دالة	15	0.587	دالة	22	0.545	دالة
13	0.530	دالة	19	0.490	دالة	27	0.573	دالة
14	0.460	دالة	21	0.508	دالة	30	0.599	دالة
16	0.477	دالة	25	0.465				
18	0.460	دالة						
20	0.483	دالة						
23	0.514	دالة						
24	0.574	دالة						
26	0.571	دالة						
28	0.519	دالة						
29	0.562	دالة						

3_علاقة المجال بالمجالات الاخرى:

تم ايجاد الترابطات الداخلية بين كل مجال والمجالات الاخرى للمقياس بأستخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (0.098) وعند مستوى دلالة (0.05) و الجدول (8) يوضح ذلك :

جدول(8)

علاقة المجال بالمجالات الاخرى لمقياس توقعات النجاح والفشل

المجال	الفعالية الذاتية	حل المشكلات	التوجه المهني
الفعالية الذاتية	1	0.697	0.740
حل المشكلات		1	0.648
التوجه المهني			1

ثانيا : الثبات Reliability:

يعتبر مفهوم الثبات من المفاهيم الاساسية المستخدمة في القياس ويجب توفره في المقياس من اجل ان يكون صالحا للأستخدام ويعني الثبات ان الاختبار يعطي نفس النتيجة كلما اعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الافراد ومعنى ذلك اننا نقيس الشيء نفسه كلما قمنا بأعادة تطبيق المقياس (عيسوي،1985: 111).

وتحقيقا لذلك قامت الباحثة بأستخراج الثبات لمقياس توقعات النجاح والفشل بطريقتين هما :

1. معادلة الفا كرونباخ

تعتمد هذه الطريقة على الاتساق الداخلي لأداء المفحوصين من فقرة لأخرى وهي تشير الى الدرجة التي تشترك بها جميع الفقرات في قياس خاصية محددة عند الفرد (ثورندايك وهيجن ،1989: 78)، وتم تطبيق معادلة (الفا كرونباخ) للاتساق الداخلي وقد بلغ معامل الثبات (0.798).

2. الاختبار واعادة الاختبار

لمعرفة الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بتطبيق مقياس توقعات النجاح والفشل على عينة بلغت (50) طالب وطالبة تم اختيارها عشوائيا وبعد مرور (14) يوم تم اعادة الاختبار على نفس العينة وبأستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار في التطبيق الاول والتطبيق الثاني ، وبلغ معامل الارتباط (0.779) وهذا يعد مؤشر جيد لثبات المقياس.

المؤشرات الاحصائية لمقياس توقعات النجاح والفشل:

لقد تم التبين من خلال استخراج المؤشرات الاحصائية لدرجات استجابات عينة البحث ان توزيع درجات عينة التحليل الإحصائي في مقياس توقعات النجاح والفشل كان اقرب الى التوزيع الاعتدالي ، الجدول (9) يوضح ذلك:

جدول (9)

المؤشرات الاحصائية لدرجات استجابات عينة البحث في مقياس توقعات النجاح والفشل

المؤشرات الاحصائية		قيمتها
الوسط الحسابي	Mean	128.02
الوسيط	Median	129.00
المنوال	Mode	137.00
الانحراف المعياري	Std.Deviation	12.47
الالتواء	Sewness	0.736
التباين	Variance	155.71
التفرطح	Kurtosis	0.70
اقل درجة	Minimum	74
اعلى درجة	Maximum	150

التطبيق النهائي Final application:

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي، وبعد أن أصبح مقياس توقعات النجاح والفشل يتمتع بالصدق والثبات قامت الباحثة بتطبيقه بصورتهما النهائية على عينة التطبيق النهائي البالغة (400) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية، وقد أجرت الباحثة التطبيق بشكل مباشر على أفراد العينة في صفوفهم الدراسية، واستغرق (10)ايام.

الوسائل الإحصائية Statistical methods :

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الانسانية (SPSS)

1. اختبار مربع كاي لأستخراج صدق المحكمين.
2. الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين وتم استعماله لاستخراج القوة التمييزية.
3. الاختبار التائي لعينة مستقلة واحدة لأستخراج الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي.
4. معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجة الفقرة والمجال الذي تنتمي اليه و علاقة درجة المجال بالمجالات الاخرى والثبات المستخرج بطريقة اعادة الاختبار .
5. تحليل التباين الثنائي لأستخراج الفروق بحسب متغيري الجنس والتخصص.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

سيتم هنا عرض النتائج التي توصلت اليها الباحثة على وفق الاهداف المحددة ومناقشتها في ذوء الاطار النظري وما يبني عليها من توصيات ومقترحات ، على النحو الاتي:

الهدف الاول : قياس توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة

يتحدد الهدف الاول للبحث بقياس توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة ولقد اوضحت المعالجة الاحصائية بأن المتوسط الحسابي لدرجات افراد عينة البحث البالغ عددهم (400) طالب وطالبة بلغ(128.025) درجة وبانحراف معياري قدره(12.478) وبلغ الوسط الفرضي (90) ومن اجل الموازنة بين الوسط الحسابي لعينة البحث والوسط الفرضي للمقياس تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، والجدول(10) يوضح ذلك :

جدول (10)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي لعينة البحث والوسط الفرضي لمقياس توقعات النجاح والفشل

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
400	128.02	12.47	90	399	60.86	1.96	0.05	دالة

أظهرت نتيجة هذا الهدف ان طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة عالية من توقعات النجاح والفشل . وتعزى الباحثة هذه النتيجة الى عملية التنشئة الاجتماعية حيث تتأثر توقعات النجاح والفشل للفرد بيئته ومجتمعه لأنه يعتمد على توجيهات العائلة وعوامل التنشئة المختلفة كالعائلة والاقران والمدرسة ، وبالتالي يكون الفرد توقعاته بما يتناسب مع توقعات الاسرة والتي غالبا ما تكون عالية تجاه ابنائهم او بسبب توقعات المدرسين والاقران وغيرهم من المؤسسات الاجتماعية.

وتفسر هذه النتائج وفقا لنظرية روتر (Rotter) الذي يرى بان توقعات الفرد تتحد من خلال الخبرات السابقة للطلبة (معمرية،2015) ، والسمات الشخصية من اهم العوامل المساهمة في تحديد توقعات الفرد المستقبلية بحيث تصل هذه السمات الى مرحلة النضج خلال المرحلة الجامعية فضلا عن التواصل مع الوالدين والاقران والمدرسة والمعرفة المكتسبة في الجامعة (Sanli & Saracli,2015)، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (البليسي،2015) ودراسة (الكركي،2021).

الهدف الثاني : قياس الفروق في توقعات النجاح والفشل على وفق متغيري الجنس (ذكور _اناث) والتخصص (علمي _انساني)

حدد الهدف الثاني المتعلق بمعرفة الفروق تبعا لمتغيري الجنس والتخصص وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من متغير الجنس (ذكور_اناث) والتخصص (علمي _انساني) ، والجدول (11) يوضح ذلك :

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث في مقياس توقعات النجاح والفشل بحسب الجنس والتخصص

الجنس	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة
ذكور	علمي	127.22	11.04	100
	انساني	127.03	13.42	99
	المجموع	127.12	12.25	199
اناث	علمي	130.00	11.11	100
	انساني	127.84	14.02	100
	المجموع	128.92	12.66	200
المجموع	علمي	128.61	11.13	200
	انساني	127.43	13.69	199
	المجموع	128.02	12.41	399

وعند معالجة البيانات بطريقة تحليل التباين الثنائي لمعرفة فيما اذا كان هناك فروق في توقعات النجاح والفشل بحسب متغيري الجنس والتخصص كانت النتائج كما موضحة بالجدول (12):

جدول (12)

تحليل التباين الثنائي لمقياس توقعات النجاح والفشل بحسب متغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
الجنس	321.33	1	321.33	2.06	غير دالة
التخصص	137.67	1	137.67	0.88	غير دالة
التفاعل	96.80	1	96.80	0.62	غير دالة
الخطأ	61417.5	395	155.48		
المجموع	61973.74	398			

وتشير النتائج اعلاه الى ما يأتي :

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة على وفقر متغير الجنس (ذكور_اناث)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (2.06) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1_395)،وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان جميع الطلبة من الذكور والاناث يسعون الى النجاح وتجنب الفشل وبالتالي الحصول على الشهادة الاكاديمية وتلبية رغباتهم وطموحاتهم، وهذا يتفق مع دراسة (باحكيم ، 2003) ودراسة حداد(1988).
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة على وفقر متغير التخصص (علمي _انساني)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0،88) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3،84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1_395)، ويعود السبب في ذلك الى ان الطلبة يتعرضون الى صعوبات وضغوط متساوية وان اختلاف المناهج الدراسية لا يعتبر عامل مؤثر على توقعات النجاح والفشل ، وهذا يتفق مع دراسة (باحكيم ،2003) ودراسة (كافي ،2012) .
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في توقعات النجاح والفشل بين متغيري (الجنس و التخصص) ، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.62) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1_395)، ويعود سبب هذه النتيجة بأعتبار مفهوم التوقع متغيرا معرفيا والذي يفترض ان كل انسان كائن مفكر ومنطقي ويتحكم في سلوكياته بكل عقلانية(خديجة وملال،2022: 328)، وهذا يتفق مع دراسة (عبدالمجيد ومحمد،2018).

التوصيات

في ضوء ما ظهرت من نتائج في البحث الحالي ، تضع الباحثة التوصيات الاتية:

1. اقامة ورش وبرامج للطلبة بمختلف المراحل الدراسية وذلك من اجل تعزيز مستوى توقعاتهم للنجاح وتعلمهم كيفية ان تكون تلك التوقعات واقعية بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم .
2. تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة من اجل رفع مستوى توقعاتهم للنجاح وتجنب الفشل وذلك من خلال الخبرات الناجحة في حل المشكلات ورفع الثقة في انفسهم.

المقترحات

تقترح الباحثة استكمالا للبحث الحالي اجراء الدراسات الاتية :

1. اجراء دراسة مماثلة مشابهة للبحث الحالي على عينات مختلفة ومقارنتها بنتائج البحث الحالي مثل طلبة الدراسات العليا .
2. اجرى دراسة تتناول علاقة توقعات النجاح والفشل بتوجهات الهدف ،القيمة الشخصية ، الرفاهية النفسية وغيرها من المتغيرات .

المصادر

اولا: المصادر العربية

البدران ، عبد السجاد عبد السادة (2001): م**ركز التحكم وعلاقته ببعض التعينات لدى طلبة المرحلة الدراسة الاعدادية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة البصرة.

الختاتنة ، سامي محمد واخرون (2010) : **مبادئ علم النفس التربوي** ، ط1 ،دار المسيرة ، عمان ، الاردن.

العفاري ، ابتسام بنت هادي (2011) : **العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة.

الكبيسي وهيب مجيد وكامل ثامر . (1987): **طرق البحث في العلوم السلوكية, دراسات وتطبيقات ميدانية في شخصيات الطالب الجامعي واتجاهاته نحو البحث العلمي**، بغداد مطبعة التعليم العالي .

الشماع ، نعيمة(1981): **الشخصية (النظرية ، التقييم ، مناهج البحث)، بغداد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** ، معهد البحوث والدراسات العربية . الجابري، كاظم كريم وصبري ،داود عبدالسلام (2015): مناهج البحث العلمي ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية ، بغداد: العراق.

الكركي ، وجدان خليل الكركي (2021) : **توقعات النجاح ونمط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في اقليم الجنوب في الاردن** ، جامعة الازهر ، كلية التربية بالقاهرة ، مجلة التربية ، العدد 189 ، الجزء 2 .

العسال، ابراهيم والعسال، هبه درويش احمد (2015) : **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي الشخصي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة** ، مجلة بحوث التربية النوعية ،جامعة المنصورة ، العدد37 ص68_101.

الدليمي ، هناء رجب حسن (1988) : **موقع الضبط وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة الصف الرابع** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد .

الوقفي ، راضي (1998): **مقدمة في علم النفس** ، الاردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

ابو جادو ،صالح محمد (2014): **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

ابو عليا ، محمد مصطفى عبدالهادي (1989) : **اتفاق التوقع مع نتائج الاداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، القاهرة ، جامعة عين الشمس .

انجلز ، باربرا (1990) : **مدخل الى نظريات الشخصية** ، ترجمة دليم ، فهد عبد الله ، دار الحارثي للطباعة والنشر ، الطائف .

ثورندايك ، لازوبرت وهيجن ، اليزابيث(1989): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية** ، ترجمة عبدالله زيد الكيلاني و عبدالرحمن عدس ، ط4 ، مركز الكتب الاردني .

داود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبدالرحمن (1990): **مناهج البحث التربوي** ، جامعة بغداد ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .

صالح ، قاسم حسين (1988): **الشخصية بين التنظير والقياس** ، بغداد ، مطبعة جامعة بغداد.

عيسوي ، عبدالرحمن (1985): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع .

كافي ، حسام بن محمد علي حسين (2012): **الامن النفسي وعلاقته بتوقعات النجاح والفشل لدى عينة من الايتام في مكة المكرمة** ، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة .

معمرية، بشير (1995): **نظرية روتر للتعلم الاجتماعي** ، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية لجامعة باتنة، عدد5، ص186_217.

ثانيا: المصادر الاجنبية

Anastasi, A. (1988**): Psychological Testing**, (6th) New York Macimillan.

Bedell J.& Marlow, W.H. (1995**): Anevaluationanxiety Scales: convergent, divergent and predicative validity**, Inc.Washington.

Bouchard, T. (1994**): Effect of activating conditional knowledge on self-efficacyand comprehension monitoring. international Journal of Behavioral Development**, 17,577-592

Bouffard-Bouchard, T. (1994): **Effect of activating conditional knowledge on self-efficacyand comprehension monitoring. International Journal of Behavioral Development**, 17,577-592.

Cronbach, L. J., & Gleser, G. C. (1965): **Psychologicaltests and personnel decisions.** U. Illinois Press .

Conroy D. E. & Poczwardowsk. (2001): **Evaluative criteria andconsequences associated with failure and success for elite athletes andperforming artists, Journal of applied sport psychology,** Vol. (13),University of Vtah.

Cook، David A & Anthony R Artino Jr ،(2016): **Motivation to learn: an overview of contemporarytheories،The Authors. Medical Education Published by John Wiley & Sons Ltd and the Association for the Study of Medical Education**;MEDICAL EDUCATION 2016 50: 997-1014.

Deffen Bacher J. (1980): **Worryemotionality intest anxiety In,Isarason (Ed) Test anxiety theory research and apllcation Hill sdal**, N.J. Erlbaum.

Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007): **I like to do it, I'm able, and I know I am:Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. Child Development**, 78, 430-447.

Ebel, Robert. L & Frisbile, david A. (2009**):Essentials of Educational measure ement 5th ed**, PHI Learning private Limited,New Delhi.

Ebel,R.L (1972): **Essentials of education measurement (2ndEd) practice hall Englewood Cliffs** .New Jersey.

Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C.M., Meece, J. L., et al. (1983**): Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), Perspective on achievement and achievementmotivation** (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.

Eccles، Jacquelynne (2009**): Who Am I and What Am I Going to Do WithMy Life? Personal and Collective Identities asMotivators of Action ، Research Center for Group DynamicsInstitute for Social ResearchAnn Arbor, Michigan، Copyright Taylor & Francis Group,** LLCISSN: 0046-1520 print/1532-6985 online.

McGregor H. A. & Elliot A. J. (2005): **The sham of failure Examininglink between fear of failure and sham, Journal personalityand social psychology**, Vol. (31), No. (2), University of Rochester.

Fibel, B., & Hale, W. D. (1978**): THE GENERALIZED EXPECTANCY FOR SUCCESS SCALE- A NEW SUCCESS SCALE, A validity and reliability study**, Journal of Clinical Psychology, 48, 517- 521.

Emily R. Fyfe&Sarah A. Brown،(2018**): Task Expectations Influence Learning from Feedback**، Department of Psychological and Brain Sciences,United States of America.

Johnson, D.(1981): **The relationship of school failure toachievement behavior attibutions and self- concepts**, Journal ofEducational psychology 73,pp.174-180

PorusP.M. (1998): **Surriving failure quarterly**, Journalmanagement from the publishers of the hindn,business line, Vol. (2),

Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020): **The role of academicbuoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primaryschool. British Journal of Educational Psychology.**

REINHARD PEKRUN, ANNE C. FRENZEL, & THOMAS GOETZ، RAYMOND P. PERRY، (٢٠٠٧): **The Control-Value Theoryof Achievement Emotions:An Integrative Approach toEmotions in Education، University of Munich& University of Manitoba. Rotter,** J. B., Fitzgerald, B. J., & Joyce, J. (1954): **A CoMPARIsON OF SOME OBJECTIVE MEASURES OF EXPECTANCY,** Journal of Abnormal and Social Psychology, 49, 111 – 114..

Rotter, J. B. (1954): **SOCIAL LEARNING AND CLINICAL PSYCHOLOGY Fngle – Wood Cliffs**, N. J. Prentice – tlall.

Rotter, J. B. (1977): **Interpersonal trust,** trustworthiness, and Gullibility. American psychologist, 35(1).

Finn, B., & Metcalfe, J.(2008): **Judgments of learning are influenced by memory for past test. Journal of Memory and Language**, 58 (1), 19-34.

Rivai، 'Harif Amali , Rahmat Eka Putra", Rebi Fara Handika', Hendra Lukito، 'Manajemen(2023): Universitas Andalas, IndonesiaAdministrasi Niaga, Politeknik Negeri Padang, Universitas Andalas, Indonesia، **Impact of Success Expectations, Motivation and Team Behavior onEntrepreneurship Learning Outcomes in Higher Education**، Jurnal Manajemen Universitas Bung HattaVol.18, No. 01, January.

Şanli, T & Saraçli, S. (2015): **"Üniversite Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri Üzerinde Etkili Olan Faktörlerin Analizi". KAÜ İİBF Dergisi**, 6(11), 25-36.

