Iraqi Journal of Psychological Counseling

المجلة العراقية للارشاد النفسي

المجلد1 العدد1

Volume 1 No 1

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى ببحوث الارشاد النفسي
والعلوم الانسانية والاجتماعية

تصدرها الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

ISSN :3080-0188

رقم الايداع بدار الكتب والوثائق ببغداد 2702 لسنة 2023

المجلة العراقية للإرشاد النفسي

مجلة علمية محكمة تصدر فصلياً عن

الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

تعنى ببحوث الارشاد النفسي والعلوم الانسانية والاجتماعية

بغداد / العراق

المجلد (١) العدد (١)

اذار / ٢٠٢٥

ISSN : 3080 - 0188

رقم الايداع بدار الكتب والوثائق ببغداد٢٧٠٢ لسنة ٢٠٢٣

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Republic of Iraq
Ministry of Higher Education & Scientific Research
Research & Development Department
دائرة البحث والتطوير
قسم الشؤون العلمية

الرقم: ب ت ٧٩٥٩/٤
التاريخ: ١٤/ ٧/ ٢٠٢٥
No.:
Date

الجمعية العراقية للارشاد النفسي والتوجية التربوي

م/ المجلة العراقية للارشاد النفسي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أشارة الى كتابكم ذي العدد ١٠٧ بتاريخ ٢٠٢٥/٤/٢٩ بشأن أستحداث مجلتكم التي تصدر عن الجمعية آنفة الذكر، حصلت الموافقة بتاريخ ٢٠٢٥/٧/٣ على أستحداث المجلة واعتمادها لاغراض النشر والترقيات العلمية وتسجيلها ضمن موقع المجلات الاكاديمية العلمية العراقية ، حسب ما جاء بأعمامنا المرقم بالعدد(ب ت٤/١٠٩٨٨) في (٢٠١٩/١١/٢٤) و(**تقرر أعطاء موافقة مؤقتة لمدة ٦ أشهر على أن يتم تزويدنا بالرقم المعياري الدولي المطبوع والالكتروني وانشاء موقع الكتروني وبخلافه تلغى الموافقة وأعلامنا الاجراءات لاحقاً).**

للتفضل بالاطلاع وأبلاغ مخول المجلة لمراجعة دائرتنا لتزويدة بأسم المستخدم وكلمة المرور ليتسنى لنا تسجيل المجلة ضمن موقع المجلات العلمية العراقية وفهرسة اعدادها .

...مع وافر التقدير

ا.د. لبنى خميس مهدي
المدير العام لدائرة البحث والتطوير
٢٠٢٥/ ٧ /٨٠

نسخة منه الى:
- مكتب السيد وكيل الوزارة لشؤون البحث العلمي / أشارة الى موافقة سيادتة بتاريخ ٢٠٢٥/٧/٣ على أصل مذكرتنا المرقمة ب ت ٥٦٠٠/٤ في ٢٠٢٥/٧/٢ للتفضل بالاطلاع ...مع التقدير.
- قسم الشؤون العلمية/ شعبة التأليف والترجمة و النشر.... مع الاوليات
- الصادره

مهند ابراهيم
٨/ تموز

شروط النشر في المجـلة

١.أن يحتوي البحث على عنوان البحث والباحث ومكان عمله باللغتين العربية والإنكليزية، فضلا عن رقم الهاتف، والبريد الإلكتروني –إن وجد– .

٢.أن يكون البحث مطبوعاً على الحاسوب ويقدم إلى المجلة بواقع ثلاث نسخ ورقية .

٣.أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن عشرون صفحة، وبخلاف ذلك يتحمل الباحث مبلغاً إضافياً مقداره (ثلاثة الاف) دينار عن كل صفحة تتجاوز العدد المحدد .

٤.أن يعتمد الباحث صيغة (APA) لتنسيق وترتيب المصادر .

٥.أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية .

٦.أن لا يكون منشوراً أو مقبولاً للنشر في جهة أخرى .

٧.أن يلتزم الباحث بأخلاقيات البحث العلمي والنشر .

٨.يجب أن يخضع البحث لبرنامج الاستلال الإلكتروني لضمان سلامته .

٩.في حالة كون البحث مستلاً من أُطروحة دكتوراه أو رسالة ماجستير تجب الإشارة إلى ذلك في الهامش .

١٠.تلتزم المجلة بإشعار الباحث بقبول بحثه للنشر بعد عودته من الخبراء وبما لا يتجاوز الشهرين من تاريخ استلامه .

١١.لا تُعاد البحوث إلى أصحابها سواء قبلت للنشر أم لم تقبل .

١٢.يلتزم الباحث الخارجي بدفع أُجور النشر المقررة والبالغة (150,000) مئة وخمس الف دينار عراقي، والباحث عضو الهيئة العامة للجمعية بدفع أُجور (100,000) مئة الف دينار عراقي

١٣.يطبع البحث ببرنامج (Microsoft Word) وتوضع الرسوم أو الأشكال (إن وجدت) في مكانها من البحث ، وتوضع الهوامش (إن وجدت) في نهاية البحث ، ويرفق مع البحث ملخصان أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنكليزية .

١٤.يخزن البحث على قرص مضغوط (CD) لغرض النشر .

١٥.البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر عن٥ رأي المجلة.

١٦.ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا لمكانة الباحث .

١٧.لا تتحمل المجلة مسؤولية البحوث المسروقة ويتحمل الباحث التبعات القانونية المترتبة على ذلك.

١٨.تتعهد المجلة بالحفاظ على حقوق الملكية الفكرية للباحثين .

١٩.يلتزم المقيم العلمي بتقييم البحوث بصورة علمية أكاديمية خالية من الأهواء الشخصية وبسرية تامة .

توجه المراسلات الخاصة بالمجلة العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

ادارة تحرير المجلة ٧٩٠١٦٠٠٣٩١ – (٠٠٩٦٤)

البريد الإلكتروني : (ijopc2025@gmail.com)

موقع المجلة على شبكة المعلومات الدولية :

https://www.counselingpsychologyassociation-iraq.com

عنوان المجلة : العراق – بغداد

المجلة العراقية للارشاد النفسي

ت	الاسم	Name	الاختصاص	مكان العمل	المهام
١.	ا.د.ئاسو صالح سعيد	Pro.Dr.Asoo Saleh Saeid	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	رئيس التحرير
٢.	ا.د.نشعة كريم عذاب	Pro.Dr.Nashaa Karim Athabj	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	الجامعة المستنصرية /كلية التربية الاساسية	مدير التحرير
أعضاء هيئة التحرير					
١.	ا.د.صالح مهدي صالح	Pro.Dr.Saleh Mahdi Saleh	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية الاساسية/ جامعة ديالى	
٢.	أ.د. شوبو عبد الله طاهر	Pro.Dr. Shobo Abdullah Tahir	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية / جامعة صلاح الدين – أربيل–العراق	
٣.	ا.د.اسعد شريف الامارة	Pro.Dr.Asaad S. Elemara	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	مركز دراسات الدعم – السويد	
٤.	ا.د.بشرى احمد جاسم	Pro.Dr.Bushra Ahmad Al–Akashee	علم النفس التربوي	كلية الآداب والعلوم الانسانية واجتماعية / جامعة الشارقة / الامارات	
٥.	ا.د.محمود شاكر عبد الرزاق	Pro.Dr.Mahmood Shaker Abdul Razaq	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية / الجامعة المستنصرية	
٦.	ا.د.سعود بن عيد بن مشحن العنزي	Pro.Dr.Saud Eid M. Alanazi	ادارة تربوية	كلية التربية والآداب/ جامعة تبوك / السعودية	
٧.	ا.د.اميرة جابر هاشم الجوفي	Pro.Dr.Ameera Jaber Hashim	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية للبنات / جامعة الكوفة	
٨.	ا.د.سلوى احمد امين	Pro.Dr.Salwa Ahmed Amin	القياس والتقويم	كلية التربية الاساسية / جامعة صلاح الدين	
٩.	ا.د.هدية جاسم حسن	Pro.Dr.Hadie Jasim Husan	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	مديرية تربية بغداد الرصافة ٣	
١٠.	أ.د. محمد عبد الله عسيري	Prof. Dr. Mohammed Abdullah Asiri	علم النفس التربوي	جامعة تبوك السعودية	
١١.	أ.د. نواف ساري عدلان العنزي	Prof. Dr. Nawaf Sari Adlan Al–Anzi	علم الاجتماع التربوي	جامعة الكويت / الكويت	
١٢.	ا.م.د.خالد علي عوض السرحان	Pro. Khaled Ali Alsarhan	ادارة تربوية	الجامعة الاردنية / الاردن	
١٣.	ا.م.د. رحيم هملي معارج	Asst .Pro.Dr.Raheem Hammlee Maarij	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد	

١٤.	أ.م.د. عبد الناصر عبد الرحيم فخرو	Asst. Prof. Dr. Abdul Nasser Abdul Rahim Fakhro	علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة قطر / قطر
١٥.	ا.م.د.احمد عودة خلف داود	Asst .Pro.Dr.Ahmed Ouda Khalaf	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	مديرية تربية بغداد الرصافة ٣
١٦.	ا.م.د.تهاني طالب عبد الحسين	Asst.Pro.Dr.Tahani Talib Abdul Hussein	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / مركز البحوث النفسية
١٧.	ا.م.د.علاء الدين علي حسين	Asst .Pro.Dr.Alaaadeen Ali Hussain	علم النفس التربوي	كلية التربية / جامعة الموصل
١٨.	ا.م.د احمد علي محمد سلطان	Asst .Pro.Dr.Ahmed Ali Mohammed Sultan	ادارة تربوية	وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / العراق
١٩.	ا.م.د. وليد خالد بابان	Asst .Pro.Dr.Waleed Kalid Abdulkareem Baba١an	القياس والتقويم	كلية التربية / جامعة صلاح الدين
٢٠.	ا.م.د.سلمى حسين كامل	Asst .Pro.Dr.Salma Hussein Kamil	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	كلية التربية للبنات / جامعة كركوك
٢١.	ا.م.د.وفاء شاكر عبدالكريم	Asst .Pro.Dr.Wafaa Shakir Abdulkareem	الصحة النفسية	جامعة القاسم الخضراء / العراق
٢٢.	ا.م.د سلام عبدالكريم شمس الدين	Asst .Pro.Dr.Salam Abdulkareem Chamseddine	علم النفس الاجتماعي	الجامعة اللبنانية / لبنان
٢٣.	ا.م.د. اريج حازم مهدي صالح	Asst .Pro.Dr.Areege Hazim Mahdi	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	مديرية تربية بغداد الكرخ ٢
٢٤.	ا.م.د.وسام عماد عبد الغني	Asst .Pro.Dr.Wissam Emad Abdel-Ghani	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	جامعة ديالى / مسؤولة شعبة الارشاد النفسي والتوجيه التربوي

المقوم اللغوي

ا.م.د.حسن فهد عواد (اللغة العربية)

م.م.رنا سالم عبيد (اللغة الإنكليزية)

إدارة الموقع

أ.د. ليث عبد الستار عيادة

د.ميثم خميس قاسم

دليل المقيمين للبحوث المنشورة في المجلة العراقية للارشاد النفسي

إن المهمة الرئيسية للمقيم العلمي للبحوث المرسلة للنشر في أي مجلة هي أن يقرأ البحث الذي يقع ضمن تخصصه العلمي بعناية ، وتقييمه وفق رؤى ومنظور علمي اكاديمي ، بعيد عن الآراء الشخصية ، وأن يقوم بتثبيت ملاحظاته حول البحث المرسل إليه .

وقبل البدء بعملية التقييم نرجو من المقيم التأكد فيما إذا كان البحث المرسل اليه يقع ضمن تخصصه العلمي الدقيق ام لا ، واذا كان البحث ضمن التخصص العلمي الدقيق فهل يمتلك المقيم الوقت الكافي لإتمام عملية التقييم ، اذ ان علمية التقييم يجب أن لا تتجاوز الخمسة عشر يوما من تاريخ استلامه للبحث، وبعد موافقة المقيم على إجراء عملية التقييم وانهائها خلال الفترة ، المحددة يرجى إجراء عملية التقييم وفق المتطلبات الاتية :

١. بيان فيما إذا كان ملخص البحث يصف بشكل واضح مضمون البحث وأركانه.
٢. هل تصف المقدمة في البحث ما يريد المؤلف الوصول اليه وتوضيحه بشكل دقيق وهل تم معالجة مشكلة البحث بطريقة علمية .
٣. هل عرض الباحث النتائج التي توصل اليها خلال بحثه بشكل علمي ومنهجي .
٤. يجب أن تجري عملية التقييم بشكل سري وعدم اطلاع الباحث على أي جانب فيها .
٥. يجب أن لا تكون مخاطبات او مناقشات بشكل مباشر بين المقيم والباحث .
٦. اذا وجَد المقيم بأن البحث مستل من دراسات سابقة توجب عليه بيان تلك الدراسات لرئيس هيئة التحرر .

دليل المؤلفين (الباحثين) الراغبين بالنشر في المجلة العراقية للارشاد النفسي

١. أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والقيمة العلمية والمعرفية وسلامة اللغة ودقة التوثيق .

٢. أن لا يكون البحث جزءاً من بحث سابق منشور من رسالة جامعية ، وأن يقدم الباحث إقراراً خطيا بعدم نشر البحث ، وعرضه للنشر في مجلة أخرى ، ويقر بالملكية الفكرية للبحث المرسل للنشر ، واخضاع البحث إلى الاستلال الالكتروني بواسطة نظام (Turnitin) في مقر الجمعية أو أي جهة أكاديمية رسمية معتمدة ، تؤكد أن نسبة استلال البحث ضمن النسبة المقبولة للنشر ، حسب تعليمات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، وان وجميع حقوق الملكية الفكرية محفوظة للباحثين ولا يجوز نشر البحث مرة أخرى إلا بموافقة خطية من قبل الباحث .

٣. أن ترفق بالبحث سيرة علمية تتضمن الاسم الثلاثي للباحث ومرتبته العلمية ومكان عمله، وأهم مؤلفاته ونشاطاته العلمية إن وُجدت .

٤. أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على :

أ- عنوان البحث باللغة العربية .

ب- اسم الباحث باللغة العربية ودرجته العلمية ومكان عمله .

ج- بريد الباحث الإلكتروني .

د- ملخصان أحدهما يكون باللغة العربية والآخر باللغة الانكليزية ويكونان في بداية البحث.

هـ- تدرج مفاتيح الكلمات باللغة العربية بعد الملخص العربي، وباللغة الانكليزية (Key words) بعد الملخص الانكليزي.

٥. أن يكون البحث مطبوعا على الحاسوب بنظام word / office على قرص ليزري مدمج (CD) ، على شكل ملف واحد فقط (أي لا يجزأ البحث إلى أكثر من ملف) وتزود هيئة التحرير بثلاث نسخ ورقية ، وتوضع الرسوم أو الأشكال إن وجدت في مكانها من البحث على أن تكون صالحة من الناحية الفنية للطباعة.

٦. أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (٢٥) صفحة من حجم (A4) .

٧. أن يكون البحث خاليا من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.

٨. أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الاتي :

أ- اللغة العربية نوع الخط (Simplified Arabic) بحجم (١٤) .

ب- اللغة الانكليزية نوع الخط (Time New Roman) بحجم (١٤) .

ج- عناوين البحث (١٦) ، والمتن بحجم (١٤)، وقائمة المصادر (١٢) .

٩. أن تكون هوامش البحث وقائمة المصادر موثقة وفق صيغة (APA).

١٠. تكون مسافة الحواشي الجنابية (١.٢٥) سم والمسافة بين الأسطر (١) سم .

١١. يبلغ الباحث بقرار صلاحية النشر أو عدمها في مدة لا تتجاوز شهرين من تاريخ وصوله إلى هيئة التحرير ولا تعاد البحوث والرسوم إلى أصحابها سواء قبلت أم لم تقبل.

١٢. يلتزم الباحث بإجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفقاً للتقارير المرسلة إليه، ومن ثم موافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز الشهرين من تاريخ استلامه للبحث بعد التقييم .

١٣. يخضع البحث للتقويم السري من اثنين من الخبراء لبيان صلاحيته للنشر ووفقا للاستمارة المعدة لذلك من قبل المجلة .

١٤. تعبر الأبحاث المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها لا عن رأي المجلة ولاتتحمل المجلة اية مسؤولية عن تلك الاراء.

١٥. لا تلتزم المجلة بنشر البحوث التي تخلُّ بشرط من هذه الشروط .

افتتاحية العـــدد

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴾

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد صلى الله عليه واله وسلم وعلى من أتبع هديه إلى يوم الدين أما بعد فالفضل كله لله وحده ان اعاننا على اتمام ما صبونا اليه كثيرا فاليوم يتم **إصدار العدد الاول من المجلة العراقية للإرشاد النفسي لسنة ٢٠٢٥** التي طال انتظارها وهذه انطلاقة لمجلة علمية تعنى ببحوث الارشاد النفسي بكافة فروعها وببحوث العلوم الانسانية والاجتماعية والتي تهدف الى نشر العلم والمعرفة في هذه المجالات وتسعى ان تكون مرجعاً للباحثين ولذوي الاختصاص وان يتم ارشفة هذه النتاجات العلمية ضمن فهرسة المستوعبات العالمية

ان تأسيس وانطلاقة هذه المجلة تهدف لتقديم مساهمات علمية فريدة وقيمة في مجموعة متنوعة من التخصصات وفي مواضيع تهم المجتمع العلمي وتسهم في معالجة الكثير من قضايا مجتمعنا وتواكب التطورات العالمية

إن عملية تأسيس المجلة مرت بسلسة كثيرة من الصعوبات ولو لا تكاتف جهود الكثيرين من اعضاء الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي سواء من الهيئة الادارية او الهيئة العامة مشكورين لما استطعنا ان نحقق ما كنا نصبو اليه ، وان الارتقاء بالمجلة هي مسؤولية الجميع وبتضافر جهودهم الجماعية

وبهذه المناسبة اود ان اتقدم بالشكر لجميع من ساهم في هذا المشروع العلمي وايضاً للذين سيساهمون في تطويره والارتقاء به مستقبلا ولجميع اعضاء من هيئة التحرير وادارة المجلة والموقع الخاص بالمجلة والخبراء والمقيمين وقد سعينا ان يضم هذا العدد مجموعة من البحوث المتنوعة في المجالات التي تعنى به المجلة نسال الله لنا وللجميع التوفيق والسداد .

واختم كلمتي بقول الله تعالى في محكم آياته اذ قال((

إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا)) ﴿١٠ الكهف﴾

ا.د.ئاسو صالح سعيد

رئيس التحرير

شباط / ٢٠٢٥

ت	المحتويات		الصفحة
	البحث	الباحث	
١	الشغف الاكاديمي لدى طالبات الاعدادية	د.شيماء محمود محمد مفلح مديرية تربية الرصافة الاولى	١-٢٥
٢	متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي من وجهة نظر الباحثين	دهبة عبداللطيف ضعضع / سوريا ا.د.ئاسو صالح سعيد / العراق	٢٦-٤٦
٣	المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها باساليب المعاملة الوالدية لدى اطفال الرياض	ا.د.محسن صالح الزهيري الجامعة العراقية	٤٧-68
٤	أثر اسلوب الاستبصار في خفض القابلية للاستهواء لدى المتسربين من المدارس	م.د.ميثم خميس قاسم الجبوري م.م.ليث شاكر جاسم العبادي مديرية تربية محافظة البصرة	٦٩-٩٧
٥	مهارات التواصل وعلاقتها بجودة العمل الارشادي لدى المرشدين التربويين	ا.د.نشعة كريم عذاب سحر فاضل حسن كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية	٩٨-١٢٥
٦	المناخ المدرسي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية	د.نهى لعيبي سهم جامعة الامام جعفر الصادق (ع) ا.المتمرس د. سعاد سبتي الشاوي جامعة بغداد /كلية التربية للبنات	١٢٦ – ١٥٣
٧	المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة بين الذكور والاناث)	ا.د.هدية جاسم حسن وزارة التربية	١٥٤ – ١٧٢
٨	تقويم سيمائية الصورة التعليمية في كتاب قراءتي للصف الثالث الابتدائي	م.د. ورقاء كاظم حرابة مركز البحوث النفسية	١٧٣ – ١٩٦
٩	الاستمتاع بالدرس لدى طالبات ثانوية المتميزات	م.م.لبنى حسين كاظم مديرية تربية ديالى	١٩٧ – ٢٢١

الشغف الاكاديمي لدى طالبات الإعدادية

م.د شيماء محمود محمد

DR. Shaimaa Mohamood Muhammad

الملخص :

يستهدف البحث الى التعرف على مستوى الشغف الاكاديمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية والفروق الدالة احصائياً في مستوى الشغف الاكاديمي لدى طالبات الفرع العلمي والادبي الاعدادي والفروق الدالة احصائياً في مستوى الشغف الاكاديمي لدى طالبات الصف الخامس والسادس الاعدادي ، وتمثل مجتمع البحث بطالبات المرحلة الاعدادية والذي بلغ (34881) طالبة وعينة البحث بلغت (١٣٤) طالبة ومن الصف الخامس والسادس الاعدادي ومن الفرعين العلمي والادبي وتم بناء مقياس للشغف الاكاديمي ويتكون من مجالين (الشغف القهري – والشغف الانسجامي) وبلغت (١٤) فقرة لكل مجال (٧) فقرات واستخرجت الباحثة الخصائص السايكومترية من صدق وثبات واستخدمت الوسائل الاحصائية (الانحراف المعياري ،الاختبار التائي لعينة واحدة ، معامل ارتباط بيرسون ،الاختبار الثائي لعينتين مستقلتين) وتوصلت نتائج البحث الى وجود مستوى مرتفع من الشغف الاكاديمي لدى الطالبات وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمستوى الشغف الاكاديمي تبعا للصف (الخامس- السادس) وكذلك عدم وجود فروق دالة احصائياً تبعا لمتغير التخصص الدراسي (العلمي- الادبي) وتقدمت الباحثة في ضوء النتائج بعدد من التوصيات والمقترحات

الكلمات المفتاحية : الشغف الاكاديمي – المرحلة الاعدادية

Abstract :

The research aims to identify the level of academic passion among female preparatory school students and the statistically significant differences in the level of academic passion among female students in the scientific and literary preparatory branches, as well as the statistically significant differences in the level of academic passion among female students in the fifth and sixth preparatory grades. The research community consisted of preparatory school students, numbering 34,881, and the research sample consisted of 134 students from the fifth and sixth grades of preparatory school in the scientific and literary branches. The researcher constructed a measure of academic passion that included two domains (harmonic passion and compulsive passion) and consisted of 14) items for each domain (7) items. The researcher extracted the psychometric properties of reliability and validity and used statistical methods (standard deviation, t-test for a single sample, Pearson's correlation coefficient, t-test for two independent samples). The results of the research showed that there was a high level of academic passion among female students and that there were no statistically significant differences in the level of academic passion according to grade (fifth-sixth), as well as no statistically significant differences according to the variable of academic specialization (scientific-literary). In light of the results, the researcher made a number of recommendations and suggestions.

Keywords: academic passion – preparatory stage

مشكلة البحث :

ان الشخصية الإنسانية تتكون من جوانب عدة كالجانب الوجداني أو الانفعالي، وهو ما يتعلق بانفعالات الفرد و وبمشاعره وأحاسيسه، ويعد الشغف أحد مكونات هذا الجانب فالشغف يؤثر في سلوك الفرد وحياته وقد يحددنتيجة لذلك أنماطا معينة من السلوك تؤثر فيما بعد في علاقاته وتفاعله الاجتماعي وحالته النفسية وأحيانا البدنية (الحارثي ، ٢٠١٥ :٣).

لطالما اهتم الفلاسفة بمفهوم الشغف، مع ظهور موقفين متمايزين يفترض الأول أن الشغف يستلزم فقدان العقل والسيطرة. على سبيل المثال، اقترح سبينوزا (١٦٣٢-١٦٧٧) أن الأفكار المقبولة تنبع من العقل، بينما تنبع الأفكار غير المقبولة من الشغف. وقد عانى المصابون بالشغف من نوع من المعاناة، بما يتماشى مع أصل كلمة "شغف" (المشتقة من الكلمة اللاتينية "passio" التي تعني المعاناة)، ووفقًا لهذا المنظور، يُنظر إلى الأفراد الذين يعانون من الشغف على أنهم سلبيون، كعبيد لشغفهم يتحكم بهم شغفهم ، أما المنظور الثاني وهو أكثر إيجابية فيصور الناس على أنهم أكثر نشاطًا فيما يتعلق بشغفهم. على سبيل المثال، في كتابه "أهواء النفس" (١٦٤٩/١٩٧٢)، عرّف رينيه ديكارت (١٥٩٦-١٦٥٠) الأهواء بأنها انفعالات شديدة ذات ميول سلوكية كامنة، قد تكون إيجابية ما دام العقل هو أساس السلوك (Vallerand et al, 2003: ٧٥٦) .

ان دراسة العوامل التي تجعل حياة الفرد اكثر ثراءاً وازدهاراً بالمعاني الايجابية دراسة عملية هي من اهتمامات علم النفس الايجابي التي تستحق السعي من أجل تحقيقها والعيش من أجلها ويتزايد يوماً بعد آخر ويتطور استخدام متغيرات علم النفس الايجابي في مجالات متنوعة وكثيرة منها: المجال الاكاديمي ومن المتغيرات الإيجابية التي تم توظيفها مؤخراً في السياق الاكاديمي: الشغف Passion، والمثابرة perseverance، والتدفقFlow ، وقد تزايد الاهتمام بتلك المتغيرات في إعداد الطالب للنجاح الاكاديمي، وفي الحياة بشكل عام؛ حيث ترتبط بالممارسات والمخرجات الايجابية كالالتزام بالعمل الجاد وأهداف الانجاز والتعلم من أجل الاتقان (الضبع، ٢٠٢١ : ٩٨-٩٩)

ويعد الشغف من المتغيرات النفسية التي تنعكس آثارها على النواحي الاكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطلبة فالشغف بشكل عام يعد خبرة إنسانية لايستطيع الفرد ان يجد معنى لحياته بدونها ، حيث يزوده

بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الانشطة ذات القيمة فقد توصلت دراسة عبدالعزيز وايوب ٢٠٢١ الى وجود تأثير دال احصائيا بين للشغف الانسجامي في الازدهار النفسي (ناصر وسعادة،٢٠٢٣ :٢٥٥٩).

ويشير روني وروسياو وفاليراند Vallerand &, Rony, Rousseau 2003 إلى أن هناك وجهتي نظر حول الشغف، إحداهما سلبية تنظر للشغف على أنه معاناة، وأن الطلبة الذين يعانون منه لديهم مشكلة ما، وأن هذه المشكلة تسيطر عليهم إلى درجة أنهم أصبحوا كالعبيد .وثانيتهما تنظر إلى الشغف بصورة أكثر إشراقًا، وتعد الشغف مشاعر إنسانية إيجابية وضرورية ليصل الفرد إلى القمة في الأداء (الجراح والربيع ، ٢٠٢٠ : ٥١٩) .

وقد حظى مفهوم الشغف الأكاديمي باهتمام واسع من جانب الباحثين في العقدين الماضيين بعلم النفس الإيجابي، وهو ميل الفرد نحو نشاط معين يحبه ويبذل فيه جهد كبير ويقضي فيه اوقات كثيرة ويجد فيه المتعة والرفاهية ويحقق من خلاله الحياةال متزنة والهادفة ويتكون من بعدين هما : الشغف القهريObsessive passion والشغف الانسجامي Harmonious passion(بيرق ، 2023 : ٩٣٨)

ويعد الشغف من المتغيرات النفسية التي تنعكس آثارها على النواحي الاكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطلبة فالشغف خبرة إنسانية بدونها لن يجد الفرد معنى لحياته، حيث يزوده بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الانشطة ذات القيمة فقد توصلت دراسة عبدالعزيز وايوب ٢٠٢١ الى وجود تأثير دال احصائيا بين للشغف الانسجامي في الازدهار النفسي(ناصر وسعادة ،٢٠٢٣ :٢٥٥٩).

كما يؤثر شغف التلميذ في تحسين مخرجات تعلمه يؤثر في علاقاته فشغفه الإنسجامى الذى يقوم به الفرد بدافع ذاتي وموازنة بين نشاطه وبقية أنشطة حياته يعزز علاقاته الإيجابية مع زملائه ومعلميه في المدرسة، ويسهل تطويره لعلاقات متميزة خارج حدود المدرسة من خلال فرص الانفتاح والتواصل الإيجابي مع آخر ين بالمجتمع وعلى العكس من ذلك يمنع الشغف القهري (الذى يقوم به الفرد تحت تأثير ضغط او تسلط) الأشخاص من التواصل بشكل إيجابي مع الآخرين وانغلاقهم على أنفسهم ، ويتبين لنا مما سبق أن الشغف يؤمن للتلاميذ حياة جسمية ونفسية جيدة فإذا كان انسجامياً أوقظ، ونشط العمليات ، ودعم وشجع على بذل الطاقة والمثابرة التي تدعم الأداء السليم، وحماهم من الفشل، أو ضعف سوء الأداء، وجعلهم يشعرون بالرضا عن دراسته، ويظهرون مستويات عالية من السلامة والراحة والتكيف النفسي، أما إذا كان

قهرياً أدى إلى الإخفاق أو ظهور أداء ضعيف مع الشعور بالضيق، والقلق مرجعه الصراع مع جوانب الحياة الأخرى (صالح ، ٢٠٢٣ : ١٢٨)

فالشغف الأكاديمي من المتغيرات النفسية التي تنعكس آثارها على النواحي الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية للطالب، فالشغف كما مر سابقا هي خبرة إنسانية لن يجد الفرد بدونها معنى لحياته، حيث يزوده بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة (بيرق ، ٢٠٢٣ : ٩٣٢).

واشار (Davidson & Ho ، Kim ، 2011) الى ان هناك اسباب وعوامل عدة تؤثر في النجاح الأكاديمي للطلاب ، وتحدد مستقبلهم الجامعي (كالكفاءة الذاتية الأكاديمية، والشغف الاكاديمي، ومقدار الجهد المبذول، والتكيف الأكاديمي) اذ يعكس إيمان الطلبة بقدرتهم على النجاح في أداء مهمة ما، وتحقيق أهدافهم بنجاح على مدى اهتمامهم بها، و قدرتهم على تفسير وتحليل كل ما يتعلق بها(المهمة التعليمية)من معارف ومعلومات، وبالتالي يصبحون شغوفين للمشاركة فيها، وينظرون إليها على أنها تحديات ويتعاملون معها بفاعلية و بما يتماشى مع اهتماماتهم وميولهم ورغباتهم لتحقيق افضل المستويات العلمية(ربيع ، ٢٠٢٢ : ١٠٨٢)

ان الطلبة ذوو الشغف الأكاديمي القهري يعانون من التسويف الأكاديمي، ويؤثر سلباً على الحياة وانخفاض الرضا عنها ويزيد من الصراع الداخلي والضغوط النفسية لدى الطلبة واعاقة الرفاهية الشخصية لديهم، وتشير النتائج إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الشغف الأكاديمي الانسجامي لد راستهم يميلون إلى عدم الانخراط في التسويف الأكاديمي، ولديهم مستويات أعلى من الرضا عن الحياة ومستويات أقل من الضغوط النفسية (ابراهيم ، ٢٠٢٣ : ٥٦٥)

يؤثر الشغف الاكاديمي في سلوك وحياة الفرد المتعلم في المواقف التعليمية ويحدد له نمط معين من السلوك يؤثر فيه بحالته التعليمية والنفسية والاجتماعية (ناصر وسعادة ،٢٠٢٣ :٢٥٥٩).

ويعد الشغف الأكاديمي Academic Passion من العوامل التي قد تؤثر في الاحتراق الأكاديمي (منشاوي ٢٠٢٢ : ٤٩٠)

مما تقدم فقد لاحظت الباحثة أنه على الرغم من أننا نعيش في وقتنا الحالي ظروف قلت فيه فرص العمل وفي بيئة اقتصادية ومتطلبات الحياة الصعبة مما اثر سلباً في اقتصادية صعبة، مع وجود أعداد كبيرة من الطالبات التي يسعين لإكمال دراستهن .

وهنا برز في ذهن الباحثة تساؤل الا وهو ما مستوى الشغف الأكاديمي لدى طالبات الاعدادية وما الفروق في مستوى الشغف الاكاديمي بين طالبات الصف الخامس والسادس والفرعين العلمي والادبي

اهمية البحث :

لم يحظَ مفهوم الشغف باهتمام يُذكر في علم النفس. وقد أكّد علماء النفس الذين تناولوا هذا المفهوم على جانبه التحفيزي على سبيل المثال افترض فريدا ومسكيتا وسونمانز وفان جوزين (١٩٩١) أن "الشغف يُعرّف بأنه أهداف ذات أولوية عالية ذات نتائج مهمة عاطفيًا ، سيبذل الأفراد قدرًا كبيرًا من الوقت والجهد لتحقيق أهدافهم العاطفية (Vallerand et al ,2003 : ٧٥٧)

تظهر أهمية الشغف في المجال الأكاديمى أنه يدفع التلاميذ طلبة نحو المثابرة والمشاركة بكامل طاقتهم، وحماسهم في أنشطة ومهام التعلم، ومواجهة إخفاقات، وضغوط، وصعوبات التعلم بجدارة، ويمرنهم على الالتزام والقيام بالممارسات الايجابية المطلوبة لحياتهم، وهو ما يفضى بهم للشعور بالرضا والسعادة عن الد راسة، ويحسن مخرجات التعلم المستهدفة (صالح ، ٢٠٢٣: ١٢٧).

يعد موضوع السعادة والتفاؤل والأمل والشغف من الموضوعات التي لم تحظى بالاهتمام بد راستها إلا في الآونة الأخيرة رغم أهميتها في هذا العصر الحالي في مجال علم النفس الإيجابي ، وقد دعا العديد من العلماءفي مجال علم النفس المهمتين بالبحث الكشف عن جوانب القوى الإيجابية للإنسان بدلاً من دراسة الوهن والضعف، حيث يشير سليجمان وآخرون (Seligman, et al ٢٠٠٥) إلى أن حصر التركيزفي مجال علم النفس والطب النفسي على الاضطرابات النفسية والتدميرية تعد نظرة قاصرة، فعلم النفسلاينحصر دوره في مجرد دراسة الأمراض والاضطرابات والضعف وتحديد الخطأ فقط، ولكنه دراسة الفضيلة والقوة ، والكشف عن القدرات و المكامن الإيجابيةالتي يمتلكها الفرد (الحارثي ،٢٠١٥: ٢) .

كما أن للشغف الاكاديمي أهمية كبيرة في أنه يدفع الطلاب نحو بذل الجهد المثابرة ، وتكريس وتحفيز أنفسهم لأنشطة ومهام التعليم والتعلم واندماجهم فيها ، والسعي لمواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية بفاعلية وكفاءة ، ويولد لديهم مستويات عالية من الالتزام والممارسات الإيجابية المستمرة اللازمة لتحقيق اللنجاح والابداع والتميز ، ومن ثم يرتبط هذا بنواتج ومخرجات الدراسة الأكاديمية الإيجابية ، ويؤثر إيجابيًا بشعور الطلبة بالسعاة والرفاهية الأكاديمية ، والرضا عن الدراسة (ناصر و سعادة ، ٢٠٢٣ :٢٥٥٩).

يحقق الشغف الاكاديمي للطلبة الشعور بالدافعية والحماس والإثارة المنتظم اثناء وخلال المشاركة في الأنشطة الاكاديمية التي يرغبون فيها ويفضلونها وهذا بدوره يؤثر إيجابياً على أدائهم للمهام ، وبالتالي تحقيقهم لمستوى مرتفع من النجاح الاكاديمي وهذا ما أكدته دراسات كل من (Bonneville & ، 2013 Roussy) و (Phelps & Benson2012) و (Guo & Coleman ،2013) أن الشغف الاكاديمي يحقق للطلبة الحماس واداء اهدافهم بدافعية عالية، كما واشارت الد راسات الى اعتبار الشغف الاكاديمي للتعلم هو دالة على الاهتمام الذي يوليه الطلبة على مجال معين ضمن حدود د راستهم (ربيع ٢٠٢٢ : ١٠٨٢)

وأشارت عدد من الدراسات إلى أن الذكور يميلون إلى الشغف بالعلوم والرياضيات بشكل أكبر من الإناث، بينما يميل الإناث إلى الشغف التناغمي أكثر من الذكور ، وان الفروق الجنسية في الشغف الاكاديمي تتأثر بالعوامل الثقافية والاجتماعية (محمد ، عثمان ،٢٠٢٣ : ١٣٤٢)

وأكد علماء النفس الذين درسوا هذا المفهوم على الجانب التحفيزي له فعلى سبيل المثال، ترى فريجيدا وميسكويتا وسونيمانز وجوزين(1991 Frijda, Mesquitea, Sonnemans & Goozen) أن الشغف يتم تعريفه على أنه أهداف ذات أولوية عالية، وذات نتائج انفعالية هامة، وأن الأفراد يبذلون جهدا كبيرا، ويمضون وقتًا طويلاً في الوصول إلى أهدافهم المرسومة، أو في النشاط الذي يشعرون بأنهم يحبونه(الجراح و الربيع ، ٢٠٢٠ : ٥٢٠).

وقد تناولت بعض الدراسات الشغف الأكاديمي في علاقتها ببعض المتغيرات التربوية والنفسية الأخرى ، فيرتبط الشغف الأكاديمي بشكل إيجابي بالدوافع الذاتية ففي دراسة لطلاب المدارس الثانوية ، وجد أن الشغف الأكاديمي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالدوافع الجوهرية يشير هذا إلى أن الطلاب المتحمسين لعملهم الأكاديمي يكونون أكثر تحفيزاً من خلال اهتماماتهم الخاصة واستمتاعهم بالموضوع .(محمد ، عثمان ،٢٠٢٣ : ١٣٤٢)

اهداف البحث : يستهدف البحث الى التعرف على :

١. التعرف على مستوى الشغف الاكاديمي لدى طالبات المرحلة الإعدادية
٢. لا توجد فرق ذات دلالة احصائية في مستوى الشغف الاكاديمي لدى طالبات الصف الخامس والصف السادس الاعدادي

٣. لا توجد فرق ذات دلالة احصائية في مستوى الشغف الاكاديمي لدى طالبات الفرع العلمي والادبي الاعدادي

حدود البحث :

الشغف الاكاديمي لدى طالبات الاعدادية للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ في المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الاولى الدراسة الصباحية وللصفين الخامس والسادس والفرعين العلمي والادبي.

تحديد المصطلحات

اولاً : الشغفPassion

تعريف الشغف في اصطلاح اللغة : فقد ذكر في لسان العرب، ان الشَغاف هو غلاف القلب، وهو جلدة دونه كالحجاب وسويداؤه، وشغفه الحب يشغفه شَغْفا وشَغَفااي وصل إلى شغاف قلبه، وقرأ ابن عباس قوله تعالى" قد شغفها حباً قال : "دخل حبه تحت الشغاف، وقيل غشي الحب قلبها، وقيل أصاب شغافها .وشَغاف القلب وشغفه غلافه، وشُغِفَ بالشيءاي أولع به " (الانصاري ٢٠٠٠: ٢٢٨٥)

ثانياً : الشغف الاكاديمي Academic Passion : عرفه كل من :

- (Vallerand et al., 2003) : بأنه ميل قوي نحو نشاط يحبه الأفراد، ويجدونه مهمًا لهم، ويبذلون فيه الوقت والجهد"، ويتضمن بعدين من الشغف هما(القهري و الانسجامي) (Vallerand et al, 2003, 757)
- الضيدان 2020 : أن الشغف الاكاديمي هو الميل إلى النشاط الذى يمارسه الفرد ويرغبه ، ويندمج فيه إرادياً أو غير إرادي ويشعر معه بالمتعة (الضيدان ،٢٠٢٠: ٧٢) .
- الضبع (٢٠٢١) : هو الدافعية الداخلية والرغبة الملحة نحو الدراسة والتعلم والاندماج فيها والشعور بالحيوية والطاقة والمتعة اثناء ممارسة الانشطة والمهام التعليمية والشعور بالدراسة جزء من الهوية الذاتية دون ات تؤثر على جوانب الحياة الاخرى (الضبع ، ٢٠٢١ : ١٠٤).

- بريك 2022 : الرغبة القوية والملحة نحو القيام بنشاط معين يشعر الفرد ، بميل شديد للقيام بو يستثمر فيه وقته وطاقته (ناصر وسعادة ، ٢٠٢٣: ٢٥٧٦)

والتعريف النظري للبحث الحالي : فقد اعتمدت الباحثة تعريف Vallerand et al, 2003 كتعريف نظري للبحث الحالي

التعريف الاجرائي : تتمثل بالدرجة المستحصلة من اجابات الطالبات على مقياس الشغف الاكاديمي .

- **الاطار النظري**

الشغف الاكاديمي Academic passion

ان الشغف الأكاديمي هو بناء نفسي آخر يعكس درجة التعلق العاطفي الإيجابي والامتثال التي يتمتع به الطلاب مع أنشطتهم الأكاديمية يمكن تصنيفها إلى نوعين : الشغف المتناغم (الانسجامي) والشغف الاستحواذي (القهري) ، يحدث الشغف المتناغم عندما ينخرط الطلاب بحرية في الأنشطة الأكاديمية التي يحبونها ويقدرونها ، بينما يحدث الشغف الاستحواذي عندما يشعر الطلاب بأني مجبرون على الانخراط في الأنشطة الأكاديمية التي يرون أنها مهمة لتقديرهم لذواتهم او لتقديرهم الاجتماعي، وقد تم ربط الشغف الأكاديمي بنتائج مختلفة مثل التحصيل الأكاديمي، والتحفيز ،والرضا، والإبداع (محمد ، عثمان ، ٢٠٢٣ : ١٣٣٧)

وكما ذكرنا فان الشغف الأكاديمي في نوعين هما الشغف الانسجامي ويعكس قدرة المتعلم على التحكم في الأنشطة والتكيف مع الجوانب الأكاديمية والحياتية، مثل" "الرفاهية النفسية، والصحة البدنية، والعلاقات الهادفة والأداء والإبداع ويعكس الشغف القهري نقصًا نسبيًا في التحكم في الأنشطة ويؤدي إلى نتائج أقل تكيفًا (ابراهيم ، ٢٠٢٣ : ٥٦٢).

فقد اشارت دراسة (Ho & Astakhova ٢٠١٨) أن الشغف الاكاديمي هو ميل قوى نحو نشاط معين (ناصر وسعادة ، ٢٠٢٣ : ٢٥٧٦) .

وهو ميل داخلي قوي لدى المتعلم للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية وقد يكون شغف انسجامي يتصف فيه المتعلم بالمرونة والطاقة والحيوية والقدرة على الاندماج في الأنشطة الأكاديمية والتحكم فيها والتكيف معها بشكل مناسب بحيث لا يتعارض مع مجالات الحياة الأخرى، وقد يكون شغف قهري يتحكم في المتعلم ويؤثر سلباً على تكيفه مع الأنشطة الأكاديمية والاندماج فيها ويؤدي إلى صراع داخلي لديه حيث يمارس الأنشطة

مصحوبة بمشاعر سلبية ويفتقد للمشاعر الإيجابية وهو ما يتعارض مع مجالات الحياة الأخرى (ابراهيم ٢٠٢٣ : ٥٦٧ –٥٦٨) .

النظرية التي فسرت الشغف الاكاديمي

- **نظرية الشغف الثنائية** Vallerand et al ٢٠٠٣

تميز هذه النظرية بين الشغف المتناغم (الانسجامي) وهو شكل ايجابي من الشغف يؤدي الى وظيفة مثالية ، والشغف الاستحواذي (القهري) وهو شكل سلبي من الشغف يؤدي الى الصراعات والنتائج السلبية (Vallerand et al, 2003, 757)

وقدَّم (Vallerand et al ٢٠٠٣) الشغف Passion في نظريتهم الثنائية عن الشغف theory Dualistic، وعّرفوا الشغف هو رغبة شديدة تجاه نشاط معين ذي قيمة عالية ومغزى يحبه الفرد، ويجد نفسه فيه، فالفرد هنا يقوم باستثمار الوقت والطاقة الكبيرين ، ويجد فيه الرفاهية والمتعة ، ويستطيع من خلاله تحقيق حياة متوازنة وهادفة .ويصف (Vallerand ٢٠١٦) الشغف بأنها ما تدفعنا وتحفزنا نحو أداء مهام ونشاط ما، فهو الدافع الذي يقف خلف القيام بسلوك معين ، أو الحماس والتفاني تجاه نشاط اوكائن معين أو مفهوم ما ، وهذا يظهر من خلال نتائج الارتباط بتأثيرات قوية مثل الحب والاعجاب ، ويؤدي إلى استثمار الطاقة والوقت بشكل منتظم، ويرتبط بهوية الفرد ، ويرى (Jachimowicz et al ٢٠١٨) أن الشغف هو شعور قوي نحو قيمة و تفضيل يحفز التعبير عن تلك القيمة / التفضيل من خلال السلوك ، وان هذا الشعور القوي يعني أن الشغف حالة وانفعالية وجدانية يترتب عليها تأثيرات ذات فائدة للاداء من خلال الانخراط العقلي العميق في شيء معين(Something in involvement mental deep) (الضبع،٢٠٢١ :٩٩)

- **أبعاد الشغف الأكاديمي:**

أولاً :الشغف الانسجامي Harmonious passion: وفي الشغف المتناغم، ينخرط الأفراد في النشاط بكامل إرادتهم الحرة ولا يشكل هذا الانخراط نزاعا مع مجالات الحياة الأخرى، وهنا يسيطر الفرد على الشغف أما في حال الشغف الاستحواذي، فينخرط الفرد في النشاط بسبب الضغط الداخلي، أو ضغط

الأشخاص الآخرين .والانخراط في هذا النشاط يلهي الشخص، ويبعده عن مجالات الحياة الأخرى، وفي هذه الحالة، فإن الشغف هو الذي يسيطر على الفرد (Vallerand, ٢٠٠٨ : 2).

وينشأ هذا النوع من الاستدخال المستقل autonomous internalization للنشاط في هوية الفرد، وهو استدخال يجعل الفرد ينتقي أنشطته المحببة لديه بحرية وبشكل اختياري دون أن يمارس عليه أي ضغوط ويخلق لديه دافعية للاندماج في النشاط ومواصلته عن طيب خاطر منه .فالأف ا رد ذوو الشغف الانسجامي لا يجبرون على القيام بالنشاط بل يختارونه بمحض إ ا ردتهم وحريتهم الكاملة .ويتميز هذا النوع من الشغف بأنه يدفع الفرد للاندماج في النشاط المحبب لديه بشكل متناغم ومتوازن دون أن يطغى ذلك على الجوانب الأخرى ذات الأهمية في حياة الفرد (منشاوي ، ٢٠٢٢ : ٤٩٠).

أن التلاميذ ذوي المستوى المرتفع من الشغف الانسجامي يشاركون في مهام وأنشطة المادة مستهدفين اكتساب معلومات ومفاهيم ومهارات جديدة، حيث يحللون ما يتلقونه من معلومات ويربطون بين الأفكار السابقة والجديدة، مع رغبة حقيقية في المعرفة، وتبني للعمل بالأسلوب الاستكشافي (صالح ، ٢٠٢٣ : ١٢٨).

ويهدف إلى تكيف المتعلم مع الأنشطة بشكل جيد والمشاركة المرنة في الأنشطة والتحكم فيها، وتركيز انتباههم وطاقتهم أيضًا على المهام الأخرى التي يجب القيام بها، والقدرة على التخلي عن المشاركة في الأنشطة في يوم ما إذا لزم الأمر أو حتى إنهاء العلاقة مع الأنشطة إذا أصبح دائماً كعامل سلبي في حياة الافراد وهذا النوع من الشغف يندمج من خلاله الطلبة بالاستمتاع في النشاط ألاكاديمي وبإرادته ، ويستطيع ضبطه والتحكم فيه بحيث لا يتعارض مع المجالات الحياتيةالأخرى (ابراهيم ،٢٠٢٣ : ٥٧١)

وينخرط الأفراد في نشاط ما بمحض إرادتهم دون تعارض مع الانخراط في مجالات الحياة الأخرى (منشاوي، ٢٠٢٢ : ٤٩٠)

أن التلاميذ ذوي الشغف الانسجامي نحو الد راسة يمتازون بالمرونة في مشاركاتهم، فرغم انشغالهم وقت طويل في دراساتهم، إلا أنهم يوزنونها مع أنشطة حياتهم الأخرى كالعلاقات والأسرة والصداقات كما أنهم يشعرون بمشاعر إيجابية كالشعور بالحيوية والانتباه أثناء وبعد مشاركتهم في أنشطة دراستهم ، اما من يتصفون بالشغف القهري لدراستهم نجدهم يبذلون الكثير من الوقت والجهد، لاو يشاركون إلا في دراستهم التي أصبحت جوهر حياتهم، وهو ما يدخلهم لدائرة الصراع بينه وبين جوانب الحياة الأخرى التي أهملها لأجلها، مما يشعرهم بالتوتر، والإحساس بالذنب(صالح ، ٢٠٢٣ :١٢٨)

لذا فعندما يكون الشغف شغف انسجامي فإن الأفراد لايدفعون بشكل قسري للمشاركة والانهماك في النشاط الشغفي، إنما يكون متاح لهم حرية القيام به، و يحتل النشاط أهمية مع هذا النوع من الشغف ، ويتوافق مع جوانب أخرى في شخصية الإنسان، وتكون النتيجة قوة تحفيزية للمشاركة وللانخراط في النشاط ،توصل الفرد إلى خبرات إيجابية وبناء على ذلك، فإن الأشخاص من ذوي الشغف الانسجامي عليهم ان يكون تركيزهم بشكل كبير على المهام التي يقومون بأدائه ، وستكون النتائج التي يحصلون عليها نتائج إيجابية اثناء قيام الفرد بالعمل ، وبعد الانتهاء من أداء العمل كشعوره بالرضا الكامل (الحارثي ، ٢٠١٥ : ١٢)

ويتميز الشغف المتناغم بالمشاعر الإيجابية، والقدرة على اتخاذ القرارات المستقلة، والحفاظ على السيطرة والنشاط .أما الشغف الاستحواذي فيتميز بالعواطف السلبية، وفقدان السيطرة على النشاط (الجراح والربيع ٢٠٢٠ : ٥٢٠)

ثانيًا :الشغف القهري Obsessive passion :

ينشأ الشغف القهري من استبطان مُتحكّم فيه للنشاط في هوية الفرد. ينشأ هذا الاستبطان من ضغط داخلي و/أو بيني، إما بسبب ارتباط بعض الاحتمالات بالنشاط، مثل مشاعر القبول الاجتماعي أو تقدير الذات، أو لأن الشعور بالإثارة الناتج عن الانخراط في النشاط يصبح خارجًا عن السيطرة. وهكذا، فرغم أن الأفراد يحبون النشاط، إلا أنهم يشعرون بأنهم مُجبرون على الانخراط فيه بسبب هذه الاحتمالات الداخلية التي تُسيطر عليهم لا يسعهم إلا الانخراط في النشاط العاطفي. يجب أن يأخذ الشغف مجراه وهو يُسيطر على الشخص ولأن الانخراط في النشاط خارج عن سيطرة الشخص، فإنه في النهاية يشغل مساحة غير متناسبة في هوية الشخص، ويُسبب صراعًا مع أنشطة أخرى في حياته (Vallerand et al, : ٧٥٧ 2003)

ويعاني الطلاب ذوو الشغف الأكاديمي القهري من التسويف الأكاديمي، ويؤثر سلباً على الحياة وانخفاض الرضا عنيا ويزيد من الصراع الداخلي والضغوط النفسية لدى الطلاب واعاقة الرفاهية الشخصية لديهم، وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الشغف الأكاديمي الانسجامي لدراستهم يميلون إلى عدم الانخراط في التسويف الأكاديمي، ولديهم مستويات أعلى من الرضا عن الحياة ومستويات أقل من الضغوط النفسية (ابراهيم ، ٢٠٢٣ : ٥٦٥)

وهذا معناه أن شغف الفرد بالنشاط جعله مجبراً على الاندماج فيه ومواصلته بشكل يجعله يحجم عن بعض الأنشطة الأخرى ذات الأهمية في حياته، أي أن شغف الفرد بالنشاط خرج عن سيطرته وأصبح متحكما فيه (Vallerand et al., 2003, p. 757)

يتعارض مع حياة المتعلم وجوانب من الذات، ويؤدي بشكل أساسي إلى نتائج أقل تكيفاً، وأحياناً غير قادرة على التكيف، ويتم بطريقة أكثر سلبية، ويتحكم في المتعلم، و هذا النوع من الشغف يؤدي إلى صراع لدى الطالب والى نتائج أقل استحساناً،ومنها المعاناة العاطفية والمثابرة غير الحكيمة وهذا الشغف يُعبر عن انغماس الطالب في نشاط أكاديمي ما بصورة قهرية بسبب ضغوط داخلية شخصية أو اجتماعية او خارجية ، ولا يستطيع المتعلم التحكم في مزاولة هذا النشاط ممايؤدي الى استنفاذه للوقت والجهد وسيؤثر سلباً على المجالات الحياتية الاخرى (ابراهيم ، ٢٠٢٣ : ٥٦٥ –٥٧١) .

وان الشغف الاستحواذي (القهري) ينخرط الأفراد فيه في نشاط ما بسبب الضغوط الداخلية أو الخارجية، والانخراط في هذا النشاط يستنفذ الوقت والموارد بعيدًا عن مجالات الحياة : (Vallerand et al., 2007 249)

الدراسات السابقة :

- **دراسة ستوبر وهايوارد وفيست وكيلدز (2011)**

اجرى ستوبر وهايوارد وفيست وكيلدز (Stoeber Childs, Hayward & Feast, 2011)

استهدفت الدراسة التعرف على علاقة الشغف الاستحواذي والشغف المتناغم على التحصيل الدراسي والمشاركة الأكاديمية والاحتراق لدى طلبة الجامعة وقد كانت العينة قد بلغت (105) منهم (92 طالبة، و 13طالباً) من طلبة قسم علم النفس من الجامعات البريطانية وتوصت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الشغف القهري(الاستحواذي) والاحتراق، وأن الشغف القهري (الاستحواذي) ارتبط ارتباطاً سلبياً مع بعدين من أبعاد الاحتراق هما السخرية وعدم الكفاءة) كما توصلت النتائج إلى أن الشغف المتناغمارتبط ارتباطاً سلبياً مع الاحتراق، وأن الشغف الاستحواذي والشغف المتناغم يفسران التباين في العلاقة مع الاحتراق، إذ تبين أن الشغف الاستحواذي يتنبأ بانهماك أكثر، فيما يتنبأ الشغف المتناغم يتنبأ بتقاناً اعلى وسخرية أقل (Stoeber et al,2011: 513)

- **دراسة الحارثي ٢٠١٥ " الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة"**

هدف البحث الى التعرف على مستوى (الشغف والسعادة) لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة وعلاقة الشغف (الانسجامي و القهري) بالسعادة ,وعلاقة المعدل التراكمي مع السعادةوالتعرف على الفروق في مستوى الشغف تبعا لمتغيري العمر – التخصص – ونوع النشاط الممارس وكذلك الفروق في مستوى السعادة طبقا لمتغير السن – التخصص – نوع النشاط، واستخدم المنهج الوصفي المسحي والوصفي الارتباطي والوصفي المقارن تبنى الباحث مقياس الشغف Passion Scale الذي صممه Vallerand (2003)وترجمه (سلامة 2013) ومقياس الازدهار flourishing scale الذي اعده (Diener (2011 و ترجمه (سلامة يونس ٢٠١٣) كأدوات الدراسة . وطبقها على عينة قد بلغ (1157طالب من المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة ,عينة استطلاعية (اولى) وعددها (٥٠) للتأكد من فهم ووضوح عبارات المقياسين, وعينة استطلاعية(الثانية) وعددها (٨٠) للتأكد من صدق وثبات المقياسين ,وعينة اساسية عددها (١٠٢٧) طبقت عليها الدراسة.

وتوصل البحث الى وجود مستوى مرتفع من الشغف الانسجامي وايضاً الشغف العام ,وكان مستوى الشغف القهري متوسط . ووجودعلاقة ارتباطية موجبة بين الشغف الشغف العام والانسجامي بالسعادة ,وهناك علاقة ارتباطية سالبة غير دالة للشغف القهري، وهناك ارتباطاً موجباً وغير دالة إحصائيا بين المعدل التراكمي والشغف القهري والشغف الانسجامي ,ودالة إحصائياً للشغف العام .وليس هناك فروق في الشغف العامو الشغف الانسجامي والشغف القهري حسب متغير الصف الدراسي, وعدم وجود فروق في الشغف الانسجامي والشغف القهري والشغف العام حسب متغير العمر ، الشغف – وهناك فروق دالة احصائياً في الشغف العام لصالح الفئة الاصغر(١٥–١٧ سنة) ، وليس هناك فروق في الشغف الشغف العام والشغف الانسجامي حسب متغير التخصص ،وهناك فروقدالة احصائياً في الشغف القهري لصالح الطلاب ذوي التخصص الشرعي ,وفيما يخص نوع النشاط المفضل ,لا يوجد فروق في الشغف القهري ,ويوجد فروق في الشغف الانسجامي للنشاط الاجتماعي مقارنة بالنشاط الرياضي لصالح النشاط الرياضي ، وكذلك وجود فروق في النشاط الاجتماعي مقارنة بالنشاط الثقافي لصالح النشاط الثقافي .كما يوجد فروق في الشغف العام للنشاط الاجتماعي مقارنة بالنشاط الترويحي لصالح النشاط الترويحي .كما اظهرت النتائج مستوى عالي من السعادة بشكل عام لدى الطلاب ، وليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السعادة حسب متغير العمر او الصف الدراسي او التخصص ,او نوع النشاط المفضل(الحارثي ،٢٠١٥ :أ– ب)

- **دراسة الجراح والربيع ٢٠٢٠** "الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك "

هدفت البحث إلى التعرف على العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، في ضوء المتغيرا ت(الجنس، والبرنامج الدراسي والمهنة، ومستوى الدخل) اذ بلغت عينة البحث (230) طالباً وطالبة منهم (48طالباً) و(182 طالبة) ، اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة الملتحقين في برنامج(الماجستير والدكتوراه) في جامعة اليرموك ولتحقيق أهداف هذا البحث ، تم استخدام مقياس الشغف الأكاديمي فاليراند وآخرين 2003 ,.Vallerand et al ومقياس اخرهو رايس وآخرين(2015 Riase et al,) للاحتراق الأكاديمي .وتوصلت إلى عدد من النتائج اهمها أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعا؛ بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطًا كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي، سواء كان على المستوى الكلي للمقياس أو على مستوى الأبعاد فقد كان متوسط وايضاً وتوصات النتائج ايضاً الى ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ي المستوى للشغف الاستحواذي تعزى ذلك إلى متغير(البرنامج الدراسي) لصالح طلاب الدكتوراه، وهناك فروق تعزى إلى متغير مستوى(الدخل لصالح) الطلبة من ذوي الدخل المرتفع، وبين ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسط، كما وبينت النتائج ليس هناك فروقذات دلالة إحصائية في مستوى(الشغف المتناغم) وتعزى لمتغير(الجنس أو متغير المهنة) أما في الشغف الاستحواذي، فبينت النتائج إلى ان هناك فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير(مستوى دخل) بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط والمنخفض لصالح ذوي الدخل المرتفع كذلك بينت النتائج وجود علاقة سلبية بين بعدي الشغف والاحتراق الأكاديمي (الجراح والربيع ، ٢٠٢٠ : ٥١٩)

- **ربيع ٢٠٢٢** " الشغف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة "

يستهدف البحث الحالي التعرف على :درجة الشغف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، الفروق في مستوى الشغف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس(ذكور إناث-) والتخصص(علمي إنساني)، استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة الانبار البالغ عددهم الكلي (٢٣١٩٣) ، موزعة بحسب الجنس الى(٩١٥٠) ذكور يشكلون (٣٩%) ، (١٤٠٤٣) اناث ويشكلون نسبة (٦١%) وموزعة بحسب التخصص الى (١١٢٢٧) علمي ويشكلون نسبة (٤٨%) ، (١١٩٦٦) انساني ويشكلون نسبة (٥٢ %) وتم اختيار عينةعشوائية بلغت (٥٠٠) طالب وطالبة

من طلبة جامعة الانبار بواقع (٢٧٠) للتخصصات العلمية ، و(٢٣٠) للتخصصات الانسانية ، تبنى الباحث مقياس(Vallerand et al. 2003) ، وقام باستخراج صدق الترجمة له، وتوصل الباحث الى النتائج الاتية: يتمتع طلبة الجامعة بمستوى جيد من الشغف الاكاديمي، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الاكاديمي، وأبعادها تبعاً لمتغير الجنس، في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الاكاديمي وأبعادها تبعاً لمتغير الاختصاص ولصالح الكليات العلمية (ربيع، ٢٠٢٢ : ١٠٧٩) .

- **دراسة محمد و عثمان ٢٠٢٣** " نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الاكاديمي لدى طلاب الجامعة "

استهدف البحث الى الكشف عن مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية ، وكلا من الشغف الاكاديمي والاحتراق الاكاديمي مع بينات عينة البحث من طلاب الجامعة للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ وكذلك التعرف على الفروق الفردية بين الجنسين (ذكور-اناث) في متغيرات البحث ومكوناتهم ، كما هدفت الى التعرف على العلاقة بين المتغيرات (الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الاكاديمي) لدى طلاب الجامعة ، وتألفت العينة من ٣٠٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة بكلية التربية جامعة عين شمس منهم (٣٤) طالب من الذكور و (٢٦٦) من الاناث واستخدم الباحثان مقياس للرشاقة المعرفية من اعاد الباحثين ومقياس للشغف الاكاديمي لطلاب الجامعة (تعريب الباحثين) ومقياس للاحتراق الاكاديمي لطلاب الجامعة (تعريب الباحثين) واسفرت النتائج الى انه ليس هناك فروقاً دالة احصائياً بين متوسطي الجنس (اناث- ذكور) في المتغيرات على الدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الاكاديمي ومكوناتهم ، ووجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١%) بين بعض ابعاد متغيرات البحث كما توصل الى نموذج بنائي مقترح يفسر العلاقات او التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرشاقة المعرفية وكلا من الشغف والاحتراق الاكاديمي مع بيانات عينة البحث (محمد و عثمان، ٢٠٢٣ : ١٣٣٢-١٣٣٣) .

