٩٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. وغيرها)

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد الرابع والتسعون .. فبراير ٢٠١٨م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : http://aae2016.com

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ . د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة)):

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبدالحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ إسراء غرام عبد الجليل (جامعة القاهرة)	سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : *International Advisory Editorial Board*

أ.د/ الان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*
أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*
أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).*
أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.	*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore*
أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*
أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*
أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*
أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	*Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).*
أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).*
أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	*Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA*

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

أ.د / السيد شحاته المراغى	-	جامعة أسيوط
أ.د / السيد علي شهدة	-	جامعة الزقازيق
أ.د / أمال ربيع كامل	-	جامعة الفيوم
أ.د / أمنية السيد الجندي	-	جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين	-	جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي	-	جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة	-	جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا	-	جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي	-	جامعة البحرين
أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي	-	جامعة دمياط
أ.د / صفية محمد أحمد سلام	-	جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله علي ابراهيم	-	جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة	-	جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي	-	جامعة طنطا
أ.د / عفت مصطفى الطناوي	-	جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف	-	جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي	-	جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده	-	جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض	-	جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي	-	جامعة بغداد

أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعي - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / رضا مسعد السعيد عصر - جامعة دمياط
أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للامتحانات
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / علاء الدين سعد متولي - جامعة بنها
أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
أ.د / محمود احمد محمود نصر - جامعة بنى سويف
أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
أ.د / وفاء مصطفى كفافي - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس

أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس
أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / عبد الرازق مختار محمود - جامعة أسيوط
أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / السيد محمد السيد سنجي - جامعة بنها
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :

أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس التاريخ :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم

أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور
أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق

مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :

أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالي - جامعة الأزهر
أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات

أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس

أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس

أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس

أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

مناهج وطرق تدريس التجاري :

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة

أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان

أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان

أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان

أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

مناهج وطرق تدريس الصناعي :

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية

أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق

أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان

أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس

أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :

أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان

أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر

أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان

مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال:

أ.د / ابتهاج محمود طلبة بدوي - جامعة القاهرة

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة

أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى

أ.د / جنات عبد الغنى البكاتوشي - جامعة الإسكندرية

أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف

أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة

أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام

أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان

أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية

أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس

أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / سرية عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حلوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناغي - جامعة حلوان
أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل السيد سرايا - جامعة العريش

أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

أصول التربية :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / صلاح الدين محمد توفيق - جامعة بنها
أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
أ.د / نادية يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعى شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية
أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها

تعليم الكبار :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

علم النفس التعليمى :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي على أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د / نادية السيد الحسينى - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

علم نفس الطفل :

أ.د / أشرف محمد عبد الغنى شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس على الخفاف - جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
أ.د / صديقة على أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

الصحة النفسية والإرشاد النفسى:

أ.د / أمال عبد السميع المليجى باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أمانى عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها

أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية	-	جامعة المنصورة
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد	-	جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد	-	جامعة الزقازيق
أ.د / علي محمود علي شعيب	-	جامعة المنوفية
أ.د / محمد إبراهيم عيد	-	جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن	-	جامعة الزقازيق
أ.د / محمد الشيخ حمود	-	جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب	-	جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله	-	جامعة بنها

التربية الخاصة :

أ.د / إسماعيل محمد بدر	-	جامعة بنها
أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي	-	جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير	-	جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي	-	جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله	-	جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس	-	جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص	-	جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطي السرطاوي	-	جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر	-	جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب	-	جامعة دمياط
أ.د / منى صبحي الحديدى	-	جامعة الأردنية
أ.د / ناديه بوضياف بن زعموش		جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

أ.د / إبراهيم عباس الزهيري	-	جامعة حلوان
أ.د / أحمد إبراهيم أحمد	-	جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس	-	جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية	-	جامعة اللبنانية
أ.د / زينب علي الجبر	-	جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد	-	جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة	-	جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر	-	جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل	-	جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة	-	جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان	-	جامعة حلوان

محتويات العدد (٩٤):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	المرأة الجامعية القيادية السعودية فى ظل رؤية ٢٠٣٠"المساندة الزوجية والاجتماعية وأنواع العنف لدى المعنفات وغير المعنفات زوجيا من القيادات بالجامعات السعودية (دراسة وصفية مقارنة)". . د/ سوزان صدقه بسيونى .	٢٣ - ٦٦
٢)	الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت ".. د/ محمد عبد الرءوف عبد ربه محمد.	٦٧ - ١٠٨
٣)	فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديمقراطية والتفكير التأملي لدى طلاب كليات التربية " .. د/ ناز بدرخان السندي.	١٠٩ - ١٢٨
٤)	العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي من المراهقين " .. م. د/ هدى كامل منصور.	١٢٩ - ١٤٨
٥)	اتجاهات مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية نحو تدريس التربية الجنسية وتطبيقاتها التربوية ".. أ.م. د/سعدون سلمان نجم .	١٤٩ - ١٧٧
٦)	الأمن النفسي وعلاقته بخطّ الكتابة اليدوية لدى عيّنة من طلبة كليّة التربية الرياضيّة ". . م. د/ سلمان عبدالواحد كيوش.	١٧٩ - ٢٠٦
٧)	تقويم محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية ". . أ / ليلى محمد فواز الودعانى.	٢٠٧ - ٢٥٤
٨)	المكونات الايجابية للبيئة الصفية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لاطفال الروضة ". . أ. د/ سعدي جاسم عطيه أ.م. د/ سعدي جاسم عطيه.	٢٥٥ - ٢٩٣
٩)	اثر الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض ". . أ.م. د/ ضحى عادل محمود.	٢٩٥ - ٣١٦
١٠)	بناء وتطبيق مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة ". . م. د/ ثناء عبد الودود الشمري ، م. د/ هند صبيح رحيم.	٣١٧-٣٤١
١١)	اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرها ". . م. د/ يوسف يعقوب شحاذة.	٣٤٣ - ٣٥٩
١٢)	التفكير المزدوج لدى طلبة الجامعة ". . أ. م. د/ احمد إسماعيل عبود.	٣٦١ - ٣٨١

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالمملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠مستلاتونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير) .
- كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Romanمقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :
Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

http://aae999.blogspot.com

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

http://aae2016.com

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الرابع والتسعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنا عشر بحثا:

أولها بعنوان: **المرأة الجامعية القيادية السعودية فى ظل رؤية ٢٠٣٠"المساندة الزوجية والاجتماعية وأنواع العنف لدى المعنفات وغير المعنفات زوجياً من القيادات بالجامعات السعودية (دراسة وصفية مقارنة)** ". . د / سوزان صدقه بسيوني.

وثانيها بعنوان: **الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت**".. د/ محمد عبد الرءوف عبد ربه محمد.

وثالثها بعنوان : **فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديمقراطية والتفكير التأملي لدى طلاب كليات التربية** ".. د/ ناز بدرخان السندي.

ورابعها بعنوان : **العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي من المراهقين** ".. م. د/ هدى كامل منصور.

وخامسها بعنوان : **اتجاهات مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية نحو تدريس التربية الجنسية وتطبيقاتها التربوية** ".. أ.م. د/ سعدون سلمان نجم.

وسادسها بعنوان : **الأمن النفسي وعلاقته بخطّ الكتابة اليدوية لدى عيّنة من طلبة كليّة التربية الرياضيّة** ". . م. د/ سلمان عبدالواحد كيوش.

وسابعها بعنوان : **تقويم محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية** ". . أ / ليلى محمد فواز الودعاني.

وثامنها بعنوان : **المكونات الايجابية للبيئة الصفية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لاطفال الروضة** ". . أ. د/ سعدي جاسم عطيه ، أ.م. د/ سعدي جاسم عطيه .

وتاسعها بعنوان : **اثر الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض** ". . أ.م. د/ ضحى عادل محمود.

وعاشرها بعنوان : **بناء وتطبيق مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة** ". . م. د/ ثناء عبد الودود الشمري ، م. د/ هند صبيح رحيم.

والبحث الحادي عشر بعنوان : **اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرها** ". . م. د/ يوسف يعقوب شحاذة.

والبحث الثانى عشر بعنوان : **التفكير المزدوج لدى طلبة الجامعة** ". . أ. م. د / احمد إسماعيل عبود.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

" المرأة الجامعية القيادية السعودية فى ظل رؤية ٢٠٣٠" المساندة الزوجية والاجتماعية وأنواع العنف لدى المعنفات وغير المعنفات زوجيا من القيادات بالجامعات السعودية (دراسة وصفية مقارنة)"

إعداد :

د/ سوزان صدقه بسيوني

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي المشارك

كلية التربية جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية

"المرأة الجامعية القيادية السعودية فى ظل رؤية ٢٠٣٠" المساندة الزوجية والاجتماعية وأنواع العنف لدى المعنفات وغير المعنفات زوجيا من القيادات بالجامعات السعودية (دراسة وصفية مقارنة)

د / سوزان صدقه بسيوني

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على أنواع العنف ضد الزوجات القيادات بالجامعات السعودية، وكذلك التعرف على تأثير العنف على المساندة الاجتماعية لدى عينة الدراسة (المعنفات وغير المعنفات)، وكذا الكشف عن إمكانية التنبؤ بالعنف ضد الزوجات من المساندة الاجتماعية، وتم التطبيق على عينة من القيادات الجامعيات بسبعة جامعات وبلغت(١٤٠) إمرأة من المجموعتين، وتم استخدام مقياس المساندة الاجتماعية إعداد (الباحثه)، وتم التأكد من صدق وثبات الأداة وكذلك مقياس العنف الزواجي إعداد (شقير ،٢٠١٧)، وأشارت النتائج إلى انتشار العنف الزوجي ضد المرأة القيادية بنسبة ١٣٪ وهي نسبة مرتفعة نسبيا ووجدت علاقة ارتباطيه سالبة وغير دالة بين العنف ضد الزوجات وأبعاده المختلفة وبين المساندة وأبعادها المختلفة، ومن حيث نسب انتشار أشكال العنف فقد كان العنف اللفظى أعلى أنواع العنف ضد الزوجة، ثم النفسى، ثم الجسمى، ووجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة للمساندة وأبعادها لصالح مجموعة غير المعنفات ماعدا مساندة الأسرة كانت غير دالة، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للمتغير المستقل وهو (أبعاد المساندة الاجتماعية) على المتغير التابع (العنف ضد الزوجة)، وأن المرأة أصبحت تعتمد على نفسها في اتخاذ قرارتها المستقبلية، وتبحث عن معاني إيجابيه للحياة.

الكلمات المفتاحية: المرأة القيادية، العنف الزواجى، المساندة الاجتماعية

"Leading Saudi Women in the light of Vision 2030"Marital and Social Support and Types of Marital Violence among Abused and Non-abused Leading Wives in Saudi Universities: Descriptive Comparative Study

Dr. Susan Sedka Bassiouni

Abstract:

The present study aims to identify the types of marital violence against leading wives at Saudi universities and its impact on social support among the sample of the study (abused and non-abused wives). It also explores the potential of predicting marital violence against wives from social support. The study applied to (140) leading women in seven universities. Social support scale, prepared by the researcher, and marital violence scale (Shuqair, 2017) are adopted. Validity and reliability of the instruments are verified as well. Results revealed the prevalence of marital violence against leading women by 13%, which is relatively high. There was a negative insignificant correlation between violence against wives and its various dimensions and support and its various dimensions. According to the prevalence of violence, verbal violence rated the highest, followed by psychological violence, and finally physical violence. There were statistically significant differences between the participants for support and

its dimensions in favor of the non-abused group except the family support was insignificant. There was no statistically significant impact of the independent variable (social support), on the dependent variable (violence against wife). Furthermore, women become more self-reliant in taking their future decisions and looking for positive meanings of life.

Keywords: Leading Woman, Marital Violence, Social support

- **المقدمة** :

تمثل رؤية المملكة ٢٠٣٠ رؤية مستقبلية شاملة تعكس تطلعات القيادة السعودية ـ حفظها الله ـ لبناء مستقبل مشرق لهذا الوطن، وتعد هذه الرؤية انطلاقة لمرحلة جديدة في تاريخ هذا الوطن بقيادة خادم الحرمين الشريفين ولتحقيق هذه الرؤية تسعى المملكة إلى توظيف الإمكانات المتاحة بهدف استثمارها عبر برامج ومشروعات يساهم فيها الوطن بكل مكوناته البشرية والطبيعية بحيث تنعكس بشكل مباشر على المواطن السعودي فى المقام الأول وهذه الرؤية التى أعدها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة ولي العهد سمو الأمير محمد بن سلمان شملت كل أطياف المجتمع خاصة المرأة السعودية والتى حظيت بنصيب كبير من تلك الرؤية مما يعكس بدوره التقدير الحقيقي من القيادة الرشيدة للمرأة السعودية، حيث شكلت ٥٠٪ من إجمالي مخرجات التعليم الجامعي، لذلك ستقدم لها رؤية المملكة أقصى درجات الدعم لتنمية مواهبها، واستثمار طاقاتها، وتمكينها من الحصول على الفرص المناسبة في سوق العمل وذلك برفع نسب مشاركتها في سوق العمل من ٢٢٪ إلى ٣٠٪ مما يحقق مشاركتها الحقيقية في مجتمعها واستثمار واستثمار قدراتها في جميع المجالات.

وتعد مشاركة المرأة في الحياة العملية لأية دولة أو أى مجتمع أمر ضروري لتحقيق التنمية السياسية والاجتماعية والاقتصادية؛ لذا حرص المجتمع الدولي كل الحرص على مشاركتها مشاركة فاعلة في قضايا المجتمع وانطلاقاً من أنّ قضية المرأة قضية مجتمعية فلا يمكن إحداث أي تقدم فيها إلابتقدم المجتمع وتوفير قدر من الحرية، والمساواة، والعدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان، فلا تزال مشاركتها في صنع القرار السياسي محدودة، كما تفتقر إلى التمثيل المتكافئ القائم على التوازن سواء في الحكومات، أو فى القيادات العليا أوفي السلطة التنفيذية، ولا تقتصر هذه الإشكاليات على التمثيل في الحكومات بل تمتد إلى منظمات المجتمع المدني والأحزاب السياسية، وبالرغم من أن المرأة تشكل نصف المجتمع إلا أنها عانت التمييز فى معظم المجتمعات منذ آلاف السنين، ففى الماضى كانت المرأة تعامل بوصفها مِلك للزوج أو الأب، كما كانت تتعرض لألوان التعذيب والاعتداء، وبالرغم من إحرازها الكثير من التقدم فى الحصول على حقوقها فى جميع أنحاء العالم لكن الكثير من النساء ما زلن يعشن بدون الحقوق التى يحق لجميع الناس التمتع بها (بسيوني ١٩٩٩).

هذا وعلى الرغم من أن المرأة تشكل نصف المجتمع، إلا أنها عانت التمييز فى معظم المجتمعات منذ آلاف السنين ، ففى الماضى كانت المرأة تعامل بوصفها ملك الزوج أو الأب ، وتتعرض للعذاب والاعتداء من دون أن تُفطِن شيئاً حيال ذلك ، وعلى مدى السنوات المئة الأخيرة ، أُحْرِزَ الكثير من التقدم فى حصول المرأة على حقوقها فى جميع أنحاء العالم ، ولكن الكثيرات من النساء ما زلن يعشن من دون الحقوق التى يحق لجميع الناس التمتع بها.

وقد تعرضت المرأة السعودية سواءً القيادية منها أو غير القيادية للعديد من أساليب العنف الزوجى كالضرب، والشتم، والعنف النفسى والجنسى، والحرمان من العمل وغيره، وقد تزايدت مظاهر العنف هذه فى معظم الأسر العربية فى الآونة الأخيرة. (الفايز ، ٢٠٠٧ ؛ شقير ، ٢٠١٧)

ويُعد العنف ضد المرأة ظاهرة عالمية، حيث تشير مختلف الإحصائيات عام ٢٠١٧ إلى أن ٥٢٪ من النساء الفلسطينيات تعرضن للعنف، وبنسبة٣٠٪ فى الولايات المتحدة الأمريكية، وفى الأردن بلغت ٤٧٪، وفى فرنسا ٩٥٪ ، وفى الجزائر ٢٠٪ (أحمد، ٢٠١٢). في حين المجتمع السعودي لايكشف عنها إضافة الى خوف النساء من التحدث عن العنف الموجه لهن ورغبه في المحافظة على الاستقرار الأسري حتى المتعلمات منهن مازلن يواجههن نفس المعاناه.

ولقد حظيت ظاهرة العنف الأسرى متمثلة فى عنف الزوجات فى الآونة الأخيرة باهتمام بالغ على الصعيدين العربى والعالمى، وعلى المستوى البحثى والإمبيريقى، وعلى وجه الخصوص ميدان البحوث النفسية. ووضعت منظمة الصحة العالمية تعريفاً للعنف ضد المرأة يمثل إطارا مرجعيا للبحوث والدراسات فى هذا الشأن، ووفقاً لهذا التعريف ينظر للعنف ضد المرأة بوصفه: "أى فعل مبنى على أساس النوع يؤدى إلى أذى بدنى، أو جنسى، أو نفسي للأنثى (WHO, 2005).

وتجدر الإشارة إلى أنه من الضرورى أن تتلقى المرأة القيادية المعنفة (وحتى القيادية التى لم تتعرض للعنف وكذلك الرجل فى وضع الدور القيادى) دعماً وتشجيعاً من زوجها فى ظل ما تتعرض له من مواقف الحياة والضغوط الأسرية والحياتية والمهنية بمفردها ، وباستخدامها استراتيجيات ملائمة بمفردها فى مجتمعات شرقية لا تسمح للمرأة التحرك ، واستخدامها سلوكيات واستراتيجيات محدودة تحد من قدرتها على مواجهة صراعات وضغوط الحياة وبما أن أدوارها المتعددة ومسئولياتها تفوق مصادرها التكيفية حتى وإن كانت فى حدود قدراتها على المواجهة ، فيكون من الأفضل دائما لها (ولأى شخص آخر) اللجوء للآخر لطلب المساعدة ، فهناك حكمة تقول أن الفرد قليل بنفسه كثير بالآخرين (اسماعيل ، ٢٠٠٤ ، ٢٦) ، وهذا ما أكده Paulhan, I. (1994)

بضرورة التركيز على دراسة الدعم النفسى والاجتماعى ومصادره التى تساعد المرأة القيادية فى القدرة على تقييم الضغوط من حولها تقييماً واقعياً ، بما يساعدها على التصدى لها ومواجهتها بنجاح ، وعليه فإن المرأة التى تعيش حالة من عدم وجود مساندة ودعم من الآخرين أو حتى نقصها ، تكون عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية ، لصعوبة مواجهة الضغوط من حوله بمفردها.

ومن هنا تتضح الضرورة الملحة للدراسة الحالية؛ حيث تحاول الكشف عن مدى تأثير العنف الزواجي على كفاءة المرأة القيادية بالجامعات السعودية، وعن مدى احتياجها لمساندة الآخرين من حولها، ونوع المساندة التى تحتاجها لتنجح فى دورها القيادى.

- **مشكلة الدراسة وتساؤلاتها** :

إن التنمية الشاملة وتحقيق النمو الاقتصادي لأي مجتمع يتطلب مشاركة كلا الجنسين من الذكور والإناث في عمليات التنمية، وشغل المناصب القيادية. ولذلك رؤية المملكة اهتمت بتعزيز مشاركة المرأة باعتبارها نصف المجتمع والاستفادة من طاقاتها وخبراتها، في القيام بالدور المطلوب لدفع عجلة التنمية. وهنا لا ننكر إطلاقاً أن حكومة خادم الحرمين مهدت الطريق للمرأة السعودية للوصول للمراكز العليا، وخاصة أن مجتمعنا يغلب عليه الفكر الوسطي المعتدل الذي يقدر المرأة، ويرى اتاحة الفرصة لها طالما تمتلك المؤهل والكفايات الشخصية اللازمة، لشغل المراكز القيادية التي لا تتعارض مع مبادئ الدين ولاقيم المجتمع. والمرأة القيادية بطبيعتها تستطيع الموازنة بين أدوارها المتعددة في المجتمع بالشكل المطلوب.

ورغم ذلك، لا يزال هناك الكثير من التحديات والصعوبات التي تواجه القيادات النسائية تحول بينها وبين ممارسة الدور القيادي المأمول منها، وقد اغفلت تلك الفئة عن الدراسه والبحث خاصه فئة القيادات الجامعيات في المجتمع السعودى حيث يشكلون عينة متميزه من فئات المجتمع وتمثيلهم لشرائح متنوعة في أرجاء المملكة ويمثلن أنموذجا متعلما ومثقفا وواعيا في بناء الاجيال بكل كفاءة واقتدار ، الا أن البعض منهن يحتاجن إلى الدعم النفسي والاجتماعي والمساندة من جانب الاهل والاصدقاء لتعرضهن إلى بعض انواع العنف الزوجي مما يكون سببا في اعاقتها وتقدمها في محيط عملها بالرغم من كل الامتيازات والحقوق التى أعطاها وكرمها بها الإسلام وأيضا ما مهدت لها الدوله لشغلها تلك المناصب القياديه والتفوق بها ،

ولقد اهتمت رؤية المملكة ٢٠٣٠ بتعزيز مشاركة المرأة باعتبارها نصف المجتمع، والاستفادة من طاقاتها وخبراتها في القيام بالدور المطلوب لدفع عجلة التنمية، وقد سعت حكومة خادم الحرمين الشريفين إلى تمهيد الطريق للمرأة السعودية للوصول للمراكز العليا، وإتاحة الفرصة لها طالما تمتلك المؤهل

المناسب والسمات الشخصية اللازمة لشغل المراكز القيادية التي لا تتعارض مع مبادئ الدين وقيم المجتمع، ورغم ذلك فلا يزال هناك الكثير من التحديات والصعوبات التي تواجههن، وتحول بينهن وبين ممارسة الدور القيادي المأمول منهن وما يزال بعضهن يحتجن الى الدعم النفسي، والاجتماعي، والمساندة من جانب الأهل والأصدقاء وذلك بسبب تعرضهن الى بعض أشكال العنف الزوجي وقد اتضح ذلك من خلال عمل الباحثة مع بعض القيادات الجامعيات، حيث أن بعضهن معنفات من قِبل أزواجهن مما يؤثر على أدائهن المهني، وهن بحاجة إلى المسانده الاجتماعية، ومن دواعى إجراء الدراسة الحالية ــ فى حدود معرفة الباحثة ــ عدم وجود دراسة عربية تناولت العنف ضد قيادات الجامعات السعوديات.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين العنف ضد الزوجات من القيادات الجامعيات والمساندة الاجتماعية؟
- هل تختلف معدلات العنف ضد الزوجات باختلاف نوع وشكل العنف الموجه من الزوج نحوها؟
- هل تؤثر معدلات العنف ضد الزوجات فى مقدار المساندة الاجتماعية التى تتلقاها الزوجة المعنفة؟
- هل تنبئ المساندة الاجتماعية بالعنف ضد الزوجات من القيادات الجامعيات؟

- **فروض الدراسة** :

- تنخفض نسبة انتشار المعنفات زوجياً من القيادات النسائية بالجامعات السعودية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين متوسطى درجات أنواع العنف ضد الزوجة (لفظى ـ جسمى ــ نفسي) والدرجه الكلية للعنف، ومصادر المساندة الاجتماعية (الزوج ــ الأهل ــ زميلات العمل) ودرجتها الكلية لدى عينة المعنفات من الزوج.
- تختلف نسب انتشار أشكال العنف ضد الزوجة باختلاف نوع العنف: العنف الجسدى، والعنف اللفظى، والعنف النفسى، وعنف الحرمان من الذهاب للعمل.
- يوجد تأثير دال للحالة الاجتماعية (معنفات ــ غير معنفات) على متغير المساندة (وأبعادها الأربعة) لدى المعنفات وغير المعنفات من قيادات الجامعة.
- يمكن أن تسهم المساندة الاجتماعية فى التنبؤ بالعنف ضد الزوجات من القيادات الجامعيات.

- **أهداف الدراسة** :

- الكشف عن أنواع العنف ضد الزوجات الأكثر انتشاراً لدى قيادات الجامعات السعودية.

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرى الدراسة (العنف ضد الزوجات وأنواعه ـ المساندة الاجتماعية وأنواعها).
- التعرف على تأثير مستوى العنف على المساندة الاجتماعية لدى عيتنى الدراسة (معنفات وغير معنفات).
- الكشف عندى مدى مساهمة المساندة الاجتماعية فى التنبؤ بالعنف ضد الزوجات.من القيادات الجامعيات.

- **أهمية الدراسة** :

- **أولاً: الأهمية النظرية**:

- عدم وجود دراسة عربية تناولت متغيرات الدراسة الحالية ـ فى حدود معرفة الباحثة ـ لدى قيادات الجامعات السعودية، لذايتوقع أن يسهم البحث فى تقديم إطار نظرى لأنواع العنف الموجه ضد الزوجات من قيادات الجامعات السعودية، ومدى تأثيره فى بعض المتغيرات الأخرى.
- فحص نسبة انتشار العنف ضد الزوجات وأنواعه مما يمكن من تحديد دقيق لمدى تأثيرها على المساندة التي تقدم للمرأة القيادية.
- يعد هذا البحث بحثاً نفسياً إجتماعياً يتناول شريحة هامة من شرائح المجتمع وهن القيادات بالجامعات السعودية، وإبراز دورهن فى نهضة المملكة.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية**:

- من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة فى إعلام المربين بمشكلة عنف الأزواج للزوجة القيادية، ولفت إنتباههم إلى كيفية التعامل مع هؤلاء المعنفات ومساعدتهن فى التغلب على هذا العنف.
- يمكن أن تسفر نتائج الدراسة الحالية فى تزويد القائمين على رعاية المعنفات زوجيا بالمعلومات التى تساعدهم على تبنى برامج إرشادية علاجية تساعد فى خفض معدلات انتشار هذه الظاهرة.
- قد تسهم الدراسة فى الخروج بتوصيات ومقترحات تفيد فى الحد من انتشار ظاهرة العنف ضد المرأة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **القيادة**:

يعرفها القحطانى(٢٠١١)، بأنها " العملية التى يتمكن من خلالها الفرد من توجيه وإرشاد الأخرين، والتأثير فى أفكارهم، وسلوكهم، ومشاعرهم، كما تعنى توجيه الأفراد والجماعات من خلال التفاعل معها والتأثير فيها لتحقيق الأهداف.

- **المرأة القيادية الفاعلة**:

هى التى تقود وتسمح بتمكين مرؤوسيها، عن طريق توفير المعلومات والمسئولية والصلاحية للمرؤوسين، والثقة فى اتخاذ القرار، والتصرفات

باستقلالية فى مجالات العمل التى يعملون بها، لينتج عن ذلك أداءً متميزاً وجودة عالية وانتماء للعمل (ملحم ،٢٠٠٦، ٢٨٦).

- **العنف ضد الزوجه**:

"هي فعل موجه نحو الزوجة، يصدر من الزوج تجاهها فى أوقات غضبه، ويصدر منه بسبب وبدون سبب، بقصد إلحاق الضرر بها، أو إيذائها بدنياً، ونفسياً ولفظياً، ومعنوياً، وعدوانياً، أوجميعها." (شقير،٢٠١٧) وتعرف إجرائياً بأنها الدرجه التى تحصل عليها المفحوصه على مقياس الدراسة.

- **المساندة الاجتماعيه**:

تعرفها (الصبان ،٢٠٠٣، ٢٤) بانها شبكة من العلاقات التى تقدم مساندة مستمرة للفرد بصرف النظر عن الضغوط النفسية التى يتعرض لها فى حياته وهي إما أن تكون موجودة أثناء حدوث الضغوط النفسية، أو أن يكون لدى الفرد إدراك بأنها ستنشط فى حالة وجود الضغوط.

وتعرف اجرائيا: بأنها الدرجه التى تحصل عليها المفحوصه على مقياس الدراسة.

- **الإطار النظرى للدراسة** :

- **القيادة والمرأة القيادية**:

أشار ستيفينى (٢٠١٦) إلى أهمية شغل النساء فى المواقع القيادية ، مؤكداً أن مجرد وجود امرأة واحدة بعضوية مجلس إدارة مؤسسة ما ، أو بمناصب الإدارة التنفيذية ، أو بمقاعد المجالس التشريعية ، لا يكفي لتحقيق مبدأ المساواة وأضاف بأن دراسة أجريت عام ٢٠٠٧ قد خلصت إلى أنه من بين ٥٠٠ شركة حققت الشركات التي تشغل بها النساء عدداً أكبر من مقاعد مجلس الإدارة مستويات أداء أكثر ارتفاعًا، بالمقارنة بتلك التي لم تكن للنساء بها سوى أعداد قليلة من المقاعد ، إذ أظهرت الشركات التي يوجد بها ثلاث أو أكثر من عضوات مجلس الإدارة درجات أكبر من حيث ارتفاع مستويات الأداء. وبالمثل، أظهرت دراسة عن أنشطة التشريع في الدول أعضاء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أنه كلما ازداد عدد النساء في عضوية البرلمان بدولة ما، ارتفعت مستويات إنفاق الدولة على التعليم، كنسبة من الناتج المحلى الإجمالي، وأيضًا كحصة للفرد. وفى الهند، وُجِدَ أن المجالس المحلية التي ترأسها امرأة تُولِي درجات أكبر من الاهتمام للمسائل المتصلة بتوفير مياه الشرب والصرف الصحي.

وعليه فإن المرحلة الراهنة تتطلب من الأمة العربية تفعيل دور المرأة القيادى بدون تجاوز حدود الشرع من خلال إعادة صياغة مناهجهنا التعليمية والتدريبية التى من شأنها إيجاد نماذج قيادية شريطة المحافظة على الهوية الدينية.

ومما يؤكد ذلك بعض الإحصاءات المتوافرة فى أمريكا، والتى تقول إن نسبة وصول المرأة إلى المناصب القيادية العليا هى٥.٠٪، وأن ٢٢٪ من النساء فى قيادات

البنوك، ٢١٪ منهن يقدن دور النشر الكبرى ،١٩٪ يقدن شركات الأغذية، ٤٠٪ من القيادات الوسطى تحتلها المرأة فى أمريكا، مُضِيفاً أن القوة الاقتصادية للمرأة عالية جدا، ومع ذلك فإن معظم المؤسسات لا تنتبه لهذا (سويدان ،٢٠٠١) فى: (www.cipe-arabia.org).

وعن دور المرأة القيادي على الصعيد العربى ـ المجتمعات الشرقية ـ يبرز دورها في القيادة التربوية وعملية التنمية ، وقيادة المجتمع سياسيا ، فهناك معايير محددة للدور القيادى للمرأة ، فبالرغم أن الإسلام دعا إلى التساوي في الحقوق والواجبات بين كل الناس ذكوراً وإناثاً ، فهذا لا يعني التماثل والتَّطابق ، وإنما يُقصد منه رعاية الكفاءات وتقديرها وإعطاؤها حقها بغضِّ النظر عن مصدرها وأن المرأة لا تقود المجتمع الأكبر أو ترأسه ، ولكن لها مكانتها الاجتماعية من خلال ممارستها الدور القيادى الأصغر : مديرة جامعة ـ وزيرة ـ عميدة كلية (وهذه تمثل أعلى المناصب الإدارية) ـ مديرة شركة أومؤسسة : كالمدارس والمعاهد ، وكيلة ـ رئيسة قسم فى أى مؤسسة ...وغيرها)

وفي المجتمع السعودى وفي ظل رؤية المملكه ٢٠٣٠حيث كان للمرأة النصيب الأكبر في المناصب القيادية فقد شغلت المرأة السعوديه العديد منها كعضوره بمجلس الشورى ، مديره لجامعه الاميرة نوره بالرياض ، وعملت وللمره الأولي في تاريخ التعليم الجامعي الدكتوره موضي سليمان الدبيان عميدة لمركز الطالبات بجامعه الامام محمد بن سعود حيث اتي القرار بالتزامن مع تحولات اجتماعيه واسعه في المملكه ،كما عينت أول سعوديه هلا وليد الجفالي كقنصل فخرى بالمملكه لدولة سانت لوسيا قي جدة وأيضا عينت الأميره نورة بنت بندر بن سلطان رئسة للاتحاد السعودي للرياضة المجتمعية وعضوة باللجنة الأولمبية السعودية، كما منحنت عدد من المناصب في القطاع المالى والاقتصادي لتتولي قيادة عدد من البنوك ، كما عينت أول امراة تشغل منصب مساعدا لرئس بلدية بمحافظة الخبر في خطوة غير مسبوقة لتاريخ المملكة العربية السعودية، وأن هذة التحولات جات لتحقق رؤية المملكة من حيث أهمية مشاركة العنصر النسائي في تولى المناصب القيادية.

- **تعريف القيادة والمرأة القيادية.**

تُعَرف القيادة بأنها: " قدرة الفرد على التأثير فى شخص ما أو مجموعة وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وحفزهم على العمل بأعلى درجة تحقيقاً للأهداف الموضوعة " (Dolbier ,P.2002)، ويعرفها القحطانى(٢٠١١) بأنها " العملية التى يتمكن من خلالها الفرد من توجيه وإرشاد الأخرين والتأثير فى أفكارهم، وسلوكهم، ومشاعرهم، كما تعنى توجيه الأفراد والجماعات من خلال التفاعل معها والتأثير فيها لتحقيق الأهداف Nafissatou (Diop, 2006)، وتعرف الباحثة القيادة بأنها:عملية تُبْرز كفاءة القائد ومهارته فى توجيه وإرشاد المرؤوسين وحفزهم على العمل التَعاونى الفعال من أجل

تحقيق الهدف المنشود، أى تحقيق أهداف المؤسسة التى يعملون فيها،وتعتمد القيادة فى المقام الأول على سمات وخصائص القائد.

والمرأة القيادية الفاعلة: هى التى تقود وتسمح بتمكين مرؤوسيها عن طريق توفير المعلومات، والمسئولية، والصلاحية للمرؤوسين، والثقة فى اتخاذ القرار والتصرف باستقلالية فى مجالات العمل التى يعملون بها لينتج عن ذلك أداءً متميزا، وجودة عالية، وانتماءً للعمل (ملحم ،٢٠٠٦، ٢٨٦) .

وتعرف الباحثة المرأة القيادية بأنها: تلك المرأة التى تتمتع بخصائص وسمات، ومهارات تمكنها من القيام بدورها القيادى فى التوجيه والإرشاد للأشخاص والجماعات التى تقودها داخل المؤسسة التى تعمل بها، وقدرتها على توفير مشاعر المحبة والود تجاههم من أجل نجاح العمل بالمؤسسة وتحقيق أهدافها المنشودة

ويلاحَظ من التعريفات السابقة أنها تؤكد على أن القيادة كعلم، وفن ومهارة، وما لم تتوافر تلك الجوانب لا تنجح القيادة بأى حال من الأحوال علاوة على ضرورة تمتع المرأة القيادية بسمات، وسلوكيات، ومشاعر تجاه عملها وتجاه المرؤوسات فى العمل.

وفي المجتمع السعودى وفي ظل رؤية المملكه ٢٠٣٠حيث كان للمراة النصيب الأكبر في المناصب القيادية فقد شغلت المرأة السعوديه العديد منها كعضوه بمجلس الشورى، مديره لجامعه الاميرة نوره بالرياض، وعملت وللمره الأولي في تاريخ التعليم الجامعي الدكتوره موضي سليمان الدبيان عميدة لمركز الطالبات بجامعه الإمام محمد بن سعود حيث أتي القرار بالتزامن مع تحولات إجتماعيه واسعه في المملكه،كما عينت أول سعوديه هلا وليد الجفالي كقنصل فخرى بالمملكه لدولة سانت لوسيا قي جدة وأيضا عينت الأميره نورة بنت بندر بن سلطان رئسة للاتحاد السعودي للرياضة المجتمعية وعضوة باللجنة الاولمبية السعودية، كما منحنت عدد من المناصب في القطاع المالى والاقتصادي لتتولي قيادة عدد من البنوك ، كما عينت أول امرأة تشغل منصب مساعدا لرئس بلدية بمحافظة الخبر في خطوة غير مسبوقة لتاريخ المملكة العربية السعودية، وأن هذة التحولات جات لتحقق رؤية المملكة من حيث أهمية مشاركة العنصر النسائي في تولى المناصب القيادية.

- **الخصائص والسمات الشخصية للمرأة القيادية** :

من خلال عمل الباحثة فى مجال القيادة الإدارية سابقاً وشغلها لوظيفة رئيسة عدة أقسام بالجامعه تمكنت من استنتاج واستنباط العديد من الخصائص والسمات للمرأة القيادية كان من أهمها:

- أكثر تعاطفاً مع مَنْ حولها مما يجعلها أكثر قرباً من قلوبهم.

- أكثر تفهماً لحاجات النساء من بنى جنسها.
- تحب أن تفوض وتعطى صلاحيات للآخرين فى أكثر الأحيان فى اتخاذ القرارات.
- أبعد نظراً من الرجل وأكثر تخطيطاً للمستقبل.
- تحب الحوار والاتصال والتفصيل والشرح والمجادلة والتعبير عن وجهة نظرها.
- تعمل بدرجة واحدة من الجهد، ولكنها تأخذ فترات راحة قصيرة ومتتابعة لتحافظ على مستوى أداء واحد.
- تتصف بالعمق فى بناء العلاقات.
- ينطلق أداء المرأة من مشاعر الأمومة التي تجعلها مسئولة عن جميع أبناء المجتمع كأم تخشى على أبنائها وتنطلق من قيادتهم بدافع إنساني نبيل لامن منطلق المنافع الذاتية ولكن شرط أن يتناسب هذا العمل مع وضعها الإنساني والعاطفي والجسدي ولا يتعارض مع واجباتها الزوجية.
- تعطى أهمية لقيمة أدائها.
- المرأة أكثر استعدادا للحوارمن الرجل في نفس الظروف، وتعتبر الاتصال والحوار أساسيان لإدارة العمل.
- الاستشارة في عملية اتخاذ القرار، وأيضا المشاركة في النصح والتوجيه بإصلاح وقيادة الآخرين نحو التصحيح.
- الشعور بالرحمة وتقدير احتياجات الآخرين وظروفهم، وهذه الصفة تعينها على بناء علاقات حقيقية وصادقة، مما يجعل الأتباع يحبونها ويتحركون معها نحو الأهداف المشتركة برغبتهم.
- القدرة على إيجاد حلول غير مسبوقة والمساهمة في تغيير طريقة العمل بما يتناسب مع التغييرات السريعة التي تجري في العالم.
- أسرع من الرجل في تكوين العلاقات مع الآخرين، وهي أدق منه في الانتباه للأخطاء التي قد تؤثر سلبا على العلاقات، والمرأة تملك منهجية في إقامة العلاقات بشكل منظم.

ويضيف سويدان (٢٠٠١) إلى الصفات القيادية فى المرأة التى تفوق فيها الرجل، وهى: حبها لمشاركةٍ ومشاورة مَنْ حولها، وهى أكثر تعاطفاً مع مَنْ حولها، مما يجعلها أكثر قرباً فى قلوبهم، وتفوق المرأة الرجل فى الإبداع بنسبة ٢٥٪، وهى أكثر تفهماً لحاجات النساء من بنى جنسها، وتحب أن تفوض وتعطى صلاحيات للأخرين، بينما الرجل يكون مركزياً فى أكثر الأحيان فى اتخاذ القرار، وهى أبعد نظراً وأكثر تخطيطاً للمستقبل، وتحب الحوار والشرح والتفصيل والتعبير من وجهة نظرها، كما أنها تتصف بالعمق فى بناء العلاقات عن الرجل.

- **عوامل نجاح الدور القيادى للمرأة**:

اتفاقا مع النظريات السلوكية التي ترى أن القادة العظام يتم صناعتهم خطوة بخطوة من خلال عمليات متواصلة تدعم إمكانياتهم وتصقلها، فإن معظم الحالات التى تناولتها البحوث أكدت على أن السمات الخاصة بالمرأة القيادية لا تكفي وحدها في تفعيل أدوارها بقدر ما يجب أن تساعد البيئات المحيطة على ذلك هناك عوامل أساسية تسهم فى نجاح المرأة فى دورها القيادى أهمها:

- توافر بنية قيمية مساندة.
- توافر مجموعة من المهارات الأساسية، مثل: القدرة على اتخاذ القرارات والتأثير في الآخرين، وإدارة الخلافات وحل المشكلات، والتحدث أمام الجمهور والقدرة على المبادرات.
- توافر مجموعة من السمات، مثل: الانفتاح، والجاذبية، والالتزام، والكفاءة والحزم، والتصميم، والمثابرة، والإبداع، والذكاء، باعتبارها مواصفات مهمة فى تفعيل الأدوار اللاتي يقمن بها.
- توفير مساحة من التدريب اللازمة لتقدّم المرأة (الحسين، ٢٠١١).

- **الإيجابيات الناتجة عن الدور القيادى للمرأة ومشاركتها فى الحراك الاجتماعي**:

إن خروج المرأة العربية إلى ميدان العمل ظاهرة جديدة نسبياً على المجتمع رغم كون المرأة تمثل نصف المجتمع، وهي التي تقع عليها أساسا مهمة تربية النشء، فقد ظلت بعيدة عن ميدان العمل والإنتاج أجيالا طويلة، تقوم بتربية الصغار والإشراف على مجتمعها الصغير(أسرتها)، ثم ما لبث الأمر أن تغير بحيث استطاعت في النهاية أن تتصل بالمجتمع الكبير الذي كانت معزولة عنه بحيث يقتصر اتصالها به على وساطة الرجل، وهو وضع يكرس تبعية المرأة.

وعندما أخذت فرصتها في التعليم في الثلاثين سنة الأخيرة، طرحت الحاجة الى التعديل في مستوى علاقتها بالمجتمع، فاندفعت نحو العمل ومارست شتى الوظائف وأثبتت جدارتها كمنافسة في هذه المجالات. إن مسألة خروج المرأة للعمل مرتبطة مباشرة برغبة الاستقلال المادي عند المرأة حيث يقصر المجتمع أمر توفير الحياة وكسب الرزق على عاتق الرجل، ويكرس تبعية مالية للرجل وسعت المرأة للخلاص منها كخطوة على طريق اختيار مستقبل أفضل وأكثر أمانا، إلا أن المسألة المالية ليست الدافع الوحيد لخروج المرأة الى ميدان العمل فخروج المرأة إلى هذا لا يعنيها وحدها ولا تنعكس نتائجه عليها بمفردها ، إنما تنعكس على بيئتها المباشرة والأوسع، فالمرأة لا تعيش بمعزل عن المجتمع (اليونيفيم،٢٠٠٥).

وأصبح لخروج المرأة للعمل له من الإيجابيات التى نشعر بها فى حياتنا اليومية، ومن أهم الإيجابيات من وراء عمل المرأة:

- تحقيق المرأة لمكانة إيجابية تسهل تفاعلها مع الرجل في نشاطات العمل والمواقف الخاصة.
- تمكنت المرأة العاملة من تعديل نظرة الرجل لها كجنس خاص، فحولتها الى شراكة متكاملة في العمل بقبول الرجل شبه التام لهذا الدور.
- تمكنت المرأة من البروز في حل نوعيات خاصة من المشاكل التي تعترض سير العمل الذي تشارك فيه.
- تعمد المرأة لتكوين جماعتها الخاصة في العمل، بما يدعم وضعها فيه، في حين يهمل الرجال تكوين مثل هذه الجماعات.
- تمكنت المرأة من تغيير دوافع الاختيارات في مجال العمل، حيث انفتاح المرأة على القيم الجديدة يجعلها أقدر على قبول اختيارات إبداعية غير تقليدية.
- يؤدي عمل المرأة الى تحسين مستوى تقديرها الموضوعي للآخر، وذلك بدعم تجربتها في العطاء مع الآخر من خلال عملها.

- **معوقات قيام المرأة بالدور القيادى**:

- غياب الديموقراطية يعوقها ويمنعها من التقدم والنجاح من أجل دعم مسار التنمية في بلادها.
- ضعف منظمات المجتمع المدنى المساندة للمرأة.
- تنميط دور الإعلام للمرأة.
- ضعف الثقافة السياسية.
- غياب الاستحقاق الدستوري للنساء وحقهن في التواجد داخل الهيئات والجهات القضائية.
- التمييز ضد المرأة يشكل انتهاكا لمبدأي المساواة في الحقوق واحترام كرامة الانسان. (www. iknowpolitics.org/ar/taxonomy/term/5306/all).
- التقاليد الاجتماعية في رأس الأسباب والعوامل التي تحول دون المشاركة الفاعلة للمرأة العربية في الحياة السياسية: فالسلطة الأبوية (الزوج) داخل الأسرة، والنظرة الدونية للمرأة في المجتمع، جعلت منها أنثى ذات وظيفة بيولوجية فقط، تقوم بدور الحمل والولادة والحفاظ على النوع من خلال ذلك .
- كثير من الذكور يرون أن صعوبة تمكين المرأة من العمل يرجع إلى عوامل ذاتية وشخصية خاصة بالمرأة.
- إن العلاقة الخاطئة بين الوافد الثقافي والموروث الثقافي ، وخصوصا فيما يتعلق بالمشاركة السياسية للمرأة وحريتها، تمثلت في أن دعوات تحرير المرأة شهدت انبهار بعض من الكتاب ودعاة حرية المرأة بالنموذج الغربي، خصوصا في بداية الأمر، ومن ثم اجتلاب مفاهيم ثقافية تحررية من واقع المرأة الغربية ومحاولة استزراعها في تربة غير تربتها ، وقد نتج عن ذلك استحضار الموروث الاجتماعي السلبي في الثقافة العربية ، كمحاولة دفاع خاطئة وأنتج ردة

فعل أعاقت من إمكانية تفاعل المجتمع مع شقها الإيجابي كدعوة تحررية لأنها تدعو لحرية المرأة ، وضرورة مشاركتها في الحياة العامة.

- انتشار نسبة الأمية في الوطن العربي وخصوصا في صفوف الإناث، قد ساهم بجانب عوامل أخرى إلى حد كبير في تدني نسبة مشاركة المرأة العربية في مواقع القرار المختلفة، ومنها التمثيل السياسي في سلطات الدولة.
- بروز العوائق الاقتصادية للمرأة العربية التي حالت وتحول دون مشاركتها السياسية الفاعلة، تتمثل في عدم قدرة المرأة على ممارسة النشاط الاقتصادي لغياب الذمة المالية المستقلة للمرأة، وانحصار المرأة العاملة في قطاعات أقل إنتاجية.
- الأساس التربوي للمجتمعات الذكورية قائم على تنشأة المرأة منذ الصغر على أن تكون كائن مُصْغِي أكثر مما هو كائن يفكر ويحاول التغيير، وتهيأة الرجل لكي يكون قيادياً منذ الصغر، وقد نجح الفكر الذكوري إلى حد ما في جعلها كائناً سلبياً يخاف من المواجهة ويستصعب اتخاذ القرار.
- المعوقات الشخصية للمرأة، مثل عدم القدرة على التوفيق بين عملها وسئوليتها الاجتماعية ومسئوليتها الأسرية.
- تعرض المرأة للعنف.
- خوف الرجل من تفوق المرأة القيادى عليه.
- رفض الرجل تمثيل المرأة للدور القيادى عليه (كاظم ،٢٠١٦).

- **مقومات الإبداع الإداري وتفعيل الدور القيادي للمرأة السعودية**:

الآن وفي العهد الجديد عهد دخول المملكة العربية السعودية منظمة التجارة العالمية ، جاء خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز رحمه الله ليقف بجانب المرأة مشددا على نجاحها ووجودها كإنسان مكمل وفاعل في المجتمع السعودي مشاركة لأخيها الرجل في كل الميادين لنهضة هذا الوطن فبعلمها وذكائها ومجهودها ومبادئها وثوابتها الشرعية أثبتت المرأة السعودية لنفسها وللعالم أجمع قدرتها على العطاء المتواصل في جميع المجالات العلمية والاجتماعية والطبية والاقتصادية والتجارية وحتى الفنية .

والمرأة هي عضو فاعل في بناء المجتمع، وقد توفرت لها فرص كثيرة للعمل وتهيأت لها مناصب قيادية لاتخاذ القرار. وقد تنامى دور المرأة بشكل كبير في تنمية اقتصاد البلد من خلال تدريب المرأة وتنمية قدراتها ورفع مستوى إنتاجيتها وتوفير المجالات المتعددة لزيادة دخل الأسرة وتنمية مهارات المرأة منذ الصغر في التعليم لتواكب الرؤية المستقبلية في إيجاد مجالات وأنشطة تمارسها الفتاة وتتخرج بمهارات تمارسها لتخدم نفسها ومجتمعها، وبذلك تسهم في تطوير المجتمع بالمجالات المتنوعة كالتعليم والصحة والرياضة ومجلس الشورى والقطاع التجاري والقطاع الخاص.ومع زيادة وعي المرأة وإقبالها على

العمل في مختلف المجالات عرفت حقوقها وواجباتها العملية دون تقصير في حقوقها الأسرية لقدرة المرأة على تحمُّل المسؤوليات، وقد زاد تقبُّل المجتمع عمل المرأة لما يمثله عملها من ضروريات الحياة وصقل شخصية المرأة ومساهمتها في بناء المجتمع. وقد أكدت خطط التنمية في المملكة العربية السعودية على زيادة مجالات فرص عمل المرأة وزيادة إسهامها في سوق العمل بما لا يتعارض مع أطر الشريعة الإسلامية.

كما تطور الدور القيادي للمرأة السعودية في السنوات الأخيرة ، وأصبحت تتقلّد مناصب مهمة في مختلف القطاعات الحكومية والخاصة وفي مؤسسات المجتمع المدني ، إيماناً منها وإصراراً على أن يكون لها الدور القيادي الحقيقي الذي يحقق للمرأة الدور المنشود كشريك فاعل والذي يسهم في دفع عجلة التنمية لبلادنا الحبيبة وتحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠. وهناك أمثلة كثيرة لانجازات المرأة السعوديةٍ محلياً وعالمياً. ومن أبرز ملامح تطور الدور القيادي للمرأة السعودية مؤخراً هو نجاحها في انتخابات الغرفة التجارية الصناعية بجدة. فقد شهد مجتمع مدينة جدة العمل الجماعي المنظم والدور القيادي الذي قمن به السيدات العضوات واللاتي عملن بجهد لدعم سيدات الأعمال وتشجيعهن ، وفي هذه الفترة تهيأ المجتمع من رجال ونساء وأدرك ضرورة اشتراك المرأة الفاعلة في مواقع اتخاذ القرار .

وليس هذا بالعهد الجديد على المرأة السعودية، فشاركت وتطوعت أثناء حرب الخليج والذي أثبتته دراستين قامت بهما شقير (١٩٩١ ،١٩٩١أ) عن تطوع الطالبات السعوديات أيام حرب الخليج عام ١٩٩١، والتى أظهرت نتائجهما اشتراك العديد من الطالبات فى التطوع، وعن رغبة عدد كبير آخر من الطالبات فى التطوع رغم رفض الأهل لمشاركتها.

ولقد تغير اتجاه الطالبة السعودية نحو تعليم وعمل المرأة وأصبحت تهتم بالتعليم وتعتبره سلاح يصونها ويحميها من تقلبات الدهر، وساعدتها حكومة خادم الحرمين الشريفين ، ووضعت العديد من التيسيرات لها من أجل استكمال تعليمها إلى ما فوق التعليم الجامعى ، وأعطاها التعليم فرصة الانتساب والابتعاث وغير ذلك (زينب شقير، ١٩٩٠).

ولقد ذُكر في تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٥م نحو نهوض المرأة في الوطن العربي ، يعتبر هذا التقرير ثمرة جهد تعاوني بين برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الدول المتحدة الإنمائية ، نقلاً عن هذه الدراسة فإن " عدم استغلال رأس المال البشري خاصة النساء ذات التعليم المرتفع يكبح نحو الاقتصاد ويهدر الطاقات والاستثمارات الكبيرة والتي كان من الممكن أن تساهم في تحقيق التنمية للجميع " (تقرير التنمية الإنسانية العربية / توظيف

القدرات البشرية ، ٨)، كما ذُكر بأن قلة المشاركة الاقتصادية للمرأة يؤدي إلى تدني الدخل وبالتالي إلى عدم القدرة على توفير مستويات معيشة مقبولة .

ولقد تغير اتجاه الطالبة السعودية نحو تعليم وعمل المرأة وأصبحت تهتم بالتعليم وتعتبره سلاح يصونها ويحميها من تقلبات الدهر، وساعدتها حكومة خادم الحرمين الشريفين، ووضعت العديد من التيسيرات لها من أجل استكمال تعليمها إلى ما فوق التعليم الجامعى، وأعطاها التعليم فرصة الانتساب والابتعاث وغير ذلك (زينب شقير، ١٩٩٠).

ويوجد فى الواقع السعودى ما يدل على اهتمام الأسر السعودية بتعليم بناتهن ، نذكر على سبيل المثال ــ من واقع الخبرة المعنية للباحثة ــ أن أحد أولياء الأمور قد استقال من عمله وتفرغ لتوصيل بناته إلى المدارس والجامعات من أجل دراستهن وتعليمهن ، وكان يحفزهن على التعليم والتفوق حتى أن أحد بناته تفوقت وأصبحت الآن معيدة بالجامعة وابتعثت لاستكمال تعليمها والحصول على درجة الدكتوراة ، وحالٍات أخرى تفرغ الزوج (أو الأخ أو الأب فى حالات أخرى) من عمله ليذهب مرافقاً لزوجته (أو أخته) أثناء ابتعاثها للدراسة خارج السعودية ، وهكذا الكثير من الحالات .

فنظرة إلى بعض الإحصائيات حيث يوجد التالي: تحتل المرأة السعودية ٤٦٪ تقريباً من عدد السكان، حسب ما ذكر في كتاب الإحصاء السنوي سنة ١٤٢٣هـ / ١٤٢٤هـ ــ ٢٠٠٣م ، ٥٦٪ نسبة خريجات البكالوريوس من الجامعات، حسب ما ذكر في كتاب خطة التنمية الثامنة – الفصل السابع عشر ٢٠٠٥م.

وبالرغم من تزايد اشتراك المرأة السعودية حسب الإحصائيات الصادرة من قاعدة المعلومات الإحصائية لتقارير التنمية البشرية عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في السنوات الماضية بداية من : ١٤١١ هـ / ١٩٩٠م إلى ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م فإنه ١٤ ٪ فقط من النساء يعملن في سوق العمل ، معظمهن في مجال التعليم والصحة بنسبة ٨٥ ٪ تقريباً .ولكن ما زالت النسبة محدودة بمقارنتها مع مثيلاتها في العديد من الدول العربية والإسلامية .

وجاءت "رؤية السعودية" التي أعدها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة ولي ولي العهد الأمير محمد بن سلمان شاملة متكاملة لكل أطياف المجتمع، وكان للمرأة منها نصيب كبير لتعزز دورها بالمجتمع السعودي الذي يعتز بها ويفتخر بإنجازاتها. وقد عكست رؤية ٢٠٣٠ التقدير الحقيقي للقيادة والنظرة الإيجابية للمرأة السعودية، التي وضعت بصمتها المميزة في مختلف المجالات. وركزت على دعم المرأة السعودية كونها أحد العناصر المهمة لبناء الوطن، حيث تشكل ٥٠٪ من إجمالي مخرجات التعليم الجامعي، لذلك ستقدم لها الرؤية أقصى الدعم عبر تنمية مواهبها واستثمار طاقاتها، وتمكينها من

الحصول على الفرص المناسبة في سوق العمل. كما أن من أهداف الرؤية رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من ٢٢٪ إلى ٣٠٪، الشيء الذي سيتناسب إلى حد كبير مع مشاركتها الحقيقية في مجتمعها، واستثمار قدرات المرأة السعودية في جميع المجالات. (الحاج، ٢٠١٧)

إذن تعتبر المرأة مصدر هام وغير مستفاد منه بالشكل المطلوب كثروة بشرية. وفي حال إعطائها الفرصة وتوظيف الطاقة النسائية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية فإن ذلك يزيد من إمكانية الاقتصاد الوطني على التنمية المستدامة.

ومن أهم مقومات الإبداع الإداري في ظل رؤية المملكه ٢٠٣٠ هو توفير الدور القيادي الفاعل للمرأة السعودية والبيئة الداعمة للمرأة السعودية عن طريق ما يلي :

- اكتشاف القيادات النسائية الشابة وذلك بالتفاعل والتواصل والاستماع للأفكار المبدعة.
- تمكين هذه القيادات النسائية من خلال تنويع المجالات وتوسيع رقعة الاختيارات التخصصية للمرأة.
- تطوير المهارات الشخصية من خلال برامج التدريب والتعليم المستمر وتشجيع المبادرات الإبداعية.
- وضع خطة إستراتيجية توائم مخرجات التعليم والتدريب مع الفرص المتاحة وربطها بسوق العمل .
- منحها الصلاحيات الكافية والمهام والمسؤولياتٍ والالتزام بالاحتراف والمثابرة
- تسهيل الأنظمة والإجراءات التي تعتبر بعضا منها من أهم العقبات المعيقة لتطور مجال الاستثمار للمرأة

ومن أروع مظاهر الإبداٍع للمرأة السعودية هو إصرارها على التواجد وشجاعتها على المضي قدما بما تريد أن تنجزه، فأصبحت نموذج القدوة الذي يساعد على إرساء المباديء والأخلاقيات العالية في المجتمع.

- **العنف ضد الزوجات**:

يُعَد العنف ضد المرأة ظاهرة قديمة وكثيرة الإنتشار، فمن المهد إلى اللحد وفى السلم والحرب ترضت النساء للتميز والعنف على يد الدولة والمجتمع، ولم يقتصر العنف ضد المرأة على نظام سياسى بعينه، فهو يعتبر ظاهرة منتشرة فى كل أنحاء العالم ومجتمعاته، ليتخطى حدود الثروة والانتماءات العرقية والعُرْفية، إذ أن هياكل السلطة داخل المجتمع تطيل أمد العنف ضد المرأة راسخة وعميقة الجذور (منظمة العفو الدولية ،٢٠٠٤).

و يُعَد العنف ضد المرأة ظاهرة قديمة وكثيرة الإنتشار، ولم يقتصر العنف ضد المرأة على نظام سياسى بعينه، بل انتشر فى كل أنحاء العالم، وامتد

ليشمل معظم الأسر(منظمة العفو الدولية،٢٠٠٤)، وتعانى الأسرة التى تُعَنَّف فيها الزوجة من زوجها من وجود خلل أو اضطراب فى شكل العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، وهذا العنف ضد الزوجة داخل الأسرة يؤثر على الأبناء، وعلى مشاعر الزوجة بصورة قوية خاصة العلاقات مع الزوج، وما تزال دراسة هذا الموضوع في بلادنا غير كافية، فهناك قلة في الدراسات التى تناولت هذا الموضوع وغالبًا ما يعد الحديث عن العنف ضد المرأة من الأمور التي يُفضل عدم التحدث فيها، فالمرأة التي تتعرض للعنف تفضل التكتم على الأمر عوضًا عن السمعة .

وقد أصدرت الأمم المتحدة القرار رقم ١٥٠ في عام ١٩٩٠ ، الذي ينص على أن العنف ضد المرأة مشكلة كبيرة تتخطى حدود الثقافات والطبقات والمجتمعات مما يوضح وجودها في كل مكان في العالم، وعلى كل المستويات الثقافية والاجتماعية ، وهذا العنف يؤدي بالمرأة إلى فقدان حقوقها المكتسبة ، وفقدان شخصيتها وإنسانيتها، ووضعها في قاع المجتمع ، وجعلها من أفقر طبقاته ، وأشار القرار إلى العنف بأنه أي فعل عنيف تدفع إليه عصبية الجنس، ويترتب عليه أذى أو معاناة للمرأة سواء من الناحية الجسمية أو النفسية، بما في ذلك التهديد بأفعال من هذا القبيل ، أو القهر، أو الحرمان التعسفي من الحرية، سواء حدث ذلك في الحياة العامة أو الخاصة.

يُفهم من هذا القرار أن المرأة هى الأكثر تعرضاً للعنف في العائلة وخاصة من الزوج، وهذا لا يحدث فقط في بلداننا العربية فقط بل في العالم أجمع، إذ أن هذه الظاهرة غير مرتبطة بدين معين، فى كل الدول غنية أو فقيرة.

وعلى الرغم من أن المرأة تشكل نصف المجتمع، إلا أنها عانت التمييز فى معظم المجتمعات منذ آلاف السنين، ففى الماضى كانت المرأة تُعَامَل بوصفها مِلْك الزوج أو الأب، وتتعرض للعذاب والاعتداء من دون أن تُفطِن شيئاً حيال ذلك، وعلى مدى السنوات المئة الأخيرة، وأُحْرِزَ الكثير من التقدم فى حصول المرأة على حقوقها فى جميع أنحاء العالم، ولكن الكثيرات من النساء ما زلن يعشن من دون الحقوق التى يَحِق لجميع الناس التمتع بها.

ولقد حظيت ظاهرة العنف الأسرى متمثلة فى عنف الزوجات فى الآونة الأخيرة باهتمام بالغ على الصعيدين العربى والعالمى، وعلى المستوى البحثى والإمبيريقى، وعلى وجه الخصوص ميدان البحوث النفسية. كماوضعت (منظمة الصحة العالمية) تعريفاً للعنف ضد المرأة يمثل إطاراً مرجعياً للبحوث والدراسات فى هذا الشأن، ووفقاً لهذا التعريف ينظر للعنف ضد المرأة بوصفه: "أى فعل مبنى على أساس النوع يؤدى إلى أذى بدنى، أو جنسى، أو نفسي للأنثى (WHO, 2005).

هذا ولا يوجد اتفاق إحصائى على معدلات انتشار العنف ضد الزوجات، إلا أن هناك اتفاق عام على تزايد انتشارها فى جميع المجتمعات العربية والأجنبية والفقيرة والغنية والمتعلمة والأمية .... وغيرها.

ولا يوجد اتفاق إحصائى على معدلات انتشار العنف ضد الزوجات إلا أن هناك اتفاق عام على تزايد انتشاره فى جميع المجتمعات العربية والأجنبية والفقيرة والغنية، والمتعلمة والأمية، أما على الصعيد العربى فقد أسفر الإحصاء أن هناك نسبة تعادل ٤٧٪ من النساء يتعرضن للضرب من الأزواج والذى ثبت صحته بالبحرين ، وفى عام (٢٠٠٢) كانت الإحصاءات الصادرة عن اتحاد المرأة الأردنية قد أشار إلى أن متوسط عدد المراجعات المتعلقة بعنف الزوجات وبالعنف الأسرى لا يقل عن ٢٠٠حالة عنف سنويا، وأن نسبة مَنْ يتعرضن للضرب من أزواجهن بصورة دائمة تتراوح بين ٢٨,٦٪،٦٤٧٪ (الهمامى ، ٢٠٠٨).

وهناك من الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التى حث فيها الإسلام على نبذ العنف ضد المرأة بل وبداخل الأسرة جميعها. والآيات والأحاديث في ذلك كثيرة منها:(قَوْلٌ مَعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِنْ صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى وَاللَّهُ غَنِيٌّ حَلِيمٌ)، [البقرة، ٢٦٣] وقوله تعالى:(وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ)(آل عمران، ١٥٩).

وبالنسبة لعمر المتزوجات اللاتي تكون أكثر تعرضاً للعنف الزواجى، دلت الإحصاءات أيضا أن العنف بأشكاله المختلفة أكثر حدوثا بين الأزواج الشابة منه بين الأكثر تقدماً في العمر، حيث بلغ معدل العمر عند الزواج لدى الأزواج المعنفين ٢٢ سنة والزوجات المعنفات ١٨ سنة، مما يشير بوضوح إلى أن التزويج المبكر هو أحد أهم عوامل الخطر التي تنبىء بالعنف الأسري حسب نتائج دراسة مركز شؤون المرأة في غزة في عام ٢٠٠١(مؤشرات حول أشكال العنف الممارس ضد النساء في فلسطين ٢٠١٥: www.cboforum.net/.).

هذا ويقع العنف ضد الزوجات تحت مظلة العنف الأسري ، حيث لا يزال الحديث متحفظاً في المجتمع السعودي بسبب خصوصية العلاقات الأسرية علاوة على ذلك تخفي الزوجات معاناتهن من العنف رغم انتشار العنف ضد الزوجات والموجه من الزوج بكافة أشكاله بالمملكة العربية السعودية وغيرها من البلدان العربية، ولجوء العديد من الزوجات لدور الرعاية الاجتماعية وللمستشفيات للعلاج من آثار العنف الجسدى الواقع عليهن ، كما أن الوضع أكثر تعقيداً في غياب الإحصاءات والتقارير والدراسات التي قد تعطينا مؤشر حول مدى وجود وانتشار العنف، فعلى الرغم من أن العنف الموجه للمرأة يمثل ظاهرة في كل المجتمعات، ويختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف السياق الاجتماعي إلا أن غياب المعرفة وعدم وضوح الرؤية فيما يتعلق بالعنف (الفايز ٢٠٠٧).

- **تعريف العنف ضد الزوجات**:

هو سلوك يُصْدِره الزوج تجاه الزوجة ينطوى على الاعتداء عليها ، بدرجة بسيطة أو شديدة ، بشكل متعمد ، بسبب مواقف الغضب أو الإحباط أو الرغبة فى الانتقام ، أو الدفاع عن الذات ، أو لإجباره على إتيان أفعال معينة أو منعه من إتيانها ، قد يترتب عليه إلحاق أذى بدنى أو نفسى أو كليهما معاً (طريف شوقى ٢٠٠٠ ،٨٢).

كل فعل يصدر من الزوج تجاه زوجته يمثل تدخلاً خطيراً في حريتها وحرمانها من التفكير والرأى والتقرير والسلوك ويتجاوز هذا العنف الأذى الجسدى ليشمل الأذى المعنوى والنفسي ومن ثم فإن العنف ضد الزوجة هو كل قول أو تصرفٍ أو رأي أو علاقة بين الزوجين يلحق بها أذى ماديا أو معنويا بالمرأة ويمثل تدخلاً في التعبير عن آرائها والسلوك بحرية واستقلالية، وعدم معاملتها كعضو حر وكفء في العائلة أو يحولها إلي وسيلة أو أداة لتحقيق أغراض ذكورية في المجتمع.(مرشد العمل ، ٢٠٠٢ ، ٣٦).

في عام ٢٠٠٦ نشرت الأمم المتحدة تعريفاً موجزاً للعنف ضد المرأة علي أنه الأعمال التي تلحق بالمرأة أذى جسديا، أوعقليا أو جنسيا أو معاناة، أو التهديد بهذه الأعمال، والإكراه وسائر أشكال الحرمان من الحرية (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠٠٦).

وتعرف شقير (٢٠١٦) العنف بأنه فعل يصدر من الزوج تجاه الزوجة فى أوقات غضب الزوج ويصدر منه بسببٍ وبدون سبب، بقصد إلحاق الضرر بالزوجة أوإيذائها بدنيا، ونفسيا، ولفظيا ومعنويا وعدوانيا أوجميعها، ويحدث بشكل متكرر وبصورة عمدية مقصودة ويتخذ أشكالا مختلفة من الإيذاء كالضرب بأنواعه، وحبس الحرية، والحرمان التعسفى من الحاجات الأساسية، والحرمان من العمل أو الدراسة، والإرغام على القيام بفعل ضد رغبتها، والطرد من المنزل والسب والشتم، والاعتداءات الجنسية ضد رغبتها، والتسبب فى جروح وإهانات نفسية وجسدية، وسوء المعاملة الاجتماعية والاقتصادية والجنسية... وغيرها ويعد هذا التعريف أكثر شمولية لمفهوم العنف الأسرى وسوف تتبنى الباحثة هذا التعريف فى دراستها الحالية.

- **أنواع (أشكال ومظاهر) العنف الموجه من الزوج نحو الزوجة**:

تنوعت تصنيفات وأشكال العنف ضد الزوجة من أهمها ما جاء فى أحد التقارير التى قدمت إلى منظمة (اليونيفيم) إلى تصنيف العنف الممارس ضد الزوجة ضمن شكلين رئيسين، يتفرع كل منهما إلى العديد من الأنواع على النحو التالى:

- أولا: العنف غير المباشر: كالإيذاء الجسدى، أو الاغتصاب، أو القتل، أو غير ذلك من صور الإساءة التى تطال الوجود الجسدى للزوجة.

- ثانياً: العنف غير المباشر (الرمزى): والذى يتمثل فى الأنساق الاجتماعية والثقافية السائدة فى قيم، وأعراف، وقوانين، وتشريعات تميز بين الرجل والمرأة (اليونيفيم، ٢٠٠٤) .

ويُعَبَّرْ عن هذين الشكلين ، فى صور للعنف هى أهمها :

- **العنف الجسدى :** يشمل كل أشكال الضرب وأدواته المتنوعة التى يستخدمها الزوج مع الزوجة (اليد ـ أداة حادة) ، والقذف بالأشياء على الزوجة ، والركل والتهديد بسلاح والحرق والخنق ، والدفع ، والدهس ، والإمساك بعنف ، وشد الشعر ، والقرص ، والبصق فى الوجه ، والصفع ، والدفع بالكف ، والسحل والتهديد بالسلاح ، وتوجيه السلاح نحوها (منظمة الصحة العالمية WHO 2005 ؛ جاسم ،٢٠٠٣).

وفى دراسة بالقارة الهندية فى الفترة ٢٠٠٥ ــ ٢٠٠٦ لعدد ٧٤٤ من النساء المتزوجات ، أثبتت أن أكثر أنواع العنف المنزلى التى يرتكبها الزوج ضد المرأة هو العنف الجسدى(Suneeta Krishnan ,et al. ,2010).

- **العنف اللفظى :** كالسب ، والشتم ، والقذف ، والسخرية والتهكم فى الحديث ، التحقير ، والصراخ ، واستخدام الألفاظ النابية ، وعبارات التهديد وتكل التى تحط من الكرامة الإنسانية للزوجة ، والتهديد اللفظى بالإعتداء أو التعذيب ، والتهديد المتكرر بالهجر أو الطلاق(بوزبون ، ٢٠٠٤فى : mu.edu.sa/sites/default/files/content-files/dcscw068.doc).
- **العنف الجنسى:** يتمثل في علاقات حميمة بين الشريكين مفعمة بالعنف أوكما يشار لهٍ بعبارة العنف العائلي أو إساءة المعاملة بين الزوجين ثبت أنه الأوسع انتشارا بين أشكال العنف ضد المرأة كافة ، ويشمل الاتصال الجنسي بصورة اعتداء دون رضاء المرأة ــ سواء المتزوجة أم غير المتزوجة، وأعمال الإكراه الجنسي والنفسي والبدني التي يمارسها ضد نساء بالغات أومراهقات شركائهم دون رضاهن الاتصال الجنسي بصورة اعتداء دون رضاء المرأة ، بجانب الاغتصاب والانتهاك الجنسى والاستغلال الجنسى ، وممارسة الجنس دون رغبتها(باخان ،٢٠٠٩، ٣٣).
- **العنف الاجتماعى :** يتمثل فى تعامل الزوجة مع المجتمع معاملة تمييزية مثل حرمان الزوجة من ممارسة حقوقها الاجتماعية والشخصية ، وإجبارها على الانقياد خلف إرضاء أهواء الزوج الفكرية والعاطفية ، ومحاولة الحد من انخراطها فى الحياة العامة للمجتمع وممارسة دور اجتماعى فاعل ، وحبسها فى البيت ومنعها من الخروج أو زيارة الأقارب والأصدقاء ، وعدم السماح لها بإبداء رأيها حتى فى الأمور المتعلقة بها ، وتطليقها أن رغب الزوج فى ذلك دون رغبتها.
- **العنف النفسى:** المتمثل فى التهديدات وعدم الشعور بالأمن النفسى والتخويف ، والعنداء العاطفى ، والعزلة النفسية ، والشهور بالمهنة والمذلة

والتقليل من قدرها أمام الغير ، والتهديد بالإيذاء والضرر ، والغيرة الشديدة والسلوك التملكى كمراقبة سلوك المرأة وإتهامها بعدم الإخلاص بشكل متكرر(اليونيفيم ، ٢٠٠٤ ، ٧٤ ـ ٧٥).

- **العنف الاقتصادى:** يتبدى العنف الاقتصادى ضد الزوجة أشكال عديدة منها : حجز الموارد الاقتصادية وحجبها عنها برغبة الزوج ، وسوء استغلال الزوج لإرثها واستغلال الزوج لمواردها الاقتصادية ، وإجبارها على العمل ، ومنعها من تطوير مهاراتها وكفاءاتها اللزمة لتحسين وضعها الاقتصادى ، وتخريب أو تدمير ممتلكاتها الشخصية (اليونيفيم ، ٢٠٠٤ ، ٧٤ ـ٧٥).

- **دوافع العنف ضد الزوجة**:

تتعدد دوافع عنف الزوج ضد الزوجة بتعدد أطراف العنف والظروف المحيطة ومن أهمها:

- **دوافع نفسية:** فقد يلجأ الرجل إلى العنف ضد زوجته لخفض التوتر والإحباط الذى يشعر به فى عمله، وعدم قدرته على التعبير عن شعوره بالغضب أمام رئيسه فيلجأ إلى الإسقاط على زوجه. (Kenneth,N.,1991,383)
- **دوافع اقتصادية:** حيث تشكل الأوضاع الاقتصادية أحد الأسباب المهمة والأساسية للعنف الذي تتعرض له المرأة وأهمها بطالة رب الأسرة، وغلاء الأسعار، والتضخم السكاني والفقر. (فراج ،١٩٩٢)
- **دوافع اجتماعية وثقافية:** مثل إجبار الزوجة على الانصياع لزوجها، والصبر على الإساءة واحتمالها، والادعاء بأن الولاية فى البيت أو الأسرة حصرى يحتكره الرجل. (ناصر ، ٢٠٠٤).
- **دوافع تربوية أسرية:** فأنماط السلوك والتفاعلات التي تدور داخل الأسرة هي النماذج التي تؤثر سلبا أو إيجابا في تربية أبنائها Suneeta Krishnan,2010)

ويمكن إجمال دوافع العنف الزوجى ضد الزوجة فى صورتين هما :

- **الدوافع الظاهرة** :
  - عدم المعاشرة بالمعروف بين الزوجين ، أى بترط أى نوع ما الأذى إلى الزوجة بالقول أو الفعل ، أو حتى مجرد التهديد بالعقاب أو بالطلاق أو بالتجسس عليها بلا وعى.
  - عدم الانفاق أو التقصير عليها بصورة ملموسة.
  - عدم كتمان الزوجة للأسرار الزوجية ، خاصة ما يتم بينهما من علاقات حميمة .
  - وقوع الخيانة الزوجية، بما يسبب جرح للزوجة.
  - هجر فراش الزوجية بلا سبب مشروع.
- **الدوافع الخفية غير الظاهرة** :
  - غياب مشاعر الحب المتبادل بين الزوجين .

- افتقاد شعور الزوجة بالأمن والطمأنينة ، بسبب توقعها لغدر الزوج بها.
- الامتناع عن إعفاف الزوجة ، بسبب إهمالها والعجز عن إشباعها.
- انعدام التوافق النفسى بين الزوجين .
- انعدام المصارحة وتأخر المصارحة عند وقوع الشقاق أو ظهور أسبابه. (عرجاوى فى :www:social-team.com. ؛ (أبو سليمان فى : http://www.eiiit.org/article_read.asp?articleID=604)

- **الآثار الضارة للمرأة المعرضة لعنف الزوج**:

مما لا شك فيه أن الزوجة المعَنفة من زوجها قد يؤدى ذلك العنف إلى معاناتها من خبرات سيئة وتجارب عاطفيةٍ فاشلة ومعاناة نفسية واضطرابات سلوكية وعلاقات اجتماعية مفككة فضلاً عن إصابتها بعاهات دائمة أو حتى وفاتها ، وعليه فإن العنف الزوجى قد يسبب مضار للزوجة المعَنفة يمتد ليشمل كل جوانب حياتها العامة والشخصية .

هناك مجموعة من الآثار الضارة للمرأة المعرضة لعنف الزوج نوجزها فيما يلى:

- **الآثار الصحية والجسدية:** وتتمثل في كسور، وجروح، وحروق، وكدمات، واضطرابات معوية بالقولون أو المعدة،الصداع، آلام الظهر والبطن، صعوبة الحركة والتنقل، حالات الإجهاض المتكررة .
- **الآثار النفسية والسلوكية:** وتتمثل فى تدنى تقدير الذات، ونقص الشعور بالكفاءة الشخصية والاجتماعية، والشعور بالاكتئاب والقلق، وعدم الشعور بالأمن النفسى. (الهر ،٢٠٠٨ ، الهمامى ،٢٠٠٨).

- **استراتيجيات مواجهة الزوجة العنف الموجه ضدها من الزوج** :

تسلك الزوجة المعنفة مجموعة من السلوكيات والتصرفات والاتجاهات لمواجهة ما تتعرض له من الزوج ، منها : على سبيل المثال لا الحصر:

- الصمت والكتمان.الاستمرار فى الإبقاء على المعيشة فى منزل الزوجية .
- قد تتدرج إلى استخدام أسلوب سلبى وعنيف مضاد لعنف الزوج ضدها كسباب الزوج أو الرد عليه أو ضربه أو معايرته، قد تصل لحد التفكير فى قتله (أو حتى قتله)، لجوئها إلى المساعدة من الآخرين كالأسرة أو الأصدقاء ترك منزل الزوجية. اللجوء إلى القضاء لأخذ حقوقها منه، طلب الطلاق منه أو الخلع.

- **المساندة الاجتماعية** :

يعد مفهوم المساندة الاجتماعية مفهوماً حديثاً نسبيا ، .حيث تناولته العلوم الإنسانية وعلماء الاجتماع فى إطار بحثهم للعلاقات الاجتماعية، فظهور مصطلح شبكه العلاقات الاجتماعية يمثل البداية الحقيقة لظهور مفهوم المساندة الاجتماعية لأن إدراك الفرد وتقييمه لدرجة المساندة الاجتماعية تعتمد

على إدراكه لشبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة به، والتي تمثل الأطر العامة التي تضم مصادر الدعم والثقة لأى شخص (أحمد ، ٢٠٠٢ ،٥١).

تعد المساندة الاجتماعية مصدراً من مصادر الدعم الاجتماعى الفعال الذي يحتاجه الإنسان، حيث يؤثر حجم المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عنها فى كيفية إدراك الفرد لضغوط الحياة المختلفة وأساليب مواجهته وتعامله مع هذه الضغوط (عبدالله، ١٩٩٥)، ويعرفها(الجندى ،٢٠٠٣) بأنها تلك العلاقات الاجتماعية القوية بين الفرد والآخرين والتى تشبع حاجاته فيثق فى تلك العلاقات التى تمنحه الرعاية والتشجيع والنصح والمساعدة فى كافة مواقف حياته.

- **مفهوم المساندة** :

يعرف ليبورLepore (١٩٩٤) المساندة بأنها الإمكانيات الاجتماعية المتاحة للفرد التى يمكن إن يستخدمها فى أوقات الضيق ، والتي تهدف إلى تدعيم صحة ورفاهية متلقى المساندة (السرسى وعبد المقصود ،٢٠٠٢ ، ٢).

يعرفها كابلان Caplan بأنها النظام الذى يتضمن مجموعة من الروابط والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين تتسم بأنها طويلة المدى، ويمكن الاعتماد عليها،والثقة بها وقت إحساس الفرد بالحاجة إليها لتمده بالسند العاطفى (عبدالسلام ، ٢٠٠٠، ٩٠)

ويعرفها دولبيرDolbier (2000) بأنها المساعدات بأشكالها وصورها المختلفة التى يحصل عليها الفرد من الأخرين من حوله ــ أو يقدمها لهم ــ ، ويكون لها التأثير الفعال فى تحقيق التوافق النفسى والاجتماعى للفرد المتلقى .

كما تعرف بأنها الحصول على المعلومات من الأشخاص الذين يشعر الفرد نحوهم بالحب والاحترام والتقدير ، ويشكلون جزءاً من دائرة علاقاته الاجتماعية ، ويرتبط معهم بمجموعة من الالتزامات المتبادلة كالأب ، والزوج والأولاد ، والأصدقاء (تيلور ،٢٠٠٨، ٤٤٥).

مما سبق يتضح من كل تعريفات المساندة الاجتماعية بعاليه توضح أن أى فرد لا يعيش بدون مساندة الأخرين له ، وأن المساندة تتم فى السراء والضراء وأنها تأتى من المقربين للفرد والذين يشعر نحوهم بالحب والانتماء ، وأنها تساعد الفرد فى تحقيق التوافق النفسى والاجتماعى، والشعور بالأمن .

- **أنواع المساندة**:

- **المساندة الانفعالية**: وتشمل الأفعال التى لها علاقة بالتقدير، والرعاية والثقة، والحنان الذى يقدم للفرد من قبل أفراد العائلة والأصدقاء خاصة فى أوقات الضغط عندما يشعر الفرد بالكآبة والحزن والقلق حي يشعر الفرد بقيمته.

- **المساندة المادية (الأدائية):** كتقديم المساعدة المالية، أو السلع، أو أى خدمات أخرى.
- **المساندة المعلوماتية :** تتمثل فى تقديم المعلومات، والنصائح، والتوجيه للشخص والتى تساعده فى تنمية مهارات حل مشكلاته.
- **المساندة التقويمية:** تنطوى على التغذية الراجعة المتعلقة بأراء الفرد وسلوكه. (تايلور، ٢٠٠٨).
- **مساعدة الأصدقاء :** حيث يقدم الأصدقاء مساعدة للفرد وقت الشدة فيما بينهم ، للتخفيف من ضغوطه (Cutrona , C. ,1996)
- **المساندة الاجتماعية :** حيث تلبية احتياجات الفرد وتقدم خبرات للاستفادة بها فى مواقف مشابهة ليقارن سلوكه، ومشاعره، وأفكاره إزاء الخبرة الجديدة (إبراهيم ،٢٠٠١، ، (Emmons, R. , et al, 1995).

- **نماذج المساندة الاجتماعية** :

استنتج كوهين وويلز Cohen & wills من دراستهما أن هناك نموذجان لدور المساندة في تحقيق السعادة لدى الفرد هما :

- **نموذج الآثار الرئيسية للمساندة The Main Effect Model:** وهذا النوع من المساندة يوفر حالة إيجابية من الوجدان وإحساساً بالاستقرار ففي مواقف الحياة والاعتراف بأهمية الذات ، كما أنها تجنب المواقف السالبة التي بدون المساندة أن تزيد من احتمال حدوث الاضطراب النفسي أو البدني. (في : شوكت ، ٢٠٠٢ ،١٩٧).
- **نموذج الأثر الواقي (المخفف) من الضغط The Buffering Model :** يفترض هذا النموذج أن أحداث الحياة المثيرة للمشقة التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم اليومية ذات تأثيرسلبى على صحتهم النفسية والبدنية وأن العلاقات الاجتماعية المساندة تقى الفرد وتحول دون حدوث هذه التأثيرات السلبية (رضوان هريدي ، ٢٠٠١ ، ٧٦ ؛ Vitaliano,et al. , 2001).

- **وظائف المساندة** :

يقسم شوماكر وبرونيل Shumaker and Brownell وظائف المساندة إلى :

- **وظائف مساندة الصحة:** وهى التي تقوى الصحة الشاملة للجسم والعقل بالنسبة للمتلقي.
- **وظائف تخفيف الضغط:** وتشمل التقييم المعرفي، النموذج النوعي للمساندة التكيف المعرفي (اسماعيل ،٢٠٠٤ ،٢٣).

- **مصادر المساندة**:

ويمكن تقسيم مصادرالمساندة الاجتماعية إلى ما يلى :

- **المساندة الاجتماعية من الأسرة:** وهي تقديم العون والمساندة من الأسرة للفرد وشعوره بالأمان النفسي لوجوده بينهم واحترامهم ومحبتهم له (Dockal, V.,Et al, 1997).

- **المساندة الاجتماعية من الأصدقاء:** هي وجود الفرد وسط أصدقاء يشعر بالراحة معهم ، ويشاركهم اهتمامات الحياة والحصول على المساعدة منهم عند الحاجة.
- **المساندة الاجتماعية من المعلمين:** هى تلك المساعدة والعون التى يمكن للمعلمين تقديمها للفرد مما يعزز ثقته بنفسه ويساعده على الإنجاز والابتكار،وتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى(محمد،٢٠٠٩)
- **المساندة من زملاء العمل للقيادة :** وتتمثل فى دعم المرؤسين للقائد فى العمل ومساندته فى مواجهة المشاكل والصعوبات التى تيم ربها العمل.

- **الدراسات السابقة** :

- **دراسات أجريت فى مجال العمل القيادى للمرأة فى مجتمعات وقطاعات مختلفة** :

- **دراسة عبود (٢٠٠٢):** هدفت إلى التعرف على المجالات التي تشارك بها المرأة الرجل في اتخاذ القرارات الأسرية، والمجالات التي يستقل فيها كل منهما والفروق القائمة بين النساء العاملات المتعلمات من جهة، والعاملات غير المتعلمات من جهة ثانية، وتوصلت الدراسة إلى أن:
  - ✓ الصورة التقليدية للعلاقة بين الرجل والمرأة في محيط الأسرة بدأت تتغير نحوالمزيد من مشاركتها ضمن بقية أعضاء الأسرة فى المسؤلية.
  - ✓ تغيير المرأة وتغيير نظرتها إلى نفسها يجب أن يسبقه، ويصاحبه تغيير في المحيط الذي تتحرك فيه، كاستحداث تغييرات تشريعية واجتماعية...الخ.
  - ✓ أكدت نتائج الدراسة أن مشاركة المرأة تتحدد ـ نوعاً ما ـ بما تكتسبه من استقلالية اقتصادية.
- **دراسة الزهرانى (٢٠١١):** استهدفت التعرف على المعوقات الاجتماعية التي تواجه المرأة العاملة في القطاع الصحي بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية، وأكدت على الآثار المترتبة على المعوقات التي تواجه المرأة العاملة في القطاع الصحي واتضح ذلك من خلال النتائج التالية:
  - ✓ أن العمل بالمستشفى يمثل ازدواجاً في أدوارهن بين المنزل والعمل.
  - ✓ أن نسبة كبيرة من المبحوثات يواجهن صعوبة في طبيعة مهنتهن تختلف عن باقي العاملات في أي جهات حكومية أخرى تتمثل في قلة الراتب.
  - ✓ أن نسبة كبيرة من الموظفات يواجهن مضايقات من قبل الموظفين معهن بالمستشفى.
  - ✓ من أسباب تدني النظرة إلى الموظفات العاملات بالمهن الصحية هي أنَ عملهن لا يتوافق مع القيم السائدة في المجتمع السعودي.
- **دراسة الحسين (٢٠١١):** هدفت الى التعرف على السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم الأردنية والمعوقات التي تواجهها وتكونت عينة الدراسة من ٥٥ إمرأة مقسمة إلى ٢٧ امرأة قيادية، ٧ رئيسات

و٢١مرؤوسات تم اختيارهن بالمعاينة الهادفة، وقد استخدمت الباحثة لجمع المعلومات أساليب المقابلة والملاحظة والوثائق الرسمية، وخرجت الدراسة بالنتائج التالية:

- ✓ تواجه المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم الأردنية بعض المعوقات للوصول إلى المراكز القيادية أهمها: الصورة النمطية السلبية للمرأة في ذهن الرجل والمرأة، ومحدودية طموحها، وعدم ثقتها بنفسها
- ✓ تتميز المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم بسمات عديدة، أهمها: شخصيتها المتزنة، قدرتها على تحمل المسئولية، دافعيتها للعمل، حبها للاطلاع على ما هو جديد، دقتها في إعطاء المعلومات.

- **دراسة شقير (٢٠١٦)**: هدفت إلى الوقوف على الفروق بين المرأة القيادية المعيلة والقيادية غير المعيلة في الصلابة النفسية، وفي ديناميات الشخصية وشملت عينة الدراسة السكومترية ٢٥ مديرة مدرسة ثانوية من المعيلات بسبب وفاة الزوج وتعولن أولاد تتراوح أعدادهم من ٣ إلى ٥ أولاد من الجنسين و٢٥مديرة مدرسة ثانوية من غير المعيلات وتعولن أولاد تتراوح أعدادهم من ٣إلى ٥ أولاد من الجنسين، بينما شملت عينة الدراسة الإكلينيكية مديرة مدرسة من المعيلات مرتفعة الصلابة النفسية بجمهورية مصر العربية وأخرى منخفضة الصلابة النفسية من بين أفراد عينة الدراسة السيكومترية وأسفرت نتائج الدراسة السيكومترية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي القيادات المعيلات والقيادات غير المعيلات فى الدرجة الكلية للصلابة النفسية وأبعادها الثلاثة (الالتزام ــ الضبط ــ التحكم)، بينما أسفرت نتائج الدراسة الإكلنيكية أنه ليس بالضرورة أن تكون ضعيفة أو على العكس عنيفة بسبب خوفها من الفشل فى تحمل المسئولية فى رعاية الأبناء وصراع الأدوار المتعددة التى تعيشها المرأة بطبيعة الحال والتى تكثر عند المرأة المعيلة وإنما يرجع ذلك إلى سمات شخصيتها وطبيعة التنشئة الأسرية التى عاشتها .
- **دراسة كاظم (٢٠١٦)**: وهدفت الكشف عن أهم المعوقات التي تواجه تمكين المرأة العراقية من أجل خدمة وتنمية مجتمعها، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر العوامل إعاقة لتمكين المرأة هي العوامل الاجتماعية، تلاها العوامل الاقتصادية والسياسية، ثم أخيرا العوامل الشخصية.

- **دراسات أجريت فى مجال العنف ضد الزوجات** :

- **دراسة الطاهر (٢٠٠٦)**: وهدفت إلى التعرف على مظاهر العنف ضد الزوجات المعنفات وأساليب التعامل التي تستخدمها الزوجات المعنفات في مواجهة العنف، كما هدفت إلى التعرف على سمات الشخصية وتقدير الذات التي تميز النساء المعنفات مقارنة بالنساء غير المعنفات، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢) زوجة منهن (١١٢) زوجة معنفة تم اختيارهن بالطريقة القصدية من

خلال الاتحاد النسائي الأردني والمعهد الدولي لتضامن النساء، وبعض المراجعات للمحكمة الشرعية، و(٢٠) زوجة غير معنفة تم اختيارهن بطريقة قصدية، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ أن أكثر مظاهر العنف انتشاراً ضد الزوجات هي العنف النفسي، يليه العنف الاجتماعي، ثم العنف الجسدي، ثم العنف الجنسي، وأخيراً الديني.
- ✓ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال العنف تعزى إلى متغير مستوى التعليم، فقد اتضح أن أكثر أشكال العنف انتشاراً ضد النساء من مستوى تعليم إعدادي فما دون هي الضرب بالأيدي والأرجل، والضرب باستخدام أداة، الإحراج أمام الآخرين، والتهديد بالضرب والإيذاء، ثم الاستيلاء على الراتب، والاتهام بالبرود الجنسي، في حين تعرضت النساء من مستويات التعليم العالي إلى الخنق والإجبار على ترك الصلاة والحجاب.
- ✓ هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أشكال العنف تعزى إلى متغير العمل حيث ظهر أن أكثر أشكال العنف انتشاراً لدى النساء غير العاملات هي: التحقير، والسخرية، والنعت بألفاظ بذيئة، والإحراج أمام الآخرين.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات لدى النساء المعنفات وغير المعنفات حيث تمتعت النساء غير المعنفات بتقدير ذات عال، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض استراتيجيات التعامل تعزى إلى متغير العمل.

- ◄◄ **دراسة الفايز (٢٠٠٧)**: واستهدفت بحث ظاهرة العنف الموجه ضد المرأة السعودية فى مدينة الرياض من حيث الانتشار، والأنواع، والأسباب، وتوصلت إلى أن الزوج هو المعنف الأول للنساء اللاتى يتعرضن للعنف، يليه الأب ثم الأخ على التوالى، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٩) حالة، منهن (٢١٠) تعرضن لعنف نفسى بنسبة (٩٥.٩٪)، وأن الغالبية العظمى منهن تعرضن للعنف الجسدى هن (١٩٧) حالة بنسبة (٩٠.٥٪)، وأن (١٧١) حالة من النساء تعرضن لعنف متزامن جسدى ونفسى بنسبة (٧٨.١٪)، أما العنف الجنسى فكان أقل النسب لمن تعرضن له وهن (١٥) حالة بنسبة (٦.٨٪).
- ◄◄ **دراسة أحمد (٢٠١٢)**: واستهدفت الكشف عن أشكال العنف الأسرى الموجه ضد المرأة من الأزواج سواء كان بدنياً، أو لفظياً، أو عدائياً، وفحص العلاقة بين هذه الأشكال من العنف وبين توكيد الذات فى العلاقات الزوجية لدى الزوجين، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية سلبية بين ارتفاع الدرجات على توكيد الذات لدى الأزواج والعنف الأسرى الموجه ضد زوجاتهم.
- ◄◄ **دراسة البصير وأخرون (٢٠١٣)**: هدفت إلى تحديد نسبة العنف ضد الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل، ووصف العلاقه بين العنف الأسرى ومستوى

الطموح، والعلاقة بين المتغيرين فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية وشملت العينة ٢٥٦ طالبة متزوجة بكلية التربية والأداب بجامعة الملك فيصل، وأسفرت النتائج عن وجود ٤٨ متزوجة من العينة يتعرضن للعنف من الزوج بنسبة ١٨.٧٥ ٪، ووجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين الطموح والعنف ضد الزوجات، وعدم وجود فروق دالة فى العنف الزواجى ترجع لفارق العمر بين الزوج والزوجة، وكذلك وفقاً للمستوى التعليمى للزوج.

- **دراسة عماشه (٢٠١٥)**: وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العنف الموجه من الزوج ضد الزوجة ورضاها عن الحياة، والتعرف على أشكال العنف الذى يمارسه الزوج ضد الزوجة والأكثر انتشارا، وأيضاً دراسة تأثير مستوى العنف ضد الزوجة على الرضا عن الحياة لدى الزوجة المعنفة،وأجريت الدراسة الابتدائية على(٨٠) معلمة بثمانى مدارس ابتدائية من ثلاث مناطق متفرقة بالمملكة العربية السعودية من اللاتى لاقين عنفاً ما زالت تتلقى عنفاً جسمياً ولفظياً، ونفسياً من أزواجهن لفترة لا تقل عن ٣ ــ ٥ سنوات، وأيضاً (٨٠) معلمة من اللاتى لم تتلق عنفاً من أزواجهن من نفس المدارس، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج كان من أهمها: وجود علاقات ارتباطية بين متغيرات الدراسة، وكانت أكثر أنواع العنف انتشاراً لدى الزوجات المعنفات هو العنف اللفظى، يليه العنف النفسى، ثم العنف الجسدى، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتى البحث (مرتفع ــ منخفض) العنف ضد الزوجة على متغير الرضا الكلى.

- **دراسات أجريت فى المساندة الاجتماعية** :

- **دراسة أبو سيف (٢٠١٠)**: وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين العنف ضد المرأة والمساندة الاجتماعية لدى عينة من النساء بمدينة المنيا، وتكونت العينة من (٣٠٠) من الإناث من مختلف الطبقات والظروف الاجتماعية ومختلف الأعمار، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نوع العنف (النفسى ــ الجسدى ــ اللفظى) الموجه ضد المرأة وبين أبعاد المساندة الاجتماعية المختلفة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى متوسطات درجات المساندة الاجتماعية بين المرتفعات والمنخفضات على مقياس العنف الموجه ضد المرأة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات نوع العنف (النفسى ــ الجسدى ــ اللفظى) الموجه ضد المرأة تبعاً لمتغير العمر.
- **دراسة هوارية (٢٠١٤)**: وهدفت إلى معرفة الدور الذى تقوم به المساندة الاجتماعية فى التخفيف عن الآثار الناجمة عن أحداث الحياة الضاغطة التى تواجهها المرأة المتزوجة والعاملة فى قطاع الصحة العامة بوهران وشملت العينة (٢٤٢) عاملة، منها (٩٠) ممرضة، (٦٦) طبيبة، و(٨٦) عاملة بالإدارة، وأسفرت النتائج عن تعرض المرأة العاملة لضغوط نفسية مرتفعة

نوعاً ما، ولا يزيد عدد الأفراد التى تعتمد عليهم المرأة فى مساندتها أثناء تعرضها لأحداث الحياة الضاغطة عن أربعة أشخاص هم غالبا من أفراد العائلة (الزوج ـ الوالدين ـ الأخوة ـ الأبناء).

- **دراسة عماشة (٢٠١٥)**: وهدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرى الصلابة النفسية (وأبعادها الثلاثة) والمساندة الاجتماعية (وأبعادها الثلاثة) لدى عينة المرأة المعيلة والمرأة المتزوجة، والتعرف على تأثير الحالة الاجتماعية لكل من المعيلات والمتزوجات وغير المتزوجات من طالبات الجامعة فى متغير الصلابة النفسية (وأبعادها الثلاثة)، وتأثير الحالة الاجتماعية لكل من المعيلات والمتزوجات وغير المتزوجات من طالبات الجامعة فى متغير المساندة الاجتماعية (وأبعادها الثلاثة)، وشملت العينة (١٠٠) طالبة من جامعة الطائف، ٥٠ طالبة من المطلقات، و ٢٨ طالبة أرملة، و٢٢طالبة لوجود زوجة ثانية وجميعهن يعولن ما بين طفل وطفلين، و(١٠٠) طالبة متزوجات ولديهن ما بين طفل وطفلين، و (١٠٠) طالبة من غير المتزوجات وجميعهن بجامعة الطائف، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها: أن المساندة الاجتماعية التى تقدم للفرد كانت تزيد من صلابته النفسية وتساعده على مواجهة مطالب ومشكلات الحياة من حوله، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة (المعيلات ـ المتزوجات ـ غير المتزوجات) فى درجات مقياس الصلابة النفسية ككل وأبعاده الفرعية (التزام ـ تحكم ـ تحدى) وكذلك وجود فروق دالة بين المعيلات والمتزوجات لصالح المتزوجات فى البعد الثانى للصلابة النفسية(تحكم) وبين المعيلات وغير المتزوجات لصالح غير المتزوجات وبين المتزوجات وغير المتزوجات فى البعد الثانى للصلابة النفسية(تحكم) لصالح غير المتزوجات.
- **دراسة يمينة (٢٠١٥)** : (جمعت بين المرأة المعنفة من الزوج والمساندة الاجتماعية) هدفت الى معرفة استراتيجيات التعامل الأكثر استخداما من قبل الزوجة المعنفة والمساهمة في التوافق الزواجي، والكشف عن وجود فروق لعينة الزوجات المعنفات في استخدامهن لاستراتيجيات التعامل باختلاف مدة الزواج ، ومستوى التوافق الزواج، حيث تمّ تطبيق استبيان التوافق الزواجي وكذا استبيان استراتيجيات التعامل على عينة قوامها(٧٠) زوجة فضلا عن دراسة حالتين طبق عليهن كل من تقنيات الفحص العيادي والاختبار الاسقاطي TAT ، واستخلص من الدراسة أن الزوجة المعنفة تعتمد استراتيجية الانفعال، التقبل، الجانب الديني، حل المشكل , الترفيه والمساندة الاجتماعية في تعاملها مع العنف، وتعد المساندة الاجتماعية وحل المشاكل والانفعال من بين استراتيجيات التعامل مساهمة في التوافق الزواجي، كما وجدت فروق في استخدام الزوجات المعنفات لاستراتيجية التقبل لصالح من لهن مدة زواج أطول، إضافة الى وجود فروق في استخدامهن

لاستراتيجية حل المشكل، الانفعال، والمساندة الاجتماعية لصالح منخفضات التوافق.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

- احتلت المرأة معظم الوظائف فى الدول العربية المختلفة حتى المرأة المعيلة (السعودية، مصر، الأردن، العراق، فلسطين، سوريا. وغيرها).
- مازالت المرأة العاملة فى كل الدول موضوع الدراسة تواجه العديد من المشكلات والمعوقات التى تعوق تقدمها فى العمل.
- نجاح المرأة القيادية فى دورها القيادى يرجع إلى تنشئتها الاجتماعية وخصائصها الشخصية بدرجة كبيرة.
- تتعرض المرأة العاملة للعنف من الزوج مهما كانت درجتها العلمية أو دورها الوظيفى (طالبة، متزوجة، موظفة إدارية، قيادية).
- أغفلت الدراسات السابقة أدوار الأسرة زميلات العمل وزوجها شكل ودور المساندة الاجتماعية لها وتأثيرها على نجاحها فى العمل.كما أغفلت الدراسات السابقة المرأة العاملة فى الجامعات السعودية سواء المعنفة أو غير المعنفة ومدى المساندة الاجتماعية التى تتلقاها، وذلك من دواعي الدراسة الحالية

- **إجراءات الدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

هو المنهج الوصفى التحليلى المقارن الذي يُستخدم لدراسة العلاقة الارتباطية بين متغيرى الدراسة ودراسة الفروق بين مجموعتى الدراسة.

- **عينة الدراسة**:

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:** واشتملت على (٦٠) من الزوجات المعنفات من زوجها والزوجات غير المعنفات من موظفات قيادية وغير قيادية بسبع جامعات سعودية. (بالكليات والعمادات الساندة)، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المساندة الاجتماعية.
- **عينة الدراسة الأساسية (الوصفية):** واشتملت على (٣٠٠) أمرأة متزوجة تعمل قيادية من سبع جامعات سعودية، طبق عليهن جميعا مقياس العنف ضد الزوجات، لاختيار مجوعتى البحث من المعنفات زوجيا وغير المعنفات.
- **المجموعة الأولى:** شملت (٤٠) قيادية ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس العنف ضد الزوجات، وذلك بعد أن تم ترتيب كل أفراد العينة (٣٠٠) تنازليا بحسب درجاتهن على المقياس.
- **المجموعة الثانية** : (١٠٠) قيادية ممن حصلن على أدنى درجات على مقياس العنف ضد الزوجات (عينة غير المنعفات).

وجميعهن فى المجموعتين يعولن ما بين طفلين وثلاثة أطفال، جميعن ما زلن يعشن مع أزواجهن، جميعهن متزوجات لأكثر من سبع سنوات، يتراوح العمر

الزمنى لأفراد المجموعتين ما بين ٣٨ ـ٥١ عاما، وشملت العينة فى المجموعتين (٢٠أستاذ، ٥٠ أستاذ مشارك، ٥٠ أستاذ مساعد) جميعهن سعوديات.

والأعداد بحسب المناصب القيادية ممثلة فى الجدول (١) :

جدول (١) أعداد أفرد العينة فى ضوء وظائفهن القيادية

الوظيفة	معنفات	غير معنفات	المجموع
العمادة	٢	٤	٦
العمادة المساندة ووكيلات العميد	٨	٢٢	٣٠
وكيلات الكليات	٩	٣٠	٣٩
نائبات رئيس القسم	٢١	٤٤	٦٥
المجموع	٤٠	١٠٠	١٤٠

جميعن طُبِّقَ عليهن مقياس المساندة الاجتماعية.

ملاحظة : لم يتم عرض أسماء الجامعات السبعة أو أسماء المناطق االكائنة بها بالمكلة بناء على رغبة أفراد العينة ، ورفضهن التطبيق فى حالة معرفة ذلك ، نظرا لوضعهن الاجتماعى كقيادات ، ووعدتهن الباحثة بتحقيق رغبتهن.

- **أدوات الدراسة** :

- **مقياس المساندة الاجتماعية**: (**اعداد الباحثه**)

راجعت الباحثة التراث السيكولوجى للمساندة بأنواعها، والدراسات السابقة وبعض مقاييس المساندة إلى أن توصلت إلى مجموعة مبررات لإعداد مقياس المساندة الاجتماعية، وتضمن المقياس ثلاث مصادر هى: مساندة الزوج ، مساندة الأهل ، مساندة الزميلات بالعمل.

وتم التوصل إلى ٣٠ عبارة موزعة بالتساوى (١٠ عبارات) لكل مصدر، وتضمنت تعليمات المقياس أن يضع الفرد علامة (√) لكل عبارة حسب نوع الاستجابة دائماأحيانا -نادرا، وتقدر الاستجابة على النحو التالي.....(٣).....(٢).....(١) وتتراوح الدرجة الكلية لكل بعد ما بين ١٠ ـ ٣٠ درجة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين ٣٠ ـ ٩٠ درجة (ملحق رقم ١).

- **صدق المقياس**:

تم إجراء الصدق للمقياس بالطرق التالية:

- **الصدق الظاهرى للمقياس:** حيث تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة الجامعة بقسم علم النفس بكليتى التربية فى جامعتى أم القرى وجامعة الملك عبدالعزيز بجدة (عبر البريد الإليكترونى)، وبلغ عدد المحكمين (١٠) محكما بهدف الكشف عن مدى مناسبة فقرات المقياس وملاءمتها لما وضعت لقياسه، وفى ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم أجريت بعض التعديلات، حيث تم حذف عبارتين وإضافة غيرهما، وتعديل صياغة بعض العبارات لأنها تحمل معاني مكررة بصيغ مختلفة.

- **التماسك الداخلى للمقياس:** تم تطبيق المقياس على (٦٠) سيدة تمثل العينة الاستطلاعية من القيادات، وتم حساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (٢) معاملات الإرتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس

مقياس المساندة الاجتماعية	درجة الارتباط	رقم البند	درجة الارتباط	رقم البند	درجة الارتباط
١	٠.٤٦	١٣	٠.٥٠	٢٥	٠.٥٠
٢	٠.٤٨	١٤	٠.٤٦	٢٦	٠.٤٤
٣	٠.٣٧	١٥	٠.٦٠	٢٧	٠.٤٨
٤	٠.٤٤	١٦	٠.٤١	٢٨	٠.٤٦
٥	٠.٥١	١٧	٠.٤٠	٢٩	٠.٥٥
٦	٠.٤٨	١٨	٠.٤٨	٣٠	٠.٤٥
٧	٠.٥١	١٩	٠.٤٥		
٨	٠.٥٠	٢٠	٠.٥١		
٩	٠.٤٣	٢١	٠.٥٤		
١٠	٠.٥١	٢٢	٠.٤٩		
١١	٠.٥٣	٢٣	٠.٥٥		
١٢	٠.٤٢	٢٤	٠.٥٠		

من الجدول (٢) يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد (مظاهر المساندة) للمقياس والدرجة الكلية والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين المظاهر(الأبعاد) بعضها والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية

المحور	مساندة الزوج	مساندة الأهل	مساندة الزميلات	الدرجة الكلية
مساندة الزوج	-	٠.٧٤	٠.٧١	٠.٧٣
مساندة الأهل		-	٠.٧٢	٠.٧١
مساندة الزميلات	-	-	-	٠.٧٦
الدرجة الكلية	-	-	-	-

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين المحاوروالدرجة الكلية جميعها موجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١ مما يؤكد صدق المقياس لما وضع له.

- **ثبات المقياس**:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

- **طريقة إعادة التطبيق:** حيث تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة التقنين مرتين، بفاصل زمنى ٢٥ يوما، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين (٠.٨٦، ٠.٨٢، ٠.٨٥،٠.٨٦) للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية على التوالى وهو معامل دال عند مستوى ٠.٠١.
- **معامل ألفا كرونباخ :** بحساب معامل ألفا بلغت قيمة المعامل لأبعاد المقياس الثلاثة وللدرجة الكلية للمقياس ككل(٠.٩٢٨،٠.٩١٣، ٠.٩٢١ ٠.٩٣٢) على التوالى مما يؤكد ثبات المقياس.

- **مقياس العنف ضد الزوجة**:

أعدت شقير (٢٠١٧/ ١٤٣٨) بطارية لتشخيص الآتى: أشكال وأنواع العنف ضد الزوجة، دوافع العنف ضد الزوجات، استراتيجيات مواجهة الزوجة للعنف من الزوج. وتبعاً لهدف الدراسة الحالية تم الاكتفاء بأشكال وأنواع العنف ضد الزوجة وتتمثل فى:

- العنف الجسمى (البدنى) ويمثله ١٥ عبارة.
- العنف اللفظى ويمثله ١٥ عبارة.
- العنف النفسى ويمثله ١٥ عبارة.

ولتقنين هذا المقياس طبقته الباحثة على (١٠٠) امرأة سعودية من المعلمات المعنفات من الزوج، و(١٠٠) من المعلمات غير المعنفات من الزوج، ثم حُسب صدق المقياس عن طريق المحكمين وذلك بإيجاد معامل الاتباط بين أبعاد البطارية الثلاثة وبينها وبين الدرجة الكلية لأشكال العنف ضد الزوجة، كما حُسب ثبات المقياس بإعادة تطبيقه، ومعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وتراوحت الدرجات من صفر ـ ٤٥ لكل بُعد (الإجابة من أربع إختيارات ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ صفر) وتصبح الدرجة الكلية للعنف من صفر – ١٣٥، ونظراً لحداثة البطارية وتقنينها على عينات سعودية من نفس وسط مجتمع عينة الدراسة الحالية ، فلم تلجأ الباحثة إلى إعادة التقنين.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

- **نتائج اختبار الفرض الأول**:

ينص هذا الفرض على أنه " تنخفض نسبة انتشار المعنفات زوجياً من القيادات النسائية بالجامعات السعودية ".

وفى ضوء ماتم من تطبيق مقياس العنف ضد الزوجات على (٣٠٠) امرأة قيادية بالجامعات السعودية وهن من الحاصلات على درجة الدكتوراه فما فوق وتم ترتيب أفراد العينة تنازليا بحسب درجات العنف، وتم أخذ أفراد العينة وبلغ عدد أفرادها (٤٠) قيادية وتمثل ١٣.٣٪ من العينة الكلية، وقد حصلت هذه العينة على متوسط حسابى أعلى من متوسط الدرجة الكلية بقليل وقدرها، حيث تراوحت الدرجات ما بين (٩٥ ـ ١٢٥) درجة وهى درجات غيرمرتفعة نسبيا حيث بلغ متوسط الدرجة الكلية (١٣٥) درجة، ولعل تلك النتيجة قد تعوق تحقيق رؤية ٢٠٣٠ بالمملكة والتى أبرزت دور المرأة فى تحقيق المسيرة الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع السعودى.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى أن نظرة البعض من أفراد المجتمع السعودى للمرأة السعودية القيادية مازالت تفتقر للكثير من المساواة والثقة فى المرأة في تقلدها للمناصب القياديه، وذلك لطبيعة المجتمع الشرقي والمورثات الثقافيه التى تركز على المجتمع الذكورى، وأن الإناث لايستطعن العمل أوالتفوق في أي مجال نظرا للتنشئة الاجتماعيه والتى تركز على تلقين

الذكور فى أن يكونوا مسيطرين على الإناث وهذه التنشئة من أهم الأسباب التى جعلت الرجل يعنف زوجته وأختة، وما زالت المرأة تعاني من العنف من قبل الزوج نتيجة ما يشعر به الرجل من مشاعر النقص وفقدان الثقة بالنفس فيمارس العنف ضددها للتعويض عن شعوره بالنقص ولحماية نفسه من مشاعر الفشل والإحباط، وقد أكدت دراسة أحمد (٢٠١٢)

على أن العنف الأسرى الموجهه ضد الزوجة دليل على الضعف في توكيد الذات من قبل الزوج؛ حيث وُجدت علاقه ارتباطية موجبة ودالة بينهما.

- **نتائج اختبار الفرض الثانى**:

وينص هذا الفرض على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين متوسطى درجات أنواع العنف ضد الزوجات القياديات (لفظى ـ جسمى ـ نفسى) والدرجة الكلية للعنف، ومصادر المساندة الاجتماعية (الزوج ـ الأهل ـ زميلات العمل) ودرجتها الكلية لدى عينة المعنفات من الزوج، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول(٤) معاملات الارتباط بين العنف ضد الزوجات القياديات والمساندة الاجتماعية لدى عينة المعنفات (ن= ٤٠)

المساندة	العنف اللفظى	الجسمى	النفسى	الدرجة الكلية
مساندة زوج	-٠.٠٦	-٠.٠٩	-٠.٠٨	-٠.١٤
مساندة الأسرة	-٠.٠٩	-٠.١١	-٠.٢٠	-٠.٢٣
مساندة زميلات	-٠.٢٧	- ٠.٢٢	- ٠.٠١	-٠.١٨
الدرجة الكلية	-٠.٢٠	-٠.٠٢	-٠.١٥	-٠.٢٨

علماً بأن قيمة ر الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ٠.٣٠٤ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ٠.٣٩٣

ويتضح من نتائج الجدول (٤) وجود معامل ارتباط سالب وغير دال إحصائياً بين العنف ضد الزوجات وأبعادها والمساندة الاجتماعية وأبعادها، وتفسر الباحثة هذه النتيجه بقولها: إن الشريعة الاسلامية لم تفرق بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات إلا في بعض الأمور الخاصة بقوامة الرجل وغير ذلك فبالرغم مما حققتة المرأة في الحياة العامة، واقتحامها العديد من المجالات في العمل القيادى، إلا أنها ما زالت تعاني التميز والاضطهاد من قبل الرجل وتمثل ذلك في العنف ضددها سواء اللفظي، أو الجسمي، أو النفسي، ولذلك فهى بحاجة ماسة إلى المساندة الاجتماعية من قِبل أفراد أسرتها المحيطين بها وكذلك زميلاتها فى العمل حتى تزداد ثقتها بنفسها، وتعمل بكل حرية وأمان واستقلالية، وأن كل عنف سوف يؤثر عليها وعلى إنتاجيتها.

ولا شك أن المساندة الاجتماعية التى يتلقاها الفرد من خلال الجماعات التى ينتمي إليها كالأسرة، والأصدقاء، وزملاء العمل تقوم بدور كبير في خفض آثار العنف، والضغوط التى يتعرض لها الفرد في حياته اليومية؛ حيث يؤثر حجم المساندة في شعور المرء بالحب والحياة، وقيامه بكل الأدوار على أكمل وجه، إضافة إلى أنها تؤثر على الصحة النفسية للفرد، فهي مصدر من مصادر

الدعم النفسي والاجتماعي الذى يحتاجه الفرد في حياته اليومية، حيث يؤثر حجم المسانده ومستوى الرضا عنها في مدى شعور المرء بالحب والحياة والقيام بكل الادوار على أكما وجهة ، أضافه الى أنها تؤثر على الصحة النفسية للفرد فهى لاتقلل من الضغط النفسي للفرد ولكن تزيد من قدرتة على مواجهه المشكلات وكيفية التعامل معها .

وهذا ما تحتاجة القيادات الجامعيات المعنفات بوجهة خاص ، وغير المعنفات بشكل عام للقيام أعمالهن بصورة اكثر كفاءة وتميز رغم صور العنف التى واجهت لهن من قبل الازواج .، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتايج الدراسات التالية، كدراسة (يمنية ٢٠١٥)، ودراسة (عماشة ٢٠١٥)، ودراسة (هوارية ٢٠١٤) ودراسة (أبوسيف ٢٠١٠).

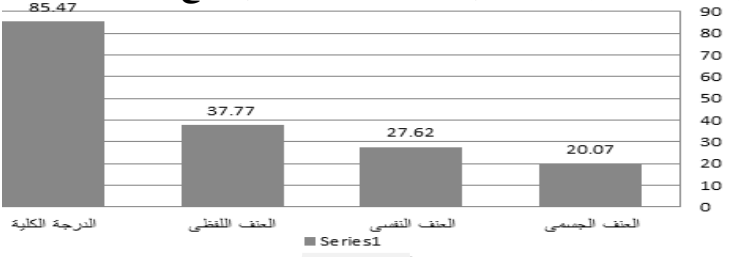
- **نتائج اختبار الفرض الثالث**:

وينص هذا الفرض على أنه " تختلف نسب انتشار أشكال العنف ضد الزوجات القياديات باختلاف نوع العنف: العنف الجسدى، والعنف اللفظى، والعنف النفسى، وعنف الحرمان من الذهاب للعمل، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حصر (١٢٠) قيادية ممن حصلن على أقل الدرجات على مقياس العنف ضد الزوجات واللاتى حصلن على درجات تتراوح ما بين (٣٢ ـ ١٢٠) درجة وهى درجات منخفضة جداً على المقياس والذى مجموع درجاته (١٥٠) درجة، واللائى يُنظر إليهن على أنهن غير معنفات (عينة غير المعنفات) ، لأن العنف كغريزة مستحيل أن ينعدم عند أفراد البشر.وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجات العنف وأبعاده، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لدرجات العنف ضد الزوجات وأبعاده

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	النسبةالمئوية	الانحرافالمعيارى
العنف الجسمى	المعنفات	٤٠	٢٠.٠٧	٤٤.٦٪	١.٤٠
العنف النفسى	المعنفات	٤٠	٢٧.٦٢	٦١.٣٧٪	٢.٥٣
العنف اللفظى	المعنفات	٤٠	٣٧.٧٧	٨٣.٩٣٪	٤.٠٤
الدرجة الكلية	المعنفات	٤٠	٨٥.٤٧	٦٣.٣١٪	٤.٤١

ويتضح من الجدول (٥) أن العنف اللفظى أعلى أنواع العنف ضد الزوجة حيث كان متوسطه (٣٧.٧٧) وبنسبة مئوية ٨٣.٩٣٪ ، يلية العنف النفسى بمتوسط حسابى (٢٧.٦٢) وبنسبة مئوية ٦١.٣٧٪ ، ثم العنف الجسمى بمتوسط حسابى (٢٠.٠٧) وبنسبة مئوية (٤٤.٦٪)، والشكل يوضح ذلك:



وتفسر النتيجة السابقة بأن التنشئة الاجتماعية المبكرة للدور الجنسي تعلم الذكور ان يكونوا شركاء مسيطرين ، وأن يستخدموا القوة للمحافظة على هذه السيطرة ، بينما تنشأ الانثي أجتماعيا على تقبل العلاقة الزوجية حتى وأن عنفت أو اساءه اليها ، وأن تعرض المراه لمختلف صور العنف هنا لدليل على أنعدام ثقة الرجل بنفسة وبذاتة وتدني مستوى المسؤلية وانخفلض تقديره لذاتة وذلك وسيلة لجذب انتباة الاخرين وتحقيق اتجاه ايجابي نحو الذات ، أو ربما يكون تخزين لمشاعر سلبية وعدوانية وايضا عدم القدرة على ضبط النفس والسيطرة عليها لذلك فهو يوجهه كل أنفعالاته وتوترة النفسي لهذا الكيان والمخلوق الضعيف الذى أمره الله تعالى باكرامة والاحسان اليها، كما أن ديننا الأسلامى ملي بالمواقف التى تدل على اكرام الرجل لزوجته وأمه وأخته و أبنته وأنهن سببالدخول الجنه ، ليقابل ذلك بالعنف بشتى صوره وأنواعه، والمرأة نتيجة لخوفها من الشكوى وهي بمجتمع محافظ تقع تحت وطاة التقاليد والعادات حيث تجعلها تتقبل العنف الموجهه لها بغية استمرار الكيان الاسرى والمحافظه على الابناء وتحمل مسؤليات الحياة ، وقد يرجع السبب في استمرار المراة في العلاقة الزوجية على الرغم من تعرضها للعنف وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من: (الطاهر ٢٠٠٦)، ودراسة (الفايز ٢٠٠٧)، ودراسة (أحمد ٢٠١٢) ودراسة (الأزوارى والياس ٢٠١٢)، ودراسة (عماشة ٢٠١٧) والتى أكدت وبدرجات متفاوتة على أن أكثر أنواع العنف انتشارا لدى الزوجات المعنفات هو العنف اللفظى، يليه النفسي، ثم العنف الجسدي، وأن ممارسة العنف ضد الزوجة هي الثقافة التى تشكل فى معظمها ثقافة المجتمع، وتعطى الحق للرجل لفرض رأيه تجاه زوجته، كما أن دراسة (الطاهر ٢٠٠٦) اتفقت مع النتيجة الحالية في أن أكثر النساء المعرضات للعنف من مستويات تعليمية مختلفة.

- **نتائج اختبار الفرض الرابع**:

وينص هذا الفرض على أنه " يوجد تأثير دال للحالة الاجتماعية (معنفات ـ غير معنفات) على متغير المساندة (وأبعادها الأربعة) لدى المعنفات وغير المعنفات من قيادات الجامعة"، وللتحقق من صحة الفرض السابق تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى لدرجات مجموعات الدراسة (المعنفات ـ غير المعنفات) على متغير المساندة (وأبعادها الثلاثة). والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) المتوسط والانحراف المعيارى لدرجات (المعنفات – غير المعنفات) على متغير المساندة وأبعادها

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى
مساندة الزوج	المعنفات	٤٠	٨.٧٠	٢.٩٨
	غير المعنفات	١٢٠	١٢.٤٦	٢.٠٥
مساندة الاسرة	المعنفات	٤٠	٢٥.١٢	١.٩٧
	غير المعنفات	١٢٠	٢٥.٢٩	١.٧٩
مساندة الزميلات	المعنفات	٤٠	١٦.٦٠	١.٧١
	غير المعنفات	١٢٠	١٩.٢٨	١.٦٣
الدرجة الكلية	المعنفات	٤٠	٥٠.٤٢	٤.٢٢
	غير المعنفات	١٢٠	٥٧.٠٤	٣.٧٨

ويتضح الجدول (٦) اختلاف قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتى الدراسة (معنفات ـ غير معنفات) فى المساندة وأبعادها.