Simons, H., Van Rheenen, D., & Cognitive, M. (1999**):** Jounrnal Of College **Student Development,** Vol. (43), N.(2)

SmithJ. C., .(1993): **understanding stress and copingpublishing company**, New York، Macmillan.

Solomon,L.J & Rothblum ,E.D(1994**): Academic procrastinationfrcuency and cognitive-behivure corrlets,** Journal of counselingPsychology, Vol. (31).

Solso, R. L., & MacLin,K. (1998): **Experimental psychology**، A Case approach. (No Title)

Stang, D.J. & Wrightsman, L.S. (1982): **A dictionary of socialbehavior and sociall research methods**, Monterey.

Snyder, C. R. (1995): **Conceptualizing, Measuring,and Nurturing Hope.** Journal of Counseling& Development. 73(3), 355-360.

Teevan C. & McGhee P. E. (1972***): Childhood development of fear Of failure motivation***, Journal of personality and social psychology, Vol.(21), No. (3).

Weiner (1985): **Attribution Théory of achievement: Motivation and Emotion Psychological Review** ,92(4),548-573.

ZaleskiZbigniew (1996): **Future Anxiety concept,measurement, and preliminary research. Studia psychologica**l,vol.21(2),p.166-167.

The Effectiveness of Teaching English Language Topics Using Listening and Speaking Skills in the Achievement of Fifth Grade Female Students in Primary school

Assist.prof Dr. Nagham Hassan Hussein

nagham48@uomustansiriyah.edu.iq

Al-Mustansiriya University , College of Education.

Abstract:

The current research aims to find out the effectiveness of teaching English language subjects using listening and speaking skills in the achievement of fifth-grade primary school students. The researcher adopted the experimental research approach. The research sample was (50) students who were chosen randomly. The research tool is the achievement test, the paragraphs of which were prepared from the type of objective tests. The multiple choice items with three alternatives reached (20) items after the validity and reliability of the tool were extracted. When the researcher finished the application, the experimental and control groups were tested in the post-achievement test, and after collecting the data, the results of the research showed statistically using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program that the students of the experimental group to whom the English language subjects were applied excelled in the skills of listening and speaking over the control group to which they were applied. They were taught them the same subject topics in the traditional way, and was concluded that teaching according to the listening and speaking skills is more powerful and reliable than the usual method in raising the level of achievement among female students. The researcher recommended the need to train primary school teachers on new teaching methods, including the method of teaching according to the listening and speaking skills for the purpose of using them. In teaching English language subjects, the researcher suggested conducting future research similar to the current research on stages, study materials, and other dependent variables in developing other thinking skills.

Keywords: (effectiveness - teaching - listening and speaking skills - achievement - fifth grade female students).

" فاعلية تدريس موضوعات مادة اللغة الانكليزية بمهارتي الاستماع والتحدث في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي

أ. م . د نغم حسن حسين

الجامعة المستنصرية ، كلية التربية

ملخص البحث:

يستهدف البحث الحالي معرفة فاعلية تدريس موضوعات مادة اللغة الانكليزية بمهارتي الاستماع والتحدث في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، اعتمدت الباحثة منهج البحث التجريبي ، بلغت عينة البحث(50) تلميذة اختيروا بالطريقة العشوائية ، اما اداة البحث فهي اختبار التحصيل الذي اعدت فقراته من نوع الاختبا ارت الموضوعية فقرات الاختيار من متعدد ذو البدائل الثلاث بلغ (20) فقرة بعد ان تم استخراج صدق الاداة وثباتها، وعند انتهاء الباحثة من التطبيق تم اختبار المجموعتين التجريبية والضابط ة في اختبار التحصيل البعدي ، وبعد جمع البيانات اظهرت نتائج البحث احصائيا بواسطة برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي طبقت عليهم موضوعات مادة اللغة الانكليزية بمهارتي الاستماع والتحدث على المجموعة الضابطة اللاتي طبقت عليهم موضوعات المادة نفسها بالطريقة التقليدية ، واستنتجت ان التدريس على وفق مهارتي الاستما ع والتحدث أكثر قو ة ورصانة من الطريقة المعتادة في رفع مستوى التحصيل عند التلميذات ، واوصت الباحثة ضرورة تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على الطرائق التدريسية الجديدة ، ومنها طريقة التدريس على وفق مهارتي الاستما ع

والتحدث, لغرض استعمالها في تدريس موضوعات اللغة الانكليزية ، واقترحت الباحثة اجراء بحو ث مستقبلية مماثلة للبحث الحالي على مراحل ومواد دراسية ومتغيرات اخرى تابعة في تنمية مهارات التفكير الأخرى.

الكلمات المفتاحية : (الفاعلية– التدريس – مهارة الاستماع والتحدث – التحصيل – تلميذات الصف الخامس الابتدائي)

Chapter one
Introduction to research

First: The study problem: The researcher noticed through the exploratory study she conducted, and her experience in teaching, especially teaching the English language subject, for several years, and supervising the application of the fourth stage during their field application in schools, and field visits conducted by the researcher to primary schools, and interviewing fifth-grade primary teachers. And some of the fifth-grade primary school students themselves spoke about the main problem of primary school students' lack of understanding and learning, as well as the reasons for poor academic achievement in the English language subject. It turned out that there is a complaint from the English language teachers that some of the female students have a clear and tangible weakness in how to listen and speak, as one of the Linguistic skills, and then according to the researcher's knowledge, is a problem that must be addressed, and the complaint of weakness in these two skills and the students' ability to speak and employ speak it, and their practice of the oral language, is undoubtedly natural and does not need to be overcome. Rather, it is confirmed by many studies and research in the educational field to The continued weakness of academic achievement is due to the students' lack of several skills, including the skills of listening and speaking, in addition to the low level of teaching in terms of selecting, preparing, presenting, renewing, correcting, guiding and directing by some male and female primary school teachers in teaching Arabic language subjects, which in turn, leads to poor achievement of female students in English language subjects, according to the researcher's interpretations of what was mentioned above.

This weakness usually begins in the first stages of the students and continues with them in the other stages of education and also multiplies in their educational journey. In the first stages of the students, they neglect the most important requirements for teaching the oral language, which is the formation of the royal language, that faculty with which they can use their language in a sound way and express The concept is understood correctly, and they read it correctly. Teaching listening and speaking skills does not receive much attention, despite the importance of their skills and their merit in the field of oral language teaching, especially after all living languages have known a method of teaching through language laboratories that are primarily concerned with students' listening and speaking (Heikal, 1988 , p. 82) , and the recommendations of a number of scientific conferences related to the subject of the research indicated the need to pay attention to new learning that focuses on the learner instead of the teacher, which enables him to apply oral rules in a "practical" manner, and connects him to speech.

Eloquentce, and teste are educated by the Egyptian Association (Egyptian Society, 1999, p. 108) . Some studies indicated a weakness in oral performance skills and a clear decline in the level of students' performance in speaking and listening (Al-Issawi, 1991 , p. 94) .Accordingly, the main problem in the current research was crystallized through the question: Is teaching English language topics using listening and speaking skills effective in Achievement among fifth-grade primary school students.

The importance of research: Oral language is considered to enable the individual to understand cultural aspects, communicate with others of his gender, and communicate with him. It must also be taught on the basis of its functional importance in life, so that the student realizes that he is learning something that he needs in his life, which is represented in oral performance and speaking skills. The skills of reading aloud are on the students' language and production side, and the listening skills are on the other side, the receiving side. The relationship between listening and speaking is a very important relationship with regard to growth and communication.

Linguist: The spoken word allows one half of it and the other half allows the person to speak it, so it is a common word issued by a neighboring speaker.

Since oral language consists of four skills: listening, speaking, reading, and writing, in addition

Given that culture is the womb of oral language, each of these skills has special importance in an individual's life. and society, and if the skills of listening and speaking represent one of the windows of knowledge and the educational tool by which a person understands the product of the human race, then they are among the most important skills of oral performance for him (Younis, 1984 , p. 24). This importance is increased by the fact that the skill of listening is more widely used in the process of oral linguistic communication. Where A person listens three times as much as he read. (Awad & Muhammad, 1998 , p. 70)

If oral language is the practical art by which meanings and ideas are conveyed between people, then Oral performance, both parts (listening and speaking), is considered the most important element in this process. It is a basic, preliminary process for completing social relations and achieving interaction between individuals. The oral auditory language is in the first place. This means that the priority in studying the subject should be in an undisputed oral language, given its importance.

The high level of oral performance in both parts (listening and speaking).

Many conferences and seminars have called for attention and teaching, including the eleventh conference of the Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods, which recommended the need to pay attention to developing students' performance skills. (Egyptian Society, 1999, p. 91)

Therefore, listening and speaking are considered the first of the human senses and the basis for growth for the individual, and it is the true gateway to acquiring the skill of oral speaking, as God Almighty says in His Noble Book: In the name of God, the Most Gracious, the Most Merciful (And God brought you out from the wombs of your mothers knowing nothing, and gave you hearing and sight and hearts that you might be grateful.) (An-Nahl: from (78) and as the Almighty said (Do not stop that of which you have no knowledge. Indeed, hearing, sight, and the heart - all of these are to be questioned) (Al-Isra: from (36). Perhaps this divine direction reflects the importance of listening and speaking, since it is one of the most important... Modern cultural and civilizational foundations. Listening is the means of an individual's performance in lessons, self-learning, acquiring knowledge, appreciating literature, and occupying leisure time. It can be said in brief, as the researcher sees it, that there is no place in today's world for those who do not possess the skills of oral performance and speaking in words that others understand, especially acquiring ambiguous concepts and Introduction to listening and speaking.

Students in the primary stage need to learn oral performance skills that enable them to acquire the concept during this period, so that the student is given the security and freedom that helps him express himself in his simple Arabic language without imposing restrictions on him that limit his progress while providing him with time and appreciation. The need for some healthy oral use. (Heikal, 1988 , p. 312)

The skill of listening and speaking is one of the most important forms of activity for students. People use speech more than writing, that is, they speak more than they write. Therefore, speaking is considered the main form of communication for humans and the most common form of oral performance and the most capable of translating and awakening feelings and concerns directly. Hence, proper oral performance. The most important part of practicing learning a concept in a language can change through it, others can understand it.

If the written lesson is neglected in our schools because it is conducted in a routine manner that has no spirit or life, then the oral expression within the classroom has been neglected miserably by some of the primary school students in the primary school. To school every morning is an opportunity to express himself, his problems, his feelings, and life around him. Indeed, the school system here is similar to a banking system. The process in this is nothing but the process of transferring information from the brains of the learner. This is not the process of raising students and bringing him to the level of perfection that he has created.

God has as much as it is a system of humanization and taming that reflects the short nature of the curriculum. (Awad & Muhammad, 1998)

Listening and speaking skills include models, concepts, and generalizations, and understanding these models and concepts well, quoting them, and approaching them in a similar way forms the linguistic faculty in the students and they become able to communicate linguistically orally and in writing. The students must understand and accurately understand the good concept and not mix the

concepts with each other. There are concepts It is possible for an individual to speak it, both according to his own understanding and pronunciation Where he sees himself. (Jaber, 2000 , p. 197)

The better the teaching method is, the broader, deeper and more useful the goals are achieved through it, because the success of education depends to a large extent on the soundness of the method and the soundness of the method that the teacher uses in dealing with an important learning activity in order to achieve access to knowledge to his students in the easiest ways and in the least time. (Rayyan, 1993 , p. 873)

Despite the constant change as a result of the development of the new philosophy of education, its goals, and the foundations and theories of learning, the teaching methods have remained diverse, and each method has its importance and areas of use in some situations, with a difference in educational importance from one method to another. (Al-Sayyid, 1973 , p. 136)

Research has tended to determine appropriate methods, and concepts in studies and methods of teaching them have occupied an important place among social education specialists due to the new developments that have occurred in the fields of psychology as a result of the experimental research conducted in this field on learning and teaching the concept, and the resulting learning theories and models. Modern education in this field, and this impact was reflected in the field of social education, as the interest of some researchers was directed to studying some models of learning the concept in order to identify the extent of their effectiveness in teaching their concepts. (Saada & Jamal , 1988 , p. 477), and accordingly lies the importance of the current research, follows:

1. Planners and developers of English language curricula to benefit from them when using skills in teaching English language subjects with two skills (listening and speaking).
2. It is useful in achieving listening and speaking skills among female students in primary school in general and fifth primary school in particular.
3. It opens up areas for other studies and research in the field of teaching methods and arts in relation to research.
4. Identifying the method used and its importance in relation to this diversity in it, which is compatible with the value of the study material. How to give subject topics to students in a manner appropriate to their ages.
5. The current research will present items for a post-achievement test, which it is hoped will benefit English language teachers English and researchers in the field of education in general and the field of methods in particular.

Study aim: The current research aims to find out (the effectiveness of teaching English language topics using listening and speaking skills in achievement among fifth-grade primary school students).

Two study hypotheses:

1. There is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the fifth-grade female students in the experimental group who study English language subjects according to listening skill and the average scores of the fifth-grade female students in the control group who study the same subject in the traditional way in the achievement test. Al-Baadi.
2. There is no statistically significant difference at the level ((0.05)) between the average grades of the fifth-grade female students in the experimental group who are studying English language subjects according to speaking skill and the average grades of the fifth-grade female students in the control group who are studying the subject. Same as the traditional method in the post-achievement test.

Research limits: Fifth grade primary school students - Baghdad Rusafa Second Governorate Education Directorate - academic year 2022/2023 AD - teaching English language subjects.

Definition of study terms:

Effectiveness: Known by: (Al-Fatlawi, 2003) “It means working with the utmost effort to achieve the goal by achieving the desired outcomes and evaluating them according to the standards of adulthood... (Al-Fatlawi, 2003 , p. 19) Ehsas (2018), which is the awareness changes that detail the forefront of the Arab Village vehicles. Khansh (2018)

The procedural definition of the ability of the Bayat, the experimental group, the dependent investigation, the promotion after learning the English language, and the analysis of the results of the achievement test for those who love to read the Shirat at the end of the experment.

Listening skill: Define it:

Words and concepts to arrive at meaning, it involves scanning audio metrial to pic up of specific details and not icing patterns of word structure.

Procedural definition: Words intended to be conveyed to the students and derived from the skill of listening.

Speaking skill: Define it

(Pino & Barbara, 1988) An interaction that takes place between the teacher and the students and between the students and each other, provided that the questions are formulated clearly and concisely and that unambiguous language is used in a natural language appropriate to the level of the students, (Pino & Barbara, 1988, p. 35)

Procedural definition: The percentage of the teacher's interaction with fifth-grade female students through questions and dialogue Among themselves within the classroom.

Academic achievement: defined by:

(Al-Aqeel, 2004) It is the knowledge and skills that students acquire as a result of studying a specific educational subject or unit." (Al-Aqeel, 2004), text (114) (Abu Jado, 2011) "An organized procedure to determine the amount of skills students learn in a subject in light of a specific goal." (Abu Jado, 2011 , p. 114)

Operational definition: The amount of skills that female students in the research sample acquire in the English language subject throughout the duration of the experiment is measured by the grades they obtain after two responses to the post-achievement test.

Chapter II

Theoretical backround and previous studies -

The theory of the linguistic faculty according to Ibn Khaldun

The general concept of linguistic faculty: We often see and hear writers and hadith scholars mentioning in the course of their speech the word "malaka," and its meaning, according to many of them, means "ability and control." Browsing through English dictionaries, the researcher found that

The meaning of the word the ability and control means the following:

1. Containing something and the ability to tyrannize n.
2. Innate or acquired mental ability.
3. So-and-so is said to be good (ability control) if he was good. Passover to his owners. Ibn Khaldun Malaka said that the is a well-established quality that results in the use of that mind and repeating it again and again until his image is established, and based on the proportion of the original, the observation is more conscious and complete than the transfer of experience and knowledge, so the special malaka about him is more complete and established than the malaka. The result of goodness (Ibn Khaldun, 2001, p. 501)

The concept of linguistic faculty: Ibn Khaldun says: Know that all languages are faculties similar to craftsmanship, as they are faculties of the tongue to express meanings, and their quality and deficiency are according to the perfection or deficiency of the faculty. This is not by looking at the vocabulary, but rather by looking at the structures. If the complete faculty is achieved in constructing single words to express meanings The intended purpose and consideration of the brilliance that applies the speech to the faculties cannot be achieved except by repeating actions because the action occurs first and a quality is returned from it to the essence, then it is repeated and a state is formed from it. The meaning of the state is that it is an unclear attribute, that is, not established, then the repetition increases, so the faculty, i.e. an established attribute, becomes firm malak. (Ibn Khaldun, 2001, pp. 761-764)

Types of linguistic faculty:

1. The established ability: The speed of understanding of the listener or speaker is a natural result of the established ability in him. In this regard, Ibn Khaldun says: If his ability in these connotations is so established that the meanings of those words come to his mind when he uses them, as is obvious, then that veil will be removed

(Ibn Khaldun, 2001, p. 752)

2. The mastery is complete: The possessor of the mastery in expression and handwriting reproduces that with complete mastery, and he understood the sayings from the handwriting and the meanings of the sayings like a well-established trick, and the veils between him and the meanings were lifted, and

the possessor of the mastery developed in him a psychological sensitivity or linguistic intuition resulting from his implicit knowledge of the laws (Ibn Khaldun, 2001, p. 750)

3. The Manicured Malak: "Know that the crafting of speech in verse or prose" is only in the words, not in the meanings according to them, and it is the origin. The craftsman who tries to master speech in verse and poetry is trying in words by memorizing words like them, so that he can use them freely (Ibn Khaldun, 2001, p. 794)

Factors leading to the development of linguistic ability or oral performance skills:

First: Listening skill: that if an individual spends most of his time listening, he learns about the importance of hearing in developing the linguistic faculty. , so listening plays a prominent role in learning and acquiring the language of the subject, and this is confirmed by many psychologists, such as (Brian Misko Tze), who tells the story of a boy suffering from asthma who was confined to bed and whose hearing was normal, but His parents were deaf and spoke sign language only, and this boy was confined to the house. In order for the boy to learn the language, his parents directed this boy to watch television and listen to it. During a period of three years, the boy learned sign words, but they were not good because he learned them only at home without going to an Institution, Educational. (Davidoff, 1992, p. 404)