منهجية البحث واجراءاته

أولاً - منهج البحث :Design of Research اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي الذي يسعى إلى تحديد الظاهرة المدروسة، ويلي ذلك وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة قيد البحث على ما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٢٤) ، وان دراسة الظواهر أو المشكلات يحتاج أولا وقبل كل شيء ان نصفها وصفا وتحديدها كيفياً وكمياً ، والهدف من الاعتماد على هذا النوع من البحوث هوالوصول إلى فهم أعمق للظاهرة والمشكلة المدروسة (داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ : ١٦٣- ١٧٨)

وأعتمد هذا البحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف بحثه. لذا أنَّ المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لطبيعة هذا البحث.

ثانياً: **مجتمع البحث** The Society of the Research:

هو جميع الافراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث، وهو جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث(المنيزل والعتوم، ٢٠١٠: ١٠١).

تكون مجتمع البحث الحالي من طالبات المرحلة الاعدادية في مديرية تربية الرصافة الاولى للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) بلغت (٣٤) اعدادية ثانوية صباحية وعدد الطالبات بلغت (٣٤٨٨١) [١] وكما موضح في الجدول(١)

الجدول(١)

افراد مجتمع البحث الحالي

مديرية تربية الرصافة الاولى		
	عدد المدارس	**عدد الطالبات**
المدارس الاعدادية للبنات	٣٤ اعدادية	**34881**

ثالثاً: عينات البحث Sample of Research

إن عينة البحث هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة ويختارها الباحث لغرض اجراء دراسته عليها وفق القواعد الخاصة لكي تكون العينة ممثلة للمجتمع تمثيلاً صحيحاً(عريفج ومصلح وحواشين،١٩٩٩: ١٠٨) ، وقد اختيرت عينات البحث الحالي على النحو الآتي :

عينة التحليل الإحصائي:

[١] تم الحصول على البيانات من مديرية تربية الرصافة الاولى

تكونت عينة التحليل الإحصائي من (١٣٤) طالبة ، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية ، وهذا الحجم لعينة التحليل الإحصائي للفقرات في ضوء رأي "ناننللي" Nunnaly" مناسباً فقد اشار إلى أن الحجم المناسب لغرض التحليل الاحصائي للفقرات ان يكون بين (٥ – ١٠) فرداً لكل فقرة من فقرات المقياس ، وذلك لتقليل اثر الصدفة (Nunnally,1978: p.262) ، واختيرت عشوائياً من اعدادية هي (اعدادية الاعظمية للبنات) ومن الصف الخامس الاعدادي .

خطوات إعداد مقياس الشغف الاكاديمي:

لغرض إعداد مقياس الشغف الاكاديمي يكون ملائما لخصائص مجتمع البحث، أعتمدت الباحثة إتباع الخطوات وهي :

-التخطيط للمقياس

-أعداد الفقرات وصياغتها

-التأكد من صلاحية الفقرات.

-التأكد من وضوح الفقرات و التعليمات (التجربة الإستطلاعية).

-إجراء تحليل إحصائي للفقرات .

- أستخراج الخصائص السيكومترية (Allen & Yen, 1979:118)

- **مقياس الشغف الأكاديمي :** لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي فقد (Vallerand et al 2003) وتعريب الجراح والربيع (٢٠٢٠) ويتكون المقياس في صورته الأجنبية من (14) فقرة تقيس بعدين هما : الشغف الانسجامي(٧ فقرات) ، والشغف الاستحواذي (٧ فقرات).

- **الصدق الظاهري**

يعد الصدق الظاهري المظهر العام للقياس وهو يشير الى قدرة المقياس على قياس ما ضع اجله (Anastasi,1997: 148)،ولقد تم التأكد من هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياسين على مجموعة من المحكمين الخبراء في العلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم (٦)وقد تراوح الصدق بين ٨٠% الى ١٠٠% وهذا يدل ان فقرات المقياس صادقة تقيس المفهوم قيد الدراسة .

- **ثبات المقياسين بطريقة التجزئة النصفية :**

لحساب معامل الارتباط بين الدرجات ذات التسلسلات الفردية والزوجية للعينة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين افراد العينة والتي بلغت (50) طالبة على مقياس البحث الحالي وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغت (٠,٧١) ولأجل حساب ثبات االمقياس بصورة كاملة لجأت الباحثة الى إستخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الارتباط فاصبح(٠,٨٥)لمقياس الشغف الاكاديمي وبهذا ووفقالهذا المعيار السابق فان المقياس يعد ثابتاً وجيداً يمكن الركون اليه والى نتائجها.

- **تطبيق وضوح التعليمات والوقت المستغرق للإجابة :**

هذا الإجراء هو للتحقق من مدى فهم أفراد العينة لتعليمات المقياس ومدى وضوح الفقرات لديهم ولتحديد فيما إذا كانت الفقرات في مستوى المفحوصين، وكذلك لحساب الزمن الذي يستغرق في الإجابة عن فقراته (الشايب، ٢٠١٢: ٩١).

تطبيق مقياس الشغف الاكاديمي النهائي:

بعد استكمال استخراج الخصائص السايكونترية للمقياس والتحقق من صدق المقياس وثباتها قامت الباحثة بتطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة البحث الحالي والتي بلغت (١٣٤) طالبة من طالبات اعدادية الاعظمية ومن طالبات الصف الخامس والسادس الاعدادي في مديرية تربية بغداد الرصافة الاولى، وأعدت الباحثة خمسة بدائل للاجابة على المقياس (موافق بشدة ، موافق ، محايد ،غير موافق ،غير موافق بشدة) وهي(٥ ، ٤، ٣، ، ٢ ، ١).

وبلغ الوسط الفرضي للمقياس (٤٢).

الوسائل الاحصائية:

استخدمت الباحثة في استخراج نتائج البحث نظام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدمت من خلاله الوسائل الاحصائية الآتية :

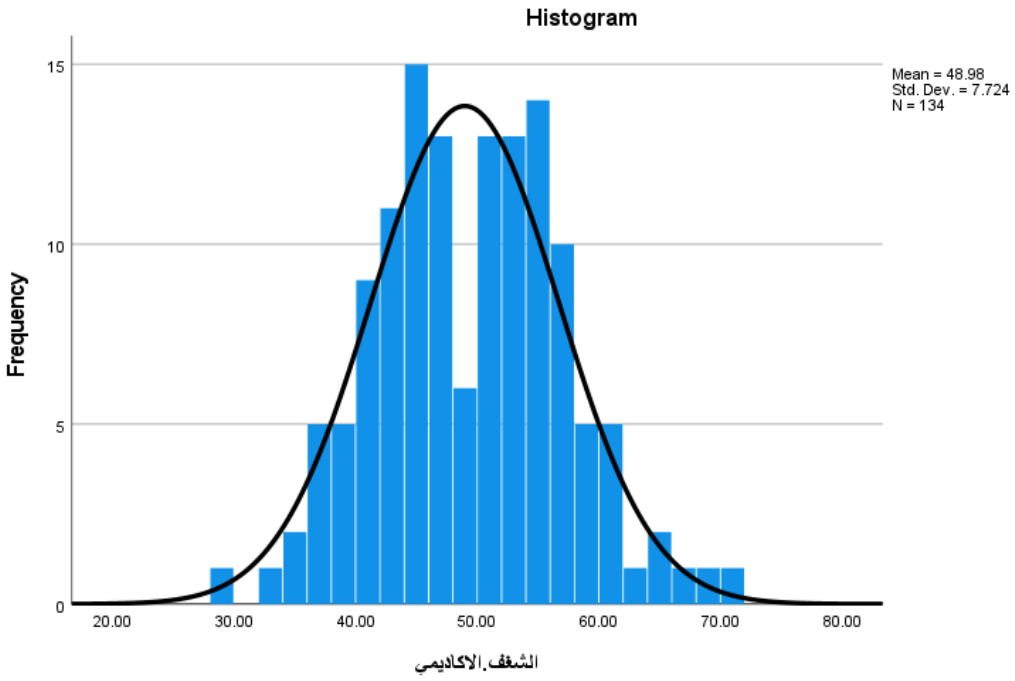
١- الوسط الحسابي
٢- الانحراف المعياري .
٣- الاختبار التائي لعينة واحدة .
٤- معامل ارتباط بيرسون .
٥- الاختبار الثائي لعينتين مستقلتين .

الخصائص السايكومترية للعينة

Statistics

الشغف الاكاديمي.

N	Valid	134
	Missing	0
Mean		48.9776
Median		49.0000
Mode		51.00
Std. Deviation		7.72406
Variance		59.661
Skewness		.099
Std. Error of Skewness		.209
Kurtosis		-.209
Std. Error of Kurtosis		.416
Range		41.00
Minimum		29.00
Maximum		70.00
Sum		6563.00



- **عرض النتائج ومناقشتها :**

١- قياس الشغف الاكاديمي لدى طالبات الاعدادية وتقويم دلالته الإحصائية.

لقد اظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الشغف الاكاديمي على عينة البحث التطبيقية البالغة (١٣٤) طالبة، ان قيمة الوسط الحسابي للعينة بلغت(48.9776) بانحراف معياري مقداره(7.72406) وعند مقارنته مع المتوسط الفرضي للمقياسي البالغ(42) ظهر انه ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يشير الى وجود مستوى مرتفع من الشغف الاكاديمي لدى عينة البحث والجدول (٢) يوضح ذلك . علما ان الوسط الفرضي قد تم احتسابه من خلال ضرب متوسط درجات البدائل مضروباً في عدد الفقرات ، وكما موضح في الجدول .

جدول (٢)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات الشغف الاكاديمي والمتوسط الفرضي للعينة

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	المتوسط الفرضي	قيمة اختبار T	النتيجة
الشغف الاكاديمي	48.9776	7.72406	134	42	10.457	دالة

٢- التعرف على الفروق في الشغف الاكاديمي لدى طلبات الاعدادية على وفق متغيرات المرحلة الدراسية .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس الفروق بين متوسط درجات الشغف الاكاديمي لدى طالبات الصف الخامس والسادس الاعدادي ، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (**1.595**)وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة(١.٩٦٠) عند درجة حرية(١٣٢) ومستوى دلالة(٠.٠٥) ، مما يشير الى عدم وجود فروق في مستوى الشغف الاكاديمي بين طالبات المرحلة الخامسة والسادسة الاعدادي والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣) الاختبار التائي للتعرف على الفروق في الشغف الاكاديمي لدى طلبات الاعدادية على وفق متغير المرحلة الدراسية

المتغير	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
الشغف الاكاديمي	الخامس	65	50.06	6.89	1.595	غير دالة
	السادس	69	47.95	8.34		
• بلغت القيمة الجدولية للاختبار التائي (1.960) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية ١٣٢						

٣- التعرف على الفروق في الشغف الاكاديمي لدى طلبات الاعدادية على وفق متغيرات التخصص الدراسي .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لقياس الفروق بين متوسط درجات الشغف الاكاديمي لدى الطالبات التخصص (العلمي- الادبي) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (**1.040-**) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند درجة حرية(١٣٢) ومستوى دلالة(٠.٠٥) مما يشير إلى انه ليس هناك فروق في مستوى الشغف الاكاديمي بين عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي-ادبي) الاعدادي والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤)

الاختبار التائي للتعرف على الفروق في الشغف الاكاديمي لدى طالبات الاعدادية على وفق متغير التخصص الدراسي

المتغير	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
الشغف الاكاديمي	العلمي	91	48.53	8.233	-1.040	غير دالة
	الادبي	43	49.90	6.509		
• بلغت القيمة الجدولية للاختبار التائي (1.960) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجة حرية ١٣٢						

مناقشة النتائج:

من خلال استعراض النتائج يشير الى وجود مستوى مرتفع من الشغف الاكاديمي لدى عينة البحث وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الحارثي ٢٠١٥) ودراسة (الجراح والربيع ٢٠٢٠) ودراسة (ربيع ٢٠٢٢) وانه

لاتوجد فروق في مستوى الشغف الاكاديمي بين طالبات الصف الخامس والسادس الاعدادي و ليس هناك فروق في مستوى الشغف الاكاديمي بين عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي–ادبي) وترى الباحثة ان ذلك قد يعود الى استعداد الطالبات في هذه المرحلة الدراسية الاستعداد الكامل لخوض اختبارات نهاية المرحلة الاعدادية والحصول على درجات ومعدلات عالية استعداداً لدخول الدراسة الجامعية والحصول على مقعد دراسي في الكليات التي يرغبون الالتحاق فيه والذي يعتمد بشكل كبير على مستوى المعدلات للقبول فيه .

التوصيات:

بناء على النتائج تقدم الباحثة عدد مكن التوصيات وهي :

1.تفعيل دور الارشاد التربوي وتقديم خدمات والبرامج الارشادية التي تسعى الى الاهتمام ببناء شخصية الطلبة في المراحل الاعدادية والاهتمام بالجوانب الشخصية الايجابية لدى طلبات المرحلة الاعدادية .

٢. على ادارات المدارس ان تقوم بتعزيز واقامة الانشطة والفعاليات الثقافية والفنية والرياضية وبما يعزز الشغف الاكاديمي لدى الطلبة

٣ . اقامة الندوات والحوارات مع الطالبات من اجل تنمية شخصياتهن بشكل افضل.

٤ . التعرف على الاثار والضغوط النفسية التي تعاني منها الطالبات والعمل على مساعدتهن لمواجهتها والتي يزيد من مستوى الشغف الاكاديمي

المقترحات:استكمالا لنتائج البحث الحالي تقترح الباحثة اجراء دراسات وفق ما يلي:

١. الشغف الاكاديمي وعلاقته بأحادية تعددية الفكر لدى طالبات الاعدادية

٢. الشغف الاكاديمي وعلاقته بالتفكير عالي الرتبة لدى طالبات المرحلة الاعدادية

- **المصادر**

- إبراهيم ، رضا محروس السيد2023 أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين د راسيًا جامعة بني سويف مجلة كلية التربية عدد أبريل الجزء الثاني
- بيرق ، صفاء بيرق شحاته(٢٠٢٣)فاعلية برنامج إرشادي قائم على الشغف الأكاديمي الإنسجامي لتحسين الإزدهار النفسي لدى التلاميذ الوافدين بالمرحلة الإبتدائية بمعهد البعوث الإسلامية الأزهري ،العدد ٣١ يوليو العدد ١ ٢٠٢٣ مجلة قطاع الدراسات الإنسانية 1032–921 .

- الجراح ،عبد الناصر والربيع ، فيصل ٢٠٢٠ الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 16 ، عدد٤ 2020 ، 539- 519
- صالح ، أسماء زكى محمد(2023) أثر وحدة مقترحة في الد راسات الاجتماعية قائمة على نماذج من التراث الثقافي المصري في تنمية مهارات التعايش مع الأخر والشغف الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية جامعة بني سويف كلية التربية عدد يناير الجزء الثاني
- الضبع ، فتحي عبد الرحمن ٢٠٢١ النموذج الثنائي للشغف الاكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة جامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية ، المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة ، مجلد ٥، العدد ١ / ص ص ٩٧-١٢٢
- الحارثي ، عبد الله بن عوض الله (٢٠١٥) الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة رسالة ماجستير السعودية جامعة أم القرى كلية التربية قسم علم النفس
- الشايب ،عبد الحافظ (٢٠١٢) اسس البحث التربوي ، ط٢ ، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع
- محمد ، أيمن حصافي عبد الصمد وعثمان ، محمد سعد حامد ٢٠٢٣ نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والإحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة مجلة كلية التربية . جامعة طنطا المجمد (يوليو 2023)
- ناصر ، سلوى سعيد عبد الغني و سعادة ، مروة صلاح ابراهيم ٢٠٢٣ النموذج البنائى للعلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي و الازدهار النفسي والشغف الاكاديمي لدى الطالبات المعممات بكمية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية المجلد التاسع العدد الخامس والأربعون مارس ٢٠٢٣ .
- الانصاري ، محمد (٢٠٠٠) لسان العرب، ط .7 بيروت، دار صادر.
- ملحم، سامي (٢٠٠٠) مناهج البحث في التربية وعلم النفس ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الضيدان، الحميدى بن محمد ٢٠٢٠ .النمذجة البنائية السببية لمعلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المجمعة ، مجلة العلوم الانسانية العدد ٧ ص 69- ٩١
- داوود، عزيز حنا وعبد الرحمن، أنور حسين (١٩٩٠) مناهج البحث التربوي، بغداد

- الضبع ، فتحي عبد الرحمن ٢٠٢١ النموذج الثنائي للشغف الاكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في الرتبية الخاصة جامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية/

المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة المجلد الخامس –ع (١٦) أبريل ٢٠٢١ .

- ربيع ، عبد المجيد محمد ٢٠٢٢ الشغف الاكاديمي لدى طلبة الجامعة ، مجلة نسق مجلد(36) عدد (٢) في 33 كانون الأول ٢٠٢٢
- عريفج ، سامي و مصلح ، خالد حسين و حواشين مفيد نجيب (١٩٩٩) في مناهج البحث العلمي واساليبه ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع .
- ناصر ، سلوى سعيد عبد الغني وسعادة ، مروة صلاح ابراهيم ٢٠٢٣ النموذج البنائى للعلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي و الازدهار النفسي والشغف الاكاديمي لدى الطالبات المعممات بكمية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية المجلد التاسع العدد الخامس والأربعون مارس ٢٠٢٣ .
- منشاوي، احمد عباس (٢٠٢٢) تحديد درجة القطع في مقياس الاحتراق الأكاديمي باستخدام طريقة أنجوف الموسعة، والتنبؤ به في ضوء متغيرات الكمالية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة / مجلة الإرشاد النفسي، العدد 71 ج2 ، أغسطس ٢٠٢٢
- المنيزل، عبد الله فلاح والعتوم، عدنان يوسف (٢٠١٠): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، عمان، الأردن، دار أثراء، للنشر والتوزيع.

Allen,M,Yen.W.M(1979):Introduction to measurement Theory, Brook Icole Galifornia,U.S.A.

- Eble, R. L, (1972): Essential 0ffice of Institution Research Evaluation in higher Education, Michigon static university
- Stoeber, J., Childs, J., Hayward, J. & Feast, A.(2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4),513–528; http://doi.org/10. 1080/ 01443410.2011.570251

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social*

المجال	ت	الفقرات	موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة

Psychology, 85(4), 756–767. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756

-Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance .*Journal of personality*, *75*(3), 505-534. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00447.x.

Vallerand, R. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology*, 49, 1–13

الشغف الانسجامي	١	تتيح لي دراستي أن أعيش خبرات متنوعة.						
	٢	الأشياء الجديدة التي اكتشفها في دراستي تجعلني أقدر مجال دراستي أكثر						
	٣	تتيح لي دراستي المرور بخبرات لا تنسى.						
	٤	أثناء دراستي اكتشف الصفات التي أحبها في نفسي						
	٥	ينسجم مجال دراستي مع الأنشطة الأخرى في حياتي						
	٦	لدى شغف بدراستي، لكني مازلت استطيع السيطرة عليه.						
	٧	أنا منزعج تماما من دراستي بالمدرسة						
الشغف القهري	٨	لا استطيع الحياة بعيدا عن دراستي						
	٩	الدافع للدراسة لدى قوي الدرجة انني لا استطيع الابتعاد عنها.						
	١٠	أحد صعوبة في تخيل حياتي بدون الدراسة						
	١١	انا مرتبط بشكل عاطفي بمجال دراستي						
	١٢	أجد صعوبة في التحكم في حاجتي للدراسة						
	١٣	تكاد تكون دراستي مستحوذ على كل اهتمامي						
	١٤	ترتبط حالتي المزاجية بقدرتي على الدراسة						

مقياس الشغف الاكاديمي

متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي من وجهة نظر الباحثين

د. هبة عبد اللطيف ضعضع **ا.د. ئاسو صالح سعيد**

كلية التربية – جامعة حلب– سوريا **وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – العراق**

الملخص

يهدف البحث لمعرفة متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى الباحثين في جمهورية العراق والجمهورية العربية السورية ، ومعرفة مستوى هذه المتطلبات ودلالة الفروق في هذه المتطلبات تبعاً للجنس (ذكر، أنثى) والتخصص (انسانية ، علمية) والمرحلة العلمية (ماجستير، دكتوراة وما بعد الدكتوراة) ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بأعداد أستبانة لقياس متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى الباحثين، حيث طبقت الاستبانة المكونة من ثلاث محاور (متطلبات فنية، متطلبات بشرية، متطلبات مالية) على عينة مكونة من (١٩٥) وتم الاجابة عن هذه التساؤلات:

١. بلغت نسبة المتطلبات الفنية (٧٧.٥٧١%) وهي نسبة عالية، وبلغت المتطلبات " توفير نظام أمني إلكتروني لحماية البيانات والمعلومات الخاصة لطلاب الدراسات من القرصنة الالكترونية" و" تصميم قاعدة بيانات الإلكترونية للبيانات والمراجع" و" تصميم شبكة حاسوبية ذات سرعة فائقة متاحة للباحثين" و" توفير تقنية الوصول السريع للمعلومات من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي".
٢. بلغت نسبة المتطلبات البشرية (٧٢.٥٤%) وهي نسبة عالية، وحصلت الفقرة " تقديم تطبيقات للتواصل الدائم مع مستحدثات الذكاء الاصطناعي" الأعلى.
٣. بلغت نسبة المتطلبات المادية (٧٠.٧٦٩%) وهي نسبة عالية، وحصلت الفقرة " توفير الدعم المالي الكافي لشراء مستلزمات الذكاء الاصطناعي التي تسهل عملية البحث العلمي." و" رصد ميزانية كافية للتدريب وتأهيل الباحثين لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي" و توفير المخصصات المالية اللازمة للربط الشبكي في الجامعات لتطبيقه في عملية البحث العلمي".
٤. لا يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي وأبعادها (الفنية والبشرية والمالية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير الجنس والبلد.
٥. لا يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي وأبعادها (البشرية والمالية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير الاختصاص، و يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي الفنية لدى الباحثين تبعاً لمتغير الاختصاص.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، متطلبات توظيف التطبيقات الذكاء الاصطناعي

Requirements for Employing artificial intelligence applications among Researchers.

Abstract

The research aims to know the requirements for employing artificial intelligence applications among Researchers in the Syrian Arab Republic and the Republic of Iraq, and to know the level of these requirements and the significance of the differences in these requirements according to gender (male, female), specialization (Humanitarian , Scientific) and scientific stage (master's, doctorate, post-doctorate). To achieve the objectives of the study, the researchers prepared a questionnaire to measure the requirements for employing artificial intelligence applications among graduate Researchers. The questionnaire consisting of three axes (technical requirements, human requirements, financial requirements) was applied to a sample of (195) and the answers were made. About these questions:

1. The percentage of technical requirements reached (77.571%), which is a high percentage. The requirements included "providing an electronic security system to protect the private data and information of study students from electronic piracy," "designing an electronic database for data and references," and "designing a high-speed computer network available to researchers." "And "providing technology for rapid access to information through artificial intelligence applications."
2. The percentage of human requirements reached (72.54%), which is a high percentage, and the paragraph "Providing applications for constant communication with innovations in artificial intelligence" was the highest.
3. The percentage of financial requirements reached (70.769%), which is a high percentage, and the paragraph included "providing sufficient financial support to purchase artificial intelligence supplies that facilitate the scientific research process." "Allocating a sufficient budget for training and qualifying researchers to use artificial intelligence techniques" and providing the necessary financial allocations for networking in universities to apply it in the scientific research process.
4. There are no statistically significant differences in the requirements for employing artificial intelligence applications and their dimensions (technical, human, and financial) among researchers according to the variable of gender and country.
5. There are no statistically significant differences in the requirements for employing artificial intelligence applications and their dimensions (human and financial) among researchers according to the specialization variable, and there are statistically significant differences in the requirements for employing technical artificial intelligence applications among researchers according to the specialization variable.

key words: Artificial Intelligence, Artificial Intelligence Application Recruitment Requirements

مقدمة:

يشهد العالم بتطورات هائلة ومتسارعة على جميع الأصعدة والجوانب الحياتية، وخاصة في المجال التقني والتكنولوجية، وفي مجالات التكنولوجيا المعلوماتية والاتصالية، حيث تعتبر عملية رقمنة العمليات التي تزيد

بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة، وتطوير نماذج أعمال مستحدثة للمؤسسات لتظل قادرة على المنافسة العالمية.

في ظل العصر الذي يعيش فيه، والذي سمي بعصر ثورة الاتصالات، شهد العقدان الماضيان تقدماً هائلاً في العلوم والتكنولوجيا غير العالم تغييراً جذرياً، وازادت سرعة ونطاق برامج الذكاء الاصطناعي بوتيرة متسارعة كأحد أبرز التطورات التكنولوجية المعاصرة، وأصبح من الضروري مواكبة هذا التطور وخصوصاً في الميدان التعليمي.

ومن شأن القدرة المتزايدة للذكاء الاصطناعي، في حال تم التمكن والاستفادة منها بشكل صحيح، أن تسرع عجلة التقدم في تحقيق الأهداف التعليمية وتسهيل عمليات البحث العلمي من جمع لدراسات وتلخيص وترجمة ودراسة الروابط وإجراء عمليات المحاكاة وتحليل البيانات الضخمة، حيث يعتبر شكلاً رئيسياً من أشكال التقدم العلمي والتكنولوجي، ويعد من أبرز التطبيقات الحديثة لأنظمة المعلومات التي تهتم بدراسة وفهم الذكاء البشري ومحاكاته لبرمجة أدوات الذكاء الاصطناعي وإنجاز المهام على قدرة عالية من الاستدلال والإستنباط والإدراك.

حيث يضم الذكاء الاصطناعي كل الخوارزميات والطرق النظرية منها والتطبيقية ، والتي تهتم بإتمام عملية أخذ القرارات، سواء كان ذلك بشكل كلي أو جزئي بمساعدة الأنسان بالأضافة للقدرة على التنبؤ والتأقلم والاقتباس (حسن، ٢٠١٩، ص ٢٤).

ولما كان الذكاء الأصطناعي عامل مساعد ووسيلة وتقنية مسهلة لعملية جمع وتنظيم المعلومات للباحثين العلمين عامة ولطلاب الدراسات خاصة، كان الاطلاع على المستجدات العلمية المعاصرة والاستفادة منها متطلبة علمياً وعملي، حيث اشارت دراسة سينغه وآخرون (Singh, 2023) ودراسة جروتزيماخر (Gruetzemacher, 2022) على أهمية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، كما سلطت دراسة بدري (٢٠٢٢) ورقة العمل إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والأفاق المستقبلية له من خلال معرفة مفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم، والتحديات التي يواجهها والرؤية المستقبلية لتطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم.

الأمر الذي دعا لدراسة المتطلبات التي تلزم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا.

مشكلة البحث: تتلخص مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤل الاتي :

ما متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي لدى الباحثين؟

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين؟
٢. ما مستوى متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين؟
٣. هل يوجد فروق ذات دلالة أحصائية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير الجنس؟
٤. هل يوجد فروق ذات دلالة أحصائية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير الأختصاص؟
٥. هل يوجد فروق ذات دلالة أحصائية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير البلد؟

أهمية البحث: تتلخص أهمية البحث:

١. إن تقنيات الذكاء الاصطناعي هي تقنيات حديثة وأصبحت أداة حتمية فاعلة للحصول على كفاءة وسرعة للحصول على المعلومات.
٢. يمثل البحث استجابة لمتطلبات المرحلة الراهنة التي تهدف للتوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته بشكل عام وفي مجال البحث العلمي بشكل خاص.

أهداف البحث: تتلخص أهداف البحث بـ:

١. التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين.
٢. معرفة مستوى متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين.
٣. الكشف عن الفروق ذات الأحصائية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير الجنس.
٤. الكشف عن الفروق ذات دلالة أحصائية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير الأختصاص.
٥. الكشف عن الفروق ذات دلالة أحصائية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير البلد.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تحديد متطلبات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي (الفنية، البشرية، المادية) من وجهة نظر طلاب الدراسات (ماجستير ودكتوراه وما بعد الدكتوراه) في الجهورية العربية السورية وجمهورية العراق.

الحدود البشرية: الباحثون من طلبة الدراسات والباحثين ما بعد الدكتوراه في الجمهورية العربية السورية وجمهورية العراق.

الحدود المكانية: جامعة حلب –الجمهورية العربية السورية وجامعة ديالي في جمهورية العراق.

الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤.

مصطلحات البحث:

- **تطبيقات الذكاء الاصطناعي:** هي الانظمة التي تحاكي القدرات البشرية، ولديها القدرة على التصرف واتخاذ القرارات بشكل مشابه للسلوك الانساني في المجالات المختلفة ويتم استخدامها والافادة منها في تطوير العملية التعليمية (الحناكي، ٢٠٢٣، ص٧١).
- **تطبيقات الذكاء الاصطناعي:** مجموعة متنوعة من الاساليب والتقنيات والأدوات لإنشاء النماذج وحل المشكلات من خلال محاكاة سلوك الأشخاص الطبيعيين (Aldosari, 2020, p 145)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

قدم مكارثي (McCarthy, ٢٠٠٧) تعريفًا موسعًا للذكاء الاصطناعي. وصفه بأنه "العلوم والتقنيات المتعلقة بتصميم آلات ذكية تتصرف بطريقة تتطلب تفهمًا للعالم وتعلمًا وقدرة على التعامل مع التغيرات"، كما عرفه راسل ونورفيج (Russell & Norvig, 1995) في كتابهما "ذكاء اصطناعي: موديل وتصميم" تعريفًا يشمل جوانب متعددة للذكاء الاصطناعي. وصفوه بأنه "دراسة تصنيع الكمبيوتر والأنظمة التي تنفذ المهام التي تتطلب قدرات ذكاء بشري".

كما عرفه ديميس وبينغ الذكاء الاصطناعي يتطرق إلى الجوانب الإحصائية والتعلم الآلي. وصفوه بأنه "فرع من العلوم الحاسوبية يهتم بتصميم وتطوير الأجهزة والبرامج التي تعتبر ذكية بناءً على البيانات والتجارب". كما وصفه تيجمارك (٢٠١٦) بأنه "أي تفوق غير بشري في المجالات الفكرية بواسطة جهاز ذكاء اصطناعي".

أشارت دراسة متشيل (Mitchell, 1997) وبيشوب (Bishop, 2006) وهاستل وآخرون (Hastie, 2009) وسيسيليانو وآخرون (Siciliano, 2010) ومورفاي (Murphy, 2012) ووكولر وفريدمان ((Koller, & Friedman,2009) وروسل ونورفيغ (Russell & Norvig, 2016) وغودفلو وآخرون (Goodfellow, 2016) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تشمل:

١. تحليل البيانات والتعلم الآلي: يمكن استخدام تقنيات التحليل البياني وتعلم الآلة لاستخراج المعرفة والأنماط من البيانات العلمية. يمكن استخدامها لتصنيف العينات، وتوقع النتائج، واكتشاف العلاقات والترابطات بين المتغيرات.
٢. المحاكاة والنمذجة: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لإنشاء نماذج محاكاة للظواهر العلمية المعقدة. يمكن استخدام هذه النماذج لاختبار فروضية محددة، وتحليل النتائج، وتوقع السلوك المستقبلي، وتقديم فهم أعمق للعمليات العلمية.
٣. البحث في الروبوتات والأتمتة: يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير الروبوتات وتحسين قدراتها في العمل العلمي. يمكن للروبوتات المجهزة بتقنيات التعلم العميق المشاركة في التجارب العلمية، وجمع البيانات، وتحليل النتائج.
٤. تحليل الصور والتعرف على الأنماط: يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل الصور وتعرف الأنماط في البحث العلمي. يمكن استخدام تقنيات تعلم الآلة وشبكات العصب الاصطناعية لتصنيف الصور وتحليلها والكشف عن الأنماط والهياكل المخفية.
٥. توجيه البحث وتحليل الأدب العلمي: يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتوجيه البحث وتحليل الأدب العلمي. يمكن للنظم الاصطناعية أن تساعد في تحديد الاتجاهات البحثية الحالية وتحديد الفجوات في المعرفة وتوفير ملخصات ومراجعات تحليلية للمقالات العلمية.
٦. تشخيص الأمراض: يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتشخيص الأمراض وتحليل الصور الطبية، مثل الأشعة السينية والتصوير بالرنين المغناطيسي، وتوفير توصيات لعلاجات فعالة.
٧. تحليل الجينات والجينوم: يمكن استخدام التعلم الآلي لتحليل البيانات الجينية وفهم التركيب الجيني وتوقع المرضى المحتملين لأمراض وراثية.
٨. الكيمياء: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في تصميم وتحليل المركبات الكيميائية والتنبؤ بخواصها وتوقع الأنشطة البيولوجية.
٩. تحسين العمليات الصناعية: يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحسين العمليات الصناعية وتحسين كفاءة الإنتاج وتوقع الأعطال وتحسين الصيانة التوقعية.
١٠. تعزيز التعليم والتعلم: يمكن استخدام التعلم الآلي والتحليل الذكي لتحسين تجربة التعلم وتوفير توجيهات وموارد تعليمية مخصصة وفعالة.

الدراسات السابقة:

- **بارعيده والصانع (٢٠٢٢)** : هدفت الدراسة إلى تحديد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم وجهود المملكة العربية السعودية في توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم وتوضيح مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي، حيث قام الباحث بجمع المعلومات والوثائق عن الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التعليم وذلك بالرجوع إلى عدد من المصادر والمراجع الموثوقة والتي ساهمت في الوصول إلى النتائج التي يسعى البحث لتحقيقها. أظهرت النتائج أن هناك عدد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي تستخدم في مجال التعليم بصفة عامة، وأن التعليم في المملكة العربية السعودية حقق كثيراً من الإنجازات التي تتماشى على رؤية (٢٠٣٠) وأن هناك العديد من الأهداف المستقبلية التي تسعى السعودية بكل جهودها للوصول إليها وتعمل على تحقيقها مما ينعكس بشكل إيجابي على المناهج ومقررات الطلاب في المستقبل، وإعداد الخطط المستقبلية للإفادة منها بما يتناسب مع رؤيتها وتأمين البنى التحتية وإعادة الهيكلة التعليم بما يتضمن هذه الأنظمة والتطبيقات.

- **ظاهر وآخرون (٢٠٢٢)** هدفت الدراسة التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ما قبل الجامعي بمصر، ومحاولة فهم مفهوم الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية والنظريات التعليمية الداعمة له، وتحديد أنماطه وخصائصه، وأهمية توظيفه في العملية التعليمية بالتعليم ما قبل الجامعي، وتم عرض أهم معوقات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وقد تم عرض متطلبات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي، وتصنيفها إلى متطلبات مادية ومتطلبات تقنية ومتطلبات تنظيمية ومتطلبات بشرية ومتطلبات أخلاقية، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة اتخاذ أجراءات والتدابير اللازمة على مختلف المستويات لتحقيق التحول الرقمي الشامل للحد من الفجوات الرقمية وضمان فرصة متكافئة للإفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي، إضافة لتبني آليات للتنظيم والحوكمة بخصوص المنظومة الوطنية للذكاء الاصطناعي، ووضع أولويات لعملها تناسب الدولة والمجتمع، وتأمين موارد التمويل العامة والخاصة والأهلية.

-**عبد الرحيم وحسانين (٢٠٢٢)** هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس النظرية للتحول الرقمي والذكاء الصناعي، وتحديد مستوى موافقة الخبراء على متطلبات التحول الرقمي في التعليم الجامعي المصري باستخدام تطبيقات الذكاء الصناعي، وتحديد مستوى موافقة الخبراء على استخدامه، ووضع سيناريوهات مقترحة للتحول الرقمي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، كما استخدمت الدراسة أسلوب السيناريو كأحد الأساليب المنهجية في مجال الدراسات المستقبلية، تم تصميم استبانة طبقت على عينة قوامها (٣٩) من الخبراء بالجامعات المصرية. أظهرت النتائج أن الخبراء موافقون بدرجة كبيرة على ضرورة توفير المتطلبات اللازمة للتحول الرقمي في التعليم الجامعي المصري باستخدام تطبيقات الذكاء الصناعي، كما

أظهرت النتائج أن الخبراء موافقون بدرجة متوسطة على استخدام أعضاء هيئة التدريس تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما أشارت النتائج أن تحديات استخدام الذكاء الصناعي في العملية التعليمية كبيرة، كما اقترح الباحثان ثلاث سيناريوهات للتعليم الجامعي (الامتدادي، الإصلاحي، الابتكاري)

-**الحناكي (٢٠٢٣)** هدفت دراسة للتعرف على مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الصناعي في التعليم، وتحديد أهم المعوقات التي تعيق المعلمات عن استخدامهن الذكاء الصناعي في التعليم، لتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة بأعداد استبانة من (٣٦) بند لقياس مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات توظيف الذكاء الصناعي في التعليم، على عينة (١٨٤) معلمة من معلمات العلوم الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. أظهرت النتائج أن امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية المرحلة المتوسطة لمهارات الذكاء الصناعي جاءت منخفضة، كما توصلت إلى اتفاق عينة الدراسة بدرجة اتفاق عالي على وجود العديد من معوقات للذكاء الصناعي.

-**المالكي (٢٠٢٣)** هدفت الدراسة إلى توضيح دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي. كما تناولت الفوائد الاستراتيجية التي يمكن أن يحصل عليها المؤسسات التعليمية في دمج الذكاء الاصطناعي فيها، مثل تحسين الوظائف الإدارية والقدرات التعليمية والقدارات البحثية وبيئات التعلم المحسنة، فضلاً عن العوائق المحتملة أمام تنفيذها والتي قد تحد من فعاليتها، مثل المقاومة للتغيير والقيود التقنية، اعتمدت الدراسة على منهجية مراجعة الادبيات السردية على عشرون دراسة، وكان من أهم النتائج أن للذكاء الاصطناعي دور مهم في تعزيز دور المعلمين وتحسين آداء المتعلمين وجعل عملية التعلم أكثر كفاءة، كما توصلت النتائج إلى أن هناك ضرورة ملحة لتوعية أصحاب المصلحة في التعليم بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في استراتيجيات التعليم، وعدم جعل التحديات عائقاً في سبيل توظيفه فيها.

-**الحكمي (٢٠٢٣)** هدفت دراسة إلى استكشاف وتحليل واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مع التركيز على العوامل المؤثرة والتحديات التي تواجه تلك التطبيقيات. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالاعتماد على المصادر الثانوية لجمع البيانات المتمثلة في الكتب والدراسات والدوريات المحكمة والمكتبات الرقمية والتقارير الحكومية والوثائق التاريخية وغيرها كأداة لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى وعي المملكة العربية السعودية بأهمية تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم وتطوير مخرجاته، وبينت النتائج تداخل العوامل الدينية والجغرافية والسياسية والاقتصادية في تشكيل توجهات التعليم وتطوره، وتؤكد على أهمية تضافر هذه العوامل في تحقيق تحسين مستدام في نظام التعليم واستثمار التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي لصالح المستقبل التعليمي والاقتصادي للمملكة.

-**أبو النور (٢٠٢٣)** هدفت الدراسة إلى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الفني الصناعي بمصر، من خلال تحليل وبناء الإطار المفاهيمي للتعليم الفني الصناعي ورصد أبرز جهود تطويره، وتحليل الإطار المفاهيمي للذكاء الاصطناعي وأبرز تطبيقاته ومن ثم تحديد متطلبات الدمج المنهجي للذكاء الاصطناعي وتطبيقه في التعليم الفني الصناعي، من أجل القدرة على مواجهة التحديات. وقد اعتمدت البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استقراء وتحليل الدراسات والأبحاث والكتب والدوريات التي ترتبط بمجال البحث، لتحديد متطلبات تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالتعليم الفني الصناعي بمصر، وتوصل البحث لنتائج أهمها تقديم أليات لتفعيل دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي، واعداد كوادر من الخرجين المؤهلين بمهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولديهم القدرة على توظيفها في الصناعة.

-**الحناكي والحارثي (٢٠٢٣)** هدفت الدراسة التعرف على واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات الحاسب وتقنيات المعلومات، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان استبانة مكونة من محورين (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، تحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي) على عينة مكونة من (٨٥) معلمة. أظهرت النتائج أن أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي استخداماً هي الألعاب التعليمية الذكية القائمة على التشويق والتحدي والخيال والمنافسة في العملية التعليمية، أما أقلها فهي تحويل الصور المطبوعة أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى ملفات نصية يمكن تعديلها باستخدام تطبيقات تمييز وقراءة الحروف، كما توصلت الدراسة إلى أن تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي تمثلت بـ(الاعتقاد بأن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يحتاج إلى مجهود أكبر في التعليم بالطريقة التقليدية، عدم توافر الدعم الفني اللازم بالصورة المطلوبة، وضعف قدرة المتعلمين على حل المشكلات التي تواجههم أثناء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناع، التكلفة المالية العالية المرافقة لتجهيز القاعات الدراسية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

التعقيب عن الدراسات السابقة: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأنها تناولت مفهوم الذكاء الاصطناعي واستخداماته في المجال التعليمي، في حين اختلفت عن باقي الدراسات في كونها تناولت متطلبات استخدام هذه التطبيقات في مجال العلمي من قبل الباحثين بالجمهورية العربية السورية وجمهورية العراق، وهي الأولى في حدود علم الباحثين.

منهجية البحث واجراءاته :

منهج البحث: استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأهداف الدراسة وطبيعتها، وهو أحد اشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيق(ملحم،

٢٠٠٠، ص٣٧٠)، حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي لدى الباحثين وهو المنهج الملائم لهذا البحث.

مجتمع البحث: الباحثين في الكليات الانسانية و العلمية في جمهورية العراق وفي الجمهورية العربية السورية.
العينة: تكونت عينة البحث من عينة عشوائية من الباحثين في الكليات الانسانية و العلمية في الجمهورية العربية السورية وفي جمهورية العراق، حيث توزعت عينة البحث وفق المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الاختصاص، الجامعة) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول(١). توزع العينة على وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات الديموغرافية		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	78	40.0%
	اناث	117	60.0%
الاختصاص	الانسانية	102	52.3%
	العلمية	93	47.7%
الجامعة	حلب – سوريا	42	21.5%
	ديالى –العراق	153	78.5%
المستوى التعليمي	ماجستير	99	50.8%
	دكتوراة	78	40.0%
	ما بعد الدكتوراة	18	9.2%

أدوات البحث: تكونت اداة البحث من (٢٨) فقرة وتم بناءه وفق طريقة ليكرت خماسي من نوع التقرير الذاتي، كانت على ثلاث محاور، متطلبات فنية مكون من (١٧) مفردة ، متطلبات بشرية مكون من (٤) مفردة، متطلبات مالية مكون من (٧) مفردة، مصاغة بشكل إيجابي.
تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال التأكد من دلالة الصدق (صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي) ودلالة الثبات (ثبات ألفا كرونباخ، ثبات التجزئة النصفية، ثبات بالاعادة) كما هو موضح:

١. **صدق الاستبانة:** وذلك من تم التأكد من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي كما هو موضح:

أ. **صدق المحكمين:** قامت الباحثة بعرض مقياس على عشر محكمين مختصين في المجال النفسي والتربوي في جامعة حلب ودمشق وديالى، وللتأكد من سلامة صياغتها اللغوية ووضوح عبارتها ومناسبتها للعينة المدروسة، تم تعديل بعض فقرات المقياس وكانت نسبة أتفاق المحكمين أعلى من (٨٠%) على ملائمة فقرات الاستبانة لما وضع لأجلها والذي يعتبر مؤشرا لتحقق صدق المحكمين، الجدول التالي يوضح نسب موافقة المحكمين:

الجدول(٢) نسب اتفاق واختلاف المحكمين على فقرات المقياس

الابعاد	المفردات	الموافقين		غير الموافقون	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
متطلبات فنية	١-٢-٣-٤-٥-٧-٨-٩-١٠-١٣-١٤-١٧	١٠	١٠٠%	٠	٠%
	٦-١١-١٢-١٥-١٦	٩	٩٠%	١	١%
بشرية	١-٢-٣-٤	١٠	١٠٠%	٠	٠%
مالية	١-٢-٣-٤-٦-٧	١٠	١٠٠%	٠	٠%
	٦	٩	٩٠%	١	١%

وهي مؤشر على ملائمة المفردات وفق أراءا المحكمين.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحثان بالتأكد من هذا الافتراض من خلال دراسة شدة العلاقة بين كل مفردة من مفردات الاستبانة متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي لدى الباحثين بالدرجة لكلية لبعدها بالدرجة الكلية للاستبانة، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation وذلك باستعانة ببرنامج SPSS، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول (٣) الأتساق الداخلي لفقرات استبانة متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي

متطلبات فنية					
المفردة	بعدها	الدرجة الكلية	المفردة	بعدها	الدرجة الكلية
1	**0.533	**0.515	10	**0.598	**0.551
2	**0.524	**0.512	١١	**0.525	**0.501
3	**0.540	**0.598	١٢	**0.527	**0.583
4	**0.508	**0.530	١٣	**0.540	**0.507
5	**0.505	**0.511	١٤	**0.549	**0.551
6	****0.534	**0.547	١٥	**0.509	**0.553
7	**0.538	**0.572	١٦	**0.530	**0.539
8	**0.563	**0.506	١٧	**0.584	**0.583
9	**0.552	**0.522	-----	-----	-----
متطلبات بشرية			**متطلبات مالية**		
المفردة	بعدها	الدرجة الكلية	المفردة	بعدها	الدرجة الكلية
1	**0.595	**0.532	1	**0.535	**0.593
2	**0.533	**0.596	2	**0.548	**0.576
3	**0.507	**0.541	3	**0.592	**0.563
4	**0.559	**0.513	4	**0.546	**0.551
----	----	----	5	**0.573	**0.592
----	----	----	6	**0.522	**0.511
----	----	----	7	**0.514	**0.526
----	----	----	8	**0.535	**0.593

٢. **ثبات الاستبانة:** تم التأكد من ثبات استبانة متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (المتطلبات الفنية، المتطلبات البشرية، المتطلبات المالية) لدى الباحثين من خلال:

أ. **ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات ألفا كرونباخ بأستخدام برنامج SPSS.

ب. **التجزئة النصفية:** تم حساب معامل التجزئة النصفية بأستخدام برنامج SPSS بعد تقسم المقياس لفقرات زوجية وفقرات الفردية.

وقد لخص الباحثان النتائج كما يلي:

البعد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
متطلبات فنية	.55٨0	.57٨0
متطلبات بشرية	.50٨0	.56٨0
متطلبات مالية	.60٨0	.56٨0
الدرجة الكلية	.58٨0	.59٨0

من الجدول السابق نلاحظ أن قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية أكبر من (٠.٨٠) وهي مؤشرات ثبات جيدة، وهو مؤشر على الثبات.

إجراءات البحث:

١. الإطلاع على الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بتقويم الجودة، ومهارات التدريس.
٢. أعداد المقياس وعرضه على المحكمين.
٣. تعديل بعض الفقرات على وفق أراء ومقترحات المحكمين.
٤. تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالب دراسات عليا ماجستير ودكتوراه.
٥. التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق (صدق الاتساق الداخلي) و ثبات المقياس (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية).
٦. تطبيق المقياس على عينة البحث.
٧. أجراء التحليلات الاحصائية المناسبة.
٨. الحصول على الاستنتاجات والتوصيات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).
٢. معامل ألفا كرونباخ.
٣. معامل التجزئة النصفية.
٤. أختبار ت للعينة الواحدة (one sample t test).
٥. أختبار ت للعينات المستقلة (independent sample t test).

نتائج البحث: نشير الى نتائج البحث وفق تساؤلاته

التساؤل الأول: ما متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين؟

للأجابة عن التساؤل التالي، قامت الباحثة بحساب الوزن النسبي (وذلك من خلال المتوسطات الحسابية) والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات الأستبانة، وحساب الوزن النسبي المئوي، وترتيب هذه المتطلبات من أدنى للأعلى، وذلك بأستخدام برنامج SPSS كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول(٤) الوزن النسبي والوزن النسبي المئوي لمفردات استبانة متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لطلبة الدراسات العليا

	ت	الفقرة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي المئوي	الترتيب
متطلبات فنية	١	وضع أنظمة بحث جديدة تتناسب مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي	4.015	1.298	80.3%	12
	٢	جاهزية البنية التحتية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي	3.723	1.368	74.46%	8
	٣	توفير مختصين ذوي كفاءة عالية للدعم الفني لمعالجة الاعطال الخاصة بالذكاء الاصطناعي	4.123	1.298	82.46%	13
	٤	توفير تقنية الوصول السريع للمعلومات من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي	4.154	1.33	83.08%	14
	٥	تصميم قاعدة بيانات الإلكترونية للبيانات والمراجع	4.323	1.168	86.46%	16
	٦	تصميم شبكة حاسوبية ذات سرعة فائقة متاحة للباحثين	4.215	1.274	84.3%	15
	٧	توفير نظام اتصال مرن يسهل عملية الاتصال بين مختلف الباحثين	3.938	1.383	78.76%	9
	٨	توفير نظام أمني إلكتروني لحماية البيانات والمعلومات الخاصة لطلاب الدراسات من القرصنة الالكترونية	4.4	1.137	88%	17
	٩	تصميم البنية الجامعية بجاهزية بشكل يساعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.692	1.428	73.84%	7
	١٠	تصميم برامج تقنية للوصول السريع للمعلومات من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.938	1.383	78.76%	10
	١١	إتاحة تطبيقات ذكية للتعامل المنظم مع القاعدة الالكترونية والمعلومات الخاصة بالجامعة	3.677	1.397	73.54%	6
	١٢	تحسين الشبكة الحاسوبية الجامعية بسرعة فائقة تتيح للباحثين سهولة الاستخدام	3.969	1.418	79.38%	11
	١٣	توفير نظام الكتروني قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.446	1.461	68.92%	1

	١٤	نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وترسيخها بين الباحثين	3.6	1.416	72%	4
	١٥	إقامة ورش عمل مرتبطة بإستخدامات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي	3.538	1.44	70.76%	3
	١٦	أمكانية الوصول للبيانات المحدثة في الوقت الحقيقي	3.523	1.419	70.46%	2
	١٧	أن يكون النظام قادراً على معالجة كميات هائلة من البيانات بسرعة كبيرة	3.662	1.485	73.24%	5
متطلبات بشرية	١	دمج الباحثين في الندوات والورش والمؤتمرات لنشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في البحث العلمي	3.692	1.384	73.84%	٢
	٢	تقديم تطبيقات للتواصل الدائم مع مستحدثات الذكاء الاصطناعي	3.754	1.316	75.08%	٤
	٣	وجود فنين لصيانة الحاسب الآلي ومعالجة أعطال الشبكة	3.708	1.404	74.16%	٣
	٤	امكانية القدرة على دمج بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والدور الانساني في عملية البحث العلمي	3.354	1.39	67.08%	١
متطلبات مالية	١	رصد ميزانية كافية للتدريب وتأهيل الباحثين لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي	3.615	1.37	72.3%	٦
	٢	توفير الدعم المالي الكافي لشراء مستلزمات الذكاء الاصطناعي التي تسهل عملية البحث العلمي.	3.692	1.384	73.84%	٧
	٣	توفير الدعم المالي اللازم للدعم التقني لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.462	1.419	69.24%	٢
	٤	تخصيص ميزانية خاصة لتخصصات الاكاديمية في الذكاء الاصطناعي ضمن البرامج الاكاديمية.	3.538	1.408	70.76%	٤
	٥	توفير المخصصات المالية اللازمة للربط الشبكي في الجامعات لتطبيقه في عملية البحث العلمي.	3.554	1.363	71.08%	٥
	٦	توفير مخصصات لتطوير برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.	3.477	1.397	69.54%	٣
	٧	تخصيص حوافز ومكافئات للأعضاء المساهمين في تحديث تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.431	1.362	68.62%	١

نلاحظ من الجدول السابق أن:

١. **المتطلبات الفنية:** بلغت نسبة المتطلبات الفنية (٧٧.٥٧١%) وهي نسبة عالية، وبلغت المتطلبات " توفير نظام أمني إلكتروني لحماية البيانات والمعلومات الخاصة لطلاب الدراسات من القرصنة الالكترونية" و" تصميم قاعدة بيانات الإلكترونية للبيانات والمراجع" و" تصميم شبكة حاسوبية ذات سرعة فائقة متاحة للباحثين" و" توفير تقنية الوصول السريع للمعلومات من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي".

٢. **المتطلبات البشرية:** بلغت نسبة المتطلبات البشرية (٧٢.٥٤%) وهي نسبة عالية، وحصلت الفقرة " تقديم تطبيقات للتواصل الدائم مع مستحدثات الذكاء الاصطناعي" الأعلى.

٣. **المتطلبات المادية:** بلغت نسبة المتطلبات المادية (٧٠.٧٦٩%) وهي نسبة عالية، وحصلت الفقرة " توفير الدعم المالي الكافي لشراء مستلزمات الذكاء الاصطناعي التي تسهل عملية البحث العلمي." و" رصد ميزانية كافية للتدريب وتأهيل الباحثين لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي" و توفير المخصصات المالية اللازمة للربط الشبكي في الجامعات لتطبيقه في عملية البحث العلمي.".

التساؤل الثاني: ما مستوى متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسط الفرضي لكل متطلب على حدى وحساب المتوسطات الحسابية والأنحرافات المعيارية لكل متطلب، واستخدام أختبار ت للعينة الواحدة one sample t test، لاختبار هذه الفرضية، باستخدام برنامج SPSS، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول(٥) دلالة الفروق في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمتوسط الفرضي

المتطلبات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
فنية	195	65.938	13.087	٥١	34.079	194	٠.٠٠٠	دالة
بشرية	195	14.508	4.337	١٢	20.954	194	٠.٠٠٠	دالة
مادية	195	24.769	7.519	٢١	20.002	194	٠.٠٠٠	دالة
الكلي	195	١٠٥.٢٢	٢٢.٥٤٠	٨٤	١٣.١٤٤	١٩٤	٠.٠٠٠	دالة

من الجدول السابق نلاحظ أن:

١. قيمة الدلالة (sig=0.000) وهي أصغر من (٠.٠٥) وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في المتطلبات الفنية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمتوسط الفرضي ولصالح متوسط العينة.

٢. قيمة الدلالة (sig=0.000) وهي أصغر من (٠.٠٥) وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في المتطلبات البشرية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمتوسط الفرضي ولصالح متوسط العينة.

٣. قيمة الدلالة (sig=0.000) وهي أصغر من (٠.٠٥) وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في المتطلبات المادية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمتوسط الفرضي ولصالح متوسط العينة.

٤. قيمة الدلالة (sig=0.000) وهي أكبر من (٠.٠٥) وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في المتطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمتوسط الفرضي ولصالح متوسط العينة.

التساؤل الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة أحصائية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير الجنس وذلك باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample T Test باستخدام برنامج spss، ولخصت الباحثة النتائج بالجدول التالي:

الجدول(٦) دلالة الفروق في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير الجنس

االمتطليات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
فنية	ذكور	78	66.35	12.386	0.354	193	0.723	غير دالة
	اناث	117	65.67	13.580				
بشرية	ذكور	78	15.00	4.270	1.297	193	0.196	غير دالة
	اناث	117	14.18	4.368				
مادية	ذكور	78	25.15	7.694	0.582	193	0.561	غير دالة
	اناث	117	24.51	7.422				
الكلية	ذكور	78	106.50	21.895	0.649	193	0.517	غير دالة
	اناث	117	104.36	23.013				

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة الدلالة (sig>0.05) وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في المتطلبات الفنية والمتطلبات البشرية والمتطلبات المادية والمتطلبات العامة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير الجنس.

التساؤل الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة أحصائية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير الأختصاص؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير الاختصاص وذلك

باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample T Test باستخدام برنامج spss، ولخص الباحثان النتائج بالجدول التالي:

الجدول(٧) دلالة الفروق في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير الاختصاص

االمتطليات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
فنية	انسانية	102	63.38	14.164	2.911	193	0.004	دالة
	علمية	93	68.74	11.213				
بشرية	انسانية	102	14.18	4.075	1.118	193	0.265	غير دالة
	علمية	93	14.87	4.602				
مادية	انسانية	102	24.65	7.912	0.237	193	0.813	غير دالة
	علمية	93	24.90	7.102				
الكلية	انسانية	102	102.21	23.565	1.967	193	0.051	غير دالة
	علمية	93	108.52	20.990				

من الجدول السابق نلاحظ أن:

١. قيمة sig=0.004<0.05 وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي الفنية لطلاب الدراسات العليا تبعاً لمتغير التخصص لصالح الكليات العلمية.
٢. قيمة sig=0.265>0.05 وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي البشرية لطلاب الدراسات العليا تبعاً لمتغير التخصص.
٣. قيمة sig=0.813>0.05 وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي المادية لطلاب الدراسات العليا تبعاً لمتغير التخصص.
٤. قيمة sig=0.051>0.05 وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتطلبات الكلية لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي الفنية لطلاب الدراسات العليا تبعاً لمتغير التخصص.

التساؤل الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة أحصائية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير البلد؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي (الفنية، والبشرية، المادية) لدى الباحثين تبعاً لمتغير البلد وذلك باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample T Test باستخدام برنامج spss، ولخصت الباحثة النتائج بالجدول التالي:

الجدول(٨) دلالة الفروق في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي تبعاً لمتغير البلد

االمتطلبات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
فنية	سوريا	42	65.93	14.094	0.006	193	0.996	غير دالة
	العراق	153	65.94	12.846				
بشرية	سوريا	42	13.86	4.572	1.098	193	0.274	غير دالة
	العراق	153	14.69	4.268				
مادية	سوريا	42	25.57	7.781	0.780	193	0.436	غير دالة
	العراق	153	24.55	7.456				
الكلية	سوريا	42	105.36	25.221	0.046	193	0.963	غير دالة
	العراق	153	105.18	21.836				

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة SIG>0.05 وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي الفنية والبشرية والمادية والدرجة الكلية للمتطلبات لدى عينة من طلاب الدراسات العليا تبعاً لمتغير البلد.

التوصيات والمقترحات:

١. وضع نظام أمني إلكتروني لحماية البيانات والمعلومات الخاصة لطلاب الدراسات من القرصنة الالكترونية.
٢. تصميم قاعدة بيانات الإلكترونية للبيانات والمراجع" و" تصميم شبكة حاسوبية ذات سرعة فائقة متاحة للباحثين.
٣. توفير تقنية الوصول السريع للمعلومات من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
٤. اتقديم تطبيقات للتواصل الدائم مع مستحدثات الذكاء الاصطناعي.

٥. توفير الدعم المالي الكافي لشراء مستلزمات الذكاء الاصطناعي التي تسهل عملية البحث العلمي.
٦. رصد ميزانية كافية للتدريب وتأهيل الباحثين لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
٧. توفير المخصصات المالية اللازمة للربط الشبكي في الجامعات لتطبيقه في عملية البحث العلمي.

المصادر

١. عبد الرحيم، محمد عباس. حسانين، علاء (٢٠٢٢). سيناريوهات مقترحة للتحول الرقمي في التعليم الجامعي المصري باستخدام تطبيقات الذكاء الصناعي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم النفسية والتربوية. المجلد ١٦. العدد ١٢. ص ص ٢١٥- ٣٥٧.

٢. الحناكي، لولوه. (٢٠٢٣). مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الصناعي. مجلة الدراسات التربوية والانسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور. المجلد ١٤. العدد ٤. ص ص ٦٥- ٩٨.

٣. المالكي، وفاء. (٢٠٢٣) دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي (مراجعة الآدبيات). مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد ٧. ص ص ٩٣- ١٠٧.

٤. الحكمي، رنا. (٢٠٢٣). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات. المجلد ٤. العدد ١٣. ص ص ٣٣- ٧٦.

٥. ضاهر، مصطفى. هيكل، سالم. سالم، محمد. (٢٠٢٢). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي بمصر. العدد ١٩٦. العدد ٥. مجلة التربية في كلية التربية بالقاهرة جامعة الازهر: مصر. ص ص ٣١٨ – ٣٦٨.

٦. بدوي، محمد. (٢٠٢٢). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والأفاق المستقبلية. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي. المجلد ١٠. العدد ٢. ص ص

٧. أبو النور، أبو النور. (٢٠٢٣). تطوير التعليم الفني الصناعي بمصر في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي (تصور مقترح). مجلة كلية التربية جامعة بني سويف. العدد١. ص ص. ٧٦٦- ٨١٥.

٨. الحناكي، منى. الحارثي، محمد. (٢٠٢٣). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات الحاسب وتقنية المعلومات. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد. ٣٠. العدد ١٣٩. ص ص. ١١- ٥٢.

9. بارعيده، ايمان. الصانع، زهراء. (٢٠٢٢). مستقبل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد. ١١. العدد٣. ص ص. ٦٢٤- ٦٣٨.

10. Gruetzemacher, R., & Whittlestone, J. (2022). The transformative potential of artificial intelligence. Futures, 135, 102884.

11. Singh, A., Kanaujia, A., Singh, V. K., & Vinuesa, R. (2023). Artificial intelligence for Sustainable Development Goals: Bibliometric patterns and concept evolution trajectories. Sustainable Development.

12. Mitchell, T. M. (1997). Machine Learning. McGraw-Hill.

13. Hastie, T., Tibshirani, R., & Friedman, J. (2009). The Elements of Statistical Learning: Data Mining, Inference, and Prediction. Springer.

14. Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). Artificial Intelligence: A Modern Approach. Pearson.

15. Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep Learning. MIT Press.

16. Bishop, C. M. (2006). Pattern Recognition and Machine Learning. Springer.

17. Murphy, K. P. (2012). Machine Learning: A Probabilistic Perspective. MIT Press.

18. Koller, D., & Friedman, N. (2009). Probabilistic Graphical Models: Principles and Techniques. MIT Press.

19. Siciliano, B., Sciavicco, L., Villani, L., & Oriolo, G. (2010). Robotics: Modelling, Planning and Control. Springer.

20. McCarthy, J. (2007). From here to human-level AI. Artificial Intelligence, 171(18), 1174-1182.

21. Russell, S., & Norvig, P. (1995). Prentice Hall series in artificial intelligence. Englewood Cliffs, NJ:: Prentice Hall.

المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى اطفال الرياض

الاستاذ الدكتور محسن صالح حسن الزهيري

الجامعة العراقية

ملخص البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

١- مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الرياض.

٢- التعرف على العلاقة الارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية.