وللتعرف على تأثير اختلاف العنف ضد الزوجة (معنفات ـ غير معنفات) على المساندة وأبعادها تم استخدام تحليل التباين الأحادى One Way ANOVA ، والجدول (٧) يوضح نتائج تحليل التباين احادى الاتجاة.

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الاحادى الاتجاة لتحديد تأثير اختلاف درجة العنف (معنفات -غير معنفات) على المساندة وأبعادها

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مساندة الزوج	بين المجموعات	٤٢٥.٦٣	١	٤٢٥.٦٣	٧٨.٩١	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٨٥٢.٢٦	١٥٨	٥.٣٩		
	الكلى	١٢٧٧.٩٠	١٥٩			
مساندة الاسرة	بين المجموعات	٠.٨٣	١	٠.٨٣	٠.٢٤	٠.٦٢غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣٧.١٦	١٥٨	٣.٤٠		
	الكلى	٥٣٨.٠٠	١٥٩			
مساندة الزميلات	بين المجموعات	٢١٦.٠١	١	٢١٦.٠١	٧٩.٠١	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٣١.٩٦	١٥٨	٢.٧٣		
	الكلى	٦٤٧.٩٧	١٥٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٣١٣.٤٠	١	١٣١٣.٤٠	٨٦.٣٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٤٠٤.٥٦	١٥٨	١٥.٢١		
	الكلى	٣٧١٧.٩٧	١٥٩			

ويتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعات الدراسة (معنفات ـ غير معنفات) على المساندة وابعادها لصالح مجموعة غير المعنفات ، ماعدا محور مساندة الاسرة فقد كانت الفروق بين المتوسطات غير دالة احصائيا .

ويمكن تفسير ذلك بأن المرأة القيادية غير المعنفة والتى تجد مساندة من قِبل أفراد أسرتها وحتى زميلات العمل، وأيضا مساندة من الزوج لها تجعلها أقدر على تحمل تبعات العمل ومشكلاتة، لذلك تقلدت العديد من المناصب القيلدية، فلا يخفي على أحد ما للمساندة الاجتماعية من دور في تخفيف المعاناه وتحقيق الصحه النفسية على المستوى الشخصي، والنفسي، والأسرى، وأيضاً المهني.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (يمنيه٢٠١٥)، ودراسة (عماشة ٢٠١٥)، ودراسة (هوارية ٢٠١٤)، ودراسة (أبوسيف ٢٠١٠) والتى أكدت على أهمية المساندة الاجتماعية للمرأة المعنفة وغير المعنفة، المعيلة وغير المعيلة لما لها من دور كبير في تحقيق التوافق والصحه النفسية، حيث تعد من الاستراتجيات الفعالة في تحقيق الثقة بالنفس، وحل المشاكل، والوصول الى المراكز العليا في كل الأعمال التى تقوم بها المرأة وتسند لها.

كما وجدت فروق بين المتوسطات لكنها غير دالة إحصائياً بين المعنفات وغير المعنفات في (مساندة الأسرة)، ولعل تلك النتيجة تصف المرأة السعودية المعنفة

وغير المعنفه بأنها قوية وقادرة على التصدى للمواقف، والصمود أمام المشكلات وأمام العنف الموجه لها من قِبل الزوج حتي وإن لم تكن هناك مساندة اجتماعية لها، فثقتها بنفسها، وتعليمها، ودينها الإسلامى، جعلها تتقلد المناصب القيادية وجعل المجتمع من حولها يشهد لها بالنجاح فى الحياة العلمية والعملية.

- **نتائج اختبار الفرض الخامس**:

وينص هذا الفرض على أنه " يمكن أن تسهم المساندة الاجتماعية فى التنبؤ بالعنف ضد الزوجات القياديات بالجامعات السعودية "، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى بطريقة Inter ، والجدولان (٨) (٩) يوضحان تلك النتائج.

جدول (٨) نسبة مساهمة أبعاد المساندة الاجتماعية فى التنبؤ بالعنف ضد الزوجات القياديات

النموذج(Inter)	R معامل الارتباط	R square نسبة المساهمة	F القيمة الفائية	مستوى الدلالة
أبعاد المساندة الاجتماعية	٠.٣٠٥	٠.٠٩٣	١.٢٣	٠.٣١

ويتضح من الجدول (٨) أن متغير (أبعاد المساندة الاجتماعية) يفسر ما نسبته (٩.٣٪) من التباين الحاصل فى متغير العنف ضد الزوجة، ولاختبار العلاقة فى حال الانحدار المتعدد يتم الاعتماد على القيمة الفائية (١.٢٣)، وهى غير دالة إحصائياً.

جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار لأبعاد المساندة الاجتماعية فى التنبؤ بالعنف ضد الزوجة

المتغير التابع	المتغير المستقل	Beta معامل بيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة
العنف ضد الزوجة	الثابت	١٠٦.٠٤		
	مساندة الزوج	-٠.١٤٨	٠.٦٣	٠.٥٣٥غير دالة
	مساندة الأسرة	-٠.٤٨٦	١.٣٦	٠.١٨٢غيردالة
	مساندة الزميلات	-٠.٤٢٦	١.٠٣	٠.٣٠٧غير دالة

ويتضح من الجدول (٩) عدم وجود تأثير دال إحصائياً للمتغير المستقل (أبعاد المساندة الاجتماعية) على المتغير التابع (العنف ضد الزوجة)، ومن الجدول يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالى: الدرجة الكلية للعنف ضد الزوجة = ١٠٦.٠٤+ (-٠.١٤ × مساندة الزوج) +(-٤٨× مساندة الاسرة) + (-٠.٤٢ × مساندة الزميلات).

وتفسر الباحثة تلك النتيجة وهى عدم وجود تأثير دال للمتغير المستقل وهو المساندة الاجتماعية والمتغير التابع العنف ضد الزوجة وتم إثبات ذلك من خلال الفروض السابقة وهى عدم وجود علاقة بينهما، حيث أثبتت النتائج أن العنف الزوجي له إسهام كبير في درجة المساندة الاجتماعية لدى المرأة القياديه (المعنفه)، وأنها تُنبيء بانخفاض درجة المساندة الاجتماعيه. حيث أظهرت علاقة سالبة بين العنف الزوجي والمسانده الاجتماعية، ولم تجد الباحثه دراسات توضح أن العنف الزوجي يُنبيء بالمساندة الاجتماعية وهذا ما يعزز أهمية هذا الفرض وأهمية دراسته.

كما تعزى الباحثة نتيجة الفرض السابق الى ان المراة القيادية سواء كانت (المعنفه او غير المعنفة) وفي ظل ماوصلت اليه من مستويات تعليمية عاليه وما تمتعت به من قدرات وامكانيات فقد أصبح لديها النضج الكافي لمواجهه مشكلات الحياة والتصدى لها سواء كانت اقتصادية ام اجتماعية ام اسرية واصبحت تمتلك من المهارات الكافيه لضبط انفعالاتها وعواطفهابحيث اصبحت تتعامل مع المواقف بكل قدرة واستقلالية ، كما اصبحت تعتمد على نفسها في اتخاذ قرارتها المتعلقه بمستقبل حياتها ، وتبحث عن معاني ايجابيه للحياة ،واخيرا لابد لنا من الاهتمام بهذة الفئة واعطاها القدر المناسب من التقدير والمكانه واستراتيجات المواجهه لتستمع بحياه خالية من التوترات والصراعات النفسيه لتبدع في العمل المكلفه به ، فهى نصف المجتمع وصانعه ومربية للاجيال. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات (يمنيه، ٢٠١٥ ودراسة عماشة،٢٠١٥) والتى أكدت على أهمية المساندة الاجتماعية للمراة المعنفه وغير المعنفه ، المعيلة وغير المعيلة لما لها من دور في تحقيق التوافق والصحه النفسية ، حيث تعد من الاستراتجيات الفعالة في تحقيق الثقة بالنفس وحل المشاكل والوصول الى المراكز العليا في كل الاعمال التى تقوم بها المراه وتسند لها.

- **ملخص نتائج الدراسة**:

- أشارت النتائج إلى انتشار العنف الزوجي ضد المرأة القيادية بنسبة ١٣٪ وهي نسبة مرتفعة نسبيا.
- وجدت علاقة ارتباطيه سالبة وغير دالة بين العنف ضد الزوجات وأبعاده المختلفة وبين المساندة وأبعادها المختلفة.
- من حيث نسب انتشار أشكال العنف فقد كان العنف اللفظي أعلى أنواع العنف ضد الزوجة، ثم النفسي، ثم الجسمي.
- وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة للمساندة وأبعادها لصالح مجموعة غير المعنفات ماعدا مساندة الأسرة كانت غير دالة.
- عدم وجود تأثير دال إحصائياً للمتغير المستقل وهو (أبعاد المساندة الاجتماعية) على المتغير التابع (العنف ضد الزوجة).
- أصبحت المرأة تعتمد على نفسها في اتخاذ قرارتها المتعلقة بمستقبل حياتها وتبحث عن معاني إيجابيه للحياة.
- أصبح لدى المرأة القيادية النضج الكافي لمواجهه مشكلات الحياة والتصدى لها، وأصبحت تمتلك من المهارات الكافيه لضبط انفعالاتها وعواطفهابحيث اصبحت تتعامل مع المواقف بكل قدرة واستقلالية.

- **توصيات الدراسة** :

- إعداد البرامج المتخصصه الهادفة التي تهدف إلى منع حدوث العنف قبل أن يبدأ، والمواجهة لتعلم طرق ايجابية لحل النزاعات.

- التوسع في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠ للاهتمام بالمرأة وإثبات صوتها وحضورها في كل المجالات العلمية والعملية لإنشاء مراكز التوجية والإرشاد الأسرى والقانوني، والنفسي، وتزويدها بالإخصائين من ذوي الخبرة والكفاء القادرين على تقديم خدمات تأهيل المعنفات.
- تقديم البرامج الإرشادية والأسرية التي تهدف إلى تزويد النساء المعنفات بالمهارات والإستراتيجيات التي تساعدهن على الاستمرار في حاله من الاستقرار النفسي والاجتماعي المهني بشكل عام.
- عمل برامج إرشادية تثقيفية للمعنفين والحد من ممارسة العنف ضد المرأة موجهة للازواج خاصة ونحن في ظل قيادة حكيمة واعية لحقوق المرأة وواجباتها وقبل ذلك نحن أمة مسلمة، وقد أعطى الإسلام المرأة كافة حقوقها منذ الاف السنين.
- تمكين القيادات النسائية من خلال تنويع المجالات وتوسيع رقعة الاختيارات التخصصية، وإعدادها لدور أكثر فعالية لمواكبة التطور الذي تشهده المملكة في المجالات المختلفة.

- **المراجع**:

- إبراهيم، أسماء (٢٠٠١). المساندة الاجتماعية التقليدية فى حالات الثكل، دراسة ميدانية المؤتمر السنوى الثامن، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس ،١٣ -٣٥.
- أبو سيف، حسام أحمد (٢٠١٠). العنف ضد المرأة وعلاقته بالمساندة الاجتماعية "دراسة على عينة من النساء فى مدينة المنيا" مجلة دراسات عربية فى علم النفس، القاهرة، ٩ (٢) ٣٩٩ -٤٣٦.
- أحمد، جيهان (٢٠٠٢). دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات فى إدراك المشقة والتعايش معها لدى الراشدين من الجنسين فى سياق العمل، ماجستير، جامعة القاهرة، كلية الأداب.
- أحمد، ممدوح صابر (٢٠١٢). أشكال العنف الأسرى الموجه ضد المرأة وعلاقته ببعض مهارات توكيد الذات فى العلاقات الزوجية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ١(٨) أيلول، ٤١٠ -٤٥٨.
- الأزورى، جابر؛ إلياس، إيمان(٢٠١٢). عوامل العنف وأشكاله " دراسة تطبيقية على عينة من العاملات بوزارة التربية www.kau.edu.sa/Show_Res.aspx?Site_ID=306&LNG=AR&RN=61714
- اسماعيل، بشرى (٢٠٠٤). المساندة الاجتماعية والتوافق المهنى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية.
- البصير، نشوة عبد المنعم؛ زيان، سحر زيدان؛ عبد العزيز، سلوى رمضان(٢٠١٣). العنف الأسرى وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمى لدى عينة من الطالبات المتزوجات بجامعة الملك فيصل بالإحساء (دراسة مسحية وصفية)، مصر، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ٤١ (٢٠)، سبتمبر ،٨٣ -١١٤.
- بوزيون ، بنة (٢٠٠٤): العنف الأسرى، بيروت ، دار الكنوز الأدبية.

- الجمعية العامة للأمم المتحدة(٢٠٠٦). تقرير الأمين العام، دراسة متعمقة بشأن جميع أشكال العنف ضد المرأة A/61/122/Add .1- 6 July 2006- ,18 .

- بسيوني، سوزان صدقه (١٩٩٩). صراع الدور لدى المراة العاملة وعلاقتة بالعديد من المتغيرات النفسيه والاجتماعية.دكتوراة، كلية التربية للبنات بجدة.

- باخان، فائزة (٢٠٠٩). الوضع القانوني لحقوق المرأة في التشريعات العراقية، دراسة مقارنة العراق، دار الرواد المزدهرة للطباعة والنشر.إصدارات الوطنية واللجنة الأردنية الوطنية للمرأة، (١٢)، ٣٢ -٧٤.

- تايلور، شيلى (٢٠٠٨). علم النفس الصحى (ترجمة: وسام درويش بريك وآخرون)، الأردن دار الحامد للنشر والتوزيع.

- الجمعية العامة للأمم المتحدة (١٩٩٣). إعلان حول القضاء على العنف ضد المرأة، فيينا المؤتمر السابع لحقوق الإنسان، ١٠٤/٤٨.

- الحاج، عبدالرحمن (٢٠١٧). المرأة السعودية فى رؤية ٢٠٣٠ ...السعوديات أولا. متاح أون لاين على http://www.hiamag.com/%D9%85%D9%86%D9%88%D8%B9%D8%A7%D8%AA/%D8%A7%D8%AE%D8%A8%D8%A7%D8%B1/518221-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%A3%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B9%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9-2030-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B9%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A7%D8%AA-%D8%A3%D9%88%D9%84%D8%A7

- الجندى، هانم عبد العاطى (٢٠٠٣). السلوك الإثارى وقبلية التعاطف فى علاقته بالمساندة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ماجستير ، جامعة الإسكندرية ، كلية التربية بدمنهور.

- الحسين، إيمان بشير محمد (٢٠١١). السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية، مجلة جامعة دمشق، ٢٧(٣) ،٤٠١٣ -٤٧٣.

- خاطر، حسن علي خاطر (٢٠٠١). المجتمع العربي المعاصر " المقومات والأنماط والثقافة دراسة تحليلية نقدية، عمان الأردن، دار الشروق للطباعة والنشر.

- دانيال ، عفاف عبد الفادى (٢٠١٢). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية " دراسة ارتباطية مقارنة" . مجلة دراسات عربية فى علم النفس ، القاهرة ، ١١ (١) ، ١٥٣ -٢٠٢.

- رضوان، شعبان؛ هريدى ، عادل(٢٠٠١).العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة ، مجلة علم النفس ،(٥٨) ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ،١٩ -٦٤ .

- الزهراني، سهام بنت خضر (٢٠١١). المعوقات الاجتماعية التي تواجه المرأة العاملة في القطاع الصحي "دراسة إستطلاعية على عينة من الموظفات العاملات في المستشفيات بالقطاعين العام والخاص بمحافظة جدة"، ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

- سالم، خولة (٢٠١٠). العنف ضد الزوجة: دراسة ميدانية مطبقة على عينة من الزوجات في محافظة مسقط ، ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة السلطان قابوس.

- السرسى، أسماء؛ عبد المقصود، أمانى (٢٠٠٢). مقياس المساندة الاجتماعية، القاهرة الأنجلو المصرية.
- شقير، زينب محمود (٢٠١٦). الصلابة النفسية للمرأة القيادية المعيلة وغير المعيلة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع(٣)، ١٦٠_ ١٨٥.
- شقير، زينب (٢٠١٧). بطارية تشخيص العنف ضد الزوجات فى البيئة العربية (سعودية – مصرية)، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- الشمرى، ذهب نايف (٢٠١٤). المرأة والعمل الإدارى بالجامعات السعودية " جامعة حائل نموذجا"، الرياض، المجلة العلمية الدولية المتخصصة ،٣(٦) ،٨١ -٩٨.
- شوكت، عواطف(٢٠٠٢). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالوحدة النفسية والتفاؤل والتشاؤم لدى المسنين المقيمين بدور الرعاية، الكويت، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الاجتماعية، (١٢)، ٣٢ -٧٤.
- الشيخ، ناصر؛ فرج، صفوت (٢٠٠٤). الفروق بين المتعرضات للعنف وغير المتعرضات له فى عدد من المتغيرات الشخصية والإكلينيكية، دراسات نفسية، ١٤ (٣) ٣٧١ – ٤٢٢.
- الصبان، عبير محمد حسن (٢٠٠٣). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من النساء المتزوجات العاملات فى مدينة مكة المكرمة وجدة ، دكتوراة ، جامعة أم القرى.
- الطاهر، مي سليم عبد الحميد (٢٠٠٦). مظاهر العنف ضد الزوجات وعلاقته ببعض سمات الشخصية وتقدير الذات وأساليب التعامل معه لدى الزوجات المعنفات في الأردن، دكتوراة، الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- شوقى، طريف (٢٠٠٠). العنف فى الأسرة المصرية: دراسة نفسية استكشافية، التقرير الثانى. القاهرة، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- عبد السلام ، على (٢٠٠٥). المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العلمية فى حياتنا اليومية القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- عبد السلام ، على (٢٠٠٢). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبالتوافق مع الحياة الجامعية ،مجلة علم النفس ، (٥٣) ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ٨ -٢٢.
- عبد الله، هشام (١٩٩٥). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى عينة من الطلاب والعاملين، المؤتمر الدولى الثانى للإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسى، ١٥٣ -١٩٢.
- عبود، إيمان جعفر(٢٠٠٢). عمل المرأة وتعليمها وعلاقتهما باتخاذ القرار داخل الأسرة رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسى، ١٦١ -١٧٢.
- عماشة، سناء (٢٠١٣). إسهامات المساندة الاجتماعية فى التنبؤ بالصلابة النفسية لدى المعيلات والمتزوجات وغير المتزوجات من طالبات الجامعة " دراسة ارتباطية مقارنة" ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا، (٥١) ،٦٨٦ -٧٤٠.
- فراج، سيد(١٩٩٢). العوامل المجتمعية لظاهرة العنف بين طلبة الجامعات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب قسم الاجتماع ، جامعة القاهرة.
- الفايز، ميسون مقرن (٢٠٠٧). المرأة السعودية تتعرض للعنف (الجسدى ، النفسى الجنسى)، المؤتمر المرأة الثانى ، الدوحة ، قطر.

- فراج ، سيد(١٩٩٢). العوامل المجتمعية لظاهرة العنف بين طلبة الجامعات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب قسم الاجتماع ، جامعة القاهرة .
- القطب ، رولا عبد الرحيم حمدى(٢٠١٢). دور المرأة فى صنع القرار فى المؤسسات الحكومية الفلسطينية (٢٠٠٥ -٢٠١٠) ، ماجستير ، نابلس ، جامعة النجاح الوطنية.
- كاظم، ثائر رحيم(٢٠١٦) . معوقات تمكين المرأة في المجتمع العراقي دراسة ميدانية في جامعة القادسية ، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية ،العراق ، ٢٤(٢) ،٢٢ -٣٩.
- محمد ، ميادة إبراهيم (٢٠٠٩). المساندة الاجتماعية وأساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية (دراسة سيكومترية – كلينيكية) . ماجستير_غير منشورة_ ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- مرشد العمل في القضايا الجندرية (٢٠٠٢)٠مؤسسة في بدريشي إيرت (ترجمة :ممدوح يوسف عمران) ، عمان .
- المعايطة ، حمزة كريم (٢٠١٦). ظاهرة العنف ضد المرأة الأردنية ودوافعها وسبل مواجهتها ، مصر ، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية ،٩(٢) ، ١٧ -٧٧.
- منظمة العفو الدولية (٢٠٠٤). مصائرنا بأيدينا ، فلنضع حداً للعنف ضد المرأة ،ط١.
- مؤشرات حول أشكال العنف الممارس ضد النساء في فلسطين ٢٠١٥٠ www.cboforum.net/.
- ناصر ، ابرهيم (٢٠٠٤). التنشئة الاجتماعية ،عمان الأردن ، دار عمار للنشر والتوزيع
- الهر، قدرة عبد الأمير (٢٠٠٨). العنف ضد الزوجة وعلاقته بالصحة النفسية لدى الزوجات العربيات المعنفات فى مدينة مالمو بالسويد، ماجستير، كلية الأداب والتربية فى الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك،www.middle-Diwanalarab.com
- الهمامى، الجازية (٢٠٠٨). العنف الأسرى فى بلدان المغرب العربى، مؤتمر كرامة حول العنف الأسرى، البحرين ،٢ -٤ ديسمبر، www.karamah.org
- هوارية، قدور بن عباد (٢٠١٤). المساندة الاجتماعية فى مواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العملات المتزوجات، دكتوراة، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية.
- يمينة، مكرلوفي (٢٠١٥). استراتيجيات التعامل لدى الزوجة المعنفة وعلاقتها بالتوافق الزواجي، ماجستير فى علم النفس الأسرى، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران ٢.
- اليونيفيم: صندوق الأمم المتحدة الإنمائى (٢٠٠٤). أوضاع المرأة الأردنية: الديموجرافية المشاركة الاقتصادية، المشاركة السياسية والعنف ضد المرأة ، اليونيف ، عمان ، الأردن .
- Cutrona, C. (1996). Social support in cauples. London: Sage Puhlication
- Dolbier, P. (2002). Savior developer le sentiment d'appartenance du personnal. Info Ressources humaines, 18(5), Avril/Mai, 19-21.
- Ganellen, R. J. B. (1984).Hardiness and social support as moderator of the effects of life stress. Journal of Personality and Social Psychology, 47, (1), p156 -163.

- Ganellen, R. J. B. (1984).Hardiness and social support as moderator of the effects of life stress. Journal of Personality and Social Psychology,47,(1),p156 -163.
- http://search.manduncah.com./Record/806150
- https://www.unicef.org/arabic/publications/43689.html
- Kenneth, N.A. (1991).Critical Approach, N.Y., McGraw-Hill, 3ed .
- Nafissatou Diop-Sidibé, Jacquelyn C. Campbell& Stan Becker (2006). Domestic violence against women in Egypt—wife beating and health outcomes Original Research Article, Social Science & Medicine, 62(5), March , 1260-1277.
- Suneeta Krishnan, Corinne H. Rocca; Alan E. Hubbard; Kalyani Subbiah; Jeffrey Edmeades& Nancy S. Padian (2010). Status leads to domestic violence? Insights from a prospective study in Bangalore, India Original Research Article Social Science & Medicine, 70(1), January , 136-143.
- Vitaliano, P.; Scanlan, J.; Zhang, J.; Savage, M. & Seigler, I. (2001). Are the salutongenic effects of social supports modified by income? A test of an added value hypothesis. Journal of Health Psychology, 20, 155-165
- WHO (2005). Multy-study on: Women's health and domenstic violence against women, Geneva.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

" الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت "

إعداد :

د/ محمد عبد الرءوف عبد ربه محمد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة المنوفية

الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت

د / محمد عبد الرءوف عبد ربه محمد

• **المستخلص** :

أجري هذا البحث على عينة أساسية قوامها (٤٦٨) طالب وطالبة بالصف الثالث الثانوي العام بمدينة شبين الكوم بالعام الدراسي (٢٠١٧/١٦م) ، وذلك بهدف محاولة الكشف عن مستوياتهم في مهارات الحكمة الاختبارية ، وعن الفروق في تلك المهارات بين المرتفعين منهم والمنخفضين في الدرجات الكلية لاختبارات البوكليت التي طبقت عليهم لأول مرة في الامتحانات النهائية للعام الدراسي المشار إليه ، وكذلك محاولة الكشف عن نسبة إسهام مهارات الحكمة الاختبارية لديهم في التنبؤ بدرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت واعتمد الباحث على أداتين : الأولى أعدها وهي مقياس مهارات الحكمة الاختبارية مكون من (٥) أبعاد و(٥٠) مفردة والثانية هي بيانات الدرجات الكلية لنتائج امتحانات طلاب الثانوية العامة في اختبارات البوكليت المنشورة في مواقع رسمية على شبكة الانترنت ، وتم تحليل البيانات من خلال برنامج (SPSS) باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي ومعاملات ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار الخطي المتعدد وتحليل الانحدار القانوني ، وأسفرت النتائج عن أن (٥٨.٣٪) من العينة الأساسية لديهم مستوى مرتفع و(٢٣.٦٪) لديهم مستوى متوسط و(١٨.١٪) لديهم مستوى منخفض في مهارات الحكمة الاختبارية ، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية لصالح مرتفعي الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت ، وأنه توجد علاقات موجبة قوية ومتوسطة دالة إحصائيا بين درجاتهم على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت ، وأمكن التوصل إلى معادلات تنبؤيه لدرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت من خلال درجاتهم على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ، وكذلك تم استخراج معاملات الارتباط القانونية لكلا المتغيرين وتحديد نسبة الإسهام المشترك لمهارات الحكمة الاختبارية مجتمعة معا في التنبؤ بالدرجات الكلية على اختبارات البوكليت وكذلك درجة إسهام كل مهارة منهم منفردة في ذلك و تحديد نسبة الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت التي يمكن التنبؤ بها من خلال درجات أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية وفي ضوء ذلك تم تقديم مجموعة من التوصيات التربوية وبعض الأفكار البحثية المقترحة .

الكلمات المفتاحية : الحكمة الاختبارية ، اختبارات البوكليت .

The Relative Contribution of Testwiseness Skills in Predicting a Sample of Secondary Stage Students' Scores in Booklet Tests

Dr. Mohamed Abdel Raouf Abd Rabbo Mohamed

Abstract :

This study applied to a sample of (468) 3rd grade male and female students at secondary stage in Shibbin ElKum City in the academic year (16/2017) to reveal their levels of testwiseness skills and the differences in these skills between the highest and lowest scores of booklet tests that applied to them for the first time in the final exams of the same academic year mentioned previously . The study also revealed the relative contribution of these skills in the prediction of their total scores in booklet tests. The researcher relied on two insruments: the first instrument prepared

by the searcher is the testwiseness skills scale that composed of (5) dimensions and (50) items . The second instrument is data of the total results of secondary stage exams in the booklet tests published on official websites . The data was analyzed by (SPSS) program through using means, standard deviations, one way ANOVA, Pearson correlations, multiple linear regression and cannonical correlations regression. The results revealed to that about (58.3%) of the main sample had a high level, about (23.6%)had an intermediate level and (18.1%) of the main sample had a low levelin testwiseness skills. In addition , there are differences of testwiseness skills in favor of the students who have high total scores in testwisness skills scale and their total scores in the booklet tests . There are predictives formulas for their total scores in the booklet tests through their scores on the dimensions of the testwisness skills scale.The positive ,strong and moderates correlation factors were extracted between the dimensions of testwiseness skills scale and the booklet tests scores, and the percent of combined contribution of these skills in the prediction of booklet tests total scores had been extracted too. The educational recommendations and suggested further research had been submitted.

Key Words: Testwiseness – Booklet Tests.

- **مقدمة البحث** :

إن الناظر إلى واقع العملية التعليمية بمصر حاليا يجد أن الاختبارات التحصيلية تكاد تكون الأداة الوحيدة التي تستخدم لقياس مستوى الطلاب بمختلف المراحل التعليمية ، وعلى الأخص في نهاية مرحلة الثانوية العامة فلن تجد أداة غيرها تستخدم في ذلك .

وعلى ذلك فإن تلك الاختبارات تلعب دورا أساسيا في الحياة الدراسية لطالب تلك المرحلة ، لأنه بناء عن درجاته فيها سوف يصدر في شأنه العديد من القرارات المصيرية التي قد تحدد مستقبله (المالكي ، ٢٠١٠ : ٢) ، ومن هذا المنطلق لابد من التأكد من أن تلك الدرجات تعبر بالفعل عن المستوى الحقيقي لكل طالب وأنها راجعة فقط إلى مدى إلمامه بالمحتوى المعرفي الذي تقيسه مفردات تلك الاختبارات .

ولذلك فإن الاعتماد على تلك الاختبارات في قياس مستوى تحصيل الطلاب ما زال يشغل العديد من علماء النفس والقياس التربوي حتى الآن فنجدهم دائما ينبهون إلى ضرورة التأكد من أن الفروق بين الطلاب في الدرجات راجع بالفعل إلى ما تقيسه تلك الاختبارات ، كما نجدهم أيضا ينادون بضرورة تحييد أكبر قدر من المتغيرات التي تحول دون ذلك (العنزي ، ٢٠١٤أ : ٣٣٠ ـ ٣٣١) حتى لا تؤثر على درجات الطلاب التي أصبحت غاية في حد ذاتها ، وبالتالي فإنه يحق للباحثين التأكد من أن درجات الطلاب تعبر بشكل فعلي عن مستواهم المعرفي ، وذلك إما من خلال عزل أثر تلك المتغيرات أو على الأقل من خلال تحديد الإسهام النسبي لكل متغير منها في درجات الطلاب ليسهل بعد

ذلك على متخذي القرار وضع تلك النسب بعين الاعتبار عند تصنيف الطلاب بناء على درجاتهم .

ويأتي على رأس تلك المتغيرات الحكمة الاختبارية Testwiseness التي تعد مصدر النجاح كثير من الطلاب دون أن يكونوا على دراية كافية بالمحتوى المعرفي الذي تقيسه مفردات الاختبار ، كما أن نقص مهاراتها يؤدي إلى فقدان طلاب آخرين لجزء كبير من درجات الاختبار رغم تفوقهم في المحتوى المعرفي الذي يقيسه (المالكي ، ٢٠١٠ : ٩) ، ولما كان من الصعوبة بمكان عزل أثر متغير مهارات الحكمة الاختبارية Testwiseness Skills بشكل تام من التأثير في درجات الطلاب على الاختبارات فإنه من الأجدى أن نحاول تحديد نسبة إسهامه في تلك الدرجات ليتم أخذها في الاعتبار ، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي .

وكان (Thorndike , 1949) بالفعل قد اعتبر متغير مهارات الحكمة الاختبارية أحد المصادر المحتملة لإحداث التباين بين درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية المختلفة (In : Morse , 1989 : 399) ، وأيده في ذلك كل من (Ebel , Darmin , 1960) و (Vernon , 1962) من أن هناك مصادر محتملة للتباين بين درجات المفحوصين في الاختبارات التحصيلية غير تلك المتعلقة بمحتوى كل مفردة أو الخطأ العشوائي وأن الحكمة الاختبارية هي أحد تلك المصادر (In : Millman et.al , 1965 : 707) باعتبارها مجموعة مهارات يستخدمها الطالب لتحسين درجته في الاختبار بغض النظر عن مستوى إلمامه بالمحتوى المعرفي الذي يقيسه هذا الاختبار (Rogers , Bateson , 1991 : 160) وباعتبارها قدرات معرفية تميز بعض الطلاب فيوظفونها أثناء مواقف تناول الاختبارات المختلفة ذات المحتوى الموضوعي أو غير الموضوعي (Sarnacki , 1979 : 253) ، ويمكن لأصحابها استخدامها في جميع أنواع الاختبارات (Dolly , Williams , 1986 : 619) مما يجعلها تزيد من التباين في درجات المفحوصين ويجعل إرجاع الفروق بينهم إلى تحصيلهم الدراسي وحده أمرا غير دقيق ، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تحديد الإسهام النسبي لهذا المتغير في أداء الطلاب على الاختبارات وبخاصة طلاب شهادة الثانوية العامة الذين طبقت عليهم اختبارات البوكليت Booklet tests الجديدة خلال العام الدراسي (٢٠١٧/١٦م) ، وهذا مما يستهدفه البحث الحالي .

- **مشكلة البحث** :

شهدت امتحانات إتمام مرحلة الثانوية العامة بمصر في نهاية العام الدراسي (٢٠١٧/١٦م) تطبيق نظام جديد أقرته وزارة التربية والتعليم أطلق عليه اختبارات البوكليت لتتفادى به بعض مشكلات الأعوام السابقة ، وترجع تلك التسمية إلى كون هذا النظام يقوم على دمج أوراق الأسئلة وأوراق الإجابة في كتيب واحد وصل عدد صفحاته إلى (٢٨) صفحة أو أكثر في بعض المواد الدراسية ونقص عن ذلك في بعضها الآخر .

ويتضمن هذا الكتيب أسئلة جميعها إجبارية منها (٦٠٪) تقريبا من نوع الاختيار من متعدد والباقي يأخذ أشكالا أخرى كأسئلة الإجابات القصيرة والصواب والخطأ والمسائل وغيرها وفقا لطبيعة كل مادة دراسية ، ويترك أسفل كل سؤال فراغ مناسب يجيب فيه الطالب ، كما يترك في نهاية الكتيب صفحة فارغة يمكن للطالب استعمالها كمسودة ، وفي نهاية زمن الاختبار المحدد يتم تسليم البوكليت كوحدة واحدة ليخضع للتقييم .

ونظرا لما تمثله الثانوية العامة من أهمية في المجتمع المصري ، فقد شغل نظام البوكليت الكثيرين من عامة ومتخصصين طلاب وأولياء أمور تناولوه بالرأي والتحليل ما بين إظهار عيوب ومدح مزايا كان أكثرها أن هذه الاختبارات أظهرت تباينا واضحا بين درجات الطلاب ومنعت تكدس درجات الطلاب في شرائح متقاربة جدا مثلما كان يحدث في الأعوام السابقة على هذا النظام .

إلا أنه تبقى أسئلة هامة حول هذا النظام منها : هل تمثل الدرجات التي حصل عليها الطلاب في هذه الاختبارات مستواهم المعرفي الحقيقي ؟ وهل هذا التباين بين درجات الطلاب الذي أظهرته هذه الاختبارات يرجع فقط إلى مدى إلمامهم الفعلي بالمحتوى المعرفي الذي تقيسه مفرداتها ؟ أم أن هناك عوامل أخرى خفية أسهمت في ذلك يجب التنبه لها حتى لا تكون تلك الدرجات مضللة لمتخذي القرار ؟

وتتوافق هذه الأسئلة مع ما أشار إليه (الشحات ، ٢٠٠٧ : ١) من أنه أصبح ضروريا أن يتم التأكد من أن درجات الطلاب على الاختبارات تعد مؤشرا صادقا على مستواهم الفعلي ، وذلك لأن الأداء على الاختبارات التحصيلية لا يتوقف فقط على مدى تمكن الطلبة من المحتوى المعرفي وإنما يتوقف أيضا على عوامل أخرى من بينها حكمتهم الاختبارية (عبد الوهاب ، ٢٠٠٧ : ٦) التي يؤدي تفاوت مهاراتهم فيها إلى عدم التيقن بأن الفروق بينهم راجعة بالفعل إلى تحصيلهم الدراسي (يوسف ، ٢٠٠٤ : ٣٥٠) ، فغالبا ما يحصل ذوو المهارات المرتفعة في الحكمة الاختبارية على درجات أعلى من المتساويين معهم في القدرة العقلية ذوي مهارات الحكمة الاختبارية الأقل (Nelanie , Barbara , 1982 : 225 – 226) ، وبالتالي لا تمثل درجاتهم في هذا الاختبار ما يعرفونه فعلا حول مفرداته (Kilian , 1992 : 14) .

كما أن الدرجة المنخفضة في اختبار تحصيلي ما قد تعني أن مستوى تحصيل الطالب منخفض فعلا وقد تعني أيضا أنه تنقصه مهارات الحكمة الاختبارية (Brueggemann , 1987 : 159) ، مما يؤدي إلى فقدانه جزء من الدرجة الكلية للاختبار رغم إلمامه بالمحتوى المعرفي لمفرداته (علي ، ١٩٩٠ : ٢١١) وكذلك الدرجة المرتفعة قد تعني أن مستوى تحصيله مرتفع فعلا وقد تعني أنه

استخدم مهارات الحكمة الاختبارية لديه في الحصول على درجة أعلى من مستوى إلمامه بالمحتوى الدراسي (Rogers , Harley , 1999 : 235) ، وبالتالي فإن كل هذا يؤكد أن جزءا ما من الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبارات راجع إلى اعتماد بعضهم دون / أو أكثر من البعض الآخر على مهاراتهم في الحكمة الاختبارية مما يوجب البحث عن طرق لتقليل تلك الفروق (Millman et.al , 1965 : 724) أو على الأقل تحديد نسبة إسهام هذه المهارات في إحداث تلك الفروق ، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي .

وعلى الرغم من أن المعلمين لديهم من الطرق ما يمكنهم من منع الطلاب من النجاح الأكاديمي اعتمادا فقط على مهاراتهم في الحكمة الاختبارية إلا أنه ولأسباب متعددة ما زالت تلك المهارات تمكنهم من الحصول على درجات أعلى من قدراتهم الأكاديمية الفعلية (Anisah et.al , 2006 : 2) ، فضلا عن أن تلك المهارات تسهم بنسب متفاوتة في درجات الطلاب على الاختبارات وفقا لما توصل إليه (Morse , 1998 : 399) من أن تلك المهارات ليست متساوية من الناحية الوظيفية ـ وذلك في دراسته التي أجراها على (٢٤٣) طالبا جامعيا طبق عليهم اختبار Gibb (١٩٦٤) لقياس (٧) مهارات للحكمة الاختبارية ـ ومع ذلك نجد الكثير من الباحثين يتجهون ببحوثهم نحو كيفية إكساب الطلاب لمهارات الحكمة الاختبارية على اعتبار أنها تمكنهم من الاستفادة من أخطاء القياس التي يقع فيها مصممو الاختبارات بدلا من أن يتجهوا بها إلى محاولة إكساب مصممي الاختبارات أسس القياس الجيد (عبد الوهاب ، ٢٠٠٧ : ٢٢) الذين تتسبب اخطاؤهم في وجود مفردات متحيزة داخل الاختبار تؤدي إلى انخفاض معاملي صدقه وثباته وتؤدي إلى الشك في القرارات التي تصدر في ضوء درجات الطلاب على مثل هذا الاختبار (Frary , Zimmerman , 1984 : 25 – 31) .

وهذا ما يسببه أيضا امتلاك بعض الطلاب لمهارات الحكمة الاختبارية بدرجة أكبر من البعض الآخر مما يجعلهم يمتلكون سمة تؤثر في ناتج الاختبار غير سمة التحصيل الدراسي التي يفترض أن الاختبار يقيسها فقط ، فتصبح المفردات التي يجيب عنها هؤلاء الطلاب بفضل تلك السمة غير المقصودة بمثابة مفردات متحيزة تؤدي إلى أخطاء في القياس ، ولهذا السبب يسعى البحث الحالي إلى محاولة تحديد نسبة إسهام كل مهارة من هذه المهارات في درجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت من منطلق أنه طالما من غير الممكن تجنب كل مصادر التباين التي ليس لها صلة بالسمة التي يقيسها الاختبار فإنه من الأجدى ألا تعطي هذه المصادر أية امتيازات لبعض الطلاب دون البعض الآخر رغم تساويهم في السمة الأصلية المستهدف قياسها في هذه الاختبارات (Crocker , Algina , 1986 : 316 – 327) ، ومن منطلق أيضا أن الحكمة الاختبارية ترتبط ببناء الاختبار وأن العلاقة بينها وبين درجات

الطلاب تعود في الأساس إلى عدم جودة بناء الاختبار مما يسبب وجود مفردات حساسة للحكمة الاختبارية أكثر من غيرها فتعطي بعض الطلاب فرصا للإجابة عليها أكثر من غيرهم وبالتالي يحصلون على درجة أعلى لا تعبر عن مستواهم الحقيقي في السمة التي يقيسها الاختبار (حماد ، ٢٠١٠ : ٣٢٥ ـ ٣٢٦).

ولقد ركز هذا البحث على متغير مهارات الحكمة الاختبارية كمصدر للتباين بين درجات الطلاب من المصادر غير ذات الصلة بالسمة التي يقيسها الاختبار ـ رغم تعدد تلك المصادر ـ نظرا لأن هذا المتغير لم يحظ بالاهتمام الكاف في البيئة العربية بالمقارنة بالمتغيرات الأخرى كقلق الاختبار والثقة بالنفس ومستوى الدافعية على الرغم أن هناك دراسات سابقة أشارت إلى ما يلي: (ردادي ، ٢٠٠١ : ٥) ، (الشحات ، ٢٠٠٧ : ٥) ، (Samson , 2010 : 262)

- أن نسبة ما من التباين بين الطلاب في درجات الاختبارات يرجع إلى مهارات الحكمة الاختبارية ، ومن هنا يسعى البحث الحالي إلى تحديد تلك النسبة .
- أنه لا يمكن تقنين الاختبارات بشكل جيد من حيث الصدق والثبات إلا بتحييد مهارات الحكمة الاختبارية ، أو تحديد أثرها النسبي على الأقل وهذا ما يستهدفه البحث الحالي .

وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي : **ما الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت لدى عينة من طلاب الثانوية العامة ؟**

ويتفرع هذا التساؤل الرئيسي إلى تساؤلات فرعية هي :

- ما مستوى مهارات الحكمة الاختبارية لدى أفراد العينة ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت من أفراد العينة ؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت ؟
- هل تسهم درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بالدرجات الكلية لأفراد العينة على اختبارات البوكليت ؟

- **أهمية البحث** :

يستمد هذا البحث أهميته الخاصة من تركيزه على أحد أهم المتغيرات المعرفية الأكثر تأثيرا في حياة الطالب المدرسية سواء من ناحية النجاح الأكاديمي أو من ناحية الأداء على الاختبارات التحصيلية وهو متغير مهارات الحكمة الاختبارية ، الذي يؤدي قياسه بشكل محدد لدى الطلاب في مختلف المراحل إلى مساعدة متخذي القرار في تفسير نتائج اختباراتهم بشكل أفضل (العنزي ، ٢٠١٤ أ : ٣٣١) ، كما يساعدهم في وضع خطط مناسبة تقلل من التباين في درجات الطلاب الناتج عن أثر هذا المتغير (حماد ، ٢٠١٠ : ٢٩٧)

ويساعدهم أيضا في التعرف على القدرات العقلية التي تقف وراء تلك المهارات لدى بعض الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة (وادي ، ٢٠١٣ : ٢٩٧) لايمكن تبريرها في ضوء مستوى تمكنهم من المحتوى المعرفي للمادة الدراسية .

وإذا علمنا أن البحوث حول متغير مهارات الحكمة الاختبارية قد بدأت منذ خمسينيات القرن العشرين وأنها مستمرة حتى الآن (ردادي ، ٢٠٠١ : ١٣) فإننا ندرك أهمية هذه المهارات التي يعتبرها البعض ليست بديلا عن إدخال المحتوى الدراسي إلى البناء المعرفي للطالب من خلال عملية المذاكرة ، وإنما هي عامل مساعد هام ليحصل على درجة أعلى في الاختبارات من زملائه الذين لا يمتلكون تلك المهارات (سليمان ، ٢٠١٤ : ٢٥٠) ، والتي أثبت بعض الباحثين أنه يمكن تعلمها سواء داخل غرفة الصف عن طريق المعلمين أو من خلال التدريب على برامج مخصصة لذلك (Wahlstrom , Boersma , 1986 : 413 – 414) مما يزيد من الحاجة إلى دراسة هذا المتغير للتحكم في أثره سواء على درجات الطلاب بالاختبارات أو على صدق تلك الاختبارات ذاتها .

كما تبرز أهمية هذا البحث أيضا من أنه :

- ينبه القائمين على العملية التعليمية وبخاصة مصممي الاختبارات التحصيلية إلى ضرورة تحديد العوامل الحقيقية التي تقف وراء المستوى الذي يظهره الطلاب في الاختبارات ، ومن ثم سوف يسهل ذلك على الأخصائيين إرشادهم وتوجيههم .
- يؤكد على ضرورة مراعات فنيات القياس الجيد عند إعداد الاختبارات حتى لا تكون درجات الطلاب عليها مضللة أو معبرة عن مهارات وسمات لاتستهدفها من الأساس .
- يلفت انتباه المعلمين إلى ضرورة الكف عن أسلوب التدريس من أجل الاختبارات والدرجات فقط ، لأن ذلك يعلم الطلاب مهارات أخرى لايتضمنها المحتوى الدراسي ويؤدي في الأخير إلى تفريغ العملية التعليمية برمتها من مضمونها ، وهذا هو الواقع القائم الذي يدق البحث الحالي ناقوس خطره وينبه إلى ضرورة تغييره .
- يعتمد على أداة جديدة لقياس مهارات الحكمة الاختبارية يمكن أن تمثل إضافة يعتمد عليها في قياس هذا المتغير في البحوث المستقبلية .

- **أهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى ما يلي :

- قياس مستوى مهارات الحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب الثانوية العامة.
- الكشف عن الفروق في مهارات الحكمة الاختبارية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات الكلية من أفراد العينة على اختبارات البوكليت .

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت .
- الكشف عن الإسهام النسبي لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت .

- **مصطلحات البحث** :

- **مهارات الحكمة الاختبارية** Testwiseness Skills :

يعرفها الباحث بأنها مجموعة من المهارات يستخدمها بعض الطلاب بفاعلية أكثر من البعض الآخر ، وتعكس مدى وعيهم أثناء مواقف تناول الاختبارات وتظهر من خلال حصولهم على درجات أعلى مما يمكنهم الحصول عليه بناء فقط على مستوى معرفتهم بالمحتوى الذي تقيسه مفردات تلك الاختبارات .

ويعرفها إجرائيا بأنها الدرجات التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية الذي تم بناؤه وتقنينه واستخدامه في هذا البحث .

- **اختبارات البوكليت** Booklet Tests :

هي اختبارات تحريرية تتضمن أسئلة متنوعة ما بين الاختيار من متعدد والصواب والخطأ وأسئلة الإجابات القصيرة والمسائل وغيرها وفقا لطبيعة كل مادة دراسية اعتمدتها وزارة التربية والتعليم المصرية في امتحانات اتمام المرحلة الثانوية العامة في نهاية العام الدراسي (٢٠١٧/١٦م) بحيث يكون اختبار كل مادة عبارة عن كتيب يتضمن تلك الأسئلة ويجيب الطالب فيه أيضا وفقا لزمن محدد ثم يخضع للتقييم كوحدة واحدة دون الفصل بين ورق الأسئلة و ورق الإجابة .

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بخصائص كل من :

- **العينة الأساسية موضع البحث :** وقوامها (٤٦٨) طالب وطالبة بالصف الثالث الثانوي العام من (٧) مدراس بمدينة شبين الكوم بمحافظة المنوفية .
- **أداتي البحث :** الأولى هي مقياس مهارات الحكمة الاختبارية أعده الباحث وقننه واستخدمه لجمع البيانات حول المتغير الأول للبحث ، والثانية هي بيانات نتيجة طلاب وطالبات الثانوية العامة في العام الدراسي (٢٠١٧/١٦م) المنشورة على موقع https://nategtk.com بمعرفة وزارة التربية والتعليم والذي من خلاله جمع الباحث البيانات حول المتغير الثاني للبحث وهو الدرجات الكلية لأفراد العينة على اختبارات البوكليت .
- **الفترة الزمنية :** التي تم فيها تطبيق الأداة الأولى على العينة الأساسية وهي خلال فترة امتحانات نهاية العام الدراسي (٢٠١٧/١٦م) ، وكذلك الفترة الزمنية التي تم فيها تقنين تلك الأداة على العينة الاستطلاعية قرب نهاية الفصل الدراسي الثاني من نفس العام .

- **الأساليب الإحصائية :** حيث تم تحليل بيانات البحث على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) الإصدار رقم (٢٤) اعتمادا على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي ومعاملات ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار الخطي المتعدد وتحليل الانحدار القانوني .

- **الإطار النظري للبحث** :

- **الحكمة الاختبارية Testwiseness Skills** :

لقد كان التناول الأول للحكمة الاختبارية في الأدب السيكولوجي حين اعتبرها (Cronbach , 1946 : 489 – 492) سمة دائمة لدى بعض الطلاب تجعلهم يستخدمون أساليب خاصة عند الإجابة على مفردات الاختبارات التحصيلية تؤدي إلى حصولهم على درجات أعلى بكثير من الدرجات التي تناظر معرفتهم الفعلية بالمحتوى الذي تقيسه تلك المفردات .

كما كان (Thorndike , 1949) هو الرائد في اعتبارها مصدرا محتملا للتباين بين درجات الطلاب في تلك الاختبارات التحصيلية (In : Mors , 1998 : 399) ، ثم اقترحها (Thorndike , 1951) أيضا كعامل محتمل في التأثير على صدق الاختبارات وأيد كرونباخ في كونها سمة مستمرة لدى بعض الطلاب وافترض لها بعض الخصائص النظرية إلا أنه لم يخضعها للتجريب البحثي (In : Sarnacki , 1979 : 252) .

ثم كان (Gibb , 1964) أول من قدم محاولة تجريبية تناولت دراسة الفروق في مهارات الحكمة الاختبارية وتضمنت تعريفا إجرائيا وأداة مقننة لقياس هذا المتغير(In : Sarnacki , 1979 : 252) ، وتبعه في ذلك (Millman et.al , 1965 : 707 – 726) غير أنهم أضافوا تصنيفا نظريا موسعا لمهارات الحكمة الاختبارية اعتمدت عليه بعد ذلك الكثير من الدراسات التجريبية .

ثم جاء (Evans , 1984 : 141) ليشير إلى أن الحكمة الاختبارية بالفعل تمكن الطالب من الحصول على درجة أعلى من مستوى تحصيله الحقيقي ولكن بسبب استغلاله لأخطاء القياس الذي وقع فيها معد الاختبار وتوظيفها ، وهذا ما أيده أيضا (ردادي ، ٢٠٠١ : ٢) حين أرجع حصول بعض الطلبة على درجات مرتفعة في الاختبارات رغم عدم استعدادهم جيدا إلى أن المرتفعين قد اعتمدوا أكثر على مهاراتهم في الحكمة الاختبارية التي اعتبرها أحد العوامل الشخصية التي تؤثر في نتائج الاختبارات مثلها في ذلك مثل القلق والثقة بالنفس والدافعية غير أنها تختلف في كونها تتعلق بمهارات الطالب أثناء موقف تناول الاختبار .

ورغم ذلك فقد أكد (العنزي ، ٢٠١٤ أ : ٣٥٨) أن نقص تلك المهارات لدى الطالب لا يعني أنه لن ينجح في الاختبارات ولا يعني أنه لن يحصل على درجات

مرتفعة ، لأنها ليست بديلا في حد ذاتها عن الاستعداد المعرفي الجيد وإنما هي فقط تساعد بعض الطلاب على تناول الاختبار بطريقة أكثر فعالية من الآخرين وتمكنهم من استغلال استعدادهم المعرفي إلى أقصى درجة ممكنة للحصول على درجات أعلى ، ولقد سبقه في ذلك (أبو هاشم ، ٢٠٠٨ : ٢١٥) حين أكد أن امتلاك الطالب لمهارات الحكمة الاختبارية ليس كافيا وحده لكي ينجح في الاختبارات دون معرفته بالمحتوى الدراسي ولكن هذه المهارات تساعده في الحصول على أعلى درجة تسمح بها حدود معرفته بالمحتوى الدراسي للاختبار .

- **تعريف الحكمة الاختبارية** :

بعد ظهور هذا المصطلح على يد كرونباخ في العام (١٩٤٦) تناوله (Thorndike , 1951) على أنه بمثابة القدرة العامة لدى الطالب على فهم تعليمات الاختبارات (In : Morse , 1998 : 399) ، ثم عرفه (Gibb , 1964) بأنه مدى قدرة الطالب على الاستجابة للتلميحات الثانوية الموجودة في اختبار ما بحيث تمكنه من اختيار البدائل الصحيحة بغض النظر عن مستوى معرفته الفعلي بالمحتوى الدراسي الذي تقيسه مفردات هذا الاختبار (In : Haynes , 2011 : 16) ، كما عرفه بعد ذلك (Millman , et.al , 1965 : 707) بأنه مدى قدرة الطالب على استغلال خصائص وصيغ بناء بنود الاختبار وكذلك موقف تناوله للحصول على درجة مرتفعة مع التأكيد أنه متغير مستقل منطقيا عن معرفة الطالب بالمحتوى الذي تقيسه مفردات هذا الاختبار .

ولقد تناول (Orth , 1995 : 9) الحكمة الاختبارية على أنها قدرة معرفية لدى بعض الطلاب تمكنهم من اكتساب مجموعة مهارات يستخدمونها أثناء مواقف تناول الاختبارات فتؤدي إلى رفع درجاتهم بصرف النظر عن مستوى معرفتهم بالمحتوى الذي يقيسه الاختبار ، في حين عرفتها (Nguyen , 2003 : 28 – 29) بأنها عبارة عن بناء نفسي متعدد الأبعاد يتضمن عمليات عقلية تسبق وتتزامن مع مواقف تناول بعض الطلاب للاختبارات .

أما (عبد الوهاب ، ٢٠٠٧ : ١٨ ـ ١٩) فقد عرفها بأنها استخدام الطالب لبعض المهارات العقلية أثناء أداء الاختبارات تمكنه من التعبير بشكل أفضل عن مدى معرفته بالمحتوى الدراسي موضع الاختبار فيحصل على درجة مرتفعة فيه ويتفق معه في ذلك (أبو فودة ، ٢٠٠٨ : ٢٧) الذي عرفها بأنها نشاط عقلي يقوم به بعض الطلاب لرفع درجاتهم في الاختبار أكثر من المستوى الذي يعكسه مستوى معرفتهم الفعلية بمحتوى الاختبار وذلك من خلال تهيئة أنفسهم قبل الاختبار واستخدام وقت الاختبار بفاعلية وتجنب الأخطاء والتخمين الذكي للوصول للإجابات الصحيحة في أكبر عدد ممكن من مفردات الاختبار وأيدهما في ذلك أيضا (Haynes , 2011 : 24) بأنها تعبر عن قدرة الطالب العقلية على توظيف التلميحات الموجودة بمفردات الاختبار عموما في رفع أرجحية بعض

البدائل كإجابات صحيحة للمفردات التي لا يمكنه الإجابة عنها في ضوء مستوى إلمامه بالمحتوى الدراسي فقط .

وفي ضوء تلك التعريفات يمكن للباحث أن يعرف مهارات الحكمة الاختبارية بأنها مجموعة من المهارات يستخدمها بعض الطلاب بفاعلية أكثر من البعض الآخر ، وتعكس مدى وعيهم أثناء مواقف تناول الاختبارات ، وتظهر من خلال حصولهم على درجات أعلى مما يمكنهم الحصول عليه بناء فقط على مستوى معرفتهم بالمحتوى الذي تقيسه مفردات تلك الاختبارات .

- **تصنيف مهارات الحكمة الاختبارية** :

لقد كان أول تصنيف نظري موسع لمهارات الحكمة الاختبارية هو التصنيف الذي قدمه (Millman , et.al , 1965 : 711 – 713) والذي تضمن فئتين من المهارات هما :

- فئة المهارات المستقلة عن مصمم الاختبار وغرضه : وهي
  - ✓ **مهارة استخدام وقت الاختبار** : وهي المهارة التي تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على الإجابة بسرعة ودقة بعد تخطيط الزمن المتاح للإجابة والمراجعة ووضع المفردات التي قد تعطله في الاعتبار .
  - ✓ **مهارة تجنب الخطأ** : وهي المهارة التي تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على الانتباه لتعليمات الاختبار وتحديد المطلوب بالضبط دون لبس أوخطأ .
  - ✓ **مهارة التخمين** : وهي المهارة التي تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على تخمين الإجابة الصحيحة مع إبقاء أثر التخمين في الحدود الأقل خطورة من خلال استبعاد بعض البدائل لزيادة فرص بدائل أخرى .
  - ✓ **مهارة الاستدلال المنطقي** : وهي المهارة التي تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على الاستفادة من بعض بنود الاختبار في استنتاج إجابة بنود أخرى ، وتوظيف العلاقات بين البدائل في استنباط صحة أو خطأ البعض منها .
- فئة المهارات التي تعتمد على مصمم الاختبار وغرضه : وهي
  - ✓ **مهارة الاستفادة من غرض ونية معد الاختبار** : وهي المهارة التي تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على إجابة كل مفردة في ضوء ما يقصده معد الاختبار دون أن يغرق في التفاصيل الموهة التي تبعده عن الإجابة الصحيحة .
  - ✓ **مهارة توظيف العلامات والدلائل** : وهي المهارة التي تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على استخدام المؤشرات التي تركها معد الاختبار بين البدائل في تمييز البديل الصحيح ، كأن يجد أن البديل الصحيح هو الأطول دائما أو يأخذ ترتيب معين دائما بين البدائل الأخرى أو يجد كلمات تؤشر للإجابة الصحيحة مثل (دائما ، أبدا ، فقط ، عموما ... وغيرها) أو يجد تشابه بين رأس السؤال والبديل الصحيح .

كما صنف (Sarnacki , 1979 : 254 – 257) مهارات الحكمة الاختبارية إلى خمسة مهارات هي :

- **مهارة استخدام وقت الاختبار :** وهي مهارة تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على تنظيم الوقت المخصص للإجابة على الاختبار .
- **مهارة تجنب الخطأ :** وهي مهارة تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على تركيز انتباهه أثناء الإجابة عن الاختبار .
- **مهارة التخمين :** وهي مهارة تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على تخمين الإجابة عن بعض أسئلة الاختبار .
- **مهارة الاستنتاج المنطقي :** وهي مهارة تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على الاستفادة من المعلومات الموجودة في الاختبار نفسه في الإجابة عن بعض أسئلته .
- **مهارة استخدام المنبهات والمؤشرات :** وهي مهارة تظهر من خلال مدى قدرة الطالب على تمييز الإجابات الصحيحة من خلال المؤشرات الموجودة في مفردات الاختبار .

ثم ظهرت بعد ذلك تصنيفات أخرى لمهارات الحكمة الاختبارية لم تختلف كثيرا عن التصنيفين السابقين ، فقد حددها (Fredrickson , 1984 : 23 – 28) في أربعة مهارات هي : التهيؤ للاختبار وتجنب الأخطاء واستخدام الوقت بفاعلية والتخمين ، كما حددها (عبد الوهاب ، ٢٠٠٧ : ٢٤ ـ ٣٤) في ثلاثة مهارات فقط هي : التخمين الذكي في ضوء المنبهات وتجنب الوقوع في الأخطاء وتداركها وتنظيم وقت الاختبار ، بينما صنفها (أبو هاشم ، ٢٠٠٨ : ٢٢٦ ـ ٢٢٧) إلى خمسة مهارات هي : الاستعداد للاختبار وإدارة وقت الاختبار والتعامل مع ورقة الأسئلة والتعامل مع ورقة الإجابة والمراجعة ، وصنفتها حماد (٢٠١٠ : ٣٠٤) إلى أربعة مهارات هي : إدارة وقت الاختبار والتخمين وتجنب الخطأ واستغلال خصائص بناء مفردات الاختبار ، بينما صنفتها (وادي ، ٢٠١٣ : ٣٠٩) إلى سبعة مهارات هي : إدارة وقت الاختبار وتجنب الخطأ والتخمين والاستفادة من خصائص بناء الاختبار والتعامل مع ورقة الأسئلة والتعامل مع ورقة الإجابة والمراجعة ، كما صنفها (العنزي ، ٢٠١٤ أ : ٣٣٧ ـ ٣٣٨) إلى خمسة مهارات هي : التهيئة الذاتية للاختبار وإدارة وقت الاختبار والتعامل مع صيغ الأسئلة والتخطيط للحل والمراجعة .

وبمراجعة تلك التصنيفات المتعددة يمكن للباحث تحديد خمسة مهارات أساسية للحكمة الاختبارية اتفقت عليها معظم الدراسات السابقة وهي :

- **مهارة إدارة وقت الاختبار :** ويقصد بها مدى قدرة الطالب على تنظيم الزمن المحدد للاختبار بتخصيص وقت مناسب لكل سؤال قياسا إلى باقي الأسئلة حتى لا يستنفذ بعضها وقتا أطول على حساب البعض الآخر أو على حساب الوقت الذي سيتم تخصيصه للمراجعة .

- **مهارة التخمين المنطقي** : ويقصد بها مدى قدرة الطالب على أن يخمن الإجابة الصحيحة لبعض مفردات الاختبار بناء على منطق معقول ودون ان يكون عرضة لخطورة العشوائية غير المنطقية .
- **مهارة تجنب الوقوع في الخطأ وتداركه** : ويقصد بها مدى قدرة الطالب على تركيز انتباهه أطول فترة ممكنة من زمن الاختبار بحيث يتجنب الأخطاء وعلى أن يستعيد تركيزه بسرعة فيتدارك أخطاءه ويعدلها .
- **مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار** : ويقصد بها مدى قدرة الطالب على الاستفادة من طريقة صياغة مفردات الأسئلة في إجابة بعضها ، واستخدامه للمؤشرات المستترة داخل طريقة صياغة المفردات في الوصول للإجابات الصحيحة دون أن تضلله الموهات الأخرى التي يستخدمها معد الاختبار .
- **مهارة المراجعة** : ويقصد بها مدى قدرة الطالب على مراجعة إجاباته وكشف ما بها من نواقص دون الوقوع في خطأ توهم صحتها الناتج عن ألفته بها .

- **الدراسات السابقة** :

يمكن تقسيم الدراسات التي تناولت متغير مهارات الحكمة الاختبارية إلى أربعة محاور :

- **دراسات اهتمت بالكشف عن مهارات الحكمة الاختبارية والفروق فيها** :

أجرى (ردادي ، ٢٠٠١) دراسة على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة ، وذلك بهدف الكشف عن مهارات الحكمة الاختبارية لديهم والفروق بينهم فيها وفقا للنوع والتخصص (علمي / أدبي) والتحصيل ، واعتمد الباحث على مقياس أعده مع عبد الله سليمان مكون من (٣٠) مفردة في ضوء تصنيف (Millman , et.al , 1965) لقياس (٦) مهارات للحكمة الاختبارية ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية بين أفراد العينة راجعة إلى أي من الجنس أو التخصص ، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بينهم فيها راجعة إلى التحصيل لصالح المتفوقين .

وأجرى (Watanabe , 2004) دراسة على عينة قوامها (٧٤) طالبا بالمرحلة الثانوية في اليابان ، وذلك بهدف الكشف عن مهارات الحكمة الاختبارية والفروق بينهم فيها وفقا للصف الدراسي (الثاني / الثالث) ، واعتمد الباحث على مقياس مكون من (٣٣) مفردة لقياس مهارات الحكمة الاختبارية ، وتوصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية بين أفراد العينة الأساسية راجعة إلى الصف الدراسي لصالح طلاب الصف الثالث .

كما أجرت (مطلك ، ٢٠٠٩) دراسة على عينة قوامها (٢٠٠) طالبا وطالبة من المتميزين والمتميزات بالمرحلة الإعدادية بالعراق ، وذلك بهدف قياس مهارات الحكمة الاختبارية لديهم والمقارنة بينهم وبين العاديين والعاديات فيها

واعتمدت الباحثة على مقياس ردادي وسليمان (٢٠٠١) لمهارات الحكمة الاختبارية وتوصلت إلى أن الطلبة المتميزين والمتميزات لديهم مستوى جيد من مهارات الحكمة الاختبارية مقارنة بالعاديين والعاديات الذين أظهروا مستوى أقل من المتوسط في تلك المهارات وبحيث كانت الفروق بينهم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) لصالح المتميزين والمتميزات .

وكذلك أجرى (المالكي ، ٢٠١٠) دراسة على عينة قوامها (٦١٥) طالبا بالمرحلة الثانوية بالسعودية ، وكان من بين أهدافها المقارنة بين أفراد العينة في مهارات الحكمة الاختبارية وفقا لمتغير الصف الدراسي (الأول / الثاني / الثالث) ومتغير التخصص (علمي / شرعي) ، واعتمد الباحث أيضا على مقياس ردادي وسليمان (٢٠٠١) لقياس مهارات الحكمة الاختبارية ، وتوصل إلى أن أفراد العينة كانت لديهم درجة كبيرة من مهارات الحكمة الاختبارية ، وكذلك توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهم في تلك المهارات راجعة إلى أي من الصف الدراسي أو التخصص .

وأجرت (وادي ، ٢٠١٣) دراسة على عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة بكلية تربية ابن الهيثم بجامعة بغداد ، وذلك بهدف الكشف عن مهارات الحكمة الاختبارية لديهم والمقارنة بينهم فيها وفقا للجنس والتخصص (علوم الحياة / الفيزياء / الكيمياء / الرياضيات / الحاسبات) ، واعتمدت الباحثة على مقياس أعدته في ضوء تصنيف (Millman , et.al , 1965) مكون من (٦٠) مفردة لقياس (٧) مهارات للحكمة الاختبارية ، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في مهارات الحكمة الاختبارية راجعة إلى أي من الجنس أوالتخصص كما توصلت أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي .

وأجرى (سليمان ، ٢٠١٤) دراسة على عينة قوامها (٦٧٢) طالبا بجامعة تبوك السعودية ، وذلك بهدف الكشف عن مهارات الحكمة الاختبارية لديهم وفقا للتخصص (علمي / أدبي) والمعدل التراكمي (مرتفع / متوسط / منخفض) والمستوى الدراسي (الأول / الثاني / الثالث / الرابع) ، واعتمد الباحث على مقياس أعده بنفسه في ضوء تصنيف (Sarnacki , 1979) مكون من (٤٢) مفردة لقياس (٥) مهارات للحكمة الاختبارية ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في مهارات الحكمة الاختبارية راجعة إلى التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي لصالح الطلاب في التخصص العلمي وذوي المعدل التراكمي المرتفع وذوي المستوى الدراسي الأعلى .

أما دراسة (العنزي ، ٢٠١٤ أ) فقد أجريت على عينة قوامها (٥١٠) طالبا وطالبة بجامعة الحدود الشمالية السعودية ، وذلك بهدف الكشف عن درجة

استخدامهم لمهارات الحكمة الاختبارية والفروق بينهم فيها وفقا لمتغيرات الجنس والقدرة العامة (منخفض / متوسط / مرتفع) والتحصيل الدراسي (منخفض / متوسط / مرتفع) ، واعتمد الباحث على استبيان أعده بنفسه مكون من (٦٧) مفردة لقياس (٥) مهارات للحكمة الاختبارية ، وتوصل إلى أن أفراد العينة يستخدمون بعض مهارات الحكمة الاختبارية بدرجة متوسطة وبعضها الآخر بدرجة ضعيفة ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم في أي منها وفقا لأي من متغيري القدرة العامة والتحصيل الدراسي ، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بينهم في مهارتين فقط منها راجعة إلى متغير الجنس لصالح الذكور ولا فروق بينهم في باقي المهارات راجعة إلى هذا المتغير .

- **دراسات تناولت أثر تعلم مهارات الحكمة الاختبارية على متغيرات أخرى** :

أجرت (Dolly , Williams , 1986) دراسة على عينة قوامها (٥٤) طالبا جامعيا ، وكان من بين أهدافها التعرف على أثر تعلم مهارات الحكمة الاختبارية على درجات أفراد العينة في اختبارات الاختيار من متعدد ، وتم الاعتماد على أداة مكونة من (٤٨) مفردة لقياس مهارات الحكمة الاختبارية وأشارت النتائج إلى إمكانية تعلم (٤) مهارات للحكمة الاختبارية وأن ذلك سبب فروقا دالة إحصائيا بين أفراد العينة في الأداء على اختبارات الاختيار من متعدد لصالح المجموعة التجريبية التي حضرت لقاء مدته ساعة واحدة حول مهارات الحكمة الاختبارية لم يحضره طلاب المجموعة الضابطة .

وأجرى (عودة ، ١٩٨٩) دراسة على عينة قوامها (٧٤) طالبا بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة اليرموك بالأردن ، وذلك بهدف الكشف عن مدى اكتسابهم لمهارات الحكمة الاختبارية من خلال التدريب على التخمين وأثر ذلك في التحصيل الدراسي ، واعتمد الباحث على اختبار أعده يتكون من (٢٤) مفردة لقياس مهارات الحكمة الاختبارية وكذلك اعتمد على اختبار للتحصيل الأكاديمي أعده يتكون من (٤٠) مفردة اختيار من متعدد ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في كل من مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي .

كما أجرى (Rogers , Harley , 1999) دراسة على عينة قوامها (١٥٥) تلميذ بالصف السادس الابتدائي في كندا ، وذلك بهدف التعرف على أثر تعلم الحكمة الاختبارية على أدائهم في اختبارات اختيار من متعدد متفاوتة في عدد بدائل الإجابات ، وتم الاعتماد على أداة لقياس (٥) مهارات للحكمة الاختبارية وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة قد حصلوا على درجات في اختبارات الاختيار من متعدد أعلى من مستوى تحصيلهم الدراسي نتيجة لتحسن مهارات الحكمة الاختبارية لديهم التي ظهر تأثيرها أكثر في حالة الأسئلة ذات البدائل الأربعة مقارنة بالأسئلة ذات الثلاثة بدائل .

وأجرى (يوسف ، ٢٠٠٤) دراسة على عينة قوامها (٤٢٩) طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة المنيا ، وذلك بهدف تدريبهم على مهارة واحدة من مهارات الحكمة الاختبارية وهي التخمين ومعرفة أثر ذلك على تحصيلهم الدراسي وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل من الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تدريبا بالإضافة إلى حضور ثلاثة محاضرات مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب وحضرت المحاضرات فقط .

وأجرى (Hong et.al , 2006) دراسة على عينة قوامها (٦١) طالبا بالمرحلة الثانوية ، وذلك بهدف مقارنة مهارات الحكمة الاختبارية لدى مرتفعي تحصيل الرياضيات منهم وعددهم (١٥) طالب معها لدى المنخفضين وعددهم (١١) طالب وأظهرت النتائج أن المرتفعين في تحصيل الرياضيات أكثر استخداما لمهارات الحكمة الاختبارية مقارنة بالمنخفضين ، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهم في محاولة حل أكبر عدد ممكن من مفردات الاختبارات .

وأجرى (عبد الوهاب ، ٢٠٠٧) دراسة على عينة قوامها (١٤٦) طالبا وطالبة بجامعة المنيا ، وذلك بهدف تدريبهم على برنامج قائم على مهارات الحكمة الاختبارية ومعرفة أثر ذلك في الأداء التحصيلي لهم ، واعتمد الباحث على مقياس أعده مكون من (٣٩) مفردة لقياس (٣) مهارات للحكمة الاختبارية وتوصل إلى أن البرنامج التدريبي كان فعالا في اكساب العينة مهارات الحكمة الاختبارية وكذلك توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي للبرنامج وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية بين أفراد العينة راجعة إلى أي من متغير الجنس أوالتخصص وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي .

كما أجرى (الشحات ، ٢٠٠٧) دراسة على عينة قوامها (٢٤٥) طالبا وطالبة بكلية التربية جامعة بنها منهم (٧٠) فقط لديهم نقص في مهارات الحكمة الاختبارية ، وكان من بين تلك الدراسة الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي أعده الباحث قائم على مهارات الحكمة الاختبارية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية التي ضمت (٣٥) فرد مقارنة بالمجموعة الضابطة التي ضمت أيضا (٣٥) فرد لم يتعرضوا للبرنامج ، واعتمد الباحث على مقياس أعده في ضوء تصنيف (Millman et.al , 1965) مكون من (٣٣) مفردة لقياس (٦) مهارات للحكمة الاختبارية ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي بعد التعرض للبرنامج بما يفيد فاعليته .

وأجرى (أبو فودة ، ٢٠٠٨) دراسة على عينة قوامها (٢٤٠٠) طالب من الذكور بالمرحلة الثانوية في محافظة إربد بالأردن ، وذلك بهدف الكشف عن أثر تعلم

الطلاب لمهارات الحكمة الاختبارية على افتراض أحادية البعد والتقديرات المختلفة لنظرية الاستجابة للمفردة ، وتوصل الباحث إلى أن تعلم الطلاب لتلك المهارات يرفع من درجة تحقق افتراض أحادية البعد للاختبار التحصيلي ويؤدي إلى إعطاء تقديرات أعلى لمعاملات ثبات الاختبار .

أما دراسة (حسين ، ٢٠١٢) فقد أجريت على عينة قوامها (٨٢) طالبة بالمرحلة الإعدادية بمركز مغاغة بصعيد مصر ، وذلك بهدف الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الحكمة الاختبارية لدى أفراد العينة وأثر ذلك على ثبات وصدق اختبار تحصيلي قدمته لهم الباحثة ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق غير دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية المكونة من (١٤٦) طالبة والمجموعة الضابطة المكونة من (٣٦) طالبة في قيم معاملات الثبات بالتطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية رغم أن معاملات ثبات تلك المجموعة كانت هي الأكبر ، وهذا يعني أن مهارات الحكمة الاختبارية لم تؤثر على ثبات الاختبار التحصيلي ، كما ظهرت فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في معاملات الصدق لصالح المجموعة التجريبية بسبب ارتفاع معاملات الصدق لديهم كثيرا عن المجموعة الضابطة وذلك في التطبيق البعدي .

- **دراسات تناولت العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي** :

أجرى (Rogers , Bateson , 1991) دراسة على عينة قوامها (٩٥٤) طالبا بالمرحلة الثانوية ، وذلك بهدف الكشف عن العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية لديهم وتحصيلهم الدراسي في المواد الدراسية المختلفة ومعدلاتهم التراكمية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي وكذلك المعدلات التراكمية وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مهارات الحكمة الاختبارية لصالح المرتفعين ، مؤيدا بذلك ما أشار إليه (Geiger , 1997 : 49) من وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين مهارات الحكمة الاختبارية وأداء الطلاب في الاختبارات وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين تغيير الطالب لإجابته في أسئلة الاختيار من متعدد ومهاراته الاختبارية .

وأجرى (Gentry , Perry , 1993) دراسة على عينة قوامها (٩٨) طالبا وطالبة جامعية ، وذلك بهدف فحص العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية وكل من الذاكرة والمعدل الأكاديمي ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين مهارات الحكمة الاختبارية والمعدل الأكاديمي من جانب ومع كل من الذاكرة طويلة وقصيرة المدى من جانب آخر.

كما أجرت (حماد ، ٢٠١٠) دراسة على عينة قوامها (١٩١) طالبة بكلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بجامعة أم القرى السعودية ، وذلك بهدف الكشف

عن طبيعة العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي في مادة مدخل علم النفس الذي تم قياسه باستخدام اختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد مبني في ضوء نموذج راش ، واعتمدت الباحثة على مقياس أعدته مكون من (٦٣) مفردة لقياس (٤) مهارات للحكمة الاختبارية ، وتوصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي ، وأرجعت الباحثة ذلك إلى كون الاختبار التحصيلي قد تم بناؤه وفقا لنموذج راش ودون أخطاء قياس مما جعله يمنع الطالبات من الحصول على درجات إضافية لا تعبر عن مستوى معرفتهن الحقيقي بالمحتوى الدراسي الذي يقيسه الاختبار .

أما دراسة (العنزي ، ٢٠١٤ ب) فقد أجريت على عينة قوامها (٢٨٤) طالبا وطالبة كويتية بالمرحلة الثانوية ، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية لديهن وتحصيلهن الدراسي في اختبار اختيار من متعدد مبني وفقا لنموذج راش ، واعتمد الباحث على مقياس أعده مكون من (٥٩) مفردة لقياس (٤) مهارات للحكمة الاختبارية ، وتوصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية بين أفراد العينة راجعة إلى أي من متغير التخصص (علمي / أدبي) أو متغير التحصيل الدراسي (مرتفع / متوسط / منخفض) .

- **دراسات تناولت التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال مهارات الحكمة الاختبارية** :

أجرى (Fagley , 1987) دراسة على عينة قوامها (٦٢) طالبا جامعيا ، وكان من بين أهدافها الكشف عن أثر مهارات الحكمة الاختبارية في تباين درجات اختبار تحصيلي أعده الباحث مكون من (٢٨) مفردة اختيار من متعدد ، وتوصل الباحث إلى أن (١٦٪) من تباين درجات أفراد العينة في الاختبار التحصيلي يرجع إلى مهاراتهم في الحكمة الاختبارية .

وأجرت (Ave , Temple , 1995) دراسة على عينة قوامها (٧٢) طالبا جامعيا وذلك بهدف تحديد الأهمية النسبية لكل من مهارات الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار وفعالية الذات ومعرفة المحتوى في التنبؤ بأخطاء الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد ، وأشارت النتائج إلى أن نقص مهرات الحكمة الاختبارية هو أحد أهم المتغيرات إسهاما في أخطاء أفراد العينة على اختبارات الاختيار من متعدد .

كما أجرى (Kern et.al , 1998) دراسة على عينة قوامها (٦١) طالب و (٥٩) طالبة جامعية ، وذلك بهدف الكشف عن العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية ومعدلاتهم العامة في التحصي الدراسي ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بينهما وإلى عدم إمكانية التنبؤ بتلك المعدلات من خلال مهارات الحكمة الاختبارية وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في مهارات الحكمة الاختبارية راجعة إلى متغير الجنس .

أما دراسة (أبو هاشم ، ٢٠٠٨) فقد أجريت على عينة قوامها (٣٤٥) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية ، وكان من بين أهدافها فحص النموذج البنائي التنبؤي للعلاقات بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي ، واعتمد الباحث على مقياس أعده مكون من (٥٠) مفردة لقياس (٥) مهارات للحكمة الاختبارية ، وتوصل إلى وجود تأثير موجب لبعض مهارات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي وإلى عدم وجود فرزق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية بين أفراد العينة راجعة إلى أي من متغير الجنس أو التخصص الدراسي .

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

بالتدقيق في الدراسات السابقة على جميع المحاور لاحظ الباحث ما يلي :

- أن هناك توافق بين غالبية الدراسات السابقة على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية راجعة إلى أي من متغير الجنس أوالتخصص الدراسي ، مثل دراسة (Kern et.al , 1998) و (ردادي ، ٢٠٠١) و(عبد الوهاب ، ٢٠٠٧) و (أبو هاشم ، ٢٠٠٨) و (المالكي ، ٢٠١٠) و (وادي ، ٢٠١٣) و (العنزي ، ٢٠١٤ ب) ، ولذلك لم يعزل الباحث أثر هذين المتغيرين في هذا البحث نظرا لها التوافق .
- أن هناك تضارب بين نتائج الدراسات السابقة حول وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية راجعة إلى متغير الصف أو المستوى الدراسي ففي حين أظهرت دراسة (Watanabe , 2004) و دراسة (سليمان ، ٢٠١٤) وجود تلك الفروق لصالح ذوي الصف أو المستوى الدراسي الأعلى ، فقد أظهرت دراسة (المالكي ، ٢٠١٠) عدم وجود تلك الفروق ، ولذلك عزل الباحث أثر هذا المتغير باختيار جميع أفراد العينة من صف دراسي واحد هو الثالث الثانوي .
- أن هناك تضارب بين نتائج الدراسات السابقة حول وجود فروق في مهارات الحكمة الاختبارية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ، ففي حين أشارت نتائج دراسة كل من (Rogers , Bateson , 1991) و (ردادي ، ٢٠٠١) و(Hong et.al , 2006) و(مطلك ، ٢٠٠٩) و(سليمان ، ٢٠١٤) إلى وجود تلك الفروق لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي ، إلا أن نتائج دراسة كل من (العنزي ، ٢٠١٤ أ) و (العنزي ، ٢٠١٤ ب) أشارت إلى عدم وجود تلك الفروق ولذلك سيتم التحقق من هذا في البحث الحالي .
- أن هناك اتفاق بين الدراسات السابقة في كون التدريب على مهارات الحكمة الاختبارية يؤدي إلى تحسن مستوى التحصيل الدراسي ، مثل دراسة (Dolly , Williams , 1986) و (عودة ، ١٩٨٩) و (Rogers , Harley , 1999) و (يوسف ٢٠٠٤) و (الشحات ، ٢٠٠٧) و (عبد الوهاب ، ٢٠٠٧) .
- أن هناك تضارب بين نتائج الدراسات السابقة حول طبيعة العلاقة بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي ، ففي حين أظهرت دراسة كل من

(Rogers , Bateson , 1991) و (Gentry , Perry , 1993) و (Geiger , 1997) و (عبد الوهاب ، ٢٠٠٧) و (وادي ، ٢٠١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي ، فإننا نجد أن نتائج دراسة كل من (Kern et.al , 1989) و (حماد ، ٢٠١٠) قد أشارتا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بينهما ، بل والأكثر من ذلك أن نتائج دراسة (Parham , 1996) قد أشارت إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين أحد مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي (في : حماد ، ٢٠١٠ : ٣١٠) ولذلك سوف يخضع البحث الحالي هذه العلاقات للتحقيق الإمبيريقي .

- أن هناك تضارب بين نتائج الدراسات السابقة حول إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال مهارات الحكمة الاختبارية ، ففي حين أظهرت نتائج دراسة كل من (Fagley , 1987) و (Ave , Temple , 1995) إمكانية التنبؤ دون استخراج معادلات تنبؤيه معينة ، وكذلك دراسة (أبو هاشم ، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى وجود تأثير موجب دال لمهارات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي ، إلا أن نتائج دراسة (Kern et.al , 1998) أشارت إلى أنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب من خلال مهاراتهم في الحكمة الاختبارية ولذلك سوف يتم التحقق من ذلك في البحث الحالي .

- **فروض البحث** :

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة التي توافرت ـ في حدود علم الباحث ـ يمكن صياغة الفروض التي سيتم اختبارها في هذا البحث على النحو التالي :

- يوجد لدى أفراد العينة مستوى مرتفع من مهارات الحكمة الاختبارية .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية بين أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت .
- لا توجد علاقات دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت .
- لا تسهم درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بالدرجات الكلية لهم على اختبارات البوكليت .

- **إجراءات البحث** :

- **أولا : العينة** :

اعتمد هذا البحث على عينة أساسية قوامها (٤٦٨) طالب وطالبة بالصف الثالث الثانوي العام بمدينة شبين الكوم خلال العام الدراسي (٢٠١٧/١٦م) ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية أثناء فترة امتحانات نهاية العام الدراسي من بين (٢٥٦٥) فرد يمثلون مجتمع البحث الإحصائي لطلاب وطالبات الثانوية العامة هم من دخلوا الامتحانات في تلك المدينة التابعة لإدارة شبين الكوم التعليمية التي دخل الامتحانات فيها إجمالا (٥٣٠٣) يمثلون مجتمع البحث الأصلي لطلاب وطالبات الثانوية العامة بتلك الإدارة .

ولقد توزع أفراد العينة الأساسية على (٧) مدارس بمدينة شبين الكوم وتراوحت أعمارهم ما بين (١٧) إلى (١٨) عام بمتوسط حسابي قدره (١٧.٣٢) وانحراف معياري قدره (٠.٥٧) ، وكان قبل ذلك قد تم الاختيار العشوائي لعدد (١١٣) طالب وطالبة آخرين من نفس تلك المدارس كعينة استطلاعية أثناء ترددهم على المراكز التعليمية بتلك المدينة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام المشار إليه في فترة ما قبل بدء الامتحانات النهائية ، وجدول (١) يوضح وصفا دقيقا للعينة الكلية للبحث .

جدول (١) يوضح وصف العينة الكلية للبحث (ن = ٥٨١)

م	اسم المدرسة	العينة الاستطلاعية		العينة الأساسية		العينة الكلية	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
١	عبد المنعم رياض الثانوية بنين	٢٠	صفر	١٠٠	صفر	١٢٠	صفر
٢	المساعي المشكورة الثانوية العسكرية	٢٠	صفر	١٠٠	صفر	١٢٠	صفر
٣	الثانوية القديمة بنات	صفر	٢٠	صفر	١٠٠	صفر	١٢٠
٤	الثانوية الجديدة بنات	صفر	٢٠	صفر	١٠٠	صفر	١٢٠
٥	دار التربية الرسمية لغات	٦	٤	٧	١٣	١٣	١٧
٦	الرسمية المتميزة و المتكاملة لغات	٢	٣	٧	٨	٩	١١
٧	التربية الإسلامية الخاصة	٦	١٢	١٢	٢١	١٨	٣٣
الإجمالي		١١٣		٤٦٨		٥٨١	

- **ثانيا** : **الأدوات** :

اعتمد هذا البحث على أداتين هما :

- **الأداة الأولى** : **مقياس مهارات الحكمة الاختبارية** :

قام الباحث ببناء وتقنين هذا المقياس وفقا للخطوات التالية والتي تتضمن أيضا وصفا دقيقا له :

- **تحديد الهدف من المقياس** : وهو قياس مستوى مهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمصر .
- **تحديد المفهوم المرد قياسه** : حيث قام الباحث بتحديد مفهوم مهارات الحكمة الاختبارية في ضوء التراث السيكولوجي المتوفر ـ في حدود علم الباحث ـ وتم عرض هذا المفهوم ضمن مصطلحات هذا البحث .
- **تحديد أبعاد المقياس** : حيث تم الاطلاع على الأطر النظرية المتوفرة ـ في حدود علم الباحث ـ حول مفهوم مهارات الحكمة الاختبارية ، وكذلك على المحاولات السابقة في قياسه ، وفي ضوء ذلك تم تحديد خمسة أبعاد لمهارات الحكمة الاختبارية تضمنها هذا المقياس ، وتم تعريف تلك الأبعاد الخمسة ضمن الإطار النظري لهذا البحث .
- **صياغة مفردات المقياس** : تم صياغة مفردات كل بعد في ضوء التعريف المحدد له بحيث تضمن المقياس (٥٠) مفردة موزعة بواقع (١٠) مفردات لكل من البعد الأول والثاني والثالث و(١٣) مفردة للبعد الرابع و(٧) مفردات للبعد الخامس ، يستجيب عليها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي وفقا لمقياس

ليكرت رباعي التدريج (تنطبق دائما ـ تنطبق أحيانا ـ لا تنطبق أحيانا ـ لا تنطبق نهائيا) ، وجدول (٢) يوضح تحديد وتوزيع المفردات الموجبة والسالبة للمقياس على أبعاده .

جدول (٢) يوضح توزيع مفردات مقياس مهارات الحكمة الاختبارية على أبعاده

الأبعاد	المفردات الموجبة	المفردات السالبة
مهارة استخدام وقت الاختبار	١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٦ ، ٤١ ، ٤٦	
مهارة التخمين المنطقي	١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٤٢ ، ٤٧	٢ ، ٧ ، ٣٧
مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	٣ ، ٨ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٣٣ ، ٣٨ ، ٤٣ ، ٤٨	
مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٩ ، ٥٠	
مهارة المراجعة	٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٥	

◄◄ **تحديد طريقة تصحيح المقياس :** تصحح المفردات بحيث تعطى المفردات الموجبة الدرجات (٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب وتعطى المفردات السالبة الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤) على الترتيب وفقا للتدريج السابق ، وبذلك يحصل كل فرد من أفراد العينة على درجة لكل مفردة ودرجة لكل بعد هي حاصل جمع درجات مفرداته ودرجة كلية على المقياس هي حاصل جمع درجات أبعاده ، وبذلك تكون أقصى درجة يمكن الحصول عليها على أي من البعد الأول أو الثاني أو الثالث هي (٤٠) وأقل درجة هي (١٠) وأقصى درجة يمكن الحصول عليها على البعد الرابع هي (٥٢) وأقل درجة هي (١٣) وأقصى درجة يمكن الحصول عليها على البعد الخامس هي (٢٨) وأقل درجة هي (٧) وأقصى درجة يمكن الحصول عليها على المقياس ككل هي (٢٠٠) وأقل درجة هي (٥٠) وجدول (٣) يوضح مستويات كل مهارة من مهارات الحكمة الاختبارية وفقا لتلك التعليمات .

جدول (٣) يوضح مستويات مهارات الحكمة الاختبارية وفقا لتعليمات المقياس المستخدم

المهارات (أبعاد المقياس)	الدرجات		المستوى
	من	إلى	
مهارة استخدام وقت الاختبار	١٠	١٩	منخفض
	٢٠	٣٠	متوسط
	٣١	٤٠	مرتفع
مهارة التخمين المنطقي	١٠	١٩	منخفض
	٢٠	٣٠	متوسط
	٣١	٤٠	مرتفع
مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	١٠	١٩	منخفض
	٢٠	٣٠	متوسط
	٣١	٤٠	مرتفع
مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	١٣	٢٢	منخفض
	٢٣	٤٢	متوسط
	٤٣	٥٢	مرتفع
مهارة المراجعة	٧	١٢	منخفض
	١٣	٢٢	متوسط
	٢٣	٢٨	مرتفع
❖ مهارات الحكمة الاختبارية ككل	٥٠	٨٧	منخفض
	٨٨	١٦٢	متوسط
	١٦٣	٢٠٠	مرتفع

- **حساب المحددات السيكومترية للمقياس :** فيما يخص الصدق : تم عرض المقياس قبل تطبيقه على العينة الاستطلاعية على محكمين من مجال التخصص لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية أبعاده الخمسة لقياس المفهوم الذي صمم من أجله ، وكذلك حول مدى صلاحية صياغة مفردات كل بعد لقياسه وفقا لتعريفه ، وفي ضوء ذلك تم الاستقرار على أبعاد المقياس الخمسة ومفرداته الخمسين .

بعد ذلك تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن=١١٣) وتصحيحه وفقا لتعليماته ثم حساب معاملات الصعوبة لجميع مفرداته فتراوحت قيمها ما بين (٠.٤٩) إلى (٠.٥٦) ، وكذلك تم حساب معاملات التمييز لجميع المفردات فتراوحت قيمها ما بين (٠.٦٤) إلى (٠.٨٩) ، وجميعها قيم تدل على اعتدال مستوى صعوبة تلك المفردات وقوتها التمييزية .

ثم تم الاعتماد على طريقتين للتأكد من صدق التكوين لهذا المقياس وهما :

جدول (٤) يوضح معاملات الاتساق الداخلي لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية (ن=١١٣)

الأبعاد	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	الأبعاد	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
مهارة استخدام وقت الاختبار	١	٠.٤٩❖❖	٠.٥١❖❖	٠.٧٥❖❖	مهارة التخمين المنطقي	٢	٠.٥٥❖❖	٠.٥٤❖❖	٠.٧٧❖❖
	٦	٠.٥٦❖❖	٠.٥٤❖❖			٧	٠.٥٢❖❖	٠.٥٦❖❖	
	١١	٠.٤١❖	٠.٣٧❖			١٢	٠.٦٢❖❖	٠.٦٧❖❖	
	١٦	٠.٦٩❖❖	٠.٦٨❖❖			١٧	٠.٦١❖❖	٠.٦٩❖❖	
	٢١	٠.٦١❖❖	٠.٦٤❖❖			٢٢	٠.٦٩❖❖	٠.٦٨❖❖	
	٢٦	٠.٦٧❖❖	٠.٦٦❖❖			٢٧	٠.٧٤❖❖	٠.٧٦❖❖	
	٣١	٠.٣٦❖	٠.٣١❖			٣٢	٠.٧٦❖	٠.٧٧❖	
	٣٦	٠.٦٩❖❖	٠.٧١❖❖			٣٧	٠.٧٧❖❖	٠.٧٤❖❖	
	٤١	٠.٧٤❖❖	٠.٧١❖❖			٤٢	٠.٧٩❖❖	٠.٧٢❖❖	
	٤٦	٠.٧٢❖❖	٠.٦٦❖❖			٤٧	٠.٧٨❖❖	٠.٧٢❖❖	
مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	٣	٠.٧١❖❖	٠.٦٧❖❖	٠.٧٤❖❖	مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	٤	٠.٦٥❖❖	٠.٦٦❖❖	٠.٨٣❖❖
	٨	٠.٦٢❖❖	٠.٥٩❖❖			٩	٠.٦٧❖❖	٠.٦٥❖❖	
	١٣	٠.٧٣❖❖	٠.٦٧❖❖			١٤	٠.٦١❖❖	٠.٥٩❖❖	
	١٨	٠.٧٤❖❖	٠.٦٩❖❖			١٩	٠.٥٨❖❖	٠.٥٩❖❖	
	٢٣	٠.٥٥❖❖	٠.٦١❖❖			٢٤	٠.٧٢❖❖	٠.٧٣❖❖	
	٢٨	٠.٣٧❖	٠.٤١❖			٢٩	٠.٧١❖❖	٠.٦٩❖❖	
	٣٣	٠.٥٦❖❖	٠.٥٥❖❖			٣٤	٠.٧٤❖❖	٠.٧١❖❖	
	٣٨	٠.٦٧❖❖	٠.٦٨❖❖			٣٩	٠.٧٦❖❖	٠.٧٢❖❖	
	٤٣	٠.٧١❖❖	٠.٦٦❖❖			٤٠	٠.٥٩❖❖	٠.٦١❖❖	
	٤٨	٠.٦٩❖❖	٠.٦٧❖❖			٤٤	٠.٦٣❖❖	٠.٦١❖❖	
مهارة المراجعة	٥	٠.٣٦❖	٠.٣٤❖	٠.٧١❖❖		٤٥	٠.٦٧❖❖	٠.٦٢❖❖	
	١٠	٠.٥٤❖❖	٠.٥١❖❖			٤٩	٠.٧٢❖❖	٠.٦٦❖❖	
	١٥	٠.٤١❖	٠.٤١❖			٥٠	٠.٧٦❖❖	٠.٦٥❖❖	
	٢٠	٠.٥٦❖❖	٠.٥٤❖❖		مهارة المراجعة	٣٠	٠.٥٩❖❖	٠.٦١❖❖	
	٢٥	٠.٦١❖❖	٠.٥٨❖❖			٣٥	٠.٣٨❖	٠.٣٤❖	

- **الاتساق الداخلي :** حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل مفردة ودرجاتهم على الأبعاد التي تنتمي لها

تلك المفردات وذلك بعد حذف درجة المفردة ، وكذلك بين درجاتهم على كل مفردة ودرجاتهم الكلية على المقياس بعد حذف درجة المفردة ، وكذلك بين درجاتهم على كل بعد ودرجاتهم الكلية على المقياس بعد حذف درجة البعد ، وجدول (٤) يوضح معاملات الاتساق الداخلي التي تم الحصول عليها .

ويتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الاتساق الداخلي للمفردات والأبعاد التي تم الحصول عليها كانت دالة إحصائيا إما عند مستوى (٠.٠١) وهي المشار لها بالرمز (❖❖) أو عند مستوى (٠.٠٥) وهي المشار لها بالرمز (❖) وهذا يفيد أن جميع مفردات هذا المقياس كانت متسقة داخليا وتنتمي للأبعاد التي تقيسها بالفعل .

- **المقارنة الطرفية :** حيث تم تحديد أعلى وأدنى (٢٧٪) من درجات العينة الاستطلاعية ، ثم تم حساب النسبة الفائية الحرجة (ف) للفروق بين متوسطيهما ، وذلك على كل بعد من الأبعاد الخمسة وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس ، وجدول (٥) يوضح النسب الفائية الحرجة التي تم الحصول عليها .

جدول (٥) يوضح النسب الفائية الحرجة لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية (ن=١١٣)

الأبعاد	النسبة الفائية الحرجة	الأبعاد	النسبة الفائية الحرجة
مهارة استخدام وقت الاختبار	٧.١٢	مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	٩.٤٦
مهارة التخمين المنطقي	٧.٧٦	مهارة المراجعة	٤.١١
مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	٧.٥١	الدرجة الكلية للمقياس	١٣.٢١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع قيم النسب الفائية الحرجة سواء للأبعاد الخمسة أو للدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يدل على القوة التمييزية العالية للمقياس وصدقه في قياس ما وضع من أجله ، وبذلك يكون قد تم التأكد من صدق هذا المقياس .

أما فيما يخص الثبات : فقد تم اختباره بثلاثة طرق هي :

- **إعادة التطبيق :** حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين بفاصل زمني قدره (١٥) يوم ، وجدول (٦) يوضح معاملات ارتباط بيرسون التي تم الحصول عليها بين درجات التطبيقين لكل من أبعاد المقياس ودرجته الكلية .

جدول (٦) يوضح معاملات الثبات بإعادة التطبيق لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية (ن=١١٣)

الأبعاد	معامل الارتباط بين درجتي التطبيقين	الأبعاد	معامل الارتباط بين درجتي التطبيقين
مهارة استخدام وقت الاختبار	٠.٨٩	مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	٠.٨٤
مهارة التخمين المنطقي	٠.٨١	مهارة المراجعة	٠.٧١
مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	٠.٧٩	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٧٤

ويتضح من جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الثبات التي تم الحصول عليها كانت دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) سواء بالنسبة للأبعاد أو للدرجة الكلية.

- **معاملات ألفا كرونباخ** : حيث تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية على درجة كل بعد من أبعاد المقياس بعد حذف درجة البعد وكذلك للدرجة الكلية ، وجدول (٧) يوضح تلك المعاملات التي تم الحصول عليها .

جدول (٧) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس مهارات الحكمة الاختبارية (ن=١١٣)

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
مهارة استخدام وقت الاختبار	٠.٨٥١	مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	٠.٨٣٢
مهارة التخمين المنطقي	٠.٨٤٦	مهارة المراجعة	٠.٨٢٣
مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	٠.٨٦٦	الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٩٥

ويتضح من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ لأي من الأبعاد الخمسة كانت أقل من معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ، فضلا عن كونها جميعا قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بما يدل على ثبات هذا المقياس .

- **التجزئة النصفية** : حيث تم حساب معامل ثبات جتمان Guttman بين نصفي المقياس فكانت قيمته (٠.٧٩١) ، وبطريقة سبيرمان – براون Sperman – Brown فكانت قيمته (٠.٨١١) ، وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، وبذلك يكون تم التأكد من ثبات هذا المقياس ، ويكون أيضا تم التحقق عموما من صلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية .

- **الأداة الثانية** : **البيانات المنشورة لنتيجة الثانوية العامة** :

وهي عبارة عن البيانات التي نشرتها وزارة التربية والتعليم على موقع الشبكة العنكبوتية https://nategtk.com لإعلان نتيجة جميع طلاب وطالبات الثانوية العامة على مستوى الجمهورية ، وتم من خلال هذا الموقع الحصول على بيان بالدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على اختبارات البوكليت ، وتم تسجيل جميع تلك الدرجات بإعطاء كل فرد من أفراد العينة رقم مسلسل يكتب إلى جانبه الدرجة الكلية التي حصل عليها في اختبارات البوكليت .

- **ثالثا** : **خطوات إجراء البحث** :

تم إجراء هذا البحث وفقا للخطوات التالية وبنفس الترتيب :

- بناء مقياس مهارات الحكمة الاختبارية .
- الاختيار العشوائي لأفراد العينة الاستطلاعية من بين الطلاب والطالبات الذين يترددوا على المراكز التعليمية بمدينة شبين الكوم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠١٧/١٦م) .
- تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتان بفاصل زمني قدره (١٥) يوم في فترة ما قبل امتحانات نهاية العام الدراسي المشار إليه .

- التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس وكذلك حساب الزمن الذي يحتاجه المفحوص للإجابة عليه وهو (٢٥) دقيقة .
- الاختيار العشوائي لأفراد العينة الأساسية وذلك أثناء فترة امتحانات نهاية العام الدراسي المشار إليه من بين الطلاب الذين دخلوا الامتحانات في المدارس المحددة داخل مدينة شبين الكوم مع مراعاة استبعاد أي فرد سبق اختياره بالعينة الاستطلاعية ، ومن ثم تم تطبيق المقياس على من تطوع منهم للاستجابة عليه .
- إدخال البيانات المستخرجة من تصحيح المقياس ومن موقع إعلان النتيجة إلى برنامج التحليل الإحصائي SPSS الإصدار (٢٤) الذي من خلاله تم تحليل تلك البيانات بالأساليب الإحصائية السابق الإشارة إليها ومن ثم استخلاص النتائج وتفسيرها .

- **نتائج البحث** :

للتوصل إلى النتائج تم اختبار فروض هذا البحث على النحو التالي :

- **اختبار الفرض الأول** :

ينص هذا الفرض على أنه " يوجد لدى أفراد العينة مستوى مرتفع من مهارات الحكمة الاختبارية " ، ولاختبار هذا الفرض تم تطبيق مقياس مهارات الحكمة الاختبارية على أفراد العينة الأساسية وتصحيحه وتحديد مستوياتهم على كل مهارة من المهارات المتضمنة في المقياس وكذلك على المهارات مجتمعة وذلك وفقا لتعليمات المقياس الواردة في جدول (٣) ، وجدول (٨) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (٨) يوضح مستويات مهارات الحكمة الاختبارية لدى أفراد العينة الأساسية (ن=٤٦٨)

المهارات (أبعاد المقياس)	الدرجات		المستوى	عدد الأفراد	نسبتهم المئوية	المتوسط الحسابي
	من	إلى				
مهارة استخدام وقت الاختبار	١٠	١٩	منخفض	٧٦	١٦.٢٤٪	٣٦.٤٧
	٢٠	٣٠	متوسط	١٠٢	٢١.٧٩٪	
	٣١	٤٠	مرتفع	٢٩٠	٦١.٩٧٪	
مهارة التخمين المنطقي	١٠	١٩	منخفض	٨٦	١٨.٣٨٪	٣٣.٦٧
	٢٠	٣٠	متوسط	١٣٠	٢٧.٧٨٪	
	٣١	٤٠	مرتفع	٢٥٢	٥٣.٨٤٪	
مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	١٠	١٩	منخفض	٧٠	١٤.٩٦٪	٣٥.٥٢
	٢٠	٣٠	متوسط	١٣٤	٢٨.٦٣٪	
	٣١	٤٠	مرتفع	٢٦٤	٥٦.٤١٪	
مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	١٣	٢٢	منخفض	٤٩	١٠.٤٧٪	٤٧.٣٢
	٢٣	٤٢	متوسط	٦٥	١٣.٨٩٪	
	٤٣	٥٢	مرتفع	٣٥٤	٧٥.٦٤٪	
مهارة المراجعة	٧	١٢	منخفض	١٣٤	٢٨.٦٣٪	٢٤.٨٧
	١٣	٢٢	متوسط	٧٥	١٦.٠٣٪	
	٢٣	٢٨	مرتفع	٢٥٩	٥٥.٣٤٪	
❖مهارات الحكمة الاختبارية ككل	٥٠	٨٧	منخفض	٨٥	١٨.١٪	١٧٧.٨٧
	٨٨	١٦٢	متوسط	١١٠	٢٣.٦٪	
	١٦٣	٢٠٠	مرتفع	٢٧٣	٥٨.٣٪	

ويتضح من جدول (٨) ما يلي :

- أن ما نسبته (٥٨.٣٪) من أفراد العينة الأساسية لديهم مستوى مرتفع من مهارات الحكمة الاختبارية ككل ، بينما (١٨.١٪) منهم فقط لديهم مستوى منخفض .
- أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية هو (١٧٧.٨٧) درجة ، وهي قيمة تقع ضمن شريحة (مرتفع) التي حددتها تعليمات المقياس ما بين (١٦٣) إلى (٢٠٠) درجة وبالتالي يمكن القول إجمالا أنه يوجد لدى أفراد العينة مستوى مرتفع من مهارات الحكمة الاختبارية ، وبذلك يثبت صحة الفرض الأول من البحث .
- أن أفضل مهارة من مهارات الحكمة الاختبارية لدى أفراد العينة هي مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار بمتوسط حسابي قدره (٤٧.٣٢) درجة ، ثم مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه بمتوسط حسابي قدره (٣٥.٥٢) درجة تليها مهارة التخمين المنطقي بمتوسط حسابي قدره (٣٣.٦٧) درجة وفي المرتبة الأخيرة تأتي مهارة المراجعة بمتوسط حسابي قدره (٢٤.٨٧) درجة .

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة مطلك (٢٠٠٩) من أن طلاب وطالبات الثانوية العامة لديهم مستوى جيد من مهارات الحكمة الاختبارية وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة (المالكي ، ٢٠١٠) من أنهم لديهم درجة كبيرة من تلك المهارات .

وتختلف هذه النتيجة عما توصلت إليه دراسة (العنزي ، ٢٠١٤ أ) من أن أفراد العينة يستخدمون بعض مهارات الحكمة الاختبارية بدرجة ضعيفة وبعضها الآخر بدرجة متوسطة ، ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى أن عينة تلك الدراسة كانت من الطلبة الجامعيين الذين تختلف طبيعة امتحاناتهم عن طلاب الثانوية العامة .

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن طبيعة العملية التعليمية الآن هي التي تدفع المعلمين والمعلمات إلى تدريب طلابهم في المراكز التعليمية الخاصة على كيفية تناول مواقف الاختبارات وعلى كيفية الحصول على أكبر قدر من الدرجات خلالها إما بتدريبهم على كشف واستغلال أخطاء القياس التي قد يقع فيها معد الاختبار أو بتدريبهم على استخدام بعض مهارات الحكمة الاختبارية مثل التخمين المنطقي وتجنب الوقوع بالخطأ وتوظيف صيغ مفردات الاختبار في الوصول لإجابات مفردات أخرى لا يعرفون إجاباتها فعليا ، هذا من جانب ومن جانب آخر فقد تكونت لدى الطلاب ما يشبه العقيدة بأن الاختبارات لا تقيس فقط سمة التحصيل الدراسي المتمثل في مدى إلمامهم بالحقائق والمعلومات والمهارات المتضمنة في المناهج الدراسية بقدر ما تقيس مدى كفاءتهم في التعامل مع موقف الاختبار في حد ذاته من خلال إظهارهم البراعة في كشف

ما يقصده معد الاختبار واستغلال أخطائه وكشف ما بين الأسئلة من علاقة تمكنهم من تخمين إجابة الأسئلة التي لا يتقنونها جيدا وتمكنهم من تقليل عدد مرات وقوعهم بالخطأ بل وتمكنهم من تدارك أخطائهم بعد ذلك ، ووصل ذلك الأمر إلى الحد الذي فرغ العملية التعليمية من مضمونها الحقيقي وكأن الهدف منها قد أصبح هو كيفية تدريب الطلاب على اجتياز مواقف الاختبارات بأعلى الدرجات فقط دون أن يعكس ذلك أي تحسن على المستوى الفكري أوالمهاري لهؤلاء الطلاب .

- **اختبار الفرض الثاني** :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية بين أفراد العينة مرتفعي ومنخفضي الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت " ، وتم اختبار هذا الفرض بطريقتين هما :

- **الطريقة الأولى :** تم فيها تحديد مجموعة الطلاب مرتفعي الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت ، وهم الحاصلون على درجات من (٣٩٥) إلى (٤١٠) درجة من بين أفراد العينة الأساسية ، فكان عدد (٩٤) طالب وطالبة فقط ، وكذلك تم تحديد مجموعة الطلاب منخفضي الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت ، وهم الحاصلون على درجات من (٢٠٥) إلى (٢٣٠) درجة من بين أفراد العينة الأساسية ، فكان عددهم (٦٨) طالب وطالبة فقط ، ثم تم تحديد درجات أفراد المجموعتين على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية وعلى درجته الكلية ، ومن ثم تم استخدام اختبار T-test لحساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجته الكلية ، وجدول (٩) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (٩) يوضح دلالة الفروق في مهارات الحكمة الاختبارية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت (ن = ٤٦٨)

أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المرتفعون (ن=٩٤)	المنخفضون (ن=٦٨)	المرتفعون (ن=٩٤)	المنخفضون (ن=٦٨)		
مهارة استخدام وقت الاختبار	٣٤.٦٣	١٤.١٩	١.٩٣	١.٣٥	٧٤.٥٨	٠.٠١
مهارة التخمين المنطقي	٣٧.٩٩	١٤.٣٨	١.٧١	١.٣٩	٩٣.١٥	٠.٠١
مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	٣٦.٥٤	١٤.٦٥	٢.٤٨	١.٤٧	٦٤.٦٥	٠.٠٥
مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	٥٠.٦٢	١٥.٥٧	١.٠٢٣	٢.١٥٣	١٣٧.٠٦	٠.٠١
مهارة المراجعة	٢٦.٧٩	٢٣.٩٨	١.١٨	١.٣	١٤.٢٥	غير دال
مهارات الحكمة الاختبارية ككل	١٨٦.٥٧	٨٢.١٣	٤.٢٩	٥.٣٦	١٣٦.٨٥	٠.٠١

- **الطريقة الثانية :** تم فيها تحديد أعلى وأدنى (٢٧٪) من أفراد العينة الأساسية في الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت ، فكان عدد كل مجموعة منهما هو (١٢٦) طالب وطالبة ، بعد ذلك تم تحديد درجات أفراد

المجموعتين على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجته الكلية ومن ثم تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك على درجته الكلية باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA ، وجدول (١٠) يوضح قيم (ف) المحسوبة للفروق بين المجموعتين ومستوى دلالتها الذي تم تحديده من خلال برنامج التحليل الإحصائي SPSS .

جدول (١٠) يوضح قيم (ف) المحسوبة للفروق في مهارات الحكمة الاختبارية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت (ن=٤٦٨)

أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية	قيم (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
مهارة استخدام وقت الاختبار	٦.٩٤١	٠.٠١
مهارة التخمين المنطقي	٥.٢١٤	٠.٠١
مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	٣.٠١٧	٠.٠٥
مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	٨.٧٢٦	٠.٠١
مهارة المراجعة	٠.٦٤٢	غير دال
مهارات الحكمة الاختبارية ككل	١٠.٧٧٢	٠.٠١

ويتضح من جدول (٩) و جدول (١٠) ما يلي :

- أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي درجات البوكليت من أفراد العينة الأساسية في مهارة استخدام وقت الاختبار لصالح المرتفعين حيث بلغت قيمة (ت) وقيمة (ف) للفروق بينهما (٧٤.٥٨) و (٦.٩٤١) على الترتيب ، وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .
- أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي درجات البوكليت من أفراد العينة الأساسية في مهارة التخمين المنطقي لصالح المرتفعين ، حيث بلغت قيمة (ت) وقيمة (ف) للفروق بينهما (٩٣.١٥) و (٥.٢١٤) على الترتيب وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .
- أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي درجات البوكليت من أفراد العينة الأساسية في مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه لصالح المرتفعين ، حيث بلغت قيمة (ت) وقيمة (ف) للفروق بينهما (٦٤.٦٥) و(٣.٠١٧) على الترتيب ، وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) .
- أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي درجات البوكليت من أفراد العينة الأساسية في مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار لصالح المرتفعين ، حيث بلغت قيمة (ت) وقيمة (ف) للفروق بينهما (١٣٧.٠٦) و(٨.٧٢٦) على الترتيب ، وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .
- أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي درجات البوكليت من أفراد العينة الأساسية في مهارة المراجعة ، حيث بلغت قيمة (ت) وقيمة (ف) للفروق بينهما (١٤.٢٥) و (٠.٦٤٢) على الترتيب ، وهما قيمتان غير دالتين إحصائيا .

- أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي درجات البوكليت من أفراد العينة الأساسية في مهارات الحكمة الاختبارية ككل لصالح المرتفعين حيث بلغت قيمة (ت) وقيمة (ف) للفروق بينهما (١٣٦.٨٥) و (١٠.٧٧٢) على الترتيب ، وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، وبذلك يثبت خطأ الفرض الثاني من البحث .

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Rogers , Bateson , 1991) و(ردادي ، ٢٠٠١) و(Hong et.al , 2006) و(مطلك ، ٢٠٠٩) و(سليمان ٢٠١٤) التي أشارت إلى أن ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبارات التحصيلية يكون لديهم مستوى عال من مهارات الحكمة الاختبارية ، بينما تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (العنزي ، ٢٠١٤ أ) و(العنزي ، ٢٠١٤ ب) من أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات الحكمة الاختبارية بين ذوي الدرجات المرتفعة وذوي الدرجات المنخفضة في الاختبارات التحصيلية ، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن دراسة (العنزي ، ٢٠١٤ أ) اعتمدت على اختبار تحصيلي مقنن يعده المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية وتم بناؤه وفقا لشروط القياس الجيد ودون أي أخطاء قياس يمكن استغلالها من قبل الطلبة ذوي المهارات العليا في الحكمة الاختبارية ، وكذلك دراسة (العنزي ، ٢٠١٤ ب) اعتمدت على اختبار تحصيلي اختيار من متعدد تم بناؤه وفقا لنموذج راش وبالتالي كان اختبار محكم البناء وأحادي البعد يتمتع بدرجة عالية جدا من الصدق بحيث لا تؤدي أي مهارة من مهارات الحكمة الاختبارية إلى تحصيل درجة أعلى من الدرجة التي تعبر بالفعل عن السمة الوحيدة التي يقيسها الاختبار وهي التحصيل الدراسي .

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (أبو فودة ، ٢٠٠٨) و(حسين ، ٢٠١٢) بأن اختبارات البوكليت التي طبقتها وزارة التربية والتعليم في امتحانات إتمام المرحلة الثانوية العامة بالعام الدراسي (١٦ / ٢٠١٧ م) لم تخلو من أخطاء القياس التي استغلها الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من مهارات الحكمة الاختبارية في الحصول على درجات مرتفعة أعلى من مستوياتهم الفعلية ، كما أن تلك الاختبارات لم تبنى وفقا لنموذج راش أحادي البعد الذي يلزم معد الاختبار أن يقيس بمفرداته سمة واحدة فقط هي التحصيل الدراسي ودون أي تداخل من السمات الأخرى التي يظهر أثرها في درجات الطلاب على تلك الاختبارات ما بين انخفاض وارتفاع وفقا لمستوى تلك السمات ومنها مهارات الحكمة الاختبارية التي من المفترض أنها ليست ضمن ما تقيسه تلك الاختبارات .

- **اختبار الفرض الثالث** :

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد علاقات دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجاتهم الكلية على اختبارات

البوكليت " ، ولاختبار هذا الفرض تم رصد الدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية في اختبارات البوكليت ودرجاتهم في مقياس مهارات الحكمة الاختبارية (درجة الأبعاد والدرجة الكلية) وذلك على برنامج التحليل الإحصائي SPSS، ثم تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تلك الدرجات وجدول (١١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (١١) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية لاختبارات البوكليت ودرجات مهارات الحكمة الاختبارية (ن=٤٦٨)

أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية	معاملات ارتباط بيرسون مع درجات البوكليت	درجة العلاقة	مستوى الدلالة
مهارة استخدام وقت الاختبار	٠.٦٤٣	متوسطة	٠.٠١
مهارة التخمين المنطقي	٠.٩٤٦	قوية	٠.٠١
مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	٠.٨٠٦	قوية	٠.٠١
مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	٠.٩٣٨	قوية	٠.٠١
مهارة المراجعة	٠.٣٧٣	متوسطة	٠.٠١
مهارات الحكمة الاختبارية ككل	٠.٨٥٧	قوية	٠.٠١

وتم تفسير قيم معاملات الارتباط التي وردت في جدول (١١) في ضوء مستويات الدلالة المستخرجة من برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) الذي يعتبر أن القيم أقل من (٠.١٣) غير دالة والقيم أكبر من (٠.١٨) دالة عند مستوى (٠.٠١) والقيم بين (٠.١٣) و (٠.١٨) دالة عند مستوى (٠.٠٥) ، ودرجة العلاقة القوية هي التي تبدأ من (٠.٧٥) أو أكثر والضعيفة هي التي أقل من (٠.٢٥) والمتوسطة هي التي تبدأ من (٠.٢٥) حتى أقل من (٠.٧٥) ، وبذلك يتضح من جدول (١١) ما يلي:

- أنه توجد علاقات موجبة قوية دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على اختبارات البوكليت ودرجاتهم على ثلاثة أبعاد من مقياس مهارات الحكمة الاختبارية هي مهارة التخمين المنطقي ثم مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار ثم مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه بقيم معاملات ارتباط هي (٠.٩٤٦) و(٠.٩٣٨) و(٠.٨٠٦) على الترتيب.
- أنه توجد علاقة موجبة متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على اختبارات البوكليت ودرجاتهم على اثنين من أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية هي مهارة استخدام وقت الاختبار ثم مهارة المراجعة وقيمة معاملي الارتباط كانت (٠.٦٤٣) و(٠.٣٧٣) على الترتيب .
- أنه توجد علاقة موجبة قوية دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجات الكلية لأفراد العينة الأساسية على اختبارات البوكليت ودرجاتهم الكلية على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية وقيمة معامل الارتباط كانت (٠.٨٥٧) ، وبذلك يثبت خطأ الفرض الثالث من البحث .

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Rogers , Bateson , 1991) و(Gentry , Perry , 1993) و(Geiger , 1997) و(عبد الوهاب ، ٢٠٠٧)

و(وادي ، ٢٠١٣) التي أظهرت جميعها وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي .

بينما اختلفت تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Kern et.al 1998 ,) و(حماد ، ٢٠١٠) حيث أظهرت هاتان الدراستان عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي ، وربما يرجع ذلك إلى كونهما اعتمدتا على اختبارات تحصيلية تم تصميمها وفقا لنموذج راش وبدون أخطاء قياس ، وبالتالي لم يجد مرتفعو مهارات الحكمة الاختبارية ما يميزهم عن غيرهم في تلك الاختبارات التي لا تقيس إلا سمة التحصيل الدراسي فقط .

ويمكن تفسير تلك النتيجة التي تم التوصل إليها من وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الحكمة الاختبارية ودرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت بأن تلك الاختبارات لم يتم إعدادها وفقا لنموذج راش الذي يؤكد دائما على أن كل مفردة يجب أن تقيس سمة واحدة فقط يستهدفها الاختبار ككل ، وبالتالي ظهر أثر سمات اخرى مثل مهارات الحمة الاختبارية ، فضلا عن أن تلك الاختبارات لم تخلو من أخطاء القياس التي استغلها مرتفعو مهارات الحكمة الاختبارية في الحصول على درجات أعلى من مستواهم الفعلي ، ولذلك ظهرت تلك العلاقات الموجبة .

- **اختبار الفرض الرابع** :

ينص هذا الفرض على أنه " لا تسهم درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بالدرجات الكلية لهم على اختبارات البوكليت " ، وتم اختبار هذا الفرض بطريقتين :

- **الطريقة الأولى** :

باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression اعتمادا على طريقة الانحدار المنتظم Enter Regression ، وذلك لحساب انحدار درجات أفراد العينة الأساسية في أبعاد مقياس مهارات الحمة الاختبارية على درجاتهم الكلية في اختبارات البوكليت ، وجدول (١٢) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (١٢) يوضح نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للدرجات الكلية في اختبارات البوكليت من خلال درجات أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية (ن=٤٦٨)

اختبارات البوكليت	أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية	ثابت الانحدار	معامل الانحدار R	معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد
الدرجة الكلية	مهارة استخدام وقت الاختبار	٢٣٥.١٦	٠.١٢	٠.٧٧	٠.٥٩
	مهارة التخمين المنطقي		٠.٢٣		
	مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه		٠.١٩		
	مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار		٠.٢١		
	مهارة المراجعة		٠.٠٧		

ويتضح من جدول (١٢) ما يلي :

- أنه يمكن أن نستنتج المعادلات التنبؤية التالية :
  - ✓ **المعادلة الأولى :** الدرجة الكلية في اختبارات البوكليت = ٢٣٥.١٦ + (٠.١٢) درجة مهارة استخدام وقت الاختبار .
  - ✓ **المعادلة الثانية :** الدرجة الكلية في اختبارات البوكليت = ٢٣٥.١٦ + (٠.٢٣) درجة مهارة التخمين المنطقي .
  - ✓ **المعادلة الثالثة :** الدرجة الكلية في اختبارات البوكليت = ٢٣٥.١٦ + (٠.١٩) درجة مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه .
  - ✓ **المعادلة الرابعة :** الدرجة الكلية في اختبارات البوكليت = ٢٣٥.١٦ + (٠.٢١) درجة مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار .
  - ✓ **المعادلة الخامسة :** الدرجة الكلية في اختبارات البوكليت = ٢٣٥.١٦ + (٠.٠٧) درجة مهارة المراجعة .

ومن هذه المعادلات يتضح أن الزيادة في مهارات الحكمة الاختبارية تؤدي إلى زيادة في الدرجة الكلية لاختبارات البوكليت حيث كانت جميع معاملات الانحدار قيما موجبة .

- أن نسبة الإسهام المشترك لمهارات الحكمة الاختبارية عند دخولها مجتمعة معا كمتغيرات مستقلة كانت نسبة متوسطة ، حيث وصلت نسبة التباين المشترك (مربع معامل الارتباط المتعدد) الناتج عنها معا إلى (٠.٥٩) ، وهي نسبة متوسطة القوة وتدل على أن هناك عوامل أخرى غير مهارات الحكمة الاختبارية تسهم في التنبؤ بدرجات اختبارات البوكليت .
- أن أقصى درجة ارتباط بين مهارات الحكمة الاختبارية والدرجة الكلية لاختبارات البوكليت هي (٠.٧٧) وهي قيمة معامل الارتباط المتعدد ، وهي قيمة تدل على أن الارتباط بين المتغيرين موجب وقوي الدرجة .

- **الطريقة الثانية** :

باستخدام أسلوب تحليل الانحدار القانوني Cannonical Correlation Analysis وهو أسلوب إحصائي يستهدف الآتي :

- الكشف عن أعلى درجة من الارتباط بين مجموعتين من المتغيرات أحدهما مستقلة تسمى المنبئات ويمثلها هنا مهارات الحكمة الاختبارية ، والأخرى تابعة وتسمى المحكات ويمثلها هنا الدرجات الكلية لاختبارات البوكليت وذلك من خلال تحديد معاملات الارتباط القانوني بينهما .
- تحديد نسبة الإسهام المشترك لمهارات الحكمة الاختبارية في تحديد قيم الدرجات الكلية لاختبارات البوكليت والتنبؤ بها ، وذلك من خلال قيم الجذر الكامن.
- تحديد نسبة إسهام كل مهارة من مهارات الحكمة الاختبارية بشكل منفرد في التنبؤ بالدرجات الكلية لاختبارات البوكليت ، وبالتالي معرفة أيها أكثر إسهاما في عملية التنبؤ.