Second: Speaking skill: Speaking is a process that includes the use of language, performance, and epic expression, and requires mastery of their skill. It is a learned system, and an individual performance that produces organized, arranged sounds aimed at conveying. (Hergeshemier, 2000, p. 180) .Thoughts and emotions and exchanging them with others Ibn Khaldun's theory in dealing with the upbringing of the linguistic faculty is that acquiring the skill requires an exemplary performance from the teacher in his reading aloud and in his delivery, as required by the correct pronunciation of his speech in a way that is endearing and does not contain arrogant boasting, which in turn causes male and female students' aversion to him, and arouses their ridicule, and does not contain the tolerance that is mixed with it. He has the letters, and their close-to-the-orbit exits are not clear in some audio recordings that combine his integrity with the integrity of oral performance, and his attractiveness is one of the strongest things that helps him. (Ibn Khaldun, 2001, p. 790)

To develop skills, this requires training on how to pronounce, perform well, and intonation appropriate to the meaning. Students' attention must be directed to the necessity of focusing on the general ideas and partial ideas in the text, and on the interconnection and sequence between them all, so that the curriculum becomes an integrated topic, all falling under one heading. This helps him extract the basic ideas of what he reads and preserve them Subject unit. (Adas, 1998 , p. 140)

In his first years of school, the student can become familiar with the concept of the title of the main reading piece. This is done with the help of the teacher, and it may also help him to derive the sub-ideas and their sequence. Here, the student must read aloud, identify the errors in which the student makes, address them, and correct the errors as they go along with the errors. Intense and using the word or the meaning of a difficult concept through pictures and drawings, and he can use what the teacher explains to him on the other blackboard to explain the environment of the words and address the phonetic aspects of them and what is meant by them, and after reading aloud from the students, on the correct pronunciation, comes the stage of focusing on the student and trying to understand and comprehend. For lessons alone, the opportunity can be provided for this through silent reading, as skill is only acquired through practice and repetition, and this places a greater burden on the teacher by identifying his students' speech defects and individual differences in them, and working to remedy them. It also places the burden on him to provide adequate opportunity. For each student to practice the oral performance, repeat it, and correct his mistakes until his performance is correct, free of confusion and error. . (Adas, 1998 , p. 140)

Teaching methods according to Ibn Khaldun: Ibn Khaldun does not require the use of one method. He allowed them to employ proportionately the abilities, inclinations, and capabilities of the learners, because education is an industry, and craftsmen differ in the methods of their industry, and every industry has different methods, and the teacher has the right to use all methods to achieve the desired goals. Ibn Khaldun decides that the method Performance is not the same for all teachers because it depends on many factors, including: professional preparation, professional job preparation, maintaining continued cultural and professional development, inclination towards the art of teaching, and this opinion is consistent with what educators say. The best teaching methods in understanding

lesson topics are those that are thus It suits the academic subject and the level of the learners. Although Ibn Khaldun permitted the use of methods that suit the teacher, he encourages this, as education according to Ibn Khaldun aims for the learner to acquire the mastery of knowledge, whereby he becomes highly knowledgeable in understanding and not just memorizing without understanding and deepening, which helps the teacher. To improve the method of performance, use concrete examples, because what He perceives by sense, he can understand what he actually understands and what he actually perceives, then the progression from easy to difficult, then arousal of motivation (Rajeh, 1970 , pp. 105-106)

Teaching listening and speaking skills:

First: listening skill:

Listening skills are cognitive learning strategies. They are specific methods or activities that directly contribute to understanding and recalling listening inputs. Dealing with an audible text can be modified on the basis of How the listener processes input into two basic types:

The first is race and knowledge, which are called top-down strategies. This is a strategy that depends on the individual's cognitive background and his expectations about the language and the world. This knowledge may allow the listener to interpret the text on the basis of the previous linguistic context, situation, and topic.

Second: It depends on the text itself, so understanding rises from bottom to top as the text continues to flow, so it is called Bottom-Up strategies. Comprehension depends on the actual language of the concept in the listening process and includes understanding events, words, and concepts to reach the meaning. This strategy includes scanning the material. Listening to capture specific details and observe patterns of construction and progression of the following strategies:

1. Searching for keywords
2. Searching for connotations and non-verbal cues that indicate the intended meaning
3. Predicting the speaker's purpose through Context of the conversation
4. Linking the information he follows with his level of knowledge
5. Guessing the meaning
6. Listening assuming the general idea is reached
7. Listening To come up with conclusions. (Al-Liudi, 2006 , p. 82)

Second: Speaking skill:

The questions that the teacher carefully formulates and directs to his students in a correct manner are among the strategies for developing speaking skills, as they lead to interaction between the teacher and the students and between the students, provided that the questions are formulated clearly and concisely and that they use language that is not ambiguous, that is, appropriate natural language.

level of the students, and it is also brief and includes the words, terms, information, and concepts that the students need in order to answer the questions, even if it requires preparing information or thinking. This means that the teacher should be good at asking questions that have a single answer, or closed-response questions, which are the ones that can be answered with a "yes." Or not (true or false) because it allows students to guess the answer without preparing and processing the content. (Jaber, 2000 , p. 63)(Pino & Barbara, 1988) presented an approach to teaching and choosing listening and speaking skills. This approach is based on presenting a new, more effective teaching method. It is based on the use of different and diverse types of questions. New words were presented using ready-made pictures or pictures that the teacher took, which he took from the selected lessons. The teacher uses three types of questions for further training, which varied between (objective and essay questions) which are:

Real questions about the content of the picture presented 2 Diagnosing the picture by applying questions about the students (Pino & Barbara, 1988, p. 35) themselves 3 Questions to confirm understanding (understanding the topic).

Second: Previous studies

The first axis: previous studies that dealt with listening skills

1. Study by Hilali, 2001 AD: It aimed to develop listening skills by classifying strategies (problem solving, discussion, role-playing). The researcher chose a sample of primary school students

consisting of (61) female students the final results of the research showed that the listening skills that were applied, and the researcher recommended the necessity Students learn to listen, they urgently need training in listening skills Focus, thought and attention. (Al-Hilali, 2001, p. 7)

2. Al-Liudi study 2006 AD: It aimed to communicate the effectiveness of teaching listening with reading and to verify its effectiveness in improving listening and reading skills. The sample of the research was (80) male and female students, and the results showed that there is a statistically significant difference between the experimental group and the control group in favor of the experimental group, and it was recommended The researcher emphasized the need to increase oral performance, including listening and speakin Primary school students. (Al-Liudi, 2006 , pp. 205-260)

3. Al-Zahrani study 2008 AD: It aimed to determine appropriate critical listening skills and determine the effectiveness of stories recorded on CDs in developing listening skills. The researcher chose the same. His research included 50 students in the primary stage, and the results showed that there were significant differences between the students in both groups, experimental and control groups, in the listening test were in favor of the experimental group. The researcher recommended that lessons should be given through recorded CDs and repeated more than once. (Al-Zahrani, 2008, pp. 201-256)

The second axis: previous studies dealing with speaking skills

Ibrahim's 2007 study: It aimed to find the effectiveness of a proposed strategy in developing speaking skills

Among students in the third grade of primary school in light of the theory, the researcher chose a sample of (60) male and female students from the primary stage. The final results of the research showed that there was a difference between the average grades of the two groups. The researcher recommended that textbooks should include a list of speaking skills that must be developed among the learners. (Ibrahim, 2007, pp. 198-199)

Study Al-Gharyani 2009 AD: It aimed to identify the speaking skills necessary for fifth-grade female students, the level of the students' performance in speaking skills, and the effectiveness of the proposed program in developing speaking skills. The researcher chose a sample of (45) female students for her research from primary school students, and the final results of the research showed that there are significant differences. Between the scores of the experimental and control groups, the experimental group was superior. The researcher recommended the need to include in the primary school curricula a list that includes the speaking skills that must be developed. (Al-Gharyani, 2009, pp. 200-202)

Chapter III

- Study methodology and procedures -

Study methodology: The researcher followed the experimental research method, due to its suitability to the research objective and its two hypotheses. Experimental design: The researcher adopted the experimental design, which is called the two equal groups design, and the following table (1) shows this.

table (1)

current search design

Test type		Independent variable	The two groups
Achievement items test The next	Collection	Listening and speaking skills	Experimental
		Traditional way	Rule

Study population: It reached (60) primary schools and the number of students in it (10855)

Study sample: Al-Huda Primary School was randomly selected as a basic sample for the research, as the first procedure

Sample selection procedures. The school was visited in order to know the number of female students in it and the number of classes. The number of students reached (52) female students, distributed between two classes. Class (A) included 26 students and Class (B) 26 female students. Since the current experiment is different in application, it was adopted The researcher used a random drawing method, whereby the group (B) was experimentally chosen to teach her students topics in the English language subject.

According to the theory of linguistic competence (listening and speaking skills) and Section (A) represents the control group whose students will study the same subject topics in the traditional way,

after that (2) of the students of the two groups who failed from last year were excluded statistically so that there is no impact on the experiment, while keeping them in the same groups.

They are included in their groups, and Table (2) specifies this

Table (2)

Female students of the two research groups before and after exclusion

Number of female students after exclusion	Falling female Students	Number of female students Before exclusion	Section	The group
25	1	26	B	Experimental
25	1	26	A	Female officer

The two study groups were equal: their ages in months, intelligence level test, previous grades.

Results: There were no differences between the two groups.

Controlling extraneous variables: date of conducting the experiment, accompanying accidents, abandonment and interruption, maturity in selecting sample members, effect of experimental procedures, confidentiality of the experiment, teaching, school, methods Clarification, classes.

Research requirements: The researcher had to determine the requirements for her research, which included the research requirements

According to the following:

1. Determining the topics of the subject. The vocabulary of the subject taught in the first course was adopted.
2. Formulating behavioral objectives: The total number of objectives in their initial form reached (60), distributed according to Bloom's classification for the first three levels of it, and then they were presented to a group of experts, in order to express their opinion, the correctness of their classification into the three levels, and the soundness of their derivation, formulation, and coverage of the general objectives. In light of their comments and suggestions, I modified some of the objectives, reformulated other objectives, and adopted an agreement rate of (80) or more as the criterion for each objective After the amendment, I took (60) as a behavioral objective.
3. Preparing teaching plans for the subject and its vocabulary: The researcher developed model plans for the topics of the English subject according to the skills of listening and speaking. They numbered (16) teaching plans for the experimental group and (16) other plans for the control group, which teaches its students according to the traditional method, and the topics of the book to be taught during the period of the experiment. On the basis of the content of the subject and the objectives, the researcher presented models of plans to a group of experts specialized in teaching methods, to benefit from their opinions and suggestions. An agreement rate of (80) was used to judge the teaching plans.

Study tool:

Post-achievement test:

1- Determine the goal of the test: The goal of this test is to know the effectiveness of the listening and speaking skills in achieving the topics of the English language subject for fifth-grade primary school students.

2- Determining the levels of the field: After seeking the opinions of specialists, the researcher decided that the achievement test should measure the first three levels of Bloom's taxonomy, which are (knowledge, Understanding, application).

3- Test map: It was determined as follows:

A) Determine the importance of the chapters and the importance of the levels of the objectives: In order for the test questions to cover the subjects of the subject, its levels, and the specific behavioral objectives and according to their importance, a test map should be prepared that includes the percentage of importance of each topic or chapter and the percentage of importance of each level of the objectives, distributed over each box of the map. Which is distributed by multiplying the importance of the topic by the importance of the level divided by (100), and the importance of the chapters and the number of pages has been adopted, which is a method adopted in many studies, and thus the importance of the chapters was as shown in Table (3).

Table (3)
Test map for the importance of chapters and the importance of goal levels

The total	Goal levels			Number of pages	The chapter
	application		Knowledge		
17	3	7	7	20	The first
17	3	7	7	20	The second
16	3	6	7	15	The third

B) The test items, their number and distribution based on proportions of the test map. The researcher found it appropriate for the number of achievement test items to be (20) in order to fit the time allotted for the answer, and an appropriate space fore these this topics and objectives. The distribution was made among the topics and objectives according to their importance.
as shown in table (4).

Table (4)
Test map for the number of achievement test item

Total number of paragraphs	Number Total Paragraphs	Number of test items			Number Pages	The chapter
		20% Application	40%	Knowledge 40%		
(20) Test	7	1	3	3	20	The first
	7	1	3	3	20	The second
	6	1	2	3	15	The third

4- Preparing the paragraphs and answer instructions: The researcher adopted the achievement test's (20) paragraphs in its initial form of the (multiple choice) type and three alternatives to the answer, one of which is correct and the other is wrong. This took into account the conditions for formulating questions when preparing the paragraphs in terms of the students' formula. On the seriousness and accuracy of the answer and on how to answer the question and its linguistic structure, taking into account the three alternatives. Instructions were also prepared that included urging

5- Correction criteria: A model answer was prepared for the key to correcting the test items. A score of (1) was given for the correct answer and (0) for the incorrect answer. The item left was 0 without an answer and the item answered with more than one incorrect answer. The maximum range for these items was (20). To (zero) as a minimum.

6- Clarity of phrase instructions: The test was applied to (40) randomly selected female students from Hattin Primary School. The researcher asked them to answer the test in order to identify aspects of ambiguity or lack of understanding of some of the paragraphs. It became clear that the paragraphs were understandable, and that the approximate average of the answer was It was (29) minutes, and this represents the range between the first student and the last student to answer the test.

7- Statistical analysis of the test items: Calculating the psychometric properties of the items. The test was applied to a sample of (100) students who were chosen randomly, and after application, the scores were calculated for each item and each student. He arranged the sample from the highest total score to the lowest total score, then the researcher calculated the psychometric characteristics for the paragraphs, they are as follows:
The difficulty factor of the paragraph ranges between (0.39) - (0.60)) and the difficulty factors were acceptable.

1) Item Discrimination Factor: The researcher ranked the grades of the students in the sample of the item analysis, which was 100 students in size, from the highest grade to the lowest grade. She determined the two groups (the highest and the lowest) with a percentage of (50%) in each group. The researcher used the equation for distinguishing the items with a binary answer (true, false). All paragraph discrimination coefficients were acceptable, according to the discriminatory power of the paragraphs, and the results were (0.59-0.31)
2) The effectiveness of the wrong alternatives: It turned out that all of them were attractive to the low-level respondent, there are more female students than high-level female students.

3) Psychometric properties of the test:
First - Validity of the test: A - face validity of the test: The test was presented to a group of experts specialized in the field of teaching methods and specialists in the field of teaching measurement and evaluation, and the items collected were based on an agreement rate of (80%) or more as a criterion for the acceptable item. B - Content validity: This was verified by preparing a test map to ensure representation The content paragraphs include the material and objectives, and therefore the test is considered true to the content.
Second - Reliability of the test: Reliability is achieved by the "Cronbach's alpha" equation, so the reliability coefficient (0.64) is a good reliability coefficient because its common interpretation factor, which is a quarter of the reliability coefficient, is equal to about (70%). Procedures for implementing the experiment:
The researcher applied her experience to the two research groups, adopting the following procedures:

1- The two groups were taught by the same researcher
2- Teaching the first three chapters of the English language book to both groups.
3- The same educational methods were used for both groups, and the listening and speaking skills were used for the experimental group.
4- The achievement test was applied to the two research groups at the same time, which is the first lesson at eight in the morning, after agreeing with the school principal regarding the time of the examination (test), the researcher scheduled the two groups for the test a week before it was administered, in order to achieve parity among the female students in the sample Research on readiness and preparation for the test. Statistical methods: The social sciences program (SPSS) was used to extract the research results and procedures.

The fourth chapter

Presentation and interpretation of study results, conclusions, recommendations and proposals).
First: Presentation and interpretation of the research results:
The first hypothesis: In order to identify the first hypothesis, which stated: There is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average grades of the fifth-grade female students in the experimental group who study English language subjects according to listening skill and the average grades of the fifth-grade primary school students in the group. The control subjects studied the same subject in the traditional way in the post-achievement test. After applying the test, the answers were corrected to obtain grades. To verify the hypothesis, the researcher calculated the average grades for the students. The average grades for the experimental group students were (14.32) grades with a standard deviation of (218). While the average grades of the control group students were (10.49) with a standard deviation of (471).To determine the significance of the statistical differences, the researcher used the second test (T-Test) for two independent samples to show the results, as shown in Table (5).

Arthmetic means, standard devitions, and the calculated and tabulated T-value for the scores of the female students of the two research groups in the listening skill achievement test

Table (5)

Significance at. level (05,0)	T value		Degree of freedom	Standard deviation	SMA-	Sample Volume	The group
		Calculated					
Function	2	68,3	48	2,18	14,32	25	Experimental
				47,1	10,49	25	Female officer

It is noted from the results presented in Table (3) that the calculated T-value reached (3.68), which is higher than the tabulated T-value of (2) at a significance level of (0.05) and a degree of freedom (48), which indicates the presence of a statistically significant difference between Results of the two research groups in the skill post-achievement test Listening and for the benefit of the experimental group The second hypothesis: In order to identify the results related to (the second hypothesis (there is no statistically significant difference at the level of (0.05) between the average grades of fifth-grade primary school students).
The experimental group who study the English language subjects according to the speaking skill and the average grades of the fifth-grade female students. The control group who study the same subject in the traditional way in the post-achievement test. After applying the test and correcting the answers, the

average grades were calculated, so the average grade of the experimental group was (15, 45) degrees with a standard deviation of (3.09), while the average score for the control group was (11,39) degrees with a standard deviation of (122). To determine the significance of the statistical difference between the averages of the two groups, the researcher used the T-test for two independent samples. The results are as shown in Table (6).

Table (6)

Arithmetic means, standard deviations, and the calculated and tabulated T-value for the scores of the students of the two research groups in the post-achievement test for the speaking skill

Significance at. level (05,0)	T value		Degree of freedom	Standard deviation	SMA-	Sample Volume	The group
		Calculated					
Function	2	012,4	48	3,09	15,45	25	Experimental
				12,2	11,39	25	Female officer

It is noted from the results that the calculated T value was (0124), which is higher than the T value The tabulation of (2) is at the level of (0.05) with a degree of freedom (48), which indicates that there is a statistically significant difference between the results of the two research groups in the post-achievement test for speaking skill and in favor of Experimental group.