أقتصر البحث الحالي على أطفال الرياض في تربية الرصافة الثانية وإبائهم وأمهاتهم للعام الدراسي ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣ ، ولتحقيق أهداف البحث تبنت الباحثة مقاييس المسؤولية الاجتماعية (المندلاوي٢٠٠٩) كما تبنت الباحثة مقاييس أساليب المعاملة الوالدية (الساعدي٢٠١٠) وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما.

وقد توصل البحث الى النتائج التالية:

١- أن الأطفال يتمتعون بالمسؤولية الاجتماعية.

٢- لايوجد فروق إحصائية بين الذكور والإناث في المسؤولية الاجتماعية.

٣- ظهرت هناك بعض أساليب المعاملة الوالدية لها علاقة ارتباطيه عالية مع المسؤولية الاجتماعية وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Social Responsibility and its Relationship to Parental Treatment Methods For Kindergarten Children

Pro. Dr. Mohsen Saleh Hassan Al-Zuhairi

Abstract

The current research aims to identify:

1. The level of social responsibility among kindergarten children.
2. Identify the correlation between social responsibility and parental treatment methods.

The current research was limited to kindergarten children in the second Rusafa Education and their fathers and mothers for the academic year 2022-2023.
To achieve the research objectives, the researcher adopted the social responsibility scales (Al-Mandlawi 2009) and the researcher adopted the parental treatment methods scales (Al-Saadi 2010) after verifying their validity and stability.
The research reached the following results:
1. Children enjoy social responsibility.
2. There are no statistical differences between males and females in social responsibility.
3. Some parental treatment methods appeared to have a high correlation with social responsibility. In light of this, the study reached a set of recommendations and proposals.

مشكلة البحث

شهِد العالم ومنهُ مجتمعنا العربي تغييرات كبيرة نتيجةً للتقدم العلمي الكبير الذي وَلد ثورة معلوماتية تناولها الافراد فتركت أثاراً بالغة العمق على البناء القيمي ، ويُعد الشعور بالمسؤولية الاجتماعية جزءاً مهماً من هذا البناء القيمي الذي ينفرد بهِ الكائن الانساني دون غيره من المخلوقات. (الرواجبة،٢٠٠٠: ٥٦) ويتطلب تحمل تلك المسؤولية أفعالاً وممارسات إيجابية يقوم بها الفرد في محيطهِ المتمثل بالأسرة والمجتمع وبُغية ذلك يلحظ أن عملية التربية سواء في الأسرة أو الروضة أو الجامعة أو غيرها من مؤسسات المجتمع تسعى لتنمية المسؤولية الاجتماعية التي في مضمونها تتحقق الطمأنينة والأمن والتصرفات النافعة والمفيدة للفرد والمجتمع. (عبد المقصود،٢٠٠٥: ١٥)٠ وتُعد مرحلة رياض الاطفال من المراحل المهمة في تقدم أو تأخر المجتمع على وفق ما تقدمهُ من خبرات تسهم في النمو السليم للطفل من خلال إشباع حاجاتهِ النفسية والاجتماعية لكون مايقدم في الروضة يُعد مؤثراً بيئياً ثانياً في حياة الطفل بعد مايلقاه من الأسرة (سلامة،١٩٨٠: ٦٩) ، لهذا أصبح الاهتمام برياض الاطفال ضرورة ملحة أكدتها العديد من الدراسات والابحاث التربوية بل إنها مرحلة أساسية في السُلم التعليمي التي تمهد الطفل للتعليم الابتدائي فضلاً عن دورها في تنمية شخصيتهِ المستقبلية وتوسيع مداركهِ من خلال الانشطة المنظمة والفعاليات المتنوعة التي يمارسها والتي تمدهُ بالكثير من الخبرات الجديدة. كما إن الأسرة هي المجتمع الصغير الأول الذي يكتسب فيه الطفل ويمارس أولى علاقاته الاجتماعية والإنسانية وفيه تتكون الدعائم الأولى لشخصيته وان أساليب المعاملة الوالدية ونوع العلاقات المتبادلة بينه وبين والديه لها الدور الأول والأثر الفعال في تنمية المسوؤلية ألأجتماعية، (سعيد،٢٠٠٧: ٢٩). وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص مشكلة البحث بالتساؤلات التالية وهي التعرف على مستوى المسوؤلية ألأجتماعية لدى اطفال الرياض وما ألأساليب المعاملة الوالدية التي تسهم في تنميتها بالنسبة لأطفال الرياض.

أهمية البحث:

تعد أهمية البحث الحالي من أهمية التربية في مرحلة الطفولة المبكرة ودور مؤسسات رياض الأطفال في رعاية النمو وتوجيههُ في هذه المرحلة الحرجة من حياة الطفل فهي الأساس الذي تُبنى عليها خصائص الشخصية اللاحقة جميعها (محي الدين،٢٠٠٥: ١٦٤) فالطفل لايولد عارفاً بالمسؤولية فالواجب أن يتعلم

التعاون وإحترام الاخرين والأخلاق الكريمة كما يتعلم المشي والكلام، وإن عملية تعلم المسؤولية الاجتماعية تبدأ في وقتٍ أكثر تبكيراً عما يظنه الناس فهي تبدأ مع مولد الطفل وذلك من خلال العناية التي يلقاها من والديهِ والمعاملة التي يجدها ممن يتصلون بهِ، فالآباء والمدرسون الذين يعرفون الفترات المناسبة ويستغلونها يساعدون أطفالهم على التقدم بخطوات سريعة نحو تعلم المسؤولية الاجتماعية، فعندما يبدي الطفل رغبة واستعداداً لان يقوم بنفسة بعمل من الاعمال مهما كان سنهُ فأن هذا يكون هو الوقت المناسب لتعلم تحمل المسؤولية وإن إبتسامة أو كلمة تشجيع من الأُم لطفلها عندما يرفع ذراعه ليتمكن من إرتداء قميصهِ يمكن أن يكون أول درس يعطى للطفل في التعاون وتحمل المسؤولية، وسواء أكان الطفل في سنتهِ الاولى أم الثانية أم الثالثة فمن الواجب أن يعطى قدراً من المسؤولية عندما يكون مستعداً لذلك – كارتداء الملابس وعنايتهِ بشؤون نفسه وبالاشياء التي يملكها– وهي الطريقة التي يتعلم بها الاتجاه السليم نحو القيام بنصيبهِ من الاعمال (فوستر،١٩٩٨: ١٦–٣٢) وتؤكد دراسة ولسون (Wilson 2001) أن الطفل في الاعوام الاولى يكون مستعداً لتقبل دروس بسيطة في تحمل المسؤولية ، وإن أفضل وقت لتعليمهِ عندما يبلغ عامهِ الأول ويحاول إطعام نفسهِ والاعتماد عليها في قضاء حاجاتهِ ، كما توضح الدراسة أن أعمال المنزل تستهوي معظم الاطفال في سن الثالثة لذلك ينبغي تشجيع الطفل وإشعارهِ بأنه إنسان نافع في الاسرة (Wilson,2001,p.250) وإعتباراً من سن الخامسة يبدأ الطفل في تعلم المهارات الاجتماعية التي تهيئه لاداء دورهِ الانساني المسؤول في المستقبل والتي تعلمه كيف يتصرف في المواقف المختلفة عندما يكون لوحده أو مع أسرته أو مع زملائه وذلك كله يهيئه للقيام بمهمته كعضو نافع في المجتمع فيما بعد (الرواجبة،٢٠٠٠: ١٦٣–١٦٩)٠ ويُعد تحمل المسؤولية دعامة من دعامات الاستقلال لدى الاطفال ، وإن عملية تعلمها مستمرة ، فهي تبدأ مسؤولية فردية ثم تتطور الى مسؤولية إجتماعية وطالما أصبح مسؤولاً عن ذاتهِ فإنهُ سوف يصبح مسؤولاً عن جماعتهِ (عبد المقصود،٢٠٠٥: ٥) ٠وعليه فأن دراسة المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع بصورة عامة ولدى الاطفال بصورة خاصة لها أهمية كونها تمثل حالة من الاستعداد النفسي والعقلي لتقبل الجماعة بأفكارهم وقيمهم وعاداتهم وثقافتهم التي تُلحظ من تفاعلهم فيما بينهم ومقدار تحسس الفرد لهذه العلاقات وإمكانية تشخيص العلاقة السليمة من غيرها بين الجماعة.(الطائي،٢٠٠٦: ١٤) .كما ترتبط المسؤولية الاجتماعية بمفهوم التوافق الاجتماعي الذي يتمثل في إحترام الفرد للقيم والتقاليد الاجتماعية السائدة بوصفها معايير لسلوكهِ وإحترامهِ لجيرانهِ وأصدقائهِ فضلاً عن مراعاة حقوق الآخرين وعملهُ لصالح الجماعة ، كما تمثل الالتزام الذاتي والفعلي للفرد تجاه الجماعة وماينطوي عليه من الاهتمام بها وحل مشكلاتها والمشاركة معها في إنجاز بعض الاعمال ويكون ذلك نابعاً من ضميره ، ومادامت هذه القيم مرتبطة مع بعضها البعض فيمكن الحصول على إشارة يمكن من خلالها إصدار حكم على مدى إرتفاع المسؤولية الاجتماعية أو انخفاضها عند فرد معين (القيسي،٢٠٠٠: ١٨)

٠كما تُعد المسؤولية الاجتماعية أيضاً قضية حيوية لارتباطها بمهمة تحديد الافعال والممارسات الانسانية ومايترتب على أفعال الانسان من نتائج إيجابية أو سلبية داخل الكيان الاجتماعي لهذا فإن تربية الفرد على تحمل المسؤولية تجاه مايصدر عنهُ من أقوال وأفعال يُعد مسألة في غاية الاهمية لتنظيم الحياة داخل المجتمع الانساني (الخوالدة،١٩٨٧: ١٢٧) وتشير دراسة أنثوني (Anthony 1995) الى أنه خلال العملية الطويلة للنمو فأن الطفل يُحرر نفسه تدريجياً من الاعتمادية ويصبح أكثر قابلية على مماثلة نفسه مع مجموعة الاعضاء من أبناء جنسهِ ويبدأ لديهِ تطور الشعور بالمسؤولية الاجتماعية ويشعر ذاتياً أنه رجل أو امرأة (سعيد،٢٠٠٧: ٢٥)٠وبما أن الأسرة تعد ذلك النظام الاجتماعي المصغّر الذي يتلقى ويتعلم فيه الفرد طرائق التفكير السائدة، ويتشرب فيه عادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه الطفل هي خلاصة علاقته بوالديه وأساليب تعاملها معه، وهي التي تشكل معظم أنماط سلوكه وصحته النفسية (Sears,1957:69) ، ويشير(برم، ١٩٨٢) إلى أن التنشئة الأسرية هي التي تكسب الأفراد أساس المعارف والمهارات والسلوكات التي تمكنهم من المشاركة بفعالية كونهم في الجماعة أو المجتمع (برم، ١٩٨٢: ١٠٣). ويحظى الوالدان بالدور الأساسي في إشباع جميع حاجاته النفسية والاجتماعية وتبدأ علاقات الطفل الاجتماعية التي تكسبه الشعور بقيمته وذاته مع أفراد أسرته، إذْ انه من خلال هذه العلاقة الأولية ينمي خبراته عن طريق الحب والعاطفة ويزداد وعيه لذاته ويزداد نموه بزيادة تفاعله مع المحيطين به وقيامه بدوره الخاص، وينمو لديه الشعور بالطمأنينة وعن طريق هذا التفاعل تأخذ شخصيته بالتبلور والاتزان. وتعد الأسرة الحضن الاجتماعي الذي تنمو فيه بذور الشخصية الإنسانية وتوضع فيه أصول التطبع الاجتماعي بل تحدد فيه بحق كما ذهب كولي (الطبيعية الإنسانية للإنسان) وقد توصل (سلامة،١٩٨٠) إلى أن أساليب معاملة الوالدين كما يدركها الابن الأكبر، تأثيراً في تكوين شخصيته وصحته النفسية التي يصدر الحكم عليها الوالدان (سلامة،١٩٨٠: ١٩) فالطفل الذي يشعر بتقبل والديه له يشعر بالأمن ويطور مفهوماً ايجابياً عن الذات كما يكون بشكل عام اجتماعياً، متعاوناً، مستقراً عاطفياً يواجه الحياة بثقة ويدرك نفسه بواقعيه في حين أن شعور الطفل برفض الأبوين ونبذهما إياه يهدد مشاعر الأمن لديه ويستثير مشاعر العجز والإحباط التي يمكن أن تعيق تفاعل الطفل وتوافقه مع الآخرين ومع الحياة (داود وحمدي،١٩٩٧ :٢٥٣ – ٢٥٤) كذلك وجدت كثيراً من الدراسات تشير إلى أن الأسرة التي يشيع في أجوائها الثقة والحب واحترام شخصية الأفراد والديمقراطية يشب أفرادها على احترام ذواتهم واحترام الآخرين وينهجون نهجاً ديمقراطياً في التعامل، وكذلك الأسرة المستقرة التي يشيع في أجوائها الهدوء والحياة الزوجية السعيدة تبعث الاطمئنان والهدوء في حياة مراهقيها. أما الأسرة التي تعيش في جو مضطرب مشوب بالانفعالات الحادة لأتفه الأسباب والتي يشيع بين أفرادها الميل إلى الانتقام والغيرة والحقد والبغض وتعصب الرأي والجمود الذي يفصل بين مشاعر الآباء والأبناء ويجعل بينهما هوة سحيقة فمثل هذه النماذج من الأسر لا تنشئ إلا أفراداً مرضى يتسمون بالاضطراب الانفعالي وسوء التوافق

الاجتماعي (معوض،١٩٩٤: ٣٥٦) ووجد سعدي لفتة (١٩٧٣) أن الأبناء الجانحين كانوا يعيشون أحوالاً أسرية مضطربة يتعرضون لأساليب معاملة والدية متناقضة بين القسوة والتدليل والحماية الزائدة والإهمال كما تعرضوا لأساليب عقاب بدني ووحشية فضلاً عن الحرمان وإحباط أكثر حاجاتهم، ووجد (هرتشي) أن الافتقار إلى الروابط الأسرية الدافئة هو السبب الرئيسي للانحراف وان الارتباط بالأشخاص المحافظين هو مانع للجريمة فكلما زاد ارتباط الطفل بوالديه قلت أمامه فرص الجنوح (خليل، ٢٠٠٠: ١٧) ومن المكونات المهمة التي تتأثر بطبيعة الأسرة وأساليب المعاملة الوالدية لدى الأبناء هو الدافع للإنجاز الدراسي، إذ اجمع الباحثون في مجال محددات الدافع للإنجاز الدراسي منذ أن قدمه موراي (Murray)على إبراز دور التنشئة الاجتماعية وأساليب معاملة الوالدين لأبنائهم على أنها محددات لدوافع الانجاز (محمد، ١٩٧٧ :٩٠-٩١)، وقد أظهرت دراسة بالدوين (Baldwin ١٩٤٠) أن الأبناء الذين يسود حياتهم الأسرية التعامل الديمقراطي كانوا أعلى ذكاء من الذين يسود حياتهم التسلط والقسوة، والإهمال. (سالم، ٢٠٠٠: ٢) ولذلك اجمع علماء التربية وعلم النفس، وعلى اختلاف أطرهم النظرية على أن أساليب المعاملة الوالدية، التي تمارس على الأبناء هي من أهم المؤثرات في نموهم الاجتماعي والنفسي، وهي التي تجعل الأبناء في حالة استقرار واتصال بالحياة الاجتماعية (سويف، ١٩٨١: ٢٠١) كما إن استخدام الأسرة لأساليب متعددة في عمليات التنشئة التي تتمثل في الحب والرعاية والحماية الزائدة والإهمال والقسوة والتذبذب هي التي تكون الأساس في تكوين شخصية الأبناء وما تولده لديهم من مشكلات (أغا،١٩٨٩ :١٣٤).

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

٣- مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الرياض.

٤- أساليب المعاملة الوالدية لأطفال الرياض.

٥- التعرف على العلاقة الارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بما يأتي:-

- أطفال الرياض بعمر (٤-٥) سنوات لكلا الجنسين.
- للعام الدراسي (١٩٢٢-٢٠٢٣) م.
- المديرية العامة لتربية بغداد (الرصافة الأولى).

تحديد المصطلحات :

أولاً : - **المسؤولية الاجتماعية (Social Responsibility)**

عرفها كل من:

١- عثمان (١٩٧٣)

(مجموعة إستجابات الفرد الدالة على إهتمامهِ بالجماعة التي ينتمي إليها وفهمهِ لمشاكلها ومشاركتهِ في حلها) (عثمان،١٩٧٣: ١٢)

٢ - بيركويتز و كيميث 1988) Berkowitz&Kemeth)

(الميل لإبداء المساعدة للآخرين من غير إنتظار الحصول على أية منافع شخصية) (Berkowitz&Kemeth,1988,p.170)

٣- السهيلي(٢٠٠٩)(شعور الفرد بمسؤولياتهِ تجاه الجماعة التي ينتمي إليها وإلتزامهِ بها بمايتعايش مع قيم وتقاليد مجتمعهِ ومشاركتهِ في فهم مشكلاتهم وإن هذه المسؤولية تتناول الاهتمام والفهم والمشاركة). (السهيلي،٢٠٠٩: ١٠)

أمَا التعريف الاجرائي للمسؤولية الاجتماعية (الدرجة الكلية التي يحصل عليها الاطفال من خلال تقديرات معلماتهم المؤشرة على الاستمارة المخصصة لكل طفل)

ثانيآ : أساليب المعاملة الوالدية (Parental Treatment Styles)

عرفها كل من:

١- باندورا (Bandura‘١٩٦١): -بأنها النماذج السلوكية الخاصة بالوالدين تتضمن التعزيز أو العقاب في معاملة الأبناء. (Bandura&Huston‘١٩٦١:٣١٢)

٢- (علي الدين، ١٩٨٧): الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه احد الوالدين أو كلاهما في تربية الأبناء ويمثل هذا النمط بعداً متصلاً من الدرجات التي تتراوح بين نقطتين أو نهايتين متقابلتين. (علي الدين،١٩٨٧: ١٠١)

٣ - (القيسي، ١٩٩٨):

هي الاستجابات التي يظهرها الآباء والأمهات في المواقف الحياتية المعروضة في الأداة المقدمة من قبل الباحثة التي تظهر خمسة أنماط من المعاملة (الحازم، المتسلط، المتذبذب، المتساهل، المهمل) (القيسي، ١٩٩٨: ٢٣).

وتبنى الباحث تعريف باندورا لأساليب المعاملة الوالدية.

التعريف الإجرائي: هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها احد والدي الطفل على مقياس أساليب المعاملة الوالدية الذي تبنته الباحثة.

الاطار النظري

أولاً: المسؤولية الإجتماعية (Social Responsibility)

١- النظريات التحليلية – النفسية Psycho-Analylic Theories

من أهم رواد هذا الاتجاه فرويد (Frued) آدلر (Adler) سوليفان(Sulivan) هورني(Horney) فروم (Fromm).

أ – آدلر (Adler)

تستند نظرية آدلر في تفسيرها للمسؤولية الاجتماعية على إفتراض مفاده أن هناك أربعة اساليب يتبناها الناس في حياتهم هي:

أُسلوب السيطرة والأخذ والأسلوب السليم والصحيح (التكريتي،١٩٩٥: ٥٢) فاذا ما اعتمد الانسان في مواجهته مواقف الحياة على الاسلوب الصحيح أو السليم القائم على التحكم بالذات والتعاون مع الاخرين فإنه يستطيع أداء مسؤولياته الاجتماعية نحوهم لأنه يشعر انه جزء منهم لذا فهو يعمل بشجاعة وإقدام للتغلب على مشكلاته وتكريس وقته لخدمتهم (صالح،١٩٨٧: ١٠٤).

وأعد أدلر (Adler) الناس مخلوقات إجتماعية متأثرة بالقوة الاجتماعية أكثر من تأثرها بالقوة البايولوجية، فالفرد لايمكن أن يعيش حياته بأمان واستقرار وهو خارج إطار الجماعة ويتوجب عليه أن يتعاون معها وأن يكون معطاءً لها لتحقيق أهدافه ومسؤولياته الاجتماعية على إعتبار أن الافراد والمجتمع شيئان مترابطان يعتمد كلٍ منهما على الآخر(الجنابي،٢٠٠٨: ٣٩).

ويؤكد أدلر (Adler) أن الميل الاجتماعي هو التعويض الحقيقي لما يعانيه الافراد من ضعف طبيعي وان العمل للصالح العام يعوض الانسان عن ضعفه وان هذا الميل فطري لدى الانسان ويعبر عنه بالاتصال بالاخرين كما يقول اذا شعر الفرد بأنه متحد مع الاخرين عندئذٍ فقط يستطيع أن يعمل بشجاعة في محاولاته للتغلب على مشاكل الحياة وبذلك يتم التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه إذ أن الطفل الذي يمتلك الشعور بالاهتمام الاجتماعي أي المسؤولية الاجتماعية يصبح شخصاً مرغوباً به إجتماعياً وان اللتنشئة الاجتماعية لها أكبر الاثر في تكوين شخصية الفرد (الخواجا،٢٠٠٩: ٩٨). إذ انتبه أدلر (Adler) الى أهمية تأثير الام كأول شخص يتصل الطفل به، فتستطيع الام من خلال سلوكها نحو الرضيع أن تنشىء وتطور الرغبة الاجتماعية، فالام يجب أن تعلم الطفل مفاهيم التعاون والرفقة والمسؤولية التي عدَها أدلر مرتبطة ببعضها البعض (شلتز،١٩٨٣: ٧٩).

كما أن الذات الخلاقة لدى أدلر (Adler) تبحث عن الخبرات التي تساعدها على تكوين علاقات مع الاخرين (بدير،٢٠١٠: ١٨٢) وممارستها للانشطة الاجتماعية بحيث يكتسب الفرد من خلالها أسلوباً لحياته style of life. (التكريتي،٢٠٠١: ١١٤)

ب- سوليفان (Sulivan)

تؤكد النظرية التفاعلية لـ(هاري إستاك سوليفان) أن الانسان لايمكن أن يحيا بمعزل عن المجتمع وعن الاخرين، فهو يرى أن الانسان مخلوق واعي وأن أساس فكرة المرء عن نفسه مبنية على أساس علاقته بالاخرين فهو كائن إجتماعي يسعى الى الاندماج في الجماعة يؤثر فيهم ويتأثر بهم وأن العزلة عنهم سببها عدم الشعور بالانتماء الذي يُعد إحدى مؤشرات نقص المسؤولية الاجتماعية (Sulivan,1953,p.81).

كما يعتقد سوليفان (Sulivan) إن بامكاننا التغير والتكيف مع الواقع مثلما بأمكاننا تغيير أنفسنا، بمعنى أن شعورنا بالمسؤولية الاجتماعية هو الذي يحكم هذا التغير ويحدد مساراته على أساس الايمان بأهمية الفرد ودوره في المجتمع وأهمية المجتمع في رعاية الفرد وتحقيق حاجاته لصالح الفرد والمجتمع (شلتز،١٩٨٣: ١٣٥-١٣٧)

وطبقاً لسوليفان (Sulivan) فأن مشاعر الآمن والتوتر والقلق لدى الفرد تشوه إدراكه للواقع كما تؤثر في نمو شخصيته الذي ينعكس سلباً على إحساسه بالمسؤولية الاجتماعية (Wood,1974,p.145)

ج- هورني (Horney)

إهتمت هورني (Horney) بالجانب الاجتماعي للفرد وعلاقته بذاته، فالعلاقة الحقيقية بين الفرد وذاته هي أساس الصحة النفسية ، فالشخص الذي يدرك ذاته ويحس بمشاعره وإرادته ويُقر بمسؤوليته نحو تصرفاته هو صاحب شخصية سوية (سفيان،٢٠١٠: ٢٣٥).

وتؤيد هورني (Horney) فكرة التفاعل الاجتماعي التي جاء بها أدلر لما لها من أهمية كبيرة في تنمية وتطوير شخصية الانسان وقدرته على تكوين ذاته أما التحرك ضد الناس أو بعيداً عنهم فترى انه يمثل الابتعاد والعزلة عن الاخرين ومن ثم تؤدي الى ضياع فرص المبادرة من الانسان وهو مظهر من مظاهر نقص الشعور بالمسؤولية الاجتماعية . (الهيتي،١٩٨٥: ١٢٥)

د- فروم (Fromm)

ركز فروم (Fromm) على الجانب الاجتماعي والانساني وأكد أن الانسان إجتماعي بطبعه وأن مشاكله ناتجه من انفصاله عن مجتمعه، فالانسان بحاجة لأخيه الانسان وبحاجة الى القدرة على الابداع والابتكار وبحاجة الى شعوره بالاستقلال الذاتي وتحمل المسؤولية الاجتماعية (سفيان،٢٠١٠: ٢٣٥) وأن الطريقة المثلى التي تجعل الانسان على وفاق مع نفسه ومع الاخرين هو أن يقوم بأستثمار إمكانياته وقابلياته وإن مسألة استثمارها أمر متروك له وهنا تتجلى أهمية تربية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى كل فرد من أفراد المجتمع ولاسيما في سنوات الطفولة المبكرة يعدها الاساس في تكوين الشخصية (Fromm,1947,p.116)

٢- النظريات السلوكية Behavioral Theories

يؤكد الإتجاه السلوكي أهمية الخبرات البيئية في فهم الشخصية الانسانية وبذلك فهو يركز على السلوك الملاحظ للفرد .(الريماوي وآخرون،٢٠٠٨: ٥٤٦) .

إذ أكد بافلوف (Pavlov) صاحب نظرية التعلم الشرطي التقليدي التي ينظر فيها الى أن السلوك ماهو إلا إستجابة لمنبهات عديدة موجودة في البيئة، وطبقاً لمبدأ الاقتران الشرطي يتعلم الفرد سلوكيات مرغوب بها إجتماعياً وأُخرى غير مرغوب بها (Fontana,1981,p.59).

أما سكنر (Skinner) صاحب نظرية التعلم الشرطي الاجرائي فيؤكد أن السلوك ماهو إلا إستجابة متعلمة لمنبهات عديدة موجودة في البيئة فضلاً عن تأكيده أهمية تأثير الاحداث البيئية في تطوير السلوك وتعديله (عباس،١٩٨٨،ص٣٣) فمن خلال التعلم والتعزيز والثواب والعقاب يمكن أن نطور سلوكيات مرغوب فيها إجتماعياً (Dortzbach,1975,p.34).

لذلك فأن السلوكيين عموماً يؤمنون بأن الشخصية متعلمة وأنها تتغير بتغير الخبرات والمواقف البيئية (الريماوي وآخرون،٢٠٠٨: ٥٤٧) ، وأن الشعور بالمسؤولية الاجتماعية يتم من خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعدهُ على التعامل مع الاخرين والتوافق مع البيئة واداء أدواره ومسؤولياته بالشكل المطلوب (Alberto,1986,p.84) .

٣- نظرية الاختيار لغلاسر Choice Theory Of Glasser

يعد مفهوم المسؤولية الاجتماعية من أهم المفاهيم التي تستند إليها نظرية الاختيار (Choice Theory) لصاحبها وليم غلاسر.

اذ يرى غلاسر (Glasser) أن الانسان يولد ولديه مجموعة من الحاجات العضوية والنفسية أهمها حاجات البقاءوالطمأنينة،الحب والانتماء ،القوة والسيطرة،الحرية والانسجام،تحقيق الذات،والمعرفة والاستطلاع.

ويعدَ غلاسر أن مسؤولية التنشئة الاجتماعية هي تعليم الفرد طرائق مختلفة لاشباع هذه الحاجات بانسجام مع قيم ومعايير الجماعة التي ينتمي الفردأليها وفي إطار المجتمع الذي يعيش فيه (Glasser,1984,p.25-26).

ويؤكدغلاسر (Glasser) أن المسؤولية الاجتماعية مظهر ومؤشر للصحة النفسية التي يتمتع بها الفرد، والشخص الذي يعاني من تدني مستوى المسؤولية الاجتماعية شخص يعاني من الاضطراب النفسي وتدني مستوى التكيف مما يؤدي الى تدني مستوى الصحة النفسية لديه بسبب العزلة وتوتر العلاقات الاجتماعية ، ويفترض (Glasser) أن البشر ميالون لاختيار أهدافهم الخاصة واتجاهاتهم في الحياة وعندما

يضعون قرارات تحرم حرية الاخرين فأن سلوكهم هذا سيؤدي الى سلوك غير مسؤول لذلك من الضروري تعليم الافراد كيف يحصلون على حريتهم دون أن يحرموا الآخرين من ذلك (زهران،١٩٩٧: ٣٧٥).

ويؤكد غلاسر (Glasser) على أهمية مرحلتين في حياة الطفل تؤثر في تطور الشخصية وتحمل المسؤولية الاجتماعية:

المرحلة الاولى

من (٢-٥) سنوات إذ يكون للأسرة تأثير واضح في تطور الشخصية، ففي هذه المرحلة يبدأ تعليم الاطفال وتدريبهم على تحمل المسؤولية وكيفية الاندماج مع الاخرين، والشيء المهم هو إندماج الاهل مع أبنائهم بحيث يتعلم الطفل كيفية منح الحُب وإستقباله وتطوير الاحساس بتقدير الذات وإشباع حاجاته الاساسية بطريقة مسؤولة ومناسبة.

المرحلة الثانية

وتبدأ من (٥-١٠) سنوات وهنا تلعب الروضة ومن ثم المدرسة دوراً مهماً في عملية تكملة بناء الشخصية ويكون ذلك باندماج الاطفال مع المعلمين بحيث يُفسح المجال لتعليم الاطفال كيفية تعلم المسؤولية الاجتماعية، ومن ثم فأن هذا يؤدي الى تطوير الهوية الناجحة لدى الطفل وتكوين مفهوم المسؤولية الاجتماعية لديه (الخواجا،٢٠٠٩: ٣١٤-٣١٥)

وتستند نظرية الاختيار (Choice Theory) الى خلفية مرجعية قوية وذلك بخصوص السلوك الانساني وتتضح بالنقاط الاتية:

١- يأتي السلوك من داخل الفرد لتلبية حاجاته : إذ تؤكد هذه النظرية على أن كل مانقوم به من تصرف وأن سلوكنا كله يكون إختيارياً وبأننا مدفوعون من خلال جيناتنا لاشباع حاجاتنا الاساسية وأن هذه الحاجات تعمل مع بعضها البعض لتُنتج السلوك الذي يرتبط بعمل المخ.

٢- الانسان هو الذي يختار سلوكه ويسيطر عليه : ترى هذه النظرية أن الفرد هو الذي يختار سلوكه وأنه يقوم بهذا السلوك لاشباع حاجاته الداخلية ويمكنه أن يختار سلوكاً سوياً أو غير سوي، فالفرد هو رُبان السفينة يتحكم فيها ويوجهها الوجهه التي يريدها ويمكنه الاقلاع عن هذا السلوك أو الاستمرار فيه (Glasser,1995,p.68)

وعليه فأن الشحص المسؤول يقوم بما يمنحه الاحساس بالاستحقاق الذاتي والشعور أنه ذو قيمة للاخرين كما أنه شخص مستقل فردياً ولديه شعور كافي بقدراته على تحديد ما يريد في الحياة.

أما الشخص غير المسؤول فهو يفتقد للمسؤولية أي أنه يشبع حاجاته حتى لو كان ذلك يُضر بالاخرين إذ يعمل على تحقيق ما يريده بصرف النظر عما اذا كانت طريقته في ذلك تضر بالاخرين أو تنفعهم كما أنه لايجهد نفسه في تحقيق الاحترام لذاته ولايهتم بأحترام الآخرين لهُ (Fuller,1989,p.365-427).

ثانيا – أساليب المعاملة الوالدية

– النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية

١– نظرية التحليل النفسي:

أكدت هذه النظرية الاتجاه الدينامي للسلوك والخبرات الأولى في حياة الطفل والجانب البيئي المتمثل في تأثير الوالدين على أطفالهم فالوالدان يسهلان أو يعيقان إشباع دوافع أبنائهم مما يجعلهم يتقمصون خصائص آبائهم والآثار التي يحدثها الوالدان على سلوك الطفل تؤثر في سلوكه المستقبلي وتجعله يتخذ سلوكاً ملائماً للظروف الجديدة (هرمز وإبراهيم، ١٩٨٨: ٢٥).

وينظر فرويد إلى ارتقاء الشخصية بأنها وظيفة عملية تتضمن صراعاً بين الرغبات الغريزية للفرد وبين مطالب المجتمع على وفق ثلاثة جوانب للشخصية هي (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)، أما الهو: فيتكون من كل ما هو فطري أو موروث بما في ذلك الغرائز ويسميه فرويد بالواقع النفسي الحقيقي وهو جانب لا شعوري لا يعرف شيئاً عن القيم والأخلاق ويتخلص الهو من التوترات المؤلمة بطريقة تفريغية وهذا المبدأ يدعى مبدأ اللذة.

أما الأنا: فيمثل الجانب الثاني من الشخصية الذي يتكون بالتدريج من اتصال الطفل بالعالم الخارجي والواقع الذي يعيشه بمعنى انه يتكون بفعل التنشئة الاجتماعية والانا مركز للشعور والتفكير والإدراك لهذا فهو يقوم بالحد من اندفاعات الهو وتعديل سلوكه.

أما الأنا الأعلى: فيمثل الضمير وهو ممثل للقيم كما تعلمها الطفل في أثناء عملية التنشئة الاجتماعية عن طريق الثواب والعقاب والانا الأعلى يبدأ تكوينه في سن مبكرة لذلك فهو جانب لا شعوري وهو مثالي ينزع إلى الكمال (عوض، ١٩٨٠: ١٣٣).

ويرتبط السلوك أساساً بالتنشئة الاجتماعية وتكوين الأسرة ولعل هذا ما أشار إليه هول و لندرزي في كل مرحلة من مراحل الشخصية، التي يكون اتجاه الطفل نحو والديه بالقبول أو الرفض وهي عملية جوهرية في بناء الشخصية كما إن أسس السلوك الاجتماعي للسلوك المستقبلي للطفل يتحدد داخل الأسرة ولاسيما في المراحل العمرية من (٦– ٧) سنوات تقريباً لتصبح خصائص الطفل نحو والديه وفقاً لهذا التحليل بفعل الذات العليا وهي المسؤولة مبدئياً عن عملية التنشئة إذ يشتق محتوى الذات العليا من توجيهات ونصائح الوالدين والمعلمين والأقران وبقية السلطات الأخرى في المجتمع فتكون تحذيرات هؤلاء ضمير الفرد (عكاشة، ب– ت: ٨٩).

إن عملية التنشئة الاجتماعية عند التحليليين تتضمن اكتساب الطفل لمعايير والديه وتكوين الأنا الأعلى ويعتقد فرويد أن هذا يتم عن طريق أساليب عقلية واجتماعية وانفعالية وهما التعزيز والانطفاء القائم على الثواب والعقاب، فعملية التنشئة الاجتماعية تعمل على تعزيز بعض أنماط السلوك المقبولة اجتماعياً وعلى انطفاء بعضها الآخر غير المقبول اجتماعياً كما إن التقليد والتوحد القائم على الشعور بالقيمة والحب يُعدّان من ابرز أساليب التنشئة الاجتماعية، ويقترح فرويد خمس مراحل لتطوير الإنسان من بداية الولادة حتى المراهقة وهذه المراحل هي:

المرحلة الفمية (Oral Stage):

من الولادة حتى النصف الثاني من السنة الأولى وتتحدد بطبيعة علاقة الطفل بأمه وكيفية إشباع حاجاته وما يتعرض له من إحباط.

المرحلة الشرجية (Anal Stage):

في العامين الثاني والثالث من عمر الطفل وتتركز في الأعضاء الجنسية.

المرحلة القضيبية (Phallic Stage):

من (٣-٥) سنوات وتتركز في الأعضاء الجنسية.

مرحلة الكمون (Latency Stage):

من (٥- ١٢) سنة ويتعلق الطفل في هذه المرحلة بالوالدين من نفس الجنس ويتقمص شخصية الوالدين ويمتص المعايير التي يؤكدانها.

مرحلة النضج الجنسي (Cential Stage):

في هذه المرحلة يصبح الفرد ناضجاً جنسياً ولديه القدرة على التفاعل الاجتماعي (أبو جادو، ١٩٩٨: ٨٥).

وهنا يكون مفهوم التقمص أو التوحد والانا العليا هما أكثر مفاهيم التحليل النفسي أهمية بالنسبة إلى عملية التطبيع الاجتماعي ولهما دور خاص في تطور مرحلة الكمون (الرشدان، ١٩٩٨: ٨٩).

٢- نظرية اريكسون في النمو النفسي الاجتماعي:

Erikson Theory of psycho social development

يرى اريكسون أن النمو الاجتماعي ونمو الشخصية لهما صلة قوية مع بعضهما ومن خلال عملية التنشئة يصبح الفرد أكثر نضجاً من خلال مواجهات مستمرة بين احتياجاته الشخصية والظروف وتوقعات المجتمع، ويهتم اريكسون بشكل استثنائي بنمو الأنا وخصائصها التي تنشأ في مراحل النمو المختلفة من حياة الشخص ولذلك فهو يعطي أهمية اكبر للعلاقات الاجتماعية، ولقد طور اريكسون نموذجاً للتنشئة الاجتماعي

أكثر شمولاً من فرويد ويتخذ اريكسون موقفاً تفاؤلياً من إمكانية النمو السليم ويرى أن كل كائن بشري يملك إمكانية إنتاج السلوك الخير والسوي (نشواتي، ١٩٩٦: ١٩٨).

وقد قسم اريكسون دورة حياة الإنسان إلى مراحل من النمو المختلفة المتزامنة مع المدى المعياري للمجموعات من الأعمار الزمنية والاجتماعية والثقافية وعلى الفرد في كل مرحلة من مراحل النمو الثابتة أن يواجه أزمة نمو أساسية ويتغلب عليها قبل الانتقال إلى المرحلة التالية إذا ما أريد لهذا النمو أن يكون سليماً وتشكل مراحل النمو الاريكسوني عملية دائبة ومستمرة لهذا لا يملك الفرد شخصية معينة بل يقوم بتطوير هذه الشخصية على نحو مستمر ولتجاوز هذه الأزمات فأن على المجتمع أن يساعد الفرد بمواجهة الاحتياجات الدقيقة المحددة للفرد وبتوفير ظروف خاصة تساعد على النمو وإذا لم تكن هذه المساعدة متوافرة فإن الشخص قد يفشل في بعض مهام النمو (عوض، ١٩٩٩: ١٠٤).

المراحل الثمانية عند اريكسون:

١- مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة Trust versus mistrust:

(من الميلاد حتى العام الأول).

٢- تعلم الاستقلال مقابل الشعور بالخجل والشك Autonomy versus shame and Doubt:

من(٢-٣) سنوات.

٣- تعلم المبادأة مقابل الشعور بالذنب Intuitive Versus Guilt

من (٤-٥) سنوات.

٤- تعلم الاجتهاد مقابل الشعور بالنقص Industry versus inferiority من (٦- سن البلوغ).

٥- تعلم الهوية مقابل اضطراب الهوية Identity versus Role confusion

من (١٢- ١٨) سنة.

٦- الألفة مقابل العزلة intimacy versus isolation

من (المراهقة إلى الرشد) أوائل الثلاثينات من العمر.

٧- تعلم الإنتاج مقابل الركود Genertivity versus stagnation

من (٣٥- ٥٠) سنة.

٨- تعلم التكامل مقابل اليأس Integrity Versus despair

(الشيخوخة) من (٥١الى نهاية العمر). (الرشدان، ٢٠٠٥: ٢٥٥- ٢٥٩)

٣- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory:

يؤكد باندورا وولترز (Bandura and Wilters) أن التعلم الاجتماعي لا يتم في فراغ بل في المحيط الاجتماعي وذلك من خلال وجود أنموذج اجتماعي يتم تقليده من الملاحظ (observer) ومن ثم تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج (observation) والاقتداء به.

ويرى باندورا أن الميل لتقليد النماذج يحدث بسبب التعزيز الذي يحصل عليه الأنموذج وملاحظة المقلد لذلك يجعل سلوكه يتأثر عن طريق التعزيز البديل لذا فإن الفرد يتعلم بأسلوب غير مباشر من التعزيز عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، ولكي يحدث هذا التعلم لا بد من توقع النتائج التي كان قد شاهدها الفرد لدى الآخرين وتثمينها قبل ممارستها الفعلية (هنا، ١٩٩٠: ١٥٣).

وتأسيساً على ذلك تُعدّ عملية التنشئة الاجتماعية بحد ذاتها عملية تعلم لأنها تتضمن تعديلاً في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة، ولان مؤسسات التنشئة الاجتماعية تستخدم في إثناء عملية التنشئة بعض الأساليب والوسائل المعروفة في تحقيق التعلم سواءاً كان ذلك بقصد أم من دون قصد، وترى هذه النظرية إن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال والكبار بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى، وذلك من خلال مشاهدة أفعال الآخرين وتقليدهم ولاشك في أن مبادئ التعلم العامة مثل التعزيز والعقاب والانطفاء والتعميم والتمييز كلها تؤدي تأثيراً رئيساً في عملية التنشئة الاجتماعية، وان كثيراً من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أفعالهم وعلى وفق هذه النظرية فنحن لا نتعلم أفعالاً مسبقة فقط بل نتعلم قواعد تشكل أساس السلوك (أبو جادو، ١٩٩٨: ٥٠- ٥٨).

ويرى باندورا فيما يتعلق بالتنشئة والمعاملة الوالدية أن الطفل يبدأ بتعلم النماذج الاجتماعية في السنوات الأولى للنمو عن طريق المحاكاة العرضية ومع نمو الوظائف الذهنية والانفعالية يصبح قادراً على محاكاة أنواع السلوك الأكثر تعقيداً في المجتمع بصورة فعالة ففي الجو الأسري المتزن إذ تسود المعاملة الوالدية المعتدلة والدفء الوالدي يقدم الوالدان المحبان لطفلهما نماذج سلوكية مرنة تنمي فيه الميول الانبساطية (Siegelman,1966:985).

أما إذا كان الجو العائلي مضطرباً فأنه يقدم نماذج مختلفة يدركها الطفل وتؤثر في بناء شخصيته، ومن بين المواقف التي يمكن أن تكون سبباً في الاختلال النفسي للفرد بحسب رأي هذا الاتجاه مواقف ليس فيها إشباع عاطفي قد يتعرض لها الفرد عند طفولته فضلاً عن مواقف الخوف والتهديد التي تسبب مثيرات انفعالية من أهمها عدم الارتياح الانفعالي وما يصاحبه من توتر وعدم استقرار (فهمي، ١٩٦٧: ٢١).

ويعتمد مفهوم نماذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم فضلاً عن تعلمه عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدهم فمن نتائج الدراسات التتبعية لـ(Bandura&Hyston,1961) ما يشير إلى أفضلية إتباع أسلوب الإقناع (النمط الديمقراطي) مع الحزم إذا لزم الأمر والابتعاد عن التسلطية التي تقتل في الأبناء روح الإبداع

والاستقلال والشعور بالذاتية والهوية الشخصية أو أسلوب الحماية الزائدة الذي لا يحفز التطور العقلي أو المعرفي أو الإهمال الذي يترك فيه حبل الأبناء على الغارب من دون تدخل أو توجيه من الآباء (Bandura&Hyston,1961:318).

عمليات التعلم بالملاحظة:

١- أن يتنبه الشخص للملامح المناسبة لعمل النموذج.

٢- أن يحتفظ بعد ذلك بالأحداث الملاحظة على شكل رمزي لاسترجاعها في المستقبل.

٣- أن يكون لديه القدرات الجسمية لإعادة إصدار المعلومات المحفوظة.

٤- أن يكون لديه الحافز لأداء سلوك النموذج المحتذى. (هنا، ١٩٩٠: ١٥٤)

آثار التعلم بالملاحظة:

١- **تعلم سلوكات جديدة Learning New Behavior:** يستطيع الملاحظ تعلم سلوكات جديدة في الأنموذج فعندما يقوم الأنموذج بأداء استجابة جديدة ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية يحاول الملاحظ تقليدها ولا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحية فقط فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوافرة عبر الصحافة والكتب والسينما والتلفزيون والأساطير والحكايات الشعبية تشكل مصادر للنماذج وتقوم بوظيفة الأنموذج الحي نفسه.

٢- **الكف والتحرير Inhibiting and disinheriting behavior:** والكف يعني تجنب أداء بعض أنماط السلوك في أثناء ملاحظة سلوك الآخرين وبخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها جراء انغماسه في هذا السلوك أما التحرير فقد تؤدي سلوكات الآخرين إلى عكس ذلك إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة وبخاصة عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة نتيجة ما قام به من أفعال.

٣- **التسهيل Facilitating Behavior:** قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية التي تعلمها على نحو غير مسبق إلا انه لا يستخدمها (نشواتي، ١٩٩٦: ١٩٨).

ملخص نظرية التعلم الاجتماعي:

١- تتميز بالدقة لأنها تطورت نتيجة العمل المعملي والتجارب المضبوطة بدرجة كبيرة وإنها قدمت لنا تفسيراً صادقاً للمواقف الاجتماعية البسيطة ولكنه يقتصر كثيراً عندما يتعرض للمواقف الاجتماعية المعقدة التي تتضمن أحكاماً ذاتية ومشاعر متناقضة ومعايير متضاربة وقيماً متعارضة ودوافع معقدة.

٣- إنها نظرية فيها جدة وجرأة للمزاوجة بين نظرية التعلم والناحية الاجتماعية وفيها من الدقة في المنهج والتفسير ما يجعلها نظرية اجتماعية على جانب كبير من الخصوبة والثراء.

منهجية وأجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل تحديد مجتمع البحث وإختيار عينة ممثلة منه، كما يتضمن أداتي البحث والإجراءات المتبعة لتحقيق ذلك، إضافة الى الوسائل الإحصائية التي أستعملت في معالجة البيانات، وهذه الإجراءات هي الجوانب الأساسية التي تفضي الى تحقيق أهداف البحث.

أولا": مجتمع البحث : يتألف مجتمع البحث الحالي من اطفال الرياض في مديرية تربية بغداد الرصافة الثانية(الروضات الحكومية) للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣

ثانياً : عينة البحث : تتألف عينة البحث الحالي من اطفال الرياض في مديرية تربية بغداد الرصافة الثانية (روضة بغداد) وقد تم سحب عينة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجموع المجتمع الاصلي والجدول(١) يوضح ذلك .

الجدول(١) توزيع افراد عينة البحث وفقا للجنس

الروضة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
روضة بغداد	٣٠	٣٠	٦٠

ثالثاً: أداتا البحث

ولغرض تحقيق أهداف البحث تبنت الباحثة مقياس الباحثة (المندلاوي٢٠١١) عن رسالتها الموسومة(المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الحكومية والأهلية كما تبنت مقياس الباحثة (الساعدي ٢٠١٠) عن رسالتها الموسومة (أساليب المعاملة الوالدية المسهمة في الذكاء الانفعالي لدى أطفال الرياض) ٠بعد أجراء التعديلات المناسبةعليهما.

الصدق الظاهري للمقياسين :

يعد الصدق الظاهري المظهر العام للقياس وهو يشير الى مايبدو من قدرة المقياس على قياس ما وضع من اجله (Anastasi& ,1997,p.148). ولقد تم التأكد من هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياسين على مجموعة من المحكمين الخبراء في وعلم النفس والبالغ عددهم(١٠) وقد تراوح الصدق بين٨٠% الى١٠٠% وهذا يدل ان فقرات المقياسين صادقة .

ثبات المقياسين بطريقة التجزئة النصفية:-

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجات ذات التسلسل الفردي والزوجي لافراد عينة البحث والبالغة (٦٠) طفل على مقياسي البحث الحالي وقد بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٧١) ولأجل حساب ثبات الإختبار بصورة كاملة لجأ الباحث الى إستخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الارتباط فاصبح(٠,٨٣)لمقياس المسؤولية الاجتماعية كما تم حساب الثبات لمقياس أساليب المعاملة الوالدية وبنفس الطريقة واصبح (٠,٨٥) وبهذا ووفقا للمعيار السابق يعد المقياسين ثابتين

رابعا : التطبيق النهائي

بعد استكمال إجراءات المقياس والتأكد من صدقه وثباته . قام الباحث بتطبيقهما بصورته النهائية على عينة الدراسة والتي بلغت (٠ ٦) طفل موزعين بحسب الجنس من مديرية تربية بغداد الرصافة الثانية .

خامسا: الوسائل الإحصائية: الحقيبة الاحصائية للعلوم التربوية والنفسية

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل اليها البحث الحالي على وفق أهدافه

الهدف الاول: التعرف على مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال الرياض لغرض تحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة بحساب متوسط درجات ألأطفال على مقياس السلوك الأجتماعي وقد بلغ (١٣٦,٧٨) وبانحراف معياري قدره (٧,٦٢)، بمقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (١٢٠) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٧,١٢٢) درجة وهي ذات دلالة أحصائية عند مستوى(٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٩) والجدول (١) يوضح ذلك

الجدول (١)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي للأطفال على مقياس المسؤولية الأجتماعية

العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمةالتائية المحسوبة	القيمةالتائية الجدولية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
٦٠	١٤٤,٧٨	٧,٦٢	١٢٠	١٧,١٢٢	١,٩٦	٠,٠٥	دالة

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في المسؤولية الأجتماعية لأطفال الرياض وفق متغير الجنس ألأطفال (ذكور – أناث) .

ولغرض تحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي للذكور والذي بلغ (١٣٨,٦١) وبأنحراف معياري(٦,٧٢) والمتوسط الحسابي للأناث بلغ (١٣٤,٩٥) وانحرف معياري (٨,٤٢) ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين واستعمل الأختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة(٠,٩٥) وهي أصغر من الجدولية عند مستوى دلالة(٢) مما يدل عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين الذكور والاناث في السلوك الأجتماعي والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول(٢)

الاختبار التائي لدلالة للفرق بين متوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لأطفال الرياض على مقياس المسؤولية الأجتماعية وفقا لمتغير الجنس(الذكور–الأناث)

العينة	عدد ألأطفال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
				محسوبة	الجدولية		
الذكور	٣٠	١٣٨,٦١	٦,٧٢	٠,٩٥	١,٩٦	٠,٠٥	غير دالة
الأناث	٣٠	١٣٤,٩٥	٨,٤٢				

الهدف الثالث– التعرف على العلاقة الارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية. قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية والمسؤولية الاجتماعية باستخدام معامل ارتباط بيرسون لدى عدد أفراد العينة البالغة (٦٠) طفل وطفلة وكانت النتائج كما يبينها الجدول (٣).

الجدول (٣)

معاملات الارتباط بين أساليب معاملة الوالدين والمسؤولية ألأجتماعية

العينة	ألأساليب	المسؤوليةألأجتماعية
الآباء	**ديمقراطي**	٠.٤٧٨
	حماية زائدة	-٠.٢٢٣
	تسلطي	-٠.٢٧٠

	اهمال	**-٠.٣٢١**
الأمهات	**ديمقراطي**	**٠.٤٦١**
	حماية الزائدة	**-٠.٢٨٣**
	تسلطي	**-٠.٢٩٠**
	اهمال	**-٠.٣١٧**

يظهر من الجدول (٣) أنه يوجد علاقة إيجابية بين الأسلوب الديمقراطي لمعاملة الوالدين و المسؤولية الاجتماعية ، حيث بلغ معامل ارتباط الأسلوب الديمقراطي للأب و المسؤولية الاجتماعية لدى ألأطفال(٠.٤٧٨) ٠أما معامل ارتباط الأسلوب الديمقراطي للأم و المسؤولية الاجتماعية لدى ألأطفال فقد بلغ (٠.٤٦١) وهذه الارتباطات دالة عن مستوى دلالة (٠.٠٥).

ويوجد معامل ارتباط سلبي بين الأساليب (الحماية الزائدة ،التسلط ، الإهمال) عند كل من الأب والأم وعلاقتهما المسؤولية الاجتماعية حيث بلغ معامل ارتباط أساليب الأب و المسؤولية الاجتماعية كالآتي:

-بلغ معامل ارتباط الحماية الزائدة مع المسؤولية الاجتماعية (-٠.٢٢٣)

-وبلغ معامل ارتباط الأسلوب التسلطي للأب مع و المسؤولية الاجتماعية لدى أطفالهم (-٠.٢٧٠)

-وبلغ معامل ارتباط الأسلوب الاهمالي للأب مع و المسؤولية الاجتماعية لدى أطفالهم (-٠.٣٢١)

-أما فيما يخص معاملات ارتباط أساليب معاملة الأمهات الحماية والتسلط والإهمال مع المسؤولية الاجتماعية لدى ألأطفال فقد كانت النتائج كالآتي :

-بلغ معامل ارتباط أسلوب الحماية الزائدة للأمهات مع المسؤولية الاجتماعية كالآتي : (-٠.٢٨٣) -كما بلغ معامل ارتباط أسلوب التسلط للأمهات مع المسؤولية الاجتماعية (-٠.٢٩٠)

-وقد بلغ معامل ارتباط أسلوب الإهمال للأمهات مع المسؤولية الاجتماعية (-٠.٣١٧) .

<u>الإستنتاجات:</u>

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحث أن تستنتج الأتي:

١- أنَ أطفال عينة البحث بشكل عام في الرياض يتمتعون بالمسؤولية الاجتماعية فهي نتاجٌ للتربية والتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل من الأسرة ومن ثم الروضة التي تساعد على تكوين شخصيته وإكسابه السلوك المقبول إجتماعياً .

٢- لاتتأثر المسؤولية الاجتماعية لدى الاطفال بمتغير الجنس إذ أن الذكوروالإناث في الرياض يتمتعون بالمسؤولية الاجتماعية

<u>التوصيات:</u>

إستناداً الى نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالأتي:

١- توجيه الآباء وا لامهات ومعلمات الرياض الى إتاحة الفرص أمام أطفالهم لممارسة المسؤولية الاجتماعية من خلال توفير جو أُسري سليم.

٢- إعتماد وزارة التربية لبرنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال على أن يتضمن أحدث الأساليب التربوية في رعاية الأطفال.

٣- إعطاء الطفل الحرية الكافية لتحمل المسؤوليات بما يتناسب مع قدراتهِ واستعداداتهِ في المواقف المختلفة.

٤- ضرورة تضمين مسرح الطفل في الروضة الأفكار والأدوار التي تشجع على ممارسة المسؤولية الاجتماعية.

٥- الإهتمام بالوسائل التعليمية المختلفة التي يمكن استخدامها في تقديم مواقف يتطلب فيها من الطفل ممارسة المسؤولية الاجتماعية.

المقترحات:

إستكمالاً لنتائج البحث الحالي تقترح الباحثة دراسة الموضوعات الآتية:

١- العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والنمو المعرفي لدى أطفال الرياض.

٢- العلاقة بين الكفاية التعليمية لمعلمات رياض الأطفال وأثرها في إكتساب الاطفال المسؤولية الاجتماعية.

٣- إجراء دراسة تجريبية حول أثر مسرح الطفل في إكساب طفل الروضة المسؤولية الاجتماعية.

❖ **المصادر**

- ابيض، ملكة.(٢٠٠٠): **الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- احمد، سهير كامل.(١٩٨٧): الحرمان من الوالدين في الطفولة المبكرة وعلاقته بالنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، ***مجلة علم النفس***، العدد الرابع، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة.
- جابر، جودت.(٢٠٠٤) **علم النفس الاجتماعي**، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- الجميلي، سهام علي.(١٩٨٧) **علم نفس الطفولة**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مؤسسة المعاهد الفنية، معهد الفنون التطبيقية.
- الحارثي، زايد بن عجير.(١٩٩٥) **المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة مركز البحوث التربوية، السنة الرابعة، العدد(٧).
- حيدر، فؤاد.(١٩٩٤) **علم النفس الاجتماعي(دراسات نظرية وتطبيقية)**، دار الفكر العربي، بيروت.
- الداغستاني، سناء عيسى، والعطار،أسعد تقي.(٢٠٠٤) **الالتزام الخُلقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى موظفي الدولة**، مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية العدد(١٣).

- دافيدوف، لندال.(١٩٨٣) **مدخل الى علم النفس**، ترجمة السيد الطواب وأخرون، دار مكدجول للنشر، القاهرة.
- داود، عزيز، وعبدالرحمن،أنور حسين.(١٩٩٠) **مناهج البحث التربوي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- الدسوقي، إبراهيم مرعي.(١٩٧٨) **الطفولة في الإسلام (شباب محمد)**، دار الاعتصام للنشر، القاهرة.
- الدليمي، حسن حمود.(١٩٨٩) **قياس المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في مرحلة مابعد الحرب**، جامعة بغداد، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الزهيري، ندى رحيم.(١٩٩٩) **أساسيات التنشئة الاجتماعية في دور الدولة**، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، رسالة ماجستير غير منشورة.
- سعيد، محمود محمد.(٢٠٠٧) **قوة الأنا والشعور بالمسؤولية والضبط الزائد"العدائية" لدى المراهقين المعوقين بصرياً والمبصرين**، جامعة دمشق، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- سفيان، نبيل صالح.(٢٠١٠) **مدخل الى علم النفس الاجتماعي المعاصر**، المكتب الجامعي الحديث للنشر والطباعة، الاسكندرية.
- سلامة، محي الدين.(١٩٧٠) **نمو القيم الاخلاقية عند الاطفال**، مجلة الرعاية النفسية والاجتماعية للطفل المصري، جامعة المنيا.
- السندي، محمد شجاع.(١٩٩٠) **التوافق الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية**، جامعة عين شمس، كلية التربية، أطروحة دكتوراة غير منشورة.
- الشيباني، عمر محمد.(١٩٩٢) **من أُسس رعاية الطفولة العربية**، منشورات جامعة الفتح، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، طرابلس.
- شيفر، شارلز، وميلمان، هوارد.(٢٠٠٨) **مشكلات الاطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**، ترجمة نزيهة حمدي ونسيمة داود، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون،عمان.
- صالح، قاسم حسين.(١٩٨٧) **الأنسان من هو؟** ، دار الشؤون الثقافية، بغداد.
- طاعون، حسين حسن.(١٩٩٠) **تنمية المسؤولية الاجتماعية(دراسة تجريبية)** جامعة عين شمس، كلية التربية، أطروحة دكتوراة.
- الطائي، بشرى عبد الحسين.(٢٠٠٦) **الأمن الاجتماعي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى موظفي الدولة**، الجامعة المستنصرية، كلية الأداب، أطروحة دكتوراة غير منشورة.
- ظاهر ،كاظم بطين.(١٩٧٨) **دراسة مقارنة للمسؤولية الاجتماعية بين الشباب المنتمين وغير المنتمين الى مراكز الشباب** ، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.

- Alborto,P (1986) : Applied Behavior analysis for teachers colompus, Merrilla belland howeni.
- Beller,F (1955) :The child in kindergarten, Diss,Abs,Inte,Vol17,No8.
- Berkowitz & Kemmeth,G (1988) : Lutter Man the iraditional social responsible personality, the public opinion Quarterly, v 32.
- Lrvin,Gail,M (1989) : The Social Behavior of preschool experience versusne preschool experience on this behavior, Diss, Abs, Inte, Vol 50, No 7.
- Leper,B (2005) : Good School for Young children acuide for working with three-four and five years old children, New York, 3th- ed, colliar Mic-Millan publishes, London.
- Lewis & Maetin (2007) : Teaching Special student in general education, 6th –ed, N.J: prentice-holl.
- Bar-on,(1997). Baron Emotional Quotient-Inventory: Measure of Emotional Intelligence. Toronto, Ontario: Mutti-Health systems, Inc.
- Bar-on,(2000). Baron Emotional Quotient-Inventory (manual) ,Canada, MHS
- Baumrind, D.(1972). Harmonious parents & Their preschool children, In: celia standler & fith. S. (Eds), Harcourt brace jovanuvich, Inc.
- Becker G. Wesly. (1969).Conquences of different kinds of parental discipline, In M. L. Hoffmen & L. W. Hofmn (EDS) Review of child development research, INC, vol. I, PP169-206.
- Bowlby John, (1965).Child care and growth of love, England Bengin Books Brown, B. L. (1999). A:good work ensures employment success myths and realities office of educational research and improvement (ED), Washington DC, Ohio, USA.
- Campo, A. and Rohner (1992): Relationship between perceived parental acceptance pejection, psychological Adjustment and substance Abuse among young Adult, child Abuse.

أثر أسلوب الاستبصار في خفض القابلية للاستهواء لدى المتسربين من المدارس

م. د. ميثم خميس قاسم الجبوري م. م. ليث شاكر جاسم العبادي

المستخلص:

استهدف البحث التعرف على أثر أسلوب الاستبصار في خفض القابلية للاستهواء لدى المتسربين من المدارس، وللتحقيق ذلك اختار الباحثان (٢٠٠) متسربا كعينة للتطبيق النهائي، ثم تبنى الباحثان مقياس الجبوري (٢٠٢٣) لقياس القابلية للاستهواء لدى افراد العينة وهو يضم (٣١) فقرة، ثم طبق المقياس تطبيقا نهائيا على افراد العينة، ثم اختارا منهم (٢٠) متسربا ممن حصلوا على اعلى الدرجات بالمقياس القابلية للاستهواء كعينة تجربة، ثم وزع الباحثان عينة التجربة الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد تطبيق البرنامج القائم على أسلوب الاستبصار أظهرت النتائج انخفاض واضح في مستوى القابلية للاستهواء بين التطبيقين القبلي والبعدي.

الكلمات المفتاحية: أسلوب الاستبصار، القابلية للاستهواء، المتسربين من المدارس.

The effect of the insight-based approach on reducing susceptibility to suggestibility among school dropouts

M.D. Maytham Khamis Qassim algbore m.m. Laith Shaker Jasem alabadi

Abstract:

The study aimed to investigate the effect of the insight-based approach on reducing susceptibility to Suggestibility among school dropouts. To achieve this goal, the researchers selected 200 dropouts as a sample for the final application. The researchers adopted the Al-Jabouri Scale (2023) to measure the susceptibility to Suggestibility among the sample members, which consists of 31 items. Thereafter, the scale was applied to the sample members as a final application. The 20 participants who obtained the highest scores on the susceptibility scale were selected as a experimental sample. These participants then randomly were divided into two groups: an experimental and a control group. After implementing the program based on the insight approach, the results showed a clear decrease in the level of susceptibility to Suggestibility between the pre- and post-applications.

Keywords: insight-based approach, susceptibility to Suggestibility, school dropouts.