- تحديد النسبة التي يمكن التنبؤ بها من الدرجات الكلية لاختبارات البوكليت اعتمادا على درجات أبعاد مقياس مهارات الحكمة الاختبارية . وجدول (١٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها بهذا الأسلوب .

جدول (١٣) يوضح معاملات الارتباط القانوني والعوامل القانونية لمجموعة المنبئات و المحكات (ن=٤٦٨)

العوامل القانونية		العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
الجذر الكامن		٠.٥٥	٠.٤٣	٠.٠٤
معاملات الارتباط القانوني		❖٠.٦٩	❖٠.٣٧	٠.٠٦
المنبئات	مهارة استخدام وقت الاختبار	٠.١٤	٠.٠٩	
	مهارة التخمين المنطقي	٠.٢٤	٠.١٩	
	مهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه	٠.٢٠	٠.١٦	
	مهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار	٠.٢٢	٠.١٨	
	مهارة المراجعة	٠.١١	٠.٠٧	
المحكات	الدرجة الكلية لاختبارات البوكليت	٠.٥٦	٠.٤٣	

ويتضح من جدول (١٣) أنه تم استخراج ثلاثة عوامل قانونية وأنه تم حذف العامل الثالث منها لأن معامل الارتباط القانوني الخاص به قيمته (٠.٠٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، وتم الاعتماد على العاملين الأول والثاني لأن معاملي الارتباط القانوني الخاص بهما هما (٠.٦٩) و(٠.٣٧) على الترتيب ، وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) :

بالنسبة للعامل القانوني الأول : يتضح من جدول (١٣) ما يلي :

- أن جميع المعاملات الخاصة بهذا العامل كانت قيما موجبة ، وهذا يعني أن الأفراد المرتفعين في مهارات الحكمة الاختبارية يكون لديهم درجات كلية مرتفعة في اختبارات البوكليت.
- أن أقصى درجة ارتباط بين مهارات الحكمة الاختبارية والدرجات الكلية لاختبارات البوكليت هي (٠.٦٩) وهي قيمة معامل الارتباط القانوني الخاص بهذا العامل وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وأن هذا الارتباط يفسر فقط ما نسبته (٥٥٪) من القيم المتنبأ بها من الدرجات الكلية على اختبارات البوكليت وذلك وفقا لقيمة الجذر الكامن .
- أن مهارات الحكمة الاختبارية (المنبئات) تسهم بنسب متفاوتة في تحديد القيم المتنبأ بها من الدرجات الكلية لاختبارات البوكليت ، حيث تسهم مهارة التخمين المنطقي بنسبة (٢٤٪) ومهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار بنسبة (٢٢٪) ومهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه بنسبة (٢٠٪) ومهارة استخدام وقت الاختبار بنسبة (١٤٪) ومهارة المراجعة بنسبة (١١٪) ، وبالتالي فإن مهارة التخمين المنطقي هي الأكثر إسهاما في التنبؤ بالدرجات الكلية لاختبارات البوكليت .
- أنه يمكن التنبؤ بما نسبته (٥٦٪) فقط من الدرجات الكلية لاختبارات البوكليت من خلال درجات مهارات الحكمة الاختبارية .

بالنسبة للعامل القانوني الثاني : يتضح من جدول (١٣) ما يلي :

- أن جميع المعاملات الخاصة بهذا العامل كانت قيما موجبة ، وهذا يعني أن الأفراد المرتفعين في مهارات الحكمة الاختبارية يكون لديهم درجات كلية مرتفعة في اختبارات البوكليت.
- أن أقصى درجة ارتباط بين مهارات الحكمة الاختبارية والدرجات الكلية لاختبارات البوكليت هي (٠.٣٧) وهي قيمة معامل الارتباط القانوني الخاص بهذا العامل وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وأن هذا الارتباط يفسر فقط ما نسبته (٤٣٪) من القيم المتنبأ بها للدرجات الكلية على اختبارات البوكليت وذلك وفقا لقيمة الجذر الكامن .
- أن مهارات الحكمة الاختبارية تسهم بنسب متفاوتة في تحديد القيم المتنبأ بها من الدرجات الكلية لاختبارات البوكليت ، حيث تسهم مهارة التخمين المنطقي بنسبة (١٩٪) ومهارة توظيف صيغ مفردات الاختبار بنسبة (١٨٪) ومهارة تجنب الوقوع بالخطأ وتداركه بنسبة (١٦٪) ومهارة استخدام وقت الاختبار بنسبة (٩٪) ومهارة المراجعة بنسبة (٧٪) ، وبالتالي فإن مهارة التخمين المنطقي هي الأكثر إسهاما في التنبؤ بالدرجات الكلية لاختبارات البوكليت .
- أنه يمكن التنبؤ بما نسبته (٤٣٪) فقط من الدرجات الكلية لاختبارات البوكليت من خلال درجات مهارات الحكمة الاختبارية . وبذلك يثبت خطأ الفرض الرابع من البحث .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Fagley , 1987) و(Ave , Temple , 1995) من إمكانية التنبؤ بدرجات الاختبارات التحصيلية من خلال مهارات الحكمة الاختبارية ، وكذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (أبو هاشم ، ٢٠٠٨) التي أكدت أن مهارات الحكمة الاختبارية تسهم في درجات التحصيل الدراسي ، كما تتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Morse , 1998) من أن مهارات الحكمة الاختبارية ليست متساوية من الناحية الوظيفية وأنها تسهم بنسب متفاوتة في درجات الاختبارات التحصيلية وهذا ما أثبتته بالفعل النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي .

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Kern et.al , 1998) التي أشارت إلى أنه لا يمكن التنبؤ بدرجات الاختبارات التحصيلية من خلال مهارات الحكمة الاختبارية .

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن اختبارات البوكليت التي تم اعتمادها في امتحانات نهاية العام الدراسي (٢٠١٧/١٦ م) لطلاب الثانوية العامة كانت تعتمد بشكل كبير على مهارات الطلاب في الحكمة الاختبارية وكانت تعتمد على مدى تدريب هؤلاء الطلاب من قبل معلميهم أثناء فترة الإعداد على تلك

النوعية من الاختبارات ، مما أدى إلى زيادة مهارات الحكمة الاختبارية لدى الطلاب على حساب التحسن الفعلي في مستوى التحصيل الدراسي والمعرفي وبالتالي ظهرت علاقات قوية وموجبة بين معظم مهارات الحكمة الاختبارية ودرجات هؤلاء الطلاب في اختبارات البوكليت ، مما سمح بإمكانية التنبؤ بتلك الدرجات من خلال مستويات هؤلاء الطلاب في مهارات الحكمة الاختبارية .

- **التوصيات التربوية للبحث** :

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن توجيه بعض التوصيات التربوية للقائمين على العملية التعليمية ومنها :

- على المعلمين والمعلمات ألا يفرغوا العملية التعليمية من مضمونها باقتصارهم فقط على تدريب طلابهم على كيفية جمع الدرجات دون الاهتمام برفع مستواهم المعرفي والمهاري فعليا .
- ضرورة تدريب معدي الاختبارات التحصيلية على شروط القياس الجيد حتى نتلافى الوقوع في مأساة استغلال بعض الطلاب لأخطاء القياس الموجودة بالاختبارات .
- ضرورة أن يتم الاعتماد على مركز وطني للقياس والتقويم في عمليات الإعداد للاختبارات وتدريب الكوادر المتخصصين على ذلك .
- على مصممي المناهج الدراسية أن يزيدوا من التركيز على تضمين مهارات التفكير المختلفة في المحتوى الدراسي ، والتي يمكن من خلالها أن تظهر فروق فردية بين الطلاب معبرة فعليا عن مستوياتهم الواقعية وليس عن مستوى مهاراتهم في التعامل مع مواقف الاختبارات فقط .
- ضرورة إعادة النظر كليا من قبل المجالس القومية المتخصصة في السياسة التعليمية القائمة على تقييم الطلاب وفقا لدرجاتهم فقط واتخاذ قرارات مصيرية تخص مستقبلهم بناء على تلك الدرجات .

- **مقترحات بحثية** :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وما أسفر عنه هذا البحث يمكن توجيه الباحثين إلى بعض الأفكار البحثية ومنها :

- العلاقة بين مهارات التفكير العليا ومهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الثانوية العاملة .
- العلاقة بين العمليات المعرفية ومهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الثانوية العامة .
- أثر مهارات الحكمة الاختبارية على صدق وثبات اختبارات البوكليت لدى طلاب الثانوية العامة .
- أثر مهارات الحكمة الاختبارية على صدق وثبات الاختبارات التحصيلية المبنية وفقا لنموذج راش أحادي البعد لدى طلاب الثانوية العامة .

- العلاقة بين كفاءة الذاكرة العاملة ومهارات الحكمة الاختبارية لدى طلاب الثانوية العامة .

• المراجع :

- أبو فودة ، باسل خميس (٢٠٠٨) . أثر تعلم حكمة الاختبار على افتراض أحادية البعد والتقديرات المختلفة لنظرية استجابة الفقرة . رسالة دكتوراه غير منشورة . إربد الأردن : كلية التربية جامعة اليرموك .
- أبو هاشم ، السيد محمد (٢٠٠٨) . النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية . مجلة كلية التربية جامعة المنصورة (٦٨) ١ : ٢١٠ – ٢٧٠ .
- الشحات ، مجدي محمود (٢٠٠٧) . أثر التدريب على الحكمة الاختبارية على مستوى كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي . مجلة كلية تربية بنها ، (١٧) ٦٩ : ١ – ٣٧ .
- العنزي ، سعود بن شايش (٢٠١٤ أ) . مهارات الحكمة الاختبارية في ضوء متغيرات النوع والقدرة العامة والتحصيل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية . مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ، (١٦١) ٢ : ٣٢٧ – ٣٦٤ .
- العنزي ، سامي شطيط (٢٠١٤ ب) . علاقة حكمة الاختبار بتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت في اختبار تحصيلي مبني وفق نموذج راش . مجلة عالم التربية ، (١٥) ٤٧ : ٣٤٥ – ٣٦٩ .
- المالكي ، ذياب بن عايض (٢٠١٠) . علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب الثانوية بمحافظة الليث التعليمية . رسالة ماجستير غير منشورة . مكة المكرمة : كلية التربية جامعة أم القرى .
- حسين ، عزة أحمد (٢٠١٢) . أثر تنمية الحكمة الاختبارية لطلاب المرحلة الإعدادية على ثبات وصدق اختبار تحصيلي في مادة العلوم . رسالة ماجستير غير منشورة . بني سويف مصر : كلية التربية جامعة بني سويف .
- حماد ، ديانا فهمي (٢٠١٠) . علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذو اختيار من متعدد وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بجامعة أم القرى . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (٤) ٤ : ٢٩٧ – ٣٣٨ .
- ردادي ، زين حسن (٢٠٠١) . الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي . مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ، ٣٩ : ١ – ٣٤ .
- سليمان ، شاهر خالد (٢٠١٤) . حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي . مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة تبوك ، (١٥) ٢ : ٢٤٥ – ٢٧٣ .
- عبد الوهاب ، محمد محمود (٢٠٠٧) . أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا . رسالة ماجستير غير منشورة . المنيا مصر : كلية التربية جامعة المنيا .
- علي ، فاروق عبد الفتاح (١٩٩٠) . القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعوقين . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- عودة ، أحمد سليمان (١٩٨٩) . أثر تعليم استراتيجية التخمين في اكتساب الطلبة بالمستوى الجامعي لمهارة حكمة الاختبار (دراسة تجريبية) . المجلة التربوية بجامعة الكويت (٢٠) ٦ : ١١٣ – ١٣٧ .

- مطلك ، فاطمة عباس (٢٠٠٩) . قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين والمتميزات وأقرانهم الاعتياديين من المرحلة الإعدادية دراسة مقارنة في مركز محافظة نينوى . مجلة كلية الآداب بجامعة بغداد ، ٩١ : ٥٦٦ – ٥٩٨ .

- وادي ، عفاف زياد (٢٠١٣) . مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة . مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد ، ٣٧ : ٢٩٥ – ٣٢٢ .

- يوسف ، عماد عبد المسيح (٢٠٠٤) . أثر حكمة الاختبار في تحصيل عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا . مجلة البحث في التربية وعلم النفس بجامعة المنيا ، (١٧) ٣ : ٣٤٧ – ٣٨١ .

- Anisah, M., Gregory, P., Austin, Z. (2006). Testwiseness among International Pharmacy Graduates and Canadian Senior Pharmacy Students. American Journal Of Pharmaceutical Education, (70) 6: 1 – 6, Article 131.

- Ave, K., Temple, U. (1995). An Examination Of The Relative Importance Of Self-efficacy , Testwiseness , Test Anxiety , Knowledge Of Content And The Ability To Formulate The Problem In The Question On The Total Score On An Objective Test . Dissertation Abstracts International, (56) 6A; 2212.

- Brueggemann, L.V. (1987). What Teachers Should Know About Test-wiseness? Journal of Reading Horizons, (27) 3: 157 – 163.

- Crocker, L., Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Holt & Rinehart and Winston.

- Cronbach, L.J. (1946). Response Sets and Test Validity. Journal of Educational & Psychological Measurement, (46) 475 – 494.

- Dolly, J.P., Williams, K.S. (1986). Using Test Taking Strategies To Maximize Multiple-choice Test Scores. Journal of Educational & Psychological Measurement, (46) 3: 619 – 625.

- Evans, W. (1984). Testwiseness "An Examination Of Cue-using Strategies. Journal of Experimental Education, (52) 3: 141 – 144.

- Fagley. N.S. (1987). Positional Response Bias in Multiple Choice Tests of Learning "Its Relation to Testwiseness and Guessing Strategies ". Journal of Educational Psychology, (97) 1: 95 – 97.

- Fary, R. B., Zimmerman, D. W. (1984). Elimination of Bias in Test Scores "Effect on Reliability and Validity". Journal of Educational & Psychological Measurement, (44) 1: 25 – 31.

- Fredrickson, L. (1984). Teaching Test-taking Skills. Journal of Social Studies Review, (23) 2: 23 – 28. ERIC NO. EJ 295962.

- Geiger, M. A. (1997). An Examination of the Relationship between Answer Changing, Testwiseness and Examination Performance. Journal of Experimental Education, (66) 1: 49 – 60.
- Gentry, J. M., Perry, J. S. (1993). Testwiseness, Memory and Academic Performance in University Students. Reports – Research / Technical, (143). ERIC NO. ED (375351): 1 – 10.
- Haynes, P. (2011). The Effect of Testwiseness on Self Efficacy and Mathematic Performance of Middle School Students with Learning Disabilities. Ph.D. Dissertation. Virginia Commonwealth University.
- Hong, E., Sas, M., Sas, J. (2006). Test-taking Strategies of High And Low Mathematics Achievers. Journal of Educational Research, (99) 3: 144 – 155.
- Kern, C.W., Fagley, N.S., Miller, P.M. (1998). Correlates of College Retention and GPA "Learning and Study Strategies, Testwiseness, Attitudes and Act. Journal of College Counseling, (1) 1: 26 – 34.
- Kilian, L. J. (1992). A School District Perspective on Appropriate Test-preparation Practices "A Reaction to Popham Proposals. Journal Of Educational Measurement: Issues And Practice, (11) 4: 13 – 15.
- Millman, J., Bishop, C. H., Ebel, R. (1965). An Analysis of Test Wiseness. Journal of Educational & Psychological Measurement, (25) 3: 707 – 726.
- Morse, D.T. (1998). The Relative Difficulty of Selected Test-wiseness Skills among College Students. Journal of Educational & Psychological Measurement, (58) 3: 399 – 408.
- Nelanie, D., Barbara, K. (1982). Test-wiseness As a Factor in Readiness Test Performance of Young Mexican – American Children. Journal of Educational Psychology, (74) 2: 224 – 229. ERIC NO. EJ 262622.
- Nguyen, H. D. (2003). Constructing A New Theoretical Framework For Testwiseness And Developing Knowledge Of Test-taking Strategies (KOTTS) Measure. Unpublished Master Thesis. USA: Michigan State University, UMI NO. 1416088.
- Orth, J. (1995). The Effect of Test Taking Strategies for Multiple Choice Tests. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Pittsburgh University, UMI NO. 9614214.

- Rogers, W., Bateson, D. (1991). The Influence of Test-wiseness On Performance of High School Seniors on School Leaving Examination. Journal of Applied Measurement in Education, (4) 2: 159 – 183.
- Rogers, W., Harley, D. (1999). An Empirical Comparison of Three and Four Choice Items and Tests "Susceptibility to Testwiseness and Internal Consistency Reliability. Journal of Educational & Psychological Measurement, (59) 2: 234 – 247.
- Samson, G. E. (2010). Effects Of Training In Test-taking Skills on Achievement Test Performance "A Quantitative Synthesis". Journal of Educational Research, (78) 5: 261 – 266.
- Sarnacki, R. E. (1979). An Examination of Test Wiseness in the Cognitive Test Domain. Journal of Review of Educational Research, (49) 2: 252 – 279.
- Wahlstrom, M., Boersma, F. J. (1968) > the Influence of Testwiseness upon Achievement. Journal of Educational & Psychological Measurement, (28) 413 – 420.
- Watanabe, Y. (2004). Exploring Test-wiseness Of Japanese Senior High School Students. Journal of Memories of Faculty of Education and Human, 59: 27 – 34.

****

البحث الثالث :

" فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديمقراطية والتفكير التأملي لدى طلاب كليات التربية "

إعداد :

د/ ناز بدرخان السندي
كلية التربية للعلوم الإنسانية ابن رشد
جامعة بغداد بالعراق

" فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديمقراطية والتفكير التأملي لدى طلاب كليات التربية "

د/ناز بدرخان السندي

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديمقراطية والتفكير التأملي لدى طلاب كلية التربية ، استخدم تصميم المجموعتين ذات الاختبار البعدي ، اختيرت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفقا لأنموذج الأمواج المتداخلة، ومثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، بلغ عدد الطلاب (٦٢) طالب وطالبة ولكل صف (٣١) طالب وطالبة. كوفئت المجموعتين في المتغيرات العمر للطلاب ، والذكاء ، والتفكير التأملي ، أعدت أداتين للبحث هما الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التأملي ، وتم التحقق من صدق الأداتين و ثباتهما ، استخدم اختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) للمعالجة الاحصائية ، و كشفت نتائج البحث عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفقا لأنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديمقراطية لدى طلاب كلية التربية و تفوقهم في التفكير التأملي.

الكلمات المفتاحية : أنموذج الأمواج المتداخلة، التفكير التأملي ، مادة الديمقراطية.

The Effectiveness of the Overlapping Waves Model in Democracy and Reflection Thinking Achievement Among Faculty of Education Students

Dr.Naz B. Al-Sindi

Abstract

The research aims to identify the the effect of the overlapping waves model in in Democracy and Reflection thinking achievement among Faculty of Education students. The researcher used the experimental design (pre-post control group design). Section (A) is used to represent the experimental group that taught through using the overlapping waves model, and section (B) represented the control group that taught by the regular method. The sample of the research consisted of (62) students divided into two groups each group consisted of (31) studnets . Both groups are equivalent in the variables of intelligence ,the age and reflective thinking. The researcher prepared two insruments : the achievement test and the reflective thinking test. The validity and reliability of both instrumentswere verifed. The (T-test) is used for statistical teatment for the data . The results showed the superiority of the experimental group that studied through using the overlapping waves model in the of Democracy achivement and reflective thinking among Faculty of Education students.

Key words: overlapping waves model, Relective thinking, Subject of Democracy

• **مشكلة البحث** :

يكتشف الطلاب أنهم لم يختاروا أبدا الديمقراطية لأنفسهم ، فهي تنتمي إلى الجميع في العالم، وهناك حاجة إلى كل حق من الديمقراطية للعيش والنمو

وعندما يتحدثون الطلاب عن الديمقراطية، يتحدثون عن حق التصويت والشرعية ، وعلى نحو خاص حرية التعبير والصحافة والدين والتجمع ، وهناك حقوق أخرى أعلن عنها في إعلان الأمم المتحدة العالمي للديمقراطية (الإعلان العالمي) التي تشكل جزءا من الوعي بالديمقراطية ، فالعقلية العرقية التي أحبطت المجتمع منذ ٢٠٠٣ دعت إلى استنتاجات شاملة، من أجل توفير وسيلة لتمكين النظام السياسي من تهيئة بيئة مؤاتية لتطوير سياسات ديمقراطية فعالة. وفي بيئة تتسم بالتنافس السياسي بين القوميات العرقية المكونة للبلد وقد أثار هذا التطور قدرا كبيرا من القلق فيما يتعلق بإمكانية تطبيق السياسة الديمقراطية في العراق. ومادة الديمقراطية التي يتم تدريسها في الجامعات العراقية، وموضوعاتها التي تركز على الديمقراطية من المنظور المحلي والعالمي والإنساني والديني وزيادة الوعي بالديمقراطية بعد التغييرات التي حدثت في المجتمع العراقي، فمن الضروري فهم وتفسير مضمون هذا المفهوم وطبيعته .

ولتحقيق تعلم فعال لمادة الديمقراطية و تثبيتها و جعلها سلوكا لدى الطالب توجب استخدام أساليب التدريس المناسبة ونماذج تعليمية لرفع مستوى التحصيل الاكاديمي للطلاب وعلى نحو خاص لدى طلاب الجامعة ، وأكد الكثير من الباحثين على استخدام النماذج والاستراتيجيات التعليمية التي تجعل الطالب نشاطا ويلعب عدد من الأدوار لاكتساب المعرفة بالديمقراطية وعند تعليم مادة الديمقراطية من المهم خلق بيئة دراسية آمنة وإيجابية، التي تشجع المشاركة و التعاون ، واتباع استراتيجية تدريس او نموذج تعليمي يمكن الطلاب من اتباع القواعد حول الكيفية التي يريد أن يعامل بها من قبل كل من المدرسين وأقرانه ، ومن خلال المساعدة على خلق بيئة تحترم فيه الحقوق ويتم تشجيع الطلاب على المشاركة بنشاطات لتعزيز و احترام حقوق الآخرين في الفصول الدراسية وخارجها.

ولتحقيق أهداف تدريس الديمقراطية ، يجب اعتماد استراتيجيات ونماذج التدريس الفعالة التي تتيح للطلاب الحصول على انواع التفكير وانماطة على نحو عام و التفكير التأملي على نحو خاص ، و حددت الباحثة مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديمقراطية و التفكير التأملي لدى طلاب كلية التربية ؟**

- **أهمية البحث** :

إن احترام الديمقراطية والحريات الأساسية يكمن في صميم الجميع فالديمقراطية كمؤسسة تستمد سلطاتها من خلال قرار شفاف من الشعب لذا يمكن وصف الديمقراطية بأنها صوت الشعب. ولكن بعد ذلك، فإنه لا يمكن أن تعمل دون وجود المؤسسات اللازمة في المجتمع. إن إقامة مؤسسات ديمقراطية في مجتمع ما شيء ، ولكن إقامة مؤسسات ديمقراطية فعالة أمر آخر تماما ، لذا لا بد من إعادة تقييم الظروف الأساسية للديمقراطيات الحديثة ومؤسساتها

التاريخية والأقليمية والثقافية من أجل إجراء أي تقييم معقول لإرساء الديمقراطية (Berg-Schlosser 2007,p. 16)

لذا يجب ايجاد استراتيجيات ونماذج تعليمة قادرة على توصيل مفهوم الديمقراطية للطلاب ومن هذه النماذج التعليمية أنموذج الأمواج المعرفية المتداخلة الذي يعد أنموذج تعليمي تعلمي يعتمد على النظرية المعرفية لاكتساب استراتيجيات تعلم جديدة وفي تعليم التفكير لتحقيق تعلم فعال وهكذا يتعلم الطلاب تنظيم تعلمهم على نحو نشط، ويبداون في التعامل مع تجاربهم واطار تفكيرهم بطريقة وكانهم خبراء، لأنهم يعلمون ما يريدون ان يحصلوا علية وما يمكن تحقيقهمن رضا زملاء الدراسة في التعامل مع الحالات أو المشكلات ومناقشتها التي هي واحدة من المؤشرات الرئيسة، مما يحسن اداء الطالب لاستخدام استراتيجيات مناسبة للموقف التعليمي (Siegler,1988,p. 834).

و يمكن تحديد أهمية البحث و الحاجة إليه بما يأتي :

ان تدريس موضوعات مادة الديمقراطية و رفع مستوى التحصيل لدى طلاب المرحلة الأولى في كلية التربية ، ليس لأنها مجرد دروس للفصل الدراسي ولكن هي الدروس للحياة ـ وتمس مباشرة الحياة اليومية للطلاب وتثقيفهم في مجال الديمقراطية يعني ليس فقط التعليم والتعلم عن ماهية الديمقراطية، ولكن أيضا للديمقراطية الدور الأساسي هو تمكن الطلاب من الدفاع عن حقوقهم الخاصة ومصالح الآخرين ويشكل هذا التمكين استثمارا مهما للمستقبل الذي يهدف الى تحقيق مجتمع عادل حيث يتم تقييم جميع الديمقراطية لجميع الأشخاص و احترامهم ، وهنا تظهر الحاجة الى نماذج تدريس حديثة تتناسب مع التوجهات الحديثة في مجال البحوث التجريبية لتدريس مادة الديمقراطية في الجامعات واكساب الطلاب انواع التفكير ومنها التفكير التأملي.

- **هدف البحث** :

هدف البحث الى التعرف على فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الديمقراطية والتفكير التأملي لدى طلاب كليات التربية.

- **فرضيات البحث** :

صاغت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية:

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الديمقراطية على وفق أنموذج الأمواج المتداخلة و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفقا للطريقة الاعتيادية في التحصيل عند مستوى دلالة (٠.٠٥).
- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الديمقراطية على وفق أنموذج الأمواج المتداخلة

و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفقا للطريقة الاعتيادية في التفكير التأملي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث على :

- طلاب المرحلة الأولى في كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد/ العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.
- موضوعات مادة الديمقراطية .

- **تحديد المصطلحات**:

- **أنموذج الأمواج المتداخلة**:

عرفه (Siegler ,1996) بأنه أنموذج تعليمي معرفي يوظف استراتيجيات متعددة لحل مشكلة تعليمية تقوم على التباين المعرفي الموجود في جميع مستويات التحليل ويحدث التباين المعرفي حتى داخل التجارب الفردية لدى المتعلم (Siegler ,1996,p.34).

- **التعريف الإجرائي**:

نموذج تعليمي تعلمي يتضمن مجموعة من الإجراءات العملية التي تعتمدها الباحثة مع المجموعة التجريبية عينة البحث لاكساب الطلاب استراتيجيات تعلم جديدة لتعلم مفاهيم الديمقراطية في الموقف التعليمي .

- **التفكير االتأملي**:

عرفه(Schö n,2010) هو نمط من انماط التفكير عملية ذهنية تقوم بتوليد الافكار ومراجعتها بالاعتماد على تحليل المواقف، بما يتفق مع أساليب التفكيرمثل الفوق المعرفي والتفكير النقدي والتفكير التحليلي، والإبداعية التفكير في مقاربات التعليم الحديث خلال عملية التعليم (Schö n,2010,p.87).

- **التعريف الإجرائي**:

المعلومات والمهارات التي اكتسبها الطلاب في المواقف التعليمية تقاس بالدرجات التي يحصلون عليها في استجاباتهم على بنود اختبار التفكير التأملي و تشمل التأمل والمراقبة ـ التعرف على الأخطاء ـ استخلاص الاستنتاجات ـ اعطاء تفسير معقول ـ تطوير الحلول المقترحة.

- **الديمقراطية Democracy**:

وفقا لقاموس وبستر (Webester, 1971) الحكم من قبل الشعب وهو :حكم الأغلبية حكومة يكون الشعب هو السلطة العليا المخولة ويمارسها بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال نظام التمثيل و تعقد دوريا الانتخابات. (Webester, 1971, p.16)

- **الخلفية النظرية**:

- **اولا: أنموذج الأمواج المتداخلة Overlapping Waves Model** :

يستند الأنموذج على التوجهات المعرفية في عملية التعلم من خلال التركيز على التغير المعرفي في عملية التعلم والعمل باستراتيجيات متنوعة و مختلفة تعطي للمتعلم فرصة لاستكشاف بيئة العمل ولمراقبة النتائج من استعمال الاستراتيجيات البديلة ، ومن هذا المنظور يبدا المتعلم بمراجعة الاستراتيجيات السابقة التي استعملها و التي تكون مرتبطة بشكل إيجابي بمواقف التعلم وكمية المعرفة الاستفادة من التعلم (Siegler's ,1995)

ويستند أنموذج الأمواج المتداخلة الى نظرية سغلر (Siegler's ,1996) القائمة على ثلاثة فرضيات هي : (Siegler, 1996,p.26)

- **التنوع و التباين** : يستخدم المتعلم استراتيجيات متعددة و متنوعة عند حل المشكلات.
- **التكيف**: يتكيف المتعلم مع الاستراتيجيات التي يختارها.
- **التغيير التدريجي**: في استخدام الاستراتيجية التي يستعملها المتعلم.

- **الابعاد الأساسية في الأمواج المتداخلة كأنموذج للتدريس** :

في الفصول الدراسية هناك عمليات خمسة أساسية يتضمنها الأنموذج التدريس وهي :

- يستخدم المتعلم استراتيجيات متنوعة يختارها لحل مشكلة تعليمية معينة .
- يكتسب المتعلم استراتيجيات جديدة من خلال المهام المبتكرة التي يتطلب حلها ، وأن التجربة تؤدي إلى تغيير تدريجي في الاستراتيجيات التي يختارها المتعلم ، والتكيف وممارسة التجارب المثيرة للاهتمام مع المهام المعروفة لديه.
- توظيف الخرائط المفاهيمية في انجاز مع المهام الابتكارية ، و تقدم على نحو بيئة تعليمية مبتكرة.
- إدخال استراتيجيات تعلم جديدة للمتعلم ، أكثر تقدما ومنع استرجاع الأفكار القديمة ويحدث التغيير في استراتيجيات المتعلم مع تبني استراتيجيات جديدة أكثر فعالية ويتم تجاهل الاستراتيجيات القديمة ألأقل فعالية. .(Siegler, 1988,p.26)
- اختيار المتعلم بين استرجاع الاستجابة او باستخدام استراتيجية احتياطية و هي استراتيجية واضحة تختلف عن استرجاع الاستجابة ، مما يزيد من احتمال ألاداء الدقيق والتقليل من الاخطاء (Rittle-Johnson & Siegler,1999,p.334).

وأجريت دراسات عن أنموذج الأمواج المتداخلة ومنها دراسة (الزركاني ،٢٠١٦) وأظهرت نتائجه عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفقا لاستراتيجية الأمواج المتداخلة.

- **ثانيا : التفكير التأملي:**

هو إجراء مراجعة فكرية نشطة والمعرفة الشاملة عند الفرد عن معتقداته وخبراته والمعرفة المفاهيمية والإجرائية لديه التي تكون على اسس واقعي ، مما يساعد على حل المشكلة واستدعاء المعرفة الضمنية إلى حيز الوعي بالمعنى الجديد ويساعد الفرد على استخلاص الاستنتاجات حول مستقبل معارفه وخبراته المطلوب تحقيقها واستخدامها للتأكد من المعرفة الخفية أو الضمنية (Schoon,1983,p.49).

ويمكن النظر إلى التفكير التأملي بوصفة وسيلة لاتخاذ خطوة إلى الوراء للتركيز والتفكير في الوضع ذاته للحصول على منظور جديد على الوضع الحالي و التفكير التأملي، يمكن المتعلمين من بناء المعنى والمعرفة التي توجه أعمالهم في مجال الدراسة و العمل والتفكير التأملي هو وسيلة للتغلب على الاختلاف بين النظرية والممارسة.(Clarke, 1986,p.)

- **مهارات التفكير التأملي :**

لقد حددت خمسة مهارات أساسية في التفكير التأملي وهي:

- **التأمل والمراقبة:** قدرة الفرد على التعرف على المعضلات التعليمية و يكون قادرا على تحديد العلاقة القائمة بين ابعاد المشكلة ومكوناتها بصريا.
- **التعرف على الأخطاء:** القدرة على تحديد الثغرات في المشكلة والرغبة في الافتراض في تحمل
- المسؤولية عن الأفكار التعليمية و تحديد الإجراءات الخاطئة التي تؤثر في تعلم المهام .
- **استخلاص الاستنتاجات:** قدرة الفرد على تحديد العلاقة المنطقية ، القدرة لعرض الحالات المتعددة من وجهات نظر.
- **اعطاء تفسير معقول:** القدرة على خلاصة القول منطقيا للتوصل للعلاقة والقدرة على البحث عن تفسيرات بديلة أو الأحداث التي تحدث في الموقف التعليمي.
- **تطوير الحلول المقترحة:** استخدام الأدلة الكافية لدعم الموقف أو القرار والاستعداد للنظر في منجديد و القدرة على الحكم على مدى كفاية القرار أو الموقف بناء على السياق التطبيق. (Roos & Smith ,1992,P.30)

وتناولت دراسات عديد التفكير التأملي كمتغير تابع مع متغيرات مختلفة بوصفه نمط مهم من انماط التفكير ، منها دراسة(أحمد، ٢٠١٣) التي توصلت إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التفكير التأملي .

- **ثالثا : الديمقراطية :**

الديمقراطية هي تعريف أو وصف من قدمها العديد من العلماء على نحو مختلف. وتعني الديموقراطية، بوصفها مصطلحا نسبيا، شكلا من أشكال الإدارة

يتيح للمواطنين فرصة ممارسة سلطتهم الحاكمة إما بصورة مباشرة أو عن طريق التمثيل المنتخب من جانب الأفراد الذين ينتخبوهم دوريا. لتكون؛ حكومة الشعب، من قبل الشعب، وللشعب. وهذا يعني أن النظام يوفر سبيلا لكل فرد لتفريغ إمكانياته السياسية. فالديمقراطية، مثلها مثل أي عملية، تتكون من قواعد تعتمد صلاحيتها فقط على رغبة مجتمع معين في مراقبتها (Diamond& Plattner 1994,p. 6)

ويمكن فهم الديمقراطية أيضا على أنها أيديولوجية أو مفهوم أو نظرية. إنها إيديولوجية شريطة أن تجسد مجموعة من الأفكار السياسية التي تقدم أفضل شكل ممكن من التنظيم الاجتماعي. ويمكن أيضا أن تفهم الديمقراطية على أنها مثالية. و بأن الديمقراطية هي طريقة صنع القرار بشأن القواعد والسياسات الملزمة جماعيا التي يمارس الشعب السيطرة عليها، والترتيب الأكثر ديمقراطية، حيث يتمتع جميع أفراد المجتمع بحقوق متساوية فعالة للمشاركة في هذا القرار ، وهو ما يدرك بأقصى درجة ممكنة لمبادئ السيطرة الشعبية والمساواة في ممارسته (Grugel 2002,p. 12)

فإن الديمقراطية تعني حكم الشعب، ثم تنشأ في هذه النقطة مسألة كيفية تعريف الشعب، هل يعني "الشعب" جميع السكان البالغين، أو فقط أولئك الذين هم أصحاب الممتلكات؟ تماما كما في كلمات المفكر الديمقراطي الرائد في حين دافع عن تقليد السماح فقط لأصحاب الملكية لممارسة الحق المرتبط بالديمقراطية. وأصر مونتيسكويو على أن الديمقراطية يجب ألا تشمل أولئك الذين "يعنيون في ذلك حالة لا تعتبر إرادة خاصة بهم .(Alexander 2006,p. 119).

- **مبادئ الديمقراطية**:

للديمقراطية مبادئ عديدة يمكن إجمالها بما يأتي:

- الرقابة على القرارات الحكومية المتعلقة بالسياسات المنصوص عليها دستوريا.
- يتم اختيار المسؤولين المنتخبين في انتخابات متكررة ونزيهة لا يكون فيها إكراه و لاضغوط.
- يحق لجميع المواطنين البالغين عمليا التصويت في انتخاب المسؤولين.
- عمليا، يتمتع جميع المواطنين البالغين بالحق في الترشح للمناصب الانتخابية في الحكومة.
- للمواطنين الحق في التعبير عن أنفسهم دون التعرض لخطر العقاب الشديد على المسائل السياسية المحددة على نطاق واسع.
- للمواطنين الحق في البحث عن مصادر بديلة للمعلومات. وعلاوة على ذلك توجد مصادر بديلة للمعلومات ويحميها القانون.

- للمواطنين الحق أيضا في تكوين جمعيات أو منظمات مستقلة نسبيا، بما في ذلك الأحزاب السياسية المستقلة وجماعات المصالح.
- ويجب أن يكون المسؤولون المنتخبون شعبيا قادرين على ممارسة سلطتهم الدستورية دون أن يتعرضوا لمعارضة (غير رسمية) من مسؤولين غير منتخبين.
- يجب أن تكون الحكم الذاتي ذاتيا؛ يجب أن تكون السلط المنتخبة قادرة على التصرف بشكل مستقل عن القيود التي يفرضها بعض النظام السياسي الشامل الآخر. (Whitehead ,2009,p.10-11)

- **إجراءات البحث** :

تم اعتماد المنهج التجريبي لتحقيق أهداف البحث.

- **التصميم التجريبي** :

اعتمدت الباحثة تصميم شبة التجريبي (التجريبية والضابطة) بوصفه تصميما للمجموعات المتكافئة.

جدول (١) يوضح التصميم التجريبي

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	أنموذج الأمواج المتداخلة	التحصيل التفكير التأملي
المجموعة الضابطة	ـــــــ	

- **مجتمع البحث وعينته** :

كان المجتمع البحثي ، الذي حددت منه عينة الدراسة تتكون من طلاب المرحلة الأولى في كلية التربية ابن رشد للعام الدراسي ٢٠١٦ ـ٢٠١٧.

حددت الباحثة بالأسلوب العشوائي العلوم التربوية والنفسية والمرحلة الأولى عينة للبحث ولتجربة البحث سحبت عشوائيا الشعبة (أ) المجموعة التجريبية التي تدرس الديمقراطية وفقا لأنموذج الأمواج المتداخلة والشعبة (ب) المجموعة الضابطة تدرس وفقا للطريقة الاعتيادية وبلغ عدد الطلاب (٦٢) طالبا وطالبة ويمثل(٣١) طالبا وطالبة في كل صف.

- **تكافؤ مجموعتي البحث** :(**الذكاء**، **التفكير التأملي** ، **العمر الزمني للطلاب**):

- **الذكاء** :

تم استخدام اختبار رافن وعند تطبيقه وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ظهرت ان القيمة المحسوبة أقل من الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٠)، هذا يدل على أن (التجريبية و الضابطة) متكافئة في متغير الذكاء لاحظ الجدول (٢) .

جدول (٢)القيمة التائية المحسوبة لدرجات (التجريبية و الضابطة) في الذكاء

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٣٥.٨٠٦٥	٥.٧١٢٠	٦٠	١.٠٦٣	٢	غير دالة
الضابطة	٣١	٣٤.١٦١٣	٦.٤٥٠٣				

- **التفكير التأملي** :

طبق اختبار التفكير التأملي على الطلاب عينة البحث(التجريبية والضابطة) لتحديد التكافؤ قبل التجربة ، وبعد تطبيقه و باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ظهرت ان القيمة المحسوبة أقل من الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٠) ، هذا يدل على أن (التجريبية و الضابطة) متكافئة في متغير التفكير التأملي لاحظ الجدول (٣).

جدول (٣)القيمة التائية المحسوبة لدرجات (التجريبية و الضابطة) في إختبار التفكير التأملي

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	١٧.٥١٦١	١.٦٩٠٥	٦٠	١.١٤٥	٢	غير دالة
الضابطة	٣١	١٧.٩٦٧٧	١.٤٠٢٠				

- **العمر الزمني** :

تم تحديد اعمار طلاب (التجريبية و الضابطة) من خلال سؤالهم ومن سجلات الكلية، باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ظهرت ان القيمة المحسوبة أقل من الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٠). هذا يدل على أن (التجريبية و الضابطة) متكافئة في متغير العمر لاحظ الجدول (٤) .

جدول (٤)القيمة التائية المحسوبة لدرجات (التجريبية و الضابطة) في العمر

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٢٣٧.٠٦٤	١٧.٠٩٩	٦٠	٠.٢٤٩	٢	غير دالة
الضابطة	٣١	٢٣٨.٢٥٨	٢٠.٥٦٠				

- **متطلبات البحث ومصادر معلوماته** :

- **المادة الدراسية المقررة** : حددت مادة التعلمية الديمقراطية ليدرسها طلاب المجموعة (التجريبية و الضابطة).
- **الأهداف السلوكية**: تم صوغ الاغراض السلوكية للمادة الدراسية المقررة وتم صياغة (٨٠) غرض سلوكي لكلا المجموعتين.
- **خطط التدريس**: تم كتابة (٢٢) خطة لتدريس كل مجموعة(التجريبية والضابطة)، و تم تقديمها لعدد من الخبراء و المحكمين في العلوم التربوية وعدلت كتابتها وفقا لارائهم .

- **اداة البحث** :

- **اولا: الاختبار التحصيلي**:

أعدت الباحثة الاختبار في التحصيل في ضوء مادة الديمقراطية التي تغطي فترة التجربة ولقد مر إلاعداد للاداة بخطوات وإجراءات كما يأتي:

- **الخارطة الاختبارية**: تم اعداد خارطة اختبارية وتحتوي موضوعات مادة الديمقراطية ، وتحديد الاغراض السلوكية لمستويات بلوم الستة من المجال

المعرفي ، فقد تم اعتماد على اعداد الاغراض السلوكية المستويات الست وحسب اغراض موضوعات مادة الديمقراطية إلى عدد الأهداف الكلي، وكان مجموع بنود الاختبار النهائي بـ (٤٠) بند .

- **صياغة البنود:** و لتباين الأهداف المطلوب قياسها ، تم صياغة بنود الاختبار من: اولاً : الاسئلة الموضوعية نوع الاختيار من متعدد ، وعدد بنوده (٣٠) بند اختباري موضوعي ، ثانيا: الاسئلة المقالية وهي (١٠) بنود .
- **الصدق:** لتاكد من الصدق الظاهري للاختبار قدم الى عشرة خبراء من الخبراء و المحكمين في العلوم التربوية ، واعيد صياغة بعض البنود في ضوء ملاحظاتهم ، وتم قبول البنود التي حازت على ٨٠٪ فما فوق من الموافقين (الخبراء و المحكمين) و يعتبر جدول المواصفات مؤشر لصدق البناء.
- **تعليمات التصحيح:** تم تحديد إلاجابات الصحيحة لبنود الاختبار التحصيلي جميعها لاعتمادها في التصحيح ، و أعطيت درجة (١) لكل بند من بنود الاسئلة الموضوعية إذا كانت الإجابة صحيحة و(٠) إذا كانت الإجابة خطا، و مجموع درجات البنود الموضوعية تراوحت من (الصفر) الى (٣٠) درجة ، و البنود المقالية حددت من (٠ـ٣) لكل بند و الدرجة الكلية للاختبار(٦٠) درجة.
- **التطبيق الاستطلاعي الاول (عينة الوقت و التعليمات):** طبق الاختبار التحصيلي على عينة من طلاب (قسم اللغة العربية) ، بلغت العينه من (٢٥) فردا لتحديد وضوح التعليمات والوقت واتضح ان التعليمات واضحة ، و بلغ متوسط الوقت(٤٦) دقيقة الذي استغرقه الطلاب للاجابة عن الاختبار.

- **التطبيق الاستطلاعي الثاني**:

- **التحليل الاحصائي للبنود:** تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة التحليل لها سحبت من المجتمع البحثي من قسم التاريخ و قسم علوم القران وكانت تتكون من ١٠٠ فردا.
- **معامل صعوبة و تمييز البنود الموضوعية:** و بتطبيق معادلة الصعوبة المختصة بالاختبارات الموضوعية ، تم احتساب صعوبة كل بند من البنود الموضوعية فتراوحت بين (٠.٤٣ـ٠.٦٣) ، وتم احتساب التمييز لكل بند من بنود الأسئلة الموضوعية بتطبيق معادلة التمييز الخاصة بالاختبارات الموضوعية فتراوحت بين (٠.٤١ ـ ٠.٩٦) لاحظ الجدول (٥) و (٦).
- **معامل صعوبة و تمييز الاسئلة المقالية:** و بتطبيق معادلة الصعوبة المختصة بالاسئلة المقالية تراوحت بين (٠.٤٣ ـ ٠.٥٨) لاحظ الجدول (٥) و (٦). وتمييزها كان بين (٠.٤٨ـ ٠.٥٥)، وبهذا الاجراء يمكن ان تعد بنود الاختبار جيدة ومعامل الصعوبة مناسبا وبهذا الاجراء يمكن ان تعد بنود الاختبار جيدة ومعامل تمييزها مناسبا.

جدول (٥)معاملات الصعوبة والتمييز للبنود الموضوعية

ت	عدد الإجابات في المجموعتين		الصعوبة	التمييز
	العليا	الدنيا		
١	٢٧	١	٠.٥٢	٠.٩٦
٢	٢٥	٧	٠.٥٩	٠.٦٧
٣	٢٢	٩	٠.٥٧	٠.٤٨
٤	٢٢	٨	٠.٥٦	٠.٥٢
٥	٢٦	٦	٠.٥٩	٠.٧٤
٦	٢٦	٧	٠.٦١	٠.٧٠
٧	٢٥	٩	٠.٦٣	٠.٥٩
٨	٢٦	٨	٠.٦٣	٠.٦٧
٩	٢١	٨	٠.٥٤	٠.٤٨
١٠	٢٣	٩	٠.٥٩	٠.٥٢
١١	٢٥	٦	٠.٥٧	٠.٧٠
١٢	٢٦	٧	٠.٦١	٠.٧٠
١٣	٢٣	٧	٠.٥٦	٠.٥٩
١٤	٢٥	٩	٠.٦٣	٠.٥٩
١٥	١٩	٧	٠.٤٨	٠.٤٤
١٦	١٩	٨	٠.٥٠	٠.٤١
١٧	٢٣	٩	٠.٥٩	٠.٥٢
١٨	٢٠	٧	٠.٥٠	٠.٤٨
١٩	٢٠	٩	٠.٥٤	٠.٤١
٢٠	٢٦	٨	٠.٦٣	٠.٦٧
٢١	٢٤	٨	٠.٥٩	٠.٥٩
٢٢	١٨	٥	٠.٤٣	٠.٤٨
٢٣	٢١	٩	٠.٥٦	٠.٤٤
٢٤	٢٣	٧	٠.٥٦	٠.٥٩
٢٥	٢٢	٦	٠.٥٢	٠.٥٩
٢٦	٢٥	٨	٠.٦١	٠.٦٣
٢٧	٢٣	٨	٠.٥٧	٠.٥٦
٢٨	٢٦	٥	٠.٥٧	٠.٧٨
٢٩	٢٣	٧	٠.٥٦	٠.٥٩
٣٠	٢٥	٥	٠.٥٦	٠.٧٤

جدول (٦)معاملات الصعوبة والتمييز للاسئلة المقالية

نوع البنود	رقم البند	الاجابات في المجموعتين المتطرفتين								معامل الصعوبة	معامل التمييز
		المجموعة العليا				المجموعة الدنيا					
		٠	١	٢	٣	٠	١	٢	٣		
البنود المقالية	١	٢	٣	٧	١٥	١١	٩	٦	١	٠.٥٣	٠.٤٧
	٢	١	٢	٨	١٦	١٢	٩	٤	٢	٠.٥٥	٠.٥٣
	٣	٢	٣	٧	١٥	١٣	٨	٦	٠	٠.٥١	٠.٥٢
	٤	٣	١	٦	١٧	١٤	٩	٤	٠	٠.٥٠	٠.٥٨
	٥	٢	٤	٧	١٤	١٠	١٠	٦	١	٠.٥٢	٠.٤٣
	٦	٣	٣	٦	١٥	١٤	٩	٤	٠	٠.٤٨	٠.٥٣
	٧	٣	٢	٦	١٦	١٣	٨	٦	٠	٠.٥١	٠.٥٢
	٨	١	٤	٧	١٥	١٣	٩	٥	٠	٠.٥١	٠.٥٤
	٩	٠	٥	٥	١٧	١٢	٨	٦	١	٠.٥٥	٠.٥٣
	١٠	١	٥	٧	١٤	١١	٩	٦	١	٠.٥٢	٠.٤٦

- **فعالية المموهات الخاطئة** :

تم احتساب مموهات جميع البنود الموضوعية بتطبيق معادلة فعالية المموهات الخاطئة ، وتبين أن المعاملات جميعها سالبة وفعالة .

- **ثبات الاختبار**:

إن الثبات يعد مؤشر لاتساق ما يقيسه الاختبار ما تم تصميمه لأجل قياسه (دورن ،١٩٨٥ : ١٣٢).

ولحساب ثبات الاسئلة المقالية تم تطبيق الفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (٠.٨٩) وللبنود الموضوعية تم حساب الاتساق الداخلي بتطبيق – Kuder Richardson-21وبلغ معامل الثبات (٠.٩٤) لان معامل الثبات المستخرج هو معامل ثبات تجانس داخلي ، وهو يؤشر تجانس الاختبار (أبو علام ،١٩٨٧ : ١٥٦)

- **ثانيا** : **التفكير التأملي** :

- **تحديد المهارات**:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية و اختبارات التفكير التأملي تبين ان للتفكير التأملي خمس مهارات أساسية وهي: التأمل والمراقبة ـ التعرف على الأخطاء ـ استخلاص الاستنتاجات ـ اعطاء تفسير معقول ـ تطوير الحلول المقترحة.

- **إعداد البنود**:

اعتمدت الباحثة المهارات الخمسة في بناء الاختبار من نوع الاختيار من متعدد لاختبار التفكير التأملي ، اذ كانت البنود تقيس المهارات ألأساسية الخمس للتفكير ، فبلغ عدد بنود الاختبار (٣٠) بند و لكل بند اربعة بدائل ثلاثة خاطئة و واحدة منها صحيحة فقط ، فتكون اعلى درجة يحصل عليها الطالب (٣٠) وأقل درجة (صفر).

- **الصدق**:

من مواصفات الاختبار الجيد اتصافه بالصدق ، وللتاكد من صدق اختبار التفكير التأملي عرض على (١٠) من الخبراء و المحكمين المتخصصين العلوم النفسية ، للتعبير عن آرائهم وتعليقاتهم في صلاحية البنود ونقحت بعض البنود وتعديل صياغة عدد اخر من البنود و حصل الاختبار على موافقة نسبتها ٨٠ ٪ من عدد الخبراء و المحكمين.

- **التجربة الاستطلاعية الأولى (عينة الوقت و التعليمات)**:

لتحديد متوسط الوقت الذي يتطلبه الإجابة على بنود الاختبار ، ووضوح تعليماته ، طبق الاختبار على عينة من الطلاب لها من مجتمع البحث و عددها (٣٠) من الطلاب ، فاتضح وضوح التعليمات ، وان وقت الإجابة هو (٥٠) دقيقة .

- **التجربة الاستطلاعية الثانية** :
- **التحليل الإحصائي للبنود**:
- **صعوبة وتمييز البنود**:

تم احتساب الصعوبة كل بند من بنود اختبار التفكير التأملي فتراوحت بين (٠.٤٦-٠.٦٥) ، اذ اكد (Eble) ان البنود الاختبارية تكون مقبولة إذا معدل صعوبة البند بين(٠.٢٠ ـ ٠.٨٠) (Bloom,1971,p.66) .

وتم احتساب معامل التمييز لكل بند من بنود الاختبار فتراوحت بين (٠.٥٩-٠.٨١) و تشير الأدبيات إلى ان البند التي يقل معامل تمييزه عن(٢٠ ٪) يفضل حذفه او تعديله. (أبو علام، ١٩٨٧ :١٠٠) لذا ابقي على البنود جميعها دون تعديل او حذف.

جدول (٧) الإجابات الصحيحة في المجموعتين المتطرفتين للصعوبة و التمييز للتفكير التأملي

ت	عدد الإجابات في المجموعتين		الصعوبة	التمييز
	العليا	الدنيا		
١	٢٥	٥	٠.٥٦	٠.٧٤
٢	٢٦	٩	٠.٦٥	٠.٦٣
٣	٢٦	٨	٠.٦٣	٠.٦٧
٤	٢٦	٧	٠.٦١	٠.٧٠
٥	٢٥	٨	٠.٦١	٠.٦٣
٦	٢٥	٤	٠.٥٤	٠.٧٨
٧	٢٦	٩	٠.٦٥	٠.٦٣
٨	٢٦	٦	٠.٥٩	٠.٧٤
٩	٢٦	٨	٠.٦٣	٠.٦٧
١٠	٢٦	٤	٠.٥٦	٠.٨١
١١	٢٥	٤	٠.٥٤	٠.٧٨
١٢	٢٦	٩	٠.٦٥	٠.٦٣
١٣	٢٥	٣	٠.٥٢	٠.٨١
١٤	٢٦	٨	٠.٦٣	٠.٦٧
١٥	٢٥	٧	٠.٥٩	٠.٦٧
١٦	٢٦	٩	٠.٦٥	٠.٦٣
١٧	٢٦	٩	٠.٦٥	٠.٦٣
١٨	٢٥	٩	٠.٦٣	٠.٥٩
١٩	٢٥	٩	٠.٦٣	٠.٥٩
٢٠	٢٦	٦	٠.٥٩	٠.٧٤
٢١	٢٣	٥	٠.٥٢	٠.٦٧
٢٢	٢٦	٥	٠.٥٧	٠.٧٨
٢٣	٢٦	٦	٠.٥٩	٠.٧٤
٢٤	٢٥	٨	٠.٦١	٠.٦٣
٢٥	٢٥	٩	٠.٦٣	٠.٥٩
٢٦	٢٥	٣	٠.٥٢	٠.٨١
٢٧	٢٣	٦	٠.٥٤	٠.٦٣
٢٨	٢٣	٢	٠.٤٦	٠.٧٨
٢٩	٢٥	٦	٠.٥٧	٠.٧٠
٣٠	٢٥	٨	٠.٦١	٠.٦٣

- **فعالية الموهوبات الخاطئة** :

تكون الموهوبات الخاطئة ذات فعالية في الاختبار من نوع الاختيار من متعدد إذاجذبت إليه ا الطلاب و تشتت انتباههم ، فالموهوبة الخاطىء يجذب الطلاب في المجموعة الدنيا أكبر منه في المجموعة العليا (عدس والكيلاني ،١٩٩٣ :٤٣٨) و تم تطبيق معادلة فعالية الموهوبات الخاطئة لجميع البنود ، وجد أن معاملات ذات فعالية لان جميع الموهوبات سالبة .

- **ثبات الاختبار** :

استعملت الباحثة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار ، إذ اعتمدت درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها ، وبعد أسبوعين من التطبيق الاول اعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها وباستعمال معادلة ارتباط بيرسون ، بلغ معامل الثبات (٠.٨٠) وهو معامل ثبات جيد.

- **الوسائل الإحصائية** :

استعملت الوسائل الإحصائية بالاعتماد على برنامج SPSS: مربع كاي معادلة معامل الصعوبة، معادلة معامل التمييز، معامل ارتباط بيرسون الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ، معادلة كوهين.

- **عرض النتائج ومناقشتها**:

بعد تصحيح الاختبارين وجدولة البيانات و معالجتها احصائيا يمكن عرض النتائج ومناقشتها وفقا لفرضيتي البحث :

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الديمقراطية على وفق أنموذج الأمواج المتداخلة، و متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفقا للطريقة الاعتيادية في التحصيل عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

وعند ملاحظة نتائج الاختبار التحصيلي (المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة) تبين المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية كان (٤٦.٢٥٨١) ، وانحرافه المعياري (٦.٥٤٢٠١)، و بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (٣٦.١٦١٣) ، و وانحرافه المعياري (٦.٤٥٠٣١) وبتطبيق معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين ظهر وجود فروق ذات دلالة احصائية بين (المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة) لاحظ الجدول (٨).

يتضح من الجدول (٨) ان القيمة التائية(T-Test) المحسوبة (٦.١١٩) اكبر من القيمة التائية (T-Test) الجدولية البالغة (٢) بدرجة حرية (٦٠) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ويدل ذلك على وجود فرق ذو دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية ، وحجم الاثر (Cohen's d) بلغ (١.٥٥) وهذا يدل على ان حجم الاثر كبير(Cohen ,1988, p.25) ، و لذلك رفضت الفرضية الصفرية

ويمكن عزو هذا الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الديمقراطية المرحلة الأولى وفقا أنموذج الأمواج المتداخلة ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي الى ان التدريس على وفق أنموذج الأمواج المتداخلة له تأثير إيجابي في زيادة مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، لأن هذا الأنموذج يعد أفضل من الطريقة الاعتيادية لجعل الطالب يقوم بالتحكم الذاتي في عملية التعلم، من خلال لعبه دورا في النقاش، والإجابة على الأسئلة في حوار تفاعلي والإجابة على الاسئلة من خلاله البحث عن إلاجابة وممارسة عمليات مقارنة مادة الديمقراطية وتفسيرها وتوليد الأفكار وحل المشكلات ويكون دوره ايجابيا نشطا في الموقف التعليمي، وليس فقط الاستعداد لاستقبال المعلومات التي يقدمها التدريسي.

جدول (٨) الاختبار التائي (المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة) في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة٠.٠٥	حجم الاثر
				المحسوبة	الجدولية			
التجريبية	٣١	٤٦.٢٥٨١	٦.٥٤٢٠١	٦.١١٩	٢	٦٠	دالة	١.٥٥
الضابطة	٣١	٣٦.١٦١٣	٦.٤٥٠٣١					

- **الفرضية الثانية**:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الديمقراطية على وفق أنموذج الأمواج المتداخلة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها وفقا للطريقة الاعتيادية في التفكير التأملي عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

بمقارنة نتائج اختبار التفكير التأملي للمجموعتين (التجريبية و الضابطة) تبين المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية كان (٢٥.١٢٩٠) وانحرافه المعياري (٢.٢٣٢٢٢)، المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (١٩.٢٢٥٨)، وانحرافه المعياري (٣.٤٠٣٠٣)، و باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين تبين وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين ، لاحظ الجدول (٩) الذي يوضح ان القيمة التائية(T-Test) المحسوبة (٨.٠٧٦) اكبر من القيمة التائية(T-Test) الجدولية البالغة (٢) بدرجة حرية (٦٠) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، ويدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية وحجم الاثر (Cohen's d) بلغت قيمته (٢.٠٥) وهذا يدل على ان حجم الاثر كبير (Cohen ,1988, p.25) و لذلك رفضت الفرضية الصفرية ويمكن عزو هذا الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الديمقراطية لطلاب المرحلة الأولى قسم العلوم التربوية و النفسية على وفق أنموذج الأمواج المتداخلة ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية

في اختبار التفكير التأملي إلى أن التدريس وفق أنموذج الأمواج المتداخلة اثر على نحو فاعل تاثيرا ايجابيا في التفكير التأملي لطلاب المجموعة التجريبية في تطوير تجربة أكثر وضوحا لهم والعمل مع أكبر عدد من الأفكار المترابطة التي تخلق فرصا للطلاب لتعلم شامل وواسع، من خلال التمييز و التأمل والملاحظة والتفسير، وتحديد ابعاد المشكلة واقتراح الحلول المناسبة لها. و ساهم النشاط والمنافسة في زيادة التفكير التأملي في مادة الديمقراطية و بالحوار التفاعلي بين الطلاب وأساليب المدرس، فحقق لديهم الراحة النفسية من خلال خلق المناخ التعليمي المناسب وتهيئة البيئة التعليمية لممارسة ألانشطة وتبادل النقاش والرأي.

جدول (٩) نتائج الاختبار التائي (المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة) في التفكير التأملي

المجموعة	افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة٠.٠٥	حجم الاثر
				المحسوبة	الجدولية			
التجريبية	٣١	٢٥.١٢٩٠	٢.٢٣٢٢٢	٨.٠٧٦	٢	٦٠	دالة	٢.٠٥
الضابطة	٣١	١٩.٢٢٥٨	٣.٤٠٣٠٣					

• الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات :

• الاستنتاجات:

وفقا لنتائج البحث يمكن استنتاج الآتي:

- تفوق أنموذج الأمواج المتداخلة في زيادة مستوى التحصيل لدى الطلاب.
- إن التدريس على وفق النماذج التفاعلية ذات التحكم الذاتي و الحديثة نسبيا مثل أنموذج الأمواج المتداخلة اثبت فعاليته في تدريس مادة الديمقراطية.

• التوصيات:

وفقا لنتائج البحث يمكن التوصية بما يأتي:

- الإفادة من أنموذج الأمواج المتداخلة في تدريس مواد دراسية اخرى في كليات التربية لانه يحقق الأهداف المنشودة للمادة.
- إدراج أنموذج الأمواج المتداخلة ضمن مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية لتلبية إعداد الطلاب لمهنة التدريس.

• المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على مرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة تكشف فاعلية أنموذج الأمواج المتداخلة في متغيرات أخرى (اكتساب المفاهيم ـ الدافعية ـ الاستبقاء ـ وغيرها).
- إجراء دراسة مقارنة مع نماذج تعليمية أخرى مع أنموذج الأمواج المتداخلة وكشف فاعليتها في اكتساب المفاهيم و انتقال اثر التعلم.

• المراجع :

- أبو علام ، رجاء محمود (١٩٨٧): قياس وتقويم التحصيل الدراسي دار القلم، الكويت .

- أحمد، بيمان جلال(٢٠١٣) أثر أنموذج رينزولي(R.D.I.M) في الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي عند طالبات الصف الخامس الإعدادي للمتميزات، جامعة بغداد ـ كلية التربية (ابن رشد)، (أطروحة دكتوراه غيرمنشورة).
- دورن ، روودني (١٩٨٥) أساسيات القياس و التقويم في تدريس العلوم ، جامعة اليرموك اربد ، المطبعة الوطنية .
- الزركاني ، محمد كاظم حسن (٢٠١٦) استراتيجية الأمواج المتداخلة في تحصيل مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الأولى المتوسط وتفكيرهم العلمي، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الصرفة / ابن الهيثم ، جامعة بغداد.
- عدس ، عبد الرحمن وعبد الله زيد الكيلاني (١٩٩٣) برنامج التربية للقياس والتقويم في التعلم والتعليم ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان.
- Alexander, G. (2006), The Sources of Democratic Consolidation, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Berg-Schlosser, D. (2007). Democratization: The State of the Art, 2nd revised edition, Barbara Budrich Publishers, Leverkusen Opladen.
- Bloom, B, S, Hasting (1971) :J.T and Madaus, G.F.H and Book on Formative and Summative Evaluation of Students Learning .New York, Mcgraw- Hill.
- Clarke, M. (1986) Action and reflection; practice and theory in nursing. Journal of Advanced Nursing, 11(1) , 3-11.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Diamond, Larry, and Marc. F. Plattner (1994), Nationalism, Ethnic Conflict and Democracy, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Grugel, Jean (2002). Democratization: A Critical Introduction, Palgrave Macmillan, New York.
- Rittle-Johnson, B., & Siegler, R. (1999). Learning to spell: Variability, choice, and change in children's strategy use. Child Development, 70, 332-348.
- Ross, D.D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers. In R. T. Clift, W. R. Houston, & M. C. Pugach (Eds.). Encouraging reflective practice in education (pp. 97-118). New York: Teacher's College Press.
- Ross, D.D., Johnson, M., & Smith, W. (1992). Developing a PROfessional TEACHer at the University of Florida in L. Valli (Ed.), Reflective teacher education: Cases and critiques (pp. 24-39). Albany, NY: State University of New York Press.

- Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practicioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shon, D. (1983). The reflective practitioner. How professionals think in action New York: Basic Books, Inc.
- Siegler, R. S. (1988). Individual differences in strategy choices: Good students, not-sogood students, and perfectionists. Child Development, 59, 833-851.
- Siegler, R. S. (1995). How does change occur: A microge-netic study of number conservation. Cognitive Psychol-ogy, 28, 225—273.
- Siegler, R. S. (1996). Emerging minds: The process of change in children's thinking.New York: Oxford University Press.
- Webester, A, Merriam. (1971)The New International Dictionary of English Language in Abridged with Seven Language. McGraw – Hill, New York.
- Whitehead. Laurence (2002), Democratization: Theory and Experience, Oxford, Oxford University Press.

****

البحث الرابع :

" العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي من المراهقين "

إعداد :

م.د/ هدى كامل منصور
قسم العلوم النفسية والتربوية
كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد بالعراق

" العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي من المراهقين "

د/ هدى كامل منصور

• **المستلخص**:

تم في هذا البحث دراسة العنف المدرسي الذي يعرف بأنه سلوك يصدر من الطالب أو من أحد أفراد الهيئة التعليمية يتضمن الاعتداء البدني بكل درجاته بشكل متعمدا. وكذلك تناولت الدراسة متغير التحصيل الدراسي لدى مستخدمي مواقع التواصل من المراهقين لقد هدفت الدراسة إلى قياس العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهقين ومعرفة العلاقة بين المتغيرين. اقتصرت حدود الدراسة على تلاميذ الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة. أما إجراءات البحث فقد بلغت عينة البحث ٢٠٠ تلميذ وتلميذة من الصف الأول والثاني والثالث وقد تم تبني مقياس العنف المدرسي للقيسي وتم قياس التحصيل من خلال سجلات الدرجات المدرسية وتم تحليل البيانات عن طريق الحقيبة الإحصائية SPSS وفي ضوء النتائج وضعت توصيات منها صياغة منهج تربوي يعالج مسألة العنف المدرسي والاضطراب السلوكي للتلاميذ ومقترحات منها إجراء دراسة عن أثر استخدام مواقع التواصل على التحصيل لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية : العنف ، العدوان ، السلوك الدراسي ، التحصيل، مواقع التواصل ، المراهقة

School Violence and its Relationship with School Achievement among Social Networks Users from Adolescents

Dr. Huda Kamil Mansoor

Abstract:

This research studied the school violence that is defined as a behavior that can cause physical or emotional harm to others. It may range from verbal abuse to physical abuse. The purpose of the study was to measure the school violence and School Achievement in the Middle School students using social media networks and to identify the relationship between the three variables. The sample of the study was limited to the middle school students in the directorate of the 2nd Al-Kharkh. The sample was 200 male and female students from the first, second, and third middle school grades. Al-Qaisi scale for measuring school violence was adopted by the researcher. All data were analyzed by SPSS. In light of the results of this study, a number of recommendations were proposed. These recommendations included activating role of counseling in schools. In addition, the study suggested conducting a study about the relationship of social network and thinking styles in students.

Keywords : Violence, Aggression, School Behavior, Achievement, Social Media, Adolescence

• **مشكلة البحث** :

إن العنف المدرسي هو أكثر أنواع العنف خطورة لأنه يؤدي إلى أشكال مشوهة من العلاقات والسلوكيات ويفرز أنماطا من الشخصيات المضطربة نفسيا

وانفعاليا . فقد دلت الدراسات التي قام بها باري و هاريسون انتشار العنف لدى المراهقين Barry & Harrison 2003 الذين يقضون أوقاتا طويلة في مشاهدة العنف (القيسي ، ٢٠٠٤ ، ٢٠) كما تبرز مشكلة البحث الحالي حين تتبين لنا الإحصائيات حول إساءة استخدام الانترنت أو مواقع التواصل الاجتماعي وهذا ماأثبتته دراسة هاردي Hardy 2004 التي بينت أن المراهقين من عمر ١٣ ـ ١٦ عاما هم الأكثر استخداما لمواقع التواصل . وهناك دراسات بينت وجود علاقة بين السلوكيات العنيفة لدى المراهقين والوقت الذي يقضونه في التواصل مع زملائهم أو اللعب ، وأما الدراسات الأخرى التي بينت أثر استخدام الانترنت على التحصيل الدراسي فهي دراسة كذا وكذا وكذا وتتوضح مشكلة البحث الحالي من خلال الآثار السلبية على مستقبل الطالب ، لاسيما وإنه في مرحلة عمرية تؤهله للتفكير في بناء مستقبله المهني والأسري . وأن عدم الاهتمام بمشكلة العنف لدى المراهقين الذين يسيؤن استخدام مواقع التواصل يؤدي إلى إساءة إلى كل المجتمع لأن هؤلاء المراهقين هم الذين سيكبرون ويحملون مسؤولية بناء بلدهم . لذا ترى الباحثة أن مشكلة البحث الحالي تتبين من خلال التساؤل التالي: **هل إن العنف المدرسي له علاقة بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين من مستخدمي مواقع التواصل ؟**

- **اهمية البحث** :

يمثل العنف ظاهرة بشرية عرفها الإنسان منذ أن خلقه الله سبحانه وتعالى ليعمر الارض، وقد بات العنف في هذا العصر ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار وبشكل خاص بين الأطفال والمراهقين ولاشك أن مرحلة المراهقة هي الأخطر والأهم في مراحل حياة الإنسان لأن أهم أشكال السلوك وأنواع التعلم والتوافق يتعرض لها الفرد خلالها ويستمر هذا التأثير إلى مجمل مرحلة الرشد لذا على الآباء والمعلمين أن يدركوا الحاجات النفسية للمراهق والتي من أهمها رغبته في تأكيد ذاته ليعملوا على تشكيل شخصيته الأساسية على أفضل وجه (الجسماني، ١٩٨٣، ص١٩) (عبد الله ، ٢٠٠٩ ، ص١٦). وتعد الرغبة في التواصل مع الآخرين من الحاجات المهمة للمراهق فهو وسيلته لزيادة خبراته ولتنمية علاقاته الاجتماعية ولتأكيد ذاته وحصوله على المتعة وقضاء وقت الفراغ. إن تأثير استخدام مواقع التوصل لا يكون إيجابيا في كل الأوقات فقد يتحول إلى نشاط سلبي إذا ما أسيئ استخدامه وخير مثال على ذلك استخدام مواقع التواصل من أجل تعلم السلوك العنيف من خلال الألعاب أو من خلال المجادلات التي تؤدي إلى الكراهية والحقد على الاخرين فمواقع التواصل برغم فوائدها العديدة من حيث توفيرها لسهولة التواصل مع الاخرين والحرية في إبداء الآراء وهو أمر كثيرا ما يجذب المراهقين إلا أنها أحيانا تكون بداية لتعلم العنف وإلحاق الضرر بالأخرين (عبد الله، ٢٠١١، ص١٤٧). لقد أظهرت الأبحاث إن إساءة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تؤدي إلى انخفاض المستوى الدراسي لدى المراهقين وتقلل من الإبداع وانعزالية المراهق ووجدت دراسة (وليم وسكورك) ارتباطا عاليا بين استخدام ألعاب الفيديو والأفعال العنيفة كما بينت دراسة

أندرسون ويوشمان أن استخدام مواقع التواصل يزيد السلوكيات العدوانية لدى المراهقين ، وتبين من نتائج دراسة مقارنة (Dell 2000) أن العنف المدرسي لدى المراهقين من مستخدمي مواقع التواصل أكثر من المراهقين غيرالمستخدمين لتلك االمواقع (الريس، ٢٠٠٨، ص٤٩) (الشحروري، ٢٠٠٨، ص٨١) ووجدت دراسة Griffiths أن الذكور أكثر استخداما من الإناث. كما أكد كلا من نيكول وكيفر Nicoll & Kieffer أن ممارسة الألعاب الالكترونية من خلال مواقع التواصل تزيد مستوى العنف لدى المراهقين كما وجدا أن ممارسة اللعب أكثر من ساعة جعلت المراهقين من ذوي السلوك العدواني أكثر عنفاكما وجدت الشحروري (٢٠٠٧) أن ممارسة الألعاب الالكترونية تؤثر سلبا على تحصيل المراهقين وتزيد من سلوكهم العدواني (الشحروري ، ٢٠٠٨، ص (٩٠) لقد بينت كثير من الدراسات مثل دراسة ايرون (١٩٧٢) Eron ودراسة Mclode (١٩٧١) أن السلوك العدواني هو أحد صفات المضطربين انفعاليا حيث يظهر مثل هؤلاء المراهقين أشكال عديدة للسلوك العدواني مثل الإيذاء الجسمي والنفسي أوتخريب الحاجات و الممتلكات العامة (الساعدي، ٢٠٠٢، ص٢٠) (صالح،ب، ص ٦٩). وتتسم شخصية المراهق العنيف بأنهابالتمركزحول الذات و صعوبة في تقبل النقد أوالإحباط ولقد وجدت دراسة الساعدي. أن العنف تكون نسبة انتشاره أكبر بين المراهقين الذين تزيد أعمارهم عن ثلاثة عشر سنة ، كما وجدت دراسة (١٩٧١) Wender ويندر أن تأثير العنف المدرسي يمكن أن يشمل مجالات مثل عدم المبالاة والعصبية الزائدة، وجود مخاوف غير مبررة ، فقدان القدرة على التركيز وتشتت الانتباه والقيام بسلوكيات ضارة ووجود عنف كلامي وتحطيم أدوات وممتلكات المدرسة. كما ينسحب هذا التأثير على الحياة الأسرية للتلميذحيث تتزايدالمشكلات الأسرية وهذا يؤدي إلى عدم توفر أجواء مناسبة للدراسة مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله ويضعف قدرته على المشاركة في نشاطات المدرسة وزيادة نسبة الغياب والتأخر عن المدرسة.أما التأثير على الجانب الانفعالي فقد بينت دراسات مثل دراسة كازنكا ودراسة كرولي وجود حالات الاكتئاب وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالخوف وانعدام الاستقرار النفسي (Karoly, 1982, p.217) (Gazzaing & Haterton, 2006, p.25). كما يوصف العنف المدرسي لدى المراهق بأنه فقدان للثقة بالنفس وبالأخرين ذلك لأن ممارسة العنف هو صورة لفشل المراهق في تعلم السلوك الإيجابي والمشاركة للفاعل مع الاخرين والتي تدل وتشير إلى النضج الانفعالي وإلى الإحساس بالأمن والقدرة على حل المشكلات وبناء العلاقات الإيجابية والإحساس بالسعادة والثقة بالنفس وهذا كله يحمي شخصيةالمراهق وصحته النفسية (بطرس ٢٠٠٩، ص ٤٣) فإذا ما فقدالمراهق ذلك أصبحت حياته أكثر صراعا حيث يتعرض للقلق والاكتئاب والخوف والتوتر والتعود على الأزمات العصبية والاضطرابات الحركية وأنواع السلوك القهري وهذا يؤدي إلى احتمالية أكبر في ممارسته للعنف بسبب الاحباطات التي يعيشها (p.175،Hughes, 2001) إن إخفاق المراهق في تواصله مع الاخرين يؤدي إلى الفشل في دراسته أو قد يؤدي

إلى التأخر الدراسي كما أنه قد يكون إشارة إلى ضعفا في أغلب جوانب النمو لديه هذا فضلا عن أن أسرة المراهق الذي ينخفض مستواه الدراسي تعاني الكثير من الألم والخسارة وكذلك حال المدرسة التي ستشعر بالعجز عن تعليم هذا المراهق فالعنف الذي يمارسه المراهق هو صورة لسوء صحته النفسية والصحة النفسية هي العمود الفقري للصحة العامة وللنجاح المدرسي والنجاح في الحياة للفرد وبشكل خاص في مرحلة المراهقة لأنها الدعامة الأساسية في مستقبل الفرد وهي الحجر الأساس لبناء استقراره الانفعالي وعلاقاته. ويرى بعض الباحثين أن فقدان الصحة النفسية للمراهق واستخدامه للعنف في تعامله مع الاخرين ماهي إلا صورة لتأثير شخصيته بما يشاهده ومارسه من تواصل مع الاخرين عبر شبكات التواصل الحديثة بكل أشكالها وهذا مؤشر على انهيار مستقبله والذي يؤثر سلبا على المجتمع والأسرة وضعف القدرة على التواصل الإيجابي وهذا يولد الكثير من الأمراض النفسية والجسمية التي يعاني منها الطالب وتعاني منها المدرسة أيضا. (الجبوري والجبوري،٢٠١٤ ، ص١٢).

وتبرز اهمية البحث الحالي من خلال ما يلي:

- الأضرار الكبيرة التي تلحق بالصحة النفسية للمراهق.
- الأضرار التي تلحق بالبيت والمدرسة والمجتمع .
- ضياع المستقبل الدراسي للمراهق وزيادة إحساسه بالفشل والإحباط والتعرض للاضطرابات النفسية .

- **أهداف البحث وفرضياته** :

يستهدف البحث الحالي ما يلي:

- قياس العنف المدرسي لدى المراهقين .
- قياس التحصيل الدراسي لدى المراهقين .
- التعرف على العلاقة بين العنف المدرسي ومتغيري التحصيل واستخدام مواقع التواصل .

ولغرض تحقيق هذه الأهداف وضعت فرضيات صفرية لذلك.

- **حدود البحث**

يقتصرا لبحث الحالي على ما يلي:

- المدارس المتوسطة من الجنسين بغداد/الكرخ الثانية.
- تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث .
- السنة الدراسية (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧) .
- المراهقين المستخدمين لمواقع التواصل .

- **تحديد المصطلحات**:

- **العنف المدرسي Aggressive Behavior** :

عرفه كل من:

- **زايد ٢٠٠٤** : هو سلوك عدواني مبالغ فيه يترتب عليه حدوث أذى نفسي أومادي ويشمل الأفراد في إطار المدرسة
- **روبرت Robert 1984** : هو نوع من أنواع العدوان الذي يستخدم فيه الطالب أوالمعلم أوالادارة المدرسية الأذى البدني أو المعنوي ضد الطرف الأخر (الأحمد ٢٠٠٤ ، ١٤٥)
- **ليستر lestar 1980**: استخدام القوة الجسمية في السرقة والهجوم الجسدي بشكل قصدي .
- **ستردور 1989 Strodeur**: هو سلوك مؤذ سواء يوجهه طالب ضد اخر أو ضد المعلم أو إدارة المدرسة وبالعكس بحيث يتضمن فعل شئ مؤذ وبالإكراه
- **بارون 1977 Baron** : هو صورة من صور العدوان بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين أعضاء الهيئة التعليمية بحيث يتضمن الصراع والتنافس
- **ارجايل 1996 Argyle**: هو سلوك يقصد به التلميذ إيقاع الأذى بالأخرين في محيط المدرسة إما بدنيا أو لفظيا . (Aluja , 2000 , 320)

- **التعريف النظري**:

هو سلوك عدواني مبالغ فيه يترتب عليه حدوث أذى نفسي أو مادي ويشمل الأفراد في إطار المدرسة.

- **التعريف الإجرائي** :

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ بعد تقدير المعلم له على المقياس .

- **التحصيل المدرسي**

هو المستوى الذي يشير إلى نتائج الطالب في مادة دراسية معينة أو مواد أخرى ويكون بثلاث مستويات متدنية ومتوسطة ومرتفعة .

- **المراهق** :

هو الطالب الذي يبلغ من العمر منلا١٣ ـ١٥ سنة .

- **الإطار النظري** :

- **العنف المدرسي Aggressive Behavior**:

يرتبط العنف بعدة مصطلحات مثل الغيرة والغضب والإساءة والتطرف والإرهاب والعدوان وهي مصطلحات مختلفة عن بعضهما البعض لأن العدوان هو شكل من السلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر عن قصد بالاخرين. أما العنف (Hostility) فهو مجموعة كبيرة من السلوكيات العدوانية .

ولأن العنف مفهوم اختلف العلماء كثيرا في تفسيره لذا عرضت الباحثة أهم النظريات التي فسرته.

- **نظرية التعلم الاجتماعي** :

يعد ألبرت باندورا واضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف أيضا بالتعلم من خلال الملاحظة من أشهر الباحثين الذين أوضحوا تجريبيا الأثر

البالغ لمشاهدة النماذج العدوانية على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ . ويتضح دور تقليد النماذج على العدوان من خلال تعلم المراهق لاستجابات جديدة من النموذج المعروض عليه حيث يقوم بتقليد أو محاكاة سلوك النموذج إن رؤية المراهق للسلوك العدواني من الكبار يزيد احتمالية تقليده له وذلك لأنه اختزان صور العنف في ذاكرته فإذا ما حصل تشجيع أو تعزيز تحولت هذه الصور المخزونة إلى سلوك عدواني وبناءا على هذا يؤكد باندورا إن تعرض المراهق لنماذج العدوان والعنف بشكل متكرر سواء من خلال الوالدين أو الأقارب أو وسائل الإعلام يجعله يسلك سلوكا عدوانيا (عزالدين ، ٢٠١٠ ، ص ٥٣)

- **نظريات الاحباط والعدوان** :

تؤكد هذه النظريات أن العدوان والعنف ينتج من الشعور بالإحباط وسوف هناك عدة نماذج تفسر العنف على اساس الإحباط وسوف تعرض الباحثة لنموذجين وهما كما يلي :

- **نظرية دولارد وميلر** :

ترى هذه النظرية أن العنف ينتج من الإحباط دائما وأن هناك ثلاثة عوامل أساسية للإحباط تكون هي السبب في العنف والعدوان وهي أهمية المنبه المحبط بالنسبة للفرد ، ودرجة ما يشعر به من إحباط ، وعواقب استجابت العنيفة . (مخيمر، ١٩٧٥، ص٦٠) ويميز روش Ruch 1967 بين ثلاثة أنواع من الاحباط:

- **الإحباط الشخصي**: ينشأ عندما يكون لدى الفرد بعض الخصائص الجسمية أو الشخصية والتي تمنعه من إشباع حاجاته وطموحاته .
- **الإحباط البيئي** : يحدث عندما يواجه الفرد عقبة تعيق إشباع حاجاته
- **إحباط الصراع** : وينشأعندما يحتاج الفرد إلى أن يختار حاجة من بين مجموعة حاجات تكون الأكثر أهمية في إشباع حاجاته.(زراقة وزراقه ٢٠١٣ ٨٥)

- **نظرية كبش الفداء** :

تفترض هذه النظرية إن أسلوب المعاملة المتشدد تجاه عدوان المراهق يزيد من ميله إلى أن يسلك بصورة عنيفة . ولعلمه المسبق بأنه سوف يعاقب بشدة حينما يسلك بصورة عنيفة تجاه أي شخص بالبيت ، فإنه يحدث إزاحة لهذا العدوان من المصدر الأصلي للإحباط إلى أعضاء الجماعات الأخرى (دكت ، ٢٠٠٠ ص١٤٩)

- **نظرية الضبط** :

تفترض نظرية الضبط أن الدافع للعنف موجود عند كل الناس ، ولذلك نرى أفرادا سلكوا بشكل مضاد للمجتمع لأنهم لم يتعلموا أو يتدربوا على عكس ذلك . وبحسب هذه النظرية فإن المسئول عن إيقاف العنف هو الاحتواء الخارجي المتمثل بالضبط الاجتماعي والاحتواء الداخلي المتمثل بالرقيب الداخلي (داود والعبيدي ، ١٩٩٠ ، ٦٦)

- **نظرية معالجة المعلومات Social Information Processing Theory:**

يرى مؤسسو هذه النظرية أن مشاهدة العدوان من خلال ممارسة الألعاب الالكترونية التي تعرض في وسائل التواصل والتقنيات الحديثة يمكن أن تحفز مخططات معرفية تؤدي إلى تغير ما في كيفية معالجة الطفل للمعلومات المستقبلية بحيث يغلب عليها طابع الآثار العدوانية مما قد يؤدي إلى زيادة نسبة العدوان لدى الطفل (الشيخة، ٢٠١١، ص٢٧). لقد بينت هذه النظرية أن تأثير العدوان الملاحظ يرتبط بقدرة الفرد على إصدار أحكام ذاتية على سلوكه وسلوك الآخرين (Karoly & Eital, 1982, p.180) (الجبوري والجبوري ،٢٠١٤ ص٣٣).

- **النظرية البيولوجية** :

تهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات والجينات والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصم والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ التي تسهم في ظهور السلوك العدواني (النعمة، ٢٠٠٤، ص٣٠). وتؤكد هذه النظرية أن المسئول في ظهور السلوك العدواني هو مناطق خاصة في المخ مثل الفص الجبهي والجهاز الطرفي فعند إجراء استئصال جراحي لبعض التوصيلات العصبية في هذه المناطق فإن حالة الفرد تتحول مثلا من حالة العدوان إلى حالة الهدوء . كما تؤكد هذه النظرية تأثير الهرمون على السلوك العدواني حيث يكون الذكور أكثر عدوانية من الإناث وذلك بسبب تأثير الهرمون الذكري كما تؤكد هذه النظرية أن الجين الجنسي XY مرتبط بالسلوك العدواني أكثر من الجين الجنسي XX (ص٢٧٥، مسن وآخرون، ١٩٨٦).

- **العنف المدرسي والاعلام** :

إن أكثر أسباب العنف لدى المراهقين يعود إلى أثر وسائل الإعلام وذلك من خلال مشاهدة أفلام العنف أو التواصل مع أشخاص يتميزون بالعنف ، فوسائل الإعلام بكل وسائلها المسموعة والمرئية تروج لثقافة العنف من خلال البرامج والأفكار التي تبثها ولأن المراهقين هم الأكثر استخداما لتلك الوسائل وبشكل خاص مواقع التواصل الاجتماعي التي أصبحت وسيلة لزيادة العنف والحقد والتشهير والسب من خلال الرسائل وهو حاليا يعرف بالعنف الالكتروني حيث يزداد خطره بسب صعوبة التعرف على من يمارسه . ولأن المدرسة هي المؤسسة التي يعول عليها بناء شخصيات الطلبة في كل الجوانب لذا فإنه من المهم الاهتمام بمشكلة العنف المدرسي الذي تمتد أضراره إلى هدم مستقبل الطالب وتأخير مهمة تحقيق الأهداف التربوية أي فشل المدرسة في عملها ، أي إن وجود هذه المشكلة يعيق عمل المدرسة وتطور المجتمع . (الهيتي ، ٢٠٠٨ ، ٤٧)

- **الدراسات السابقة** :

شملت الدراسات السابقة جانبين :

- العنف ومواقع التواصل.
- العنف والتحصيل الدراسي .

- **العنف وموانع التواصل** :

- **دراسة قويدر و قسايسة ٢٠١٢ :** بعنوان أثر الألعاب الالكترونية على السلوكيات لدى الأطفال تكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة تراوح أعمارهم بين (٩ ـ ١٢) بينت هذه الدراسة أن الألعاب الالكترونية التي يمارسها الأطفال تؤثر على الكثير من السلوكيات ومنها أنها تخلق السلوك العدواني عند الأطفال (قويدر وقسابه، ٢٠١٢، ص٤) .
- **دراسة كرفشس وهانت Griffiths & Hunt, 1998 :** أثر التوتر للعنف المشاهد على السلوك العدواني لدى المراهق.بلغت عينة الدراسة ٣٠٠ طالب وطالبة في المرحلة المتوسطة . بينت نتائج هذه الدراسة أن مشاهدة الأشياء السيئة من خلال الحاسوب تجعل المراهقين أكثر عدوانية (Halomen, 1999, p.172).
- **دراسة فريدباند و كرنجر ((Feierbend & Kringer, (2003) :** أجريت الدراسة على عينة بلغت ٧٤٠ طالب وطالبة بينت نتائج الدراسة الفروق الفردية بين الجنسين في السلوك العدواني راجعة إلى نسبة الوقت الذي تقضيه كلا منهما في الألعاب الرقمية (Carver& Scheier, 2008, 306) .

- **المحور الثاني** : **دراسات تناولت** :

- **العنف والتحصيل الدراسي**:

- **دراسة سبتي ٢٠١٣ :** بعنوان الألعاب الالكترونية وعزوف الأولاد عن الدراسة . الدراسة مسحية استخدمت الاستبيان كأداة للقياس وبينت في نتائجها أن قضاء المراهقين وقت طويل في اللعب الرقمي يؤدي إلى عزوفهم عن الدراسة.
- **دراسة الخولي:** عن أثر استخدام الانترنت على مستوى العنف عند المراهقين تكونت عينة الدراسة من ٤٢ طالب بأعمار (١٢ ـ١٣) سنة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة أو مشاهدة العاب الكترونية ذات المضمون الغنيف تؤدي إلى زيادة الميل نحو العدوان وإلى السلوك العدواني.

ويمكن استنتاج النقاط التالية مما ورد في الدراسات أعلاه:

- إن استخدام مواقع التواصل لها علاقة بالعنف وجوانب الصحة النفسية.
- اختلاف الدراسات في الآثار الايجابية والسلبية لاستخدام مواقع التواصل .
- لايقتصر ممارسة العنف المدرسي في بيئة المدرسة وإنما يتعداه إلى العنف من خلال مواقع التواصل من خلال السب عند تبادل الرسائل.

- **إجراءات البحث** :

تضمن هذا الفصل مجموعة خطوات بدءا من تحديد مجتمع البحث وعينته مرورا بإعداد أدوات البحث ما يجب أن يتوافر فيها من مؤشرات الصدق والثبات

وتحليل الفقرات لغرض تطبيقها على عينة البحث وانتهاء بتحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات. وفيما يلي:

- **أولا مجتمع البحث** :

يشمل مجتمع البحث على طلاب المرحلة المتوسطة في المدارس الصباحية الحكومية لمنطقة المركز في مديرية الكرخ الثانية حيث يبلغ عدد المدارس في المركز ٥٠ مدرسة وتبلغ أعداد التلاميذ فيها ٥٠٠٠تلميذ وتلميذة يبلغ عدد الذكور ٢٠٠٠ وعدد الإناث ٣٠٠٠ .

- **ثانيا: عينة البحث** :

تم اختيار (٢٠٠) طالب في المرحلة الأولى والثانية والثالثة للمدارس المتوسطة من التلاميذ من الذين يستخدمون ولا يستخدمون مواقع التواصل وقد تم أولا اختيار عينة قصديه حجمها (٤٠٠) ثم اختيرت منها عينة عشوائية (٢٠٠) في جانب الكرخ الثانية موزعين على (٦) مداس وكما هو موضح في جدول (١) .

جدول (١) إفراد عينة البحث موزعين وفي متغير التحصيل واستخدام مواقع التواصل

ت	المدرسة	التحصيل		استخدام مواقع التواصل		العدد الكلي
		واطئ	عالي	مستخدم	غير مستخدم	
١ -	الاحساء	٢٠	١٠/	٣٠	/	٣٠
٢ -	اور	٢٠	٣٠	٤٥	٥	٥٠
٣ -	العلم	٢٠	١٠	٢٠	١٠	٣٠
٤ -	الفراهيدى	٨	١٢	١٠	١٠	٢٠
٥ -	بلاط الشهداء	/	٥٠	٥	٤٥	٥٠
٦ -	ابن الهيثم	٢٠	/	٢٠	/	٢٠
	المجموع	١٠٠	١٠٠			٢٠٠

- **ثالثا : أدوات البحث** :

يتطلب تحقيق أهداف البحث إعداد أداة لقياس العنف المدرسي وفيما يأتي وصف لأداة البجث:

- **وصف مقياس العنف الدراسي والتحصيل الدراسي**

لغرض قياس العنف المدرسي قامت الباحثة بالاطلاع على عدد كبيرمن المقاييس وتم تبني مقياس القيسي ٢٠١١ للعنف الدراسي لدى المراهقين ، حيث وجدت الباحثة إنه يناسب عينة البحث وأهدافه حيث إنه يتناول العنف الدراسي المتبادل بين التلاميذ فيما بينهم ، لذا قامت بتبني المقياس وتطبيقه بعد التأكد من صدقه وثباته .

- **الصدق** :

- الصدق الظاهري Face vailidity (أراء الخبراء بفقرات المقياس)
- الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه وتختلف الاختبارات في مستويات قياسها (معمريه، ٢٠٠٨، ص ٢٧٠) وعندما يوصف اختبار ما إنه صادق يعني ذلك درجة تمثل فقرات المقياس للمكونات الأساسية للسمة التي تم قياسها (مراد وسليمان، ٢٠١٢، ص٢٧١) ويتم ذلك عادة من خلال مجموعة من

الخبراء في المجال الذي ينتمي إليه الاختبار(الساعدي ، ٢٠١٥، ص٦٥) وللتأكد من صدق المقياس فقد تم عرض الأداة على (٨) من الخبراء المختصين في علم النفس والقياس النفسي الملحق (١) للحكم على صلاحيتها في قياس ما وضع القياس من اجل قياسه وبعد استرجاع استبيان أراء الخبراء وتفريغ البيانات تبين أن هناك اتفاقا بين معظم الخبراء بنسبة (٨٠٪) فأكثر وتم اعتماد نسبة (٨٠٪) فما فوق لغرض قبول الفقرة من ثم حذف فقرتين هما (١) و (٤) حيث لم تحصل على موافقة مع إجراء تعديل في صياغة بعض الفقرات وأصبح المقياس بصورته شبه النهائية تحتوي على (٤٣) فقرة.

- **وضوح التعليمات والفقرات والدراسة الاستطلاعية**:

قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية تم تطبيقه على عينة من (٣٠) تلميذ وتلميذة لغرض التعرف على وضوح الفقرات بالنسبة للتلميذ والوقت المتاح للتطبيق النهائي والوقت المستغرق ووضوح اللغة. والجدول (٣) يوضح ذلك.

- **تصحيح المقياس**:

تم صياغة الفقرات بحيث إن المعلم هو من يجيب عن فقرات المقياس إذ أن المقياس الحالي يقيس العنف المدرسي للتلميذ من وجهة نظر المعلم وقد وضعت بدائل للإجابة هي (كثيرا، أحيانا، نادرا) وتأخذ الدرجات على التوالي(١،٢،٣) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على فقرات مقياس العنف المدرسي بين (٤٠ ـ ١٢٠) درجة وبمتوسط نظري (٨٠) درجة.

- **الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرات**:

- **تمييز الفقرات**:

لغرض استخراج الفقرات المميزة وغير المميزة في مقياس العنف المدرسي قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها التلاميذ والبالغ عددهم (٢٠٠) تلميذ وتلميذة تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة.٪
- تم تحديد ٢٧٪ من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و ٢٧٪ من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات من فقرات المقياس وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة ٥٤ استمارة وبمجموع (١٠٨) استمارة لكلا المجموعتين وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واستخراج القيمة التائية لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على كل فقرة من فقرات المقياسين، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجد ولية والبالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة (١.٦) وبعد إجراء التحليل الإحصائي تبين أن جميع فقرات السلوك العدواني والتوافق النفسي كانت مميزة . جدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)حساب تميز فقرات مقياس العنف المدرسي

القوة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٤.٥١٦	٠.٤١١	٣.٣١٩	٠.٤١٢	٦.٥٦٨
٢	٤.٣٤٥	٠.٥٧١	٣.١٥٢	٠.٥٤٢	٨.٣١١
٣	٤.٥٢٦	٠.٥٧٣	٢.٢٣٤	٠.٥٨١	٨.١٢٠
٤	٤.٥٣١	٠.٤٣٢	٣.٧٣٤	٠.٤٧١	٧.٢٢٢
٥	٤.٩٢١	٠.٤٥٣	٣.٦٧٨	٠.٤٧٤	٨.٠١٢
٦	٤.٦٨٠	٠.٥٨٩	٣.٨٦٥	٠.٤١٢	٧.٥٢١
٧	٤.٥٤٦	٠.٥٨٥	٢.٣٣٥	٠.٦٢٢	٩.٠١٢
٨	٤.٦٢٣	٠.٤٨١	٣.٠٨١	٠.٦٩١	٩.١٢٢
٩	٤.٩٣٧	٠.٤٨٥	٣.٧٦٤	٠.٥٦١	٩.٤٢٠
١٠	٤.٣٨٥	٠.٤٣٢	٣.١٢١	٠.٥٢٥	٧.١٥٦
١١	٤.٨٢١	٠.٤٢٨	٣.٩٢٠	٠.٥٨٥	٨.١٢٤
١٢	٤.٣٧٧	٠.٤٣١	٣.٨٦٤	٠.٥٢١	٦.١٢٨
١٣	٤.٠٨٨	٠.٥٢٩	٣.٢٢١	٠.٥٠٣	٥.٣٠٨
١٤	٤.٨٢٥	٠.٤٢٦	٣.٤١١.	٠.٦١٦	٧.٨٠١
١٥	٤.٧٣١	٠.٤٧٢	٣.٤٦٦	٠.٥٩٨	٨.٣١١
١٦	٤.٧٢٢	٠.٤٢١	٣.١٤٤	٠.٦٣٢	٩.٢٢١
١٧	٤.٦٩٠	٠.٥١٧	٣.٠٣٥	٠.٥١٧	٨.٤٠٣
١٨	٤.٧١١	٠.٥١٤	٣.٤٠٣	٠.٥٤٥	٧.٣٣١
١٩	٤.٦٢٠	٠.٤٢٢	٣.٤١١	٠.٥٣٢	٦.٠٢٢
٢٠	٤.٧١١	٠.٤١٢	٣.٥٣١	٠.٥٨١	٩.٤٠٧
٢١	٤.١٢٩	٠.٤٣٨	٣.٢٠١	٠.٥٠٣	٧.٢٢١
٢٢	٤.٦١٥	٠.٥١٢	٣.٤٣٢	٠.٦٤٢	٨.٠٢٤
٢٣	٤.٢٠٥	٠.٤٢٧	٣.٦١٣	٠.٥٤٤	٧.١٤٩
٢٤	٤.٨٤٣	٠.٥١٦	٣.٨١٢	٠.٦٢٢	٩.١١٦
٢٥	٤.٨٤٤	٠.٤٦٧	٣.٨٠٢	٠.٥٢٥	٧.١٦٦
٢٦	٤.٠١٩	٠.٤٣٧	٣.٦١١	٠.٥١٤	٧.٢١٢
٢٧	٤.٥٤٤	٠.٤٣٤	٣.٩٦٥	٠.٥٨١	٨.٠١٤

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس**:

وقد تم التحقق من صدق البناء لمقياس العنف المدرسي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجات الأفراد على كل فقرة ودرجاتهم الكلية على المقياس وقد فحصت دلالة معاملات الارتباط وتبين أنها دالة عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة (١٩٨) والجدول (٣) يوضح ذلك.

- **الثبـــات**:

يعني الثبات أن الدرجات تكون متماثلة عند تكرار القياس مرات عديدة على الأفراد (ربيع، ٢١١، ص٨٧). وقد اعتمدت الباحثة في استخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار من خلال تطبيق المقياس على (٣٠) تلميذ وتلميذة حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبعد مرور أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول والثاني تبين أن نسبة الثبات لمقياس العنف المدرسي هي (٨٩.٨٣) وهو معامل مقبول مقارنة مع الدراسات السابقة .

جدول (٣)معاملات ارتباط درجة كل فقرة من مقياس العنف المدرسي بالمجموع الكلي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠.٣٨	دالة
٢	٠.٤٢	دالة
٣	٠.٤٣	دالة
٤	٠.٣٥	دالة
٥	٠.٣١	دالة
٦	٠.٢٩	دالة
٧	٠.٣١	دالة
٨	٠.٣٥	دالة
٩	٠.٢٨	دالة
١٠	٠.٣٢	دالة
١١	٠.٣٩	دالة
١٢	٠.٤٤	دالة
١٣	٠.٣٣	دالة
١٤	٠.٥٢	دالة
١٥	٠.٤٦	دالة
١٦	٠.٣٧	دالة
١٧	٠.٤٤	دالة
١٨	٠.٤١	دالة
١٩	٠.٤٢	دالة
٢٠	٠.٤٤	دالة
٢١	٠.٢٦	دالة
٢٢	٠.٢٩	دالة
٢٣	٠.٣٨	دالة
٢٤	٠.٣٤	دالة
٢٥	٠.٣١	دالة
٢٦	٠.٣٢	دالة
٢٧	٠.٤٢	دالة
٢٨	٠.٤٤	دالة
٢٩	٠.٤٢	دالة
٣٠	٠.٢٥	دالة

- **التطبيق النهائي**:

بعد التأكد من صدق و ثبات المقياسين قامت الباحثة تطبيق المقياسين بصيغتيهما النهائية على عينة البحث الأساسية البالغة (٢٠٠) تلميذ و تلميذة وأستغرق التطبيق عام دراسي كامل حيث بدأ بـ ٢٠١٤/١٠/١٠ ـ ٢٠١٥/١٠/٣٠ .

- **الوسائل الإحصائية**:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات إحصائيا من خلال استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية (SPSS) وقد تنوعت الوسائل الإحصائية في هذا البحث وكما يلي:

- الوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين.
- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل التباين .

- **الفصل الرابع**:

سوف يتم عرض هذا الفصل وفق أهداف البحث وهي :

- **أولا: الهدف الأول**:

قياس العنف الدراسي لدى المراهقين (عينة البحث) من خلال اختبار الفرضيات الآتية:

- لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي للعينة ككل والوسط الفرضي لمقياس العنف الدراسي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي للعينة بحسب المرحلة والوسط الفرضي لمقياس العنف الدراسي .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي للعينة بحسب مستوى التحصيل والوسط الفرضي لمقياس العنف الدراسي .

ولغرض اختبار دلالة الفروق بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والمتوسط الفرضي لمقياس العنف الدراسي استخدم الاختبار التائي (T-Test) (لعينة ومجتمع) وأشارت النتائج إلى أن الفرق كان دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الوسط الحسابي للعينة ككل والوسط الفرضي كما إن الفرق كان دال إحصائيا بين الوسط الحسابي لعينة الذكور والوسط الفرضي. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الوسط الفرضي والوسط الحسابي بحسب متغير التحصيل والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) نتائج الاختبار التائي لمقياس العنف المدرسي

االمتغير	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
العنف	٢٠٠	٩٦.٧	١٦.٨	٨٠	٦.٤	٠.٩٦
المرحلة	١٠٠	٩٤.٣	١٥.٢٠	٨٠	٥.٣	١.٩٦
التحصيل	١٠٠	٧٥.٤	١٤.٤٠	٨٠	١.٣٥	١.٩٦

وتشير هذه النتيجة إلى وجود العنف المدرسي لدى العينة الكلية بحسب متغير المرحلة ومتغير التحصيل.

- **ثانياً: الهدف الثاني**:

قياس التحصيل الدراسي لعينة البحث وقد تحقق هذا الهدف من خلال متابعة سجلات الدرجات لأفراد العينة ووفقا لذلك فقد تم تقسيم التحصيل الدراسي إلى مجموعتين مجموعة ذات مستوى تحصيلي واطيء وعالي والجدول (٥) يوضح ذلك :

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي للفروق بين عينة البحث بحسب المرحلة

المرحلة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجد ولية
الاولى	٧٠	٩٦.٢٠	١٤.٣٢	٧٥	١.٥٠	١.٩٦
الثانية	٧٠	٧١.٦٣	١٥.٣٢	٧٥	١.٣٠	١.٩٦
الثالة	٦٠	٧٩.٤٤	١٧.٢	٧٥	٤.٣	١.٩٦

- **ثالثا: الهدف الثالث**:

ولغرض التعرف على العلاقة بين العنف المدرسي وفق متغيري التحصيل الدراسي واستخدام مواقع التواصل تم استخدام الاحصاء الخاص بتحليل التباين على اساس تصميم (٢ في ٢) على اعتبار أن التحصيل (واطي ، عالي) واستخدام مواقع التواصل(مستخدم ، غير مستخدم) والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)استخدام مولقع التواصل (مستخدم، غير مستخدم)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العنف في المرحلة الاولى	التحصيل (واطئ \ عالي)	٣.٦٤٢	١	٣.٦٤٢	٦٥.٤٤١	٠.٠٠١
	استخدام مواقع التواصل (مستخدم \ غير مستخدم)	١.٦٩٧	١	١.٦٩٧	٠.٣٠٥	دالة
	التفاعل بين المتغيرين	٤.٩١٥	١	٤.٩١٥	٠.٨٨٣	
العنف في المرحلة الثانية	التحصيل (واطئ \ عالي)	٢.٦٤٢		٢.٦٤٢	٥٥.٦٦٤	
	استخدام مواقع التواصل (مستخدم \ غير مستخدم)	٠.١٢٢		٠.١٢٢	٢.٥٧٦	دالة
	التفاعل بين المتغيرين	٠.٠٠٢		٠.٠٠٢	٠.٢٧٤	
العنف في المرحلة الثالثة	التحصيل (واطئ \ عالي)	٤.٨٠٢		٤.٨٠٢	٦٣.٧٢٢	
	استخدام مواقع التواصل (مستخدم \ غير مستخدم)	٠.٠٠٣		٠.٠٠٢	٠.١٠٥	دالة
	التفاعل بين المتغيرين	٠.١٠٨		٠.١٠٨	١.٤٣٩	

- **مناقشة النتائج** :

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يتبين مايلي:

- **أولا: النتائج في جدول (٥) أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي للعينة الكلية ولعينة الذكور وهذا يشير إلى أن العينة الكلية تتميز بسلوك عنيف ويعود السبب في ذلك إلى أن عينة االبحث من المراهقين والذين يشيع العنف بينهم .**
- **ثانيا: أشارت النتائج في الجدول (٦) إلى أن الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للعينة ككل ويمكن تفسير بأن الطلبة في المرحلة المتوسطة يختلفون من حيث وجود القدرات العقلية وهذا الاختلاف يرجع إلى عدة عوامل تربوية واجتماعية ونفسية ، أما النتائج التي بينت اختلاف مستوى تحصيل المرحلتين الاولى والثانية عن المرحلة الثالثة فهي تشير إلى اهمية المرحلة في اختلاف المستويات حيث إن الطلبة في المرحلتين الأولى والثانية تكون لديهم مخاوف من الاندماج في هذه المرحلة الجديدة وذا ينعكس على مستوى تحصيلهم الدراسي (مصطفى، ٢٠١٣، ص٤).**
- **ثالثا: وتشير النتائج في الجدول (٦) :**
  - ✓ **وجود فروق دالة احصائيا بين درجات طلاب المرحلة الأولى من ذوي التحصيل العالي والواطئ في مستوى العنف .**

- ✓ وجود فروق دالة احصائيا بين درجات طلاب المرحلة الاولى من مستخدمي مواقع التواصل ومن غير المستخدمين بالاتجاه إن المستخدمين أكثر عنفا
- ✓ وجود فروق دالة احصائيا بين درجات طلاب المرحلة الثانية من ذوي التحصيل العالي والواطئ مستوى العنف .
- ✓ وجود فروق دالة احصائيا بين درجات طلاب المرحلة الثانية من مستخدمي مواقع التواصل وغير المستخدمين .
- ✓ لاتوجد فروق دالة احصائيا بين درجات طلاب المرحلة الثالثة من ذوي مستوى التحصيال العالي والواطئ في مستوى العنف .
- ✓ لاتوجد فروق دالة احصائيا بين درجات طلاب المرحلة الثالثة من مستخدمي مواقع التواصل ومنى غير المستخدمين .

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال الخصائص النمائية لمرحلة المراهقة فالتلاميذ في المرحلتين الاولى والثانية هم في مرحلة المراهقة المبكرة ويمرون بالكثير من التغيرات في كل المستويات وقد يدفعهم ذلك إلى التعلق بشكل كبير إلى إساءة استخدام مواقع التواصل حيث يكتسبون من خلالها بعض أشكال العنف الذي ينعكس على حياتهم الدراسية فيظهر ذلك واضحا في سلوكهم ، اما التلاميذ في الصف الثالث فهم يمرون بمرحلة ستنقلهم إلى مرحلة جديدة والتي هي المرحلة الثانوية ، كما أنهم قد انسجموا مع بيئة المدرسة المتوسطة وتمكنوا من اكتساب طرق جديدة في التعامل مع التلاميذ تكون أقل عنفا. وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة اليكسندرواخرون Alexander et al , 1991 ودراسة ليندرز وبجمان Leenders & Brugman , 2005

- **التوصيات**:
  - تفعيل دور الارشاد والتوجيه للتلاميذ في المدرسة .
  - تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت من أجل متابعة الحالات وعلاجها .
  - اشراك التلاميذ المراهقين والذين يتسمون بالعنف بناشطات مجتمعية .
  - صياغة منهج جديد يساعد التلاميذ في الاستخدام الأفضل لمواقع التواصل .
  - وضع وسائل رقابية على مواقع التواصل لدى المراهقين لغرض الدراسة والبحث .
  - توجيه أنظار وسائل الاعلام في اختيار برامج تقلل من العنف المدرسي والعنف بشكل عام .
- **المقترحات**:
  - إجراء دراسة عن أثر استخدام مواقع التواصل على نمط التفكير .
  - إجراء دراسة مماثلة تقارن بين المتغيرين في المدارس للإناث والذكور .
  - إجراء دراسة عن العنف المدرسي وعلاقته بسمات الشخصية .

- **المراجع**:

- الاحمد ، امل (٢٠٠٤) مشكلات وقضايا نفسية، مؤسسة الرسالة ، كلية التربية ،جامعة دمشق .
- أبو الديار، مسعد (٢٠١٢) ، سيكولوجية التنمر، ط٢، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.
- ابوغزال، معاوية محمود ،(٢٠١١) ، النمو الانفعالي والاجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة عالم الكتب الحديث، الأردن.
- الجصاني، ضياء عبد الحميد ، (١٩٧٦)، دراسة لبناء مقياس السلوك العدواني للأطفال الذكور في المرحلة الابتدائية، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الجسماني، عبد علي ، (١٩٨٣)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية، ط٢ منشورات مكتبة أفاق عربية/ بغداد.
- بطرس، بطرس حافظ، (٢٠٠٩)، المشكلات النفسية وعلاجها، دار اسامة للنشر، عمان الأردن.
- دكت ، جون ، (٢٠٠٠) علم النفس الاجتماعي ، تعريب عبد الحميد صفوت ، دار الفكر العربي ، الاردن .
- الساعدي، سلوى محمد جعفر فندي ،٢٠٠٢، أثر برنامج إرشادي في خفض الاضطرابات السلوكية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة غير منشورة.
- صغير، محمد مسعود، ١٩٨٧، علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات العائلية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الشحروري، مها حسني، ٢٠٠٨، الألعاب الالكترونية في عصر العولمة، دار المسيرة للنشر عمان، الأردن.
- حجازي، سناء نصر، ٢٠١٣، علم النفس الاكلينيكي، ط٢، دار المسيرة ، عمان، الأردن.
- الشيخة ، رنا عبد المجيد ، ٢٠١١ ، برامج التلفاز والألعاب الالكترونية العنيفة وعلاقتها بالسلوك العدواني واضعاف الحساسية لدى الطفل ، كلية التربية ، جامعة دمشق رسالة ماجستير غير منشور
- القمش، مصطفى نوري ومعايضه، خليل عبدالرحمن، ٢٠٠٩، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط٢، دار المسيرة، عمان ، الأردن.
- عبدالله، نوري سعدون، ٢٠١١، العوامل الاجتماعية المؤثرة في ارتكاب الجريمة، العدد الأول مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، منشور على الشبكة.
- عزالدين، خالد، ٢٠١٠، السلوك العدواني عند الأطفال، دار اسامة للنشر، عمان الأردن.
- العادلي، راهبة عباس، ٢٠١٠، الانفعالات نموها وادارتها، كلية التربية، الجامعة المستنصرية
- عاقل، فاخر، معجم العلوم النفسية، دار شعاع للنشر.
- العيسوي ، عبد الرحمن محمد ،٢٠١١ ، الجديد في العلاج النفسي، منشورات الحلبي الحقوقية ، بيروت لبنان .
- صالح، حسين صالح، ب -ت، التلفزيون والأطفال ، دار النشر بغداد.

- الساعدي، جودت حسن خلف، ٢٠١٥، منهاج البحث العلمي في العلوم العلمية والإنسانية ط٢، مكتبة زاكي للطباعة، بغداد.
- السيد، فؤاد فهمي، ١٩٧٨، علم النفس الإحصائي ومقياس العقل البشري، دار الفكر العربي.
- ربيع، محمد شحاته، ٢٠١١، قياس الشخصية، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- مصطفى، اسامة فاروق، ٢٠١٣، مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية والأسباب لتشخيص العلاج، ط٣، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
- مصطفى، يامن سهيل، ٢٠١٠، العنف الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهقين جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة.
- مراد، صلاح احمد وسليمان، أمين محمد علي، ٢٠١٢، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات اعدادها وخصائصها، دا الكتاب الحديث القاهرة.
- معمرية، بشير، ٢٠٠٩، مدخل لدراسة القياس النفسي، ط، المكتبة العصرية، جمهورية مصر العربية.
- مكفلين، روبرت وغروس، ريتشارد، ٢٠٠٢، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ترجم ياسمين حداد وموفق الحمداني وفارس حلمي، دار وائل، الجامعة الاردنية.
- القيسي، سهى شفيق توفيق، ٢٠٠٤، الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الن ، ج ،٢٠١٠ ، نظريات الشخصية و الارتقاء ،ترجمة علاء الدين كفافي ،مايسة احمد النيال و سهير محمد سالم ، دار الفكر ، الاردن ، عمان .
- الهيتي ، هادي نعمان (٢٠٠٨) الاعلام والطفل ، دار اسامة للنشر ، عمان الاردن .
- Aluja , f, A (2000) Personality about TV and films violence in adolescents , vol29 , no2 , usa .
- Gazzaniga, M.S & Heochte, T.F, 2006, Psychological Science, 2.ed, NewYork. USA.
- Larsen, R & Buss. D, 2005, Personality Psychology, 2.ed, NewYork.
- Banyard. P & Grayson.A, 2000, Introduction Psychological Research, 2-ed.
- Karoly, P & Steffen, J & O'Grady, D (1982),, Child Health Psychology. 1.ed. USA.
- Hughes J & La Greea, A. 2001, Handbook of Psychological Services for Children and Adolesents, 2.nd , Oxford University Press, USA.
- Greenfield,M (2000) Mind and Media: The Effects of Television , Videogames and Computers.Cambridge Harvard University Press.

- Calvert. S (1991) : Children's Journeys Through The Information Age. Boston, McGraw-Hill College.
- Haloman, J & Santrock. J 1999, Psychology Contexts & Applications, 3.ed., McGraw-Hill College.
- Carver, ch & Scheier'm, 2008, Perspectives on Personality, 6th ed. USA.
- Atkinson, R & Atkinson. R, Smith. E & Bem. DJ & Hoeksem A (2009) Hilgard's Introduction to Psychology, 15th Ed.senglearning , U.S.A

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" اتجاهات مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية نحو تدريس التربية الجنسية وتطبيقاتها التربوية "

إعداد :

أ.م.د/ سعدون سلمان نجم
قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد بالعراق

" اتجاهات مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية نحو تدريس التربية الجنسية وتطبيقاتها التربوية "

د / سعدون سلمان نجم

• **المستخلص**:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف اتجاهات مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية نحو التربية الجنسية والتعرف على اثر متغير الجنس (ذكور، إناث) في تكوين اتجاهات تدريس التربية الجنسية في التعليم الثانوي فضلا عن تعرف التطبيقات التربوية للتربية الجنسية في المدارس الثانوية ، إذ ان التربية الجنسية واحدة من أهم فروع التربية في الإسلام ، وهي ذات أهمية في نشر الوعي الديني والصحي والتربوي والاجتماعي والثقافي في المجتمع من خلال تقديمها على وفق أسلوب شرعي وتربوي وديني وعلمي يساعد إفراد المجتمع على فهم التربية الجنسية ويمدهم بالخبرات ألصالحه والاتجاهات السليمة وفق تعاليم الدين ومعايير وقيم المجتمع وقد اقتصر تطبيق البحث على المدرسين والمدرسات لمعرفة اتجاهاتهم نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية في مدارس التعليم الثانوي و تم تطبيق البحث على عينه من المدرسين والمدرسات في مديرية التربية في الكرخ والرصافة في مدينه بغداد وقد بلغ عدد إفراد العينة (١٦٧) من مختلف مدارس المديريتين . وكانت نتائج البحث : ان المدرسين يمتلكون اتجاهات ايجابية نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية في المدارس و يعزى الباحث هذا الاتجاه الى ان التطور التكنولوجي و انتقال المعلومات لم تعد مخفية و بإمكان طلبتنا الحصول عليها ولذلك يرى المدرسون ان تكون التربية الجنسية ضمن المقررات الدراسية أفضل و أكثر فائدة توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات إجابات المدرسين والمدرسات نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية في المدارس بحسب متغير الجنس ولصالح المدرسات (الإناث) . وطبقا لذلك تم وضع جملة من التطبيقات التربوية .

الكلمات المفتاحية: (اتجاهات ، التربية الجنسية ، تطبيقاتها التربوية) .

Secondary School Male and Female Teachers' Attitudes toward Sex Education and Its Educational Applications

Dr. Saadon Salman Nagim

Abstract

The current research aims to identify secondary school male and female teachers attitudes towards sex education and to recognize the impact of the gender variable (male, female) in the formation of attitudes in the teaching of sex education in secondary education, as well as the identification of the educational applications of sex education in secondary schools. Sex education is one of the most important branches of education in Islam. It is important in spreading religious, health, educational, social and cultural awareness in the society through presenting it in a judicial, educational, religious and scientific manner. It helps the members of society to understand sex education and provide them with good experiences and sound directions according to the instructions of religion and the standards and values of society. The search application is limited to secondary school male and female teachers to find out their attitudes towards teaching concepts of sex education. The search has been applied on a sample of (167) male and female teachers chosen from the Directorate of Education in Baghdad : Karkh and Resafe from various schools .The results of the study

are: Male and female teachers have positive attitudes towards teaching sex education in schools and the researcher has attributed this to the fact that technological development and the information transfer is no longer hidden and can be obtained easily by our students. Thus , male teachers believe that it is better and more useful to include sex education within the school curricula.There are statistical significant differences at a level of (0.05) between male and female teachers' responses towards teaching topics of sex education in schools according to gender variable and in favour of female teachers.Accordingly, some educational applications have been recommended.

Keywords : Trends , Sex Education , Educational Applications.

- **مشكلة البحث** :

يعيش العالم اليوم ثورة جنسية طاغية ، تجاوزت كل الحدود والقيود مما جعل القضية تُطرح على أنها ابرز إحدى القضايا وأشهرها أثرا وخطرا على الكيان البشري برمته ، ويؤدي الإخفاق التربوي والثقافي والاجتماعي في التربية الجنسية النفسية للطفل والمراهق الى فوضى الجهل والعديد من المشكلات مثل : الزنا والاغتصاب والتحرش وخطف الأطفال والنساء ، وحتى الشباب ، وتشكل المشكلات الجنسية نسبة كبيرة من المشكلات التي تواجه الأسرة والمجتمع وتقدم وسائل الإعلام حالات من الشذوذ في بعض المدارس والجامعات ، وتشهد المحاكم العديد من حالات الطلاق والخيانة الزوجية . (عبد العزيز ،٢٠٠٩: ٧٣)

إن نسب الطلاق العالية التي تقارب (٤٠ ـ ٥٠) ٪ إلا نتيجة لغياب التربية الجنسية الإسلامية في بيوتنا ومدارسنا التي يمكن ان تتناول موضوع النمو الجنسي بتكامل تام وتدرج مترافق مع المرحلة الدراسية للطالب في منهج العلوم للمرحلة الابتدائية موضوع تكاثر النبات والحيوان بدءا من وحيد الخلية إلى الثدييات وتصل إلى التكاثر عند الإنسان مع نهاية المرحلة الإعدادية والاستفادة من بعض المناهج العالمية التي تناولت موضوع التربية الجنسية بشكل علمي وصريح وغير فاضح وأخلاقي .(الاحدب،٢٠٠٥: ٢٢٢)

يؤدي الجنس دوراً رئيساً في السلوك الإنساني ، فالإحساس الجنسي أصيل وعميق في الكيان البشري ، وهو طاقة من أكثر الطاقات الموجهة لمشاعر الناس وسلوكهم ، ويُعَّد الجنس من أهم مشكلات الحياة التي تصادف الفرد منذ طفولته ، وتؤثر المشكلات الجنسية في شخصية الفرد وتتدخل في نشاطه العقلي والانفعالي والاجتماعي ، ويؤدي ذلك إلى بعض الانحرافات الجنسية والاضطرابات النفسية (قطب ، ١٩٨٣: ١٦٥) .