Interpreting the results of the first hypothesis of listening skill:

The results of listening skill can be attributed to the method followed in accordance with the theory of the linguistic faculty. Continuous training, explanation, and repeated audio recordings of pronouncing the concept more than once in one lesson had a significant impact on the progress of the students of the experimental group. Listening to stories, love, and passion. Of the students in the experimental group as well as the discussion, The atmosphere, the dialogue, the expression of opinion in listening to the story, and the large number of repetitions in the listening by the science subject teacher, which the female students of the fifth grade of primary school were not accustomed to before, had a positive effect in the superiority of the female students of the experimental group who studied with it according to the theory of the linguistic faculty in listening skill, unlike the group who studied using it. According to the usual traditional method Interpretation of the results of the second hypothesis regarding the theory of the linguistic factury, speaking skill:

The results regarding the skill of speaking

It can be attributed to the method followed according to the theory of the linguistic faculty, to training in speaking through various activities, and areas of oral expression such as speaking the concept through songs, conversations between students, and reading the story between them. In the manner of group activities, all of this led to the growth of speaking skills, as well as through training the students on role-playing, student competition, integration, and interaction between them, which led to their self-confidence and they became more involved in the lesson. It had a positive effect on the growth of this skill if compared to the usual method, The classroom lesson depends on the teacher without involving the students in the lesson.

Conclusions:

1. Teaching according to the skills of listening and speaking is more powerful and reliable than the usual method for raising the level of achievement among female students.
2. The teaching method according to (listening and speaking) helps to arrange the content of the subject in a way that makes it easier for students to connect topics.
3. Defining, distinguishing, and applying are complementary to the skills of listening and speaking, and without operations it is difficult. Students must realize the relationships between concepts and form a plan for learning.
4. Teaching according to (listening and speaking) requires more time, effort, and experience on the part of the teacher more then what the traditional method requires.
5. Evaluating the performance of groups through a worksheet is effective in identifying weak points and treating them to improve level to achieve the desired goals.
6. Teaching according to (listening and speaking) develops the teacher's activity in the classroom, through preparing various teaching aids, including pictures, miniature models, maps, and 10 recordings. And how to present it sequentially to fit the lesson time.

7. Teaching according to the theory of the linguistic faculty, with its two parts (listening and speaking), helps in organizing the students' thoughts in structurally structured contexts, that is, making the student think about how to connect the concepts and topics of the academic subject, in addition to his previous knowledge in his mental plans. Teaching encourages the skills of (listening and speaking to increase information, by searching for concepts that are linked to the concept of the lesson to be taught, and by finding relationships between concepts through continuous reading and getting used to hearing the material.

Recommendations:

1- The need to train primary school teachers on new teaching methods, including the method of teaching according to the skills (listening and speaking) for the purpose of using them in teaching English language subjects.
2- English language teachers must organize and arrange the content of the study material in a way that is consistent with the daily, quarterly and annual plan for the purpose of linking it together and linking it to previous experience.
3- Emphasis on general education directorates for curricula in developing the English language curriculum according to skills, (Listening and speaking) i.e. arranging the content of the curriculum in a sequential and coherent order in a way that makes it easier for students to link information and concepts, in addition to developing a chart at the end of each unit or chapter of Curriculum chapters, this increases the students' understanding of the information they have.
4- It is necessary to pay attention to class or extra-class assignments because they are an integral part of the class teaching process, and the homework must conflict with the lesson time, such as using the worksheet that is required to be done.They answer questions during the course of the lesson until its end (evaluation stage).
5- Establishing supervisors specialized in teaching methods so that they supervise how to employ new contemporary teaching methods, and what are the obstacles that may prevent their use, and to what end. It is needed for the purpose of activating its use and making it successful. The proposals include a similar study in stages, study subjects, and other dependent variables in developing other thinking skills, such as thinking about solving problems, critical thinking, and creative thinking, and building a proposed program based on listening and speaking skills in the English language.

References:

Adas, M. A.-R. (1998). *Teaching Reading between School and Home* . Amman: Dar Al-Fikr.

Al-Aqeel, I. A.-S. (2004). *in training teachers on thinking and creativity* (Vol. 1). Riyadh Najd Educational Foundation Education, Dar Al-Warraq.

Al-Fatlawi, S. (2003). *Teaching Competencies, Concept, Teaching Performance.* Jordan: Al-Shorouk Publishing House Distribution.

Al-Gharyani, A. M. (2009). *The impact of a proposed program on developing speaking skills among fifth-grade female students in basic education in the Sana'a capital, Sana'a, unpublished master's thesis.* Yemen: University of Sanaa.

Al-Hilali, H. M. (2001). *The effectiveness of some approaches in developing listening skills in the Arabic language among students in the first cycle of basic education, unpublished master's thesis.* College of Education, University Helwan.

Al-Issawi, J. (1991). *Building a program to develop speaking skills and its impact on purposeful listening among class students Fourth and fifth basic education, unpublished doctoral thesis.* Faculty of Education, Tanta University.

Al-Liudi, M. A.-H. (2006). *his techniques, strategies, and teaching methods* (Vol. 1). Cairo: Wahba Office.

Al-Sayyid, A. H. (1973). *Creativity and Personality*. Cairo: Dar Al-Maaref,.

Al-Zahrani, M. b. (2008). The effectiveness of stories recorded on CDs in developing skills Critical listening among sixth-grade primary school students. *Journal of Studies in Curricula and Methods Teaching*.

Awad, F.-S., & Muhammad, F. (1998). *Methods of Teaching the Arabic Language and Islamic Education.* Cairo: Dar Taiba.

Davidoff, L. (1992). *Introduction to Psychology.* (S. Al-Tawab, Trans.) Riyadh: Dar Al-Marreikh.

Egyptian Society. (1999). *Globalization and Educational Curricula, Eleventh Annual National Conference.* Cairo : College of Education Ain Shams University.

Heikal, A. (1988). *in Literature and Language.* Cairo: Family Library.

Hergeshemier, J. (2000). *catting to The Essence concepts in social studies Review* (Vol. 10).

Ibn Khaldun. (2001). *The Introduction.* (K. S. Zakkar, Ed.) Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arab.

Ibrahim, A. H. (2007). *The effectiveness of a proposed strategy in developing speaking skills among third-grade primary school students in light of the theory of multiple intelligences, an unpublished master's thesis.* Institute of Educational Studies, Cairo University.

Jaber, A. H. (2000). *effective twenty-first century teacher and professional development.* Cairo : Dar Al-Fikr Al-Arabi .

Pino ،Barbara .(1988) .*approach to teaching : as quantitative tasting of the listeinq speaking skills .*

Rajeh, A. (1970). *Fundamentals of Psychology.* Cairo: Modern Egyptian Office.

Rayyan .(1993) .*think well .Teaching .Its objectives, foundations, evaluation of its results and applications* .Cairo: Alam al-Kutub.

Saleh Mahmoud Ali Abu Jado .(2011) .*Educational Psychology* .Jordan :Dar Al-Masirah for Publishing Distribution and Printing.

Saada, J., & Jamal , Y.-Y. (1988). *Teaching concepts of the Arabic language, mathematics, and science Educational and Social Studies* (Vol. 1). Beirut: Dar Al-Jee.

Younis, F. A. (1984). *The Arabic Language and the Islamic Religion in Kindergartens and Primary Schools.* Cairo : Dar Culture.

وضع التعليم العربي الإسلامي في السنغال في ظل الحكومات المتعاقبة بعد الاستعمار الفرنسي

مدرس أبو كا

المعهد الإسلامي بدكار السنغال.

ملخص البحث

إن التعليم العربي الإسلامي في السنغال قد مر بمراحل عدة بصفة عامة: من الكُتاب القديمة ثم المدارس والمعاهد فالمدارس القرآنية المعاصرة (الحديثة).

وأما من ناحية المدارس الحكومية فقد لعبت كل حكومة من الحكومات المتعاقبة بعد الاستقلال دورا خاصا بصفة خاصة في اللغة العربية والتربية الإسلامية ما بين التطوير والتعطيل في المؤسسات التربوية الحكومية.

وعلى هذا فإن هذا البحث يقوم بدارسة موجزة وضعَ التعليم العربي الإسلامي الذي كان ينتهجه السنغال قبل مجيء الاستعمار الأوربي، ولما جاء هذا الأخير أبعد كل البعد كل ما له صلة بالعربية عن الإدارة، وحاول اغلاق المدارس القرآنية، ومنع التعليم العربي في المدارس الحكومية. وقبل مغادرته للبلد هيأ خلفاءه وأقام في السنغال دولة علمانية نصرانية، ولما تناول هؤلاء زمام قيادة الدولة كأنهم انتهجوا نهجه(المستعمر) حتى ولو اختلفت المشارب، لذا نتساءل: ما موقف رؤساء السنغال تجاه التعليم العربي الإسلامي مع علمنة الدولة؟ ما موقف الشعب السنغالي لدى التعليم العربي الإسلامي؟ ماهي المكانة التي يحتلها التعليم العربي الاسلامي في النظم السياسية السنغالية؟ وللإجابة عن كل هذه التساؤلات، سيتناول البحث وضع التعليم العربي الإسلامي الذي كان يَعلمه السنغال قبل الاستعمار ويتعلمه أبناؤه ويسافرون لأجل دراسته رجالا وركبانا، ثم موقف المستعمر تجاه هذا التعليم لنمهد موقف الزعماء السنغاليين الذين قادوا البلد بعد المستعمر، ولنبين المراحل والتطورات التي تجاوزها هذا التعليم والعراقيل التي كانت تواجها ثم الحلول التي يقترحها المعنيون للوصول إلى نتائج محمودة حتى يعود هذا التعليم إلى المكان الذي يليق به.

الكلمات المفتاحية: التعليم , السنغال , الحكومات

Summary

In general, Arab-Islamic education in Senegal has gone through several stages: from ancient books, then schools and institutes, to contemporary (modern) Qur'anic schools.

As for government schools, each of the successive governments after independence played a special role, particularly in the Arabic language and Islamic education, between development and disruption in government educational institutions.

Accordingly, this research briefly studies the situation of the Arab-Islamic education that Senegal followed before the advent of European colonialism. When the latter came, it completely removed everything related to Arabic from the administration, and tried to close Quranic schools and prevent Arabic education in government schools. Before leaving the country, he prepared his successors and established a secular Christian state in Senegal When these people assumed the leadership of the state, it was as if they had followed his (colonial) approach, even if their approaches differed. Therefore, we wonder: What is the position of the presidents of Senegal towards Arab-Islamic education with the secularization of the state? What is the position of the Senegalese people regarding Arab-Islamic education? What position does Arab-Islamic education occupy in Senegalese political systems? To answer all these questions, the research will address the status of the Arab-Islamic education that Senegal taught.

ا. المقدمة

إن للغة العربية جذورا عريقة مع الشعب السنغالي. قد كانت لها نظام جيد واحتلت الإدارة الرسمية لسنوات عديدة، إلى أن ثبتت جذور اللغة الفرنسية السائدة اليوم التي حاول أصحابُها السيطرة على الشعب واستغلاله، وكان من أهداف هؤلاء إلغاء لغة الشعب وتقاليدهم وقيمهم وثقافتهم مع دينهم في مزبلة التاريخ، لغرس وتثبيت أهدافهم وتبديل اللغة العربية باللغة الفرنسية، والدين الإسلامي بشريعتهم.

ومع كل هذا فقد صمد الشعب النبيل المسلم للمحافظة على ثقافة لغته ودينه وعاداته. ولما استقر أمر عدوِ هذه اللغة الجميلة، حاول هذا الأخير إبْعادها كل البعد عن كلما له صلة بالإدارة بجميع الوسائل المتاحة له.

لذا لم تشهد اللغة العربية تطورا كبيرا في منهجها ومحتواها ومقررها الدراسي في النظم التربوية السنغالية على الرغم مما شهدته هذه النظم من تطوير وتحديث وعلى الرغم مما تحمله هذه اللغة من فوائد جمة ومطلب الشعب لها. هنا تأتي إشكالية تطوير التعليم العربي الإسلامي لأنه مطلب شعبي سنغالي، ليكون أكثر تجاوبا وملائما لشعبٍ أغلبية المسلم، في بلد مسلم الشعب علمانية الإدارة، في عصر يتقدم بالسرعة، والنظم التربوية تتغير إلى وجه أحسن.

وفي ظل هذا الوضع من الأفكار المقتحمة تكون قضية تطوير التعليم العربي الإسلامي والنقاش فيما يطورها نحو الأحسن أكثر فعالية من غيرها. حيث شهد هذا التعليم انتشارا واسعا في ربوع البلد في المدارس الأهلية، في حين يعاني مشاكل التهميش من قبل السلطات التربوية، بدلا من تطويره وادماجه في النظام التربوي الرسمي على الوجه الذي يليق به.

II. إشكالية البحث

فموضوع البحث في التعليم العربي الإسلامي في السنغال واسع جدا يستطيع كل باحث أن يجد فيه ما يسد به رمقه، لأنه تجاوز مراحل عدة ولا يستطيع هذا البحث أن يستوعب جميع المراحل والخطوات، ولكنه سيتناول النقاط المهمة في الأوضاع التي واجهها التعليم العربي حتى تجاوزها والسياسات التي استعملها الحكام تجاه هذا التعليم ما بين التطوير والتعطيل، وما هي أهم النتائج التي وصل إليها التعليم العربي الإسلامي والتي هي في قائمة الانتظار.

III. أسئلة البحث

وعلى ضوء هذه الإشكالية نتساءل: ماهي مكانة اللغة العربية من بين أهداف النظم التربوية؟ ما هي مكانة التعليم العربي الإسلامي لدى الشعب السنغالي؟ ماهي العلاقة بين اللغة العربية وبين نظيرتها أو ضرتها (اللغة الفرنسية) لدى الحكومة؟ هل يمكن الجمع بين التربية الإسلامية وعلمانية الدولة؟ ماهي أهداف ادماج تعليم العربي الإسلامي من بين أهداف النظم التربوية السنغالية؟

IV. أهمية الموضوع

تكمن أهمية هذا البحث حول التعليم العربي الإسلامي في النظام الحكومي لأنه مطلب شعبي أصيل، وأن هذا التعليم يقوم ببناء الانسان السوي والمواطن الصالح، ويساعد المواطن السنغالي الحفاظ على هويته وثقافته وقيمه، ويمكن أيضا أن يحقق أهداف النظم التربوية التي ترنوا إلى بناء الانسان السوي في الحاضر وفي المستقبل لرد التحديات والانحراف الخلقي التي تواجهه النظم التربوية. وعلى هذا، فإن هذا التعليم لا يمكن تجاهله لأنه أصبح جزءا من ثقافة الشعب السنغالي، وهو قادر على تلبية مطالب الشعب.

V. أسباب اختيار الموضوع

وقد وقع الخيار على قضية اللغة العربية التي من أبرز القضايا التربوية لدى الحكومة، لأسباب عدة منها:

- أنني أهل هذا التعليم وخاصته والمدافعون عنه بالإضافة إلى أنني من مدرسيه.
- إن قضية تطوير التعليم العربي الاسلامي مطلب شعبي.
- إن للتعليم العربي الإسلامي دورا كبيرا ومكانة مرموقة لبناء المواطن الذي يرنو إليه كل نظم تربوية جادة.
- لا يمكن التجاهل أن الحكومة ورثت الإدارة الفرنسية على تهميش هذا التعليم– وإن حاولت تطويرها.
- أهمية التعليم الإسلامي في بناء شخصية الانسان السوي.

VI. أهداف الدراسة

يهدف هذا البحث إلى دراسة نظام التعليم العربي الإسلامي في السنغال بإبراز أهم التطورات التي شهدها هذا التعليم في جميع الحكومات المتعاقبة من جهة، ومن جهة أخرى دراسة أوضاعه وتقديم وصايا تطوره.

VII. المنهجية

في هذه الدراسة سأعتمد على المنهج التحليلي الوصفي، وذلك بتتبع الدراسات التي لها صلة حول الموضوع من بحوث علمية وتقارير، وعروض، ووثائق رسمية، ومحاضرات، للوقوف على تاريخ هذا التعليم وعلى دوره في المجتمع السنغالي، وللوقوف على تطور هذا

التعليم في المنهج التعليمي والأوضاع التي تواجهه والتحديات. وإلى جانب هذه الدراسة نقوم بتحليها من جهة، ومن جهة أخرى نقوم بإجراء مقابلات للوصول إلى التطوير المطلوب لدى الجميع وحل المشكلات التي تعانيها هذا التعليم.

VIII. الخطة

وهذه الخطة هي التي ستبين لنا أساس الموضوع وما السبيل للوصول إلى غايته:

البحث تقوم بمباحث ثلاثة، إلى جانب المقدمة وما فيها من إشكالية البحث، والأسئلة وأهمية الموضوع، وأسباب اختياره وأهدافه، ثم التوصيات فالخاتمة فالمصادر والمراجع. في المبحث الأول، تناولت التعليم العربي الإسلامي في الحكم الاستعمار، وجاء المبحث الثاني، في وضع اللغة العربية بعد المستعمر (حكام السنغال)، والمبحث الثالث تكملة للذي قبله، وهو وضع المستعربين بعد الإدماج، والمبحث الأخير، جاء لتحقيق ما مهده المبحث الثالث، وهو إدراج تعليم الإسلامي في المدارس الحكومية.

المبحث الأول: وضع التعليم العربي الإسلامي في الحكم الاستعماري

كان التعليم العربي الإسلامي-ولا يزال- سائدا في السنغال، وكان عبارة عن الخلاوي القرآنية، وهي تسمى بـ"دار (Daara) باللغة المحلية.

ولقد ساد هذا التعليم في السنغال عدة قرون قبل أن يحل النظام الحالي، وكان هدف تعليم اللغة العربية في هذه الخلاوى هو تحصيل العلوم الإسلامية وشريعتها من فقه وتفسير وحديث وأصول ...وقد انتشر هذا التعليم في ربوع البلد وانتشر الإسلام بانتشاره، لأنهما وجهان لعملة واحدة ويحلان معا ويرتحلان معا.