مشكلة البحث: تتحدد مشكلة هذا البحث بالتساؤل التالي: ما أثر أسلوب الاستبصار في خفض القابلية للاستهواء لدى المتسربين من المدارس؟

أهمية البحث: ان القابلية للاستهواء (suggestibility)، لها دور كبير في تكوين الاتجاهات والآراء والمعتقدات والنظم الاجتماعية ولاسيما عندما تكون صادرة من أشخاص بارزين أو أفراد موثوق بهم أو ذوي نفوذ، ويعتنق هذه الآراء والافكار أفراد كثيرون، كما في اتجاهات الاسرة نحو الدين والوطن والنظام الاجتماعي ونحو الحلال والحرام والحق والباطل والخير والشر وغيرها.(مرعي وبلقيس ،١٩٨٤، ص١٨٢) ومن أهميتها يكتسب البعض عن طريقها المعايير السائدة في المجتمع، تلك المعايير التي قد تكون منسجمة مع الإطار المرجعي للفرد الذي يتم الرجوع اليه من حين الى اخر.(فليح، ٢٠١٣، ص٧) وظاهرة الاستهواء من الظواهر النفسية التي لم تحظى باهتمام الباحثين في ميادين علم النفس إلا حديثاً، لما لهذه الظاهرة من دور كبير في تكوين اتجاهاتنا وعواطفنا نحو الآراء والمعتقدات والنظم الاجتماعية فنحن نتشرب الآراء والمعتقدات الشائعة في جماعاتنا دون نقد أو تحليل وخاصة التي تسود في الاسرة كالاتجاهات نحو الدين

والوطن والنظام الاجتماعي. (السعيدي، ٢٠١٦، ص٦) ومن أهمية البحث أهمية العينة المتمثلة بالمتسربين من المدارس وخاصة من المدارس الثانوية ، فالطلبة يعدون من اهم الشرائح في المجتمع وعماده ومركز طاقاته الفعالة القادرة على احداث التغييرات في مجالات الحياة المختلفة، وأكثرها تأثراً بالظروف المحيطة، فالتطورات السريعة التي تشهدها الحياة بكافة المستويات افرزت الكثير من المشكلات، نتيجة لتغير اساليب الحياة والعلاقات الانسانية التي ادت الى ظهور كثير من المشكلات النفسية والاجتماعية. (السودان، ٢٠٢٢، ص٦) التي تقع ضمن فترة المراهقة المبكرة التي تمتد بين الثانية عشر إلى الخامسة عشرة، وهي حلقة صراع بين الطفولة واكتمال النمو (هانت، ١٩٨٨، ص٢٢٢).

ولأهمية المشكلة واهمية العينة ينبغي ان يكون الأسلوب المستعمل في حل المشكلة اسلوباً فاعلاً وهناك جملة من هذه الأساليب ومنها الأساليب السلوكية المعرفية وغيرها التي تعد ذات تأثير كبير وفاعل في معالجة المشكلات والاضطرابات الشخصية كالقلق، والاكتئاب، والمخاوف المرضية، والاضطرابات السيكوسوماتية، (مليكه، ١٩٩٤، ص٢٢٦) ومنها اختار الباحثان **أسلوب الاستبصار** والذي يفيد في فهم الذات فيعد أمراً بالغ الأهمية بالنسبة للإرشاد الناجح وتحقيق واحد من أهم أهدافه، ويفيد في إدراك المسترشد بوضوح أكثر لسلوكه المشكل وقدرته على التحكم في هذا السلوك، وينتج تحقيق بناء خبرات جديدة يتغير على اساسه السلوك الخاطئ إلى السلوك المناسب.. ويتبع نمو زيادة الاستبصار تفسيرات من جانب المرشد تمهد للمزيد من الجهد الإيجابي من جانب المسترشد، ومما يؤثر في فوائد الاستبصار معرفة الأنسان نفسه أي أنه يدعي معرفة الأشياء وهو لا يعرف نفسه ويجهل حقيقة ذاته، وأن الأنسان لا يمكنه أن يعرف نفسه على الحقيقة، إلا أن ينظر ويبحث، وذلك من ثلاث جهات ، إحداها ، الجسد مجرداً عن النفس ، والثانية النفس مجردة عن الجسد ، والثالث الحملة المجموعة من النفس والجسد (زهران ، ١٩٨٠، ص ٢٦٢).

وتأسيساً على ما تقدم تتحدد أهمية هذا البحث بـ:

١. **الأهميـــة النظريـــة:** المتمثلـة بعـرض مباحـث نظريـة لمتغيـرات الدراسـة الرئيسـة (اسـلوب الاستبصار، القابلية للاستهواء، المتسربين من المدارس).

٢. **الأهميـة التطبيقيـة:** يشكل البحث بمجمله من الناحية التطبيقية محاولة علمية لخفض القابلية للاستهواء لدى المتسربين من المدارس باستعمال أسلوب لم يجرب سابقا مع هذه العينة، فضلا عن بناء برنامج ارشادي قائم على أسلوب الاستبصار.

هـدف البحـث: يستهدف هذا البحث التعرف على أثر أسلوب الاستبصار في خفض القابلية للاستهواء لدى المتسربين في المدارس.

حدود البحث: يتحدد هذا البحث بالمتسربين من المدارس الثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة البصرة للأعوام السابقة الذين تم احصاءهم في العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

تحديد المصطلحات

اولاً: الاستبصار: the insight

عرفه : بيرلز (2009) pearls

"إدراك الفرد انه يعاني من مفهوم خاطئ معين أو مجموعة من المفاهيم المترابطة والذي يبرز من خلاله مثيرا يجعل من الممكن عزل المفهوم الخاطئ" (باترسون،١٩٩٠،ص٦٣).

ثانياً: القابلية للإستهواء (Suggestibility)

عرفها: Vandenbos (2015) بانها: ((الميل لتبني أفكار أو معتقدات أو مواقف أو أفعال الآخرين بسهولة ودون نقد)). (Vandenbos, 2015 ,p 1048)

ثالثاً: المتسربين (School dropout):

عرفتهم اليونسكو: بأنهم الطلاب الذين تركوا المدارس قبل اكمال الدراسة في المراحل التعليمية التي كانوا فيها او قبل حصولهم على الشهادة الرسمية (ابو راس، وقناو،٢٠٢٢، ص٩)

اطارٌ نظريٌ:

اولا : أسلوب الاستبصار : Insight Style

يعرف باترسون (١٩٩٠) الاستبصار في العلاج النفسي بأنه اعتراف الفرد بأنه يعاني من تصور خاطئ أو مجموعة من التصورات الخاطئة المرتبطة ببعضها البعض . ويمثل الاعتراف بالتصورات الخاطئة تغيرا في الإدراك يجعل من الممكن نبذ التصور الخاطئ ، وبذلك فان العلاج يتكون من سلسلة من الاستبصارات . والتعبير اللفظي عن الاستبصارات قد يكون أمرا بالغ الصعوبة، ويمكن للمرشد أن يساعد المسترشد على صياغة التصورات الخاطئة في الوقت الذي يتعرف عليها واستجلائها ، وليس من الضروري المميزة بين الاستبصار الذهنيIntellectual Insight ، والاستبصار الانفعالي، Emotional Insight. وقد يشتمل الاستبصار الذهني على تكرار المسترشد للكلام الذي قاله المرشد أو المعالج بدون أن يتعرف واقعيا على التصور الخاطئ . فقد يرتبط الاستبصار بمفهوم غير مناسب أو قد يعبر فقط عن فهم جزئي ، وقد لا يؤدي الاستبصار إلى تغيير إذا كان المسترشد لا يملك حلا جيدا للمشكلة (ريشان،٢٠١١، ص٧١)

ثانيا: القابلية للاستهواء : تبنى الباحثان وجهة نظر فستنجر لتفسير القابلية للاستهواء والتي اكدت على جانبين مهمين هما: تأثير الجماعة والمقارنة الاجتماعية في اكساب وتغيير السلوك، والامر الاخر هو الجانب المعرفي وما يؤديه التنافر المعرفي في تقبل السلوكات والآراء وهما كما يلي بعرض مختصر: فالمقارنة تكون عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يؤدي بالفرد إلى التعرف على قدرات الآخرين وقيمهم وأفكارهم، ومن خلال التفاعل الإيجابي بين الفرد والجماعة يمكن للفرد اكتساب هذه القيم والأفكار مما يشير إلى انتمائه لهم. (بكر، ٢٠١٣، ص٧٧-٧٨)

كما يشير فستنجر إلى ان من الصعوبة ان يتمسك الشخص بفكرة أو رأي يختلف اختلافا كبيرا عن رأي الآخرين الذين ينتمي إليهم، وهنا سيكون الضغط قويا لتغيير رأيه، محاولة منه لخفض التنافر. (Festinger,1962,p181-183) فميدان الدعم الاجتماعي له علاقة بالدور الذي يلعبه الناس الآخرون في اكتسابنا أفكارنا ومعتقداتنا ومثلنا والمحافظة عليها بسبب الدعم لتلك المعتقدات الذي نتلقاه من أولئك الذين من حولنا. (شلتز، ١٩٨٣، ص ٤٤٦) ويؤكد فستنجر أن من بين المواقف التي تزيد من التنافر المعرفي وتستثير السلوك هو ما يحدث عندما لا تتسق الجوانب المعرفية للشخص مع المعايير الاجتماعية، لذا يضطر الافراد بفعل ضغوط اجتماعية إلى الموافقة على أمور لا تتفق مع مواقفهم. (Festinger,1962,p32)

ثالثا: التسرب المدرسي:

يعد التسرب المدرسي مشكلة حقيقية من مشكلات التعليم التي استفحلت داخل أوساط مؤسساتنا التربوية والتي باتت تهدد طلبتنا بالفشل والإحباط ثم اليأس وكراهية التعليم تاركين مقاعد الدراسة وانشغالهم بأمور خارج المحيط التربوي، ويعرفه عبد الدايم (١٩٧٣) بأنه ترك الطالب للمدرسة لسبب من الأسباب قبل

نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجل فيها وهذا الطالب إذا ترك مرحلة تعليمية معينة بعد نهايتها ولا ينتسب إلى المرحلة التالية لا يعد من المتسربين (عبد الدايم، عبد الله، ١٩٧٣، ص ٨٧).

ومن المؤشرات التي تدل على التسرب المدرسي: تأخر التلاميذ بالذهاب الى المدرسة، عدم الانتباه والتشتت داخل الصف، العنف داخل المدرسة، تدني مستوى الدافعية للتعليم التأخر الصباحي، عدم الرغبة في الاستيقاظ، انخفاض مستوى التحصيل، والرسوب المتكرر.

وقد شارك الباحثان في وقت سابق بحملة العودة الى التعليم التي كان العمل فيها بالتعاون بين وزارة التربية ومنظمة اليونسيف في العام الدراسي ٢٠٢٣ –٢٠٢٤ لاحصاء المتسربين من المدارس والاسباب التي ادت الى تسربهم، وتبين ان هنالك عده اسباب ادت الى تسربهم من المدارس ومنها ما يلي: مخاطر الوصول الى المدرسة، الزواج المبكر، التنمر، عمالة الأطفال، صعوبة التعلم، تأثير الأصدقاء، عدم رغبة واهتمام الأهل بالتعليم، بعد المدرسة عن مكان السكن، مشكلات صحية، العوامل الاقتصادية، ومصاريف المدرسة، عدم وجود اوراق ثبوتية، العقاب البدني، العقاب اللفظي من قبل المعلم، عدم قدرة المدرسة على استيعاب الطلاب الجدد، النزوح، النزاع العشائري.

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهج البحث: Approach of Research

اختار الباحثان المنهج التجريبيّ لتحقيق هدف بحثه، والبحث التجريبي هو البحث الذي يهدف الى اختبار علاقة العلة بالمعلول حتى يصل إلى أسباب الظواهر. (ابو علام، ٢٠١١ ، ص١٩٧)

.ثانياً: مجتمع البحث Population of the Research

ويتمثل مجتمع هذا البحث بالمتسربين من المدارس للأعوام في محافظة البصرة للعام الدراسي والبالغ عددهم (١٧٦٣٣) طالباً.

ثالثاً: عينات البحث:

١. **عينة التطبيق النهائي:** تم اختيار عينة التطبيق النهائي والبالغ حجمها (٢٠٠) متسرباً من قضاء شط العرب.

٣. **عينة التجربة:** اختار الباحثان من عينة التطبيق النهائي (٢٠٠) متسرباً عينة قصدية من المتسربين الذين حصلوا على درجات عالية بعد اجابتهم على مقياس القابلية للاستهواء، بلغ حجمها (٢٠) متسرباً، وزعهما الباحثان بطريقة عشوائية على مجموعتين، تجريبية وضابطة بواقع (١٠) متسرب لكل مجموعة.

ثالثاً: أداة البحث Tool of the research

تحقيقاً لأهداف البحث تطلب توفير أداة لقياس القابلية للاستهواء وبناء برنامج إرشادي قائم على أسلوب الاستبصار، لذا اتبع الباحثان الإجراءات التالية لتوفير ما يحقق هذه الاهداف:

١. **مقياس القابلية للاستهواء** بعد اطلاع الباحثان على عدد من مقاييس القابلية للاستهواء ولعينات مختلفة تبنى الباحثان مقياس القابلية للاستهواء (الجبوري،٢٠٢٣)، الذي اعتمد على تعريف (Vandenbos, 2015) والذي يعرف القابلية للاستهواء بانها (الميل لتبني أفكار أو معتقدات أو مواقف أو أفعال الآخرين بسهولة ودون نقد)، والذي يتكون من مجالين للمقياس وهما: (الاستهواء الفكري، الاستهواء السلوكي) وتكون المقياس من (٣١) فقرة.

المقياس بصورته النهائية:

تكون المقياس بصورته النهائية مكون من (٣١) فقرة موزعة على مجالين، للمجال الأول الاستهواء الفكري (١٥) فقرة، وللمجال الثاني الاستهواء السلوكي (١٦) فقرة، وكل فقرة يقابلها ثلاثة من المواقف التي تشير الى القابلية للاستهواء والتي تأخذ (٣) درجات، والموقف المحايد (٢) درجة، والموقف الذي يشير

بالضد من القابلية للاستهواء يأخذ (١) درجة، وهذه المواقف ترتبت عشوائياً لكل فقرة، وتمثل (٣١) ادنى درجة للسمة، وتمثل (٩٣) اعلى درجة للسمة، وكان الوسط الفرضي مقداره (٦٢).

تطبيق المقياس للتعرف على القابلية للاستهواء لدى افراد العينة:

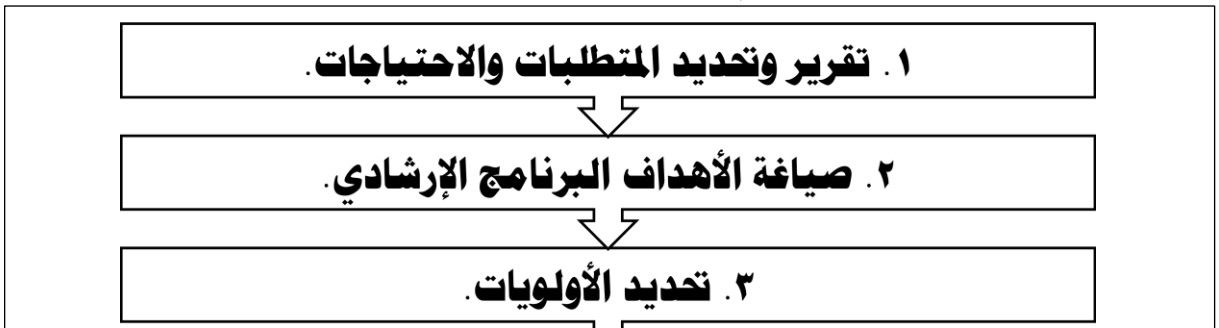
من الإجراءات المهمة في البحوث التجريبية ان يقوم الباحثان بالكشف عن المشكلة محل البحث، لذا طبق الباحثان مقياس القابلية للاستهواء على عينة البحث البالغ حجمها (٢٠٠) متسرباً، وبعد تحليل البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية SPSS بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس (٦٥,٣٦) والانحراف المعياري مقداره (٩,٦١)، وللوقوف على نوعية الفروق ومستوى دلالتها بين متوسط العينة المحسوب والوسط الفرضي للمقياس استعان الباحثان بالمعالجة الإحصائية الخاصة بالاختبار التائي لعينة واحدة، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٤٦) وبمقارنة تلك القيمة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (١٩٩) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) لاختبار ذو نهايتين والبالغة (١,٩٦) نلاحظ ان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية الأمر الذي يشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وسط العينة والوسط الفرضي، وأن الفروق لصالح متوسط العينة وهذا يعني وجود السمة المقاسة لديهم.

٢. البرنامج الإرشادي: Counseling Program

يعرف بأنه برنامجٌ مخططٌ ومنظمٌ في ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرداً وجماعة، لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المتعقل ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، وهو خدمة مخططة تهدف لتقديم المساعدة لتحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي والسليم ولتحقيق التوافق داخل وخارج المؤسسة. (زهران،١٩٨٠، ص٤٣٩)

فالبرنامج الإرشادي يعد عنصراً جوهرياً في العملية التربوية، ويجب أن يقدم للطلاب على أسس علمية ومخططة، لا بشكل عشوائي أو بطريق الصدفة، لتحقيق الفوائد العديدة المتوخاة من تطبيقه. (الدوسري،١٩٨٥، ص٢٣٨)

ولغرض بناء البرنامج اطلع الباحثان على عدد من النماذج المهمة في بناء البرامج الارشادية كأنموذج الدوسري (١٩٨٥)، وابو غزالة (١٩٨٥)، وانموذج ريان وزيران Ryan& Zeran ، وانموذج بوردرز ودروري Borders &Drury (1992)، وانموذج التخطيط، وانموذج هيل وأوبرين، وانموذج القره غولي (٢٠١٢)، واعتمد الباحثان انموذج بوردرز ودروري Borders &Drury (1992) وذلك لامتيازه بالوصول الى اقصى فاعلية وفائدة وباقل كلفة، وهو كما موضح في المخطط (١)



مخطط (١)

(Borders & Drury , 1992 , p 488)

خطوات بناء البرنامج الإرشادي

وفيما يلي عرضاً للخطوات التي تبناها الباحثان في بناء البرنامج الارشادي المعتمد في البحث:

أولاً- تقرير وتحديد المتطلبات والاحتياجات:

وتبدأ هذه الطريقة بتحديد الاحتياجات وهي حجر الأساس في عملية التخطيط اذ يتم تحديد احتياجات الطلاب او المجموعة المراد تقديم الخدمات لها وبناءًا على تلك المعلومات يتم تحديد الاتجاه الذي سيتبع في البرنامج ونوع الخدمات المطلوبة، (الدوسري، ١٩٨٥، ص٢٤٣) وهناك اتجاهين في تحديد الاحتياجات فالاتجاه الأول هو ما أشار له كلٌ من (كوري ،٢٠١٠) و(ماسون واخرون، ٢٠١٣) بان التخطيط لوضع موضوعات لجلسات البرنامج يتطلب قراءة الكتب والمصادر ذات العلاقة بموضوع البرنامج الارشادي والاستعانة بالدراسات السابقة وجمع معلومات من أعضاء المجموعة والاستعانة بالاطار النظري لتحديد ما

يناسب المفهوم المراد تعديله او خفضه او تنميته، فيتطلب من المرشد النفسي ان يحدد موضوعات الجلسات (العناوين) من خلال القراءة المستمرة والاطلاع على المصادر والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والاستعانة بالنظريات الارشادية من اجل تحديد ما يناسب المفهوم المراد تعديله او تنميته او خفضه، اما الاتجاه الثاني الذي يعتمد على جميع فقرات المقياس، او نأخذ الفقرات المتقاربة في المعنى فيصاغ منها حاجات تعرض على مجموعة من المحكمين لبيان صلاحيتها، ثم توزع هذه الحاجات على افراد عينة التطبيق النهائي لتحديد الأهمية النسبية. (الدفاعي والخالدي، ٢٠٢٠، ص١٢٦-١٢٧)

وتأسيساً على ما تقدم اعد الباحثان قائمة حاجات من فقرات المقياس المتقاربة في المعنى وهذه الحاجات متوافقة مع الإطار النظري والادبيات التي بحثت في مفهوم القابلية للاستهواء، ثم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والعلوم التربوية والنفسية

ثانياً- صياغة الأهداف البرنامج الإرشادي: إن وضوح الهدف من المجموعة قد يكون أكثر مفاهيم القيادة الجماعية أهمية، وإن الهدف من الجلسة يعمل كخريطة للقائد، ومن ثم ينبغي أن يكون لدى الأعضاء والقادة فهم واضح عن الهدف العام للمجموعة والأهداف الخاصة لكل جلسة، كما إن وضوح الهدف يساعد القائد في الإبقاء على الأعضاء في المهمة وذلك من خلال اقتراح أنشطة ذات صلة بالموضوع، وطرح أسئلة ذات صلة بالموضوع وإنهاء المناقشات التي لا ترتبط بالموضوع، اما عندما لا يكون القائد واضحا بالهدف فإن المجموعات قد تكون محيرة أو مملة، أو غير منتجة عندما لا يكون هناك تحديد دقيق للأهداف، أو عندما لا يتبع القائد الأهداف المذكورة. (ماسون واخرون، ٢٠١٥، ص٩٢)

هذه الخطوة تتضمن وضع تخطيط للبرنامج الارشادي ويتم فيه تقديم الخلفية النظرية كمساعد عملي لتحقيق اهداف البرنامج اذ يتم ترجمة الاهداف العامة الى اهداف اجرائية واختيار الاساليب

والفنيات الملائمة لتحقيق تلك الاهداف (الدفاعي والخالدي، ٢٠٢٠، ص ١١٦). وعليه تم صياغة تلك الأهداف بالشكل التالي:

أ) **الاهداف العامة:** حدد الهدف العام للبرنامج بـ: (خفض القابلية للاستهواء لدى المتسربين من المدارس).

ب) **الأهداف الخاصة:** تم تجزئة الهدف العام الى اهداف خاصة موضحة في كل جلسة.

ثالثاً- تحديد الأولويات:

اشار ماسون واخرون (٢٠١٣) انه من الجيد ان تحدد قائمة شاملة لجميع موضوعات البرنامج ثم ترتب وفق الاسبقية او الأهمية ليحصل القائم على البرنامج على فكرة أفضل عما هو مهم فيقوم بتغطيته، وما هو غير مهم فيقوم بحذفه. (الدفاعي والخالدي، ٢٠٢٠، ص١٢٤) وتم تحديد الأولويات من خلال تطبيق قائمة الحاجات على عينة البحث ثم تم ترتيب اجاباتهم على قائمة الحاجات بإيجاد الوسط المرجح والوزن المئوي لكل حاجة.

رابعاً- تحديد الانشطة التي يقوم عليها البرنامج الارشادي

من الأمور المهمة في إدارة المجموعات الارشادية بفاعلية ان يجعل المرشد مجموعته مشوقة من خلال تقديم موضوعات مثيرة، واستعمال أنشطة شيقة ومترابطة، واستعمال مدخل الحواس المتعددة الذي يجعل جميع الأعضاء مشاركين، فينبغي أن يكون المرشد مبدعاً ومبتكراً ليتخلص بذلك من الطاقة السلبية، ولا بد أن يخطط القائد – مع المراهقين خصوصاً في الجلسات الأولى – للأنشطة الشيقة والمترابطة، إن استعمال لعب الدور، تدريبات المعضلات الأخلاقية تكملة الجمل، والقراءات الشائعة – مفيد لجعل الأعضاء مهتمين ويشاركون في المجموعة إن البدء بالعرض الرسمي للقواعد ليست هي الطريقة لبدء المجموعات اذ إن هذا يشيع جواً سالباً للأعضاء السلبيين. (ماسون واخرون، ٢٠١٥، ص٥٣٠)

وتُعتمد الاساليب والفنيات وفق النظرية المتبناة وليس للمرشد الحق في زيادتها او إنقاصها وعليه ان يعمل وفق الاسلوب الذي حدده المنظر والفنيات الارشادية التابعة للنظرية، (الدفاعي والخالدي، ٢٠١٧، ص١١٧)

وعُرف الأسلوب في قاموس اكسفورد (Oxford ١٩٨٤) بانه طريقة نموذجية للتعامل مع الأفراد أو أن الأسلوب الإرشادي يعني الطريقة المنظمة التي يتبعها المرشد النفسي لنقل الأفكار والمعلومات والمهارات إلى المسترشدين لغرض تحقيق أهداف محددة مسبقاً على وفق استراتيجيات معينة.(القره غولي،٢٠١٩، ص٢٥٥)

ولما كان البرنامج قائم على اسلوب محدد هو أسلوب الاستبصار لذا التزم الباحثان بما طرحه صاحب هذا الاسلوب، فاسلوب الاستبصار يضم مجموعة من الخطوات هي كما يلي:

١. – تقبل الذات وفهمها وإعادة تنظيمها، وإعادة تنظيم مفهوم الذات بمستوياته المختلفة، وحل مشكلة عدم التطابق بين مستوياته.
٢. – فهم الواقع وتقبله والتوافق معه، ليس على طريقة المغلوب على أمره، ولكن بطريقة الفاهم للحياة المتبصر بالأمور، أي أن تقبل الواقع يكون في حدود العقل والمنطق، فإذا لم يستطع العميل تقبل ذاته وتقبل واقعه وإصلاح ذاته فليس له أن يطمع في إصلاح العالم من حوله.
٣. – نمو الإرادة التي يقهر بها العميل كل مشكلاته ويسيطر هو عليها بدلا من أن يتركها تسيطر عليه.
٤. – تحويل خبرات العميل من خبرات مؤلمة إلى خبرات معلمة١، والاستفادة من الماضي والحاضر في التخطيط المستنير للمستقبل.
٥. – تحويل نقاط الضعف والسلبية إلى مصادر قوة إيجابية، حيث يستفيد العميل من أخطائه عندما يدركها على حقيقتها.
٦. – نقص واختفاء حيل الدفاع النفسي غير التوافقية مثل الإسقاط وغيرها.

ولكي يقوم المرشد بدوره جيدا في عملية الاستبصار، فعليه أن يكون مثله كمثل المرآة ليرى العميل نفسه بطريقة أوضح وبدرجة أفضل، فالفرد لا يستطيع أن يرى وجهه إلا بمرآة. (زهران، ١٩٨٠، ص٢٦١)

خامساً: تحديد الاشخاص المنفذون للبرنامج الارشادي.

لتحقيق اهداف البحث والسير على الخطوات العلمية الصحيحة التي تم بناء البرنامج على اساسهما، نفذ الباحثان البرنامج القائم على **(اسلوب الاستبصار)** كونهما مرشدان تربويان ولديهما خدمة وظيفية في هذا المجال لمدة (١٠) سنوات، ودخلا دورات عديدة في اعداد البرامج الارشادية وتطبيقها.

سادساً: تحديد الخطوات المستخدمة من أجل تطبيق البرنامج.

اتبع الباحثان عددا من الخطوات في بناء البرنامج الارشادي وهي كما يلي:

١. حدد الباحثان مشكلة البحث (القابلية للاستهواء) لدى المتسربين من المدارس.
٢. اختار الباحثان اسلوب ارشادي يمكن استعماله في خفض القابلية للاستهواء هو اسلوب (الاستبصار)
٣. اطلع الباحثان على الخطوات العلمية في بناء البرنامج الارشادي ونماذجها.
٤. استعمل الباحثان مقياس القابلية للاستهواء للكشف عن القابلية للاستهواء لدى عينة البحث وبلغ عدد العينة (٢٠٠) متسرباً.
٥. اعتمد الباحثان على نتائج القياس في اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة حيث اختار (٢٠) طالب وهم الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس القابلية للاستهواء، ثم وزعهم عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة بواقع (١٠) طلاب لكل مجموعة.
٦. أجرى الباحثان التكافؤ بين المجموعتين بتحديد بعض المتغيرات التي لها التأثير وهي من الشروط الرئيسة عند تشكيل المجموعات وتجانسها.
٧. اعد الباحثان قائمة حاجات من الفقرات المتقاربة من المقياس وعرضها على مجموعة من المحكمين.
٨. اوجد الباحثان الوسط المرجح والوزن المئوي لكل حاجة بعد توزيعها على افراد عينة البحث.
٩. من الحاجات حدد الباحثان عناوين الجلسات ثم اعد الجلسات للبرنامج الارشادي.

١٠. عرض الباحثان مخطط الجلسات الإرشادية على مجموعة من المحكمين والمختصين في قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي لتقويمها.

١١. تحديد جلسات البرنامج الارشادي بواقع (١٣) جلسة للبرنامج بواقع جلستين في الاسبوع والوقت المستغرق لكل جلسة إرشادية هو (٤٥) دقيقة.

سابعاً: تقييم وتقدير مدى كفاءة البرنامج الارشادي

هو تلك الاجراءات التي تُقاس بها كفاءة البرامج الارشادية ومدى نجاحها في تحقيق اهدافها المرسومة (السكارنه، ٢٠١١، ص٧٠) وقد اعتمد الباحثان ثلاثة أنواع من التقييم:

أ- التقييم التمهيدي: Evaluation Introductive

تمثل بالإجراءات التي اجراها الباحثان قبل تطبيق التجربة متمثلة بإجراءات الصدق الظاهري للبرنامج إذ عرض مخطط البرنامج على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي للحكم على صلاحية الجلسات وعناوينها والتسلسل المنطقي لها في تحقيق الأهداف والنشاطات المساعدة في ذلك ومدى اتساقها مع الإطار النظري، كما إن التقييم التمهيدي قد تمثل في إجراءات توزيع العينات بطريقة متكافئة وكذلك تحديد الحاجات وفق ما حصلت عليه من درجات بإيجاد الوسط المرجح والوزن المئوي. (التميمي والشمري، ٢٠١٢، ص٥٢)

ب. التقييم البنائي: Constructional Evaluation

ويحدث اثناء تنفيذ البرنامج ويفيد في تطويره ويهدف هذا النوع الى تحديد ومعرفة مدى اتقان العمل الارشادي والكشف عن الاجزاء التي تم تقديمها للمسترشد بالمستوى المناسب للإفادة منها في توافقه مع متطلبات الحياة (العاسمي،٢٠١٢، ص٢٩٣) ويستمر التقييم خلال مرحلة العمل، ولا بد أن يقيم القادة بشكل

مستمر درجة فعالية الجلسات وإلى أي مدى يتم تحقيق الأهداف الارشادية فيستمر القادة في جمع البيانات عن أمور مثل المشاركة ورضا الأعضاء، والحضور وتكملة الواجبات المتفق عليها بين الجلسات. وتشمل هذه الواجبات أيضاً على جميع البيانات التي تحدد مدى وجود المشكلات داخل المجموعة ودرجة تحقيق أعضاء المجموعة لأهدافهم ويراقب الأفراد سلوكياتهم والمواقف التي تحدث فيها. وبهذه الطريقة يمكنهم أن يحددوا سريعاً الاستراتيجيات الفعالة أو غير الفعالة. (كوري، ٢٠١٧، ص٥٠٩-٥١٠) ويتضمن هذا الإجراء الاستماع إلى آراء ومقترحات المسترشدين حول كل ما يدور في أثناء الجلسة للتوصل إلى الآراء التي من شأنها أن تغني الجلسات وتطورها لتطبق بصورة أفضل.

ج- التقييم النهائي: Final Evaluation

يتمثل بتطبيق المقياس (القابلية للاستهواء) في بعد انتهاء تطبيق البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة التغيرات التي تطرأ على درجات المجموعتين ومعرفة أثر الأسلوب المستعمل على المتغير المراد دراسته. (التميمي والشمري، ٢٠١٢، ص٥٢)

وبعد هذه السلسلة من الإجراءات أصبح البرنامج جاهز للتطبيق بشكله النهائي وبالجلسات والاوقات المبينة في الجدول (١)

جدول (١)

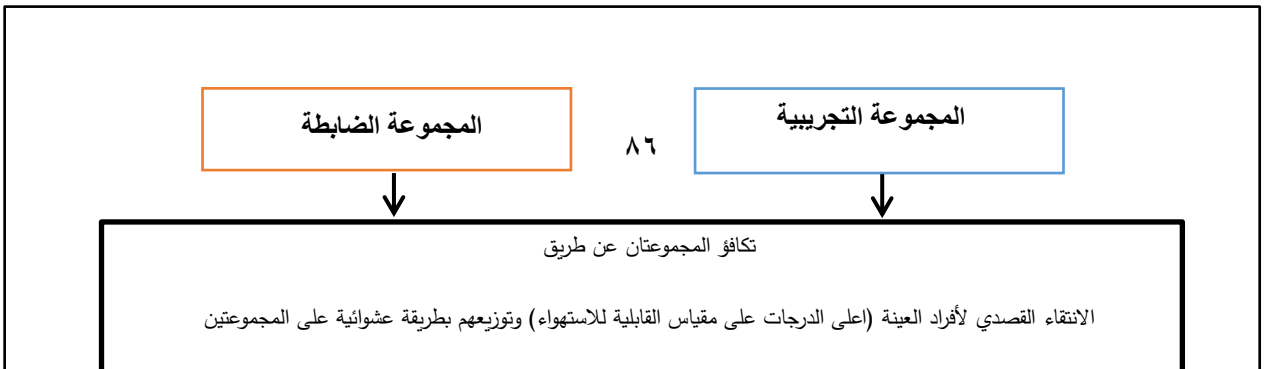
عناوين الجلسات الإرشادية وتاريخ تطبيقها

ت	الجلسة	الموضوعات	الوقت	التاريخ
١	الأولى	الافتتاحية	٤٥ دقيقة	الاحد ٢٠٢٤/١١/١٠

٢	الثانية	الثقة بالنفس	٤٥ دقيقة	الاربعاء ٢٠٢٤/١١/١٣
٣	الثالثة	الثقة بالنفس	٤٥ دقيقة	الاحد ٢٠٢٤/١١/١٧
٤	الرابعة	التفكير المنطقي	٤٥ دقيقة	الاربعاء ٢٠٢٤/١١/٢٠
٥	الخامسة	التفكير المنطقي	٤٥ دقيقة	الاحد ٢٠٢٤/١١/٢٤
٦	السادسة	الانسجام والتطابق	٤٥ دقيقة	الاربعاء ٢٠٢٤/١١/٢٧
٧	السابعة	التقييم الذاتي الايجابي	٤٥ دقيقة	الاحد ٢٠٢٤/١٢/١
٨	الثامنة	الاستقلالية	٤٥ دقيقة	الاربعاء ٢٠٢٤/١٢/٤
٩	التاسعة	الاستقلالية	٤٥ دقيقة	الاحد ٢٠٢٤/١٢/٨
١٠	العاشرة	تمييز المعلومات	٤٥ دقيقة	الاربعاء ٢٠٢٤/١٢/١١
١١	الحادية عشرة	تدقيق الاستنتاجات	٤٥ دقيقة	الاحد ٢٠٢٤/١٢/١٥
١٢	الثانية عشرة	المحاكاة الإيجابية للقدوات	٤٥ دقيقة	الاربعاء ٢٠٢٤/١٢/١٨
١٣	الثالثة عشرة	الختامية	٤٥ دقيقة	الاحد ٢٠٢٤/١٢/٢٢

خامساً: التصميم التجريبي Experiment Design:

اعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة بقياسين (قبلي – بعدي)، وهو تصميم علمي موسع من تصميم المجموعات المتكافئة (فان دالين، ١٩٩٧، ص ٣٦٦) وهذا التصميم يضبط المتغيرات المرتبطة بتأثير الاختبار القبلي، وكذلك العوامل العارضة المؤثرة في المتغير التابع كما أن هذا التصميم يؤدي إلى نتائج بحثية تتميز بثقة ومصداقية عالية. (جابر وكاظم،٢٠٠٢، ص٢٠٩) وهو كما موضح في الشكل (١)



شكل (١)
التصميم التجريبي للبحث

سادسًا: التكافؤ بين المجموعتين Parity Between The Groups :

أن تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة لا يمكن أن تعالج معالجة عارضة، لأنها أمر بالغ الأهمية، اذ لا بد أن تكون المجموعات متماثلة بقدر الامكان، في جميع العوامل التي تؤثر في المتغير التابع، واذا لم يتحقق ذلك فلا يمكن التأكد مما إذا كان الفرق في النتائج، الذي نحصل عليه بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة، يمكن رده الى المتغير المستقل ام الى الفروق الأصلية بين المجموعات، ولاستحالة الحصول على مجموعات متماثلة في جميع نتيجة لاختلاف الكائنات البشرية في نواحي متعددة، لذا يجب على المجرب أن يحاول على الأقل تكوين مجموعات متكافئة فيما يتعلق بالمتغيرات ذات العلاقة بالبحث وهى تلك العوامل التي وجد غيره ان لها أثرا على المتغير التابع موضوع دراسته. (فان

دالين، ١٩٩٧، ص ٣٦٧) وحدد الباحثان المتغيرات ذات التأثير وهي كما يلي: درجاتهم على مقياس القابلية للاستهواء، مستوى الذكاء.

واعتمد الباحثان الطريقة العشوائية بتوزيع افراد عينة التجربة على المجموعتين فكانت اجراءاته كما يلي:

١. إعطاء كل فرد من افراد عينة التجربة رقماً متسلسلا (١-٢٠) في قائمة ويقابل التسلسل اسمه.
٢. ثم كتب الأرقام المتسلسلة على أوراق منفصلة (١-٢٠) ووضعها في اناء وخلطها ثم سحب منها عشر ورقات لكل مجموعة من المجموعات، وبهذا أصبح لدينا مجموعتين (مج ١، مج٢) لكل واحدة منهما (١٠) افراد، وفق التسلسل المعطى لهم في القائمة الرئيسة والمسحوب عشوائيا من الاناء.
٣. وضع الباحثان قصاصتان ورقية مكتوب عليها (مج١، مج٢) في اناء وخلطها، وفي اناء اخر وضع ورقتان مكتوب على واحدة منها (تجريبية) والثانية (ضابطة)، ثم سحب الباحثان ورقة من الاناء الأول وورقة من الوعاء الثاني، ليحدد بذلك المجموعتان.
٤. ثم أجرى الباحثان التكافؤ بين المجموعتين بالمتغيرات المؤثرة بالقابلية للاستهواء (درجاتهم على مقياس القابلية للاستهواء، مستوى الذكاء) وكما يلي:

أ. تكافؤ المجموعتين بنتائج القياس القبلي على مقياس القابلية للاستهواء.

لمكافئة المجموعتين بنتائج القياس القبلي على مقياس القابلية للاستهواء تحقق الباحثان من صحة الفرضية التالية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب القياس القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس القابلية للاستهواء)

لقياس الفروق بين رتب المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس القابلية للاستهواء باستعمال اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين اوجد الباحثان قيمة مجموع الرتب والمتوسط وقيمة (U) للاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة، ثم قارن قيمة (U) المحسوبة والتي تبلغ (٤٧,٠٠) بالقيمة الجدولية والبالغة (٢٠) عند درجتي حرية (١٠-١٠) ومستوى دلالة (٠.٠١)، تبين أن قيمة (U) المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية الامر الذي يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعتين على مقياس القابلية للاستهواء، وهذه النتيجة تعكس حقيقة تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بنتائج القياس القبلي للمتغير التابع، وهذا بدوره يؤكد أن المجموعتين سحبت من ذات المجتمع. لذا يقبل الباحثان الفرضية الصفرية لأنها صحيحة، كما موضح بالجدول (٢)

جدول (٢)

مجموع الرتب ومتوسطاتها وقيمة (U) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للقياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق درجات القياس القبلية لمقياس القابلية للاستهواء

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة اختبار U		مستوى الدلالة	الدلالة إحصائية
مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المحسوبة	الجدولية		
١٠١,٥٠	١٠,١٥	١٠٨,٥٠	١٠,٨٥	٤٦,٥٠	٢٠	٠,٠١	دالة احصائيا

ب. تكافؤ المجموعتين بنتائج اختبار رافن للذكاء.

لمكافئة المجموعتين بنتائج اختبار رافن للذكاء تحقق الباحثان من صحة الفرضية التالية:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث وفق متغير الذكاء)

استعمل الباحثان اختبار(رافن) للمصفوفات المتتابعة للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين بمتغير الذكاء، والمقنن للبيئة العراقية من اعداد الدكتور (فخري الدباغ) والدكتور (ماهر طاقة) والدكتور (ف. كوماريا) ، وهو يتكون من خمس مجموعات من اللوحات وهي (أ ، ب ، ج ، د ، هـ) وتضم المجموعة الواحدة على اثنتي عشر لوحة، ففي كل صفحة من كراسة الاختبار مجسم او رسوم او لوحة في الجزء الاعلى منها، وفيها جزء مفقود، وتوجد اسفل المجسمات (٦-٨) قطع مختلفة بحجم الجزء المفقود

وشكله، ويمكن ان يختار المفحوص رقم القطعة المفقودة في ورقة الاجابة المقدمة له، فالاختبار يحتوي على (٦٠) شكلاً مرتباً ومتتابعاً ومتدرج في مستوى الصعوبة، وفي مفتاح التصحيح تعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة اي ان الدرجة الكلية للاختبار هي (٦٠) درجة تقابل (٦٠) موقف اختباري.

وبعد تطبيق الاختبار وحساب الدرجات اختبر الباحثان الفرضية الثانية باستعمال اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين اوجد الباحثان قيمة مجموع الرتب والمتوسط وقيمة (U) للاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة، ثم قارن قيمة (U) المحسوبة والتي تبلغ (٣٩,٠٠) بالقيمة الجدولية والبالغة (٢٠) عند درجتي حرية (١٠-١٠) ومستوى دلالة (٠.٠١)، تبين أن قيمة (U) المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية الامر الذي يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس القابلية للاستهواء، وهذه النتيجة تعكس حقيقة تكافؤ المجموعتين التجريبية الضابطة بنتائج القياس القبلي للمتغير التابع، وهذا بدوره يؤكد أن المجموعتين سحبت من ذات المجتمع. لذا يقبل الباحثان الفرضية الصفرية لأنها صحيحة، كما موضح بالجدول (٣)

جدول (٣)

مجموع الرتب ومتوسطاتها وقيمة (U) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق درجات اختبار رافن للذكاء

المجموعة التجريبية		**المجموعة الضابطة**		**قيمة اختبار U**		**مستوى الدلالة**	**الدلالة إحصائية**
مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المحسوبة	الجدولية	٠,٠١	دالة

احصائيا		٢٠	٣٩,٥٠	١١,٥٥	١١٥,٥٠	٩,٤٥	٩٤,٥٠

وبهذه الإجراءات اصبحت المجموعتان جاهزة لتطبيق البرنامج الارشادي

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

للتحقق من أثر اسلوب الاستبصار في خفض القابلية للاستهواء لدى المتسربين من المدارس، اتبع الباحثان الخطوات العلمية والتي يمكن من خلالها تحقيق اهداف البحث، وذلك عبر مجموعة من الفرضيات الصفرية التي خضعت للتحقق من صدقها ومعالجتها بالطرق الإحصائية، فبعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي حصل الباحثان على البيانات اللازمة والتي من شأنها بعد المعالجات الإحصائية التي ستُجرى عليها ان تبين مدى تحقيق اهداف البحث، وكانت هذه المعالجات في ضوء اهداف وفرضية البحث المبينة كما يلي:

الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس القابلية للاستهواء.

لاختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحثان اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، وتبين أن القيمة المحسوبة تساوي (٠,٠٠)، وبمقارنة تلك القيمة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (١٠) ومستوى دلالة (٠,٠١) والتي تبلغ (٣) تبين أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي، لذا يرفض الباحثان الفرضية الصفرية ويقبلان الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي، وكما موضح في الجدول (٤)

جدول (٤)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم T+وT− وقيم W والقيمة الجدولية ومستوى دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس القابلية للاستهواء

القياس القبلي		القياس البعدي		مجموع الرتب		قيمة W	القيمة الجدولية	دلالة الفروق عند مستوى ٠.٠١
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T+	T−			
٦٩,٠٠	٥,٢٧٠	٤٤,٨٠	٥,٤٧٣	٠,٠٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣	دال احصائيا

وبملاحظة القيم وبمقارنتها نستدل على فاعلية أسلوب الاستبصار في خفض القابلية للاستهواء ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى ما اكده (كيلي ١٩٥٥) بأن أحد الطرق التي تساعد المسترشدين في حياتهم بان تطلب منهم أن يتظاهروا بأنهم اناس مختلفون (جابر، ١٩٩٠، ص ٥٢٦) فعلاج الاستبصار أثبت جدواه كطريقة إبداعية جديدة لإعادة بناء الذات تحت توجيه متخصص. (انجلر، ١٩٩٠، ص٣١٩) وقد أشار فستنجر ان للآخرين دور مهم في اكتساب أفكار الشخص ومعتقداته ومُثله والمحافظة عليها بسبب الدعم الاجتماعي الذي يوجهه الاخرون له (شلتز،١٩٨٣، ص٤٤٧) والتنافر قد يحدث عندما نلاحظ وجود تناقضات بين مواقفنا وسلوكنا (Baron &Branscombe, 2012, p 174) والسبيل إلى التقليل من مثل هذه الحالات هو القيام بعمليات تغيير قيم الشخص واتجاهاته، (خليفة، ١٩٩٢، ص١٨٧) وهذا يحتاج الى ان يتبنى افكاراً أخرى صحيحة ويسلك وفق هذه الأفكار الجديدة حتى تحل محل الأفكار الخاطئة، وبأسلوب الاستبصار يمكن للمسترشدين التخلص من الأفكار التي تبنوها دون تمحيص او دقيق بان يتصرفون وفق هذه الأفكار لفترة من الزمن فيتصرفون كشخصية تتمتع بالاستقلالية او الثقة بالنفس او الانسجام وغيرها، وبهذا ينخفض لديهم التنافر ولا يضطرون الى تبني أفكارا او التصرف وفق ما يطرحه الاخرون دون تدقيق بمعنى انخفاض القابلية للاستهواء لديهم، وهذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة (إبراهيم، ٢٠١٢) والذي بحث

في تأثير الاستبصار في خفض القلق من الحضور لدى المتسربين من المدارس ودلت نتائجه على فاعلية هذا الأسلوب.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي على مقياس القابلية للاستهواء.

لاختبار صحة هذه الفرضية استعمل الباحثان اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي، وتبين أن القيمة المحسوبة تساوي (٤,٣٠)، وبمقارنة تلك القيمة بالقيمة الجدولية عند درجة حرية (١٠) ومستوى دلالة (٠,٠١) والتي تبلغ (٣) تبين أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي، لذا يقبل الباحثان الفرضية الصفرية، وكما موضح في الجدول (٥)

جدول (٥)

قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم T+وT− وقيم W والقيمة الجدولية ومستوى دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية على مقياس القابلية للاستهواء

القياس القبلي		القياس البعدي		مجموع الرتب		قيمة W	القيمة الجدولية	دلالة الفروق عند مستوى ٠.٠١
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T+	T−			
٦٨,٧٠	٤,٦٩١	٦٨,١٠	٣,٢٤٧	٢١,٥٠	٣٣,٥٠	٢١,٥٠	٣	غير دال احصائيا

وبملاحظة القيم وبمقارنتها نستدل بانه لا توجد فروق بين رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي، وتعود هذه النتيجة لعدم تعرض افراد المجموعة الضابطة لاي أسلوب او برنامج ارشادي يؤثر على القابلية للاستهواء، فأفراد المجموعة الضابطة ظلوا يمارسون حياتهم الطبيعية اليومية دون اضافة خبرات تؤثر في القابلية للاستهواء، لذا ظهرت الفروق لدى المجموعتين التجريبيتين اللتين تعرضتا للبرنامج الارشادي في حين لم تظهر هذه الفروق لدى المجموعة لضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية الاولى (الاستبصار) والمجموعة الضابطة على مقياس القابلية للاستهواء.

للتحقق من صحة هذه الفرضية استعمل الباحثان اختبار (مان – وتني Mann–Whitney) لقياس الفروق بين رتب المجموعتين (التجريبية الاولى والضابطة) فأوجد الباحثان قيمة مجموع الرتب والمتوسط وقيمة (U) للاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية الاولى (الاستبصار) والمجموعة الضابطة، ثم قارن قيمة (U) المحسوبة والتي تبلغ (٠,٠٠) بالقيمة الجدولية والبالغة (١٩) عند درجتي حرية (١٠–١٠) ومستوى دلالة (٠.٠١)، تبين أن قيمة (U) المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية الامر الذي يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج القياس البعدي للمجموعتين التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة، مما يشير الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وبمقارنة مجموع الرتب للمجموعتين فان الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الاولى (الاستبصار) اذ كان مجموع الرتب للمجموعة التجريبية الثانية يبلغ (٥٥) اصغر من مجموع الرتب للمجموعة الضابطة الذي يبلغ (١٥٥)، كما موضح بالجدول (٦)

جدول (٦)

مجموع الرتب ومتوسطاتها وقيمة (U) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية (الاستبصار) والمجموعة الضابطة وفق مقياس القابلية للاستهواء

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة اختبار U		مستوى الدلالة	الدلالة إحصائية
مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المحسوبة	الجدولية	٠,٠١	دالة احصائيا
٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥٥,٠	١٥,٥٠	٠,٠٠	١٩		

وهذه النتيجة تؤكد نتيجة الفرضية الاولى والتي دلت على فاعلية البرنامج الارشادي المبني على أسلوب الاستبصار وأثره في خفض القابلية للاستهواء، وهو ما نستنتجه من انخفاض في القابلية للاستهواء لدى افراد المجموعة التجريبية في حين لم يحصل انخفاض ملحوظ بدرجات افراد المجموعة الضابطة على مقياس القابلية للاستهواء لأنهم لم يتعرضوا لاي برنامج مخطط يسهم في خفض القابلية للاستهواء لديهم.

الاستنتاجات: وخلص الباحثان الى مجموعة من الاستنتاجات وهي كما يلي:

١. ان المتسربين من المدارس لديهم مستوى من القابلية للاستهواء، بمعنى انهم يتأثرون بغيرهم، ومن الممكن استدراجهم بسهولة لتبني أفكار وسلوكات خاطئة.

٢. أهمية الأسلوب الإرشادي (الاستبصار) في ارشاد المتسربين الذين لديهم مستوى من القابلية للاستهواء سواءًا كان هذا المستوى مرتفعا ام متوسطًا من القابلية للاستهواء فللأسلوب فاعلية في خفضها.

٣. يمكن عن طريق أسلوب الاستبصار تنمية جوانب في شخصية المسترشدين كالثقة بالنفس والاستقلالية والتقييم الذاتي والتفكير المنطقي، وغيرها.

التوصيات: استنادا إلى نتائج هذا البحث يوصي الباحثان بالتالي:

١. ضرورة قيام المرشدين التربويين بالكشف الدوري والمستمر عن الطلاب الذين لديهم قابلية للاستهواء والتعرف عليهم ومساعدتهم قبل تبنيهم لأفكار وسلوكات لا تتلاءم مع قيم ومبادئ المجتمع، وبذلك يعمل الإرشاد عمله الصحيح وقائيا وإنمائيا بدلا عن الاضطرار للعلاج.

٢. استفادة المرشدين التربويين في وزارة التربية من البرنامج المعد لخفض القابلية للاستهواء في تعديل الحالات المشخصة بهذه الصفة.

المقترحات: اقترح الباحثان بعض المقترحات وهي كما يلي:

١. إجراء دراسات تبحث متغيرات هذا البحث على عينة طالبات الدراسة المتوسطة.

٢. إجراء دراسات تبحث متغيرات هذا البحث على عينات متنوعة مثل (تلاميذ مرحلة الدراسة الابتدائية ، طلاب مرحلة الدراسة الإعدادية، طلبة الجامعة)

٣. اجراء دراسة مقارنة لمعرفة مستوى الاستهواء بين طلبة المدارس الثانوية المستمرين بالدوام والمتسربين منها.

٤. إجراء دراسة لمعرفة أثر الأسلوب الإرشادي (الاستبصار) في متغيرات أخرى كالعدوان، الخجل، الهشاشة النفسية، العناد، التطرف، العنف، الالحاد.

المصادر

- ابو راس، زهرة المهدي وقناو فاطمة احمد،(٢٠٢٢): التسرب الدراسي لدى طلاب الجامعات، مجلة التربوي، العدد٢٠، جامعة المرقب، ليبيا.

- ابو علام ، رجاء محمود (٢٠١١):**مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية** ، ط٦ ، دار النشر للجامعات ، القاهرة: مصر .
- انجلر، باربرا. (١٩٩٠). **مدخل الى نظريات الشخصية** (ترجمة فهد عبد الله) الطائف، المملكة العربية السعودية: دار الحارثي للطباعة والنشر. (العمل الأصلي نشر سنة في عام ١٩٧٩).
- باترسون، س.هـ. (١٩٩٠). **نظريات الارشاد والعلاج النفسي**. الجزء الثاني (ترجمة حامد عبد العزيز الفقي) الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر سنة في عام ١٩٧٣).
- التميمي والشمري، محمود كاظم ، سلمان جودة (٢٠١٢):**الاساليب والبرامج الارشادية** ، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ، بغداد : العراق .
- جابر، جابر عبد الحميد، وكاظم، احمد خيري، ٢٠٠٢، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية للنشر، القاهرة، مصر.
- جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٩٠). **نظريات الشخصية**. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.
- خليفة، عبد اللطيف محمد. (١٩٩٢). **ارتقاء القيم**. الكويت: عالم المعرفة.
- الدفاعي والخالدي، كاظم علي، امل ابراهيم (٢٠٢٠): **الاتجاهات المعاصرة في اعداد البرامج الارشادية**، مكتب اليمامة للطباعة والنشر، بغداد: العراق .
- الدوسري، صالح جاسم، ١٩٨٥، الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد الخامس عشر، السنة الخامسة.
- ريشان، حامد قاسم، ٢٠١١، **أثر أسلوبين إرشاديين إظهار الدليل والاستبصار على وفق أنموذج نافذة جوهاري في تعديل الميل نحو الجنوح عند طلاب المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه** ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.
- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٠) ، **التوجيه والارشاد النفسي** ، ط٢ ، عالم الكتب للنشر ،القاهرة، مصر .
- السعيدي، عبد الله عادل، ٢٠١٦، **القابلية للاستهواء وعلاقتها بالنزاهة الاخلاقية لدى موظفي الدولة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة البصرة، العراق.
- عبد الدايم، عبد الله (١٩٧٣): تسرب التلاميذ حجم المشكلة في البلاد –٤٤ العربية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم جامعة الدول العربية القاهرة.
- السكارنه ، بلال خلف (٢٠١١): **تصميم البرامج التدريبية**، ط ١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- السودان، مريم طالب عطية، **أثر اسلوبي الارشاد المتمركز حول البنية المعرفية والسيكو دراما في تعديل الافكار اللاعقلانية الداعمة للشك لدى طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، العراق.

- شلتز، داون. (١٩٨٣). **نظريات الشخصية.** (ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي). وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق: مطبعة جامعة بغداد. (العمل الأصلي نشر سنة في عام ١٩٨١).
- شلتز، داون، ١٩٨٣، نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق.
- العاسمي، رياض نايل (٢٠١٢): **المبادئ العامة في تخطيط وتقييم البرامج الارشادية**، دار العرب ودار نور للطباعة والنشر ، دمشق : سوريا.
- علام، صلاح الدين محمود . (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي.** القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- علام، صلاح الدين محمود، ٢٠١٧، **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، ط٦، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- فان دالين ، ديوبولد (١٩٩٧) _**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**_ ، ترجمة دكتور محمد نبيل نوفل ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة: مصر.
- فليح، رنا محسن، ٢٠١٣ ، **الاستهواء المضاد وعلاقته بفاعلية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء.
- القره غولي، حسن احمد، ٢٠١٩، **البرامج الارشادية الأساليب والفنيات**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ماسون، روبرت، واد جاكوبس، ريلي ال هارفر، كرستين سيكمال، ٢٠١٥، **الارشاد الجمعي التدخل والفنيات**، ترجمة سهام درويش أبو عيطة، دار الفكر القاهرة، مصر.
- مرعي، توفيق، بلقيس، احمد، ١٩٨٤ **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع ط٢، عمان، الأردن.

المصادر:

- مليكه، لويس كامل (١٩٩٤): **العلاج السلوكي وتعديل السلوك**، دار القلم، الكويت.
- هانت، سويتا، وجنيفر هيلتز، (١٩٨٨) **نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية**، ط١، ترجمة د. قيس النوري، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- وزارة التربية (١٩٨١) : **المديرية العامة للتخطيط التربوي** ، الاحصاء ، العراق.
- Festinger, Leon. (1962). **Theory of Cognitive dissonsnc**, Stanford University, Prenu, U.S.A.
- VandenBos, G. R. (2015). **APA dictionary of psychology**. 2nd edition. American Psychological Association.

- Rust , John and Golombok , Susan ,2009, **Modern psychometrics** : the science of psychological assessment– 3rd ed, by Routledge Simultaneously published in the USA and Canada.
- Border. & Drury, Dianne, sandra.(1992). **Social learning Adhibition causal stability Interoperations of Expectancy of Success**", journal of personality Vol 70, p488.

أ. د نشعة كريم عذاب سحر فالح حسن

الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

المستخلص

يستهدف البحث الحالي تعرف مهارات التواصل وعلاقتها بجودة العمل الإرشادي لدى المرشدين التربويين في مديرية العامة لتربية محافظة ديالى لعام (٢٠٢٤ –٢٠٢٥) رصد طبيعة العلاقة بين مهارات التواصل التي يتمتع بيها المرشدين التربويين بجودة العمل الإرشادي .

تحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس مهارات التواصل المعد من قبل (سلمى، ٢٠١٨) التي تتألف من (٢٠) فقره ، وقامت الباحثة بأعداد المقياس جودة العمل الارشادي لي يتناسب مع عينه البحث، تتألف المقياس من (٢٠) فقره، اذ فقره(١–٩) من مقياس(الشرفا،٢٠١١)، وفقره(١٠–٢٠) من مقياس (الشرع،٢٠١٨).استخرجت لكل الاداتين شروط الصدق والثبات باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة.

وتوصل البحث الحالي عدم وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التواصل وجودة العمل الارشادي .اختم البحث بجملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: مهارات التواصل، جودة العمل الارشادي، المرشدين التربوين

Communication skills and their relationship to the quality of guidance work among educational counselors

Pro.Dr. Nashaa Karim Athab Sahar Falah Hasan

Abstract

The current research aims to identify communication skills and their relationship to the quality of counseling work among educational counselors in the General Directorate of Education of Diyala Governorate for the year (2024-2025) to monitor the nature of the relationship between the communication skills enjoyed by educational counselors and the quality of counseling work.

In order to achieve the objectives of the research, the researcher adopted the communication skills scale prepared by (Salma, 2018), which consists of (20) paragraphs, and the researcher prepared the scale The quality of the guiding work commensurate with the research sample, the scale consists of (20) paragraphs, as its paragraph (1-9) of the scale (Al-Shorafa, 2011), and its paragraph (10-20) of the scale (Sharia, 2018). The current research found that there is no correlation between communication skills and the quality of extension work

مشكلة البحث Problem Of The Research

يُعدّ التواصل الفعّال أحد العناصر الأساسية في بناء العلاقات الإنسانية وفي مجال الإرشاد النفسي، وتلعب مهارات التواصل دورًا حيويًا في تسهيل عملية التفاعل بين المرشد والمسترشدين، بما يحقق الأهداف المرجوة من العملية الإرشادية. (مصطفى، ٢٠١١:٥٠٣)

و تعد مهارات التواصل هي أساس وعمادة الحياة اليومية، فالأفراد يتبادلون كميات ونوعيات كثيره من البيانات والمعلومات، مثل تبادل المشاعر ونقل الأفكار واستعراض الأخبار وتناقل وجهات النظر، فالاتصالات هي التي تربط الفرد بالآخرين(فتح الله ، ٢٠١٢ :٥).

ويحتاج العمل الارشادي مع الطلبة في المدارس إلى مجموعة من المهارات التي يجب أن تتوافر في المرشد التربوي ليقوم بإنجاز هذا العمل بالشكل المطلوب ، ففي المعتاد ان المسترشد يأتي المرشد وفي تفكيره بعض الأهداف ولديه بعض التصورات ولهذا ينبغي أن يكون لدى المرشد التربوي القدرة على التعرف على هذه الأهداف وتحديد مدى ملائمتها لعمل المرشد التربوي ، والمشكلة التي جاء بها المسترشد .(الباوي، ٢٠١٦:٢٨٧) .

ويعد الإرشاد عملية تعليم ومساعدة فهومن الخدمات الإنسانية الشخصية المهنية السرية التي تقدم المساعدة الأفراد والجماعات لفهم أنفسهم و فهم الآخرين والتكيف والتغلب على مختلف المشكلات التي تواجههم لتحقيق الصحة النفسية،و يقوم بتقديم هذه الخدمات المرشد النفسي متخصص يمارس المهارات والأساليب الإرشادية التي تمكنه من تقديم خدمة فعالة، ونتيجة للتغيرات السريعة والمفاجئة في العالم تأتي أهمية وجود للتوجيه والإرشاد متكونين أكفاء للمساعدة على مواجهة التغيرات التي تواجه الأفراد بأدوار تتجاوز الأدوار التقليدية للمرشد.(محمد، منصور، ٢٠١٧:٦٦)

وتحدّد مشكلة البحث في أن متطلبات العصر الحديث تعتمد على توفر مهارات التواصل وجودة العمل الإرشادي لدى المرشدين لتعامل مع المسترشدين ، تسعى هذه الدراسة إلى تعرف مستوى توفر المهارات اللازمة وجودة العمل الإرشادي لدى المرشدين بدرجة تُمكّنهم من تطوير قدراتهم، وزيادة وعيهم وتحفيزهم على تنمية مهاراتهم، بالإضافة إلى ذلك، تهدف الدراسة إلى رصد وتحليل العلاقة بين مهارات التواصل للمرشدين وجودة أدائهم في العمل الإرشادي، وتسعى الدراسة الراهنة إلى رصد العلاقة بين مهارات التواصل وعلاقتها بجودة العمل الإرشادي لدى المرشدين التربويين. تكمن مشكلة البحث الحالي بالاجابة عن السؤال الاتي هل هناك علاقة بين مهارات التواصل وجودة العمل الارشادي لدى المرشدين التربوين.