وقد عالج الإسلام هذه القضية بالرغم من حساسيتها ، وقدمت الشريعة الإسلامية والسنة النبوية إحكام وضوابط وقيم تشكل بمجموعها معالجات معاصرة لهذه القضية الحيوية فإذا تأملنا آيات القرآن الكريم وتوجهات السنة

النبوية نجدها تعالج مشكلات الجنس بصراحة ووضوح ، وتدعو المربين إلى أن يتعاملوا معها بواقعية وحكمة ، وان يقدم الآباء والأمهات المعلومات الصحيحة بالكيفية واللغة المناسبة للمواقف . (سعدات ، ٢٠١١ :١٤)

ويقدم القرآن الكريم أمثلة عن كيفية التعبير عن هذه المسائل بطرق مناسبة ومتعففة من خلال استعمال الكتابة والرمزية في التعبير عن حالات الاتصال الجنسي ، وتقديمها على وفق أسلوب شرعي وتربوي وديني وعلمي يساعد إفراد المجتمع على فهم التربية الجنسية ، ويمدهم بالخبرات الصالحة والاتجاهات السليمة وفق تعاليم الدين ومعايير وقيم المجتمع ، ولا يمكن غض الطرف عن التربية الجنسية وإغفالها والتغاضي عنها بدافع الحياء والخجل غير المبرر في زمن أضحت وسائل الاتصال متاحة للجميع ، وتفتح المجال إمام الجميع للتزود من الثقافة الجنسية غير المحمودة العواقب ، كما انه لا يمكن التعامل مع التربية الجنسية بصورة سلبية والتي تدعو إلى ترك النمو الجنسي والعاطفي ينمو بشكل طبيعي دون التعامل مع المفردات الجنسية ، إذ يتم التعامل معها برموز وأسماء مختلفة ، أو بمصطلحات بعيدة عن المدلول اللفظي للمفردة أو المعنى الحقيقي للكلمة (الاحدب ،٢٢٣:٢٠٠٥)

وهناك الكثير من الأدبيات التربوية التي تشير إلى ضعف الدور التي تقوم به المدرسة في تقديم المعلومات الخاصة للتربية الجنسية في المرحلة الثانوية،إذ تعتقد ن الحديث عن الجنس والموضوعات الجنسية أمر خطير يجب تجنبه ، فهو يفجر نوازع الشهوة الجنسية عند المراهقين ،وقد يدفع بهم إلى إشباع حاجاتهم بأساليب غير أخلاقية وقد عزت بعض الدراسات منها دراسة (رزق ١٩٩٤) ودراسة (غولد وجيكان١٩٨٢) ذلك إلى أن معظم المراهقين يحملون أسئلة واستفسارات تتعلق في موضوع الجنس ، وتترك المدرسة تلاميذها دون الحصول عن أسئلتهم الكثيرة حول الجنس وان هناك الكثير من المفاهيم الخاطئة عن التربية الجنسية على الرغم من أن هناك طرقاً وأساليب كثيرة تمكن المدرسين من تجاوز هذه المشكلة إلا أن معظمهم لا يملكون تلك الأساليب والمفاهيم العلمية الصحيحة وبالتالي يلقون العبء على أولياء الأمور لما لهم من أهمية كبيرة في إقناع أبنائهم وتفاديا للإحراج الذي يقع فيه المدرسين ، ونظرا لأهمية هذا الموضوع ولما لدراسته من إبعاد تربوية بناءة على مستوى الأسرة والمدرسة لأنهما القاعدة الأساسية في صقل شخصية التلميذ بجوانبها المختلفة ودروها الأساسي في تشكيل الاتجاهات نحو التربية الجنسية ، وقد جاء هذا البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما اتجاهات مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية نحو تدريس التربية الجنسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية لمتغير (الجنس) ؟

- **أهمية البحث** :

تُعَّد التربية عمليه ضرورية للفرد للمحافظة على جنسه وتوجيه غرائزه وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله ، بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه لمواجهة الحياة ومتطلباتها وتنظيم السلوكيات العامة في المجتمع الذي يعيش فيه بطريقه ملائمة (ناصر،١٩٨٥: ١٣) ، والتربية الإسلامية تربية إنسانية لأنها تعني بالإنسان في كل مراحل حياته فتنظر إلى الإنسان من حيث هو وحده جسمية نفسية اجتماعية فلا تهتم بجانب دون آخر، وإنما تتناول الإنسان من شتى جوانبه المتعددة (فؤاد ، ١٩٨٣: ٦٤) ، فهي تنظر إلى الشخصية الإنسانية نظره شمولية أخذه بعين الاعتبار مكوناتها الجسمية والعقلية والروحية معترفة ببعدها المادي والروحي فهي تهتم بتحقيق التوازن بين هذه المكونات فلا يطغى جانب على أخر ولا يظهر تطرف لصالح مكون على مكون آخر فالعقل والجسم والقلب سواء (الجلاد، ٢٠٠٤ : ٢٥٥) .

إن التربية الجنسية ذات أهمية في الفكر الإسلامي ونشر الوعي الديني والصحي والتربوي والاجتماعي والثقافي في المجتمع من خلال تقديمها على وفق أسلوب شرعي وتربوي وديني وعلمي يساعد إفراد المجتمع على فهم التربية الجنسية ويمدهم بالخبرات ألصالحه والاتجاهات السليمة وفق تعاليم الدين ومعايير وقيم المجتمع ،أن الجنس عملية طبيعية يحتاجها الإنسان كحاجته إلى الهواء والطعام والماء،والتي لا يمكن ان يتخلى عنها بأي شكل من الإشكال فقد تناول الإسلام القضايا الجنسية بمنتهى الصراحة والوضوح وعرضها في أنقى ثوب ،واستخدم ذلك في عبارات تتناسب وهذه القضايا ، لذلك فان التربية الجنسية تمثل حاجه ملحه اليوم لأنها نابعة من مدى الارتباط الوثيق بين العامل الجنسي في حياتنا وبين العوامل الأخرى النفسية والاجتماعية والسلوكية والحضارية ، وهذا الارتباط هو ارتباط تفاعلي ، وهذا ما أكد عليه (ماسترز وسيترز: ١٩٩٨) من حيث أن هناك ضرورة قصوى للتربية الجنسية إذا تحقق أمران :

- وعي الأسرة بأهمية التربية الجنسية ، وخاصة عند إجابة الوالدين أو أحدهما عن أول سؤال يتبادر إلى ذهن الطفل يكون عن كيفية مجيئه إلى هذه الحياة وهو تساؤل طبيعي وضروري .
- وعي المؤسسات التعليمية ، ووسائل الإعلام بالناحية الجنسية ، الأمر الذي يجعلها أكثر موضوعيه وإيجابيه عند عرضها للجوانب الجنسية في حياة الإنسان (صلاح ، ٢٠٠٠ :١٢) لذلك فان التربية الجنسية تمثل حاجة ملحه اليوم لان ما يقدم للشباب بطرق غير مأمونة الضوابط والحدود أمر خطير ولابد من التخطيط لإنقاذ الجيل من ثقافته الجنسية المنحرفة قبل فوات الأوان وذلك عبر إعطائه البديل ، وهو التربية الجنسية الواعية والهادفة والمنضبطة ، ويمكننا تحديد أهمية التربية الجنسية وضرورتها وفقا لما يأتي: (الموسوي ،٢٠١٠ : ٤١)

- تعميم القيم التربوية الخلقية المرتبطة بالجنس ونشرها في المدرسة و المجتمع لمنع كل أوجه الانحراف الجنسي ومظاهره .
- تربية التلاميذ على العفة وتوجيه طاقاتهم نحو البناء والأنشطة البديلة الهادفة، من دينية وفنية ورياضية وثقافية وعلمية واجتماعية .
- توجيه عناية المسئولين وخبراء المناهج الدراسية إلى أهمية التربية الجنسية لتقديمها في المقررات الدراسية لتسهم في الحد من المشكلات الجنسية التي يعاني منها التلاميذ.
- حماية أطفالنا من الإباحية الجنسية المنتشرة كالوباء ضد القيم الجنسية الوافدة .
- تعريف التلاميذ بالمفاهيم التربوية والمعلومات الجنسية التي تناسب أعمارهم وثقافتهم ويساعد ذلك على تطوير نضجهم العقلي والنفسي والاجتماعي .
- نشر الوعي الإسلامي لثقافة الجنس ألأمنه بين التلاميذ وغرس الوازع الديني في نفوسهم. وحثهم على الزواج ونرغبهم فيه لحفظ الجنس البشري ولتلبية الشهوة بطريقة عفيفة وشرعية .
- عدم وجود دراسات سابقه في حدود علم البحث تناولت اتجاهات المدرسين نحو التربية الجنسية وتطبيقاتها التربوية في العراق بمنهجيه بحثية علمية .
- الرد على الذين يزعمون أن الإسلام قد غفل عن تنظيم الشؤون الجنسية او انه أهمل تنظيم سلوكه .
- سد النقص الحاصل في المكتبات وفتح الأفاق أمام الباحثين لأجراء دراسات وبحوث مستقبلية.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- تعرف اتجاهات مدرسي ومدرسات المدارس الثانوية نحو التربية الجنسية .
- التعرف اثر متغير الجنس (ذكور، إناث) في تكوين اتجاهات تدريس التربية الجنسية في التعليم الثانوي
- تعرف التطبيقات التربوية للتربية الجنسية في المداس الثانوية .

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي الى:

- **الحدود البشرية** : اقتصر تطبيق البحث على (مدرسي ومدرسات) لمعرفة اتجاهاتهم نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية في مدارس التعليم الثانوي
- **الحدود الجغرافية:** تم تطبيق البحث على عينه من المدرسين والمدرسات في مديرية التربية في الكرخ والرصافة في مدينه بغداد
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء هذا البحث عام (٢٠١٥ ـ ٢٠١٦) .

- **تحديد المصطلحات** :

- **التربية** :

لغة وهي: ربا يربو بمعنى زاد ونما وفي القران الكريم قوله تعالى :(وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاء اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ) [الحج: ٥].

ربُّ الولدِ ربّاً :وليُّه وتعهدهُ بما يغذيه وينميه ويؤدبه.... وجاء في لسان العرب لابن منظور : "والربابة بالكسر القيامُ على الشيء بإصلاحه وتربيته ومنه ما يقال رب فلان النعمة يربها ربا وربابة يربي نشأ وترعرع".(ابن منظور،١٤٠٥: ٣/ ١٥٤٦)

وعليه يصبح معنى التربية هو الزيادة والنمو والنشوء والترعرع والإصلاح وتولي الأمر والسياسة والرعاية ، وقد اشتق بعض الباحثين من هذه الأصول اللغوية تعريفها للتربية مثل تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا ، التربية اصطلاحا " تنمية وزيادة الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية والجمالية والترويحية والدينية لدى الإنسان لكي تبلغ كمالها ورقيها وتمامها " ولا يتم ذلك إلا عن طريق التدريب والتثقيف والتهذيب والاستمرار فضلا عن الطواعية او القابلية.

- **الجنس لغة** :

يقول ابن منظور : "الجنس : الضرب من كل شيء وهو من الناس ومن الطير ومن حدود النحو والعروض والأشياء جمله . والجِنس أعم من النوع ومنه المجانسه والتجنيس ويقال: هذا يجانس هذا أي يُشاكله ، وفلان يجانس البهائم ولا يجانس النّاس إذا لم يكن له تمييز ولا عقل ، والإبل جنس من البهائم العُجم فإذا واليت سِنا من أسنان الإبل على حدهِ فقد صنفتها تصنيفا كأنك جعلت بنات المخاض منها صنفا وكذلك الجذَعُ والثني والرّبع . والحيوان أجناس : فالناس جنس ، والإبل جنس ، والبقر جنس ،وكان الأصمعي يدفع قول العامة هذا مجانس لهذا إذا كان من شكله ".(ابن منظور،١٤٠٥هـ: ٦/ ٤٣) .

وفي القاموس المحيط :" الجنس : بالكسر أعم من النوع ، وهو كل ضرب من الشيء ، فالإبل جنس من البهائم جمعه : أجناس وجُنوس ، وقول الجوهري عن ابن دريد أن الأصمعي كان يقول : الجنس : المجانسه ، من لغات العامة غلطٌ لأن الأصمعي واضع كتاب الأجناس وهو أول من جاء بهذا اللقب ".(الفيروز ابادي ، ٢٠٠٥: ٥٣٧) وفي مختار الصحاح :" الجنس: الضرب من الشيء وهو أعم من النوع ومنه المجانسه والتجنيس وعن الأصمعي أن قول العامة هذا مجانس "(الرازي :١٩٠٨: ٢٣١)

يقول الجرجاني : " الجنس : اسم دال على كثيرين مختلفين بأنواع الجنس: كلى مقول على كثيرين مختلفين بالحقيقة في جواب ما هو من حيث

هو كذلك ، فالكُلّي جنس" ، وقوله : " مختلفين بالحقيقة " يُخرج النوع والخاصة والفصل القريب، وقوله : " في جواب ما هو " يخرج الفصل البعيد والعرض العام ، وهو قريب إن كان الجواب عن الماهية وعن بعض ما يشاركها في ذلك الجنس ، وهو الجواب عنها وعن كل ما يشاركها فيه كالحيوان بالنسبة إلى الإنسان ، وبعيد إن كان الجواب عنها وعن بعض ما يشاركها فيه غير الجواب عنها وعن البعض الآخر " كالجسم النامي بالنسبة إلى الإنسان "(الجرجاني :ب.ت : ٧٠)

يرى الباحث أن الجنس بمعناه الواسع هو قوة بيولوجيه اجتماعيه وثقافيه وليس لقاءا عابرا بين جنسين رجل وامرأة بل هو نواة للزواج وتكوين الأسرة .

- **التربية اصطلاحا**:

تنمية وزيادة الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية والجمالية والترويحية والدينية لدى الإنسان لكي تبلغ كمالها ورقيها وتمامها ولا يتم ذلك إلا عن طريق التدريب والتثقيف والتهذيب والاستمرار فضلا عن الطواعية والقابلية .

- **التربية الجنسية** :

عرفها:

- **الخماش(١٩٨٩)** : "بأنها عملية سيكولوجية شامله ترمي إلى إحداث اكبر قدر من التغيير والتهذيب في المفاهيم الخاطئة والأفكار الموروثة التي تتعلق بالمفاهيم الجنسية لتحقق في المجتمع فهم العلاقات الاجتماعية على أساس علمي سليم" (الخماش، ١٩٨٩: ٢٤) .
- **زهران(١٩٩٠)** : "على إنها تلك التربية التي تمد الفرد بمعلومات علمية وخبرات واتجاهات إزاء المسائل الجنسية بقدر ما يسمح به نموه الجسمي والعقلي ، والانفعالي في إطار المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع مما يؤهله لحسن التوافق السليم في المواقف الجنسية التي تمكنه من مواجهة مشكلاته الجنسية في الحاضر والمستقبل بمواجهة واقعية تؤدي إلى الصحة النفسية "(زهران، ١٩٩٠ : ١٤٤) .
- **الجرواني (٢٠١٠)**:"عملية اكتساب المعلومات وتكوين الاتجاهات والمعتقدات المتعلقة بالجنس والهوية الجنسية والعلاقات، ومن الشائع بين الناس أن لديهم الرغبة في تثقيف أطفالهم في التربية الجنسية لكونها وسيله تساعدهم في حماية أنفسهم ضد اي شكل من إشكال التبذل والاستغلال والممارسات الجنسية غير المرغوب فيها "(الجرواني ،٢٠١٠ : ٢٢) .
- **الوناس وقاسم(٢٠١٣)** :"هي حل المشكلات الجنسية وتقديم المساعدات إلى الناشئين لكي يصلوا إلى سن البلوغ متحررون من الخوف والقلق ومن أي انحرافات جنسيه"(الوناس وقاسم ٢٠١٣: ٧).

- **التعريف الإجرائي للتربية الجنسية** :

هي عمليه تربوية مستمرة ومقصوده تهدف إلى تمكين الفرد من امتلاك ثقافة جنسيه تتضمن المدركات والمعارف والمعلومات التي تساهم في نمو الفرد انفعاليا وجسديا بصوره سليمة ، وجعله أكثر قدره على حماية نفسه من الانحرافات الجنسية والشرعية .

- **التطبيقات التربوية** :

هي بعض الموجهات أو المبادئ التي يستفاد منها المدرس في توجيه سلوك التلميذ باتجاه صحيح ومقبول .

- **منهج البحث** :

لقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بتحديد الوضع القائم للظاهرة المبحوثة ، كما يقوم بوصفها بطريقة تعتمد على تحليل بنيتها للظاهرة وبيان العلاقات بين عناصرها ومكوناتها .

- **الإطار النظري** :

- **أهداف التربية الجنسية** :

تهدف التربية الجنسية إلى أن تنمية أنماط سلوكيه تتناسب مع طبيعة المجتمع وفلسفة الدولة او تلك المجموعة أو الفئة الحاكمة المسيطرة فيه وكون وظيفة التربية عمليه اجتماعيه فإن ذلك يحمل الأسرة والمدرسة مهمة مسايرة عملية تمايز النمو المعرفي والجسمي والجمالي،ويعد تأهيل وإعداد الشباب للتعامل مع مرا حل حياتهم الجنسية بنجاح وتزويدهم بالخبرات الجنسية ، والاتجاهات العاطفية السليمة والعادات الصحية المفيدة ،مدخلا مهما لحياة زوجية وأسريه سعيدة من هنا فان التربية الجنسية تسعى إلى الوصول إلى الأهداف الآتية :

- إدراك خطورة الأفكار الغربية على مجتمعنا التي تفسر السلوك الإنساني كله على أساس الجنس ، والغريزة الجنسية ، والجري خلف الشهوات.(الأحدب ، ٢٠٠٥: ٢٢٥)
- توعية المربين والآباء بمشكلات الشباب الجنسية : كالاستمناء ، الزنا ،اللواط والنتائج الخطيرة المترتبة عليها على مستوى الفرد والمجتمع .
- تحديد مسؤوليات الإباء والمربين والمناهج الدراسية تجاه الحياة الجنسية للأبناء وما ينتج عنها من مشكلات .
- إبعاد أبناء الإسلام عن إخطار السقوط في حمأة الرذيلة ، ومستنقعات الفاحشة .
- إظهار شمولية الإسلام وتكامله ، وواقعيته ، وقدرته على حل المشكلات على اختلاف أنواعها. (الطويل ،ب.ت :١٣)
- اعداد الفتى او الفتاة لاجتيازهذه المرحلة الدقيقة من حياتهم بسلام وذلك عن طريق تزويدهما بمجموعة من الخبرات الجنسية والاتجاهات العاطفية السامية والعادات الصحيحه المفيدة.

- جعل الفرد يفتخر بالجنس الذي ينتمي اليه وان العلاقة الجنسية امر مقدس من قبل جميع الشرائع والقوانين،وغايتها التكاثر وحفظ البقاء.(الالوسي وخان،١٩٨٧: ٣٣٨)
- معالجة مشاكل أبناء الإسلام الجنسية من منظور إسلامي بعيد عن الإثارة.
- العفة والطهارة وتزكية النفس وعدم الوقوع في المحظورات.
- الحصول على نسل ناضج بالصحة والحيوية والسعادة الزوجية.
- خلق جيل يعتمد على العلم في حياته ، ولا يعتمد على الكلمات العابرة او المعلومات الخاطئة من هنا وهناك بما يتعلق بالحياة الجنسية.
- تنمية المواقف والاتجاهات الايجابية لدى الجنسين منعا للشذوذ الجنسي.
- إعداد الفرد ومساعدته في بناء حياة زوجية سعيدة ، بعيدا عن الفوضى الجنسية .
- تمكين الفرد من بناء علاقاته الزوجية والأسرية بحيث تتم بشكل ينمي الشخصية التشاركيه في ضوء العلاقات الإنسانية والمعايير الاجتماعية التي تقوم عليها هذه العلاقات وتوزع الأدوار.(الحاج ،ب.ت:١)
- تمكين الفرد من تنمية علاقاته بالجنس الآخر وأن يجد في هذه العلاقات تنمية ذات مغزى لحياته وحياة شريكه .
- ينبغي لأهداف التربية الجنسية تقديم المعرفة اللازمة حول جنسية الفرد الذاتية وحول خصائص الجنس الآخر وحول المشكلات الخاصة بالعلاقات الجنسية وكذلك تقديم المعرفة حول ديناميكية الحياة الزوجية والأسرية وتعّد هذه المعارف الشروط الأساسية للبناء الموفق والواعي للحياة الزوجيةٍ والأسرية.
- وأخيراً تمكين ألناشئه باعتبارها أسرة في المستقبل تحضير أطفالهم من خلال سلوكهم المثالي الذاتي والتربية الجيدة العامة والخاصة من كيفية التعامل مع الجنس الآخر .(الاحدب ، ٢٠٠٥ : ٢٢٥)

- **متى تبدأ التربية الجنسية**:

تبدأ التربية الجنسية منذ قدوم الطفل الى هذا العالم وتتدرج في توسعها مع استمرار نموه، فما ان يدخل مرحلة البلوغ الجنسي حتى يكون قد اعد الاعداد الكافي وزود بالخبرات الكافية لاجتياز هذه المرحلة بنجاح وسلام ،ويؤكد اكثر المربين ان السنوات الخمس الاولى من الحياة هي مرحلة التكوين التي يتحدد فيها موقف الطفل من الحياة وهي التي تحدد خبراته.(الالوسي وخان ،١٩٨٧: ٣٣٨)

- **مجالات إشباع الجانب الجنسي في الإسلام**:

إن الإسلام لم يغفل الجانب الجنسي لدى الإنسان فقد تحدث عنه القرآن بأسلوب مهذب جميل ، قال تعالى : "نساؤكم حَرْثٌ لَّكُمْ فَأْتُواْ حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ

وَقَدِّمُواْ لأَنفُسِكُمْ" البقرة ٢٢٣ ، وقال تعالى : "وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى فاعْتَزِلوا النِّسَاء فِي الْمَحِيضِ وَلاَ تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىَ يَطْهُرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللّهُ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ" البقرة ٢٢٢ وقال سبحانه : "أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ إِلَى نِسَآئِكُمْ هُنَّ لِبَاسٌ لَّكُمْ وَأَنتُمْ لِبَاسٌ لَّهُنَّ" البقرة ١٨٧ ، وقال جل شأنه : "أَوْ لاَمَسْتُمُ النِّسَاء" النساء ٤٣ ، والمائدة ٦ وقال سبحانه : " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَسْتَأْذِنكُمُ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلاَثَ مَرَّاتٍ مِن قَبْلِ صَلاَةِ الْفجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكم مِّنَ الظَّهِيرَةِ وَمِن بَعْدِ صَلاَةِ الْعِشَاء ثَلاَثُ عَوْرَاتٍ لَّكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌ بَعْدَهُنَّ طَوَّافُونَ عَلَيْكُم بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ وَاللّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ" النور ٥٨ ، وقال جل ذكره ": أَلَمْ يَكُ نُطفَةً مِّن مَّنِيٍ يُمْنَى" القيامة ٣٧ ، وقال سبحانه :"فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلاً خَفِيفاً" الأعراف ١٨٩ ، وقال جل جلاله :"وَلاَ تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ" البقرة ١٨٧ ، وقال أيضاً : "مَن فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلاَ رَفَثَ وَلاَ فُسُوقَ وَلاَ جِدَالَ فِي الْحَجِّ" البقرة ١٩٧. وفي السنّه إشارات نحو الفعل الجنسي بطريقة مهذبة فقد ورد عنه صلى الله عليه وسلم أنه قال : "وفي بضع أحدكم صدقة" (مسلم ،ب.ت: ٨٢/٣) وقال أيضا : " إذا أتى أحدكم أهله فليستتر" (ابن ماجه ،ب.ت: ١٣٢/١) وقال : "لو أن أحدكم إذا أتى أهله قال : بسم الله ..." (البخاري،ب.ت: ٤٥/١)، وقال عليه السلام : "ولك في جماعك زوجتك أجر" (ابن حنبل ، د.ت: ١٦٩/٥) ، والأحاديث في هذا كثيرة جدا .

- **إرشادات وتوجهات في التربية الجنسية (الالوسي وخان،١٩٨٧: ١٤٦ -١٤٩) (سعدات،٢٠١١: ٢) الحلبوسي،٢٠١٤: ١٥٧ -١٦٠):**

ان موضوع الجنس من الموضوعات التي يتطلب الاهتمام بها من قبل الاباء والمربين نذكر بعض الإرشادات التي ينبغي عليهم الأخذ بها و منها :

- يجب عزل الأطفال في المراحل الأولى من العمر عن بعضهم وعدم نوم الطفل مع والديه بعد عامه الأول .
- العناية بنظافة أعضاء الطفل دون المبالغة في التنظيف ويجب أن يقوم بذلك الأم أو مربيه ذات دين .
- إعطاء الطفل الحنان اللازم وعدم ظهور المشاكل الأسرية أمام الطفل .
- الإجابة عن تساؤلات الطفل بطريقه علميه ومناسبة لعمر السائل .
- على الاباء تكوين اتجاهات سليمة نحو الجنس منذ السنوات الاولى للنمو.
- إعطاء الطفل مزيداً من الحرية للتعبير عن نفسه حتى نستطيع أن نكتشف مشاكله وعالمه الخاص .
- عدم استخدام أساليب العنف أو العقاب عندما يلعب الطفل في أعضاءه التناسلية.
- ينبغي أن يتفهم الأهل القضايا الجنسية قبل شرحها لأبنائهم .

- الأب يقوم بتوجيه الأولاد والأم بتوجيه البنات جنسياً .
- ينبغي تجنب الإثارة أثناء التعليم واختيار الألفاظ المهذبة خاصة تلك التي وردت في كتاب الله تعالى وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم ، مثل وصف الإسلام للجماع بالمباشرة واللمس والقرب .
- ينبغي أن يربى كل جنس على الاعتزاز بجنسه وعدم التشبه بالجنس الآخر
- الاهتمام بطاقات الشباب الجسمية وتفريغ الشحنة الجسدية في أشياء مفيدة
- تسهيل أمر الزواج المبكر أمام الجنسين ومعرفة العوامل التي تؤدي الى نجاحه وفشله.
- تدريب الطفل قبل البلوغ على صوم الأيام المسنونة مثل (عرفه، عاشوراء)
- تعليم الطفل المبادئ الإسلامية الراقية مثل (العفة ، الطهارة ، الحفاظ على العرض ، الحياء ، الغيرة على المحارم)...
- تعويد الطفل على الاستئذان قبل الدخول على والديه في أوقات النوم والراحة.
- تجنيب الأولاد والبنات المثيرات للشهوة من الأفلام والقنوات الإباحية أو مواقع على الشبكة ألعنكبوتيه أو مجلات وجرائد وكتب .
- طرق هذه المواضيع الحساسة من قبل العلماء وشرحها بشكل علمي سليم حتى لا يأخذها الأطفال والمراهقين من مصادر أخرى غير شريفه أو غير دقيقه.

- **بعض مبادئ العمل التربوي الجنسي** :

سنتعرض فيما يأتي لبعض مبادئ العمل التربوي الجنسي من منظور تربوي ونفسي. وهي مبادئ عامة تساعد المعنيين بدءا من الأسرة وانتهاء بالمعلم والمشرف النفسي والموجه التربوي كإطار موجه، و مراعاتها تعّد ذات أهمية في نجاح العمل التربوي الجنسي :

- **مبدأ حتمية النمو** :

لابد من معرفة خصائص نمو الأطفال والعوامل التي تؤثر في سلوكهم وطرائقهم وتوافقهم مع البيئة ، وهذا يشترط توفر المعرفة بالمبادئ العامة للنمو والخواص الفردية للمربي في الوقت نفسه ، على المرء دائما أن يخبر الطفل بالمقدار الذي يسأل عنه أو بالمقدار الذي يستطيع فهمه ، كما وأن التعاليم لابد من أن يتم تلقينها بصورة متناسبة مع السن. وعلى البرامج التعليمية مراعاة هذا المبدأ وتبدأ بعرض الإجابات على المسائل المتعلقة بالجنس من الصف الأول الابتدائي. (رضوان ٢٠١١: ٩)

- **مبدأ الثقة بالطفل** :

تعّد الثقة أساس كل تأثير جنسي تربوي ، والثقة بالطفل والناشئ لابد أن تكون موجودة منذ البدء فهي تشكل أساس ثقة التلميذ بالمربي. وبناء الثقة يشترط وجود تواصل جيد بين المعلم والتلميذ. كما ويشترط وجود الثقة

وبناءها معرفة المربي بخصائص الطفل و الناشئ . وهذه المعرفة تمكنه من التعامل بصورة ملائمة على أساس الخصائص الفردية الملائمة ، على المربي أن يظهر أن مشكلات وأسئلة الناشئين معروفة لديه وليست غريبة وأنه من خلال هذه المعرفة يستطيع تفهم الناشئة. (العزام ،٢٠٠٢)

وبهذا يكون المربي قد حقق لنفسه نقطة انطلاق أفضل مما لو أظهر الانطباع بأنه يقف (فوق كل اعتبار) ممثلاً لما يجب أن يكون. وعلى المعلم أن يحرص على تطبيق العدالة والشفافية داخل الصف وأن يتعامل مع جميع طلابه بمكيال واحد وأن يهتم بالفروق الفردية بين طلابه ويعمل جاهدا على تنميتها ووإثراءها .إن المعلم الذي لا يشعر بأي تحسن أو تغيير لدى المتعلمين القائم على توصيل المعرفة لهم فهو بذلك لم يكسب طلابه أو يقدم لهم أي معرفة ، والخلل هنا يكمن في أسلوبه وطريقته الفنية في تقديم الدرس التعليمي والمعلومات والإرشادات اللازمة.فالمعلم المتميز هو الذي يكون قادراً على منح المتعلم قيمة مضافة لفكره وثقافته وإكسابه معارف جديدة تساعده على النضج المعرفي والحياتي ومسايرة العصر وبذلك يقدم للمجتمع منتج تعليمي متميز يساعد في رقي مجتمعه. (رضوان ٢٠١١: ٩)

على المربي أن يبدي التفهم عند تقييم صداقات اليافعين والتعامل بجدية مع اليافع وعدم الضحك حول الأسئلة التي يطرحها أو السخرية منه. إن مشكلات اليافع هي مشكلات حياتية وعلينا ألا ننسى أننا قد عانينا من مشكلات شبيهة في مراهقتنا.

- **مبدأ الإعداد الفعال والتحصين** :

إنه لمن الخطأ الاعتقاد بأن جهد التربية لابد وأن يقتصر على أن يقال شيأً ما عندما يسأل الطفل ، ففي المجالات جميعها يقوم الكبار بنقل المعرفة للأطفال والناشئة ، إلاّ أن هذا غالباً ما لا يحدث في مجال المعارف الجنسية أي ترك الفصل للطالب أن يطلع عليه دون مراجعة او شرح من المعلم ، مع العلم أن الأمر مهم جداً في مجال التربية الجنسية بالتحديد. إذ أن تقديم المعارف يرتبط في الوقت نفسه مع تشكل المواقف. ومن المهم هنا استغلال الوظيفة التربوية التي يملكها (الانطباع الأول). (العزام ،٢٠٠٢)

فمن المعروف أن الخبرات والمعلومات الأولى ترسخ بشكل شديد الثبات في الذاكرة. فإذا ما تمكن المربي من التوضيح للطفل في الوقت المناسب وتمكن في الوقت نفسه من فهم الطفل وقام بإجراء بناء للمواقف و بناء الشخصية فإن الطفل سوف يتحصن بدرجة كبيرة تجاه التأثيرات السلبية.

- **مبدأ الصدق والوضوح** :

من المبادئ الأساسية لكل مربي أن يكون صادقاً وواضحاً في التعبير عن نفسه ومن الغريب أن يلاحظ الكثير من التردد عندما يتم تطبيق هذا المبدأ في التربية

الجنسية . فمن خلال الصمت والتعتيم أو التجنب أو عدم الوضوح يضفي المرء على هذه المشكلة جذباً غير عادي يؤدي إلى إثارة الفضول ، فإذا ما كذب المرء على الطفل أو أخفى عنه شيئاً فإن المربي سرعان ما سيفقد مصداقيته ، فمن خلال الحقيقة وحدها يصل المرء إلى الهدف ويحقق شروطاً مناسبة من أجل التربية الجنسية اللاحقة ، ولكن هنا يجب عدم الخلط بين الصدق والوضوح وبين الرزانة أو بين الصدق والوضوح وبين التفسيرات البيولوجية الأحادية الجانب. (العزام ،٢٠٠٢)

- **مبدأ التربية المستمرة والإعادة** :

باستمرار وأن تكون الحملات مترابطة مع بعضها من حيث المحتوى ، أما الإعادة فهي ضرورية ، ذلك أن الطفل غالباً ما ينسى جزئياً محتوى التعاليم الباكرة. والتعاليم الصحيحة قد تتداخل مع تعاليم خاطئة إذا ما لم يعتمد على مبدأ التكرار. (رضوان ٢٠١١: ٩)

- **مبدأ الموضوعية والتطبيع** :

ينبغي للتأثير التربوي الجنسي أن يتم في إطار الأشكال المألوفة في الدرس وألا تخصص جلسات وأشكال خاصة من التنظيم الدرسي. فاختيار الأشكال الخاصة من التأثير كاف وحده ليمنح الموضوع جاذبية غير مرغوبة. ومن خلال استخدام الطريقة المألوفة في تنظيم الدرس العام والتأثير على الصف ككل يتم تحقيق الموضوعية لمحيط الموضوع ككل ، وبذلك يتم تجنب الاعتراضات والإرهاقات والتثبيتات وينبغي أن يوضح المحتوى وطريقة العرض بأن الأمر يتعلق في موضوع الجنسية بمظهر طبيعي من مظاهر الحياة الإنسانية. (رضوان ٢٠١١: ٩)

- **مبدأ الترسيخ الجماعي والصياغة الجماعية** :

يجب تحقيق هذا المبدأ بطرق متنوعة. فمن جهة ينبغي لكل تأثير اجتماعي أن يوضح التشابك الاجتماعي وأن يبرز القواعد والمعايير الاجتماعية على أنها قواعد ومعايير ملزمة للجميع ، ومن ناحية أخرى يجب على اليافع إدراك أن المجموعة التي ينتمي إليها هي جزء من المجتمع.

ويعّد هذا الإدراك جوهرياً في مرحلة المراهقة بالتحديد ذلك أن الناشئ يكون متعلقاً بمعايير المجموعة التي ينتمي إليها وخصوصاً عند وجود قيم ومعايير تختلف عن قيم ومعايير مجموعته. وسعي اليافع إلى الحصول على الاعتبار ضمن مجموعته يعمل على كف النقد الذاتي لسلوكه الخاص ويحقق الدرس المشترك حول المشكلات الجنسية ضمن مجموعة الصف دفعاً إيجابياً إضافياً ويسهل الاستقبال الموضوعي حيث يتم من خلال ذلك منع أو إعاقة شعور الفرد بأنه معني مباشرة ، ويعتبر الحديث ضمن المجموعة بالنسبة لكثير من التلاميذ خبرة مهمة.

- **مبدأ إيقاظ المسؤولية الذاتية** :

لابد من جعل الشباب مدركين أن مجرى وبناء العلاقات بالجنس الآخر يتعلق بالفرد وحده ، إلا أن المسؤولية لا يمكن أن تثمر إلاّ عند ذلك الذي يعرف بصورة وافية كافة الحقائق وأهميتها. كما ويجب إيقاظ المسؤولية تجاه الشريك الآخر في كل علاقة.

- **مبدأ الوحدة بين توفير الحقائق ونقل القيم** :

ينبغي لكل توفير وإيصال للحقائق أن يترافق مع نقل للمعايير والقيم باعتبارها نقاط توجه للسلوك المستقبلي . ومراعاتها تعطي الشاب الاتجاه نحو ذلك السلوك الذي يشجع نموه الخاص وهنا يتحمل المربون مسؤولية جوهرية.

- **مبدأ التثقيف (التهذيب)** :

ينبغي للشاب إدراك أن تهذيب علاقاته الشخصية يعد من المطالب الأساسية. إن التربية المبكرة من هذا النوع هي وحدها التي تستطيع تحصين الشباب والراشدين تجاه المجلات والأفلام وأنماط الحديث والأغاني الفاحشة. وعلى الرغم من أن صياغة هذه المبادئ قد وضعت في صيغة جمل وجوب إلا أنه من السهل اشتقاق مبادئ سلوكية ملموسة وفق طبيعة المعايير الاجتماعية والأهداف التربوية السائدة. كما ويمكن إكمال هذه الأهداف بمجموعات أخرى من الأهداف الأساسية والثانوية سواء .

- **الرؤية العلاجية الإسلامية للتربية الجنسية**:

إن أعظم وأفضل وسائل التربية في كل مجالات الحياة تتجسد داخل الدين الإسلامي الحنيف . لننظر إلى علاج الإسلام للانحرافات الجنسية وما يسبقها من إجراءات .

- **الأسس التي تقوم عليها التربية الجنسية** :

- **التربية الإيمانية :** مراقبة الله عز وجل منذ الصغر كما ربا النبي صلى الله علية وسلم عبد الله بن عباس " أحفظ الله يحفظك أحفظ الله تجده اتجاهك" وهذا الضابط يعد الأساس لما بعده وبدون الاهتمام به لن تنفع ضوابط أخرى بل قد يحاول الأبناء ان يتحايلوا على اي ضوابط يضعها الوالدين وسينظرون إليها على أنها قيود أو بقايا تخلف ورجيعه .
- **تطهير المنزل من وسائل الإثارة** : من خلال عمل مراقبة أو رقابة جيدة على المواد المرئية والمسموعة والمقروءة في المنزل وتنقية شبكة الانترنت ، وتشفير القنوات الفضائية (رشاد، ٢٠٠٦ : ١٢١) .
- **تعويدهم على غض البصر:** هو أدب نفسي رفيع له اثر ايجابي على الصحة النفسية وعلى السلوك الاجتماعي ويعد صمام أمان في هذه المرحلة للحيلولة دون إثارة الدافع الجنسي .
- **تربية الأبناء على الاستئذان** : حتى لا تقع أعينهم على عورات من في البيوت والغرف المغلقة وتحذيرهم من لتجسس والتحسس . قال رَسُولُ اللَّه (ﷺ)

"إِيَّاكُمْ وَالظَّنَّ فَإِنَّ الظَّنَّ أَكْذَبُ الْحَدِيثِ وَلَا تَحَسَّسُوا وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا تَحَاسَدُوا وَلَا تَدَابَرُوا وَلَا تَبَاغَضُوا وَكُونُوا عِبَادَ اللَّهِ إِخْوَانًا"(ابن حنبل،ب.ت:٢/٢٨٧) وقد ورد في التفسير ان التجسس بأنه من الحاسة ومنه عما يدرك بالحاسة مثل السمع والبصر وأما التجسس فهو البحث عن بواطن الأمور .

- **التفريق في المضاجع** : نجد أن توجيهات الدين الإسلامي تبدأ منذ المراحل الأولى من عمر الإنسان في قول الرسول (ﷺ) عن نوم الأخ والأخت في فراش ولحاف واحد بقوله" مروا صبيانكم بالصلاة إذا بلغوا سبعا، واضربوهم عليها إذا بلغوا عشرا، وفرقوا بينهم في المضاجع" (ابن حنبل، د.ت: ٢/ ١٨٠) لأن في هذا السن يبدأ ميل الذكر إلى الأنثى ، وميل الأنثى إلى الذكر ، مع قصور في العقل ، فيكون ذلك وسيلة لاستجرار الشيطان لهما إلى ما لا يحل .
- **غض البصر** : ومع تقدم العمر بالنسبة للطفل يأمر المولى بتحريم التبرج في قوله تعالى ﴿وَقَرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ وَلَا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الْجَاهِلِيَّةِ الْأُولَى وَأَقِمْنَ الصَّلَاةَ وَآتِينَ الزَّكَاةَ وَأَطِعْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾ ويحرم المولى النظر إلي غير المحارم في قوله تعالى : "قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم ويحفظوا فروجهم ذلك أزكى لهم إن الله خبير بما يصنعون" (النور :٣٠). وعن علي بن أبي طالب (عليه السلام) عن النبي (ﷺ) أنه قال : "لا تتبع النظرة فإنما لك الأولى وليست لك الثانية" (ابن حنبل،ب.ت: ١/ ١٥٩)
- **الاستئذان** : ويؤمر الأطفال بالاستئذان على الوالدين في أوقات قد يضعان أو يخففان من ثيابهما قال تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَسْتَأْذِنكُمُ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ مِن قَبْلِ صَلَاةِ الْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُم مِّنَ الظَهِيرَةِ وَمِن بَعْدِ صَلَاةِ الْعِشَاء ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌ بَعْدَهُنَّ طَوَّافُونَ عَلَيْكُم بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ" (النور: ٥٨) .
- **تحريم المصافحة بين الجنسين** : قال رسول الله (ﷺ): "أني لا أصافح النساء" (ابن حنبل،ب.ت: ٦/ ٣٥٧) وقد نهى الله جل وعلى الاقتراب من الزنا في قوله: "وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنَى إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاء سَبِيلاً"(الإسراء : ٣٢) ، وحذر من إتباع خطوات الشيطان في أربعة مواضع في القرآن.فالإسلام يحرم مقدمات إثارة الشهوة والتهيج الجنسي حتى لا يقع الفرد فريسة للأهواء والضعف أمام الشهوة وما ينتج عنها من معاصي. تغضب الله رب العزة في علاه قرآن.

- **دراسات سابقة** :
- **اولا: دراسات عربية** :

- **دراسة مدن ١٩٩٥**: استهدفت دراسة التربية الجنسية للأطفال والبالغين هدفت إلى اكتشاف النظرية الجنسية الإسلامية ولجميع عناصرها ، وانتهت

الدراسة إلى الأمل بان ينضر المربون إلى تنظيم النشاط الجنسي كجزء أساسي من التربية الإسلامية ، وان توظف كافة إمكانيات المؤسسات التربوية في المجتمع لضمان تحقيق هذا الهدف الحضاري الكبير .

- **دراسة العزام ٢٠٠٢**: استهدفت التعرف على مفهوم التربية الجنسية وأهدافها وخصائصها وأهميتها في منظور إسلامي وإبراز دور المؤسسات التربوية في التنشئة الملائمة للمسلم ولكل مرحلة من مراحل نموه ، كما هدفت التعرف على مواجهة الانحرافات الجنسية وقائيا وعلاجيا وفق المنظور الإسلامي واقترحت نموذج لتحقيق هذه التربية واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت الى استنتاجات من أهمها ان التربية الجنسية في الإسلام تمد الفرد المسلم وفق مراحل نموه بالمعلومات اللازمة لكيفية التعامل مع القضايا المتعلقة بالغريزة الجنسية في اطار من مبادئ وضوابط التربوية الإسلامية والقيم الأخلاقية والاجتماعية السائدة في المجتمع .
- **دراسة نور الدين ٢٠٠٣** : هدفت إلى تعرف مدى اهتمام محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادي في مملكة البحرين بموضوعات التربية الجنسية واستخدمت المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى وقد اعتمدت قائمة تحليل موضوعات التربية الجنسية أداة للدراسة ، الفقرة وحدة للتحليل فبلغ عدد فقرات كتب التربية الإسلامية الثلاثة ٥٣٠ فقرة ، وانتهت الدراسة بتوصيات منها إجراء دراسات مماثلة في الدول العربية والإسلامية .

- **ثانياً : دراسات أجنبية** :

- **دراسة سبايكر** (spiecker 1992):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ارتباط التربية الجنسية بتربية مشاعر الحب والرغبة الجنسية والتربية الخلقية وأشارت التحليل إلى ان التربية الجنسية يمكن ان تفهم على أنها تعلم ضبط الدوافع الجنسية او أنها تدريب او تشكيل التربية الجنسية كما يمكن أن تفهم بأنها تعليم الأطفال الميول الأخلاقية فيما يتصل بالسلوك الجنسي ، وقد خلصت إلى القول بان التربية الجنسية تتصل بالجوانب الأخلاقية للعلاقات الجنسية .

- **دراسة شلمان** (shulman 2001):

هدفت إلى توفير السلامة الجنسية من خلال برنامج تربوي يقوم تطبيقه على استخدام النظريات النفسية في تعلو الأطفال مهارات منع الانحرافات الجنسية ، لاسيما الذين يسيئون فهم الاستخدام الجنسي ، وحللت الدراسة جهود منع الانحرافات الجنسية للأطفال التي جرى تطبيقها في أمريكا الشمالية .

ويركز برنامج السلامة الجنسية على تعليم صغار الأطفال مهارات السلامة الشخصية ، والتعريف بتاريخ انحرافات الطفل الجنسية والاتجاهات التشريعية وجهود الرابطة النفسية الأمريكية في مجال انحرافات الطفل الجنسية

والخصائص العامة التي تضع لأطفال في خطر الوقوع في الانحرافات.وافترضت الدراسة برنامجا تربويا لمرحلة ما قبل المدرسة وأطفال سن الروضة .

- **دراسة ديبي وبيل**(Debbie and Bill , 2002):

استهدفت الدراسة اختبار برنامج للتربية الجنسية من حيث قدرته على تحقيق الامتناع عن العلاقات الجنسية ، واقتراح منحى تعدد الإبعاد للتربية الجنسية يستهدف التركيز على الطالب النشط جنسيا والتقليل من نسبة الحمل والإقناع عن ذلك حتى الزواج ، وناقشت الدراسة المنحى الشامل المتعدد الإبعاد للتربية الجنسية للمراهقين وبين ان هذا النموذج موجه إلى الأطفال من سن ١٢الى ١٦ وهو يتضمن تربية المواطنين أولياء أمورهم ويناقش الحاجات الجنسية والعاطفية لهم، والأهداف التي يتبنونها في حياتهم ، كما يشكل مكون من مكونات الخدمة الاجتماعية .

يتضح من الدراسات السابقة مفهوم التربية الجنسية وأهميتها للفرد والمجتمع والحاجة إلى البحث فيها كما يتبين ان الدراسات العربية تختلف في اهتمامها عن الدراسات الأجنبية فهي محدودة ركزت موضوعاتها على تعرف طبيعة التربية الجنسية وأهدافها وخصائصها وأهميتها من منظور إسلامي كدراسة مدن ١٩٩٥ ودراسة عزاد٢٠٠٢ او الكشف عن مدى اهتمام مناهج وكتب التربية الإسلامية بها كدراسة نور الدين ٢٠٠٣ بالمقابل نجد ان الدراسات الأجنبية قد عكست اهتماما واضحا بمضامين التربية الجنسية وبرامجها وتحليل إبعادها وفعاليتها في توفير السلامة الجنسية للأطفال والمراهقين ووقايتهم من الانحرافات الجنسية .

- **إجراءات البحث** :

- **منهج البحث** : اعتمد الباحث على المنهج الوصفي من اجل تحقيق أهداف البحث
- **عينة البحث**: بلغت العينة الكلية للبحث (١٦٧) مدرس ومدرسة اختيرت من مجتمع البحث بصورة عشوائية منهم (٧٩) مدرساً و (٨٨) مدرسة موزعين على مدارس مختلفة في محافظة بغداد من مدارس مختلفة
- **أداة البحث**: تم وضع قائمة من مفاهيم التربية الجنسية (ملحق رقم ١) ذكر فيها مفهوم التربية الجنسية وتم التوصل الى مجموعة من العبارات (الفقرات) من خلال سؤال مفتوح الى مدرسي التعليم الثانوي حول موقفه من تدريس موضوعات التربية الجنسية في المدارس كمادة مستقلة او ضمن المواد الدراسية ، كما اعتمد الباحث في إعداد هذه الأداة على المراجع و الأدبيات و الدراسات السابقة التي اهتمت بالتربية الجنسية وتم عرضها على عدد من المحكمين والخبراء لمعرفة لدى صلاحية هذه العبارات وتم تعديل بعضها و أصبحت بشكلها النهائي مكونة من عشرين فقرة وفي ضوء ذلك تم

وضع عباراتٍ الاستبانه وصياغتها في مقياس خماسي مكون من خمس بدائل (موافق جدا ، موافق ، غير متأكد ، غير موافق ، إطلاقا) إما صدق المقياس فاتبع معه أسلوب الصدق الظاهري وذلك بعرض عبارات المقياس على محكمين متخصصين من عشرة أعضاء لإبداء رأيهم في كل عبارة وقد عدت كل عبارة صالحة عند حصولها على ستة تكرارات فأكثر ، وقد تم استخراج ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث كان معامل الثبات ٨٢٪ وهذه النتيجة تشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة مناسبة للبحث العلمي .

- **الوسائل الإحصائية** :

لغرض تحقيق أهداف البحث فقد تم استدام الوسائل الإحصائية الآتية :

- الوسط الحسابي ــ للاستخراج المتوسطات الحسابية لدرجات اتجاهات المدرسين والمدرسات .
- الانحراف المعياري لاستخراج قيم الانحراف المعياري لدرجات اتجاهات المدرسين والمدرسات.

- **تحليل البيانات وعرض النتائج** :

للإجابة عن هدف البحث والتساؤل الرئيس : **ما اتجاهات مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية نحو التربية الجنسية ؟**

تم استخراج النسب المئوية والانحراف المعياري والقيمة التائية لاتجاهات إفراد عينة البحث كما هو موضح في الجدول (١) :

جدول (١)القيمة التائية للعينة ككل لاتجاهات إفراد عينة البحث

عدد العينة	المتوسط	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند المستوى ٥٪
١٦٧	٧٥.٣٨	٦٠	١٢.٥٢٨	١٦٦	١٥.٨٦٢	١.٩٨	دالة

تبين من الجدول (١) ان المدرسين يمتلكون اتجاهات ايجابية نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية في المدارس و يعزى الباحث هذا الاتجاه إلى ان التطور التكنولوجي و انتقال المعلومات لم تعد مخفية و بإمكان طلبتنا الحصول عليها ، و لذلك يرى المدرسون ان تكون التربية الجنسية ضمن المقررات الدراسية أفضل و أكثر فائدة .

توجد فروق ذات دلاله إحصائية عن مستوى(٠,٠٥) بين متوسطات إجابات المدرسين والمدرسات نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية في المدارس بحسب متغير الجنس وظهرت النتائج على النحو الوارد في الجدول (٢):

جدول(٢)إجابات المدرسين والمدرسات نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية في المدارس بحسب متغير الجنس

المجموعات	عدد العينة	الوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية		دالة عند المستوى ٥٪
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٧٩	٧٠.٦٦	١٢.٥٧٤	٤.٩٢٥	١.٩٨	دالة
إناث	٨٨	٧٩.٦١	١٠.٩٢٤			

توجد فروق فردية في الاتجاهات ولصالح الإناث (المدرسات) .

- **التربية الجنسية وتطبيقاتها التربوية** :
- **أولا: دور الأسرة في التربية الجنسية** :

الأسرة سنه كونيه ، وفطرة بشرية ، منذ خلق الله الإنسان الأول(ادم عليه السلام) ،خلق منه زوجة ، وجعل لها نظاما يعيشان فيه ، وعليه يتعاونان لتحقيق الحكمة من خلقها في الأرض ، وهي الاستخلاف والاستعمار ، لقوله سبحانه تعالى :" وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة "البقرة ٣٠ إن التربية الجنسية للطفل من قبل الوالدين هي تربيه وقائية (نوعيه مسبقة) يبدؤوها الإسلام في سن مبكرة عندما يطلب بفصل الصبيان عن البنات في غرف النوم والاحتشام من المرأة إلام والمرأة الأجنبية فهي إعداد للحياة المستقبلية تبدأ منذ وصول الطفل إلى هذا العالم فهي تساعده على تقبل التغير الذي سيحدث له في مختلف مراحل النمو بطريقة تتمشى مع النمو العقلي والانفعالي لكل مرحلة (الالوسي وخان ١٩٨٣: ٣٤٤) (الموسوي ،٢٠٠٧: ١٥٢).

ويتلخص دور الآسرة في التربية الجنسية في عدة نقاط :(الاحدب: ٢٠٠٥: ٢٢٦)

- تنمية ميول الطفل وعدم التركيز على جسمه فقط مثل لعب كرة القدم عمل، ترفيه دراسة وإعطاءه جزء من الوقت للتآلف والمحبة
- عدم تربية الأطفال على الجمل أو الكتب حول أسئلتهم عن أمور الجنس خصوصا نحن في عصر الانترنت والفضائيات وغيرها ، كذلك يجب التركيز على التربية الجنسية ألبيتيه .
- إفهام الطفل أن هناك أشياء خاصة به وحده فلا يجوز التعري ولمس الأعضاء الجنسية والدفاع عن أنفسهم وتعويدهم على إخبار أهلهم لأي تحرش جنسي من قبل أشخاص شاذين جنسيا .
- يجب ان لا يعتبر الجنس شيء مقرف وسيء ويجب الابتعاد عنة فيوصلون هذه الرسالة لأولادهم بطريقة مشوهة .
- إيجاد تواصل بين الطفل وأهلة منذ نعومة إظفاره لكي يرتاح في التعبير عن همومه واحتياجاته لكي يستطيع الأهل توجيه وإرشاده حول هذا الموضوع فلا يبقى الجنس غامضا ومخيفا .
- على الأسرة أن يشرحوا للفتاة والشاب قبل فترة البلوغ ما هو دور كل واحد منهم وان بين لهم ان ما يطرأ عليهم من تغيرات هو مرحلة مؤقتة يسمع من خلالها شباب مسؤولين إمام المجتمع عن تصرفاتهم وأخلاقهم .
- الانتباه للكلام الرديء الذي يصدر عن الطفل لأنه خطأ لا يمكن السكوت عنه او تركه ولابد من رفضه (مثل الكلام البذيء والفحش ونقل مشاهد جنسية)تعليم الطفل الألفاظ العلمية والشرعية .
- الانتباه لتقبيل الأبناء لبعضهم البعض وكيفية التقبيل والملامسة .

- مراقبة نضج الفتاة والشاب جنسيا (مثل كشف شهر الفتاة إمام الناس الحيض والاحتلام والاغتسال وعدم النظر للعمل الجنسي بين البهائم) .
- مراقبة وسائل الإعلام والتلفزيون لأنه يهيئ كل الشباب للإثارة (نوم ممثلة وآخر في فراش واحد ، جسد عار تقبيل ، رقص خليع ، ميوعة ضم امرأة في أحضان رجل ، إبداء العورة في الحمام ، كلمات جنسية بذيئة ، اعتبار مطارحة الغرام امرأ طبيعيا).
- الانتباه لمجموعة من المسائل (فتح أزرار القمصان على الصدور ، رفع الفستان فوق الركبة ، غراميات البنين والبنات (الصداقة البريئة) .
- تربية الأبناء بصورة صالحة نافعة للمجتمع كي تكون شخصية سوية ناضجة ، وأدل على ذلك من قوله تعالى: "يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قوا أنفسَكمْ وَأَهْلِيكمْ نَارًا " (التحريم اية ٦) وقوله تعالى (وأمر اهلك بالصلاة واصطبر عليهما)(طه أية ١٣٢) وقوله تعالى" يوصيكم الله في أولادكم " (النساء أية ١١) وقول الرسول (ﷺ) "الرجل راع في أهله، ومسؤول عن رعيته ، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤوله عن رعيته" (البخاري ،ب.ت:١/ ٢١٥)

كما يقع على عاتق الإباء تربية أبنائهم من الخلقية وتعليمهم فضائل الأخلاق منذ نعومة إظفارهم ، وقول الرسول محمد (ﷺ)"أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقا"(ابن حنبل ،ب.ت: ٢/٢٥)

- **ثانيا : دور المدرسة في التربية الجنسية :**

يقع على عاتق المدرسة مسؤولية كبرى في تربية الطلبة جنسيا إضافة لدورها في التثقيف والتعليم في مجالي القراءة والكتابة وينبغي ان يكون لها دور في التربية الجنسية فيما يتعلق بالموضوعات الفسيولوجية والجسمية والنفسية التي تحدث من جراء تحولات من مرحله الطفولة إلى مرحلة المراهقة والشباب وما يتصل بها من تغيرات في الأجهزة التناسلية للبنين والبنات والتي تحتاج إلى متخصصين بمختلف العلوم النفسية والفسيولوجية والدينية ولا حاجة لان يكون درس التربية الجنسية درسا منفصلا عن غيره من الدروس ، بل لا بد ان يشترك في تقديم مادته جميع المدرسين إثناء دروسهم ، وذلك بتزويد التلميذ او التلميذة لمجموعة من الخبرات تتعلق بأمور الجنس ثم تكوين نظرة طبيعية سليمة نحو هذه الأمور ، وجعله يفخر بالانتماء إلى جنسه ، كذلك لابد من تكوين نظرة نحو العائلة قوامها احترام العلاقة الجنسية واعتبارها وسيلة لبقاء النوع . (الالوسي وخان،١٩٨٧:٣٤٦) (النعيمي ، ٢٠٠٨: ٢٥٣)

ويتلخص دور المدرسة في مجال التربية الجنسية بالوسائل التي يجب ان تنتهجها منها:

- استغلال دروس التربية البدنية لإعطاء معلومات عن حقائق التغيرات التي تنشئ عن الجسم والمراهقة ومشاكلها .

- أن يوجد في كل مدرسة حظيرة للدواجن ليطلع الطلبة على أمور التناسل عند الحيوانات بشكل طبيعي سليم .
- إدخال دروس التربية الأسرية في المدارس الثانوية لكلا الجنسين لتدريس وظيفتها ودور الأبناء في تكوين الأسرة .
- غرس قيم الأخلاق وفضائل الإعمال في نفس الطالب .
- ضرورة حضور الأهل بصورة منتظمة إلى مجلس الإباء والأمهات لبحث مشكلات أبنائهم وتعاونهم مع المدرسة في تربيتهم تربية جنسية والإجابة على تساؤلاتهم فيما يتعلق بالنمو والجنس .
- الاستعانة بالأفلام الوثائقية المتخصصة في النمو والتناسل وفي زيارة المتاحف والمعارض وحدائق الحيوان للتعرف على التكاثر بين الطيور والحيوانات .
- دور المرشد التربوي والنفسي والاجتماعي الاختصاصي في المدرسة كونه يساعد الطلبة على حل مشكلاتهم النفسية والجنسية .

- **ثالثا : دور المدرس في التربية الجنسية :**

ليس كل مدرس يعد مؤهلا لتدريس موضوعات عاطفية عن المشاعر الجنسية يبقى الدور الرئيسي للمدرس الاختصاص الذي يقوم بتدريس مادة التربية الجنسية ويكتسب ثقة المراهق واحترامه وشعوره بالأمن لديه والعطف علية ولأنه هو الشخص الذي يتصل بالمتعلم اتصالا وثيقا في حرية من القيود والالتزامات لكن مع ذلك يجب إن يتصف المدرس بميزات كثيرة منها: (كشيك ،٢٠١٢: ٢١٦).

- إن يكون مقتدرا وملما بمادة التربية الجنسية ومتطلبات النمو لكل مرحلة عمرية .
- صاحب شخصية بشوش ، يتحلى بروح الدعابة والمزاحة .
- إن يكون ذا أفق عقلي متسع طويل البال في المناقشة وعنده جراءة وعدم الحرج
- إن يكون هو نفسه قد تغلب على مشاكله الجنسية بنجاح بحيث يمكنه إرشاد المتعلم ارشاد صحيح .
- الكتمان الجيد لأنه قد يطلع على إسرار كثيرة تخص الطلبة وبيوتهم وأهلهم .
- إن لا يكون متزمتا في آرائه ومتطرفا.
- إن يكون فاهما بالطرق والأساليب العلمية المستخدمة في معالجة المشاكل الجنسية.

- **رابعاً: دور المتعلم في التربية الجنسية:** (بركة ،١٩٩٦ :٢٢٠)

ان النمو الجنسي في شخصية المتعلم يلعب دورا مهما في حياته حيث يتم من خلاله التكاثر واستمرار الحياة لذلك يجب أن يكون للمتعلم ثقافة جنسية وتزويده بالمعلومات الصحيحة عن حقيقة الحياة الجنسية والنشاط الجنسي

دون حرج وبطريقة علمية تتناسب مع عمره وإدراكه فيجب على المتعلم ان يحقق فهمه للتربية الجنسية من خلال الأهداف الآتية :إن

- يعرف المتعلم العوامل الجنسية والنفسية والاجتماعية المؤثرة سلبيا وإيجابا في صحته.
- يتعرف التغيرات الفسيولوجية والجسدية والسلوكية المصاحبة لسن البلوغ .
- يتعرف الجهاز التناسلي ووظائفه لدى الذكر والأنثى .
- يتعرف الإمراض المنتقلة بالاتصال الجنسي وأعراضها وكيفية الوقاية منها.
- يستخدم الأدلة والبراهين العلمية لدعم آراءه ومواقفه في النمو الجنسي .
- يسيطر على مشاعر الضغط والإحباط والتوتر .
- يحافظ على نظافته الشخصية ونظافة بيئته المحيطة به .
- يؤدي واجباته تجاه أسرته ومجتمعه .
- يقدر أهمية المحافظة على الصحة الإنجابية لضمان صحة الفرد والأسرة والمجتمع .
- يقدر أهمية ممارسة الرياضة في الحفاظ على اللياقة وتعزيز الصحة .

- **خامساً : الأساليب والطرائق التربوية للتربية الجنسية :**

التربية الجنسية بحاجة إلى أساليب وطرائق متنوعة ومتجددة نوضح بعض منها وكما يلي:

- **أسلوب القصة :**

القصة أسلوب في التعليم قديم وردت في التوراة والإنجيل وفي القران الكريم ويمكن القول بشيء من الثقة ان هناك ميل فطري لدى الإنسان نحو القصة والقصص القرآنية تمتاز بأنها منزلة وحقيقة وواقعية في إطار حدوثها (الاغا، ١٩٩١: ١٨١ ـ ١٨٢).

وتمتاز بميزات جعلت لها اثار نفسية وتربوية بليغة محكمة بعيدة المدى على مر الزمان مع ما تثيره من حرارة العاطفة ومن حيوية وحركية في النفس تتبع الإنسان إلى تغيير سلوكه وتجدد عزيمته . (النحلاوي ،١٩٧٩ :٢١٠)

ولقد اهتم القران الكريم بالقصة بعرض العديد من القصص والقضايا التي تهتم بالتربية الجنسية والتي منها قصة سيدنا يوسف عليه السلام مع امرأة العزيز قوله تعالى " وراودته التي هو في بيتها عن نفسه وغلقت الأبواب وقالت هيت لك قال معاذ الله انه ربي أحسن مثواى انه لا يفلح الظالمون "(الآية ٢٣ يوسف) في هذه الآيات الكريمة تظهر العفة الجنسية والاستعفاف لدينا سيدنا يوسف عليه السلام والانحراف الجنسي لدى امرأة العزيز.(عبد العال ،٢٠١١: ٤٨)

- **قصة قوم لوط:**

أوضح القران الكريم من خلال عرض قصة قوم لوط مدى الانحراف والشذوذ الجنسي الذي كان يسيطر عليهم كقوله تعالى "ولوطا اذ قال لقومه أتأتون

الفاحشة ما سبقكم بها من احد من العالمين "(الأعراف، آية ٨٠ ـ ٨١) ومن خلال قصة قوم لوط تظهر بعض المفاهيم الجنسية والتوجيهات التربوية منها :

- ان الشذوذ الجنسي يعتبر انحرافا عن الطبيعة والفطرة وواجب الإفراد في المجتمع ان يتصدوا له ويبذلوا قصارا جهدهم من اجل استئصاله من المجتمع لكي يبقى نظيفا طاهرا .
- عدم اليأس والاستسلام وتحطم العزيمة إمام المشكلة الجنسية ودليل ذلك ان لوط عليه السلام قد تابع المشكلة وتحدث مع قومه مرارا وتكرارا ، وهذا يوضح ان من يتصدى لعلاج المشكلات الجنسية لابد ان يكون ذا نفس طويل.
- من الأمور المستفادة في حالة علاج الانحراف الجنسي هي توجيه أصحابه إلى الممارسات الجنسية السوية والطبيعة (أبو دف ،١٩٨٩ :١٥٥).

وهناك العديد من القصص القرآنية التي من خلالها يتم التعرف على الكثير من المفاهيم الجنسية وضرورة العفة والطهارة والبعد عن الانحرافات الجنسية والستر للعورات والاستمتاع بما احل الله عز وجل والابتعاد عن ما حرم الله .

- **أسلوب القدوة**:

ان التربية بالقدوة :قدوة الأبوين قدوة الرفقة الصالحة قدوة المعلم قدوة الأخ الأكبر هذه التربية من أعظم العوامل المؤثرة في إصلاح الولد وهوايته وإعداده لعضوية المجتمع والحياة كقوله تعالى "أولئك الذين هدى الله فبهداهم اقتده قل لا اسئلكم عليه أجرا أن هو إلا ذكرى للعالمين "(الإنعام:٩٠) وقد أكد العلماء المسلمون أهمية القدوة كأسلوب تربوي بل يرى فيه بعضهم أسلوبا من أهم أساليب تعديل السلوك وتجسيدا للقيم في واقع الإنسان وحياته المتغيرة وواقعه المتجدد (الاغا ،١٩٩١ : ١٧١).

- **أسلوب ضرب الأمثال**:

هناك العديد من الأمثال القرآنية والنبوية التي تشكل دوافع وتحرك العواطف والوجدان فيدفع الإنسان إلى عمل الخيرات واجتناب المنكرات وقد استخدم القران الكريم أسلوب ضرب الأمثال موضحا مثال العفة والطهارة والنقاء والبعد عن كل ما حرمه الله عز وجل قوله سبحانه وتعالى "ومريم ابنت عمران التي أحصنت فرجها فنفخنا فيه من روحنا وصدقت بكلمات ربها وكتبه وكانت من القانتين"(التحريم:١٢) .

- **أسلوب الحوار**:

الحوار أن يتناول الحديث طرفان أو أكثر ، عن طريق السؤال والجواب بشرط وحدة الموضوع أو الهدف ، فيتبادلان النقاش حول أمر معين وقد يصلان إلى نتيجة ، وقد لا يقنع أحدهما الآخر ، ولكن السامع يأخذ العبرة ويكون لنفسه موقفا (النحلاوي،١٩٧٩ :١٨٥).

الحوار من الأساليب العظيمة الفائدة وقد اتبعه الرسول صل الله عليه واله وسلم كما جاء في الحديث الشريف "إن غلاما ثجاجا أتى رسول الله صل الله

عليه واله وسلم اتذن لي في الزنا فصاح الناس فقال: بين يدي رسول الله صلى الله عليه واله وسلم فقال له رسول الله صلى الله عليه واله وسلم أتحبه لامك ؟ قال:لا قال: وكذلك الناس لا يحبونه لأمهاتهم أتحبه لابنتك قال: لا قال وكذلك الناس لا يحبونه لبناتهم أتحبه لأختك؟ قال لا :قال وكذلك الناس لا يحبونه لأخواتهم : أتحبه لعمتك؟ قال لا قال وكذلك الناس لا يحبونه لعماتهم أتحبه لخالتك قال لا : قال وكذلك الناس لا يحبونه لخالاتهم ،رسول الله صل الله عليه واله وسلم يده على صدره ودعا له قائلا : اللهم كفر ذنبه وطهر قلبه وحصن فرجه "(الطبراني: ١٩٨٤ ٨ :١٦٢).

- **أسلوب تعليم الآداب**:

ومن ذلك تعليم الأولاد سورة النور وشرحها لهم وقد قال عمر بن الخطاب(رضي الله عنه) علموا نسائكم سورة النور ولا شك أن سورة النور تتضمن العديد من الآداب المتعلقة بالتربية الجنسية كأحكام إبداء المرأة للتربية وحكم غض الزنا وعقوبته وغير ذلك (الفاضل ٢٠١٠ : ٥٥) .

- **أسلوب الوعظ والنصح**:

للدعوة بالحكم والموعظة بالحسنى ، والنصح الخالص لوجه الله أساليب مقبولة عند الشباب وهي أساليب إسلامية تهدف إلى تزكية النفس وتطهير الإنسان والمجتمع من الفواحش والمنكرات ،فان التربية الجنسية ، تتخذ من الوعظ والنصح طريقة تطهر بها الفرد من كل شوائب ، وادران الرذيلة وتحفظهن قياً نظيف فضلا عن مفاهيم وتعاليم التربية الجنسية التي يمكن توصيلها بطريقة الوعظ والنصح (أبو دف ، ١٩٨٩ : ١٦١).

ووضح لنا القران الكريم الكثير من الآيات المتعلقة بالتربية الجنسية ، قال تعالى "ويسئالونك عن المحيض قل هو أذى فاعتزلوا النساء في المحيض ولا تقربوهن حتى يطهرن فإذا تطهرن فأتوهن من حيث أمركم الله أن الله يحب التوابين ويحب المتطهرين" (البقرة :٢٢٢) وقال رسول الله (ﷺ)" من يضمن ما بين لحييه وما بين رجليه اضمن له الجنة " (البخاري ، د.ت :١٨٤/٧) .

- **التوصيات**:

- وضع رؤية واهداف لتدريس التربية الجنسية في مدارسنا مستمده من تعاليم ديننا الحنيف وقيمنا واخلاقنا الاسلامية.
- ان يشترك جميع المدرسين في تدريس التربية الجنسية اثناء دروسهم.
- ضرورة الاهتمام بالتربية الجنسية وان تسير في مختلف مراحل النمو بطريقة تتمشى مع النمو العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي لكل مرحلة فهي اعداد للحياة المستقبلية.

- **المقترحات** :

- اجراء بحوث موسعه حول كيفية تحقيق وتطبيق التربية الجنسية في جميع المناهج الدراسية للمراحل الدراسية المختلفة.

- اجراء بحوث لتقويم وتحليل مدى تضمن مفاهيم التربية الجنسية في جميع المناهج الدراسية للمراحل الدراسية المختلفة.

• المراجع:

- القران الكريم .
- ابن حنبل، الإمام أحمد الشيباني (ب.ت) :مسند أحمد، دار صادر ،بيروت ـ لبنان.
- ابن ماجة ، محمد بن يزيد القزويني(ب.ت): السنن ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، لبنان .
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري(ب.ت):لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون ، دار المعارف، القاهرة.
- أبو دف ، محمود خليل(١٩٨٩): الفكر التربوي الإسلامي، مكتبة آفاق ، غزه ، فلسطين.
- أبو سعد ، مصطفى (٢٠٠٦): الأطفال المزعجون ، دار اقرأ، الكويت.
- بن عبد العزيز، ميلود(٢٠٠٩): الجرائم الاباحية وأثرها على المجتمع من منظور شرعي وقانوني ، مجلة معهد العلوم القانونية والادارية جامعة الجلفة ، الجزائر.
- الاحدب ، ليلى(٢٠٠٥): ما لا نعلمه لأولادنا إلف باء الحب والجنس ، ط٢، القاهرة – دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة .
- الاستانبولي ، محمود مهدي (١٩٨٢): للتربية الجنسية ، ط٣، دمشق ، المكتب الإسلامي.
- الأغا ، إحسان (١٩٩١): أساليب التعليم والتعلم في الإسلام غزه ، فلسطين .
- الالوسي ، جمال حسين ، و اميمة علي خان (١٩٨٧): علم نفس الطفولة والمراهقة مطبعة جامعة بغداد .
- إبراهيم ، معوض عوض(ب .ت): الأسرة والسلام ، دار النشر الجامعين ، لبنان .
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم الجعفي (ب.ت): صحيح البخاري تحقيق د. مصطفى ديب البغا ،ط٣،بيروت لبنان ،دار ابن كثير.
- بديوي ، يوسف وآخرون (٢٠٠١): تربية الأطفال في ضوء القران والسنة (الجزء الثاني) سوريا ، دار المكتبي.
- بركة ،سوزان (١٩٩٦): التربية الجنسية ومسؤولية الآباء والامهات ، ترجمة : محمد ديركي ، المنارة ،بيروت.
- بيبي ، سيرول (١٩٩٩):التربية الجنسية ،ترجمة: محمد رمضان و بيت اسكندر ، دار المعارف القاهرة .
- الترتوري ،محمد عوض(٢٠٠٤):مجلة المعلم التربية الجنسية في مرحلة الطفولة.
- جبر، سعدات (٢٠١١):الصحة الجنسية من القرآن والسنة النبوية بحث مقدم إلى المؤتمر الوطني لجمعية تنظيم وحماية الآسرة الفلسطينية ، فلسطين.
- الجروانى ، هالة إبراهيم وآخرون (٢٠١٠): قضايا تربوية في مجال الطفولة ، مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية .

- الجلاد ، ماجد زكي (٢٠٠٤):تدريس التربية الإسلامية دار المسيرة ، عمان الأردن.
- الحاج ، علي محمد(ب.ت): التربية الجنسية دراسة تحليلية تربوية نفسية اجتماعية فلسفية بيولوجية وصحية ،الطيبة، مكتبة ابن خلدون .
- الحسيني ، شهاب الدين(٢٠٠٩): العلاقات الجنسية كيف...؟ ومتى...؟،ط٢، ،دار النبلاء بيروت ، لبنان.
- الحلبوسي، سعدون سلمان نجم ، وأخرون (٢٠٠٤) التوجيه التربوي والارشاد النفسي بين النظرية والتطبيق ،منشورات مالطا دار الهدى للطباعة والنشر ليبيا.
- الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم ، و دحام الكيال (٢٠١٤):علم نفس نمو شخصية الطفل والمراهق ، مكتبة الأمير بغداد .
- الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم (٢٠٠٢): الفلسفة التربوية البيئية ، منشورات مالطا دار الهدى للطباعة والنشر ليبيا .
- الخماش، سلوى (١٩٨٩): الأسرة العربية المعاصرة والتغيرات الاجتماعية ، دار الفكر العربي القاهرة.
- رضوان ، سامر جميل(٢٠١٢) : التربية الجنسية، بيروت .
- الساموك ، سعدون (٢٠٠٥): تدريس التربية الإسلامية ، دار وائل للنشر عمان الأردن .
- الطبراني ، أبو القاسم ، سليمان بن احمد، (١٩٨٤):المعجم الكبير تحقيق :حمدي عبد المجيد السلفي ،ط٢، دار إحياء التراث العربي ، بيروت.
- طلعت، سحر وآخرون(٢٠٠٧):ألف باء فراش الزوجية ، الدار العربية للعلوم.، بيروت.
- الطويل ، عثمان :(ب، ت): التربية الجنسية في الإسلام للفتيات والفتيان ، تقديم الداعية إبراهيم العرعراوي، دار الفرقان.
- عبد التواب ، عبد الإله (١٩٨٨): التربية الجنسية في التعليم الثانوي بين النظرية و التطبيق ، دراسة ميدانية ، كلية التربية قسم أصول التربية جامعة أسيوط .
- عبد العال ، اسمهان عطوة(٢٠١١): مدى تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لموضوعات التربية الجنسية في ضوء التصور الإسلامي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية غزة.كلية التربية.
- عبد العظيم ، احمد(٢٠٠٨): التربية الجنسية في الإسلام ، الإسكندرية ، مكتبة الإسراء.
- عبد القادر ، محمد(٢٠١٣): الاضطرابات الجنسية عند الأطفال ، الدار المصرية للعلوم القاهرة.
- عثمان ، أكرم مصباح (ب، ت) : أبناؤنا والتربية الجنسية ، بيروت ، دار ابن زم للطباعة والنشر والتوزيع .
- العزام ، عمر نايل(٢٠٠٢): التربية الجنسية من منظور إسلامي رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك ، الأردن .
- العساف ، صالح بن محمد (٢٠١٠):المدخل المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، دار الزهراء ، الرياض ، السعودية .
- علوان . عبد الله ناصح (١٩٨٩):تربية الأولاد في الإسلام ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر،.
- علوان ،عبد الله ناصح ، (ب، ت): الإسلام والجنس ، دار السلام ، الإصدار الأول .

- العناني ، حنان عبد الحميد (٢٠١٣): تربية الطفل في الإسلام ، دار الصفاء لنشر والتوزيع عمان.
- فؤاد ، عبد الفتاح احمد (١٩٨٣): في الأصول الفلسفية للتربية عند مفكري الإسلام الاسكندرية .
- قطب ، محمد(١٩٨٣): منهج التربية الإسلامية الجزء الثاني دار الشروق ، القاهرة .
- مدن ، يوسف (١٩٩٥): التربية الجنسية للأطفال والبالغين دار المحجة ، البيضاء ، بيروت .
- كشيك، منى (٢٠١٢): اتجاهات الوالدين نحو تدريس تعاليم التربية الجنسية في مرحلة التعليم الاساسي ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٨، العدد الثالث.
- مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري (ب.ت):الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم.
- دار الجيل و دار الأفاق الجديدة. بيروت.
- المصطفى ، حسين علي (٢٠٠٣): ثقافتنا الجنسية بين فيض الإسلام واستبداد العادات المركز العربي.
- الموسوي ، خضر(٢٠٠٧): التربية الجنسية بين الغرب والإسلام ، دار الهادي للطباعي والنشر والتوزيع، لبنان.
- ناصر ، إبراهيم(١٩٨٥): مقدمة في التربية ، عمان ، الأردن .
- النابلسي ، محمد راتب (١٩٩٣):العلاقات الأسرية ، دروس في الفقه،بيروت.
- النحلاوي عبد الرحمن (١٩٧٩): أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع ، دمشق ، دار الفكر.
- النعيمي ، عبده (٢٠٠٨): التربية الجنسية بين تأثير الآسرة ومقتضيات الخصائص التعليمية في مقرر الأحياء ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
- نور الدين ، سيد إبراهيم (٢٠٠٣):موضوعات التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين .
- الوناس ، فرياني ، وقاسم ، بوسعدة (٢٠١٣): الاتصال الأسري ومشكلة التربية الجنسية أنموذجا ، الملتقه الوطني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة ، جامعة قاصدي مرباح للفترة ٩ ـ ١٠ ابريل.
- Debbil, marbray Bill J. Labauv (2000) multidimensional Approach to sexual Education set Educational 81(3) 292-300
- Shulm an De borah (2001) using psychological Theories to tech Children sexual abuse prevention Skills :Te safety Through Education and Practice DAL-B 61(15) 5581. ABr
- Spiecker , Ben (1992) Sexual Education and Morality Journal of moral Education 21(1) 67—77

البحث السادس :

" الأمن النفسي وعلاقته بخطً الكتابة اليدوية لدى عيّنة من طلبة كليّة التربية الرياضيّة "

إعداد :

م.د/ سلمان عبد الواحد كيوش

كلية التربية للعلوم التربوية والنفسية ابن رشد

جامعة بغداد بالعراق

" الأمن النفسي وعلاقته بخطّ الكتابة اليدوية لدى عيّنة من طلبة كليّة التربية الرياضيّة "

د/سلمان عبد الواحد كيوش

• **المستخلص**:

لا شكّ أن الأمن النفسي واحد من معالم الصحة النفسية المهمة. هذا ما أكده ماسلو في تنظيره في هذا المتغير المهم. ولأن العراق يمرّ بظروف سياسية وأمنية غاية في الصعوبة والتعقيد فقد بات من الضروري تبيان درجة تمتع طلبة كلية التربية الرياضية بالأمن النفسي. ولما كان خط الكتابة اليدوية واحداً من أبرز كفايات المدرّس، أي مدرس، فقد حاول الباحث معرفة العلاقة بين الأمن النفسي ونوع خط الكتابة اليدوية للطلبة إن كان جميلا أوقبيحًا أو مقروءًا.. ولتحقيق هذا الهدف وغيره استعان بأداتين: الأولى هي مقياس الأمن النفسي لماسلو، وقد تبنى النسخة التي ترجمها الدكتور كمال داوني والدكتور عيد ديراني عام ١٩٨٣. وبنى اختبارًا أوليًا للتفريق بين خطوط الطلبة الكتابية، وقد أجرى له كل ما من شأنه أن يجعله صالحا للمهمة التي وضع من أجلها. ثم طبق الأداتين على عينة مكونة من ١٣٠ (٦٥ طالبًا، و٦٥ طالبة) من طلبة كلية التربية الرياضية الجادرية. وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: هناك انخفاض ملحوظ في شعور طلبة كلية التربية الرياضية بالأمن النفسي بشكل عام مع وجود فرق دال في هذا المتغير تبعًا للجنس لصالح الإناث. وأن لا فرق في الأمن النفسي تبعًا للصف الدراسي. وهناك تردٍ واضح في خطوط كتابة الطلبة في كلية التربية الرياضية بشكل عام. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين من يكتبون بأيديهم اليمنى عن أولئك الذين يكتبون بأيديهم اليسرى. وتفوّقت الإناث في خطوط كتابتهن على الذكور. ولم تؤشر فروق في خط الكتابة اليدوية تبعًا للصف الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية قوية بين الأمن النفسي وخط الكتابة اليدوية. وفي ضوء النتائج التي توصل لها البحث الحالي وضع الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات لدراسات أخرى مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الامن النفسى ،خط الكتابة اليدوية،كلية التربية الرياضية.

The Psychological Security and its Relationship with the Types of Handwriting for Physical College Students

Dr. Salman A. Kayoush

Abstract

There is no doubt that the psychological security is one of psychological health. This what Maslow had confirmed in his theory for this important variable. Iraqi people live in bad and complex political and security circumstances, so it is very necessary to explain the level of psychological security for physical college students. As handwriting is one of the important competences of any teacher, so the researcher tried to know the relationship between the psychological security and the types of handwriting(if it is beautiful, ugly, readable). To achieve the current research objectives , the researcher used two instruments , one of them was the Maslow security – insecurity inventory translated by dr. Kamal Dawni and dr. Eid Derani 1983, and the other was build by the researcher himself. It is a primary test to distinguish among students handwritings. He achieved all the procedures to make the tools ready for the mission he intended to

complete. Then, he applied the two tools to 130 (65 males, 65 females) students as a sample from physical college.Aljaderiah. The results revealed that there is an obvious diminution in psychological security in general, and there is a statistic significance difference in favor of the females. There is no statistic significance difference in psychological security among the classes. There is an obvious decline in handwriting. And there is no significance difference among those who write by right hand and left hand. The females write in more beautiful handwriting than the males. There is no statistic significance deference according to the classes in handwriting. And the current research discovered a positive strong relationship between psychological security and handwriting types. In the light of the results , the researcher made number of suggestions and suggested number of suggestions for future studies.

Key words: Psychological Security, Types of Handwriting, Physical College Students.

- **مشكلة البحث** :

يعيش الإنسان الحالي بصورة عامة في ظروف أبعدته عن الإحساس بالأمن النفسي، فعلى قدر تمتّعه بامتيازات التقدّم التقني الهائل والانفجار المعلوماتي وسرعة الحصول على المعلومات فإنه، بالمقابل، يفقد شيئًا من إحساسه بالطمأنينة والهدوء والتوازن. هذه الحقيقة الكونية نجد لها صدى أكبر وأوضح لدى الإنسان العراقي الذي شهدت حياته، وما زالت، تحولات حادّة هائلة على المستويات الاقتصادية والسياسية والأمنية كان أول ضحاياها وثمنها الباهظ هو أمنه النفسي. فابتداءً من عام ١٩٨٠، وربما قبلها، حتى الساعة عاش الإنسان العراقي مخاضات عسيرة واحداثًا دراماتيكية وتحولات في بنية حياته من النواحي كافة نتيجة الحروب الشاملة والحصار والأزمات السياسية والأمنية والاقتصادية أفضت إلى أن تصبح الشخصية العراقية شخصية قلقة ومضطربة بسبب غياب الشعور بالأمن النفسي (نظمي، ٢٠١٠، ص٩).

إن الرابطة بين مجمل الأوضاع السياسية والاقتصادية لبلد ما مع الحياة النفسية أوضح من أن يُدّلل عليها، لذا فإن نصيب المجتمع العراقي من فقدان الأمن النفسي لا بدّ أن يكون كبيرًا كنتيجة منطقية ومتوقعة.

أما ما يخص المتغير الآخر من متغيرات البحث، خطّ الكتابة اليدوية، فيمكن الاستهلال لهذا الموضوع الحيوي بالآية الكريمة الاتية (ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ) (سورة القلم، الآية١)، ومن الواضح أن الله سبحانه يقسم بآلة الكتابة أو أداتها الشائعة نظرًا للأهمية البالغة لها، ولم يكن هذا ليأتي إلا بوصفه وسيلة لمهمّة جليلة وسامية هي الكتابة، فلا معنى للقلم بمعزل عن وظيفته. وهذا ما يشير إليه الشطر الثاني من الآية الكريمة المباركة (وَمَا يَسْطُرُونَ)، فيسطرون في اللغة بمعنى يكتبون (معلوف، ١٤٢٣هـ، ص ٣٣٢). وقال رسولنا الأعظم (صلى الله عليه وآله وسلم): (الخطّ الواضح يزيد الحقّ وضوحًا) وقال (عليكم بحسن الخطّ فإنه من مفاتيح الرزق) (قيقانو ومراد، ٢٠٠٦، ص ٢٠٠).

إن مشاهدات الباحث الميدانية من خلال عمره الطويل مع التدريس أوصلته إلى وجود تردٍ واضح في خطوط كتابات الكثير من الطلبة عبر إجاباتهم على الأسئلة الامتحانية في الاختبارات التحصيلية إلى الحدّ الذي يمكن القول معه إننا أمام ظاهرة واضحة.

إن خطّ الكتابة اليدوية يظهر ما يكون عليه الفرد من صحة نفسية تشمل على صحة البدن والنفس والعقل، ومن ثمَّ يمكن القول إن الخطّ مظهر للشخصية وسلوك تعبيري Expressive Behavior يسجّل حركة الشخصية في الزمان والمكان (الحفني، ٢٠٠٣، ص ٦٧). وعليه، يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في معرفة العلاقة الارتباطيّة بين الأمن النفسي وخط الكتابة اليدوية.

- **أهمية البحث** :

ثمة حقيقة، ليست بها حاجة للتفسير أو التأويل، هي أننا نرغب بالحياة ونحبّ أن نحياها، تتفرّع من هذه الحقيقة أسئلة تحتاج إلى إجابة، من قبيل: كيف نرغب أن نعيش؟ وما الذي نبغيه من الحياة؟ وما الذي يجعل الحياة ذات معنى لنا؟

عادة ما نختلف في إجاباتنا عن هذه الأسئلة، فهنالك من يقول إنه يرغب بالحبّ، وهنالك من يرغب بالسلطة، وهناك من يتحدّث عن رغبته في الشعور بالأمان، وهنالك من يقول إنه يرغب في المتع الحسيّة والراحة. غير أن الكثيرين سيتفقون على أن ما يرغبون به هو السعادة، "فنحن سعداء بالقدر الذي تتحقق فيه رغباتنا" أو بتعبير آخر "نحن سعداء إذا حصلنا على ما نريد". إن الفارق بين المفاهيم المختلفة يكمن في الإجابة على السؤال: ما هي الحاجات التي يعني تحقيقها بالنسبة لنا السعادة؟ (فروم، ٢٠١١، ص ١٩).

ما من شكّ أن الأمن النفسي هو حجر الزاوية الذي تستند إليه فرصة الإنسان لأن يعيش بسعادة، وانعدامه أو تزعزعه يعني أن مباهج الحياة كلها تصبح مهدّدة. وهذا في الحقيقة ما دعا ماسلو إلى أن يضع الأمن النفسي في المرتبة الثانية ضمن هرمه الشهير (شلتز، ١٩٨٣، ص ٢٨٩). فهنالك ما يدنو لأن يكون سلوكًا غريزيًا متمثلاً بإشباع الحاجة إلى الأمن، ويعني التحرّر من الخوف والحصول على حالة الاطمئنان العام المتعلّق بجوانب الشخصية كلها. فالطفل يحتاج إلى أن يبتعد عن الأذى الجسمي وأن يحصل على أمنه من أي خطر سواء أكان خطرًا جسميًا أم عقليًا (الآلوسي، ١٩٩٠، ص ٣١).

لقد كان لطول المدّة العصيبة من التاريخ السياسي الحديث للعراق الممتدّة من ١٩٨٠حتى يومنا هذا أثر استثنائي في سوئه وآثاره السلبية لاسيما بعد ٢٠٠٣ فقد عصفت في العراق موجة من العنف والانقسام المدني والمشكلات الاقتصادية وأصبح الآلاف من المدنيين بين قتيل وجريح وأصبح الملايين في عداد المهجّرين

ودمرت العديد من المدن (باول وناهوري، ٢٠٠٨، ص٩). فترتب على ذلك فقدان الشعور بالأمن النفسي، وضعف التماسك الاجتماعي وعدم وضوح المستقبل وما ينبّئ به من توقعات تثير القلق لدى الإنسان العراقي (المحمداوي، ٢٠٠٧، ص ٢).

وبما أن الكتابة هي تمثيل للغة أو تعبير عنها، وأن اللغة هي طريقة تفكير ومنجز حضاري لشعب ما، لذا لا يمكن اهمال الكتابة، بل يجب أن نلم بفوائدها وعيوبها ومخاطرها (العاني، ٢٠١٥، ص ٤٢).

إن علم اللسانيات الحديث يربط بين مهمّة اللغة ومهمّة الكتابة، فقد ذكر العالم اللساني فردينانز دي سوسير إن اللغة والكتابة نظامان متميزان من الإشارات، والهدف الوحيد الذي سوّغ وجود الكتابة هو التعبير عن اللغة، ومن ثم عدّ اللغة المكتوبة المرجع الأساس لتعلم اللغات (العاني، ٢٠١٥، ص ٤٢).

إن الصورة الكتابية، بوصفها شيئًا ثابتًا مستقرًا، هي أنسب من الصوت لتفسير وحدة اللغة، والصور المرئية للكتابة أكثر جذبًا لانتباه الناس من الصورة الصوتية. فالانطباع الذي يتركه المكتوب أوضح وأكثر قدرة من ترك الانطباع من الصورة السمعية، فالشكل الكتابي يحدث انطباعًا لدى الناس على حساب الشكل الصوتي (سوسير، ١٩٨٥، ص٤٤).

تأتي أهمية البحث الحالي من معرفة الحقيقتين الآتيتين ومحاولة الإقرار بهما:

- الأولى هي العلاقة الوثيقة بين الشخصية بشكل عام وخطّ الكتابة اليدوية ولأن واحدًا من أبرز سمات بناء عناصر الشخصية هو الأمن النفسي، لذا يبدو أن البحث الحلي محاولةٍ لفتح الباب على موضوع نادرًا ما يحظى باهتمام المختصين. فتحليل خط الكتابة اليدوية أو ما يعرف اليوم بـ Graphology وهو واحد من العلوم المرتبط بعلم النفس، وهو على درجة كبيرة من الأهمية من حيث تعيين ملامح شخصية الفرد، حتى شاع القول المأثور إن الخط هو بصمة العقل.

ومن المعروف أن أهمية خطّ الكتابة اليدوية تتوضّح من خلال إجابات الطلبة في الاختبارات التحصيلية، فوضوح الخط وجماله يسرّ الأستاذ ويسهّل عليه مهمة قراءة الإجابة فتسهل مهمّة تقدير الدرجة بشكل عادل، وغالبًا ما يكون العكس صحيحا (بحري، ١٩٧٩، ص٥٢).

أما حاجة الطالب في الكليات التربوية، التي تعدّ المدرّسين والمعلمين، إلى إتقان الكتابة بخطّ اليد، فهي حاجة استثنائية ذلك لأن الخطّ واحد من أدوات المدرّس المهمّة وكفاياته (التميمي، ٢٠٠٥، ص ٢٧٥).

- الثانية هي أن خطّ الكتابة اليدوية قد يكون دليلًا كبيرًا من بين أدلّة أُخرى على ما تمتّع صاحبه بأمن نفسي متدنٍ أو العكس وفقا لنوع خطّ كتابته وهذا ما تحاول الدراسة الحالية التأكّد منه.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرّف على:

- مستوى الأمن النفسي لدى عينة البحث.
- دلالة الفروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس.
- دلالة الفروق تبعاً لمتغير الصف الدراسي (الأول ـ الثاني ـ الثالث ـ الرابع).
- مستوى أو نوع خطّ الكتابة اليدوية.
- دلالة الفروق في خطّ الكتابة اليدوية تبعًا لمتغير اليد المستخدمة في الكتابة اليمنى ـ اليسرى).
- دلالة الفروق في خطّ الكتابة اليدوية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور ـ إناث).
- دلالة الفروق في خطّ الكتابة اليدوية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية (الأولى ـ الثانية ـ الثالثة ـ الرابعة).
- العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي وخطّ الكتابة اليدوية لدى عينة البحث.

- **حدود البحث** :

يتحدد لبحث الحالي بطلبة كلية التربية الرياضية للعام الدراسي ٢٠١١ ـ ٢٠١٢.

- **تحديد المصطلحات**:

- **الأمن النفسي Psychological Security**:

- تعريف زهران ١٩٨٤وهو شعور الفرد بالبيئة الاجتماعية بأنها بيئة صديقة وشعور الفرد بأن الآخرين يحترمونه ويتقبلونه داخل الجماعة (زهران ١٩٨٤ص ١).
- تعريف عاقل ١٩٨٨نزوع الإنسان إلى حماية نفسه من التهديد أو الفشل أو انخفاض مستوى الطموح (عاقل، ١٩٨٨، ص ٣٨٩).
- تعريف التتنجي ١٩٩٧هو حاجة من حاجات الفرد، يُشعره إشباعُها بالارتياح والاطمئنان من خلال شعوره بالانتماء والتقبّل من قبل الآخرين والتحرّر من الخوف والألم (التتنجي، ١٩٩٧، ص ٢٣).
- تعريف وليد ٢٠٠٣الحالة النفسية الحاصلة نتيجة الاستقرار والسكينة وانتفاء القلق (القريوتي، ٢٠٠٣، ص ٢٦).
- أما التعريف الإجرائي للأمن النفسي فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس الأمن النفسي.

- **خطّ الكتابة اليدوية Handwriting**:

- تعريف ادكيدك ٢٠٠٧واحد من أساليب الإعراب عن الأفكار والاتصال مع الآخرين، وهو مختلف من شخص إلى آخر، فخطّ كتابة الإنسان بصمة يتميّز بها عن سواه (ادكيدك، ٢٠٠٧؛ موقع الكتروني).

- تعريف العاني ٢٠١٥هو نقوش مخصوصة دالّة على الكلام دلالةَ اللسان على ما في الجنان، وهو رمز اللغة وظاهرة إنسانية عامة (العاني، ٢٠١٥، ص٤١).
- تعريف الحفني ٢٠٠٣هو التجسيم الحرفي لرسائل المخ إلى اليد والأعصاب والأصابع هي الأجزاء الطرفية الأخيرة من الجسم التي بها يتحقّق طرحُ رسائل المخ على الورق (الحفني، ٢٠٠٣، ص ٦٧ ـ ٦٨).
- تعريف زاير وداخل ٢٠١٦هو عملية تشفير تترجم أفكارنا إلى لغة (زاير وداخل ٢٠١٦، ص١٨٩).
- أما التعريف الإجرائي لخطّ الكتابة اليدوية فهو: النوع الذي يكتب به الطالب بين ثلاثة أنواع تصنيفية للخطوط، هي: جميل أو حسن، ومقروء وقبيح.

- **الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **الأمن النفسي Psychological Security**:

يقول بطليموس "الأمن يذهب وحشة الوحدة"، ويقول الإمام الحسنُ بن علي عليهما السلام "إن من خوّفك حتى تبلغ مأمنك خيرٌ ممن يؤمّنك حتى تلقى الخوف" (قيقانو ومراد، ٢٠٠٦، ص٥٢). وهكذا تتنوّع الكتابات وتفيض في هذا الموضوع.

حاجة الإنسان إلى الأمن حاجة عريقة متأصّلة، ويمكن عدّ وجودها بوجوده على الأرض، فمنذ العصور الطوطمية Totems والعقل المتوّحش Savage Mind يبحث عن أمنه النفسي عبر الحاجة إلى تجنّب حالة التضوّر جوعًا والاستمرار في حالة قدرةٍ على البقاء في ظل ظروف مادية شديدة القسوة (شتراوس، ١٩٨٦ ص٣٦).

ويمكن عدّ الوجود الإنساني بأوجهه الحضارية كلها شكلاً من أشكال تطمين الحاجة إلى الأمن النفسي منذ بدء الخليقة حتى يومنا هذا، وذلك لأن للأمن النفسي وجوهًا متعدّدة، فهو لا يقتصر على جانب واحد من جوانب الحياة كالجانب الصحي والاقتصادي والتربوي والاجتماعي، فهو، أي الأمن النفسي حالة عامة للمجتمع تسوده الطأنينة والتوافق والتوازن (زهران، ١٩٨٨، ص٢).

ومن أوجه الأمن النفسي هو الثبات والاستقرار النفسي، ومن مظان تحقيقه اليقينُ بالحقّ وانعدام الظن والشكّ بقدرات النفس، وأن تكون النفس آمنة لا يزعزعها الخوف أو الحزن، وأن تجعل الله غاية آمالها (الشرباصي، ١٩٧١، ص ١٥).

والأمن النفسي من أبرز عوامل الصحة النفسية للفرد، وهو الطريق إلى النضج والشخصية الإيجابية المنتجة. وقد أثبتت الدراسات أن مردّ القلق (وهو العَرض الذي يصاحب مجمل الاضطرابات النفسية) هو انعدام الشعور بالأمن

النفسي الأمر الذي دعا ماسلو إلى وضع الحاجة إلى الأمن النفسي في أسفل هرمه (شلتز، ١٩٨٣، ص ٢٨٩).

ومن بين معاني الأمن النفسي هو التحرّر من الخوف أيًا كان مصدره، فالفرد السويّ نفسيًا يشعر أنه محبوب من قبل الآخرين وله مكانة بين الجماعة (حسين، ١٩٨٧، ص١١١).

تبدو الحاجة للأمن أكثر أهمية كما يعتقد ماسلو بالنسبة للأطفال والراشدين العصابيين، فالراشدون والأصحاء بصورة عامة والأسوياء يعرفون كيف يشبعون هذه الحاجة جيدًا. ويتطلب إشباعها طمأنينة واستقرارًا وحماية ونظامًا وتحررًا من الخوف والقلق. أما بالنسبة للأطفال الصغار فإن حاجات الأمن يمكن أن تبدو واضحة للعيان، إذ أن الصغار يستجيبون ظاهريًا وآنيًا إلى التهديدات والخوف أكثر من الراشدين الذين تعلموا كيف يتّقون مخاوفهم ويكفونها إلى حدّ ما.

وهنالك مؤشر آخر منظور عن حاجات الأطفال للأمن ويتجلّى في تفضيلهم للروتين الجاهز، بمعنى حاجتهم إلى عالم واضح ومستقر ومنظم (شلتز، ١٩٨٣ ص ٢٩٢ ـ ٢٩٣).

وعلى الرغم من النظر إلى المراهقة على أنها عدّة مشكلات متلاحقة غير أن المراهقين حساسون لأي تهديد لحاجاتهم إلى الطمأنينة والأمن النفسي. ويكون الراشد في حالة أمن متى ما كان مطمئنًا على صحته وعمله ومستقبله وأطفاله ومكانته الاجتماعية، لذا نجده يعمل على اكتساب رضا الناس وحبهم واهتمامهم ومؤازرتهم العاطفية كي يُرضي هذه الحاجة، فجلُّ اهتمامه منصبّ على الكفاح للتغلب على النقص ولإحداث حالة من الأمن (راجح، ١٩٧٣، ص٩٣).

ويؤدي الدّين، بوصفه ظاهرة اجتماعية، جانبين هما الجانب النفسي والجانب الموضوعي، ويعني الجانب الموضوعي حالة ذاتية، أي تخصّ الشخص المتديّن، وهي حالة الانقياد والإذعان للمعبود، وجانب موضوعي يتضمن العادات والشعائر والمعتقدات والمبادئ التي تدين بها أمة أو شعب أو مجتمع ما (المحمداوي، ٢٠٠٧، ص٥٠).

يعدّ الحديث عن حاجة الإنسان للأمن النفسي من البديهات، فهو حاجة أساسية وإشباعها مطلب أساسي لتوافق الفرد وحافز قوي للسلوك يتشكّل منذ الطفولة المبكرة.

تبدو حاجة الشباب إلى من يأخذ بيدهم نحو الشعور بالأمن النفسي حاجة أكثر إلحاحًا لما تمرّ به مرحلة الشباب المبكر من كثرة التمرد والتناقضات والصراع وحدّة الأزمات النفسية، فكثرة العوامل والمؤثرات التي تحيط بهم من الداخل والخارج تفقدهم أمنهم النفسي وتجعلهم في حاجة ماسة إلى

من يساعدهم على التكيف مع أنفسهم ومع من يحيطهم. وقد فسرت الانحرافات كالتشرّد والعدوان على أنها أساليب دفاعية للتخلص من القلق والتوتر والشعور بالدونية التي يمكن أن يشعر بها الفرد في بيئته غير آمنة (حسين، ١٩٨٧ ص١٠٧).

- **خصائص الأمن النفسي**:

ثمة خصائص تبدو تجلياتٍ معبرّة عن الأمن النفسي، وهي:

- يتميّز الآمن نفسيًا بالقدرة على تحمل المسؤولية والصمود بوجه الأزمات.
- متقبّل لذاته وللآخرين.
- ويتميّز في القدرة على العمل.
- يتخذ أهدافًا واقعية. (الحمراني، ٢٠٠٧، ص٥١ ـ ٥٢)

- **العوامل المؤثرة في الأمن النفسي**:

هنالك بعض العوامل تدخل في إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي، هي:

- **عوامل نفسية**:

يأتي الجو الأسري المشوب بالعاطفة على رأس هذه العوامل اللازمة لتحقيق الأمن النفسي، فإهمال الأسرة لحاجات الأبناء وعدم إشباعها هي السبب في انحرافاتهم التي تأخذ أشكالًا مختلفة (الشيباني، ١٩٧٣، ص ١٦٤).

- **عوامل اجتماعية**:

يبدو الأمن النفسي واضحًا حين يكون الفرد قادرًا على التكيّف مع البيئة ومتفاعلًا مع الآخرين. يجد الشخص الآمن نفسيًا متعة في صحبة الآخرين كأسرة العمل أو الدراسة، ويجد متعة أيضًا في الانتماء لوطنه.

عمومًا، إن تطور الشعور بالأمن النفسي يأتي من تجارب الفرد في قبوله أو رفضه من الآخرين (فهمي، ١٩٨٧، ص ١٦٣).

- **عوامل دينيّة وأخلاقيّة**:

يتأثر الأمن النفسي بنظام المعتقدات والقيم والاتجاهات والأخلاقيات المشتركة في المجتمع. فهذه العناصر تشكّل بعضًا من الجوانب الأساسية للأمن النفسي. فللدين الأثر الواضح في الشعور بالأمن، فهو يساعد الفرد على الاستقرار، وتهدي التعاليمُ الدينية والقيم الروحية والأخلاقية الفرد إلى السلوك السوي وتجنّبه الوقوع في الخطأ والشعور بالذنب وعذاب الضمير التي تهدّد أمنه (مهدي والكناني، ١٩٨٩، ص ١٦).

والأمن النفسي ينبثق في الإنسان لعوامل أو مناهل متعددة، منها:

- **المستوى التعليمي**: فهو يحقق للفرد وضعًا اجتماعيًا يُشعره بالأمن النفسي.
- **الثقافة**: تشير الدراسات إلى أن التعصّب العنصري يولّد لدى المجموعات الثقافية إحساسًا بالتميّز والقوّة والأمن، الأمر الذي ينتهي بأن إدراك الأمن يختلف باختلاف الثقافات.

- **السن:** كلما تقدّم الفرد في العمر كان أقلّ خوفًا وأكثر إحساسًا بالأمن.
- **بلوغ الهدف:** إن بلوغ الهدف يحقق للفرد ذاته ويؤكدها، فحين يضع الإنسان هدفا لنفسه، ويسعى لتحقيقه فإنه يدرك معنى الحياة والهدف منها وتصبح صورته عن ذاته أكثر ايجابية، ومن ثمَّ أكثر أمنًا للنفس.
- **الأسرة المباشرة:** لإحساس الفرد بالأمن النفسي جذور عميقة في طفولته، فهو يحدث من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تبدأ منذ اللحظات الأولى في حياة الإنسان، ولا يحدث الأمن للطفل إلا إذا أحسّ بأنه مقبول ومحبوب حبًا حقيقيًا (الجنابي، ٢٠٠٨، ص ٢٠ ـ ٢١).

- **النظريات التي تناولت الأمن النفسي:**

- **نظرية التحليل النفسي:**

يحمل الإنسان أسباب عدم أمنه، هذا ما أكّده فرويد صاحب نظرية التحليل النفسي، فقد كان من أبرز الذين أكّدوا مصادر الخطر الداخلية لدى الإنسان التي تنتهي به إلى عدم الاستقرار وسوء التكيّف مع محيطه حينما يؤكّد الميول العدوانية والشهوانية الشريرة التي تولد مع الإنسان.

ثمة ربط بين الأمن البدني والأمن النفسي، إذ يرى أن الإنسان مدفوع نحو تحقيق حاجاته لغرض الوصول إلى الاستقرار، وحين يصاب بالفشل تتهدّد الذات وتتألم وتشعر بالضيق والقلق.

أما هورني فتؤكد السياق الاجتماعي للنمو، وأن للطفل حاجتين أساسيتين هما الحاجة للأمن والحاجة إلى الرضا، يقوم الوالدان بإشباعهما من خلال علاقتهما به. فإن كانت العلاقة تتسم بالحبّ والحنان فسيؤدي ذلك إلى إشباع حاجته للأمن النفسي، أما إذا كانت العلاقة تتسم بالكراهية وعدم المبالاة فسيؤدي ذلك إلى إحباط الحاجة إلى الأمن النفسي، ومن ثم إلى نمو نفسي غير سليم. فالعلاقة التي تتسم بالحبّ والحنان تشعر الطفل بأنه أكثر فاعلية على مواجهة الضغوط لأنه سيشعر بأنه محبوب لاسيما إن اقترن ذلك بمعدل معقول من الحرية في اتخاذ القرارات مما يجعله يعتقد أن الضغوط النفسية التي قد تواجهه ليست تهديداً له، بل هي اختبار لصلابته النفسية (الجنابي ٢٠٠٨، ص ٢٥)(الحمراني، ٢٠٠٨، ٥٣،٥٤).

أما فروم فيرى أن الإنسان كائن بشري وحيواني في الوقت نفسه، هو كائن بشري بما لديه من الشعور بذاته والخيال والعقل، وهو حيواني بما لديه من حاجات بيولوجية لا بدّ أن تُشبع، وأن اعتماده على الوسائل الدفاعية الهروبية كالانصياع يعدّ مؤشرًا على فقدان الأمن والاستقرار (شلتز، ١٩٨٣، ص ١٢٣).

أما سوليفان فقد أكد أهمية العلاقات الشخصية داخل الأسرة وعدّها الأساس في بناء شخصية الفرد وشعوره بالأمن النفسي، فإذا كانت علاقة الطفل

بأفراد أسرته وأصحابه والمحيطين به قائمةً على الحبّ والحنان أدى ذلك إلى إحساسه بالأمن والطمأنينة النفسيّة. فالطفل يحتاج إلى الشعور بالأمن النفسي كأحد مطالب النمو الانفعالي عن طريق الانتماء إلى أسرته وأصدقائه وأقاربه ويحتاج كذلك إلى جو يشعر فيه بالاهتمام والحماية وأنه غير مهدّد من العوامل الخارجية في حياته (الجنابي، ٢٠٠٨، ص٢٦).

- **النظرية السلوكية**:

وفقا للنظرية السلوكية، يتحقّق الأمن النفسي من خلال اكتشاف الفرد عادات مناسبة تساعد على كيفية التفاعل والتعامل مع الآخرين وتساعده على التوافق مع البيئة ومواجهة المواقف الصعبة التي تعترض طريقه.

يتأتى ذلك من إيمان السلوكية بالحتمية البيئية وتقليلها من أثر العوامل التكوينية والبايلوجية في وصفهم للشخصية. وترى السلوكية أن التعلّم هو اكتساب الأفراد لعادات تتكوّن عن طريق تكوين ارتباطات شرطية بين مثيرات واستجابات تؤدي إلى إشباع حاجات معينة عند الأفراد، الأمر الذي يجعلها تخفّف من حدّة المثيرات التي تسبب الاستجابات وتؤدي إلى خفض التوتر مما يضعف الارتباطات بين المثيرات والاستجابات (الجنابي، ٢٠٠٨، ص ٢٧).

- **النظرية المعرفية**:

ألقى أصحاب هذه النظرية بثقلهم على العمليات الإدراكية والأنشطة العقلية والذاكرة بدلا من التركيز على ملاحظة السلوك الظاهر كما فعلت السلوكية. ويرون أن هنالك تفاعلا متواصلا بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك. يحاول الفرد الذي يعاني من عدم الشعور بالأمن وفقا لهذه النظرية أن يحمّل الآخرين مسؤولية ذلك، منكرًا الواقع ومكوّنًا له نظامًا ومعنى بأسلوبه الخاص يمكنه من السيطرة عليه (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص١٠٤).

- **نظرية ماسلو**:

يعدّ ماسلو من أكثر علماء النفس اهتمامًا بمفهوم الأمن النفسي، وما قدّمه في هذا المجال يعدّ من أفضل الأعمال لأنه يندر أن يخلو بحث في الأمن النفسي دون الإشارة إلى مفهوم ماسلو للأمن. وتعدّ النظرية التي قدّمها من أفضل النظريات في هذا المجال.

يقرن ماسلو مفهوم الأمن النفسي بمفهوم الصحة النفسية. ويؤكد أن الحاجة إلى الأمن هي أكثر الحاجات أهمية لأنها من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي. وينشأ عن هذا السواء شعور الإنسان بأنه قادر على حفظ علاقات متزنة مع الأفراد المميزين بأهميتهم العاطفية في حياته. وتشمل الحاجة للأمن النفسي الجانب الجسمي لأنها المصدر الأول لشعور الإنسان بالثقة بذاته وبالآخرين، إذ تزداد درجة الشعور بالأمن كلما كان مفهوم الفرد عن ذاته ايجابيًا، والعكس صحيح، إذ تزداد مشاعر الخطر والتهديد والقلق كلما كان مفهوم الفرد عن ذاته سلبيا (المليجي، ٢٠٠٠، ص ١٤٢ـ ١٤٣).

تعني الحاجة إلى الأمن النفسي رغبة الفرد في أن يكون سليمًا من المشكلات النفسية والجسمية التي قد تؤدي إلى القلق والضغط النفسي، وأن تكون البيئة المحيطة بالفرد خالية أيضًا من مصادر القلق ومستقرة وآمنة (الجنابي، ٢٠٠٨ ص ٢٩).

وضع ماسلو الحاجة إلى الأمن في المستوى الثاني في هرم حاجاته، وفي ذلك إشارة صريحة إلى الأهمية الاستثنائية لها، فقد جاءت بعد الحاجات الفسيولوجية التي تقرّر ديمومة الحياة من عدمها. وتتمثل الحاجة إلى الأمن Safety Need إلى تجنب الأخطار الخارجية أو أي شيء قد يؤذي الفرد (الازريجاوي، ١٩٩١، ص٥٤).

وقد قسّم ماسلو الأعراض أو علامات الشعور ـ عدم الشعور بالأمن النفسي إلى أعراض أساسية وأخرى ثانوية. تتمثل الأعراض الأساسية في الشعور "بالحب والانتماء والأمن"، وهي تمثل الجانب الايجابي، في حين أن مشاعر "النبذ والعزلة والتهديد" تمثل الجانب السلبي. وتعدّ الأعراض ذات تأثير مباشر في تشكيل شخصية الفرد (الجنابي، ٢٠٠٨، ص ٣٢).

- **ثانيًا** : **خط الكتابة اليدوية Handwriting**:

تعدّ الكتابة من أهم الانجازات الحضارية للإنسانية، وقد قسمت الشعوب إلى قسمين: شعب مالك للكتابة، وشعب فاقد لها، وهذه حقيقة تدل على أهمية الكتابة.

تمثل الكتابة والحديث الشفوي أكثر الأنواع شيوعًا في التخاطب. ويمكن أن نضيف إليهما الحركات الإيمائية التي تعرفها الحيوانات، والأشكال المختلفة من الإشارات الضوئية وقرع الطبول والصفير والتصفيق. وهذه الأنواع من التخاطب أما أنها لا تتطلب تفسيرًا كالإشارة باليد إلى الجهة مثلًا، أو أن دلالتها أصبحت عرفًا كالضوء الأخضر والأحمر في إشارات المرور. إن معظم وسائل التخاطب ومن ضمنها الحديث الشفوي، تحمل طابعًا آنيًا محدّدًا في الزمان والمكان لأنها تقتضي القرب المكاني بين المتحدث والمستمع، ومن ثمّ ينتهي التخاطب مباشرة بعد انجاز الفعل، إلا أن الكلمة المكتوبة تتجاوز الزمان والمكان وتمتلك إمكانية البقاء لمدة طويلة، فالكتابة تساعد الإنسان على تجاوز الزمان والمكان (فردريش ٢٠١٣، ص٣٣). لقد مرّت الإنسانية بأربعة أطور كتابية، هي:

- **الايديوغرافيا**: أي الكتابة بالفكرة، وفيها يدلّ الرمز الواحد على عبارة أو جملة كاملة.
- **اللوغرافيا**: أي الكتابة الصورية، وفيها يشير الرمز إلى كلمة واحدة.
- **الكتابة المقطعية**: وتترتب الكلمة فيها من عدّة مقاطع.
- **الكتابة الأبجدية**: أي الكتابة الصوتية الكاملة، لكل رمز فيها صوت خاص وفيها تدوّن الصوائت والصوامت (فردريش، ٢٠١٣، ص١٠).

يجب الإقرار ابتداءً أن اللغة واحدة من أكثر الخصائص البشرية سحرًا وفتنة. نحن نراها تتطور لدى الأطفال الصغار غير أننا ما زلنا لا نعرف إلاالقليل عن هذه العملية (Lawrence, 1998, p12).

واللغة ببعديها المنطوق والمكتوب تشكّل بنية تواصلية شائعة لدى الإنسان. وقد كانت الكتابة واحدة من معايير ومحكات كثيرة تحدّد معالم الشخصية. فلو أننا أخذنا مجموعة من الطلبة متجانسين في متغيرات كثيرة وأملينا عليهم نصًا واحدًا بسرعة معقولة لحصلنا على نماذج كتابية مختلفة في الجودة. غير أن تصنيف الطلبة، والناس عمومًا، وفقًا لخطوط كتاباتهم يبقى تصنيفا لا يمكن الجزم فيه على العكس مما يجري مع أصول الخطّ العربي ذي المساحة كما يسميه الخطاطون. فالمهمة في تعيين الجميل والأجمل والممتاز تخضع لمعايير صارمة ودقيقة يعرفها الخطاطون. وعليه، فإن المعيار الشائع الآن في تعيين الجيد من الأجود في خطوط الكتابة اليدوية ينحاز إلى ما عند الخطاطين من معايير (كيوش، ٢٠٠٤).

والشخصية الكتابية حقيقة ثابتة يقرّرها العلم. وقد تأكد مثلاً أن الشخص الذي تُبتر ذراعاه ويضطر إلى أن يتدرّب ليكتب بفمه أو بإحدى قدميه فإنه في نهاية التدريب يأتي خطه على الطريقة والشكل نفسيهما اللذين كانا له قبل أن تُبتر ذراعاه. (الحفني، ٢٠٠٣، ص٧٥).

وعلى الرغم من أن قولنا لأحدهم (خطّك جميل) أو (خطّك سيئ) فيه الكثير من العمومية، لأن الكتابة، برغم افتراقها الشكلي من قواعد الخط القياسي وتأثرها به إلا أنها تبقى شيئًا ذاتيًا لأن فيها الشيء الكثير من مزاجنا واقترابنا وابتعادنا عن ذواتنا وفهمنا للعالم وقيمه الجمالية وقلقنا وإحساسنا بالتهديد أو بالأمان وما إلى ذلك من الجوانب المكوّنة لشخصيتنا، لاسيما إذا عرفنا أن ثمة طقوسًا كتابيّة مصاحبة تأخذ شكل العادة أو التفضيل اللاواعي. فمنا مَن لا يستطيع الكتابة بالقلم الرصاص، في حين يجد آخرون ضالتهم الجمالية فيه، ومنهم من يفضّل قلم الحبر دون غيره، وهكذا مع بقية الأقلام. ولا ينتهي الأمر مع القلم، بل يتعدّاه إلى شكل الورق ونوعه إذا كان مخطّطًا أو غير مخطط. هذه الاعتبارات لا تعدو أن تكون إسقاطات للاوعي الكاتب، بالضبط كما يحصل عندما نفاضل بين لون وآخر أو بضاعة بشاكلة معينة دون غيرها (كيوش، ٢٠٠٤).

ومع أن البحث في الخطوط الكتابية قديمة قدم التاريخ وفيها وجهات نظر فلسفية من أيام اليونان والرومان ومصر القديمة وسومر إلا أن التجريب في ميدان الخطّ وارتباطه بعلم النفس والتحليل النفسي كان حديثًا. وقد أجمل الدكتور الحفني جملة فوارق في خطوط الكتابة اليدوية عاد بها إلى

تفصيلات تخص "النوع" Gender و"الشكل" من حيث البراعة فيه أو تقليديته و"الضغط" على الورق Pressure و"حجم الكتابة". ووضع "الهوامش" وسيلة فصل للكاتبين وعزلًا لهم، فالذي يكتب في وسط الصفحة تاركًا الهوامش في الجانبين غير الذي لا يترك هذه الهوامش، وأرجعها إلى أصل الجود أو الشحّ. وكذا الحال مع مفصل آخر هو "إمكانية قراءة الكتابة" من عدمها، و"التنقيط"، أي الحرص على وضع النقطة أو النقطتين أو الثلاث واضحة وفي مكانها الصحيح من عدمه. وأيضًا مع "التناسق"، بمعنى أن يكون الحرف كما هو في مواطن مختلفة في الكلمات، و"الأسلوب"، بمعنى أن تغلب الأقواس والأشكال المائلة على الزوايا القاطعة الحادّة. ولدى الدكتور الحفني رؤية أيضًا فيما يخصّ "ما بين الكلمات من مسافات"، وكذلك الحال مع "السرعة" في الكتابة، و"الكتابة على السطر" (الحفني، ٢٠٠٣، ص٧٠ ـ٧٤).

لقد بات في حكم الأمر الشائع أن الخطوط تتباين بتباين الشخصيات، وهي مرآة للشخصية وتعكس خصائصها، فقد أجرى ثلاثة من العلماء عدّة تجارب للخطوط تحت تأثير التنويم، وطلبوا من المفحوصين أن يتصورا أنفسهم شخصيات معينة وأن يكتبوا رسالة أو أمرًا ما، فكان كل شخص يكتب بخط مختلف بحسب الشخصية التي يتقمّصها (الحفني، ٢٠٠٣، ص٧٥ ـ ٧٦).

وهنالك تفريق آخر يبدو أن لا علاقة له بالخصائص النفسيّة للشخصية قدر ارتباطه بمتغيرات تكوينية وبيولوجية، ذلك هو المتعلّق بالكتابة باليد اليمنى أو اليسرى.

إن ملاحظات الباحث أفضت إلى وجود علاقة ما بين استخدام اليد اليسرى وجمال الخط، فالتجربة الطويلة مع التدريس انتهت إلى ما يشبه القناعة أن مستخدمي اليد اليسرى ينتجون كتابة أجمل إجمالًا من مستخدمي اليد اليمنى، غير أن هذه القناعة لا ترقى إلى أن تكون حقيقة ثابتة.

إن من المعروف أن الناس عندما يكرّرون مهمّة ما بشكل دائم ومنتظم فإنهم يطوّرون ما يسمى "بالذاكرة العضلية" التي تحثّ الجسم بشكل آلي على اتخاذ الوضعية التي طالما اعتمدها لتأدية هذه المهمّة، والكتابة طبعًا لا تشكّل استثناءً (ميلسوم، ٢٠١١، ص ٩١).

عمومًا، تختلف الخطوط من شخص إلى آخر اختلافًا بيّنًا بالرغم من استعمال الحروف نفسها والأدوات نفسها والموضوع المكتوب نفسه. فالخط يرتبط إلى حدّ كبير بشخصية الفرد. وتتأثر الكتابة بمزاج الشخص، فقد نجد الكثير من أصحاب المواهب تتأثر خطوطهم بجوانبهم النفسية (زاير وداخل، ٢٠١٦، ص ٢٠٤).

- **الدراسات السابقة** :

- **دراسات تخصّ الأمن النفسي Psychological Security**:

- **دراسة Packard** :١٩٩٥هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين شعورالمعلّم بالأمن النفسي والتحصيل الأكاديمي لطلبته. اشتملت عينة البحث على ١٠٨٠ معلمًا ومعلمة. استخدم مقياس الشعور بالأمن النفسي وجاءت النتيجة مشيرة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين شعور المعلمين بالأمن النفسي وتحصيل طلبتهم (Packard, 1995, p.49).
- **دراسة الروزبياني ٢٠٠٦**: هدفت هذه الدراسة، التي أجريت على مجموعة من لاعبي الساحة والميدان ومجموعة أُخرى من لاعبي كرة القدم في المنطقة الشمالية من العراق، إلى عقد مقارنة بين هاتين المجموعتين من حيث التحمل النفسي والأمن النفسي. بلغ عدد أفراد العينة ١٥٠ لاعبًا موزعين على مجموعة من الأندية. واستعان الباحث بمقياس ماسلو. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يتميزون بأمن نفسي متوسط، وأن اللاعبين لايمكن أن يصلوا إلى مستوى أفضل من التحمل النفسي ما لم يتحقق لهم الشعور بالأمن النفسي (الروزبياني، ٢٠٠٦، ص٩، ١٠، ١١).
- **دراسة المحمداوي ٢٠٠٧**: هدفت هذه الدراسة، التي أجريت على طلبة جامعة بغداد، إلى مجموعة من الأهداف كان من بينها التعرّف على مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة. وقد استعان الباحث بمقياس تولى بناءه بنفسه مكوّن من ستة مجالات ومن اثنين وخمسين فقرة. تكونت عينة البحث من ٥٠٠ طالب وطالبة موزعين على عدد من كليات جامعة بغداد. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج كان من بينها أن طلبة الجامعة لا يتمعتون بالأمن النفسي، فقد كان الوسط الحسابي للمقياس أقل من الوسط الفرضي (المحمداوي، ٢٠٠٧، ط ـ ل).

- **دراسات تخصّ الكتابة اليدويّة**:

تجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث لم يعثر على دراسة مماثلة من حيث زاوية النظر إلى خط الكتابة اليدوية برغم السعي والجدية في البحث. كلّ ما عثر عليه هو دراستان مقاربتان فقط.

- **دراسة كاراكلاني Karaglani, 2001**:

Examining the Relationship Between Writing self- Efficacy, Writing Performance and General Achievement for the Third Graders.

كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرّف على قدرات ٢٣٢ طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في فهمهم لفعالياتهم في مهاراتهم على الكتابة وقدراتهم والخوض في العلاقة بين هذه القدرات وأدائهم الكتابي والإنجاز العام لهم.

وهدفت الدراسة إلى التعرف فيما إذا كان للنوع Gender والعِرق Ethnicity والبراعة في اللغة الانكليزية، وملازمة وسائل خاصة تؤثر في الفعالية الذاتية

في الكتابة. وهدفت أخيرًا إلى التعرف أي المجموعات من الطلبة كانت أكثر دقّة في تقييمها لمهاراتها الكتابية وقدراتها.

انتهت الدراسة إلى الوصول إلى النتائج الآتية:

- إن أغلب طلبة المرحلة الثالثة يؤمنون أنهم حققوا تقدّمًا في كتاباتهم، وإنهم طوّروا مهارات كتابيّة جيّدة وقدرات تعبيرية، وإنهم طوّروا اتجاهات إيجابية نحو الكتابة واستفادوا من التغذية الراجعة الإيجابية عن كتاباتهم، وإن أداءهم في الكتابة كان جيداً بالمقارنة مع زملائهم.
- على العموم، إن قناعتهم بفعالياتهم الذاتية بشأن كتاباتهم كانت بدرجة متوسطة في علاقتها بالأداء والإنجاز. إن فعالية المهارات الكتابية هي بُعد من أبعاد الفعالية الذاتية للكتابة، وهي غالبًا تتصل بالأداء الكتابي والإنجاز بشكل عام.
- تساهم فعالية المهارات الكتابية في أن تكون متنبئاً بشكل دال بأداء الكتابة. ومن ناحية أخرى، فإن كلا من بُعدي الاتجاهات الوجدانيةً Emotional Attitudes نحو الكتابة وفعالية مهارات الكتابة تتنبآن بالإنجاز العام، في حين أن فعالية المهارات الكتابية المرتبطة بعلاقة ايجابية والمتسمة باتجاهات ايجابية نحو الكتابة ترتبط بعلاقة عكسية مع المنجز العام (Karaglani, 2001, p.x,x1)

- **دراسة الحوامدة وعاشور ٢٠١٦**:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في تنمية الاستعداد لتعلّم الكتابة لدى الأطفال. ولتحقيق ذلك طوّرت استبانة مكونة من ٤٢ فقرة موزعة على المجالات الآتية: مهارات تمهيدية عامة، وتنمية العضلات الكبرى، وتنمية العضلات الصغرى، وتنمية التآزر البصري اليدوي، وفهم تشكيلات الحروف والخطوط. بلغت عينة البحث ١٥٨ معلمة من معلمات مدينة إربد الأردنية.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال في تنمية الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال على الأداة ككل كانت متوسطة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية متعلقة بدرجة ممارسة تُعزى لأثر متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات من ذوات درجة البكالوريوس وأعلى (الحوامدة وعاشور، ٢٠١٣، المستخلص، بلا صفحة).

- **الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته :**

يتضمن هذا الفصل وصفا مفصّلا للإجراءات التي اتّبعها الباحث في تنفيذ البحث لغرض تحقيق أهدافه، ومن ذلك منهجية البحث، ووصف مجتمع البحث، وتحديد عينته، وإعداد أداتي البحث، والتحقّق من صدقهما وثباتهما والأساليب الإحصائية المستخدمة في التعامل مع البيانات. وفيما يلي تفصيل لهذه الإجراءات.

- **أولا** : **منهجية البحث** :

اتّبع الباحث المنهج الوصفي في دراسته لأنه المنهج المناسب لهذا النوع من البحوث المعتمد على جمع البيانات وتحليلها والربط بين دلالتها للوصول إلى النتائج.

- **ثانياً**: **إجراءات البحث** :

- **مجتمع البحث**:

يتألف مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة كلية التربية الرياضية- الجادرية، جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١١ ـ ٢٠١٢. وقد بلغ عددهم ١١٩٦ طالبًا وطالبة. وفي الجدول (١) تفصيل لمجتمع البحث.

جدول(١) بيانات تخصّ مجتمع البحث

المرحلة	ذكور	اناث	المجموع
الأولى	٢٨٠	٩٤	٣٧٤
الثانية	١٧٣	٨٦	٢٥٩
الثالثة	١٥٨	٥٣	٢١١
الرابعة	٢٩٠	٦٢	٣٥٢
المجموع	٩٠١	٢٩٥	١١٩٦

- **عينة البحث**:

اختيرت عينة عشوائية من مجتمع البحث، طلبة كلية التربية الرياضية وكان عددها ١٣٠ طالبًا وطالبة من الصفوف الدراسية الأربعة كلها. وفي أدناه البيانات الخاصة بعينة البحث.

جدول(٢) بيانات تخصّ عينت البحث

المرحلة	ذكور	اناث	المجموع
الأولى	١٨	١٢	٣٠
الثانية	١٢	١٨	٣٠
الثالثة	١٧	١٦	٣٣
الرابعة	١٨	١٩	٣٧
المجموع	٦٥	٦٥	١٣٠

- **ثالثًا**: **أداتا البحث** :

- **مقياس الأمن النفسي**:

بغية تحقيق أهداف البحث لجأ الباحث إلى تبني مقياس الأمن النفسي لماسلو Maslow Security Inventory- Insecurity المعرّب من قبل الدكتور كمال داوني والدكتور عيد ديراني ١٩٨٣ (الجنابي، ٢٠٠٨، ص١٠٨- ١١٣)، كونه يغطي جميع أبعاد الشعور- عدم الشعور بالأمن النفسي، ولأنه صالح لمستويات عمرية مختلفة ولكلا الجنسين (الجنابي، ٢٠٠٨، ص ٦١)، فضلًا عن أنه شائع ومستخدم في كثير من الأطاريح على طلبة الجامعة من قبيل دراسة الروزبياني ٢٠٠٦، ودراسة المحمداوي ٢٠٠٨، ودراسة الجنابي ٢٠٠٨، وغيرها.

يتكوّن المقياس من ٧٥ فقرة على شكل أسئلة مقسمة إلى ٣ مجموعات، تحوي كل مجموعة على ٢٥ فقرة، ترتبط بالمقياس الكلي بمعامل ارتباط يزيد على (٠.٩٠) يفضل استعمال المقياس كاملًا لأن ثباته أعلى من ثبات أجزائه.

وقد أشار ماسلو إلى أن الغرض من المقياس هو تحديد مستوى شعور ـ عدم شعور الأفراد بالأمن النفسي (الجنابي، ٢٠٠٨، ص٦١).

- **تصحيح المقياس**:

تكون الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس بثلاثة بدائل هي (نعم غير متأكد، لا). وقد وزعت الأوزان على بدائل الإجابة باتجاه الشعور بالأمن النفسي كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول(٣)بدائل الإجابة باتجاه الشعور بالأمن النفسي

بدائل الاجابة	نعم	غير متاكد	لا
الشعور بالأمن النفسي	٢	١	صفر
عدم الشعور بالأمن النفسي	صفر	١	٢

- **صدق المقياس**:

لغرض التحقّق من صدق المقياس قام الباحث بتوزيعه على مجموعة من أساتذة كلية التربية الرياضية من ذوي التخصّص بعلم النفس والقياس، وقد أبدوا موافقتهم على صلاحية المقياس لقياس ما وضع من أجله❖. وقد اكتفى الباحث بالصدق الظاهري كون المقياس شائعًا وكثير التطبيق على طلبة الجامعة.

- **ثبات المقياس**:

بغية التأكّد من ثبات المقياس قام الباحث بتطبيقه على مجموعة من الطلبة من الصف الرابع، بلغ عددهم ١٩ طالبًا وطالبة، ثم أعاد تطبيقه عليهم بعد نحو أسبوعين، فكان معامل ارتباط درجات الطلبة على المقياس في مرتي التطبيق عاليًا، إذ بلغ (٠.٨٢).

بهذا يمكن القول أن مقياس الشعور بالأمن النفسي بات جاهزًا.

- **المقياس الخاص بالكتابة اليدوية**:

لغرض الحصول على أداة يعرف الباحث من خلالها مستوى جودة خط الكتابة اليدوية للطلبة عمد إلى اختيار نصّ قصير مكوّن من ٩٦❖❖ كلمة طبعه على ورقة منفصلة، وهو عبارة عن نصّ ديني كي يضمن الباحث انحياز الكلّ له.

---

* الأساتذة هم: د. نزار طالب، د. علي يوسف، د. عبدالله هزاع، د. ثائر داوود، د. إيمان حسين، د. عباس علي عذاب، د. فارس سامي يوسف شابا.

❖* ملحق رقم (١).

واختاره لأسباب تخصّ حاجته لضمان وجود كل تشكيلات الحروف العربية بمعنى أن حرف الألف موجود بكل أشكاله، وكذا الحال مع بقية الحروف.

وقد اختاره مطبوعًا، وطلب من الطلبة تدوينه عبر نقله من الورقة المطبوعة إلى ورقة الاختبار.

ولكي يضمن الباحث عدم وجود متغيرات ثانوية دخيلة قام بتوزيع أوراق من صنف واحد، وكذا الحال مع الأقلام، فقد اختار نوعًا واحدًا من أقلام الحبر الجاف ذات لون أزرق من نوع Statdler.

ثم عرض مشروعه على مجموعة من الأساتذة في كلية الفنون الجميلة قسم الزخرفة والخط* لغرض الاستئناس بآرائهم بخصوص قضيتين:

- الأولى: هي مدى موافقتهم على تقسيم خطوط الكتابة اليدوية على ثلاثة أنواع، هي: حسن، ومقروء، وقبيح.

وقد وافقوا جميعًا على هذا التقسيم فيما يخصّ خطوط الكتابة اليدوية برغم قناعتهم أن خطّ الكتابة اليدوية غير الخط العربي القياسي.

- أما الثانية: فهي أن الباحث اشتقّ مجموعة من المعايير الأولية لغرض الركون إلى سلامة تقسيم الخطوط الكتابية، قابلة للزيادة والتطوير في دراسات قادمة.

- **المعايير الأولية لتقسيم خطوط الكتابة اليدوية**:

برغم أن خطّ الكتابة اليدوية أمر ذاتي جدًا، غير أننا لا نعدم وجود معايير يمكن التفريق عبرها بين خطوط الكتابة اليدوية. أما المعايير التي استطاع الباحث التوصّل، بمساعدة من الأساتذة الأفاضل**، إليها مع أوزانها فهي:

- انضباط الحرف: هو نصيب كل حرف من التشكيل وتماهيه مع واحد من الخطوط القياسية كالرقعة والنسخ والتعليق.
- التفريق الواضح بين الحروف المتشابهة كالفرق بين النون والتاء والقاف والفاء.
- التفريق بين شكل الحرف إذا كان في بداية الكلمة أو في وسطها كما هو الحال مع حروف الحاء والخاء والجيم.
- وضع النقاط واضحة إذا كانت نقطة واحدة أو نقطتين أو ثلاث، ووضعها في أماكنها المناسبة سواءً أكانت فوق الحرف كما هو الحال في حروف الخاء والتاء النون والقاف والفاء والغين والتاء والتاء المربوطة والضاد والظاء، أم في أسفل الحرف، كما هو الحال في حروف الباء والياء والجيم.
- إخراج الكتابة العام، ويتضمن:
  - ✓ المحافظة على المسافات متساوية بين الكلمات.

---

* د. أكرم جرجيس، د. روضان بهيّة، د. أياد الحسيني، د. جواد الزيدي.
** ملحق (٢).

- ✓ المحافظة على المسافات متساوية بين السطور.
- ✓ المحافظة على الهامشين (يمين الكتابة ويسارها) متساويين.
- ✓ الحرص على علامات الترقيم.
- ✓ الحرص على وضع علامات الإعراب.
- ✓ الحرص على كتابة الحرف بحجم واحد، فلا يأتي كبيرًا في مرّة وصغيرًا في أخرى.
- ✓ استقامة السطور.
- ✓ تشابه التنقيط، فالنقطتان أو الثلاث أما أن تأتي منفصلة هكذا (..) أومتصلة هكذا (.)، والحال نفسه مع الثلاث نقاط. ٥٠٪

- ◄◄ وجود المدّ للحروف التي تقبل المد. فحين يعمد كاتب إلى مدّ حرف في كلمة فهو لا يطمع بغير الجمال من وراء هذا الإجراء، ذلك لأنه لا يضيف إلا دلالة جمالية. ١٠٪

قام الباحث بعرض هذه المعايير مع أوزانها على الأساتذة في قسم الخط والزخرفة (هامش ص ١٦) فأبدوا موافقتهم عليها، ولغرض المزيد من الطمأنينة إلى دقّة المعايير، قام الباحث بعرض هذه المعايير على أساتذة اللغة العربية وطرائق تدريسها والقياس والتقويم في كلية التربية ابن رشد*، لغرض تعيين أوزان المعايير وأبدوا موافقتهم عليها.

- **تصحيح المقياس أو الاختبار**:

قام الباحث بإعطاء صفة قبيح لمن يأخذ (١ ـ ٥٠) درجة. وصفة مقروء لمن يأخذ (٥١ ـ ٧٥) درجة. وصفة حسن لمن يأخذ (٧٦ ـ ١٠٠) درجة. وأعطى رقم (٣) لصفة الحسن، ورقم (٢) للمقروء، ورقم (١) لصفة (القبيح) وذلك لسهولة إدخالها في نظام (SPSS).

وبذلك يكون الاختبار صالحاً للتفريق بين خطوط الطلبة الكتابية.

- **تطبيق الأداتين**:

باشر الباحث بتطبيق أداتيه على العينة في آذار عام ٢٠١٢ واستغرق التطبيق يومين فقط.

- **الفصل الرابع**: **عرض النتائج وتفسيرها** :

يضمّ هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصّل إليها، وفقًا للبيانات والمعالجات ومن ثمّ مناقشتها.

- **الهدف الأول**: **التعرف على الأمن النفسي لدى عينة البحث**:

أظهرت النتائج وجود ضعف في الشعور بالأمن النفسي لدى عينة البحث. فقد كانت القيمة التائية لعينة البحث أقلّ من الجدولية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

* الملحق رقم (٢).

جدول (٤) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات العينة على مقياس الأمن النفسي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الأمن النفسي	١٣٠	٣٢.٤٠٠٠	١٠.٣٥٠	٤٦.٩٢	٣.٢٩١	٠.٠٠١

وهي نتيجة متوقّعة تمامًا نظرًا لتزعزع الحياة بكل نواحيها في العراق عامة وبغداد على وجه الخصوص في الجوانب السياسية والاقتصادية والأمنية وهيمنة العنف وطغيانه.

- **الهدف الثاني: دلالة الفروق في مستوى الأمن النفسي تبعًا لمتغير الجنس:**

تحقيقا لهذا الهدف تمت المقارنة بين متوسط درجات أفراد العينة حسب الجنس (ذكور- إناث). استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق في الأمن النفسي تبعًا للجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	٦٥	٣٠.٠٩٢	١٠.٢٥٥	- ٢.٥٩٨	٢.٥٧٦	٠.٠٠١
إناث	٦٥	٣٤.٧٠٧	٩.٩٩٨			

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الأمن النفسي، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢.٥٩٨) وهي أكبر من الجدولية البالغة (٢.٥٧٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (١٢٨) بين متوسط الذكور ومتوسط الاناث لصالح الاناث.

يمكننا تفسير هذه النتيجة في كون الإناث أقلَّ عرضة لمشاهد العنف والرعب وربما بسبب نزوعهن الغريزي في عدم ابداء اهتمام كبير بالشأن السياسي وتبعاته.

- **الهدف الثالث: دلالة الفروق في الأمن النفسي تبعاً للصف الدراسي (أول - ثانٍ - ثالث - رابع):**

ولغرض تحقيق هذا الهدف استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي. والجدول (٦) يوضح تفاصيل البيانات.

جدول (٦) تحليل التباين الأحادي لتعرف دلالة الفروق في الأمن النفسي تبعًا لمتغير الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٠٠.٢٥٨	٣	٢٠٠.١٧٦	١.٩٠٨	٢.٠٧	غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥
داخل المجموعات	١٣٢٢٠.٦٧٢	١٢٦	١٠٤.٩٢٦			
الكلي	١٣٨٢١.٢٠٠	١٢٩				

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأمن النفسي تبعاً للصف الدراسي. فقد بلغت القيمة المحسوبة (١.٩٠٨) وهي أصغر من الجدولية (٢.٠٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية ٣ - ١٢٦ مما يدل عل عدم وجود

فروق. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الشعور بالتهديد وتزعزع الأمن النفسي لا يتأثر بالفارق الضئيل بالعمر بين صف دراسي وآخر، فالأمر يخصّ واحدة من أهم الحاجات بعد الحاجات الفسيولوجية.

- **الهدف الرابع: تعرف مستوى أو نوع خطأ الكتابة اليدوية وفقاً للتصنيف (حسن ـ مقروء ـ قبيح):**

استعان الباحث بالاختبار التائي لعينة واحدة، فبلغ متوسط درجات العينة في الاختبار الكتابي (١.٩١) وبانحراف معياري مقداره (٠.٥٩٧). وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة كانت النتائج كما في الجدول (٧).

جدول (٧) القيمة التائية المحسوبة لخط الكتابة اليدوية لدى عينة البحث

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
خط الكتابة اليدوية	١٣٠	١.٩١	٠.٥٩٧	- ١.٦١٨	١.٩٦	غير دال

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط العينة الفرضي والمتوسط الحسابي، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١.٦١٨) وهي أصغر من الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسط العينة البالغ (١.٩١) والنظري البالغ (٢) مما يشير إلى تردي خطوط الكتابة اليدوية.

أصبحت هذه النتيجة مألوفة ويعرفها كل العاملين في التعليم والتدريس. وبات من الواضح ان ضعف الشعور بالأمن النفسي واحد من ابرز أسبابها، فضلا عن أسباب أخرى، قد يكون تضاؤل الفرص أمام الطلبة للكتابة بالأقلام مقابل غزارة الكتابة بالوسائل الآلية كالحاسبات والهواتف النقالة من أهمها.

- **الهدف الخامس: دلالة الفروق في خط الكتابة اليدوية تبعًا لليد التي يكتب بها الطالب (يمنى ـ يسرى):**

استعان الباحث لتحقيق هذا الهدف بالاختبار التالي لعينتين مستقلتين. والجدول (٨) يوضح لنتائج.

جدول (٨) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق في خط الكتابة اليدوية

اليد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
اليمنى	١٢٣	١.٩٠٢	٠.٥٩٢	١.٠٣٦	١.٩٦	٠.٠٥
اليسرى	٧	٢.١٤٢	٠.٦٩٠			

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين من يكتبون بأيديهم اليمنى عن أولئك الذين يكتبون بأيديهم اليسرى، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١.٠٣٦) وهي أصغر من الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

جاءت هذه النتيجة بخلاف القناعة الراسخة لدى الباحث من أن الكاتبين باليد اليسرى يأتون بكتابة أجمل من الذين يكتبون باليد اليمنى. ربما كان ضآلة عدد "اليساريين" في العينة مقارنة مع عدد اليمينيين هو السبب.

- **الهدف السادس**: **دلالة الفروق في خطّ الكتابة اليدوية تبعًا لمتغير الجنس**:

لتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (٩) يوضح النتائج.

جدول (٩) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في خطّ الكتابة اليدوية تبعًا للجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكر	٦٥	١.٧٢٣	٠.٥٧٣	٣.٨٦٢	٣.٢٩١	٠.٠٠١
أنثى	٦٥	٢.١٠٧	٠.٥٦٢			

يتضح من الجدول (٩) وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث في خط الكتابة اليدوية، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣.٨٦٢) وهي أكبر من الجدولية البالغة (٣.٢٩١) عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ودرجة حرية (١٢٨) مما يدل على وجود فرق بين متوسط درجات الذكور البالغ (١.٧٢٣) ومتوسط درجات الإناث البالغ (٢.١٠٧) لصالح الإناث. هذا يعني أن الإناث يكتبن بخط أجمل نسبيًا. يمكن تفسير هذه النتيجة عبر واحد من افتراضين، الأول هو أن الإناث أكثر انحيازًا لمقتضيات الجمال في كلّ ما يصدر منهن. والثاني هو أنهن أكثر حرصًا على التأني وأكثر اهتمامًا والتزامًا بالقوانين والضوابط الدراسيّة.

- **الهدف السابع**: **دلالة الفروق في خط الكتابة اليدوية تبعًا للصف الدراسي**:

لغرض تحقيق هذا الهدف استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي. والجدول (١٠) يوضح النتائج.

جدول (١٠) تحليل التباين الأحادي لتعرف دلالة الفروق في خطّ الكتابة اليدوية تبعًا للصف الدراسي

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١.٠٠٩	٣	٠.٣٣٦	٠.٩٤٠	٢.٦٥	غير دالة
داخل المجموعات	٤٥.٠٦١	١٢٦	٠.٣٥٨			
الكلي	٤٦.٠٦٩	١٢٩				

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في خطّ الكتابة اليدوية تبعًا للصف الدراسي، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٩٤٠) وهي اصغر من الجدولية البالغة (٢.٦٥).

هذا يعني، من ضمن ما يعني، أن ظاهرة تردي خطوط الكتابة عامّة، ولا يساهم انتقال الطلبة من صف دراسي إلى آخر في تحسين خطوط الكتابة. ربما كانت هذه النتيجة مقتصرة على طلبة كلية التربية الرياضية فقط، ذلك لأن الاهتمام الأساس منصبٌّ على النشاط الحركي وتطويره.

- **الهدف الثامن**: **العلاقة بين الأمن النفسي وخطّ الكتابة اليدوية**:

تحقيقا لهذا الهدف استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم في خطّ الكتابة اليدوية. والجدول (١١) يوضح النتائج.

جدول (١١) معامل ارتباط بيرسون يوضح العلاقة بين الأمن النفسي وخطّ الكتابة اليدوية

المتغير	العدد	قيمة معامل ارتباط بيرسون	القيمة الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأمن النفسي خط الكتابة اليدوية	١٣٠	٠.٩٠٢	٠.١٦١	١٢٨	٠.٠١

يتضح من الجدول (١١) أن العلاقة بين الأمن النفسي وخطّ الكتابة اليدوية قوية جداً وطردية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٩٠٢) وهي أكبر من الجدولية البالغة (٠.١٦١) عند مستوى دلالة (٠.٠١).

تعدّ هذه النتيجة متوقّعة في ظلّ فهم التأطير النظري والوعي بما يجري من أحداث استثنائية في العراق تسيئ بالمجمل إلى الشعور بالأمن النفسي، ومن ثمّ يمكن القول إن واحدة من أساسيات جودة خطّ الكتابة اليدوية هي شعور الكاتب بأمنه النفسي.

- **الاستنتاجات**:

يمكن إجمال استنتاجات البحث بما يلي:

- أن هناك انخفاضًا ملحوظًا في شعور طلبة كلية التربية الرياضية بالأمن النفسي بشكل عام مع وجود فرق دال في هذا المتغير تبعًا للجنس لصالح الإناث. وأن لا فرق في الأمن النفسي تبعًا للصف الدراسي.
- أن هناك ترديًّا واضحًا في خطوط كتابة الطلبة في كلية التربية الرياضية بشكل عام، وأن لا فرق بين من يكتبون بأيديهم اليمنى عن أولئك الذين يكتبون بأيديهم اليسرى. وتفوّقت الإناث في خطوط كتابتهن على الذكور. ولم تُؤشّر فروق في خطّ الكتابة اليدوية تبعًا للصف الدراسي.
- أن هناك علاقة طردية قوية بين الأمن النفسي وخطّ الكتابة اليدوية.

- **التوصيات**:

استنادًا إلى ما تمّ التوصل إليه من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة أن تعيد وزارة التربية العمل بالكراريس التي تضع تحسين خطوط كتابة الطلبة اليدوية هدفا لها.
- أن يولي مدرّس مادة اللغة العربية في الكليات والأقسام غير المتخصصة باللغة العربية اهتمامًا أكبر في خطوط كتابة الطلبة.
- أن تضع الكليات التربوية (التي تعدّ المدرّسين والمعلّمين) في اعتبارها جمال الخط ووضوحه واحداً من معايير المفاضلة لقبول الطلبة الجدد فيها.

- **الاقتراحات**:

استكمالاً لنتائج البحث الحالي يقترح الباحث ما يلي:

- إجراء دراسة أخرى للكشف عن العلاقات المؤثرة المحتملة لمتغيرات أخرى في خطّ الكتابة اليدوية، من قبيل نمط الرعاية الوالديّة أو الأساليب المعرفية.

- إجراء دراسات أخرى على متغير خطّ الكتابة اليدوية يتناول فيها الباحثون تصنيفات أخرى لأنواع الخطوط من قبيل حجم الكلمات (كبيرة . صغيرة) أو نوعها (تقليدية . منمّقة)، واستقامة السطور (مستقيمة . مائلة).
- إجراء دراسة مقارنة بين خطّ الكتابة اليدوية في كلية التربية الرياضية وأي كلية أخرى لا تولي النشاط الحركي والعضلات اهتمامًا استثنائيًا.

- **المراجع**:

- فروم، ايريش، ٢٠١١، فن الوجود، ترجمة ايناس نبيل سليمان، دار الحوار للنشر والتوزيع سورية.
- الريماوي، محمد عودة وآخرون، ٢٠٠٦، علم النفس العام، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان.
- شكشك، أنس، ٢٠٠٤، علم النفس العام، دار النهج للنشر والتوزيع، حلب.
- نظمي، فارس كمال، ٢٠١٠، مقالات ودراسات في الشخصية العراقية، المركز العلمي العراقي، بغداد.
- الشمسي، عبدالأمير، ٢٠١١، مدخل في علم النفس العام، بغداد.
- باول، اي. جيمس وسلاين ناهوري، ٢٠٠٨، الحرب والاحتلال في العراق، ترجمة مركز العراق للأبحاث، مركز العراق للأبحاث، بغداد.
- المحمداوي، علي لعيبي جبارة، ٢٠٠٧، أثر الاتجاه الروحي المادي والشعور بالأمن النفسي في السلوك الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- قيقانو، أنطوان ب. وميشال أ. مراد، ٢٠٠٦، قاموس الأقوال شرقًا وغربًا شعرًا ونثرًا، دار المراد بيروت.
- بحري، منى يونس، ١٩٧٩، تقويم اختبارات الخط العربي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الأول، كانون الأول ١٩٧٩، بغداد.
- التميمي، عواد جاسم محمد، ٢٠٠٥، الكفايات دليل للعاملين في ميدان التربية والتعليم وزارة التربية، بغداد.
- زهران، حامد عبدالسلام، ١٩٨٤، علم النفس الاجتماعي، ط٤، عالم الكتب، القاهرة.
- التتنجي، تغريد خليل، ١٩٩٧، بناء برنامج إرشادي جمعي للأمن النفسي وأثره في التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- القريوتي، وليد حسن، ٢٠٠٣، الأمن النفسي في القرآن الكريم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- أدكيدك، طالب، ٢٠٠٧، كيف يكون خطي دليل شخصيتي؟ موقع الكتروني. http://www.elph.com/Elphweb/Reports/2007/10/272517.htm
- شلتز، دوان، ١٩٨٣، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبدالرحمن القيسي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- شتراوس، كلود ليفني، ١٩٨٦، الأسطورة والمعنى، ترجمة شاكر عبدالحميد، دار الشؤون الثقافية، بغداد.

- زهران، حامد عبدالسلام، ١٩٨٨، الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي، ندوة فكرية، دور التربية في تعزيز الأمن القومي العربي، بغداد.
- الشرباصي، أحمد، ١٩٧١، موسوعة أخلاق القرآن، ج١، دار الرائد العربي، بيروت.
- حسين، محمود عطا، ١٩٨٧، مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد ٣، جامعة الكويت.
- راجح، أحمد عزت، ١٩٧٣، أصول علم النفس، ط٩، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر القاهرة.
- الشيباني، عمر التومي، ١٩٧٣، الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، دار الثقافة بيروت.
- فهمي، مصطفى، ١٩٨٧، الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف، ط٢، مطبعة المدني، القاهرة.
- مهدي، عباس وحاتم الكناني، ١٩٨٩، دور الاتصال الإداري في التوعية الأمنية، المؤتمر السنوي الثاني، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، من ٣ إلى ٤ نيسان، بغداد.
- سوسير، فرديناند دي، ١٩٨٥، علم اللغة العام، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية، بغداد.
- الجنابي، أسيل صبار محمد سمير، ٢٠٠٨، الأمن النفسي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة الأنبار، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأنبار، العراق.
- المليجي، حلمي، ٢٠٠٠، علم النفس الإكلينيكي، دار النهضة العربية، بيروت.
- عاقل، فاخر، ١٩٨٨، معجم العلوم النفسية، دار الرائد العربي، بيروت.
- الحفني، عبدالمنعم، ٢٠٠٣، الموسوعة النفسية علم النفس والطب النفسي، مكتبة مدبولي القاهرة.
- كيوش، سلمان عبدالواحد، ٢٠٠٤، أكاد أعرفك من خطّ كتابتك، جريدة المدى، العدد ١٤٦، في ٣. ٧. ٢٠٠٤، بغداد.
- زاير، سعد علي وسماء تركي داخل، ٢٠١٦، المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق، الدار المنهجية، عمّان.
- ميلسوم، لورين، ٢٠١١، الطفل الأعسر، ترجمة ميراي مكاري، أكاديميا انترناشونال بيروت.
- فريدريش، يوهانس، ٢٠١٣، تاريخ الكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية، وزارة الثقافة دمشق.
- الحوامدة، محمد فؤاد، وراتب قاسم عاشور، ٢٠١٣، درجة تقدير معلمات رياض الأطفال ممارساتهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال، مجلة المنهل لجامعة القدس المفتوحة للأبحاث. Al Manhal Collection (www. Almanhal.com).
- أبو جادو، صالح محمد علي، ٢٠٠٠، علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة، عمّان.
- Lawrence, Lynne, 1998, Montessori Read and Writing, Ebuury Press,, London.
- Packard, Richard, D. et al, 1995, Professors Collaboration on Building and Classroom Management Skills, Major Reform Program Paper Prentecl, the Annual Meeting of the America Association of School Administration, C.A.

- Karaglani, Anastasia, Helias, 2001, Examining the Relationship Between Writing Self – Efficacy, Writing Performance and General Achievement for Third Graders, A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School University of Southern California, U.S.A.

****

البحث السابع :

" تقويم محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية "

إعداد :

أ / ليلى محمد فواز الودعاني

ماجستير في التربية

أ.د/ تمام إسماعيل تمام محمد

قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية

جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

" تقويم محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية "

أ / ليلى محمد فواز الودعاني أ . د/ تمام إسماعيل تمام محمد

• **المستخلص**:

هدف البحث الحالي إلي التعرف على تقويم محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية. وتضمنت عينة البحث محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي طبعة عام (١٤٣٥هـ/٢٠١٤م)،بجزأيه الأول والثاني، طبق عليها بطاقة تحليل محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية.أسفرت نتائج البحث الحالي عن: تدني توافر أهداف الوعي بالتربية البيئية في الفصل الدراسي الثاني، بينما توافرت في الفصل الدراسي الأول. وتوافر الأهداف المعرفية للتربية البيئية في الفصل الدراسي الأول والثاني، بنسبة ٥٠٪. وأيضا توافر الأهداف السلوكية(المهارات) للتربية البيئية في الفصل الدراسي الأول والثاني، بنسبة ٣٣٪. وتوافر أهداف المساهمة (المشاركة) للتربية البيئية في الفصل الدراسي الأول، وتتدنى نهائيا في الفصل الدراسي الثاني. زتوافر أهداف الاتجاهات للتربية البيئية في الفصل الدراسي الأول، وانعدامها في الفصل الدراسي الثاني.

الكلمات المفتاحية: تقويم، المحتوى، أهداف التربية البيئية.

The Evaluation of the Primary Fourth Grade's Science Curriculum According to the Environmental Educational Objectives

Laila Mohammed FawazWad'ani

Dr. Tammam Ismail Tammam Mohamed

Abstract:

The present research aims to identify the methods of evaluating the primary fourth grade's science curriculum according to the environmental educational objectives. The sample of the research is the fourth grade's science curriculum in the two parts of the school book edition of (1435 A.H./ 2014A.H.). The research uses the method of analyzing the content of the primary fourth grade's science curriculum according to the environmental educational objectives. The research's findings are as the following: The standard of awareness of the environmental education's objectives in the second Semester are not available, but they are available in the first semester.The cognitive objectives of the environmental education in the first and second semester are available with a percentage of 50%.The behavioral objectives (skills) of the environmental education in the first and second semester are available with a percentage of 33%.The contributing objectives (participation) of the environmental education in the first semester are available, but they are not completely available in the second semester. The tender objectives of the environmental education in the first semester are available, but they are not completely available in the second semester.

Key words : Evaluation, Content, The Objectives of the Environmental Education.

- **مقدمة البحث** :

يعد التقويم عنصرا مهما من عناصر المنهج لكونه يسلط الأضواء على كثير من الحالات من اجل تحديد مدى انجاز الأهداف بصفة مفيدة، فهو بذلك وسيلة فعالة لتطوير المناهج وإيجاد استراتيجيات جديدة للتغيير مما يساعد على رفع الكفاية العلمية والعملية للطلبة،وأن تناول ما يتعلق بمفهوم التربية البيئية في مناهج العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة قد أصبح من أهم التوجهات المعاصرة التي تسعى إلى تطوير مناهج العلوم الطبيعية إلى المستوى الأفضل خصوصا أنه من المعروف أن التربية البيئية ليست حديثة العهد بل لها جذورها القديمة في ثقافات الشعوب.

فلقد مرت علاقة الإنسان بالبيئية بمراحل تطور عكست ظهور المشكلات البيئية وتعقدها والتي بدأت في أواخر العصور الوسطى حيث بدأ الإنسان باستغلال الموارد الطبيعية دون إخلال بالتوازن البيئي، واحتياجات الكائنات الأخرى للبقاء مما أدى إلى أحالت أجزاء واسعة من الكرة الأرضية إلى بيئة ملوثة تكاد لا تصلح لحياة شتى أنواع الكائنات الحية، وتعاظم تأثير الإنسان في القرن الحادي والعشرين بما أستحدثه من تكنولوجيا أدت إلى ظهور كثير من المشكلات البيئية في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء. (البدور والبشايرة، ٢٠١٢).

وبالمقابل ولتصدي تلك المشاكل فقد عقدت كثير من الندوات والمؤتمرات على المستويين الإقليمي والعالمي، وقد ذكر ستاب (١٩٨٥) (نقلا عن: عبدا لمجيد ونادية، ٢٠٠٠) فقد أصدرت بعض القوانين والتشريعات لحماية البيئية مثل مؤتمر البيئية الإنسانية (استكهولم) عام ١٩٧٢م، الذي أوصى بضرورة التعاون الدولي وإنشاء (برنامج دولي للتربية البيئية) لمواجهة الأزمة البيئية، والدعوة لحماية البيئة لضمان المحافظة على الثروات الطبيعية، وكان أول أنشطة هذا البرنامج إجراء مسح شامل حول دمج التربية البيئية بالتعليم في مختلف أقاليم العالم،وقد أظهرت نتائج هذا المؤتمر عدم كفاية البرامج التربوية كما ونوعا حيث اقتصرت على معالجة البيئة في مظهرها الطبيعي فقط واستبعدت أبعادها الاجتماعية،وأيضا مؤتمر بلجراد (١٩٧٥م) حيث تؤكد اليونسكو(١٩٨٩م) (نقلا عن: عبد المجيد ونادية، ٢٠٠٠) انه جاء بعد المسح الشامل لدمج التربية البيئية بالتعليم، وكان من نتائجه اقتراح عددا من المبادئ التوجيهية لبرامج التربية البيئية ووضعوا تعريفا للتربية البيئية بأنها نمطا من التربية يهدف إلى تكوين جيل واع ومهتم بالبيئة وبالمشكلات المرتبطة بها، ولديه من المعارف والقدرات العقلية والشعور بالالتزام ما يتيح له أن يمارس فرديا وجماعيا حل المشكلات القائمة وأن يحول بينها وبين العودة إلى الظهور، وتم من خلاله تلخيص أهداف التربية البيئية، وأيضا ويعتبر مؤتمر تبليسي ١٩٧٧م تشير

اليونسكو(١٩٨٣) نقلا عن(عبد المجيد ونادية،٢٠٠٠) أنه نقطة انطلاق في مجال تنمية التربية البيئية حيث عمل على توسيع المبادئ التي خرج بها ميثاق بلجراد وعمل على تعزيزها وتوضيحها وتوضيح أهداف وغايات التربية البيئية، وغيرها من المؤتمرات التي تخدم أهداف التربية البيئية والتي وضعت استراتيجيات دولية للتربية البيئية وسعت في تبادل خبرات التربية البيئية ومن ثم تطوير المناهج والمواد في مجال التربية البيئية، ولكن وجدوا أن تلك التشريعات والقوانين الموجودة والتي تتضمنها تلك المؤتمرات وحدها لا تكفي، ونتيجة لذلك فقد تضمنت كتب العلوم بعض من جوانب التربية البيئية لتوجيهه المتعلم عقليا ووجدانيا وسلوكيا وما يتطلب منة للبيئية بمختلف مظاهر الحياة، كون أن المناهج والمقررات الدراسية المختلفة هي الوسط الذي يعول عليها نشر القيم والمفاهيم والاتجاهات الايجابية المختلفة لأي قضية من القضايا التي يتم دراستها، وبذلك فإن أفضل وسط ملائم لنشر وتعميم المفاهيم والقضايا البيئية هي المناهج والمقررات الدراسية وخصوصا مناهج ومقررات العلوم الطبيعية، التي تسعى إلى خلق جيل واعي ومستوعب للقضايا البيئية وأهدافها ولديهم سلوكيات يستخدمونها في المواقف الحياتية المختلفة.

ولقد أشارت دراسات وندوات عديدة إلى دور تضمين المفاهيم البيئية في مناهج التعليم بشكل عام، على مختلف مستوياتها في تحسين المعلومات البيئية من أجل تنشئة المواطنة البيئية المسئولة من خلال تعليم الأبناء المعلومات وإكسابهم الاتجاهات المتعلقة بحماية البيئية وصيانتها مثل الندوة التي عقدت بجامعة الملك خالد بعنوان "نحو تربية بيئية أفضل " في عام (١٤٢٢) ومن الدراسات دراسة كل من: (نصر، ٢٠٠٠؛ الصرن، ٢٠٠١؛ درويش ونشوان، ٢٠٠١).

كما أكدت العديد من الدراسات إن هناك قصور ملحوظا في هذه المقررات بالنسبة لما ينبغي إن يتضمنه محتواها في مجال التربية البيئية ومنها دراسة كل من: (الخالدي، ١٩٩٦؛ زيد، ١٩٩٠؛ الطيب، ١٩٨٨؛ سليم، ١٩٩٩؛ فرج، ١٩٨١) وأرجعت هذه الدراسات القصور إلى عدة أسباب من أهمها قصور المقررات الحالية في غرس أهداف التربية البيئية في نفوس الطلاب، وأن أهداف مادة العلوم في بعض المناهج اشتملت ضمنا على بعض أهداف التربية البيئية إلا أنها لم توجه الاهتمام إلى ما يجب إن تتضمنه لتحقيق أهداف التربية البيئية ولم تبرز علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية وأثرها بمحيطه الحيوي سلبا وإيجابا، أيضا عدم احتواء كتب العلوم على المشكلات البيئية الهامة مثل (الانقراض ـ الاستنزاف) أيضا لم تعرض المناهج بقدر يذكر للظواهر البيئية في الوطن العربي بصفه عامة والبيئيات المحلية بصفة خاصة مثل (تأكل الشواطئ ـ انخفاض منسوب المياه الجغرافية).

من كل ما سبق يتضح أن التربية البيئية هي اتجاه وفكر وفلسفه تهدف إلى تنمية الخلق البيئي لدى الإنسان بتوجيه سلوكه في تعامله مع البيئة بمؤثراتها البشرية وإعداد الإنسان للتفاعل مع عناصر البيئة المختلفة، مما ينمي معنى التكيف من اجل البيئة واستمرار تكييف البيئة من اجله وحماية النظام البيئي بمفهومه الشامل، ويتطلب هذا إكساب الإنسان المعارف البيئية التي تساعده على فهم العلاقات المتبادلة بينه وبين عناصر البيئة من جهة أخرى، ويتطلب كذلك تنمية مهارات الإنسان التي تمكنه من المساهمة في تطوير هذه البيئة على نحو أفضل وتستلزم التربية البيئية أيضا تنمية الاتجاهات والقيم التي تحكم سلوك الإنسان إزاء بيئته، وإثارة اهتمامه نحو هذه البيئة، وإكسابه أوجه التقدير لأهمية العمل على صيانتها والمحافظة عليها وتنمية مواردها (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨).

ولعل تصميم البرامج والمقررات الدراسية في ضوء أهداف التربية البيئية يكسب الفرد خبرات ومعارف واتجاهات تجعله يعدل من سلوكياته تجاه البيئة التي يعيش فيها، ونظرا لقلة البحوث التي تناولت مناهج العلوم لصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بتقويمها في ضوء أهداف التربية البيئية، فإن الباحثة ترى أن هناك حاجة ماسة للقيام بالبحث الحالي، لمعرفة واقع ومدى مراعاة محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي لأهداف التربية البيئية وذلك لإعداد التلاميذ للقرن الواحد والعشرين، وانطلاقا من الأهمية القصوى التي تحظى بها العلوم في المملكة العربية السعودية وسعيا لتحقيق الأهداف العامة للعلوم الطبيعية للمرحلة الابتدائية الواردة في وثيقة سياسية التعليم في المملكة والمتمثلة في تزويد الفرد بالمشاكل المتعلقة بحياتها وبيئتها وتعويده على التفكير السليم والعادات الطيبة التي تساعد على محاولة إيجاد الحلول لها بالوسائل الممكنة وأيضا الهدف المتمثل بتزويد الفرد القدر المناسب من الحقائق والمفاهيم العلمية التي تساعده على معرفة بيئته وفهم ما يكتنفها من ظواهر لذا يهدف هذا البحث إلى تقويم منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية.

- **مشكلة البحث**:

لوحظ في الآونة الأخيرة اهتمام علماء التربية بعملية التقويم كمدخل لإصلاح وتحسين العملية التعليمية، حيث يحتوي التقويم في طياته على جانبين أساسيين هما التشخيص والعلاج والذي يترتب عليهما تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب القصور لعلاجها، وفي الآونة الأخيرة أثبتت الدراسات قصور المقررات والبرامج الدراسية على تحقيق الأهداف المرجوة منها، وخاصة تأهيل الطالب للمحافظة على البيئية والتعامل مع مشكلاتها بفاعلية.

وتتفق الباحثة مع العجمي، (٢٠١١) أنه بالنظر إلى الإضرار المتزايدة التي يسببها الإنسان للبيئية أصبحت المعايير والأهداف التي يستخدمها المجتمع في تدمير موارده الطبيعية الثقافية موضع دراسة، وتتوقف طبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئية أساسا على الطريقة التي يعي بها الإفراد والجماعات البيئية ويتم ذلك عن طريق التربية البيئية التي يتم من خلالها توعية الإفراد والجماعات لبيئتهم وحل مشكلاتها والحد من الإضرار التي تلحق بها.

وباستعراض أدب المجال والدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال أكدت معظم الدراسات على أهمية التربية البيئية، وأهميه تضمينها في المقررات الدراسية، وبالمقابل فقد أجمعت نتائج العديد من الدراسات ذات العلاقة بان المفاهيم والقضايا البيئية لا زال تناولها قاصرا في المناهج والمقررات وخصوصا مناهج ومقررات العلوم الطبيعة تحديدا، ومن هذه الدراسات (عبدا لحليم، ٢٠٠٥ العمرو، ١٩٩٤؛ الشهراني، ٢٠٠٦؛ الفردان،٢٠٠٧؛ السبيل، ٢٠٠٠).

من منطلق ذلك فقد يعد امرأ حيويا لاستكمال مسيرة تطوير المناهج والوقوف على الوضع الحالي الفعلي لمناهج العلوم الموجهة لتلك الفئة العمرية المهمة (الرابع الابتدائي) لنتبنى احدث ما وصل إليه التطور في مناهج العلوم لتضمين بعض أهداف التربية البيئية، ونتعرف على واقع وجودها في محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي، ومقارنة أهداف التربية البيئية بما هو معمول به حاليا.

ويحاول البحث الحالي أن يكشف واقع منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في مدى مراعاته لأهداف التربية البيئية.

- **أسئلة البحث** :

ويمكننا تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ما مدى توافر أهداف التربية البيئية في منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي من التعليم العام ؟
- ما لتصور المقترح لمحتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية؟

- **أهداف البحث**:

يستهدف هذا البحث التعرف على واقع محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي من حيث درجة توافر فقرات وموضوعات ذات صلة بأهداف التربية البيئية.

- **أهمية البحث** :

وتبدو أهمية هذا البحث في ناحيتين:

- الأهمية العلمية وتبدو في:

- ✓ تقديم صورة لمدى توافر أهداف التربية البيئية بمنهج العلوم للصف الرابع الابتدائي.
- ✓ قد تؤدي نتائج هذا البحث إلى بناء وتطوير منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي بحيث تكون أكثر فاعلية لتأهيل الطلاب للتعامل مع المشكلات البيئية بفاعلية.

◄◄ الأهمية التطبيقية وتبدو في:

- ✓ الاهتمام بتنمية المفاهيم البيئية التي تجعل الطلاب يتعاملون بفاعلية مع مشكلات البيئة ويكون لهم دور في إيجاد حلول لها.
- ✓ قد يضيف هذا البحث نتائج جيدة عن تقويم محتوى مناهج العلوم، وهذا بدورة قد يفيد المربين، والمختصين في إعداد مناهج دراسية تستند إلى أسس علمية وتساعد كل من الطلاب والمعلمين على الاهتمام بالبيئة ومشكلاتها.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على:

◄◄ تقويم محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء قائمة بأهداف التربية البيئية وهي (الإلمام ـ المعرفة ـ الاتجاهات ـ المهارات ـ قدرات التقويم ـ المساهمة)

◄◄ استخدام أسلوب تحليل المحتوى لتقويم محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية

◄◄ محتوى منهج العلوم المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي ٢٠٠٥ـ ٢٠٠٦م بجزأيه الأول والثاني.

- **مصطلحات البحث** :

- **التقويم** Calendar:

يعتبر التقويم قديما قدم الإنسانية فقد ظهرت مصطلحات مرادفه للتقويم كثيرة ومنها، القياس والتقييم، ويعرفه أبو حطب (١٩٩١) بأنه "عملية تتضمن إصدار أحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما ستسفر عنه البيانات من معلومات" (ص. ٢٩).

ويعرفه صبري (٢٠١٠) بأنه" تعديل مسار أي عملية تربوية، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وإصلاح نقاط القصور فيها" (ص. ١٦٩).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأن المقصود به في هذا البحث هو:" عملية تتلخص في جمع معلومات وبيانات التي تخص العملية التعليمية، وفق أسس علمية بهدف تحديد مواطن القوة وتعزيزها ومواطن القصور وعلاجها، وهي بذلك تشمل على مرحلتين: هي التشخيص والعلاج.

- **تحليل محتوى المنهج Curriculum content analysis** :

يعد تحليل المحتوى أحد الأساليب المتبعة لتقييم المناهج الدراسية، والاطلاع على محتواها وتوجهاتها، ويتميز تحليل المحتوى بأنه أسلوب علمي موضوعي منظم يتم وفق إجراءات وطرق علمية دقيقة .

ويعرفه بشير (٢٠٠٠) بأنه "التحليل الكمي المنظم للمادة أو المحتوى"(ص. ٦٤).

إما عبد الباسط (١٩٨٠) فيعرفه على انه" أسلوب يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر للاتصال" (ص. ١٠).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: وصف موضوعي لمدى شمول محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي لأهداف التربية البيئية في ضوء القائمة المعُدة.

- **التربية البيئية Environmental Education**:

قد ظل مفهوم التربية البيئية وثيق الصلة في تطوره بمفهوم البيئية ذاتها ووردت تعريفات كثيرة لها تباينت فيه وجهات النظر، ولعل من أهم التعريفات التي ظهرت بعد ذلك والتي رجعت إليها معظم الدراسات العربية والأجنبية تقريبا تعريف التربية البيئية على المستوى الدولي من قبل برنامج الأمم المتحدة بباريس (١٩٨٧) بأنها " العملية التعليمية التي تهدف إلى تنمية وعي الإفراد بالبيئية والمشكلات المتعلقة بها وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية تجاه حل المشكلات المعاصرة والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة"

وفي هذا الصدد وعلى المستوى العربي فإنه تجدر الإشارة إلى تعريف سليم (١٩٩٠) بأنها" العملية المنظمة لتكوين القيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لفهم العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بالبيئة، ولاتخاذ القرارات المناسبة المتصلة بنوعية البيئة، وحل المشكلات القائمة، والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة" (ص. ٩٢).

وتعرفها الباحثة إجرائياُ بأنها" عملية تربوية، بما تحتويه من معلومات ومعارف وقيم ومهارات واتجاهات يكتسبها الفرد، لفهم العلاقات بينه وبين البيئية ومواردها، يتأثر ويؤثر فيها، بهدف حمايتها وكيفية التعامل السليم معها".

- **أهداف التربية البيئية Objectives of environmental education**:

"الأهداف التي يمكن الركون إليها في هذا البحث هي تلك التي تم وضعها بفضل كل من الندوة الدولية في بلغراد عام ١٩٧٥م والندوة العربية للتربية التي عقدت في الكويت عام ١٩٦٧م والمؤتمر الدولي الحكومي الذي عقد في تبليسي السوفيتية عام ١٩٧٧م .

تم الاتفاق في هذه الندوات على إن أهداف ومرامي التربية والتعليم البيئي تندرج تحت المجالات التالية وهي:

- **الإلمام:** وذلك بمساعدة الإفراد والجماعات على اكتساب الوعي والحس المرهف نحو البيئة بجميع جوانبها ومشكلاتها .
- **المعرفة:** معاونة الإفراد والجماعات على اكتساب خبرات متنوعة والتزود بفهم لعناصر البيئة والمشكلات المرتبطة بها.
- **الاتجاه:** لمساعدة الإفراد والجماعات لخلق قيم اجتماعية ومشاعر قوية للاهتمام بالبيئة ووضع الحوافز للأنشطة التي تساهم في حمايتها وتحسينها
- **المهارات:** لمساعدة الإفراد والجماعات على التمتع بالمهارات الكفيلة بحل مشاكل البيئة.
- **قدرات التقويم:** لمساعدة الإفراد والجماعات الاجتماعية على تقييم المعايير البيئية وبرامج التعليم، بمفهوم ايكولوجي، سياسي، اقتصادي، اجتماعي أخلاقي تعليمي.
- **المساهمة:** مساعدة الإفراد والجماعات على تطوير إحساسها بالمسؤولية تجاه البيئة ومشاكلها على كافة المستويات بما يضمن اتخاذ الخطوات المناسبة لحل مشكلاتها.

هذه الأهداف حين تناقلها الخبراء والاختصاصيون الذين شاركوا في تلك الندوات استعملوا تسميات مختلفة أحيانا ، فمنهم من استعمل كلمة (الوعي) بدلا (الإلمام) ومنهم من استعمل كلمة (الاشتراك) بدلا من (المساهمة) ومنهم من أضاف كلمة (السلوك) إلى (المهارات)" (المري، ١٩٩٦، ص. ٢٣١).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: عبارة عن أهداف معرفية ومهارية ووجدانية يتم صياغتها من اجل العمل على رفع مستوى الوعي والمعرفة والفهم للبيئة الشاملة والمشكلات الموجودة فيها وتوضيح مسئولية الإنسان عن دوره فيها كما أنها تشمل على أنواع السلوك والاتجاهات والشعور بالانتماء الوطني للبيئة والإحساس بالمسئولية تجاه مشاكل البيئة والعمل والمشاركة في حلها.

- **الإطار النظري للبحث** :
- **المبحث الأول**: **تقويم محتوى المنهج**:

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري للبحث بشكل عام في مبحثين المبحث الأول يتحدث عن: تقويم محتوى المنهج، والمبحث الثاني تناولت فيه الباحثة التربية البيئية، وفيما يلي تفصيل لذلك:

- **ماهية التقويم للمناهج**:

تعددت وتنوعت تعريفات التقويم في المناهج المدرسية المعاصرة، حيث يرى (الخليفة، ٢٠١٢) أن التقويم بجانب كونه مقوما أساسيا من مقومات العملية التعليمية، وعنصرا رئيسا من عناصر المنهج الدراسي، فهو العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة، بل انه العملية التي نحكم بها على قيمة هذه الأهداف ذاتها، والتقويم بمفهومة الحديث ليس عملية ختامية

تأتي في نهاية تنفيذ المنهج، ولكنة عملية مستمرة تصاحب تخطيطه وتنفيذه ومتابعته، وفي عبارة أكثر تحديدا، يقصد بالتقويم الوسيلة الأساسية التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى الكشف عن مواطن الضعف والقوة في العملية التعليمية بقصد تحسينها بما يحقق الأهداف المرجوة.

أما (نشوان، ١٩٩١، ص.١٧٨) فيرى إن " التقويم عملية تشخيصية تعاونية مستمرة تهدف إلى إصدار الإحكام عما إذا كان النظام التربوي قادرا على تحديد الأهداف لدى التلاميذ"

وعرفة (سلامة، ١٩٩٥، ص. ٢٤٥) بأن"التقويم هو عملية إصدار الحكم بناء على مقياس معين"

ومن خلال التعريفات السابقة توصلت الباحثة إلى إن جميعها أظهرت وبشكل جلي أهمية عنصر التقويم للعملية التعليمية حيث كان هناك أوجه للاتفاق والاختلاف فيما بينها، حيث اتفق تعريفان سابقين، وهي تعريفات كل من (سلامة: ١٩٩٥) و (نشوان: ١٩٩١) على إن التقويم هو عبارة عن عملية لإصدار الإحكام بناء على مقاييس معينة في العملية التربوية التعليمية، إما تعريف (الخليفة: ٢٠١٢) فقد اختلف عن غيرة، حيث قام بتعريف التقويم على انه عملية لتشخيص نواحي القوة والضعف للعناصر المكونة للمنهج.

وفي هذا السياق تشير الباحثة إلى إن ثمة فرقا بين مصطلحي التقويم والقياس في العملية التعليمية، فالتقويم يتضمن القياس الذي يعد وسيلة من وسائل التقويم للحصول على البيانات التي تبنى عليها الإحكام والتقديرات، أي إن التقويم اشمل من القياس وأوسع معنى لأنه يشمل القياس مضافا إلية إصدار حكم معين واتخاذ إجراءات محددة تكفل الإصلاح والتطوير بما يضمن تحقيق الأهداف

- **أسس عملية التقويم**:

وتتفق الباحثة مع(الخليفة، ٢٠١٢)،أنه لكي يكون التقويم ناجحا ومحققا لأغراضه ، لابد إن يستند إلى عدد من الأسس، نشير إلى أهمها فيما يلي:

- إن يرتبط التقويم بأهداف المنهج الذي نقومه حتى تكون المعلومات التي نحصل عليها صادقة ومفيدة.
- إن يكون التقويم شاملا لجميع عناصر المنهج، ولجميع الأهداف التعليمية ولمستوياتها، وغير ذلك من عناصر الوسط التربوي، كما يجب إن يشتمل التقويم على جميع الأدوات المتاحة كالاختبارات التحريرية وبطاقات الملاحظة وبطاقات التحليل، لان هذا الشمول والتنوع يعطي فكرة واضحة عن جوانب العملية التعليمية .
- أن تتوافر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية .

- أن يكون التقويم مستمرا ولازما للعملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها.
- أن يكون التقويم تعاونيا مشتركا بين عدد المختصين في مجالات مختلفة من ناحية، وبين المعلمين والتلاميذ من ناحية أخرى.

وتستخلص الباحثة مما سبق إن التقويم هو وسيلة أساسية وهامة جدا لتحسين العملية التربوية بشكل عام وذلك في ضوء الأهداف المنشودة والتي قام بوضعها وصياغتها القائمين على العملية التربوية، ولكن يجب إن يراعي هؤلاء القائمون والمسئولون التربويون هذه الأسس لكي يتم تطبيق عمليات التقويم وأدواتها بشكل سليم.

- **مفهوم تحليل المحتوى**:

تعد عملية تحليل المحتوى من المهارات المتخصصة التي يتقنها خبراء المناهج وتكنولوجيا التعليم، وذلك حتى يمكنهم الإسهام في تنمية المعرفة التي يتألف منها علم معين، والمعلم يستطيع إكساب هذه المهارة إلى الحد الذي يمكنه من تطوير أساليب تدريسه، وفى هذه الحالة فإن المعلم يستخدم أساليب لتحليل المحتوى تختلف عن الأساليب التي يتبعها الخبراء المتخصصون، و ذلك لاختلاف الهدف الذي ينشده كلاهما من وراء عملية التحليل.

وترى الباحثة إن عملية تحليل المحتوى يمكن أن تتم على مستويين هما:

- **المستوى الأول**: وهو على المستوى الوصفي الذي يقتصر على وصف المضمون الظاهر وفقا لفئات التحليل ووحداته.
- **المستوى الثاني**: وهو المستوى التحليلي الذي يمتد إلى استخدام النتائج التي تم التوصل إليها ــ عن طريق عملية التحليل ــ بعد ربطها بالبيانات والمعلومات والمتغيرات البحثية .

- **خصائص تحليل المحتوى**:

من أهم خصائص تحليل المحتوى ما يلي:

- **أنه أسلوب للوصف Descriptive**:

يهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي لمادة الاتصال، والوصف هنا يعنى تفسير الظاهرة كما تقع، وفى ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بها، ويقتصر عمل القائم بالتحليل على تصنيف المادة التي يحللها إلى فئات ويقدم تفسير موضوعي دقيق لمضمونها، أي يعد الوصف هنا حدا ألا يتعداه القائم بعملية التحليل.

- **أنه أسلوب موضوعي Objective**:

الموضعية صفة أساسية من صفات أي عمل علمي، وهى تعنى البعد عن الذاتية، ولكي تتحقق الموضعية لأي عمل علمي يجب أن يتوافر فيه شرطا الصدق والثبات.

ولكي يتوفر شرط الصدق Validity لموضوع تحليل المحتوى يجب أن نقيس أدوات تحليل المحتوى ما وضعت لقياسه بكفاءة.

ولكي يتوفر شرط الثبات Reliability لأدوات تحليل المحتوى يجب أن تعطى نفس النتائج تقريبا إذا أعيد استخدامها سواء بواسطة مصمم الأدوات نفسه أوأفراد آخرون. وهذا يتطلب أن يكون هنا تعريفات لفئات التحليل فلا يختلف الباحثون بشأنها.

- **أنه أسلوب منظم**: Systematic

يعني التنظيم هنا أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية يتضح من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهى الباحث إلى ما انتهى إليه من نتائج. والتنظيم أيضا يعنى وضع إطار عام تأخذ فيه كل فئة من فئات التحليل مكانها، ويتم عرض هذه الفئات بالصورة التي تتفق مع طبيعة المادة، و الهدف من عملية التحليل.

- **أنه أسلوب كمي**: Quantitative

إن اعتماد تحليل المحتوى على التقدير الكمي كأساس للدراسة هو أهم ما يميزه عن كثير من أساليب دراسة مواد الاتصال، حيث تقوم الباحثة بترجمة ملاحظاتها إلى أرقام عددية، أو تقديرات كمية، مثل قليل، كثير، أو ترصد مدى تكرار كل ظاهرة تبدو لها في الكتب موضوع الدراسة.

والعلوم المختلفة تتفاوت في درجة تقدمها بتفاوت ما قد حققته من تحول المعاني الكيفية الشائعة إلى مقادير كمية تصاغ في صيغة رياضية تكون هي بمثابة القانون العلمي، وفى هذا الصدد يقول زكى نجيب محمود "لا علم ما لم يتحول إدراكنا الكيفي إلى إدراك كمي لما ندركه، والتقدير الكمي يجعلنا نتحقق بسهولة من صدق وثبات التحليل.

- **أنه أسلوب علمي**: Scientific

سبق الإشارة إلى أن أسلوب تحليل المحتوى يتصف بالموضوعية، أي أنه يتصف بالصدق والثبات، وهما من صفات الأسلوب العلمي، بالإضافة إلى ما سبق فإن أسلوب تحليل المحتوى يتصف بكثير من صفات الأسلوب العلمي نذكر منها:

- يهدف أسلوب تحليل المحتوى من خلال دراسة ظواهر المحتوى إلى وضع قوانين لتفسيرها،والكشف عن العلاقات التي بين بعضها وبعض.
- يتم وضع تعريفا إجرائية محددة لفئات التحليل التي يتم استخدامها.
- يهتم أسلوب تحليل المحتوى بوصف وتنسيق النقاط التي تحتويها مادة الاتصال، وهذا يسهل فهمها والحكم عليه" (طعمية، ٢٠٠٤م).

- **طرق تحليل المحتوى** :

" هناك طريقتان لتحليل المحتوى تعتبران الأكثر شيوعا في الاستخدام علما بأن لكل موضوع دراسي طريقته الخاصة في تحليل محتواة تتناسب مع طبيعته:

- **الطريقة الأولى**: تقوم على تجميع العناصر المتماثلة في المادة الدراسية في مجموعه واحدة باستخدام الكلمات المفتاحية وحصرها وجدولتها في فئات ومستويات مثل: مجموعه الحقائق والمفاهيم، ومجموعه القواعد والقوانين.....الخ
- **الطريقة الثانية**: تقوم على تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية، ثم تجزئة هذه الموضوعات إلى موضوعات فرعية، وقد يلجا الباحث إلى تحديد الأفكار الرئيسية في الوحدة والأفكار الفرعية التي تنتمي إليها" (الدسوقي ٢٠٠٨، ص ٤٨ ـ ٤٩).

وقد استخدمت الباحثة الطريقة الثانية لتحليل المحتوى باعتبار فئات التحليل في هذه الدراسة هي قائمة أهداف التربية البيئية، والتي سيتم تحليل محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوئها لتحديد مدى توافر المعايير الرئيسية والفرعية في المحتوى

- **العلاقة بين التحليل والتقويم**:

ذكر طعمية (٢٠٠٤، ص. ٩٦) أن التقويم: "هو العملية التي تعنى باتخاذ القرار حول عدد من البدائل المتاحة، من خلال رصد السلبيات والايجابيات للموضوع المراد تقويمه، والبحث عن الأسباب التي أدت للضعف أو القصور وإيجاد العلاج المناسب".

إما التحليل: فهو عملية استنباط يقوم فيها الفرد بتجزئة الكل إلى أجزاء وتحويل العام إلى خصوصيات، بما يسهل فهم طبيعة المحتوى المراد تحليل وبذلك فان القائم بالتحليل يستند إلى معيار أو لعدة معايير محددة، ويقتصر دورة على الوصف دون إصدار الحكم يؤهل لاتخاذ قرار حول المحتوى الذي تم تحليله.

ويشترك محلل المحتوى مع المقوم في ضوء الاتجاهات جمع البيانات إلا إن لكل منهما هدفا مختلفا، فالمحلل يقتصر هدفه على الوصف الموضوعي، ولايمتد إلى إصدار قرار.

- **أساليب تقويم مقترح استخدامها لتقويم التربية البيئية بمناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية**:

تقترح الباحثة عدة أساليب تقويم يمكن استخدامها لتقويم التربية البيئية لدى طلاب المرحلة الابتدائية عامة، والصف الرابع الابتدائي خاصة وهي:

- **يستخدم في تقويم الجانب المعرفي**: الاختبارات التحريرية والشفهية والمناقشات، مشاركة التلاميذ في أوجه النشاط المتعددة في الموقف التعليمي نماذج من الأسئلة التحصيلية في مجال التربية البيئية.
- **يستخدم في تقويم الجانب المهارى**:أدلة العمل الميداني في الزيارات الميدانية بطاقات ملاحظة، مهارات حل المشكلات البيئية.

- **يستخدم في تقويم الجانب الوجداني:** مقاييس الاتجاه نحو البيئة كنموذج لقياس اتجاه التلاميذ نحو تلوث البيئة، واختبارات الميول البيئية، وبطاقة ملاحظة سلوك التلاميذ، مقاييس التقدير.

- **المبحث الثاني: التربية البيئية** :

تعددت تعريفات التربية البيئية في ضوء الاتجاهات العالمية والمحلية بحيث يعكس كل تعريف وجهة نظر صاحبه حول تصوره لقضية من قضايا البيئة.

ومن خلال اطلاع الباحثة حول ما يدور عن تعريف التربية البيئية وجدت أن جميعها تدور حول أربع محاور وهي:

- **المحور الأول:** اكتساب مفاهيم وقيم واتجاهات بيئية، وأن التربية البيئية وسيلة لحماية البيئة، يجب تدريسها في إطار منهج متكامل، ولابد من استمرارها مدى الحياة.
- **المحور الثاني:** إن التربية البيئية هي المعرفة حول البيئة والحياة الطبيعية والثقافة الاجتماعية، والوعي بمشكلاتها، والعمل على حلها، وتكوين الاتجاهات البيئية السليمة نحوها، وركز على ضرورة تعليم المفاهيم البيئية وحث على الربط بين الدراسات الاجتماعية والعلوم في هذا الشأن.
- **المحور الثالث:** المعرفة العلمية الخاصة بالمشكلات البيئية ومعايشتها واكتساب خبرات تربوية تتعلق بالمشكلات البيئية التي تتسم بالتكامل.
- **المحور الرابع:** توضيح علاقة الإنسان ببيئته الطبيعية، والآثار المترتبة على هذه العلاقة(مثل: التلوث بكافة أنواعه، ونضوب الموارد الطبيعية) والوعي بالبيئة ومشكلاتها.

- **مفهوم التربية البيئية** :

وترى الباحثة بالاتفاق مع شلبي (١٩٩٧م) في تعريف التربية البيئية بأنها: "برنامج تعليمي، يهدف إلى توضيح علاقة الإنسان وتفاعله مع بيئته الطبيعية وما بها من موارد، لتحقيق اكتساب التلاميذ خبرات تعليمية، تتضمن الحقائق والمفاهيم والاتجاهات البيئية حول البيئة ومواردها الطبيعية، والعمل على اكتساب التلاميذ لكل ذلك من خلال المواد الدراسية المختلفة.

- **أهمية التربية البيئية**:

معظم الدراسات التربوية التي تناولت التربية البيئية كانت دائما تحاول الإجابة على السؤال الذي يقول: لماذا التربية البيئية؟!

ورأت الباحثة أن الإجابة عن هذا السؤال تمحورت بالمبررات التالية:

- إتاحة الفرصة لكل فرد لاكتساب المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لحماية البيئة وصيانتها.
- تشجيع البحوث والدراسات في مجال التربية البيئية وتطبيق نتائجها في العملية التعليمية.

- تضمين المفاهيم البيئية في المناهج الدراسية المختلفة بمراحل التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي.
- بذل الجهود لدمج القضايا البيئية في شتى العلوم والمناهج والبرامج التي تدرس في مجال التعليم المختلفة.
- إعداد مقرر دراسي في مجال التربية البيئية يدرسه جميع الطلاب.
- إدخال العلوم البيئية والتربية البيئية في برامج إعداد المعلم سواء قبل الخدمة أم في أثنائها بكليات التربية بالمنطقة العربية.
- تنظيم دورات تدريبية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على التربية البيئية والدراسات البيئية.
- أن تكون التربية البيئية عملية مستمرة، تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة في جميع مراحل التعليم النظامي وغير النظامي.

- **المبادئ العامة للتربية البيئية**:

أن المبادئ العامة للتربية البيئية هي:

- نظرة التربية البيئية إلى البيئة ككل
- اعتبار التربية البيئية منهجا جديدا
- التربية البيئية مستمرة لمدى الحياة
- تتخذ التربية البيئية من البيئة المحلية مدخلا ومحورا تدور حوله كل دراسة بيئية تالية، والاستفادة من مختلف بيئات التعلم المتوافرة.

تحقيق إيجابية المتعلم والتعلم بالتجربة المباشرة والتعليم عن طريق الممارسة وتكوين الاتجاهات السليمة" (اللقانى؛ ومحمد، ١٩٩٩).

- **أهداف التربية البيئية**:

لقد اهتمت الكثير من المؤسسات والهيئات المحلية والإقليمية بالبيئية ومتطلباتها وعقد العديد من المؤتمرات الدولية من اجل ذلك الغرض، ونتج عن تلك الجهود عدة صياغات لأهداف التربية البيئية والتي كانت اغلبها أهدافا عامة ومشتركة، مع ذكر انه كانت هناك بعض الإضافات والتي ممكن إن تزيد من أهمية تحقيق أهداف التربية البيئية.

ومن خلال ذلك رأت الباحثة إن هناك كان شبه اتفاق في الأهداف المتعلقة بالتربية البيئية، التي صدرت وتم تلخيصها عن بعض أهم المؤتمرات والبرامج الدولية، وذلك مثلما حدث في مؤتمرات البيئة مثل:مؤتمر بلجراد سنة(١٩٧٦) ومؤتمر استو كهولهم عام (١٩٧٢) في أوربا، والمؤتمر العالمي للتنمية المستدامة (٢٠٠٢) بجنوب إفريقيا، ولقد اتفق الجميع بان هذه الأهداف تندرج ضمن على الأهداف التالية للتربية البيئية:

- تزويد المتعلم بالمعلومات البيئية التي تعمق فهمه للبيئة ومكوناتها وزيادة اهتمامهم بها وبمشكلاتها والإسهام في حلها.

- إكساب المتعلم القدرة على متابعة القضايا البيئية والتنبؤ بما قد يحدث من مشكلات بيئية.
- مساعدة المتعلم على اكتساب الخلق البيئي الذي يوجه سلوكهم نحو البيئة.
- مساعدة المتعلم بشأنها وتنميتها الاتجاهات البيئية المرغوبة نحو العناية بالبيئة وحمايتها
- إكساب المتعلم المهارات اللازمة لتطوير بيئتهم وصيانتها وتنمية مواردها والقدرة على اتخاذ القرار بشأنها .
- التأكيد على النواحي الصحية والقضايا الاجتماعية والسياسية التي تمتد جذورها لعامل البيئة .
- تشجيع الباحثين على إجراء البحوث المتعلقة بالنواحي البيئية المختلفة واتخاذ القرارات البيئية الصحيحة .
- مساعدة الأفراد والجماعات في المجتمعات الأقل تقدما على تكوين أنماط سلوكية مقبولة للتعامل مع البيئة

- **تصنيف أهداف التربية البيئية** :

ولقد أشارت كل من: بار عبيدة؛ إيمان سالم(٢٠٠١) أن أهداف التربية البيئية تصنف إلى عدة مستويات وهي التي التزمت بها الباحثة بالبحث الحالي، هي كالتالي:

- **مستوى المعرفة**:

ويهتم بإكساب الفرد مجموعة من المعارف التي تساعده على فهم البيئة وفهم العلاقات المتبادلة بين الجوانب الفيزيائية والبيولوجية والاجتماعية والثقافية للبيئة، وتمكنه من التعامل مع المشكلات المتعلقة بها ومعرفة كيفية صيانتها والمحافظة عليها.

- **مستوى الوعي**:

ويهتم بتنمية إدراك الفرد بمدى ترابط وتداخل النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية للبيئة، وأثر ذلك على حل المشكلات البيئية فالوعي البيئي يساعد الأفراد على الالتزام القائم على الإحساس والمعرفة الواعية بالعلاقات والمشكلات البيئية المختلفة، ويساعدهم على انتهاج أنماط من السلوك تنم عن الإحساس بالمسئولية تجاه بيئتهم التي يعيشون فيها بحيث يهتمون بصيانتها والحفاظ عليها.

- **مستوى المهارات**:

ويهتم بتزويد الفرد بالمهارات اللازمة لمساعدته على صيانة البيئة وتنمية مواردها وحل المشكلات التي تتعرض لها بيئته وتنمية قدرته على اتخاذ القرار بشأنها وتطوير ظروف البيئة على نحو أفضل.

- **مستوى الاتجاهات**:

ويهتم بإكساب الأفراد والجماعات مجموعة من الاتجاهات والقيم ومشاعر الاهتمام بالمحافظة على البيئة والمساهمة في حل مشكلاتها أو الحد منها وإكسابهم كذلك حوافز المشاركة الإيجابية في تحسينها وحمايتها.

- **مستوى المشاركة**:

ويهتم بتنمية روح المشاركة الفعلية في الأنشطة البيئية لدى الفرد على كافة المستويات مما يساعده على القيام ببعض الإجراءات التي تساعده على حل المشكلات البيئية أو تقليل أثرها على البيئة.

- **مستوى التقويم**:

ويهتم بمعاونة المتعلم على تقصي البيئية وتقييم الحلول البديلة لها، ويتيح الفرصة له لإجراء تقصى وتقييم للقضايا البيئية بشكل حقيقي، كما يهتم هذا المستوى بتنمية القدرة على تقويم الإجراءات القرارات التي يتخذها صناع القرار بخصوص البيئة ومشكلاتها.

- **مناهج العلوم وعلاقتها بالمراحل التطورية للبيئة** :

- **المرحلة الأولى التطورية**:

مرحلة الجمع والالتقاط فكان الإنسان يجمع طعامه مثله في ذلك كمثل الحيوانات العشبية، مما تجود به النباتات البرية من ثمار وأوراق، وألياف ودرنات.وكان أثر الإنسان على البيئية في هذه المرحلة لا يكاد يتجاوز أثر غيره مما تحتويه البيئة من شتى الأحياء.

- **المرحلة الثانية التطورية**:

مرحلة الصيد والقنص فكانت مرحلة تطورية بالغة الأهمية إذ بدأ الإنسان يتمايز عن غيره من الأحياء بما وهبه الله من قدرات خلقية وإمكانات عقلية وبدأ العلم يتغلغل وأصبح غريزيا قادرا على التعرف تصنيفيا على أسماء ما يقتنصه من حيوانات وإلى دراسة تحركاتها اليومية والموسمية ودورة حياتها وطرق تكاثرها والعمل على تقدم تكنولوجيا الصيد وتطوير أسلحته وأهم ما استحدث في هذه المرحلة بالذات هو اكتشافه النار.

- **المرحلة الثالثة الطبيعية التالية**:

هي مرحلة الرعي واستئناس الحيوانات والزراعة البدائية واتخذ من الزراعة سبيلا ليضمن لنفسه ولحيواناته المستأنسة احتياجاتها الغذائية وفى هذه المرحلة اهتم بدراسة الأحوال الطبيعية والظواهر البيئية كما صاحبت هذه المرحلة تحولات حضارية واجتماعية قادته إلى مرحلة الزراعة والاستقرار ووجد الإنسان نفسه في هذه المرحلة المستقرة مضطرا إلى استكمال سيادته على الأحوال البيئية ليضمن لزراعته الازدهار ولثروته الحيوانية التنمية ومواصلة الحياة.

- **المرحلة الرابعة مرحلة التصنيع أو عصر الصناعة وهى**:

المرحلة الأخيرة من المراحل التطورية وفيها استطاع الإنسان أن يستحدث بيئة من صنعه بما فيها من وسائل تدفئة وتبريد وإضاءة ، وابتكر مصادر للقوى جعلها طوع إرادته وهكذا تبدل الحال فبعد أن كانت البيئة بما فيها من توازن طبيعي هي المسيطرة على سلوك الإنسان أصبح الإنسان الآن هو المسيطر على البيئة ومالك الزمام، وقد طرأت تبعا لذلك عدة مسائل بالغة الأهمية من حيث علاقة الإنسان بالبيئة منها: قدرة الإنسان على استغلال مصادر الطاقة كالفحم والبترول نتج عن احتراقها غازات ونفايات أحدثت أنواعا جديدة من الملوثات.

- **مناهج العلوم وأهداف التربية البيئية**:

لقد تعددت الدراسات التي عنيت بتحليل محتوى مناهج العلوم لمختلف مراحل التعليم العام وسلكت هذه الدراسات في مجملها منحيين مختلفين فقد نجد بعضها يركز على مناهج محددة بحثا عن المفاهيم البيئية فيها ، في حين إن بعض الدراسات الأخرى قد تناولت مرحلة معينة من مراحل التعليم العام وقد جاءت هذه الدراسات مغطية للكثير من المناهج وفيما يلي نبذه مختصرة عن بعض هذه الدراسات في المملكة العربية السعودية.

فمثلا يرى الدكتور (طنطاوي، ١٩٩٢،ص. ٣٥)إعادة النظر في مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية والعمل على تدريس مقرر يتضمن بعض المفاهيم البيئية لطلاب المرحلة الثانوية حيث يؤكد أيضا على عدم فاعلية مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في تنمية المفاهيم البيئية لدى الطلاب وأوصى بضرورة إدراج أهداف التربية البيئية ضمن أهداف تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة والعمل على زيادة المفاهيم البيئية بمناهج العلوم في هذه المرحلة ودعمها بمواقف تؤكد على التأثيرات البيئية الناجمة عن بعض المشكلات البيئية المحلية والعالمية ولم تشمل مناهج الإحياء في المرحلة الثانوية أيضا على قضايا بيئية ملحة وهامة وان القضايا البيئية التي تناولتها مناهج الإحياء جاءت بشكل مختصر وبصورة متناثرة ومجزاة ولا رابط بينها مع ملاحظة إن القضايا التي تناولها منهج الأحياء كانت غالبها المشكلات غير محلية وقام الأستاذ عبدا لعزيز المعمر والأستاذ عبدا لله المشرف في دراسة شاملة لمناهج التعليم العام بهدف التعرف على مدى تضمين التربية البيئية في تلك المناهج وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تنوع عرض التربية البيئية في مناهج التعليم العام.

- **الغاية من التربية البيئية في المرحلة الابتدائية**:

تنشد التربية البيئية في المرحلة الابتدائية تكوين إفراد واعين ببيئتهم ومهتمين بمشكلاتها ولديهم المعرفة والاتجاهات والدوافع والالتزام والمهارات للعمل فرديا وجماعيا نحو حل المشكلات الراهنة ومنع حدوث مشكلات جديدة.

- **أهداف التربية البيئية في مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية**:

هناك تتدرج أهداف التربية البيئية في المرحلة الابتدائية وفقا لتدرج النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي للطفل ففي الصفين الأول والثاني تستهدف الدراسة مساعدة الطفل على استكشاف ما يحيط به وتنمية قدراته على المناقشة والتعبير السليم وتستهدف التربية البيئية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية الكشف عن بعض النواحي العملية والمسببة لما يراه ملموسا في البيئية أي إن الدراسة تصبح أكثر تعمقا ويعتبر هذا امتدادا طبيعيا للدراسة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية التي تشكل أساسا مناسبا لما يليها وقد تم تحديد الأهداف وفقا لهذا التصور.

- **الأهداف العامة**:

- **في المجال المعرفي**: مساعدة التلاميذ على كسب المعلومات والمفاهيم والتوازن البيئي التي تمكنهم من التعرف على البيئية ومكوناتها واستنتاج العلاقة بين عدد السكان والخدمات التي تقدم لهم في البيئية واستنتاج العلاقة بين الصحة والبيئية.
- **في مجال البحث والاستقصاء**: مساعدة التلاميذ على البحث والاستقصاء للتعرف على البيئة ومكوناتها وبعض المشكلات التي تتعرض لها وأساليبها.
- **في المجال الوجداني**: مساعدة التلاميذ على كسب الوعي البيئي والاتجاهات والاهتمامات الايجابية نحو البيئة ومشكلاتها.
- **في مجال المهارات**: مساعدة التلاميذ على كسب بعض عمليات العلم والمهارات البيئية العملية والحركية المناسبة التي تمكنهم من حسن التعامل مع البيئية.
- **في مجال المشاركة**: مساعدة التلاميذ على المشاركة الايجابية في حماية البيئية والمحافظة عليها مما يهددها من أخطار" (شيهان، محب، ٢٠٠٠).

- **البحوث والدراسات السابقة** :

- **المحور الأول**:

الدراسات التي تناولت تقويم المناهج في ضوء أهداف التربية البيئية:

- **دراسة شهاب** (٢٠٠٧) :

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير وإعادة صياغة وحدة (الكهرباء المتحركة) الدراسية من محتوى منهج العلوم للصف التاسع في فلسطين (stse) في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى الطالبات، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي المسمى بمنهج المجموعات المتكافئة.

وقد اشتملت عينة الدراسة على صفين دراسيين، إحدى العينات كمجموعة تجريبية وعددها ٤١ طالبة والعينة الأخرى كمجموعة ضابطة وعددها ٣٩ طالبة.

ولقد استخدم الباحث اختبار للمفاهيم العلمية واختبار للتفكير العلمي وفق أسلوب حل المشكلات وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود اثر واضح وفروق ذات دلالة إحصائية في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير العلمي لدى الطالبات تعزى لتدريس الوحدة المتضمنة لقضايا (stse) في محتوى العلوم للصف التاسع الأساسي .

- **دراسة سليمان** (٢٠٠٤):

هدفت هذه الدراسة لتوضيح دور الجغرافيا في حل المشكلات البيئية المعاصرة في سوريا، وذلك من خلال دورها في حماية الموارد الطبيعية المختلفة وترشيد استغلالها وحماية الهواء والغلاف الجوي من التلوث وإظهار العواقب الناتجة عن ذلك وكذلك المحافظة على التربة وكيفية صيانتها باعتبارها من العناصر الضرورية للحياة، وبالنسبة للمنهج الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة تمثل في المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بتحليل ووصف الظواهر الطبيعية والبشرية المختلفة، إما أداة الدراسة فتمثلت في تحليل مجموعه من المشكلات والظواهر الجغرافية المختلفة، وبالنسبة لعينة الدراسة فتمثلت في العديد من المناهج في المجال البيئي والجغرافي وأيضا أساتذة الجامعات والمختصين، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث مايلي:

إن الجغرافيون كان جادين في إيجاد الحلول للمشكلات البيئية والايكولوجية لذا قاموا بالتركيز على المداخل الجغرافية وتطوير أساليب وطرائق كمية مختلفة لدراسة الأنظمة الجغرافية الطبيعية والبشرية ودراسة العلاقات المتشابكة فيما بينها .

يوجد هناك استخدام لطرائق المراقبة الشاملة للنظام الجغرافي ورصد للتغيرات التي يتعرض لها، كذلك القيام بالتنبؤ والتوقع والكشف عن الموارد الطبيعية والبشرية.

- **دراسة سكوت وأولتن** (٢٠٠٠):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الدور المهم لتعليم القيم البيئية في المنهاج المدرسي وتطور السلوك الأخلاقي تجاه البيئية والمشكلات البيئية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته ولقد تكونت العينة الدراسية من العديد من الكتب والتي تمثل بعض المناهج الدراسية، حيث اعتمد الباحثان أداه تحليل المضمون كاداه للدراسة وذلك لاستخراج القيم البيئية المتضمنة فيها وذلك استنادا إلى منظور افتراضي وهو (إن القيم البيئية والثقافة البيئية تسهمان في تحسين السلوك البيئي عند الإفراد) ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

وجود علاقة وثيقة بين هذه الجوانب الثلاث (لقيم والثقافة والسلوك) تؤكد صحة الافتراض، قدمت الدراسة استنادا لذلك مجموعة من الإرشادات لتدعيم

وتمتين هذه العلاقة، وأيضا تمكن التعليم البيئي من غرس القيم المحفزة على السلوك البيئي.

- **دراسة زيمرمان** (٢٠٠٠):

كانت هذه الدراسة بعنوان: تطور القيم البيئية ولقد هدفت إلى وضع مقياس لرصد القيم البيئية لدى الأطفال والبالغين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي فيها، ولقد تكونت عينة الدراسة من عينات عشوائية شملت أطفال وأيضا بالغين، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن أداة قياس وذلك على شكل إستبانة مؤلفة من (٣٠) سؤالا ركزت على ثلاث محاور وهي: (القيم المتصلة بالحفاظ على البيئة، القيم المتصلة بالتلوث، القيم المتصلة بحماية المصادر الطبيعية) ويتم ذلك من خلال معرفة استجابات المستفتين عن البيئية والسلوك البيئي، ولقد أظهرت نتائج الدراسة: قدرة المقياس(الإستبانة) على الكشف عن القيم البيئية المستهدفة عند الأطفال والبالغين وبشكل يتصف بالمصداقية والشمولية والتطابق إلى حد بعيد من نتائج بطاقات الملاحظة والتي صممت أيضا لأجل عينة الدراسة.

- **دراسة رفاع، والطنطاوي** (١٩٩٢):

حول المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، حيث قام الباحثان لتحقيق أهداف دراستهما بإعداد قائمة بالمفاهيم البيئية التي يجب إن تشتمل عليها مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة واتبعا نفس الإجراءات التي اتبعت في الدراسة السابقة على المرحلة الثانوية، وقد توصل الباحثان إلى إن مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة ليست فاعلة في تنمية المعارف والمفاهيم البيئية وتنمية الاتجاهات الايجابية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ليست فاعلة في تنمية المعارف والمفاهيم البيئية وتنمية الاتجاهات الايجابية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بشكل مرض.

- **دراسة عرفة احمد حسن نعيم** (١٩٨٩):

حول دور مناهج العلوم والمواد الاجتماعية في تحقيق أهداف التربية البيئية في المدرسة الثانوية بمصر، والتي تبين من خلالها إن هذه المناهج ذات درجة فعالية متوسطة في تحقيق أهداف مستوى الوعي والمعرفة وبدرجة اقل من ذلك في تحقيق أهداف مستوى الميول والقيم البيئية وإنها ذات درجة منخفضة جدا في تحقيق أهداف مستوى المهارات والمشاركة الفعلية في الأنشطة البيئية، وهذا يعني إن مناهج العلوم والاجتماعيات في مصر مازالت تركز على الجانب والمستوى المعرفي الإدراكي، بينما تركز بدرجة اقل على المستوى الوجداني لأهداف التربية البيئية.

- **المحور الثاني**:

دراسات تمحورت حول تقويم مناهج العلوم بشكل عام:

- **دراسة الشهري (١٤٣١هـ):**

هدفت إلى تقويم محتوى منهج الإحياء في نظام المقررات للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية طبعة (١٤٢٩ ـ١٤٣٠هـ). وجاءت نتائج البحث تؤكد توفر المعايير المقترحة "بمدى ضعيف " في محاور المادة العلمية وطريقه العرض والأنشطة التعليمية والتقويم (أسئلة نهاية الفصل) في فصلي" النقل في الإنسان "من منهج الإحياء (١) "والوراثة البشرية "من منهج الإحياء (٢)،وخاصة في مؤشرات:إبرازا لنظره الإسلامية في مجال علم الإحياء وربط المحتوى بالبيئة ومشكلات المجتمع بالإضافة إلى التكامل مع المواد العلمية الأخرى وتنميه الخيال العلمي،وتضمين المحتوى أمثله تطبيقيه تفسرا لمفاهيم العلمية؛وتأكيد مهارة البحث عن المعرفة والرجوع للمصادر العلمية،كذلك اختيار المعينات التي تعمل على جذب المتعلم وتشويقه،وبناء التقويم وفق الشمولية والتنوع،ومراعاة التقويم الحقيقي الأصيل.بينما توفرت المعايير المقترحة"بمدى محدود" في محور الصور والأشكال والرسومات التوضيحية في الفصلين.وأثبتت نتائج استفتاء المعلمين والمشرفين التربويين بأن محتوى المنهج الثلاثة كافه يتضمن توفر معايير الصور والأشكال والرسومات التوضيحية المقترحة" بدرجه كبيره"،بينما يتضمن "بدرجه متوسطه" توفر معايير المادة العلمية وطريقه العرض والأنشطة التعليمية والتقويم(أسئلة نهاية الفصل)، خاصة في المؤشرات: ربط المحتوى بالبيئة مشكلات المجتمع، بالإضافة إلى التكامل مع المواد العلمية الأخرى، وبناء محتوى علم الإحياء في ضوء عمليات العلم الأساسية، وتشجيع تطوير الاتجاهات العلمية المختلفة، وعملية تنمية الخيال العلمي، وتتنوع طرق عرض المحتوى، وتضمين المحتوى أمثلة الأنشطة التعليمية للنمو الذهني والعمري للطالب، وبناء التقويم وفق الشمولية والتنوع ومراعاة التقويم الحقيقي الأصيل.

كما توصلت الدراسة طبقا للمتغيرات الأربعة إلى أن قيمة(ت) غير دالة إحصائيا في جميع المعايير عدا معيار" طريقة العرض" لمتغير المؤهل العلمي الذي جاء لصالح المؤهلين علميا بدرجة البكالوريوس.

- **دراسة الشمري (١٤٢١هـ):**

وتناولت تقويم محتوى مناهج العلوم المطورة المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة، كما يراها معلمو العلوم بمنطقة الرياض التعليمية، وكان من أهم نتائج الدراسة إن المحتوى يحقق الأهداف العامة للمادة، ويحوي أمثلة ونشاطات ذات علاقة بالبيئية، وترابطه مع بعضه البعض في المنهج الواحد، وذلك بتقدير جيد جدا، إما الجوانب التي حصلت على تقدير جيد فكانت: إسهام طريقه المحتوى لجذب اهتمام الطلاب، ومناسبة المحتوى لقدرات الطلاب العقلية واتصال محتوى المنهج الواحد بالمناهج السابقة واللاحقة، وحداثة محتوى المنهج ومواكبتها للتطورات العلمية، مناسبة المنهج لحاجات الطلاب وميولهم

واهتمامهم، إما إسهام المحتوى في التعرف على مجهود العلماء المسلمين في تقدم العلوم فحصلت على تقدير مقبول. وتتفق تلك الدراسة مع الدراسة الحالية في المنهج المتبع، ولكن لم تعتمد على معايير محددة يتم بناء عليها تقويم منهج العلوم المطورة المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة.

- **دراسة لكارين (١٤٢٠هـ):**

وفي دراسة لكارين هدفت إلى تقويم تعلم الطلاب في مناهج العلوم، أعدت هذه الدراسة كجزء من سلسة دراسات اهتمت بتقويم تعلم الطلاب في مختلف الجوانب للمنهاج المختلفة بالولايات المتحدة الأمريكية، ولقد استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من عينات عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية داخل الصفوف في ولاية جنوب(كارولينا) الأمريكية وبالنسبة لأدوات الدراسة التي تم استخدامها تمثلت في إعداد: بطاقة ملاحظة وتقويم، قوائم اختبارات، مجموعة من القصص الشيقة، ونماذج من عروض وأعمال التلاميذ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج إيجابية تمثلت في الاستقبال الإيجابي من قبل المعلمين لطرائق تقويم التعلم المقترحة في هذه الدراسة وذلك بعد أن قاموا بأنفسهم باختبار فاعلية هذه الاستراتيجيات في التقويم من خلال سلم تقدير الدرجات المرفق معها.

- **دراسة التركي (١٤١٥هـ):**

وتناولت تقويم محتوى كتب الإحياء في المرحلة الثانوية من حيث معالجتها القضايا البيئية الملحة، وكذلك إعداد وحدة تتناول بعض هذه القضايا واستخدم الباحث استطلاع رأي المحكمين حول بعض القضايا البيئية، ومرجع الوحدة الدراسية المقترحة، وتوصل إلى عدد من النتائج أهمها: هناك قضايا بيئية ملحة لم تتناولها كتب الإحياء للمرحلة الثانوية على الإطلاق ومنها تدهور المراعي الطبيعية، تدمير المنتزهات والمناطق السياحية، ونقص كمية المياه الجوفية، استنزاف مصادر المياه، انتشار التدخين، حوادث السيارات، الإسراف في استعمال الماء، عدم حماية الحيوانات البرية، وكذلك وجد إن مناهج الإحياء للمرحلة الثانوية تناولت بعض القضايا البيئية الملحة بصورة مختصرة وسطحية جدا ومتناثرة ومجزأة ولا رابط بينها فيما عدا الفصل المتعلق بالتلوث بمنهج الصف الأول الثانوي، وهذا الفصل ركز على الجوانب المعرفية، وكذلك القضايا التي تناولها المنهج غالبا ما تكون لمشكلات غير محلية، دون مراعاة للظروف البيئية مثل التصحر، ونقص كمية المياه الجوفية، ويلحظ في تلك الدراسة إن تقويم محتوى منهج العلوم تم من خلال زاوية صغيرة جدا، فلم تكون هناك مجالات محورية تم بناء عليها تقويم محتوى تلك المناهج.

- **دراسة المنقور (١٤١٢هـ):**

وشملت دراسة المنقور تقويم مناهج الإحياء التطبيقية في الثانوية المطورة في منطقة الرياض التعليمية حسب رأي المعلمين والطلاب في ضوء الأهداف

المرجوة، كان من أهم النتائج إن مناهج الإحياء التطبيقية تحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية؛ ماعدا الأهداف التي في مجال عمل الجداول الإحصائية والرسوم البيانية، وتركيب الطالب بعض الأجهزة والأدوات بنفسه قلما يتحقق، وتوصل الباحث إلى إن مناهج الإحياء التطبيقية ملائمة لمستوى الطلاب العلمية في هذه المرحلة، وإنها مترابطة البناء ومتسلسلة منطقيا؛ وطريقة عرض المحتوى مناسبة، إما الأجهزة والأدوات اللازمة لإجراء الجانب العملي فهي غير متوفرة، فهذه الدراسة أيضا تناولت تقويم منهج العلوم من خلال توافر أهداف التربية البيئية.

- **دراسة عبد الحميد (١٤١١هـ):**

وأجريت دراسة عبد الحميد لتقويم منهج العلوم للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمعرفة الايجابيات والسلبيات، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٣ مشرفين للعلوم من بين ٤ مشرفين و٤مشرفات من بين ٥ مشرفات، وبلغ عدد الذين أجابوا على الإستبانة ١٢١ معلما ومعلمة بمدارس المرحلة المتوسطة الحكومية للبنين والبنات بالمدينة المنورة، وتوصلت الباحثة إلى إن المنهج المدرسي يسهم في تحقيق الأهداف المحددة من قبل الوزارة والرئاسة وان المنهج يشمل أفكارا علميه أساسية، وموضوعاته صحيحة علميا وقليل الأخطاء العلمية، والطريقة التي اتبعها المنهج تساعد على إثارة عملية التفكير العلمي ويساعد محتوى منهج على إكساب بعض الاتجاهات والقيم المرغوب فيها، إما بالنسبة لعرض المادة العلمية فوجدت الباحثة إن محتوى منهج العلوم للنصف الثاني لا يرتبط مع محتوى منهج العلوم للصف الثالث؛ بينما يوجد ارتباط بين محتوى منهج العلوم للصف الثاني ومناهج المرحلة الثانوية ماعدا خلوة من وحدة الجيولوجيا، ووجدت الباحثة إن مادة المنهج عرضت بطريقة تساعد المعلمين والمعلمات على ممارسة عمليات العلم، وان المنهج لا يتناسب مع الزمن المحدد لتدريسه؛ وقليل الأخطاء اللغوية، ولم يستخدم الكلمات والجمل والتراكيب الصعبة، إما بالنسبة للصور والرسوم البيانية فوجدت الباحثة أنها صحيحة علميا، وقليلة الأخطاء؛ وواضحة، ومتنوعة، ومتعددة، ويوفر عليها بيانات، ومترابطة بالمادة العلمية، وكذلك وجدت الباحثة إن نشاطات منهج تتناسب مع مستويات الطلاب والطالبات، وان أسئلة التقويم تؤكد على تحقيق الأهداف، وتتميز بالتعدد في مستوياتها؛ لتقيس مستويات معرفية مختلفة وتشمل أغلبية موضوعات المنهج، وكذلك تتميز بالتنوع الذي يثير قدرة الطلاب والطالبات على التفكير، وهذه الدراسة متفقة تماما مع الدراسة الحالية من حيث المنهج وأسلوب إعداد الأداة.

- **المحور الثالث** :

دراسات تناولت مدى تحقيق التربية البيئية:

على الرغم من النداءات المتكررة بأهمية تضمين التربية البيئية في المناهج الدراسية إلا إن هناك قصورا واضحا في هذا الجانب، وهذا ما أشارت إلية الكثير

من الدراسات خاصة في الدول العربية التي اهتمت بتحليل المناهج الدراسية وتضمينها للتربية البيئية. (الشهراني، ١٤٢٢هـ).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تضمين القضايا البيئية في المناهج المدرسية في مختلف مراحل التعليم كدراسة الزهراني (١٤٢٠هـ) التي أثبتت نتائجها إن معلمي التعليم العام لا يوجد الوعي الكافي لديهم لإعطاء التربية البيئية حقها في التعليم بسبب عدم وجود تعليم بيئي في المرحلة الجامعية، وكذلك دراسة الفردان (٢٠٠٦) التي توصلت نتائجها إلى تدني المستوى العام البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية وضعف الوعي لدى نسبة كبيرة منهم ببعض المشكلات البيئية.

- **دراسة الخطابي** (١٤١٨هـ):

وأجرى الخطابي دراسة هدفت إلى معرفة دور المناهج الدراسية بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في تنمية بعض المفاهيم البيئية الأساسية لدى الطلاب المعلمين، اشتملت عينة الدراسة على (٤٦٣) طالبا من كليات المعلمين في مكة المكرمة والمدينة المنورة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين المجموعة الأولى من طلاب المستوى الأول والمجموعة الثانية من طلاب المستوى النهائي، وتم تطبيق اختبار تحصيلي على المجموعتين، يتكون من ٧٣ عبارة اشتملت على ثلاثة مجالات رئيسية هي النظام البيئي، التوازن البيئي، والمشكلات البيئية. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل الطلاب؛ حيث إن تحصيل طلاب المستوى النهائي في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية كان أعلى من مستوى التحصيل لدى طلاب المستوى الأول، وعلى الرغم من هذا الفارق فان الباحثة ترى إن تحصيل الطلاب للمفاهيم والأهداف البيئية كان متواضعا، وذلك بسبب ضعف المناهج الدراسية التي تهتم بقضايا البيئية وشؤونها. وتوصلت الدراسة أيضا إلى إن طلاب الأقسام العلمية في المستوى النهائي كان أداؤهم التحصيلي اعلي من زملائهم في التخصصات الأدبية في المستوى نفسه؛ وذلك ربما يعود إلى عدم وجود مناهج تهتم بالدراسات البيئية بالنسبة للتخصصات الأدبية بكليات المعلمين.

- **دراسة صباريني** (١٩٩٤هـ):

وفي دراسة صباريني "إدماج البعد البيئي في المناهج المدرسية" أشار إلى إن التربية البيئية تواجه مشكلة اتساع جمهورها المستهدف وتنوعه وتغيره على اعتبار أنها عملية مستمرة مدى الحياة. وتتعامل التربية البيئية مع هذه الوضعية ببرامج في التعليم النظامي والتعليم غير نظامي. بالنسبة للتربية البيئية النظامية. فهناك ثلاثة أساليب أو مداخل لتضمينها في المناهج الدراسية وهي:

- **المدخل الاندماجي**: ويتم ذلك بتضمين البعد البيئي في المواد الدراسية التقليدية وذلك بإدخال معلومات بيئية أو ربط المحتوى بقضايا بيئية مناسبة.. ولكن يجب تحديد الموضوعات بدقة وترتيبها وإدماجها في المحتوى المطلوب
- **مدخل الوحدات الدراسية**: تضمين وحدة أو فصل عن البيئية داخل إحدى المواد الدراسية أو توجيه منهاج مادة دراسية بأكمله توجيها بيئيا
- **المدخل المستقل**: يتناول هذا المدخل برامج دراسية متكاملة لأهداف التربية البيئية بحيث تدرس كمنهاج دراسي مستقل.

مما سبق يتضح إن هناك مبادئ وأفكار ومهارات بيئية يجب إقحامها في مناهجنا المدرسية في مختلف المراحل الدراسية حتى نستطيع من خلالها العمل على تطوير مواقف الإفراد بعامة والطلاب بخاصة تجاه البيئية.

- **دراسة الشهراني والغنام** (١٩٩٤هـ):

هدفت إلى دراسة مدى فاعلية المناهج الدراسية في المعاهد الصحية بالمملكة العربية السعودية في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى الطلاب، حيث اشتملت عينة الدراسة على (١٣٠) طالبا من المستويات الثلاثة بالمعاهد الصحية للبنين في كل من مدينتي أبها وجيزان، وأشارت نتائج الدراسة إلى إن المناهج كان لها دور في زيادة تحصيل الطلاب للمفاهيم البيئية، وتنمية الاتجاهات لديهم نحو البيئة حيث وجدت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب الصف الثالث بالمعهد عند مقارنتهم بالصف الأول. أشارت الدراسة أيضا إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب للمفاهيم البيئية واتجاهاتهم نحو البيئة.

- **المحور الرابع**:

بحوث ودراسات تناولت تصورات مقترحة تتعلق بالتربية البيئية:

- **دراسة عبد الرحيم وأحمد** (٢٠٠٢):

تضمنت تصورا مقترحا لبناء البعد البيئي والتكوين المهني لطلاب كلية التربية بجامعة آلمينا، وذلك من خلال تبيان كيفية بناء الجانبين التربوي والأكاديمي في التكوين المهني للمعلم، الممثلين لشطري التكوين البيئي المهني للمعلم، والذي أكد المهتمون من المتخصصين أهميتها في التربية البيئية للمعلم، وتلخصت الدراسة إلى أهمية تعاون كلية التربية مع مركز بيئي متخصص لإنجاز ثلاث مهام ضرورية، وهي:

بناء الثقافة البيئية العامة والنوعية لطلاب كلية التربية على اختلاف تخصصاتهم، وذلك من خلال تقرير عدد من المقررات الإلزامية الموزعة على الفصول الدراسية لسنوات الدراسة.

تخصيص شعبة للبيئة يلتحق بها الطلاب لتخريج متخصصين في تدريس التربية البيئية لغرس القيم البيئية، والعمل في مجالات الإرشاد البيئي بالتعاون مع مؤسسات المجتمع الأخرى.

- **دراسة المالكي وشحاتة** (٢٠٠١):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع مفهوم الوعي البيئي لدى عينة من الطالبات والمعلمات في المرحلة الثانوية، وتحديد مفاهيم الوعي البيئي المتضمنة في المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية، وتقديم تصور لتضمين مفاهيم الوعي البيئي في مناهج المرحلة الثانوية، وقد اقتصرت حدود الدراسة على مناهج المرحلة الثانوية، وآراء بعض المختصين في مجال المناهج والعاملين في الميدان التربوي.

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

عدم وضوح مفهوم الوعي البيئي لدى عينة من الطالبات والمعلمات في المرحلة الثانوية، افتقار عرض الموضوعات البيئية إلى الشمولية في علاج الموضوع أوالمشكلة التي تتناولها، افتقار المحتوى البيئي إلى مفاهيم بيئية، وبعض القضايا والمشكلات البيئية الهامة، وتنمية الاتجاهات الموجبة نحوها، تقديم تصور مقترح يعرض مشكلات وقضايا بيئية.

- **دراسة تمام** (٢٠٠٠):

هدفت إلى تقديم تصور لما ينبغي إن يكون علية برنامج التربية البيئية لطلاب كلية التربية، الذي ينبغي إن يدرسه الطلاب المعلمون على اختلاف تخصصاتهم وأوصت الدراسة بضرورة تضمين برامج إعداد المعلم جزء أكاديميا وأخر تربويا حيث إن إدخال التربية البيئية في مناهج التعليم بمراحله المختلفة يعتمد على توافر المعلمين الأكفاء المؤهلين والذين يمكنهم تحقيق أهداف التربية البيئية.

- **ثانيا :التعقيب على البحوث والدراسات السابقة** :

لقد لاحظت الباحثة وبعد اطلاعها على الدراسات والبحوث السابقة ما يلي:

كانت العينات المستخدمة في الدراسات السابقة لهذا المجال عبارة عن عينات متعددة فمنها العشوائية والمنتظمة والطبقية أيضا، ولقد شملت كل من المتعلمين والمعلمين بالإضافة إلى بعض مضمونان المنهج الدراسي، بحيث لم تقتصر العينات على فئات المراحل التعليمية الأساسية أو العليا فقط بل كان ذلك على مستوى المرحلة الجامعية والمتوسطة والمؤسسات التعليمية المهنية منها والتقنية، وبالنسبة لأدوات الدراسة فقد لوحظ بان اغلب الدراسات في هذا المحور قد استخدمت الاختبارات التحصيلية المتنوعة ومقاييس الاتجاه المختلفة

وأدوات تحليل المضمون وقوائم المفاهيم المتعددة ونماذج الاستبيانات أيضا، إما بالنسبة لمنهج البحث لاحظت الباحثة بان معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وبعضها المنهج التجريبي مثل دراسة (شهاب٢٠٠٧) فقد استخدمت المنهج التجريبي المسمى بمنهج المجموعات المتكافئة، وفيما يتعلق بالتحليل أو المعالجة الإحصائية فقد استخدمت النسب المئوية والتكرارات لبعض القيم والمفاهيم البيئية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة لحساب قيمة (ت)المحسوبة وقيمة (ت)الجدولية.

- **إجراءات البحث** :
- **منهج البحث**:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم لطبيعة البحث، وهو منهج يقوم على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، والتعبير عنها بشكل كمي يوضح الظاهرة، وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى أوبشكل كيفي، حيث يوصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، ويعد هذا المنهج من أكثر المناهج المستخدمة في البحوث الإنسانية في دراسة العلاقة بين المتغيرات (العساف، ١٤٢١هـ).

كما تم استخدام المنهج البنائي:بهدف وضع التصور المقترح لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء التربية البيئة استخدم المنهج البنائي والذي هو عبارة عن "خطوات منظمة لإيجاد هيكل معرفي تربوي جديد، أو لم يكن معرفا بالكيفية نفسها من قبل، يتعلق باستخدامات مستقبلية، ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعية، يستفيد الباحث من خلالها من رؤى تشاركية الخبراء أو المعنيين في مجال معين لتحقيق أهداف معينة(الأغا،٢٠٠٣ ص. ٢٢).

- **مجتمع البحث**:

تكون مجتمع البحث من جميع مناهج العلوم المطورة والمقرر دراستها على طالبات المرحلة الابتدائية بفصلية الدراسي الأول والثاني لعام (١٤٣٦هـ ــ ١٤٣٧هـ) بالمملكة العربية السعودية.

- **عينة البحث**:

تتكون عينة البحث الحالي من جميع الدروس المقررة في منهج الطالب لمادة العلوم للصف الرابع الابتدائي المطور بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية والذي درس للطالبات في العام الدراسي(١٤٣٦هـ/ ١٤٣٧هـ) بجزأيه الأول والثاني، وشمل التحليل جميع دروس المنهج بما تحويه من محتوى علمي وأنشطة وصور ورسوم وأشكال توضيحية وأسئلة ترد خلال صياغة تلك الدروس

أو في ختام كل درس، ويضم المنهج عشرون درسا تمثل محتوى المنهج في الصف الرابع، ويتكون محتوى المنهج بجزأيه من سبع وحدات هي:

- المخلوقات الحيَة.
- الأنظمة البيئية.
- الأرض ومواردها.
- الفضاء.
- المادة.
- القوى والطاقة.
- الطاقة.

وقد استثنت الباحثة من التحليل مقدمة المنهج، وقوائم المحتويات (الفهارس)؛ وصفحات عناوين الوحدات والفصول؛ ومراجعة نهاية الفصول وتعليمات السلامة؛ لأن وحدة التحليل هي الفكرة المستهدف تدريسها للطلاب.

- **مواد البحث**:

يتطلب البحث الحالي استخدام مايلي:

- محتوى منهج الطالبة لمادة العلوم الذي يدرس لطالبات الصف الرابع الابتدائي بفصلية الأول والثاني.
- بطاقة تحليل المحتوى لمنهج العلوم بفصلية الأول والثاني.

- **أداة البحث**:

أعدت الباحثة بطاقة لتحليل محتوى منهج العلوم قائمة بأهداف التربية البيئية، والمؤشرات التي ينبغي توافرها في محتوى منهج العلوم المطورة بالصف الرابع من المرحلة الابتدائية، وذلك في ضوء اطلاع الباحثة على الأدبيات ذات العلاقة، وبعض المؤتمرات العالمية في مجال بناء أهداف التربية البيئية، وقد قسمت البطاقة إلى ست مجالات رئيسية، وتندرج تحتها مؤشراتها، ومن ثم قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي من التعليم العام الفصليين الدراسيين الأول والثاني، وتم ذلك وفقاً لما يلي:

- **تعريف تحليل المحتوى:** عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال (سليمان، ٢٠٠٧م، ص. ٢١٥).
- **تحديد هدف التحليل**: تهدف عملية تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي من التعليم العام إلى التعرف على مسايرة محتوى الكتاب هدف البحث للأهداف العامة للتربية البيئية.
- **تحديد وحدة التحليل:** وهناك خمس وحدات أساسية لعملية التحليل ذكرها طعمية (١٩٨٧م)؛ وهي: الكلمة (word)؛ والفكرة أو الموضوع (therne)؛ والشخصية (characler)؛ المفردة (item)؛ ومقياس المساحة والزمن

(spac and time measures)، وقد اختارت الباحثة وحدة الفكرة؛ لكونها أكثر الوحدات ملائمة لطبيعة البحث الحالي، وهي أكثر وحدات التحليل استعمالا في مجال التربية العلمية، والفكرة إما أن تكون جملة أو أكثر تدور حول موضوع معين متفرع من عنوان الدرس في أحد مجالات العلوم وتعد من أهم وحدات التحليل وأكثرها فائدة.

- **تحديد وحدة السياق:** تم اعتبار الدرس المتضمن بمحتوى وحدات الكتاب هدف البحث لأهداف التربية البيئية.

- **تنفيذ البحث** :

- القراءة المتأنية لمنهج العلوم للصف الرابع الابتدائي من التعليم العام الفصل الأول والثاني (عينة الدراسة)، لكل وحدة وتأمل كل ما جاء فيها من فصول وموضوعات، وأشكال، وصور وأنشطة، وصولاً إلى نظرة عامة، شاملة لتسلسل الموضوعات الأساسية، وتتابع المفاهيم العلمية الكبرى في منهج الصف الرابع الابتدائي.
- دراسة قائمة المعايير الخاصة بمحتوى العلوم للصف الرابع الابتدائي (عينة الدراسة) بقراءتها عدة مرات، ثم قامت الباحثة بقراءة كاملة لكل وحدة من وحدات المنهج، للتعرف على المجالات التي تنتمي إليها، والأفكار التي تتضمنها.
- حساب التكرارات لمدى توافر المؤشرات، لكل مجال من المجالات، في محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي.

- **ضبط أداة التحليل**:

وقد تم ذلك وفقا لما يلي:

- **صدق الأداة (صدق المحكمين)**:

قامت الباحثة بعرض القوائم التي أعدتها كما في ملحق رقم (٢) على سبعة من المتخصصين في التربية العلمية ومجالات العلوم المختلفة للتأكد من مدى وضوح المعايير وحاجتها لمزيد من التجزئة وإبداء أي تعديل أو ملاحظة بالإضافة إلى أخذ رأيهم في مدى مناسبة المقياس المقترح للحكم على مدى توافر الأهداف وقد أبدى عدد من المحكمين ملاحظات تركزت حول حاجة بعض الأهداف إلى مزيد من التجزئة، وقد تم الأخذ بجميع هذه الملاحظات ليخرج المقياس كما في الملحق رقم (٣).

- **ثبات أداة التحليل**:

قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة تحليل المحتوى(وفق معادلة كوبر) باستخدام طريقة الثبات عبر الزمن ، حيث قامت الباحثة بتحليل المنهج باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، ثم قامت بإعادة تطبيق الأداة مرة أخرى بعد مضي شهر من التحليل الأول، ثم قامت بحساب معامل الثبات ما بين التحليلين مستخدمة معادلة كوبر (Cobeer) لثبات التحليل:

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

جدول (١) حساب معامل الاتفاق والاختلاف والمجموع، ومعدل الاتفاق ما بين التحليلين في ضوء المجالات المعتمدة

م	المجالات	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	المجموع	معدل الاتفاق
١	يركز المحتوى على أهميه البيئة بالنسبة للإنسان وغيرة من الكائنات الحية	١	١	٢	٥٠٪
٢	يتطرق للمشكلات التي تتعرض لها البيئة وما يهددها من أخطار مختلفة	٢	١	٣	٦٧٪
٣	يحدد الآثار الخطرة والمتعددة للتلوث البيئي بشكل عام على المجتمع	٢	٠	٢	١٠٠٪
٤	يعمل على توضيح دور الإنسان في حل المشكلات البيئية المختلفة	٢	١	٣	٦٧٪
٥	يوضح كيفية الاستفادة من الثروات الطبيعية في البيئة	٢	١	٣	٦٧٪
٦	يشير إلى الأخطار البيئية التي يمكن إن تنجم عن استغلال الإنسان للغطاء النباتي	١	١	٢	٥٠٪
٧	يتضمن أهم مقومات ثروة الموارد الطبيعية في البيئة	٣	٠	٣	٥٠٪
٩	يوضح مقومات التوازن الطبيعي في البيئة	٤	٠	٤	٥٠٪
١٠	يركز على معرفة أهم أنواع النفايات الخطرة وأضرارها على البيئة المحيطة	٠	٠	٠	٠
١١	يشير إلى مصادر تلوث المياه وأثرة على كل من الإنسان والنبات والحيوان	١	٠	١	١٠٠٪
١٢	يتضمن مشكلات بيئية بهدف دراسة التربية البيئية وليس بهدف معرفة البيئة	٠	٠	٠	٠
١٣	يتضمن احدث ما توصلت آلية البحوث البيئة مثل التلوث النووي والكهرومغناطيسى	٠	٠	٠	٠
١٤	يحدد بعض السلوكيات البشرية الجائرة على الثروات الطبيعية	٢	٠	٢	١٠٠٪
١٥	يهدف المنهج إلى إكساب المهارات اللازمة للملاحظة وتفسير الظواهر الطبيعية والبشرية في البيئة	٢	١	٣	٦٧٪
١٦	يعمل لإكساب بعض المهارات اليدوية للأجهزة مثلا في التعرف على مشكلات البيئة وكيفية حلها	١	٠	١	١٠٠٪
١٧	يسعى لتعزيز وممارسة مهارة اتخاذ القرار من اجل القيام بإعمال ومشروعات لصيانة البيئة والحفاظ عليها	٠	٠	٠	٠
١٨	يوضح آلية التفاعل مع البيئة والجهات المعنية بشؤونها داخل وخارج المدرسة	١	١	٢	١٠٠٪
١٩	يساعد المتعلمين على اكتساب سلوكيات جديدة وايجابية اتجاه البيئة المحيطة بهم	٢	٠	٢	١٠٠٪
٢٠	يعطي الفرصة للمتعلمين لتطبيق الوسائل اللازمة للحد من تلوث البيئة	١	٠	١	١٠٠٪
٢١	يركز على الطرق والأساليب اللازمة لترشيد استغلال الموارد الطبيعية للبيئة	٢	٠	٢	١٠٠٪
٢٢	يقترح الحلول والأساليب المناسبة للحفاظ على عملية التوازن الطبيعي للبيئة	١	٠	١	١٠٠٪
٢٣	يساهم المنهج في تكوين اتجاهات تركز على أهمية البيئة لحياة الإنسان	٠	١	١	١٠٠٪
٢٤	يعمل على إكساب المتعلم للخلق البيئي الواعي والهادف لترشيد استغلال موارد البيئة	٢	٠	٢	١٠٠٪
٢٥	يساهم في اكتساب اتجاهات جديدة تتعلق بأهمية البيئة على المستوى المحلي والعربي والدولي	٠	٠	٠	٠
٢٦	يساهم في تعزيز الوعي بقضايا البيئة وتوضيح كيفية التعامل معها	١	٠	١	١٠٠٪
٢٧	يعمل على تدعيم فكرة حماية البيئة من اجل أجيال المستقبل	٠	٠	٠	٠
٢٨	يرشد المتعلمين إلى أهمية الوسائل والطرق المتعلقة بمعالجة النفايات والفائدة التي تعود على المجتمع من ذلك	٠	١	١	٠
٢٩	يساعد على تقدير المتعلمين لأهمية الحفاظ على المساحات الخضراء والحدائق والتعامل مع الأماكن العامة	٠	٠	٠	٠
٣٠	يرشد إلى تقييم التنمية البيئية الشاملة ومعوقاتها وتوضيح دور العامل الطبيعي والبشري فيها	١	٠	١	١٠٠٪
٣١	يحث على تقدير خطورة التدخل السلبي بين العلاقات التي تربط مختلف الكائنات بالبيئة والإخلال بها	١	١	٢	٥٠٪
	المجموع	٣٥	١٠	٤٥	٧٨٪

وقد بلغت قيمة معامل الاتفاق الإجمالي حسب المعادلة السابقة النسبة ٧٨٪ وهو معامل ثبات عال إلى حد ما ، ويدل على ثبات عملية التحليل.

- **ضوابط عملية التحليل**:

إن وضع ضوابط معينة، وواضحة لعملية التحليل، يؤدي إلى تحديد دقيق لتلك العبارات والفقرات والفئات ضمن دروس الوحدات المستهدفة من عملية التحليلين وتحقيق نسبة ثبات مرتفعة لعملية التحليل.

وبناء على ذلك، والتزاما بممارسة علمية مقننة، فقد وضعت الباحثة مجموعة من الأسس التي سارت عليها في ضوئها أثناء إجراءات عملية التحليل لمحتوى الكتاب المختار ضمن ، وتمثلت هذه الأسس فيما يلي:

- يتم تحليل في إطار محتوى المنهج.
- يشمل التحليل محتوى عينة الدراسة، وهي منهج العلوم للصف الرابع من التعليم العام. للفصلين الأول والثاني.
- يتم استبعاد أسئلة التقويم الواردة في نهاية أي من وحدات المحتوى أو فصوله.
- يشمل التحليل الرسومات، والأشكال، والفقرات.

- **درجة توافر أهداف التربية البيئية**:

يوضح جدول رقم (٢ أ ـ ب) طريقة حساب مدى توافر أهداف التربية البيئية في محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي.

جدول (٢ أ) طريقة حساب مدى توافر أهداف التربية البيئية في محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي.

مستوى درجة التوافر	النسبة المئوية
منخفض	أقل من ٥٠
متوسط	من ٥٠ إلى أقل من ٧٥
عالي	من ٧٥ إلى ١٠٠

وقد اعتمدت الباحثة مقياساً ثلاثياً كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

جدول (٢ ب) مدى توافر ودرجة أهداف التربية البيئية في محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي.

مستوى درجة التوافر	الدرجة
منعدمة التوافر	٠
متوفر بدرجة متوسط	١
متوفر بدرجة عالي	٢

- **الأساليب الإحصائية** :

تم تحليل النتائج عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وأجريت المعالجة الإحصائية الخاصة بالبحث باستخدام الطرق والأساليب التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معادلة كوبر لصدق الأداة.

- **عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها** :
- **أولا**: **عرض نتائج البحث**:
- **عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**:

يحاول البحث الحالي الإجابة على الأسئلة التالية:

أولا: ما مدى توافر أهداف التربية البيئية في منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي من التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرار ورود كل مؤشر بالفصل الأول والثاني من كتاب الصف الرابع الابتدائي ونسبته وجاءت النتائج وفقا للجدول (٣):

جدول (٣) التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر أهداف التربية البيئية في محتوى منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي من التعليم العام

المجال الرئيسي(أهداف التربية البيئية)	م	مؤشرات الأهداف	الفصل الأول		الفصل الثاني		الكلي	
			التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرار	النسبة
الوعي	١	يركز المحتوى على أهمية البيئة بالنسبة للإنسان وغيرة من الكائنات الحية.	١	١٠٪	٠	٠	١	١٠٪
	٢	. يتطرق للمشكلات التي تتعرض لها البيئة وما يهددها من إخطار مختلفة.	٢	٢٠٪	٠	٠	٢	٢٠٪
	٣	. يحدد الآثار الخطرة والمتعددة للتلوث البيئي بشكل عام على المجتمع.	١	١٠٪	٠	٠	١	١٠٪
	٤	. يعمل على توضيح دور الإنسان في حل المشكلات البيئية المختلفة	٣	٣٠٪	٠	٠	٣	٣٠٪
	٥	. يوضح على كيفية الاستفادة من الثروات الطبيعية في البيئة.	١	١٠٪	٠	٠	١	١٠٪
	٦	. يشير إلى الإخطار البيئية التي يمكن إن تنجم عن استغلال الإنسان للغطاء النباتي	٢	٢٠٪	٠	٠	٢	٢٠٪
المجموع		٦	١٠	١٠٠٪	٠	٠	١٠	١٠٠٪
المعرفة	١	يتضمن أهم مقومات ثروة الموارد الطبيعية في البيئة.	٣	٣٣.٣٪	٣	٦٠٪	٦	٤٢.٨٪
	٢	يوضح مقومات التوازن الطبيعي في البيئية.	٣	٣٣.٣٪	١	٢٠٪	٤	٢٨.٦٪
	٣	يركز على معرفة أهم أنواع النفايات الخطرة وأضرارها على البيئة المحيطة	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	٤	يشير إلى مصادر تلوث المياه وأثرة على كل من الإنسان والنبات والحيوان	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	٥	يتضمن احدث ما توصلت إلية البحوث البيئية مثل التلوث النووي والكهرومغناطيسي	٠	٠	١	٢٠٪	١	٧.١٪
	٦	يحدد بعض السلوكيات البشرية الجائرة على الثروات الطبيعية	٣	٣٣.٣٪	٠	٠	٣	٢١.٤٪
المجموع		٦	٩	١٠٠٪	٥	١٠٠٪	١٤	١٠٠٪
المهارات (السلوك)	١	. يهدف المنهج إلى إكساب المهارات اللازمة للملاحظة وتفسير الظواهر والبشرية في البيئة.	٨	٥٣.٣٪	٣	٧٥٪	١١	٥٧.٩
	٢	. يعمل لإكساب بعض المهارات اليدوية للأجهزة في التعرف على مشكلات البيئة وكيفية حلها.	١	٦.٧٪	١	٢٥٪	٢	١٠.٥

المجال الرئيسي(أهداف التربية البيئية)	م	مؤشرات الأهـــــداف	الفصل الأول		الفصل الثاني		الكلي	
			التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرار	النسبة
	٣	. يسعى لتعزيز وممارسة مهارة اتخاذ القرار من اجل القيام بأعمال ومشروعات لصيانة البيئة والحفاظ عليها.	١	٦.٧٪	٠	٠	١	٥.٣
	٤	. يوضح آلية التفاعل مع البيئة والجهات المعنية بشؤونها داخل وخارج المدرسة.	١	٦.٧٪	٠	٠	١	٥.٣
	٥	. يساعد المتعلمين على اكتساب سلوكيات جديدة وايجابية اتجاه البيئة المحيطة بهم	٤	٢٦.٧٪	٠	٠	٤	٢١.١
	٦	.يعطي الفرصة للمتعلمين لتطبيق الوسائل اللازمة للحد من تلوث البيئة .	٠	٠	٠	٠	٠	٠
المجموع		٦	١٥	١٠٠٪	٤	١٠٠٪	١٩	١٠٠٪
المساهمــة (المشاركة)	١	. يركز على الطرق والأساليب اللازمة لترشيد استغلال الموارد الطبيعية للبيئة.	٢	٦٦.٧٪	٠	٠	٢	٦٦.٧٪
	٢	. يقترح الحلول والأساليب المناسبة للحفاظ على عملية التوازن الطبيعي للبيئة.	١	٣٣.٣٪	٠	٠	١	٣٣.٣٪
المجموع		٢	٣	١٠٠٪	٠	٠	٣	١٠٠٪
الاتجاهــات	١	يساهم المنهج في تكوين اتجاهات تركز على أهمية البيئية لحياة الإنسان.	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	٢	يعمل على اكتساب المتعلم للخلق البيئي الواعي والهادف إلى ترشيد استغلال موارد البيئة	٤	٥٧.١٪	٠	٠	٤	٥٧.١٪
	٣	يساهم في اكتساب اتجاهات جديدة تتعلق بأهمية البيئة على المستوى المحلي والعربي والدولي.	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	٤	يساهم في تعزيز الوعي بقضايا البيئة وتوضيح كيفية التعامل معها.	٢	٢٨.٦٪	٠	٠	٢	٢٨.٦٪
	٥	يعمل على تدعيم فكرة حماية البيئة من أجل أجيال المستقبل.	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	٦	يرشد المتعلمين إلى أهمية الوسائل والطرق المتعلقة بمعالجة النفايات والفائدة التي تعود	١	١٤.٣٪	٠	٠	١	١٤.٣٪
المجموع		٦	٧	١٠٠٪	٠	٠	٧	١٠٠٪
قدرات التقويـم	١	. يساعد على تقدير المتعلمين لأهمية الحفاظ على المساحات الخضراء والحدائق والتعامل مع الأماكن العامة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	٢	. يرشد إلى تقييم التنمية البيئية الشاملة ومعوقاتها وتوضيح دور العامل الطبيعي والبشري فيها.	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	٣	. يحث على تقدير خطورة التدخل السلبي بين العلاقات التي تربط مختلف الكائنات بالبيئية والإخلال بها.	١	١٠٠٪	٠	٠	١	١٠٠٪
المجموع		٣	١	١٠٠٪	٠	٠	١	١٠٠٪
تكرار المؤشرات		٢٩ للفصل الأول ، ٢٩للفصل الثاني	٢٠	٧٠٪	١١	٣٠٪	٣١	٥٣.٤٪

- **عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

ثانيا: ما التصور المقترح لمحتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم وضع التصور المقترح لمحتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي بالتعليم العام وفق الإجراءات التالية:

- **منطلقات التصور المقترح:** استنادا إلى ما تم التوصل إليه من نتائج تحليل محتوى العلوم للصف الرابع الابتدائي بالتعليم العام وفي ضوء بعض أهداف التربية البيئية، وفي ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة يتضح وجود جوانب قصور في أهداف تضمين هذه الأهداف في محتوى منهج العلوم الرابع الابتدائي. هذه النتائج تشير إلى أن محتوى كتاب العلوم للصف الرابع لا يحقق نسبة كبيرة من أهداف التربية البيئية، الأمر الذي يترتب عليه الحكم على محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي. وبالتالي عدم كفاية ما يتضمنه هذا المحتوى من أهداف بيئية في توعية طلبة هذه المرحلة بالاهتمام والتعريف بالبيئة ودورها الوظيفي في المجتمع السعودي بصفة عامة وحياتهم بصفة خاصة. كافة جوانب القصور هذه تشكل في مجملها منطلقات أساسية لوضع هذا التصور، ويمكن حصر هذه المنطلقات في القصور في تضمين محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي لبعض أهداف التربية البيئية، بالإضافة لعدم توازن ما تم تضمينه من أهداف بيئية بين فصلين هذا المنهج.
- **الأهداف العامة للتصور المقترح :** يحاول هذا التصور، وفي ضوء منطلقاته السابقة، أن يحقق الأهداف التالية :
  - ✓ تطوير جوانب القصور في تضمين بعض أهداف التربية البيئية وما تحتويه من أهداف فرعية في محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي تعليم عام، وبشكل متوازن .
- العمل على أن يكون تضمين أهداف التربية البيئة في منهج العلوم بطريقة تساهم في توظيف طلبة المرحلة الابتدائية بالصف الرابع بطريقة تطبيقية في المجتمع السعودي عامة، وفي حياتهم بصفة خاصة.
- **إجراءات تحقيق أهداف التصور المقترح:** إجراءات تطوير جوانب القصور في تضمين بعض أهداف التربية البيئية في محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي تعليم عام، وبشكل متوازن، ولتحقيق ذلك جاءت إجراءات تطوير المحتوى ببعض أهداف التربية البيئة في منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي تعليم عام وبشكل متوازن، يتم في هذا الجانب اقتراح: حصر أهداف التربية البيئية الأقل نسبة تضمين في محتوى منهاج العلوم للصف الرابع الابتدائي والتي تم الحصول عليها في ضوء ما أسفرت عنه الإجابة عن السؤال السابق وقد تبين أن هذه الأبعاد في كل فصل دراسي هي كما هو موضع بالجدول رقم (٤).

جدول (٤)التصور المقترح لزيادة نسبة المجالات في التربية البيئية بمنهج العلوم للصف الرابع الابتدائي

ترتيب الأهداف	المجالات	الفصل الأول ك	الفصل الثاني ك	إجمالي الفصلين	نسبة الفصلين ٪
	مجال الوعي				
١	يركز المحتوى على أهمية البيئة بالنسبة للإنسان وغيرة من الكائنات الحية.	١	٠	١	
٣	يحدد الآثار الخطرة والمتعددة للتلوث البيئي بشكل عام على المجتمع.	١	٠	١	
٥	يوضح على كيفية الاستفادة من الثروات الطبيعية في البيئة.	١	٠	١	
٢	يتطرق للمشكلات التي تتعرض لها البيئة وما يهددها من إخطار مختلفة.	٢	٠	٢	
٦	يشير إلى الإخطار البيئية التي يمكن إن تنجم عن استغلال الإنسان للغطاء النباتي	٢	٠	٢	
٤	يعمل على توضيح دور الإنسان في حل المشكلات البيئية المختلفة	٣	٠	٣	١٠٠٪
	ورود الهدف	٦	٠	٦	
	النسبة لجميع الأهداف مجال الوعي	٢٠.٧	٠	٢٠.٧	
	المعرفة				
٣	يركز على معرفة أهم أنواع النفايات الخطرة وأضرارها على البيئة المحيطة	٠	٠	٠	
٤	يشير إلى مصادر تلوث المياه وأثرة على كل من الإنسان والنبات والحيوان	٠	٠	٠	
٥	يتضمن احدث ما توصلت إلية البحوث البيئية مثل التلوث النووي والكهرومغناطيسي	٠	١	١	
٦	يحدد بعض السلوكيات البشرية الجائرة على الثروات الطبيعية	٣	٠	٣	
٢	يوضح مقومات التوازن الطبيعي في البيئية.	٣	١	٤	١٠٠٪
١	يتضمن أهم مقومات ثروة الموارد الطبيعية في البيئة.	٣	٣	٦	
	ورود الهدف	٣	٢	٦	
	النسبة لجميع الأهداف مجال المعرفة	١٠٪	١٠٪	١٠٪	
	المهارات (السلوك)				
٦	يعطي الفرصة للمتعلمين لتطبيق الوسائل اللازمة للحد من تلوث البيئة .	٠	٠	٠	
٣	يسعى لتعزيز وممارسة مهارة اتخاذ القرار من اجل القيام بأعمال ومشروعات لصيانة البيئة والحفاظ عليها.	١	٠	١	
٤	يوضح آلية التفاعل مع البيئة والجهات المعنية بشؤونها داخل وخارج المدرسة.	١	٠	١	
٢	يعمل لإكساب بعض المهارات اليدوية للأجهزة في التعرف على مشكلات البيئة وكيفية حلها.	١	١	٢	
٥	يساعد المتعلمين على اكتساب سلوكيات جديدة وايجابية اتجاه البيئة المحيطة بهم	٤	٠	٤	١٢٪
١	يهدف المنهج إلى إكساب المهارات اللازمة للملاحظة وتفسير الظواهر والبشرية في البيئة.	٨	٣	١١	
	ورود الهدف	٥	٢	٧	
	النسبة لجميع الأهداف مجال المهارات	١٧٪	٧٪	١٢٪	
	المساهمة والمشاركة				
٢	يقترح الحلول والأساليب المناسبة للحفاظ على عملية التوازن الطبيعي للبيئة.	١	٠	١	
١	يركز على الطرق والأساليب اللازمة لترشيد استغلال الموارد الطبيعية للبيئة.	٢	٠	٢	
	ورود الهدف	٢	٠	٢	٣٪
	النسبة لجميع الأهداف مجال المساهمة والمشاركة	٧٪	٠	٣.٠٪	
	الاتجاهات				
١	يساهم المنهج في تكوين اتجاهات تركز على أهمية البيئة لحياة الإنسان.	٠	٠	٠	
٣	يساهم في اكتساب اتجاهات جديدة تتعلق بأهمية البيئة على المستوى المحلي والعربي والدولي.	٠	٠	٠	
٥	يعمل على تدعيم فكرة حماية البيئة من أجل أجيال المستقبل.	٠	٠	٠	

ترتيب الأهداف	المجالات	الفصل الأول ك	الفصل الثاني ك	إجمالي الفصلين	نسبة الفصلين ٪
٦	يرشد المتعلمين إلى أهمية الوسائل والطرق المتعلقة بمعالجة النفايات والفائدة التي تعود	١	٠	١	
٤	يساهم في تعزيز الوعي بقضايا البيئة وتوضيح كيفية التعامل معها.	٢	٠	٢	٥٪
٢	يعمل على اكتساب المتعلم للخلق البيئي الواعي والهادف إلى ترشيد استغلال موارد البيئة	٤	٠	٤	
	ورود الهدف	٣	٠	٣	
	النسبة لجميع الأهداف في مجال الاتجاهات	١٠٪	٠	١٠٪	
	تقويم قدرات				
١	يساعد على تقدير المتعلمين لأهمية الحفاظ على المساحات الخضراء والحدائق والتعامل مع الأماكن العامة.	٠	٠	٠	
٢	يرشد إلى تقييم التنمية البيئية الشاملة ومعوقاتها وتوضيح دور العامل الطبيعي والبشري فيها.	٠	٠	٠	
٣	يحث على تقدير خطورة التدخل السلبي بين العلاقات التي تربط مختلف الكائنات بالبيئية والإخلال بها.	١	٠	١	٢.٠٪
	المجموع	١	٠	١	
	النسبة لجميع الأهداف في مجال تقويم القدرات	٣٪	٠	٢٪	
الإجمالي ٢٩ هدف	ورود الأهداف	٢٠	١١	٣١	٥٣.٤٪
	النسبة لجميع الأهداف	٧٠٪	٣٠٪	٥٣.٤٪	١٠٠٪

- **ثانيا: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:**

نرى من خلال الجدول (٣) الذي يشير إلى مدى توافر أهداف التربية البيئية في منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي من التعليم العام ظهر التالي:

- احتوى منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي ٢٩ مؤشرٍ للفصل الأول، و٢٩ مؤشر للفصل الثاني، وكانت نسبة ورود المؤشرات أجمالا للفصل الأول٢٠ مرة من ٢٩ أجمالي المؤشرات بنسبة ٧٠٪، وتعتبر نسبة توافر متوسطة.
- وبالنسبة للفصل الثاني ورد ١١ مؤشر من ٢٩ مؤشرا بنسبة ٣٠٪. وتعتبر نسبة ضعيفة.
- لذلك يعتبر ورود المؤشرات في الفصلين بنسبة ٥٣.٤٪. وتعتبر نسبة متوسطة.

وفيما يلي تناول المجالات بشكل تفصيلي:

- **أولاً: مجال الوعي:**

الفصل الأول تضمن مجال الوعي ٦ مؤشرات للوعي البيئي، جاءت جميعها في المجال بنسبة ١٠٠٪. وتراوحت نسبة تكرار كل مؤشر ما بين (١٠٪ ـ ٣٠٪).

- جاء مؤشر الوعي (يعمل على توضيح دور الإنسان في حل المشكلات البيئة المختلفة) في الترتيب الأول بتكرار ثلاث مرات، وبنسبة ٣٠٪.
- جاءت مؤشرات الوعي (يتطرق للمشكلات التي تتعرض لها البيئة وما يهددها من أخطار مختلفة، يشير إلى الأخطار البيئة التي يمكن أن تنجم عن استغلال الإنسان للغطاء النباتي) بتكرار مرتين، وبنسبة ٢٠٪.
- وجاء في الترتيب الأخير ثلاث مؤشرات للوعي (يركز المحتوى على أهمية البيئة بالنسبة للإنسان وغيره من الكائنات الحية، يحدد الآثار الخطرة والمتعددة للتلوث البيئي بشكل عام على المجتمع، يوضح على كيفية الاستفادة من الثروات الطبيعية في البيئة).

- **الفصل الدراسي الثاني**:
لم يحتوى على أي مؤشرات للوعي.

تشير النتائج السابقة إلى تدني توافر أهداف الوعي بالتربية البيئية في منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي من التعليم العام، في الفصل الثاني. بينما توافرت في الفصل الأول.

- **ثانياً: مجال المعرفة**:

◄◄ **الفصل الدراسي الأول**: تضمن مجال المعرفة ٦ مؤشرات معرفية، جاء منها ٣ مؤشرات معرفية بنسبة ٥٠٪. وتراوحت نسبة تكرار كل مؤشر ٣٣.٣٪. والثلاث مؤشرات الأخرى لم تأتي في المجال المعرفي.

- ✓ جاءت المؤشرات المعرفية (يتضمن أهم مقومات ثروة الموارد الطبيعية في البيئة، يوضح مقومات التوازن الطبيعي في البيئة، يحدد بعض السلوكيات البشرية الجائرة على الثروات الطبيعية) بنسبة ٣٣.٣٪.
- ✓ أما باقي المؤشرات (يركز على معرفة أهم أنواع النفايات الخطرة وأضرارها على البيئة، يشير إلى مصادر تلوث المياه وأثره على كل من الإنسان والنبات والحيوان، يتضمن احدث ما توصلت إليه البحوث البيئية مثل التلوث النووي والكهرومغناطيسي). لم تأتي بالمجال.

◄◄ **الفصل الدراسي الثاني**: تضمن مجال المعرفة ٦ مؤشرات معرفية، جاء منها ٣ مؤشرات معرفية بنسبة ٥٠٪.

- ✓ جاء المؤشر المعرفي (يتضمن أهم مقومات ثروة الموارد الطبيعية في البيئة) في الترتيب الأول بنسبة ٦٠٪.
- ✓ جاء في الترتيب الثاني المؤشر المعرفي (يوضح مقومات التوازن الطبيعي في البيئة، أحدث ما توصلت إليه البحوث البيئية مثل التلوث النووي والكهرومغناطيسي) في الترتيب الثاني بنسبة ٢٠٪ لكل مؤشر.
- ✓ بينما لم يرد ثلاث مؤشرات وهي (يركز على معرفة أهم أنواع النفايات الخطرة وأضرارها على البيئة المحيطة، يشير إلى مصادر تلوث المياه وأثره على كل من الإنسان والنبات والحيوان، يحدد بعض السلوكيات البشرية الجائرة على الثروات الطبيعية).

تشير النتائج السابقة إلى توافر الأهداف المعرفية للتربية البيئية في منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي من التعليم العام، في الفصل الأول. و الفصل الثاني ، بنسبة ٥٠٪.

كما ولاحظت الباحثة من خلال الجدول السابق بما يتعلق بالمجال المعرفي أن محتوى المنهج يساعد على اكتساب معلومات أساسية عن ماهية البيئة المحيطة بالإنسان، وأنه يدرس القضايا الأساسية في البيئة ولكن ليس بشكل ظاهر وواضح وإنما بشكل متوسط وأقل من المتوسط، وتبين أخيرا بأن محتوى المنهج وبالنسبة

للمجال المعرفي الذي يضم كل من هدف (الوعي ـ المعرفة) كان منعدم في توضيحه للأهداف التي تتعلق على معرفة أهم أنواع النفايات الخطرة والضارة في البيئة المحيطة بالإنسان، وإلى مصادر تلوث المياه وأثرة على كل من الإنسان والنبات والحيوان، وكان ضعيفا باحتوائه على أحدث ما توصلت إلية البحوث البيئية المناسبة لتلك المرحلة العمرية، بشكل عام وذلك حسب الوزن النسبي لهذه الفقرات.

وهذا يتفق مع دراسة المالكي، وشحاتة (٢٠٠١) في عدم وضوح مفهوم الوعي البيئي وافتقار المحتوى البيئي إلى مفاهيم بيئية وبعض القضايا والمشكلات البيئية الهامة، ومع أيضا دراسة التركي (١٤١٥هـ) حيث إن مناهج الإحياء تناولت بعض القضايا البيئية الملحة بصورة مختصره وسطحية جدا ومتناثرة ومجزأة ولا رابط بينها.

- **ثالثاً: مجال المهارات السلوكية**:

الفصل الدراسي الأول: تضمن مجال المهارات السلوكية (٦) مؤشرات سلوكية، جاءت خمس منها بنسبة توافر ٨٣٪.

- ✓ جاء في الترتيب الأول المؤشر السلوكي (يهف المنهج إلى إكساب المهارات اللازمة لملاحظة وتفسير الظواهر، والبشرية في البيئة) بتكرار ٨ مرات ونسبة ٥٣.٣٪.
- ✓ جاء في الثاني المؤشر السلوكي (يساعد المتعلمين على اكتساب سلوكيات جديدة وإيجابية اتجاه البيئة المحيطة بهم) بتكرار ٤ مرات ونسبة ٢٦.٧٪.
- ✓ وفي الترتيب الثالث، ثلاث مؤشرات سلوكية (يعمل لإكساب بعض المهارات اليدوية للأجهزة في التعرف على مشكلات البيئة وكيفية حلها يسعى لتعزيز وممارسة مهارة اتخاذ القرار من أجل القيام بأعمال ومشروعات لصيانة البيئة والحفاظ عليها، يوضح آلية التفاعل مع البيئة والجهات المعنية بشؤونها داخل وخارج المدرسة) بنسبة ٦.٧٪ لكل منها.
- ✓ ولم يأت مؤشر يعطي الفرصة للمتعلمين لتطبيق الوسائل اللازمة للحد من التلوث.

الفصل الدراسي الثاني: تضمن مجال المهارات السلوكية (٦) مؤشرات سلوكية، جاءت اثنين منها بنسبة توافر ٣٣٪.

- ✓ جاء المؤشر السلوكي (يهدف المنهج إلى إكساب المهارات اللازمة لملاحظة وتفسير الظواهر والبشرية في البيئة) ثلاث مرات بنسبة ٧٥٪. مما جعله يحتل الترتيب الأول.
- ✓ جاء المؤشر السلوكي (يعمل لإكساب بعض المهارات اليدوية للأجهزة في التعرف على مشكلات البيئة وكيفية حلها) في الترتيب الثاني بتكرار مرة واحدة، وبنسبة ٢٥٪.

- ✓ بينما الثلاث مؤشرات الأخرى لم تأتي في الفصل الثاني وهي (يسعى لتعزيز وممارسة مهارة اتخاذ القرار من أجل القيام بأعمال ومشروعات لصيانة البيئة والحفاظ عليها، يوضح آلية التفاعل مع البيئة والجهات المعنية بشؤونها داخل وخارج المدرسة، يساعد المتعلمين على اكتساب سلوكيات جديدة وإيجابية اتجاه البيئة المحيطة بهم).

تشير النتائج السابقة إلى توافر الأهداف السلوكية (المهارات) للتربية البيئية في منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي من التعليم العام، في الفصل الأول. والفصل الثاني ، بنسبة ٣٣٪.

- **رابعاً: مجال المساهمة (المشاركة):**

الفصل الدراسي الأول: تضمن مجال المساهمة على مؤشرين، توفرا في الفصل الأول بنسبة ١٠٠٪.

- ✓ في الفصل الأول جاء المؤشر يركز على الطرق والأساليب اللازمة لترشيد استغلال الموارد الطبيعية للبيئة، مرتين بنسبة ٦٦.٧٪. في الترتيب الأول.
- ✓ والترتيب الثاني المؤشر (يقترح الحلول والأساليب المناسبة للحفاظ على عملية التوازن الطبيعي للبيئة) بتكرار مرة واحدة، ونسبة ٣٣.٣٪.

الفصل الدراسي الثاني:لم ترد به أي مؤشرات للاتجاهات البيئية.

تشير النتائج السابقة إلى توافر أهداف المساهمة (المشاركة) للتربية البيئية في منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي من التعليم العام، في الفصل الدراسي الأول ،وتتدنى نهائيا في الفصل الثاني.

كما ولاحظت الباحثة في المجال المهاري الذي يشمل الهدفين من أهداف التربية البيئية وهما (المهارات والمساهمة) أن المنهج راعى وبشكل كبير بعض جوانب المهارات والتي يمكن إكسابها للمتعلمين وذلك لملاحظة وتفسير الظواهر الطبيعية، حيث وصل ذلك إلى (٥٧.٩) ضمن فقرات هذا المجال.

وبالمقابل فقد أهمل محتوى المنهج أن يعطي الفرصة للمتعلمين لتطبيق الوسائل اللازمة للحد من تلوث البيئة، أما باقي فقرات هذا المجال فقد تم التطرق إليها في محتوى منهج العلوم ولكن بشكل ضئيل حيث كان غالبا أدنى من المتوسط سواء بالفصل الأول أو الثاني أو كلاهما.

وهذا يتفق مع دراسة نعيم (١٩٨٩) في إن مناهج العلوم ذات فعالية منخفضة جدا في تحقيق مستوى المهارات والمشاركة الفعلية في الأنشطة البيئية، حيث إن مناهج العلوم مازالت تركز على الجانب والمستوى المعرفي، وتتفق أيضا مع دراسة صباريني (١٩٩٤) في أن هناك مبادئ وأفكار ومهارات بيئية يجب إقحامها في مناهج العلوم في مختلف المراحل الدراسية حتى نستطيع من خلالها العمل على تطوير مواقف الإفراد بعامة والطلاب بخاصة تجاه البيئة.

- **خامساً: مجال الاتجاهات:**

الفصل الدراسي الأول: تضمن مجال المعرفة ٦ مؤشرات للاتجاهات، جاء منها ٣ مؤشرات للاتجاهات بنسبة ٥٠٪.

- ✓ جاء المؤشر (يعمل على اكتساب المتعلم للخلق البيئي الواعي والهادف إلى ترشيد استغلال موارد البيئة) في الترتيب الأول بتكرار أربع مرات ونسبة ٥٧.١٪
- ✓ جاء المؤشر (يساهم في تعزيز الوعي بقضايا البيئة وتوضيح كيفية التعامل معها) في الترتيب الثاني، بتكرار مرتين، ونسبة ٢٨.٦٪.
- ✓ جاء المؤشر (يرشد المتعلمين إلى أهمية الوسائل والطرق المتعلقة معالجة النفايات والفائدة التي تعود منها) في الترتيب الثالث والأخير بتكرار مرة واحدة، ونسبة ١٤.٣٪.

الفصل الدراسي الثاني: لم ترد به أي مؤشرات للاتجاهات البيئية.

تشير النتائج السابقة إلى توافر أهداف الاتجاهات للتربية البيئية في منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي من التعليم العام في الفصل الدراسي الأول،وتتدنى نهائيا في الفصل الثاني.

- **سادساً: مجال قدرات التقويم:**

الفصل الدراسي الأول: تضمن مجال قدرات التقويم ثلاث مؤشرات، جاء منها مؤشر واحد لقدرات التقويم بنسبة ٣٣.٣٪، بينما لا يرد مؤشرين.

- ✓ جاء مؤشر قدرات التقويم (يحث على تقدير خطورة التدخل السلبي بين العلاقات التي تربط مختلف الكائنات بالبيئة والإخلال بها)، بتكرار مرة واحدة.

الفصل الدراسي الثاني: لم ترد به أي مؤشرات لقدرات التقويم.

تشير النتائج السابقة إلى توافر قدرات التقويم للتربية البيئية في منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي من التعليم العام في الفصل الأول بنسبة ضعيفة،وتدنيها نهائيا في الفصل الثاني.

وتستنتج الباحثة فيما يتعلق بالمجال الوجداني الذي يتضمن الهدفين (الاتجاهات وقدرات التقويم) من أهداف التربية البيئية أن محتوى المنهج أنعدم فيه توافر هدف قدرات التقويم حيث أنه لم يرشد إلى تقييم التنمية البيئية الشاملة ومعوقاتها ولم يوضح دور العامل الطبيعي والبشري فيها، أيضا أن محتوى المنهج لم يساعد على تقدير المتعلمين لأهمية الحفاظ على المساحات الخضراء والحدائق والتعامل مع الأماكن العامة، أما في هدف الاتجاهات فقد أنعدم تواجد مساهمة المنهج في تكوين اتجاهات تركز على أهمية البيئة لحياة الإنسان، أيضا لم يساهم محتوى المنهج في إكساب اتجاهات جديدة تتعلق

بأهمية البيئة على المستوى المحلي والعربي والدولي، وانعدام أن يدعم فكرة حماية البيئة من أجل أجيال المستقبل، أما باقي فقرات هذا المجال فقد تم التطرق إليها في محتوى منهج العلوم ولكن بشكل ضئيل حيث كان غالبا أدنى من المتوسط سواء بالفصل الأول أو الثاني أو كلاهما.

وهذا يتفق مع دراسة رفاع، وطنطاوي (١٩٩٢) حيث أن مناهج العلوم ليست فاعلة في تنمية المفاهيم البيئية وتنمية الاتجاهات الايجابية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة،كما تتفق مع دراسة نعيم (١٩٨٩) في إن مناهج العلوم ذات فعالية منخفضة جدا في تحقيق مستوى المهارات والمشاركة الفعلية في الأنشطة البيئية، حيث إن مناهج العلوم مازالت تركز على الجانب والمستوى المعرفي بينما تركز بدرجة أقل على المستوى الوجداني لأهداف التربية البيئية، وتتفق مع دراسة المالكي، وشحاتة (٢٠٠١) في عدم وضوح مفهوم الوعي البيئي وافتقار المحتوى البيئي إلى مفاهيم بيئية وبعض القضايا والمشكلات البيئية الهامة وتنمية الاتجاهات الموجبة نحوها.

وبالمقابل نرى أيضا من خلال جدول التصور المقترح أنه يمكن تطوير محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء التربية البيئية من خلال إثراء هذا المحتوى بما يحتاجه من زيادة في المجال حسب ضعف المجال في التصور:

- زيادة الاهتمام بمجال التقويم.
- زيادة الاهتمام بمحور المشاركة والممارسة.
- زيادة الاهتمام بمحور الاتجاهات.
- زيادة الاهتمام بمحور الوعي والمعرفة.
- وأخر مجال هو مجال المساهمة والمشاركة.
- إيجاد التوازن نسب كل من أهداف التربية البيئة في جميع المجالات، ثم في الفصلين الدراسيين.

- **توصيات البحث** :

في ضوء ماتضمنته هذه الدراسة من أسئلة وبناء على نتائجها فإن الباحثة خرجت بالتوصيات التالية:

- ضرورة إعادة صياغة أهداف منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي بشكل أفضل وذلك بحيث تتضمن التركيز أكثر على أهداف التربية البيئية في هذه المرحلة.
- الاستفادة من قائمة أهداف التربية البيئية المحددة بالدراسة في تصميم أنشطة للتربية البيئية بالكتاب المقرر في منهج العلوم بالصف الرابع الابتدائي من التعليم العام.
- ضرورة أن يتم العمل على تطوير منهج العلوم للصف الرابع، وذلك لكي يساهم أكثر في إكساب المتعلمين المعرفة والمهارات والقيم اللازمة تجاه البيئية التي يعيشون فيها.

- حث وتشجيع معلمات العلوم لمرحلة الصف الرابع الابتدائي على المشاركة أكثر في نقاش وحل بعض القضايا والمشكلات البيئية، وذلك من أجل تعويض عدم مراعاة المنهج للعديد من أهداف التربية البيئية وبالذات مايتعلق بواقع البيئة السعودية.
- تزويد المعلمين بقائمة أهداف للتربية البيئية التي يجب تنميتها عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من التعليم العام.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الصف الرابع الابتدائي لتدريبهم على آليات وإجراءات تنمية أهداف التربية البيئية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي من التعليم العام.
- من أجل العمل على تحقيق أهداف التربية البيئية في منهج العلوم للصف الرابع أكثر من ذلك فأنه يجب تناول القضايا البيئية المعاصرة فيه بشكل أوسع بحيث يتم ربطها بالواقع المحلي والإقليمي والدولي.
- يجب على مسئولين العملية التعليمية وواضعي المنهج أن يراعون عملية التكافؤ في نسبة تساوي ووجود الأهداف المتعمقة بالمنهج وهذا من أجل أن تظهر أهداف التربية البيئية بشكل أوفر وأيسر للمتعلمين.
- استخدام أساليب التقويم المناسبة عند تقويم موضوعات التربية البيئية بمناهج المرحلة الابتدائية .
- الاستفادة من أهداف التربية البيئية في تحسين وتطوير محتوى منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي ليحقق المحتوى نسب أعلى مما تحقق فيما يتعلق بأهداف التربية البيئية.
- نشر ثقافة التربية البيئية لدى العاملين بالحقل التربوي من خلال النشرات أو المطويات.

- **المقترحات**:

بناء على نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة إجراء بعض البحوث والدراسات المستقبلية التالية:

- إجراء دراسات مماثلة لمحتوى مناهج العلوم في بقية صفوف المرحلة الابتدائية
- إجراء دراسة لتقويم بعض الجوانب الأخرى المرتبطة بالمحتوى كالمقروئية والإخراج الفني.
- القيام بدراسة لتحديد مشكلات تدريس محتوى مناهج العلوم للصف الرابع وبقية الصفوف وطرق حلها .
- دراسات وبحوث نوعية تهتم أكثر بتقويم مناهج العلوم بشكل عام في ضوء قضايا التربية البيئية.
- دراسات تتناول تقويم مستوى وعي معلمات العلوم وذلك فيما يتعلق بأهمية التربية البيئية ومدى ربطها بمناهج العلوم في المراحل المختلفة.

- دراسات تقويمية تتعلق ببناء وحدات دراسية مختلفة تتضمن أهداف التربية البيئية وتجريبها في مراحل التعليم الابتدائي.
- دراسات تهتم بمدى تعزيز الوعي البيئي لقضايا التربية البيئية في مناهج العلوم ولا سيما في القيم والمفاهيم البيئية التالية:
- التمييز بين حقوق الفرد وواجباته البيئية في المجتمع.
- كيفية إيجاد حلول مناسبة لصيانة المقدرات البيئية والحفاظ عليها.
- الحفاظ على عملية التوازن البيئي.
- توضيح دور الفرد في حل المشكلات البيئية الراهنة.
- معرفة أهم أنواع النفايات الخطرة وأضرارها في البيئة وأضرار التلوث النووي والكهرومغناطيسي.
- دراسة تحليلية لأهداف التربية البيئية مراحل التعليم المختلفة.
- دراسة تتتبعيه لأهداف التربية البيئية عبر مراحل التعليم العام.
- برنامج تدريبي في التربية البيئية لمعلمي التعليم العام وأثره على اتجاهاتهم نحوها.

• المراجع:

- القرآن الكريم.
- أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال (١٩٩١).مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- بارعيدة؛ وإيمان سالم (٢٠٠١). وحدة تعليمية مقترحة في المفاهيم البيئية المرتبطة بمناهج الجغرافيا وفقا لحاجات تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جدة: جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية للبنات، قسم مناهج وطرق التدريس.
- البدور؛ والبشايرة (٢٠١٢). أثر التدريس باستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة جامعة مؤتة في مادة التربية البيئية. كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.
- التركي، عثمان تركي (١٤٠٥). تقويم محتوى كتب الإحياء بالمرحلة الثانوية من حيث معالجة القضايا البيئية الملحة وإعداد وحدة تتناول بعض هذه القضايا .رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- تمام، إسماعيل تمام (٢٠٠٠). تصور لإطار عام مقترح في التربية البيئية.المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية بجامعة آلمينا، آلمينا، دار أبو الهلال.
- الخالدي، حمد خالد (١٩٩٦). المشكلات البيئية في محتوى كتب الإحياء والكيمياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.
- درويش، عطا؛ نشوان، تيسير (٢٠٠١). أثر مقرر التربية البيئية على مستوى التنور البيئي لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر بغزة واتجاهاتهم نحو البيئية ومشكلاتها. المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسكندرية، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري.
- الدسوقي، عيد (٢٠٠٨). تقويم المقررات الدراسية في المدرسة الإعدادية. القاهرة: المكتبة العصرية.

- الرشيدي، بشير صالح (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة. القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- رفاع، سعيد محمد؛ طنطاوي، رمضان عبد الحميد (١٩٩٣). المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. القاهرة: المؤتمر العلمي الرابع الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- الزهراني، غرم الله (٢٠١٠). تقويم محتوى مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم(TIMSS).رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- زيد، منار (١٩٩٠). المفاهيم والاتجاهات البيئية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- ستاب؛ وليم (١٩٨٥). نمط نموذجي لمنهجية التربية البيئية، رسالة الخليج العربي ـ ٢٦.
- سلامة، حسن علي (١٩٩٥). طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- سليم، محمد صابر (١٩٩٩). مرجع في التربية البيئية للتعليم النظامي وغير النظامي. القاهرة، رئاسة مجلس الوزراء، جهاز شؤون البيئة.
- سليمان، محمد محمود (٢٠٠٤). دور الجغرافيا في حل المشكلات البيئية المعاصرة. دمشق: مجلة جامعة دمشق، رابطة التربية الحديثة
- السيد، شيهان؛ والرائعي، محبة (٢٠٠٢). تصور مقترح لإبعاد التربية البيئية في مناهج المرحلة الابتدائية. عمان: اشراقات للنشر والتوزيع.
- شلبي، احمد (١٩٩٧). تدريس الدراسات الجغرافيا في مراحل التعليم العام. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشمري، هذال (١٤٢١). تقويم كتب العلوم المطورة المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو العلوم بمنطقة الرياض التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- شهاب، موسى (٢٠٠٧). وحدة متضمنة لقضاياstseفي محتوى منهج العلوم للصف التاسع وأثرها في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى الطالبات. رسالة ماجستير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.
- الشهراني، عامر؛ الغنام، محرز (١٩٩٤). نمو المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب المعاهد الصحية للبنين بالمنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية. جدة: مجلة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية.
- الشهراني، محمد سعيد (١٤٢٢). أثر مقرر التربية البيئة في تنمية بعض المفاهيم البيئية والاتجاهات نحو البيئة لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- الشهري، عبد الله عبد الرحمن (١٤٣١). تقويم محتوى كتب الإحياء في نظام المقررات بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود الرياض، المملكة العربية السعودية.
- صباريني، محمد سعيد (١٩٩٤). الإنسان والبيئة. الكويت: التربية البيئية.

- الصرن، رعد حسن (٢٠٠١). نظم الإدارة البيئية والايزو١٤٠٠، دمشق، دار الرضا للنشر.
- طعمية، رشدي احمد (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- طنطاوي، رمضان عبد الحميد (١٩٩٢). المفاهيم والقضايا البيئية التي يجب إن يلم بها طلاب المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية ودور مناهج العلوم في إكسابها لهم وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة. القاهرة: مجلة كلية التربية.
- الطيب، عيسى محمد (١٩٨٨). تطوير منهج علم الإحياء بمعاهد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالسودان لتحقيق بعض أهداف التربية البيئية. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عبد الباسط، محمد (١٩٨٠). أصول البحث الاجتماعي. القاهرة: دار الشروق.
- عبد الحليم؛ سلوى (٢٠٠٦). برنامج لتنمية القيم البيئية لدى تلاميذ التعليم الأساسي من خلال مناهج العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عبد الحميد، عزة داود (١٤١١). تقويم كتاب العلوم للصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- عبد المجيد؛ ونادية (٢٠٠٠). استطلاع وجهات نظر المعلمين حول مدى تحقيق أهداف التربية البيئية ضمن مناهج العلوم العامة والصحة لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة عدن. كلية التربية، اليمن.
- عبد الرحيم، سامح جميل؛ وأحمد عبدالعزيز (٢٠٠٢). تصور مقترح لبناء البعد البيئي والتكوين المهني لطلاب كلية التربية بجامعة المينا .القاهرة: مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط.
- العجمي، لبنى حسين (٢٠١١). أثر تدريس مقرر التربية البيئية على تنمية الأخلاق البيئية والاتجاه نحو البيئة لدى طالبات كلية التربية. جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.
- العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العمرو، سعود (١٩٩٤). المفاهيم البيئية الواجب تضمينها لمناهج العلوم ومدى فعاليتها على كل من التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- فرج، سامية محمد (١٩٨١). دور مناهج الكيمياء والإحياء في تحقيق أهداف التربية البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الفردان، نزار عبد الله (٢٠٠٧). الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المشكلات البيئية الراهنة التي تواجهه مملكة البحرين. مج (٨)، ع (٢).
- أللقاني، محمد (١٩٩٩). التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل. القاهرة: مكتبة عالم الكتب.
- محمد صابر سليم (١٩٩٠). تدعيم التربية البيئية ونشر الوعي البيئي في مصر. جمهورية مصر العربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

- المالكي، شحاتة (٢٠٠١). تصور مقترح لتضمين مفاهيم الوعي البيئي في المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية. الدوحة: دار الفكر.
- المري؛ ومباركة (١٩٩٦). دراسة تقويمية لمدى توافر مفاهيم التربية البيئية بمناهج العلوم الموحدة في المرحلة الإعدادية بدول الخليج العربية. كلية التربية، جامعة قطر.
- المنقور، عبد الكريم عبد المحسن (١٤١٢). تقويم مقررات الإحياء التطبيقية في الثانوية المطورة في منطقة الرياض التعليمية من وجهة نظر المعلمين والطلاب في ضوء الأهداف المرجوة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- نحو تربية بيئية أفضل: ندوة (١٤٢٣هـ_ ١٤٢٤هـ): أبها: جامعة الملك خالد.
- أهداف التربية(١٩٩٢). المنهج التربوي من منظور إسلامي. عمان: دار الفرقان.
- نصر، محمد علي (٢٠٠٠). التربية البيئية وإعداد المعلم في عصر المعلوماتية. المؤتمر العلمي الخامس، كلية التربية، جامعة المنيا، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- نعيم، عرفة أحمد (١٩٨٩). دور مناهج العلوم والمواد الاجتماعية في تحقيق أهداف التربية البيئية في المدرسة الثانوية بمصر من وجهة نظر طلاب شعبة العلوم وشعبة الآداب. مصر: المؤتمر العلمي الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- يونسكو (١٩٧٧). اتجاهات في التعليم البيئي، باريس.
- Austen-Carvn: and others. *Assessment of studies learning in Studies, south Carolina Univ, Columbia*, (1999). social
- Scott, William and Chiris, Oultin (2000). Environmental Values education of the roll in the school curriculum.
- Zimmerman, Laura (2000). The development of the Environmental Values shartform, Journal Environmental education.

****

البحث الثامن :

" المكونات الايجابية للبيئة الصفية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لاطفال الروضة "

إعداد :

أ.د/ سعدي جاسم عطيه

الجامعة المستنصرية بالعراق

أ.م.د/ جميلة رحيم الوائلي

جامعة بغداد بالعراق

المكونات الإيجابية للبيئة الصفية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لأطفال الروضة

د/ سعدي جاسم عطيه د/ جميلة رحيم الوائلي

• **المستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى تعرف: المكونات الإيجابية للبيئة الصفية لرياض الأطفال مهارات حل المشكلات لدى أطفال الرياض. العلاقة الأرتباطية بين المكونات الإيجابية ومهارات حل المشكلات لدى اطفال الروضة . اسهام المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في مهارات حل المشكلات لأطفال الروضة . ولقد قام الباحثان باختيار ثلاث عينات لتحقيق أهداف بحثها: عينة المديرات والمعلمات تم اختيار (٢٠) مديرة روضة من المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية بالأسلوب العشوائي، للاجابة على مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية لـ (١٠) معلمات وبذلك اصبح عدد المعلمات (٢٠٠) معلمة وعينة الأطفال . تكونت من(١٠٠) طفل وطفلة بواقع (٥٠) طفل و(٥٠) طفلة ممن هم بعمر (٥ ـ ٦) سنوات في الصف التمهيدي تم اختيارهم عشوائيا من(١٠) روضات بواقع (١٠) طفلا وطفلة من كل روضة . اداتا البحث قام الباحثان : بناء مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية و تكون المقياس من ثلاثة مكونات المكون العلمي والمهني (٢٥) فقرة ومكون المادي والتقني (١٣) فقرة والمكون الذكاء ات المتعددة (٤٧) فقرة وبذلك بلغ عدد فقرات المقياس (٨٥) فقرة و لكل فقرة (٥) بدائل (دائما ،غالبا احيانا ،نادرا ،ابدا) وتعطى الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) وتم استخرج الصدق الظاهري والصدق البنائي للمقياس وتم حساب ثباته عن طريق التجزئة النصفية وتحليل التباين باستعمال معادلة الفا كرون باخ واقل درجة يمكن ان تحصل عليها المستجيبة هي (٨٥) درجة واعلى درجة هي (٤٢٥) . اعتمد الباحثان اختبار تفكير حل المشكلات لدى أطفال الرياض الذي أعده الباحثان (الغريري وإبراهيم،٢٠١٠)، تألف الاختبار من (٦٤) فقرة موزعة بين مهارات تفكير حل المشكلات . وقام الباحثان باستخراج الخصائص السيكومترية للاختبار الصدق والثبات وذلك باستخراج الصدق الظاهري بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية وابدى الجميع موافقتهم على جميع فقرات الاختبار وتعليماته وطريقة التصحيح . اما الثبات فتم استخراجه بطريقة التجزئة النصفية وباستعمال معادلة بيرسون بلغ ٠,٧٠ لجميع فقرات الاختبار وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ٠(٨٠،٠). واظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي للمكونات الثلاثة (العلمي والمهني) و (المادي والتقني) و (الذكاءات المتعددة) اعلى من المتوسط الفرضي للمكونات الثلاثة وهذا يشير الى ان معلمات رياض الأطفال يتمتعن بالمكونات الثلاثة الإيجابية للبيئة الصفية واظهرت نتائج الهدف الثاني ان هناك فرق داله احصائيا بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي بتفوق الوسط الحسابي على الوسط الفرضي، واظهرت نتيجة الهدف الثالث الى وجود علاقة ايجابية طردية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومهارات حل المشكلات لدى اطفال الرياض ، وهذا يدل على كلما كانت مكونات الإيجابية للبيئة الصفية موجودة استطاع اطفال الرياض حل المشكلات ، وخرج الباحثان بعدد من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : المكونات الإيجابية ، البيئة الصفية ، مهارات حل المشكلات ، رياض الأطفال.

The Positive Components of the Cclassroom Environment and its Relationship with Problem Solving Skills for the Kindergarten Children

Dr. Saadi Jassim Attia

Dr. Jamila Rahim Al-Waeli

Abstract:

The current research aims to identify the positive components of the classroom environment for kindergarten , problem solving skills in

kindergartens children, the correlation relationship between the positive components and problem solving skills of kindergarten children and contributing of positive components of the classroom environment in problem solving skills for kindergarten children.Both researchers selected three samples to achieve their research objectives: the sample of headmistresses and female teachers: (20) kindergarten headmistresses was selected from the General Directorate for the education of Baghdad Rusafa 2nd in a random way, to answer on the scale of the positive components of the classroom environment of (10) teachers and thus the number of teachers became (200) teachers and the sample of children consists of (100) children at the rate of (50) males and (50) females aged 5-6 years in the introductory stage were randomly selected from (10) kindergartens with (10) children. The instrument of the research included: the scale of positive components of the classroom environment: The scale consisted of three components; the scientific and professional component (25) items , the physical and technicalcomponent (13) items and the multiple intelligence compnent (47) items .Therefore , the number of scale items is (85) and each itemhas (5) alternatives (always, often, sometimes, rarely, never). The marks are given as follows ; (1,2,3,4,5). The face and construct validity of the scale were extracted and its reliabilty was calculated by half-way method and variance analyzing using the alpha-kron Bach equation and the lowest score the respondent can get is (85) degrees and the highest score is (425). Both researchers relied on the problem solving thinking test in kindergartens children prepared by the researchers (Al-Ghurairi and Ibrahim, 2010). The test consisted of (64) items divided between problem solving thinking skills.Both researchers extracted the psychometric characteristics of the test of validity and reliabilty by extracting the face and constructive validity by presenting the test to a group of jury members in the field of educational and psychological sciences. They agreed on all the items of the test , its instructions and the method of correction. The reliabilty was extracted by using half- way method and by using the Pearson equation of 0.70 for all test items and after correcting it with Spearman Brown equation (80.0).The results showed that the means of the three components (scientific and professional), (physical and technical) and (multiple intelligences) is higher than the hypothetical mean of the three components . This indicates that the kindergartens teachers have the three positive components of the classroom environment. The results of the second objective showed that there is a statistically significant difference between the arithmetic means and the hypothetical mean with the superiority of the arithmetic mean on the hypothetical mean. The result of the third objective showed a direct positive relationship among the positive components of the classroom environment and the problem solving skills of the kindergartens children, and this indicates that whenever the positive components of the classroom environment exists, kindergartens children can solve the problems, and both researchers presented a number of recommendations and suggestions.

Key Words : Problem Solving Skills, Kindergarten Children- Positive Components, Classroom Environment

- **مشكلة البحث**:

نتيجة للتقدم التفني والعلمي والتغيرات التي تشهدها المجتمعات، والتي تتمثل بالانشطار والتسارع المتنامي في حجم المعلومات، المترافق مع ثورة هائلة من وسائل الاتصال ،مما حول العالم إلى قرية صغيرة، تموج بفيض لا حد له من المعلومات، التي يقف الإنسان أمامها حائرا لا يدري كيف يتعامل معها، أو يميز الصحيح منها من غير الصحيح. كل ذلك افرز تحديات تربوية متعدد تتصل بكيفية التعامل مع هذا الكم الهائل من المعطيات والمعلومات لذا اصبح لازما علينا تزويد المتعلمين بمهارات حل المشكلات والاهتمام بالبيئة الصفية .لذا نرى الاتجاهات المعاصرة لتربية الطفل تركز جل اهتمامها ببيئة الروضة بابعادها المختلفة . ومن هذا المنطلق فإن الاهتمام بالبيئة الصفية من أكثر المطالب إلحاحا في هذا العصر ؛ نظرا للمشكلات التي أحدثها التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في شتى ميادين الحياة ، الأمر الذي يتطلب منا جميعا ومن خلال مؤسساتنا التربوية المختلفة إعداد قوى بشرية عاملة ، ومدربة تستطيع أن تتعامل بنجاح مع معطيات هذا العصر .

والبيئة الصفية المناسبة والمشجعة للتعلم لابد أن تتوافر فيها تنظيم للعوامل المادية في غرفة الصف ، فضلا عن تنظيم المناخ الاجتماعي والانفعالي الذي يسودها . و أن للمناخ الاجتماعي الذي يسود الصف تأثيرا كبيرا في طبيعة التفاعل والخبرة وعلى نواتج التعلم المعرفية والوجدانية وبما أن المعلمة هي التي تهيئ البيئة الصفية ، التي تجعل المتعلم ينمو ويكتسب خبرات ومعلومات ومفاهيم وعادات ومهارات ومثل واتجاهات مرغوب فيها ، والتي تجعل منه مواطنا صالحا ، والروضة شأنها شأن بقية المؤسسات التربوية ، تقوم بتأدية وظيفة أساسية، هي المساهمة في عملية التعلم، وهذه العملية تحصل غالبا ضمن الصف الدراسي. وعندما يشترك الطفل والمنهج والمعلمة في تحقيق عملية التربية يحدث تفاعل نفسي اجتماعي داخل الصف الدراسي، وحيث أن هذه العناصر ليست جامدة وثابتة، بل متحركة وفعالة، ويؤثر بعضها في البعض الآخر إيجابيا أو سلبيا، فإن هذا التفاعل يمتد تأثيره إلى كل ما يتعلمه الطفل معرفيا ووجدانيا وأدائيا عن طريق تداخله مع الخصائص النفسية التربوية للطفل مما يعطي البيئة الصفية دورا مهما في العملية التعليمية .

فضلاً عن ذلك ، ان للبيئة الصفية (المادية والنفسية والاجتماعية) أثرها الواضح في عملية التعلم المدرسي ، وقد تسهم أسهاما كبيرا في رفع فاعلية هذه العملية ، وتحريكها ودفعها بقوة الى الأمام ، كما قد تسهم في الحد من فاعلية هذه العملية ، وتعرقل مسارها ، وتضعف مردودها ، وربما تؤدي في حالات معينة الى تعطيلها تماما ، وتسرب عدد من الطلبة الى خارج المجتمع المدرسي . فالبيئة الصفية بما تنطوي عليه من عوامل ومتغيرات عديدة تتصل بالدافعية ، مثلما تتصل بالمنافسة ، والتواصل مع الآخرين ، والانخراط أو الاندماج في العمل

المدرسي يمكن ان تكون قوة دفع هائلة للنشاط الدراسي للمتعلمين ، وتحفزهم على الإفادة القصوى والاستثمار الامثل لقدراتهم وطاقاتهم وميولهم ، كما يمكن ان تثبط همة الدارسين وتضعف دافعيتهم ، وتخفف من جذوة حماسهم للدراسة والعمل المدرسي . وتجمع نظريات التعلم في الوقت الحاضر على أهمية الدور الذي تؤديه البيئة الصفية (المادية والنفسية والاجتماعية) في عملية التعلم ، والأثر الذي تتركه في هذه العملية سواء بالاتجاه الايجابي أم السلبي . (ميخائيل ، ٢٠٠٤ : ٦٥) .

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي: **هل توجد علاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومهارات تفكير حل المشكلات لأطفال الروضة؟ وهل تسهم هذه المكونات في مهارات حل المشكلات لدى اطفال الروضة؟**

- **اهمية البحث** :

تؤدي البيئة الصفية دوراً مهماً في نجاح العملية التربوية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة ، لذا لابد من الاهتمام بدراستها اهتماما قائما على دراسة متغيراتها ، ودراسة كل ما يتعرض له الأطفال داخل غرفة الصف من عمليات تفاعل بين بعضهم البعض ، وبينهم وبين معلماتهم ، فضلاً عن التفاعل بينهم وبين البيئة المادية للصف . إذ تعمل هذه المتغيرات جميعاً على تشكيل الأنماط السلوكية لهم ، وفي توافقهم النفسي ، وقد تؤثر على مجمل سماتهم الشخصية ، وربما تعيق هذه المتغيرات العملية التربوية وتؤثر في تحقيق أهدافها ، وتعيق الطفل من اكتساب الخبرات والمهارات المختلفة فضلا عن نها تعيق العمليات العقلية المختلفة وخصوصا القدرة على حل المشكلات لدى الأطفال .

تشير بيتر1965 peter ان للمناخ البيئي المدرسي الذي يعيشه الطالب التأثير القوي على تكوينه لمفهوم ألذات ، وعلى قابليته للعمل المدرسي بفاعلية ونشاط وقدرته على تكوين علاقات متبادلة مع الآخرين ، وتكون البيئة المدرسية في كثير من الأحيان اقرب ما تكون إلى البيئة البيتية أو ربما أكثر في تأثيرها على الطالب (Peter, 1965 :380) .

وتعد البيئة الصفية واحدة من العوامل التي تساعد على تحصيل جيد للطالب . ويعتقد الكثير من التربويين ان " غرفة الصف " تلعب دوراً مهماً في النمو العقلي والوجداني للطلبة ، (Baek & Choi , 2002 : 125) . ويعتمد هذا النمو على ما يحدث داخل هذه الغرفة الصفية من تفاعل بين المدرس وطلبته من جانب ، وبين الطلبة أنفسهم من جانب آخر ، لأنه كما هو معروف فان عملية التدريس تتطلب تفاعلاً داخل الغرفة الدراسية بين المدرس والطلبة ، وبين الطلبة أنفسهم ، (امبو سعيدي والشعيلي ، ٢٠٠٣ : ٧٠) . فإذا ما كان هذا التفاعل ايجابياً ومثمراً كلما كان النمو العقلي والوجداني للطالب جيداً والعكس صحيح .

يعد جولمان (Golemen, 1995) ان البيئة الصفية التي لا توفر الأمن النفسي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله ، وهذا من شانه أنَّ يوثر على ضعف دافعيته ، وفقدان الثقة بقدراته، مما يعيق تحقيق أهدافه ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية (الخولي،٢٠١١ :٩٥) .

ويشير الهويدي (٢٠٠٢) ان " المدرس هو الذي يبني المواقف الإنسانية داخل غرفة الصف التي يقوم على التفاعل المتبادل بينه وبين طلبته ، لان ذلك يساعد على تطوير التعلم الذاتي المستقل الذي يستمر مع الطالب طيلة حياته " (امبو سعيدي ، والشعيلي ، ٢٠٠٣ : ٦٩) .

وللبيئة الصفية دور مؤثر في تنفيذ نشاطات التعلم بشكل كبير ، ويؤكد كل من " جيتزلزو هيلين " (Getzels& Helen) ان البيئة الصفية تعطينا قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة فضلا عن اتجاهاتهم ، (امبو سعيدي وخطايبة ، والشعيلي ، ٢٠٠٣ : ١٠٦) .

وقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية بيئة الصف بوصفها عاملاً مهماً ومؤثرا في تعلم الطالب . فقد ركزت بعض الدراسات على أهمية النواحي المادية (الفيزيقية) وإثرها في التعلم ، مثل دراسة الجبر ، ١٩٩١ التي أكدت على أهمية العوامل المادية في تهيئة المناخ الصفي ، والتي تحسن من البيئة الصفية . ومن هذه العوامل الإضاءة في غرفة الصف ، ونوعية طلاء جدران الصف ، وتوفير التهوية الجيدة لغرفة الصف ، والاهتمام بجودة الأثاث ، وتوفير المستلزمات الأخرى الضرورية لراحة الطلبة . وهناك دراسات أخرى ركزت على أهمية تنظيم البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية مثل دراسة (كاظم ، ويوسف ، والحارثي ، والمعمري ، ٢٠٠٥) ، التي أكدت نتائجها على أهمية العوامل النفسية والاجتماعية للبيئة الصفية في إحداث عملية التعلم وفي إنجازات الطلبة ، ودراسة (امبو سعيدي ، والعفيفي ، ٢٠٠٤) التي أكدت على أهمية الممارسات التدريسية التي يقوم بها المدرس منها : استخدامه لغة واضحة ومفهومة في إثناء الشرح ، واهتمامه بطرح الأسئلة ، فضلاً عن اهتماماتهم بالعلاقات التفاعلية المثمرة والبناءة ، والاهتمام بالنواحي الاجتماعية والنفسية للطالب إضافة الى النواحي المعرفية .

وقد أشار كل من ورايت وفريزر وجالير Gallgher Fraser & Wright .1989 الى اهمية البيئة الصفية Classroom Environmental ويعتبروها من أهم المتغيرات تأثيرا في تعلم الطلاب وإكسابهم أنماطا مختلفة من التفكير.

ونظرا لأهمية البيئة الصفية في العملية التعليمية ونجاحها في اكساب الأطفال الخبرات المختلفة والمهارات والمعلومات واحداث النمو الشامل المتكامل في

جميع جوانب شخصيته و تحقيق الاهداف التربوية وان نجاح برامج تنمية مهارات حل المشكلات داخل الصف الدراسي يتوقف على طبيعة ومكونات البيئة الصفية؛ حيث يقضي الطفل داخل الروضة والصف الدراسي جزأ كبيرا من وقتهم وهذا يؤثر على الجوانب المعرفية والانفعالية والأدائية لديهم.

ويعدحل المشكلات أحد أهم أنواع التفكير الذي يجب تنميته لدي أطفال الروضة، حيث إن هذا النوع من التفكير في غاية الأهمية، ويلعب دورا بارزا في حياة الأفراد والمجتمعات؛ إذ يعمل على تطوير المجتمعات، ويسهم في تحسين قدرات الأفراد على مواجهة المشكلات، وتمكينهم من التكيف السليم مع ما حولهم. (الزغول ،٢٠٠٥ : ٣٠٥)

واثبتت العديد من الدراسات اهمية حل المشكلات لدى اطفال الروضة منها دراسة سيفيتلانا تشيرنوجوفا (Svetlana Tchernigova,1995) والتي أوصت بضرورة تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، وذلك للاندماج مع تكنولوجيا العصر، ومن ثم يمكنهم تأدية وظائفهم بشكل إنتاجي مثل البالغين. (Svetlana1995,) وتوصلت دراسة جينفربويى هن (Jennifer Buie hu,1997 إلى أن التعلم عن طريق استخدام استراتيجية حل المشكلات يساعد على انخفاض السلوكيات العنيفة، ويزيد من قدرة الطفل على استخدام مهارات حل المشكلات في (Hunan,1997 :215) وتوصلت الهنداوي (١٩٩٩)، الى أن العامل التجريبي أثر في القدرة على حل المشكلات (الهنداوي ،١٩٩٩) وأضافت قدرية سعيد (٢٠٠٥) ان لقصص الخيال العلمي اثر على مهارات حل المشكلات لدى طفل الروضة (على ،٢٠٠٥) وقامت أسماء خليفة (٢٠٠٧) باستخدام الدراما لتنمية مهارات حل المشكلات لدى عينة من أطفال الرياض المتروين والمندفعين (خليفة ،٢٠٠٧) وتوصلت جوزيفا كلافيو وأميليا فاجاردو الى أهمية استخدام اللعب وأدواته التعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال ماقبل المدرسة (Josefa Clavio & Amelia Fajard،2008)

وتذكر كريمان بدير (٢٠٠٣) أن الطفل يعتبر عالماً صغيراً، عندما يحاول بفضوله وحب استطلاعه اكتشاف البيئة والتعرف عليها ، ويمكننا استغلال ذلك في توجيه سلوكه، حتى تصبح لديه القدرة في المستقبل على دقة الملاحظة والمتابعة والاستنتاج ، تلك السمات التي لو توافرت في الكثير من البشر لتقلصت الكثير من المشكلات. ويمكن استغلال ذلك من خلال وضع الطفل في موقف علميScience Situation الذي يعد حالة الشك والتساؤل وتناول الظاهرة بطريقة علمية، وعندها ندرب الطفل علي محاولة وضع فروض موضوعية تنتهي إلى المعرفة العلمية، التي بدورها تقودنا إلي التطبيقات العلمية التي تخدم أغراضنا وتحققها، هذه التطبيقات العلمية التي لا نستطيع حصرها وهي ما نطلق عليه في عصرنا هذا التكنولوجيا Technology، ذلك الفن الذي عن طريقه تبتكر الأشياء والوسائل لخدمة الإنسان. (بدير ،٢٠٠٣: ١٤ ـ ١٢)

ويوضح " فاندرزاندين (Vander Zenden , 1984) أن تعلم مهارات حل المشكلات لا يتم بشكل عارض في أثناء قيام الأطفال بإجابة المعلمة عن الأسئلة أو بملاحظة المعلمة، أو ملاحظة أقرانهم الذين يحلون بعض المشكلات؛ ذلك لأن اكتساب هذه المهارات لابد أن يصاحبه تفسيرات وأمثلة ومشاركة إيجابية من جانب الأطفال؛ مما يؤكد اكتسابهم وفهمهم لطريقة حل المشكلات، وعند نجاح المعلمة في تحقيق ذلك؛ فإنه يؤكد اكتساب الأطفال للمهارات بصورة دائمة وأن هذا الاكتساب سوف يصبح وظيفياً في(ابو علام ،٢٠٠٤ : ٢٢٥) وتحقيق ذلك يتطلب بيئة صفية قادرة على إحداث تغييرات جذرية فى سلوك الأطفال ومهاراتهم في حل المشكلات من خلال التعلم عن طريق العمل Learning by Doing وإتاحة الفرص المتنوعة داخل الروضة. للأطفال للتفاعل مع بعضهم البعض ومع معلماتهم ويعد النشاط جزءاً لا يتجزأ عن منهج الروضة، فهو يساعد على تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لاستمرار عملية التعلم؛ فالأطفال الذين يشاركون فى ممارسة النشاط، لديهم قدرة عالية على التحصيل الدراسي عند دخولهم المدرسة ، إضافة إلى ذلك إيجابيتهم بالنسبة لأقرانهم ومعلميهم، وهم أكثر ثقة في أنفسهم من غيرهم في هذه الممارسة، كما أنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار. والقدرة على حل المشكلات .

إنّ معلمة الروضة يمكنها أن تساعد الطفل على ممارسة سلوك حل المشكلة كسلوك يعبر عن نشاط عقلي معرفي متقدم وذلك من خلال توفير المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ان قدرة المعلمة على توفير هذه المكونات يسهم في زيادة درجة التفاعل بينهما وزيادة مهارات الطفل وتعلمه للاستراتجيات اللازمة مستقبلاً لممارسة سلوك حل المشكلة ، وحين نوفر المكونات الإيجابية للبيئة الصفية نعطي الأطفال الفرصة للاستمتاع بالخبرات والأنشطة التي تتضمن تفعيلاً لحواسهم فأننا نسهم في جعلهم أكثر رضا عن أنفسهم وعن الآخرين وجعلهم يشعرون بالفخر والسعادة عن أنفسهم مما يزيد من فعالية أدائهم وإقبالهم على التعلم والتفكير.

- **اهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى تعرف:

- المكونات الإيجابية للبيئة الصفية لرياض الأطفال .
- مهارات حل المشكلات لدى اطفال الرياض .
- العلاقة الارتباطية بين المكونات الإيجابية ومهارات حل المشكلات لدى اطفال الروضة .
- اسهام المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في مهارات حل المشكلات لأطفال الروضة .

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي: بأطفال الرياض التمهيدي لكلا الجنسين. ومعلمات ومديرات رياض الأطفال في المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثانية للعام الدراسي (٢٠١٦ ـ ٢٠١٧)

- **تحديد المصطلحات**:

سيقوم الباحثان بتحديد المصطلحات الواردة في بحثهما وهي :

- **البيئة الصفية Classroom Environment** :

عرفها كل من :

- **فريز Fraser,1989** : انها المناخ السائد داخل الفصل المدرسي من علاقات سواء بين المعلم والطلاب او بين الطلاب وبعضهم البعض ،كما يتضح في الاهداف والتعليمات التي يضعها المعلم داخل الفصل للحفاظ على النظام وتحقيق الاهداف التعليمية (Fraser,1989).
- **أللقاني ، ١٩٩٦** : الظروف الفيزيقية والنفسية التي يوفرها المدرس لطلبته في الموقف التعليمي ، وبقدر جودة الظروف وملاءمتها تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة (أللقاني ، ١٩٩٦ : ٤٥) .
- **ولسون ،٢٠٠١**: ذلك المكان الذي يتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم ويستخدمان فيه ادوات ومصادر ومعلومات متنوعة في سبيل تحقيق اهداف التعلم الموضوعة (Swe,Knine&Swe chiew,2001:82)
- **المبدل ،٢٠١٠**: انها مجموعة من العلاقات الاجتماعية والانظمة والمعايير التي تحكم هذه العلاقات كما يدركها الطلاب ،ويتألف منها الموقف داخل الصف وتؤثر في سلوكه . (المبدل ،٢٠١٠ : ١٢)

- **المكونات الإيجابية للبيئة الصفية** :

- **عرفها المبدل ،٢٠١٠** : انها مجموعة تفاعلات نفسية واجتماعية يمكن من خلالها الاستدلال على صحة مسيرة ادارة الصف ،وجودة المناخ السائد داخل الفصل المدرسي (المبدل ،٢٠١٠ : ١٢).
- **عرفها الباحثان** : هي عملية ديناميكية متفاعلة لمجموعة الظروف والعوامل الخارجية المادية والبشرية التي تحيط بعملية التعلم ، والتي تؤثر في سرعة وفعالية عمليات التعلم لدى المتعلم وتأثيرها في زيادة دافعية الطفل للتعلم وتنظيم مجاله الادراكي وتنمية ذاته ومفاهيمه ومهاراته واتجاهاته ومساعدته على اكتساب الخبرات والقدرة على حل المشكلات.
- **التعريف الاجرائي** : هي الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على فقرات مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية .

- **حل المشكلات Problem Solving** :

عرفها كل من :

- **سولسو 1996, Solso**: (هو التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما: التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذه المشكلة) (سولسو،١٩٩٦:٦٨٣).
- **جروان ١٩٩٩**: (عملية تفكيرية مركبة يستعمل فيها الفرد ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل أداء مهمة غير مألوفة أو معالجة موقف جديد أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه) (جروان،١٩٩٩:٤٢٩)
- **الوارقي ٢٠٠٠**: (العملية أو العمليات التي يؤديها الفرد مستعملاً خلالها المعلومات التي سبق له أن اكتسبها للتغلب على موقف مشكل غير مألوف من قبل إذ يختار مما سبق له تعلمه من حقائق وما اكتسبه من مهارات في مواقف يطبقه في موقف آخر). (الوارقي،٢٠٠٠:١٢)
- **التعريف النظري** : تم تبني تعريف الغريري وابراهيم ،٢٠١٠ (هو اداء بنائي يقوم به الطفل مستخدما استراتيجيات محددة للوصول الى استجابات ملائمة لحل المشكلات التي تواجهه.
- **التعريف الاجرائي** : الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على اجابته عن فقرات اختبار حل المشكلات .

- **رياض الأطفال Kindergarten** :

عرفتها وزارة التربية ١٩٩٤: (بأنها مرحلة تكون ما قبل المدرسة الابتدائية ويقبل فيها الطفل الذي يكمل الرابعة من عمره أو من سيكملها في نهاية السنة الميلادية ولا يتجاوز السنة السادسة من العمر وتقسم إلى مرحلتين هما مرحلة الروضة ومرحلة التمهيدي وتهدف إلى تمكين الأطفال من النمو السليم وتطوير شخصياتهم من جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية وفقاً لحاجتهم وخصائص مجتمعهم ليكون في ذلك أساس لصالح نشأتهم نشأة سليمة) (وزارة التربية،١٩٩٤:٤١).

- **الخلفية النظرية**:

- **اولا: البيئة الصفية Environment Classroom** :

بدا الاهتمام " بالبيئة الصفية " على يد العالم " موري " إذ قام في عام (١٩٣٨) بتقديم أنموذجين أطلق عليهما(Alpha Press) لوصف البيئة الفعلية أوالواقعية و (Beta Press) لوصف البيئة التي يفضلها الطلبة ، (امبو سعيدي ، والعفيفي ٢٠٠٤ : ٤) . وقد كانت دراسة " موري " بدايات لمزيد من الدراسات لاستقصاء الجوانب المختلفة للبيئة الصفية والعوامل التي تؤثر عليها . (ميخائيل ، ٢٠٠٤ : ٦٦) .

تعد البيئة محور اهتمام العديد من مدارس علماء النفس اذ من خلالها يمكننا التعرف على المؤثرات التي تستثير او تحرك سلوك الانسان والتنبؤ بما يقوم به من افعال ، فضلا عن اهتمامهم بالانسان ،اذ شكل كل من الفرد والبيئة

نصيبا من هذا الاهتمام ، اتجاهات ثلاثة في علم النفس ينادي كل منهما بطبيعة العلاقة بين الفرد والبيئة ويؤكد احد هذه الاتجاهات على اهمية البيئة في تشكيل سلوك الفرد ويهمل المتغيرات الاخرى ،ويمثل هذا الاتجاه المدرسة السلوكية بينما يؤكد الاتجاه الثاني على وجود ملكات خاصة في الدماغ البشري هي المسؤولة عن سلوك الفرد اذ يستبعد هذا الاتجاه المؤثرات البيئة(صادق ،١٩٨٤: ٢٠).

وقد ظهر اتجاه ثالث يقابل بين هذين الاتجاهين المتضادين يدعو للاهتمام بدراسة التفاعل بين العنصرين (الفرد والبيئة) وينادي بضرورة دراسة الفرد والبيئة معا اذ لا يمكن دراسة وفهم السلوك بعيد عن الخصائص الشخصية للفرد،والبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به ومن العلماء الذين اكدوا ذلك هو كيرت لفين (Kurt Lewin,) اذ يرى ان السلوك الانساني يعتمد في صياغته او تشكيله على كل من الفرد والبيئة ويوضح هذا التصور في صياغة معادلته (B = F (PE) اي ان (السلوك = دالة (الفرد × البيئة)) ويرى ان الفرد والبيئة ليسا مستقلين عن بعضهما ، وان بنية البيئة ومجموعة المؤثرات التي تكونها تختلف مع اختلاف الرغبات والحاجات .

اي ان بيئة كل فرد تختلف باختلاف حالة الفرد .(Lewin,1936:166) وقد ساعد علم النفس البيئي (Environmental Psychology) في تفسير العلاقة بين البيئة والسلوك الانساني من ذلك يرى مجموعة من علماء النفس البيئي مثال اتيلسون (Ittelson,1972) وبروشنكي (Proshansky,1974) وموس (Moos,1974)لدراسة الفرد والبيئة والتفاعل بينهما ،وعليه فان فهم السلوك يتطلب الاهتمام بكافة المتغيرات الفردية والبيئة في (صادق ، ١٩٨٤ : ٢٠) ويؤكد ستيرون (Stern) على مفهوم البيئة النفسية ويشير الى ان البيئة النفسية تمثل مجموعة من الاستثارات المعقدة التي تمارس الضغط على الفرد والتي تؤلف اوتشكل سلوكه الاستجابي (Alken,1979: 61) ويشير رينزول (Renzull,1985) الى ان الجوانب الطبيعية والاجتماعية للبيئة تؤثر في انماط الاداء المدرسي ،وهناك عدد من البحوث التي تعني بدراسة المتغيرات التي تعكس السياقات الاجتماعية والبيئة المؤثرة في عملية التعلم .(Renzull, 1985:5)

ويتضح مما سبق ان مفهوم البيئة معقد وواسع ويمثل جوانب استثارية للسلوك بمعنى انها يمكن ان تساعد على تشكيل او صياغة السلوك الانساني

- **نماذج البيئة الصفية** :

- **نموذج جيتزيلز و ثيلين**:**Getzels & Thelen** :

اقترح جيتزيلز و ثيلين نموذجا للبيئة الصفية Getzels & Thelen ١٩٦٠ يتضمن الحاجات الشخصية وتوقعات الدور، والموازنة بين متطلبات الدور

والحاجات النفسية، وهذا النموذج يصور البيئة الصفية باعتبارها نظاما اجتماعيا يرتبط بنظام اجتماعي أكبر هوالمدرسة، ونظام المدرسة يرتبط بنظام أكبر هو المجتمع وهكذا...ويتكون النظام الاجتماعي من بعدين:

- البعد الرسمي: ويحتوي المنشأة والأدوار، وتوقعات الأدوار(متطلبات الدور).
- البعد الشخصي: ويحتوي على شخصية الفرد وحاجاته.
- والسلوك هو نتيجة تفاعل البعدين الرسمي والشخصي مع بعضهما البعض.

- **نموذج رودولف موس**:Rudolf Moos :

قام رودولف موس بتحديد ثلاثة أبعاد رئيسية للبيئة النفسية ، هي:

- بعد العلاقات حيث يشير إلى طبيعة وكثافة العلاقات الشخصية بين الأفراد داخل البيئة
- بعد النمو الشخصي ويشير إلى مدى إحساس الفرد بأن البيئة الصفية تؤدي إلى زيادة فاعليته وتلبية حاجاته وتحقيق نموه الذاتي.
- صيانة وتحديث النظام ويشير إلى المحافظة على الهدف بوصفه بنية قائمة بذاتها والسعي إلى التغيير مثل النظام والتنظيم ووضوح التعليمات وضبط المعلم والتجديد والابتكار]. المشار اليه في (المبدل ، ٢٠١٠ : ٥١)

- **نموذج هننجسن وستاين**:Henningsen & Stein :

قام كل من هيننجسن وستاين بتحديد سبعة مكونات للبيئة الصفية الآمنة والمحفزة لتعلم العلوم والرياضيات، وهي:

- علاقة داعمة بين المعلمين والطلاب.
- مشاركة الطلاب في وضع أعراف غرفة الصف، وفي اتخاذ القرارات، وفي وضع الأهداف.
- توقعات ومسؤوليات واضحة.
- فرص للتعاون.
- وقت كاف للنقاش وإنجاز المهمات.
- فرص للعمل على مهام مفتوحة النهاية.
- أنشطة ممتعة وذات معنى.(Henningsen & Stein,1997)

تأسيسا على ذلك نستطيع تحديد دور المعلمة في تنظيم البيئة الصفية :

- المحافظة على عناصر البيئة الصفية في حالة توازن والإهتمام بالإنارة والتهوية .
- نشر ثقافة المحافظة على مقدرات الصف والحرص على استخدامها بالطريقة الصحيحة
- إشراك الأطفال في المساهمة الفعالة في إعداد الوسائل التعليمية اللازمة للصف .
- إدخال التعديلات من وقت لآخر على تنظيم غرفة الصف لتجنب الرتابة والملل .

- تنظيم جلوس الطلبة لاحتياجاتهم وميولهم ومراعاة خصائصهم النفسية والصحية والإجتماعية.
- الاهتمام بالتعلم الفردي والتعلم في مجموعات صغيرة الى جانب التعلم الجماعي .
- الاهتمام بمشاركة الطفل في المواقف التعليمية ،فالطفل فاعل في الموقف التعليمي وليس مفعول به . الطفل مركز التعلم وليس المعلمة
- الاهتمام بالتنوع في استخدام الوسائط التعليمية وتكنلوجيا التعليم .
- التأكيد على التعاون بين المعلمات واولياء امور الأطفال سواء في تخطيط اوتنفيذ او تقويم الخبرات التربوية .
- الاهتمام بتنوع الانشطة سواء كانت موجهة او حرة بما يخدم العملية التعليمية .

- **ثانيا** : **مفهوم حل المشكلات**:

لقد برز الاهتمام بموضوع حل المشكلات في أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين عندما بدأ ثورندايك تجاربه المبكرة على القطط ثم أعقبه كوهلر بأجراء تجاربه على الشمبانزي وكان الاتجاه السائد آنذاك ينظر إلى حل المشكلات على انه عملية تعلم عن طريق المحاولة والخطأ ولم يتوقف الاهتمام بموضوع حل المشكلات بين الباحثين لارتباطه بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة (جروان،٢٠٠٧:٨٦).

ويرى جانيه إن أحد أسباب تعلم المفاهيم والمبادئ هو استخدامها في حل المشكلات في حين يرى أوزبل أن حلِ المشكلات بحد ذاتها عملية تعلم استكشافي ذي معنى، أي أنِ للمتعلِم دورا ايجابيا في تحقيقها فهو لا يتلقى الحل من غيره وإنما يبذل جهدا فكريا لإنجازه ثم يقوم بدمجها في ضمن بنائه المعرفي، إذ يصعب تخزينها في الذاكرة دون استيعاب عناصرها وسبل الوصول إلى الموضوع (المنصور،٢٠٠٥:٨٤).

إنِ حل المشكلات ليس تطبيقاً للمبادئ التي سبق تعلمها ولكنه عملية تنتج تعلماً جديدا إذ يوضع المتعلم في موقف المشكلة فيستدعي المبادئ والخبرات التي سبق له أن تعلمها لإيجاد حلِ جديد غير مألوف ومفيد ومبدع ويجوب في أثناء التفكير في حل المشكلة عددا من الفرضيات ويتعرف على وسائل لازمة وطرق ويختبر مدى ملاءمتها للموقف إلى أن يتوصل إلى تركيب وإنتاج يلائم هذا الموقف. (القحف، شبيب،٢٠٠٧:١١١)

- **مهارات تفكير حل المشكلات**:

- **مهارة تعريف المشكلة وإدراكها**: وهي تحديد المشكلة بصورة واضحة، الشيء المهم أن يدرك الطفل أهمية تعريف المشكلة وبذل الجهد في هذا الاتجاهِ فالتعريف المحدد للمشكلة موقف يقود إلى فكرة ما جديدة وأحياناً حلولاً للمشكلة. (دي بونو، ١٩٩٨ :٤٥).

- **مهارة طرح الفرضيات (توليد الحلول)** : هي إنتاج عدد من الحلول والبدائل بعد وضع عدد من البدائل للموقف المشكل، يقوم الفردِ بالنظر إليها على أساس أنها حلول لهذا الموقف، وأي حالة تستدعي حلاً ما يمكن اعتبارها مشكلة، ولا يكون التركيز هنا على إيجاد الحلِ فقط، بل على إيجاد ثلاثة حلول على الأقل (حتى لو كان أحدها واضحاً تماماً).(دي بونو، ١٩٩٨: ٩٦).
- **مهارة عمل الخيارات الشخصية (اختيار الحل الصحيح من بين حلول عدة):** وهي تضييق التفكير للاقتصار على حل واحد من أجل البدء بتنفيذه والانتهاء لقرار أو حل واحد يستطيع من خلاله الفرد العمل والتنفيذ (اختيار الحل النهائي)، فبعد الوصول إلى عدد من الحلول البدائل ينبغي اختيار أحدها يكون ضرورياً مهما بدت الحلول جيدة أو سيئة أي تحديد الحل الأفضل من الحلول البديلة (دي بونو ، ١٩٩٨: ٥٤).
- **مهارة تنظيم المواقف أو الخبرات:** وهي مهارة تتضمن وضع المفاهيم أوالأشياء أوِ الأحداث التي ترتبط فيما بينها بصورة أو بأخرى في سياق متتابع وفقاً لمعيار معين. وتشتمل مهارة تنظيم المواقف والخبرات على مهارتي التصنيف والترتيب وتستخدمان بحسب الهدف الذي يضعه الفرد من القيام بعملية التصنيف والترتيب.(دي بونو ، ١٩٩٨ : ٨٤)
- **مهارة التنبؤ:** هي قدرة الطفل على توقع أحداث تأسيساً على معلوماته السابقة، سواء أكانت ناتجة عن ملاحظاته أو عن استنتاجات خرج بها من تجارب معينة.(شواهين وآخرون ، ٢٠٠٩: ٣٠).

- **نماذج مفسرة لحل المشكلات**:

- **نموذج البناء العقلي لحل المشكلات عند جيلفورد** :

قدم جيلفورد نموذجا مبنيا على أساس نظريته في البناء العقلي وأطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات، يرى جيلفورد في نموذجه أن مخزون ذاكرة الفرد وحصيلة المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكير تؤدي دورا حيويا في مختلف مراحل عملية حل المشكلة استنادا إلى النموذج يمكن شرح خطوات حل المشكلة كما يأتي:

- تبدأ الخطوة الأولى لحل المشكلة باستقبال النظام العصبي للفرد لأي مثيراً سواء أن كان داخليا أم خارجيا.
- الخطوة الثانية تمر هذه المثيرات بعملية تصفية filtering وهذه الخطوة تحدث في الجزء السفلي من الدماغ وتمر عن طريق نسيج شبكي يعمل كبوابة تمر المثيرات المنتقاة إلى مراكز الدماغ العليا.
- الخطوة الثالثة بعدة دخول المثيرات يتنبه الفرد لأدراك وجود المشكلة أولاً وإدراك طبيعة المشكلة ثانياً. وعندما يبدأ الفرد في عملية البحث في مخزونه المعرفي لإيجاد الحل المناسب وإذا لم يجد حلا يلجأ إلى مصادر خارجية متمثلة في أي مساعدة أو تلميحات أو معطيات وحقائق جديدة ويتم خلال

هذه المرحلة عملية تقويم مستمرة لمعظم المعلومات التي تفرزها عمليات الذاكرة وفي بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة من دون المرور بخطوة عمليات التفكير المتشعب وينتقل مباشرة إلى مرحلة التفكير المتقارب عندما يصل إلى الإجابة الصحيحة بمجرد إحساسه بالمشكلة وجاهزية ذاكرته بالإجابة .ونلاحظ انه في كل المراحل السابقة يدل اتجاه الأسهم نحو مخزون الذاكرة وهذا معناه أن جميع الخطوات التي نأخذها والنشاطات التي نقوم بها خلال عملية حل المشكلة بالذاكرة وقد يتم حفظ بعض هذه النشاطات عند الحاجة إليها حتى لا تقع في مثل هذه الأخطاء مرة أخرى وذالك لمدة قصيرة، كما يوضح جليفورد أن بعض المشكلات يصعب حلها لأننا لم ندركها بصورة صحيحة وهذا يتطلب الرجوع مرة أخرى إلى الخطوة الأولى بعد استقبال المشكلة وهي البحث عن معلومات جديدة في مصادرنا الخارجية ثم إعادة عمليات الحل لمشكلة.(جروان ،٢٠٠٧، ١٠٠ ـ ١٠١)

- **نموذج برج هانوي**:

طريقة لحل المشكلات وقد صنف جرينو greeno برج هانوي تحت بند التحويل في حالة المشكلة، استخدم برج هانوي كطريقة لحل المشكلة، وفيه على المفحوص أن يجد سلسلة متعاقبة من العمليات التي تقوم بتحويل الحالة الأولية إلى حالة هدف. يتكون البرج من ثلاثة أعمدة رأسية (٣،٢،١) وعدد من الأقراص أو الاسطوانات من أحجام مختلفة لثلاثة أقراص أو الاسطوانات في هذا الترتيب الإبداعي، وهي ترتب في شكل هرمي على أحد الأعمدة، على أن يكون اكبر قرص أو اسطوانة في القاع وأصغر واحد في القمة ويتمثل العمل في أن يقوم المفحوص بنقل كل قرص من العمود رقم واحد إلى العمود رقم أربعة ويمكن أن ينتقل قرص واحد في كل مرة مع التقييد بضرورة أن لا يوضع القرص الكبير على القرص الصغير وفي هذه الحالة يتم تقييم أداء المبحوثين بمقياسين .

- عدد الحركات ــ النقلات ــ التي يقوم بها المبحوثون للوصول إلى حالة الهدف.
- مقدار الوقت الذي يقضيه المبحوثون للوصول إلى حالة الهدف وقد أعطي للمفحوصين شكلان من التعليمات. هي اولا تعليمات لفظية تتعلق بطبيعة العمل والإجراءات التي يجب إتباعها في الحل .وثانيا طريقة للحل باستخدام قرصين أو أسطوانتين ثم إظهارها للمبحوث. وقد تم تقديم هذين الشكلين من التعليمات للمبحوثين قبل إنجاز العمل بوقت قصير والسبب هو عزل تأثير الممارسة على حل المشكلة. (المنصور، ٢٠٠٥، ٧٣)

- **نموذج حل المشكلات واتخاذ القرار**:**Problem Solving and Decision Making Models** :

لقد وضع جون بيكنو John Beckno , 2002 نموذجاً لحل المشكلات يتألف من سبع خطوات هي: تحديد المشكلة، جمع المعلومات، وضع الفروض (البدائل)

قياس البدائل، اختيار أفضل البدائل، تنفيذ الحل، مراقبة التقدم، بعد أن أجرى دمجاً بين خطوات حل المشكلة وخطوات اتخاذ القرار التي تُعدُّ في كثير من الأحيان عملية مكافئة لخطوات حل المشكلة ، ولاسيما وأن مرحلة اختيار البديل المناسب تتطلب اتخاذ قرار بالبديل الواجب تنفيذه قبل غيره من قائمة البدائل التي افترضها الفرد كحلول للمشكلة. (المنصور ، ٢٠٠٥ : ٧٥ ـ ٧٦)

- **نموذج باير (Beyer)**:

يسير هذا النموذج على وفق خطوات متسلسلة، تم اعتماده من باير (Beyer, 2000) وهذا النموذج يظهر مهارات التفكير في حل المشكلات، وهي:

- تعريف المشكلة Recognize Aproblem.
- تحديد المشكلة Represent the Problem.
- وضع خطة لحل المشكلة واختيار الحل المناسب Diliver or Choose a Solution Plan .
- تجريب /تنفيذ الخطة Execute the Plan.
- تقييم الحل وتقييم الخطة Evaluate the Solution. (الخالدي،٢٠١٣ : ٥٤)

- **نموذج براند سفود وشتاين**:

تم تطوير هذا النموذج من براند سفود وستين (1993)، إذ استعمل هذا النموذج للمشاريع الكبيرة ومع الطلبة الموهوبين في البرنامج الصيفي بجامعة بوردو (IDEAL) هو الاسم المختصر لهذا البرنامج.

- أعرف المشكلة أو المشكلات المستعملة I= Identifing the Problem
- حدد المشكلة D= defining the Problem
- اكتشف خيارات أو طرقاً لحل المشكلة E=Exploring Strategies
- أنقد أنشطة الحل المبرمجة A= Acting on Ideas
- أنظر إلى النتائج وقيم الحل L=Looking for the Effects (أبو رياش قطيط ، ٢٠٠٨ : ٩١ ـ ٩٢).

- **دراسات السابقة** :

سيم عرض الدراسات التي تم الحصول عليها في محورين :

- **اولا : دراسات البيئة الصفية** :

- **دراسة " فريزر وفير " (Fraser & Fisher , 1983) :** هدفت الدراسة الى مقارنة البيئة الصفية الفعلية والبيئة المفضلة من قبل الدارسين والمعلمين .

واستخدم الباحثان لتحقيق ذلك استبانة مكونة من أنموذجين هما الأنموذج الفعلي والأنموذج المفضل . وتكونت عينة الدراسة من (٢١٧٥) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية في المدارس العليا في (١١٦) صفا . وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج لعل أهمها ان الطلبة يقيمون البيئة الصفية المفضلة بصورة أكثر ايجابية من تقييمهم للبيئة الفعلية . بينما تقييم المدرسين للبيئة الفعلية جاء أكثر ايجابية من تقييم الدارسين لها . (Fraser & Fisher , 1983)

- **دراسة " افرستون " (Everston , 1989):** توصل الى ان البيئة الصفية المادية تؤثر في مشاركة التلاميذ ، مثلما تؤثر في التواصل بين المعلم والتلاميذ فضلاً عن أنها تؤثر في الزمن الذي يستغرقه التلاميذ في أداء المهام والانتباه والانشغال في عملية التعلم . لذا أشار ـ الباحث ـ الى أهمية تنظيم هذه البيئة لحصول تعلم أفضل . (Anderson , 1986 ; Deyle , 1986).
- **دراسة الجميلي ١٩٩٩: المناخ التربوي في رياض الأطفال الرسمية والاهلية :** هدفت الدراسة التعرف على ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في المناخ التربوي بين الرياض الرسمية والاهلية وقامت الباحثة ببناء اداة للكشف عن المناخ التربوي في رياض الأطفال وتحققت الباحثة من صدقها وثباتها ،وطبقت الاداة على ٢٠٠ معلمة روضة رسمية واهلية في محافظة بغداد وتوصلت الباحثة الى النتائج الاتية وجود فروق دالة احصائيا في المناخ التربوي بين رياض الأطفال الرسمية والاهلية ولصالح رياض الأطفال الاهلية وو جود فروق دالة احصائيا في الجوانب (الاداري ،التربوي الاجتماعي) بين الرياض الاهلية والرسمية ولصالح الرياض الاهلية (الجميلي ،١٩٩٩)
- **دراسة الجميلي ، ٢٠٠٧: متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية:** هدفت الدراسة تعرف مستوى متغيرات البيئة الصفية ومستوى الضغوط النفسية والعلاقة الارتباطية بين متغيرات البيئة الصفية والضغوط النفسية والفروق في العلاقة الارتباطية ومدى اسهام المتغيرات المستقلة في المتغير التابع طبق البحث على عينة مؤلفة من (٦٠٠) طالب وطالبة للصف الخامس الاعدادي في مديريات تربية بغداد جميعا وقامت الباحثة ببناء اداة لقياس البيئة الصفية يتكون من ١٦٧ فقرة بصورته النهائية موزعة على (المناخ المادي ،المناخ الاجتماعي ،انماط المعاملة ،والادوار التي يقوم بها المدرسون داخل الصف) فضلا عن بناء مقياس للضغوط النفسية تكون من (٢٥)فقرة اظهرت النتائج تدني المناخ المادي الفيزيقي داخل الصف من وجهة نظر جميع الطلبة ، ارتفاع مستوى المناخ الاجتماعي (علاقة الطلبة بمدرسيهم وعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض) وارتفاع مستوى استعمال الطلبة للنمط الحازم في تعاملهم مع الطلبة داخل الصف من وجهة نظر الطلبة جميعا ، انخفاض مستوى اداء المدرسين لدورهم (خبير التدريس) واشارت النتائج الى ان الطلبة جميع يشيرون الى قيام المدرسين بدور(مثير الدافعية) انخفاض مستوى المدرسين لدور منظم البيئة المادية وضعف قيام المدرسين بدور المرشد ،وانخفاض دور المدرسين لدور (الضبط وحفظ النظام) ودلت النتائج ان جميع افراد العينة يعانون من الضغوط النفسية واظهرت النتائج ان هناك علاقة ارتباطية لبعض المتغيرات المستقلة (متغيرات البيئة المادية) بالمتغير التابع (الضغوط النفسية) للعينة جميعا ، واشارت النتائج

عدم وجود فروق حقيقية في العلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة (المتغيرات البيئة الصفية) وانماط معاملة المدرسين لطلبتهم ،واشار النتائج الى ان هناك بعضا من المتغيرات المستقلة لها نسبة اسهام في المتغير التابع الضغوط النفسية للطلبة .(الجميلي ،٢٠٠٧)

- **دراسة المبدل ٢٠١٠ :** المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية موراي وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد (دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض، حدد الباحث المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في خمسة مكونات هي :(المشاركة في القرارات الصفية ،الدعم الاجتماعي ،الانشغال بعملية التعلم ،وضوح المعايير، التوجيه الذاتي المسؤول) واستخدمت الدراسة مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والذي تم بناؤه في ضوء نظرية موراي للضغوط البيئة والحاجات النفسية ، وكذلك اختبار واطسون جليسر الصورة المختصرة وتكونت عينة الدراسة من ١٢١٢ طالبا من المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض وتوصلت الدراسة إلى نتائج التالية :
  - ✓ وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية) في ضوء نظرية موراي (ومهارة الاستنتاج ومهارة التعرف على الافتراضات ومهارة الاستنباط ومهارة التفسيرومهارة تقويم الحجج).
  - ✓ عدم وجود فروق من حيث الدلالة الإحصائية بين متوسطات المكونات الإيجابية للبيئة الصفية لمقرري(الرياضيات ـ النحو) (المبدل،٢٠١٠) .

- **ثانيا** : **دراسات حل المشكلات** :

- **دراسة روسن (Rosen , 1979):** " أثر اللعب السايكودراماتيكي في سلوك حل المشكلات لأطفال ما قبل المدرسة " ، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر اللعب السايكودراماتيكي في سلوكٍ حل المشكلات لأطفال ما قبل المدرسة من بيئات اجتماعيةٍ محرومة ثقافياً. وقد تألفت عينة الدراسة من (٥٨) طفلاً وطفلة (٢٧ ذكراً و٣١ أنثى) لأربعة صفوف لرياض الأطفال من مدينة صغيرة جنوب جورجيا ومن طبقة سوداء محرومة ثقافياً. اعتمدت كاثرين Catherine التصميم التجريبي ذا المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين.

استخدمت في الدراسة: الألعاب السايكودراماتيكية والتوجيه، اختبار. الوسائل الإحصائية: تحليل التباين الثنائي (٢×٢)، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اللعب السايكودراماتيكي ذو تأثير فعال في حل المشكلات. وأن المجموعة التجريبية الأولى المشاركة باللعب، كانت أفضل من المجموعتين الأخريين، كذلك أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق بين الجنسين. (Rosen , 1979 : 920-927)

- **دراسة عبد السميع، عبد العال (١٩٩٦) في مصر:** " فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الرياض" :هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً بمرحلة الروضة في مصر، طبق عليهم برنامج التعلم التعاوني واختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة من المعلمات وباستخدام الاختبار التائي.

توصل الدراسة الى النتائج الاتية وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي قبلياً وبعدياً، وذلك لصالح التطبيق البعدي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الملاحظة قبلياً وبعدياً وذلك لصالح الملاحظة بعدياً. (عبد السميع، عبد العال ، ١٩٩٦: ١٦١ـ ١٨٨)

- **دراسة يوسف (٢٠٠٣) مصر:** " فعالية برنامج لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال"هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في تدريب أطفال الروضة على مهارات حل المشكلات ومدى اختلاف تأثيره باختلاف الجنس (ذكر ـ أنثى).

وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال في مصر ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٥ ـ ٦ سنوات.

واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي وتم تصميم المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية واستخدام اختبار ذكاء الأطفال من (٣ ــ ٩) سنوات واختبار لحل المشكلات وبرنامج لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إنَّ برنامج اللعب كان لهُ تأثير في حل المشكلات وأن ممارسة الأطفال لأنشطة اللعب قد أسهمت في تدريب وتعزيز نمو مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة. وإنَ تأثير متغير الجنس في حل المشكلات لا يتضح بشكل كبير في مرحلة الروضة.(يوسف، ٢٠٠٣: ١٠ـ ٢٨)

- **دراسة جين وآخرون (٢٠٠٤):** " أثر العقاب البدني للطفل على مهارة حل المشكلات": هدفت الدراسة إلى معرفة أثر العقاب البدني للطفل في مهارة حل المشكلات، وكانت عينة الدراسة (٨٠) طفلاً من الذين انضمت أمهاتهم (لجمعية أمهات إفريقيات) تتراوح أعمارهم بين (٤٦ شهراً ـ ٥٦ شهراً) من خلفيات اجتماعية واقتصادية وعرقية مختلفة.

والأدوات التي استخدمت في الدراسة: متغيرات تجريبية وهي اللعب والتدريب والأسئلة والرسم. ووضعت تصاميم خاصة تتلائم مع هذه المتغيرات وكذلك

مواقف تنظيم جلسة تدعى (جلسة حل المشكلات) وفيها يعرض على أطفال العينة حقيبة فيها ألعاب فكرية ويقترح على الطفل اختيار واحد من هذه الألعاب والتعريف على حلها بصورة صحيحة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: لا يوجد أثر واضح للعقاب البدني في نمط التفكير ولاسيما مهارة حل المشكلات وعلى زمن حل المشكلة. (Geinof etx, 2004: 202-208)

- **العيثاوي والشوك ٢٠١٤ :** المهارات الابداعية في حل المشكلات البيئية لدى طفل الروضة : هدف البحث البحث بناء اختبار المهارات الابداعية في حل المشكلات البيئية لدى طفل الروضة والتعرف على مستوى المهارات الابداعية في حل المشكلات البيئية لدى طفل الروضة وتحدد هذا البحث باطفال رياض الأطفال للمرحلة التمهيدي لكلا الجنسين ، تم بناء اختبار الحل الابداعي للمشكلات البيئية واذي تكون من (٢٧) فقرة وشمل على اربع مهارات ابداعية هي (الاصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات) وتم التحقق من الصدق الظاهري والصدق العاملي لفقرات الاختبار واستخرج الثبات بطريقة اعادة الاختبار (٠،٩٩٠) واعتمدت الباحثة على الحقيبة الاحصائية على برنامج (spss) واظهرت النتائج بان افراد العينة لديهم ضعف في المهارات الابداعية في حل المشكلات البيئية (العيثاوي والشوك ٢٠١٤).

- **موازنة الدراسات السابقة** :

تناول الباحثان دراسات متعددة من حيث المتغيرات ذات العلاقة بالقضايا الاساسية لموضوع البحث لم تتباين الدراسات السابقة من حيث اهدافها اذ انها تكاد تتشابه فجميها هدفت تعرف متغيرات البيئة الصفية هدفت دراسة " فريزر وفير " (Fraser & Fisher) الى مقارنة البيئة الصفية الفعلية والبيئة المفضلة من قبل الدارسين والمعلمين وهدفت دراسة الجميلي ١٩٩٩التعرف على ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في المناخ التربوي بين الرياض الرسمية والاهلية وهدفت دراسة كاظم واخرون (٢٠٠٥) الى التعرف مستوى البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس الطلبة العاديين في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة . والهدف الثاني : دور متغير نوع الجنس (ذكور ـ إناث) ، ونوع المدرسة (طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ـ طلبة عاديين) في مستوى البيئة الصفية وهدفت دراسة الجميلي ، ٢٠٠٧ الى تعرف متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية وهدف دراسة المبدل ٢٠١٠ إلى التعرف على العلاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.اما عينات الدراسات تراوحت بين (٢٠٠) معلمة كما في دراسة (الجميلي ١٩٩٩) و (١٢١٢)كما في دراسة المبدل ٢٠١٠ اما البحث الحالي بلغت عينته (١٠٠) طفل وطفلة ومعلمة ومديرة واستخدمت عدة أدوات لتحقيق أهداف الدراسات البعض استخدم ادوات جاهزة والبعض الاخرى سعى الى بناء ادواته .

أما في البحث الحالي فقد قام الباحثان ببناء مقياس للمكونات الإيجابية للبيئة الصفية مكون من ٨٥ فقرة وثلاثة مكونات اما من حيث المنهجية المتبعة يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة انها تبنت المنهج الوصفي و بما يتلاءم مع اهداف البحث اما من حيث الوسائل الاحصائية مثلما تباينت الدراسات السابقة في الاهداف واختيار العينة وحجمها الا ان استعمل الوسائل الاحصائية جاء ت تقريبا متشابهة .اما الدراسات التي تناولت مهارات حل المشكلات للأطفال ايضا تباينت من حيث الاهداف منها ما تناولت طرائق وبرامج تعليمية أو تدريبية لتنمية أو اللعب أو درإما تهدف جميعها إلى تنمية مهارات حل المشكلات أما حجم العينة فاختلف تبعا لهدف الدراسة ومنهجها وقد تراوح حجم العينات في الدراسات السابقة بين (٨٠) كحد أعلى كما في دراسة جين واخرون،٢٠٠٤ وان (٢٠) طفلا وطفلة كحد أدنى في دراسة عبد السميع ١٩٩٦ في حين أن حجم العينة للدراسة الحالية كان (١٠٠) طفلا وطفلة وهو ملائم مع أهداف البحث ومنهجيته، وعينته واختلفت الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة فنرى في دراسة عبد السميع اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة ودراسة روسن (١٩٧٩) استخدام ألعاب السايكودراماتيكية الموجهة، واختبار حل المشكلات وفي دراسة الغيثاوي والشوك تم بناء اختبار الحل الابداعي للمشكلات البيئية والذي تكون من (٢٧) فقرة وشمل على اربع مهارات ابداعية هي (الاصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات وفي البحث الحالي تم استخدام اختبار حل المشكلات لأطفال الرياض للغريري وابراهيم ،٢٠١٠) ، أما نتائج الدراسات السابقة، فسيتم مناقشتها مع النتائج التي سيتوصل إليها البحث.

- **مجالات الافادة من الدراسات السابقة** :

افاد الدراسات السابقة الباحثان في تحديد ابعاد المشكلة والاهداف المناسبة والاطلاع على الادوات والوسائل الاحصائية والاطلاع على المتغيرات التي قاما بدراستها والأدوات التي استخدمها والمنهج الذي اعتمده. واطلاع على نماذج البيئة الصفية و الادوات المستعملة في هذه الدراسات وكيفية بنائها . واتاحت بعض الدراسات السابقة التعرف على الاطر النظرية الامر الذي ساعد الباحثان في بلورة مشكلة البحث وابراز اهميتها والبدء من حيث انتهى الاخرون. واخيرا الإفادة من توصيات ومقترحات الدراسات السابقة.

- **مجتمع البحث وعينته** :

- **مجتمع البحث Research Population**:

إن تحديد مجتمع البحث يعد من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية والنفسية وهي تتطلب اختيار مناسب لمجتمع البحث إذ يتوقف عليها إجراءات البحث وتعميمه وكفاءة نتائجه (شفيق ٢٠٠١: ١٤٤) إذ تكون مجتمع البحث من أطفال الرياض في محافظة بغداد الرصافة الثانية ممن هم في عمرٍ (٤ ـ ٦) سنوات (مرحلة التمهيدي) من كلا الجنسين ومجموعهم (١٤٠٥٣) طفلا وطفلة بواقع (٧٢١٧) ذكور و (٦٨٣٦) اناث يتوزعون على (٥٣) روضة للعام

الدراسي (٢٠١٥ ـ ٢٠١٦) فضلا عن معلمات رياض الأطفال في المديرية العامة لتربية بغداد (الرصافة الثانية) والبالغ عددهن (٣٨٧) وعدد المديرات (٥٣) .

- **عينة البحث Research Sample**:

العينة هي جزء من المجتمع يتم اختيارها على وفق اسس وقواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا والعينة المختارة يجب أن تمثل جميع الصفات الموجودة في مجتمع البحث .

ولقد قام الباحثان باختيار ثلاث عينات لتحقيق أهداف بحثها:

- **عينة المديرات والمعلمات** : تم اختيار (٢٠) مديرة روضة من المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثانية بالأسلوب العشوائي، للاجابة على مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية لـ (١٠) معلمات وبذلك اصبح عدد المعلمات (٢٠٠) معلمة والجدول (١)يوضح ذلك .

جدول(١) يوضح عدد الرياض ومديرات والمعلمات لعينة البحث

ت	اسم الروضة المديرة	العدد المعلمات	ت	اسم الروضة	العدد المعلمات
١	المقدام	١٠	١١	البسمة	١٠
٢	الفارس	١٠	١٢	الهديل	١٠
٣	الشموس	١٠	١٣	الشموس	١٠
٤	الشهيد	١٠	١٤	النشء الجديد	١٠
٥	النسور	١٠	١٥	الفارس	١٠
٦	ندي الصباح	١٠	١٦	البراعم	١٠
٧	الانوار	١٠	١٧	العسل	١٠
٨	النرجس	١٠	١٨	النرجس	١٠
٩	الرحيم	١٠	١٩	نسمة الصباح	١٠
١٠	احلام الطفولة	١٠	٢٠	الرياحين	١٠
	المجموع				٢٠٠

- **عينة الأطفال Children Sample**: تكونت عينة الأطفال من(١٠٠) طفل وطفلة بواقع (٥٠) طفل و(٥٠) طفلة ممن هم بعمر (٥ ـ ٦) سنوات في الصف التمهيدي تم اختيارهم عشوائيا من(١٠) روضات بواقع (١٠) طفلا وطفلة من كل روضة ينظر الجدول (٢).

جدول(٢) توزيع عينة البحث من رياض الأطفال بحسب الجنس*

اسم الروضة	ذكور	إناث	المجموع
المقدام	٥	٥	١٠
الفارس	٥	٥	١٠
الشموس	٥	٥	١٠
الشهيد	٥	٥	١٠
النسور	٥	٥	١٠
ندي الصباح	٥	٥	١٠
الانوار	٥	٥	١٠
النرجس	٥	٥	١٠
الرحيم	٥	٥	١٠
احلام الطفولة	٥	٥	١٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

* تم الحصول على الاحصائيات من المديرية العامة للتعلم العام

- **أداتا البحث (Research Tools)** :

من اجل تحقيق أهداف البحث استعمل الباحثان الأداتا الآتية:

- **اولا: مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية** :

خطوات بناء مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية :

- **اولا: تحديد مفهوم المكونات الإيجابية للبيئة الصفية** :

◄◄ **تحديد مكونات المقياس:** بعد الاطلاع على نماذج البيئة الصفية الاتية نموذج جيتزيلز و ثيلين:Getzels & Thelen ونموذج رودولف موس:Rudolf Moos و نموذج هننجسن وستاين:Henningsen & Stein والأدبيات والدراسات والمقاييس قام الباحثان بتعريف المكونات الإيجابية للبيئة الصفية وتحديد ثلاثة مكونات اساسية وهي (المكون العلمي والمهني ، المكون المادي والتقني مكون الذكاء المتعدد)

◄◄ **إعداد فقرات المقياس:** بعد تحديد مكونات المقياس صيغت فقرات للمكونات الثلاثة حتى تكون منسجمة مع التعريف النظري واخذ بنظر الاعتبار الأغراض التي يستخدم المقياس من اجلها وخصائص العينة التي سيطبق عليها المقياس وصيغت الفقرات على شكل مواقف سلوكية وكل فقرة تحتوي على تدرج الخماسي (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا) فبلغ عدد الفقرات (١٠٠) فقرة للمكونات الثلاثة . وكما ياتي :

- ✓ المكون العلمي والمهني (٢٩) فقرة .
- ✓ المكون المادي والتقني (١٥) فقرة .
- ✓ المكون الذكاءات المتعدد (٥٦)فقرة ولكل نوع من انواع الذكاءات الثمانية وضعت سبع فقرات .

- **ثانيا: تعليمات المقياس** :

تم إعداد تعليمات واضحة ومفهومة ومناسبة للمستويات المختلفة للمديرات وذلك أن التعليمات الواضحة والمفهومة مساهمة في رفع معاملات صدق وثبات وموضوعية المقياس (سمارة، ١٩٨٩: ٩١).

- **ثالثاً: تصحيح المقياس** :

وضعت امام كل فقرة خمسة بدائل (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا) تم تصحيح الاجابات عن فقرات المقياس فكانت تعطى درجة للبدائل (٥,٤,٣,٢,١).

- **رابعاً: التحليل المنطقي لفقرات المقياس** :

يستعمل هذا النوع من التحليل في حالة إعداد المقياس من الباحث نفسه أوأن يكون المقياس غير مقنن ولم يسبق أن اختبرت درجة صدقه (جابر، ١٩٩٧: ٢٧١ ـ ٢٧٢). وان أفضل أسلوب لتحقيقه هو أن تقوم مجموعة من الخبراء المختصين بتقويم صلاحية الفقرات لقياس الخاصية المراد قياسها (Ebel ،1972:555). وتحقيقاً له عرضت فقرات المقياس البالغ عددها (١٠٠) فقرة وتعليمات المقياس

مبينة في ملحق (٣) على (١٤) خبير من المختصين بالتربية وعلم النفس ومبينة في الملحق (٢) لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات من حيث قياسها الخاصية المبحوثة ومدى وضوح التعليمات وبعد تحليل استجابات الخبراء وجد الباحثان ضرورة تعديل عدد من الفقرات وحذف (١٠) فقرة وبذلك اصبح المقياس يتكون من (٩٠)فقرة .

- **خامساً: التطبيق الاستطلاعي للمقياس**:

طبق المقياس على خمس مديرات ل(٢٠) معلمة أي (٤) معلمات من كل روضة ، لغرض معرفة مدى وضوح تعليمات المقياس والكشف عن مدى وضوح فقرات المقياس من حيث لغتها ومحتواها ومعرفة متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس فتبين أن التعليمات واضحة وان الفقرات واضحة ومفهومة وفيما يتعلق بمتوسط الوقت المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس وقد بلغ (١٠) دقائق.

- **سادساً: تحليل فقرات المقياس إحصائياً Statistical Items Analysis :**

ان التحليل الإحصائي يكشف عن قدرة الفقرات في التميز بين المستجيبين في الخاصية المبحوثة (Ebel، 1972: 399). ونتيجة لما تقدم حلل الباحثان فقرات المقياس إحصائياً بهدف الكشف عن تميز الفقرات وارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ولغرض تحليل الفقرات طبق المقياس على عينة بلغ عددها (٢٠) مديرة بواقع (١٠) معلمات لكل مديرة .

- **القوة التمييزية للفقرات** :

وتعد القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها من اهم الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في فقرات المقياس. ويؤكد جيزلي (chselli 1981) ضرورة ابقاء الفقرات ذات القوة التمييزية في الصوة النهائية للمقياس واستبعاد الفقرات غير المميزة او تعديلها من جديد (chselli 1981 434) ولحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية اختيرت نسبة (٢٧٪) من الاستمارات التي حصلت على اعلى الدرجات في المقياس وسميت بالمجموعة العليا التي بلغ جحمها (٥٤) استمارة و(٢٧٪) من الاستمارات التي حصلت على ادنى الدرجات المقياس بالمجموعة الدنيا والتي حجمها (٥٤) استمارة ولذلك فقد تكونت لدى الباحثان مجموعتان (عليا) و(دنيا) قوامها (١٠٨) استمارات ولمعرفة القوة التمييزية للفقرات استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لاختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا ولكل فقرة من فقرات المقياس والجدول (٣) يوضح القوة التمييزية لفقرات مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية باستعمال اسلوب (المجموعتين المتطرفتين).

جدول (٣) القيمة التائية المحسوبة ومعاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية

ت	الفقرات	القيمة التائية المحسوبة	معاملات الارتباط
	فقرات المكون العلمي والمهني		
١	تقدم النصائح التربوية والعلمية لأولياء الامور في المجالات المختلفة المرتبطة بتربية الطفل .	٣.٣٦٦	٠.٣٧٩
٢	تبتعد عن استخدام العقاب البدني في ضبط الصف.	٢.١١٨	٠.٣٦٧
٣	ترشد الأطفال نفسيا وتربويا وتوجههم الى السلوك الصحيح.	٣.٢٦٥	٠.٣٢٦
٤	تتقبل اراء الأطفال وتوجيههم واثارة اهتمامهم.	٤.٣٣٢	٠.٢٩٦
٥	تعزز نجاحات الأطفال ولا تشعرهم بالفشل .	٥.٤٧٠	٠.٣٦٨
٦	تراعي خصائص الأطفال الجسمية والعاطفية والاجتماعيةوالعقلية.	٥.٢٤٩	٠.٣١٠
٧	تساعد الأطفال على اكتشاف واستبصار الأشكال الجمالية.	٢.٤٤٩	٠.٣٦٥
٨	تقدم التعزيز المناسب لسلوك الأطفال.	٢.٣٢٠	٠.٤٥٤
٩	تنمى الاتجاهات الإيجابية لدى طفل وتعدل الاتجاهات السالبة.	٤.٨١٩	٠.٣٧٣
١٠	تتعاون مع ادارة الروضة	٣.٩١٤	٠.٣١٣
١١	تعمل على خلو الصف من مشتتات الانتباه.	٢.٥١٨	٠.٢٨٣
١٢	توفر بيئة آمنة ومطمئنة للأطفال وتشعرهم بالسلامة والأمان داخل الصف	٤.٦٩٠	٠.٦٧٤
١٣	تتيح للأطفال الوقت الكافي للتعلم.	٤.٠٦٧	٠.١٩٩
١٤	توفر انشطة متنوعة وممتعة للأطفال .	٢.٩٠٦	٠.٤٥٧
١٥	تربط التعلم ببيئة الأطفال وتجعله ذات معنى .	٢.٦٢١	٠.٣٣٧
١٦	تثير دافعية الأطفال للتعلم .	٣.٩٨٤	٠.٢٨٠
١٧	تظهر الإحترام والمحبة للأطفال .	٤.٣٩٢	٠.٢٣٨
١٨	تجعل الطفل محور العملية التعليمية.	٤.٨٩٠	٠.٤٠٧
١٩	تراعي الفروق الفردية بين الأطفال.	٤.١٢٧	٠.٣١٥
٢٠	تنظيم وتوزيع وقت الدرس.	٧.٠٠٠	٠.٣٦٦
٢١	تدمج الأطفال بانشطة مثيرة وممتعة	٠.٢٤١	٠.٠٣٧
٢٢	تنوع في اساليب وطرائق العرض.	٤.٥٠٨	٠.٢٦٩
٢٣	تمهد للنشاط باستخدام المثيرات البيئة المناسبة لموضوع النشاط.	٦.٣٠٠	٠.٣٥٨
٢٤	توظف اللعب في اشباع حاجات الأطفال.	٤.٢٧٨	٠.٦٥١
٢٥	تستخدم استراتيجيات لجذب انتباه الأطفال	٠.٠١١	٠.٠٦١
٢٦	تستخدم الاشكال والرسومات والتعبيرات الصوتية وحركات الجسم لتقديم الانشطة.	٥.٩٧٦	٠.٢٨٤
٢٧	تستخدام استراتيجيات فعالة لجذب انتباه الأطفال.	٣.٤٧٢	٠.٣٩٨
٢٨	تستخدم الاساليب المناسبة للتقويم	٠.٠٠١	٠.٠٠٨
	فقرات المكون المادي والتقني		
٢٩	تجعل بيئة الروضة تشبع حاجات الأطفال .	٢.٦٩٣	٠.٣٨٥
٣٠	تدخل التعديلات من وقت لآخر على تنظيم غرفة الصف لتجنب الرتابة والملل.	٢.٣٤٧	٠.٧٦٥
٣١	تجعل بيئة الصف تخلو من مشتتات الانتباه .	٦.٤٣٢	٠.٣٧٢
٣٢	تهتم بالانارة والتهوية	١.٠٢٢	٠.٠٧٢
٣٣	تستخدم الألعاب التربوية.	٧.٠٥٧	٠.٢٦٤
٣٤	تستخدم الوسائل التعليمية المناسبة للطفل .	٦.٩٤٧	٠.٢١٤
٣٥	تنظم جلوس الأطفال بحسب لاحتياجاتهم وميولهم.	٧.١٤٢	٠.٥٥٥
٣٦	تنظم جلوس الأطفال بحسب النشاط ورغبة الأطفال	١.٠٢٣	٠.١٠٢
٣٧	توفر مجسم لكل مكونات الخبرات في المنهج .	٥.٨٩٨	٠.٣٢٥
٣٨	توفر ادوات التعبير الفني الالوان المتنوعة.	٤.١٦٧	٠.٢١٠
٣٩	تراعي اختيار الالوان المناسبة لغرفة الصف والوسائل التعليمية.	١.٥٩٨	٠.١٢٥
٤٠	تجدد في محتويات الروضة بما يتناسب مع موضوع كل خبرة.	٧.٦٢٩	٠.٣٣٩
٤١	توظيف تكنولوجيا التعليم في تعليمها للأطفال .	٧.٠٠٨	٠.٣٨٦
٤٢	تجعل الاثاث مناسب للغرض المطلوب.	٦.٨١١	٠.٢٩٠
٤٣	توفر العاب العد والتطابق والتصنيف.	٢.٦٩٣	٠.٤٣٩
	فقرات مكون الذكاءات المتعددة		
٤٤	الذكاء المنطقي – الرياضي	٥.٦٧٠	٠.٣٩٠
٤٥	تقدم انشطة تنمي التفكير الابداعي للطفال.	٧.٩٢٦	٠.٣١٨
٤٦	تشجع الأطفال على تقديم امثلة لدعم وجهة نظرهم.	٦.٩٥١	٠.٤٠٦
٤٧	تتيح الفرصة للأطفال للتجريب والاستدلال.	٣.٤٢٣	٠.٢٦١
٤٨	تتيح الفرصة للأطفال لمعرفة العلاقات بين الاسباب والمسببات.	٣.٤٥٢	٠.٦٨٦
٤٩	تشجع الأطفال على تصنيف الاشياء.	٨.٧٨٠	٠.٦٩٠
	الذكاء اللغوي		

٥٠	تستخدم المعلمة كلمات تتوافق مع مستوى الأطفال الفكرى واللغوى .	٥.٠٨٤	٠.٤٨٢
٥١	توضح الكلمات الجديدة للأطفال.	٦.٨١٩	٠.٤٧١
٥٢	تتيح فرصة للأطفال لكتابة الحروف والكلمات في الهواء او الرمل او الماء.	٤.٣٣٩	٠.٥٢٣
٥٣	تتيح فرصة للأطفال لتلوين الحروف والكلمات .	٧.٤٧٠	٠.٤٩٩
٥٤	تشجع الأطفال على التحدث امام الأطفال الاخرين.	٥.٢٤٢	٠.٤١٨
٥٥	تتيح الفرصة للأطفال للتعبير عن انفسهم	٣.٤٩٤	٠.٢٢٨
	الذكاء المكاني		
٥٦	تشجع الأطفال على ترتيب اجزاء الاشياء مع بعضها بعضا للحصول على شكل محدد	٥.٣٣٦	٠.٤٥٦
٥٧	تجعل الاضاءة مريحة للأطفال ومنعشة لمشاعرهم	٣.٣٥٤	٠.٤٦٨
٥٨	تجعل لون الاجدران والسقف والارض ذى معنى للأطفال.	٢.٤٥٧	٠.٥٤٣
٥٩	ترتب اثاث الصف وفقا لميول الأطفال وحاجاتهم.	٥.٧٤٤	٠.٣٠٩
٦٠	تجعل غرفة الصف جذابة للأطفال.	٥.٤١٤	٠.٥٠٨
٦١	تعرض الأطفال الى مختلف الخبرات المرئية مثل الخداع البصرى والكارتون وغيرها	٤.٨٢٥	٠.٤٤٤
	الذكاء الجسدي – البدني		
٦٢	توفر اماكن مفتوحة للحركة الابداعية .	٦.٠٨٤	٠.٤٤٦
٦٣	تشجع الأطفال على القيام بالاعمال التى تتطلب نشاطا بدنيا.	٤.٨١٩	٠.٤٠٦
٦٤	تتيح الفرصة للأطفال للتنقل بين مختلف الانشطة .	٤.٣٣٢	٠.٥٢٥
٦٥	تحث الأطفال على اخذ وجبات خفيفة وفطور جيد خلال اليوم .	٥.٤٧٠	٠.٤٣٨
٦٦	تتيح الفرصة للأطفال للحصول على خبرات حسية مباشرة .	٥.٢٤٩	٠.٣٩٢
٦٧	تقدم مسرحيات ادائية يمارس فيها الأطفال الادوار التمثيلية .	٤.٢١١	٠.٥٤٩
	الذكاء الموسيقى		
٦٨	تشجع الأطفال على تمييز اصوات الالات الموسيقية.	٢.٩٠٦	٠.٤٥٦
٦٩	تنمى التذوق الموسيقى عند الأطفال.	٤.٣٩٢	٠.٤٦٨
٧٠	تغير المعلمة من نغمات صوتها اثناء تقديم الخبرات والانشطة للأطفال.	٤.٨٩٠	٠.٥٤٣
٧١	توفر مختبر استماع للأطفال ويشتمل على تسجيلات صوتية .	٤.١٢٧	٠.٣٠٩
٧٢	تتيح الفرصة للأطفال للعزف بالالات الموسيقية	٧.٠٠٠	٠.٥٠٨
٧٣	تشجع الأطفال على الرقص على انغام الموسيقى.	٤.٥٠٨	٠.٤٤٤
	الذكاء البينشخصى – الاجتماعى		
٧٤	تشبع حاجات الأطفال العاطفية .	٥.٩٧٦	٠.٤٤٦
٧٥	تتيح فرص ايجابية للأطفال لممارسة انواع من التفاعل فيما بينهم .	٣.٤٧٢	٠.٤٠٦
٧٦	تواجه المشكلات اليومية بهدوء من دون توتر.	٢.١١٨	٠.٥٢٥
٧٧	لديها علاقات انسانية مع الزميلات والأطفال واولياء امور الأطفال.	٢.٦٩٣	٠.٤٣٨
٧٨	تشجع الأطفال على التعاون والمشاركة في النشاط.	٢.٣٤٧	٠.٥٩٢
٧٩	تشعر الأطفال بالسعادة والاهتمام بمصالحهم .	٦.٤٣٢	٠.٤٥٦
	الذكاء الشخصى الذاتى		
٨٠	تشجيع الطفل على تقبل سماع راى الاخرين فيه.	٧.١٤٢	٠.٥٤٣
٨١	تتيح الفرصة للأطفال للعمل الاستقلالى وتطوير مشاريع ذاتية .	٥.٨٩٨	٠.٣٠٩
٨٢	تتيح الوقت الكافي للأطفال لممارسة التفكير التاملى بمعزل عن الاخرين.	٤.١٦٧	٠.٥٠٨
٨٣	تتيح الفرصة للأطفال للتعبير عن مشاعرهم بحرية.	٢.٥٩٨	٠.٤٤٤
٨٤	تتمتع بالاتزان الانفعالى والنفسى .	٧.٦٢٩	٠.٤٧٩
	الذكاء الطبيعى		
٨٥	تتيح الفرصة للأطفال للتعلم في المناطق الطبيعية خارج الصف كالرحلات والحدائق وغيرها	٦.٨١١	٠.٤٠٦
٨٦	توفر بعض الحيوانات الاليفة كالدجاج والطيور والاسماك .	٥.٧٦٠	٠.٥٢٥
٨٧	تجعل الطفل على تماس مباشر مع مصادر التعلم ومصادر الخبرة (الحديقة الروضة والمختبر والمتحف .....)	٥.٩٦٢	٠.٦٣٨
٨٨	تشجع الأطفال على المشاركة في زراعة حديقة الروضة .	٥.٠٠١	٠.٤٩٢
٨٩	توفر المعلمة مجموعة من الخامات البيئة مثل قطع من الخشب مختلفة الاحجام قطع من الشاش اسلاك وغيرها .	٥.٨٦١	٠.٤٣٨
٩٠	تشجع الأطفال على العناية بالحيوانات الليفة.	٦.٧٨١	٠.٧٥٣

ويتضح من الجدول (٣) ان القوة التمييزية لجميع فقرات مكون (الذكاءات المتعددة) كانت ذات دلالة احصائية عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨). ما عدا الفقرات (٢١، ٢٥، ٢٨، ٣٢، ٣٦) وبذلك تم استبعادها من المقياس واصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (٨٥) فقرة .

- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية**

وهو اسلوب يعبر عن مدى الاتساق الداخلي للفقرات وذلك وللتحقق من ذلك استعمل معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغ حجمها (٢٠٠) معلمة والجدول (٣) يوضح ذلك. ومن الجدول (٣) تبين ان معاملات الارتباط دالة احصائيا ماعدا الفقرات التي تحمل التسلسل (٢١، ٢٥، ٢٨، ٣٢، ٣٦) كانت قيم معاملات ارتباطها غير دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيم الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩) تساوي (٠,١٣٩) لذلك حذفت من المقياس . وبذلك اصبح المقياس يتكون من (٨٥) فقرة بصورته النهائية .

- **سابعا : صدق المقياس Scale Validity:**

يعد الصدق أهم الخصائص السايكومترية التي ينبغي أن تتوافر في المقاييس النفسية (Harrison ،1983:11) ومن خلاله يتم التحقق من مدى قدرة المقياس على تحقيق الغرض الذي اعد من اجله (عودة، ١٩٩٨: ٣٣٣ ــ ٣٣٥) وتحقيقا لذلك استخرج الباحثان للمقياس الحالي مؤشرين للصدق هما الصدق الظاهري وصدق البناء وفيما يأتي توضيح لكيفية حساب مؤشر كل منهما:

- **الصدق الظاهري:**

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين بالتربية وعلم النفس كما ذكر في التحليل المنطقي للفقرات.

- **مؤشرات صدق البناء (Constyuct Validity) :**

ويشير هذا النوع من الصدق الى مدى العلاقة بين الاساس النظري للمقياس وبين الفقرات التي بني عليها ويمكن التحقق من دلالات صدق البناء للمقياس باتباع اسلوب فاعلية الفقرات اي مدى ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس و بقدرة المقياس على التمييز بين الفئات او المجموعات المتباينة في ادائها على مظهر من مظاهر السلوك . (ابو جادو ،٢٠٠٠: ٤٤٠) ويرى عدد كبير من المختصين في هذا المجال ان صدق البناء يتفق اكثر من غيره مع جوهر مفهوم ايبل (Ebel) للصدق في ان الصدق هو تشبع الاختبار بالمعنى. وقد تحقق الباحثان من صدق البناء من خلال حساب تمييز الفقرات وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية .

- **ثامنا : ثبات الاختبار Test Reliability:**

ولحساب ثبات المقياس قام الباحثان بحسابه بطريقتين هما:

- **طريقة التجزئة النصفية (Spilt half Method):**

ان معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يبين مقدار الاتساق الداخلي بين الفقرات في مقياس الخاصية(Eble,1972:42) لذا قام بتحليل (١٠٠) استمارة

من كل مكون من المكونات الثلاثة لمقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية وتم تفريغ الدرجات في جدول خاص وتجزئتها إلى جزأين شمل الجزء الأول درجات الفقرات الفردية، وشمل الجزء الثاني درجات الفقرات الزوجية وباستعمال معادلة بيرسون بلغ معامل الثبات للمكون العلمي والمهني (٠.٧١) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) بلغ معامل الثبات(٠,٨٣) وبلغ معامل الثبات للمكون المادي والتقني (٠,٤٩) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ (٠,٦٦) وبلغ معامل الثبات للمكون الذكاءات المتعددة (٠,٧٩) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ (٠,٨٨) .

- **طريقة تحليل التباين باستخدام معادلةٍ ألفا كرونباخ**:

تعد هذه الطريقة أكثر تعميماً لتقدير الثبات إذ يطبق الاختبار مرة واحدة ويتم وضع الدرجات الكلية عليه ثم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ (عباينة، ٢٠٠٩: ١١٨ـ ١١٩) وللتحقق من ثبات مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية طبق الباحثان معادلة ألفا كرونباخ على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (١٠٠) معلمة إذ تم استخراج الثبات للمكونات الثلاثة للمقياس بصورة منفردة لكل مكون من المكونات الثلاثة فبلغ للمكون العلمي والمهني (٠.٧٩) وبلغ للمكون المادي والتقني (٠.٦٨) وبلغ للمكون الذكاءات المتعددة (٠.٨٥).

- **الوصف العام لمقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية** :

تكون المقياس من ثلاثة مكونات المكون العلمي والمهني (٢٥) فقرة ومكون المادي والتقني (١٣) فقرة والمكون الذكاء ات المتعددة (٤٧) فقرة وبذلك بلغ عدد فقرات المقياس (٨٥) فقرة و لكل فقرة (٥) بدائل (دائما ،غالبا ،احيانا ،نادرا ابدا) وتعطى الدرجات (١,٢,٣,٤,٥) وتم استخرج الصدق الظاهري والصدق البنائي للمقياس وتم حساب ثباته عن طريق التجزئة النصفية وتحليل التباين باستعمال معادلة الفا كرون باخ واقل درجة يمكن ان تحصل عليها المستجيبة هي (٨٥) درجة واعلى درجة هي (٤٢٥) وبذلك اصبح المقياس جاهزا للتطبيق .

- **ثانيا: اختبار تفكير حل المشكلات لـ (الغريري وإبراهيم)**:

اعتمد الباحثان اختبار تفكير حل المشكلات لدى أطفال الرياض الذي أعدّه الباحثان (الغريري وإبراهيم، ٢٠١٠) تألف الاختبار من (٦٤) فقرة موزعة بين مهارات تفكير حل المشكلات وهي:

- **إدراك المشكلة وفهمها:** يكون أمام الطفل مهمة عليه حلها، ويتطلب ذلك أن يفهمها ويعترف بوجودها.
- **طرح الفرضيات واختبارها:** وتتمثل في التحقق من الفروض للوقوف على مدى قدرتها على تحقيق الحل المطلوب وما إذا كان بالإمكان تطوير هذه الفرضية أو إضافة تعديلات عليها، والقيام باقتراح تخمينات جيدة لحل قضية ما ثم العمل على فحص أو اختبار هذه التخمينات.

- **اختيار الحل الصحيح من بين عدة حلول:** هي المهارة المتمثلة بقدرة الطفل على اختيار البديل المناسب لحل مشكلة معينة من بين عدة بدائل بحيث يكون البديل أو الحل الذي يتم انتقائه واختياره هو انسب الحلول المتوافرة للمشكلة التي يتعرض لها الطفل.
- **تنظيم المواقف:** هي المهارة التي تتمثل في استخدام مبادئ الاستكشاف وكيفية إدراك العلاقات والمبادئ والقوانين التي ترتبط بالحل المطلوب والتي تمكنه من الوصول إلى الحل، عن طريق ترتيب وتنظيم المواقف تنظيماً منطقياً بحيث يؤدي هذا التنظيم في الوصول إلى حل للمشكلة.
- **التنبؤ:** هي قدرة الطفل على معرفة ما سيحدث في المستقبل مستعيناً بما لديه من معلومات، وربطها بالخبرات السابقة، وإمكانية استخدام المعارف السابقة وتوظيفها من اجل الوصول إلى خيارات ذكية، ووضع خطط دقيقة للمستقبل.

- **صدق الاختبار**:

قام الباحثان باستخراج ثلاث مؤشرات للصدق هي (الصدق الظاهري، صدق البناء، والتحليل العاملي)، وحسب الثبات بطريقتين طريقة التجزئة النصفية: بلغ معامل الثبات (٠,٧٥)، وبعد تصحيحه ، بلغ معامل الثبات (٠.٨٥)، ويعد هذا مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي لفقرات اختبار تفكير حل المشكلات ككل، أما معامل ثبات المهارات الفرعية فقد كانت كالآتي:

- إدراك المشكلة وفهمها (٠.٧٣) وبعد التصحيح (٠.٨٤).
- طرح الفرضيات واختبارها (٠.٧٧) وبعد التصحيح (٠.٨٦).
- اختيار الحل الصحيح من بين عدة حلول (٠.٧٦) وبعد التصحيح (٠.٨٥).
- تنظيم المواقف (٠.٨٠) وبعد التصحيح (٠.٨٨).
- التنبؤ (٠.٧٩) وبعد التصحيح (٠.٨٨). (الغريري وإبراهيم، ٢٠١٠: ٣٩)

و الاتساق الداخلي بتطبيق معامل ألفا لكرونباخ: بلغ معامل ثبات الاختبار باستعمال هذه الطريقة (٠.٨٦) .

ولحساب الدرجة الكلية بلغ مجموع الفقرات الكلية للاختبار (٦٤)فقرة لذلك فإن أعلى درجة كلية يمكن أن يحصل عليها الطفل (٦٤) درجة، وأقل درجة هي (صفر)، والمدة الزمنية التي يستغرقها الاختبار (٣٠ ـ ٤٠) دقيقة، ويتم تطبيق الاختبار بشكل فردي. (الغريري وإبراهيم، ٢٠١٠: ٤١)

وقام الباحثان باستخراج الخصائص السيكومترية للاختبار الصدق والثبات وذلك باستخراج الصدق الظاهري بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية وابدى الجميع موافقتهم على جميع فقرات الاختبار وتعليماته وطريقة التصحيح . اما الثبات فتم استخراجه بطريقة

التجزئة النصفية وباستعمال معادلة بيرسون بلغ ٠,٧٠ لجميع فقرات الاختبار وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ ٠,٨٠ وبذلك اصبح الاختبار جاهزا للتطبيق .

- **الوسائل الإحصائية** :

اعتمد الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية SPSS وكما يأتي:

- **معامل ارتباط بيرسون** : لاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية. وحساب العلاقة الارتباطية بين درجة الفرة والدرجة الكلية للمقياس
- **معادلة سبيرمان براون** : لتصحيح معامل الثبات.
- **معادلة ألفا كرونباخ** : لاستخراج الثبات.
- **الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test)** : لمعرفة المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومهارات حل المشكلات لأطفال الروضة .
- **تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis** : لمعرفة العلاقة واسهام المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في مهارات حل المشكلات لدى اطفال الروضة .

- **عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها** :

- **الهدف الأول**: **تعرف المكونات الإيجابية للبيئة الصفية** :

لغرض التعرف على المكونات الإيجابية للبيئة الصفية تم تطبيق المقياس على المديرات للاجابة على فقرات المقياس للمعلمات عينة البحث البالغ عددهن (١٠٠) معلمة تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية لكل مكون بصورة منفصلة بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس المكون الاول(العلمي والمهني) (٨٨) وبانحراف معياري(٥,٢٠) وبلغ المتوسط الفرضي (٧٥) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس المكون الثاني (المادي والتقني) (٤٢,٨٨) وبانحراف معياري (٤,١٦٦) وبلغ المتوسط الفرضي (٣٦) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس المكون الثالث (الذكاءات المتعددة) (١٥٧,٨) وبانحراف معياري (١١,٦٤) وبلغ المتوسط الفرضي (١٣٨) وقام الباحثان باختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال ألاختبار التائي لعينة واحدة إذ وجد أنَّ هناك فروقا ذات دلالة معنوية فيما يخص المكون الاول العلمي والمهني إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١١,٥٣) وبلغت القيمة التائية للمكون الثاني (المادي والتقني) (٨,٢٥) وبلغت القيمة التائية للمكون الثالث (الذكاءات المتعددة) (٨,٥٣) والقيمة الجدولية (١,٩٦) عند درجة حرية (٩٩) اي ان المعلمات يتمتعن بالمكونات الإيجابية للبيئة الصفية الثلاثة كما موضح بالجدول (٤):

جدول(٤)الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس المكونات الإيجابية للبيئة الصفية

المكون	متوسط أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العلمي والمهني	٨٨	٥,٢٠	٧٥	١١,٥٣	١,٩٦	٩٩	دال
المادي والتقني	٤٢,٨٨	٤,١٦٦	٣٦	٨,٢٥	١,٩٦	٩٩	دال
الذكاءات المتعددة	١٥٧,٨	١١,٦٤	١٣٨	٨,٥٣	١,٩٦	٩٩	دال

- **الهدف الثاني** : **تعرف مهارات حل المشكلات لدى اطفال الرياض** :

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات الأطفال قد بلغت (٣٩,٠٥) درجة، وبانحراف معياري قدره (٣,٩٦) درجة، وعند مقارنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري الذي بلغت قيمته (٣٢) درجة، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر أن القيمة الزائية المحسوبة بلغت (١٧,٨٠) درجة، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) درجة لذلك فهي دالة إحصائيا، وهذه النتيجة تشير إلى أن الأطفال لديهم مهارات حل المشكلات ولصالح المتوسط الحسابي، كما موضع في جدول (٥) .

جدول (٥) الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري للأطفال على اختبار حل المشكلات

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		الدلالة (٠.٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
مهارات حل المشكلات	١٠٠	٣٩,٠٥	٣,٩٦	٣٢	١٧,٨٠	١.٩٦	دالة

- **الهدف الثالث** : **العلاقة الارتباطية بين المكونات الإيجابية ومهارات حل المشكلات لدى اطفال الروضة** :

لغرض تعرف العلاقة الارتباطية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومهارات حل المشكلات استخدم معامل الارتباط المتعدد فاظهرت النتيجة وجود علاقة ايجابية طردية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية بمهارات حل المشكلات لدى اطفال الروضة فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٧٩) وان القيمة الفائية المحسوبة لتحليل تباين الإنحدار ف=(٢,٨٦) وهى ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٣,٩٦) .

- **الهدف الرابع** : **تعرف اسهام المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في مهارات حل المشكلات لدى اطفال الروضة**:

للتعرف على مدى اسهام المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في مهارات حل المشكلات ذلك من خلال معامل التحديد اذ بلغت قيمته (٠,٢٣٠) ولاختبار دلالة معامل التحديد تم اجراء تحليل تباين الانحدار والجدول (٦) يوضح ذلك :

جدول (٦) القيمة الفائية لتحليل الانحدار المتعدد لدرجات المتغيرات المستقلة (العلمي والمهني) و(التقني المادي) و(الذكاءات المتعددة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الانحدار	١٢٨,٥٠٨	٣	٤٢,٨٣٦	٩,٥٥٢	٢,٨٦	دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
المتبقي	٤٣٠,٥٣٢	٩٦	٤,٤٨٥			
المجموع الكلي	٥٥٩,٠٤٠	٩٩				

القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٣ ، ٩٦) تساوي (٢,٨٦).

يتضح من الجدول (٦) ان القيمة الفائية المحسوبة لتحليل تباين الانحدار اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٨٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٣ ، ٩٦) .

مما يشير ذلك الى ان المتغيرات المستقلة لها تاثير في التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات حل المشكلات) وان مانسبة (٢٣٠٪) من التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيره باستخدام بيانات المتغيرات المستقلة يرجع الى تاثير المتغيرات المستقلة معا . ومن خلال قيم معامل الانحدار للمتغيرات المستقلة (الذكاءات المتعددة) و(العلمي والمهني) و(التقني المادي) والخطا المعياري لهما تم تحويله الى معامل الانحدار المعياري (Beta) المقابل للمتغيرات المستقلة والتي يمكن من خلالها معرفة دلالة المتغيرات المستقلة في المتغير التابع مهارات حل المشكلات والجدول (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧) معاملات الانحدار ودلالتها الاحصائية للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع

المتغيرات المستقلة	معامل انحدار بيتا (Beta)	الخطا المعياري	معامل بيتا (Beta) المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الثابت	٢٢,٠٥٠	٣,٣٦٩		٦,٥٤٥	١,٩٦	دال
العلمي والمهني	٠,٢٦٤	٠,١٠٥	٠,٢٥٤	٢,٥١٣	١,٩٦	دال
التقني المادي	٠,٢٨٥	٠,٢٠٣	٠,١٤٣	١,٤٠٧	١,٩٦	غيردال
الذكاءات المتعددة	٠,٣٦١	٠,٠٩٥	٠,٣٥٤	٣,٧٧٧	١,٩٦	دال

يتضح من الجدول (٧) ان المتغير الاول (المكون العلمي والمهني) يسهم في المتغير التابع مهارات حل المشكلات لان قيمة معامل بيتا المعياري (Beta) المقابله لها تساوي (٠,٢٥٤) ولمعرفة دلالتها بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٥١٣) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، اما المتغير الثاني (المكون التقني المادي) فانه لايسهم في مهارات حل المشكلات لان قيمة معامل بيتا المعياري (Beta) المقابلة لها تساوي (٠,١٤٣) ولمعرفة دلالتها بلغت القيمة التائية المحسوبة البالغة (١,٤٠٧) وهي غير داله احصائيا عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اما المتغير الثالث (الذكاءات المتعددة) فانه يسهم في مهارات حل المشكلات لان قيمة معامل بيتا المعياري المقابلة لها تساوي (٠,٣٥٤) ولمعرفة دلالتها بلغت القيمة التائية المحسوبة لها والبالغة (٣,٧٧٧) وهي دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) .وكما يتضح من الجدول ان متغير الذكاءات المتعددة هوالمتغير الاكثر اسهاما في مهارات حل المشكلات يليه المتغير العلمي والمهني الذي حظي باسهام اقل من اسهام متغير

الذكاءات المتعددة بينما لم يحظى المتغير التقني المادي با سهام في مهارات حل المشكلات .

- **مناقشة وتفسير النتائج** :

سيتم مناقشة وتفسير النتائج التي توصل اليه البحث الحالي على وفق اهدافه وعلى النحو الاتي :

- **الهدف الاول** :

لقد اظهرت النتائج في جدول (٤) ان المتوسط الحسابي للمكونات الثلاثة (العلمي والمهني) و(المادي والتقني) و (الذكاءات المتعددة) اعلى من المتوسط الفرضي للمكونات الثلاثة وهذا يشير الى ان معلمات رياض الأطفال يتمتعن بالمكونات الثلاثة الإيجابية للبيئة الصفية ، اذ ان البيئة الصفية المناسبة والمشجعة للتعلم لا بد ان تتوفر فيها تنظيم للعوامل المادية في غرفة الصف فضلا عن تنظيم المناخ الاجتماعي والانفعالي الذي يسود الصف تاثيرا كبيرا في طبيعة التفاعل والخبرة وعلى نواتج التعلم المعرفية والوجدانية فضلا عن ذلك ان للبيئة الصفية (المادية والنفسية والاجتماعية) اثرها الواضح في عملية التعلم وتسهم اسهاما كبيرا في رفع فاعلية هذه العملية ، اذ تعمل هذه المتغيرات جميعا على تشكيل الانماط السلوكية للمتعلمين وفي توافقهم النفسي كما تؤثر على مجمل سماتهم الشخصية .

وهذه النتيجة تتفق مع نموذج جيتزيلر وثيلين (Getzelsr Thelen,1960) في تكوين النظام الاجتماعي من بعدين الرسمي والشخصي ، وتتفق هذه النتيجة ايضا مع نموذج موس (Moos) في تكوين النظام النفسي من ابعاد ثلاثة (العلاقات والنمو الشخصي وصيانة وتحديث النظام) وهذه النتيجة جاءت منسجمة مع ما توصلت اليه دراسة افرستون (Everston 1989) الى اهمية تنظيم البيئة الصفية لحصول تعلم افضل .

- **الهدف الثاني** :

لقد اظهرت النتائج في الجدول (٥) ان هناك فرق داله احصائيا بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي بتفوق الوسط الحسابي على الوسط الفرضي وهذا يشير الى ان الأطفال لديهم مهارات حل المشكلات الذي اكتسبها الأطفال من خلال التفاعل بين الأطفال والمعلمة وبين الأطفال بعضهم البعض او من خلال توفر المكونات الإيجابية للبيئة الصفية من قبل المعلمة . اذ ان قدرة المعلمة على توفير هذه المكونات يسهم في زيادة درجة التفاعل وزيادة مهارات الطفل وتعلمه للاستيراتيجيات اللازمة مستقبلا لممارسة سلوك حل المشكلات ، وهذه النتيجة تتفق مع (نموذج برج هانوي) في ان حل المشكلات يتم من خلال قدرة المتعلم على اداء اكبر عدد من الحركات وعلى مقدار الوقت الذي يقضيه لحل المشكلة اي قدرته على الانجاز ، كما تتفق هذه النتيجة مع نموذج (Beckno,2002)بان

نموذج حل المشكلات يتالف من سبع خطوات هي (تحديد المشكلة ، جمع المعلومات ، وضع الفروض ، قياس البدائل ، اختيار افضل البدائل ، تنفيذ الحل مراقبة التقدم) .

وهذه النتيجة جاءت منسجمة مع ما توصلت اليه دراسة (Hall,1978) الى فاعلية استخدام الدراما الاجتماعية في تدريب الأطفال على الحلول الابداعية للمشكلات كما جاءت منسجمة مع دراسة (عبد السميع وعبد العال ،١٩٩٦) الى فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات لدى اطفال الرياض.

- **الهدف الثالث** :

اظهرت نتيجة الهدف الثالث الى وجود علاقة ايجابية طردية بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية ومهارات حل المشكلات لدى اطفال الرياض ، وهذا يدل على كلما كانت مكونات الإيجابية للبيئة الصفية موجودة استطاع اطفال الرياض حل المشكلات ، اي ان قدرة المعلمة على توفير هذه المكونات الإيجابية الثلاثة يسهم في زيادة قدرة اطفال الرياض على حل المشكلات وتعلمهم استيراتيجيات عقلية ومهارية واجتماعية ونفسية لازمة عند ممارستهم سلوك حل المشكلات وتحفزهم على الافادة القصوى والاستثمار الامثل لقدراتهم وطاقاتهم وميولهم ، وحين توفر معلمة الروضة هذه المكونات الإيجابية للبيئة الصفية تعطي اطفال الرياض الفرصة للاستمتاع بالخبرات والانشطة التي تتضمن تفعيلا لحواسهم مما يزيد من فعالية ادائهم واقبالهم على التعلم والتفكير .

وهذه النتيجة تتفق مع انموذج (Henningsen@Stein,1997) في تحديد مكونات البيئة الصفية الامنة والمحفزة للتعلم التي هي علاقة داعمة بين المعلمين والطلاب ومشاركة الطلاب وتوقعاتهم وفرص التعاون والوقت وفرص العمل والانشطة كما تتفق مع انموذج حل المشكلات لباير (Beyer,2000) في ان حل المشكلات يتم وفق خطوات متسلسلة وهذه النتيجة جاءت منسجمة مع ما توصلت اليها دراسة (المبدل ، ٢٠١٠) في وجود علاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية في ضوء نظرية موراي وبين مهارات التفكير الناقد وهي (مهارة الاستنتاج ومهارة التعرف على الافتراضات ومهارة الاستنباط ومهارة التفسير ومهارة تقويم الحجج) .

- **التوصيات** :

استنادا للنتائج التي توصل اليها البحث يوصي الباحثان بما ياتي:

- يوصي الباحثان واضعي المناهج الدراسية بتضمين المناهج المكونات الإيجابية للبيئة الصفية .

- وضع دورات لمعلمات رياض الأطفال بتوضيح اهمية المكونات الإيجابية للبيئة الصفية
- الاخذ بنظر الاعتبار عند تعليم الأطفال مراعات الذكاءات المتعددة عند اختيار الانشطة التعليمية وتقديم الخبرات .

- **المقترحات** :

يقترح الباحثان مجموعة من الدراسات :

- المقارنة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية بين رياض الأطفال الحكومية والاهلية .
- العلاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية والتفكير المعرفي لأطفال الروضة.
- العلاقة بين المكونات الإيجابية للبيئة الصفية واكتساب الخبرات لأطفال الروضة .

- **المراجع** :

- ابو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠)علم النفس التربوي، الطبعة الثانية ، عمان دار المسيرة.
- أبو رياش ، حسين محمد ، قطيط غسان يوسف (٢٠٠٨): حل المشكلات، دار وائل للنشر عمّان .
- أبو علام ،رجاء محمود (٢٠٠٤). التعلم أسسه وتطبيقاته. عمان، الأردن، دار المسيرة،.
- امبو سعيدي،عبدالله خميس ،خطايبة ،عبدالله محمد ،والشعيلي ،علي (٢٠٠٣) تقدير طلبة قسم الكيمياء بجامعة سلطان قابوس للبيئة الفعلية والبيئة المفضلة للمختبرات العلمية ،سلسلة الدراسات النفسية والتربوية – جامعة السلطان قابوس ،المجلد السابع ١٠ -٣١.
- امبو سعيدي، عبدالله بن خميس والعفيفي . منى بنت محمد (٢٠٠٤) البيئة الصفية الواقعية والمفضلة في حصص مادة الفيزياء من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ،المؤتمر الثامن للعلوم والرياضيات المنعقد في الجامعة المريكية –بيروت للفترة الواقعة ٢٠ -٢٠٠٤/٥/٢٢.
- بدير، كريمان، (٢٠٠٣). الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة، عالم الكتب.
- جابر، جابر عبد الحميد.(١٩٩٧): علم النفس التربوي، دار النهضة المصرية، القاهرة.
- جروان ، فتحي (١٩٩٩) ، تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات ، العين : دار الكتاب الجامعي.
- جروان ، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧): تعليم التفكير . مفاهيم وتطبيقات، ط٣، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمّان . الأردن .
- الجميلي ،بشرى حسين علي (١٩٩٩) المناخ التربوي في رياض الأطفال الرسمية والاهلية (دراسة مقارنة)رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد كلية التربية للبنات.
- (٢٠٠٧) متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية ،اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد كلية التربية للبنات.

- الخالدي،اخلاص فتحي طه (٢٠١٣) اثر تعدد استراتيجيات اعادة وصف التمثيلات المعرفية في حل المشكلات لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ،اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد كلية التربية – ابن رشد.
- خليفة ،أسماء محمد (٢٠٠٧). دور الدراما في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة المتروين والمندفعين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال.
- الخولي ، محمد سعيد (٢٠١١) : الذكاء الوجدانيّ ما بين النشأة والتطبيق ، سلسلة علم النفس الايجابي [١]، مكتبة الانجلو المصرية .
- دي بونو ، أدوارد (١٩٩٨): برنامج كورت لتعليم التفكير ، ج٤ ، الإبداع ترجمة وتعديل نادية السرور وآخرون ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمّان. الأردن.
- الزغول ،عماد عبدالرحيم (٢٠٠٥). مبادىء علم النفس التربوي. ط ٥، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- سليم ، امل داود و الشوك ، انوار فاضل عبد الوهاب (٢٠١٤) : المهارات الابداعية في حل المشكلات البيئية لدى طفل الروضة ،مجلة كلية التربية للبنات ،المجلد ٢٥ (٤) .
- سمارة، عزيز وآخرون.(١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط٢، عمان.
- سولسو ،روبرت (١٩٩٦) علم النفس المعرفي ،ترجمة محمد نصيب الصبوة واخرون ،دار الفكر الحديث ، الكويت .
- شفيق ، علي حمد (٢٠٠١): أسس البحث العلمي ، بيروت ، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر .
- شواهين ، خير سليمان ، بدندي ، شهرزاد صالح ، (٢٠٠٩): تنمية مهارات التفكير للأطفال (تطبيقات عملية) ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمّان. الأردن .
- صادق ،ضياء جعفر (١٩٨٤) خصائص بيئة كلية التربية ،تحريرها وقياسها ،اطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عين الشمس كلية التربية .
- عباينة، عماد غصاب.(٢٠٠٩): اختبارات محكية المرجع فلسفتها وأسس تطويرها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عودة، احمد سليمان.(١٩٩٨): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، اربد، ط٢ الأردن.
- عبد السميع ، مصطفى ، عبد العال ، سميرة (١٩٩٦) : فعالية استخدام التعليم التعاوني دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة .
- الغريري، سعدي جاسم ، إبراهيم ، إيمان يونس (٢٠١٠): اختبار مهارات تفكير حل المشكلات مجلة أبحاث الذكاء والقدرات العقلية ، العدد ٧، ج١.
- القحف، فريال ، شبيب ناديا (٢٠٠٧): تعلم كيف تفكر وعلم أولادك التفكير، دار العلم للملايين .
- المبدل ،عبدالمحسن بن رشيد (٢٠١٠) المكونات الإيجابية للبيئة الصفية – في ضوء نظرية موراي - وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد ،(دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض) اطروحة دكتوراه المملكة العربية السعودية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،كلية العلوم الاجتماعية.

- المنصور ،غسان محمد (٢٠٠٥). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير المرتبطة بحل المشكلات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم علم النفس، دمشق.
- ميخائيل ،امطانيوس .(٢٠٠٤) بعض دلالات الثبات والصدق للصورة العربية لقائمة البيئة الصفية في الجامعات والمعاهد . مجلة جامعة دمشق ،المجلد (٢٠) العدد الأول
- اللقاني ، أحمد والجمل ، علي (١٩٩٦ م): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة عالم الكتب.
- الهنداوي ، شذى جواد كاظم (١٩٩٩) : أثر ممارسة ألعاب الحاسوب في القدرة على حل المشكلات لأطفال الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد.
- الواريفي، حسن ناجي (٢٠٠٠): أثر أسلوبي حل المشكلات والتدريب على المهارات الدراسية في زيادة التحصيل لدى الطلاب المتأخرون دراسيا في مرحلة التعليم الأساسي في اليمن أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- وزارة التربية (١٩٩٤): نظام رياض الأطفال (رقم ١١) لسنة ١٩٧٨ وتعديله، المديرية العامة للتعليم العام ، مديرية رياض الأطفال ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية.
- يوسف، سمير سعد محمد (٢٠٠٣): فعالية برنامج لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الإسكندرية ، مجلة التربية ، مصر .
- Alken, Lewis R. (1979) Psychlogical testing and assessment 3rd edi .Allyn and Bacon inc.Boston.
- Baek , S.& Choi, H.(2002) relationship between students perceptions of classroom environment and their academic achievement in korea,Asian pacific Education Review, 3 (1),123-135
- Carina, J.V.Clavio, Fajardo, A. (2008).Toys as instructional Tools in developing problem Solving Skills in Children. Educational Quarterly, Vol. 66, No.1, U.P.College of Education.
- Ebel, R.L (1972): Essential of Education Measurement, prentice Hall, New Jersey.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983a). Student achievement as a function of person-environment fit: A regression surface analysis. British Journal of Educational Psychology, 53, 89-90.
- Fraser, B. J. (1989). Assessing and improving classroom environment. Perth, Western Australia: Curtin University of Technology.
- Getzels, J. W., & Helen, H. A. (1960). The classroom group as a unique social system. In N. B. Henry (Ed.), The dynamics of instructional groups, sociopsychological aspects of teaching and

learning: The 59th yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press Ghisell, T.et.al.(1981)Measurement theory for the Behaviora scienees san Fromcisco, W.H.Ferman& company.

- Gein. Msetc (2004): The Effect Punish bedily Soskill untying Problemat children to thing, Jo, Vol 55, early childhood.
- Hunan ،J،.B. (1997). Effect of Problems Solving Strategy on the Alternative Solutions of Preschool. Kentucky.
- U.S.A ،University ،p. (215).
- Harrison, A. (1983): A language testing Handbook, London, the Macmillan, Press Ltd.
- Henningsen, M., & Stein, M.K. (1997). Mathematical tasks and
- Student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. Journal of Research in Mathematics Education, 28 (5), 524-549.
- Lewin, K (1936).Principles of topological psychology. McGraw New York
- Moos, R. H., & Moos, B. S., (1978). Classroom Social Climate and Student Absences and Grades. Journal of EducationalPsychology. Vol.70, Iss.2; (pp.263-269).
- Peter C. Do dd, Role (1965) Conflicts of school principals.final Report No. 4, national principalship study (Cambrige, mass; Graduats school of Education.Hrvard University, October1965).Chap 9.p.4.5.
- Renzulli,J.(1985)The Total Talent portfolio; Aplan for Identifying and Developing Gifts and Talentes, Explorer Internet.
- Rosen shine, B. (1979). Content, time and divect instruction, Berkelev. C A; Mc cutchan.
- Swe khine, M.& Swechiew,G. (2001) Investigation of tertiary classroom learning enivronment in Singapore Paper presented at all International Education Research conference, Australia .
- Svetlana ،T. ،(1995). Puzzling Boys and Girls: Gender Differences in Problem-Solving In Preschoolers through Puzzles. ERIC ED ، 396845.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

" اثر الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض "

إعداد :

ا.م.د/ ضحى عادل محمود
قسم رياض الأطفال
كلية التربية للبنات جامعة بغداد بالعراق

أثر الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض

د/ ضحى عادل محمود

• **المستخلص**:

أن مشكلة تدني مستوى المفاهيم العلمية تتطلب البحث عن وسائل تدريس فعّالة تقوم على استخدام الخرائط الذهنية، واستغلال أقصى الطاقات العقلية لأطفال الرياض. وتستفيد هذه الدراسة من التداخل بين التكنولوجيا الحديثة ومبادئ التعلم المستمدة من نظريات التعلم لحل هذه المشكلة، واستخدمت إحدى التطبيقات المتقدمة للحاسوب وهو برنامج الخرائط الذهنية الإلكترونية الذي يعتمد على المصورات التعليمية،وهدف البحث الحالي تعرف: أثر الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض،وتحدد البحث بأطفال الرياض الحكومية في مدينة بغداد لمديريات التربية الست (الكرخ والرصافة)ومن كلا الجنسين (ذكور – إناث) بعمر (٤) و (٥) سنوات للصف الروضة والتمهيدي للسنة الدراسية (٢٠١٤ ـ ٢٠١٥) وبلغت عينة البحث (٣٠) طفل وطفلة وتم استخراج صدق وثبات المقياس وباستخدام بعض الوسائل الإحصائية أظهرت النتائج إن استخدام الخرائط الذهنية ذو تأثير كبير في تنمية المفاهيم العلمية لأطفال الرياض وهذا ما أكد عليه بوزان ١٩٩٦ في نظريته بأن الخرائط الذهنية تسهم في التعلم بشكل أفضل من الأساليب التقليدية، وفي ضوء هذه النتائج وضعت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم العلمية، الخرائط الذهنية، أطفال الرياض.

The Effect of Mental Maps in Developing some Scientific Concepts of the Kindergarten Children

Dr. Dhuha Adil Mahmood

Abstract:

The problem of the decline of the level of the scientific concepts requires searching for effective teaching methods based on the use of mental maps, and use the maximum mental potentials of the kindergartens children. This study draws on the interaction between modern technology and learning principles derived from learning theories to solve this problem. The study used one of the advanced applications of the computer, it is the electronic mental maps program, which is based on educational images. The objective of the research is to know:The effect of mental maps in developing some scientific concepts of the kindergarten children. The research was applied to the governmental kindergarten children in the city of Baghdad for the six directorates of education (Karkh and Rusafa) and from both genders (males - females) age (4) and (5) for the kindergarten class and introductory for the school year (2014-2015). The sample of the study reached (30) boys and girls. The validity and reliabity of the scale were extracted and by using some statistical methods. The results showed that the use of mental maps have a great effect in developing the scientific concepts for kindergarten children and that what Bozan 1996 confirmed in his theory that the mental maps contribute in learning in a better way than traditional methods, and in light these results, the researcher put some appropriate recommendations and suggestions.

Key Words: Scientific Concepts, Mental Maps, Kindergartens Children.

- **مشكلة البحث** :

من الملاحظ أن هناك ضعفاً واضحاً لأطفال الرياض في العراق في المفاهيم العلمية (التل، ١٩٩٢؛ Guthrie&Klauda,٢٠١٤). ففي الغالب فإن الأطفال الذين لا يمتلكون مفاهيم علمية لا يستطيعون أن يفهموا معنى ما يدور حولهم في البيئة من تطور تكنولوجي فهم غير قادرين على تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، أو تذكر التفاصيل حتى يستطيعوا ربطها مع الأفكار الحالية (Siriphanich & Laohawiriyanon, 2010).. فأغلب الأطفال لايستطيعون ربط المعرفة الجديدة التي يحصلون عليها من المعلمة مع معرفتهم السابقة.ومشكلة تدني مستوى المفاهيم العلمية تتطلب البحث عن وسائل تدريس فعّالة تقوم على استخدام الخرائط الذهنية، واستغلال أقصى الطاقات العقلية لأطفال الرياض. وتستفيد هذه الدراسة من التداخل بين التكنولوجيا الحديثة ومبادئ التعلم المستمدة من نظريات التعلم لحل هذه المشكلة واستخدمت إحدى التطبيقات المتقدمة للحاسوب وهو برنامج الخرائط الذهنية الإلكترونية الذي يعتمد على المصورات التعليمية.وإن نمو المفاهيم العلمية بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة يحتاج إلى ممارسات تربوية من قبل معلمة الروضة من ناحية إيجاد المواقف التعليمية التي من شأنها تنمية المفاهيم العلمية لدى طفل ما قبل المدرسة ، ويتضح أن الأطفال في مرحلة رياض الأطفال يكونون غير قادرين على تكوين المفاهيم العلمية بشكل تام وفعال الا باستخدام وسائل تعليمية فعالة ومشوقة مثل مفهوم ثبات (المادة ، الوزن الحجم) ومفهوم الزمن ، والمكان ، ومفهوم القياس ، ومفهوم التصنيف ، ومفهوم التسلسل أو الترتيب ، ومفهوم التناظر ، ومفهوم العد (الشربيني، ٢٠٠٠: ٩٣). وان إكساب المفاهيم العلمية لطفل الروضة لا يكون إلا من خلال برامج تعمل على ربط معلومات المادة برسومات وألوان وأشياء حسية، وهذا يعمل على تركيز المادة في أذهان أطفال الرياض، حيث إن الدماغ يتعلم بشكل أفضل حين يتم استخدام جانبي الدماغ الأيمن والأيسر، وهذا ما تحققه الخرائط الذهنية، حيث تجمع بين المعلومات والرسومات والرموز، بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام الخرائط الذهنية ينسجم مع النظرية البنائية في المعرفة التي تصور المعرفة كنشاط يتم بناؤه وتكوينه بواسطة المتعلم ، وقد لخصت الباحثة مشكلة البحث بالسؤال الأتي: **هل هناك أثر للخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة؟.**

- **أهمية البحث** :

تعمل المفاهيم العلمية على تغذية جوانب الطفل الكلية بتقديم خبرات متكاملة تسهم كل خبرة في تعزيز جوانب النمو عند الطفل بجميع جوانبه

العقلي المعرفي والنفسي والاجتماعي والمهاري الحركي (ريان، ١٩٨٤، ٥)، وتعد تنمية المفاهيم العلمية لدى الطفل من الأهداف الرئيسة المرتبطة بالجانب العقلي المعرفي التي تساعد على التعلم الذاتي الذي يعتمد الاستكشاف والبحث والموازنة (بدر، ٢٠٠٩، ١٠٥). وبهذا يكون الهدف من نظام الروضة وبرنامجها خلق تجارب وخبرات تعليمية تساعد الأطفال على الإجابة عن تساؤلاتهم وفضولهم ولخلق نوع من التشويق للتعليم وجعلهم مستعدين للأعمال العقلية. (الخطيب ١٩٨٨، ٧١).

فالحواس هي أولى أبواب التعلم لدى الطفل فتزداد خبراته عن طريقها .ويشير بياجية إلى أن الطفل يمتص الخبرات عن طريق حواسه ويقوم بتحويلها إلى صور ،وهذه الصور تصبح جزءا من التكوين العقلي ، والتكوين العقلي عبارة عن مجموعة من الخطط تنتج عن تأثيرات الصور الذهنية لكل خبرة حسية ثم يتكيف الطفل مع الخبرات الحسية عن طريق تغيير أفكاره حتى يصل إلى مرحلة التوازن التواؤم ، وحتى يصل إلى عملية التوازن هذه يكون تفكير الطفل قد مر بعملية التمايز وهي المميز للأشياء والمدركات التي كانت في البداية مختلفة وغامضة وغير متمايزة والعمليات العقلية كالتجديد والتمييز والتعميم يستخدمها الأطفال في مراحل النمو جميعها بدرجات متقاربة. فنجد الطفل في سن سنتين يميز بين أجزاء الجسم وفي سن ثلاث سنوات يميز بين كرتين (حمراء ـ بيضاء) (كبيرة وصغيرة) وفي سن ٤ سنوات يمكن الإجابة على سؤال وهكذا (بطرس، ٢٠٠٤، ٧٧ ـ ٧٨).

ويتحقق هذا المفهوم إذا استطاع المتعلم أن يحدد السمات المميزة لهما وإذا استطاع إن يعطي أمثلة منتمية وغير منتمية واستطاع ان يميز بين المفاهيم والمبادئ المختلفة والمتشابهة. وإذا استطاع أن يحدد تعريفات لكل منهما، والتنبؤ بالأمور وحل المشكلات المرتبطة بها، وأخيرا إذا استطاع إن يصوغ موضوع التطبيق (مرعي، الحلية، ٢٠٠٥، ٢١١). لذا تعد برامج الأطفال ما قبل المدرسة المخطط لها وفقا لأسلوب علمي دقيق من الحاجات الضرورية في العصر الحاضر. وان يكون هدفنا تنمية أطفال قادرين على التفكير العلمي لا أطفال قادرين على الحفظ والتذكر والاسترجاع لتواكب بهذا متطلبات التغيير والتطور السريع التي هي سمة العصر. (بدر، ٢٠٠٩، ١٠٥) .وتعد الخريطة الذهنية من المنظمات الرسومية فهي رسم مرئي مطابق لما يحدث في عملية تخزين المعلومات في الدماغ (Buzan & Buzan , 1996) وهي إستراتيجية هامة ومفيدة للتعلم، إذ إنها تساعد المتعلمين على التعلم، حيث يمكن استخدامها لتسجيل الملاحظات والمعلومات وتنظيمها بشكل أكثر فاعلية بهدف تسهيل حفظها والرجوع إليها وتستخدم بفاعلية لتدعيم المستويات العليا لمهارات التفكير. (Farrand,Hussain & Hennessey, 2002)

والشكل التقليدي للخرائط الذهنية هو رسمها باليد، ولكن مع ظهور البرامج الحاسوبية المتخصصة ظهر التوجه نحو الخرائط الذهنية الإلكترونية. وإعداد الخرائط الذهنية باستخدام البرامج الحاسوبية الأسرع والأكثر احترافا وتمتاز بالمظهر الجيد(Dara, 2010) وقد أجريت دراسات للمقارنة بين الخرائط الذهنية الإلكترونية والخرائط الذهنية التي يتم عملها بخط اليد، وقد أجمعت هذه الدراسات على (Dara, 2010;Nong, Pham& Tran, 2009) أن الخرائط الإلكترونية فيها من المزايا ما يجعلها أكثر فاعلية من الخرائط التي يتم عملها بخط اليد، ومن هذه المزايا عنصر الجاذبية، فالخرائط الإلكترونية تتضمن الصور والألوان والرسومات التي تشد القارئ، كما أن إعدادها أسرع وأكثر احترافا، وتمتاز بالمظهر الجيد، ولا تحتاج إلى أية مهارات في الرسم؛ حيث إن البرامج تحتوي على الرسومات والقصاصات الفنية والرموز والصور الجاهزة التي يمكن إدراجها بسهولة. إذ إن الخرائط الذهنية وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح تدفق الأفكار، ويفتح الطريق واسعاً أمام التفكير الإشعاعي، الذي يعني انتشار الأفكار من المركز إلى كل الاتجاهات، وقد صممت خرائط الذهن في ضوء حقائق عن التعلم والعقل البشري، وهي أن العقل يتضمن استيعاب الأرقام والكلمات والأوامر والخطوط بالإضافة إلى الألوان الأبعاد، التخيلات، الرموز، الصور. (محمود، ٢٠٠٦: ٣٠).

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي:

- أطفال الرياض الحكومية في مدينة بغداد لمديريات التربية الست (الكرخ والرصافة).
- أطفال الرياض من كلا الجنسين (ذكور ـ إناث) بعمر (٤) و (٥) سنوات للصف الروضة والتمهيدي للسنة الدراسية (٢٠١٤ ـ ٢٠١٥).

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالي تعرف:

- أثر الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة عدة فرضيات هي:
  - ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض بين الاختبارين القبلي وألبعدي.
  - ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض بين الاختبارين القبلي وألبعدي.
  - ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض بعد تطبيق برنامج الخرائط الذهنية في الاختبار ألبعدي.

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض بين الاختبارين ألبعدي الأول و ألبعدي الثاني (المرجأ).

- **تحديد المصطلحات**:

- **أولا :المفاهيم العلمية**:

عرفها كل من :

- **نيكل ١٩٦١:** هو تجريد للعناصر المشتركة بين عدة أشياء أو مناسبات أومواقف معينة ليمنح هذا التجريد اسما أو رمزا أو عنوانا أو مصطلحا (Nagel, 1961, P. 95).
- **بيتز ١٩٧١:** عبارة عن رمز لفظي يدل على معلومات وأفكار محددة الأشياء أوخبرات ذات صفات أو خصائص مشتركة (Pittz, 1971, P. 110).
- **بياجية ١٨٩٦:** ويقصد بالمفاهيم العلمية الخبرات التي تقدم للطفل من خلال البيئة الصفية للروضة والمعلمات وتتركز على استثارة الأطفال وتحفيز قوة الملاحظة فيهم وتنمية تفكيرهم، وتوجيه أنظارهم نحو معرفة المواد المتوافرة في الطبيعة والتي يحاول البشر تسخيرها لحاجات الإنسان وفائدته بكل الوسائل الممكنة (بطرس،٢٠٠٧: ١٠١).

- **التعريف النظري للمفاهيم العلمية**:

وقد تبنت الباحثة تعريف بياجية ١٨٩٦ للمفاهيم العلمية تعريفا نظريا. إما التعريف الإجرائي للمفاهيم العلمية:هي الدرجة التي يحصل عليه طفل الروضة عند استجابته لفقرات مقياس المفاهيم العلمية.

- **ثانيا:الخرائط الذهنية**:

عرفها كل من :

- **(Buzan،١٩٩٦: ٨٨):** بأنها وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفق الأفكار، ويفتح الطريق واسعا أمام التفكير الإشعاعي، الذي يعني انتشار الأفكار من المركز إلى كل الاتجاهات.
- **(هلال، ٢٠٠٧: ١٣٨)** : من الناحية التربوية بأنها "منهج عقلي فعال وأسلوب سريع يساعد الطالب أو المتعلم من جانب آخر في التنظيم الجيد للبناء المعرفي والمهاري وإضافة معارف جديدة لدى كل منهما، ويرسم خارطة لتوسيع التفكير في موضوع الدراسة من خلال تجزئته وإضافة بيانات ومعلومات جديدة لما هو موجود في العقل، ويعمل على تقليل واختصار الكلمات المستخدمة في عرض الموضوع أو الدرس حيث يستخدم المنطق والكلمات القصيرة المعبرة والخطوط والرسومات التوضيحية والصور والألوان، والربط بين الرسومات"

- **التعريف النظري للخرائط الذهنية**:

لقد تبنت الباحثة تعريف بوزان ،١٩٩٦ تعريفا نظريا للخرائط الذهنية.

- **ثالثا**: **أطفال الرياض**:

عرفتها : وزارة التربية (١٩٨٩):هم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية الذين يكملون الرابعة أو الخامسة من العمر ولا يتجاوزون السادسة من العمر وهم ينقسمون إلى: مجموعتين هي مرحلة الروضة ومرحلة التمهيدي، وتهدف رياض الأطفال إلى تمكين الأطفال من النمو السليم وتطور شخصياتهم في جوانبها الجسمية والعقلية بما فيها النواحي الوجدانية والخلقية على وفق حاجات وخصائص مجتمعهم (وزارة التربية، ١٩٨٩: ١٢).

- **الفصل الثاني**:**الإطار النظري**:
- **النظريات التي فسرت المفاهيم العلمية**:
- **النظرية البنائية ١٨٩٦**:

قسم بياجيه مراحل النمو العقلي إلى أربع مراحل أساسية والذي يهمنا هنا هو مرحلة ما قبل المدرسة والتي تقابل : مرحلة ما قبل العمليات (الذكاء الحدسي) Preoperational:أما في هذه المرحلة الثانية فتكون عند الطفل في سن (الثانية وحتى السابعة) وفيه تتكون بدايات المفاهيم والطفل يبقى في تركيزه معتمدا على الحواس حيث أنه يعرف الأشياء عن طريق الاستعمال للجلوس والقلم للكتابة، والذكاء هنا يكون مقروناً بالتفكير والتصور الذهني لكنه يفتقر إلى العلاقة العكسية أو المتبادلة التي لم تحدث بعد عند الطفل في هذه المرحلة (perkins, 1975: 322).

ويتمركز تفكير الطفل كذلك حول ذاته وفي أواخر هذه المرحلة يصبح الطفل قادراً على القيام ببعض الاستنتاجات التي تستند إلى إحكام إدراكية (حسية) وليس إلى نظام التفكير العقلاني (مردان،١٩٩٠: ٤٥) فلا يستطيع الطفل فيها مثلا ان يدرك معنى احتفاظ الكمية بخصائصها إذا حدث فيها تغير في الشكل أو في الوضع لها أو في درجة بعدها أو قربها وسميت هذه المرحلة بمرحلة ما قبل المفاهيم لان تكوين المفهوم يعتمد على عمليات عقلية أخرى مثل التعميم والتمييز والتجريد. (الفقي، ١٩٨٣: ٢٢٩).وتصبح رموزه في هذه المرحلة أكثر تنوعا وتعتمد على التفكير والخيال معا فهو عندما يعبر عن الأشخاص والأشياء المستمدة من بيئة نجد انه يستعمل إشكالا قريبة من الإشكال الهندسية والدائرية أو المربعة أو المستطيلة ويبدأ اهتمام الطفل في هذه المرحلة برسم الأشياء (العبيدي، ١٩٨٩: ٣٥).وتنقسم مرحلة ما قبل المفاهيم إلى مدتين:

- من سن (٢ ـ ٤) سنوات وهي مرحلة التفكير الرمزي ونمو الرموز اللغوية والعددية أو مرحلة اللعب الرمزي أو اللعب التقليدي.

- من سن (٤ ـ ٦ أو ٧) سنوات وهي مرحلة التفكير الخيالي أو الحسي أو التفكير ذو البعد الواحد ولهذا الأمر ثلاث نتائج جوهرية للتطور العقلي:
  - ✓ احتمال التبادل اللفظي مع شخوص آخرين فيعلن عن مستهل مجتمعه بالنشاط.
  - ✓ استنباط الألفاظ يعني ظهور الفكر نفسه مدعوما باللغة الداخلية وبنظام إشارات.
  - ✓ استنباط الفعل في حد ذاته الذي سيكون من ألان فصاعدا ليس إدراكيا وحسيا كما كان في السابق بل قادر على تقديم حدسيا بوسيلة الصور (التجارب العقلية) ،ويرتكز تفكير الطفل في مرحلة قبل المدرسة على تمكنه من استخدام الرموز التي تمكنه من الاستفادة أكثر من خبراته السابقة إذ ان بياجيه يؤمن بأن الرموز تستعمل في عملية تقليد ذهني وإنها تتضمن صورا بصرية وكذلك أحاسيس جسمية (مرسي وكوجك، ١٩٨٣: ٤٠٢).

ويستطيع الطفل ما قبل المدرسة ان يستخدم جميع وحدات النشاط المعرفي الخمس وهي الشكل التصوري العام والصور الذهنية والرموز والمفاهيم والقواعد لدى الأطفال في هذه المرحلة قدرة هائلة على تخزين الإشكال العامة (اسماعيل ١٩٨٦: ٢١٩).

- **نظرية جيروم برونر Jerom Bruner: ١٩٠١ :**

من خلال هذه الافتراضات العامة انطلق برونز في نظريته من افتراضيين أساسيين خاصين بهما:

- **النماذج الفكرية Constructed Models:** وفحواها ان الطفل في أي مجتمع يتعرف على البيئة المحيطة به عبر النماذج الفكرية الشائعة في مجتمعه، أي ان الطفل لا يتعرف بشكل مباشر على البيئة حتى وان احتك بها حسيا بشكل مباشر بل يتعرف عليها من خلال تلك النماذج الموجودة (سابقا قبل ولادته) والتي يكتسبها بالتدريج من الكبار والمشرفين على تربيته (بلقيس ١٩٨٢: ٦٢).
- **التمثيل Representation:** تحتل عملية التمثيل مركزاً أساسيا في النمو المعرفي عند برونر ويقص بالتمثيل.. الطريقة التي يترجم أو يرى (View)فيها الفرد ما هو موجود في البيئة، ويمكن فهم التمثيل من خلال معرفة الطريقة المستخدمة منها، واستنادا إلى نظرية برونر هنالك ثلاث طرائق يستخدمها الفرد الإنساني في ترجمة خبراته عن العالم هي:
  - ✓ **التمثيل الحركي An active Representation:** وتمتد منذ الميلاد وحتى السنة الثنية من العمر، وهذا النوع من التمثيل هو ابسط الأنواع ومنه يتعرف الطفل في بداية حياته على الأشياء والحوادث عن طريق

الأفعال والحركات التي يقوم بها نحوه هذه الحوادث والأشياء (الالوسي ١٩٨٨: ٢٩٧).

- ✓ **التمثيل الايقوني (التمثيل بالصور) Iconic Representation**: وتمتد من السنتين ـ من السنة السادسة ويظهر هذا النوع من التمثيل عندما يستطيع الطفل ان يمثل العالم عن طريق الخيالات والصور المكانية التي تلخص الفعل في الوقت الذي تستقل عنه نسبيا أي أن الأطفال يستطيعون إن يفهموا المعلومات من دون أن تنمو في صورة أفعال ونشاطات أمامهم فهم لا يستطيعون رسم الملعقة دون أن يمثلوا عملية تناول الطعام بها لان تقييم صورة لم تعتمد على الفعل وهذه نقلة مهمة في النمو العقلي لان استخدام الصور والرسوم ينتج في هذه المرحلة أن يتعلموا بطرائق ابسط (جابر، ١٩٧٧: ٩٤).
- ✓ **التمثيل الرمزي Symbolic Representation**: وتمتد منذ السنة السابعة، وان هذا النوع هو أرقى أنواع التمثيل الذي يتميز به الإنسان ويتطور هذا النشاط من خلال وجود الفرد في ثقافة ما، وفيه يستطيع الطفل ان يكون من خبراته عن العالم الذي يعيش فيه واستخدام تلك الخبرات لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه في حياته ،ويقوم هذا النوع من التمثيل بالدرجة الأساس على ترجمة الصورة إلى لغة ولكن ليست اللغة هي التي تميز هذه المرحلة من مراحل التمثيل السابقة ولكن استخدام اللغة كأداة للتفكير إذ تحل الكلمات أشياء ليست حاضرة ألان حيث يستطيع الطفل ان يصبح دعامة التوازن باستخدام الكلمات بدلا من استخدام الصور (ابو غزالة وجراوات، ١٩٨٤: ٢٢٩).لقد بنى برونر وزملائه خط تعليما استكشافها لتعلم المناهج ينسجم مع هذه المراحل صحيح ان التعلم بالاستكشاف لم يكتشفه برونر لان جذوره موجودة عند سقراط وروسو والجشتالتي إلا انه طوره ورأى ان التعلم الأفضل يأتي عن طريق الاستبصار وذلك يكون للتعلم منحنى اكبر ويكون أثر قابلية للاستيفاء والاستدعاء والانتقال واقدر على تلبية حاجات المتعلم (بلقيس ١٩٨٢: ٣٣٨).

- **دراسات سابقة تتعلق بالمفاهيم العلمية**:
- **دراسة عبد الحميد ١٩٩٤**:

(أثر برنامج لتنظيم المفاهيم العلمية في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية).واستهدفت الدراسة:

- قياس فعالية الوحدة المقترحة (الشمس) في تحصيل الأطفال للمفاهيم المتضمنة بالوحدة .
- قياس فعالية الوحدة المقترحة (الشمس) في التفكير العلمي للأطفال قبل وبعد دراستهم لموضوع الوحدة.

شملت عينة الدراسة (٦٦) طفلاً من أطفال الروضة والمدرسة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين سنوات. إما أداة البحث فقد قام الباحث ببناء اختبار التحصيل كذلك اختبار التفكير العلمي. توصل الباحث إلى جملة من النتائج أهمها: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على الاختبارين ألتحصيلي، والتفكير العلمي لصالح الأداء ألبعدي .وأثبتت الوحدة فعاليتها في تنمية التفكير العلمي والتحصيل (عبد الحميد، ١٩٩٤: ١ ـ ٢) .

- **دراسة (الفضل،١٩٩٩):**

(فاعلية الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال مؤسسات رياض الأطفال الحكومية من وجهة نظر المعلمات) ومن واقع اختبار تحصيلي للأطفال بمدينة مكة المكرمة،وقد شملت الدراسة جميع معلمات رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة، وعينة من أطفال الرياض الحكومية، وكان الهدف من الدراسة التعرف على الدور الإيجابي للبيئة الصفية المتمثلة في الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية، والوقوف على واقع اكتساب الأطفال لهذه المفاهيم، حتى يمكن دعم الإيجابيات وتلافي السلبيات لهذه الأركان والمساهمة في تحسين النظرة إليها وحل بعض مشكلاتها، ولتحقيق هذه الأهداف والإجابة على تساؤلات الدراسة، فقد استعانت الباحثة بأداتين صممتهما، الأولى هي الاستبانة ، وطبقت على معلمات رياض الأطفال في مدينة مكة المكرمة والأخرى وهي عبارة عن اختبار تحصيلي وطبقت على الأطفال . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: اولا : فيما يتعلق بوجهة نظر المعلمات:

- أظهرت النتائج أن الأركان تختلف في فاعليتها في تنمية المفاهيم العلمية كما أن المفاهيم تختلف بدرجة نموها من ركن لآخر.
- وأظهرت النتائج أن أكثر الأركان فاعلية في تنمية المفاهيم العلمية، هو ركن الاكتشاف، يليه ركن التعايش الأسري، ثم ركن الأعمال الإدراكية ثم يأتي ركن البناء والهدم، وركن التعبير الفني بنفس المرتبة من الفاعلية وأخيرا ركن المطالعة كأقل الأركان فاعلية في تنمية المفاهيم العلمية.
- كما أظهرت النتائج أن أكثر المفاهيم العلمية نموا لدى الأطفال ، مفهوم التطابق، يليه مفهوم التصنيف وبدرجة كبيرة، ثم مفهوم التناظر، ويليه مفهوم السرعة وبدرجة متوسطة، وأخيرا مفهوم الزمن بدرجة منخفضة (الفضل ،١٩٩٩: ١ ـ ٢).

- **النظرية التي فسرت الخرائط الذهنية:**

نظرية توني بوزان(Buzan) (١٩٩٦ : ٨٨) لقد ابتكر توني بوزان الخرائط الذهنية لاستخدامها كمخططات لترتيب وتصنيف الأفكار والمهام، ، وحل المشكلات، (Christodoulou, 2010) وقد كان الدافع عند بوزان لابتكار الخريطة الذهنية إدراكه أن الأنظمة التعليمية تركز بالدرجة الكبرى على توظيف جانب واحد من الدماغ وهو الجانب الأيسر والمسؤول عن استخدام المنطق واللغة

والحساب، والتسلسل، ودراسة التفاصيل. وهناك إهمال للجانب الأيمن وعدم الاستفادة من إمكاناته المتمثلة باستخدام الصور، والخيال، والعواطف، والألوان والنظرة الكلية للموضوعات والخرائط الذهنية تعمل على توظيف الدماغ بشقيه الأيمن والأيسر عن طريق استخدام الكلمات والصور والألوان في إعدادها حيث يوضع العنوان الرئيس في المركز، وتبدأ الأفكار الفرعية بالتشعب في جميع الاتجاهات بتسلسل إشعاعي عن طريق التفكير المشع أوالمتوهج (RadiantThinking)، ويربط بينها بعلاقات باستخدام الألوان والصور الدالة على الأفكار، ويتم الربط بين هذه المفاهيم باستخدام روابط منحنية تبعد المتعلم عن الملل والرتابة. وتتفاوت في شدتها، حيث تقل شدتها كلما ابتعدنا عن المركز دلالة على الانتقال من الفكرة العامة إلى الفكرة الجزئية الخاصة (بوزان ٢٠٠٥).

وتوصل إلى أن الدماغ يتكون من ملايين الخلايا العصبية، التي تعمل على تخزين المعلومات والبيانات، وقد تم الكشف عن شكل هذه الخلايا، فهي تتكون من مركز رئيس تتشعب منه روابط فرعية على شكل انحناءات متدرجة الشدة تتضاءل كلما ابتعدت عن المركز. وأثبت العلم أنه كلما أراد الدماغ تخزين معلومة جديدة، فإن تلك الخلايا تنتج رابطاً جديدا، ويتم وصله مع الموضوع الأساسي الذي ترتبط معه تلك المعلومة، أو يتم ربط تلك المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة المخزنة مسبقا في الدماغ (Christodoulou, ٢٠١٠:٣٣).

- **دراسات سابقة تتعلق بالخرائط الذهنية**:

- **دراسة (الزبيدي، ٢٠١٢)** :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استعمال طريقة الخريطة الذهنية في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الخامس الأدبي. وقد صاغت الباحثة الفرضية الآتية:

لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي اللائي يدرسن قواعد اللغة العربية بطريقة الخريطة الذهنية وبين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية (المتبعة)، واقتصر البحث الحالي على عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إحدى إعدادي أو ثانويات محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١١ ـ ٢٠١٢، وتدريس سبعة موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي، استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لعينتين مستقلتين للاختبار ألتحصيلي.واختارت الباحثة قصديا إعدادية الثورة العربية للبنات من بين المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى في محافظة بغداد، وبلغ عدد طالبات الصف الخامس الأدبي لعينة البحث (٥٤) طالبة موزعة بشكل عشوائي على مجموعتين الأولى

تجريبية تضم (٢٦) طالبة درست باستعمال الخريطة الذهنية، والأخرى ضابطة تضم (٢٨) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية (المتبعة). كافأت الباحثة بين طالبات المجموعتين في متغيرات العمر الزمني للطالبات، ودرجات مادة قواعد اللغة العربية في الصف الرابع العام، والتحصيل الدراسي للأبوين، وأعدت الباحثة اختياراً مؤلفاً من (٤٠) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد)، بحسب مستويات تصنيف بلوم الثلاثة (تذكر، فهم، تطبيق). وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، ومعادلات صعوبة الفقرة والقوة التمييزية وفعالية البدائل، وتوصلت الباحثة الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن على وفق الخريطة الذهنية على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية (الزبيدي، ٢٠١٢: ذ ـ ر).

- **منهجية البحث وإجراءاته**:

- **أولا: التصميم التجريبي**:

اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذو (المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي ألبعدي ألبعدي الثاني والمرجأ).

- **ثانياً: مجتمع البحث**:

يتألف البحث جميع رياض الأطفال الحكومية التابعة إلى مديريات العامة لتربية بغداد (الرصافة الأولى، الثانية، الثالثة)، (والكرخ الاولى والثانية والثالثة) في مدينة بغداد، ممن هم بعمر (٤ ـ ٥) سنوات (صف الروضة والتمهيدي) ومن كلا الجنسين للعام الدراسي (٢٠١٤ ـ ٢٠١٥) والبالغ عددهم (٢٨٧٣١) طفل وطفلة.

- **ثالثاً: عينة البحث**:

لقد إختارت الباحثة روضة (الجمهورية) التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى عشوائياً من خلال استخدام طريقة الكيس المثالي لتطبيق اختيارها على اطفال مرحلة الروضة والتمهيدي ممن هم بعمر (٤) و (٥) سنوات والبالغ عددهم (٢٥٠) طفل وطفلة بواقع (١٠٠) ذكور و (١٥٠) إناث ومقسمين إلى ثمان شعب وبعد تطبيق مقياس المفاهيم العلمية قامت الباحثة بحساب الدرجة الكلية لكل طفل على المقياس ثم تم اختيار الأطفال ممن حصلوا على درجات اقل من المتوسط الفرضي البالغ (١١٠) فأقل على مقياس المفاهيم العلمية المعد من قبل الباحثة وفي ضوء ذلك بلغ عدد الأطفال الذين كشف المقياس عن وجود ضعف لديهم في المفاهيم العلمية (٣٠) طفل وطفلة، ثم قامت بتقسيم العينة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) بطريقة المزاوجة العشوائية وبهذا أصبح عدد أطفال المجموعة التجريبية (١٥) طفل وطفلة وعدد أطفال المجموعة الضابطة (١٥) طفل وطفلة.

- **رابعاً: تكافئ المجموعتين التجريبية والضابطة:**

ولغرض ضبط المتغيرات التي تؤثر على نتائج البحث تم إجراء التكافؤ بين أطفال المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الاتية وحسب جدول (١).

جدول (١) تكافئ المجموعتين التجريبية والضابطة

ت	المتغيرات	النتيجة	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية
١ -	درجات الأطفال على مقياس المفاهيم العلمية	عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	٧٩.٥	٦٤
٢ -	العمر	عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	١٠٩	٦٤
٣ -	التحصيل الدراسي للأب	عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	١.٠٩٥	١.٣٦
٤ -	التحصيل الدراسي للام	عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	٠.٣٦٥	١.٣٦
٥ -	الترتيب الولادي للطفل	عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	٠.١٨٣	١.٣٦
٦ -	الجنس	التوزيع بالتساوى	١٥ ذكور	١٥ أناث

- **خامساً: بناء مقياس المفاهيم العلمية :**

وبهدف الوصول إلى ذلك قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة لاختيار بعض الفقرات، ولذا أعدت الباحثة فقرات المقياس البالغة (٥٥) فقرة، إذ اعتمدت الباحثة في تحديدها على نظرية بياجيه التي فسرت المفاهيم العلمية.

- **وصف المقياس:**

وفي ضوء الخطوات السابقة تمكنت الباحثة من تحديد (١٩) مفهوم عام هي (الجو المشمس، الجو الممطر، بيئة الروضة، خطوات الحصول على البيض، مراحل العمر عند الإنسان، خطوات الحصول على الحليب، خطوات الحصول على البرتقال ، خطوات الحصول على الخشب، أجزاء النبات،أوقات اليوم، طبيب الأسنان، تطور وسائل الاتصال الهاتفي، مكونات اللون البنفسجي، تطور وسائل النقل، مكونات اللون البرتقالي، مكونات اللون الوردي، فائدة النخلة، طيران الطائرة في الجو، أوجه القمر) .ثم تجزئة كل مفهوم عام من هذه المفاهيم إلى مفاهيم فرعية وهي تمثل مجموعة صفات أو خصائص مشتركة تعبر عن المفهوم العام.وقد تمت صياغة الفقرات من خلال تحديد المفاهيم العامة والمفاهيم الفرعية وهي تمثل أهداف سلوكية قابل للملاحظة والقياس.وقد اعتمدت الباحثة في الإجابة على فقرات المقياس ثلاث بدائل هي (يستطيع دائما يستطيع أحيانا، لا يستطيع).

- **التطبيق الاستطلاعي للمقياس:**

قامت الباحثة بالتطبيق الاستطلاعي للمقياس على عينة استطلاعية من الأطفال بلغ عددهم (٢٠) طفل موزعه على جانبي الكرخ والرصافة تجيب عن

فقرات المقياس المعلمة بنفسها عن كل طفل وذلك لتحقيق مدى ملائمة المقياس الذي أعدته الباحثة للمرحلة العمرية وهي مرحلة الروضة والتمهيدي بعمر (٤) و (٥) سنوات،ومعرفة مدى قدرة الطفل على التعامل والتفاعل مع المواد والنشاطات،ولمعرفة الوقت الذي يستغرق كل طفل حيث بلغ (٢٦) دقيقة لكل طفل ،ولمعرفة الصعوبات التي تواجهها المعلمة عند الإجابة على المقياس.

- **الصدق الظاهري للمقياس**:

لغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات المقياس، عرضت الباحثة الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المختصين في مجال العلوم النفسية والتربوية والقياس والتقويم ورياض الأطفال ، بلغ عددهم (١٠) خبراء ملحق (١) وطلبت منهم إبداء ملاحظاتهم وبعد عرض الفقرات على الخبراء، تم استخراج الصدق الظاهري للفقرات باستخدام معادلة مربع كاي (كا٢) مع استخراج النسبة المئوية لها، وقد اظهرت النتائج موافقة الخبراء على فقرات المقياس جميعها ولم تحذف أو تعدل اي فقرة إذ كانت جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١) والقيمة الجد ولية لمربع كاي(كا٢) هي (٣.٨٤).

- **التحليل الإحصائي للفقرات** :

- **أولا: القوة التميزية للفقرات**:

تم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٤٠٠) طفل وطفلة ورتبت الدرجات التي حصل عليها افراد العينة ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى ادنى درجة وحددت (٢٧٪) من الاستجابات الحاصلة على أعلى درجة و (٢٧٪) من الاستجابات الحاصلة على أدنى درجة على المقياس وبذلك بلغ عدد إفراد كل مجموعة (١٠٨) طفل وطفلة، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لحساب القوة التميزية لكل فقرة من فقرات المقياس أظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من الفقرات أعلى من الدرجة الجد ولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) وقد تبين ان جميع الفقرات دالة ومميزة عند هذا المستوى.

- **ثانياً: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية**:

تم استعمال معامل ارتباط بيرسون وأظهرت النتائج ان جميع الفقرات مميزة وذات معامل ارتباط عال، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) أعلى من القيمة الجد ولية البالغة (٠.٠٩٨) وبذلك عد المقياس ذو معامل ارتباط عال.

- **ثبات المقياس (طريقة الفاكرونباخ)**:

تم تطبيق هذه الطريقة على عينة الثبات البالغة (١٠٠) طفل وبنسبة (٢٥٪) من عينة التحليل الإحصائي بعد فقرة (٣) أسابيع من التطبيق الأولي وكانت قيمة الفاكرونباخ (٠.٩٦).

- **التطبيق النهائي**:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس بشكله النهائي (ملحق ٢) على عينة اطفال روضة (الجمهورية) في مديرية تربية (الرصافة الاولى) البالغ عددهم (٣٠) طفل وطفلة ممن حصلوا على درجات اقل من المتوسط الفرضي البالغ (١١٠) وقسمت العينة إلى مجموعتين (١٥) طفل وطفلة مجموعة تجريبية و(١٥) طفل وطفلة ضابطة،واستغرقت فترة تطبيق المقياس (٣٢) يوما إذ بدأ التطبيق من يوم (٢٧/ ١٠/ ٢٠١٤) إلى يوم (٢٧/ ١١/ ٢٠١٤) موعداً أقصاه لتطبيق المقياس بصيغته النهائية.

- **برنامج الخرائط الذهنية للمفاهيم (العلمية)**:

تعرف الخريطة الذهنية ،ملحق(٣)اسلوب جديد ومبتكر لتلخيص المواضيع ابتكره العالم البريطاني (توني بوزان).

وهناك خطوات من الضروري على الباحثة الالتزام بها عند رسم الخريطة الذهنية وهي:

- يكتب المفهوم العام في الوسط وحوله يؤشر بالأسهم المفاهيم الفرعية بحيث تكون على شكل شجرة متشعبة.
- استخدام الألوان إثناء رسم الخريطة الذهنية.
- توصيل الفروع الثانوية بالمفهوم الأساسي الذي يكون مكانه في المركز.
- استخدام الصور إثناء الرسم (بوزان، ٢٠٠٨: ٤٧).

وتمر عملية إعداد البرنامج بخطوات عديدة يلخصها (Hurd, etal, 1970:76)

- اختيار الموضوع الذي يراد تعليمه للأطفال.
- تحديد الأهداف التعليمية التي سيحققها بعد دراسته المفهوم العلمي.
- تحديد نقطة البداية عن طريق إعطاء الأطفال اختبار قبلي يقيس مستوى المفاهيم العلمية لديهم قبل تقديم البرنامج.
- تقويم البرنامج بعد الانتهاء من تقديمه.

- **إعداد برنامج الخرائط الذهنية**:

قامت الباحثة بالإطلاع على الأدبيات والدراسات التي لها علاقة بذلك من اجل إعداد برنامج الخرائط الذهنية ملحق(٤) وتوصلت إلى أن الأسلوب الاستكشافي في الموجه الذي يعتمد على نظرية (توني بوزان) هو الأسلوب المناسب لتعليم المفاهيم العلمية لأطفال الرياض وقد اتبعت الباحثة في إعداد البرنامج الخطوات الآتية :

- تحديد المفهوم العام ثم تحديد المفهوم الفرعي لكل مفهوم عام.
- تحديد الأهداف السلوكية لكل مفهوم فرعي.
- تحديد نوع الأنشطة المناسبة للأهداف التي وضعت في البرنامج.
- تحديد الوسائل التعليمية.

- تطبيق البرنامج عن طريق (أسلوب التنفيذ).
- تقويم النتائج.

- **تطبيق برنامج الخرائط الذهنية**:

- تطبيق اختبار قبلي على المجموعة التجريبية والضابطة من خلال إجابة المعلمات على فقرات المقياس.
- تطبيق برنامج الخرائط الذهنية على المجموعة التجريبية وقد استغرقت مدة تطبيق البرنامج (٦) أسابيع إذ بدأ بتاريخ ٣٠/ ١١/ ٢٠١٤ وانتهى بتاريخ ١٥/ ١/ ٢٠١٥.
- بلغت عدد جلسات البرنامج الكلية (١٩) جلسة إذ يبدأ تنفيذ البرنامج من الساعة (٩,٣٠) صباحا وحتى الساعة (١٢,٣٠) ظهرا.
- قدمت الباحثة أنواعا من التعزيزات المادية والمعنوية إثناء تطبيق البرنامج مثل الحلوى والألعاب والتصفيق.
- وقد استخدمت الباحثة التقويم المستمر والتقويم النهائي إثناء تقديم البرنامج.

- **الوسائل الإحصائية**:

استعملت الباحثة الحقيبة الإحصائية (spss) للعلوم النفسية والاجتماعية لمعالجة بيانات البحث.

- **الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها**:

- **الهدف الأول** :

تحقيقا للهدف الأول (تعرف أثر الخرائط الذهنية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لأطفال الرياض) تم من خلال التحقق من متطلبات البحث :

- **الفرضية الأولى** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض بين الاختبارين القبلي و ألبعدي .تم استعمال اختبار (ولكوكسن للأزواج المترابطة ذات الرتب المؤشرة) للتحقق من صحة هذه الفرضية ، وأظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة (صفر) أقل من القيمة الجد ولية (٢٥) عند مستوى دلالة (٠٥ .٠) مما يدل على وجود فروق لدى المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده ، لصالح الاختبار ألبعدي وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، جدول (٢) .

جدول (٢) القيم الإحصائية لاختبار ولكوكسن للفروق بين الاختبارين القبلي و ألبعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في المفاهيم العلمية

المجموعة	المقارنه	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن	
									المحسوبة	الجدولية
التجريبية	القبلي	١٥	٤,٢٨٧	١٥٩,٦٧	٤,٢٨٧	٨	١٢٠	٨	صفر	٢٥
	البعدي		١,٥١٢	٥٦,٠٠	١,٥١٢	صفر	صفر	صفر		

- **الفرضية الثانية** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض بين الاختبارين القبلي و ألبعدي . تم استعمال اختبار (ولكوكسن للأزواج المترابطة المؤثرة باستخدام الدرجة المعيارية) للتحقق من صحة هذه الفرضية ، وأظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة (١.٦٠٤) أقل من القيمة الجد ولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق لدى المجموعة الضابطة بين الاختبارين القبلي و ألبعدي ، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية ، جدول (٣) .

جدول (٣) القيم الإحصائية لاختبار ولكوكسن (باستخدام الدرجة المعيارية) للفروق بين الاختبارين القبلي و ألبعدي للدرجات أفراد المجموعة الضابطة في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض

المجموعة	الاختبار	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ولكوكسن المحسوبة	الدرجة المعيارية المحسوبة	مستوى الدلالة ٠.٠٥ الجدولية	
التجريبية	القبلي	١٥	٤.٢٩٦	١٥٧.٨٠	٢	٦	صفر	١.٦٠٤	١.٩٦	غير دالة
	البعدي		٣.٩٧٦	١٥٦.٣٣	صفر	صفر				

- **الفرضية الثالثة** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض بعد تطبيق برنامج الخرائط الذهنية في الاختبار ألبعدي . تم استعمال اختبار (مان ــ وتني) للتحقق من صحة هذه الفرضية ، وأظهرت النتائج أن القيمة الصغرى المحسوبة (صفر) أصغر من الحِد ولية (٦٤) عند مستوى دلالة (٠٥ .٠) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة . جدول (٤) .

جدول (٤) القيم الإحصائية لاختبار (مان ـ وتني) للفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض

المجموعة	العدد	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان – وتني U		مستوى الدلالة عند ٠.٠٥
						المحسوبة	الجد ولية	
التجريبية	١٥	١.٥١٢	٥٦.٠٠	٨	١٢٠	صفر	٦٤	دالة لصالح التجريبية
الضابطة	١٥	٣.٩٧٦	١٥٦.٣٣	٢٣	٣٤٥			

- **الفرضية الرابعة** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض بين الاختبارين ألبعدي الأول والبعدي الثاني (المرجأ) .تم استعمال اختبار (ولكوكسن للأزواج المرتبطة ذات الرتب المؤثرة باستخدام الدرجة المعيارية) للتحقق من صحة هذه الفرضية ، أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة (٢.٠٦٠) أكبر من القيمة الجد ولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠٥ .٠) مما يدل على وجود فروق بين الاختبارين البعدي الأول وألبعدي الثاني (المرجأ) ، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية ، جدول (٥) .

جدول (٥) القيم الإحصائية لاختبار ولكوكسن (باستخدام الدرجة المعيارية) للفروق بين الاختبارين البعدي الأول و البعدي الثاني لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في المفاهيم العلمية لأطفال الرياض

المجموعة	الاختبار	العدد	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ولكوكسن المحسوبة	الدرجة المعيارية		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	البعدى الأول	١٥	١,٥١٢	٥٦,٠٠	٣	١٥	صفر	٢,٠٦٠	١,٩٦	دالة لصالح المرجأ
	المرجأ		صفر	٥٥,٠٠	صفر	صفر				

- **تفسير النتائج** :

- ان استخدام الخرائط الذهنية ذو تأثير كبير في تنمية المفاهيم العلمية لأطفال الرياض وهذا ما أكد عليه بوزان ١٩٩٦ في نظريته بأن الخرائط الذهنية تسهم في التعلم بشكل أفضل من الأساليب التقليدية.
- إن تدريس المفاهيم العلمية باستعمال الخريطة الذهنية جعل الخبرة مليئة بالجدية والحيوية التي تعمل على زيادة خبرات الأطفال العلمية.
- تتمركز عملية التعلم على وفق الخريطة الذهنية حول الطفل عكس الطريقة التقليدية، مما يوفر للأطفال تعلم أكثر حرية داخل حجرة الصف.
- إن الخريطة الذهنية وفرت للأطفال فرصاً لاكتشاف قدرات الأطفال وذلك بممارسة أساليب بديلة للتعلم التقليدي .

- **الاستنتاجات**:

- المفاهيم تعني تعميمات تنشأ من خلال تجميع بعض الخصائص المشتركة بين المفهوم الواحد.
- تعتمد المفاهيم في تكوينها على الخبرة السابقة التي يكتسبها الطفل من خلال البيت والروضة.
- تتغير المفاهيم من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد وان الوقت الذي المستغرق من التغيرات يعتمد على ذكاء الطفل وفرص التعلم المتاحة.
- المفاهيم تختلف من شخص إلى أخر وكلما تشابهت الخبرات تشابهت المعاني.
- المفاهيم تحمل معنى الرمزية لدى الأفراد .
- من اجل ان يتعلم الطفل مفهوما عاما لابد وأن يتعلم بعض المفاهيم الخاصة التي يتكون منها المفهوم العام .
- كما أن الخريطة الذهنية تتميز بقدرتها السريعة في ترتيب الأفكار وسرعة العلم واسترجاع المعلومات.كما إن استخدام أفضل للمخ وإيجاد علاقة بين المتغيرات والربط بينهما وإيجاد الحلول للمشكلات بصورة أسرع وأسهل وتساعد على التفكير الإبداعي وترسيخ التفكير الايجابي البناء وتساعد على الاستدعاء والمراجعة للأفكار والموضوعات بصورة شاملة وفعالة وتمكن من اكتشاف موضوعات وأفكار جديدة ترتبط بالفكرة الرئيسة وتتميز بالنهايات

المفتوحة التي تسمح للعقل ان يعمل اتصالات جديدة بين الأفكار.وتضيف الحارون (٢٠٠٧، ١٠٣) إن الخريطة الذهنية تمنح الثقة بالنفس إثناء عرض المعلومات في وقت قصير وتبسط وتسهل المعلومات المركبة.

- **التوصيات**:

- حث معلمات الرياض على اعتماد الخريطة الذهنية في تزويد الأطفال بالمفاهيم العلمية.
- على وزارة التربية تضمين منهج رياض الأطفال على إستراتيجية الخريطة الذهنية.
- توجيه معلمات رياض الأطفال إلى عدم الاقتصار على الأساليب التقليدية وضرورة تنويع استعمال الأساليب والطرائق الحديثة، واستعمال الخريطة الذهنية بصفتها إستراتيجية حديثة أثبتت دراسات عديدة فاعليتهما في إكساب أطفال الرياض الخبرات العلمية.
- إطلاع المشرفين التربويين والاختصاصيين على ضرورة اعتماد إستراتيجيتي الخريطة الذهنية في إكساب المفاهيم العلمية لأطفال الرياض .

- **المقترحات**:

تقترح الباحثة :

- أجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة تطبق على تلامذة المدارس الابتدائية في مادة العلوم .
- أجراء دراسة حول تأثير الخرائط الذهنية على التفكير الإبداعي لأطفال الرياض.
- أجراء دراسة حول علاقة المفاهيم العلمية بأسلوب حل المشكلات لأطفال الرياض.

- **المراجع** :

- أبو غزالة، هيفاء وعزت جرادات، (١٩٨٤) دليل رياض الأطفال : الاردن، منظمة الاتحاد العام للجمعيات الخيرية.
- إسماعيل، محمد عمان الدين (١٩٨٦) الأطفال مرآة المجتمع، الكويت: مطبعة الرسالة للنشر.
- الآلوسي، جمال حسين (١٩٨٨)، علم النفس العام، بغداد، مطبعة وزارة التعليم العالي.
- بدر، سهام محمد، (٢٠٠٩)، مدخل إلى رياض الأطفال ، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان الاردن.
- بطرس، بطرس حافظ، (٢٠٠٤)، تنمية المفاهيم والمهارات لأطفال ما قبل المدرسة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بطرس ،حافظ بطرس.(٢٠٠٧)تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة. عمان: دار المسيرة.
- بلقيس، احمد وتوفيق (١٩٨٢) الميسر في علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان للنشر.

- بوزان، توني (٢٠٠٨م)، كيف ترسم خريطة العقل، الرياض: ترجمة مكتبة جرير.
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٧٧)، علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة.
- الحارون، شيماء (٢٠٠٧ م)، إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهاراتٍ الوجدانية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الخطيب، رنا يوسف، (١٩٨٨)، رياض الأطفال واقع ومنهاج، دار الحنان.
- ريان، حسن، (١٩٨٤)، النشاط المدرسي، عالم الكتب، القاهرة.
- الزبيدي، أفراح لطيف حميد (٢٠١٢)، أثر الخريطة الذهنية في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد العراق.
- الشربيني، زكريا وآخرون (٢٠٠٠م)، نمو المفاهيم العلمية للأطفال برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الحميد، (١٩٩٤)، أثر برنامج لتنظيم المفاهيم العلمية في تنمية التفكير العلمي والتحصيل لدى اطفال الروضة والمدرسة الابتدائية، مصر.
- العبيدي، حنان (١٩٨٩) مميزات رسم التلاميذ في المرحلة الابتدائية في مدينة بغداد، كلية فنون الجميلة، جامعة بغداد، رسالة ماجستير.
- الفضل،فاتن عبد الله(١٩٩٩)،فاعلية الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدى اطفال مؤسسات رياض الأطفال الحكومية من وجهة نظر المعلمات ومن واقع اختبار تحصيلي للأطفال، المملكة العربية السعودية ،وزارة التعليم العالي ،جامعة أم القرى،كلية التربية.
- الفقي، حامد (١٩٨٣) دراسات سيكولوجية النمو، ط٤، الكويت، دار القلم.
- محمود، صلاح (٢٠٠٦م)، تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه القاهرة: عالم الكتب.
- مردان، نجم الدين علي (١٩٩٠)، تاريخ تطور رياض الأطفال ، بغداد، وزارة التعليم العالي.
- مرسي، سعد وكوثر حسين كوجك (١٩٨٣)، تربية الطفل ما قبل المدرسة، القاهرة، عالم الكتب.
- مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة، (٢٠٠٥)، طرق التدريس العامة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هلال، محمد عبد الغني (٢٠٠٧م)، مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- وزارة التربية (١٩٨٩). نظام رياض الأطفال ، رقم (١١)، لسنة (١٩٨٩). مديرية رياض الأطفال ، بغداد، مطبعة وزارة التربية.
- Buzan, T., & Buzan, B. (1996). The mind mapping book: How to use Radiant Thinking to maximize your brain's untapped potential. London: BBC.
- Christodoulou, K. (2010). Collaborative on-line concept mapping. (Master's thesis). University of Manchester. UK.

- Dara, C. (2010). Hand Drawing Vs. Using Software Mind Mapping. Retrieved February 21, 2013 from. http://www.isoftwarereviews.com/hand-drawingvs-using-software-mind-mapping/
- Farrand, S., Hussain, F. & Hennessy, E. (2002). The efficacy of the mind map study technique. Journal of Medical Educational. 36(5), 426-431. Retrieved October 12, 2013 from http://www.thinkbuzan.com/uk/aricles/mindmappi ngworks/
- Guthrie, J., & Klauda, S.L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents.Reading Research Quarterly, 49(4), 387-416.
- Hurd, Paul De Hart. (1970), New Direction in teaching secondary school science, Chicago, McNally comp.
- Nagle, E., (1961), the Structure of Science, Harcourt Brace and World.
- Nong, B., Pham, T., & Tran, T. (2009). Integrate the digital mindmapping into teaching and learning psychology. Teacher Training Component – ICT. Vietnam
- Perkins, Hugh, V, (1975) " Human development "wodsowth publishing company, Inc, Belmont, California.
- Pittz, A., & Sund, R. (1971), Creative Teaching of Science in the Elementary School. Boston, Allyn & Bacan, In.
- Siriphanich, P. & Laohawiriyanon, C. (2010). Using Mind Mapping Technique to Improve Reading Comprehension Ability of Thai EFL University Students. A paper presented in the 2nd International Conference on Humanities and Social Sciences April 10th, 2010 Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University strategic teaching Retrieved May 29, 2014 from http://fs.libarts.psu.ac.th/research/conference/Proceedings2/article/4pdf/001.pdf

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

" بناء وتطبيق مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة "

إعداد :

م.د/ ثناء عبد الودود الشمري م. د/ هند صبيح رحيم

كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

جامعة بغداد بالعراق

بناء وتطبيق مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة

م. د/ ثناء عبد الودود الشمري م. د/ هند صبيح رحيم

• **المستخلص**:

هدف البحث الحالي الى بناء مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة: أولاً: التعرف على مستوى مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وبحسب (الجنس التخصص، الصف). ثانيا: التعرف على الفروق بين طلبة الجامعة في مهارات التفكير التخيلي وبحسب (الجنس، التخصص، الصف)، وقد تكونت عينة البحث من (٢٠٩) طالبا وطالبة بواقع (١٠٣) ذكور، و(١٠٦) أناث و(٧٣) للتخصص العلمي و(١٣٦) للتخصص الانساني اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع البحث، ولغرض التحقق من هدف البحث قامت الباحثتان بناء أداة مهارات التفكير التخيلي ، وبعد تطبيق الأداة وجمع البيانات و تحليلها إحصائيا توصلت الباحثتان إلى أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بارتفاع مستوى مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وبكافة مستوياتها ، كما أظهرت النتائج ان الطالبات الاناث اكثر اتسأما بمهارات التفكير التخيلي من الطلاب الذكور ، واظهرت النتائج ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة مع التقدم بالمراحل الدراسية في الجامعة ، ووجود تفاعلات ثنائية بين متغيري (الجنس❖الصف) في مهارات التفكير التخيلي، وجاءت هذه النتائج نتيجة قدرتهم على مواجهة المهام والمواقف المختلفة، ومن خلال النتائج خرجت الباحثتان بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية : مهارات التفكيرب التخيلي: طلبة الجامعة

Building and Applying Imaginary Thinking Skills Scale among University Students

DR.Thnaa.A.ALwadood , DR.Hind.S.Raheem

Abstract:

*The aim of this study was to: build imaginative thinking skills scale among university students. skills.First: - Identify the level and skills of imaginative thinking among university students according to (sex, specialization, grade). Second:- recognize the differences between university students in imaginative thinking skills, according to (sex, specialization, grade), The sample of the research consisted of 209 male and female students by 103 males and 106 females and 73 for scientific specialization ,and (136) to allocate humanitarian chosen by random stratification of the research community the way. For the purpose of verification of objective research, the researcher build imaginative thinking skills tool, and after applying the tool, data collection and analyzed statistically reached the researchers to the University of Baghdad students enjoy a high level of Imagination skills among university students and all levels, as shown results that revealed that females chracterized with imginary thinking skills than male students, and the results showed that Imagination skills of university students with advances stages of study at the university, and the presence of bilateral interactions between variables (sex * grade) in Imagination skills, came these results as a result of their ability to face the tasks of different positions. Accrding to theprevious results, researchers presented a number of recommendations and suggestion for further research.*

Key words : Imaginative Thinking : University students

- **الفصل الاول / التعريف بالبحث**:
- **مشكلة الدراسة**:

تحدث عملية التعلم الحقيقية فقط عندما تصبح المعلومات جزء من الذاكرة طويلة المدى فعندها تحدث عملية التغير في البنية المعرفية للطالب، أذ يتطلب الأداء والنجاح في كل تخصص قدرات تختلف عن غيرها من التخصصات الأخرى، فبعض التخصصات يتطلب من الطالب أن يمتلك مستوى عالياً من التخيل والإدراك المكاني (احمد، ومنصور،٢٠١٠: ٥٩٧).

لذا يكون مع كل شخصية او مخترع او مصمم عالمي هم عادة ممن لديهم من الخيال ما يسبقون به احلامهم، وجعل المفكر الامريكي (ستيفن كوفي) للخيال الصدارة في عادات النجاح موصيا: أبدأ والمنال في ذهنك (جاد،٢٠١٦: ٢٤).

وباستقراء الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التفكير التخيلي أكدت معظمها على أنه لا يوجد اهتمام بهذه القدرات لدي الطلبة ، وأن المعلمين لاينظرون على نحو واع إلى الأنشطة والاستراتيجيات التي يستخدمونها لمساعدتهم علي تنمية هذه المهارات العقلية ، والتدريس بصورته الحالية قد يعوق التفكير بصورة عامة ويضعف التفكير التخيلي بصورة خاصة ،ونتيجة لذلك يأتي العديد من الطلبة إلي المراحل التعليمية العليا وليس لديهم المقدرة على التفكير التخيلي ، كونهم لا يستطيعون تمثيل المعرفة وانما فقط حفظ المعلومات واستظهارها (De Beni, etal ,2006:807-821).

- **أهمية الدراسة** :

احتلت القدرات العقلية مكانا بارزاً في الدراسات النفسية منذ أكثر من ألفي عام، ويشير ذلك إلى أهمية هذه القدرات في حياة الفرد المهنية والتعليمية والاجتماعية. وقد اهتم علماء النفس المعرفي بالقدرات العقلية لما لها من أهمية بالغة في توجيه الفرد لنوع الدراسة المناسبة لقدراته وإعداد ه للالتحاق بها، مما يساعده على تحقيق ذاته (Schank,1991: 656) وتعد القدرة المكانية ذات تأثير كبير على الطلبة في تنمية قدراتهم العقلية، ومساعدتهم في فهم المادة الدراسية بشكل جيد، وحل المشكلات التي تواجههم بأكثر من طريقة وذلك لرفع مستواهم التحصيلي (جاليين، ١٩٩٣: ٨٧).

إن أهمية الدراسات التربوية بشكل عام تعود إلى مقدار ما تسهم به تلك الدراسات في معرفة الفروق بين الأفراد في جوانب التعلم المختلفة. وكذلك جوانب التكوين العقلي لهم كما أنها ذو أهمية لارتباطها في تطوير العملية التعليمية وتحسينها للوصول إلى أفضل الأساليب التربوية التي تساعد على رفع مستوى الأداء المعرفي للطلاب.

يهدف البحث الحالي التعرف على :

- بناء مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة .
- التعرف على مستوى مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وبحسب (الجنس، التخصص، الصف) .
- التعرف على الفروق بين طلبة الجامعة في مهارات التفكير التخيلي وحسب (الجنس، التخصص، الصف)

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي ب : طلبة جامعة بغداد في المراحل الدراسية الأربعة في التخصصات كافة .

- **تحديد المصطلحات**:

- **أولاً: المقياس** (The Scale):

عرفه كل من: عودة (١٩٨٨) بأنه: أداة يتم أعدادها على وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة لغرض تحديد درجة امتلاك الفرد السمة من خلال أجابته على عينة المثيرات التي تمثل السمة والخصيصة المراد قياسها (عودة ،١٩٨٨: ٥٢٠) .

- **ثانياً: التفكير التخيلي** Imaginative Thinking:

عرفه كل من: ابراهيم (٢٠٠٧): بأنه نمط من التفكير يقوم على عملية استحضار واستعادة الانطباع الذهني للأشياء والاحداث التي تتصل بهدف معين او تخيل حركة او الخطوات التي تحقق هذه الاهداف، ويمكن ان تتضمن القدرة على اعادة التركيب بطريقة مبتكرة لما يتم استعادته من صور ذهنية او معان اوخبرات او احداث سابقة (ابراهيم، ٢٠٠٧، ٣٥ ـ ٣٧).

- **التعريف النظري**:

قدرة من قدرات التفكير يُعبر عنه بنشاط عقلي يختص بتجميع وتكوين الصور العقلية الخاصة بالمدركات الحسية التي تشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية، وتحريكها وتحويلها ثم إعادة تشكيلها داخل العقل بطريقة مبتكرة للوصول إلى تنظيمات جديدة.

- **التعريف الإجرائي**:

تكوين صورة لموقف معين بالاستعانة بالذاكرة ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال أجابته عن فقرات مقياس مهارات التفكير التخيلي الذي أعدته الباحثتان لهذا الغرض.

- **الفصل الثاني : اطار نظري و دراسات سابقة :**

يعد التفكير التخيلي عملية استعادة للإدراكات السابقة بدون تعديل فيها او اعادة تشكيل لهذه الادراكات من طريق ايجاد افكار جديدة لها اي لا يسترجع الصور او الافكار او المدركات القديمة كما هي بل ينشئها انشاء جديدا مبتكرا وقد يكون ايضا انشاء خياليا يصعب تحقيقه ولا يتماشى مع الواقع من طريق تجميع الصور الذهنية العقلية الناتجة من معطيات الموقف التعليمي والخاصة بالمدركات الحسية التي يمر بها مع الخبرة السابقة المرتبطة بهذه الصورة واجراء تجارب ذهنية لهذه الصور واعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة، ويتم الاستدلال عليه من طريق السلوك الظاهر الذي يتخذ اشكالا مختلفة لدى الطالب (الطيب،٢٠٠٦: ٦٤).

- **جوانب التفكير التخيلي:**

- يعد الخيال صورة عقلية مختلفة عن الواقع.
- التفكير التخيلي يعني القدرة العقلية التي تقوم بتركيب صوراً رمزية غير مقيدة بالخبرات وغير محددة بزمان أو مكان لتحقيق رغبات الفرد التي لايستطيع تحقيقها في الواقع.
- يساهم التفكير التخيلي في اقامة و تنظيم علاقات جديدة بين مكونات الخبرة السابقة للأفراد وتصنيفها في صور وأشكال غير واقعية.
- يكون التفكير التخيلي صورة عقلية سابقة تم تشكيلها بطريقة مبتكرة وبمكن الاستدلال عليها عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر للفرد (زيتون،٢٠٠٧: ٢٢).
- يمثل التفكير التخيلي القدرة العقلية التي تستطيع الخلط بين هذه الصور والتآلف بينها والخروج من ذلك بشكل جديد يختلف عن الواقع أي لم يسبق إدراكه بنفس الصورة التي يتم تخيله عليها.
- التفكير التخيلي ليس بالشيء البعيد تماماً عن الواقع ولا بالشيء الحر المطلق الذي لا يتصل بمجال الحياة التي نعيش فيها وانما هو القدرة على تصدير الواقع في علاقات جديدة (الجزار، ٢٠٠٧: ٤٣).

- **انماط التفكير التخيلي: فيما يلي بعض انماط التفكير التخيلي:**

- **التفكير التخيلي الاسترجاعي:** ويتم فيه استعادة الصور الذهنية التي سبق مشاهدتها دون اجراء اي تعديلات فيها مثل استرجاع الطالب لصورة احدج الجرافات مثل جراف اويلر او جراف هاميلتون في عقله دون اضافة او تعديل فيها، ويعتمد هذا النمط على معلومات ومعارف الفرد وخبراته والصور الذهنية لتلك الخبرات ومدى سعتها ودقتها وتنوعها بصورة تسمح له باسترجاعها من الذاكرة وفهم معناها، وكذلك وجود الموقف الذي يستدعي الصور والافكار المرتبطة بها، ويساعد على التركيز والاسترجاع.

- **التفكير التخيلي الاتباعي:** ويقتصر هذا النمط على تتبع الادراكات السابقة ومجاراتها، ويعتمد على التأليف بين الصور الذهنية التي يثيرها تكوين جراف ما سواء بالرسم اليدوي او باستعمال المستحدثات التكنولوجية والنمط الاتباعي يعد نمطا مقيدا ليس فيه تجديد او ابتكار او ابداع (زيتون،٢٠٠٧: ٢٧).
- **التفكير التخيلي الابتكاري:** يبتكر الفرد فيه تركيبات جديدة من الادراكات السابقة، ويعتمد على تركيب الصور الذهنية للخبرات الماضية وانتاج صورة جديدة منها مثل التفكير في تكوين جراف جديد.
- **التفكير التخيلي التوقعي:** وهو التفكير الذي يتجه نحو توقع احداث المستقبل، ولا سيما ما يتصل بتحقيق هدف معين، او تخيل عملية او حركة او خطوات يمكن ان تساعد في حل مشكلة او تحقيق هدف يسعى له الفرد فقد يتوقع الطالب إذا كان لديه خريطة لجزيرة تربط بين ثلاث مدن عن طريق بعض الجسور، هل من الممكن ان تبدي في سيارة من المدينة اي من المدن الثلاث ثم تقوم بزيارة كل جسر أكثر من مرة (الطيب،٢٠٠٦: ٤٤).

- **مهارات التفكير التخيلي**:

مهارات: تتطلب مهارات التخيل تازرا للجوانب كافة ، الجانب المعرفي العقلي والجانب الادائي المهارى، وهي تستعين بالتذكر في استرجاع الصور الذهنية للرسوم الهندسية المختلفة التي درسها المتعلم، وهي نوع من التفكير تستعمل فيه الحقائق لحل المشكلات الهندسية، وقد حدد مهارات التخيل في مهارتين اساسيتين هما:

- قراءة الرسومات الهندسية (المسطحة والمنتظمة والمركبة).
- التعبير عن الاشكال الهندسية بالرسوم (المسطحة والمنتظمة والمركبة) (سليمان،٢٠٠١: ٣٤).

كما ان اصحاب النمط التخيلي من التفكير لديهم مجموعة من المهارات تتضمن البحث الدائم عن المعاني من طريق ملاحظاتهم للأشياء، ومن طريق قراءاتهم المتنوعة، وهؤلاء لديهم القدرة على استنتاج النتائج من طريق الربط بين المواقف، ولديهم ايضا القدرة على التأمل والتفكير بعمق (مصطفى، ٢٠٠٢ ٢٩) ، فضلا عن ان الافراد ذوي القدرة على التفكير التخيلي لديهم مجموعة من المهارات منها : الاحساس والادراك والتذكر والتصور والقدرة على ادراك وتكوين الانماط وعمل الروابط و النمذجة والتعبير عن ما تم تخيله في شكل كلمات منطوقة او مكتوبة او من طريق الرسم (Bernstein, 2003: 97)، وقد صنف (عبد الحميد،٢٠٠٩)التخيل على انه نمط من التفكير يتضمن القدرات الاتية:

- القدرة على تكوين الصور الذهنية في العقل.
- القدرة على التفكير فيها او من طريقها .

- القدرة على اللعب بهذه الصور وعلى التركيب بينها وعلى تحريكها وتحويلها.
- القدرة على القيام بتجارب ذهنية او فعلية حولها ومن طريقها (عبد الحميد،٢٠٠٩: ٦٥).

ويمكن استخلاص بعض مهارات التفكير التخيلي وهي:

- تصور او تخيل الشيء من طريق الرسم او الوصف اللفظي او المكتوب.
- انشاء تمثيل عقلي او صورة ذهنية لهذا الشيء.
- اجراء التحويلات العقلية على هذا التمثيل (مثل التدوير، الازاحة الانعكاس، الطي، الحذف، الاضافة، التقسيم، التجميع)
- استعمال الشكل الذي تم التوصل اليه لحل المشكلة التي تواجه الفرد، وقد توظف الصور المتخيلة لخدمة بعض العمليات العقلية الاخرى مثل الاستنتاج والابتكار.
- القدرة على الوصف والتعبير عن ما توصل اليه.

و تمثل تنمية مهارات التفكير هدفاً من أهداف مهمة لأي نظام تعليمي، فإن التفكير التخيلي يمثل أحد أنواع التفكير، وهو عنصر أساسي وفعال في منظومة التفكير والنشاط العقلي ولذا يجب الاهتمام بتنميته لدي الطلبة لما له من فائدة كبيرة في تعليم وتعلم المواد الدراسية ، ويتمثل التفكير التخيلي في قدرة الفرد علي التصور وبناء خيالات عقلية متعددة ، حيث يفكر المتعلم ويحلم بأشياء لم تحدث من قبل ، ويتميز تفكيره بالحدس أو حب التخمين ، وبذلك يكون لديه القدرة علي الوصول بتفكيره إلي ما وراء الواقع(Beghetto, Ronald ,2008,134) ، ويشير(مصطفي ،٢٠٠٢) إلي أن أصحاب هذا النوع من التفكير التخيلي يسعون دائما إلى البحث عن المعاني من طريق ملاحظاتهم للأشياء ومن خلال قراءاتهم المتنوعة ،وهؤلاء لديهم القدرة على استنتاج النتائج من طريق الربط بين المواقف ، ولديهم القدرة كذلك على التأمل والتفكير العميق(مصطفى،٢٠٠٢: ٣٦) ، ويشير ديوى (Dewey , 2004) إلي أن التفكير التخيلي يعمل علي بناء الأفكار الفعالة التي ليست منفصلة عن الواقع ، كما أنه لا يصرفنا عن الواقع والمعرفة ، حيث يمكننا من التفاعل مع هذا الواقع بشكل هادف ، ويمكننا من رؤية الحقائق التي لا يمكن عرضها في ظل الظروف القائمة، كما يعد الطريقة الوحيدة التي من خلالها تجد الأفكار والمعاني طريقها إلي التفاعل الإيجابي (Dewey , 2004:152).

أن تنمية التفكير ولا سيما التفكير التخيلي وعادات العقل أمراً ضرورياً في نواحي الحياة جميعها ، ويتفق خبراء علم نفس التفكير إلى أن التفكير لا يحدث من فراغ بمعزل عن محتوى أو مضمون معين ، لذا ظهرت العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية التي تهدف لتنمية التفكير لدي التلاميذ ضمن إطار

محتوى المادة الدراسية و أظهرت البحوث التي أجريت في السنوات الأخيرة أن المخ البشري ينقسم إلى جانبين أيمن وأيسر وأن هناك تمايز بين الجانبين ، وهذا يتطلب البحث عن استراتيجية تدريس تربط بين الأيمن والأيسر، مما يضع المخ في قمة عطائه لذا ابتكر بوزان استراتيجية الخرائط الذهنية فهي تعتبر من الطرق التي تساعد على تحسين كفاءة الربط بين جانبي المخ اذ توضح العلاقاتٍ بين المعلومات بشكل واضح ومرئي بأساليب مشوقة مستعملة أشكالا ، ورسوما تخطيطية وجداول كما أنها تشرك شقي المخ الأيمن والأيسر معا (بوزان،٢٠٠٦: ٤٦)، ويمكن تنمية العادات العقلية لدي المتعلم بتحويل محور العملية التعليمية من الاهتمام بالمنهج الدراسي وما يحتويه من مادة علمية ومقررات إلى التركيز على عقل المتعلم ذاته وكيفية استقباله للمعلومات ومعالجتها وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة طويلة الأجل ، بحيث تصبح سهلة التذكر والتطبيق وبالتالي تتكون لديه عادات عقلية متقدمة تصبح سهلة الممارسة(صقر ، ٢٠١٢: ٢٠٠ ـ ٢٠٨).

- **النظرية التي فسرت مهارات التفكيرالتخيلي**:

نظرية (المنظومة ١٩٨٠) : و تفترض أن التفكير التخيلي العقلي مجموعة قدرات تهتم جميعها بمعالجة المعلومات البصرية والمكانية في الذاكرة لينتج من ذلك نوعين من الصور العقلية هما ؛ الصور العقليةِ البصرية والصور العقلية المكانية ، وقد وضعت هذه النظرية وصفا واضحا لعملية التفكير التخيلي بافتراضها وجود منطقة بصرية في ذاكرة الإنسان تشبه المصفوفة في ذاكرة الحاسوب تقوم بعملية الإدراك البصري من طريق انتقال المعلومات من الذاكرة طويلة المدى إلى هذه المنطقة ويحصل هذا الانتقال بنشاط قوي لحدوث صور عقلية ذات أحجام جديدة وفي تراكيب جديدة ، وهذه النظرية تقترب من نظرية الترميز الثنائي لـ (بيفيو)، وتقدم نظرية استرجاع معلومات العقل عن طريق الحواس ل(نيل ١٩٨٧) صورة واضحة عن عملية التفكير التخيلي بافتراضها أن التفكير التخيلي العقلي هو استرجاع الذاكرة للمعلوماتٍ المخزونة فيها بصيغ وأشكال جديدة، إلا أنها لم تقدم الكفاية التفسيرية فضلا عن الكفاية السلوكية لحدوث عملية التخيل من حيث النشاط المتولد في الذاكرة وكيفية انتقال المعلومات وتوالدها لتظهر بالشكل الجديد (Neil, 1987: 482) .

- **الفصل الثالث** : **منهجية البحث واجراءاته** :

- **اجراءات البحث**:

تطلب: اعداد مقياس (مهارات التفكير التخيلي) تحديد مجتمع البحث وعينته لغرض تطبيق اداة البحث وتحقيق اهدافه، فضلا عن تحديد الاساليب الاحصائية الملائمة لتحليل البيانات، وفيما يأتي عرض لاهم هذه الاجراءات:

- **اولا** : **مجتمع البحث** :

يشتمل مجتمع البحث الحالي طلبة الدراسات الاولية الصباحية في جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦) ، ويتكون المجتمع الاصلي من (٤١٧٠٥) طالبا

وطالبة موزعين بحسب التخصص والجنس والصف ، اذ بلغ عدد الطلبة في التخصص العلمي (١٤٧٣٢) طالب وطالبة وبنسبة (٣٥٪) ، اما عدد الطلبة في التخصص الانساني فقد بلغ (٢٦٩٧٣) طالب وطالبة وبنسبة (٦٥٪) ، في حين توزع الطلبة بين الصفوف الدراسية على النحو الاتي ، بلغ عدد الطلبة في الصف الاول (١١٢٤١) طالبا وطالبة وبنسبة (٢٧٪) ، وفي الصف الثاني (١٢١٧٢) طالبا وطالبة وبنسبة (٢٦٪) ، وفي الصف الثالث (٩٣٣٢) طالبا وطالبة وبنسبة (٢٣٪) في حين بلغ عدد الطلبة في الصف الرابع (٨٩٥٨) طالب وطالبة وبنسبة (٢١٪) ، اما بالنسبة للجنس فقد بلغ عدد الطلبة الذكور (٢٠٥٢٩) وبنسبة (٤٩٪) وبلغ عدد الاناث (٢١١٧٦) وبنسبة (٥١٪)،و تم اختيار عينة البحث الحالي من المجتمع الاحصائي للبحث ، وبنسبة (٥٪) وقد بلغت العينة (٢٠٩) طالبا وطالبة واختيرت هذه العينة من مجتمع البحث بالأسلوب الطبقي ، والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١) حجم عينة البحث موزع حسب الجنس والتخصص والصف

التخصص	اول			ثاني			ثالث			رابع			المجموع
	ذ	ا	مج	ذ	ا	مج	ذ	ا	مج	ذ	ا	مج	
علمي	٤	٥	٩	٤	٦	١٠	٥	٤	٩	٤	٤	٨	٣٦
	٣	٥	٨	٥	٧	١٢	٤	٤	٨	٥	٤	٩	٣٧
انساني	١٠	١٠	٢٠	١٠	٩	١٩	٨	٨	١٦	٧	٧	١٤	٦٩
	١٠	٩	١٩	١٠	١٠	٢٠	٧	٧	١٤	٧	٧	١٤	٦٧
المجموع	٢٧	٢٩	٥٦	٢٩	٣٢	٦١	٢٤	٢٣	٤٧	٢٣	٢٢	٤٥	٢٠٩

- **ثانيا: اداة البحث**:

لبناء مقياس مفهوم (مهارات التفكير التخيلي) قامت الباحثتان عند بناء المقياس على طلبة الجامعة بالإجراءات الاتية:

- الاستعانة بالأدبيات وما أسفر عنه من تحليل لمهارات التفكير التخيلي حيث تم تحديد مكونات لمهارات التفكير التخيلي هي (التصور العقلي والتجربة الذهنية وتوسيع الانماط.
- اجراء دراسة استطلاعية من خلال توزيع استبيان استطلاع وزع على عينة عشوائية من طلبة جامعة بغداد وللمراحل الاربع بلغت (٤٠) طالبا وطالبة وبهذا تكون المقياس بصورته الاولية من (٣١) فقرة، موزعة على مكونات مهارات التفكير التخيلي وعلى النحو الاتي (التصور العقلي) وصيغت لها (١٠) فقرة ، التجربة الذهنية وتمثلها (١١) فقرة، وتكوين وتوسيع الانماط وتمثلها(١٠) فقرة ، ولغرض ايجاد الصدق الظاهري للفقرات تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين من المعنيين في مجال العلوم التربوية والنفسية وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة (مربع كاي) المحسوبة دالة عند مستوى (٠.٠٥) وهي توازي نسبة ٨٠٪ من عدد الخبراء ولغرض التحقق من الخصائص السيكو مترية للفقرات ، وهي القوة التمييزية وصدق الفقرات ، تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلبة

جامعة بغداد بلغت (١٦٠) طالب وطالبة ، بعد ان تم تطبيق المقياس على (١٦٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث تم حساب الدرجات لكل فرد من افراد العينة ولكل فقرة من فقرات المقياس وحسب الاوزان المعطاة للفقرات ولغرض اجراء التحليل الاحصائي للفقرات رتبت الدرجات تنازليا من اعلى درجة الى ادنى درجة ، واختيرت نسبة (٢٧٪) للمجموعتين العليا والدنيا حيث تراوحت درجات المجموعة العليا بين (٩٠ ـ١١٣) درجة ، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا بين (٤٣ ـ ٦٩) درجة ، واستخدم الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين في حساب الفرق بين المجموعتين في درجات كل فقرة من الفقرات ، على اساس ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة ، اما بالنسبة لصدق الفقرات فقد اعتمد حساب صدق الفقرة من خلال معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢) القوة التمييزية لفقرات مقياس مهارات التفكير التخيلي ومعاملات صدقها

رقم الفقرة في المقياس	القوة التمييزية للفقرة	معامل صدق الفقرة	رقم الفقرة في المقياس	القوة التمييزية للفقرة	معامل صدق الفقرة
١	❖❖❖٥.٤٣٩	❖❖❖٠.٢٥١	٢٥	❖❖❖٣.٩٩٥	❖❖❖٠.٢٧١
٢	١.٥٢٣	٠.٠٩	٢٦	❖❖❖٧.٩٣٧	❖٠.١٥٦
٣	❖❖❖٦.٢٣٦	❖❖❖٠.٣٣٩	٢٧	❖❖٢.٧٥٩	❖٠.٢١٩
٤	❖❖❖١٥.٣٢٨	❖❖❖٠.٤٨٣	٢٨	❖❖❖٤.٦٥٣	❖❖❖٠.٢٣٤
٥	❖❖❖٤.٣٢٠	❖❖❖٠.٣٣٦	٢٩	❖❖❖٨.٧٢٢	❖❖❖٠.٥١٨
٦	❖❖٣.٧٥٦	❖❖❖٠.٢٥٦	٣٠	❖٢.٥٢٦	❖❖❖٠.٢٧٣
٧	❖❖٣.١٠٩	❖❖٠.١٨٣	٣١	❖❖❖٧.٦٢٩	❖❖٠.١٨٩
٨	❖❖❖١١.١١٢	❖❖❖٠.٣١٥	القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٨٤) عند مستوى (٠.٠٥) = (١.٩٩)، (٠.٠١) = (٢.٩٣٩)، (٠.٠٠١) = (٣.٤١٧)		
٩	❖❖❖١٢.٦٩٣	❖❖❖٠.٧٤٣			
١٠	❖❖❖٦.٠١٢	❖❖❖٠.٢٤٤			
١١	❖❖❖٦.٣٨٥	❖❖❖٠.٣٢٩			
١٢	❖❖❖٣.٢٤٥	❖❖٠.١٨٦			
١٣	❖❖❖٥.٤٨٤	❖❖❖٠.٣٠٥			
١٤	❖❖❖٩.٤٣٨	❖❖❖٠.٣١٠			
١٥	❖❖❖١٥.٨٩٢	❖❖❖٠.٣٨٢			
١٦	❖❖❖٣.٥١٣	❖٠.١٧٧	❖❖ القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية (١٥٨) (٠.٠٥) = (٠.١٣٩)، (٠.٠١) = (٠.١٨٢)، (٠.٠٠١) = (٠.٢٣٢)		
١٧	❖❖❖٦.٣٧٤	❖❖٠.٢٠٦			
١٨	❖❖❖٨.٥١١	❖❖❖٠.٢٤٧			
١٩	❖❖❖٥.٣٤٣	❖❖٠.٢٢٧			
٢٠	❖❖٣.٢٢٥	❖❖٠.١٩٧			
٢١	❖❖❖٧.٣٢٦	❖❖❖٠.٤٢٦			
٢٢	❖❖٢.٩٢٤	❖❖❖٠.٢٤٣			
٢٣	❖❖❖١٣.٨٩٨	❖❖❖٠.٤٨٤			
٢٤	❖٢.٦١٥	❖❖٠.٢٠٧			

ويتضح من الجدول (٢) ان جميع الفقرات حصلت على معامل تمييز ومعامل صدق جيدين وذو دلالة احصائية، ماعدا الفقرة (٢) فقد كانت غير ذات دلالة

احصائية وتم حذفها من المقياس، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٣٠) فقرة موزعة على مجالات المقياس الثلاثة.

- **اولا: صدق المقياس**:

اعتمدت الباحثتان في بحثه الحالي مؤشرين من مؤشرات الصدق هما (الصدق الظاهري، وصدق البناء).

- **الصدق الظاهري (Face Validity)**: قد تحقق الصدق الظاهري لمقياس البحث الحالي عندما قامت الباحثتان بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين ليحكموا على مدى صلاحية الفقرات في قياس ما اعدت لقياسه.
- **صدق البناء** : يشير كرونباخ وميهل (Cronbach & Mehl , 1965) الى ان هناك بعض الدلائل والمؤشرات لصدق البناء لعل اهمها الفروق بين الجماعات والافراد حيث ان من المنطقي ان نفترض ان الافراد يختلفون في مدى ما لديهم من الخصيصة المقاسة وهذا الافتراض ينبغي ان ينعكس على ادائهم على المقياس (فرج ، ١٩٨٠ : ٣١٥)، وقد تم التحقق من هذا المؤشر عن طريق ايجاد معاملات التمييز وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للفقرات ، حيث يمكن ان تكون معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية والقوة التمييزية للفقرات من مؤشرات صدق بناء المقياس الحالي .

- **ثانيا: ثبات المقياس**:

يعد الثبات من الخصائص القياسية الاساسية للمقاييس النفسية مع اعتبار تقدم الصدق عليه، لان المقياس الصادق يعد ثابتا، فيما قد لا يكون المقياس الثابت صادقا، ويمكن القول ان كل اختبار صادق هو ثابت بالضرورة (الامام واخرون، ١٩٩٠: ١٤٣)، ولحساب الثبات طبق المقياس على عينة مكونة من (٦٠) طالب وطالبة اختيروا عشوائيا من كليتي (الادارة والاقتصاد، والعلوم السياسية)، وقد تم حساب الثبات بطريقتين هما:

- **اعادة الاختبار**: طبق المقياس مرة ثانية على عينة الثبات نفسها البالغة (٦٠) طالب وطالبة بعد مرور (١٥) يوما، وبعد الانتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الاول واستخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فكان معامل الارتباط (٠.٨٢) وهو معامل ثبات جيد على وفق محك التباين المفسر المشترك.
- **طريقة الفاكرونباخ** : لاستخراج الثبات بهذ الطريقة طبقت معادلة (الفاكرونباخ) على درجات افراد العينة البالغ عددهم (٦٠) طالب وطالبة فكانت قيمة معامل ثبات المقياس (٠.٨٦) درجة وهو مؤشر اضافي على ان معامل ثبات المقياس جيد .

- **المقياس بصيغته النهائية** :

اصبح مقياس (مهارات التفكير التخيلي) بصيغته النهائية بعد استخراج (صدقه وثباته) يتكون من (٣٠) فقرة موزعة على مجالات المقياس الثلاث(التصور

العقلي ، التجربة الذهنية ، تكوين وتوسيع الانماط)، ويحتوي على خمسة بدائل للاجابة ، وهي (بدرجة كبيرة جدا ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة بدرجة قليلة ، بدرجة قليلة جدا) وتتدرج على التوالي (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ، في حساب الفقرات الايجابية ، وتحسب بالعكس في حساب درجات الفقرات السلبية وعلى النحو الاتي (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) ، وبذلك تكون اعلى درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس (١٥٠) درجة ، واقل درجة (٣٠) ، وبمتوسط نظري قدره (٩٠) درجة .

- **التطبيق النهائي للمقياس**:

طبق الباحثتان المقياس على عينة البحث الحالي البالغ عددها (٢٠٩) طالب وطالبة، من طلبة جامعة بغداد وبصورة جمعية، وبعد ان قام الباحثتان بتوزيع المقياس على افراد العينة طلب منهم قراءة تعليمات الاجابة على المقياس بصورة دقيقة وبعدها بدأ بشرحها شفويا حتى تأكد من فهم جميع الطلبة لأسلوب الاجابة.

- **الوسائل الاحصائية**:

لتحقيق اهداف البحث الحالي استخدم الباحثتان الوسائل الاحصائية الاتية:

- **اختبار مربع كاي** : لاستخراج الصدق الظاهري للمقياس من خلال اراء الخبراء حول صلاحية فقرات المقياس (الصوفي ، ١٩٨٥ : ٤٦).
- **معامل ارتباط بيرسون:** لغرض استخراج صدق الفقرة، ومعامل الثبات للمقياس باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) .
- **معادلة الفاكرونباخ** : لغرض ايجاد ثبات المقياس باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) .
- **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:** لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) .
- **الاختبار التائي لعينة واحدة** : للتعرف على مستوى مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة جامعة بغداد باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) .
- **تحليل التباين الثلاثي:** لاستخراج الفروق بين المتغيرات الثلاث (الجنس التخصص، الصف) في مهارات التفكير التخيلي باستخدام البرنامج الاحصائي (spss) .
- **اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة:** لاستخراج دلالة الفروق بين المتوسطات للتفاعلات الدالة باستخدام تحليل التباين (الاحادي ـ الثلاثي) (Ferguson , 1959: 296-297)

- **النتائج والمناقشة** :

- تم التحقق من هدف البحث الحالي وهو (بناء مقياس مهارات التفكير التخلي لدى طلبة الجامعة) وقد توافرت لهذا المقياس خصائص سيكومترية

للفقرات المتمثلة (بالقوة التمييزية وصدق الفقرات) وخصائص سيكومترية للمقياس المتمثلة بـ (الصدق والثبات).

- **الهدف الاول:** تحقيقا للهدف الاول من اهداف البحث الحالي والذي ينص على تعرف مستوى مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وبحسب (الجنس، التخصص، الصف) وكانت النتائج على النحو الاتي:

✓ **الجنس:** للتعرف على مستوى مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وبحسب الجنس، استعمل الباحثتان الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين متوسط درجات الطلبة والمتوسط النظري للمقياس والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة على المقياس وبحسب الجنس

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	١٠٣	١١٧.٦	١٤.٢	١٩.٧١	٣.٣٧٣	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
اناث	١٠٦	١٢٤.٨	٨.٨٤	٤٠.٤٧	٣.٣٧٣	دالة عند مستوى ٠.٠٠١

ويتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة (الذكور) والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٩.٧١) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣.٧٣٧) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (١٠٢)، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسط درجات الطلاب البالغ (١١٧.٦) درجة والمتوسط النظري البالغ (٩٠) ولصالح متوسط درجات الطلاب الذكور مما يشير الى ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى الطلبة الذكور.

ويتضح كذلك من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطالبات (الاناث) والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤٠.٤٧) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣.٧٣٧) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (١٠٥)، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسط درجات الطالبات البالغ (١٢٤.٨) درجة والمتوسط النظري البالغ (٩٠) ولصالح متوسط درجات الطالبات الاناث مما يشير الى ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى الطالبات الاناث ايضا.

✓ **التخصص:** للتعرف على مستوى مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وبحسب التخصص، استعملت الباحثتان الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين متوسط درجات الطلبة والمتوسط النظري للمقياس والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة على المقياس وبحسب التخصص

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
العلمي	٧٣	١١٤.٩٦	١٢.٢٦	١٧.٣٣	٣.٣٧٣	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
الانساني	١٣٦	١١٦.٣٧	١٠.٧٣	٢٨.٦٦	٣.٢٩١	دالة عند مستوى ٠.٠٠١

ويتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة في التخصص (العلمي) والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٧.٣٣) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣.٧٣٧) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (٧٢)، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسط درجات الطلبة البالغ (١١٤.٩٦) درجة والمتوسط النظري البالغ (٩٠) ولصالح متوسط درجات طلبة التخصص العلمي مما يشير الى ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى الطلبة في التخصص العلمي.

ويتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة في التخصص (الانساني) والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢٨.٦٦) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣.٢٩١) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (١٣٥)، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسط درجات الطلبة البالغ (١١٦.٣٧) درجة والمتوسط النظري البالغ (٩٠) ولصالح متوسط درجات طلبة التخصص الانساني مما يشير الى ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى الطلبة في التخصص الانساني.

- ✓ **الصف:** للتعرف على مستوى مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وبحسب الصف، استعملت الباحثتان الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين متوسط درجات الطلبة والمتوسط النظري للمقياس والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات الطلبة على المقياس وبحسب الصف

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الأول	٥٦	١٠٨.٣٦	١٩.٢	٧.١٤٤	٣.٤٦٠	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
الثاني	٦١	١١٤.٥٧	١٢.٦٣	١٥.١٦٧	٣.٤٦٠	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
الثالث	٤٧	١١٩.٢٣	٩.٤٢	٢١.٢٨٩	٣.٤٦٠	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
الرابع	٤٥	١٢٦.٧٨	٦.٩٣	٣٥.٦١	٣.٤٦٠	دالة عند مستوى ٠.٠٠١

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة في الصف(الاول) والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧.١٤٤) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣.٤٦٠) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (٥٥)، مما يدل على وجود فروق

حقيقية بين متوسط درجات الطلبة البالغ (١٠٨.٣٦) درجة والمتوسط النظري البالغ (٩٠) ولصالح متوسط درجات طلبة الصف الاول مما يشير الى ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى الطلبة في الصف الاول.

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة في الصف(الثاني) والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٥.١٦٧) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣.٤٦٠) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (٦٠)، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسط درجات الطلبة البالغ (١١٤.٥٧) درجة والمتوسط النظري البالغ (٩٠) ولصالح متوسط درجات طلبة الصف الثاني مما يشير الى ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى الطلبة في الصف الثاني.

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة في الصف(الثالث) والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢١.٢٨٩) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣.٤٦٠) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (٤٦)، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسط درجات الطلبة البالغ (١١٩.٢٣) درجة والمتوسط النظري البالغ (٩٠) ولصالح متوسط درجات طلبة الصف الثالث مما يشير الى ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى الطلبة في الصف الثالث.

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة في الصف(الرابع) والمتوسط النظري للمقياس، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٥.٦١) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٣.٤٦٠) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجة حرية (٤٤)، مما يدل على وجود فروق حقيقية بين متوسط درجات الطلبة البالغ (١٢٦.٧٨) درجة والمتوسط النظري البالغ (٩٠) ولصالح متوسط درجات طلبة الصف الرابع مما يشير الى ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى الطلبة في الصف الرابع.

- **الهدف الثاني:** والذي يهدف الى تعرف دلالة الفرق في مهارات التفكير التخيلي بحسب المتغيرات (الجنس، التخصص، الصف) استعملت الباحثتان تحليل التباين الثلاثي بتفاعل والجدول (٦) يوضح ذلك :

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٤) بين درجات المقياس والمتغيرات (الجنس، التخصص الصف)

مصدر التباين	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية d.F	متوسط المربعات S.M	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس أ	١٠٢١.٥٧٩	١	١٠٢١.٥٧٩	٧٠.٨٤٥	دالة
التخصص ب	٤٧.١١١	١	٤٧.١١١	٣.٢٦٧	غير دالة
الصف ج	١٣٢٩.١٠٨	٣	٤٤٣.٠٣٦	٣٠.٧٢٤	دالة
التفاعل أ*ب	٢٣.٠٢٨	١	٢٣.٠٢٨	١.٥٩٧	غير دالة
التفاعل أ*ج	٢٧٣.٢٤٦	٣	٩١.٠٨٢	٦.٣٢	دالة
التفاعل ب*ج	٤٢.٥٤٧	٣	١٤.١٨٢	٠.٩٨	غير دالة
التفاعل أ*ب*ج	٤٦.٣١٧	٣	١٥.٤٣٩	١.٠٧١	غير دالة
الخطأ	٢٧٨٢.٩٣٦	١٩٣	١٤.٤٢	-	-

❖ بلغت القيمة الفائية الجدولية بدرجتي حرية (١ ـ ١٩٣) عند مستوى: ٠.٠٥ = ٣.٨٩ ـ ٠.٠١ = ٦.٧٦ ـ ٠.٠٠١ = ١١.٢

❖ بلغت القيمة الفائية الجدولية بدرجتي حرية (٣ ـ ١٩٣) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ٢.٦٥ ـ ٠.٠١ = ٣.٨٨ ـ ٠.٠٠١ = ٥.٦٣

كانت النتائج كالاتي:

- فيما يتعلق بالفروق في مهارات التفكير التخيلي بحسب متغير الجنس: فقد اظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين (الذكور والاناث) اذ ان القيمة الفائية المحسوبة (٧٠.٨٤٥) درجة أكبر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (١١.٢) درجة عند مستوى (٠.٠٠١) وبدرجتي حرية (١ ـ ١٩٣) مما يدل على ان الفرق بينهما حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس في متغير الجنس

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	١٠٣	١١٧.٦	١٤.٢
اناث	١٠٦	١٢٤.٨	٨.٨٤

ويلاحظ من الجدول (٧) ان الطالبات الاناث قد حصلن على متوسط قدره (١٢٤.٨) درجة وهو اعلى من متوسط درجات الذكور الذي بلغ (١١٧.٦) درجة ومن هنا نجد ان الفرق بينهما يمكن عزوه الى ارتفاع متوسط درجات الاناث مقارنة بمتوسط درجات الذكور في مهارات التفكير التخيلي.

- اما فيما يتعلق بالفروق بحسب (التخصص): فقد اظهرت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارة بين طلبة التخصص العلمي والانساني، اذ ان القيمة الفائية المحسوبة البالغة (٣.٢٦٧) درجة هي أصغر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣.٨٩) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (١ـ ١٩٣).
- فيما يتعلق بالفروق في مهارات التفكير التخيلي بحسب متغير الصف: فقد اظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين (متغير الصف) اذ ان القيمة الفائية المحسوبة (٣٠.٧٢٤) درجة أكبر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٥.٦٣) درجة عند مستوى (٠.٠٠١) وبدرجتي حرية (٣ ـ ١٩٣) مما يدل على ان الفرق بينهما حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة، وللتعرف من الصفوف أفضل في المهارة استعملت الباحثتان اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (٨) يوضح ذلك:
  - ✓ اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعة (الاول، الثاني): وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين في مهارات التفكير التخيلي، مما يدل على ان طلبة الصف الثاني أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من

طلبة الصف الاول وان الفرق بينهما حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.

- ✓ اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعة (الاول، الثالث): وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، مما يدل على ان طلبة الصف الثالث أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من طلبة الصف الاول وان الفرق بينهما حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- ✓ اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعة (الاول، الرابع): وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، مما يدل على ان طلبة الصف الرابع أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من طلبة الصف الاول وان الفرق بينهما حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- ✓ اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعة (الثاني، الثالث): وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، مما يدل على ان طلبة الصف الثالث أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من طلبة الصف الثاني وان الفرق بينهما حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- ✓ اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعة (الثاني، الرابع): وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، مما يدل على ان طلبة الصف الرابع أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من طلبة الصف الثاني وان الفرق بينهما حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- ✓ اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعة (الثالث، الرابع): وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي المجموعتين، مما يدل على ان طلبة الصف الرابع أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من طلبة الصف الثالث وان الفرق بينهما حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.

جدول (٨) قيم شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين الصفوف الاربعة في متغير مهارات التفكير التخيلي

تسلسل المقارنة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	قيمة شفيه المحسوبة	مستوى الدلالة
١	اول	٥٦	١٠٨.٣٦	٨.٨٧	دالة
	ثاني	٦١	١١٤.٥٧		
٢	اول	٥٦	١٠٨.٣٦	١٤.٤٩	دالة
	ثالث	٤٧	١١٩.٢٣		
٣	اول	٥٦	١٠٨.٣٦	٢٤.٣٦	دالة
	رابع	٤٥	١٢٦.٧٨		
٤	ثاني	٦١	١١٤.٥٧	٦.٣٠	دالة
	ثالث	٤٧	١١٩.٢٣		
٥	ثاني	٦١	١١٤.٥٧	١٦.٢٨	دالة
	رابع	٤٥	١٢٦.٧٨		
٦	ثالث	٤٧	١١٩.٢٣	٩.٥٧	دالة
	رابع	٤٥	١٢٦.٧٨		
قيمة شيفيه الحرجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٣ -١٩٣) = ٢.٦٥					

ويتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفاعل بين متغيري (الجنس ❖ التخصص): في متغير مهارات التفكير التخيلي، حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١.٥٩٧) درجة وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣.٨٩) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجتي حرية (١ ــ ١٩٣).

ويتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفاعل بين متغيري (الجنس ❖ الصف): في متغير مهارات التفكير التخيلي، حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٦.٣٢) درجة، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة قيمتها (٥.٦٣) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وبدرجتي حرية (٣ ــ ١٩٣) مما يدل على وجود فروق حقيقية في التفاعل بين متغيري (الجنس ❖ الصف)، ولمعرفة من المتغيرات أفضل من الاخرى في مهارات التفكير التخيلي استعملت الباحثتان اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (٩) يوضح ذلك.

- اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (ثاني ذكور ــ اول اناث) ومجموعتي (اول اناث ـ ثالث ذكور) ومجموعتي (ثاني ذكور ـ ثالث ذكور) ومجموعتي (ثاني اناث ــ ثالث ذكور) و (ثاني اناث ــ ثالث اناث) و (ثاني اناث ــ رابع ذكور) و (ثالث اناث ــ رابع ذكور) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي كل مجموعتين في هذه المجموعات في مهارات التفكير التخيلي.
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول ذكور ــ اول اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية ، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (الاول اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول ذكور ـ ثاني ذكور): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (الثاني ذكور) أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول ذكور ـ ثاني اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (ثاني اناث) أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول ذكور ـ ثالث ذكور): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (ثالث ذكور) أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول ذكور ــ ثالث اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (ثالث اناث) أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.

جدول (٩) قيم شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة بين الصفوف الاربعة في متغير مهارات التفكير التخيلي

تسلسل المقارنة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابى	شفيه المحسوبة	مستوى الدلالة
١	اول ذكور	٢٧	١١٢.٩٨	٣.٥٦	دالة
	اول اناث	٢٩	١١٦.٥٨		
٢	اول ذكور	٢٧	١١٢.٩٨	٣.٠٦٨	دالة
	ثانى ذكور	٢٩	١١٦.٠٨٥		
٣	اول ذكور	٢٧	١١٢.٩٨	٦.٧٨	دالة
	ثانى اناث	٣٢	١١٩.٦٩		
٤	اول ذكور	٢٧	١١٢.٩٨	٥.٠٩٤	دالة
	ثالث ذكور	٢٤	١١٨.٤١٥		
٥	اول ذكور	٢٧	١١٢.٩٨	٨.٤٠٣	دالة
	ثالث اناث	٢٣	١٢٢.٠٠٥		
٦	اول ذكور	٢٧	١١٢.٩٨	٨.٥٨	دالة
	رابع ذكور	٢٣	١٢٢.١٩		
٧	اول ذكور	٢٧	١١٢.٩٨	١١.٧٨٥	دالة
	رابع اناث	٢٢	١٢٥.٧٩		
٨	اول اناث	٢٩	١١٦.٥٨	٠.٧٧٣	غير دالة
	ثانى ذكور	٢٩	١١٦.٠٨٥		
٩	اول اناث	٢٩	١١٦.٥٨	٢.٩٢٨	دالة
	ثانى اناث	٣٢	١١٩.٦٩		
١٠	اول اناث	٢٩	١١٦.٥٨	١.٧٥٣	غير دالة
	ثالث ذكور	٢٤	١١٨.٤١٥		
١١	اول اناث	٢٩	١١٦.٥٨	٥.١٤٧	دالة
	ثالث اناث	٢٣	١٢٢.٠٠٥		
١٢	اول اناث	٢٩	١١٦.٥٨	٥.٣٢٣	دالة
	رابع ذكور	٢٣	١٢٢.١٩		
١٣	اول اناث	٢٩	١١٦.٥٨	٨.٦٣٢	دالة
	رابع اناث	٢٢	١٢٥.٧٩		
١٤	ثانى ذكور	٢٩	١١٦.٠٨٥	٣.٦٤	دالة
	ثانى اناث	٣٢	١١٩.٦٩		
١٥	ثانى ذكور	٢٩	١١٦.٠٨٥	٢.٢٦	غير دالة
	ثالث ذكور	٢٤	١١٨.٤١٥		
١٦	ثانى ذكور	٢٩	١١٦.٠٨٥	٥.٦١٧	دالة
	ثالث اناث	٢٣	١٢٢.٠٠٥		
١٧	ثانى ذكور	٢٩	١١٦.٠٨٥	٥.٧٩	دالة
	رابع ذكور	٢٣	١٢٢.١٩		
١٨	ثانى ذكور	٢٩	١١٦.٠٨٥	٩.٠٩٦	دالة
	رابع اناث	٢٢	١٢٥.٧٩		
١٩	ثانى اناث	٣٢	١١٩.٦٩	١.٢٤٣	غير دالة
	ثالث ذكور	٢٤	١١٨.٤١٥		
٢٠	ثانى اناث	٣٢	١١٩.٦٩	٢.٢٤	غير دالة
	ثالث اناث	٢٣	١٢٢.٠٠٥		
٢١	ثانى اناث	٣٢	١١٩.٦٩	٢.٤٢	غير دالة
	رابع ذكور	٢٣	١٢٢.١٩		
٢٢	ثانى اناث	٣٢	١١٩.٦٩	٥.٨٢٦	دالة
	رابع اناث	٢٢	١٢٥.٧٩		
٢٣	ثالث ذكور	٢٤	١١٨.٤١٥	٣.٢٤٣	دالة
	ثالث اناث	٢٣	١٢٢.٠٠٥		
٢٤	ثالث ذكور	٢٤	١١٨.٤١٥	٣.٤١	دالة
	رابع ذكور	٢٣	١٢٢.١٩		
٢٥	ثالث ذكور	٢٤	١١٨.٤١٥	٦.٥٨٥	دالة
	رابع اناث	٢٢	١٢٥.٧٩		
٢٦	ثالث اناث	٢٣	١٢٢.٠٠٥	٠.١٦٦	غير دالة
	رابع ذكور	٢٣	١٢٢.١٩		
٢٧	ثالث اناث	٢٣	١٢٢.٠٠٥	٣.٣٦	دالة
	رابع اناث	٢٢	١٢٥.٧٩		
٢٨	رابع ذكور	٢٣	١٢٢.١٩	٣.١٩٧	دالة
	رابع اناث	٢٢	١٢٥.٧٩		

- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول ذكور ـ رابع ذكور): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع ذكور) أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول ذكور ـ رابع اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع اناث) أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول اناث ـ ثاني اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (ثاني اناث) أكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول اناث) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول اناث ـ ثالث اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (ثالث اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول اناث) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة.
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول اناث ـ رابع ذكور) : وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع ذكور) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول اناث) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (اول اناث ـ رابع اناث) : وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (الاول اناث) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (ثاني ذكور ـ ثاني اناث) : وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (ثاني اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (ثاني ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (ثاني ذكور ـ ثالث اناث) : وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (ثالث اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (ثاني ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (ثاني ذكور ـ رابع ذكور): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع ذكور) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (ثاني ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .

- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (ثاني ذكور ـ رابع اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (ثاني ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (ثاني اناث ـ رابع اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية ، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (ثاني اناث) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (ثالث ذكور ـ ثالث اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (ثالث اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (ثالث ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (ثالث ذكور ـ رابع ذكور) :وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع ذكور) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (ثالث ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (ثالث ذكور ـ رابع اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (ثالث ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (ثالث اناث ـ رابع اناث): وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (ثالث اناث) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .
- بينما اظهرت نتائج المقارنة بين مجموعتي (رابع ذكور ـ رابع اناث) :وجود فروق ذات دلالة احصائية، وبالنظر لما تعكسه النتائج نجد ان طلبة (رابع اناث) اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلبة (رابع ذكور) وان الفرق بينهم حقيقي وغير ناجم عن عوامل الصدفة .

ويتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفاعل بين متغيري (التخصص❖الصف) في مهارات التفكير التخيلي ، حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.٩٨) درجة وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة قيمتها (٢.٦٥) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٣ ـ ١٩٣)

و يتضح كذلك من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التفاعل بين متغيرات (الجنس❖ التخصص❖الصف) في مهارات التفكير

التخيلي ، حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١.٠٧١) درجة وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة قيمتها (٢.٦٥) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٣ ـ ١٩٣) .

- **تفسير النتائج** :

- من النتائج التي تم التوصل اليها يتضح ان طلبة الجامعة بكافة مكوناتها وتفرعاتها يتسمون بمهارات التفكير التخيلي وتأكيدهم على التعاون والعمل من اجل الصالح العام ، من خلال الدرجات التي حصلوا عليها من خلال اجاباتهم على مقياس مهارات التفكير التخيلي ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على انها جاءت لتؤكد حقيقة تكاتف جميع المؤسسات التربوية في تنمية محبة الاخرين وتفضيل الصالح العام على المصلحة الشخصية باعتباره يعود بالنفع على جميع افراد المجتمع ، بدأ من الاسرة والانتهاء بالجامعة وان التفاعل بين عمل هذه المؤسسات ادى الى صقل شخصيات ابناء هذا المجتمع والمتمثلين بالشباب وتنمية مهارة تفضيل الصالح العام على المصلحة الشخصية .
- ومن نتائج البحث ايضا وجود فروق بين الطلبة في مهارات التفكير التخيلي بحسب متغير (الصف) وارتفاع مهارات التفكير التخيلي مع التقدم بالمراحل الدراسية ويمكن تفسير هذه النتيجة الى التقدم بالعلاقات الاجتماعية بين الطلبة مع التقدم بالمراحل الدراسية والذي يؤدي بالنهاية الى تنمية روح التعاون والعمل من اجل الصالح العام وتفضيله على المصلحة الشخصية .
- ومن النتائج وجود فروق بين طلبة الجامعة وبحسب جنسهم (ذكور ، اناث) ولصالح الطالبات الاناث في مهارات التفكير التخيلي ، ويمكن تفسير هذه النتيجة الى تأكيد دور اساليب التنشئة الاجتماعية والتربوية في البيت والمدرسة لتحقيق نمو متكامل لسلوك الفرد سيما لدى الاناث من خلال حثهن على المزيد من عمليات الاتصال مع الاخرين والتعاون معهم من اجل الصالح العام .

- **الاستنتاجات** :

من خلال نتائج البحث الحالي تم التوصل الى الاستنتاجات الاتية :

- ارتفاع مستوى مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وبكافة مستوياتها.
- الطالبات الاناث اكثر اتساما بمهارات التفكير التخيلي من الطلاب الذكور.
- ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة مع التقدم بالمراحل الدراسية في الجامعة .
- وجود تفاعلات ثنائية بين متغيري (الجنس❖الصف) مهارات التفكير التخيلي.

- **التوصيات**:

- تأكيد مسؤولية التعلم بكافة مستوياته في تعزيز مهارات التفكير التخيلي والعمل من اجل الصالح العام لدى جميع فئات المجتمع.
- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وتأهيلهم على كيفية إكساب الطلبة لمهارات التفكير التخيلي، من خلال المنهاج أو المواد المساعدة له، من خلال الدورات أو برنامج تطوير أعضاء هيئة التدريس الجدد الذي تقدمه الجامعة لهم.
- الاهتمام بالأنشطة التعليمية والتي تترجم معنى الخيال العلمي والتعاطف العقلي.
- التأكيد على اساليب التنشئة الاجتماعية والتربوية في البيت والمدرسة لتنمية روح التعاون والعمل من اجل مصلحة المجتمع.

- **المقترحات**:

- اجراء دراسة عن مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة جامعات اخرى مثل (المستنصرية، الموصل، ديالى) ، للتوصل الى نتائج اوسع يمكن تعميمها على طلبة الجامعة في العراق ولمعرفة مدى مطابقة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- اجراء دراسة لقياس مهارات التفكير التخيلي لدى شرائح عمرية مختلفة اخرى كطلبة المرحلة (الابتدائية، المتوسطة، الاعدادية).
- اجراء دراسة عن علاقة مهارات التفكير التخيلي مع متغيرات اخرى (دافع الانجاز، التحصيل الدراسي، القدرة المكانية، حب الاستطلاع، والابداع) .

- **المراجع**:

- ابراهيم، مجدي عزيز. ٢٠٠٧، التفكير لتطوير الابداع وتنمية الذكاء، سيناريوهات تربوية مقترحة، عالم الكتب.
- أحمد، مروان، منصور، علي. ٢٠١٠، التخيل العقلي وعلاقته بالإدراك المكاني، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٩)، العدد (٤)، ص٥٩٧ - ٦٢٤.
- الامام، مصطفى وحسين، أنور والعجيلي، صباح حسين ١٩٩٠، القياس والتقويم، دار الحكمة، بغداد.
- بوزان، توني. ٢٠٠٣، خريطة العقل، الرياض، ترجمة مكتبة جرير.
- جاد، الباهي. ٢٠١٦ ، عندما يصبح الخيال عبادة، مجلة جنى المستقبل اللبنانية، ال عدد٢٦٨، تموز.
- جالين، بيفرلي. ١٩٩٣، بصيرة العقل: التعلم من خلال التخيل، التخيلات الموجهة للناس من جميع الأعمار. ترجمة: خليل يوسف خليل، وشفيق فلاح علاونة، معهد التربية الانروا/ اليونسكو، عمان، الأردن (تاريخ نشر الكتاب الاصلي ١٩٨٨)
- الجزار، نجفة قطب، ووال يعبد الرحمن أحمد. ٢٠٠٧، فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارة التخيل في الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٣).

- زيتون، حسن حسين. ٢٠٠٧، تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، سلسلة أصول التدريس، القاهرة، عالم الكتب، الكتاب (٥).
- سليمان، أحمد عبد العزيز. ٢٠٠١، فعالية استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية بعض مهارات التخيل من خلال مادة الرسمال هند سيل طلاب المدرسة الثانوية الصناعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- صقر، محمد عادل محمد. ٢٠١٢، فاعلية وحدة لتدريس هندسة الفركتالب استخدام الكومبيوتر في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- الصوفي، عبد المجيد رشيد ١٩٨٥، اختباركا٢ واستخداماته في التحليل الاحصائي، دار النضال للطباعة والنشر، بيروت.
- الطيب، عصا معلى.٢٠٠٦،أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد الحميد، شاكر، ٢٠٠٩، الخيال من الكهف الى الواقع الافتراضي، سلسلة عالم المعرفة
- عودة، احمد سليمان ١٩٨٨، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن.
- مصطفى، فهيم. ٢٠٠٢، مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، دار الفكر العربي، القاهرة.
- Beghetto, Ronald A. (2008). Prospective Teachers' Beliefs about Imaginative Thinking in K-12 Schooling, Journal Articles, Thinking Skills and Creativity, v3 n2 p134-142-.
- Bernstein, r&Bernstein, m. (2003): intuitive tools for innovative thinking, department of physiology, micichigan state university,usa
- De Beni, R., Paazzaglia, F. and Gardinin, S. 2006. The role of mental rotation and age in spatial perspective-tacking tasks Applied Cognitive psychology, 20:807-821.
- Dewey, J. (2004): Democracy and education, Mineola, New York, Dover Publications.
- Schank, D. (1991). Learning Theories: An educational perspective, New Jersy: Merrill.

****

البحث الحادي عشر:

" اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرها "

إعداد :

م.د/ يوسف يعقوب شحاذة
كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية
جامعة بغداد بالعراق

اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرها

د/ يوسف يعقوب شحاذة

• **المستخلص** :

استهدف البحث التعرف على اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرها. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتحديد مجتمع البحث بمدراء المدارس المتوسطة والإعدادية. وقد بلغت عينة الدراسة (١٨٠) فردا. ولتحقيق نتائج البحث تم أعداد أداة (استبانة) مكونة من (٢٠) فقرة تمثل كأداة لمعرفة اتجاهات المدراء. اذ تم تحكيم الأداة من قبل عدد من المتخصصين للتأكد من صدقها وثباتها. المعالجة الإحصائية: بعد التطبيق الميداني لأداة البحث، تم تفريغ المعلومات والبيانات،وحللت إحصائيا مع اعتماد التفريغ اليدوي للاستجابات المفتوحة، وقد استخدمت "SPSS" باستخدام برنامج التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لتحليل النتائج ، توصلت النتائج الى ضعف اتجاهات المدراء نحو الخطة التطويرية. اذ بلغ متوسط درجات العينة،(٣٤،٤١١) درجة وبانحراف معياري مقداره (٤،٢٣٣) درجة وهو اصغر من المتوسط النظري للأستبانة البالغ (٦٠) درجة.

الكلمات المفتاحية:اتجاهات الادارات ، الخطة التطويرية

School Administration Trends towards Developmental Plans According to its Perspective

Dr. Yousif Yaqoub Shahatha

Abstract :

The present research paper aims to identify school administration trends towards developmental plan according to its perspective.The descriptive analytical approach has been used to determine the population of the paper for intermediate and secondary school principals.The sample of the study consists of 180 pupils, To acheive the results of the study A Questionnaire has been prepared and consisted of 2o items that are used to knowthe most important results that the paper has come to:Weakness of principals trends towards developmental plan since it comes to a mean of (34,411) with a standard deviation about (4,233) which is lower than the average of the questionnaire amounting to 60.

Key Words: Administration Trends, Developmental Plans.

• **مشكلة البحث** :

التطوير والتحسين هدف رئيس لجميع المؤسسات بشكل عام وللإدارات المدرسية بشكل خاص بما يتلائم مع التطور التكنولوجي والتسابق المعرفي الحاصل في العالم وهذا ما دفع جميع المؤسسات دون استثناء للبحث عن أساليب وخطط إدارية تسهم في تحسين وتطوير مستوى أدائها بشكل مستمر من اجل تحقيق تنمية شاملة لمجالاتها المختلفة وبمخرجات ذات جودة عالية تتناسب مع التطورات الحاصلة في العالم.

فما تعانيه الكثير من المؤسسات ومنها إدارات المدارس من مشكلات وسلبيات هو عدم إيجاد خطط تطويرية كفيلة بالحد من هدر الوقت واستثماره وكيفية

تعويض الضائع منه، فضلاً عن عدم إيجاد أساليب تتناسب مع ما يمتلكه العاملين من إمكانيات وقدرات. وما يقابله من ازدياد في إعداد التلاميذ وقلة البناياتٍ وكل هذا أصبح يشكل عائقا إمام الطموحات التنموية والإصلاحية بل بات عبئا يصعب إيجاد الحلول الايجابية المناسبة له.

إذا أشارت اغلب الدراسات إلى ان الإدارات المدرسية أصبحت تواجه صعوبات في التكيف مع التطورات الحاصلة في البيئة الخارجية وما نتج عنها من إفرازات وتشمل الصعوبات جوانب عديدة من بينها عدم انعقاد النية وضعف الرغبة والقدرة على فهم واستيعاب هذه التغيرات والتطورات بهدف تقبلها ومواكبتها فضلاً عن النقص في الموارد المادية، الموارد البشرية ذات الكفاءة بما تمتلكه من معارف ومهارات وخبرات الواجب توافرها لدعم وإسناد مشاريع وبحوث التطوير وأي جهد ملائم لتحقيق الإفادة من هذه التطورات والتغيرات المنبثقة عنها فضلا عن ذلك المشكلات الكامنة المرتبطة بطبيعة الإدارات المدرسية وأنظمتها الإدارية القائمة على أساليب إدارية تقليدية، ومركزية القرارات، ما أدى إلى ضعف أداء ومخرجات تلك الإدارات.(سميرة،٢٠١٢: ٣)

وهذا ما دفع الباحث لجراء دراسة لمعرفة ماهي اتجاهات الإدارات المدرسية نحو (الخطة التطويرية التي تبنتها وزارة التربية من اجل تقديم أفضل الخدمات التربوية والتعليمية لتحقيق رضا المجتمع وتلبية احتياجاته وتوقعاته وتعمل على التحسين المستمر لخدماتها من خلال تضافر جهود العاملين جميعهم فيها لإقامة نظام جودة يلبي متطلبات المواصفة الدولية) ومن هذا المنطلق بادر الباحث إلى إجراء هذا البحث والكشف عن مدى انسجام الخطة التطويرية مع واقع الإدارات المدرسية مع تسليط الضوء على معايير هذه الخطة بشكل واضح.

- **أهمية البحث** :

للإدارة المدرسية أهمية كبيرة في المجتمع وأهميتها تنبثق من أهمية دور الفرد في الحياة وما يمكن أن يقدمه على المستوى الشخصي أو على مستوى المجتمع. فأصبح من المعلوم للجميع بان للإدارة أهمية كبيرة في جميع المجالات بل أنها باتت جزء لا يتجزأ من الحياة اليومية فحسن الإدارة وكفاءتها هو ما يفرق على أساسه بين الإدارة في الدول المتقدمة والدول النامية. ومن هذا المنطلق سعت الحكومات والمؤسسات للبحث عن خطط وأساليب كفيلة بالنهوض بالواقع الإداري في جميع المؤسسات ومنها إدارة المدارس على تحسين وتطوير لأنه المعيار الحقيقي لحضارة الأمة في الوقت الراهن. فالتطورات التي يشهدها العالم لم تكن بمحض الصدفة وإنما جاءت بناءً على نوع الخطط وتهيئة البيئة المناسبة والعمل بشكل حقيقي على تشخيص الجوانب السلبية وإيجاد الحلول المناسبة لها من اجل النهوض بواقع الأداء الإداري وتطويره بشكل مستمر كون الحياة هي بالأساس مبنية على كل ما هو جديد.

فالإدارات المدرسية فريدة في أهميتها وخطورتها وذلك لاختلاف طبيعة المدخلات والمخرجات فيها عن المؤسسات غير التعليمية ونجاح الأخيرة لا يأتي إلا بعد نجاح المؤسسة التعليمية عن طريق إعداد إفراد المجتمع وتأهيلهم تأهيلا جيدا فهي مصدر إعداد الفرد للمواطنة السليمة لكي يكون معلما، طبيبا ورجل امن....الخ (العجمي، ٢٠١٠: ٩٥)

لذا أصبحت الإدارة المدرسية مسالة مهمة في المجتمع المعاصر، وصارت أهميتها تزداد إلحاحا كلما تراكمت العلوم وتزايدت أجهزة التقنية الحديثة، وظهرت علوم جديدة، ذلك أن الانفتاح على العالم الخارجي، والتحديات الكثيرة التي تواجه مجتمعاتنا، أحدثت تغيرا كبيرا في مختلف مجالات الحياة بشكل عام وفي مجال التربية بشكل خاص، ولذلك فان مهمة الإدارة المدرسية أصبحت شاقة ومعقدة، فإنها لم تعد تمارس إعمالها بشكل روتيني، بل أنها مطالبة بالبحث والمعالجة العلمية، واللجوء إلى تجريب العلوم والنظريات على ارض الواقع.(الحريري وآخرون، ٢٠٠٧: ٧٧) إذا لا بد من تطوير الإدارة المدرسية وتفعيل أدائها ورفع كفاءتها الإدارية عن طريق تنمية مهاراتها ومعارفها وتحديث اتجاهاتها على وفق النظريات الحديثة، إي أنها بحاجة ماسة إلى ترجمة الأفكار إلى مواقف يومية أدائية وقياس مستوى الانجاز عندها على وفق معايير الجودة.(محافظة، ٢٠٠٢: ٧٣)

فقد أوصت الكثير من المؤتمرات الدولية بتحسين جودة التعليم من اجل إعداد وتكوين القوى البشرية لجميع مجالات العلم والإنتاج، وبذلك أصبح تحسين جودة التعليم هدفا أساسيا لإجراء البحوث والدراسات على الصعيد العالمي والإقليمي والمحلي، وذلك لان التحدي الكبير للنظم التعليمية في الوقت الحاضر لم يقتصر على تقديم التعليم لكل الجماهير بل التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية من المواصفات، وهذا ما أشار إليه تقرير اللجنة الدولية التابعة لمنظمة اليونسكو العالمية في ١٩٩٦ خدمة للنظم التعليمية في كل المجتمعات لأجل تقدمها وتنميتها وتطويرها.(الفتلاوي ٢٠٠٨: ١٠٣)

هذا يعني أن المؤسسات بشكل عام وإدارات المدارس بشكل خاص تحتاج إلى التغيير والتطوير المستمر، لمواكبة المستجدات ومواجهة التحديات المحيطة بها لذا يلاحظ إن اغلب خبراء الإدارة يؤكدون انه لكي تتمكن إدارات المدارس من البقاء والاستمرار في العمل بكفاءة وفاعلية في عالم دينامي سريع التغيير لابد من أن تكون رائدة في مجال التغيير والتطوير، ويتطلب ذلك اعتماد أساليب إدارية حديثة كالإدارة بالأهداف، الهندسة الإدارية، الإدارة بالمشاركة، إدارة التمييز، واستبعاد الأساليب الإدارية التقليدية في العمل الإداري.(الشلمة، ٢٠٠٤: ٣٧)

وهنا تأتي أهمية الخطة التطويرية للواقع التربوي والتعليم من اجل النهوض به والوقوف على مرتكزات من الأساليب الإدارية الحديثة التي تؤكد على تشجع ثقافة الحوار مابين المدرسة والمجتمع وما بين العاملين أنفسهم وتمحو ثقافة الأوامر واللوم بشان الحاجات التنظيمية والفردية ومساعدة الجميع على تحديد الفجوات وفهمها بين مستويات الأداء المرغوبة والفعلية وتقليل الأخطاء والقدرة على الموازنة مابين الكم والكيف في مخرجاتها.

ولقد جاء هذا البحث استجابة لما يشهده الواقع الإداري في مديريات التربية من تعقد العمل الإداري وعدم انسيابيته وبالتالي يكون نتيجة حتمية لتعطل الواجبات الإدارية الملقاة على الإدارة العليا في مديريات التربية، ولا يعني هذا إننا نحكم من البدء على إن هناك قصور في عمل المديرين ولكن ما يدفعنا لذلك هو ثقل المسؤولية الملقاة يومياً على عاتق المسئولين الإداريين من مهمات كبيرة تجعل من الصعوبة بمكان أن يتم العمل على أكمل وجه دون تفويض أو أن توزع المهام على مجموعة من الإداريين من قبل مدير المؤسسة التربوية.

لذا تنبثق أهمية البحث من النقاط الآتية:

- إن دراسة اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية يساعد على إعطاء صورة أكثر وضوحاً في تشخيص كل جوانب الخطة. كون الإدارات المدرسية هي المعينة بالخطة التطويرية وهي الأكثر دراية بإمكانية نجاحها أو قصورها.
- إن دراسة اتجاهات الإدارات المدرسية يعد مؤشر حقيقي لبيان مدى فاعلية الخطة التطويرية في النهوض بالواقع التربوي والتعليمي بشكل يتناسب مع تلبية حاجة المجتمع.
- تساعد هذه الدراسة مدراء المدارس في التعرف جوانب الخطة التطويرية وكل ما يتعلق بها من مفاهيم لتطوير مستوى الأداء.
- تزود نتائج البحث أصحاب القرار في وزارة التربية بالتوصيات والمقترحات الموثقة والتي تساعد في تحسين الخطة التطويرية الذي يسهم في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للإدارات المدرسية في مجال التربية والتعليم والتي تحقق معايير الجودة والتميز.
- تسليط الضوء على مفاهيم متعددة (الجودة الشاملة ـ التطوير الإداري ـ التدريب ـ التميز) كونها من المداخل الإدارية الحديثة والتي تؤثر في بيئة مؤسسات التربوية والتعليمة.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

- الاتجاهات لدى مديري المدارس المتوسطة والإعدادية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرهم.

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بمديري المدارس المتوسطة والإعدادية التابعة إلى المديرية العامة لتربية الكرخ الأولى في محافظة بغداد، للعام الدراسي (٢٠١٦ـ ٢٠١٧).

- **تحديد المصطلحات**:

- **تعريف (جوردون البورت)** :

"الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقف التي تستثير هذه الاستجابة. (KeefeO,2002:6)

- **التعريف الإجرائي**:

هي استجابة مديري المدارس المتوسطة والإعدادية والتي تتطلب حالة من الاستعداد والتفاعل والتوافق اتجاه الخطة التطويرية وتقاس من خلال استجابة أفراد العينة على فقرات أستبانة الاتجاهات التي يتعرض لها مديري المدارس المتوسطة والإعدادية في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الأولى والدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة تمثل اتجاهاتهم نحو الخطة التطويرية.

- **الفصل الثاني** :

يتضمن هذا الفصل (الجودة الشاملة، التطوير الاداري) :

- **مفهوم الجودة الشاملة** :

من الخصائص المميزة لهذا العصر الذي تتسارع إحداثه، وتتراكم معارفه، وتتنوع إشكال الصراع فيه انه عصر يتميز بدرجة عالية من التنافس تسود مختلف مجالات الحياة سواء على مستوى الإفراد بين بعضهم أو بين المؤسسات بعضها وبعض من اجل تحقيق مستويات أفضل سواء على مستوى الإنتاج أو على مستوى الخدمات. إذ حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجه الأمم في العقود القادمة.(احمد، ٢٠٠٣: ٩).

أن الجودة مفهوم متعدد الجوانب وكل ينظر أليه من زاويته، فالجودة ليست وليدة اليوم وليست ابتكاراً أتى بمحض الصدفة، وإنما هي موجودة منذ خلق الله الإنسان، مع بداية حياته في الكهوف وكيف تعلم بالمحاولة والخطأ ما يغير ويطور حياته فتعلم كيف يشعل النار وكيف يطهو الطعام ومن ثم تعلم الكتابة وبدا يسارع الخطى من اجل الحصول على الأفضل فازدادت مطالبه

وبدأت الحياة تتعقد أمامه. فما يشهده العالم اليوم من تفاقم المعرفة وانتشارها في جميع المجالات الحياة جعلت الإنسان أمام كم هائل من المعلومات لا يعرف أين بابها وما هو الأجود فيها، وكل هذا دفع بالدول المتقدمة إلى التسارع في الحصول على الأفضل من بين الدول الموجودة، بتبني مفهوم الجودة الشاملة بكل مبادئها فما حققته اليابان من الهيمنة على السوق العالمية أتى نتيجة تبنيها مفهوم الجودة في جميع الجوانب لديها، أذن الجودة هي أشبه بالسلم أي بالتدرج نحو الأعلى والوصول إلى الأفضل في تسعى إلى أرضا الزبون بتقديم أفضل الخدمات أليه.

إذ تعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها تعني توجه جميع العاملين والنظم والسياسات والمناهج والعمليات من اجل خلق ظروف مؤاتية للإبداع والابتكار لضمان تلبية المتطلبات التي تهيئ للمخرج بلوغ المستوى المرجو من التميز وللمستفيد الانتفاع والرضا.(الفتلاوي، ٢٠٠٨: ٢٩)

وتعرف بأنها مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل إبعادها: مدخلات، عمليات، مخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة. والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة جوهر التربية، تتفاوت مستويات الجودة.(عابدين، ١٩٩٢: ٦٦)

هذا يعني إن مفهوم الجودة الشاملة هو عدم السير على وتيرة واحدة وإنما البحث بشكل مستمر عن كل ما يسهم في تطوير الواقع ورفده بكل ما هو جديد والقدرة على الموازنة مابين المدخلات والمخرجات إي إن تكون النسبة متقاربة مابين الكم والكيف وتجب الهدر في عناصر الموقف التعليمي.

- **منظومة الجودة الشاملة في التعليم**:

اهتم عدد من الباحثين بمجال الجودة ببناء أنموذج لمنظومة الجودة الشاملة في التعليم يرتكز على:

- **المدخلات Input**: وتشمل
  - ✓ خصائص الطلاب.
  - ✓ خصائص المعلم العلمية والتربوية والشخصية.
  - ✓ خصائص الجهاز الإداري.
  - ✓ المناخ العام والروح المعنوية.
  - ✓ تسهيلات الموارد المادية من مبان وتجهيزات، ومواد تعليمية وأساليب ووسائل وسواها.
  - ✓ خصائص البيئة العمة المحيطة بالمؤسسة التعليمية.
  - ✓ متطلبات الجودة من الموارد البشرية.

- **العمليات Process** : وهي الأبد إن تتناسب مع عملية المدخلات، وتتمثل في عمليتي التعليم والتعلم وأدوات ووسائل نقل المعرفة من:
  - ✓ المناهج التعليمية.
  - ✓ طرائق وأساليب التدريس.
  - ✓ أساليب التعلم الذاتي.
  - ✓ استخدام تقنيات التعلم والتعليم.
  - ✓ الأنشطة العلمية والعملية والاتصالاتية والاجتماعية.
  - ✓ المكتبة ومراكز تقنيات المعلومات.
  - ✓ الرقابة على عمليتي التعلم والتعليم.
  - ✓ عمليات القياس والتقويم.
  - ✓ تأكيد الجودة.
- **المخرجات Out Put**: وهي الخدمات والمنتجات التي تذهب إلى المستفيد لتلبية حاجاته وتحقيق رضاه، وتتمثل في: (ويح، ٢٠٠٣: ١٢٦)
  - ✓ النواتج التعليمية لدى الطالب في جوانب التعلم المختلفة (المعرفية المهارية، الوجدانية).
  - ✓ نواتج الخصائص الشخصية لدى الطالب من الجانب(الصحي، النفسي العقلي).
  - ✓ القيادة الفاعلة لإفراد المجتمع ومؤسساته وحل مشكلاته.
  - ✓ تلافي العيوب والأخطاء إن وجدت.

- **خطوات السير نحو الجودة الشاملة والتطوير**:

- الجودة هي محط أنظار جميع المؤسسات، إلا انه نجد كل مؤسسة لها خطوات خاصة بها تنسجم مع ما تمتلكه من إمكانيات وقدرات للوصول للجودة المنشودة. إلا انه تتفق الكثير من الدراسات على إن هناك مجموعة من الخطوات التنفيذية للأخذ بنظم الجودة في الإدارة التعليمية وهي: (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٦: ٧٢).
- الفهم العميق لأدراك فلسفة الجودة ونطاقها.
- التفهم والتلاؤم الذهني لفلسفة التغيير المستمر ومتطلباته.
- وضع القيم المستهدفة للجودة وبرامج تنفيذها وبرامج وأساليب المراقبة التنظيمية للتأكد من تحقيق القيم والأهداف.
- تطوير نظام جودة شامل يتضمن سياسة الجودة، خطة إستراتيجية للجودة خطة تنفيذية، خطة تدريبية التنظيم والهياكل، الخطوات للأداء الصحيح.
- إعداد الإفراد للتغيير، وتزويدهم بقيم ثقافة الجودة، تدريب الإفراد للعمل كفريق.
- اختيار خطط التطوير والتحسين المستمر لإدارتها باستخدام خطوات الأداء التصحيحي.
- دعم الاستراتيجيات التي يقدمها القادة لتحقيق الجودة الشاملة.

- **أهداف الجودة الشاملة** :

- تحسين جودة المنتجات والخدمات بصورة مستمرة.
- استثمار الوقت بشكل جيد وتعويض الضائع منه.
- التركيز على العنصر الأساسي وهو (العنصر البشري) كونه محور العملية.
- معرفة ما يحتاجه المجتمع الخارجي والعمل على تلبيته.
- تدريب العاملين بشكل مستمر.
- خلق فرص للتنافس مع المؤسسات الأخرى.
- اعتماد خطط موضوعية تنسجم مع واقع المؤسسة
- اعتماد معايير وأسس موضوعية تقاس من خلالها نتائج الجودة.

إذن من خلال ما تم ذكره من أهداف للجودة الشاملة يمكن التوصل إلى هدف رئيسي تسعى جميع المؤسسات إلى تحقيقه وتتفرع منه باقي الأهداف وهو تقديم نتائج أو مخرجات ذات جودة عالية تميزها عن غيرها من المؤسسات وتحصل على رضا وقبول المجتمع الخارجي للمؤسسات ،ولتحقيق هذا الهدف تسعى المؤسسات إلى إيجاد أساليب إدارية حديثة تسهم في رفع أداء العاملين وفق مجموعة من آليات وهي:

- أشعار العاملين بأنهم جزء لا يتجزأ من المؤسسة .
- توفير المعلومات التي يحتاجونها
- المشاركة بكل جدية من خلال العمل الجماعي.
- إعطائهم قدر من الحرية في اتخاذ القرارات.
- أشراك جميع التدريسيين في عمليات التطوير ولاسيما المناهج الدراسية.
- أيجاد ثقافة ترتكز بقوة على احتياجات المستفيدين .
- إحداث تغير في بيئة العمل تسودها روح التعاون والمساعدة.

- **أهمية التطوير الإداري بالنسبة للمؤسسات التربوية والتعليمية** :

أصبح من المعلوم للجميع بأن نجاع وفشل الإدارات يعتمد بشكل أساسي على أهمية العنصر البشري ومدى الاهتمام به، وكيف يمكن استثماره واستخراج أقصى طاقاته ؟ والحصول على إبداعاته ، وهذا كله يحتاج إلى اعتماد أساليب أدارية حديثة تنسجم مع تطلعات العنصر البشري وتجعله متمكناً من تأدية مهام عمله لتسمح له بالمشاركة واتخاذ القرارات ،مع تقبل وإدراك المدير لأهمية تمكين العاملين ومنحهم الحرية والمسؤولية والقوة باتخاذ القرار والسبب يعود إلى أن هناك أهداف مؤسسية لا يمكن تحقيقها دون مشاركة العاملين فيها فالمؤسسة تحتاج إلى جهود العاملون وخبراتهم و مهاراتهم وما يمتلكون من معلومات لتحقيق الغايات باستخدام نظم وسياسات إدارية حديثة، فالعاملين الذين يتم تمكينهم يشعرون بأهمية العمل الجماعي في حل مشاكل العمل اليومية ،وان تطبيق التمكين في المؤسسات ليس حلماً كما يعتقده البعض، وإنما

هو واقع يمكن تحقيقه فالمديرون الذين سمحوا بتطبيق ثقافة التمكين الإداري يدركون أهمية هذه الإستراتيجية بالنسبة للمؤسسة والعنصر البشري وإيمانهم بأهمية العلاقات الإنسانية والثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين بعيداً عن رتابة التعليمات والقوانين ونظام الإدارة التقليدية.

أي إن التطوير الإداري بالنسبة للمؤسسات التربوية والتعليمية مطلب أساسي ديناميكي وفعال، ولم يعد تلبية حاجة فقط، بل ضرورة حتمية، وغاية ملحة تحتمها ضروريات العمل الإداري اليومي لمواجهة نقاط الضعف والإخفاقات التي تواجهها تلك المؤسسات أو تعرقل تحقيق أهدافها المرجوة في المستقبل القريب والبعيد وبفعالية ونجاح كبير. والتأكيد على الأهمية البالغة لهذا التطوير في العمل التربوي قاعدة ذهبية مفادها " إن كل تطوير في التعليم قوامه تطوير في إدارته، ومن ثم الإستراتيجية السليمة لتطوير النظم التربوية التي تأخذ في صلب حسابها تطوير إدارات هذه النظم وتجديدها" ومن هذا يتضح أن التطوير الإداري في المؤسسات التربوية ينعكس إيجاباً على مستقبل هذه المؤسسات ويتضح ذلك في المقومات الأساسية للإدارة الحديثة بالاتي: (الغنام ،١٩٧٦: ٢٢)

- **المستقبلية :** وهي نظرة إستراتيجية بعيدة الأمد تستهدف المستقبل بقصد التحرك نحوه على أساس المبادئ والأسس العلمية المحددة.
- **العلمية:** تعني القيام بكل وظائف الإدارة على أساس خطوات مدروسة بشكل علمي قوامه المعلومات والبحوث العلمية، سواء كان أداء الوظائف على أساس المستقبلية أم الأداء اليومي.
- **التقانة:** وتعني استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أداء الإعمال الإدارية سواء كان داخل المنظمة أم مع البيئة الخارجية، لتوفير الوقت والجهد المبذول ورفع مستوى الأداء والكفاية.
- **الديمقراطية:** اعتماد مبدأ التشاور والمشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات ووضع الخطط، وإتاحة المجال إمام العاملين وتشجيعهم على الحوار وإبداء الرأي والمشاركة في المعلومات، وتأكيد الاتجاه نحو اللامركزية وتنمية العلاقات الإنسانية.
- **الكفاية:** وهي محصلة المقومات الأربعة السابقة، وما تتمتع به كل إدارة عصرية من مكونات، تؤهلها للوصول إلى أعلى مستوى من (المخرجات) بأقل كلفة تتحملها الإدارة، مما يجعلها ذات اثر واضح في أداء عمل المنظمة وسيرها نحو المستقبل بكفاءة وفاعلية.

ومما سبق يتبين إن التطوير الإداري هو جهد شمولي تكاملي طويل الأمد وذاتي يعتمد المنهج العلمي، يشمل مكونات المنظمة ككل، ولا يشرع القيام به على أساس حدوث الأزمات والمشكلات، إنما هو عملية مستمرة باستمرار عملية

التغير والتطور، وهذا ما يستوجب من القيادات الإدارية إن تكون قيادات تطوير وليست قيادات تسيير، أي تكون رائدة في مجال التغيير والتطوير وسباقة في إحداثه، وان تملك تصورا عن واقع حال المؤسسات التربوية، وكيف يراد لها إن تكون، وان توفر المناخ التنظيمي الذي يساعد على تحفيز العاملين ومشاركتهم وتعمل على تفويضهم الصلاحيات وتأهيلهم وتعليمهم على تحمل المسؤوليات على إن تكون القيادات داخل الكلية تعي واقع الكلية مسبقا، وتملك من المعرفة في الأساليب الإدارية الحديثة ما يجعلها قادرة على تمكينها، وان توفر التكنولوجيا الحديثة المؤسسات التربوية، وتهيئ العاملين فيها من خلال التدريب والتطوير والتعليم لاستخدام هذه التكنولوجيا بكفاءة وفاعلية لتحقيق الأهداف القريبة والمستقبلية للمؤسسات.(مرزوك، ٢٠١٤: ٣٠)

- **الدراسات السابقة** :

- **دراسة الخطيب، ٢٠٠٥،اتجاهات مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية**

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات مدراء المدارس الثانوية الحكومية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية.

اذ بلغت العينة) ١٤٨ (فرداً، فقد تم سحب ما نسبته (٦٣٪) من مدراء المدارس الثانوية الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية، إذ بلغت العينة الكلية " ٢٣٤"مدير. وتم اعتماد الاستبانة كأداة لقياس هدف الدراسة ، وبعد التأكد من صد وثبات الأداة تم تطبيقها على عينة الدراسة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة كانت:

- اتجاهات العينة كانت ايجابية نحو تفريد التعليم في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية، وقد ظهرت هذه النتائج في جميع فقرات ومجالات الدراسة وفي الدرجة الكلية.
- لا توجد هنالك فروق في إجابات المدراء من حيث متغير الجنس.

- **الفصل الثالث** : **منهجية البحث وإجراءاته** :

يتناول هذا الفصل وصفا مفصلا للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ البحث، ومن ذلك بيان منهج البحث، وصف مجتمع البحث، وتحديد عينة البحث، وإعداد أداة البحث (الاستبانة)،والتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، وفيما يلي تفصيل لهذه الإجراءات.

- **أولاً**: **مجتمع البحث**:

في البحث الحالي يتكون مجتمع البحث من مديري المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية التابعة إلى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ/ الأولى للعام

الدراسي (٢٠١٦ ــ ٢٠١٧) إذ بلغ مجموعهم (١٨٠) فرداً إذ بلغ عدد مدارس الذكور (١١٠) وعدد مدارس البنات (٧٠) بواقع (٨٤) للمدارس المتوسطة إذ بلغ عدد المدارس المتوسطة للبنين (٦٥)، وعدد المدارس المتوسطة للبنات(٢١)، وبلغ عدد المدارس الإعدادية (٣٤) إعدادية اذ بلغ عدد مدارس البنين (٢٢) مدرسة ومدارس البنات (١٢) مدرسة، أما عدد المدارس الثانوية فقد بلغ (٥٤) ثانوية، إذ بلغ عدد مدارس البنين(٢٢) مدرسة ثانوية وعدد مدارس البنات (٣٢) مدرسة ثانوية.

- **ثانياً: عينة البحث:**

اتبع الباحث الأسلوب الطبقي العشوائي في اختيار عينة البحث فالعشوائية تساعد على تساوي الفرص أمام كل مفردة من مفردات المجتمع في التمثيل بالعينة، أي إن احتمال اختيار مفردة ما في المجتمع لتدخل ضمن مفردات العينة يساوي احتمال اختيار أية مفردة أخرى للغرض نفسه"، أما الطبقية يعني إن العينة المختارة " تتم بمقاييس إحصائية مطابقة للمجتمع تعكس مميزاته الأساسية، "ويتم اختيار العينة في داخل كل طبقة على حدة عشوائياً، وهذا يزيد من تمثيل العينة لهذا المجتمع " واستخدام العينة العشوائية الطبقية يأتي من " احتوائها على عنصر الاختيار المتعمد الذي يضمن عدم خلو العينة من بعض الظواهر المهمة الموجودة في المجتمع " (داؤد، ٢٠٠٥، ٧٠) .

إذ تم سحب نسبة (٥٠٪) من المجتمع الأصلي بطريقة عشوائية فبلغ عددهم (٩٠) وتعد هذه العينة ممثلة للمجتمع الأصلي.

- **أداة البحث** :

تحقيقا لأهداف البحث الذي يسعى إلى التعرف على اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرها ، لذا فان من المستلزمات الضرورية لتحقيق أهداف البحث بناء أداة معينة. إذ تم استعمال الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة لهذا البحث " باعتبارها من انسب أدوات البحث العلمي والأكثر ملائمة للحصول على المعلومات والبيانات المرتبطة بواقع معين. وقد أعدت الاستبانة استنادا إلى الخطوات الآتية:

- الدراسة المستفيضة للأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.
- الاطلاع على الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع البحث.
- المداولة مع الأساتذة الاختصاص في الإدارة التربوية.

وفيما يأتي وصف لخطوات بناء أداة البحث:

- **الاستبانة الاستطلاعية:** تم توجيه استبانه استطلاعية (سؤال مفتوح) لـ(١٢) من مدراء المدارس لغرض الحصول على مجموعة من الفقرات .
- **مناقشة مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية:** اذ تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية بهدف التحقق من الصدق الظاهري

وقد اجمعوا على مناسبة المتطلبات في الاستبانة، واتفق معظمهم على ضرورة حذف بعض البنود المتشابهة تحسباً للإطالة في الاستبانة ومنعاً للتكرار واقترح بعضهم بعض التعديلات في الصياغة، وبذلك أصبح عدد الفقرات(٢٠) فقرة.

- **بدائل الإجابة ودرجاتها:** تم اعتماد المقياس الخماسي المتدرج، إذ انه يعطي حرية أوسع للمستجيب لاختيار البديل المناسب عن وجهة نظره وبصورة أدق. والبدائل هي : (أوفق بدرجة كبيرة جداً ـ بدرجة كبيرة ـ بدرجة متوسطة ـ بدرجة قليلة ـ بدرجة قليلة جداً) وأعطيت الأوزان على التوالي(٥، ٤، ٣، ٢، ١)

وصدق الاستبانه يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه. ويقصد بالصدق شمول الاستبانه لجميع العناصر التي يجب أن تتضمنها من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها. وتم التحقق من الصدق الظاهري بعرض الاستبانه على مجموعة من المختصين في الإدارة التربوية والقياس والتقويم . وتم اعتماد نسبة (٨٠٪) فأكثر من آراء الخبراء. ويتفق الخبراء والمختصين إلى إن نسبة الاتفاق بين المحكمين أو الخبراء إذا كانت (٧٥٪) أو أكثر يمكن الشعور بالارتياح من حيث صدق الاستبانه.

- **ثبات الأداة** :

ولغرض التحقق من مؤشرات الثبات تم اختيار عينة مكونة من (١٥) فرداً ومن خارج عينة البحث الأساسية. واستعمل الباحث أعادة تطبيق الاختبار على عينة الثبات وكانت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (١٤) يوم وبعد الانتهاء من التطبيقين تم تحليل الإجابات وحساب درجات الاستبانة ككل وباستعمال معامل ارتباط بيرسون استخرجت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني ، إذ بلغت قيم معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة (٠.٨٥).

- **تطبيق الأداة** :

بعد أن تحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها باشر بتوزيع الاستبانة على إفراد الأساسية في المدة (١٦/ ٢/ ٢٠١٦) ولغاية (١٠، ٤، ٢٠١٦) .

- **الفصل الرابع** :

يضم هذا الفصل عرض النتائج التي توصل أليها وفقاً للبيانات والمعالجات الإحصائية ،ومن ثم تفسيرها ومناقشتها في ضوء أهداف البحث.

- **الهدف الأول**:

تحقيقا للهدف البحث وهو (التعرف على اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية من وجهة نظرها) وذلك من خلال الأداة الخاصة بقياس الاتجاهات وما تتضمنه من فقرات. وبعد تطبيقها على عينة البحث وحساب

تكرارات إجابات العينة بالنسبة للأستبانة ككل. واعتمد المتوسط النظري للأداة أو الاستبانة للحكم على المتوسط الحسابي لإفراد العينة.

- **الدرجة الكلية للأستبانة** :

بلغ متوسط درجات أفراد العينة البالغ عددها (١٦٩) فرداً مستجيباً على استبانة الاتجاهات (٣٤,٤١١) درجة وبانحراف معياري مقداره (٤,٢٣٣) درجة وهو اصغر من المتوسط النظري للأستبانة البالغ (٦٠) درجة. ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين استعمل الاختبار التائي "T- test" لعينة واحدة ،وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٢,٤٣٧) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٨) وكما موضح بالجدول(١) وعليه فان الفرق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية لصالح المتوسط النظري للأستبانة وتشير هذه النتيجة إلى إن اتجاهات المدراء نحو الخطة التطويرية كانت ضعيفة .

جدول(١) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدرجات أفراد العينة على وفق اتجاهات الإدارات المدرسية

اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
	١٦٩	٣٤,٤١١	٤,٢٣٣	٦٠	٢,٤٣٧	٢	دالة

ويتضح من الجدول(١) بان اتجاهات مدراء المدارس نحو تطبيق الخطة التطويرية كانت ضعيفة. والسبب في ذلك قد يعود من وجهة نظر الباحث أن النظام التربوي والتعليمي في العراق بشكل عام وفي المدارس بشكل خاص يعاني من تدهور الوضع الأمني وما صاحبه من حالات نزوح كبيرة شكلت ضغط كبير على المدارس من حيث الطاقة الاستيعابية، إضافة إلى قلة الأبنية المدرسية نقص في الكوادر التدريسية كل هذه الأمور وغيرها كان لها الأثر الواضح على النظام التعليمي وبالتالي فان الخطة التطويرية تحتاج إلى بيئة مناسبة مفعمة بكل ما يحتاجه العاملين في الحقل التعليمي.

كما يعد الالتزام والإحساس بالمسؤولية اتجاه تحقيق أهداف المدارس المتوسطة والإعدادية وجديتهم في العمل مصدر داخلي من مصادر الضغط المهني يتحدد بمسؤوليته المباشرة عن نقل مستوى الأداء خاصة إذا كان مستوى الأداء متردي، أو منخفض إلى الإشراف الاختصاص، أو إلى المديرية العامة للتربية وتحمله تبعات ذلك.

- **الفصل الخامس** :

يتضمن هذا الفصل أهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

- **الاستنتاجات**:

أظهرت نتائج البحث من خلال أراء العينة بان اتجاهات الإدارات المدرسية نحو الخطة التطويرية ضعيف ومن خلال هذه النتيجة يمكن أن نستنتج مجموعة من النقاط:

- بان للوضع الأمني الأولية في تطبيق ونجاح الخطط التطويرية.
- الإدارات المدرسية أكثر دراية بكل ما يحدث من أمور داخل البيئة التعليمية وبالتالي لهم الإقرار في مدى إمكانية تطبيق الخطة من عدمها.
- قلة الأبنية المدرسية وما يقابلها من زيادة في السكان يشكل عائقا إمام تحقيق أهداف الإدارات المدرسية.
- عدم إشراك الإدارات المدرسية في وضع الخطط التطويرية يعد عائقا إمام ضعف إمكانية تطبيقها.

- **التوصيات**:

- أن تقوم وزارة التربية بإشراك الإدارات المدرسية في رسم ووضع الخطط التطويرية .
- ضرورة اهتمام وزارة التربية بموضوع الضغوط المهنية لدى مديري المدارس المتوسطة والإعدادية ليبقى ضمن المستوى المتوسط او المقبول، وهذا يتطلب وعيا بطبيعة الضغوط وأسبابها وآثارها وطرق مواجهتها والسيطرة عليها لتحقيق التوازن بين متطلبات العمل والوقت المحدد للعمل وقدرة المدير على تقبل الضغط وتحمله.
- الاهتمام بتحديث نظم الإدارة المدرسية وفق معايير الجودة الشاملة، وإعطاء صلاحيات إلى مديري المدارس المتوسطة والإعدادية تمكنهم من إيجاد مناخ تنظيمي يؤدي إلى إزالة أو تخفيض معاناتهم من الضغوط الإدارية.
- ان تعمل وزارة التربية على ضرورة إعطاء توصيف واضح لوظيفة المدير من أجل تجنب الآثار السلبية لزيادة العبء الوظيفي المتصاعد، خاصة حين لايعلم حقيقة ما مطلوب منه على وجه الدقة.
- ان تقوم وزارة التربية بطبع كراس يتناول تفاصيل الخطة التطويرية لنشر الوعي حول طبيعتها وإمكانية تطبيقها.
- ان تقوم وزارة التربية أيضا بوضع قواعد مبنية على أسس علمية سليمة وموضوعية لتعامل المشرفين مع الإدارات المدرسية وعند الخروج عن الالتزام بهذه القواعد يتم تفسيرها علنا، بما في ذلك وضع مواعيد محددة معلنه مسبقا لزيارات المشرفين.
- على وزارة التربية تقديم الرعاية الصحية لمديري المدارس المتوسطة والإعدادية عينة البحث ووضع جداول مرنة للقيام بالواجبات والمهام.
- على وزارة التربية ان تقوم بمساندة مديري المدارس الابتدائية والإعدادية في مواجهة المشاكل التي تواجههم من خلال تطوير عمل المشرفين الاختصاص.
- ضرورة العمل على تشجيع المرؤوسين على العمل كفريق من اجل رسم السياسة المستقبلية للمدارس.

- **المقترحات** :

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مديريات بغداد الأخرى.
- أجراء دراسة اتجاهات الإدارات المدرسية نحو إدارة التغيير.
- أجراء دراسة للتطوير الإداري باستخدام إدارة الوقت .

- **المراجع** :

- احمد، احمد إبراهيم، ٢٠٠٣، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية ، دار الوفاء الإسكندرية.
- الحريري، رافده وآخرون، ٢٠٠٧، الإدارة والتخطيط التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان.
- الشلمة، ميسون عبدالله، ٢٠٠٤، مقومات التحول نحو المنظمات المتعلمة: دراسة تشخيصية في عينة من المنظمات، محافظة نينوى، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة موصل، رسالة ماجستير غير منشورة.
- طعيمة، رشدي احمد، وآخرون، ٢٠٠٦، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- العجمي، محمد حسنين، ٢٠١٠، الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الفتلاوي، سهيلة محسن، ٢٠٠٨، الجودة في التعليم (المفاهيم ، المعايير ، المواصفات المسؤوليات)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- محافظة، علي، ٢٠٠٢، دراسات في التربية والتعليم العالي، دار الكرمل للنشر والتوزيع عمان
- مرزوك، محمد عبدالله، ٢٠١٤، التطوير الإداري في كلية التربية باستخدام إدارة التمكين كلية ابن الهيثم للعلوم الصرفة، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ويح، محمد عبد الرزاق، ٢٠٠٣، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

البحث الثاني عشر:

" التفكير المزدوج لدى طلبة الجامعة "

إعداد :

أ.م.د/ احمد إسماعيل عبود
قسم العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية للبنات جامعة بغداد بالعراق

" التفكير المزدوج لدى طلبة الجامعة "

د/احمد إسماعيل عبود أ/زهراء هاشم رشيد

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية الى قياس التفكير المزدوج لدى عينة الدراسة وتقويم دلالتها احصائياً ـ قياس التفكير المزدوج لدى الدراسة عينة الدراسة وفق متغير النوع (ذكر- انثى) وتقويم دلالته الإحصائية ـ قياس التفكير المزدوج لدى عينة الدراسة وفق متغير التخصص(علمي ـ انساني) وتقويم دلالته الإحصائية. اختيرت (٨) كليات بالطريقة الطبقية العشوائية منهم (٤) كليات ذات تخصص علمي و(٤) كليات ذات تخصص انساني ومن ثم اختيار (٤٠٠) طالب وطالبة بالطريقة الطبقية العشوائية وبالأسلوب المتساوي من مجتمع الدراسة البالغ (٤٥٢٨) طالب وطالبة. قامت الباحثة ببناء مقياس التفكير المزدوج الذي يحتوي على ٢٩ فقرة بصيغته النهائية وتوصلت الباحثة الى النتائج التالية: تتصف عينة الدراسة بالتفكير المزدوج ـ ظهر فرق دال احصائيا في التفكير المزدوج وفق متغير النوع ذكر- انثى ولمصلحة الاناث ـ عدم وجود فرق دال احصائيا في التفكير المزدوج وفق متغير التخصص العلمي ـ الإنساني.

الكلمات المفتاحية:التفكير المزدوج ـ طلبة الجامعة

Double Thinking among University Students

Dr.Ahmed Ismail Aboud

Zhraa Hashem Rashid

Abstract

The present of study aimed to measure double thinking among the study sample and evaluate the statistical significance-measuring double thinking among the study sample according to the type variable (Male-Female) and evaluate the statistical significance-measuring double thinking among the study sample according to the specialization variable (scientific-humanist) and evaluate the statistical significance.Selected (8) Faculty way stratified random of them (4) Faculty of scientific discipline and (4) allocate humanist and then choose 400 students stratified random way and by equal from the study of society which contains (4528) students.The researcher built a double-thinking scale that contains 29 paragraph in its final form, and then the researcher found the following results:The sample of study characterized of double-thinking-astatistically significant difference appeared in double-thinking according to the variable type (Male-Female) in favor of female-there is no statistically significant difference in the double-thinking according to the specialization variable (scientific-humanist).

Key words: Double Thinking, University Students.

• **مشكلة الدراسة** :

أنّ غالبية الأفراد يفكرون بنمطية عندما يتعاملون مع المشكلات التي تواجههم، مما ينجم عن ذلك أخطاء الاعتقاد بصحة فكرة واحدة والانغلاق الفكري والظن بصواب الآراء الشخصية والتصلب والابتعاد عن الاصالة والثقة

المفرطة بالذات وتعجل بالأحكام وضعف القدرة على التجريد، وغياب لغة التواصل مع الاخر وبالتالي ضعف التفكير المزدوج(Lawler,2006,p.159).

وعد Ellis,1977 ضعف قابلية الفرد على التحمل الأفكار المتناقضة كمن ينظر للقضية بعين واحدة فقد اكد أن الاضطراب ينجم عن نظرة سلبية خاطئة للواقع وطريقة تفكير مشوهة للإحداث، وعليه فأن طريقة تفكير الفرد هي السبب في اختلاله سواء أكان قلقاً أم اكتئابا أم وسواساً(Ellis, 1977, p.222).

كذلك اشارت دراسة Wimde,2002أن حدوث أي تغيرات في البيئة المباشرة المحيطة بالطفل في المراحل الأولى من عمره من شأنها أن تعطل إلى حد كبيرٍ نمو التفكير المزدوج بوجه عام، وتعطل لديه الكثير من قدراته ووظائفه، ونظراً لوجود حالات كثيرة لأطفال لا تمكنهم ظروف حياتهم من النشأة في اسرة سليمة موحدة أو الذين يتعرضون إلى انفصال الوالدين أو أن ابائهم متسلطون فكل هذا يؤدي إلى الجمود والميل إلى أن تكون استجابتهم مفرطة البساطة وذات قطب واحد تجاه المواقف التي تتطلب استجابات متعددة ذات أوجه مختلفة مما يصعب عليهم اختيار الأصدقاء ويمكن وصفهم بأنهم أطفال منسحبون(Wimde,2002,p.61) وتحددت مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الآتي: (ما طبيعة التفكير المزدوج ضمن اطار ديموغرافي معين ممثلاً بطلبة الجامعة؟).

- **أهمية الدراسة** :

اشارت Horney ان التفكير المزدوج وسيلة لفهم الاخرين وحماية النفس من مشاعر القلق فإمكانية الفرد على تحمل التناقض بينه وبين الاخرين سوف يجنب الفرد الأذى وألم والصراع معهم مما يؤدي الى زيادة قدرة الفرد للتعامل مع الازمات بطرائق مرنة (Lacan,2007,p.20) وبينما يرى Skinner ان التفكير المزدوج هو الذي يجعل الفرد اكثر سيطرة وتحكم في البيئة أو أي عناصر أخرى محيطة به (Palik,Somstock,1994,p.79) اعتقد Rotter أن الناس يجهدون انفسهم في التفكير المزدوج من أجل زيادة الاثابات وتجنب العقوبات مما يعني أن الشخص من ذوي التفكير المزدوج عندما يوفر القدر الكافٍ من الحركة والعواطف و العلاقات الأسرية و العلاقات مع الاخرين يصبح قادراً على التأثير في الاخرين(Rentfrow&Cosling,2003 .p78). أكد Rogersأن الفرد من ذوي التفكير المزدوج وان كانت له القابلية على التقبل غير مشروط فانه يتصف بالقابلية على التفاعل والانفتاح على الذات والاخرين و الوعي بالذات وامكاناتها و حدودها والميل للتعبير والاتقان والسعي لتحقيق النمو الشخصي و الهدف يريد ان يكون في حياته و لهذا فانه كلما كان الفرد اكثر قابليه على

استعمال التفكير المزدوج دلّ على صحته النفسية و بالتالي انخفاض القلق والتوتر وزيادة التقبل غير المشروط (مالهي واخر ، ٢٠٠٥. ص ١٥٦).

استنتج (Thamas,1999) من دراسته الى أنّ التفكير المزدوج يودي الى ارتفاع السعادة والكفاءة في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد إذ أنّ هناك نوعا من الموازنة بين التفكير المزدوج و الانفعال فحين يرتفع احدهما ينخفض الاخر وكلما كان الفرد اكثر تحملا للمتناقضات كان اكثر كفاءه فالعمل الإبداعي يرتفع بشكل كبير عندما ينخفض التوتر الانفعالي والاضطرابات الانفعالية ولهذا يعزو بعض الباحثين ذلك الى ان الاستقرار في البناء الانفعالي يجعل الدماغ اكثر قابليه على استعمال التكتيكات العقلية في حين ضعف الاتزان وزيادة الانفعال يضعف تلك القدرة (Thamas .1999,p.143).

- **حدود الدراسة** :

تتحدد الدراسة الحالية بطلبة جامعة بغداد/الدراسة الصباحية للعام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦ لكلا النوعين وللتخصص العلمي الإنساني.

- **تحديد متغير الدراسة** :

- **التفكير المزدوج**[١]**Double Thinking**:

عرفه كلا من:

- Budner 1962 (ميل الفرد لإدراك المواقف المتناقضة على انها مرغوب بها) (Budner,1962,p.23).
- Ellis 1977 (قابلية الفرد على تبادل الأفكار المتناقضة مع الاخرين والتغلب على الصعوبات ومواجهتها، ولديه المرونة المعرفية والنفسية والسلوكية وإمكانية ضبط السلوك وتغيير حياته نحو الأفضل). (Ellis,1977,p.222)
- Geroge 1984 (قدرة الفرد حمل الفكرة ونقيضها وعدهما صحيحتين في الوقت ذاته) (Geroge,1984,p.72).
- Coleman 1995 (قدرة الفرد على تحمل الأفكار المتناقضة في مواقف مختلفة والتحكم عند مواجهة المشكلات والتعامل معها بطرائق مقبولة وتخطي العقبات وإدراك المسؤولية، وفهم انفعالات الاخرين) (Colman, 1995, p.13).
- Katmora2000 (قدرة الفرد على تحمل أفكار الاخرين المختلفة مع أفكارهم والقدرة على التفاعل معها، ويتكون التفكير المزدوج من ثلاثة مستويات تتفاعل فيما بينها هي: المنفذ وتحمل الأفكار المتناقضة والتوافق) (Katmora, 2000, p.5).

---

[١] التفكير المزدوج: قدم هذا المصطلح لأول مرة في رواية "العام١٩٨٤" لمؤلفها الكاتب البريطاني الشهير جورج أرويل ومعناه أن تحمل فكرة ونقيضها في ذات الوقت، وأصبحت تستعمل في علم النفس الحديث وعلم الاجتماع (موسوعة ويكبيديا).

- Wimde,2002(قدرة الفرد على تحمل فكرتين متناقضتين وتقبلهما بمرونة في مواقف مختلفة بغية تحقيق أفضل النتائج فيهما) (Wimde, 2002, p. 117)

من خلال ما تقدم ترى الباحثة أن ثمة اتفاق بين التعريفات في تحديد مفهوم التفكير المزدوج إذ أن غالبية التعريفات تشير إلى أن ذوي التفكير المزدوج:

- لهم القابلية على تبادل الأفكار المتناقضة مع الاخرين.
- إمكانيتهم التغلب على المشكلات والصعوبات ومواجهتها.
- يمتلكون المرونة المعرفية والنفسية والسلوكية.
- تغيير حياتهم وتطويرها نحو الأفضل.
- فهم الانفعالات الاخرين.

التعريف النظري للدراسة الحالية: استعانت الدراسة الحالية بتعريف Wimde,2002 بوصفه معبر عن جوهر نظريته في التفكير المزدوج، وهي النظرية التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة إطاراً مرجعياً في القياس وتفسير النتائج.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب عن اجابته عن فقرات مقياس التفكير المزدوج الذي تم اعداده في الدراسة الحالية.

- **أطر نظرية وأساليب قياس**:
- **اولاً: المنظور السيكو دينامي**:

إنّ مفهوم التفكير المزدوج أو الازدواجية أو التناقض الوجداني Ambivalence عند (1856-1939) Freud يدل على وجود اتجاهين من المشاعر المتناقضة نحو الشيء نفسه للشخص ذاته مثل الحب والكره لشخص واحد (الشربيني،٢٠٠١ ص٢٧). يمثل نوعاً من الانفتاح الذهني الانفعالي، اذا كان يقصد بهذا المصطلح قلة الاستقرار الانفعالي وقلة القدرة على اتخاذ قرار او التقرير بين استجابات انفعالية مضادة لاستجابات أخرى هامة، ان تنظير Freud لم يركز مباشرة على قضايا الانفتاح والانغلاق الذهني، ومع ذلك فأن عمله تناول باقتضاب انواعاً معينة من الانغلاقات الذهنية مثل تجنب أنواع محددة من المعلومات تقود الى إنغلاقات غير مرغوبة مهددة للانا، كما تناول نوعاً من الانفتاح الذهني الانفعالي ملازم للتفكير المزدوج، إذ يعيش الفرد تناقضات عاطفية تجاه الوالدين والاخوة فيوجه نحوهم مشاعر متناقضة ومتضادة تكون مشاعر غير ثابتة اومستقرة اذ تبقى الحلقة الوجدانية مفتوحة وغير مكتملة ولا يستطيع التوصل الى الانغلاق الانفعالي (Krugansk,2004.P.40).

اما Adler(1870-1937) قد افترض من أربعة أساليب للتعامل مع مشكلات الحياة هي:

- أسلوب السيطرة والتحكم بالأخرين، وفيه يسلك الفرد دون الاكتراث بالآخرين.

- أسلوب الاخذ، وفيه يتوقع الفرد أنْ يحصل على كل شيء ودون مقابل من الاخرين، فيصبح معتمداً عليهم في اتخاذ قراراته واحكامه.
- أسلوب التجنب، وفيه لا يقوم الفرد بأية محاولة لمواجهة مشكلاته ويبتعد عن الاخرين.
- أسلوب الحياة السليم، ويتمثل بقدرة الفرد على التعاون والتعامل والتفاعل وفق ما تقتضيه حاجات الافراد رغم وجود التناقضات فيما بينهم في الآراء والتوجهات، فالأساليب الثلاثة الأولى يكون الفرد فيها غير مهيئ بشكل سليم للتعامل مع مشكلات الحياة والمجتمع، اما الأسلوب الرابع فهو الذي عده Adler قادراً على العيش السليم مع الاخرين(Richards & Tyson, 1996, P. 34).

واعتقدت Horney(1885-1952) أن القلق الأساس Basic Anxiety هو الشعور بالوحدة والعجز الذي ينمو بشكل خفي في عالم عدائي(Horney, 1939, P. 82).

ولقد وجدت Horney الظروف الحضارية في المجتمع المعاصر لها معنى اكيد في تطور الشخصية وترة ان الحضارة الحديثة قائمة على مبدأ اقتصادي هو التنافس والذي يعني نقيض التعاون ويقود الى ان يجعل الفرد منعزلاً عن الاخرين، وان التنافس وما يفضي اليه من نتائج كالعزلة والعداء لا تنحصر في المجال الاقتصادي فقط، بل تتعداه الى كل العلاقات الإنسانية الأخرى، وان العيش في حضارة تنافسية كهذه لا يؤدي فقط الى الإحساس بالخوف والعداء والعزلة، بل ايضاً الى خوف مستديم من الفشل بكل انواعه (صالح،١٩٨٨ ص١١٥).

وترى Horney إنّ الحضارة تفرض على الفرد ثلاثة أساليب يحمي بها الفرد نفسه هي:

- **التحرك نحو الناس**: في هذه الحالة يتحرك الفرد نحو الناس من خلال تقبل عجزه الشخصي وبصرف النظر عن مخاوفه فهو يحاول الفوز بنحو الاخرين كما يستطيع أنّ يشعر بالأمن معهم ويشعر بانه اقل ضعفاً واقل عزلة.
- **التحرك ضد الناس**: هنا لا يثق الفرد ضمنياً بمشاعر ونوايا الاخرين تجاههن فيتمرد من خلال اية ثغرة تصادفه، انه يرغب لان يصبح اقوى فيهزمهم جزئياً من اجل سلامته الشخصية.
- **التحرك بعيداً عن الناس**: يبقى الفرد هنا منعزلاً عن الاخرين فهو لا يريد ان ينتمي او ان يتشاجر واياهم، وهو يشعر انه لا يمتلك الكثير مما يشاركهم فيه، انهم لا يفهمونه على اية حال فيشيد عالماً خاصاً بذاته (هورناي، ١٩٨٨

ص٣٢) بمعنى اخر ان Horney تقترح التفكير المزدوج وسيلة لفهم الاخرين وحماية الذات من مشاعر القلق الأساس، فقدرة الفرد على التحمل التناقض بينه وبين الاخرين سوف يجنبه الصراع معهم، مما يؤدي الى زيادة قدرة الفرد للتعامل مع الازمات بطرائق مرنة (Lacan,2007,P.20).

- **ثانياً: نظرية هاريسون وبرامسون Harrison &Bramson** :

تعتقد هذه النظرية ان الفروق في السيطرة النصفية للمخ تؤدي الى فروق في أسلوب التفكير وفي طريقة معالجة المشكلة هو الذي يؤدي الى فروق حقيقية في أساليب التفكير وفق هذه النظرية يتوقع ان تؤدي سيطرة النصف الايسر الى استعمال التفكير المزدوج الاستراتيجي، التفكير الواقعي والتفكير التحليلي وهما من أساليب التفكير المزدوج القوية (الطيب، ٢٠٠٦، ص٤٤).اما النصف الأيمن يؤدي الى استعمال استراتيجيتي التفكير المثالي والتفكير التركيبي هما من الاستراجيات الضعيفة في التفكير المزدوج . (حبيب، ١٩٩٦، ص٥٦).

- **ثالثا: نظرية ويميدي، ٢٠٠٢:**

يعتقد Wimde ان الافراد بواسطة تفكيرهم السليم يكونون اكثر مرونة وانفتاحا ويتقبلون كل الحلول الممكنة وفي الوقت نفسه لديهم القدرة على تغيير الأمور التقليدية واستبدالها بأخرى اكثر تكيفاً، وبمعنى اخر ان الانسان اكثر قدرة عقلية هو بالمقابل اكثر سيطرة على البيئة، أي انه على استعداد دائم لاتخاذ أنماط السلوك تتوافق مع المتطلبات الجديدة، وبما ان البيئات مختلفة فقد تتطلب نماذج متعددة من السلوك، وهكذا اكدت هذه النظرية على المفاهيم والمبادئ الاتية:

- ان كل شخص يتكون لديه خزين معرف يظم الخبرات، وهذا نتيجة تفاعله مع المحيط فيلجأ الى هذا الخزين المعرفي في طوال حياته لكي يقدم الاستجابة المناسبة للمواقف التي تصادفه باستمرار، وقد أشار ويمدي الى ان كمية هذا الخزين المعرفي من الخبرات يعتمد على نشاط الشخص المعرفي من جهة ونشاط المحيطين به من جهة أخرى، فكلما كان الشخص تكثر بحثاً عن المعلومات ومحباً للاستكشاف تزايدت خبراته المعرفية وأصبحت غنية.
- ان الشخص كلما نما خزينه المعرفي انعكس ذلك على سلوك الفرد وتعامله مع الأشياء وحله للمشكلات ومع تعرض الشخص للمثيرات والمعلومات يزداد لديه الخزين كماً ونوعاً ومن ثم فان الثراء الفكري يتحدد بزيادة هذا المخزون المعرفي.
- قد يدرك الشخص بعض هذه الخبرات في وقتها بطريقة غير صحيحة لذا فان هذه الخبرات تكون مشوهة أي ان الشخص قد شخصها وصنفها ثم اعطى لها معنى خاص بها وربما يكون ذلك بسبب ان الشخص لا يترك

لنفسه الوقت الكافي لاكتمال ادراكه للأشياء، فقد يغفل الكثير من مواصفاتها ومن ثم فانه سوف يخزن هذه الخبرة على أساس الهيئة التي ادركها بها اول مرة.

- إنّ هناك فروقاً فردية بين البشر في تفكيرهم مما ينعكس ذلك بشكل واضح على أهدافهم، وهل هي بسيطة معرفياً و معقدة تحتاج الى قدرات عقلية قادرة على تحمل الأفكار والطروحات الأخرى المتناقضة وتقبلها، فمن خلال التفاعل البشري يعتمد الشخص على خبراته السابقة المتمثلة بالخزين المعرفي لتحقيق أهدافه وفي هذه المرحلة يأتي الحكم على هذه الخبرات من حيث فائدتها ومرونتها وتطبيقها كواقع حال.
- إنّ تلك الأفكار عندما تكون قادرة على مساعدة الفرد في المواقف اليومية واجتيازها فان النتيجة تكون سليمة في هذه المواقف هذا فيما يتعلق بالمواقف البسيطة ذات المستوى المتدني من القدرات العقلية، اما في المواقف المعقدة التي تحتاج الى قدرات عقلية، اما في المواقف المعقدة التي تحتاج الى قدرات عقلية قادرة على الإنتاج في مواقف قد تتميز بالحداثة نتيجة لأهداف متشعبة كثيرة، فيكون الشخص في هذه المواقف امام مستويين، اما ان يقر ويدرك بان هذه الواقف حقيقية وموجودة شاهدة للعيان غير قابلة للتشويه المعرفي فيتعامل معها بمرونة ويتحمل تناقض الأفكار فيها بينه وبين الاخرين ونتيجة لذلك فهو يتوافق يتكيف مع البيئة الخارجية وهذا يكون بفضل قدراته العقلية وتحليله الدقيق الاني والمتماشي مع الظرف الواقعي او ان يلجأ الشخص الى رفض الواقع وتشوهه على أساس انطباعات وتفسيرات ذاتية لكي يرفض أفكار الاخرين، وفي هذه الحالة يكون الرفض اما عدوانياً اوهروبياً ومن خلال تكرار هذه المواقف ينعكس ذلك جلياً على تفكير الشخص مما يجعله يشك ويفقد الثقة بخبراته او أفكاره ومدى فائدتها لتحقيق أهدافه، ومن ثم لكي يتخلص من هذا الفشل فأنه اما يتقبل الخبرات الجديدة كواقع حال او إن يلجأ الى تغيير أهدافه كوسيلة لزيادة ثقته بخبراته وافكاره فيضع اهدافاً ضيقة التفاعل ومن ثم تظهر عليه بوادر الانعزال (Wimde, 2002, P. 12) وأستعانت الباحثة بنظرية Wimde في إعداد المقياس.

- **إجراءات البحث** :
- **مجتمع الدراسة**:

يتمثل مجتمع الدراسة بطلبة جامعة بغداد الموجودين في (٢٤) كلية بواقع (٩) كليات ذات تخصص انساني يبلغ عددهم (٢٠٧٨٠) طالبة وطالبة و(١٥)

كلية ذات تخصص علمي يبلغ عددهم (٢٤٥٠١) طالب وطالبة، وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول(١) أسماء كليات جامعة بغداد واعداد طلبتها في الدراسات الأولية الصباحية موزعين وفق النوع والتخصص لعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦(٢)

ت	اسم الكلية	التخصص	النوع		المجموع
			ذكور	اناث	
١	التربية ابن رشد	انساني	١٥٩٨	٢٢٣٨	٣٨٣٦
٢	اللغات	انساني	١٣٦٠	١٧٤٤	٣١٠٤
٣	الآداب	انساني	١٦٠٣	٢٣٣٨	٣٩٤١
٤	الاعلام	انساني	٥٢٩	٢٨٣	٨١٢
٥	التربية للبنات	انساني	-	٤١٦٣	٤١٦٣
٦	العلوم السياسية	انساني	٥٠١	٦٩٠	١١٩١
٧	الفنون الجميلة	انساني	٦٣١	٥٢٨	١١٥٩
٨	العلوم الإسلامية	انساني	٨٠٢	٩٦١	١٧٦٣
٩	القانون	انساني	٢٤٢	٥٦٩	٢٠٧٨٠
١٠	التربية الرياضية	علمي	٧٧٢	٢٨٨	١٠٦٠
١١	التربية الرياضية للبنات	علمي	-	٣٧٠	٣٧٠
١٢	الإدارة والاقتصاد	علمي	٢٧٥٣	١٨٥٧	٤٦١٠
١٣	الطب	علمي	٦٧٠	١٠٤٢	١٧١٢
١٤	الطب البيطري	علمي	٤٢٠	٣٨٣	٨٠٣
١٥	العلوم	علمي	٨٨٧	١٨٣٨	٢٧٢٥
١٦	التربية ابن الهيثم	علمي	١٢٦٢	١٣٩٢	٢٦٥٤
١٧	التمريض	علمي	١٧٥	٤٢١	٥٩٦
١٨	الزراعة	علمي	١٥٠١	١٣١٠	٢٨١١
١٩	العلوم للبنات	علمي	-	١٣٠٤	١٣٠٤
٢٠	الهندسة	علمي	١١٨٠	١٤٧٦	٢٦٥٦
٢١	الصيدلة	علمي	٣٢٥	٧٢٢	١٠٤٧
٢٢	طب الاسنان	علمي	٢٨٣	٦٤٧	٩٣٠
٢٣	طب الكندي	علمي	٢٦١	٤١٧	٦٧٨
٢٤	الهندسة/ خوارزمي	علمي	١١٩	٤٢٦	٢٤٥٠١
المجموع الكلي			١٧٨٧٤	٢٧٤٠٧	٨٩٢٠٦

- **عينة الدراسة**:

- اختيرت(٤) كليات عشوائياً من فئة الكليات الإنسانية، و(٤) كليات أخرى من فئة الكليات العلمية، وبذلك تم تقسيم العينة الى فئتين على أساس التخصص.
- اختير عشوائياً عدد متساوٍ تقريباً من الطلبة الذكور والاناث من كل كلية من الكليات الثمانية أعلاه، وذلك تم تقسيم العينة الى فئتين على أساس النوع. وجدول(٢)أدناه يوضح توزيع افراد عينة نتائج الدراسة وفق النوع والتخصص:

(٢) اخذت بيانات هذا الجدول من قسم التخطيط والمتابعة/ رئاسة جامعة بغداد، بناءاً على كتاب تسهيل المهمة الذي زودت به الباحثة الصادر من عمادة كلية التربية للبنات ذي العدد ٢١د.ع والمؤرخ ٢٠١٦/١/٢٧م.

جدول(٢) عينة نتائج الدراسة موزعة وفق التخصص والنوع

ت	اسم الكلية	التخصص	النوع		المجموع
			ذكور	اناث	
١	التربية ابن رشد	انساني	-	٤٧	٤٧
٢	اللغات	انساني	٥٤	-	٥٤
٣	الآداب	انساني	٣٦	-	٣٦
٤	الاعلام	انساني	٢٩	٢٩	٥٨
٥	العلوم للبنات	علمي	-	٤٢	٤٢
٦	الزراعة	علمي	٢٦	٢٨	٥٤
٧	العلوم	علمي	٢٦	٢٧	٥٣
٨	الهندسة	علمي	٢٩	٢٧	٥٦
المجموع			٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

- **مقياس التفكير المزدوج المتعدد الابعاد**:

بعد اطلاع الباحثة الحالية على بعض المقاييس الأجنبية ومقياسين محليين والنصوص النظرية في المبحث الثاني من الفصل الثاني توصلت الى الاتي:

- إنَّ الدراسة الحالية ترجح إمكانية استعمال مقياس متعدد الابعاد (أي ذي مقاييس فرعية) يقيس كل بعد فيه مجالاً محددا.
- ان الدراسة الحالية سوف تستعين بالأسلوب النظري لتحديد ابعاد التفكير المزدوج والقائم على أسلوب القياس ذي المجالات المحددة الثلاثة: (دراسي - اجتماعي - نفسي)

ولتحويل ما سبق الى خطوة إجرائية فعلية تسهم في تحقيق اهداف الدراسة الحالية فلا بد من الاستعانة بمقياس سابق، او اعداد مقياس جديد، وجدت الباحثة أنّ بعض هذه المقاييس تجعلها غير ملائمة لاستعمالها في الدراسة الحالية بسبب المبررين الآتيين:

- ان بعض فقراتها تتضمن نواحي تعد غريبة وقليلة الأهمية للمجتمع العراقي، أي نواحي يختص بها المجتمع الذي اعد المقياس لأجله حصرا.
- ان هذه المقاييس تعاني نسبياً من مشكلة التشبع بالعامل الثقافي.

وتأسيساً على ما تقدم، ارتأت الباحثة ان تقوم بأعداد مقياس متعدد الابعاد يعتمد في مضمونه على التعريف النظري الذي استعانت به الدراسة الحالية ويتماشى في الوقت ذاته مع متطلبات البيئة العراقية، وقد مر اعداد المقياس بالخطوات التالية:

- **تحديد المجالات الرئيسية للمقياس**:

تم تقسيم التفكير المزدوج الى ثلاثة مجالات محددة، لكي يتم اعداد مقياس فرعي لكل منها، بعد أنْ تم اشتقاق تعريف لكل مجال وعلى النحو الاتي:

- **التفكير المزدوج في المجال الدراسي**: أي قدرة على تبادل الأفكار المتناقضة مع زملائه واساتذته وقبول الرأي الاخر والتعامل مع المشكلات التي يواجهها.
- **التفكير المزدوج في المجال الاجتماعي**: القدرة على التوافق والانسجام ومواجهة المواقف الاجتماعية من خلال استعمال بدائل وخيارات في أسلوب التعامل مع الأشخاص والمتغيرات الموقفية.

- **التفكير المزدوج في المجال النفسي:** قدرة الفرد على إمكانية ضبط السلوك وتغيير الحياة نحو الأفضل والقدرة على الانسجام مع الذات.

- **انتقاء الفقرات وصياغتها**:

تم انتقاء الفقرات وصياغتها من مصدرين:

- **مصدر مباشر(أي مقاييس سابقة):** ويتمثل ببعض الفقرات المعبرة عن مجالات فرعية معينة والواردة في خمسة مقاييس اجنبية ومقياسين محليين متخصصة بالظاهرة المدروسة، ويوضح جدول (٣) هذه المقاييس.
- **مصدر غير مباشر (أي الدراسة الحالية):** قامت الباحثة نفسها بصياغة بعض الفقرات مستندة في ذلك الى:
  - ✓ النصوص النظرية للمتغير المدروس من خلال النظرية التي استعانت بها في الدراسة الحالية اطارا نظريا لها.
  - ✓ بعض الأدبيات التي شرحت وناقشت هذه النظرية، ونتائج الدراسات التي انبثقت عنها.

وباجتماع المصدرين المباشر وغير المباشر تم انتقاء وصياغة (٣٠) فقرة بصورتها الأولية تعبر في مضامينها عن المجالات الفرعية المحددة لها، وبواقع (١٠) فقرات لكل مقياس من المقاييس الثلاثة.

- **صلاحية الفقرات**:

للتحقق من مدى صلاحية الفقرات المقترحة لأعداد المقياس الحالي، والبالغ عددها (٣٠) فقرة، قامت الباحثة بعرضها على (٨) محكمين من المختصين في العلوم التربوية والنفسية في استبانة اعدت لهذا الغرض [الملحق (٢)] ويوضح جدول (٣) مصدر كل فقرة.

جدول (٣) مصادر فقرات مقياس التفكير المزدوج المتعدد الابعاد عند عرضه بصيغته الأولية على السادة المحكمين

المجال الدراسي	المجال الاجتماعي	المجال النفسي	عددها	مصدرها
١-٨	١	-	٣	Suysock/2007
٢	٤-٦-٧-٨-٩	١	٧	Wimde/2002
-	٢-٣	٣-٤	٤	Welsman/2007
٣-٤-٥-٦-٧-٩-١٠	١٠	٢-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٥	الدراسة الحالية
-	٥	-	١	Akerlind/2005
المجموع			٣٠	

وبعد ان استرجعت استمارات الاستبانة من السادة المحكمين، حللت آراؤهم بشأن صلاحية فقرات المقياس، فتم استبقاء الفقرات التي نالت موافقة سبعة محكمين فأكثر، واستبعدت الفقرات التي نالت موافقة ستة محكمين فقط فأقل، وهذا يعني ان معيار صلاحية الفقرة هو حصولها على موافقة سبعة محكمين على الأقل من المحكمين الثمانية، بمعنى ان الحد الأقصى المسموح به لرفض الفقرة اذ لا تستبعد من المقياس الحالي هو رفضها من محكم واحد فقط، اما اذا اتفق محكمان فاكثر عل رفضها، تستبعد عندئذ من المقياس، ومن الواضح انه معيار متشدد يستهدف الإبقاء على الفقرات التي تنال نسبة عالية من الاتفاق بين المحكمين على قبولها.

ووفق هذا المعيار تم اعتماد (٢٩) فقرة واحدة هي الفقرة (١٠) من المجال النفسي، الملحق(٣). كما اخذت الباحثة بكافة التعديلات اللغوية التي اقترحها بعض السادة المحكمين، فأعادت صياغة بعض الفقرات طبقا لهذه المقترحات وبذلك أصبح جميع فقرات المقياس البالغة (٢٩) فقرة مستوفية لمتطلبات الصدق الظاهري المتوخى من هذا الاجراء. اما عن بدائل الاستجابة عن المقياس فقد ابدى جميع المحكمين موافقتهم عنها.

- **اعداد استمارة المقياس**:

لأعداد استمارة المقياس، قامت الباحثة بعدد من الإجراءات:

- **توزيع الفقرات**:

اعيد ترتيب الفقرات البالغة (٢٩) فقرة من خلال توزيعها عشوائياً ضمن استمارة جديدة [الملحق (٤)]، تبدأ بالفقرة (١) وتنتهي بالفقرة (٢٩).

- **تحديد اوزان البدائل**:

اعتمد البديلين (٠,١) التي سبق ان وافق عليها المحكمون بالاجماع، وتعطى الدرجة (١) للبديل الذي يتسق مع التفكير المزدوج، و(٠) للبديل الذي لا يتسق مع التفكير المزدوج ويستنتج من ذلك ان ازدياد درجة المستجيب عن المقياس يعني ازدياد التفكير المزدوج لديه.

- **اعداد تعليمات المقياس**:

تم تدوين الصيغة الأولية للتعليمات المرفقة باستمارة المقياس [الملحق(٤)] والتي تقدم للمستجيبين نبذة عن أهمية الدراسة الحالية دون الإشارة الى عنوانه او أهدافه (لأن ذلك قد يؤدي الى ان يجيب الافراد عنه بالاتجاه المرغوب فيه اجتماعيا) (الزوبعي وآخران، ١٩٨١، ص٧٠)، وقد تضمنت التعليمات مثالا لكيفية الإجابة، فضلا عن توجيه المستجيب الى ضرورة قراءة الفقرات بدقة وهدوء والاجابة عنها بصدق وامانة، وعدم ترك أي فقرة دون إجابة، وان جميع الإجابات المقبولة، فلا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وان وقت الإجابة غير محدد ولا ضرورة لذكر الاسم، كما طلب من المستجيب ان يقوم بتدوين بعض المعلومات الخاصة به والمتعلقة بمتغير الدراسة وتنظيم اجراءاته.

- **عينة وضوح الفقرات والتعليمات**:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصيغته الأولية على عينة عشوائية مؤلفة من (عشرين) طالبة من قسم العلوم التربوية والنفسية (الدراسات الأولية الصباحية) ـ كلية التربية للبنات ـ جامعة بغداد، للتأكد من وضوح فقرات المقياس و تعليماته ،فتبين انّ تعليمات المقياس وفقراته مفهومة وواضحة.

- **تحليل الفقرات Item Analysis**:

اتبعت الباحثة المبادئ ذاتها التي استعملت في تحليل فقرات مقياس التفكير المزدوج وباستعمال عينة التحليل ذاتها البالغ عدد افرادها (٤٠٠) طالباً وطالبة لتحليل فقرات المقياس الحالي وعلى النحو الاتي:

- **أسلوب حساب القوة التمييزية لكل فقرة:**

تم ذلك مرورا بالخطوات الاتية:

- تطبيق المقياس على عينة التحليل، ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات المستجيبين.
- ترتيب الاستمارات تنازليا وفق درجاتها الكلية من أعلى درجة الى أوطأ درجة ثم تعيين (٢٧٪) من الاستمارات على الدرجات العليا، و (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، وقد بلغ عدد افراد كل من المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا (١١٩) فردا.
- استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المستجيبين في كل مجموعة عن كل فقرة من فقرات المقياس، ثم تعرف القوة التمييزية لكل فقرة باستعمال "الاختبار التائي لعينتين مستقلتين" لمقارنة الأوساط الحسابية للمجموعتين المتطرفتين عن كل فقرة. وقد تبين ان جميع فقرات المقياس مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ويوضح جدول(٤)القوى التمييزية لفقرات المقياس.

جدول (٤)القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المزدوج بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرة	المجموعة العليا (١١٩)		المجموعة الدنيا (١١٩)		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٠,٩٥	٠,٢١	٠,٦٢	٠,٤٨	٦,٣٧❖
٢	٠,٩٣	٠,٢٤	٠,٧٧	٠,٤١	٣,٣٧❖
٣	٠,٨٩	٠,٣٠	٠,٤٧	٠,٥٠	٧,٥٥❖
٤	٠,٩٥	٠,٢١	٠,٥٤	٠,٥٠	٧,٨٠❖
٥	٠,٩٥	٠,٢١	٠,٤٦	٠,٥٠	٩,٣٨❖
٦	٠,٩٦	٠,١٨	٠,٤١	٠,٤٩	١٠,٧٠❖
٧	٠,٩٧	٠,١٦	٠,٤٣	٠,٤٩	١٠,٦٤❖
٨	٠,٩٤	٠,٢٣	٠,٥٦	٠,٤٩	٧,١٩❖
٩	٠,٧٥	٠,٤٣	٠,٣٠	٠,٤٦	٧,٢٧❖
١٠	٠,٩٨	٠,١٣	٠,٤٨	٠,٥٠	٩,٩٩❖
١١	٠,٩٥	٠,٢١	٠,٥٢	٠,٥٠	٨,١٣❖
١٢	٠,٩٧	٠,١٦	٠,٠٢	٠,٤٧	١٣,٥٢❖
١٣	٠,٩٥	٠,٢١	٠,٥٨	٠,٤٩	٧,١٥❖
١٤	٠,٩٤	٠,٢٣	٠,٥٠	٠,٥٠	٨,١٩❖
١٥	٠,٩٣	٠,٢٤	٠,٤١	٠,٤٩	٩,٧٣❖
١٦	٠,٩٥	٠,٢١	٠,٣٨	٠,٤٨	١١,٠١❖
١٧	٠,٩٨	٠,١٣	٠,٥٠	٠,٥٠	٩,٤٣❖
١٨	٠,٩٦	٠,١٨	٠,٤٠	٠,٤٩	١٠,٩٢❖
١٩	٠,٨٩	٠,٣٠	٠,٦٢	٠,٤٨	٥,٠٣❖
٢٠	٠,٨٦	٠,٣٤	٠,٦١	٠,٤٨	٤,٣٣❖
٢١	٠,٩٦	٠,١٨	٠,٥٩	٠,٤٩	٧,٢٨❖
٢٢	٠,٩٤	٠,٢٣	٠,٤٨	٠,٥٠	٨,٧١❖
٢٣	٠,٦٩	٠,٤٦	٠,٣٣	٠,٤٧	٥,٦٧❖
٢٤	٠,٩٣	٠,٢٤	٠,٥٢	٠,٥٠	٥,٥٧❖
٢٥	٠,٨٩	٠,٣٠	٠,٢٩	٠,٤٥	١١,٣٧❖
٢٦	٠,٨٨	٠,٣١	٠,٣٣	٠,٤٧	١٠,١٤❖
٢٧	٠,٨٧	٠,٣٣	٠,٣٤	٠,٤٧	٩,٣٩❖
٢٨	٠,٩٥	٠,٢١	٠,٣٠	٠,٤٦	١٣,٢٤❖
٢٩	٠,٩١	٠,٢٧	٠,٣٣	٠,٤٧	١١,٠٤❖

درجة الحرية= ن١+ن٢ -٢=٢٣٦
القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)= ١,٩٦
تدل العلامة (❖) على ان الفقرة مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

- **أسلوب حساب ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس**:

استعمل "معامل ارتباط بيرسون" لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، فظهر ان جميع فقرات المقياس ترتبط بدرجته الكلية ارتباطاً موجباً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٥) يوضح ذلك:اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٠٩٨).

جدول (٥)علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير المزدوج

الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٤٦
٢	٠,٢١
٣	٠,٣٧
٤	٠,٤٠
٥	٠,٤١
٦	٠,٤٨
٧	٠,٤٩
٨	٠,٣٤
٩	٠,٣٥
١٠	٠,٥٣
١١	٠,٣٨
١٢	٠,٥٥
١٣	٠,٣٥
١٤	٠,٤٠
١٥	٠,٤٥
١٦	٠,٤٦
١٧	٠,٥١
١٨	٠,٤٨
١٩	٠,٢٥
٢٠	٠,٢١
٢١	٠,٣٨
٢٢	٠,٤١
٢٣	٠,٣٠
٢٤	٠,٤١
٢٥	٠,٥١
٢٦	٠,٥٠
٢٧	٠,٤٤
٢٨	٠,٥١
٢٩	٠,٤٨

درجة الحرية= ن -٢=٣٩٨

تدل العلامة (*) ان معامل الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

- **مؤشرات صدق المقياس**:

ترى Anastasi,1988 إنّ إيجاد صدق Validity اختبار معين، يعني الاهتمام بما يقيسه ذلك الاختبار، ومدى كفايته في تحقيق ذلك (Anastasi,1988,P.139) ويحدد Nunnally, 1970 أنّ المقياس يعد صادقاً اذا كان يقيس ما اعد لقياسه (Nunnallly,1970,P.133).

ويعدّ الصدق الخاصية الأكثر أهمية لأي اختبار (Graham& Lilly,1984, P.39)، وسيتم التحقق من مؤشرات صدق المقياس الحالي وعلى النحو الاتي:

- **الصدق الظاهري Face Validity**:

يشير مصطلح الصدق الظاهري الى موقف بسيط يكون فيه صدق المقياس واضحا بحد ذاته بواسطة التعريف Definition (Lewin, 1979, P.78) وهذا يعني ان الاختبار يحتوي على فقرات يبدو أنها على صلة بالمتغير المقاس، وان محتوى الاختبار يتصل بالغاية التي وضع من أجلها، فهو تصور اجرائي للصدق يستند الى حكم ذاتي (Freeman,1962,P.90)، وقد تحقق هذا الاجراء في الفقرة (ت) والخاصة بالتحقق من صلاحية فقرات المقياس الحالي عندما قامت الباحثة بعرض المقياس وبدائله ومجالاته على لجنة من المحكمين، واستبعدت منه فقرة واحدة، واقترحت اجراء تعديلات لغوية على بعض فقراته، وصادقت على بدائل الاستجابة فيه.

- **صدق البناء Construct Validity**:

يحدد صدق البناء المدى الذي استطاعت في الأداة حقاً قياس ما تزعم انها تقيسه، وهو من بين كل أنواع الصدق الأخرى الكثر صلة بالنظرية (Stang&Wrightsman, 1981,P.19).

وترى Anastasi,1982 إنَّ إحدى مؤشرات صدق البناء هو صياغة فرضيات عن وجود فروق في الخاصية المقاسة (Anastasi, 1982, P.217)، وهذا يعني تقويم النظرية (أي الأساس الفكري للبناء المقاس) باستعمال مخرجات الدراسة أي ان احدى نتائج الدراسة الحالية يجب ان تبرهن صحة احدى فرضيات النظرية الخاصة بالبناء المقاس.

- **مؤشرات ثبات المقياس**:

طبقاً للمبادئ السيكومترية ذاتها التي اشير اليها في فقرة مؤشرات الثبات الخاصة بمقياس التفكير المزدوج، فقد اعتمدت ثلاث طرق لتعرف مؤشرات ثبات المقياس الحالي، وعلى النحو الاتي:

- **طريقة "الاختبار- إعادة الاختبار"**:

لحساب معامل الثبات بهذه الطريقة، طبق مقياس التفكير المزدوج بصيغته النهائية على عينة بلغ عددها(٥٠) طالبة اختيروا عشوائياً ، ثم اعيد تطبيق المقياس الحالي على العينة ذاتها بعد أسبوعين، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، اتضح ان معامل الثبات بين التطبيقين هو (٠,٧٦)، والجدول (٦) يوضح معاملات الثبات لبعض مقاييس التفكير المزدوج في دراسات سابقة وفي الدراسة الحالية:

جدول (٦) معاملات الثبات لبعض مقاييس التفكير المزدوج في دراسات سابقة والدراسة الحالية

ت	اسم الباحث/السنة	عدد فقرات المقياس	مكان التطبيق	معامل الثبات
ذ	ناصر/٢٠١٢	٢٦	العراق	٠.٨٨
٢	العامري/٢٠١٣	٣٤	العراق	٠.٧٩
٣	الدراسة الحالية	٢٩	العراق	٠.٧٦

- **طريقة الاتساق الداخلي**:

استعملت الباحثة معامل الفاكرومباخ للثبات للكشف عن مؤشرات الثبات للمقياس الحالي، ولتحقيق ذلك اعتماد (٤٠٠) استمارة التفكير المزدوج اذ يبلغ (٠.٨٣).

- **طريقة "التجزئة النصفية"**:

عند استعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات الجزئيين الفردي والزوجي للمقياس الحالي، وهي العينة ذاتها التي استعملت سابقا لاستخراج "معامل الفا" للثبات لمقياس التفكير المزدوج، تبين انه يساوي (٠,٦٥) ثم صحح هذا المعامل باستعمال معادلة "سبيرمان براون للأجزاء المتساوية" ليصبح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٧٦).

- **عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها** :

- **اولا**:(قياس التفكير المزدوج لدى عينة الدراسة وتقويم دلالته الإحصائية) وبعد معالجة البيانات احصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة.-T Test for sign simple ظهر ان الوسط الحسابي للعينة بلغ (٢٠,٥٢) بانحراف معياري (٥,٣٨) ووسط فرضي (١٤,٥) وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة (٢٢,٣٨) بالقيمة التائية الجدولية، ظهر ان هناك تفوقا ذو دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني أنّ عينة الدراسة تتمتع بالتفكير المزدوج وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس التفكير المزدوج

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	الوسط الفرضي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
٤٠٠	٢٠,٥٢	٥,٣٨	٢٢,٣٨	١٤,٥	٣٩٩	٠,٠٥	دالة
القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)= ١,٩٦							

ونتيجة الدراسة الحالية المتعلقة بهذا الهدف تتفق مع دراسة (ناصر،٢٠١٢) التي أظهرت ان طلبة الجامعة يتمتعون بالتفكير المزدوج. وفقا لنظرية (Wimde,2002) أنّ كل شخص يكون لديه خزين معرفي ينظم الخبرات وهذه النتيجة تفاعله مع المحيط فيلجأ هذا الخزين المعرفي في طوال حياته لكي يقدم الاستجابة المناسبة للمواقف التي تصادفه باستمرار وقد أشار Wimdeأنّ كمية هذا الخزين المعرفي من الخبرات يعتمد على النشاط الشخص المعرفي من جهة ونشاط المحيطين من جهة أخرى فكلما كان الشخص باحثا عن المعلومات ومحبا للاستكشاف تزايدت خبراته المعرفية وأصبحت غنية. وجدول (٨) يوضح الخصائص الإحصائية لمقياس التفكير المزدوج :

جدول (٨)الخصائص الإحصائية لمقياس التفكير المزدوج

الوسيط	٢١,٠٠٠
المنوال	٢٤,٠٠
التباين	٢٨,٩٥
الالتواء	-٣١٧
الخط المعياري	١٢٢
التفلطح	-٨١٤

- ثانياً: (قياس التفكير المزدوج لدى عينة الدراسة وفق متغير النوع (ذكر- انثى) وتقويم دلالته إحصائيا) وبعد معالجة البيانات احصائيا وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، T-Test for Independent Croups بلغ الوسط الحسابي لعينة الذكور (٢٠,٠٢) وبانحراف معياري قدره (٥,٧٠)، فيما بلغت قيمة الوسط الحسابي لعينة الاناث (٢١,٠٤) وبانحراف معياري (٤,٩٩) وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة (١,٩٩) بالقيمة الجدولية (١,٩٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٣٩٨) يتضح ان هناك فروق ذو لالة إحصائية ولمصلحة الاناث وجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) نتيجة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمقياس التفكير المزدوج وفق متغير النوع

النوع	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	النتيجة
الذكور	٢٠٠	٢٠,٠٢	٥,٧٠	١,٩٩	١,٩٦	دالة
الاناث	٢٠٠	٢١,٠٤	٤,٩٩			

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية المتعلقة بهذا الهدف مع (دراسة الزعبي، ٢٠٠٧) ودراسة العامري، ٢٠١٣، اذ ظهر ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينات هذه الدراسات وفق متغير النوع بينما اختلفت مع دراسة ناصر،٢٠١٢ التي أظهرت فرق دال احصائيا ولمصلحة الطلبة الذكور، وأشارت نظرية (Wimde,2002) الى وجود فروق في نشاط القشرة المخية فالشخص من ذوي التفكير المزدوج يتميز بالسعة والشدة ليشمل قدراً واسعاً من المثيرات ويتبادلون جداً عندما يتعاملون مع المجال بعناصره المتضادة في اتجاهها ويستثمرون حواسهم بدرجة كبيرة عند التفاعل مع المثيرات والمعلومات المقدمة لهم ويتبادلون الأفكار مع الاخرين وتدفعهم القدرات العقلية لمرنة التي يتميزون بها الى المحاولة التوافق مع المواقف وقيادتها.

- ثالثاً: (قياس التفكير المزدوج لدى عينة دراسة وفق متغير التخصص (علمي ـ انساني) وتقويم دلالته الإحصائيا) وبعد معالجة البيانات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. T-Test for Independent Croups بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٩) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٣٩٨) وهذا يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والإنساني عن مقياس التفكير المزدوج وجدول(١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمقياس التفكير المزدوج وفق متغير التخصص الدراسي

التخصص	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	النتيجة
انساني	٢٠٠	٢٠,٦٤	٥,٤١	٠,٣٩	١,٩٦	غير دالة
علمي	٢٠٠	٢٠,٤٣	٥,٣٧			

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية المتعلقة بهذا الهدف مع دراسة (ناصر،٢٠١٢) التي اظهرت فرقا احصائيا دالاً لمصلحة طلبة التخصص العلمي (ناصر،٢٠١٢) بينما اتفقت مع دراسة (العامري،٢٠١٣) إذ ظهر عدم وجود فرق دال في مستوى التفكير المزدوج يعزى لمتغير التخصص (العامري،٢٠١٣)، وفقا لنظرية (wimde,2002) ان هناك فروق فردية بين البشر في تفكيرهم مما ينعكس ذلك بشكل واضح على أهدافهم وهل هي بسيطة معرفياً ام معقدة تحتاج الى قدرات عقلية قادرة على تحمل الأفكار والطروحات الأخرى المتناقضة وتقبلها من عبر التفاعل البشري يعتمد الشخص على خبراته السابقة المتمثلة بالخزين المعرفي لتحقيق أهدافه في هذه المرحلة يأتي الحكم على هذه الخبرات من حيث فائدتها ومرونتها.

- **التوصيات**:

استنادا الى نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بالاتي:

- استثمار شعور طلبة الجامعة بالتفكير المزدوج في تنمية أنواع أخرى من التفكير كالناقد والعقلاني.
- ضرورة ان تكون المناهج الدراسية قائمة على أساس تعددية الأفكار والعمل على توافقها مع ما يحمله الافراد من مهارات عقلية.
- عدم الاعتماد على الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على الحفظ والتذكر فقط، فمثل هذه الأسئلة تدعم أسلوب التعلم السطحي.

- **المقترحات**:

- إجراء دراسة مقارنة لمتغير الدراسة الحالية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وطلبتهم.
- إجراء دراسة لمتغير الدراسة الحالية مع المتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية مثل الأساليب المعرفية وسمات الشخصية والتفكير العقلاني والجمود النفسي.
- إجراء دراسة لمتغيري الدراسة الحالية باستعمال مناهج بحث أخرى كالمنهجين التتبعي والتجريبي.
- إجراء دراسة لمتغير الدراسة على عينات أخرى مثل (الفنانين والعاطلون عن العمل، العمال الحرفيون، مراحل دراسية أخرى).
- إجراء دراسة لمتغير الدراسة الحالية في علاقتها بمتغيرات ديموغرافية أخرى مثل(عائدية السكن، الدخل، ريف ـ حضر، متزوجون، عزاب).

- **المراجع**:

- الزعبي، إبراهيم احمد سلامة (٢٠٠٧) اثر استعمال استراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. الأردن: مجلة كلية العلوم التربوية، المجلد (١٩)، العدد (١) يناير، ص٦٩ ـ ٩٦.
- الشربيني، لطفي (٢٠٠١) موسوعة شرح المصطلحات النفسية. بيروت: دار النهضة العربية.

- شيفر، ستالز مليمان (١٩٨٩) مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها: ت: نزيه حمدي ونسيمة داود، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.
- صالح، قاسم حسين (١٩٨٨) الشخصية بين التنظير والقياس: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- الطيب، عصام علي (٢٠٠٦) أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة .القاهرة : عالم الكتب.
- العامري، علي محسن ياس (٢٠١٣) التمرد النفسي والتفكير المزدوج وعلاقتهما بالعنف لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
- حبيب، مجدي (١٩٩٦) التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مالهي، رانجيت، وواريزنو، روبرت (٢٠٠٥) تعزيز تقدير الذات، دمشق: مكتبة جرير.
- ملحم، سامي (٢٠٠٠) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان دار المسيرة.
- ناصر، صلاح عدنان (٢٠١٢) التفكير المزدوج وعلاقته بحل المشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.
- هورناي، كارين (١٩٨٨) صراعاتنا البطانية: نظرية بناءة عن مرض العصاب، ت: عبد الودود محمود العلي، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- الزعبي، إبراهيم احمد سلامة (٢٠٠٧) اثر استعمال استراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي الأردن: مجلة كلية العلوم التربوية، المجلد (١٩)، العدد (١) يناير، ص٦٩-٩٦.
- الشربيني، لطفي (٢٠٠١) موسوعة شرح المصطلحات النفسية. بيروت: دار النهضة العربية.
- شيفر، ستالز مليمان (١٩٨٩) مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها: ت: نزيه حمدي ونسيمة داود، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.
- صالح، قاسم حسين (١٩٨٨) الشخصية بين التنظير والقياس: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- الطيب، عصام علي (٢٠٠٦) أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة .القاهرة: عالم الكتب.
- العامري، علي محسن ياس (٢٠١٣) التمرد النفسي والتفكير المزدوج وعلاقتهما بالعنف لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.
- حبيب، مجدي (١٩٩٦) التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مالهي، رانجيت، وواريزنو، روبرت (٢٠٠٥) تعزيز تقدير الذات، دمشق: مكتبة جرير.
- ملحم، سامي (٢٠٠٠) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان دار المسيرة.
- ناصر، صلاح عدنان (٢٠١٢) التفكير المزدوج وعلاقته بحل المشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.
- هورناي، كارين (١٩٨٨) صراعاتنا البطانية: نظرية بناءة عن مرض العصاب، ت: عبد الودود محمود العلي، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- Anastasi, A (1988): Psychological testing, New York McMillan publishing company.

- Ellis. J.D (1995): Thinking Process in Volved IV Irrational Beliefs and their Disturbed Consequences Journal of Cognitive Psychotherapy .Vol. (9).No (2).
- Freeman.F.S (1962) Theory and Practice of psychological testing, New York: Holt Rinehart & Winston.
- Hgemda.O (2007): Resilience as A predictor of De Pressive Symptoms a corral action study with you Adols cents, Journal Clincal child psychology. Vol (12). No (1).
- Kruglandki.A (2004): The psychology of closedminded Essays in social psychology, USA: New York Taylor &froucis book. Ins.
- Lacan, J (2007): The other sid of psychology analysis trans London Norton.
- Lewin.M (1979): Understanding Psychological Research, New York: John Wiley and sons, Inc.
- Nauta, A (2004): Political tensions on EdusationalDefiniti on of thinking. Columbia University press.
- Nunnally.J.C (1970) Introduction to psychological measurement, New York, Mcgraw-Hill Book Company.
- Paik, H& S Comstock.C (1994): The Effects of Television violence on Antisocial Behavior, A meta-Analysis communication Research.
- Piliavin.J (1972): Effect of Blood on Reactions to A victim, Journal of Personality and Social Psychology Vol. (23). No (3).
- Rentfrom,P&Cosling,S (2003): The Dore miss of Everyday Life Examing the Structure and Personality correles of music preferences, Journal of personality social psychology, Vol (4) No(1).
- Stang.D.J&Wrightsman. L.S (1981) Dictionary of social behavior social Research methods, California: books/ cole publishing company.
- Thamas, F (1999): Research of Happiness and Its Relationship to Emotional and confronting Environmental Pressures, Journal of clinical child psychology, 18, No (2).
- Wayment.H (2004): I could Have Been? Vicarious Victim and Bisaster. Focused Distress, Journal of personality social psychology Bulletine, Vol. (30) No (9).
- Wimde. N (2002): study double thinking and croup Administrable. Journal of Cognitive psychology. Vol (12). No (5).