وذلك لأن تعليم القرآن واجب ديني واللغة العربية هي لغة القرآن ولا يمكن الاستغناء عنها في تعليم الدين.

لأجل ذلك انتشرت المدارس القرآنية في السنغال قبل مجيء الاستعمار المستبد. وحارب هذا الأخير هذا التعليم بأساليب عدة. ومع ذلك بقي هذا التعليم راسخا في المجتمع السنغالي المسلم، على الرغم من محاولة الاستعمار والقضاء عليه[1]. ومع مرور الزمن انقسم هذا التعليم إلى قسمين يسيران معا: المجالس والمدارس.

1-المجالس هي عبارة عن تعليم القرآن وتحفيظه في حلقات، ثم تعلم المبادئ الدينية وهو تعليم أصيل وعريق في السنغال، وليست منظمة على شكل فصول، والدراسة فيها مجانية، ومن أبرز هذه المدارس: مدرسة بير Pir، مدرسة، كوكيKoki ، ومدرسة جامل Diamal، وامبوكي جاوي Mbokki Diawé، ومدرسة مالك الأول في بندو Boundu ومدرسة تيلنج Thielogne، وفي فوتا مدارس كثيرة، وفي سان لويس أيضا مدارس قرآنية كثيرة، وكان مناهج التعليم في هذه المدارس: -القرآن، والفقه، وأصول الفقه، والنحو، واللغة، والأدب[2]... وللأسف قد عانت هذه المدرسة معاناة وعداوة كثيرة من قبل السلطات الاستعمارية، ولما تولى فيدرب الحكم في سنة 1857م. اصدر قرارا صارما ومنع فتح المدارس القرآنية إلا بالرخصة[3]. وتبع منهجه الحاكم فالبير Valière، في قرار 28 فبراير 1870، والحاكم شوجي Chaudié في قرار 09 مايو 1896، وهذا الأخير تجرأ إلى حد منع المدرسة القرآنية منعا باتا من قبول الأطفال الذين يتراوح أعمارهم (6-15)، ومنع المدارس القرآنية من العمل في ساعات عمل المدرسة الفرنسية، والحاكم كاميل غي Kamel Guye في قرار 15يوليو 1903م، ذهب إلى أبعد ما ذهب إليه سابقوه مثل تعميم الرقابة المدرسة القرآنية في ربوع البلاد بدلا من الاكتفاء على المناطق الأربعة(دكار، غوري Goré، روفيسك Rufisque، سان لويس Saint Louis) وإغلاق جميع المدارس التي يقل عدد تلاميذها عن 20 تلميذا، ونسخ الحاكم فرانسوا كلوزيل قرار كاميل غي بقرار 25 يناير 1917م الذي يرى بعض الباحثين أنه لصاح المدرسة القرآنية وجاء فيه: وضع برنامج دراسي، منع العقوبات الجسدية للأطفال، جولة الرقابة في كل ثلاثة أشهر[4].

ونفهم من هنا أن هذه القرارات الصارمة لم تمنع من تطور المدرسة القرآنية بل تطورت تطورا باهرا ومدهشا.

---

[1] بوسو، سام عبد الرحمان، *المدارس القرآنية في السنغال الدور والتطوير المطلوب(1960-2017)* رسالة الماجيستير في الدراسات الإسلامية، 2018م. كلية الأوزاعي، لبنان-بيروت، ص.35.

[2] بوسو، سام عبد الرحمان، المصدر السابق، ص. 37-38

[3] دينغ، بابكر، *ملف التعليم العربي الإسلامي في السنغال 1854-2018*، الطبعة الأولى، ص.50.

[4] المصدر السابق، ص. 61-64

2- المدارس: وهي المدارس العربية الفرنسية وهي تختلف عن الدارات Daara(الخلاوي) من حيث الشكل والمضمون والمحتوى، وهي بشكل فصول منظمة، وقد عرقل المستعمر مسير هذه المدرسة. وكان أول تجربة لهذه المدارس في سنة 1925م. وهي مدرسة عربية فرنسية مجانية في منزل الحاج موسى جوب بدكار، وقد تعرضت هذه المدرسة بعراقيل من قبل السلطات المحتلة حتى أغلقتها بدعوى عدم الحصول على الرخصة. وحاول السيد لَمِنْ كَبَا حتى فتح مدرسة عربية فرنسية أخرى مرخصة من قبل السلطات الاستعمارية، بتاريخ 12 مارس 1939، وبعد مضي سبع سنوات أغلقتها السلطات المستبدة. وحاول الحاج محمود باه سنة 1941 فتْح مدرسة عربية إسلامية بحتة وفشلت هذه المحاولة ولكنها نجحت في سنة 1945م. وفتح مدرسة عربية في ضواحي دكار-بكين Pikine.

وفتحت الجالية اللبنانية في السنغال مدرسة عربية فرنسية أخرى سنة 1944م. من قبل السيد سلمان أمون، وأغلقها المستعمر بعد سنة دراسية بدعوى عدم اعترافها من قبل السلطات المستعمرة المستبدة[5].

وهكذا ظل الشعب السنغالي يَبني ويَرقع ويُطوِّر، والمستعمر يَبِيتُ يَهدم ويُمزق ويُخَلِّف إلى أن حصل البلد ما يسمى بالاستقلال سنة 1960م.

المبحث الثاني: اللغة العربية بعد الاستعمار (حكام السنغال)

ولقد ظل الاستعمار يعرقل التعليم العربي الإسلامي إلى أن حل محله سلطات محليون وتَبِعوا منهجه لعرقلة هذا التعليم، وأدرجوا اللغة العربية في البرنامج الرسمي لأهداف دينية وسياسية واقتصادية وحضارية، والهدف السياسي كان له نصيب الأسد من بين هذه الأهداف لأنهم يريدون جلب أبناء الشعب إلى المدرسة الفرنسية، وكان بعض المناطق تَشترط وجود مُدرس عربي في المدرسة الفرنسية قبل ارسال أبنائهم إليها[6]، وكان المستعمر قد مهد هذه السياسة أعني ادخال التعليم العربي في المدرسة الفرنسية لكسب قلوب الناس إليها ولكنه لم ينجح فيه، وذلك في محاولات منها: مراسلة المبعوث البابوي Préfet Apostolique سنة 1854م. إلى الحاكم بروتي Protêt في تعيين مدرس عربي في المدرسة الكتالوكية بسان لويس تحت إشراف أحد الرهبان بُلوزْ مِينْ، ووافق الحاكم على هذا المشروع ولكنه غادر البلد دون تنفيذه، ولما خلفه فيدربه قام بتنفيذ هذا المشروع ما بين 1855 إلى 1859م. ثم توقفت العملية إلى أن استأنفت بتاريخ 1883/06/07م. في مدرسة سان لويس الفرنسية العلمانية[7]. ولما علم المستعمر أن مدرستها رسخت جذورها بدون منافس ألغى التعليم العربي من برنامجه إلى الأبد.

ولما تولى ليوبول سيدار سنغور[8] Léo Paul Sédar Senghor الحكم سنة 1960م. وجد قضية إدماج التعليم العربي مثيرة جدا، قد وردت فكرة إدماجه في المدارس الحكومة ثلاث سنوات قبل أن يتولى الحكم، وذلك: في مؤتمر الأول الذي عقده الاتحاد الثقافي الإسلامي سنة 1957م. وأرسل هذا الاتحاد إلى مجلس الشعب المحلي بطلب يطالب فيه المجلسَ بإدماج التعليم العربي في برنامج نظام التعليم الوطني العمومي، وللأسف لم يتم الأمر في هذه المرة كما طلبه الاتحاد.

وفي تاريخ 04 مايو 1960 شارك رئيس هذا الاتحاد في اجتماع المجلس المتعدد الوزاراتConseil interministériels لمناقشة ضرورة إدخال التعليم العربي في المدارس الحكومية الابتدائية بفدرالية مالي، ولقد صدر من خلال هذا الاجتماع القرارات التالية:

- ضرورة تنظيم التعليم العربي في المدارس الحكومية على أساس كونه مطلبا للغالبية العظمى من المجتمع،
- لا يمكن إدماج التعليم العربي حاليا بشكل أوتوماتيكي داخل المدارس الابتدائية العمومية،
- إدخال التعليم العربي في المستوى الإعدادية كلغة أولى من الفصل الأول على أن يتم توسيعه قدر الإمكان في المستوى الابتدائي والتكويني،
- تأسيس وتطوير مدارس عربية فرنسية في جميع الأقاليم ذات الأغلبية المسلمة،

---

[5] بوسو، سام، عبد الرحمان، نفس المرجع، ص. 38-30

[6] فال، الحاج موسى، اللغة *العربية في نظام التعليمي السنغالي*، الطبعة الأولى: فبراير 2005م، ص.66

[7] دينج، بابكر، نفس المرجع، ص.68

[8] وهو رئيس الأول لبلد السنغال بعد الاستقلال.

– دعم المدارس العربية التي تتوفر فيها الظروف التربوية والتنظيمية والتجهيزات اللازمة[9]،

ونلاحظ ملاحظتين في هذه القرارات: الملاحظة الأول: أن أبناء البلد الذين خلفوا الاستعمار انتهجوا منهجه لعرقلة التعليم العربي، والملاحظة الثانية: غياب تعليم الديني تماما في المدارس الحكومية بل لم يخطر حتى ولو فكرة ذكره هنا، ربما لاعتبارات:

الاعتبار الأول: عِلم المستعربين أن التعليم الدين الإسلامي واللغة العربية يسيران معا، فوُجُود اللغة العربية في المدرسة تمهيد للتربية الإسلامية، وهذا إن كان هو السبب، فنصفه صحيح والنصف الآخر خطأ، النصف الذي أعتبره صحيحا هو إدماج التعليم الديني الإسلامي في المدارس الابتدائية حصل بعد أكثر من أربعين 40 سنة، وذلك سنه 2002 تحت حكم الرئيس عبد الله وَادْ، والنصف الذي أعتبره خطأ هو بعدَ إصلاحات 2002 في المرحلة الابتدائية لم نلاحظ أي تغيير للتربية الدينية في المرحلة الاعدادية ولا الثانوية في النظام الكلاسيكي علما بأن المعنيين بالأمر مازالوا يطلبون المزيد من إدراج تعليم الديني في هذه المرحلة، وطلباتهم مازالت في قائمة الانتظار.

الاعتبار الثاني: وهو شبه عكس الأول عدم قدرة التفريق بين تعليم اللغة العربية وتعليم الدين الإسلامي من جهة السلطات، ونلاحظ عكس هذه الفكرة تماما أثناء حملاتهم الانتخابية، ولقد نادى سنغور في فترة ما قبل الاستعمار إلى وجوب دعم اللغة العربية في السنغال لأنها لغة حضارة وثقافة[10].

وكل هذه العراقيل لم يمنع الاتحاد من مواصلة طلبه لتحقيق أهدافه، ولما فشلت فدرالية مالي، حاول السيد شريف انجاي المسؤول عن شؤون المسلمين في مكتب مَمَادُو جَاه (رئيس الوزراء آن ذاك) استغلال فرصة سانحة، وذلك في اجتماع عقده الاتحاد الثقافي الإسلامي برفسك في مايو 1960م. لاستعداد اجتماع مصلحة الخدمات الاجتماعية للسنغال (Service des Affaires Sociales de la République du Sénégal) الذي عقده رئيس الوزراء بمرسوم رقم 60-108بتاريخ 09 مارس 1960م. للنظر في القضايا والمسائل الاجتماعية للدولة. ورأى السيد شريف انجاي أنه يستطيع استغلال هذا المرسوم فطلب من ممادو جاه ضرورة مشاركة الاتحاد في هذا الاجتماع، فرفض وزير التربية بمشاركة الاتحاد فيه، فأجبره رئيس الوزراء بمشاركة الاتحاد في الاجتماع[11]. ثم كون الاتحاد وفدا من الأستاذ شيخ تُرِي رئيس الاتحاد في أثناء مؤتمر 1957 و1958م. وبشير سَمْبَ مترجم التوصيات باللغة الفرنسية، ودافعَا الفكرة بذكاء وحنكة وحكمة حتى وافقت اللجنة على المطلب بالأغلبية.

وبعد الموافقة على إدماج التعليم العربي في المدارس العمومية طلب ممادو جاه تنفيذ القرار فورا، فأصدر قرارا وزاريا بتاريخ 11يوليو 1960 رقم 6293. وتم إدراجه كمادة اختيارية تدرس خارج أوقات الدراسة الرسمية للغة الفرنسية.

ونفهم من هنا أن ادماج هذا التعليم العربي البحتة في البرنامج الرسمي كانت مشكلة كبرى، إذن فما بال إدماج التربية الإسلامية في حكومة ترفض كل الرفض اللغة العربية في برنامجها؟

والأسوأ من ذلك وضَعتها خارج النطاق الرسمي أي بعد ساعات العمل اليومي، وهذا منتهى السخرية.

ونلاحظ أن هذه الأفكار مازالت قائمة ولقد قام مثل هذه العراقيل بعد خميس عاما (1960-2012) وزير التربية الوطنية إبراهيم سَلْ في الحكومة الحالية[12] بمنع المستعربين الحاملين الشهادة الثانوية العربية، من المشاركة على تجنيد المعلمين الفوج 19 في المرحلة الابتدائية في بلاغ صحفي أصدره بتاريخ 29 مايو 2012م. ولكنه تراجع عن هذا القرار لما هب المستعربون وقاموا بمظاهرات وثورات ضده في المدن الكبرى مثل دكار وتياس، ومثل ذلك فعل نظيره الذي جاء بعده وزير التربية الوطنية سِرِينْ امَبَايْ تِيَامْ ووضع للمستعربين عراقيل حيث حرمهم من تعويضات التي خُصصت لمعلمي المدارس العربية الفرنسية، ومازالت طلبات إعادتها في قائمة الانتظار إلى يومنا هذا.

---

[9] دينج، بابكر، نفس المصدر، ص. 381

[10] فال، العاج مزسى، نفس المصدر، ص. 46-47

[11] دينج، بابكر، نفس المصدر، ص.387.

[12] وهي حكومة ماكي سال.

المبحث الثالث: وضع المستعربين بعد الترسيم

بعد الموافقة على إدراج التعليم العربي في المدارس العمومية، نُظمت مسابقة لتجنيد المعلمين لتدريس اللغة العربية في المدارس الحكومية بتاريخ 1960/11/03م. تحت إشراف من أساتذة تونسيين وترشح في المسابقة 73مترشح ونجح منهم ثمانية، وعينوا في المدارس واقتُرح عليهم براتب يساوي 4000 فرنك دون راتب المدرس الفرنسي بكثير الذي يساوي آنذاك 22000 فرنك، فرفضوا هذا الراتب، ولكن ممادو جاه ألح عليهم قبول الراتب لأنه هو الوحيد الذي يؤيد هذه الفكرة في الحكومة، وكان يخاف أن تغتنم السلطاتُ الفرصةَ وتلغي هذا المشروع إلى الأبد.

ولكن قُدم إليهم راتبا يساوي 18000 وبقوا على هذا الحال لمدة اثنتي عشرة سنة من 1960-1972م.

وبعد هذه التعيينات تقوم الحكومة بتعينات غير شفافية اللهم إلا في عهد الوزير دود انغوم الذي عُين وزيرا للتربية الوطنية بتاريخ 05 أبريل 1973، فأقنع رئيسَ الجمهورية لوبول سيدار سينغور لاعتبارات سياسية محلية وخارجية بضرورة استئناف تعيين المستعربين، فوافق الرئيس على هذه الفكرة وعَين الوزير ثلاث دفعات سنة 1973 عين 75 مدرسا، وسنة 1975 عين 20 مدرسا، وسنة 1977 عين 40، وفي نفس السنة نظم مسابقة لتجنيد المعلمين للمستعربين ونجح فيها 100معلم ولكنه غادر المنصب قبل تعيينهم، وهؤلاء تم تعيينهم من قبل الوزير عبد القادر فال الذي خلفه وأضاف إليهم مائة معلم آخرين بمسابقة أجراها هو بنفسه، وغادر المنصب وترك على طاولته 40 معلم قد تم اختيارهم – بدون مسابقة ولا اختبار – بطريقة غير شفافية. ولما تولى المنصب السيد إِبَدِيرْ تِيَامْ رفض تعيين هؤلاء الأربعين، ورأى أن الطريقة السليمة والصحيحة لإصلاح التعليم العربي هي الترسيم والمساواة أمام القانون وقام بجهود كبيرة لإصلاح التعليم وقام بتنظيم مسابقة وطنية عامة شفافية.

وفي سنة 1995وضع وزير التربية مشروع التطوع للتربية Projet de Volontariat de l'éducation دون مشاركة المستعربين، وبعد السنة الدراسية أقام رئيس الوزراء اجتماعا بمشاركة النقابات لتقييم السنة الدراسية وهي الأولى للمتطوعين، وفي تدخل السيد دُودُ غَايْ تأسف وتألم كثيرا بعدم مشاركة المستعربين في مشروع التطوع للتربية، وهذا الموقف النبيل لفت انتباه رئيس الوزراء وقرر إشراك المستعربين في المشروع، ونُظم أول مسابقة للمستعربين المتطوعين سنة 1997م. ونجح فيها خمسون 50 متطوعا[13].

ونلاحظ أن المستعربين عانوا مشاكل جمة في المرحلة التي أُدرِج فيه التعليم العربي في البرنامج الرسمي: مشاكل سياسية، ومشاكل إدارية، ومشاكل اقتصادية، ونلاحظ أيضا أن الحكومة لم تكن عادلة في حق المستعربين.

المبحث الرابع: إدراج تعليم الإسلامي في المدارس الحكومية.

ولقد عانى التعليم الإسلامي من قبل السلطات المحتلة أكثر مما عانه التعليم العربي، لأن التعليم الإسلامي هو الذي وقف أمام أهداف المستعمر ويعارضها كل المعارضة، ولما أراد المستعمر احتلال البلاد واستغلال أبناءها ووجد جذور الإسلام ثابتة في نفوس الشعب علم أنه لا يمكنه فرض ثقافته على الشعب إلا بعد قطع جذور هذا التعليم الثابت الراسخ في النفوس[14] والقضاء عليه، فحارب المدرسة القرآنية بأشنع الطرق، وأُصدِر في فرنسا قرار بتاريخ 07 سبتمبر 1840 يمنع بفتح أية مدرسة قرآنية في الدول المحتلة، ولما تولى فيدرب الحكم أعلن حربا شرسة ضد المدارس القرآنية لكونها عائقة كبرى للمدرسة الفرنسية[15]. وظل التعليم الإسلامي يقاوم ضد هذه الضغوطات إلى أن جاءت السلطات المحليون وبقي التعليم الإسلامي مهمشا في التعليم العمومي، وفي المبحث السابق من هذا البحث قلنا بأن فكرة تعليم الدين لم يخطر حتى ولو مرة في اللقاءات التي عقدها الحكومة مع الاتحاد الثقافي الإسلامي التي كانت تدافع عن اللغة العربية وتطلب إدماجها في التعليم العمومي. وفي حكم سينغور لم يحدث أي تغيير إيجابي للتعليم الإسلامي بل كان يحاربه وكان يعتبره مستحيلا، ويُنسب إليه عبارات مشهورة تدل على منعه من إدراج تعليم الدين الإسلامي في المدارس الحكومية " يا مَمادو جَاهْ لا تنس بأن السنغال دولة علمانية فكيف تفكر في تدريس المادة الدينية في المدارس العمومية"[16]، كما كان لا يرغب في

[13] دينج، بابكر، نفس المصدر، ص. 392 -393

[15] دينج، بابكر، نفس المصدر، ص. 49

[16] دينج، بابكر، المصدر السابق، ص.446

المعهد الإسلامي بدكار الموجود حاليا، وتأخرت فترة البناء لمدة إحدى عشرة سنة لأجله، علما بأن بناءه كان مشروعا واحدا مع بناء الجامع الكبير بدكار الذي انتهى منذ سنة 1964م. ونلاحظ أن علاقة ممادو جاه وسنغور صارت سيئة جدا لأن ممادو جاه كان يؤيد الدين الإسلامي. ولما تخلى سنغور عن السلطة سنة 1980م. فصار عَبْدُ جُوفْ خليفا له تعهد بإدراج التربية الدينية في التعليم العمومي بناء على توصيات الندوات العامة حول التربية والتكوين سنة 1981م. ولكنه سرعان ما نقض هذا العهد. ولما تسلم عبد الله وَادْ السلطة عام 2000م. أصدر أوامر سنة 2002 بإدراج التربية الدينية في المدارس الحكومية كمادة اختيارية، وحاول كل المحاولة الممكنة تحت ضغوطات البيوتات الدينية والجمعيات الاسلامية حتى تمكن من تعديل القانون التوجيهي للتربية الوطنية بمرسوم رئاسي رقم 37-2004 بتاريخ 15 ديسمبر 2004م. وفي بداية ادراج التربية الإسلامية في المدارس العمومية أنشئت المدارس العربية الفرنسية الإسلامية، وهي مدارس مزدوج اللغات: مواد اللغة العربية وتشمل: النحو والصرف، الآداب، البلاغة، العروض، والتربية الإسلامية تضم: القرآن وتفسيره، علوم القرآن، والحديث ومصطلح الحديث، والفقه، وأصول الفقه، والتوحيد. ومواد اللغة الفرنسية: التاريخ والجغرافيا، والرياضيات، والعلوم، والفلسفة، والمعلوماتية[17].

وترجع فكرة تأسيس المدرسة العربية الفرنسية إلى رئيس قسم التعليم العربي السابق في الوزارة التربية الوطنية بالسنغال السيد شِيْخُ امْبُوْ بمناسبة لقاء تربوي حضره بعض الشخصيات البارزة من مثلي الحكومة، وأشار شيخ امبو إلى أن الفجوة أو الفارغ الموجود بين المجتمع والمدرسة السنغالية يرجع إلى عدم تلبية المدرسة السنغالية لحاجات المجتمع، وعليه يجب إصلاح الوضع بإيجاد نمط آخر من المدرسة السنغالية تلبي الاهتمامات الدينية والدنيوية للسنغاليين لسد هذا الفارغ، وكانت هذه الفكرة غريبة لدى السلطات، وظل السيد امْبُوْ يدافع عنها بحكمة وحنكة. وأعلن مدير البنك الإسلامي للتنمية سنة 1997 بأنه مستعد لتمويل مشروع بناء مدارس عربية فرنسية عمومية في السنغال. ولما تولى السيد عبد الله واذْ الحكم طلب وزير التربية الوطنية آنذاك من شيخ امْبُوْ أن يشارك في لقاءات اللجنة الإقليمية للتنمية الخاصة لإعداد افتتاح السنة الدراسية 2001/2000 ليدافع عن مشروع تأسيس المدارس العربية الفرنسية، وفيه دافع عن أهمية المشروع أمام السلطات والأولياء. ولما تولى السيد مصطفى سورانغ زمام وزارة التربية الوطنية أطلع عليه رئيسُ القسم العربي هذا المشروع واستحسنه. وأعلن الوزير مشروع الحكومة نحو التعليم العربي الإسلامي في حفل افتتاح الرسمي الذي ورد في جريدة لَسولَيْ Le Soleil في 28 مارس 2002م. لأسبوعية وطنية نظمها التجمع الوطني للمدارس العربية الفرنسية المرخصة في مركز دوتا سك Douta cek في يومي 27، 28 مارس 2002م. وجاء في خطابه:

- تمويل بنك الإسلامي لمشروع بناء مدارس عربية فرنسية تقدر بـ 6مليار فرنك،
- زيادة اعتبار تعليم اللغة العربية في المدارس العمومية،
- ادراج التربية الدينية في المدارس العمومية،
- انشاء مدارس عربية فرنسية عمومية،
- انشاء قسم تعليم عربي إسلامي ثانوي في المعهد الإسلامي بدكار،
- تحديث المدارس القرآنية[18]،

وفعلا نجح هذا المشروع وفُتِحَ ثماني مدرسة عربية فرنسية ابتدائية في أكتوبر 2002م. ولعبت المدرسة العربية الفرنسية دورا مهما في رفع نسبة التمدرس في السنغال، وتجاوب أولياء التلاميذ هذه المدرسة ببهجة وسرور ونَمَتْ وتطورت سريعا، وقفزت نسبة المدارس والمدرسين المستعربين والتلاميذ قفزة كبيرة نحو التفوق ورفعة نسبة التمدرس بالسنغال. ويبين رئيس قسم التعليم العربي في وزارة التربية الوطنية المفتش عثمان باه جدول إحصائيات المدارس العربية الفرنسية في السنغال كالآتي: عدد المدارس العربية الفرنسية 691 والمعلمون المستعربون فيها 1287معلما[19].

---

[17] تأليف مجموعة من والباحثين المتخصصين في الدراسات الإفريقية، *دراسات في جهود علماء أفريقيا*، الجزء الثاني، ص. 100و152

[18] دينج، بابكر، نفس المصدر، ص. 419، 421

[19] تأليف، مجموعة من العلماء والباحثين المتخصصين في الدراسات الافريقية، نفس المصدر، ص. 153

وهذه الاحصائيات كانت قبل تجنيد 500 مدرس مستعرب للمرحلة الابتدائية في مسابقة تجنيد الطلاب المعلمين Elève-maitre في المرحلة الابتدائية، وتجنيد 800 مدرس مستعرب في مشروع تجنيد 5000 من قبل الحكومة، وبدون أخذ الاعتبار من المدرسين الذين تخرجوا في مدرسة العليا، وللمدرسة العربية الفرنسية نصيب وافر من كل هؤلاء المدرسين، ولما يتمْ إحصاء عددهم.

وعلى الرغم من الإنجازات والنجاحات الباهرة التي حققتها المدرسة العربية الفرنسية والبهجة والسرور التي أدخلتها في نفوس الأولياء، فإن مستقبلها مهدد: بتحول بعض المدارس العربية الفرنسية إلى مدارس فرنسية بحتة، مَنعُ بعض المفتشيات الأكاديمية بافتتاح الثانويات وحتى المداس الابتدائية، قِلة الثانويات العربية الفرنسية في ربوع البلد، تَحوُّل بعض التلاميذ إلى المدرسة الفرنسية فرارا من الدروس المتراكمة أو عدم قدرة مواصلة الدراسة، فِرار بعض المعلمين من هذه المدرسة لحرمانهم عن حقوقهم من بعض التعويضات اللازمة لهم.

IX. التوصيات.

بعض طلبات المستعربين التي مازالت في قائمة الانتظار ولقد وعد بها الحكومة: اِلْتحَاق المستعربين الحاملين الشهادة الثانوية العربية الاسلامية L-AR بكلية العلوم وتكنولوجيا التربية والتكوين فَسْتِيفْ، فَتْحُ قسم اللغة العربية في وزارة التعليم العالي كما هو في وزارة التربية الوطنية، زِيادةُ العاملين المستعربين في مكتب باكلوريا علما بأن هناك مستعرب واحد، اِدْماجُ التربية الدينية في المرحلة الإعدادية والثانوية في نظام المدرسة الفرنسية العمومية الكلاسيكية، فَتْحُ فصول قرآنية في المدرسة الابتدائية الكلاسيكية حَلاً لهجرة المدارس القرآنية نحو المدن[20].

X. الخاتمة.

إن عهد شعب السنغال بالدين الإسلامي لعهد عريق، هذا ما دفعهم إلى التعمق في اللغة العربية وقَدَّسُوها كل تقديس لأنها لغة القرآن الكريم، ودرسوا كلما له صلة بالدين الإسلامي، وجعلوا اللغة العربية لغة رسمية في إدارتهم منذ أن عرفوها إلى أن جاء المستعمر الجائر وألغاها ووضع لها عراقيل، وقام الشعب وقاوم ودافع عنها بأموالهم وأنفسهم وعلمهم إلى أن غادر هذا الغاشم وتولى منصبه حكماء محليون انتهجوا منهجه، وحاولوا محاربتها وتقدموا في إنجاح التعليم الفرنسي وعلمنة الدولة، ولكن الشعب لم يتراجع في طلباته إلى أن أقنع السلطات كُرها في إدماج التعليم العربي الإسلامي في المدارس العمومية، وتَطورَ التعليم العربي الإسلامي إلى أن خُصِّصَ لها مدارس خاصة أَدخلت السرورَ والبهجة في نفوس أولياء التلاميذ لمواكبتها مع مبتغات المجتمع السنغالي المسلم، وتُبرز نتائج تفوق في كثير من الأحيان منافسوها.

المصادر والمراجع

بوسو، سام عبد الرحمان، المدارس القرآنية في السنغال الدور والتطوير المطلوب(1960-2017) رسالة الماجيستير في الدراسات الإسلامية، 2018م. كلية الأوزاعي، لبنان-بيروت،

بوسو، سام، عبد الرحمان، منهجنا التربوية: دراسة نقدية، الدورة الشرعية السادسة بمباكي- طوبى، 08 أغسطس 2008م

تأليف مجموعة من والباحثين المتخصصين في الدراسات الإفريقية، دراسات في جهود علماء أفريقيا، الجزء الثاني،

دينغ، بابكر، ملف التعليم العربي الإسلامي في السنغال 1854-2018، الطبعة الأولى،

غاي، شيخ تيجان، الأنيس في تدريس اللغة العربية، الطبعة السادسة.

فال، الحاج موسى، اللغة العربية في نظام التعليمي السنغالي، الطبعة الأولى: فبراير 2005م،

كاه، شارنو، الحبيب، تأملات حول تطور تعليم اللغة العربية والقرآن الكريم والدعوة الإسلامية في السنغال، دكار-السنغال، 2020

لوح، الدكتور أحمد، التعليم ومناهجه: السنغال نموذجا، نيامي- النجير، 1430/05/23هـ.27-2009/04/28م.

[20] للمزيد من التفاصيل راجع متطلبات النقابة الوطنية لمعلمي اللغة العربية في السنغال اتفاقياتها مع الحكومة في سنة 2018، ومتطلباتها في مؤتمرها العادي في كولاخ بتاريخ 2، 3 أبريل 2021م.

الاحتراق الوظيفي وتاثيره على اداء العاملين

أ.د سميرة حسن عطية

الجامعة المستنصرية، مركز المستنصرية للدراسات العربية والدولية، قسم الدراسات الاقتصادية

الملخص:

تعد الاحتراق الوظيفي ظاهره من الظواهر المنتشرة في مجتمعاتنا وهي سمه من سمات العصر الحالي وجزء من واقع الحياة التي قد تؤدي لانخفاض مستوى اداء العاملين ومن ثم اداء المنظمة كما ان العديد من العاملين في مختلف المستويات الإدارية يعانون من مجموعه من الضغوطات التي لا يمكن تفاديها إذ تؤثر في اعضاء المنظمة كافة سواء أكانت قيادات اداريه ام مرؤوسين ام موظفين إذ تكون بدرجات متفاوتة وكل شخص يختلف عن الاخر.

أما صراع الدور فكان له تأثيراً معنوياً إيجابياً على كل من بُعد الإنهاك العاطفى ، وبُعد الشعور بتدنى الإنجاز، و لم يثبت وجود تأثير معنوي له على بُعد سؤ التعامل مع الآخرين. كما أثبت نتائج تحليل البيانات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة البحث حول الاحتراق الوظيفي لدى العاملين بلمؤسسات تعزى للمتغيرات الشخصية والوظيفية (العمر ، النوع ، المستوى التعليمي ، الخبرة) وتلخصت توصيات البحث في أنه يجب على المسئولين عن إدارة الموارد البشرية مراعاة الدقة فى التوصيف الوظيفى للعاملين بلمؤسسة بالتحديد الواضح للسلطة والمسئولية والواجبات ووحدة الأمر للتقليل من غموض الدور لديهم لما له من أثر على الشعور بالإحتراق الوظيفى.

الكلمات المفتاحية : الاحتراق الوظيفي ; أداء العاملين

Job burnout and its impact on employee performance

Prof. Dr. Samira Hassan Attia

Mustansiriya University, Mustansiriya Center for Arab and International Studies,Department of Economic Studies

Abstract:

Job burnout is a phenomenon prevalent in our societies, and it is a feature of the current era and part of the reality of life that may lead to a decrease in the performance level of workers and then the performance of the organization. Also, many workers at various administrative levels suffer from a set of pressures that cannot be avoided as they affect in all members of the organization, whether they are administrative leaders, subordinates or employees, as they are to varying degrees, and each person differs from the other. As for the role conflict, it had a positive moral effect on both the emotional exhaustion dimension, the feeling of low achievement, and it was not proven that there was a moral effect on the dimension of bad dealing with others. The results of data analysis also proved that there are no statistically significant differences between the opinions of the research sample about job burnout among workers in the Emirate of Asir region due to personal and occupational variables (age, gender, educational level, experience). In the emirate, taking into account the accuracy in job descriptions for employees in the emirate with a clear definition of authority, responsibility, duties and unity of command to reduce the ambiguity of their role because of its impact on the feeling of job burnout.

Key words: job combustion; employee performance.

المقدمة (Introduction):

بدأ الاهتمام بمصطلح الاحتراق الوظيفى فى العقد السابع من القرن العشرين, وكان (Freudenberger,1981)[1] أول من شخص هذه امصطلح كظاهرة؛ بعد أن تابع مجموعة من المتطوعين العاملين معه فى إحدى مؤسسات العناية الصحية، الذين كانت لديهم درجة عالية من التذمر والإنهاك العاطفى وانخفاض حماسهم والتزامهم نحو العمل مع ظهور اعراض جسمانية وذهنية كالتعب والاعياء والخمول والضجر، ثم توالت الدراسات على هذا الموضوع تحت مسمى الاحتراق الوظيفي .

تحاول المنظمات الناجحة دوما إلي أن يكون لديها موارد تتسم بالروح المعنوية العالية، واتجاهات ايجابة نحو أعمالهم والمنظمات التى يعملون بها بما يضمن حفاظ المنظمة على العاملين وصيانتهم ضد حالات الإحباط واليأس والشعور بالعجز وتجنب تعرضهم لإغراءات المنظمات المنافسة التى قد تسعى لإجتذاب المواهب الموجودة لدي المنافسين، وأصبح الاحتراق الوظيفي من الظواهر السلبية التى لها نتائج وخيمة يمكن أن تصل إلى انفصال الفرد عن منظمته وقبول أي إغراءات للتوظيف من الشركات، وتسعى المنظـمات في تحري العوامل التى يمكـن أن تقف وراء هـذه الظــاهرة الخطيــرة في محاولة منــها للحد من تــلك الظــاهـرة.

قدمت الباحثة اساسا نظريا عن الاحتراق الوظيفي واداء العاملين ولغرض تحقيق اهداف البحث تمت الاشارة لمخطط فرضي يحدد طبيعة العلاقة بين المتغير المستقل المتمثل بالاحتراق الوظيفي بأبعاده (الانهاك الوظيفي، تدني الانجاز الشخصي، تبلد المشاعر) والمتغير المعتمد أداء العاملين بأبعاده (الإنتاجية، الرضا الوظيفي، الالتزام التنظيمي، الابداع).

المبحث الاول

مشكلة البحث (Research Problem):

تتمثل مشكله البحث في ان ظاهرة الاحتراق الوظيفي من الظواهر السلبية التي تؤثر في اداء العاملين وعدم تقبلهم بيئة العمل، بسبب وجود مجموعه من الضغوط التي تؤثر على طاقتهم الجسدية والنفسية والسلوكية وتؤدي الى عدم التركيز والتوازن في اداء الاعمال وبالتالي تردي انتاجية المنظمة التي يعملون بها، كما ان العلاقة بين زملاء العمل داخل المنظمة تتاثر سلبا وتنعدم الدافعية على الابداع ويتوجه العمل نحو الرتابة والشعور بالإحباط واللامبالاة بالعمل وفقدان الحافز والقدرة على الابتكار.

وتستمد الدراسة أهميتها من تناولها لمتغيرات هامة فى هذا الشأن (و ضغوط العمل و الاحتراق الوظيفى) حيث يمثل امتلاك موارد البشرية ذات طاقة إيجابية لا تعاني من أية نواحي نفسية سلبية كالإحتراق الوظيفي أحد المزايا التنافسية للمنظمات, أنه على الرغم من الاهتمام الواضح والمتزايد بأسباب الاحتراق الوظيفى بصفة عامة, إلا أن هناك قلة فى الدراسات الميدانية على حد علم الباحثة التى تتناول علاقة الاحتراق الوظيفى بضغوط العمل فى بيئة العمل العراقية . يتطلب التشخيص السليم لظاهرة الاحتراق التنظيمى الوقوف على الأسباب الكامنة وراء تلك الظاهرة أو العوامل المؤثرة عليها لمساعدة المسئولين فى الالمؤسسة على تحجيمها من تصميم الوظائف بشكل مناسب.

وبناء على ما أشارت إليه الدراسات السابقة إلى دراسة الاحتراق الوظيفي والأسباب التى يمكن أن تزيد من مستواه لدي العاملين ومن ثم الوصول إلى طرق علاج تلك الظاهرة أو الحد منه . من خلال الإطلاع على بعض الدراسات السابقة من قبل الباحثة بهدف الحصول على بيانات استكشافية حول الاحتراق الوظيفي من ناحية ومدى وضوح ذلك المفهوم لدي العاملين ومستوي وجود تلك الظاهرة لديهم، بالإضافة إلى مساعدة الباحثة في تحديد وبلورة مشكلة البحث وتساؤلاته وصياغة فروضة على نحو يتسم بالدقة، تبين عدم الإدراك الكافي للعاملين بدوائر الدولة لمفهوم الاحتراق الوظيفي والأسباب التى يمكن أن تسببه. كما وأن الدراسات السابقة أشارت إلى أهمية أن تبحث المنظمات عن العوامل التى يمكن أن تكون سبباً في ارتفاع مستوي الاحتراق الوظيفي، وأن هناك نتائج وخيمة للاحتراق الوظيفي على مختلف

[1] Freudenberger, H. (1981), Burnout". P. 18, Available on line: www. Adrenalfatigue.org

الجوانب سواء النفسية أو الفسيولوجية أو السلوكية التى تقلل من قدرة الأفراد على الانجاز أو الإبداع، ويمكن أن يكون أحد تلك النتائج انخفاض مستوي الالتزام التنظيمي لدي العاملين (النفيعي، 2000)[2].

اهمية البحث (Research importance):

أهمية البحث تتمحورحول أن يكون تصميم الوظائف بشكل خال من تضارب في الأدوار وغموضها أو زيادتها عن الحد المعقول ، والتى تفيد القائمين على إدارة الأفراد مراعاة التصميم المناسب للوظائف لتجنب الوصول لحالة الاحتراق الوظيفى لدى شاغليها. هذه العوامل إن لم يتم مراعاتها يمكن يصل العاملون إلى حالة من الاحتراق الوظيفى، حيث أن طبيعة عمل الموظف العام وما بها من تعامل مباشر مع الجمهور تجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالاحتراق الوظيفى. يستمد هذا البحث بعضٍ من أهميته من خلال محاولته تحديد الأسباب التى يمكن أن تؤثر على مستوى الاحتراق الوظيفى.

هدف البحث (Aim of research):

الهدف من هذه الدراسة هي التعرف على مدى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي والعوامل والأسباب المؤدية لها، وتشخيص ابعادها الأكثر وضوحاً ودراسة واقع أداء العاملين في المؤسسات التي تعاني من الاحتراق الوظيفي. تهدف الدراسة أيضا الى التعرف على العلاقة بين متغيري الدراسة (الاحتراق الوظيفي كمتغير مستقل وأداء العاملين كمتغير تابع)، ثم وضع مقترحات وتوصيات قد تساهم في تحسين ظروف العاملين في القطاع الحكومي والتخفيف من ظاهرة الاحتراق الوظيفي، وفحص العلاقة بين غموض الدور وصراع الدور وعبء الدور الزائد من جانب ومستوى الاحتراق الوظيفى من جانب آخر.

المصطلحات المستخدمة Terms used:

1) الاحتراق الوظيفي

"عبارة عن مجموعة الأعراض النفسية التي تشمل الإجهاد العاطفي والاستجابة العدائية تجاه الآخرين، والشعور بانخفاض الانجاز الشخصي، والتي تحدث بين الأفراد الذين يتضمن عملهم تفاعلا مع الآخرين" (عاشور وعبدالوهاب ، 2017[3]).

2) ضغوط العمل:

جربة ذاتية تحدث اختلالا نفسياً أو عضوياً لدي الفرد وينتج عن عوامل في البيئة الخارجية أو المنظمة التى يعمل بها الفرد .

المبحث الثاني : الإطار النظري

أولاً : مقدمة:

يعد الاحتراق الوظيفي ظاهرة من الظواهر النفسية التي لطالما نالت اهتمام الباحثين، وذلك لتأثيراتها المتعددة على أفراد المجتمع ككل، فهو إحدى نتائج الأزمات النفسية الخطيرة على الكوادر البشرية العاملة في جميع المؤسسات بشكل عام، والذي يؤثر سلبا على الجانب الإجتماعي والصحي والنفسي للأفراد الذين يعانون منه، ويأتي نتيجة الإستجابة للمتطلبات التي تقع على عاتق القرد العامل التي تمثل عوامل توتر بالنسبة له، والتي تعمل بدورها على زيادة التزاماته ومسؤولياته الشخصية حيث أنه وبسبب المسؤوليات التي تحدثها هذة المتطلبات؛ فإن الفرد يبدأ الشعور بالإنهاك النفسي عند مواجهة هذه المتطلبات، وخاصة عندما يعمل في بيئة لا توفر له قدراً كافياً من التغذية الراجعة والمكافآت على عمله.

[2] النفيعي، ضيف الله عبدالله (2000)، الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة، مجلة جامعة الملك عبدالعزيز ،مجلد14، عدد1، ص: 55-88.

[3] عاشور وعبدالوهاب (2017)، علاقة غياب العدالة التوزيعية بأبعاد الاحتراق الوظيفي : دراسة ميدانية على مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي لولاية سكيكدة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2017، العدد 31 A، ص 71-80.

ثانيا: مفهوم الاحتراق الوظيفي:

يمكن تعريف الاحتراق الوظيفي بأنه الحالة التى يصل إليها الفرد عندما يفقد فيها الرغبة في العمل، مع تدني انتاجيته ورغبته في تطوير أداءه، وهذه الحالة عادة ما تصيب الذين يمكثون في عملهم دون أي تغيير أو تطوير لمدة طويلة من الزمن أو نتيجة لتعرضهم الى العديد من الضغوط من قبل اداراتهم وبيئة العمل.

ويتمثل الاحتراق الوظيفي من خلال مجموعة من الأعراض النفسية كالإجهاد العاطفي والعدائية تجاه الآخرين، والشعور بتدني الانجاز الشخصي خصوصا لدى الأفراد الذين يتضمن عملهم تفاعلا مع الآخرين.

أن الاحتراق الوظيفي هو "حالة نفسية يفقد فيها الفرد الاهتمام بنفسه وبعمله، ويشعر بالقلق، والتوتر، والإجهاد، والضغط، نتيجة أعباء العمل، وعدم قدرته علي مواجهة متطلباته". وأشار أنه "تغير سلبي واضح لسلوك الفرد تجاه نفسه وتجاه الآخرين، وينتج عنه تقلب في المشاعر، والميول، والرغبات، وصولا إلي حالة متدهورة من الإعياء، والاكتئاب، كرد فعل لعدم قدرته علي التكيف مع ضغوط العمل، وعبء الحياة الزائدة عن طاقته، وعدم قدرته علي تحسين وضعه الحالي في ظل بيئة عمل سريعة التغيير."

ومن منطلق تزايد الاهتمام بموضوع الاحتراق الوظيفى خلال العقود الثلاث الآخيرة الماضية؛ ظهر فى الأفق تعريفات عدة له , ويعرف على أنه حالة الاستنزاف والإنهاك التى يشعر خلالها الفرد بالتشاؤم والسخرية Cynical من قيمة العمل لديه, والتشكك فى قدرته على أداء عمله.

وهناك تعريفاً لاقى قبولاً واسعاً من الباحثين ؛ ذلك التعريف الذى قدمه (Maslach, 1997[4]) اللذان عرفا الاحتراق الوظيفى على الحالة التى يصاحبها ظهور أعراض نفسية سيئة تتمثل فى الإستنزاف العاطفى , Emotional Exhaustion والتعامل الجاف مع الآخرين , Depersonalization وتدنى الشعور بالإنجاز. والتى تظهر بين العاملين اللذين تنطوى أعمالهم على نوع من الاحتكاك المباشر والكثيف مع الغير. وينظر البعض إلى الاحتراق الوظيفى على أنه بمثابة الأعراض المرضية المرتبطة بالعمل ومن بينها الشعور بالإنهاك من العمل وعدم الاندماج فيه.(Jonker, & Joubert, 2009[5])

ان ارتباط الاحتراق بالعمل؛ فعرف الاحتراق الوظيفى بأنه تلك الحالة السلبية والمزمنة المرتبطة بالعمل فى أذهان "الأفراد العاديين" والتى تتصف بصفة أساسية بالإنهاك ويصاحبها الشعور بالقلق والضيق وانخفاض الكفاءة الذاتية وانخفاض الدافعية وتكوين اتجاهات وسلوكيات سلبية تجاه العمل وبأن الاحتراق الوظيفى يمثل المرحلة النهائية لتعرض الفرد للضغط المزمن فى العمل, وكونه يمثل نتيجة لإستمرارية الضغط وعدم استطاعة الفرد السيطرة عليه.

وتوصل (Jonker & Joubert,2009[6]) إلى أن الدراسات التى أجريت عبر العقدين الماضيين تبين أن الاحتراق الوظيفى لا يقتصر تأثيره السلبى على الفرد وحسب بل أمتد ليؤثر سلبياً على المنظمة مثل ارتفاع معدلات دوران العمالة والغياب وانخفاض الإنتاجية.

وتوصل (Maslach, et al., 1997[7]) إلى أن هناك خمسة عناصر هامة فى الاحتراق الوظيفى: –

- درجة عالية من أعراض عدم الارتياح Dysphoric symptoms مثل الانهاك المشاعرى والعقلى, والشعور بالإعياء والإحباط.
- يصاحب الاحتراق الوظيفى أعراض سيكولوجية وسلوكية أكثر من الأعراض العضوية.
- ترتبط الأعراض المصاحبة للإحتراق الوظيفى بالعمل.

[4] Maslach, Christina & Michael P. Leiter (1997), "The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To DO About It". San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

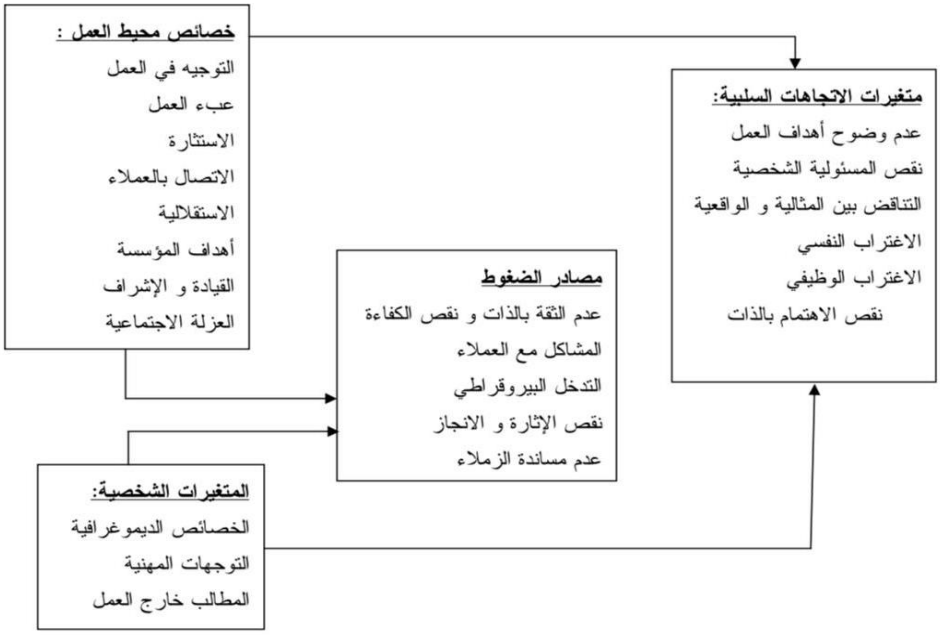
[5] Jonker, C. S., & Joubert, S. (2009).,"Emotion work and well-being of client service workers within small and medium sized enterprises., " Management Dynamics, Vol. 18, No. 2, PP: 35-48.

[6] Jonker, C. S., & Joubert, S. (2009).,"Emotion work and well-being of client service workers within small and medium sized enterprises., " Management Dynamics, Vol. 18, No. 2, PP: 35-48.

[7] Maslach, Christina & Michael P. Leiter (1997), "The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To DO About It". San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- عند الحديث عن تلك الأعراض لدى الأفراد فالمقصود بهم الأفراد العاديين الذين لا يعانون من أية أمراض نفسية من قبل.
- تتكون الاتجاهات وتمارس السلوكيات السلبية بسبب انخفاض مستوى كفاءة الفرد فى أداء وظيفته.

أما (1993),Graham, Scott)[8] فد عرفا الإحتراق الوظيفي على أنه حالة من الإجهاد الإنفعالي مصحوبا ينقص الكفاءة الشخصية، وضعف الإهتمام بالبعد الإنساني في التعامل، والذي يتعرض له العاملون في المهن والوظائف التي تتطلب التواصل والتعامل المباشر مع الناس، وان هذه الضغوط لها مصادر بعضها يخص العامل نفسه والأخرى تخص الإدارة وبيئة العمل، وأن الإحتراق الوظيفي في حالة عاطفية نفسية سماتها التعب وفقدان الإهتمام والإحباط الذي يتداخل مع العمل الوظيفي، ويكون نتيجة التعرض للضغوطات لفترات زمنية.



المصدر : (Graham,Scott,(1993):"**Staff burnout and job induced tension: the buffering effects of social support and locus of control** " , master study , Simon Fraser university,p33)

ثالثا: أبعاد الاحتراق الوظيفي:

حدد (1997) ,.Maslach, et al[9] ثلاثة أبعاد رئيسية تكون مفهوم الاحتراق الوظيفى-:

البعد الأول: الإنهاك العاطفي: Emotional exhaustion

يمثل هذا البعد محور طبيعة مفهوم الاحتراق الوظيفى والعَرَضْ الأكثر وضوحاً لمجموعة الأعراض؛ بمعنى آخر؛ أنه بمثابة البعد الرئيسى أو المحورى فى الاحتراق الوظيفى, وعادةً ما يكون أول رد فعل يتكون لدى الفرد فى طريقه للإحتراق الوظيفى.

أن الإنهاك العاطفى يشير إلى تلك الحقيقة بأن الفرد لم يعد قادراً على أداء المطلوب منه بسبب أن كل طاقاته العقلية والعضوية والنفسية قد استنزفت, فحينما يشعر الفرد بأن منابع مشاعره قد جفت لن يكون قادراً على المساهمة فى الوظيفة من الناحية السيكولوجية , وهذ ما يأخذ الفرد لمسافة بعيدة عن عمله من الناحية الوجدانية والعقلية.

[8] Graham, Scott,(1993):"Staff burnout & job induced tension ;the buffering effects of social support and locus of control', master study , Simon Fraser university.

[9] Maslach, Christina & Michael P. Leiter (1997), "The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To DO About It". San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

فى ضوء التعريفات السابقة يمكن للباحث تعريف الإنهاك العاطفي بأنه يُعد من أبعاد الإحتراق الوظيفي يُظهر الشعور بالاستنزاف العاطفي والجسدي للفرد العامل، وشعوره بإنخفاض طاقته، مع عدم قدرته على أداء عمله بشكل جيد، وذلك من خلال شعوره بالإحباط واليأس والشد النفسي والاكتئاب والرهبة والتبلد تجاه العمل.

ويتمثل الانهاك العاطفي بشكل عام بقدان الفرد العامل للثقة بالذات، وضعف الروح المعنوية، وكذلك فقدانه للإهتمام والعناية بمتلقي خدمات المنظمة، واستنفاده كل ما لديه من طاقة وإحساسه بأن مصادره العاطفية مستنزفه وهذا الشعور بالإنهاك العاطفي قد يواكبه إحساس بالإحباط والشد النفسي، خاصة عند شعور الفرد العامل بأنه لم يعد قادرا على الإستمرار في العطاء ، ولا يستطيع تأدية مسؤولياته بنفس المستوى الأداء الذي الذي كان يقدمه من قبل.

البعد الثانى : سوء التعامل مع الآخرين Depersonalization

يشير هذا البعد إلى ميل الفرد للبعد عن الآخرين والانفصال عنهم, والتعامل اللإنسانى معهم, فقد تكونت لديه اتجاهات ومشاعر سلبية تجاه زملاءه ومتلقى الخدمة منه, فيراهم ويعاملهم على أنهم أشياء وليسوا آدميين , فيظهر منه الجفاء وافتقاد الجوانب الإنسانية التى كانت تتوافر لديه من قبل, وتحدث تلك الفجوة الإنسانية كتطور لما لحق به من قبل من الإنهاك العاطفى, ويظهر هذا البعد من الاحتراق الوظيفى بوضوح فى العاملين فى المهام التى تتطلب احتكاك مباشر بالآخرين كالأطباء والمدرسين وغيرهم, ويكمن السبب فى سوء التعامل هذا إلى طبيعة العلاقات مع الآخرين التى تتصف بتعدد المطالب وتعقدها والعلاقة المباشرة مع طالبي الخدمة.

البعد الثالث : الشعور بتدنى الإنجاز Reduced personal accomplishment

يعتبر الشعور بتدنى الإنجاز الشخصى بمثابة تقييم الفرد لذاته تقيماً سلبياً حيث يشعر بعدم الجدوى ونقص الإنجاز وعدم الرضاء عن نفسه وعن مستوى انجازه فى أداء وظيفته. أن هذا البعد الثالث للإحتراق الوظيفى يحدث كنتيجة للإنهاك العاطفى أو لسوء التعامل مع الآخرين أو لكليهما.

ويُنظر إلى الاحتراق الوظيفى بصفة عامة على أنه عملية تتطور عبر الزمن؛ تبدأ عند أى مرحلة أو أى بعد من أبعاده الثلاث والذى بدوره يؤدى إلى تولد البعد الثانى ثم حدوث البعد الثالث. وان المستوى المرتفع من الإنهاك العاطفى (البعد الأول) يمكن أن يؤدى إلى مستويات عالية من سوء التعامل مع الآخرين (البعد الثانى) والذى بدوره يؤدى إلى مستويات منخفضة من الشعور بتدنى الإنجاز الشخصى). وقد تبدأ عملية الاحتراق الوظيفى بالتأثير المباشر للإنهاك العاطفى على كلاً من تدنى الإنجاز الشخصى وسوء التعامل مع الآخرين.(Lee & Ashforth,1990) [10]

وتختلف الأبعاد الثلاثة الاحتراق الوظيفى حول مسببات كل منها فقد يحدث الإنهاك العاطفى عادةً نتيجة لزيادة أعباء العمل والصراع بين الأفراد فى حين يحدث الشعور بتدنى الإنجاز الشخصى بسبب نفص الموارد فى العمل أو انخفاض مستوى الدعم من الآخرين فى مكان العمل, وقد يحث سوء التعامل مع الآخرين لطبيعة العلاقة بين الفرد والآخرين كاتصافها بالاحتكاك المباشر وتنوع المطالب وتعقدها منهم .

على الرغم من الارتباط بين الاحتراق الوظيفي والضغوط، الا انه من الخطا الاعتقاد بأن الاحتراق الوظيفى هو أحد صور ضغوط العمل التي تعرف على أنها حالة التوتر والانزعاج النفسى الناجم عن التعرض لعدد من العوامل المسببة له(stress) . ففي حين ان الاحتراق الوظيفى له دوماً نتائج سلبية الا ان ليس كل الضغوط ذات نتائج سلبية؛ فالمستوى المعقول من الضغوط يمكن أن يدفع العاملين للأداء وتحسين مستوى إنتاجيتهم, فالضغط المعقول بمثابة جرس الإنذار للفرد لشد انتباهه وتركيزه نحو الأداء, ويمكن اعتبار الاحتراق الوظيفى على انه بمثابة الناتج غير المرغوب فيه للإدارة السيئة للضغوط.

[10] Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. Journal of Applied Psychology, 75(6), 743–747. https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.6.743.

رابعا: تأثير الاحتراق الوظيفي على الصحة النفسية للموظفين

ان الإحتراق الوظيفي هو حالة من الإنهاك المهني، الجسدي والنفسي والشعور بالتوتر والقلق الدائم وعدم قدرة الموظف على السيطرة على إنفعالاته، ثم فقدان الرغبة بالذهاب الى مكان العمل، وياتي ذلك كنتيجة للضغط الشاق طويل الأمد الذي يقود بالنتيجة الى إنخفاض مستوى الإنتاجية (بن ظافر 2021)[11].

ان عدم وجود بيئة صحية سليمة للعمل بالاضافة الى ضغوطات العمل المستمرة تجعل المهام المطلوبة من العاملين غير متناسقة مع الامكانيات وفترة الانجاز، بالاضافة الى الظلم الوظيفي حيث لا يمنح الموظف ما يحتاجه للقيام بالمهام المطلوبة كالأدوات اللازمة والمساعدة الضرورية والتحفيز على الابداع والتعويض المادي او المعنوي للعمل الإضافي ، في حين يطالب بالإنجاز العالي وهذا يأتي من عدم إدراك معنى الاحتراق الوظيفي من قبل بعض الاداريين وعدم تعميم ثقافة العناية النفسية بالذات.

ان الموظف الجيد عليه العمل على مجموعة من الاستراتيجيات لتجنب الوصول الى مرحلة الإحتراق الوظيفي ومن أهمها:

1. تحسين إستراتيجيات العناية بالذات كتنظيم التغذية الصحية السليمة وممارسة التمارين الرياضية، والتمتع بالفسحة في الطبيعة، ممارسة الهوايات كالرسم أو الأعمال اليدوية.
2. تحسين طريقة التفاعل مع مهام العمل كالتركيز على مهمة واحدة بدلا من مهام متعددة وتجزئة المهام الكبيرة الى مهام صغيرة يسهل تنفيذها، وانهاء الاعمال خلال أوقات العمل فقط مع الحرص على التمتع باستراحات قصيرة خلال أوقات العمل إضافة الى عدم التفكير بالعمل خلال الاجازات.
3. تغيير نمط التفكير بالحياة والافتخار بالإنجازات بدلا من نقد الذات وتانيبها دون داع.
4. المحافظة على نظام ونظافة بيئة العمل الخاصة به وتخصيص مساحة في المنزل توفر الشعور بالراحة والسلام النفسي.
5. الحرص على الإهتمام بالصحة النفسية من خلال الحرص على وضع حدود لما يرغب عمله او لا تود عمله ، والتعلّم على قول "لا" براحة تامة عندما لا تكون لديه القدرة على انجاز امر ما وذلك لتجنب الضغط النفسي.

خامسا: تعريف ضغوط العمل:

تعرف بأنها "تجربة ذاتية تُحدث لدى الفرد محل الضغط اختلالاً نفسياً كالتوتر أو القلق أو الاحباط أو اختلالاً عضوياً كسرعة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم ويحدث هذا الضغط نتيجة لعوامل قد يكون مصدرها البيئة الخارجية أو المنظمة أو الفرد نفسه وتؤثر بدورها على أدائها للعمل مما يستلزم إدارة هذه الآثار بطريقة سليمة، كما تعرف بأنها "مجمل التأثيرات التى تقع على الشخص بسبب عمله وقد تؤدى إلى معاناته جسمياً أو نفسياً وتتطلب منه تكيفاً (حسين وخالد، 2015)[12].

وتعرف ضغوط العمل: بأنها عبارة عن مثيرات يتعرض لها الفرد ويتفاعل معها ويستجيب لها وبالتالي تؤثر على سلوكه جسميا ونفسيا، وهذا التأثير قد يكون سلبياً أو إيجابياً .

سادسا: أنواع ضغوط العمل:

يميز بعض الباحثين فى أنواع ضغوط العمل بين أربعة أنواع رئيسية من الضغوط هي الضغوط الحادة جدا، والضغوط القليلة جدا، والضغوط المفيدة، والضغوط الضارة، وتصنف الضغوط أيضا إلى أربعة أنواع من الضغوط هى الضغوط الطبيعية، والاصطناعية، والإيجابية، والسلبية. كما يمكن تقسيم ضغوط العمل وفقا لمصدرها إلى نوعين من الضغوط، هما الضغوط المرتبطة بالعمل أو الوظيفة وتشمل المتغيرات الأساسية فى سياسات المنظمة ومتطلبات إنجاز العمل والتغيرات المهمة فى مستويات الأنشطة الإدارية فضلا عن إعادة

[11] بن ظافر، سعيد بن علي (2021)، الاحتراق الوظيفي: الأسباب وطرق العلاج، كلية ابن رشد للعلوم الإدارية، مجلة دراسات فى التعليم العالى، المجلد 19، العدد 19 - الرقم المسلسل للعدد 19، يناير 2021، الصفحة 138-164.

[12] حسين، علياء محمد فكرى، وخالد، محمد الحجازى (2015) : "القائد الصغير ومهارات تخطيط الوقت وإدارة الذات"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ص 8.

التنظيم. أما النوع الثانى فهي الضغوط التى ليس لها علاقة بالعمل الناجم عن إعادة البيئة الإجتماعية أو إحداث تغيرات عائلية وغيرها من الضغوط (أبو مسعود، 2010)[13]

بينما يصنف البعض الآخر من الباحثين أنواع ضغوط العمل حسب مسبباتها وهي: ضغوط ناتجة عن الأدوار وتشمل عدم وضوح الدور للموظف والآخرين وتعدد وتضارب الأدوار وعدم التأييد من جانب الإدارة. وضغوط ناتجة عن طبيعة وظروف العمل وتشمل عدم ملاءمة طبيعة العمل ومكانه والصراع على الحوافز والترقيات ونوع الوظيفة ومتطلباتها ، وضغوط ناتجة عن العلاقات مع المرؤسين والرؤساء وزملاء العمل والعملاء. وضغوط ناتجة عن الجانب التنظيمى، وتشمل عدم وضوح العلاقات التنظيمية والمسار الوظيفى وتداخل الاختصاصات وعدم التوازن في توزيع السلطات والمركزية وغياب المشاركة وسوء الاتصالات وعبء ساعات العمل. أما الضغوط الأخرى فتتمثل فى الضغوط الناتجة عن التغيير على المستوى التنظيمى والمستوى الفردى وضغوط الوقت وضغوط البيئة الخارجية والضغوط الرقابية والضغوط الشخصية كدافع الفرد واتجاهاته وشخصيته. (بن زهر و بوخلوه)[14]

سابعا: أبعاد ضغوط العمل:

1. **غموض الدور**

يشير مصطلح الدور إلى مجموعة خاصة من الأنشطة المترابطة التى يقوم بتنفيذها فرد معين، ويُعَّرَف غموض الدور بأنه حالة بمقتضاها يشعر شاغل الوظيفة بأن المعلومات المتاحة له واللازمة لأداء مهام وظيفته بنجاح غير واضحة أو ناقصة.

ويرى كون (Kahn 1993)[15] أن غموض الدور يشير إلى النقص فى المعلومات المتعلقة بالتعريف الدقيق لوظيفة الفرد أو أهدافها أو طريقة أدائها, ويتعلق غموض الدور بالآتى:

- الغموض فيما يتعلق بما هو مطلوب أى عدم تأكد الفرد من مسئولياته.
- الغموض فيما يتعلق بكيفية أداء المسئوليات, أى عدم تأكد الفرد من السلوك اللازم لإنجاز مسئولياته.

وقد عرف (بن زهر و بوخلوة 2021)[16] غموض الدور بأنه نقص المعلومات التى يتلقاها الفرد عن واجبات الوظيفة والتوقعات المطلوبة منه فيها لأدائها على نحو مرضى"

2. **صراع الدور:**

صراع الدور: هو تلك الحالة التي تنشأ إذا كان هناك تعارض بين متطلبات الدور الذي يقوم به الفرد، فصراع الدور يحدث عندما يواجه الفرد متطلبات وظيفية متناقضة. أو عندما يكون مطلوب منه القيام بأعمال لا يرغب في أدائها ولا يعتقد أنها جزء من عمله، ويمكن تقسيم صراع الدور إلى ثلاثة أنواع هي: الصراع داخل الدور، والصراع بين الفرد والدور، والصراع بين الأدوار (Atmadja & Saputra, 2018)[17].

يبدأ الشعور بصراع الدور عندما تتعارض متطلبات العمل التي يقوم بها العامل مع الاتجاهات والمطالب الأخرى، مما يعني تناقض القناعات الشخصية داخل بيئة العمل.

---

[13] أبو مسعود ، سماهر . (2010) . ظاهرة الإحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية و التعليم العالي بقطاع غزة - أسبابها و كيفية علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة - فلسطين .

[14] بن زهر، سليم و بوخلوه، توفيق (2021)، تأثير الاحتراق الوظيفي في أداء العاملين، بحث ميداني في مؤسسة الإسمنت عين التوتة الوحدة التجارية- تقرت، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية وعلوم التسيير.

[15] Kahn, H. & Cooper, C . (1993) ," Stress In The Dealing Room" . London , New Fetter Lane .

[16] بن زهر، سليم و بوخلوه، توفيق (2021)، تأثير الاحتراق الوظيفي في أداء العاملين، بحث ميداني في مؤسسة الإسمنت عين التوتة الوحدة التجارية- تقرت، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية وعلوم التسيير.

[17] Atmadja & Saputra (2018),The influence of role conflict, complexity of assignment, role obscurity and locus of control on internal auditor performance, Academy of Accounting and Financial Studies Journal, Vol.22, Issue 5,, p:1-6.

فإذاً صراع الدور له علاقة بمعرفة الفرد ما هو متوقع منه من إنجاز، وما هي الأهداف التي يجب عليه تحقيقها، أو تعرض الفرد إلى مجموعتين متعارضتين من الاتجاهات في آن واحد (Huat, et al, 2018)[18] .

الاستنتاجات :

قد توصلت الدراسة الى عدد من الاستنتاجات اهمها:

1) تهتم الشركة المبحوثه بالدرجة الاولى بتدني الانجاز الشخصي يليها الاهتمام تبلد الشعور بالدرجة الثانية ويأتي اهتمام الشركة بالإنهاك الوظيفي بالدرجة الثالثة.

2) كانت مستويات الاحتراق الوظيفي في الشركة العامة لصناعه الزيوت النباتية متوسطة مما انعكس بشكل سلبي على بعد الإنتاجية للشركة.

3) لم يكن لبعد تبلد الشعور اثر في اداء العاملين اذ ان العاملين لا يتصفون بصفه الجمود و القسوة واللامبالاة أتجاه زملائهم بالعمل.

4) كان لبعد تدني الانجاز الشخصي دور في زياده الاحتراق الوظيفي للعاملين لان عينه البحث مدركه تماما بان هناك احساس لدى الفرد بتدني نجاحه واعتقاده بان مجهوداته تذهب سدى.

توصيات البحث

قدمت الباحثة عدد من التوصيات اهمها:

1) ينبغي على اداره الشركة اهميه وضع التوازن بين العمل ومتطلبات حياه العاملين فيها وذلك نظرا لأهمية واثر التوازن على الجانب النفسي والمعنوي الخاص بالعاملين والذي ينعكس على مستويات ادائهم وانتاجيتهم

2) ضرورة سعي الإدارة العليا لزرع روح الفريق والتعاون في العمل بين العاملين الذي يقلل من الاحتراق الوظيفي لديهم

3) العمل على تطبيق شعار (الشخص المناسب في المكان المناسب) و التأكد من مناسبه الاعمال والمهام الموكلة لقدرات العاملين في الشركة لتجنب شعورهم بالعجز وتدني انجازهم الشخصي

4) ضرورة الاهتمام بالعاملين من جميع الجوانب المحيطة بهم لان احساسهم بالاهتمام والمساندة يضعف الشعور لديهم بالإنهاك.

5) مراعاة الدقة فى التوصيف الوظيفى للعاملين بالالمؤسسة بالتحديد الواضح للسلطات والمسئوليات والواجبات ووحدة الأمر للتقليل من غموض الدور لديهم لما له من أثر على الشعور بالاحتراق الوظيفى وفقاً لم أثبتته نتائج البحث.

6) الاهتمام بالبرامج التدريبية للعاملين بالالمؤسسة لمساعدتهم على كيفية تحقيق الموائمة بين المسئوليات الوظيفية والمسئوليات الاجتماعية للتقليل من صراع الدور لديهم لما له من أثر على الشعور بالإحتراق الوظيفى وكذلك التدريب على كيفية التعامل مع الجمهور متلقي الخدمة .

7) عدم تحميل الموظف بأعباء وظيفية أكثر من اللازم ؛ سواء من ناحية كم العمل أو تحميله بمهام تفوق مهاراته.

مراجع البحث:

أبو مسعود ، سماهر . (2010) . ظاهرة الإحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية و التعليم العالي بقطاع غزة – أسبابها و كيفية علاجها، *رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة* الإسلامية ، غزة – فلسطين .

بن زهر، سليم و بوخلوه، توفيق (2021)، تأثير الاحتراق الوظيفي في أداء العاملين، بحث ميداني في مؤسسة الإسمنت عين التوتة الوحدة التجارية– تقرت، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، كلية العلوم الإقتصادية و التجارية وعلوم التسيير.

[18] Huat, et al (2018), The Relationship between Role Conflict and Burnout among Secondary School Counselors in Sarawak, Global Business and Management Research: An International Journal, Vol. 10, No. 2 , Special Issue, p: 10-21.

بن ظافر، سعيد بن علي (2021)، الاحتراق الوظيفي: الأسباب وطرق العلاج، كلية ابن رشد للعلوم الإدارية، مجلة دراسات فى التعليم العالى، المجلد 19، العدد 19 – الرقم المسلسل للعدد 19، يناير 2021، الصفحة 138-164.

حسين، علياء محمد فكرى، وخالد، محمد الحجازى) 2015" : *القائد الصغير ومهارات تخطيط الوقت وإدارة الذات*"، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة،. ص 8.

عاشور وعبدالوهاب (2017)، علاقة غياب العدالة التوزيعية بأبعاد الاحتراق الوظيفي : دراسة ميدانية على مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي لولاية سكيكدة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 2017، العدد 31 A، ص 71-80.

النفيعي، ضيف الله عبدالله (2000)، الاحتراق الوظيفي في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة، *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز* ،مجلد14، عدد1، ص: 55-88.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية:

Atmadja & Saputra (2018),The influence of role conflict, complexity of assignment, role obscurity and locus of control on internal auditor performance, *Academy of Accounting and Financial Studies Journal*, Vol.22, Issue 5,, p:1-6.

Freudenberger, H. (1981)" Burnout". P18, Available on line: www. Adrenalfatigue.org.

Graham, Scott,(1993):"Staff burnout & job induced tension; the buffering effects of social support and locus of control', master study , Simon Fraser university.

Huat, et al (2018), The Relationship between Role Conflict and Burnout among Secondary School Counselors in Sarawak, *Global Business and Management Research: An International Journal*, Vol. 10, No. 2 , Special Issue, p: 10-21.

Jonker, C. S., & Joubert, S. (2009).,"Emotion work and well-being of client service workers within small and medium sized enterprises., " *Management Dynamics*, Vol. 18, No. 2, PP: 35-48.

Kahn, H. & Cooper, C . (1993) ," Stress In The Dealing Room" . London , New Fetter Lane .

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. Journal of Applied Psychology, 75(6), 743–747. https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.6.743

Maslach, Christina & Michael P. Leiter (1997), "The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What To DO About It". San Francisco: Jossey-Bass Publishers.