اهمية البحث The Importance Of Research

يلعب التواصل دوراً هاماً في حياة الأفراد والأمم والشعوب حيث يمثل التواصل حوالي ٧٠% من حياتنا اليومية. والتواصل هو أساس حياتنا اليومية، حيث نعتمد عليه في نقل الأفكار وتبادل المشاعر،واستعراض الاخبار وتناقل وجهات النظر وتصحيح المواقف، وتوفير المعلومات، ،والتواصل الأساسيات الحياتية للأفراد والمجتمعات،فلا يستطيع أي إنسان مهما كان أن يعيش في معزل عن الناس،ومن الصعوبة بمكان أن يعيش مجتمع ما اليوم منعزلاً عن غيره من المجتمعات (قاسم، ٢٠١٩: ٥٨)

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي نتناوله، فلمهارات التواصل أهمية كبيرة في نجاح العمل الإرشادي ، بحيث أن مهارات التواصل تساعد المرشد على فهم مجريات هذه العملية وتفسير الأحداث بصورة صحيحة، كما تظهر أهمية الموضوع من خلال الحاجة الماسة إلى تطوير كفاءات و استعدادات المرشدين التربويين في الخدمات الإرشادية، وإفادتهم بما يعزز أدوارهم الإرشادية.(سلمى، ٢٠١٨:٩)

وتعد نجاح العمل الإرشادي في المدرسة جزء رئيس من نجاح العملية التربوية، ويعتمد إلى درجة كبيرة على فاعلية المرشد وأدائه لدوره بشكل سليم وفاعل، وهذه المسؤولية الكبيرة على المرشد والدور المحوري له في العملية التربوية التعليمية تستدعي أن يكون المرشد متخصصاً، ويمتلك مجموعة من المهارات التواصل التي يتطلبها العمل الإرشادي. (طموني، شاهين٢٠٢١:١٠٧)

وتعتبر جودة العمل الإرشادية أحد العوامل الأساسية التي تساهم في نجاح أو فشل عقد تلك الجلسات الإرشادية، وذلك لأن العمل الإرشادية تسعى إلى تقديم معلومات ومعارف إرشادية ذات أهمية للمسترشدين والتي من خلالها تعمل على تغيير سلوك المسترشدين، وهذا لا يمكن تحقيقه بصورة مرضية إلا من خلالها تحسين مراحل وخطوات العملية الإرشادية .(السبيعي، ٢٠١٩:١٣١٨)

الأهمية النظرية:

١-اهميه العينة التي تم اختيارها لهذا البحث وهو المرشدين التربويين.

٢- اهميه المفهومان مهارات التواصل وجودة العمل الإرشادي وماتؤدية من دور مهم في العملية الارشادية.

٣-تزويد المكتبة عن طريق تقديم الإطار النظري يمكن ان تساهم في تسهيل مهام الباحثين في مجال الارشاد.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في تطبيق مقياسيّ (مهارات التواصل وجودة العمل الإرشادي) على المرشدين التربويين

الاهداف البحث The Objective of Research

يهدف البحث الحالي تعرف على:-

- مستوى مهارات التواصل لدى المرشدين التربويين .
- مستوى جودة العمل الارشادي لدى المرشدين التربويين .
- العلاقة بين مهارات التواصل وجودة العمل الارشادي لدى المرشدين التربويين .

حدود البحث The Limits Of Research

يقتصر البحث الحالي على المرشدين التربويين لكلا الجنسين في المدارس المتوسطة والاعدادية والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) .

تحديد المصطلحات Assigning The Terms

مهارات التواصل: عرفتها سلمى (٢٠١٨): هي مختلف الطرق التي يستخدمها المرشد التربوي في تواصله مع المسترشد من خلال الأساليب الاتصالية الفعالية، كإجراء المقابلة معه والتفاعل معه عن طريق الكلام الشفوي أو الإشارات والإيماءات وغيرها من أجل تكوين علاقة إرشادية ناجحة تحقق الأهداف الإرشادية(سلمى، ٢٠١٨: ١٠)

الجودة Oulity : عرفها ديمنيج 2000 Deming:إحتياجات وتوقعات المستفيد حاضراًومستقبلاً. (Deming،2000:140)

جودة العمل الارشادي : عرفها طالب (٢٠١٣): مجموع الصفات والخصائص والخطط والآليات المقدمة من قبل المرشد التربوي والتي تضمن ارضاء حاجات المسترشد.(طالب، ٢٠١٣: ٨٣)

المرشد التربوي :عرفتها وزارة التربية (١٩٨٨): وهو أحد اعضاء الهيئة التدريسية المؤهل الدراسة مشكلات الطلبة التربوية والصحية والاجتماعية والسلوكية (وزارة التربية، ١٠:١٩٨٨)

الاطار النظري والدراسات السابقة

-الاطار النظري

مهارات التواصل: تشير إلى مختلف الطرق المستخدمة في تبادل الأفكار و الآراء و المعتقدات بين الأفراد من خلال الأساليب الشائعة، مثل الكلام الشفوي، و اللغة المكتوبة، والإشارات و الإيماءات. (عبدالله، ٦٠:٢٠٠٦)

- **مبادئ التواصل في العملية الإرشادية**

هناك العديد من المبادئ العملية التواصل الفعّال نذكر منها ما يلي:

١- أن تكون رسالة التواصل الأفكار، التوجيهات الإرشادية، المعلومات منظمة وواضحة، أي أن المرشد يقوم بصياغة الأفكار والمعارف والإرشادات التي يرغب في توجيهها للمسترشدين بشكل منظم وواضح يتناسب مع مستواهم مسبقا وليرسم الخطة التي يتبعها لتحقيق هذه الأهداف.

٢- تحديد الهدف من التواصل، وكلما كانت الأهداف قليلة ومحددة كلما زاد احتمال نجاح التواصل أي أن المرشد لابد له أن يضع الأهداف مسبقا وليرسم الخطة التي يتبعها لتحقيق هذه الأهداف.

٣-الإهتمام بالأسلوب المناسب للتواصل، فالمرشد الذي يستخدم الأسلوب المؤدب ويتقن اللغة السليمة التي تتناسب مع الموضوع يساعد المسترشدين على الإنصات والفهم والمشاركة والإستيعاب.

وهناك عدة أساليب للتواصل الإرشادي مثل: المقابلة. مراعاة الظروف الطبيعية الإنسانية التي يتم فيها التواصل، فما يصلح لموقف معين قد لا يصلح لغيره، وما يصلح لمسترشد معين قد لا يصلح مع غيره.(عبد الهادي، ٣١٥٥:٢٠٠٦)

- **العناصر الأساسية لعملية التواصل في العملية الإرشادية:**

تشمل مهارات التواصل في العمل الإرشادي عناصر أساسية لها صفاتها الخاصة ومكانتها في هذه العملية حتى يستطيع ضمان نجاحها

١. **المرسل** : وهو نقطة البدء العملية التواصل، أي أن المرشد هو من يبدأ بإرسال أو طرح أفكاره على المسترشد، ويتأثر في ذلك أفكاره وخلفياته وثقافته. لابد أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه أولا، وأن يراعى طبيعة الوسيلة التي يستعملها وكذلك مراعاة ظروف وخبرات المستقبل ليتسنى له استيعاب الرسالة والتفاعل مع مضمونها . (العلاق،٢٠٠٦:٥٣)

٢. **الرسالة** : تعد الركن الثاني في عملية التواصل، فالرسالة في العملية الإرشادية تتصف كل الأفكار والمعاني والإيماءات التي يرسلها المرشد ويستقبلها المسترشد سوآء كانت حديثا أو كتابة ولابد للمرشد التأكد من وصول رسالة من خلال التغذية الراجعة واستجابة المسترشد وتأثره فإن كانت هذه الاستجابة مطابقة للهدف فإن التواصل في العملية الإرشادية قد نجحت.(ابو ناصر، ٢٠٠٨:٧٤)

٣. **قناة التواصل** :هي الأداة التي تحمل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، فالحديث أو المقابلة الى تجري بين المرشد والمسترشد هي الوسيلة التي يتم من خلالها نقل أفكار المرشد إلى المسترشد والتأثير عليه ويتم إختيار وسيلة التواصل من قبل المرشد وفقا الخصائص المسترشد.

٤. **المستقبل** : وهو الشخص الذي يستلم الرسالة ويحاول معرفة ما تهدف إليه من خلال فك رموزها ولهذا فإن المسترشد الذي يتأثر بأفكار المرشد ويفهمها ويعرف هدفها لابد أن تكون لديه دافعية وحافز وخبرة كافية للاستقبال الأمثل لنصائح المرشد له. (العلاق،٢٠٠٦:٥٣)

٥. **التغذية الراجعة:** وهي رد فعل المستقبل على الرسالة وتأخذ العينة الراجعة أشكالا مختلفة ولهذا يجب على المرشد أن يأخذ في الاعتبار أن التواصل بدون تغدية راجعة تعتبر ناقصة، وغير فعالة، لأنها تمكن المرشد من معرفة مدى تأثير أفكاره والعملية الإرشادية على المسترشد ولهذا يصبح المرشد مستقبلا والمسترشد مرسلا، وبالتالي تتحقق عملية التفاعل الإيجابي والتواصل الفعال في العملية الإرشادية من خلال تبادل الأدوار. .(ابو ناصر، ٢٠٠٨:٧٤)

أهداف مهارات التواصل في العملية الإرشادية

فإن أهداف مهارات التواصل وأهداف الإرشاد متداخلة بحيث تتمثل أهداف التواصل في:

- إن الهدف الأساسي في مهارات التواصل هو إحداث تغيير في سلوك المسترشد، بحيث أن كل الجهود الإرشادية والأفكار بإستخدام وسائل يتم تحديدها وفقا للمسترشد.
- يهدف مهارات التواصل إلى إحداث تفاعل بين المسترشد و رسالة المرشد، فهو يهتم بردود أفعال المسترشد فالتفاعل يحقق أهداف التواصل في العملية الإرشادية.
- يهدف التواصل إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك المسترشد، فالمرشد يعتمد على مجموعة من المهارات خلال نقل المعارف والأفكار حتى يستطيع التأثير في المسترشد. (صالح، ٢٠١٢: ٧٤)

مهارات التواصل الإرشادية : إن العملية الإرشادية في حقيقتها عملية تواصل واتصال بين المرشد والمسترشد ، وكلما كانت هذه العملية فعالة كلما حققت أهدافها وغاياتها في معالجة مشكلات المسترشدين وتنمية قدراتهم، تستعرض الباحثة فيما يلي مهارات التواصل التي أشارت اليها معظم الادبيات المتعلقة بالموضوع ومنها :

مهارة الافتتاح (Opening) : تقع على المرشد المسؤولية الكاملة بافتتاح العلاقة الإرشادية ، ويكمن الهدف الاساس لهذه المهارة تحريك الدوافع عند المسترشد للمشاركة الإيجابية ويسعى المرشد من خلال الافتتاح إلى بناء الألفة مع المسترشد وتكوين الاتجاه السليم حول وظائف وادوار المرشد والتعاطف معه ، وهذه الألفة التي ينميها المرشد داخل المسترشد هي الكفيلة بإزالة التوتر الموجود عنده في بداية العملية الإرشادية (زارو،جون، ٢٠٠١: ١٨)

مهارة طرح الأسئلة (Asking Questions) : تعد هذه المهارة الاداة الاساسية التي لا يستغنى عنها المرشد على اعتبار أنها الوسيلة الفعالة في دينامية المقابلة الإرشادية من حيث افتتاحها وبنائها واقفالها ومن حيث تشخيص الحالة وعلاجها وتقويمها مما يسهم في مساعدة المسترشد على فهم نفسه وتجاوز ازماته التي يعاني منها.(عمر ، ٢٠٠٠ :٣٩٩) .

مهارة الاصغاء (Listening) : هذه المهارة تشير إلى السلوكيات التي يتبعها المرشد خلال المقابلة لينقل إلى المسترشد رسالة توضح أن ما يقوله موضع احترام ، وأنه كشخص موضع تقبل للمسترشد والتي تساعد المرشد في التركيز على فهم المسترشد ومشاعره ، واتجاهاته وعناصر مشكلته.(الباوي، ٢٠٠٦: ٢٩٣)

مهارة الصمت (Silence) : إذ يصمت المرشد بهدف جمع افكاره وتنظيمها لمواجهة المسترشد أو يسأله ، حيث يصمت المسترشد لينظم افكاره ويهيئ اجاباته عن اسئلة المرشد ، وقد يكون ذلك اسلوب دفاعي وضعف رغبة في تحمل المسؤولية،(الصمت العلاجي) ويستعمل في مواقف محددة لإرسال رسائل علاجية للمسترشد ،(الصمت الحريص) وهذا يحصل حينما لا تتوافر كلمات لاستجابة ملائمة للأحاسيس الموجودة في الجلسة الإرشادية ، كأن تكون فترة صمت لبكاء المسترشد ،(تركيز الصمت) حيث يركز المرشد انتباهه للحظة ما تشبه حالة التوقف للاستماع يتوفر فيه وقت للمسترشد أن يصغي لنفسه (العزة ، ٢٠٠١ :١٠٣)

مهارة التعاطف (Empathy) : وتستدعي أن يستجيب المرشد بتعاطف ودقة لمشاعر وافكار المسترشد وخبراته كما لو لأنها تخصه ، وهي نوع من انواع المشاركة العاطفية الضرورية لنجاح العلاقة الإرشادية وتتضمن التفهم ولا تعني الموافقة على ما يقوله المسترشد ، والتعاطف يجب أن يعكس شعوراً بالتقدير الملائم من قبل المرشد للمشاعر التي تتملك المسترشد محاولاً الاحساس بها من وجهة نظر المرشد (شومان، ٢٠٠٨ : ٤٦)

مهارة اعادة الصياغة (Paraphrasing) : وهي اعادة صياغة لكلمات وافكار المسترشد أو ترجمة لهذه الافكار والمعلومات بطريقة المرشد ، وليست فقط ترديد واعادة لما قاله المسترشد ، بل ترديد واعادة صياغة تتيح المزيد من الفهم والنقاش ، وتهدف إلى أن تخبر المسترشد أن المرشد قد فهم رسالته ، وتشجع المسترشد الاستمرار في الحديث (عبد الله ، ٢٠١٣ : ٣٦)

عكس المشاعر (Reflection of feelings) وصف هذه مهارة بأنها مرأة صادقة يعكس بها المرشد احاسيس المسترشد ومشاعره،و تعبيراته وانفعالاته، ما ظهر فيها وما خفى ، لذلك تعد مهارة الانعكاس استجابة تفسيرية تستعمل كرد فعل على ما يمكن للمسترشد أن يعبر به عن نفسه وعن مشاعره واحاسيسه سواء أكان ذلك في صورة لفظية أم غير لفظية ، وكأنه يرى نفسه في مرأة عاكسة لما يحتويه تواصله اللفظي وغير اللفظي مع المرشد النفسي (عمر ، ٢٠٠٠: ٨٦)

مهارة التوضيح (Clarification):ويقصد بها استيضاح المرشد عن بعض المشاعر المخفية أو الكلمات أو العبارات المبهمة التي لا يريد المسترشد اظهارها أو التكتم عنها ، وهي بمنزلة تغذية مرتدة مباشرة من المرشد

للمسترشد لتفسير بعض الجوانب التي قد تكون غامضة وغير مفهومة خلال المقابلة إذ لا يمكن ان يستمر الحديث دون أن يفهم احدهما الآخر.(عمر، ٢٠٠٠: ٤٦٠).

مهارة المواجهة البناءة (Confrontation) : وهي كسر للحواجز بين ما يقوله وما يفعله المسترشد ، والتخلص من الآليات الدفاعية التي تباعد بينهما ، وبذلك يرى الفرد ذاته على حقيقتها وبما ينسجم مع رؤية الآخرين لها دون تزييف أوانكار، وتعمل مهارة المواجهة على رفع مستوى وعي المسترشد بتقديم المعلومات له والتي لا يراها أو يفشل في معرفتها،(القرني، ٢٠١٤:٢٧)

مهارة التفسير (Interpretation) ويستخدم المرشد التربوي مهارة التفسير في الخطوات الاخيرة من العملية الإرشادية الكلية بعد أن وثق فيه المسترشد ثقة كبيرة تجعله يتقبل منه كل افكاره ورؤاه حول حالته وفيما يتعلق بسلوكياته وذلك من اطار المرشد المرجعي وليس من اطار المسترشد المرجعي ويساعد استخدام مهارة التفسير المسترشد على أن يدرك ويعي أي مفاهيم قد تكون غامضة عليه ، اي مشاعر قد تكون غائره في اعماقه ، (الباوي، ٢٠٠٦:٢٩٦)

مهارة التلخيص (Summarizing) : لكونها تمهد عملياً لإنهاء المقابلة فيربط المرشد كل ما يمكن طرحه من خلال عملية التواصل ، ويجمع ما دار بالجلسة ، ويلتقط النقاط البارزة في صورة منظمة ليكون المسترشد قادر على رؤية حالته ، من اجل ان يهيئ المسترشد الموعد آخر أو انهاء الجلسات فتكون الاخيرة وبالتالي فأنها تشمل خلاصة ما حدث في المقابلة من بدايتها إلى نهايتها (المحتسب ، والعبادسة ، ٢٠١٣ :١٢٤١)

مهارة الإنهاء (Termination) : تعد مهارة الانهاء من أهم المهارات الإرشادية التي يجب ان يتزود بها المرشد التربوي ، كما يمكن ان تكون من اصعب المهارات وأكثرها احباطاً للمسترشد ،ويحدث الانهاء بالاتفاق بين المرشد والمسترشد ، إذ يوافق كلاهما على انهاء الجلسات الإرشادية ، وقد يصل الأمر إلى توتر وقلق المسترشد لما كان يمثله المرشد كمصدر للأمن في حياته ، ومن اجل ان لا يكون صادماً ومحيطاً ينبغي على الطرفين ان يتفقا على موعد الجلسة الاخيرة ،(ابو يوسف ، ٢٠٠٨ : ٨٨)

يتضح مما سبق أهمية مهارات التواصل في ميدان عمل المرشد التربوي إذ تعد جسر التواصل في نقل الافكار والمشاعر والمعلومات.

النظرية التي فسرت مهارات التواصل

نظرية التعلم السلوكية

هي مجموعة النظريات تم وضعها بداية القرن العشرين، وبقي العمل على تطويرها حتى يومنا هذا، وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات التعلم المدرسة السلوكية، وترتبط بنظريات الاتصال ارتباطا وثيقا، وتقوم هذه النظرية على فكرة أن العلاقة بين الإثارة والاستجابة يمكن أن توفر لنا المناخ الأساسي لكل من عمليتي التعلم والاتصال، ولقد وصف " نيوكومب Newcomb العملية الاتصالية سواء كانت إرسالا أو استقبالا، بأنها تنشأ نتيجة موقف توتر يتعرض له الناس ويثير لديه ضغوطا من أجل إرسال استجابات تثير اهتماماتهم ويكون الهدف منها خفض التوتر والعودة إلى حالة التوازن الطبيعي، ولقد وصف العملية الاتصالية بأنها تحدث نتيجة موقف توتر وعلى هذا الأساس فإن المرشد يقوم باستثارة المسترشد ووضعه في موقف توتر والحصول على استجابات منه من أجل تحديد المواقف والأحداث التي تقلقه وتكون مصدر تأزمه وضيقه، ومن ثم التوصل إلى المشكلة والكشف عنها وتعديل سلوكه، وكما ركزت هذه النظرية على فهم سبب التشويش والفجوة التي تظهر بإستمرار بين المرشد والمسترشد، مثل الدافعية الاتجاه، أسلوب التعزيز الحوافز، بحيث أن هذه الصفات تؤثر على المرشد والمسترشد معا، نفهم من ذلك أن لهذه الصفات لها دور كبير في نجاح عملية التواصل الفعال، والتعلم الجيد، وقد تكون هذه الصفات سببا في فشل العلاقة الإرشادية مثلا: وجود الدافعية عند المسترشد المستقبل قد تجعله يتعلم ويعدل سلوكه والعكس صحيح.(سلمى، ٢٠١٨:٣٢-٣١)

جودة العمل الارشادي

وتعتبر إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management من الأساليب التي دخلت حديثاً في مجال الإرشاد بعد أن أثبتت نجاحها في مجالات أخرى، حيث يعيش الإنسان في مرحلة تتسم بغزارة المعلومات وتسارع التغيير والتقدم التكنولوجي الهائل ، هذه المرحلة بمتغيراتها المتسارعة والجديدة تتطلب طرق إرشادية ذات مواصفات معينة لاستيعابها والتعامل معها بفاعلية، ومن ثم لابد من توافر مواصفات وجودة إعداد وتنظيم وتقييم العمل الإرشادية التي من خلالها يتم توصيل المعلومات والمعارف الإرشادية بسهولة وبساطة إلى المسترشدين .(السبيعي، ٢٠١٩:١٣١٩)

ان مفهوم الجودة الشاملة في العصر الحديث من المفاهيم التي اثارت الجدل بين الباحثين،إذ يتوقف معناها ومفهومها على الطريقة النظر اليها، فهناك ثلاث وجهات نظر مختلفة فيما يتعلق بالمعنى المستخدم وهي الجودة كما يتم تحديدها في مرحلة تصميم المنتج ويطلق عليها جودة التصميم ،والجودة التي تحقق من خلال العملية الانتاجية ذاتها، وتسمى جودة الانتاج،كما تظهر الجودة عند الاستعمال الفعلي للمنتج بواسطة المستهلك،والتي تسمى جودة الأداء، وهذا الجانب يتعلق بجودة اداء المرشد التربوي وانعكاسها على اداء العمل الارشادي إذ تعد الجودة اداة فعالة لتطبيق التحسين المستمر لجميع اوجه العمل الارشادي من خلال التحسين والتطوير في المناخ التنظيمي للعمل الارشادي و النشاطات والبرامج والفنيات الارشادية. (سليم، ٢٠٠٩: ٧٤).

ابعاد الجودة في المجال التربوي :

ظهرت عدة اراء حول ابعاد جودة الخدمة التربوية تمثلت في:

الراي الأول : يرى ان للجودة بعدان هما الجودة الفنية التي تشير الى جوانب الخدمة الكمية التي يمكن التعبير عنها بشكل كمي، ومكونات الجودة الوظيفية للخدمة. اما سلوك القائمين على تقديم الخدمة ومظهرهم وطريقة تعاملهم مع المستفيد امور يصعب قياسها بدقة مقارنة بالقياس الى العناصر المكونة للجودة الفنية.

الراي الثاني: يرى للجودة ثلاثة ابعاد اساسية هي الجودة المادية التي تتعلق بالبيئة المحيطة للمؤسسة التعليمية وجودة المنظمة التي تتعلق بصورة المؤسسة والانطباع العام عنها، والجودة التفاعلية التي تمثل ناتج عمليات التفاعل بين العاملين في المؤسسة التعليمية وبين المستفدين منها.

الراي الثالث: يرى للجودة ثلاثة ابعاد اساسية ، هي الجودة الفنية مالذي يتم تقديمه، والجودة الوظيفية كيف تتم عملية تقديم الخدمة التعليمية، والجانب الآخر الصورة الذهنية للمؤسسة التعليمية والذي يعكس انطباعات العملاء عنها والتي تتوقف بدورها على تقويم المستفيدين للجوانب الفنية والوظيفية للخدمة التعليمية (سليم،٢٠٠٩: ١٠٧-١٠٦).

النظرية التي فسرت الجودة

ادوارد ديمنج (Edward Deming)

ولد في الولايات المتحدة الأمريكية وحصل على درجة الدكتوراه في الرياضيات والفيزياء من جامعة (بيل) وعمل استاذاً في جامعة نيويورك في مجال الضبط الاحصائي، وتعد المبادئ التي نادى بها من أكثر مبادئ الجودة الشاملة تطبيقاً في المؤسسات الانتاجية والخدمية ،والتربوية، اذ انها عبارة عن اساليب تسمح للافراد ان يعملوا من خلالها بشكل جماعي،وتتضمن مبادئ ديمنج اموراً ينبغي اتباعها والابتعاد عن اخرى.(دعدوش، ١٢:٢٠٢١)

تهدف أفكار ومبادئ ديمنج إلى تحسين العمل التربوي وتحقيق الجودة من خلال:

- التدريب المستمر لجميع العاملين.
- توفير قيادات واعية قادرة على الإبداع والتخلص من الخوف عند اتخاذ القرارات.
- التركيز على العمل والإنجاز وتجنب الشعارات الرنانة.
- إيجاد البيئة المناسبة للعمل.

لم يهتم ديمنج بالجوانب الإيجابية للتحسين والتطوير فقط، بل أشار أيضًا إلى المعوقات والأخطاء التي قد تعترض التنفيذ وأكد على ضرورة الابتعاد عنها.

تتميز مبادئ ديمنج بالمرونة ولها مرتكزات أساسية تشمل:

- القيادات الواعية، الاهتمام بالإنجاز، العمل الفعلي ضمن بيئة داعمة محققة للأهداف.(المولد، ١١٦:٢٠٠٨)

وقد ركز ديمنج في فلسفته على الأمور الآتية :

- جودة الاداء مسؤولية الادارة وبشكل دائم .
- تعليم وتدريب الافراد على كيفية التحسين الدائم والعمل الجماعي

- وضرورة توفير الدوافع الداخلية للعاملين لتحسين الجودة وتدريبهم على استخدام الاساليب الاحصائية للرقابة على الجودة .(طالب،٢٠١٣: ٩٨-٩٩)

مبادئ الجودة في العملية الإرشادية:

التركيز على المسترشد: وهذا يعني كيف تجعل من عملك ذا جودة تتحقق من خلالها رغبات المسترشد، خاصة أن المؤسسات التربوية بمختلف أنواعها وجدت من أجلهم.

التركيز على العمليات: وتعني ضرورة الاهتمام بمجمل النشاطات والفعاليات التي تدور في فلك العملية التربوية عموما والإرشادية خصوصا من أجل الحصول على جودة المخرجات ممثلة في جودة خريجي العملية التعليمية.

القيادة والإدارة: حيث لابد من توفر القيادة والإدارة الواعية بأهمية الإرشاد والتوجيه التربوي في المؤسسات التعليمية.

تمكين المرشدين: بمعنى اشتراكهم في اتخاذ القرارات داخل المؤسسات التعليمية بمنحهم فرصة المشاركة في مختلف هيئات التسيير التربوية كمجالس الأقسام أو مجالس التسيير والتوجيه.

التحسين والتطور الشامل المستمر: يركز التحسين والتكور الشامل المستمر عمل ثلاث قواعد مهمة هي:

- التركيز على المسترشد.
- فهم العملية الإرشادية.
- الالتزام بجودة الخدمات الإرشادية المقدمة.

النظام الكلي المتكامل: وهو مجموعة من الإجراءات المتكاملة أو ذات خصائص مشتركة، مجموعة من العلاقات تؤدي إلى هدف مشترك وهو تحقيق جودة العملية الإرشادية ككل.

العلاقة مع باقي أفراد الجماعة التربوية: حيث يجب أن تسود علاقات التعاون بين أفراد الجماعة التربوية من أساتذة وإداريين وطاقم الإشراف التربوي من جهة ومستشار التوجيه من جهة أخرى من اجل تحقيق أهداف العملية التربوية ككل (الفتلاوي،٢٠٠٨:٢١)

أهداف تطبيق نظام الجودة في العملية الإرشادية يهدف تطبيق نظام في العملية الإرشادية إلى:

- الوقاية والتقليل من المشكلات بدلا من العمل على تصحيح الأخطاء التي يحدثها المتعلمون.

- السعي إلى تحسين الخدمة الإرشادية باستمرار .

- الاهتمام بالأمور الصغيرة بنفس قدر الاهتمام بالأمور الكبيرة في العملية الإرشادية.

- تماشي برامج الجودة مع الأهداف التنظيمية للمؤسسات التربوية.

- الالتزام بتطبيق أسلوب الجودة في كافة أنحاء المؤسسة التربوية كالإدارة والتعليم.

- العمل على تطوير وتحسين أساليب العمل والتدخل للمرشد بصورة مستمرة(الخطيب، ٢٠٠٢:١٨٠)

الدراسات السابقة

دراسة عن مهارات التواصل

دراسة الباوي(٢٠١٦): الإيجابية وعلاقتها بمهارات الاتصال الإرشادية لدى المرشدين التربويين

استهدف البحث تعرف العلاقة بين الإيجابية ومهارات الاتصال الإرشادية لدى المرشدين التربويين ، وتكونت عينة البحث من (١٦٠) مرشدًا ومرشدة تربوية بواقع (٩٥) ذكرا و (٦٥) أنثى من العاملين في مديرية تربية واسط ، ولغرض تحقيق أهداف البحث استخدم الباحث اداتين للقياس : الأولى لقياس الإيجابية المعد (عيد ، ٢٠٠٢) ومكون من (٨٩) فقرة ،والثانية لقياس مهارات الاصال الإرشادية من إعداد (محسن ، ١٩٩٣) مكون من (٦٠) فقرة ،. توصلت نتائج البحث كلما زاد مستوى الإيجابية لدى المرشدين التربويين ارتفع مستوى مهارات الاتصال لديهم ، وتفسر هذه النتيجة بأن المرشدين التربويين كلما كانوا أكثر قدرة في التعامل بأسلوب فعال مع متطلبات الواقع،والتخلص نسبيا من القلق والتوتر ، والاحتفاظ بمستوى مقبول من التوازن والثبات الانفعالي ، والقدرة على توجيه التفكير بالاتجاه الايجابي نحو حل المشكلات بطريقة فعالة وملائمة ، فأن ذلك يمكن الفرد من ان يمتلك مستوى عال من مهارات الاتصال الإرشادية في عمله الارشادي .

دراسة عن جودة العمل الارشادي

دراسة طالب(٢٠١٣): التحفيز وعلاقته بجودة العمل الارشادي لدى المرشدين التربويين

استهدف البحث التعرف على: قياس مستوى التحفيز لدى المرشدين التربويين دلالة الفروق في درجات التحفيز لدى افراد العينة على وفق متغيرات الجنس التخصص قياس مستوى جودة العمل الارشادي لدى المرشدين التربويين دلالة الفروق في درجات جودة العمل الارشادي لدى افراد العينة على وفق متغيرات الجنس التخصص العلاقة بين متغيري البحث.

من نتائج البحث بان المرشدين التربويين العاملين في المدارس الاعدادية والمتوسطة يحصلون على مستوى التحفيز المرضي لهم، فقد تبين بان المرشدين التربويين يشعرون بانهم يحصلون على التحفيز الكافي لاداء عملهم بشكل جيد.وقد اظهرت النتائج بان هناك علاقة ايجابية قوية بين التحفيز وجودة العمل الارشادي لدى المرشدين التربويين، وهذا يعنى كلما زاد التحفيز كلما زادت جودة العمل الارشادي.) وكانت النتائج كما يأتي:

١.لا توجد فروق دالة أحصائياً على وفق متغير الجنس في مستوى التحفيز الذي يحصلون عليه.

٢. توجد فروق دالة أحصائياً على وفق متغير التخصص في مستوى التحفيز ولصالح خريجي اقسام علم النفس / كليات الآداب.

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الجنس في مستوى جودة العمل الارشادي ولصالح الاناث.

٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتغير التخصص في مستوى جودة العمل الارشادي ولصالح خريجي اقسام علم النفس / كليات الآداب.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

- التعرف على ادوات جمع المعلومات التي استخدمت في الدراسات .
- افادة الباحثة من المصادر الموجودة واستعانت بها في بحثها .

- إفادة الباحثة من الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة ساعدت بتحديد الوسائل الاحصائية المناسبة للتحقيق اهداف بحثها .

منهجية البحث واجراءاته : يتضمن الاجراءات التي قامت بها الباحثتان بدءاً بتحديد مجتمع البحث واختيار العينة المناسبة والادوات المستعملة في قياس متغيرات البحث (مهارات التواصل وجودة العمل الإرشادي) واستعمال الوسائل الاحصائية في معالجة البيانات من اجل التحقق من أهداف البحث.

أولا – مجتمع البحث Population Of Research

يتألف مجتمع البحث الحالي من المرشدات والمرشدين التربويين في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى. ويتكون مجتمع البحث الحالي بحسب احصائية وزارة التربية للعام الدراسي(٢٠٢٢-٢٠٢٣) موزعين على المدارس الابتدائية والمتوسطة والاعدادية، البالغ عددهم (٨١٠) مرشد ومرشدة كما موضح بالجدول رقم (١)

جدول (١)

توزيع الأفراد مجتمع البحث حسب الاقضية

المديريةالعامة لتربية محافظة ديالى حسب الاقضية	المجموع
بعقوبة	٢٦٥
مقدادية	١٧٢
خالص	١٦٧
خانقين	٩٣
بلدروز	٧٨
كفري	٣٥

المجموع	٨١٠

ثانياً: عينة البحث Population of the Research

العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع، يتم اختيارها لغرض دراستها والتوصل إلى استنتاجات عن المجتمع (العزاوي ، ٢٠٠٨: ١٨٢)

واعتمدت الباحثة في اختيار عينة بحثها على الطريقة العشوائية البسيطة وفق النظام الالكتروني، حيث بلغ عدد الأفراد العينة (٢٠٠).

ثالثاً: منهجية البحث Approach Of Research

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لأن هذه الدراسة تهدف على تعرف دور مهارات التواصل في جودة العمل الإرشادي، هذا المنهج يركز على وصف الظواهر كما هي موجودة في الواقع، ويهدف إلى تشخيصها وكشف جوانبها المختلفة، بالإضافة إلى تحديد العلاقات بين عناصرها، وكثيراً ما يرتبط المنهج الوصفي التحليلي بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، حيث تم استخدامه منذ ظهوره، ويعتمد هذا المنهج على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة معينة بأسلوب كمي ونوعي خلال فترة زمنية محددة أو عدة فترات، بهدف فهم الظاهرة من حيث محتواها والوصول إلى نتائج وتعميمات تسهم في فهم الواقع وتشكيله.(عليان،غنيم،٢٠٠٠: ٤٢-٤٣)

رابعاً: اداتا البحث:

المقياس:- تحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس مهارات التواصل المعد من قبل (سلمى، ٢٠١٨) التي تتألف من (٢٠) فقره يقابلها خمس بدائل هي(دائما، غالبا، احيانا، نادرا ،ابداً) بحسب الأوزان الآتية وعلى التوالي (٥،٤،٣،٢،١) للفقرات الايجابية، وان اوزان الفقرات السالبة (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي.

و اما مقياس جودة العمل الإرشادي فقد قامت الباحثة بأعداد المقياس لي يتناسب مع عينه البحث، تتألف المقياس من (٢٠) فقره، اذ فقره(١-٩) من مقياس(الشرفا،٢٠١١)، وفقره(١٠-٢٠) من مقياس (الشرع،٢٠١٨)،ويقابلها خمس بدائل (دائما، غالبا، احيانا، نادرا ،ابداً) بحسب الأوزان الآتية وعلى التوالي (١،٢،٣،٤،٥) للفقرات الايجابية، وان اوزان الفقرات السالبة (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي.

خامسا: الخصائص السيكومترية لمقياسيّن مهارات التواصل وجودة العمل الارشادي:

مؤشرات صدق المقياسين:

يعد صدق المقياس من أهم الخصائص القياسية التي يجب ان تتوافر في المقياس النفسي لانه يعبر عن قدرة المقياس على قياس السمة التي اعد لقياسها وبذلك يمكن أن تندرج جميع الخصائص السيكومترية الاخرى للمقياس تحت خاصية صدقه وتم استخراج مؤشرات الصدق بالطرائق الاتيــة:.

١-الصدق الظاهري:

ونقصد بيها معرفة صدق المضمون أو المحتوى عن طريق المحكمين حيث يقوم الباحث اعداد او بناء الصورة المبدئية للاختبار بعرضه على عدد من ذوي الاختصاص والخبراء وذوي والخبرة في مجال ما يقيسه الاختبار ثم يقوم الباحث بحذف بعض المفردات أو العبارات او تعديلها واعادة صياغتها واضافة ما تطوع به المحكمين من مرئيات ومقترحات. (عباس، ٢٠٠٩: ١٤٤)

للتأكيد من صدق الأداتان اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري المقياس في قياسها مهارات التواصل وجودة العمل الإرشادي لدى المرشدين التربويين، ومدى تمثيل الأهداف التي وضعت من اجلها عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال الارشاد النفسي وعلم النفس.([٢]) .إذ بلغ عددهم (٨) خبراء للحكم

[٢] ١-أ. د سميعة علي حسن /كلية التربية المقداد /جامعة ديالى
٢-أ. د ايمان حسن جعدان / كلية التربية ابن الرشد/ جامعة بغداد
٣- أ. م. د علي محسن ياس / كلية التربية الاساسية /جامعة المستنصرية
٤-أ. م. د فاطمه كريم زيدان /كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية
٥-أ م. د سناءحسين خلف /كلية التربية الانسانية/ جامعة ديالى
٦-أ. م. د طالب حسن خلف /كلية التربية الاساسية /الجامعة المستنصرية
٧-أ. م. د ابتسام ابراهيم شحل/ كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
٨-أ. د غالب محمد /كلية التربية الاساسية /الجامعة المستنصرية

على صلاحية الفقرات وقد عدت الباحثة موافقة المحكمين على المقياس بنسبة (٨٠%) فأكثر دلالة الصدق، وبعد استعادة المقياس من الخبراء والمحكمين ودراسة ملاحظاتهم وتحليلها تبين ان فقرات المقياس جميعاً حصلت على أكثر من نسبة موافقة (٨٧.٥%) وبهذا الاجراء لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس وفي ضوء ملاحظات الخبرات تم الابقاء على جميع الفقرات.

٢-صدق البناء:

نظراً لمرور عدد سنوات على بناء المقياسيين المتبناة في البحث الحالي لذا قامت الباحثة اعادة اجراءات التحليل إحصائي لفقرات المقياسيين لضمان صلاحيته، ولقد طُبق المقياسي مهارات التواصل وجودة العمل الإرشادي على (٢٠٠) مرشد ومرشده.

وتم استخدم القوة التميزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية احدى مؤشرات صدق البناء كاختيار الفرضية وقد تم اتخاذ هذا الاجراء من خلال عينة التحليل الاحصائي والتي تم من خلالها استخراج القوة التميزية بطريقتين الاولى اسلوب العينتين المتطرفتين والاخرى اسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

١ـ طريقة المجموعتان المتطرفتان لمقياس مهارات التواصل:

بعد تصحيح استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغة (٢٠٠) استمارة، تم ترتيب الاستمارات بالطريقة التنازلية من أعلى درجة إلى أدنى درجة وتم اختيار (٢٧%) من المجموعة العليا ونفس النسبة (٢٧%) من المجموعة الدنيا. وقد بلغت استمارات المجموعة العليا (٥٤) استمارة والمجموعة الدنيا أيضًا (٥٤) استمارة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لجميع الفقرات. وقد تبين أن جميع فقرات مقياس مهارات التواصل كانت مميزة لأن قيمتها التائية المحسوبة كانت أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٠٦).

٢- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارات التواصل:** تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس لعينة التحليل الاحصائي البالغ (٢٠٠)مرشداً .ان

جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة احصائية لأنها أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦)عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (١٩٨) والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢)

معاملات ارتباط فقرات مقياس مهارات التواصل

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠.٥٦٦	١١	٠.٤٨٤
٢	٠.٥٧٤	١٢	٠.٥٦٠
٣	٠.٥٢٨	١٣	٠.٥٦٤
٤	٠.٤٠٠	١٤	٠.٣٣٩
٥	٠.٣٩٨	١٥	٠.٤٩٤
٦	٠.٥٩١	٦	٠.٤٣٩
٧	٠.٣١٦	١٧	٠.٣٥٣
٨	٠.٤٣٤	١٨	٠.٣١٠
٩	٠.٣٢٤	١٩	٠.٤١٣
١٠	٠.٤٣٣	٢٠	٠.٤١٢

مقياس جودة العمل الإرشادي

١- طريقة المجموعتان المتطرفتان لمقياس جودة العمل الارشادي:

بعد تصحيح استمارات عينة التحليل الإحصائي البالغة (٢٠٠) استمارة، تم ترتيب الاستمارات بالطريقة التنازلية من أعلى درجة إلى أدنى درجة وتم اختيار (٢٧%) من المجموعة العليا ونفس النسبة (٢٧%) من المجموعة الدنيا. وقد بلغت استمارات المجموعة العليا (٥٤) استمارة والمجموعة الدنيا أيضًا (٥٤) استمارة.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لجميع الفقرات. وقد تبين أن جميع فقرات مقياس مهارات التواصل كانت مميزة لأن قيمتها التائية المحسوبة كانت أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨)

٢ـ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس جودة العمل الارشادي: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس لعينة التحليل الاحصائي البالغ (٢٠٠) مرشدا ،ان جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة احصائية لأنها أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦)عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية(١٩٨) والجدول (٣) يوضح ذلك

جدول (٣)

معاملات ارتباط فقرات مقياس جودة العمل الإرشادي

الفقرة	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠.٤١٩	١١	٠.٤٦٤
٢	٠.٣٦٦	١٢	٠.٥٣٣
٣	٠.٢٥٥	١٣	٠.٤٣٤
٤	٠.٤٣٤	١٤	٠.٣٣٩
٥	٠.٢٤١	١٥	٠.٤٥٩
٦	٠.٢٠٣	١٦	٠.٤٧٧
٧	٠.٣١٦	١٧	٠.٣٣٢
٨	٠.٤٨٨	١٨	٠.٣٥٦
٩	٠.٣٣٣	١٩	٠.٤٨١
١٠	٠.٤٦٨	٢٠	٠.٤٣٢

مؤشرات الثبـات للمقياسين :

ثبات المقياس Scale Reliabilit

يقصد بالثبات ان تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق فيما تزودنا من البيانات عن السلوك المفحوص و ان متى ما كانت أداة القياس خالية من الأخطاء والعشوائية كانت قادرة على قياس المقدار الحقيقي للسمة او الخاصية المراد قياسها قياساً متسقا وفي ظروف مختلفة ومتباينة كان القياس عندئذ قياساً ثابتا.(مجيد، ٢٠١٤ : ١٢٤)

وقد استخرج ثبات المقياسين بطريقة :ـ

طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفاكرونباخ :

لحساب الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة باستخراج (٥٠)إستمارة من عينة التحليل الاحصائي وقد طبقت معادلة للاتساق الداخلي على عينة الثبات البالغة (٥٠) استمارة وقد تبين ان معامل الثبات على وفق هذه الطريقة بلغت(81%) بالنسبة لمقياس مهارات التواصل وهو معامل ثبات مقبول قياساً الى الدراسات السابقة.

وأما معامل الاتساق الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ على مقياس جودة العمل الارشادي فقد بلغ (٨٦%)

سادساً: التطبيق النهائي:

طبقت الباحثة مقياسين (مقياس مهارات التواصل)، ومقياس (جودة العمل الإرشادي) على أفراد عينة البحث الحالي البالغة (٢٠٠) مرشدًا ومرشدة تربوية ، إذ قامت الباحثة بتوزيع المقياسين معاً على كل مرشد ومرشدة من عينة البحث، حيث كان توزيع المقياس وفق النظام الاكتروني.

سابعاً: الوسائل الاحصائية:

استخدمت الباحثة في استخراج نتائج البحث نظام الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS واستخدمت من خلاله الوسائل الاحصائية الآتية :

(الوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، الاختبار التائي لعينة واحدة ، معامل ارتباط بيرسون ،الاختبار التائي لعينتين مستقلتين)

- **عرض النتائج وتفسيرها**

الهدف الاول: التعرف على مستوى مهارات التواصل لدى المرشدين التربويين

اظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التواصل بلغ (٨٣.٤٧٥) درجة بانحراف معياري قدره (٤٢.٧٣١) في ما كان المتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (٦٠) درجة وباستخدام معادلة اختبار (ت) لعينة واحدة، تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٧.٧٧٠) درجة وهي أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) وتشير تلك النتيجة الى وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) ما يشير إلى أن المرشدين التربويين يمتلكون مهارات التواصل والجدول (٤)

جدول (٤)

الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس مهارات التواصل

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
٢٠٠	٨٣.٤٧٥	٤٢.٧٣١	٦٠	٧.٧٧٠	١.٩٦	دالة

إذا أظهرت النتائج أن المرشدين يمتلكون مهارات التواصل ، فهذا يعني أنهم قادرون على نقل المعلومات بوضوح، وتكوين علاقات إيجابية، والتعامل مع التحديات بفعالية. "تشير إلى أن المرشدين يتمتعون بمهارات تواصل فعّالة، مما يعزز قدرتهم على أداء دورهم بكفاءة في إقامة علاقات إيجابية مع المسترشدين.

الهدف الثاني: التعرف على مستوى جودة العمل الارشادي لدى المرشدين التربويين

اظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة العمل الارشادي بلغ (٧٣.٥٢) درجة بانحراف معياري قدره (٣.٦٥٤) في ما كان المتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (٦٠) درجة وباستخدام معادلة اختبار (ت) لعينة واحدة، تبين أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٥٢.٣٢٦) درجة

وهي أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) وتشير تلك النتيجة الى وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) ما يشير إلى أن المرشدين التربويين والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥)

الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمقياس جودة العمل الارشادي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
٢٠٠	٧٣.٥٢	٣.٦٥٤	٦٠	٥٢.٣٢٦	١.٩٦	دالة

تشير النتائج إلى أن المرشدين التربويين يمتلكون القدرة على تقديم خدمات إرشادية متميزة، مما يعكس قدرتهم على تلبية احتياجات المسترشدين وتحقيق الأهداف الإرشادية بكفاءة.

الهدف الثالث: قوة واتجاه العلاقة بين مهارات التواصل وجودة العمل الارشادي لدى المرشدين التربويين .

لتحقيق الهدف الحالي للإيجاد العلاقة الارتباطية بين مقياسين مهارات التواصل وجودة العمل الارشادي حيث طبقت الباحثة المقياسين على عينه (٢٠٠) من المرشدين التربويين وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائيا اذ تبين المتوسط الحسابي للمهارات التواصل بلغ (٨٣.٤٧٥) والانحراف المعياري (٤٢.٧٣١) ، وبينما بلغ المتوسط الحسابي للجودة العمل الارشادي (٣.٥٢٧) والانحراف المعياري (٣.٦٥٤) . وتم استخدام الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين اذ بلغت القيمة المحسوبة (٠,٦٨١) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلاله (٠.٠٥) ودرجة حريه (١٩٨) أذ تبين أن لاتوجد علاقة ارتباطية بين متغيري مهارات التواصل وجودة العمل الارشادي. وجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦)

العلاقة بين متغيري مهارات التواصل وجودة العمل الارشادي

النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة حرية
				المحسوبة	الجدولية	
مهارات التواصل	٢٠٠	٨٣.٤٧٥	٤٢.٧٣١	٠.٦٨١	١.٩٦	١٩٨
جودة العمل الارشادي	٢٠٠	٣.٥٢٧	٣.٦٥٤	٠.٦٨١	١.٩٦	١٩٨

وتشير النتائج إلى أن مهارات التواصل لدى المرشدين التربويين لا ترتبط بشكل واضح بجودة العمل الإرشادي، وهذا قد يشير إلى أن جودة العمل الإرشادي تتأثر بعوامل أخرى، مثل الموارد المتاحة، والخبرة المهنية، والدعم الإداري، وليس فقط بمستوى مهارات التواصل.

- **التوصيات:**

١. قد توجد عوامل مؤثرة أخرى لم يتم قياسها في هذا البحث، مما يستدعي النظر في جوانب إضافية قد تلعب دورًا في تحسين جودة العمل الإرشادي.

٢. يوصى بإجراء دراسات إضافية لاستكشاف عوامل أخرى قد تؤثر على جودة العمل الإرشادي، مما سيساهم في تحقيق فهم أعمق لهذه الظاهرة.

٣.توفير دورات تدريبية منتظمة للمرشدين التربويين لتحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.

٤.تشجيع المرشدين على تطبيق تقنيات الاستماع الفعّال في جلساتهم مع المسترشدين.

٥.إجراء المزيد من الدراسات التي تركز على تأثير مهارات التواصل على جوانب أخرى من العمل الإرشادي.

المقترحات:

- العلاقة بين مهارات التواصل والضغط النفسي لدى المرشدين التربويين
- دور الذكاء العاطفي في تعزيز مهارات التواصل لدى المرشدين التربويين

المصادر

- ابو ناصر، فتحي محمد (٢٠٠٨) **مدخل إلى الإدارة التربوية النظريات والمهارات** دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، ط١، ص ٧٤.
- ابو يوسف محمد جدوع (٢٠٠٨) **فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين** في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.
- الباوي، علي هاشم جاوش(٢٠١٦)، **الإيجابية وعلاقتها بمهارات الاتصال الإرشادية لدى المرشدين التربويين، مجلة كلية التربية**، الكلية التربوية المفتوحة في واسط، العدد ٢٤ .
- جودة عزت عبد الهادي (٢٠٠٦) الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط١.
- الخطيب، احمد،، الخطيب،رداح (٢٠٠٢) **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية** ، جدارا الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث ١٨٠ الأردن، ط٢.
- دعدوش، ذكريات كاظم،(٢٠٢١)**قياس جودة الارشاد من وجهة نظر طلبة الجامعة**، جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الانسانية.
- ربحي مصطفى عليان عثمان محمد غنيم (٢٠٠٠) **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط١، ص (٤٢-٤٣)

- زارو، جون (٢٠٠١) **دليل المبتدئين بالعلاج النفسي** مترجمة محمد قاسم عبد الله الطبعة الأولى دار الفكر للطباعة والنشر، عمان .
- السبيعي، فراج محمد(٢٠١٩)**معايير جودة عقد الاجتماعات الإرشادية بمحافظة دمياط**، مجلة الزقازيق للبحوث الزراعية، المجلد ٤٦، العدد (٤).
- سلمى، فناغرة (٢٠١٨) **مهارات التواصل لدى مستشار التوجيه والإرشاد التربوي ودورها في جودة العملية الإرشادية** دراسة ميدانية بثانويات ولاية جيجل، جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.
- سليم، حسن مختار حسين (٢٠٠٩)، **ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، مكتبة بيروت سلطنة عمان
- الشرع، ناصر ثامر لفتة (٢٠١٨)، الصعوبات التي تواجه عمل المرشد التربوي في مدارس مركز محافظة البصرة.
- الشرفا، عبير فتحي (٢٠١١)، **الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي** بقطاع غزة، الجامعة الإسلامية – غزة.
- شومان زياد محمود (٢٠٠٨) **دراسة تقييمية لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة .
- صالح، نجلاء محمد (٢٠١٢) **مهارات الاتصال في الخدمة الاجتماعية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط ١، ص ٧٤ .
- طالب، تهاني(٢٠١٣)**التحفيز وعلاقته بجودة العمل الارشادي لدى المرشدين التربويين**، مركز البحوث النفسية، مجلة العلوم النفسية،(العدد ٢٢)
- طموني، عبد الرحمن، شاهين، محمد(٢٠٢١)**المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في مدارس** محافظة طولكرم الحكومية، كلية الدراسات العليا – جامعة القدس المفتوحة، مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، مجلد (٧)، العدد (١) ٢٠٢١.
- عباس ، محمد خليل وآخرون (٢٠٠٩) **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط ٢ دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن
- عبد الله محمد قاسم (٢٠١٣) : **العملية الإرشادية**، عمان ، دار الفكر ناشرون وموزعون
- العزاوي ، رحيم يونس كرو ((٢٠٠٨) **مقدمة في منهج البحث العلمي** ، ط١، دار دجلة ، عمان ، الاردن

- العزة سعيد حسني (٢٠٠١) **الارشاد النفسي اساليبه وفنياته**، عمان، مطبعة الارز
- العلاق، بشير (٢٠٠٦) **الاتصال في المنظمات العامة بين النظرية والممارسة** دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن٥٣
- عمر محمد ماهر (٢٠٠٠): **المقابلة في الارشاد والعلاج النفسي**، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية
- فتح الله مندور عبد السلام (٢٠١٢) **مهارات الاتصال الفعال الرياض** دار النشر الدولي.
- الفتلاوي،سهيلة محسن(٢٠٠٨)**الجودة في التعليم** دار الشروق للنشرالتوزيع، عمان، ط١.
- القرني ، على بن محمد على (٢٠١٤) : **الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات الاتصال لدى المرشدين** الطلابيين رسالة ماجستير غير منشورة، الدراسات العليا ، جامعة عبد العزيز
- مجيد سوسن شاكر (٢٠١٤). **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية** ط المملكة الأردنية الهاشمية: مركز ديبونو لتعليم الفكير ١٣.
- المحتسب، عيسى محمد والعبادسة، انور عبد العزيز (٢٠١٣) : مهارات الاتصال الارشادي لدى المرشدين النفسيين في قطاع غزة من منظور تكاملي ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ،المجلد (٢) ، العدد (١٢)
- محمد ماهر (٢٠٠٠) **المقابلة في الارشاد والعلاج النفسي**،الاسكندرية دار المعرفة الجامعية.
- محمد، بلقاسم، منصور، هامل(٢٠١٧)، **مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه** و الإرشاد المدرسي و المهني دراسة ميدانية بمراكز التوجيه المدرسي والمهني. جامعة وهران، مجلة التنمية البشرية، العدد ٠٧.
- مصطفى، طلال عبد المعطي،(٢٠١١)،**المتطلبات المهارية للمرشدين الاجتماعيين** في مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق – المجلد ٢٧ – العدد الأول الثاني.
- المولد، حليمة بنت عبد القادر عابد(٢٠٠٨)**أثر إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نموذج ديمنج للجودة** الشاملة على التحصيل والأداء التدريس لدى الطالبات المعلمات في تخصص المواد الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية.
- مي عبد الله (٢٠٠٦): **نظريات الاتصال**، دار النهضة العربية، بيروت، ط٢،
- وزارة التربية (١٩٨٨) : **دليل المرشد التربوي** مديرية التقويم والتوجيه التربوي، بغداد
- Deming W (2000), Out of the Crisis 3rd ed. London: Massachusetts institute of technology, Cambridge press

المناخ المدرسي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية

د. نهى لعيبي سهم
جامعة الأمام الصادق(ع)
nhylyby@gmail.com

أ. المتمرس د. سعاد سبتي الشاوي
جامعة بغداد كلية التربية للبنات
dr_suad56@yahoo.com

الملخص

يستهدف البحث الحالي:

قياس مستوى المناخ المدرسي لدى طالبات المرحلة الاعدادية. وفق متغير التخصص وقياس مستوى التمكين النفسي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، وفق متغير التخصص لدى طالبات المرحلة الإعدادية، والتمكين النفسي تعرف العلاقة ما بين المناخ المدرسي ، وقد اقتصر البحث الحالي على دراسة المناخ المدرسي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، وتكونت عينة البحث الحالي من (٢٠٠) طالبة اختيروا بالاسلوب الطبقي العشوائي من ثلاث مديريات الرصافة /٣/٢/١ في المحافظة ولغرض تحقيق أهداف البحث الحالي ، قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:

– تبنى مقياس المناخ المدرسي مكون من (٤٠) فقرة ، وتبنى مقياس التمكين النفسي مكون من (٢٠) فقرة ، وقد اعتمدت الباحثتان مؤشرات الصدق الظاهري أما ثبات المقياس، فقد حسب بطريقة التجزئة النصفية وتم تصحيح المعامل بوسطة معادلة سيبرمان –براون . وبعد تطبيق أدوات البحث واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة ، توصل البحث للنتائج الآتي:

إن الطالبات المرحلة الاعدادية في هذه المديريات الثلاثة من الرصافة الاولى يتمتعون بمناخ مدرسي بدرجة مرتفعة وإن الطالبات المرحلة الاعدادية في هذه المديريات الثلاثة من الرصافة الاولى يتمتعون

بمستوى عال من التمكين النفسي ، ولم يظهر للنوع التخصص (العلمي والادبي) أثراً ذات دلالة احصائية في مستوى المناخ المدرسي والتمكين النفسي ، و توجد علاقة بين المناخ المدرسي والتمكين النفسي لدى الطالبات المرحلة الاعدادية وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، والاستنتاج تقدمت الباحثتان ببعض المقترحات و التوصيات .

الكلمات المفتاحية :(المناخ المدرسي)،(التمكين النفسي) ،(طالبات الاعدادية)

School climate and its Relationship to Psychological Empowerment Among Middle School Female Students

Abstract

The current research aims to: Measuring the level of school climate among middle school students. According to the variable of specialization,Measuring the level of psychological empowerment among middle school students, according to the variable of specialization And psychological empowerment, knowing the relationship between school climate

The current research was limited to studying the school climate and its relationship to psychological empowerment among middle school students, and the sample of the current research consisted of (200) students who were selected using the random stratified method from three directorates of Rusafa /1/2/3 in the governorate. In order to achieve the objectives of the current research, the researchers carried out the following procedures:

- Adopting a school climate scale consisting of (40) items

- Adopting a psychological empowerment scale consisting of (20) items, and the researchers relied on indicators of apparent validity, while the stability of the scale was calculated by the split-half method and the coefficient was corrected by the Siberman-Brown equation. After applying the research tools and using appropriate statistical methods, the research reached the following results:

The female students in the preparatory stage in these three directorates of the first Rusafa enjoy a high school climate.

-The female students in the preparatory stage in these three directorates of the first Rusafa enjoy a high level of psychological empowerment.

The type of specialization (scientific and literary) did not show a statistically significant effect on the level of school climate and psychological empowerment.

There is a relationship between the school climate and psychological empowerment among female students in the preparatory stage.In light of the results reached by the current research and the conclusion, the researchers presented some proposals and recommendations.

Keywords: (school climate), (psychological empowerment), (preparatory students)

مشكلة البحث وأهميته:

تحتل المدرسة في الأدب التربوي مكانة كبيرة اذ أنها تشكل المؤسسة التعليمية الأولى التي تسهم في تنشئة الأجيال وغرس القيم وتعزيزها قبل التحاقهم بالجامعات، لأن الطالب يقضي فيها فترة طويلة من حياته. لذلك كان لزاما علينا أن نسعى جاهدين لإصلاح المدارس وتشخيص مناخها وتطويره، وتحقيق رؤيتها ورسالتها التربوية تحديا فيما يخص تحفيز الطلبة على التعلم الفعال، فالمناخ المدرسي يعكس آراء المعلمين وأولياء الأمور والطلاب عن تجارب العيش والعمل داخل المدرسة، ويعكس ايضاً نوعية ونمط الحياة فيها، والمعايير والقيم والأهداف والعلاقات الشخصية والممارسات والتعليم والتعلم والإدارة والهيكل التنظيمي المدرج في الحياة المدرسية وجودة المباني فيها.(Debarbieux, 2012)

كما يُعد المناخ المدرسي احد العناصر المهمة التي تؤثر في سلوك التلاميذ و المعلمين أو العاملين و انجازاتهم و اتجاهاتهم نحو المدرسة ؛إذ يلعب المناخ المدرسي الايجابي دورا أساسيا في تحقيق الصحة النفسية و التوافق و الذات للتلاميذ ،باعتباره قوة لها أثارها الواضحة ، فالطلبة الذين يجدون في المحيط المدرسي ما يساعدهم علي النمو و الشعور بروح المشاركة والاحترام و التقدير و الشعور بالأمن يصبح متوافقا مع البيئة المدرسية ، أما إذا كانت البيئة المدرسية مليئة بالاحباطات و التهديدات فقد يؤدي هذا كله إلي حدوث اضطرابات سلوكية اجتماعية و نفسية للطلبة، ومن خلال ما سبق يمكن القول أن المناخ المدرسي يقصد به الجو العام الذي يحيط بالمتعلم، فقط يكونً للتعلم المناسب وبيئة منفردة، وتباين الأجواء المدرسية من جو معيقاً للتعلم والى بيئة جذابة يكون فيها عاملاً مسهلا للتعلم وتحقيق التوافق النفسي والدراسي والاجتماعي وهناك أنماط مختلفة من هذه الأجواء، منها الأجواء الديمقراطية التي تسودها الحرية، اذ يسمح للمتعلمين بالتعبير عن أرائهم وأفكارهم وتوجهاتهم و تشجيعهم في اتخاذ قراراتهم المختلفة، اذ يتم

إشباع وتلبية حاجات المتعلمين للبحث وإستقصاء الجيد، واستطلاع والتجريب وإكتشاف الحقائق بانفسهم وذواتهم.(محمد ابراهيم السفاسفة، ٢٠١٤: ٣١٨)

اما مفهوم التمكين النفسي فهو يُعد من المفاهيم الحديثة التي تشكل إحدى القضايا المهمة في مجال الاستثمار الأفضل للموارد البشرية، وهو مفهوم دافعي يتمحور في أربعة أبعاد فرعية تنضوي تحتها مشاعر الإحساس والارتباط الشخصي وإدراك الأفراد لما يمتلكون من قدرات ومهارات وخصائص تمكنهم من أداء عملهم على نحو جيد، والإحساس بالمسؤولية والحرية نحو العمل خلال تأدية الأعمال، فضلاً عن قدرة الأفراد على التحكم في المؤسسة التي يعملون بها. أي أن التمكين النفسي يولد للافراد شعورا بنجاح انجاز مهامهم ، والعمل على تحسين أدائهم ؛ إذ يلعب التمكين دوراً فى حل المشكلات ومواجهة الأزمات التي تتعرض لها المؤسسة بالإضافة إلى تحقيق أهداف تنظيمية لايمكن تحقيقها بمعزل عن إشتراك العاملين فيها(بوقادي ٢٠١٩)، وتكمن أهمية هذا البحث في أهمية المرحلة التي تتمثل في المرحلة الإعدادية بكونها من المراحل الأكثر حساسية في حياة الفرد، وقد يسهم هذا البحث في الخروج بنتائج ومقترحات تساعد في تهيئة المناخ المدرسي لدى طالبات المرحلة الاعدادية، ورفع مستوى تمكنهن النفسي وتحقيق الصحة النفسية ويرفع من دافعيتهن للإنجاز الدراسي وتحقيق مستوى الطموح الافضل لهن وهو هدف تسعى العملية التعليمية الى تحقيقه . والمُناخ المدرسي مهم جدا في العملية التعليمية، وهو بدوره يسهم في تحقيق اهداف المدرسة المنشودة، ونظرا لأهمية متغيري البحث الحالي (المناخ المدرسي والتمكين النفسي) فقد أصبح من الضروري دراستهما، والتعرف على طبيعتهما وماهيتهما داخل المدارس الإعدادية. ويدعم هذا ما توصل إليه Cooke ٢٠١٣) (في دراسته من أن العلاقات التي تتسم بالثقة والإيجابية داخل المناخ المدرسي تشجع الطلاب على اتخاذ قرارات فعالة تدفعهم للتمكين النفسي، وأن هذا التمكين النفسي عامل حيوي في العملية الإبداعية. ويمكن بيان مشكلة البحث الحالي من خلال طرح السؤال التالي:

– ماهي العلاقة بين المناخ المدرسي والتمكين النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤل التالي:

–ماهي الفروق في المناخ المدرسي والتمكين النفسي بين طالبات المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير: – التخصص/ (علمي ، أدبي)

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف على:

١. مستوى المناخ المدرسي (المرتفع، المنخفض) لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
٢. درجة التمكين النفسي لدى أفراد العينة.
٣. الفروق في مستوى المناخ المدرسي والتمكين النفسي لدى افراد العينة تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي).
٤. العلاقة بين المناخ المدرسي والتمكين النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

فرضيات البحث:

١. توجد علاقة ارتباط بين المناخ المدرسي والتمكين النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
٢. توجد فروق في المناخ المدرسي والتمكين النفسي بين افراد العينة تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

حدود البحث: طالبات المرحلة الإعدادية بفرعيها العلمي والادبي في مدينة بغداد / الرصافة / للعام الدراسي ٢٠٢٤–٢٠٢٥.

–تحديد المصطلحات:

–المناخ المدرسي:school climete تعريف عبد الله الصافي (٢٠٠٧: ١٦): هو البيئة النفسية الاجتماعية السائدة في المدرسة من خلال العلاقات والتفاعلات بين الموجودين داخل المؤسسة، متمثلة في علاقة المدرس بالطالب وتقيس مدى الاهتمام الموجه للطلاب من قبل المدرسين، وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي، ومدى اهتمام الطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، والأهمية المعطاة من إدارة المدرسة اتجاه الأنشطة المدرسية وكذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الإدارة والمدرسة والمعلمين والطلاب. (محمود سعيد الخولى.٢٠١١،٠٣).

التعريف الإجرائي :يُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المناخ المدرسي المتبنى لهذا الغرض.

-التمكين النفسي: Psychological Empowerment : حالة نفسية إيجابية متمثلة في الشعور الداخلي بسيطرة الفرد على أفكاره ومشاعره وخلق توقعات تفاؤلية لمستقبله نابعة من سعيه المستمر لإيجاد معنى لحياته، وشعوره بحرية إرادته مما ينعكس بالإيجاب على فاعليته الذاتية وإدارته لجميع شؤون حياته على نحو أفضل" (حسن، البديوى وعبد الحميد ،٢٠٢١: ٣٩).

التعريف الإجرائي :هو القدرة على فهم الذات وتوسيع القدرات والاستفادة من المهارات والمعارف لتحقيق الأهداف والشعور بالثقة والرضا، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التمكين النفسي المتبنى لهذا الغرض.

-طالبات المرحلة الإعدادية:

هي المرحلة الدراسية التي تضم الطلبة التي تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٨) سنة، وهي تلي مرحلة الدراسة المتوسطة وتسبق الدراسة الجامعية، وتضم ثلاثة صفوف (الرابع والخامس والسادس)، بفرعيها العلمي والأدبي (وزارة التربية، ١٩٨١، ص ٩١).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: مفهوم المناخ المدرسي: المُناخ المدرسي يمثل قلب المدرسة وروحها وجوهرها الذي يدفع المعلم والمدير وجميع العاملين للعمل بكل حماسة ونشاط وحيوية، ويعزز الشعور بالانتماء والإخلاص وتقدير الذات وتحقيقها لدى جميع الاطراف في المدرسة. (Freiberg, 1998)، وقد عرفه(محمد، ٢٠١٧) على انه البيئة النفسية والاجتماعية السائدة في المدرسة من خلال العلاقات والتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة.

أبعاد للمناخ المدرسي: اشار " لوكاس ٢٠٠٧"، إلى أنه على الرغم من صعوبة تحديد تعريف شامل للمناخ المدرسي، يتفق الباحثون على أن المناخ هو بناء متعدد الأبعاد؛ يتضمن أبعادًا مادية، واجتماعية، ومعرفية، وتنظيمية، على النحو الآتي:

- البعد المادي يشمل:
- عرض لمبنى المدرسة والأقسام الدراسية.
- حجم المدرسة ونسبة المتعلمين/ المدرسين في القسم.
- تنظيم الأقسام في المدرسة.
- فعالية الأدوات والموارد التعليمية.
- الأمن والسلامة.
- البعد الاجتماعي يشمل:
- جودة العلاقات الشخصية لجميع أعضاء هيئة التدريس (المدرس – المدير، المدرس– المدرس، المدرس– المتعلم، المتعلم– المتعلم، المدرس– أولياء الأمور).
- معاملة عادلة ومتساوية للمتعلمين من قبل المدرسين، وغيرهم من أعضاء هيئة التدريس.
- درجة المنافسة والمقارنة الاجتماعية بين المتعلمين.
- مدى مساهمة المتعلمين والمدرسين والعاملين بالمدرسة في عملية صنع القرار.
- البعد المعرفي–التنظيمي يشمل:
- **جودة التدريس.**
- توقعات المدرسين لإنجازات المتعلمين.

- مراقبة تقدم المتعلمين، والإبلاغ الفوري بالنتائج للمتعلمين وأولياء الأمور.(Lucas, A. , Fall 2007 (pp: 1-3

تطوير وتحسين المناخ المدرسي في المؤسسة التعليمية:

لتطوير العملية التعليمية على المؤسسات التعليمية ان تتصف هذه المؤسسات بالإيجابية حيث تستمد طبيعة المناخ المدرسي من خصوصياتها من اجل خلق جو ملائم للعملية التعليمية عن طريق سلسلة من الإجراءات وهي:

-يجب ان يسود جو المؤسسة التعليمية التعاون القائم على ان وجود الكادر التعليمي والعاملين في المؤسسة يتضمن لمساعدة الطلبة واشباع حاجاتهم الشخصية والاكاديمية.

- على المؤسسة التعليمية توفير قنوات اتصال بين الكادر التعليمي والتلاميذ وعلى المستويات وكذلك توفرها على قنوات اتصال فعالة بين الكادر التعليمي أنفسهم.

- اتخاذ القرارات في المؤسسة يتصف بطابع ديمقراطي مستندا الى التعليمات والقيم المدرسية.

- التعليمات المدرسية يجب أن تكون منطقية ومنسقة وواضحة ومفهومة ومرتبطة بحاجات المجتمع المدرسي ومعلنة للجميع وعملية تطبيقها تكون بشكل منظم ومنسق بحيث يدركها الطالب والمعلم على انها تعليمات عادلة وملائمة.

- ايجاد نظام محدد في المؤسسة التعليمية ولجان عمل للتعامل مع الطلبة الذين يظهرون مشاكل سلوكية متطرفة، حيث يكون هدف هذه اللجان هو مساعدة الطلبة على تحسين سلوكهم فضلا عن مساعدة الكادر التعليمي وتدريبهم على كيفية التعامل والتكيف مع هؤلاء الطلبة.

- العمل بنظام المساواة بحيث يشعر الجميع بها دون تفضيل افراد اوجماعات بامتيازات على جماعات اخرى

-توفر المؤسسات التعليمية فرصا للتفاعل والتشاور الديمقراطي، ولاسيما فيما يتعلق بالقضايا الاساسية، وأن يكون من حق كل فرد في المؤسسة التعليمية طلبة ومعلمين أن يعبروا عن وجهة نظرهم المتعلقة بنظام المؤسسة التعليمية آخذين بعين الاعتبار هذه وجهات النظر والاهتمام بها ومراجعتها بشكل مستمر.(هارون،٢٠٠٣: ٢٦٥)

فوائد المناخ المدرسي الايجابي للمؤسسة التعليمية:

من خلال عمل الباحثتان في مجال التعليم ولاسيما بالمؤسسات التعليمية وجدتا أنه يجب ان تكون من اهداف المؤسسات التعليمية هو ابعاد المناخ المدرسي عن الروتين والملل الذي يعمل على النفور من هذه المؤسسات نتيجة المعاملة التسلطية واتباع القوانين الصارمة والعقوبات في عملية التعامل اليومي مع الطلبة وحتى مع الكادر التعليمي، لذا يجب ان يقاوم هذا الملل والروتين من خلال عملية التجديد المستمر لخلق مناخ مدرسي ايجابي يعمل على:

- تنمية قدرات الطلبة ويزرع الثقة في أنفسهم ويشعرهم بالحماس والمثابرة وهذا يساعد على الجذب الجيد للمدرسة

-عدم التغيب من المدرسة مما يساعد على التخلص من بعض المشكلات الدراسية كالقضاء على التاخر الدراسي والتسرب من المدرسة فضلا على ان المناخ المدرسي الايجابي يعدل الكثير من سلوكيات الطلبة وحتى العاملين في المؤسسة التعليمية جمعاء.

-يبعث بالاستقرار النفسي للافراد داخل المؤسسة التعليمية ليس فقط للطلبة، بل لكل العاملين في هذه المؤسسة.

-التأكيد على فرص المشاركة في الأنشطة المدرسية التي تعمل على تنمية الذات والشعور بالتقدير الإيجابي للأفراد.

- يساعد على تنظيم الخطط الدراسية والبرامج التعليمية المتعلقة باشباع حاجات افراد المؤسسة التعليمية وتعمل على تنمية قدراتهم وايشباع دوافهم ويزيد من طموحاتهم.

-تكون المؤسسة قادرة على تنظيم مشاريع تنموية مرتبطة بحاجات المجتمع. (سامية:٢٠١٢، ٢١٢-٢١٣).

النظرية المفسرة للمناخ المدرسي: (نظرية البيئة):

وهي نظرية لها وجهة نظر مشتركة بين الاتجاه الذي ينظر على ان المدخلات والمخرجات في مجال التفاعل النشط داخل المؤسسات التعليمية من خلال المدخلات المتمثلة بالمنهج والمواد الدراسية والوسائل التعليمية والوقت والمعلم وكل مايتعلق بالبيئة المدرسية الى مخرجات في النظام التعليمي وهي احداث التعلم ونمو شخصية المتعلم واكسابه المفاهيم والقيم المرغوب فيها ؛وبين الاتجاه الذي ينظر للمدرسة على انها نظام من العلاقات الاجتماعية بين الكادر التعليمي والطلبة ، وتأثير هذه العلاقات على درجة انجاز الاهداف التربوية وتعد سلوك الطلاب نتاج للعمليات الاجتماعية والمدرسية ومعاييرها وتوقعاته في المدرسة وبيئاتها الاجتماعية الذي يؤدي الى الاختلاف في النتائج التعليمية المتحققة والمتبادلة بين الفرد والبيئة للحصول على افضل وصف للمدرسة كما يدركه الطالب والمعلم، ومن خلال هذين الوجهتين توجه نظرية البيئة المدخلات والمخرجات في الاهتمام بخلق وصيانة المصادر والابعاد الفيزيائية والطارئة للبيئة مع توجيه الاهتمام بالعمليات الاجتماعية والثقافية لهذه البيئة ونوع الاسلوب الممارس، نجدها تحاول الكشف عن وظيفة النظام ككل عضو متفاعل.(محمود سعيد الخولي،٢٠١٢: ٤-٦)

من حيث تاكيد هذا الاتجاه وفيه ينظر إلى المدرسة على إنها نظام من العلاقات الاجتماعية

- الدراسات السابقة التي تتعلق بالمناخ المدرسي:- دراسة (جاموس والبراهمة،٢٠٢٢)**واقع المُناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريحا والأغوار**: هدفت هذه الدراسة الى التعرف على واقع المُناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريحا والأغوار، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريحا والأغوار والبالغ عددهم (٥٣٧) طالب و (٧٥٧) طالبة وذلك حسب احصائية وزارة التربية والتعليم للعام الأكاديمي ٢٠٢١-٢٠٢٢، وقد تم اختيار عينة عشوائية، تكونت من (٢٠٩) طالب وطالبة، أي بنسبة (١٥%) من مجتمع الدراسة، واستخدمت الباحثتان الاستبانة أداة للدراسة حيث تكونت من ٣٩ فقرة موزعة على ٥ مجالات وهي: علاقة الطلبة بإدارة المدرسة ، علاقة الطلبة بزملائهم ، علاقة الطلبة بالمعلمين ، البيئية المادية للمدرسة ، الأنشطة المدرسية ، وقد تحققت الباحثتان من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة ، ومن ثباتها من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا . وقد أظهرت نتائج الدراسة ان واقع المناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريحا والأغوار جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(٣.٤٦) ، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في متوسطات واقع المناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريحا والأغوار يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، والى وجود فروق ظاهرية في متوسطات واقع المناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريحا والأغوار يعزى لمتغير الفرع (علمي، ادبي، تجاري) وأن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين الفرع (العلمي) و(التجاري) لصالح (العلمي)، وبين الفرع (الأدبي) و(التجاري) لصالح (الأدبي).

-دراسة (السوقي، ٢٠٢٠): المناخ المدرسي الإيجابي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطلبة المحرومين وغير المحرومين:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى كل من المناخ المدرسي الإيجابي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطلبة المحرومين وغير المحرومين والعلاقة بينهما وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر والأول الثانوي والثاني الثانوي في المدارس الحكومية والخاصة في لواء قصبة اربد في محافظة اربد. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس المناخ المدرسي، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ المدرسي الإيجابي الكلي لدى الطلبة المحرومين وغير المحرومين كان متوسطاً، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى المناخ المدرسي الإيجابي ومستوى الرضا عن الحياة لدى الطلبة المحرومين وغير المحرومين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المناخ المدرسي الإيجابي تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف العاشر والصف الأول الثانوي ولمتغير المعدل لصالح المستوى الجيد جدا. (السوقي، ٢٠٢٠)

-دراسة (هندي ٢٠١١): واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظرمعلمي التربية الاسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد خصائص المناخ المدرسي في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء بالأردن، من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر، وتعرف دلالة تأثير متغيرات الدراسة من المعلمين والطلبة لتحقيق هذه الأهداف ثم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، و تم اختيار العينة عشوائية من معلمي التربية الإسلامية؛إذ بلغ عددهم (٣٦) معلما ومعلمة ومن طلبة الصف العاشر بلغ عددهم (٣٢٤) طالبا وطالبة يتوزعون على(١٨) مدرسة وتم الإعتماد على الإستبانة كأداة بحثية، ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن أهم الخصائص الإيجابية التي يتصف بها المناخ المدرسي بالمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء تمثلت بالعلاقة بين الطلبة والعلاقة بين الطلبة والمعلمين، والعلاقة بين الطلبة والإدارة

المدرسة ، والعلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسة أيضا وعدم دلالة تأثير متغير الدراسة المستقلة في مديرية التربية التي تتبعها جنس المدرسة وحجمها على أراء عينة الدراسة من المعلمين في حين أثر بصورة دالة متغير مديرية التربية وجنس المدرسة على آراء الطلبة، ولم يؤثر متغيرحجم المدرسة بصورة دالة على آرائهم

.

ثانياً: مفهوم التمكين النفسي:

يعد التمكين النفسي من الموضوعات المهمة في المجالات والعلوم ولا سيما علم الإدارة التربوية والنفسية نظر لنتائجه الإيجابية والفعالة في الارتقاء بمستوى الأداء في بيئة العمل ، إذ يرى الباحثون إن التمكين النفسي من العمليات التي ترتقي في المعلم بالأنظمة المدرسية المعاصرة إلى مستويات راقية من التعاون وروح الفريق والثقة بالنفس والأبداع والتفكير المستقل وروح المبادرة ويساهم في تحقيق طموحاته، فهو يتمركز حول منح المعلمين الحرية في أداء العمل، ومشاركة أوسع في تحمل المسؤولية، ووعي اكبر بمعنى العمل الذي يقومون به، وذلك من اجل أعاده ترتيب المؤسسة التعليمية وإتاحة مناخ وبيئة تنظيمية محفزة ومشجعة على العمل والإبداع والولاء؛ فهو يعمل على جعل الأفراد يشعرون بأنهم يمتلكون درجة معينة من الاستقلالية وأقل قيد باللوائح والقواعد والقوانين وأنهم فعالون في عملهم، كما يعمل على التأثير في دوافع العاملين ومواقفهم تجاه العمل والحصول على استجابة فاعلة من قبلهم لتحمل المسئولية الناتجة عن تمكينهم النفسي ويرتبط ذلك بالمشاعر والإدراك لمفاهيم التمكين النفسي من خلال الإحساس بأهمية العمل الذي يؤدونه وقيمته، وامتلاكهم الكفاءة والجدارة في تأديته وحصولهم على الحرية والاستقلالية في كيفية أدائه وتمتعهم بالمقدرة على التأثير في نشاطات المؤسسة التي يعملون بها(كرين مصطفى،٢٠١٣: ٣٣) ، وقد أشار كل من (Segbefia & Ganle، ٢٠١٦) :بأنه عملية تمكن الأفراد والجماعات من إحداث تغيير في حياتهم يمكنهم من الحصول على تحقيق أهدافهم التي تعزز قدرتهم على ممارسة الاختيار والحرية مما يساهم بشكل إيجابي في رفاهيتهم.(Segbefia & Ganle، 2016: ٤٦)؛لذا نجد

ان التمكين النفسي هو مقياس على نجاح استثمار القدرات والإمكانات المعرفية في المدرسة ؛إذ يتمثل التمكين في كفاءة الطالب في انجاز المهام المناطة به ويجعل الطالب المتمكن نفسيا يتمتع باستقلالية في حياته الدراسية لما يملك من معلومات علمية وكذلك يتجسد التمكين في تطوير قدرات الطلبة وخلق معنى للدراسة في أذهانهم داخل المؤسسة التعليمية. وكما يحفز التمكين النفسي السلوك الابتكاري من خلال اكتشاف وتشجيع الأفكار الجديدة للأفراد داخل المؤسسة التعليمية، اذ يمنحهم القوة الممثلة في الموارد، المعلومات والدعم، مما يجعلهم يتحفزون للأخذ بالمبادرات في تطبيق الأفكار الجديدة التي تم اكتسابها لاسيما و أن المؤسسة التعليمية تعمل في بيئة تتطلب المزيد من الإبداع و الابتكار الذي يتصل بقدرتها على وضع الخطط المستقبلية للتطوير والتغيير ووسائل التعامل معها. (بن مرزوق، ٢٠١٨: ١١٥)

-**أبعاد التمكين النفسي**: أوضحت (Spreitzer) أبعاد التمكين النفسي على النحو التالي:

-المعنى: عرفته ((Spreitzer)) على أساس الشعور الذاتي للفرد تجاه العلاقة بين العمل الذي يؤديه ومعاييره الشخصية وينشأ هذا الشعور عندما تتكيف المهام الموكلة إلى الفرد وتتوافق مع قيمه، كمعتقداته وسلوكياته الفردية، ويقصد بالمعنى هنا استشعار الطالب بقيمة العمل الذي يقوم به ومعناه، ولذلك فإن المعنى يتضمن التوافق بين متطلبات العمل والأدوار التي يقوم بها الفرد من جهة والاعتقادات والقيم والسلوكيات من جهة أخرى.(Ambad & ,Bahron، ٢٠١٢)

-الكفاءة: يقصد بها مدى القدرة على التأثير في نتائج العمل او المهام الموكلة اليه، وهذا يعني إدراك الفرد بان له تأثير على القرارات التي يتم اتخاذها ناتج عن اعتقاد الفرد بقدرته وثقته على القيام بالمهام بمهارة عالية.

الاستقلالية وحرية الاختيار: إضافة إلى شعور الفرد بالاقتدار والكفاءة فان الاستقلالية تعبر عن شعورالفرد بحريته بالاختيار عندما يرتبط الأمر بالإنجاز والعمل فيصبح له الحق في اختيار البديل لتنفيذ العمل وبما

يتناسب مع وجهة نظره، وتقديره الخاص، كما وتشير الاستقلالية إلى قدرة الفرد على التغلب على المشكلات على جميع المستويات والمهام المتعلقة بمكان العمل والأداء (Gözükara&Şimşek, 2015)

.– التأثير: ويعني إدراك الفرد بأن له تأثير على القرارات والسياسات والاستراتيجيات المرتبطة بعمله، أو بمعنى آخر يمكن القول أنه يعكس إحساس الفرد بمدى قدرته على المساهمة والتأثير في النتائج والمخرجات (خليفة، ٢٠١٥)

النظرية المفسرة للتمكين النفسي نظرية ماسلو للحاجات:

حيث وصفت هذه النظرية الفرد واهتمت بدوره في المنظمة عندما وضعت قواعد لمساهماته الفاعلة وحاجاته التي تتجاوز الحدود المادية الى الحاجات الانسانية، من قضايا الابتكار والتفوق والتحدي، والمشاركة في اتخاذ القرارات ، وتمكين الفرد ومنحه الحرية الاكبر في التصرف، والتي مهدت الطريق بشكل تدريجي نحو تمكين الافراد، ورفع مستوى الصحة النفسية لديهم.(ملحم،٢٠٠٩)

الدراسات السابقة التي تتعلق بالتمكين النفسي:

– .دراسة الحازمي والتوني (٢٠٢٠): التربية الوقائية وعلاقتها بالتمكين النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التربية الوقائية والتمكين النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، طبقت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية ببعض المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة (ن=٣٠٠) منهم (١٥٠ ذكور، ١٥٠ إناث)، وطبق عليهم مقياس التربية من إعداد الباحثة، ومقياس التمكين النفسي من إعداد الباحثة ايضا. للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية في كل من التربية الوقائية والتمكين النفسي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التربية الوقائية والتمكين النفسي لدى عينة، كما ظهر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من

التربية الوقائية وأبعادها الفرعية، وأيضا عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي وأبعاده الفرعية.

-دراسة القرالة (٢٠٢٠) التعرف إلى مستوى التنبؤ بالتدفق النفسي في ضوء أبعاد التمكين النفسي لدى طلبة الثانوية العامة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التنبؤ بالتدفق النفسي في ضوء أبعاد التمكين النفسي، فضلا عن تحديد الأهمية النسبية للتدفق النفسي في تفسير التمكين النفسي لدى عينة من طلبة الثانوية العامة، في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (٤٢٢) طالبا وطالبة، منهم (٢٧٧) طالبا، و(١٤٥) طالبة، وتم تطوير مقياسي التدفق النفسي والتمكين النفسي. توصلت نتائج الدراسة أن هناك مستوى منخفضا من التمكين النفسي والتدفق النفسي لدى الطلبة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي.

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

منهج البحث: استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لملائمته وطبيعة مشكلة البحث.

مجتمع البحث وعينته: اشتمل مجتمع البحث على طالبات الإعدادية بفرعيها (العلمي والأدبي) في بغداد، أما عينة البحث فقد اشتملت على (٢٠٠) طالبة من طالبات الإعدادية وبواقع (١٠٠) طالبة من الفرع العلمي و (١٠٠) طالبة من الفرع الأدبي.

وسائل جمع البيانات:

استخدمت الباحثتان الوسائل التالية في جمع البيانات: المصادر العربية والأجنبية وشبكة المعلومات الدولية (الأنترنيت).

إجراءات البحث الميدانية:

مقياس المناخ المدرسي: استخدمت الباحثتان مقياس المناخ المدرسي المعد من قبل (طه مطر:٢٠٢١) يتكون المقياس من (٤٠) عبارة بواقع (١٠) فقرات لكل بعد من أبعاد المناخ المدرسي (العلاقة بالزملاء، العلاقة بالمعلم، العلاقة بالإدارة، المشاركة بالأنشطة)، وقد تم استخدام البدائل (نعم، أحيانا، لا) يقابلها الدرجات (١،٢،٣) للعبارات لموجبة وتعكس بالنسبة للعبارات السالبة وان الدرجة تتراوح على كل بعد من أبعاد المقياس ما بين (١٠-٣٠)، أما الدرجات على المقياس ككل تتراوح ما بين ٤٠-١٢٠) (طه مطر :٢٠٢١: ٢١٩).

مقياس التمكين النفسي: استخدمت الباحثتان مقياس التمكين النفسي المعد من قبل (العمروسي :٢٠١٩) يتكون المقياس من (٢٥) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي(المعنى:١-٧)، (الكفاءة :٩-١٣):٨-١٣) ، (الاستقلالية وحسن التصرف:١٤-١٩)، (التأثير:٢٠-٢٥)، وقد تم استخدام البدائل (ابدأ، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما)، وضعت أمامها الأرقام (١،٢،٣،٤،٥)، عليه فان أقل درجة هي (٢٥) وأعلى درجة هي (١٢٥). (العمروسي:٢٠١٩: ٧٩)

الخصائص السيكو مترية للمقاييس:

أولا: صدق المقاييس: استخرجت الباحثتان صدق المقاييس عن طريق الصدق الظاهري ومن خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس وقد حازت جميع فقرات المقاييس على موافقة الخبراء.

ثانيا : ثبات المقاييس : : أن الثبات يشير إلى مدى درجة استقرار الاختبار والتناسق بين أجزاءه، كما انه يعني ان الاختبار يعطي تقديرات ثابتة في حالة تكرار القياس بعد فترة زمنية (الأنصاري ، ٢٠٠٠) ، لذا قامت الباحثتان باستخراج ثبات المقاييس بطريقة التجزئة النصفية ، إذ تم تجزئة فقرات المقياس إلى قسمين تضمن القسم الأول الفقرات الفردية وقد تضمن القسم الثاني الفقرات الإيجابية وتم حساب معامل الارتباط بطريقة معامل ارتباط بيرسون ثم تم تصحيحه باستعمال معادلة سبيرمان –براون وقد بلغ معامل الثبات للمناخ المدرسي والتمكين النفسي (٠.٨٨٢)و(٠.٨٧) على التوالي وهو معامل ارتباط جيد أذ أشار (عودة ، ١٩٩٩) إلى أن الثبات العالي للمقياس يعني أتساق النتائج .(عودة ، ١٩٩٩) . وكما موضح في جدول (١).

جدول (١)

يوضح معامل ثبات المقاييس

المقياس	ة معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية	عامل الارتباط بعد التصحيح
المناخ المدرسي	٠,٧٩	٠,٨٨٢
التمكين النفسي	٠,٧٧	٠,٨٧

ثالثا: موضوعية المقاييس: تعرف الموضوعية بأنها تحرر المحكم او الفاحص من العوامل الذاتية المتعلقة به (فرحات: ٢٠٠١ : ص٥٠) ، ولغرض التعرف على موضوعية المقاييس فقد استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون لحساب موضوعية المقاييس بين الفاحص الأول والفاحص الثاني وقد تم بعد ذلك معالجة النتائج إحصائيا بين نتائج المحكمين وقد تبين أن المقاييس تتمتع بموضوعية عالية .

الدراسة الاستطلاعية:

من أجل تأكد الباحثتان من وضوح تعليمات المقاييس فضلا عن وضوح فقراتها للطالبات والتعرف على الوقت المستغرق لأجابتهن على كل مقياس، وكذلك التعرف على ظروف تطبيق المقاييس، قامت الباحثتان بتطبيق المقاييس على عينة استطلاعية مؤلفة من (١٠)

أفراد عينة البحث البالغة (٢٠٠) طالبات تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وقد أتضح من هذه التجربة ان تعليمات المقاييس وفقراته واضحة لأفراد العينة، وان الوقت المستغرق للإجابة على مقياس المناخ المدرسي (١٨) دقيقة و(١٠) دقيقة لمقياس التمكين النفسي.

الدراسة الرئيسية:

قامت الباحثتان بتطبيق المقاييس على طالبة من طالبات الإعدادية بواقع (١٠٠) طالبة علمي و (١٠٠) طالبة أدبي، من خلال توزيع الاستمارات عليهن بعد توضيح ما هو مطلوب منهن والقيام بالإجابة عن استفساراتهن، وبعد جمع الاستمارات تم تصحيحها على وفق مفاتيح التصحيح الخاصة بها ثم تم معالجتها إحصائيا لاستخراج النتائج.

الوسائل الإحصائية: استخدمت الباحثتان الحقيبة الإحصائية لمعالجة البيانات

- **عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها :**

عرض نتائج الهدف الأول والثاني وتحليلهما :

لغرض تحقيق الهدف الأول والثاني المتضمن التعرف على المناخ المدرسي والتمكين النفسي لدى أفراد عينة البحث تمت الإجراءات الآتية:-

بعد تطبيق المقاييس على عينة البحث ، تم معالجة البيانات إحصائيا ، ظهر ان الوسط الحسابي لأفراد العينة (طالبات الفرع العلمي) على مقياس المناخ المدرسي هو (٩٥.٧٧) والانحراف المعياري (١١.٩٦) في حين بلغ الوسط الحسابي لأفراد العينة (طالبات الفرع الأدبي) هو (٨٣.١٥) والانحراف المعياري هو(١٤.٢٣) ، أما الوسط الفرضي للمقياس فهو (٨٠) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الفروق بين الوسطين (الحسابي والفرضي للمقياس) ظهر ان القيمة التائية المحسوبة لطالبات الفرع العلمي هو (١٣.١٨) ولأفراد طالبات الفرع الأدبي هو (٢.٢١) وهما أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٩)، مما يعني ان هناك فروقا دالة إحصائيا بين الوسط الفرضي ومتوسط العينة ولصالح المتوسط الحسابي لأفراد العينة ، وذلك يشير أن أفراد العينة من (طالبات الفرع العلمي والأدبي) يتمتعون بدرجة جيدة من المناخ المدرسي .

أما بالنسبة للتمكين النفسي فقد ظهر أن الوسط الحسابي لأفراد العينة (طالبات الفرع العلمي) على المقياس قد بلغ (١٠٨.٩٤) والانحراف المعياري قد بلغ (١١.٥٢) في حين ان الوسط الحسابي لأفراد العينة (طالبات الفرع الأدبي) بلغ (١٠٧.٩٣) والانحراف المعياري قد بلغ (١١.٣٢) ، أما الوسط الفرضي للمقياس فهو (٧٥)، وقد ظهر أن القيمة التائية المحسوبة لأفراد العينة (طالبات الفرع العلمي) هي(٢٩.٤٢)

و(طالبات الفرع الأدبي) هي (٢٩.٠٦) وهما أكبر من القيمة التائيهو الجدولية البالغة (١٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٩)، مما يعني انه توجد فروقا دالة إحصائيا بين الوسط الفرضي ومتوسط العينة لافراد العينة ولصالح المتوسط الحسابي لأفراد العينة ، وذلك يشير إلى أن أفراد العينة من طالبات الفرع العلمي والأدبي يتمتعون بدرجة عالية من التمكين النفسي .وكما موضح في جدول (٢)

جدول (٢)

يبين دلالة الفروق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لدى أفراد العينة في مقاييس البحث

متغيرات	تخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
المناخ المدرسي	علمي	010	٩٥.٧٧	١١.٩٦	٨٠	١٣.١٨	٢	دال
	أدبي	١٠٠	٨٣.١٥	١٤.٢٣	80	٢.٢١	٢	دال
التمكين النفسي	علمي	١٠٠	١٠٨.٩	١١.٥٢	75	٢٩.٤٢	2	دال
	أدبي	١٠٠	١٠٧.٩	١١.٣٢	75	٢٩.٠٦	٢	دال

مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (٩٩)

<u>عرض نتائج الهدف الثالث وتحليلها</u>

يرمي الهدف الثالث التعرف على الفروق في المناخ المدرسي والتمكين النفسي بين أفراد العينة.

أ-الفروق في الفروق في المناخ المدرسي : للتعرف على دلالة الفرق بين طالبات الفرع العلمي وطالبات الفرع الأدبي ، تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في أبعاد (العلاقة بالزملاء، العلاقة بالمعلم، المشاركة بالأنشطة، والدرجة الكلية للمقياس) ولصالح طالبات الفرع العلمي ، إذ كانت القيم التائية المحسوبة لها (١٠.٧٧، ٥.٦، ٦.٩ ، ٦.٧٥) على التوالي وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (١٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥)، فيما عدا بعد (العلاقة بالإدارة)فقد كانت القيمة التائية

المحسوبة(٠.٩٠٧) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة، وكما موضح في جدول (٣)

جدول (٣)

يبين دلالة الفروق في المناخ المدرسي لدى أفراد العينة

أبعاد المناخ المدرسي	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العلاقة بالزملاء	علمي	١٠٠	٢٣.٠٧	٤.٤٧	١٠.٧٧	دال
	أدبي	١٠٠	١٥.٨١	٥.٠١		
العلاقة بالمعلم	علمي	١٠٠	٢٤.٠٦	٤.٤٨	٥.٦٠	دال
	أدبي	١٠٠	١٩.٩٢	٥.٨٢		
العلاقة بالإدارة	علمي	١٠٠	٢٠.١٤	٥.٢٣	٠.٩٠٧	غير دال
	أدبي	١٠٠	١٩.٤٠	٦.٢١		
المشاركة بالأنشطة	علمي	١٠٠	٢٦.١٢	٤.٢٤	٦.٩	دال
	أدبي	١٠٠	٢٠.٩١	٥.١٦		
الدرجة الكلية للمناخ المدرسي	علمي	١٠٠	٩٥.٧٧	١١.٩٦	٦.٧٥	دال
	أدبي	١٠٠	٨٣.١٥	١٤.٢٣		

قيمة ت الجدولية =١.٩٦ عند درجة حرية ١٩٨ ومستوى دلالة ٠.٠٥

ب–الفروق في التمكين النفسي: للتعرف على دلالة الفرق بين طالبات الفرع العلمي وطالبات الفرع الأدبي المرحلة الرابعة في التمكين النفسي تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين أذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في أبعاد مقياس التمكين النفسي (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية وحسن التصرف، التأثير)، ولصالح طالبات الفرع العلمي، أذ كانت القيمة التائية المحسوبة لها (٢.٠٨،٣.١٠،٢.٦٩،٢.٦١)

وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (١٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥). وكما موضح في جدول (٤)

جدول (٤)

يبين دلالة الفروق في التمكين النفسي لدى أفراد العينة.

أبعاد التمكين النفسي	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المعنى	علمي	١٠٠	٣١.٣٩	٢.٨١	٢.٦١	دال
	أدبي	١٠٠	٣٠.٣١	٣.٠١		
الكفاءة	علمي	١٠٠	٢٤.٦٩	٣.٦١	٢.٦٩	دال
	أدبي	١٠٠	٢٣.٢٢	٤.٠٦		
الاستقلالية وحسن التصرف	علمي	١٠٠	٢٦.٦	٣.٣٥	٣.١٠	دال
	أدبي	١٠٠	٢٦.٠٩	٣.١٢		
التأثير	علمي	١٠٠	٢٥.٦١	٣.٦٤	٢.٠٨	دال
	أدبي	١٠٠	٢٥.٠١	٣.٩٢		
الدرجة الكلية للتمكين النفسي	علمي	١٠٠	١٠٨.٩٤	١١.٥٢	١.١٣	دال
	أدبي	١٠٠	١٠٧.٣٠	١١.٣٢		

قيمة ت الجدولية =١.٩٦ عند درجة حرية ١٩٨ ومستوى دلالة ٠.٠٥

<u>عرض نتائج الهدف الرابع وتحليلها:</u>

يرمي الهدف الرابع التعرف على العلاقة بين المناخ النفسي والتمكين النفسي لدى أفراد العينة.

لغرض تحقيق الهدف المتضمن التعرف على العلاقة بين المناخ النفسي والتمكين النفسي.

تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين المناخ المدرسي والتمكين النفسي إذ تبين من خلال النتائج

وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين المناخ النفسي والتمكين النفسي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (٤.٢٠٥) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (١.٩٦) عند درجة حرية (١٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٤) يبين النتائج.

جدول (٤)

يبين دلالة الارتباط بين المناخ المدرسي والتمكين النفسي لدى أفراد العينة.

المعالم الإحصائية	عدد	معامل الارتباط	القيمة التائيـــة		الدلالة الإحصائية
			محسوبة	جدولية	
اخ المدرسي X التمكين النفسي	٢٠	٠.١٩٧	٤.٢٠٥	١,٩٦	دالة

درجة الحرية =١٩٨، مستوى الدلالة = ٠,٠٥

مناقشة نتائج البحث:

لقد خلصت نتائج البحث الحالي الى أن عينة البحث المتمثلة بطالبات المرحلة الاعدادية من مديريات الرصافة (الاولى،الثانية ، الثالثة)؛ يتمتعن بدرجة جيدة جدا من مستوى المناخ المدرسي والتمكين النفسي وهذا يرجع الى ان ادارات المدارس والكادر التعليمي في توفير الجو والمناخ المدرسي الصحي والمناسب لتنمية قدرات الطالبات من خلال تعزيز الثقة بينهما واقامة العلاقات السليمة المبنية على الود والتفاهم والتعاون وتمكينهن نفسيا يتمتعن بالصحة النفسية ومن اجل بناء شخصية سوية وكوادر مؤهلة للنهوض بالمجتمع والعمل على تقدمه وتطوره من خلال هذه الاجيال الصاعدة الواعية ؛ وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة كل من(جاموس والبراهمة،٢٠٢٢) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في متوسطات واقع المناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريحا والأغوار يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، والى وجود فروق ظاهرية في متوسطات واقع المناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية في محافظة أريحا والأغوار يعزى لمتغير الفرع (علمي، ادبي، تجاري) وأن

الفروق في الدرجة الكلية كانت بين الفرع (العلمي) و(التجاري) لصالح (العلمي) ؛ ودراسة(السوقي والسوالمة ٢٠٢٠)؛حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ المدرسي الإيجابي الكلي لدى الطلبة المحرومين وغير المحرومين كان متوسطاً، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى المناخ المدرسي الإيجابي ومستوى الرضا عن الحياة لدى الطلبة المحرومين وغير المحرومين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المناخ المدرسي الإيجابي تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف العاشر والصف الأول الثانوي (السوقي،السوالمة ، ٢٠٢٠)؛ و ايضا مع دراسة (هندي ٢٠١١ ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن أهم الخصائص الإيجابية التي يتصف بها المناخ المدرسي بالمدارس الأساسية في محافظة الزرقاء تمثلت بالعلاقة بين الطلبة والعلاقة بين الطلبة والمعلمين، والعلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسة ، والعلاقة بين المعلمين والإدارة المدرسة. واما الدراسات التي تعنى بالتمكين النفسي والتي اتفقت مع نتائج البحث الحالي كدراسة(الحازمي والتوني (٢٠٢٠): ؛إذ توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التربية الوقائية والتمكين النفسي لدى أفراد العينة، كما ظهر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من التربية الوقائية وأبعادها الفرعية، وأيضا عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي وأبعاده الفرعية. وقد اختلفت نتائج البحث الحالي مع دراسة القرالة (٢٠٢٠) التي توصلت نتائجها الى أن هناك مستوى منخفضا من التمكين النفسي والتدفق النفسي لدى الطلبة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي. (القرالة ،٢٠٢٠)

واتفقت نتائج البحث الحالي مع ادبيات الاطار النظري في أن المناخ المدرسي الايجابي والتمكين النفسي يعمل على تنمية قدرات الطلبة ويزرع الثقة في أنفسهم ويشعرهم بالحماس والمثابرة وهذا يساعد على الجذب الجيد للمدرسة ،وعدم التغيب من المدرسة مما يساعد على التخلص من بعض المشكلات الدراسية كالقضاء على التاخر الدراسي والتسرب من المدرسة فضلا على ان المناخ المدرسي الايجابي يعدل الكثير من سلوكيات الطلبة وحتى العاملين في المؤسسة التعليمية جمعاء ويبعث بالاستقرار النفسي للافراد داخل المؤسسة التعليمية ليس فقط للطلبة، بل لكل العاملين في هذه المؤسسة. ، وان عملية التمكين النفسي تمكن الأفراد والجماعات من إحداث تغيير في حياتهم يمكنهم من الحصول على تحقيق أهدافهم التي تعزز

قدرتهم على ممارسة الاختيار والحرية مما يساهم بشكل إيجابي في رفاهيتهم.(Segbefia & ، 2016: ٤٦ Ganle)

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

١. ان مستوى درجات المناخ المدرسي لدى طالبات الإعدادية (الفرع العلمي والأدبي) مرتفع.
٢. ان متوسط درجات التمكين النفسي لدى طالبات الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي جاء بدرجة عالية.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي بإبعاده (العلاقة بالزملاء، العلاقة بالمعلم، والمشاركة بالأنشطة) بين طالبات الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي ولصالح طالبات الفرع العلمي في حين لا توجد فروق بينهما في بعد (العلاقة بالأدارة).
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التمكين النفسي بأبعاده (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية وحسن التصرف، التأثير بين طالبات الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي ولصالح طالبات الفرع العلمي.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي في التمكين النفسي.
٦. توجد علاقة ارتباط بين المناخ المدرسي والتمكين النفسي لدى طالبات الإعدادية

التوصيات والمقترحات:

١. ضرورة الاهتمام بالمناخ المدرسي وفتح المجال أمام الطالبات للتعبير عن أراءهن وأفكارهن دون خوف.

٢. تعزيز العلاقة الإنسانية بين الإدارة والمدرسات والطالبات قائمة على الاحترام المتبادل والمشترك والثقة المتبادلة بينهم.

٣. تفعيل دور الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في المدارس لغرض تخفيف التوتر والقلق لدى الطالبات.

٤. دعم الأنشطة اللاصفية من قبل إدارات المدارس من اجل توطيد العلاقة بين المدرسات والطالبات.

٥. إجراء دراسة حول المناخ المدرسي والصحة النفسية لدى طالبات الإعدادية.

٦. إجراء دراسات تقارن بين مستوى التمكين النفسي والمستوى الأكاديمي لدى طالبات الإعدادية.

المصادر :

- الانصاري، بدر محمد :٢٠٠٠ ، قياس الشخصية ، دار الكتب الحديث ، الكويت .

-بن مرزوق، سعد، العتيبي، (٢٠١٨)،"التمكين النفسي وعلاقته بالطاقة التنظيمية" رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، السعودية.

-بنان، محمد علي جاموس، دعاء حسن براهنة،(٢٠٢٢)،واقع المناخ المدرسي كما يراه طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اريحا والاغوار،مجلة (Pioneers) المجلد السادس العجج الثالث والعشرون سنة النشر ٢٠٢٣ Pioneers

-الحازمي، علياء والتوني، سهير (٢٠٢٠). التربية الوقائية وعلاقتها بالتمكين النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، ١٢٢، -٣ ٣.

-عبد الله بن طه الصافي (٢٠٠١)المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية للانجاز و مستوى الطموح لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها ،مجلة رسالة الخليج العربي العدد ٧٩السنة

- العمروسي، نيلي حسين كامل(٢٠١٩)، الوعي المعلوماتي وعلاقتع بالتمكين النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد بالسعودية.المجلة العلمية المحكمة،٧(١)،٧٩-١١٢.

-سامية محمد بن لادن (٢٠١٢): "المناخ الدراسي وعالقته بالتحصيل الدراسي و الطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات"، مجلة كلية التربية، العدد ٢٥، ج١، الرياض.

-السفاسفة محمد إبراهيم وأحمد عبد الحليم عربيات (٢٠١٤) مبادئ الصحة النفسية و المدرسة ،الطبعة الأولى ، دار الإعصار العلمي ، عمان.

- السوقي، هبة والسوالمة، عائشة. (٢٠٢٠).المناخ المدرسي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى الطلبة المحرومين من الوالدين وغير المحرومين: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن

- خليفة، مي السيد، وشهاب، لبنى محمود. (٢٠١٥). الاسهام النسبي للادارة الاستراتيجية للموارد البشريةفي التمكين النفسي والالتزام الوجداني للمعلمين . مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، ٢١(٣)، ٤١١ - ٤٨٤

-القراله، عبدالناصر موسى إسماعيل. (٢٠٢٠). التنبؤ بالتدفق النفسي في ضوء أبعاد التمكين النفسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٦(١):١٩٣-٢٠٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1043813

-طه مطر ،(٢٠٢١) : علاقة المناخ المدرسي بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة لدى طلبية المرحلة الثانوية ، بحث منشور في المجلة العربية للتربية النوعية ، جامعة عين شمس-

كرين مصطفى ئميدي، (٢٠١٣) ، أثر التمكين النفسي في الاغتراب الوظيفي دراسة استطلاعية لآراء رؤساء

الاقسام العلمية في جامعة دهوك، مجلة تنمية الرافدين١١٣،(٣٥) ، ٣٣١.

-المغربي ، عبد الحميد عبد الفتاح، ٢٠١٢ ، "االتجاهات المعاصرة في إدارة الموارد البشرية"، ط ،١المكتبة العصرية لنشر و التوزيع ، المنصورة مصر

-محمد ، الطيب حمزة. (٢٠١٧). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لطلاب وطالبات المرحة الثانوية بأم درمان "، مجلة كلية التربية، المجلد ٣٣.

-محمود سعيد إبراهيم الخولي(٢٠١١)دراسة تعليمات خاصة بمقياس المناخ المدرسي مرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون،جامعة الزقازق

-ملحم، يحيى سليم(٢٠٠٩)، التمكين كمفهوم اداري معاصر ،(ط٢)، المنظمة العربية للتنمية الادارية.

-هارون، رمزي فتحي،(٢٠٠٣)، الادارة الصفية، دار وائل للنشر والتوزيع ،ب.ط،عمان ، الاردن.

- -هندي صالح (٢٠١١)واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية و طلبة الصف العاشر و علاقته ببعض المتغيرات المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧ العدد ٢

- Blanchard, K., Carlos, J., & Randolph, A. (1999). The keys to empowerment. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Lucas, A. , Fall (2007). What Is School Climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. Vol. 5, No. (pp:٣-١-
- Ganle, J. K ; Afriyie, K. & Segbefia, A. Y. (2015). Microcredit: Empowerment and dis empowerment of rural woman in Ghana. World Development, University of Oxford, UK. (66), 335
- Cooke, S. L. (2013). The synergistic relationship between student empowerment and creativity in the middle school classroom. State University of New York at Albany.
- Spreitzer, M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. Academy of management Journal, 38(5),1442 -141465.
- Feriberg, H.J,(1998). Measuring school climate: Let me count the ways, Educational Leadership, vol.56,p p 22-26

الملاحق:

ملحق(١) مقياس المناخ المدرسي.ملحق (٢) مقياس التمكين النفسي

ملحق(٣)

اسماء المحكمين

اسم المحكم واللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل
أ. د اسيل صبار محمد	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	العلوم التربوية و النفسية /جامعة الانبار
أ. د فاطمة هاشم قاسم المالكي	علم نفس النمو	الكلية التربوية المفتوحة
أ.د هدية جاسم حسن	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	كلية التربوية /وزارة التربية
أ. م. د هدى عبد الرزاق الجنزيل	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	كلية التربية جامعة المستنصرية
م. د حنان موسى عمران	علم النفس الاكلينيكي	جامعة بغداد ابن رشد
م. د . مازن محمد صالح	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	كلية التربوية /وزارة التربية
م. د . ايمان عبد الحسين السعيدي	ارشاد نفسي وتوجيه تربوي	كلية التربوية /وزارة التربية

المخاوف المدرسية الشائعة لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية

(دراسة مقارنة بين الذكور والإناث)

أ.د. هدية جاسم حسن / وزارة التربية

الملخص

هدف الدراسة : الكشف عن المخاوف المدرسية الشائعة لدي الأطفال في المرحلة العمرية من (٦ : ٩) سنوات ، وكذلك الكشف عن الفروق في هذه المخاوف تبعا للنوع (ذكور و إناث) .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من أطفال المرحلة الإبتدائية في الصفوف الثلاثة الأولي حيث بلغ عددها (٢٦٨ تلميذا وتلميذة) من الذكور والإناث والتي تتراوح أعمارهم بين (٦ : ٩) سنوات من المدارس الخاصة و التجريبية .

أدوات الدراسة : إستمارة المستوي الإجتماعي و التعليمي للوالدين (إعداد / فايزة يوسف عبد المجيد) ، مقياس المخاوف المدرسية الشائعة (إعداد الباحثة) .

نتائج الدراسة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من التلاميذ في درجة المخاوف المدرسية الشائعة تبعا للمرحلة العمرية (٦ : ٩) سنوات في المدارس الخاصة والتجريبية وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠١، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من التلاميذ في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بين الذكور والإناث في المدارس الخاصة والتجريبية وذلك عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من التلاميذ في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بإختلاف المستويات الإجتماعية و التعليمية للوالدين (متوسط – مرتفع) في المدارس الخاصة والتجريبية وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من التلاميذ في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بين المدراس الخاصة والتجريبية عند التلاميذ.

الكلمات المفتاحية : الخوف ، المخاوف المدرسية ، مرحلة الطفولة المتوسطة

Common School Fears In A Sample Of Primary Stage Students

(A Comparative Study Between Males And Females)

Pro.Dr. Hadie Jasim Hasan

Abstract

Study Objectives: Detection of common school fears among the students aged (6-9 year olds), detection as well the differences due to age stage and due to gender (males/females).

Study Sample: The study sample consisted of primary school children in the first three rows and their numbers were (268 pupils) of males and females between the ages of (6: 9) years of private schools and experimental schools .

Study Instruments: The parents social and educational level application (Fayza Yousef Abd-El Megeed's preparation) ,Common School Fears criterion (the researcher preparation).

Study results : There are significant differences between average marks of all students in degree of school common fear according to the the stage of age (6 : 9) years in private schools and experimental and at the level of significance 0.01 **,** There are statistically significant differences between the average degrees of all students in the degree of common school fear between males and females in private schools and experimental school and at the level of significance is less than 0.01 , There are statistically significant differences between the average degrees of all students in degree of school common fear for different social and educational level for parents (medium - high) in private schools and experimental at the level of significance 0.05 , No statistically significant differences between the average degrees of all students in degree of school common fear among private and experimental schools at the students .

Key Words : Fears , School Fears , Stage Middle Childhood **.**

مشكلة البحث:

بالرغم من أن مرحلة الطفولة من أكثر المراحل التي يظهر فيها الخوف ، إلا أن حجم الدراسات التي تناولت المخاوف المدرسية في مرحلة الطفولة المتوسطة كانت قليلة _ في حدود علم الباحثة _ ، فالخوف بصفة عامة حالة إنفعالية يشعر بها كل إنسان في حياته ، فجميع الكائنات الحية تخاف في بعض المواقف ، حيث يظهر الخوف في أشكال متعددة وبدرجات تتراوح بين مجرد الحذر والهلع والرعب . وكلما كانت درجة الخوف في الحدود المعقولة كان الإنسان سويا يتمتع بالصحة النفسية ، وأمكنه أن يسيطر بعقله علي مخاوفه ، وكلما كانت درجة الخوف كبيرة لدلاجة يتعذر معها السيطرة عليها بالعقل والمنطق ، كلما كان الفرد يعاني من الإضطراب والمرض النفسي (ملاك جرجس ، ٢٠٠٠ : ٨ – ٩)

وتتبلور مشكلة الدراسة في عدة تساؤلات يحاول البحث الحالي الإجابة عليها وهي كالآتي :

١- ماهي المخاوف المدرسية الشائعة لدي التلاميذ في المرحلة العمرية من (٦ : ٩) سنوات ؟

٢- هل توجد فروق في درجة المخاوف المدرسية الشائعة تبعا للمرحلة العمرية (٦ : ٩) سنوات في المدراس الخاصة والتجريبية ؟

٣- هل توجد فروق في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بين الذكور والإناث في المدارس الخاصة والتجريبية ؟

٤- هل توجد فروق في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بإختلاف المستويات الإجتماعية التعليمية للوالدين (متوسط – مرتفع) في المدارس الخاصة والتجريبية ؟

٥- هل توجد فروق في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بين المدراس الخاصة والتجريبية عند التلاميذ ؟

هدف البحث : تهدف هذه الدراسة الحالية إلي الكشف عن المخاوف المدرسية الشائعة لدي الأطفال في المرحلة العمرية من (٦ : ٩) سنوات ، وكذلك الكشف عن الفروق في هذه المخاوف تبعا للنوع (ذكور و إناث)

أهمية البحث : تكمن أهمية البحث في :

١- الأهمية النظرية : تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتطرق إلي موضوع من أهم الموضوعات التي يتعرض لها الطفل وهو الخوف من المدرسة من حيث دوافعه ومثيراته ومدي تأثيره في شخصية الطفل ونفسيته وهنا تكمن أهمية هذه الدارسة من خلال ماتوصلت إليه الدراسة من نتائج إلي إقتراح بحوث تالية يمكن إجراؤها مستقبلا في هذا السياق .

٢- الأهمية التطبيقية : الكشف عن المخاوف المدرسية التي قد يمر بها أطفال الطفولة المتوسطة ، كما أن نتائج الدراسة يمكن أن تساعد في بناء برامج إرشادية وتوصيات تربوية سواء للوالدين أو المدرسة في معرفتهم بالمخاوف المدرسية التي تخيف التلاميذ في هذه المرحلة .

١- المخاوف المدرسية School Fears : هو شعور الطفل بعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة ورفضها بسبب شعور الطفل بالخوف ومن كل ما يتعلق بالحياة المدرسية مثل الخوف من المعلمين ، الخوف من العقاب ، الإمتحانات ، الإنفصال عن الأم والخوف من الفشل.

٢- مرحلة الطفولة المتوسطة Middle Childhood : هي الفترة العمرية من ٦ سنوات إلي ٩ سنوات ، وتمثل المرحلة الإبتدائية في الصفوف الأولي من التعليم الأساسي .

الإطار النظرى وأهم النظريات المفسرة للخوف :

١- نظرية المدرسة السلوكية : تري أن معظم السلوكيات الإنسانية السوية منها وغير السوية متعلمة من خلال تفاعلات الفرد المستمرة مع البيئات والمثيرات المادية والإجتماعية ، فالإنسان يولد ولديه بعض المنعكسات اللإرادية والإستعدادت البيولوجية التي تساعده في عملية التفاعل مع البيئة . وتجمع معظمها علي أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات وإستجابات بحيث تتقوي أو تضعف مثل هذه الإرتباطات وفقا

للخبرات العقابية أو التعزيزية التي توفرها البيئة التي يتفاعل معها الفرد . وهكذا فالسلوك هو دالة للمحددات البيئة ، وهكذا تعتمد طبيعة السلوك علي نوعية وطبيعة الخبرات التي توفرها البيئة للأفراد . وبالرغم من أن النظريات السلوكية تتفق فيما بينها علي أن السلوك هو مجرد إرتباط بين مثير وإستجابة ، إلا أنها تختلف فيما بينها من حيث تفسير الآلية التي يتشكل من خلالها هذا الإرتباط فهناك نظرية (نظرية الإشتراط الكلاسيكي ، ونظرية الإشتراط الإجرائي) .

(عماد عبد الرحيم ٢٠٠٦ : ٦٩)

٢- نظرية التعلم الإجتماعي لباندورا : يعتبر " ألبرت باندورا " أبرز أصحاب هذا الإتجاه لما أبداه من أهمية بالغة للتعلم الإجتماعي وخاصة في مجال التعلم بالمحاكاة واستخدام فنية النمذجة في علاج السلوك المختل عند الأطفال ،فهو يقرر أن إحدي الوسائل الأساسية لإكتساب وتعديل السلوك البشري هي ما تتم من خلال التشكيل بالنمذجة ، وتؤكد نظرية التعلم الإجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر للسلوك ، والمعرفة ، والتأثيرات البيئية (جمعة يوسف ٢٠٠١)

أسباب الخوف من المدرسة :

١- عوامل نفسية : وتتمثل في ضعف الثقة في النفس ، إعتماد الطفل الشديد علي والديه ، القلق الشديد والضغوط التي تهدد شعور الطفل باحترامه لذاته بسبب عدم قدرته علي التغلب علي بعض الصعوبات خارج المنزل ، مرور الطفل بخبرات إنفصال عابرة ، إرتبطت بأحد أنواع مخاوف النمو التي يتعرض لها الطفل كالخوف من الهلاك والخوف من فقدان الأم والخوف من الغرباء .

٢- عوامل أسرية: وتتمثل في تعلم الطفل الخوف من الوالدين، سوء العلاقات بين الوالدين والمشاكل العنيفة بينهم، عدم المبالاة من الوالدين بالأطفال قد يسبب لرفض الطفل للمدرسة، المبالغة الشديدة في الحماية

والرعاية، العلاقة القوية بين الأم والطفل، والمتناقضة وجدانيا في نفس الوقت، العقاب والقسوة، القصص المخيفة قبل النوم والأفلام المخيفة التي يشاهدها أثناء اليوم.

٣- عوامل مدرسية : ومن أهم هذه العوامل هي الخوف من المدرسين الصارمين وشديدي القسوة عند تعاملهم مع الأطفال ، الخوف من الفشل في المدرسة ، والعقاب الأبوي ، الخوف من الإمتحانات ، الخوف من الحشود والزحام والضوضاء داخل المدرسة ، بعد المسافة بين البيت والمدرسة ، ضعف التحصيل الدراسي ، الخبرات السيئة والفاشلة التي يعيشها الطفل مع أقرانه ومعلمه في الفصل .

الدراسات السابقة :

١- أجري (كروفورد ١٩٩٦ – Crowford 1996) دراسة هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين الخوف والنوع والمستوي الإجتماعي الإقتصادي وطبقت الدراسة علي عينة قوامها (٥٦٦) طفلا وطفلة في المرحلة العمرية من (٧ : ١١) سنة من المستويات الإجتماعية الإقتصادية المرتفعة والمنخفضة ، كما إستخدمت الدراسة قائمة مسح المخاوف للأطفال وأظهرت نتائج الدراسة أن مخاوف البنات أكثر عددا وشدة وإستمرارية من مخاوف الذكور ، كما أظهرت الدراسة أن مخاوف الأطفال ذوى المستوي الإجتماعي الإقتصادي المنخفض أكثر عددا وشدة وإستمرارية من مخاوف الأطفال ذوى المستوي الإجتماعي الإقتصادي المرتفع .

٢- أجري (علاء محمود الشعراوي ١٩٩٩) دراسة هدفت إلي بحث علاقة المخاوف التي يدركها التلاميذ في الفصل الدراسي بتوافقهم وعدوانيتهم ومعرفة الفروق بين الجنسين من الطلاب في إدراكهم للمخاوف في الفصل المدرسي ، وتحديد الفرق بين الصفوف الثلاثة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، مع توجيه نظر المعلمين إلي الأسلوب المناسب لإدارة الفصل . حيث تكونت العينة من ١٠٥٠ طالبا وطالبة من الصفوف

الثلاثة بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي . وقد أسفرت النتائج إلي إرتفاع درجة العدوانية وإنخفاض درجة التوافق بزيادة المخاوف .

٣- أجري (نبيل حسن ٢٠٠٠) دراسة هدفت إلي معرفة العلاقة بين البيئة الأسرية وعلاقتها بالإكتئاب والمخاوف لدي أطفال الريف والحضر بالمدرسة الإبتدائية،وقد إشتملت عينة الدراسة علي(١٨٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الإبتدائي بواقع (٨٢ من تلاميذ مدارس الحضر ، ١٠٢ من تلاميذ الريف) تراوحت أعمارهم مابين (٩ : ١٢) عاما ، وقد إستخدمت الدراسة مقياس البيئة الأسرية ، مقياس الإكتئاب للصغار ، إختبار المخاوف للأطفال ، وقد أسفرت النتائج وجود فروق بين تلاميذ مجموعة الريف وتلاميذ مجموعة الحضر في عوامل البيئة الأسرية في إتجاه تلاميذ الريف ، مضامين الرعاية الأسرية للطفل في إتجاه الحضر ، توفير المناخ الإنفعالي السليم للطفل في اتجاه تلاميذ الريف ، عوامل البيئة الأسرية ككل إتجاه تلاميذ الريف .

٤- أجري (مايكل غ . كونر ٢٠٠٠ - Michael G.Conner 2000) دراسة هدفت إلي كيفية إستجابة الآباء لمخاوف الصغار من المدرسة وأسباب مقاومة الأطفال الذهاب إلي المدرسة ، وقد اشتملت عينة الدراسة علي مجموعة من الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين ٥ : ٨ سنوات وقد توصلت النتائج إلي أن الآباء حينما يستيجبون بطريقة العنف والترهيب في محاولة كبح الخوف لدي أبنائهم فإن حالة الرهاب تزداد حدة وقد يخلف عقدا نفسية تفقدهم الثقة بالنفس ، كما أن أسباب عزوف الطلبة عن مدراسهم كانت منصبه علي عدم اندامجهم وتهيئتهم علي البيئة المدرسية التي سينطلقون لها .. وعليها يوصي الباحث بضرورة التحدث إلي طفلك عدة مرات عن الذهاب إلي المدرسة في ذلك مسبقا .

٥- أجري (أورجيلس وآخرون ٢٠٠٨ – Orgiles 2008) دراسة هدفت إلي دراسة المخاوف المدرسية لدي عينة من الأطفال من أبوين مطلقين ومقارنتهم مع مجموعة أطفال من أبوين غير مطلقين . وتكونت العينة من ٩٥ طفلا وطفلة من الأسبان تراوحت أعمارهم بين ٨ : ١٢ سنة ، وقد أسفرت النتائج عن إرتفاع في مستوي المخاوف المدرسية من أبناء المطلقين عدا الخوف من الفشل في الدراسة والعقاب ، وأن مخاوف الأطفال من غير المطلقين تزيد نحو الخوف من الفشل في الدراسة والعقاب ، وذلك بمعدل ٤٢ مرة أعلي من مجموعة الأطفال أبناء المطلقين ويحوز ذلك للتغيير في أساليب التربية وعدم وجود رقابة بعد الطلاق .

فروض الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المخاوف المدرسية الشائعة لدي التلاميذ تبعا للمرحلة العمرية (٦ : ٩) سنوات في المدارس الخاصة والتجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بين الذكور والإناث في المدارس الخاصة والتجريبية .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المخاوف المدرسية الشائعة لدي التلاميذ بإختلاف المستويات الإجتماعية التعليمية للوالدين (متوسط – مرتفع) في المدارس الخاصة والتجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المخاوف المدرسية الشائعة لدي التلاميذ بين المدراس الخاصة والتجريبية عند التلاميذ .

منهج الدراسة : استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن ، وذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في درجة المخاوف المدرسية الشائعة في المرحلة العمرية من (٦ : ٩) سنوات ، وكذلك الكشف عن الفروق بين المستويات الإجتماعية و التعليمية للوالدين في المدراس الخاصة والتجريبية .

عينة الدراسة :

طبقت الباحثة دراستها علي عينة من أطفال المرحلة الإبتدائية في الصفوف الثلاثة الأولي حيث بلغ عددها (٢٦٨ تلميذا وتلميذة) من الذكور والإناث والتي تتراوح أعمارهم بين (٦ : ٩) سنوات ، بواقع (١٣٣ – ٦٥ تلميذا ، ٦٨ تلميذة) من المدارس الخاصة ، (١٣٥ – ٦٩ تلميذا ، ٦٦ تليمذة) من المدارس التجريبية .

أدوات الدراسة : للتحقق من أهداف الدراسة ومعالجة فروضها تم الإستعانة بالأدوات التالية :

١- **إستمارة المستوي الإجتماعي التعليمي للوالدين** : (إعداد / فايزة يوسف عبد المجيد) . إعتمدت الباحثة في تحديد المستوى الإجتماعي التعليمي لأفراد العينة علي إستمارة (فايزة يوسف ١٩٨٠) وتتضمن الإستمارة مايلي : (البيانات الأولية للتلميذ ، مستوى تعليم الأب ومهنته ،مستوى تعليم الأم ومهنتها).

وقد تم تقدير المستوي الإجتماعي و التعليمي في الدراسة الحالية بناء علي مايلي : مستوي تعليم الأب والأم وقد تم تقسيم العينة بناءا علي ماسبق إلي مستوي متوسط ومستوي مرتفع (شهادة جامعية) ، المستوي المتوسط (دبلوم تجاري أو صناعي ، ثانوية عامة أو مايعادلها) يحصل علي الدرجة (١) ، المستوي المرتفع (شهادة جامعية) يحصل علي الدرجة (٢) .

١) **مقياس المخاوف المدرسية الشائعة** : (إعداد الباحثة) .

أ – صياغة عبارات المقياس :

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية والمقاييس والإختبارات التى تناولت موضوع المخاوف لدي الأطفال وعمل إستطلاع رأي تم تجميع المخاوف المدرسية الشائعة لدي أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة ، ثم قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس مع مراعاة وضوح المعني وعدم الإخلال

بالمعني المقصود ، بساطة البنود وقصرها وصياغتها بطريقة عامية وذلك لصغر سن عينة الدراسة ، وقد بلغت عبارات المقياس في صورته الأولية " ٥٧ " عبارة .

ب- وصف المقياس :

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لأنه لم يتم التوصل إلى مقياس منفردا لمعرفة المخاوف المدرسية الشائعة لدي أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة – في حدود علم الباحثة – لذلك قامت الباحثة بوضع تعريف إجرائي للمخاوف المدرسية الشائعة متضمنة أسباب الخوف من المدرسة في هذه المرحلة العمرية ، حيث يتكون المقياس من " ٢٨ " عبارة في صورته النهائية ، وبدائل الإستجابة هي (نعم – أحيانا – لا) وتأخذ الدرجات (٣ – ٢ – ١) .

ج- الشروط السيكومترية للمقياس :

وهي التي تتمثل في الخصائص الضرورية والمتعلقة بالثبات Reliability ، والصدق Validity .

أولا : طرق حساب الصدق Validity :

وقد تم حساب الصدق لمقياس المخاوف المدرسية الشائعة بطريقتين وهما :

١- **صدق المحكمين (صدق المحتوي) :**

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية علي عدد من المحكمين وكان عددهم سبع أساتذة من علماء النفس والإجتماع المتخصصين بالجامعات المصرية وذلك لإستطلاع آرائهم والإستفادة منها في الحكم علي جودة المقياس ومدي تمثيل عباراته للمحتوى ، وكانت نسبة الإتفاق بين آراء المحكمين حيث لا تقل درجة الإتفاق علي كل عبارة من عباراته عن (٨٤.٤ % إلي ١٠٠ %) فأكثر مما يدل علي صدق تكوين الأداة .

صدق التمييز (صدق المقارنة الطرفية) :

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المقارنة الطرفية بحيث يتم الإعتماد فيه علي عينة واحدة ويتم قياس سمة معينة ثم يتم ترتيب درجات العينة من الأصغر إلي الأكبر ويتم أخذ الربيع الأعلي والربيع الأدني من العينة . حيث أن ثمة فرق بين الإرباعي الأدنى الإرباعي الأعلى وهذا يدل على تمتع المقياس بواحدة من الخصائص السيكومترية للمقياس الجيد وهى قدرته على التمييز بين الأفراد ، وهي دالة عند مستوى دلالة أكثر من(٠.٠١) .

ثانيا : طرق حساب الثبات Reliability :

تم حساب الثبات بالطرق التالية :

(١) **طريقة التجزئة النصفية Split–Half :** تم تقسيم عبارات المقياس إلي نصفين أحدهما يضم الأسئلة الفردية والثاني يضم الأسئلة الزوجية ، وتم إستخدام درجات النصفين في حساب معامل الإرتباط بينهما مما ينتج عنه معامل ثبات نصف المقياس ، ويلي ذلك إستخدام معادلة تصحيح (سبيرمان – بروان Spearman – brown) لحساب ثبات المقياس كله . وتم حساب ثبات مقياس المخاوف المدرسية الشائعة بطريقة التجزئة النصفية Split–Half وذلك علي عينة تتكون من (١٠٠) تلميذا وتلميذة ، بعد تطبيق معادلة تصحيح (سبيرمان – بروان Spearman – brown) وكان معامل ثبات المقياس (٠. ٧٧٤) ، مما يدل علي أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يعطي الثقة في ثبات نتائج المقياس المستخدمة في الدراسة الحالية . فكانت قيمة معامل الارتابط بين الجزئين بلغت (٠.٦٣١) عند مستوى دلالة ٠.٠١، وان قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان – براون (٠.٧٧٤) ، مما يدل على ثبات المقياس .

(٢) **طريقة إعادة الإختبار Test – Re–Test** : تم التطبيق علي (٥٠) تلميذا وتلميذة مقسمين إلي نصفين (٢٥) ذكور ، (٢٥) إناث وقد تم إعادة التطبيق بعد مدة أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول علي نفس العينة ثم تم حساب معامل الإرتباط " بيرسون " بين الدرجة علي كل مقياس والدرجة علي نفس المقياس في التطبيق الثاني . فكانت قيمة معامل الارتابط بين التطبيقين بلغت (٠.٦٥٦) عند مستوى دلالة ٠.٠١، مما يدل على ثبات المقياس .

(٣) **طريقة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach** : فكانت قيمة معاملات ألفا مرتفعة وتعتبر مقبولة مما يدل على ثبات المقياس أن إرتباط البند بالدرجة الكلية عند درجة (٠.٧٥٧).

الأساليب الإحصائية التي استخدمت :

١- حساب التكرارات والنسبة المئوية لوصف خصائص العينة .

٢- إختبار " ت " T – Test وذلك لحساب الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي مقياس المخاوف المدرسية الشائعة .

٣- معادلة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach لحساب ثبات المقياس .

٤- تطبيق معادلة تصحيح (سبيرمان – بروان Spearman – brown) لحساب الثبات .

نتائج الدراسة :

١- **الفرض الأول :**

ينص الفرض الأول انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المخاوف المدرسية الشائعة تبعا للمرحلة العمرية (٦ : ٩) سنوات في المدارس الخاصة والتجريبية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم

حساب قيمة (ت) لتحديد الفروق بين متوسطي درجات كل من التلاميذ في المرحلة العمرية من (٦ : ٩) سنوات في المدارس الخاصة والتجريبية . ويوضح الجدول التالي دلالة الفرق في درجة المخاوف المدرسية الشائعة تبعا للمرحلة العمرية من (٦ : ٩) سنوات .

الفرق في درجة المخاوف المدرسية الشائعة تبعا للمرحلة العمرية

نوع المدارس	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مدارس خاصة	بين المجموعات	٧٠٢.٨٩٧	٣	٢٣٤.٢٩٩	٤.٥٩٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	٦٥٨١.١٧٨	١٢٩	٥١.٠١٧		
	المجموع	٧٢٨٤.٠٧٥	١٣٢			
مدارس تجريبية	بين المجموعات	٨٥٨.١٠٤	٢	٤٢٩.٠٥٢	١٣.٠٥٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٣٣٦.٧١١	١٣٢	٣٢.٨٥٤		
	المجموع	٥١٩٤.٨١٥	١٣٤			
مدارس خاصة وتجريبية	بين المجموعات	١٥١٨.٦٧٣	٣	٥٦.٢٢٤	١٢.١٩٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٩٦١.٨٧٦	٢٦٤	٤١.٥٢٢		
	المجموع	١٢٤٨٠.٥٤٩	٢٦٧			

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فرق دال احصائياً في درجة المخاوف المدرسية الشائعة لدى التلاميذ تبعاً للمرحلة العمرية في المدارس الخاصة، والمدارس التجريبية والعينة ككل، حيث بلغت قيمة "ت" على الترتيب (٤.٥٩٣، ١٣.٠٥٩، ١٢.١٩٢) وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠١.

٢- **الفرض الثاني :**

وينص علي أن " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المخاوف الشائعة بين الذكور والإناث في المدارس الخاصة والتجريبية ".وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بدراسة الفروق بين الذكور والإناث عينة الدراسة علي مقياس المخاوف المدرسة الشائعة . و الجدول التالي يوضح الفرق في المتوسطات بين الذكور والإناث في المدارس الخاصة والتجريبية .

الفرق بين الذكور والإناث علي درجة المخاوف المدرسية في المدارس الخاصة والتجريبية

نوع المدرسة	مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مدارس خاصة	الذكور	٦٥	٧٠.٦٠	٩.١٦	٢.٣١٧	٠.٠٥
	الاناث	٦٨	٧٣.٥٧	٤.٩٣		
مدارس تجريبية	الذكور	٦٩	٧٠.٩٤	٧.١٤	١.٩٨٤	٠.٠٥
	الاناث	٦٦	٧٣.٠٣	٤.٩٢		
مدارس خاصة وتجريبية	الذكور	١٣٤	٧.٧٨	٨.١٥	٣.٠٧٦	٠.٠١
	الاناث	١٣٤	٧٣.٣١	٤.٩١		

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فرق دال احصائياً بين الذكور والإناث في درجة المخاوف المدرسية الشائعة للمدارس الخاصة والمدارس التجريبية والعينة ككل،حيث بلغت قيمة "ت" على الترتيب (٢.٣١٧، ١.٩٨٤، ٣.٠٧٦) وذلك عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١. وحيث أن مخاوف الإناث أكثر من الذكور.

٣- **الفرض الثالث :**

الذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بإختلاف المستويات الإجتماعية التعليمية (متوسط – مرتفع) للوالدين في المدارس الخاصة والتجريبية . وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بدراسة الفروق لدي عينة الدراسة علي مقياس المخاوف المدرسية

الشائعة بإختلاف المستويات الإجتماعية التعليمية للوالدين (المستوي المتوسط " ثانوية عامة أو مايعادلها " ، المستوي المرتفع " شهادة جامعية ") والجدول التالي دلالة الفرق في درجة المخاوف المدرسية الشائعة لدي الأطفال بإختلاف المستوي الإجتماعي التعليمي للوالدين في المدارس الخاصة والتجريبية علي مقياس المخاوف المدرسية .

الفرق في درجة المخاوف المدرسية الشائعة لدي الأطفال بإختلاف المستوي الإجتماعي التعليمي للوالدين في المدارس الخاصة والتجريبية

نوع المدرسة	مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مدارس خاصة	متوسط	٣٨	٧٤.١٦	٦.٤٢	٢.٠٢٤	٠.٠٥
	مرتفع	٩٥	٧١.٣١	٧.٦٧		
مدارس تجريبية	متوسط	٢٣	٧٢.٨٢	٥.٩٨	٠.٧٢٩	غير دالة (٠.٤٦٨)
	مرتفع	١١٢	٧١.٧٨	٦.٢٨		
مدارس خاصة وتجريبية	متوسط	٦١	٧٣.٦٦	٦.٢٥	٢.١١٢	٠.٠٥
	مرتفع	٢٠٧	٧١.٥٧	٦.٩٤		

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فرق دال احصائياً في درجة المخاوف المدرسية الشائعة لدى التلاميذ باختلاف المستوى الإجتماعي التعليمي للوالدين (المستوي المتوسط " ثانوية عامة أو مايعادلها " ، المستوي المرتفع " شهادة جامعية ") للمدارس الخاصة والعينة ككل،حيث بلغت قيمة "ت" على الترتيب (٢.٠٢٤، ٢.١١٢) وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لصالح المستوي الإجتماعي التعليمي المرتفع ، في حين لا يوجد فرق دال احصائياً بينهما في المدارس التجريبية.

٤- **الفرض الرابع :**

ينص علي أن " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المخاوف المدرسية الشائعة بين المدارس الخاصة والتجريبية عند الأطفال " وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بدراسة الفروق لدي عينة

الدراسة علي مقياس المخاوف المدرسية الشائعة بإختلاف المدارس (خاصة ، تجريبي) و الجدول التالي يوضح دلالة الفرق بين المدارس الخاصة والمدارس التجريبية في درجة المخاوف المدرسية الشائعة لدي عينة الدراسة .

الفرق بين المدارس الخاصة والمدارس التجريبية في درجة المخاوف المدرسية الشائعة

مجموعة المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المدارس الخاصة	١٣٣	٧٢.١٢	٧.٤٣	٠.١٨٨	غير دالة (٠.٨٥١)
المدارس التجريبية	١٣٥	٧١.٩٦	٦.٢٣		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فرق دال احصائياً بين المدارس الخاصة والمدارس التجريبية في درجة المخاوف المدرسية الشائعة ،حيث بلغت قيمة "ت" (٠.١٨٨) .

أهم التوصيات التطبيقية للدراسة الحالية:

١- التخفيف التدريجي لمشاعر الخوف والرهبة المتعمقة في نفس التلميذ الخواف من خلال تطبيق البرامج التربوية ويراعي فيها أن تصاغ بأسلوب تربوي يبعث في نفس التلميذ الطمأنينة والألفة .

٢- يتم الحوار مع الطفل من حيث مشكلته والأسباب التي يبديها ويبرر بها رفضه للمدرسة والإصغاء إليه جيدا والإجابة عليها بأسلوب منطقي يتناسب مع قدرات التلاميذ .

٣- إثارة حب المدرسة في نفس التلميذ عن طريق الأشياء المحببة إليه مثل اللعب و أدوات الترفيه المختلفة وخصوصا في الأسبوع الأول .

٤- تمييز الطفل الخواف في المدرسة مثل أن يكون رئيسا للفصل أو قائدا للفريق الرياضي ليشعر بالمسئولية وتتجدد الثقة في نفسه .

٥- التعليم عن طريق اللعب والترفيه أسلوب فعال في ترغيب التلميذ الخواف للمدرسة ، والمعلم الذكي هو الذي يستطيع أن يوظف ميول الطفل للحركة واللعب في خدمة الأهداف التربوية المنشودة .

٦- لابد من التعاون بين الأسرة والمدرسة بعمل ندوات ثقافية لأولياء الأمور مع توجيه الدعوى للمتخصصين في علم النفس لتوجيه الآباء نحو الأسلوب الصحيح لتنشئة الأبناء بأسلوب سوى وعدم نقل المشاعر السلبية والخوف إليهم .

المقترحات : في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، توصي الباحثة ببعض المقترحات البحثية كما يلي :

١- فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في التغلب على الخوف المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية وأثره على تقدير الذات .

٢- فاعلية برنامج لتخفيف المخاوف المدرسية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

٣- المخاوف المدرسية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدي عينة من أطفال المرحلة العمرية من (٦ : ٩) سنوات .

٤- بناء وتطبيق برامج لعلاج حالات الخوف المدرسي غير الطبيعي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمراحلها المختلفة .

المصادر العربية والاجنبية :ـ

١- أحمد خيري حافظ (١٩٩١) : **المخاوف الشائعة لدي الطلاب اليمنيين** ، مجلة الدراسات النفسية ، العدد (الثالث) .

٢- السيد كامل الشربيني (٢٠٠٦) : **المخاوف الشائعة لدي الأطفال الصم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية** ، مجلة علم النفس ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، ع ٧١ – ٧٢ ، السنة التاسعة عشر .

٣- إيزاك .م. ماركس ، ترجمة محمد نجاتي (١٩٩٩) : **التعايش مع الخوف فهم القلق ومكافحته** ، دار الشروق ، القاهرة .

٤- ب ب وولمان (٢٠٠٦) : **مخاوف الأطفال** ، ترجمة محمد عبد الظاهر الطيب ، دار المعارف ، القاهرة .

٥- جمعة يوسف (٢٠٠١) : **الإضطرابات السلوكية وعلاجها** ، القاهرة دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

٦- جميس جاردر (٢٠٠٧) : **إدارة الخوف** ، ترجمة د / خالد العامري ، ط١، دار الفاروق للنشر والتوزيع .

٧- جوزيف ولبه – بيتر لاند (١٩٨٤) : **قائمة مسح المخاوف** ، إعداد / أحمد محمد عبد الخالق ، دار المعرفة الجامعية .

٨- سعيدة أبو سوسو (١٩٩٧) : **المخاوف الناشئة لدي الصغار والكبار وعلاجها** ، مجلة معوقات الطفولة ، العدد ٦ ، جامعة الأزهر ، مركز معوقات الطفولة .

٩- علاء الدين كفافي (١٩٩٧) : **الصحة النفسية** ، القاهرة ، دار الهجر للطباعة والنشر .

١٠- علاء محمود الشعراوي (١٩٩٩) : **المخاوف المدركة في الفصل الدراسي وعلاقتها بالتوافق والعدوان لدي تلاميذ الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي** ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، مج ١٥ .

١١- عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٦) : **الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية لدي الأطفال** ، دار الشروق ، الأردن

١٢- ملاك جرجس (٢٠٠٠) : **سيكولوجية الطفولة ، مخاوف الطفل وعدم ثقته في نفسه وأسبابها – الوقاية منها – علاجها** ، الإسكندرية ، مكتبة المحبة .

١٣- يوسف أبو الحجاج (٢٠٠٦) : **كيف تتغلبين علي الخوف بأنواعه** ، ط ١ ، دار الكتاب العربي ، القاهرة .

14- Cerio , J . (1997) **: School Phobia : A family system approach_** , Elementary School Guidance & Counseling , Feb97 , Vol . 31, Issue 3 , p180 , 12p .

15- Crawford, S.S. (1996) : **Intensity and Frequency of Children fears**, Ph.D., The University of North California, Dis.Abs.Int.no.AAC96225613.

16- Crosser, S. (1995) : Childhood Fears : **What Children Are Afraid of And Why ? , Journal of Early Childhood News**, vol.7, no.5 , pp.13-16.

17- Gullone , E.(1996 – A) : **Developmental psychopathology And Normal Fear , Behavior Change** , (13) , (13) , PP.143-155.

18- 116 - Gullone , E.(1996 – B) **: Normal Fear in people with A Physical On Intellectual Disability Clinical Psychology Review** , (16) , (8) pp.689-709.

19- Melania , A . (1992) : **Treatment of phopia : An anecdotal case study ,** west Virginia university , DAI – A 53\01 , P . 121 , Jul 1992

20- Muris , Peter (1997) : **Common childhood fears their origins. Behaviour research therapy**, Oct., Vol.35,No (10),PP 929-937.

21- Orgiles , Espada , Mendez , Garcia – Fernandez . (2008) : Fear school children of divorced and not divorced . **International Journal of Clinical and Health Psychology**. Vol8 (3) ,pp . 693- 703.

22- Peter Muris , & Harald Merckelbach (1998) **: How serious are common childhood fears ? , Department of psychology** , Maastricht university,Netherlands.

23- Schor , E .L. ,(1995) : **Caring for your school Age child** , new York , Bantan books .

تقويم سيميائية الصورة التعليمية في كتاب قراءتي للصف الثالث الابتدائي

م.د ورقاء كاظم حرابة مركز البحوث النفسية

warqaa.k@conursing.uobaghdad.edu.iq

المستخلص

يهدف البحث إلى: بناء أداة لتقويم سيميائية الصورة التعليمية في كتب قراءتي للمرحلة الابتدائية وتقويم الصور في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير سيميائية الصورة التعليمية.

ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليليّ منهجاً لدراستها، وقد شملَ مجتمع البحث الصور التعليمية في كتب القراءة التي تُدرس للمرحلة الابتدائية للعام الدراسيّ ٢٠١٩-٢٠٢٠م، أما عينة البحث فقد شملت الصور التعليمية التي تضمنتها كتاب قراءتي للصف الثالث الابتدائي في العراق للعام الدراسيّ ٢٠١٩-٢٠٢٠م والبالغ عددها(٨١) صورةً، وقد اعدّت الباحثة معياراً تقويمياً أداةً لبحثها بعد الرجوع إلى المصادر الخاصة بموضوع البحث والدراسات السابقة، وتم التأكد من صدق الأداة عن طريق عرضها على ذوي التخصص في اللغة العربية وطرائق تدريسها، والفنون الجميلة والقياس والتقويم، أما ثبات الأداة فقد تم حسابه بطريقتين الأولى: الثبات عبر الزمن، والثانية: الاتساق بين محللين، وقد ظهر أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات عالية، وقد تضمنت الأداة (١٤) معياراً موزعاً على المجالات الثلاثة وهي (الفنيّ، التربويّ، الثقافيّ الاجتماعيّ)، وبعد تطبيق الأداة على الصور التعليمية وتحليل النتائج احصائياً باستعمال الوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن المئوي، توصل الباحثان إلى نتائج عديدة أهمها :

١. الصور التعليمية جميعها كانت ملونة وبراقة، وانمازت غالبيتها بتناسق وتناسب ألوانها مع دلالاتها السيميائية.
٢. افتقرت غالبية الصور التعليمية إلى الإضاءة اللونية مما أدى إلى فقدان بعض من معالمها.
٣. الكثرة في تجسيد البيئات الريفية والبعيدة عن واقع التلميذ، وقلة عدد الصور التي جسدت الحياة المتحضرة.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة توصيات عديدة أهمها:

١- توظيف معيار سيميائية الصورة التعليمية في تقويم الكتب المدرسية للمراحل الأخرى.
٢- تضمين لجنة تأليف الكتب المدرسية خبراء في تكنولوجيا التعليم، وطرائق التدريس، والسيميائيين، والرسم الكاريكاتوري، والتصوير الفوتوغرافيّ، فضلاً عن المختصين بالمادة العلمية.

وقد اقترحت الباحثة استكمالاً لهذه الدراسة مقترحات منها :

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على كتب دراسية أخرى.

٢- إجراء دراسة لتقويم الكتب المدرسية على وفق مناهج حديثة أخرى كالمنهج الثقافيّ.

٣- تصميم مناهج تعليمية لمراحل دراسيةعلى وفق المنهج السيميائي.

الكلمات المفتاحية : السيميائية ، سيميائية الصورة التعليمية

Semiotic calendar of the educational image in my reading book for the first grade

Dr.warqa Kazem Haraba

Abstract

The aim of the research is to: Build a tool to evaluate the semiotics of the educational image in the reading books of the primary stage and evaluate the pictures in the reading books of the primary stage in the light of the standards of the semiotics of the educational picture.

To achieve the goal of the research, the researcher adopted the descriptive-analytical approach as a method for her study, and the research community included educational images in reading books taught to the primary stage for the academic year 2019-2020. and the research sample included educational images included in reading books for the first three stages of primary education in Iraq for the year The 2019-2020 academic year, totaling (81) pictures, and the researcher prepared an evaluation standard as a tool for her research after referring to the sources on the subject of research and previous studies, and the validity of the tool was confirmed by presenting it to specialists in the Arabic language and its teaching methods, fine arts, measurement and evaluation, As for the stability of the tool, it was calculated in two ways: the first: stability over time, and the second: consistency between analysts. Applying the tool to educational images and analyzing the results statistically using the weighted mean, standard deviation and percentage weight, the researcher reached several results:

1. The educational pictures were all colorful and bright, and the majority of them were consistent and their colors matched their semiotic connotations.
2. Most of the educational pictures lacked color lighting, which led to the loss of some of their features.

3. The abundance of embodiment of rural environments far from the reality of the student, and the small number of images that embodied civilized life.

Second grade book:

In light of the results, the researcher recommended several recommendations, the most important of which are:

1. Employing the semiotic criterion of the educational image in evaluating textbooks for other stages.
2. The inclusion of the textbooks writing committee experts in educational technology, teaching methods, semiotics, caricature drawing, and photography, as well as specialists in scientific subject matter.

As a complement to this study, the researcher suggested some suggestions:

1. Conducting a study similar to the current study on other textbooks.
2. Conducting a study to evaluate textbooks according to other modern curricula such as the cultural curriculum.

Designing educational curricula for academic stages according to the semiotic approach

أولاً : مشكلة البحث:

ما زالت الكتب المدرسية تعاني كثيراً من المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف التربوية بالرغم من التعديل والتطوير اللذين تتعرض لهما هذه الكتب بين مدة وأخرى؛ إلاّ أنها ما زالت أقل أركان العملية التعليمية تنظيماً وعاجزة عن تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من استعمالها (زاير وعايز،٢٠١١، ص٥)، لأن أغلب هذه التعديلات تجري بصورة سطحية ولم تبنَ على أسس علمية، فغالباً ما تعتمد على آراء اللجان المكلفة بتأليف الكتب في مؤسسات الدولة (جابر،٢٠١٦، ص٢٣).

وعلى الرغم من أن الكتاب المدرسيّ هو نسق تفاعلي مركب ومتشابك يجمع بين اللسانيّ والأيقوني المتمثل بـ (الصور) التي يستعان بها من أجل التوضيح وفهم النص المكتوب؛ إلاّ أنها لا تستخدم هذه الصور وفق آليات ومقتضيات معينة إلاّ في النادر، بالإضافة الى وجود العديد من الدراسات التي أجريت على الصور التعليمية في الكتب المدرسية إذ اتفقت غالبيتها على ضعف وقلة توافر الشروط والمعايير اللازمة في إعدادها ومنها دراسة (عطران،٢٠٠١) التي أكدت وجود مجموعة كبيرة من الصور والرسوم التي لم تكن مبنية على أسس مخطط لها أو مدروسة مسبقاً، ودراسة (الزبيدي،٢٠١١) التي أكدت على وجود مجموعة كبيرة من الصور غير مناسبة لمحتوى الكتاب.

وبما أن كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية تعتمد على النصوص اللغوية والنصوص البصرية المتمثلة بـ (الصور) بشكلٍ كبيرٍ، إلاّ أن موضوع الصورة في تعليم اللغة وتعلمها من الموضوعات التي لم تأخذ حقها من الدرس والبحث، فما لاحظه الباحثان من طريق اطلاعهما على الكثير من الدراسات السابقة إهمال دراسة

الصور التعليمية بوصفها نصاً بصرياً، فعلى حدّ علم الباحثين كانت أخر دراستين أجريتا على الصور التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية هما دراسة (علي وموسى،١٩٧٧) ودراسة (الدباج، ١٩٩١) إذ أكدتا على وجود نسبة كبيرة من الصور يحبّذ إعادة النظر فيها، لقلة وضوحها، أو لضعف علاقتها بالموضوع.

ومما تقدم تتجلى مشكلة البحث بالسؤال الاتي: ما مدى توافر معايير سيميائية الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية؟

ثانياً:أهمية البحث:

التقويم جانب مهم وعنصر جوهري في العملية التعليمية من جوانب البرنامج التربويّ، والكتاب المدرسيّ بحاجة دائمة إلى تقويمٍ مستمرٍ يتناول العناصر جميعها بدءاً بالأهداف ومروراً بالمحتوى والطرائق والأنشطة، فهو يحتل مكانة بارزة جديرة بالبحث والدراسة والتحليل بهدف استخلاص النتائج للوصول إلى المقترحات التي تسهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية بشكلٍ عامٍ، والكتاب المدرسيّ بشكلٍ خاص (الأسديّ وصبري، ٢٠١٧، ص١٠٦). والتقويم عملية تشخيص وعلاج ووقاية، وهو عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية (جامل، ٢٠٠٢، ص١٧٣)، فمن طريقه يتم الكشف عن مدى النجاح الذي تحرزه في تحقيق هذه الأهداف (محمد ومجيد، ١٩٩١، ص٢٥٨)، ويعدّ أفضل طريق لتعديل المنهج وتطويره إذ من طريقه نلاحظ النواحي التي يكون فيها المنهج فاعلاً والنواحي التي تحتاج الى تحسين (دمعة وآخرون، ١٩٧٦، ص٤)، وأن أي عمل تربوي لا يمكن أن يتم على نحوٍ حاسم إلا بالتقويم، فهو يتجاوز البحث والتوصيف إلــى عملية صنع القـرار (colly،1976،p30). ولما للتقويم من أهمية في العملية التربوية ككل فقد تحتم علينا التفكير في إيجاد حلول جديدة تعالج المشاكل القائمة وتواكب ما يحدث في العالم من تغيرات وتطورات وذلك بالاستفادة من توظيف بعض الاتجاهات العالمية الحديثة لتناسب التطور الذي يشهده العصر الحالي بعد أن اقتحمت الصورة جميع مجالات الحياة بسبب الانتشار الكبير لشبكات الانترنيت وبرامج التواصل الاجتماعي والثورة التكنولوجية الحديثة لذلك ارتأى الباحثان إلى اختيار المنهج السيميائي أساساً معياراً لتقويم الصور التعليمية.

فالسيميائية من المناهج التي أصبحت اليوم حقلاً للأبحاث وفهرساً مفتوحاً للاهتمامات، إذ بمنهجها توضح أننا محاطون بعالم من الاشارات وأنه لا يمكننا فهم أي شيء إلاّ بوساطة الإشارات والشفرات التي تنظمها.

وقد تفرغت السيميائيات منذ الخمسينيات من القرن الماضي لدراسة مختلف المجالات انطلاقاً من المبدأ القائل بأن كل محسوس هو نص مفتوح للقراءة، فإذا كانت الأشياء الجامدة المتموضعة أمام أعيننا حسب نسق معين فتشكل الجوامد وخواصها الفيزيائية وطبيعة نسقها كل هذه معان تحيل عن أشياء كثيرة، لذلك فأن الجوامد نفسها هي نصوص لكل قارئ (الأحمر،٢٠١٠، ص٨-٩) ويبين الباحثان أنَّه إذا كانت اللسانيات تدرس كل ما هو لغويّ ولفظيّ، فإنَّ السيميائية تدرس ما هو لغويّ وما هو غير لغويّ فهي تتعدى المنطوق إلى المحسوس.

إنّ الهدف الرئيس للسيميائية هو الكشف عن القيم الدلالية؛لأن السيمياء جاءت لتقريب العلوم الإنسانية من حقل العلوم التجريبية وإعادة المعنى غير المرئي للصورة والإنسان والتاريخ، فهي تحول العلوم الإنسانية من مواد خاضعة للانطباع والتأمل إلى مواد قابلة للتحليل والمنهجية العلمية، لذا فأن الأشكال والضوء والظل والمنظر والإيماء والحركة كلها ذات دلالات، فيكون عمل المتلقي فضلاً عن الناقد الحاذق هو الكشف عن مدلول هذه الإشارات ومعرفة ما توصله من رسائل، والتي تختلف طبقاً للخلفية الثقافية والايديولوجية والنفسية والاجتماعية للمتلقي (البغدادي، ٢٠٠٦،ص١٠) وبما أن الصورة نسق من العلامات فقد احتلت مكانة مهمة في المنهج السيميائي، فالسيميائية تقوم على دراسة الدلالات الرمزية المتضمنة في الصورة من ألوان وإشارات ورموز وأيقونات، ولذلك توجب عند اختيار الدلالات الرمزية للفكرة أو المعنى التي تحملها الصورة؛ لأن الخطأ في اختيار الدلالة الرمزية يؤدي إلى فشل الرسالة التي تحملها الصورة، وبالتالي التأثير سلبياً على المتلقي؛ لأن هذه الدلالات تأتي من ثقافة وقيم المجتمع الذي ينتمي إليه المتلقي، فعلى سبيل المثال يعدّ اللون الأبيض لون السعادة في الشرق بينما يمثل لون الحزن في الهند وهكذا.... فالسيميائية معرفة ثرية خصبة مناسبة لدراسة الخطابات البصرية المتمثلة بـ (الصور التعليمية) إذ بفضلها يتحقق التواصل بين الأفراد.

ثالثاً : هدفا البحث: يستهدف البحث إلى:

١-بناء أداة لتقويم سيميائية الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية.

٢-تقويم الصور في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير سيميائية الصورة التعليمية.

رابعاً :أسئلة البحث:

١-ما معايير تقويم سيميائية الصورة التعليمية؟

٢-ما مدى توافر معايير سيميائية الصورة التعليمية في كتاب قراءتي للصف الأول الابتدائي؟

خامساً: حدود البحث : شملت حدود البحث كتاب قراءتي، للصف الأول الابتدائي، تركي عبد الغفور الراوي، وزارة التربية، جمهورية العراق، الطبعة الثالثة عشرة، ٢٠١٩ م.

سادساً: تحديد المصطلحات وتعريفها:

١- التقويم:

- التقويم لغةً: قومتُ الشيء، أي أصلحتَ اعوجاجه، فهو قويمٌ، أي مستقيم. (ابن منظور، ١٩٩٧، ص ١٩٢) وقَوَّمَ الشيء، اي قدَّرَهُ ووزَنَه، وحكمَ على قيمته. (معلوف، ١٩٦٠، ص ٦٦٤)

اصطلاحاً:

- عبد الهادي: اصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها.(عبد الهادي،١٩٩٩، ص٢٣)
- شبر وآخرون : إنه "مجموعة الأحكام التي تزيد بها شيئاً ما وجانباً من جوانب العملية التعليمية وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه، ودراسة العوامل والظروف المؤثرة فيه ثم اقتراح الحلول التي تصحح المسار وصولاً الى تحقيق الأهداف المنشودة. (شبر وآخرون،٢٠٠٥، ص ٢٦٩)

٢- السيميائية:

لغةً : وردّ في لسان العرب أن السيمياء: العلامة: مشتقة من الفعل (سام) الذي هو مقلوب (وسم) وهو في الصورة (فعلى) يدل على ذلك قولهم: سمة، فأن أصلها (وسمى) ويقولون: (سيمى) بالقصر، وسيمياء بزيادة الياء والمد، ويقولون: (سوم) إذا جعل عليه سمة، من ذلك قولهم: سوم فرسه، أي جعل عليه السمة، وقيل: الخيل المسومة، هي التي عليها السيمة، والسومة هي العلامة. (ابن منظور، ١٩٩٧، ص ٣٠٨)

اصطلاحاً:

- بنكراد: علم يدرس حياة العلامة داخل الحياة الاجتماعية. (بنكراد، ٢٠٠٥، ص ٩)
- التعريف الإجرائي للسيميائية: دراسة لمظاهر الصور التعليمية الموجودة في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية لتحديد البنيات العميقة الثانوية من البنيات السطحية وتقويمهاعلى وفق معيار أعدّه الباحثان لهذا الغرض .

٣- الصورة التعليمية:

- الصورة لغةً : مأخوذة من مادة (ص، و، ر) وكلمة صورة تعني هيئة الفعل أو الأمر وصفته ومن معانيها أيضاً الصورة هي الشكل، والجمع صُوَرٌ، وصِورٌ، وصوَرٌ، وقد تصورته فتصور، وتصورت الشيء: توهمت صُورته، فتصور لي، والتصاوير: التماثيل. (ابن منظور، ١٩٩٧، ص٨٥)

اصطلاحاً:

- استيتيه: إنها رموز بصرية عن الأفكار والحقائق والعلاقات وذلك عن طريق الخطوط والصور والرسوم بطريقة مختصرة وملخصة تساعد على الفهم وحدوث التعلم. (استيتيه، ١٩٨٧، ص٥٧)
- التعريف الاجرائي: هي المُدرك البصريّ غير اللفظيّ تقوم على المشابهة والمماثلة ومطابقة الواقع الاجتماعيّ للتلميذ سواء أكانت الصورة مرسومة، أو صورة فوتوغرافية، بهدف دعم عملية التعليم وسهولة فهم النص المكتوب لتلامذة الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

٤- كتاب قراءتي للصف الأول الابتدائي: تعرفه الباحثة إجرائياً

هو الكتاب الدراسي المنهجي المقرر تدريسه لتلامذة الصف الأول من المرحلة الابتدائية في العراق للعام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠) م، التي ستخضع للدراسة والتحليل.

دراسات سابقة

قسمت الباحثة محاور الدراسات السابقة على محورين وهما:

١- المحور الأول: دراسات سابقة تناولت سيميائية الصورة التعليمية

- دراسة (إشراق وجوهر ٢٠١٨م): أجريت في الجزائر(جامعة قاصدي مرباخ)، وهدفت الى التعرف على الأبعاد الدلالية والضمنية للصورة من طريق تطبيق المنهج السيميولوجي وتطبيق مقاربة (رولاند بارث) (Roland Barthes) والتي طبقت على عينة من صور الكتاب المدرسي للسنة الأولى ابتدائي.

اعتمد الباحثتان في دراستهيما على منهج التحليل السيميولوجي والذي يهتم أساساً بالكشف عن العلاقات الداخلية لعناصر الخطاب الاعلامي، وبإعادة تشكيل نظام الدلالة بأسلوب يتيح فهماً أفضل لوظيفة هذه الرسائل.

وللوصول الى تفكيك الدلائل والرموز الموجودة في صور الكتاب المدرسي لجأت الباحثتان الى الاستعانة بمقاربة (رولاند بارث) (Roland Barthes) التي تقوم على مستويين أساسيين وهما المستوى التعييني الذي يريد به المعنى الفوري أو الجلي السطحي للصورة، والمستوى التضمني الذي يريد به المعنى الحقيقي للرسالة وهو المعنى العميق غير الظاهر، اختار الباحثان عينتهما القصدية المتمثلة بمجموعة من صور الكتاب المدرسي للسنة الأولى (كتاب القراءة) وتمثلت في أربع صور الصورة الخامسة هي لغلاف الكتاب.

وخلصت دراستيهما بجملة من النتائج كان أهمها تعدّ الصورة من بين أهم عوامل العملية الاتصالية، والصور المستعملة في الكتاب المدرسي حققت نجاح الرسالة الاتصالية بين التلميذ والمعلم، كما تحمل الصورة في الكتاب المدرسي رسائل اخلاقية واجتماعية تتماشى وعمر التلميذ. (إشراق وجوهر،٢٠١٨)

المحور الثاني: دراسات سابقة تناولت الصورة التعليمية:

- دراسة (موسى وعلي ١٩٧٧م): أجريت هذه الدراسة في العراق (جامعة بغداد)، وهدفت الى تقويم الصور والأشكال التوضيحية في كتب القراءة العربية للصفوف الأربعة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وذلك من طريق الأهداف الثلاثة وهي:

١- معرفة مدى وضوح الصور والأشكال التوضيحية في كل كتاب من الكتب المدرسية الأربعة، وذلك من وجهة نظر معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريسها.

٢- معرفة مدى انسجام وتطابق العناوين التي يقترحها المعلمون للصور والأشكال التوضيحية التي وردت ضمن كل كتاب مدرسي مع عناوين موضوعات كل كتاب.

٣- معرفة عدد ونوع وموقع ومساحة الصور والأشكال التوضيحية التي وردت في كل كتاب والتي افتقرت الى صور ومعرفة عدد الصور التي تكررت ضمن الكتاب الواحد وضمن الكتب الأربعة.

تبنى الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة موزعين على (٢٠) مدرسة في محافظة بغداد، أخذت آراؤهم فيما يتعلق بالهدفين الأول والثاني بوساطة استمارة صممت لهذا الغرض، وتوصل الباحثان الى نتائج أهمها:

- توزيع الصور على عدد الموضوعات لم يكن مبنياً على أسس مخطط لها أو مدروسة.
- تكرار بعض الصور في الكتاب الواحد، وفي الكتب الأربعة.
- وجود ٧٢,٢٢% من المجموع الكلي للصور يحبذ إعادة النظر فيها لعدم وضوحها أو لعدم علاقتها بالموضوع أو المحتوى.

وختم الباحثان دراستهما بجملة من المقترحات كان أهمها:

- إعداد قسم خاص يكون مسؤولاً عن الصور التي توضع في الكتب المدرسية يساهم فيه خبراء تربويون وفنيون.
- عدم إغفال أهمية الصور والأشكال التوضيحية ومراعاة اختبارها وإعدادها.(موسى وعلي، ١٩٧٧)

- **منهجية البحث واجراءاته**

يعرض في هذا الفصل الاجراءات التي اتبعتها الباحثة، وهي منهج البحث ومجتمعه وعينته وبناء أداته فضلاً عن تطبيقها.

أولاً: منهجية البحث : يهدف البحث إلى بناء أداة لتقويم سيميائية الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية، وتحديد مدى توافر معايير سيميائية الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية.
وعليه فإنّ المنهج المناسب لإجراءات البحث هو المنهج الوصفيّ التحليليّ، وهو أحد الأساليب المسحية التي تستعمل في بحث ما هو كائن في حياة الفرد والمجتمع من أحداث، أو ظواهر، أو قضايا معينة، والظروف السائدة وتسجيل ذلك وتحليله وتفسيره وتقويمه، وإجراءات البحث وفق هذا المنهج لا تقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما تمضي إلى قدر من التفسير لهذه البيانات، فتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة إلى المشكلة (داود وحسين، ١٩٩٠، ص١٥٩-١٦٠).
ثانياً: مجتمع البحث : يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (عبيدات وآخرون، ١٩٩٨، ص١١٣).
ويتألف مجتمع هذا البحث الصور التعليمية في كتب القراءة التي تُدرس للمرحلة الابتدائية للعام الدراسيّ ٢٠١٩-٢٠٢٠م.
ثالثاً: عينة البحث : تمثلت عينة البحث الحالي بالصور التعليمية التي تضمنتها كتاب قراءتي للصف الثالث الابتدائي في العراق للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م جميعها والبالغ عددها (٨١) صورة .
رابعاً: خطوات إعداد قائمة المعايير

بالنظر إلى عدم وجود أداة جاهزة ملائمة لجمع معلومات تتناسب وأغراض البحث الحالي وأهدافه، اعتمد الباحثان الاستبانة أداة رئيسة لبحثها، إذ وجَّهت استبانة مفتوحة إلى ذوي التخصص في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها، والفنون الجميلة /ملحق(١) طُلب فيها بيان رأيهم بشأن أهم المعايير التي ينبغي أن تتضمنها الصور التعليمية والسؤال هو: (ماهي برأيكم أهم المعايير الواجب توافرها في الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في ضوء المنهج السيميائيّ) /ملحق (٢)، بعد ذلك وجَّه الباحثان استبانة مغلقة بصيغتها الأولية / ملحق (٣) صاغت الباحثان فقراتها من أجوبة الاستبانة المفتوحة، ووزعت إلى ذوي التخصص / ملحق (١)، وبعد ذلك وجهت الباحثان الاستبانة المغلقة بصيغتها النهائية / ملحق(٤) إلى ذوي التخصص /ملحق (١)، وبعد إعطائهم الوقت الكافي للإجابة جمعت الباحثة الاستبانة، إذ افاد الباحثان من بعض المعايير التي ابداها ذوي التخصص، وباعتماد الباحثان على أكثر من مصدر لبناء أداة بحثها فقد أضافا معايير مشتقة من:

١- الدراسات السابقة.
٢- الأدبيات التي تخص سيميائية الصور التعليمية ومواصفاتها.
٣- آراء المختصين في المجال السيميائيّ.
٤- المقابلات مع المصورين والرسامين.

وبذلك يكون عدد المعايير الكلي (١٤) معياراً، تضمنت (٤٥) مؤشراً موزعة على المجالات الثلاثة /ملحق(٤)، وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

توزيع المعايير والمؤشرات على المجالات الثلاثة

ت	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
١	الفني	٤	١٥
٢	التربوي	٥	١٨
٣	الاجتماعي الثقافي	٥	١٢
المجموع	٣	١٤	٤٥

خامساً: صدق الأداة

تم عرض المعيار في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين/ ملحق(٣)، وقد اعتمد الباحثان نسبة لاتفاق المحكمين على صلاحية كل فقرة بدرجة (٨٠%) فإذا كانت نسبة الاتفاق على صلاحية الفقرة أكبر أو تساوي (٨٠%) تُعتمد الفقرة، واستخدمت الباحثة المعايير الثلاثة (صالحة، غير صالحة، بحاجة إلى تعديل) لكل معيار من معايير المجالات الثلاثة، وبعد استلام الاستبانة من كل خبير وبعد تأشيرهم الدقيق للمعيار الصالح وغير الصالح أو المعيار الذي بحاجة إلى تعديل قامت الباحثة بالآتي:

١- حذف المعايير التي لم تحصل على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر.

٢- تعديل بعض من المعايير، وإعادة صياغتها كما طُلب المحكمون من الباحثة.

وبذلك أصبحت القائمة النهائية بشكلها النهائي /الملحق (٤)

سادساً: الثبات

ويعني الحصول على النتائج نفسها إذا ما استعمل المقياس أكثر من مرة في طرق مماثلة. (عودة، ٢٠٠٢، ص ٣٤٥)

وقد اعتمد الباحثان طريقتين لإيجاد الثبات وهما:

١- الاتساق بين محللين: جدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات الاتفاق بين الباحثة مع محلل آخر

الكتاب	ثبات التحليل
قراءتي للصف الثالث الابتدائي	%٨٣

٢- الثبات عبر الزمن: جدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

معاملات الاتفاق للباحثة مع نفسها عبر الزمن

الكتاب	ثبات التحليل
قراءتي للصف الثالث الابتدائي	%٩١

سابعاً: تطبيق الأداة

بعد أن تم تحديد عينة البحث المتمثلة بالصور التعليمية في كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي في العراق، وتحديد أداة البحث والتحقق من صدق الأداة وثباتها، وتوفر الشروط اللازمة حلل الباحثان الصور التعليمية في كتب القراءة الثلاثة، وتم ذلك من طريق: تحقق الباحثان من مدى توافر معايير سيميائية الصورة للكتب الثلاث في المجالات الثلاثة (الفنيّ – التربويّ – الثقافيّ الاجتماعيّ).

ثامناً: الوسائل الاحصائية:

١- معامل ارتباط بيرسون: يعد معامل ارتباط بيرسون من معاملات الارتباط التي تستعمل في إيجاد العلاقة بين متغيرين متصلين بعلاقة خطية، أي لاستخراج معامل الثبات للاستبانة.

$$r = \frac{\mathrm{n}.(\sum x.y) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n.\sum x^2 - (\sum x)^2][n.\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

٢- الوسط المرجح: استعمله الباحثان لاستخراج مدى تحقق كل مؤشر من المؤشرات في ملأ مجال من مجالات سيمائية الصورة التعليمية وبحسب القانون الاتي:

$$\text{و ح} = \frac{(٣\ \text{ث} \times ١) + (٢\text{ث} \times ٢) + (١\text{ث} \times ٣)}{\text{ن}}$$

٣- الوزن المئوي: استعمله الباحث لاستخراج الاوزان المئوية لكل معيار في مجالات التقويم.

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{المرجح الوسط}}{\text{الدرجة القصوى}*} \times ١٠٠$$

- عرض النتائج وتفسيرها

وفيما يأتي عرض لنتائج البحث وتفسيرها وفق السياق الآتي:

الهدف الأول: بناء أداة لتقويم سيميائية الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية.

لغرض تحقيق هذا الهدف بَنت الباحثة معياراً لتقويم سيميائية الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية –الاجراءات – سبق ذكرها في الفصل الثالث.

الهدف الثاني: تقويم الصور التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير سيميائية الصورة التعليمية.

ولغرض تحقيق هذا الهدف حلّلت الباحثة الصور التعليمية لكتاب القراءة للصف الثالث وفق المعايير التي بنتها، وكانت النتيجة وفق الآتي:

١- رتبت الباحثة فقرات الاستبانة ترتيباً تنازلياً من أعلى وسط مرجح ووزن مئوي إلى أدنى وسط مرجح ووزن مئوي ضمن كل كتاب من الكتب الثلاثة، وضمن كل مجال من مجالات التقويم الثلاثة، وبعد ذلك رتب الباحثان ضمن كل معيار من معايير التقويم البالغ عددها (١٤) معياراً.

٢- ثم ناقشت الباحثة المجالات والمعايير المتحققة وغير المتحققة للاستبانة.

وفيما يأتي عرض لنتائج البحث ثم تفسيرها:

أولاً: كتاب قراءتي للصف الأول الابتدائي

حسبت الباحثة الأوساط المرجحة لمجالات سيميائية الصورة التعليمية في كتاب قراءتي للصف الأول الابتدائي وأوزانها المئوية مرتبة ترتيباً تنازلياً، وأدرجت البيانات في جدول (٥).

جدول (٥)

الأوسط المرجحة والأوزان المئوية لكل مجال

الرتبة	المجال	الوسط المرجح	الوزن المئوي	ت
١	الفنيّ	٢,٤٢	٨١,١٤	١
٢	التربويّ	٢,٠٠	٦٦,٩٩	٢
٣	الثقافيّ الاجتماعيّ	١,٢٩	٤٣,١٢	٣

وفيما يأتي توضيح ذلك بالتفصيل:

المجال الأول: الفنيّ

حصلَ هذا المجال على المرتبة الأولى من بين مجالات تقويم سيميائية الصورة التعليمية، ويتضمن هذا المجال أربعة معايير حسبت الباحثة الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لكل معيار في المجال ورتبتها ترتيباً تنازلياً، وجدول (٦) يوضِّح ذلك.

جدول (٦)

الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والرتبة للمعايير في المجال الفنيّ

الرتبة	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي	ت
١	الألوان	٢,٧٦	٩٢,١٠١	٢
٢	الجمالي	٢,٦١	٨٧,٠٩٨	١
٣	الثقل	٢,٢١	٧٣,٨٩٥	٣
٤	الرمز	٢,١٤	٧١,٤٨٥	٤

المعيار الأول: الألوان

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الأولى من بين معايير المجال الثقافيّ الاجتماعيّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٦) أن قيمة الوسط المرجح هي (٢,٧٦) والوزن المئوي هو (٩٢,١٠١)، وترى الباحثة أن سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى أن جميع صور الكتاب كانت ملونة وهذا ما يجعل الرسومات مليئة بالحياة وإضافة العاطفة لها من طريق دلالات الألوان السيميائية، فضلاً عن أن غالبية الصور امتازت بمناسبة وتناسق ألوانها وهذا ما يزيد من جمالية وجاذبية الصور؛ لأنه عندما يلون الرسام محتويات الصورة على وفق علاقات لونية مناسبة فهو يضع معانٍ وتعابير ذات حيوية وحركة ومضيفاً نوعاً من الديناميكية في الحقل المرئي المتمثل بـ (الصورة).

وتؤكد الباحثة ضرورة العناية بمعيار الألوان وتوظيفه في الصور التعليمية على وفق الدلالات السيميائية لكل لون بالمجتمع الخاص بالتلميذ؛ لأن كل لون له دلالة سيميائية تختلف من مجتمع لآخر، ومثال ذلك:

سيميائية اللون الأبيض فهو يرمز للنقاء والصفاء والفرح، لكن رمزيته في مجتمعات أخرى دلالة على الحزن وهكذا.

المعيار الثاني: الجماليّ

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الثانية من بين معايير المجال الفنيّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٦) أن قيمة الوسط المرجح هو (٢,٦١) والوزن المئوي هو (٨٧,٠٩٨)، وترى الباحثة أن سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى وجود مجموعة كبيرة من الصور امتازت بعددها المناسب في الصفحة الواحدة

فكانت غالبية الصفحات تتضمن صورة أو صورتين ذات حجم مناسب، وهذا ما تؤكده الباحثة فكلما كان عدد الصور قليل ومناسب كلما جعل انتباه التلميذ أقل تشتتاً وزادَ فهماً للمعنى، فضلاً عن تمتع غالبية الصور بوجود إطار يحدها ويفصلها عن النص القرائي، فضلاً عن الدقة في اختيار العناصر التشكيلية المتمثلة بالخطوط والأشكال.

وتؤكد الباحثة ضرورة الاهتمام بالمعيار الجماليّ في توظيف الصور التعليمية لما له من دور في خلق المتعة الجمالية للتلميذ في التعلم، ومن ثم ينعكس إيجاباً في اكتساب وترسيخ الألفاظ والمعلومات والخبرات التي تتضمنها الدلالات السيميائية للصور.

المعيار الثالث: الثقل

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الثالثة من بين معايير المجال الفنيّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٦) أن قيمة الوسط المرجح هي (٢,٢١) والوزن المئوي هو (٧٣,٨٩٥)، وترى الباحثة أن سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى وجود مجموعة كبيرة من الصور امتازت بإبراز سيادة الفكرة الرئيسة التي ركز عليها الرسام بما يتناسب والموضوع القرائي.

وتؤكد الباحثة أهمية معيار الثقل في دلالات الصور التعليمية؛ وذلك لأن وجود أكثر من مركز واحد يثير الاهتمام من طريق تضمين الصورة لبعض الرموز والعلامات والدلالات المتشعبة، مما يجعلها تتنافس فيما بينها في جذب انتباه التلميذ ومن ثم يؤدي إلى ضعف دلالة الصورة.

المعيار الرابع: الرمز

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الرابعة من بين معايير المجال الفنيّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٦) أن قيمة الوسط المرجح هي (٢,١٤) والوزن المئوي هو (٧١,٤٨٥)، وتعلل الباحثة سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى وجود مجموعة من الصور اكتظت بالرموز مما يؤدي إلى تشتت انتباه التلميذ، ومثال ذلك (٥٣): صورة الأم التي تغيير ملابس طفلها، ووجود كرة القدم بجانب الحقيبة، والجدارية المعلقة أعلى سرير للفريق الكرة العراقيّ، وصورة العلم العراقيّ، هذه الدلالات الرمزية قد تضمنت في صورة واحدة بما قد يؤدي إلى تشتت انتباه التلميذ نحو الموضوع القرائي الذي عنوانه الرئيس (العيد).

وتؤكد الباحثة ضرورة العناية بمعيار الرمز في توظيف الصور التعليمية وتجنب اكتظاظ الرموز التي لا تؤدي هدف الدرس، وتوظيف الرموز المناسبة بما يخدم فكرة الموضوع ووحدته.

وأخيراً تؤكد الباحثة أهمية المجال الفنيّ في عملية توظيف الصور تربوياً، لما له من دور في إثارة حاسة البصر وجذب انتباه التلميذ ومساعدته على تنمية التذوق الجماليّ والفنيّ.

المجال الثاني: التربويّ

حصلَ هذا المجال على المرتبة الثانية من بين مجالات تقويم سيميائية الصورة التعليمية، ويتضمن خمسة معايير، حسبت الباحثة الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لكل معيار في المجال ورتبتها ترتيباً تنازلياً، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والرتبة للمعايير في المجال التربويّ

الرتبة	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي	ت
١	الإدراك	٢,٤٤	٨١,٥٢٦	٢
٢	الرسالة الاتصالية	٢,٣٤	٧٨,٣١٣	١
٣	الترابط والتعبير عن النص	٢,٢٣	٧٤,٤٣١	٤
٤	الواقعية	١,٧٣	٥٧,٨٣١	٥
٥	العمر الزمني	١,٢٨	٤٢,٨٣٨	٣

المعيار الأول: الإدراك

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الأولى من بين معايير المجال التربويّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٧)، أن قيمة الوسط المرجح هي (٢,٤٤) والوزن المئوي هو (٨١,٥٢٦)، وترى الباحثة أن سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى وجود مجموعة كبيرة من الصور امتازت بدلالاتها في التعبير عن خبرة تعليمة واحدة، وارتباطها بالخبرات التعليمية السابقة، ويعدّ هذا من شروط الصورة التعليمية الجيدة فكلما كانت الدلالات السيميائية التي تتضمنها النصوص البصرية مرتبطة بخبرات سابقة كلما كانت الصورة أكثر ارتباطاً بالإدراك الحسي للتلميذ وأكثر تقبلاً واستقبالاً، فضلاً عن وجود مجموعة من الدلالات السيميائية التي تميزت بالارتباط والتوازن ما بين الإدراك البصري واللفظي.

وتؤكد الباحثة ضرورة الاهتمام بمعيار الإدراك في دلالات الصورة التعليمية؛ لأنه بمثابة المثير الأكثر قدرة على تنشئة التلميذ العقلية وتنمية إدراكه، ففي عملية التعليم بالصورة يبدأ التلميذ بالانتباه وينتهي بالانتباه أيضاً، ومن طريق الصورة أو بواسطتها يتلقى التلميذ المثيرات العقلية والحسية ويضعها في دائرة اهتمامه.

المعيار الثاني: الرسالة الاتصالية

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الثانية من بين معايير المجال التربويّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٧) أن قيمة الوسط المرجح هي (٢,٣٤) والوزن المئوي هو (٧٨,٣١٣)، وترى الباحثة أن سبب

حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى أن غالبية الدلالات السيميائية التي تضمنتها الصور عبرت عن أهداف الموضوع القرائي ووضوحها في إيصال المعنى، وهذا ما تؤكده الباحثة في إعداد الصور التعليمية لما لسيميائية الصور من دلالات فائقة تعمل على تلخيص الكثير من الجمل الزائدة التي لا داعٍ لها ومن ثم تعمل على إيصال الرسالة المستهدفة بدقة و بجهد ذهنيّ قليل ممكن.

وتؤكد الباحثة أهمية معيار الرسالة الاتصالية التي تتضمنها الدلالات السيميائية للصور التعليمية؛ لأن الصورة تجنب الاتكاء الكبير على اللفظ حتى لا يصبح الموضوع القرائي عبئاً على المعلم والتلميذ، فسيميائية الصور كفيلة بتجاوز هذا العائق التعليمي، وذلك بخلق مجال أرحب للمزج بين هذين المكونين السيميائيين المتمثلين باللفظ والصورة؛ لإيصال الرسالة الاتصالية المنشودة للموضوع القرائي المنشود.

المعيار الثالث: الترابط والتعبير عن النص

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الثالثة من بين معايير المجال التربويّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٧٥) أن قيمة الوسط المرجح هي (٢,٢٣) والوزن المئوي هو (٧٤,٤٣١)، وترى الباحثة أن سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى وجود مجموعة من الصور امتازت بالدلالات السيميائية المعبرة عن الهدف الرئيس والأهداف الفرعية للموضوعات القرائية، وإعطاء فكرة أولية عن الموضوع القرائي وهذا ما يتفق وشروط الصورة التعليمية الجيدة.

وتؤكد الباحثة ضرورة الاهتمام بمعيار الترابط والتعبير عن النص لتشكل الصورة مع المادة المكتوبة وحدة فنية متكاملة من طريق الارتباط الوثيق بينهما وبالتالي ينعكس إيجاباً في العملية التعليمية.

المعيار الرابع: الواقعية

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الرابعة من بين معايير المجال التربويّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٧) أن قيمة الوسط المرجح هي (١,٧٣) والوزن المئوي هو (٧٥,٨٣١)، وتعلل الباحثة سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى أن غالبية الصور كانت مرسومة وغير حقيقية في حين أن تلامذة هذه المرحلة يفضلون الصور التي تقترب من الواقع، فضلاً عن أن أغلب الموضوعات القرائية كانت حكايات أو قصص غير واقعية ومثال ذلك (ص١٠٤و٦١و٧٢و٩٣و٩٩و٨٢): (ليلى والذئب، بطتان وسلحفاة، الحمار والثور، الأرنب والصوص كوكو، نظارات الدّب أبي فهد، دبدوب والحاسوب)، فضلاً عن افتقار كثير من الصور الايقونات الزمانية والمكانية، وابتعاد ألوان الكثير من الصور عن الحقيقة.

وتؤكد الباحثة أهمية معيار الواقعية وتوظيفه في الصور التعليمية وعلى وجه الخصوص تلميذ هذه المرحلة؛ لأنه في عمر يختلف عن تلميذ الصفين الأول والثاني الابتدائيين فكلما كانت الدلالات السيميائية التي تتضمنها الصور قريبة من واقعه ومجتمعه الذي يعيشه ويتلقى معلوماته منه، كلما كانت أكثر فعالية في

تدعيم المعلومات واكتسابها. والأفضل اختيار شخصيات حقيقية تجسد الدلالات التي تتضمنها النصوص القرائية والتقليل من الشخصيات الكارتونية.

المعيار الخامس: العمر الزمنيّ

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الخامسة من بين معايير المجال التربويّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٧) أن قيمة الوسط المرجح هي (١,٢٨) والوزن المئوي هو (٤٢,٨٣٨)، وتعلل الباحثة سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى قلة عدد الصور التي تعبر عن الأنشطة التي تتناسب والمرحلة العمرية للتلميذ ومثال ذلك (الدّب الذي يتعلم الحاسوب)، فضلاً عن وجود مجموعة كبيرة من الصور افتقرت مناسبة اختيار الشخصيات التي تتناسب وعمر التلميذ في هذه المرحلة فكانت غالبيتها شخصيات كارتونية ومثال ذلك شخصية (الدّب، السلحفاة، الفأر، الأسد، الحصان).

وتؤكد الباحثة ضرورة أهمية معيار العمر الزمنيّ في توظيف الصور التعليمية، وذلك من طريق تضمين الصور الدلالات التي تعبر عن الأنشطة التي تتناسب وعمر التلميذ في هذه المرحلة، واختيار الشخصيات الحقيقية الإنسانية لتجسيد الأدوار في الموضوعات القرائية. لأن تلميذ هذه المرحلة يميل إلى الأشياء الواقعية التي تتناسب ومستواه العمريّ والعاطفيّ والفنيّ (رسن،٢٠١٤، ص٢٩-٣٣) .

وأخيراً تؤكد الباحثة ضرورة الاهتمام بالمجال التربويّ من طريق توظيف الدلالات السيميائية التي تحملها الصور التعليمية؛ لأن الصورة بالنسبة للتلميذ لغة تعبيرية تربوية من طريق ما نرسم للتلميذ ما يعرفه من رموز وعلامات ودلالات ثم نتدرج معه حتى نقدم له ما يراه في بيئته، والصور بما تعكسه من دلالات للنمو العقليّ والمعرفيّ واللغويّ هو أساس العملية التربوية التثقيفية.

المجال الثالث: الثقافيّ الاجتماعيّ

حصلَ هذا المجال على المرتبة الثالثة من بين مجالات تقويم سيميائية الصورة التعليمية، ويتضمن خمسة معايير، حسبت الباحثة الأوساط المرجحة والأوزان المئوية لكل معيار في المجال ورتبتها ترتيباً تنازلياً، وجدول (٨) يوضِّح ذلك.

جدول (٨)

الأوساط المرجحة والأوزان المئوية والرتبة للمعايير في المجال الثقافيّ الاجتماعيّ

الرتبة	المعيار	الوسط المرجح	الوزن المئوي	ت
١	القيم الاجتماعية	٢,٠٧	٦٩,٢٧٧	١
٢	الحداثة	١,٧٧	٥٩,٨٣١	٢
٣	القيم الدينية	١,٢٢	٤٠,٩٦٣	٥
٤	التداولية	١,٠٨	٣٦,٠٧٧	٢
٥	التوجيه والارشاد	٠,٣٠	١٠,٢٤١	٣

المعيار الأول: القيم الاجتماعية

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الأولى من بين معايير المجال، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٨) أن قيمة الوسط المرجح هي (٢,٠٧) والوزن المئوي هو (٦٩,٢٧٧)، وتعلل الباحثة أن سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى وجود مجموعة قليلة من الدلالات السيميائية التي تعبر عن الأعراف والتقاليد والصفات المرغوب بها في المجتمع وأن سبب ذلك قد يعود إلى أن غالبية النصوص البصرية كانت كارتونية وخيالية، وتؤكد الباحثة ضرورة تضمين الصور التعليمية الدلالات المعبرة عن القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع من تقاليده وأعرافه؛ لأن تلميذ هذه المرحلة في طور النمو الاخلاقي للقيم الاجتماعية التقليدية التي تفرض عليه من المجتمع.

المعيار الثاني: الحداثة

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الثانية من بين معايير المجال الثقافيّ الاجتماعيّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٨) أن قيمة الوسط المرجح هي (١,٧٧) والوزن المئوي هو (٥٩,٨٣١)، وتعلل الباحثة سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى افتقار مجموعة كبيرة من الصور ملاءمتها للتطور الاجتماعيّ والمكانيّ والزمانيّ، لأن غالبية الصور عبرت عن بيئات وأزمان خيالية فجسدت البيئات الكارتونية الخيالية التي لا تمثل التطور وحداثة العصر الحالي.

وتؤكد الباحثة ضرورة الاهتمام بمعيار الحداثة في الصور التعليمية ومواكبتها للتطور الثقافيّ والاجتماعيّ؛ لأن من أحد سمات الصورة التعليمية الجيدة أن تكون مواكبة لحداثة وتقدم العصر الذي يشهده التلميذ.

المعيار الثالث: القيم الدينية

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الثالثة من بين معايير المجال الثقافيّ الاجتماعيّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٨) أن قيمة الوسط المرجح هو (١,٢٢) والوزن المئوي هو (٤٠,٩٦٣)، وتعلل الباحثة أن سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى قلة عدد الصور التي تميزت بخلوها من الدلالات التي تعبر عن النزعات الطائفية والعنصرية، فضلاً عن قلة عدد الصور ذات الدلالات المعبرة عن القيم الدينية، وتؤكد الباحثة ضرورة الاهتمام بمعيار القيم الدينية بتضمين دلالات الصورة مجموعة من القيم والأخلاق المستوحاة من الدين الإسلامي كاصطحاب الأب لابنه إلى الجامع أو زيارة الأقارب، وغيرها من الاخلاقيات الدينية التي يوصي بها ديننا الإسلاميّ.

المعيار الرابع: التداولية

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الرابعة من بين معايير المجال الثقافيّ الاجتماعيّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٨) أن قيمة الوسط المرجح هي (١,٠٨) والوزن المئوي هو (٣٦,٠٧٧)، وتعلل الباحثة أن سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى وجود مجموعة قليلة من الصور عبرت بدلالاتها السيميائية عن أشهر رموز الشخصيات المتداولة لعصر التلميذ ومثال ذلك: شخصية الإمام علي (عليه السلام) التي مثلت الرمز الدينيّ، المنتخب العراقي لكرة القدم الذي مثل الرمز الرياضيّ، وهذا وأن غالبية الأزياء كانت من النوع القديم جداً ولا تمت بصلة بزيّ المجتمع العراقيّ، فضلاً عن وجود مجموعة كبيرة من أسماء الشخصيات التي تكاد أن تكون منقرضة وغير متداولة في عصر التلميذ الحالي ومثال ذلك (حمدان، سلمى، سعيد)، فضلاً عن افتقار وجود البيئات الريفية والحضرية التي تمثل واقع التلميذ؛ لأن غالبية البيئات التي جُسدت كانت خيالية كارتونية.

وتؤكد الباحثة ضرورة تضمين الصور التعليمية الدلالات المتداولة لعصر التلميذ من أزياء وبيئات ورموز وأسماء شخصيات، وذلك لزيادة التفاعل الفعّال بين الترميز اللغويّ الذي تمثله الألفاظ والترميز البصريّ المتمثل بالايقونات والرموز والعلامات التي تتضمنها الصورة.

المعيار الخامس: التوجيه والارشاد

حصلَ هذا المعيار على المرتبة الخامسة من بين معايير المجال الثقافيّ الاجتماعيّ، وقد أظهرت النتائج المذكورة في جدول (٨) أن قيمة الوسط المرجح هي (٠,٣٠) والوزن المئوي هو (١٠,٢٤١) وتعلل الباحثة أن سبب حصول هذا المعيار على هذه النسبة إلى قلة عدد الصورة المعبرة بدلالاتها السيميائية عن معايير التوجيه والمتمثلة بالحثّ على التقيد بالتعليمات الخاصة بالأماكن العامة كالحدائق والشوارع وتزويدا بعلامات المرور والعبور، ورموز الابتعاد عن المخاطر.

وتؤكد الباحثة ضرورة تضمين الصور التعليمية دلالات التوجيه والارشاد لمل للصورة من قدرة على لفت انتباه التلميذ وجذبه أيّا كان مغزاها، فمن الأجدر استثمار هذا الأمر في الجوانب الارشادية والتوجيهية والتثقيفية والتحذيرية، وطرحها بما يتلاءم ومستوى الإدراك لكل فئة من الفئات العمرية.

وأخيراً تؤكد الباحثة ضرورة محاكاة دلالات الصور التعليمية والنصوص المعبرة عنها معايير المجال الاجتماعيّ والثقافيّ من مواكبتها للحداثة، والعمل على اختيار الرموز والعلامات والدلالات والألفاظ المتداولة، وتضمينها القيم الدينية والاجتماعية والاخلاقية كلما كانت قاعدة صالحة لبناء تواصل تربويّ هادف؛ لأن المضامين الإيحائية التي تتضمنها الصور تساعد التلميذ على التكيف الشخصيّ الاجتماعيّ، فهي تساعده على صياغة فلسفة الحياة الاجتماعية عامة والحياة الدراسيّة خاصة.

ملحق (١)

أسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة

ت	الاسم واللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل	الاستبانة المفتوحة	الاستبانة المغلقة بصيغتها الاولية	الاستبانة المغلقة بصيغتها النهائية
١.	أ.د سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد /كلية التربية/ ابن رشد	*	*	*
٢.	أ.د سماء تركي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد /كلية التربية/ ابن رشد	*	*	*
٣.	أ.د شهلة حسن هادي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / كلية التربية	*	*	*
٤.	م.د محمد علي لطيف	طرائق تدريس اللغة العربية	معهد الفنون الجميلة /بغداد	*	*	*

ملحق (٢)

الاستبانة المفتوحة

م/ استبانة استطلاع آراء الخبراء

حضرة الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ....

يروم الباحثان إجراء دراستهما الموسومة بـ (سيميائية الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية ((دراسة تقويمية))) وأن الاعتماد على خبراتكم وآرائكم السديدة سيهيئ مجالاً رصيناً يستطيع الباحثان من طريقه تقديم رؤية علمية ناضجة في هذا الميدان، فأرجو الإجابة عن السؤال المفتوح آلاتي:

(ماهي برأيكم أهم المعايير الواجب توافرها في الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في ضوء المنهج السيميائيّ)

ملحق (٣)

الاستبانة المغلقة بصيغتها الأولية

م/ أداة تقويم سيميائية الصورة التعليمية في كتاب قراءتي للصف الأول الابتدائي

حضرة الأستاذ الفاضل ..... المحترم

يروم الباحثان إجراء دراستهما الموسومة بـ (سيميائية الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية "دراسة تقويمية ")، وقد تم بناء مجموعة معايير على وفق المنهج السيميائي، وُزعت بين مجالات ثلاثة وهي: المجال الفنيّ، والمجال التربويّ، والمجال الثقافي والاجتماعي، ونظراً لما تعهدهُ الباحثة فيكم من خبرة وسعة اطلاع، تودّ أن تستعين بآرائكم السديدة التي ستعين الباحثان من طريق الإجابة عن أداة التقويم، علماً أن التدرج الذي سيستخدم في الأداة لغرض التقويم هو تدرج ثلاثي (متحققة، متحققة نوعاً ما، غير متحققة) .

المجال	المعيار	صالح	غير صالح	الملاحظات والتعديلات
الفني	الجمالي ،الألوان ،الرمز ،الثقل			
التربوي	الرسالة الاتصالية ،الإدراك ،العمر الزمني الترابط والتعبير عن النص، الواقعية ، الحداثة والمعاصرة			
الثقافي الاجتماعي	التداولية، التوجيه والارشاد، القيم الاجتماعية القيم الدينية			

ملحق (٤)

الاستبانة المغلقة بصيغتها النهائية

م/ أداة تقويم سيميائية الصورة التعليمية في كتاب قراءتي للصف الأول الابتدائي

حضرة الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ....

يروم الباحثان إجراء دراستهما الموسومة بـ (سيميائية الصورة التعليمية في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية "دراسة تقويمية ") ، وقد تم بناء مجموعة معايير على وفق المنهج السيميائي، وُزعت بين مجالات ثلاثة وهي: المجال الفنيّ، والمجال التربويّ، والمجال الثقافي والاجتماعي، ونظراً لما تعهدهُ الباحثة فيكم من خبرة وسعة اطلاع، تودّ أن تستعين بآرائكم السديدة التي ستعين الباحثة من طريق الإجابة عن أداة التقويم، علماً أن التدرج الذي سيستخدم في الأداة لغرض التقويم هو تدرج ثلاثي (متحققة، متحققة نوعاً ما، غير متحققة) .

المجال	المعيار	صالح	غير صالح	الملاحظات والتعديلات
الفني	الجمالي ،الألوان ،الرمز ،الثقل			
التربوي	الرسالة الاتصالية ،الإدراك ،العمر الزمني الترابط والتعبير عن النص، الواقعية ، الحداثة والمعاصرة			
الثقافي الاجتماعي	التداولية، التوجيه والارشاد، القيم الاجتماعية القيم الدينية			

المصادر :

١. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب، المجلد السابع، ط١، مادة (سوم)، دار صادر، بيروت، ١٩٩٧.

٢. الأحمر، فيصل: معجم السيميائيات، ط١، الدار العربية للعلوم، الجزائر، ٢٠١٠.

٣. استيتيه، دلال ملحس: الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم (تصنيفاتها وانتاجها واتجاهاتها التعليمية المعاصرة)، جمعية عمان المطابع التعاونية، عمان، ١٩٨٧.

٤. الأسديّ، سعيد جاسم، وداود عبد السلام صبري: الكتاب المدرسي تأليفه وإخراجه الطباعي وتنظيماته، مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، بغداد،٢٠١٧.

٥. إشراق، كروشي، وعيشوش جوهر: أهمية الصورة في العملية الاتصالية) دراسة تحليلية سيميولوجية على عينة من صور كتاب القراءة للسنة الأولى من الطور الابتدائي، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الاعلام والاتصال، جامعة قاصدي مرباخ – ورقلة، الجزائر، ٢٠١٨.

٦. البغداديّ، شاكر لعيبي: قراءات سيميولوجية في الصورة، المدى الثقافيّ، العدد ٧٢٢، تموز، ٢٠٠٦.

٧. بنكراد ، سعيد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، ط٢، سوريا، دار الحوار للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.

٨. جابر، حسام سلام: تقويم كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠١٦.

٩. جامل، عبد الرحمن عبد السلام: أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ألأردن، ٢٠٠٢.

١٠. داود، عزيز حنا، وأنوار حسين: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مطبعة دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠.

١١. الدباج، عبد الكريم عبد الحسين: مواءمة الصور والرسوم في كتب القراءة العربية مع محتويات الموضوعات في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، بغداد، ١٩٩١.

١٢.دمعة، مجيد إبراهيم، وآخرون: تقويم مناهج كليات الزراعة في العراق من وجهة نظر خريجيها، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد،١٩٧٦.

١٣. زاير، سعد علي، وإيمان اسماعيل عايز: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار مصر مرتضى للطباعة والنشر، بغداد، ٢٠١١.

١٢.الزبيدي، ثائر عبد الغفور، تقويم الصور التعليمية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية "دراسة تحليلية"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، ٢٠١١.

١٣.شبّر، خليل إبراهيم، وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٥.

١٤.عبد الهادي، نبيل: القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، عمان، ١٩٩٩.
١٥.عطران، أكرم عبد الكريم: دراسة تحليلية للصور والأشكال والرسوم التوضيحية في كتب رياضيات المرحلة الأساسية من التعليم العام في اليمن في ضوء التقنيات التربوية، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، ٢٠٠١.
١٦.علي، ليلى تقي محمد، وسعدي علي موسى: تقويم الصور والأشكال التوضيحية في كتب القراءة العربية للصفوف الأربعة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في الجمهورية العراقية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ١٩٧٧.
١٧.محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد: أساسيات في طرائق التدريس العامة، ط١، جامعة الموصل، العراق، ١٩٩١.
١٨.معلوف، لويس: المنجد العربي في اللغة، المطبعة الكاثوليكية، بيروت،١٩٦٠.

19.Colly,William w: Evaluation in research Education Irrigation pu blishers new yourk,1976.،Inc

الاستمتاع بالدرس لدى طالبات ثانوية المتميزات

م.م. لبنى حسين كاظم

مديرية تربية ديالى

الملخص

استهدف البحث الحالي ما مستوى متعة التعلم الاستماع بالدرس لدى طالبات ثانوية المتميزات وايضاً التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين طالبات الصف الثاني المتوسط والصف الخامس الاعدادي تكونت مجتمع البحث (٤٣٨) طالبة وبلغت عينة البحث (١٣٤) طالبة من ثانوية المتميزات وقامت الباحثة ببناء مقياس الاستمتاع بالدرس وبلغت عدد فقراته (٣٣) فقرة واستخرجت الخصائص السايكومترية لها ، وتوصل البحث الى ان متعة التعلم لدى الطالبات أعلى من المتوسط، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الصف الدراسي (الثاني المتوسط والخامس الاعدادي) وتقدمت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات .

Enjoying the lesson for distinguished high school students

M.M. Lubna Hussein Kazim

Abstract

The current research aimed to find out the level of enjoyment of learning and listening to the lesson among distinguished secondary school students, and also to identify the statistically significant differences between the second intermediate and fifth preparatory school students. The research community consisted of (438) students, and the research sample amounted to (134) students from the distinguished secondary school. The researcher built a scale of enjoyment of the lesson, and the number of its paragraphs amounted to (33) paragraphs, and extracted its psychometric properties. The research concluded that the enjoyment of learning among the students is higher than average, and there are no statistically significant differences according to the variable of the academic grade (second intermediate and fifth preparatory). The researcher presented a number of recommendations and suggestions.

مشكلة البحث

قد يبدو ان من الصعب تحقيق الاستمتاع بالدرس للطلبة وخاصة في المدارس الثانوية للمتميزات كونه يحتاج الى مهارات في كافة المجالات التربوية من طرائق واساليب التدريس الحديثة لتطوير مهارات الطلبة على البحث العلمي والاصغاء والنقد والانضباط ، واذ لم يكن هناك متعة في التعلم من الصعب الوصول لنجاح العملية التعليمية ووصول المادة العلمية للطالب في حين يشهد العصر الحالي الكثير من التطورات المتتالية والسريعة ،حيث زادت الحاجة الى توظيف العديد من الاساليب والوسائل والاستراتيجيات التربوية الفاعلة ،وقد حاول العديد من المعلمين والاساتذة تطوير المهارات كافة في مجالاته التربوية وان يستخدم استراتيجيات تعليم متنوعة ولكي يتخطى حاجز الساند واحداث طرق جديدة تجعل المتعلم مستمعاً بعملية التعلم لذاتها بغض النظر عن الوسائل المستعملة فيها ، ومن شأنها اثارة الدافعية للمتعلمين .

ان معيار حيوية امة من الامم هو قابلية اطفالها للتمتع بالتعلم اي قابليتهم للنمو وتقبل كل جديد وهي مرونة في مواجهتهم للحياة، واستعداد دائم للتغير وللتعديل كلما تطلب واقع الحياة ، واستعداد دائم للتغير والتعديل كلما تطلب واقع الحياة لان التعلم هو شوق وحب للحياة واستكشاف للذات . بل هو استمرار الحياة . وان قابلية التعلم تزداد عند المتعلم وكذلك تزداد عند الامة بازدياد متعة وفرحة التعلم (شحاته، ٢٠١٩: ٣٥).

فلمتعة تقتضي ان يشعرالطالب انه في البيئة لاتحد من خياله ولا تضعه في قالب جماد لايستطيع الانزياح عنه الى شكل اخر من طريقة التعليم (ياسين ويولعمش ،٢٠٢٠: ١٧).

ونجد في دراسة بيري (1985) peree الى ان الطلبة الذين ليس لديهم متعه الاستمتاع في الدرس تكون لديهم اقل دافعية واثارة والمشاركة الفاعلة للدرس وكذلك يصعب عليهم التواصل مع نماذج التعليم مثل

المحاضرات واكمال كتابة المحاضرات وقراءة الكتب و من الطلبة الذين يمتلكون متعة للدرس حيث يكونوا على العكس من ذلك (جمال و٢٠٠٣،ص١٧١).

ان شعور المتعلم بالمتعة والاستمتاع اثناء عملية التعلم يزيد من دافعية التعلم ويجعله محباً للمادة الدراسية واستزادة من المعرفة ويؤهله للمشاركة الفعالة والايجابية في الانشطة والمهام الموكلة اليه من قبل المعلم ، والسعي نحو تحقيق الاهداف التعليمية (خليل ،٢٠١٨ :١٣٩).

ان التعلم للمتعة والدوافع الذاتية والداخلية للمتعلم في الموقف التعليمي على اعتبارات تلك الدوافع تصاحب اشتراك المتعلم في عملية التعلم بالمتعة يفضل الاندماج الوجداني والاكاديمي لدى المعلمين (ابراهيم ،٢٠١٧: ٥)

ولتحقيق متعة التعلم لابد من تصميم المواقف التعليمية التي تتيح فرص الاستكشاف الممزوج بالتخيل وكذلك تقديم خبرات تعليمية تخاطب مختلف الحواس عند المتعلم بما يساعد على اندماج المتعلم اكاديمياً ووجدانياً بدرجة اكبر، والاستثمار الدقيق لقدرات المتعلمين في خبرات تعليمية تثري تعلمهم وتشعرهم بالمتعة في ذات الوقت افضل من محاصرتهم برزمة من المواقف التعليمية المتعددة والمتنوعة (ابراهيم ،٢٠١٧: ١٤-١٥).

ترى الباحثة بالأضافة الى ارتفاع اعداد الطلبة في الصفوف وازدياد العبء على على المدرسين من تصحيح الاختبارات ومتابعة مستوبات الطالبات ورصد الدرجات وغيرها من الاعباء قد تكون من العوامل التي تسبب هبوط كفاءة العملية التربوية وزيادة التحصيل الدراسي واستمتاع بالدرس من قبل الطالبات .

وبالنظر لكون الباحثة مرشدة تربوية لمست اهمية هذا الموضوع ودفعها بوجود حاجة لأجراء دراسة علمية للوصول الى الاجابة عن السؤال هل هناك استمتاع بالدرس لدى طالبات ثانوية المتميزات ؟

اهمية البحث : يعد شعور متعة التعلم Learning Fun عنصراً مهماً من عناصر عملية التعليم والتعلم وهدفاً يجب على كل معلم ان يسعى الى تحقيقه فضلاً عن انه يمكن اعتباره مؤشراً على فاعلية كل من المعلم وطريقة التدريس المستخدمة في الصف الدراسي (شحاته ،٢٠١٨: ٣٣).

يعد تنمية الجوانب الوجدانية ومن بينها الاستمتاع بالتعلم في الدرس من الاهداف التدريسية الهامة التي ينبغي الاهتمام بتكوينها فقيم المتعلمين واتجاهاتهم في العملية التربوية تتأثر بما يمتلكونه من مشاعر ايجابيه او سلبية اثناء تعلمهم لمادة علمية معينة ، وكذلك فان سلوكيات المعلم ومواصفاته يؤثر وجدانياً في المتعلمين بحيث يستمتعون بالعمل مع المعلم خلال عملية التعلم والتعليم (ابو بكر ،٢٠٢٠: ٢٨)

ان متعة التعلم في الدرس يعبر عن مخرج تعليمي وجداني مهم جداً يمكن توليده اذا ماتم التكامل بين استراجيات التعليم المتمركزحول المتعلم وبين استراتيجيات التدريس التي تعزز التعلم ذا معنى بما يحويه من ممارسات تشجيعية للمتعلم وكذلك تقديم له التغذية الراجعة ذات التأثير الايجابي في تعديل مسار التعلم ، وتعد عملية التمتع بالدرس عملية راقية في تطور المتعلم وتقدم قدراته على حد سواء ،فقد حظي هذا الموضوع باهتمام كبير من قبل العلماء والمهتمين منذ القدم واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة لتطوير استراتيجيات تساعدهم على تقدم وتطوير هذه العملية مما يجعل المتعلم قادراً على استلام المعلومات العلمية من الدرس بشكل جيد(Dimant , 1991 : 21).

ان اساليب التعلم ترتبط بثقافة كل مجتمع ونظمه الاجتماعية وذلك ان التعلم نشاط اجتماعي يعكس قيم ونظم المجتمع ، وعليه فان اساليب التعلم تؤثر في المجتمع ويتقبلها ويوافق عليها. عندما تغيب عن المجتمع متعة و فرحت الحياة وبهجته تتلاشى عند المتعلم هذه المتعة ويعد التفكير الشمولي كعملية عقلية راقية في تطور الفرد وتقدم المجتمع على حد سواء،فقد حظي هذا الموضوع باهتمام كبير من قبل العلماء والفلاسفة منذ القدم واجتهد المنظرون في مجالاتهم المختلفة لتطوير استراتيجيات تساعدهم على تقدم وتطوير

هذه العملية مما يجعل الانسان قادراً على اختيار الفرضيات المطروحة للوصول الى حل اكثر قبولاً من اجل تخطي المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية(الحريري ،٢٠١٦ :٢٤٨)

ان متعة التعلم هو تهيؤ عقلي وانطلاق روحي ورضا نفسي تنشئ حالة من الاقبال على التمتع بالتعلم وهذه المتعة او النشوة والبهجة قد تكون ملازمة لعملية التعلم وتزيد النشاط وتخفف العناء وتبعد المتعلم عن الملل او ان تكون بهجه تاليه للتعلم وتحقيق الاهداف واتمام لنشاطات التعلم (شحاته ،٢٠١٨: ٣٣).

وتتمثل أهمية البحث الحالي عن استعراض المنطلقات النظرية وبما يأتي :

١- قد تساعد النتائج التي سوف يتوصل اليها البحث الحالي في نشر ثقافة التعلم للمتعة والتي قد تسهم في تحسين اداء الطلبة ورفع مستوى الدافعية لديهم نحو الدراسة والتحصيل .

٢- قد يسهم هذا البحث ونتائجه في تحسين طرائق التدريس وتركيزها على دور المتعلم والاهتمام به وتنمية قدراته

تأتي اهمية البحث الحالي من حيث موضوعها والمرحلة الدراسية الا وهي المرحلة الثانوية للمتميزات التي تعد من المراحل الدراسية المهمة في اعداد الطلبة والعوامل المؤثرة في اندماج الطالبات ومشاركتهم الفاعلة اثناء الدراسة والتعلم .

اهداف البحث: استهدف البحث الحالي:

١- ما مستوى متعة التعلم الاستماع بالدرس لدى طالبات ثانوية المتميزات .

٢- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين طالبات الصف الثاني المتوسط والصف الخامس الاعدادي.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بما يأتي :

الحدود الموضوعية : التعرف على الاستمتاع بالدرس لدى الطالبات ،

الحدود البشرية : يتحدد بطالبات ثانوية المتميزات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى .

الحدود الزمنية :العام الدراسي(٢٠٢٣_٢٠٢٤).

تحديد المصطلحات :

الاستمتاع بالدرس Fun of Learning عرفه كل من :

١-**(كنعان وقزاقزة ،٢٠١٠)**: هي الاستجابة الايجابية الفعالة للحالة التي يشعر بها الطالب بالراحة والسعادة اثناء تقديم المدرسة لدرس ما (كنعان وقزاقزة ،٢٠١٢: ١٥٨).

٢-**(بارباع ،٢٠١٨)**: هي استراتيجيات متنوعة تشمل الانظمة التمثيلية البصرية والسمعية و وكذلك الحركية تعزز اشباع حواس المتعلمين على اختلاف ميولهم وقدراتهم وانماط التعليم لديهم لدعم بقاء ثر التعلم دون شعور الطالب بالمعاناة (البركاتي ،٢٠١٨ :٤٨٥).

التعريف النظري :من خلال اطلاع الباحثة على الاطر النظرية والدراسات السابقة توصلت الى وضع التعريف الاتي :(هو الشعور بالاستمتاع والرضى لدى الطلبة للتعلم والشعور بأهميتها وتلبية حاجاته واستمرار اثر التعلم ودافعيته للتعلم).

- **ثانوية المتميزات** : تهدف مدارس المتميزين الى تحقيق اهداف المدارس الثانوية العامة بصيغ واساليب اكثر تطوراً وحداثة فضلا عن تعزيز اهتمام الطلبة بالجوانب العلمية والتطبيقية وتعميق مواهبهم البحثية وتنمية قدراتهم على التفكير والابداع العلمي والابتكار(وزارة التربية ١٩٧٧) .

الاطار النظري

- **الاستمتاع بالدرس Fun of Learning** : يمتاز التعليم بكونه احد المجالات القادرة على التغيير باستمرار وتكيف لتلبية احتياجات الطلاب ، ومع تغيير عادات التعلم لدى الطلاب بفعل التقنيات الجديدة كان لابد لتعليم من ان يتكيف بما يتلائم وتلك العادات التي استجدت ، افضل أنواع التعليم ذلك التعليم الذي يمزج بالمتعة التي تولد التشوق الجميل للمعرفة وتساعد الفيديوهات التعليمية المعلمين على جعل تجارب الفصل اكثر متعه ومفعم اكثر من الحيوية مع قليل من المحاضرات ، وكثير من المشاريع التعليمية ، الفصول الدراسية المقلوبة هي الفكرة الرائجة هذه الأيام والتي ينادي بها الجميع ابتدأ من (Bill gates) المؤسس والرئيس التنفيذي السابق للشركة العملاقة مايكروسوفت (Eric mazur) عالم الفيزياء الكبير والتربوي ذي الشهرة العالمية ، حيث يرى كل منهما في هذا النوع من التعليم مثالاً لابتكار التعليمي المثير الواعد ، تعرف مؤسسة (Educausse) الرائدة في تعزيز الاستخدام الفعال بتقنية التعليم الفصول الدراسية المقلوبة كنموذج يعكس محاضرة نموذجية يتم مشاهدتها كواجب منزلي هذا النموذج يطبق في اكاديمية (خان) والتي يوفر موقعها على الانترنيت اكثر من ٣٦٠٠ محاضرة صغيرة عبر فيديوهات مخزنة على الموقع يوتيوب لتدريس رياضيات والتاريخ والفيزياء والكيمياء وعلم الاحياء وعلم الفلك والاقتصاد حيث نرى الطلاب يشاهدون عروض الفيديو قصيرة للمحاضرات في المنزل ويعطون الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الفصل تحت اشراف مدرس (عبد الغني،٢٠١٦ :٢٠٠).

ان شعور الطالب بالاستمتاع يعود الى الاساتذة وطرق تدريسهم اكثر منه الى المقررات والمناهج الدراسية حيث ان المتعة للدرس والارتياح النفسي الاكثر شيوعاً وترددا ، تعود الى المواضيع العلمية المفهومة ومدى التشويق الذي تحمله للطالب والى المستوى الثقافي والعلمي الجيد للمعلم، كما ان الاستمتاع بالدرس هو

مهاره من مهارات التواصل بين المتعلم والمعلم وامتلاك المتعلمين للتواصل الشفوي الجيد يعد بمثابة فرصة جوهرية لأغنائهم لغوياً وفكرياً(علي٢٠١٦: ٢١١).

وحسن استغلال بيئة التعليم الالكترونية وتنظيمها يدعم هذا النموذج التفاعلي لاستراتيجية التعلم المقلوب شريطة ان تكون هناك ابداعات لدى المعلم لإيجاد الدافع والمحفز لدى الطالب للتعلم من خلال المادة التفاعلية الشائعة المعدة من قبل الدرس الى جانب تهيئة الطلاب نفسياً لتطبيق هذا النموذج عليهم وهذا ما اكدت عليه دراسة (Butt 2014 Adam Butt) والتي هدفت الى استطلاع اراء الطلاب جامعيين في معهد العلوم الاكتوارية في جامعة استرالية حول تجربتهم واتجاهاتهم نحو مدخل الصف المقلوب في التدريس وبعض القضايا التعليمية الأخرى وبعد تجربة الطلاب الدراسة بمدخل الصف المقلوب اظهر الطلاب نتائج إيجابية نحوه وانه افضل من التعلم بالطرق التقليدية (عبد الغني ٢٠١٦: ٢٠٤-٢٠٥)

يعد مفهوم الاستمتاع بالدرس من المفاهيم المهمة الهادفة في عملية التعلم ، والتي تضم الكثير من الجوانب التطبيقية والعلمية ، ويعتبر من مفاهيم التعلم النشط active learning لانه يعد من المفاهيم السياقية للتعلم ، الذي ينمي قدرات المعلم لتطوير اساليب واستراتيجية التعليم المتنوعة التي من شأنها اثارة دافعية المتعلم نحو الدرس (المناعي ،٢٠١٧: ٧٣).

ويرى Clark& Mayer(2008) ان الاستمتاع بالدرس من المفاهيم البنائية التي يمكن ان تندرج تحت النظرية البنائية وله تأثيرات ايجابية حيث يعمل على تعزيز الدافعية لدى المتعلمين . ان الاستمتاع بالدرس هو تعلم وخبرة أقل كثافة، حيث لا يُركز على الكم المعرفي المقدم للمتعلم، ويرى سيكزتيم هالي و هيرماسون (١٩٩٥) أنه لا يعتمد على وجود أهداف واضحة لدى الأفراد أو تلقي تغذية راجعة، بل إنه يعتمد بالقدر الأكبر على الفضول المعرفي (روندز ٢٠٠٤). فهو ليس نتيجة الحرمان، ولا يعتمد على المكافأة الناتجة عن المعرفة الجديدة؛ ولكن التعلم للمتعة هو حالة تعتمد على الدافعية الذاتية وعملية التعلم هنا تعتبر مكافأة في

حد ذاتها.

ففي التعلم للمتعة، تعد عملية التعلم هي الأكثر أهمية من المخرج التعليمي، لذلك فإن البحث وتقويم هذا النوع يحتاج للتركيز على خبرة التعليم بصورة أكبر من التركيز على المخرجات التعليمية.

ويتميز الاستمتاع بالدرس هو عملية ديناميكية تفاعلية تربط وجهات نظر المتعلم الملائمة ومالديه من خبرات وسلوكيات ومعارف لتحقيق الاهداف المستهدفة في التعلم(سرحان ،٢٠١٤: ٤٥٥) .

فالمتعة كما يراها الفهدي (٢٠١٤) تقتضي ان يشعر الطالب انه في البيئة لا تحد من خياله ولا تضعه في قالب جماد لا يستطيع الانزياح عنه الى شكل اخر من طريقة التعليم (ياسين ويولعمش، ٢٠٢٠:٧١)

ان فكرة الاستمتاع بالدرس لها أفكار واسس ومبادئ شائعة يمكن اجمالها في :

١.خبرة التدفق

وتعني الإحساس بالمشاركة الفعالة التامة في النشاط لدرجة نسيان الوقت والإرهاق واي شي اخر والتركيز على متعة الدرس ،لقد سميت تدفقاً لانها وصفت من الذين لديهم خبرة بها:على انها تيار يجعلهم مركزين على النشاط ويمكن لهذه الخبرة ان توجد في اي نشاط سواء كان في اللعب او العمل او الدراسة .ويمكن ان يوصف التدفق على انه ربط خبرتين ببعضهما وهما: التركيز المكثف والمتعة، (الزهراوي،٢٠٢٢: ٥٩).

٢- اقتصاد الخبرة

يرى" جيلمور "و "بيني" أن مجرد تقديم المعلومات للطلاب ليس هو المهم ولكن الاهم من ذلك الخبرة وتأثيراها على تعلم الطلبة .حيث ان الخبرة التعليمية التي بها الطلبة لها تأثيراً كبيراً على الكيفية التي يستقبل بها الطلبة المعرفة وكيفية استيعابها وتوظيفها تبعا لمستوى الخبرة التي يمربها وقدرة المتعلم على الضبط وتقديم الحوافز والمكافآت (Okolo ,atal,2005: 234-243)

٣-التالثير الوجداني :

يمثل هذا الجانب الباعث المهم في التأثير على كيفية انجاز الطلبة لمهامهم ، فالدوافع والاتجاهات للطلبة ومعتقداتهم ازاء ما يتعلمونه قد تكون سبباً في حالات الانسحاب والاخفاق في الموقف التعليمي اذا كان سلبياً ،ومن خلال هذا الجانب يمكن ان يتحقق الاستمتاع بالدرس من خلال الممارسات التي يحقق فيها المتعلم ذاته تبعاً للمشاركة مع اقرانه وشعورهم بالمتعة للإنجاز والتنافس واستحضار المشاعر والانفعالات الايجابية مثل السعادة والاهتمام والتخلي عن المشاعر والانفعالات السلبية مثل القلق والحزن (Luo,2017:451)

النظريات التي فسرت الاستمتاع بالتعلم :

نظرية التعلم البنائية لبياجيه:

يرى بياجيه ان التعلم هو عملية تنظيم ذاتية تؤدي الى فهم العلاقات بينعناصر المفهوم الواحد المحدد وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي تسبق تعلمها.

فرضيات النظرية البنائية :

- التعلم حالة خاصة من حلات التطور:

يرى بياجيه ان تعلم مفهوم ما من قبل المتعلم يتوقف على تعلم مفاهيم اكثر بساطة تكون في مجموعتها المفهوم الاكثر صعوبة والمراد تعلمه فتطور خبره ما اوتعلم ما لاياتي من تجربة وحدها ، بل يتطلب نوعاً من التنظيم الداخلي توجه الاحداث العقلية البحته او مايطلق عليه بياجيه اسم التجريد التأملي .

- التطور عملية زيادة الوعي بالعلاقة بين من يعرف وما يعرف :

تؤكد هذه النظرية ان مايتعلمه المتعلم عبر فترة حياته يتالف من اشياء اكثر فاكثر عن الاجراءات التي يعرف بها الاشياء.

- الادراك الحسي موجه من قبل عمليات عقلية هي ذاتها ليست وليدة اشكال سابقه له :

ان الادراك الحسي ليس بالامر البسيط على مجرد الاهتمام الانتقائي فالادراك بحث نشط اكثر من كونه عدسة ذات زاوية اوسع وبنافذة مفتوحة حيث ان الشخص المدرك يقوم بالتفحص النشط في مجموعة المثيرات ،ويشير بياجيه بالبحث النشط الى النشاط العقلي المسمى الاستدلال اي يعرف المتعلم ماهو الشيء الذي يبحث عنه عن طريق النشاط العقلي المتمثل في الاستدلال ،اما البحث القائم على المشاهدة البصرية فلا يعدو كونه المظهر الخارجي للنشاط العقلي او الاستدلال.

- التعلم القائم على الفهم يتطلب تنظيماً ذاتياً نشطاً:

التنظيم الذاتي هو جوهر الموازنة فالمتعلمون لايتذكرون الثوابت (الامور الثابتة) في بيئتهم بل انهم يقومون ببناء هذه الثوابت مثل الاشياء الدائمة او المحافظة على الكمية وذلك عن طريق سلسة من الافكار المعدة لفهم الاجابات التي يستقبلونها عن طريق اختبار اسئلتهم.

- التعلم القائم على المعنى يتم عندما يزيل المتعلم تناقصاً او تعارضاً بين التنبؤات والنتائج حيث ان الاخطاء ضرورية للتعلم القائم على الفهم وضرورة قيام الاخطاء تتناقض مع مبادئ تعديل السلوك ، ووفق تعديل السلوك فان التعلم القائم على الفهم انما ينجم عن تعليم مبرمج بحيث يتعلم الطالب من خلال التشكيل البطيء المتدرج ، مبادىء جديدة دون ان يخمن خطا اطلاقاً،(ناصف،١٩٨٥: ٣١٠-٣١٢).

نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا:

التعلم بالملاحظة والادراك المعرفي وعمليات التنظيم الذاتي اكد عليها في نظرية باندورا في التعليم الاجتماعي ، وكذلك ناقشت هذه النظرية كيف يتعلم الانسان الاستجابات الجديدة من خلال الملاحظة للاخرين. واكتساب الاستجابات الجديدة ،والعوامل المؤثرة على الطبيعة الانتقائية للتعلم بالملاحظة ، وكذلك العوامل الدافعية المحددة للجوانب الانتقائية في الاداء القائم على المحاكاة،(حجاج ،١٩٨٦: ١٩٧).

ان التعلم وفق هذه النظرية يمر بأربع مراحل وهي:

أ- الانتباه :حيث يلاحظ المتعلم وينتبه الى سلوك النموذج او القدوة الذي يرغب في تمثيل سلوكه.

ب- الاحتفاظ : والانتباه :حيث يلاحظ المتعلم وينتبه الى سلوك النموذج او القدوة الذي يرغب في تمثيل سلوكه.

ت- الاحتفاظ : وهنا يقوم المتعلم باختزان سلوك النموذج باختزان سلوك النموذج على شكل صور ذهنية ثم بعد ذلك يقوم بتقليد السلوك من الناحية العقلية البحتة.

ج-التنفيذ : تقليد السلوك وفيها يقوم المتعلم بتنفيذ السلوك ومن خلاله يحاول ان يقترب من سلوك النموذج في جميع المظاهر .

د- التعزيز : التحفز ، هنا يتلقى المتعلم حزمة ن التعزيزات التي يمكن من شأنها ان تعزز استمرارية السلوك او على العكس من ذلك قد يتعرض المتعلم لغضب المعلم مما يؤدي الى توقف السلوك،(العمر،١٩٩٩: ١٨٤-١٨٧).

ان نظرية التعلم الاجتماعي ماهي الانوع من المزج والتاليف بين نظرية التعزيز السلوكية وعلم النفس المعرفي ، تستند هذه النظرية اى بحوث مكثفة اجريت على السلوك الانساني ،وسميت بنظرية التعلم الاجتماعي لانها

ركزت على التقليد وهو ملاحظة نموذج معين ثم تقليد سلوكه ويصعب حصر هذا النموذج في شخص معين ،وتستخدم نظرية التعلم الاجتماعي المصطلحات السلوكية الانسانية لكي تشرح الوظائف السيكولوجية على اساس من التفاعل المتبادل المستمر بين المحددات الشخصية والمحددات البيئية ، وركزت كذلك على التفاعل بين المثير والاستجابة والنظام النفسي .(ملحم ،٢٠٠١: ٣٦٩).

الفرضيات الاساسية التي تقوم عليها نظرية (باندورا):

الفرضية الاولى: ان معظم انماط التعلم الانساني تتم عن طريق الملاحظة والتقليد والمحاكاة.

الفرضية الثانية: ان التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يقوم على عمليات الانتباه القصدي الذي يمتاز بدقة تكفي ادخال المعلومات والرموز والاستجابات المراد تعلمها في المجال المعرفي والادراكي للفرد.

الفرضية الثالثة : ان عملية التعلم بالملاحظة او النمذجة تتأثر بعدة عوامل بعضها ذاتية وبعضها يرجع الى النموذج الملاحظ، ومنها يرجع الى المحددات الموقفية اوالظروف البيئية التي تتم من خلالها عملية النمذجة.

الفرضية الرابعة: ان عمليات الاحتفاظ بسلوكيات النموذج او تخزينها في الذاكرة بعيدة المدى واستيعابها وترميزها وتمثيلها وتحويلها الى صيغ رمزية تشكل احدى الاسس الهامة للتعلم بالملاحظة.

الفرضية الخامسة :ان عملية الدافعية تؤثر على التعلم بالملاحظة من خلال الانتقاء الذاتي للأنماط السلوكية المعززة التي تصدر عن النموذج .

الفرضية السادسة: ان عملية محاكاة النموذج او الانماط السلوكية الصادرة عنه عملية انتقالية تحكمها دوافع الفرد الملاحظ والتعزيزات التي يتلقاها نتيجة الاقتداء بالنموذج او تقليده .

الفرضية السابعة: تختلف الاثار التي ينتجها التعلم بالملاحظة باختلاف الاهداف التي يسعى اليها المعلم الى نمذجتها كي يلاحظها المتعلم ويحاكيها ويقتدي بها(جابر ،١٩٩٩:١٧٧).

نظرية التعلم التحليلية النفسية لجون دولارد ونيل ميلر:

توضح هذه النظرية الفكرة التي قدماها جون ونيل تقوم على فكره التعزيز في الاساس وتشبه بدرجة عظيمة ماأتى به سكنر مع فارق اساسي واحد وهو فكرتهما عن التعزيز، فهما يعتبرانه ناشئاً عن خفض الباعث بمعنى ان الاستجابة ترمي دائماً الى تخفيض التوتر الناشئ عن دافع اوباعث ومن هنا يكون الدافع وليس التعزيز هو الفكرة المحورية في نظريتهم،(فطيم واخرون ،١٩٨٨: ١٥٣٩).

وقد اطلق على اتجاه دولارد وميلر(نظرية التعلم التحليلي النفسي)وذلك لانها كانت محاولة ابداعية لوضع المفاهيم الاساسية لنظرية فرويد مع تلك الافكار واللغة والطرق والنتائج المعملية البحثية على السلوك والتعلم

، بخلق نوع من التمازج أوالتكامل بينهم وبين تلك الطرق والافكار العلمية المستخدمة في البحوث النفسية السلوكية في مجال السلوك والتعلم (انجلز،١٩٩١: ٣٢٤).

اساسيات النظرية

١- الباعث : هو استثارة لكائن تؤدي الى القيام بتصرف ما، وعادة مايرتبط الباعث بمنبه او مثير معين كالجوع والالم والفرح.

٢-يتم تعلم السلوك الناشئ عن ذلك الباعث اذا ادى الى خفضه وازاله التوتر الناشئ عنه ومن ثم ينشئ التعزيزدائماً عن ازاله اوخفض الباعث .

٣-ان سلوك الاخرين لا يعمل بمثابه دليل لاستجابه الفرد الى بعد ان يكون الفرد قد اثيب على سلوك التقليد بدرجه تكفي لجعله يكتسب عاده التقليد او المحاكاة (فطيم واخرون،١٩٨٨: ١٥٢).

٤- تعزى العادات الى نوع من الارتباط المتعلم بين المثير والاستجابة والتي تجعلهما يظهران معا مرارا وتكرارا العادات تمثل تركيب مؤقت وذلك لانها تظهر وتختفي ولأنها متعلمة ولانها يمكن ان لا تكون متعلمة

٥- تخفيض الحافز يعتبر معززا للفرد لذى فهو سوف يتصرف بطرق تخفف التوتر الذي سببته الحوافز فهما يعتمدان على حد كبير على مفهوم نظرية هول مؤكدين ان تخفيض الحافز بشكل ديناميكية اساسيه لنمو الشخصية وهناك نوعين من الحوافز هما :

ا- الحوافز الاولية : وهي الحوافز المرتبطة بالعمليات النفسية الضرورية لبقاء الكائن . مثل ذلك الجوع والعطش والحاجة الى النوم . هذه الحوافز والى حد كبير يتم اشباعها او ارضاؤها عن طريق الحوافز الثانوية .

ب- الحوافز الثانوية : هي تلك الحوافز المتعلمة على اساس الحوافز الاولية ، فدولارد وميلر يعتبران هذه الحوافز تكريس للاولية .

الدراسات السابقة :

١. دراسة آرول ولوميديز (Carroll & Loumidis 2001)

استهدفت الدراسة الكشف عن تصورات الاطفال لتوافر المتعة والمنافسة في دروس التربية الرياضية والانشطة الرياضية خارج المدرسة ، تكونت عينة الدراسة من (٩٢٢) طفلاً تم استخدام الاستبانة بعد تلقي الاطفال ممارسة انشطة رياضية داخل المدرسة وخارجها لمدة اسبوع ، اشارت النتائج الى وجود علاقة ايجابية بين

المتعة والمنافسة في برامج التربية الرياضية داخل المدرسة وخارجها حسب استجابات جميع افراد عينة الدراسة، وكذلك توصلت الى ان الطلبة الذين يفضلون المنافسة في ممارسة الانشطة الرياضية يستمتعون ويشاركون بشكل اكبر في الانشطة الرياضية. الشريف (٢٠١٦)

" **النموذج البنائي للاستمتاع بالتعلم والاستقلال والثقة بالنفس والسلطة الوالدية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة** "

استهدف البحث التعرف على مستوى كل من الاستمتاع بالتعلم ، الاستقلال ن الثقة بالنفس ، السلطة الوالدية (للاب والام) لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة ، والكشف عن الفروق بين متغيرات الدراسة والتي تعزى لمتغير النوع (الذكور – والاناث) والتعرف على التأثيرات المباشرة لمتغيرات الدراسة على الاستمتاع بالتعلم والتوصل الى النموذج البنائي الذي يفسر طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، تكونت عينة من الدراسة (٢٦٧) طالباً منهم (١٣٩ ذكور) و (١٢٨ اناث) ، قام الباحث باعداد مجموعة من المقاييس وهي (الاستمتاع بالتعلم ، الاستقلال ، الثقة بالنفس ، السلطة الوالدية المدركة ، (صورة الاب ، وصورة الام)) ، توصلت نتائج الدراسة الى ارتفاع مستوى الاستقلال لدى افراد العينة ويعد متغير الاستقلال من المتغيرات ذات العلاقة المباشرة بالمرحلة العمرية للطلاب ، وكذلك وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير النوع (ذكور–اناث) في كل من الاستمتاع بالتعلم ، الثقة بالنفس ، السلطة الوالدية للاب ، والسلطة الوالدية للام لصالح الطلاب الذكور ، ووجود تأثير ايجابي دال احصائياً لكل من (السلطة الوالدية للاب ، والسلطة الوالدية للام ، والثقة بالنفس ، والاستقلال) على الاستمتاع بالتعلم .

٢. ابراهيم (٢٠١٧)

" **فاعلية استراتيجية مقترحة للتعلم للمتعة في اكتساب العمليات الاساسية للمجموعات وتنمية الذكاء الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** "

استهدف البحث الى بناء استراتيجية للتعلم للمتعة والتحقق من اثر تلك الاستراتيجية في اكتساب العمليات الاساسية للمجموعات وتنمية الذكاء الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تم بناء وحدة المجموعات المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وفق الاستراتيجية التي اقترحت للتعليم للمتعة ، كما تم بناء اداتي القياس وهما (اختبار العمليات الرئيسة للمجموعات ، واختبار الذكاء الفكاهي) وتم تطبيق الاداتين قبلياً على

مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وتم اعادة تطبيقهما بعدياً عقب انتهاء مجموعتي الدراسة في دراسة وحدة المجموعات وكانت ابرز النتائج وهي :

- تم التحقق من فعالية استراتيجية التعلم للمتعة المقترحة في اكتساب العمليات الرئيسة على المجموعات .
- تم التحقق من فعالية استراتيجية التعلم للمتعة المقترحة بالدراسة في تنمية الذكاء الفكاهي.

٣. محمد (٢٠١٨)

" فاعلية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية والمشاركة الاكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية "

استهدف البحث التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية والمشاركة الاكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية ، تكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذاً تتراوح أعمارهم بين ١٠-١١ سنة وتم تقسيمهم عشوائياً الى مجموعتين مجموعة ضابطة وتجريبية كل منهما (٦) تلاميذ وتم استخدام المنهج التجريبي ، وتم تطبيق عدد من المقاييس وهي (ستانفورد- بينيه للذكاء ، المسح النيورولوجي السريع ، وتشخيص صعوبات التعلم في القراءة ، الدافعية للتعلم ، المشاركة الاكاديمية) ، وبرنامج التعليم العلاجي من اعداد الباحثة ، توصلت نتائج البحث الى اهمية تحقيق متعة التعلم في سبيل الحد من أخطار صعوبات التعلم .

٤. البركاتي (٢٠١٨)

" برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء واقع احتياجاتهن التدريبية "

استهدف البحث بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء واقع احتياجاتهن التدريبية ، وقد تم تحديد استراتيجيات التعلم الممتع (طرق وأساليب ، وسائل تنفيذ ، أنشطة ، أساليب) التي يتطلبها تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمات الرياضيات ،وايضاً التعرف على استراتيجيات التعلم الممتع التي تستخدمها معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة ، ومن ثم تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة للتدريب على استراتيجيات التعلم الممتع ، قامت

الباحثة بتصميم استبانة لدراسة الواقع لتحديد واستخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم الممتع ومعرفة الاحتياجات ، استخدم المنهج الوصفي المسحي وبناءاً عليه تم بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء الواقع ، واظهرت نتائج الدراسة تدني في نسب استخدام استراتيجيات التعلم الممتع ، وايضاً تحديد قائمة بأساليب واستراتيجيات ملائمة للتعلم الممتع والمستخدمة من قبل معلمات الرياضيات ، وتحديد مجموعة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية .

٥. ياسين و بولعمش (٢٠٢٠)

" مدى توافر متعة الدراسة في الجامعة من وجهة نظر الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات "

استهدفت الدراسة التعرف على المناخ الدراسي السائد في اوساط طلبة قسمي علوم التربية وعلم النفس والارطفرنيا بجامعة وهران ٢ ، والكشف عن درجات الارتياح لديهم من خلال الاجابة عن الاشكالية العامة المتمثلة في ما مظاهر المتعة والارتياح النفسي الاكثر شيوعاً لدى طلبة القسم؟ وما علاقتها ببعض المتغيرات ؟ واستخدم المنهج الوصفي المسحي ، تم تطبيق اداة البحث استبيان مظاهر المتعة على عينة من طلبة القسمين بلغ مجموعها(١٦٨) طالب من مستويات التدرج وما بعد التدرج ، توصلت نتائج البحث الى ان شعور الطالب بالمتعة يعود الى الاساتذة وطرق تدريسهم اكثر منه الى المناهج والمقررات الدراسية وبدرجة اقل الى المحيط الجامعي ، وان مظاهر المتعة والارتياح النفسي الاكثر تردداً وشيوعاً تعود اولاً لدرجة توفر المراجع التي تسهل عملية البحث على الطالب والى المستوى العلمي والثقافي العالي للأستاذ والى مدى التشويق الذي تحمله المواضيع المدروسة .

- **منهجية الحث واجراءاته**

اولاً: منهج البحث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في البحث الحالي.

ثانياً: مجتمع البحث ويتكون المجتمع الاصلي لهذا البحث من طالبات ثانويات المتميزات للبنات البالغ عددهن (٤٣٨) في قضاء بعقوبة في محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

جدول رقم (١) مجتمع البحث

الصف الاول		الصف الثاني		الصف الثالث			الصف الرابع			الصف الخامس			الصف السادس			المجموع
أ	ب	أ	ب	أ	ب	ج	أ	ب	ج	أ	ب	ج	أ	ب	ج	٤٣٨
٢٩	٢٩	٤٠	٣٧	٣٠	٣٠	٣٠	٢٥	٢٥	٢٥	٢٠	٢٠	١٧	٢٧	٢٦	٢٧	

ثالثاً: عينة البحث : قامت الباحثة باختيار عينة البحث الحالي البالغ عددها(١٣٤) طالبة بصورة عشوائية من صفين الثاني المتوسط والخامس الاعدادي من مجتمع البحث الحالي وذلك للتعرف على الاستمتاع بالدرس والفروق بينهما كونهما المرحلة الوسطية في الدراسة الثانوية وفقاً للجدول (٢) علماً ان هذه العينية اعتمدت في بناء المقياس والتطبيق النهائي .

جدول(٢) عينة البحث الحالي وفقاً للصف الثاني والخامس الاعدادي

الصف الأول		الصف الخامس			المجموع
أ	ب	أ	ب	ج	١٣٤
٤٠	٣٧	٢٠	٢٠	١٧	

رابعاً: اداة البحث :

١- مقياس الاستمتاع بالدرس لدى طالبات ثانويات المتميزات قامت الباحثة ببناء مقياس الاستمتاع بالدرس بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والاعتماد على نظريات التعلم الاجتماعية والسلوكية.

صياغة فقرات المقياس : تمت صياغة فقرات المقياس بما يتلائم مع طبيعة مجتمع البحث الحالي من خلال الاطلاع على المصادر العلمية ذات العلاقة بمجال البحث وتم اعداد وصياغة فقرات المقياس بصيغتها الاولية من(٣٣) فقرة ،واعتمدت الباحثة في اعداد الفقرات وصياغتها على اسلوب ليكرت اذ يقدم اسلوب ليكرت للمستجيب فقرات ويطلب منه تحديد اجابيته باختيار بديل واحد من بين عدة بدائل لها اوزان مختلفة .

الصدق :

تعد خصيصة الصدق من احدى الخصائص القياسية المهمة والواجب توافرها في المقاييس النفسية ، ذلك لانه يشير الى مدى مقدرة المقياس على قياس ماوضع من اجله (العزاوي ، ٢٠٠٧ :٩٤) وقد كان للمقياس الحالي عدد من مؤشرات للصدق هي :

١-**الصدق الظاهري** : اذا كان الصدق يشير الى ان المقياس يقيس بالفعل الوظيفة المخصص لقياسها دون ان يقيس وظيفة اخرى الى جانبها (غانم ،١٥٩:١٩٩٧) وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس البحث الحالي عندما عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية وكانت نسبة اتفاق المحكمين (٨٥%) .

٢-**صدق البناء:** يقصد بصدق البناء مدى قياس المقياس لسمة اوظاهرة سلوكية معينة ويعد صدق البناء من اكثر انواع الصدق قبولا من ناحية الفلسفية، ويرى عدد كبير من المختصين انه يتفق مع جوهر مفهوم ايبل للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام للظاهرة موضوعة القياس(الامام :١٣١,١٩٩٠).وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس من خلال ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وهذا يعني ان كل فقرة تقيس المفهوم نفسه للمقياس كلاً، وهذا يعد احد مؤشرات صدق البناء(الزوبعي واخرون،٤٣: ١٩٨١).

عرض النتائج ومناقشتها :

١. **الهدف الأول: ما مستوى متعة التعلم الاستماع بالدرس لدى طالبات ثانوية المتميزات .**

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي الذي بلغ (٥٧.٥٢٢) والانحراف المعياري الذي بلغ (٤.٢٩٥) لدرجات الطلاب على مقياس متعة التعلم ومقارنة متوسط العينة بالمتوسط الفرضي، وذلك من خلال أختبار ت للعينة الواحدة one sample t test، وباستخدام برنامج spss أظهرت النتائج:

الجدول(٣) دلالة الفروق في الاستمتاع بالتعلم والمتوسط الفرضي

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
١٣٤	٥٧.٥٢٢	٤.٢٩٥	٥٤	٩.٤٩٤	١٣٣	٠.٠٠٠	دال

من الجدول السابق نلاحظ ان قيمة الدلالة (sig=0.000<0.05) وان قيمة ت المحسوبة (٩.٤٩٤) أكبر من ت الجدولية (١.٩٧٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٣٣)، وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في متوسط متعة التعلم والمتوسط الفرضي ولصالح متوسط العينة، أي ان متعة التعلم لدى الطالبات أعلى من المتوسط.

٢. **التساؤل الثاني: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين طالبات الصف الثاني المتوسط والصف الخامس الاعدادي.**

للاجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتعة التعلم لكل صف دراسي على حدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمتعة التعلم لطلاب الصف الخامس(٥٧.٧٥٤) بانحراف معياري (٤.٣٢٣) والمتوسط الحسابي لمتعة التعلم لطلاب الصف الثاني الأعدادي (٥٧.٣٥١) بانحراف معياري (٤.٢٩٤)، وأختبار دلالة الفروق في متعة التعلم تبعاً للصف الدراسي (الصف الخامس،

الصف الثاني الأعدادي)، وذلك باستخدام أختبار ت للعينات المستقلة independent sample t test، وباستخدام برنامج spss، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول(٤) دلالة الفروق في متعة التعلم تبعاً لمتغير الصف

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الخامس الاعدادي	57	57.754	4.32303	0.537	132	0.592	غير دالة
الثاني الاعدادي	77	١57.35	4.29432				

من الجدول السابق نلاحظ ان قيمة الدلالة (sig=0.592>0.05) وان قيمة ت المحسوبة (٠.٥٣٧) أصغر من ت الجدولية (١.٩٧٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٣٢)، وبالتالي لايوجد فروق ذات دلالة أحصائية في متعة التعلم تبعاً للصف الدراسي.

التوصيات :

١. الاهتمام بالبرامج التعليمية التي تحقق متعة التعلم، والتي تزيد من مستوى الدافعية للتعلم وتعزز مشاركة الطالبات ، إذ أنها تزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتزيد من قدراتهم، وتساعدهم على بذل المزيد الجهد والمثابرة من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي
٢. ضرورة البحث عن الأساليب وطرائق التدريس الحديثة والتي تحقق المتعة والاستمتاع للتعلم
٣. توفير متطلبات استخدام استراتيجيات التعلم وبخاصة ما يرتبط بالبنية التحتية والمناهج الدراسية والأجهزة اللازمة لاستخدامها بطريقة فعالة.

المقترحات :

١. إجراء دراسات مقارنة على صفوف ومراحل تعليمية مختلفة وعلى الطلاب الذكور
٢. اجراء دراسات باستخدام اساليب الارشاد التربوي لتنمية متعة التعلم لدى الطالبات او الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة .

المصادر

- ابراهيم، ابراهيم رفعت (٢٠١٧) فاعلية إستراتيجية مقترحة للتعلم للمتعة في اكتساب العمليات الاساسية للمجموعات وتنمية الذكاء الفكاهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ، العدد ٢٢، يوليو ٢٠١٧ جامعة بور سعيد .

-البركاتي، نيفين بنت حمزة (٢٠١٨) برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم الممتع لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في ضوء واقع احتياجاتهن التدريبية ، جامعة الازهر ، مجلة كلية التربية ن العدد (١٧٧ الجزء الثاني) يناير ٢٠١٨ .

- الشريف ، بندر بن عبدالله (٢٠١٦) النموذج البنائي للاستمتاع بالتعلم والاستقلال والثقة بالنفس والسلطة الوالدية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية ، العدد ٢، الجزر ٢، ابريل ٢٠١٦)

- محمد ، امال احمد مصطفى (٢٠١٨) فاعلية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية والمشاركة الاكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية ، مجلة التربية الخاصة ، المجلد السابع ، العدد (٢٣) ، الجزء ٢ ، ابريل ٢٠١٨

- وزارة التربية نظام التعليم الثانوي رقم ٢لسنة ١٩٧٧التعديل الفصل التاسع المدارس الثانوية المطورة ومدارس المتميز

- Caroll,B.&Loumidis,J.(2001): Children Preceived Competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school European physical education review ,7 (1),P.P.24-43.

الملحق (٣)

مقياس الاستمتاع بالدرس بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة ...

أضع بين يديك عدداً من الفقرات التي تتناول مواقف مختلفة في الحياة ، يرجى منك وضع علامة (√) تحت احد البديل الذي ينطبق عليك من بين البدائل الثلاثة وكما هو مبين في المثال ادناه ، ،علماً انه ليس هناك اشارة صحيحة واجابة خاطئة لأي فقرة ، وان افضل جواب هوما تشعرين به انه يعبر عن موقفك فعلاً ، يرجى عدم ترك فقرة بدون اجابة ،علما ان اجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة وان استخدامها سيكون لأغراض البحث العلمي ، لذا لا داعي لذكر الاسم ، مع خالص الشكر والتقدير .

مثال يوضح كيفية الاجابة :

الفقرة	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	لا تنطبق علي
اجد استمتاع في المسابقات العلمية التي تعدها مدرستنا			√

ت	الفقرة	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	لا تنطبق علي
١	استمتع كثيراً بطريقة مدرساتي ويحفزوني على التفاعل			
٢	لدي مشاعر ايجابية حول تعلم اشياء جديدة			
٣	استمتع عندما يكون المستوى العلمي والثقافي للمدرس عالياً			
٤	اشعر يالاستمتاع عندما يكون الموضوع مشوقاً			
٥	اجد استمتاع في المسابقات العلمية التي تعدها مدرستنا			
٦	احب تطبيق المكتسبات التعليمية في واقعنا			
٧	اجد راحتي عندما يكون الموضوع المدروس مدعم بالامثلة			
٨	لدي القدرة على بذل الجهود الذاتية والصبر والتحديات			
٩	اسعد بارشادات وتوجيهات مدرساتي عند تقديمي للعروض			
١٠	لدي دافعية قوية للتعلم			
١١	احب دراسة المواضيع التي لها علاقة بالواقع الاجتماعي			
١٢	مايثيرمتعتي في الدرس هواستخدام المدرسة للوسائل التكنلوجية الحديثة			
١٣	اقدر دعم الاخرين لي خلال دراستي			
١٤	افضل الحصص التطبيقية لان الشرح فيها يكون مفصلاً			

١٥	انا سعيدة بما حققته من انجازات علمية خلال دراستي			
١٦	تزودني الدروس بكثير من الاشياء الحديثة			
١٧	اجد راحتي عند التفاعل مع مدرساتي			
١٨	استمتع عندما اتعرف على خبايا الانسان علمياً			
١٩	استمتع بالتواجد المستمر مع زميلاتي وتكوين علاقات جديدة			
٢٠	مايعجبني في دراستي هو العمل هو العمل الجماعي ضمن مجموعات			
٢١	اتفاعل بشكل جدي مع المحتوى الذي اتعلمه وافكر باساليب لتعلم المحتوى			
٢٢	ابتهج بالدراسة مع المدرسة الحازمة والجادة			
٢٣	تتيح لنا مدرستنا فرص المشاركة والتعبيرعن ارائنا.			
٢٤	مايحفزني على بذل المزيد من الجهد المدرسات الواتي يثنون عليه بالمديح			
٢٥	اشعر اني سوف احقق ذاتي			
٢٦	اساليب التدريس تستجيب لاهتماماتي			
٢٧	استمتع بالعمل مع الزميلات داخل المكتبة			
٢٨	ان القرارات الدراسية التي ندرسها ممتعة في حد ذاتها			

٢٩	اجد متعتي عند توفر المراجع التي تسهل عملية البحث العلمي			
٣٠	انا سعيدة بقدرتي بالاعتماد على نفسي وهذا مما تعلمته في حياتي			
٣١	اجد راحتي في المدرسة لانها توفر لي فرصة للقاء أصدقائي			
٣٢	اجد ان الحصص التطبيقية ممتعة			
٣٣	انا فرحة بمااكتسبته من نضج على مستوى شخصيتي			

المجلة العراقية للارشاد النفسي

Iraqi Journal of Psychological Counseling

تصدرها الجمعية العراقية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي