الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات

إعداد

أ.د. محمد السيد عبد الرحمن أ.م.د.إيمان عباس علي الخفاف

أستاذ الصحة النفسية قسم رياض الأطفال

كلية التربية – جامعة الزقازيق كلية التربية – الجامعة المستنصرية

ملخص البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى التزام معلمات رياض الأطفال بالقواعد الأخلاقية في ضوء متغيرات السن، ومدة الخبرة، والحالة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ معلمة من معلمات رياض الأطفال في مديرية تربية الرصافة (الأولى و الثانية) بمدينة بغداد في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣. بواقع (٥) معلمات من كل روضة، وبواقع ٥٠ معلمة من مديرية تربية الرصافة الأولى، ٥٠ معلمة من مديرية تربية الرصافة الثانية ، وتتوزع على حسب السن إلى (٣٥ معلمة في الفئة العمرية ٢٤–٣٥ سنة، ٣٧ معلمة في الفئة العمرية ٣٦–٤٥ سنة، ٢٨ معلمة في الفئة العمرية ٤٦ سنة فأكثر)، وعلى حسب الحالة الاجتماعية إلى(٢٦ معلمة متزوجة، ١٨ معلمة غير متزوجة، ١٤ أرملة، ٤٢ مطلقة)، وعلى حسب مدة الخدمة إلى(٣٥ معلمة تتراوح خبراتهن بين ١، ٧ سنوات، ٣٣ معلمة تتراوح مدة خبراتهن بين ٨، ١٥ سنة، ٣٢ معلمة تتراوح مدة خبراتهن بين ١٦، ٢٥ سنة) طُبق عليهن مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لمعلمة رياض الأطفال المُعد من قبل الخفاف وعلوان، ٢٠٠٦ للبيئة العراقية ولطلبة الجامعة في كلية التربية الأساسية وتتضمن النسخة الأصلية منه ٣٨ فقرة تم حذف ٦ منهم بعد حساب الاتساق الداخلي للمقياس لعدم ارتباطها بالدرجة الكلية له، كما تم التحقق من صدقه وثباته بطرق مناسبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: إن معلمات رياض الأطفال لديهن التزام بالقواعد الأخلاقية، إذ جاء المتوسط الحسابي الحقيقي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، وأن الفرق في درجات الالتزام بالقواعد

الأخلاقية حسب متغير العمر عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح الفئة العمرية ٣٤-٤٣ سنة مقارنة بالفئتين العمريتين الأخريتين، وكان الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير الخدمة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح فئة مدة الخدمة (٨-١٥ سنة) مقارنة بفئتي مدة الخدمة الاخريتين، وان الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير الحالة الاجتماعية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، لصالح فئة المتزوجين مقارنة بالفئات الأخرى. وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما قدمت الدراسة عدد من المفيدة في تنمية الالتزام الأخلاقي لمعلمة الروضة.

أهمية البحث والحاجة إليه

تشكل الأخلاق في كل امة أساس تقدمها ورمز حضارتها ومبادئها، وقد جاءت الرسالات السماوية لتحث الناس على الالتزام بالأخلاق، والإسلام العظيم يعد الأخلاق عنوانا له، وقد حدد رسول الإسلام محمد، الغاية الأولى من بعثته بقوله: (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) ، ووصف الله سبحانه وتعالى رسوله بأنه على خلق عظيم، بقوله تعالى:(وإنَّكَ لَعلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ)، القلم،اية٤.

ويعد النقص في الجانب الخلقي مسئولا إلى حد كبير عما نعانيه اليوم من مشكلات ولا نكون مبالغين إذا قلنا أن كثيرا من مشكلات مجتمعنا أخلاقية في صميمها، فمظاهر الإهمال والتسيب والفساد والاستغلال وانحرافات الشباب إنما هي جميعا تعبر عن أزمة أخلاقية وعن قصور في النمو الأخلاقي.

الأهمية النظرية:

- تزيد من المعرفة النظرية حول خصائص معلمات رياض الأطفال .
- تسلط الضوء على أهمية الأخلاق للمجتمع وضرورة العناية بالتربية الأخلاقية.
- تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تبحث في الالتزام الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات أخرى كالمؤهل العلمي والدورات التدريبية.

- يأمل الباحثين أن تسد هذه الدراسة والتي يشكل موضوع البحث متغيرا من متغيراتها المدروسة، ثغرة في منظومة بحوثنا النفسية في العراق، وفراغ في مكتباتنا قد تسد هذه الدراسة جزءا منه.

الأهمية التطبيقية:

- تبصير القائمين في وزارة التربية بضرورة تبني البرامج والأساليب الملائمة لتنمية الأخلاق لدى معلمات رياض الأطفال .
- يأمل الباحثين أن تفيد هذه الدراسة المؤسسات والجامعات لتقوم بدورها في عملية النمو الأخلاقي من خلال الندوات والبرامج والمقررات الدراسية والأنشطة.
- توجيه وسائل الإعلام إلى القيام بدورها في مجال العناية بالجانب الأخلاقي لأفراد المجتمع من خلال تخصيص برامج لتنمية الجوانب الأخلاقية.

استهدف البحث الحالي التعرف على:

١- الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال .
٢- الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير العمر.
٣- الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير مدة الخدمة.
٤- الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير الحالة الاجتماعية.

يقتصر البحث الحالي على معلمات رياض الأطفال في مديرية تربية الرصافة (الأولى والثانية) للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.

سيعرض الباحثين بعض التعريفات لأهم المصطلحات التي وردت في البحث (الالتزام بالقواعد الأخلاقية ومعلمات رياض الأطفال).

تكون مجتمع البحث من معلمات رياض الأطفال الحكومية في مديرية تربية الرصافة الأولى والثانية في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢، والبالغ عددهن (٨٦٧) معلمة يتوزعون في (٧١) روضة. أما العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته على وفق قواعد خاصة لكي تمثل

المجتمع تمثيلا صحيحا، ويتم الاختيار بسبب صعوبة إجرائه على جميع أفراد المجتمع لاختصار الجهد والوقت والمال .

استخدم الباحثين الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في إجراءات تحقيق أهداف البحث، وكما يأتي:

١- معامل الارتباط البسيط لبيرسون لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار .

٢- تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق في الأوساط الحسابية حسب العمر ومدة الخدمة والحالة الاجتماعية.

٣- الاختبار التائي لعينة واحدة لاستخراج دلالة الفروق بين متوسط درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال والمتوسط الفرضي للمقياس.

٤- معادلة الخطأ المعياري.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- إن معلمات رياض الأطفال لديهن التزام بالقواعد الأخلاقية، إذ جاءت بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس.

٢- أن الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير العمر عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كان ذا دلالة إحصائية، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥,٨٧٩) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند درجة حرية (٢-٩٩) ولصالح الفئة العمرية (٣٤-٤٣) لأن متوسط درجاتها اكبر من متوسط فئات المدة العمرية الأخرى.

٣- أن الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير الخدمة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وكان ذا دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٦,٨٢٥) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند درجة حرية (٢-٩٩) ولصالح فئة مدة الخدمة (٨-١٥) لأن متوسط درجاتها اكبر من متوسط فئات مدة الخدمة الأخرى.

٤- أن الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير الحالة الاجتماعية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، كان ذا دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٠,٨٥١) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٧١٩١٥) عند درجة حرية (٣-

٩٩) ولصالح فئة الحالة الاجتماعية متزوجة لأن متوسط درجاتها اكبر من متوسط فئات الحالة الاجتماعية الاخرى.

أهمية البحث والحاجة إليه:

تشكل الأخلاق في كل امة أساس تقدمها ورمز حضارتها ومبادئها، وقد جاءت الرسالات السماوية لتحث الناس على الالتزام بالأخلاق، والإسلام العظيم يعد الأخلاق عنوانا له، وقد حدد رسول الإسلام محمد، الغاية الأولى من بعثته بقوله: (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) ، ووصف الله سبحانه وتعالى رسوله بأنه على خلق عظيم، بقوله تعالى:(وإِنَّكَ لَعلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ)، القلم،اية٤. (مشرف،٢٠٠٩:٢)

ويعد النقص في الجانب الخلقي مسئولا إلى حد كبير عما نعانيه اليوم من مشكلات ولا نكون مبالغين إذا قلنا أن كثيرا من مشكلات مجتمعنا أخلاقية في صميمها، فمظاهر الإهمال والتسيب والفساد والاستغلال وانحرافات الشباب إنما هي جميعا تعبر عن أزمة أخلاقية وعن قصور في النمو الأخلاقي. (محمد، ١٩٩١:١٢٤)

إن تأكيد المعنى الخلقي في حياة المجتمع هو في الوقت نفسه تعبير عن رغبتنا في إن يزيد اهتمام العصر الحديث بمشكلات الأخلاق توافقاً مع الاهتمام الكبير بمشكلات العلم والاختراع , فقد وضح لهذا الجيل بكل جلاء انه إذا تخلى العلم عن الأخلاق قد يصبح هو الشعلة التي تحرق الإنسانية بدلا من إن تضيء طريق الحياة (كامل, ١٩٥٨: ٩٨٦).

وتعد التربية الخلقية إحدى ركائز التربية الشاملة التي لم تعد تقتصر على غرس مجموعة من القيم والمبادئ التقليدية فحسب، بل تهدف إلى تنمية القدرة على التفكير في القيم السائدة وفهم معنى المبادئ الخلقية.(هادي،٢٠٠٤:٤)

لقد زاد الاهتمام بموضوع القواعد الأخلاقية وتنميتها، في إطار من الدراسة والبحث في بداية السبعينات من القرن التاسع عشر وذلك لان تنمية القواعد الأخلاقية يأتي من خلال السلوك الخلقي، فالقواعد الأخلاقية هي الأساس في السلوك عند الإنسان وتشكل الأساس في الدافعية ، لذا أن القواعد الأخلاقية يعتمد عليها المجتمع في تكامل بنيته الاجتماعية وخصوصا المشتركة بين أعضائه والتي كلما اتسع مداها ازدادت وحدة المجتمع في حين تضعف تلك الوحدة كلما أنحسر مدى تلك القواعد بينهم وأن التنافس

والاختلاف في القواعد الأخلاقية يؤدي إلى صراع بين أعضائه ويقود إلى تفككه والى صعوبة الوصول للاتفاق في الأمور المهمة . (الخفاف وعلوان،٢٠٠٦:٣٠٨)

تبرز أهمية القواعد الأخلاقية للفرد بان الفرد كوحدة بناء في النظام الاجتماعي، فبالنسبة للفرد هناك دوافع محركة لسلوكه ومحددة لها ولها دور فعال في تكامل شخصيته، ذلك التكامل الذي يعتمد لدرجة كبيرة على اتساق نظام الأخلاق لديه، فهي أحد المحاور الرئيسة للشخصية التي يمكن الاستعانة به على فهم السلوك وتفسيره وان نمط الشخصية في أي مجتمع ليس إلا نظام للقيم الروحية والقواعد الأخلاقية الناتجة عن خبرات الحياة حيث إن القواعد الأخلاقية والروحية من أهم نواتج الرعاية الوالدية والاجتماعية للفرد التي يتم اكتسابها وتعديلها بالتعلم وتخضع للمبادئ والقوانين التي تحكم أنماط السلوك الأخرى وهي تتكون بالملاحظة والتقليد وقد بين باندورا ١٩٦٩ إن العديد من الأنماط السلوكية يمكن اكتسابها بمجرد ملاحظة سلوك النموذج وتقليده وهذا يوحي بأهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه المعلم بعد الأسرة في تشكيل القواعد الأخلاقية والقيم الروحية عند طلابه. (النشواني:١٩٩٦،٤٧٦)

فأن الاهتمام القواعد الأخلاقية والإحساس بها وتعرفها يجعل الفرد أكثر أمنا وأمانا كما إنها تساعد الفرد في تنظيم مدركاته نحو العالم المحيط به وأسلوب تكييفه مع البيئة فضلا عن أنها توجه الفرد نحو الأفعال والأنماط السلوكية المستقلة، إذ إنها تقدم معلومات عن السلوك المحتمل للفرد وتتنبأ به.(الخفاف وعلوان،٢٠٠٦:٣٠٧).

لقد حظي المعلم بمكانة سامية في الأديان السماوية وعبر مختلف العصور والحضارات ، فهو أداة إصلاح المجتمع، وكما يقول عالم التربية جون دوي" ان المعلم هو الفنان الماهر بعقله وعواطفه وقلبه الكبير ومداركه الواسعة واستعداداته وحيويته المستمرة مع الأطفال والناشئين والتلاميذ في المجتمع " والمعلم بحكم موقعه من العملية التربوية يقوم بعدة ادوار مهمة فهو المخطط والمنفذ لتلك العملية، كما ان المكانة السامية للمعلم يترتب عليها عدة مسؤوليات وواجبات وهذه المسؤوليات والواجبات لا يمكن ان تتحقق إلا إذا توافرت لدى المعلم بعض السمات من اجل تحقيق الهدف من العملية التربوية التي تعتبر المعلم فيها احد المدخلات التربوية.(سعلوس،٢٠٠٧:٢٢٢)،

إن إعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة من جهة ومقتضيات العصر الحديث من جهة أخرى من القضايا التربوية التي تحضى باهتمام متزايد في كثير من النظم المعاصرة وأصبح تطوير المؤسسات والنظم القائمة على إعداده من الأمور المهمة التي تشغل اهتمام القادة التربويين بهدف رفع كفاءتها التعليمية لمواجهة الحاجات الجديدة للمجتمع ولتمكينها من أن تخرج معلمين ذوي كفاءة علمية ومهنية. (مكتب التربية العربي لدول الخليج،١٩٨٤:٢٤). لذلك فان تناول قضاياه وتحديث أساليب إعداده وتدريبه تسهم فعلا في تغيير الوضع الراهن التقليدي لعمليات الإعداد والتدريب(أبو نمرة وغانم،٢٠٠٧:١٨٨)

وبما إن المعلم في ثقافتنا هو شخص ارتضى أن يضع نفسه في موضع ينتظر منه أن يؤثر في غيره تأثيرا ملموسا، وهو بالدرجة الأولى تأثير أخلاقي، لان هذه هي غاية التربية ومفادها، فلا فائدة في المادة التي يقدمها المعلم من معرفة متخصصة إذا كان المعلم نفسه وفقا للمعايير التي تحددها العقيدة الإسلامية الكلية ضعيفا من الناحية الأخلاقية.(الجراح،١٩٩٦:٣)

ويعد الالتزام بالقواعد الأخلاقية من الأسس التي تسهم في بناء شخصية الفرد والمجتمع معا، فالفرد لا تتم إنسانيته إلا بالأخلاق، فضلا عن انه بفضلها ينهض العمل الصالح النافع من اجل استمرار المجتمعات وبقائها(الخفاف،٢٠٠٩:٤٥٥).

ويرى "مارتن لوثر" Marten Louther أن سعادة البلاد لا بوفرة إيرادها ولا بقوة حصونها، وإنما بعدد المهذبين من أبنائها، وبعدد الرجال ذوي التربية والأخلاق فيها.

أما كانت Kant فيرى أن النقص الحاصل من إهمال التهذيب اشد وطأة واضر بالإنسان من نقص التعليم. (مشرف،٢٠٠٩:٢)

وتكشف الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية انه لم يظهر مجتمع بدون أخلاق، فالأخلاق هي مجموعة القواعد السلوكية المقبولة في عصر، أو عند جماعة بشرية تتحد بالشروط والظروف التي تعيش فيها الجماعة.(فلحي،٢٠٠٦:١١)

وتشير دراسة دورتزاج (Dortzach,1975) إلى إن متوسط الحكم الأخلاقي يرتفع كلما ارتفع المستوى التعليمي للإفراد (الجبوري،٢٠٠٢:٦٧)

وأما دراسة كوبل (Couble,1975) فتوصلت إلى إن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى من مراحل المبادئ الأخلاقية يصاحبه زيادة في نمو الذات (Couble,1975:773-774)

وتشير دراسة الكبيسي والعاني ١٩٩٨ إلى إن موظفي الدولة يلتزمون بالمبادئ الأخلاقية بشكل متذبذب وان الذكور أكثر التزاما من الإناث بالمبادئ الأخلاقية. (الخفاف،٢٠٠٩:٤٥٥).

أما دراسة ونستوك واسور(Weinstock&Assor,2009) فأوصت أن تهتم برمج التربية الأخلاقية بتشجيع رغبة وميول المدرسين لتشجيع التفكير الأخلاقي لدى طلابهم. (مشرف،٢٠٠٩:٢٤)

ومما تقدم يمكن للباحثة أن تلخص أهمية البحث والحاجة إليه بما يأتي :

الأهمية النظرية:

- ❖ تزيد من المعرفة النظرية حول خصائص معلمات رياض الأطفال .
- ❖ تسلط الضوء على أهمية الأخلاق للمجتمع وضرورة العناية بالتربية الأخلاقية.
- ❖ تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات اخرى تبحث في الالتزام الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات اخرى كالمؤهل العلمي والدورات التدريبية.
- ❖ يأمل الباحثين أن تسد هذه الدراسة والتي يشكل موضوع البحث متغيرا من متغيراتها المدروسة، ثغرة في منظومة بحوثنا النفسية في العراق، وفراغ في مكتباتنا قد تسد هذه الدراسة جزءا منه.

الأهمية التطبيقية:

- ❖ تبصير القائمين في وزارة التربية بضرورة تبني البرامج والأساليب الملائمة لتنمية الأخلاق لدى معلمات رياض الأطفال .

❖ يأمل الباحثين أن تفيد هذه الدراسة المؤسسات والجامعات لتقوم بدورها في عملية النمو الأخلاقي من خلال الندوات والبرامج والمقررات الدراسية والأنشطة.

❖ توجيه وسائل الإعلام إلى القيام بدورها في مجال العناية بالجانب الأخلاقي لأفراد المجتمع من خلال تخصيص برامج لتنمية الجوانب الأخلاقية.

هدف البحث

استهدف البحث الحالي التعرف على:

٥- الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال .

٦- الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير العمر.

٧- الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير مدة الخدمة.

٨- الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير الحالة الاجتماعية.

حدود البحث.

يقتصر البحث الحالي على معلمات رياض الأطفال في مديرية تربية الرصافة الأولى و الثانية للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢

تحديد المصطلحات

سيعرض الباحثين بعض التعريفات لأهم المصطلحات التي وردت في البحث وهي:

١- الالتزام وعرفه كل من:

- الالتزام لغة هو لزم الشيء لزوماً أي ثبت ودام، وألزمه فالتزمه والالتزام الاعتناق (الخفاف،٢٠٠٩:٤٥٧)

- هاملتان (Hamlyn) ١٩٧١

حالة تعهد أو فعل ناتج عن الاهتمام والتعامل بمراعاة الاعتبارات ومشاعر الآخرين(العلي،٢٠٠٢:١٧).

- فهمي ١٩٧٢

مجموعة من العادات والآداب التي يرعاها الفرد والتي تتطابق والمعايير السائدة في المجتمع (العلي،٢٠٠٢:١٧).

- واينر (Wiener) ١٩٨٢

هو الشعور الداخلي الذي يضغط على الفرد بالطريقة التي يمكن من خلالها تطمين مصالح المنظمة (العلي،٢٠٠٢:١٧).

- لبمان Lippman ١٩٨٢

هو ما يتمسك به الفرد من روحية وعقلية تتضمن مواقف واتجاهات وتكون قواعد للسلوك وأحكاما قانونية (هادي،٢٠٠٤:١٤).

- وينر وسمبسون Weiner& Simpson ١٩٨٩

هو مجموعة العمليات التي تحدد وضع الفرد نحو المسائل والأمور السياسية والاجتماعية أو مذهب أو عقيدة (هادي،٢٠٠٤:١٤).

- إبراهيم ١٩٩٤

هو التمسك بالقيمة والانفعال بها ثم العمل بمقتضاها وطبعها في الوجدان (إبراهيم،١٩٩٤:١٠).

- فلوجل Flugell ١٩٩٦

هو حالة تشير إلى ارتباط الفرد بشكل مؤكد برأي أو فكرة أو معتقد (هادي،٢٠٠٤:١٤).

٢- الأخلاق وعرفه كل من:

- عبد العال ١٩٨٥ الخلق في اللغة هي المروءة والعادة و الطبـــع والســـجية والدين (عبد العال،١٩٨٥:١٣)

-المصري ١٩٨٦

الأخلاق هي جمع خلق ويدل الخلق على الصفات الطبيعية من خلق الإنسان من هيئة مستحبة متناسقة أو غير ذلك وانعكاسها على سلوك الفرد وعاداتـــه واتجاهاتـــه كالتدين والاستقامة في السلوك (المصري،١٩٨٦:٥٠).

- دامون (Damon) ١٩٨٨

هي قواعد للسلوك ومشاعر للرعاية والالتزام بالإحساس ،تنمو من خلال العلاقات الاجتماعية (الريماوي، ٢٠٠٤:٤٦٩).

- شيفير (Shaffer) ١٩٩٣

هي عبارة عن مجموعة من المبادئ والمثاليات التي تساعد الفرد في التمييز بين الصح والخطأ بناء على ذلك التمييز (الريماوي، ٢٠٠٤:٤٦٨).

٣- الالتزام بالقواعد الأخلاقية وعرفه كل من:

- المومني ١٩٨٣

هي التزام العاملين في حقل التربية والتعليم بالمبادئ والقواعد الأخلاقية في مجال الالتزام نحو الطلبة والمجتمع وزملاء المهنة والمهنة نفسها كما تعكســـها ســـلوكياتهم اللفظية في أداة الدراسة. (المومني،١٩٨٣:٣٢) .

- جابر ١٩٩٢

هي نسق من المعتقدات والقيم التي تتعلق بالسلوك الصحيح أو ما يحكم به علـــى السلوك من حيث قبوله أو رفضه(العلي،٢٠٠٢:١٩).

- السعود و بطاح ١٩٩٦

هي كل ما كان متوافقا مع المبادئ الأخلاقية الحسنة التي يقرها المجتمع .(السعود وبطاح،:١٩٩٦،٣٠٣).

- السويدي ١٩٩٦

هي السلوك أو الفعل المقبول الذي يتماشى مع المعايير والقواعد الاجتماعية المقبولة أو المرغوبة في المجتمع بصورة إرادية ويتضمن ذلك الأخذ بنظر الاعتبار مصالح الآخرين(العلي،٢٠٠٢:١٩).

- الريماوي ٢٠٠٤

هي المعايير الاجتماعية التي يلتزم بها أفراد المجتمع.(الريماوي،٢٠٠٤ :٤٧٦)

التعريف النظري للالتزام بالقواعد الأخلاقية هي المبادئ والمعايير التي يلتزم بها أفراد المجتمع وتعد أساس السلوك المستحب.

التعريف الإجرائي للالتزام بالقواعد الأخلاقية فيحد د بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على مقياس الالتزام بالقواعد السلوكية المعد لأغراض هذا البحث.

٤- معلمة الروضة ، وعرفها كل من:

- رمضان ١٩٩٤

هي حجر الزاوية في العملية التعليمية وهي مسؤولة في كثير من المواقف عن تنظيم الخبرات التعليمية وتخطيطها وعن ربط الطفل بالخبرة ومساعدته على التفاعل معها (رمضان ، ١٩٩٤: ٢٠١) .

- مرتضى ٢٠٠١

هي التي تقوم بتربية الطفل بمرحلة الروضة وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص العمرية لتلك المرحلة وهي التي تقوم

بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط أو خارجها إضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى (مرتضى،٢٠٠١: ٣٢).

- مردان وآخرون ٢٠٠٤

هي إنسانة بخصائصها الشخصية تؤثر وتتفاعل مع الأطفال وهي من أكثر العوامل أهمية في تعليم وتقديم الخبرة للأطفال وتساعدهم على التكيف مع المجتمع وتهيئتهم للتفاعل مع ضغوط ومتغيرات العالم السريعة إلى جانب دورها في الأداء الأكاديمي والتهيئة لتعليم النظام في المدرسة (مردان ، ٢٠٠٤ : ٢٢٨- ٢٢٩).

- مرتضى وأبو النور ٢٠٠٥

هي الإنسانة التي تقوم بتربية الأطفال في الروضة داخل غرفة النشاط اليومي وخارجها مع الأطفال وتهدف من خلال عملها إلى تحقيق الأهداف التربوية للروضة (مرتضى وأبو النور، ٢٠٠٥: ٢)، وان الباحثين سوف يتبنون تعريف (مرتضى،٢٠٠١)، لأنه انسب لمتطلبات البحث الحالي.

الإطار النظري- خلفية نظرية

الالتزام بالقواعد الأخلاقية

تعد الأخلاق احد الجوانب المعبرة عن الشخصية، سواء في تفاعل الفرد مع ذاته أو في تفاعله مع الآخرين. وتتأثر بنوع الثقافة والمدة التاريخية التي تعيش فيها الجماعة فما هو مقبول في مجتمع ربما ليس مقبولا في مجتمع أخر، وبما ان الأخلاق مجموعة من القواعد والسلوك الذي يقومه ويحكم عليه المجتمع فان اختلاف تلك القواعد والسلوك مرهون بطبيعة المجتمع وفلسفته التي يؤمن بها والتي لابد من انه تنبع من جذوره التاريخية.(الشاوي،١٩٩٣:٩)

اعتبر المؤرخون سقراط مؤسس الفلسفة الأخلاقية لأنه أول من توخى وضع معيار موضوعي لها ولعل عظمة سقراط تتجلى في ربطه المحكم في حياته بين الكلمة والفعل،بين النظرية والتطبيق ،فقد حرص ان تكون حياته العملية وسلوكه الأخلاقي متطابقا مع ما يدعو إليه من أفكار (عبد العال،١٩٨٥:٥٠)

وأما أفلاطون فان فلسفته في الوجود كانت تقوم على مثال الخير الذي يدرك بوصفه أساس الوجود والمعرفة وبهذا تتوحد ماهية الوجود مع غايته.(ابو ريان،١٩٨٥:١٣٢)

وأما أرسطو فان إجماع مؤرخي الفلسفة يوشك على ان ينعقد على انه أول من وضع مذهبا أخلاقيا متكاملا ،وأول من عرض هذا المذهب الأخلاقي في كتاب مستقل بذاته وهو"الأخلاق إلى نيقوماخوس"(فلحي،٢٠٠٦:١٧)

ويرى أرسطو ان الفضيلة تعني الصفات المهمة لدى الإنسان،فالفضائل الفكرية(العقلية) يمكن ان نحصل عليها بواسطة التعلم والمران وتحتاج إلى تدريب ومدة من الزمن بينما الفضائل الأخلاقية فتكتسب عن طريق العادة والتعود.(المصري،١٩٨٦:١٧-١٨)

وأما مفهوم الأخلاق لدى الفلاسفة العرب فيدخل في إطار الفضائل والرذائل أو محاسن ومساوئ الأخلاق وان المعيار الذي نهجه الفلاسفة المسلمين هو الخلفية الإسلامية لرسم المقبول والمرفوض من الأخلاقيات والسلوكيات الإنسانية ،حيث يرى الغزالي ان الأخلاق الفاضلة لا تولد مع الإنسان وإنما يكتسبها عن طريق التربية والتعليم من البيئة التي يعيش فيها، وتبدأ التربية الأخلاقية في نظر الغزالي بتعويد الطفل على فضائل الأخلاق وممارستها مع الحرص على تجنب مخالطة قرناء السوء(ألشمري،٢٠٠٧:٣١-٣٢)

أولى ابن سينا اهتماما خاصا بالأخلاق وهو يقول في كتابه الشفاء: "إن الأخلاق كلها مكتسبة لا فرق بين الجميل منها والقبيح وبهذا كان من الممكن أن ينتقل الإنسان من خلق إلى خلق بتعود الأعمال التي تدعو أليه وتناسبه" (يونس، ١٩٨١: ٣٢٥-٣٢٦)

وأما الكندي فأكد على دور الأخلاق المتمثل في إصلاح النفس وتطهيرها والابتعاد عن الشهوات وإخضاع قوتي الشهوة والغضب للنفس العاقلة(الغزالي،١٩٨١،٢٥١)

وأعطى ابن مسكويه اهتماما خاصا للأخلاق ومن أرائه أن غاية التربية هي الأخلاق التي تتحول إلى سلوك يطبع التلميذ بطابع الحق والخير والجمال وهو يرى ان الغاية من السلوك الأخلاقي أو الفعل الأخلاقي هو الخير والسعادة القصوى (حنا، ١٩٩٦: ٤٩)

ويرى ابن حزم أن العقل أساس الأخلاق وينصح صاحب العقل بالتحلي بالعلم وإلا فلا فائدة من العقل.(ابن حزم،١٩٨٠:٥٧)

وأما الفارابي فكان من أكثر الفلاسفة المسلمين اهتماما بالأخلاق، ومن المسائل التي اهتم بها الفارابي مسالة فطرية الأخلاق أو اكتسابها، حيث أن الإنسان مزود بقوة يستطيع بها لن يفعل الحسن أو القبيح وهذه القوة فطرية فيه، ثم يمر الإنسان بعد ذلك بوسائل التربية ودرجة العلم وقوة الإرادة أو ضعفها يتمكن معها من الانحياز إلى احد الجانبين في السلوك وعندئذ ذا سلوك خير فقط أو سلوك شرير فقط. (ناصر،٢٠٠٦:٣٥٧)

مصادر الالتزام بالقواعد الأخلاقية

أن الأخلاق هي تراكمات تربوية تبدأ مع النفس مرورا بجميع المراحل التي تمر بها مساراتها البشرية المختلفة، وتنتهي بالعقيدة التي يختارها الفرد لنفسه كمبدأ حياة وحتى وصوله إلى الوظيفة وما تفرضه عليه ويمكن تقسيم مصادر الالتزام بالقواعد الأخلاقية، بما يلي:

١- الذات

أن الإنسان لا يسعى إلى تحقيق غاية ما إلا إذا كان لها صدى في نفسه، وتستثير شغفا خاصا عنده، وعليه فان العمل الأخلاقي لابد وان يبدو جميلا وجذابا أمام الذات الإنسانية لكي تقدم عليه،وبالتالي فان هذه الذاتية ستعمل على إخضاع القواعد الأخلاقية نفسها إلى نظرة الفرد وتقديره الخاص.(ياغي،١٩٩٥:٤٢-٤٣)

٢- الأسرة

ينقل الإنسان سلوكه الذي ورثه من أسرته إلى التنظيم،وهذا السلوك يعبر عن واقع بيئته المعيشية وظروف حياته المادية،فالأسرة التي تربي أبنائها على المبادئ والمثل الدينية من صدق وأمانة واحترام يظل هؤلاء متمسكين بهذه المبادئ. (باغي،١٩٩٥:٤٣)، وهناك عدد من العوامل المؤثرة في دور الأسرة في التربية الأخلاقية، وكما يلي:

- حجم الأسرة أو عدد أفرادها.
- مستوى تعليم الوالدين.
- عمر الوالدين.
- العلاقة بين الوالدين.
- جنس الأبناء.
- العلاقة بين الأبناء.
- ترتيب الطفل عمريا.
- خروج المرأة للعمل. (مشرف،٢٠٠٩:٩٨)

٣- المؤسسات التعليمية

تلعب المؤسسات التعليمية دورا مهما في إعداد الطلبة لدخول المجال الوظيفي،حيث تستطيع توجيههم وتوعيتهم وتدريسهم بعض المساقات في الدين والأخلاق والعلاقات العامة حتى تنجح في تنمية سلوك الطالب الايجابي تجاه المسؤولية والانتماء والإخلاص. (غوشه،١٩٨٣:١٥٧-١٧١))، وهناك عدد من العوامل المؤثرة في دور المؤسسات التعليمية في التربية الأخلاقية، وكما يلي:

-تسهم المدرسة في بناء الشخصية الانسانية من جميع النواحي، فالناحية المعرفية تؤثر وتتاثر بالنواحي الأخلاقية.

-ان مهام المدرسة نقل الثقافة من جيل لاخر، فالقيم الأخلاقية جزء من الثقافة .

-تنمية الأخلاق القائمة على المواطنة والعلاقات مع الاخرين والعمل الخارجي والتسمح ازاء اختلاف وجهات النظر.

-العقاب المدرسي يهدف الى قمع كل فعل يبتعد عن القواعد المدرسية .(مشرف،٢٠٠٩:٩٨-٩٩)

٤- المجتمع

إن المجتمع الذي تسوده قيم سياسية أو عقائدية متناغمة لابد وان ينقل أفراده هذه القيم إلى التنظيم، وتنعكس عليهم في ممارستهم لوظائفهم، وإذا كانت هذه القيم تحرص على وضع حد للمخالفات واللا اخلاقيات وتعاقب المعتدي ولا تراعي فردا على آخر لجاه أو مكانته في المجتمع. (ياغي،١٩٩٥:٤٣)

٥- القيادة القدوة

إن القيادة القدوة هي التي تأخذ الأمور بقوة وليس فيها شدة،ولين ليس فيه ضعف، وتستطيع إن تغرس فضائل الأخلاق في نفوس المرؤوسين، وتوجد الروح الجماعية التي تتعاون فيما بينها،وتحترم الآخرين،وتكون خادمة لمصالح العامة لا سيدة عليها . (ياغي،١٩٩٥:٤٤)

٦- الدين

تعني كلمة الدين في أهم معانيها الجزاء والعادة والعبادة والحساب، والدين الحساب ومنه قوله تعالى: مالك يوم الدين، وقيل معناه يوم الجزاء وقوله تعالى: ذلك الدين القيم، أي ذلك الحساب الصحيح والعدد والمستوى، والدين الطاعة. وقد دنته ، ودنت له أي أطعته. والجمع الأديان يقال دان بكذا ديانة، وتدين به فهو دين ومتدين، والدين:الإسلام وقد دنت به. والدين:العادة والشأن، تقول العرب: ما زال ذلك ديني وديدني أي عادتي(الخفاف،٢٠٠٩:٤٦٢)

ان الدين في المجتمع كالسلك في القلادة ودوره فيها الربط والتناسق والتنظيم بين الأجزاء، فكلما كان السلك قويا كلما تماسكت القلادة ، فإذا تبدد هذا السلك انفرطت القلادة وتشتت وتبدد أجزاؤها، وكذلك الدين لم يكد يضعف في أي مجتمع حتى تبدو عليه أعراض التشتت والتفكك اللذين يبشران بسرعة الانهيار،وان التمسك بالدين يحقق

للفرد سمات شخصية ايجابية، منها التحمل وضبط النفس، وهذه تعزز قوة الإرادة والثقة بالنفس، وتدعم مشاعر الأمل والتفاؤل. (هادي،٢٠٠٤:٥)

تشريعات الخدمة المدنية

ان مجموعة التشريعات والقوانين والأنظمة واللوائح الصادرة استنادا إلى المصادر التشريعية المعمول بها في الدول تعتبر من المصادر المهمة للا أخلاقيات.(ياغي،١٩٩٥:٤٤)

ثانيا – النظريات المفسرة للالتزام بالقواعد الأخلاقية

أ– نظرية التحليل النفسي

تعالج نظرية التحليل النفسي النمو الأخلاقي في إطار مبدأ اللذة وفكرة الإثم، وتبرز نظرية التحليل النفسي فكرة الإثم والشعور بالذنب، والوسيلة الأساسية للخلاص منه تكمن في التدخل المبكر من جانب الراشدين وتلقين الطفل القيم الأخلاقية، فالأخلاق من وجهة نظرهم تتركز في فكرة الضمير، والذي يمثل مجموعة من القواعد والأفكار الاجتماعية التي تم تمثلها لدى الفرد واحد المؤشرات الأساسية لوجود معايير خلقية تم اكتسابها هو الشعور بالذنب أي استجابات نقد الذات وعقابها، والقلق الذي ينشأ لدى الفرد عندما يتعدى على المعايير المقبولة اجتماعيا. (قناوي،٢٠٠١:٤٢٩)

ويسير النمو الأخلاقي للطفل من مجرد الرغبة في تحقيق اللذة والسعادة(أي انه يميل إلى تكرار السلوك الذي يجلب له اللذة المباشرة ويجنبه الألم) إلى التقيد بالمبادئ الأخلاقية والاجتماعية السائدة في المجتمع، ومع تقدم الطفل في العمر تتحول القوى الرادعة من كونها قوى خارجية أي صادرة من الخارج، من الأباء والأمهات والمدرسين، إلى أن تصبح قوى داخلية ذاتية وهي ضمير الفرد، حيث يتكون الضمير عن طريق امتصاص قيم الاباء واكتسابها، وبذلك تصبح معايير الطفل نفسه.(العيسوي،١٩٨٧:١٥٧)

وطبقا لفرويد Freud فان تكون الضمير أو الأنا العليا والتي تعني اكتساب السلوك الأخلاقي إنما يعتبر نتيجة لحل العقدة الاوديبية، كما أن نمو الأنا العليا والتي تمثل معايير الراشدين يتم اكتسابها من خلال التوحد مع الولد من نفس الجنس. (قناوي،٢٠٠١:٤٣٠)

ب- نظرية كولبرج

يعد كولبرج في نظريته نمو التفكير الأخلاقي امتدادا لأراء جان بياجيه حيث أشار إلى مراحل ينمو خلالها التفكير الأخلاقي عند الأطفال ،ورأي كولبرج ان تحول الكائن البشري من كائن بيولوجي إلى كائن أخلاقي يمر بستة مراحل متتالية ،يمكن ان تصنف إلى ثلاثة مستويات نعرضها فيما يأتي:

١- المستوى الأول: ما قبل العرف والقانون

يتأثر الطفل في هذا المستوى بالقواعد والتسميات التي تنسبها الثقافة للخير والشر والصواب والخطأ ويفسر هذه القواعد بناء على ما يترتب عن العقل من نتائج مادية ملموسة كالعقاب والثواب أو بناء على القوة الجسدية التي يتمتع بها من يصدر تلك القواعد والتسميات كالأب والأم أو المعلم أو الراشدين الآخرين (ألشمري،٢٠٠٧:٤٢)، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

أ-مرحلة الطاعة والعقاب يتواجد التفكير الأخلاقي في هذا المستوى في سنوات المدرسة الأولى(٦-٩) سنة ولكن نشؤه يكون منذ الميلاد، ففي المرحلة الأولى (الميلاد-٣ سنوات) يتصرف الطفل طبقا للمعايير المقبولة اجتماعيا ذلك لأنه يتصرف وفق ما تمثله السلطة المتمثلة بالأب والأم والمعلم وإلا تعرض للعقاب، فالمعيار الأخلاقي في هذه المرحلة هو موافقة ممثلي السلطة من حوله.(الريماوي،٢٠٠٣:١٠٩)

ب- مرحلة التوجه النسبي الذرائعي تمتد هذه المرحلة من (٣-٩) سنوات ويتصرف الطفل وفقا لرغباته ومصالحه وما يحصل عليه، فالسلوك الأخلاقي الصحيح هو الذي يعود عليه بمنفعة مادية محسوسة.(الريماوي،٢٠٠٣:١١٠)

٢- المستوى الثاني- العرف والقانون

وفي هذا المستوى يتقدم الكائن الحي من كائن بيولوجي أناني تحركه رغباته ومصالحه إلى كائن اجتماعي.(الريماوي،٢٠٠٣:١١٠) فيحترم الفرد توقعات الأسرة

والجماعة والأمة على إنها أمور قائمة بذاتها بغض النظر عما يترتب عنها من نتائج مادية مباشرة، ويسلك بطريقة تنسجم مع هذه التوقعات ويبدأ تبرير القوانين ودعمها(ألشمري،٢٠٠٧:٤٢)، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

أ- مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة(الولد/البنت الطيبة) في هذه المرحلة يتشرب الطفل معايير الجماعة من عادات وتقاليد وأعراف فيعتبر رضا الآخرين عامة والرفاق خاصة معيارا للحكم على السلوك بأنه أخلاقي أو غير أخلاقي.(الريماوي،٢٠٠٣:١١٠)

ب- مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي القانوني فيجد نفسه مجبرا على الالتزام بالقوانين والأنظمة التي اتفقت عليها الجماعة.(الريماوي،٢٠٠٣:١١٠)

٣- المستوى الثالث – ما بعد العرف والقانون

يبذل الفرد في هذه المرحلة جهدا واضحا لتحديد المبادئ والقيم الأخلاقية ذات النزعة التطبيقية بغض النظر عن سلطة الجماعة أو الأفراد الذين يؤمنون بها(ألشمري،٢٠٠٧:٤٣)، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

أ- مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي يتحدد السلوك الأخلاقي في هذه المرحلة بالحقوق والمعايير العامة التي وافق عليها أفراد المجتمع، فمفهوم الواجب هو في تجنب العنف وتجاوز حقوق الآخرين المتبادل . **(Baltes&Warner,1973:187)**

ب- مرحلة مبادئ الضمير في هذه المرحلة تتسع آفاق الراشد لتستغرق العالم ليتفهم المبادئ الإنسانية ويحترمها لا خوفا من احد أو رجاء في مطمع،إنما استجابة لنداء ضميره،الذي يكون قد وصل إلى مرحلة متقدمة جدا من النضج.(الشمري،٢٠٠٧:٤٤)

ت- النظرية التطورية الإدراكية

يعد بياجيه الرائد الأول في تناوله التطور الخلقي من منظور إدراكي- معرفي، ويرى بياجيه بان التفكير الأخلاقي يتطور مع تطور العمليات العقلية للفرد، وهو يختلف تماما عن مسارات النظريات الأخرى في تفسير السلوك الخلقي.وينظر بياجيه إلى النمو والتطور الخلقي للفرد على انه كالنمو أو التطور المعرفي، وهو جزء من عملية النضج، ضمن إطار الخبرة العامة، فالتطور الخلقي يحدث في مراحل متتابعة ومتلاحقة وتنمو بتقدم الفرد في العمر الزمني ويقسم بياجيه مراحل النمو الخلقي عن الطفل إلى أربعة مراحل هي :

١- التمركز حول الذات- تبدأ هذه المرحلة من الولادة إلى سن الثانية أو الثالثة من العمر ويتسم عدم النضج المعرفي بالتمركز حول الذات الذي يمنح الطفل التفرقة بين وجهة نظره والعالم المحيط به.

٢- الانصياع للسلطة - تبدأ هذه المرحلة من عمر (٢-٣) سنة وتنتهي في عمر(٧-٨) سنة وتسمى بمرحلة الأخلاقية ذات المنشأ الخارجي وفي هذه المرحلة يطيع الطفل أوامر الكبار أو مصادر السلطة بوصفها قوانين ولوائح غير قابلة للتغيير ولا يمكن مناقشتها.

١٠- التبادلية- تبدأ هذه المرحلة من عمر(٧-٨) سنوات وتمتد إلى(١١-١٢) سنة ويعتقد الأطفال في هذه المرحلة بأنهم تابعون لاتجاهات وقوانين الناس وخصوصا الأبوين. (الدهان،٢٠٠٢:٣٥-٣٧)

٤- الإنصاف- تبدأ هذه المرحلة من عمر(١١-١٢) سنة وتمتد إلى عمر(١٤-١٥) سنة ويطلق عليها مرحلة الأخلاقية ذات المنشأ الداخلي أو الأخلاقية الاستدلالية وهي مرحلة انتقالية، تكون فيها أحكام الطفل من زاوية قصد بغض النظر عن نتائج هذا السلوك ،ويصبح الفرد قادرا على إدماج المنظورات الأخلاقية وصنع أحكام أخلاقية ذاتية مختلفة، بعد ان كان يخضع تماما لقواعد السلطة الخارجية يصبح قادرا على تقبل بعضها عن اقتناع وهي قابلة للمناقشة والتبادل وإمكانية تغييرها على شرط ان تخدم الرأي الخاص بجانب الرأي العام.(Lind,1997:3)

ث- نظرية التعلم الاجتماعي **Social Learning Theory**

ظهرت هذه النظرية على يد جماعة من السلوكيين، وعلى رأسهم باندورا (Bandura) عرفوا باسم أصحاب النظرية الاجتماعية في التعلم لتأكيدهم على الدور الذي تلعبه الملاحظة و النماذج و القدوة والخبرات المتنوعة و عمليات التحكم في السلوك، و توجد أربع خطوات في عملية التعلم هي ملاحظة الآخرين ، تذكر السلوك الملاحظ ، استرجاع ما لوحظ و تعديل السلوك القدوة في ضوء التغذية الراجعة وترى هذه النظرية أن التأمل الذي يقوم به الطفل في استجابته للمثير ، فيحلله في ضوء خبراته السابقة و مستوى أدائه المعرفي و قيمة المثير نفسه بالنسبة له قبل أن يستجيب له، وقد حدد باندورا ثلاث فرضيات رئيسة للتعلم بالملاحظة هي:

- الكثير من التعلم الإنساني معرفي إن الإنسان لديه القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي أو المعرفي الذي يتضمن النظم اللغوية أو الصور الذهنية و الرموز الموسيقية و العددية، وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان على المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية.
- احد المصادر الرئيسة للتعلم الإنساني هو نتائج الاستجابات : عندما تحدث استجابة ما فإنها تؤدي إلى نتيجة ما ايجابية، أو سلبية أو محايدة تمارس تأثيراتها في رصد السلوك عند الفرد.

- التعلم يتم عن طريق الملاحظة يكتسب الطفل الكثير من السلوك الإنساني عن طريق مراقبة ما يفعله الآخرون مثل القيم والاتجاهات والميول والخبرة والكثير من الانفعالات، وكما يؤكد باندورا من خلال التعلم بالملاحظة أو التعلم بالأنموذج على وجود أربع حلقات متتالية في عملية التعلم هي :

أ- الانتباه والاكتساب

إن الانتباه إلى الأنموذج هو أول شرط في عملية التعلم القائم على الملاحظة ، فلا يمكن أن يكون هناك تعلم دون انتباه ، ويرى باندورا أن هناك متغيرين يؤثران على هذه العملية ، هما: خصائص الملاحظ و خصائص الأنموذج .

٢-الترميز والاحتفاظ وعمليات الاستبقاء

يعتمد التعلم بالملاحظة اعتمادا رئيسيا على نظامين من الأنظمة التمثيلية هما : النظام التصوري (Imaginal) و النظام اللفظي (Verbal) حيث يبقى السلوك في حالة تخيل، والملاحظون الذين يقومون بترميز الأنشطة المنمذجة يتعلمون ويحتفظون بالسلوك بطريقة أفضل من هؤلاء الذين يقومون بالملاحظة وهم منشغلوا الذهن بأمور أخرى .

٣- الأداء الحركي

يتمثل بتحويل الرموز إلى سلوك خارجي فعلي فلابد من أداء الحركات وتسلم التغذية الراجعة (Feedback) لتعديل المهارات وصقلها في ضوء استجابات الآخرين.

٤- الدافعية

تعد الدوافع من جملة القوى التي تهيئ السلوك إلى الحركة و تبعث الطاقة فيه، و هذه الدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته، ولابد من توافر الظروف المناسبة حتى يتمكن الفرد من أداء الاستجابة المكتسبة ومن هذه الظروف وجود الدافع الملائم الذي يقود إلى الأداء المناسب فضلا عن أنه يؤثر على عملية الاحتفاظ والتذكر والتدوين .

ويتم تمثيل السلوك المكتسب و تقليده من خلال ملاحظة الآخرين إذا ما تم تعزيزه أو عندما تتم معاقبة السلوك ، لذا فإن عوامل الدافعية الرئيسة يجري حدوثها بفعل المكافأة و التعزيز، فإن الظرف الملائم لاكتساب سلوك معين لشخص ما ، يحدث عندما يتم تعزيز سلوكه وبخلاف ذلك تجري معاقبته مما يؤدي إلى الكف السلوكي، ويشير باندورا إلى أن الطفل بتقليده الأنموذج يتبع نوعين من التقليد هما :

١- التقليد المعتمد المتكافئ – وفيه يتم تقليد الطفل لسلوك الأبوين، ويتبنى الطفل أطباع والديه ويلعب الأدوار التي يلعبها والديه.

٢- الاستنساخ - وفيه يستنسخ الطفل سلوكه من سلوك الشخص الملاحظ وهنا يتعلم الفرد بموجبه نمذجة سلوكه حسب سلوك شخص آخر ويعرف ان تصرفه هذا هو استنساخ مقبول لتصرف الأنموذج، ويمكن تقسيم التعلم بالنمذجة إلى :-

أ-التعلم بالأنموذج الحسي (الحي)- يتم ذلك من خلال ما يلاحظ المتعلم أنموذجا حيا أمامه ويحدث عادة في المواقف الاجتماعية في اكتساب القيم و العادات.

ب-التعلم بالأنموذج اللفظي- يتم هذا النوع من التعلم عندما تحل الكلمات محل خبرات الأنموذج وتتمثل قيام الأنموذج بتقديم الإشارات اللفظية ، وقد ينتجها الملاحظ نفسه.

ج - التعلم بالأنموذج الحي مقابل التعلم بالأنموذج الرمزي- يكون على أساس حضور أو غياب الأنموذج و يشتمل على التعلم الرمزي مثل أشياء من قبيل التلفزيون أو السينما أو الكتب أو أي مصدر ينتج سلوكا يمكن محاكاته.

ثانيا- الدراسات السابقة

لم يعثر الباحثين على دراسات ترتبط بمتغيرات البحث بصورة مباشرة ، فالدراسات الحالية التي تم الحصول عليها هي

١-دراسة سبيس Spees ١٩٧٦ (أمريكا)

(السلوك الأخلاقي، دراسة المعتقدات الواقعية والمتوقعة لأعضاء جمعية التربية بولاية أوهايو)

استهدفت الدراسة التحقق من السلوك الأخلاقي الذي يعتقده أعضاء جمعية التربية بولاية أوهايو فيما يتعلق بعلاقاتهم مع الطلاب وفي علاقاتهم المهنية واستخدم الاستبيان أداة للدراسة ووزع على أعضاء جمعية التربية في أوهايو وتوصلت الدراسة إلى:

١. وجود فروق حقيقية بين الاستجابات حول السلوك الواقعي والسلوك المتوقع من المعلمين.
٢. وجود فروق حقيقية بين المعلمين المؤهلين الحاصلين على الشهادة الجامعية الأولى

والحاصلين منهم على الشهادة الجامعية الثانية.

٣. لا توجد فروق بين المعلمين فيما يسمى بالسلوك الأخلاقي المناسب.(Spees, 1976:.34)

٢- دراسة بين Bain ١٩٧٩ (أمريكا)

(مدى التزام المعلمين في ولاية تكساس بالقواعد الأخلاقية)

استهدفت الدراسة التعرف على مدى التزام المعلمين في ولاية تكساس بالقواعد الأخلاقية وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات النظر المختلفة حول مدى التزام المعلمين بالقواعد الأخلاقية وقد اظهر المعلمين انخفاضا في التزامهم بالقواعد الأخلاقية (Bain,1979:33)

٣- دراسة الفرحان واخرون ١٩٨٣ (الأردن)

(قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التربية والتعليم وولائهم لها والعوامل المؤثرة في ذلك)

استهدفت الدراسة قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التربية والتعليم وولائهم لها والعوامل المؤثرة في ذلك وفق بعض المتغيرات (الجنس والحالة الاجتماعية والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها المعلم) ولحقيق هذا الهدف استعمل الباحث استبيان مؤلف من (٤٥) فقرة وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- ان ٩٠% من المعلمين يؤمنون بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- ان ٤٠% من أفراد العينة لديهم الاستعداد لمنافسة زملائهم.
- ان٦٣% من أفراد العينة لديهم الاستعداد للتنازل عن حقوقهم.
- ان ٤٠% من أفراد المعلمين لا يلتزمون بتقديم توصيات موضوعية عن زملائهم.(الفرحان واخرون ،١٩٨٢)

٤- دراسة المومني ١٩٨٣ (الأردن)

(التزام المدير والمعلم بالقواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم)

استهدفت الدراسة التعرف على مدى التزام المدير والمعلمون بالقواعد الأخلاقية وفق الأبعاد الأخلاقية للدستور الأردني رقم١٦ لسنة١٩٦٤ وقام الباحث بأعداد مقياس يتكون من (٧٢) فقرة خاصة بالأخلاقيات وتتضمن المحاور الآتيـــة: التركيـــز علـــى المصلحة العامة والانتماء واحترام أسرار العمل ولتحليل النتائج إحصائيا ،تم استخدام تحليل التباين الرباعي ٣×٢×٢×٢والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتوصلت الدراسة إلى التزام أفراد العينة بالقواعد الأخلاقية بغض النظر عن الجنس والمؤهـــل والخبرة.(المومني،١٩٨٣: ٦٩)

٥- دراسة حمد ١٩٨٥ (الأردن)

(أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي)

استهدفت الدراسة التعرف على أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي وقام الباحث بإعداد مقياس يتكون من (٤٤) فقرة وتشير كل فقرة إلى خلـــق مهني معين كالحزم وعدم الإصرار على الخطأ وتحمل المسؤولية وتوصلت إلـــى ان عامل الجنس والتخصص الأكاديمي ليس لهما اثر على التـــزام المـــديرين والمعلمـــين بأخلاقيات المهنة.(حمد،١٩٨٥: ١ -١١٥)

٦ـ دراسة الجرام ١٩٩٦ (الأردن)

(أخلاقيات التعليم في ضوء التربية الإسلامية ومدى التزام أساتذة وطلبة كليتي الشريعة في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك بها)

استهدفت الدراسة التعرف على أخلاقيات التعليم في ضوء التربية الإســـلامية ومدى التزام أساتذة وطلبة كليتي الشريعة في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك بهـــا ولتحقيق هذا الهدف استخلص الباحث أربع وخمسين أخلاقية متعلقة ثلاثـــة أطـــراف

تتوزع في ثلاثة مجالات هي: (المعلم والمتعلم والموظف) ولتحليل النتائج إحصائيا استعمل الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينتين مستقلتين t-test وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود اثر للجامعة في التزام الأطراف الثلاثة بأخلاقيات التعليم.(الجراح،١٩٩٦:١-٩٠)

مؤشرات الدراسات السابقة

أطلعت الباحثين على ما توافر لديهما من دراسات سابقة تتعلق بموضوع بحثهما الحالي، وستقتصر مناقشة الدراسات فيما له علاقة مباشرة بموضوع البحث والمتغيرات المعتمدة فيه (الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال) ، وكما يلي:

- الهدف- ان الدراسات السابقة تبحث في القواعد الأخلاقية كما في دراسة(المومني،١٩٨٣) ودراسة (حمد،١٩٨٥) ودراسة (Spees,1976) ودراسة (Bain ,1979) ودراسة (الجراح،١٩٩٦) ، أما البحث الحالي فقد غط ىهذا المحور بتناوله الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال .
- العينة - ان معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات من طلبة المعاهد و المعلمون والمدراء والموظفون،أما عينة الدراسة الحالية،أجريت على معلمات رياض الأطفال .
- أدوات البحث -ان عدد من الدراسات لجأ الباحثين إلى أعداد أدواتهم الخاصة بدراساتهم ،وبعض الدراسات اعتمدت على مقاييس معدة مسبقا وذلك مما ساعد الباحثين في اختيار أداة الخاصة بالدراسة.
- الوسائل الإحصائية -ان أغلب تلك الدراسات اعتمدت في تحليل بياناتها وتفسيرها على المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينة واحدة ، وذلك مما أفاد الباحثين في اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لبحثهما.
- النتائج- وسيتم مناقشة النتائج في الفصل الرابع.

الفصل الثالث

أولا – مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من معلمات رياض الأطفال الحكومية في مديرية تربية الرصافة الأولى والثانية في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢، والبالغ عددهن (٨٦٧) معلمة يتوزعون في (٧١) روضة، وكما مبين في الجدول (١).

الجدول (١)

عدد رياض الأطفال وإعداد المعلمات

المديرية	عدد المعلمات	عدد الرياض
مديرية تربية الرصافة الأولى	٤٤٥	٢٨
مديرية تربية الرصافة الثانية	٤٢٢	٤٣
المجموع	٨٦٧	٧١

ثانيا – عينة البحث

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا ، ويتم الاختيار بسبب صعوبة إجرائه على جميع أفراد المجتمع لاختصار الجهد والوقت والمال (الخفاف،٢٠٠٣, ٦٨) .

تم اختيار عينة الرياض بالطريقة العشوائية، وتضمنت الخطوات التالية:

- تم اختيار (٢٠) روضة عشوائيا من جميع رياض أطفال المديرية العامة لتربية الرصافة (الأولى والثانية)، وبواقع (١٠) رياض من كل مديرية تم اختيار (١٠٠) معلمة عشوائيا ، وبواقع (٥) معلمات في كل روضة، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) معلمة في الرياض العشرون، وبواقع (٥٠) معلمة من مديرية تربية الرصافة الأولى و(٥٠) معلمة من مديرية تربية الرصافة الثانية ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

عدد رياض الأطفال وإعداد المعلمات (التطبيق النهائي)

ت	رياض الأطفال (الرصافة الأولى)	عدد المعلمات	ت	رياض الأطفال (الرصافة الثانية)	عدد المعلمات
١	روضة الرياحين	٥	١١	روضة النسائم	٥
٢	روضة الأفراح	٥	١٢	روضة بني سعد	٥
٣	روضة بغداد	٥	١٣	روضة أطفال الورود	٥
٤	روضة الأريج	٥	١٤	روضة الياسمين	٥
٥	روضة الجمهورية	٥	١٥	روضة اليرموك	٥
٦	روضة البيت العربي	٥	١٦	روضة الشقائق	٥
٧	روضة الخلود	٥	١٧	روضة الشروق	٥
٨	روضة النسرين	٥	١٨	روضة الإيمان	٥
٩	روضة الوحدة	٥	١٩	روضة المقدام	٥
١٠	روضة البراعم	٥	٢٠	روضة الفارس	٥
المجموع		٥٠	المجموع		٥٠

خصائص عينة البحث

العمر : لقد اعتمد الباحثين في تحديد العمر لفئة (٢٤-٣٣) سنة كأقل عمر ولفئة (٤٤- فما فوق) سنه كأعلى مرحلة عمر والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

توزيع العينة بحسب فئات العمر

ت	الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
١	٢٤-٣٣	٣٥	%٣٥
٢	٣٤-٤٣	٣٧	%٣٧
٣	٤٤-فما فوق	٢٨	%٢٨
٤	المجموع	١٠٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٤) أن النسب التي تمثلها فئات العمر للمعلمات تتباين بين (٢٨%) لمن هن من فئة العمر (٤٤-فما فوق) و(٣٧%) لمن هن من فئة العمر (٣٤-٤٣) .

الحالة الاجتماعية : توزعت عينة الدراسة الحالية بحسب الحالة الاجتماعية للمعلمات (العينة) على الفئات التالية (متزوجة- غير متزوجة- أرملة- مطلقة) والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

توزيع العينة بحسب الحالة الاجتماعية

ت	الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
١	متزوجة	٢٦	%٢٦
٢	غير متزوجة	١٨	%١٨
٣	أرملة	١٤	%١٤
٤	مطلقة	٤٢	%٤٢
٥	المجموع	١٠٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن النسب التي تمثلها الحالة الاجتماعية للمُعلمات تتباين بين (٤٢%) للمطلقة و(٢٦%) للمتزوجة و(١٨%) لغير متزوجة و(١٤%) للأرملة

سنوات الخدمة: توزعت عينة الدراسة الحالية بحسب سنوات الخدمة للمعلمات (العينة) على الفئات التالية (١-٧) و(٨-١٥) و(١٦-٢٥) والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

توزيع العينة بحسب سنوات الخدمة

ت	سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
١	١-٧	٣٥	%٣٥
٢	٨-١٥	٣٣	%٣٣
٣	١٦-٢٥	٣٢	%٣٢
٥	المجموع	١٠٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٦) أن النسب التي تمثلها سنوات الخدمة للمُعلمات تتباين بين (٣٥%) لسنوات الخدمة (١-٧) و(٣٢%) لسنوات الخدمة (١٦-٢٥).

مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية:

من خلال اطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال مقاييس الالتزام بالقواعد الأخلاقية اتضح ان هناك مقياسا للالتزام بالقواعد الأخلاقية المعد من قبل (الخفاف وعلوان ،٢٠٠٦) للبيئة العراقية ولطلبة الجامعة في كلية التربية الأساسية ،المتضمن (٣٨) فقرة. ملحق (١)

الصدق Validity

يعد الصدق من الخصائص الأساسية والمهمة في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية(Adams,1964:144) وذلك للكشف عن محتويات المقياس الداخلية ويرى ايبل (Ebel,1972) أن صدق المقياس ،هو قدرة الأداة على تحقيق الهدف الذي أعد من أجله (Ebel,1972:555).

ويشير المعنيون بالقياس إلى تعدد أساليب وطرق حساب وتقدير الصدق وفي البحث الحالي استخرجت الباحثين مؤشرا للصدق وهو:

- الصدق الظاهري

ويعد الصدق الظاهري المظهر العام للمقياس وهو يشير إلى قدرة المقياس إلى قياس ما وضع من اجله (Anstasi & Urbina,1997:148) ، ويهدف هذا النوع من الصدق إلى معرفة مدى تمثيل المقياس للظاهرة التي يهدف المقياس إلى قياسها (خلف،١٩٨٧: ١٥٤)، وبالرغم من ان الصدق الظاهري اقل أنواع الصدق جوده إلا انه من المرغوب فيه ان يكون المقياس ذا صدق ظاهري ويفضل بالقياس النفسي والتربوي بتقويم صلاحية الفقرات لقياس الخاصية المراد قياسها (EbeL,1972:550)، تم عرض مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية، (ملحق٢) على لجنة من المحكمين*، وهم خبراء

(*) لجنة المحكمين حسب الألقاب العلمية والتخصص

وأساتذة في التربية وعلم النفس، وقد ابدوا رأيهم حول صلاحية الفقرات، وفي ضـــوء آراء المحكمين تم استبقاء الفقرات التي حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر، وكانت (٣٢) فقرة من اصل (٣٨) فقرة، وحذفت الفقرات (٨-١٣-٢٦-٣١-٣٤-٣٥) لانهـــا لـــم تحصل على موافقة الخبراء، والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

الفقرات الصالحة التي حصلت على نسبة ٨٠٪ فأكثر

أرقام الفقرات	عدد المحكمين	عدد المحكمين الموافقين	النسبة المئوية للاتفاق
١-٢-٤-٩-١١-١٤-٢٠-٢٢-٢٣-٢٥-٢٩-٣٠-٣٣-٣٨	١٠	١٠	١٠٠ %
٥--١٢-١٥-١٧-١٩-٢٤-٢٧--٣٦	١٠	٩	٩٠ %
٣-٦-٧-١٠-١٦-١٨-٢١-٢٨-٣٢-٣٧	١٠	٨	٨٠ %

تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية

- أ.د.شاكر مبدر جاسم/جامعة بغداد/كلية التربية للبنات/ارشاد تربوي.
- أ.د.عبد الله أحمد العبيدي / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/قياس وتقويم
- أ. د.هناء رجب حسن / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/قياس وتقويم
- أ.م.د. اكرام دحام / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية /ارشاد تربوي.
- أ.م. د. إيمان عباس علي/ الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/علم النفس التربوي.
- أ.م.د. بشرى احمد جاسم/جامعة بغداد/كلية التربية للبنات/علم النفس التربوي.
- أ.م.د. سعدية عبد الكريم درويش/ الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/إرشاد تربوي .
- أ.م. د.عامر ياس خضير / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/ علم النفس التربوي.
- أ.م. د ناهدة عيدان حسن / وزارة التربية /معهد اعداد المعلمات /علم النفس.
- م.د.اشواق صبر / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/ علم النفس التربوي.

يقصد بتصحيح المقياس،هو الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من إفراد العينة وذلك بجمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس وقد تم تصحيح الاستمارات على أساس (٣٢) فقرة لمقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال ، وتم تحديد ثلاثة مستويات للإجابة عن كل فقرة (تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق علي) وأوزان البدائل هي (٢،١،٠).

تعليمات المقياس

تم إعداد تعليمات خاصة تضمنت الهدف من مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وكيفية الإجابة عن الفقرات، ولغرض التعرف على وضوح التعليمات والفقرات تم تطبيق المقياس على عينة من المعلمات اختيرت عشوائيا ، بلغ عددهن (٢٠) معلمة من روضة (الهديل، الربيع) التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى وروضة (قطر الندى، والسندس) التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية، فكان مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال واضح ومفهوم لدى عينة الدراسة الاستطلاعية.

الثبات Reliability

يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد, ويعني أيضا الاستقرار في النتائج عبر الزمن , فالثبات يعطي النتائج نفسها إذا طبق على المجموعة نفسها مرة ثانية (Bergman , 1974 : 155) .

قامت الباحثين باستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال ، إذ تم تطبيق الاختبار على عينة من المعلمات عددهن (٤٠) معلمة وبواقع (٢٠) معلمة من روضة (هيلة ومايس)، وبواقع (٢٠) معلمة من روضة (الشموس والعبير) وبفاصل زمني قدرة (١٤) يوما على التطبيق الأول وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول, قامت الباحثين بإعادة التطبيق وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٤) .

الخطأ المعياري للمقياس

ويمكن أن ننظر إلى ثبات المقياس من زاوية أخرى وهي الخطأ المعياري للمقياس لأن كل اختبار نستدل عليه من عينة تحسب عشوائيا من مجتمع معين له خطأه الخاص, وهو الخطأ المعياري للمقياس (هيكل, ب.ت : ٣٩٠) والذي يحدد مدى الخطأ الذي يحيط بدرجة المستجيب في الاختبار, إذ كلما قل الخطأ المعياري للمقياس كلما كان ثبات المقياس عاليا وزادت ثقتنا بالدرجة التي نحصل عليها من المقياس, وقد بلغ الخطأ المعياري للمقياس (١.٠٣٢) .

وصف المقياس بصيغته النهائية

يتألف مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال من (٣٢) فقرة وأن أعلى درجة محتملة على المقياس هي (٦٤) درجة وأقل درجة محتملة هي (صفر) ومتوسط الدرجات النظري هي (٣٢) درجة ملحق (٣) .

رابعا–التطبيق النهائي لمقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال

تم تطبيق مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال ، ملحق (٣) على عينة تطبيق المقياس البالغة (١٠٠) معلمة (عينة التطبيق النهائي) في الجدول (٢) واستغرقت مدة تطبيق المقياس أسبوعا، إذ بدأت في ٢٠١١/١١/٦، وانتهت في٢٠١١/١١/١٠ .

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثين الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في إجراءات تحقيق أهداف البحث، وكما يأتي:

١– معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار .

٢– تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق في الأوساط الحسابية حسب العمر ومدة الخدمة والحالة الاجتماعية..

١١- الاختبار التائي لعينة واحدة لاستخراج دلالة الفروق بين متوسط درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال والمتوسط الفرضي للمقياس.

١٢- معادلة الخطأ المعياري

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف ومناقشة تلك النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثاني.

الهدف الأول: الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال

للتعرف على مستوى الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال لعينة البحث تم من خلال مقارنة متوسط درجات عينة البحث (معلمات رياض الأطفال) البالغة (٤٧.٤٧٠) بالوسط الفرضي للمقياس (٣٢) وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، أظهرت النتائج إن القيمة التائية المحسوبة (٥٤.٦٤٥) أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٩) عند مستوى (٠.٠٥) أي إن الفرق دال إحصائيا لصالح متوسط درجات عينة البحث، والجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

نتائج الاختبار التائي بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١٠٠	٤٧.٤٧٠	٨.٦٢٦	٣٢	٩٩	٥٤.٦٤٥	١.٩٩	٠.٠٥

الهدف الثاني– الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير العمر

لقد بلغ متغير العمر لمعلمات رياض الأطفال من (٢٤-٤٤) سنة فما فوق، في ثلاث مجموعات ، وكانت مدة العمر للمجموعة الأولى من (٢٤-٣٣) سنة وبمتوسط حسابي (٤٤.٥٤٢) وانحراف معياري (٩.٦٨١)، وبلغت مدة العمر للمجموعة الثانية (٣٤-٤٣) سنة وبمتوسط حسابي (٥١.٠٥٤) وانحراف معياري(٧.٢١١)، وبلغت

مدة العمر للمجموعة الثالثة (٤٤-فما فوق) وبمتوسط حسابي (٤٦.٣٩٢) وانحراف معياري (٧.٧٠٩)، والجدول (٨) **الجدول (٨)**

الإحصاءات الوصفية لأفراد العينة على مقياس لمقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير العمر

الفئة العمرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينـــــــة
٢٤-٣٣	٤٤.٥٤٢	٩.٦٨١	٣٥
٣٤-٤٣	٥١.٠٥٤	٧.٢١١	٣٧
٤٤-فما فوق	٤٦.٣٩٢	٧.٧٠٩	٢٨
المجموع	١٤١.٩٨٨	٢٤.٦٠١	١٠٠

ولتحديد اتجاه الفروق بين الأوساط الحسابية وفق مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لفئات متغير العمر، استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وكما مبين في جدول (٩). **الجدول (٩)**

نتائج تحليل التباين الأحادي حسب متغير العمر

ت	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	بين المجموعات	٨٠٧.٦٥٤	٢	٤٠٣.٨٢٧	٥.٨٧٩	دالة
٢	داخل المجموعات	٦٦٦٣.٢٥٨	٩٧	٦٨.٦٩٣		
٣	الكلي	٧٤٧٠.٩١٠	٩٩			

يتضح من الجدول (٩) ان الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير العمر عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، كان ذا دلالة إحصائية، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥.٨٧٩) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.٠٧١٨) عند درجة حرية (٢-٩٩) .

الهدف الثالث – الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير مدة الخدمة

فقد بلغت مدة سنوات الخدمة لمعلمات رياض الأطفال من (١-٢٥) سنة، وتراوحت في ثلاث مجموعات، وكانت مدة الخدمة للمجموعة الأولى من (١-٧) سنة وبمتوسط حسابي (٤٤.٥٤٢) وانحراف معياري (٩.٦٨١)، وبلغت مدة الخدمة للمجموعة الثانية (٨-١٥) سنة و بمتوسط حسابي (٥١.٦٦٦) وانحراف معياري (٧.١٦١)، وبلغت مدة الخدمة للمجموعة الثالثة (١٦-٢٥) سنة وبمتوسط حسابي (٤٦.٣٤٣) وانحراف معياري (٧.٤٥١) ، وكما مبين في جدول (١٠).

الجدول (١٠)

الإحصاءات الوصفية لأفراد العينة على مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال مصنفة حسب مدة الخدمة

مدة الخدمة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
١-٧	٤٤.٥٤٢	٩.٦٨١	٣٥
٨-١٥	٥١.٦٦٦	٧.١٦١	٣٣
١٦-٢٥	٤٦.٣٤٣	٧.٤٥١	٣٢
المجموع	١٤٢.٥٥١	٢٤.٢٩٣	١٠٠

ولتحديد اتجاه الفروق بين الأوساط الحسابية لفئات مدة الخدمة، استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، وكما مبين في جدول (١١).

الجدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي حسب سنوات الخدمة

ت	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١-	بين المجموعات	٩٢١.٦٧٢	٢	٤٦٠.٨٣٦	٦.٨٢٥	دالة
٢-	داخل المجموعات	٦٥٤٩.٢٣٨	٩٧	٦٧.٥١٨		
٣-	الكلي	٧٤٧٠.٩١٠	٩٩			

يتضح من الجدول (١١) ان الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير الخدمة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وكان ذا دلالة إحصائية، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٦.٨٢٥) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.٠٧١٨) عند درجة حرية (٢-٩٩) .

الهدف الرابع- الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وفق متغير الحالة الاجتماعية

توزعت عينة الدراسة الحالية بحسب الحالة الاجتماعية للمعلمات (العينة) على الفئات التالية (متزوجة- غير متزوجة- أرملة- مطلقة) وتراوحت الحالة الاجتماعية الاولى متزوجة وبمتوسط حسابي (٥٣.٨٥٧) وانحراف معياري (٥.٣٤٧) وتراوحت الحالة الاجتماعية الثانية غير متزوجة وبمتوسط حسابي (٥٢.٢٢٢) وانحراف معياري (٧.٢٢٣) وتراوحت الحالة الاجتماعية الثالثة أرملة وبمتوسط حسابي (٤١.٥٧٦) وانحراف معياري (٨.٤٦٧) وتراوحت الحالة الاجتماعية الرابعة مطلقة وبمتوسط حسابي (٤٦.٩٥٢) وانحراف معياري (٧.٨٥٢) ، وكما مبين في جدول (١٢).

الجدول (١٢)

الإحصاءات الوصفية لأفراد العينة على مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال مصنفة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
متزوجة	٥٣.٨٥٧	٥.٣٤٧	٢٦
غير متزوجة	٥٢.٢٢٢	٧.٢٢٣	١٨
أرملة	٤١.٥٧٦	٨.٤٦٧	١٤
مطلقة	٤٦.٩٥٢	٧.٨٥٢	٤٢

ولتحديد اتجاه الفروق بين الأوساط الحسابية لفئات الحالة الاجتماعية ، استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، وكما مبين في جدول (١٣).

الجدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي حسب سنوات الخدمة

ت	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١-	بين المجموعات	١٨٩١.٨٣٤	٣	٦٣٠.٦١١	١٠.٨٥١	دالة
٢-	داخل المجموعات	٥٥٧٩.٠٧٦	٩٦	٥٨.١١٥		
٣-	الكلي	٧٤٧٠.٩١٠	٩٩			

يتضح من الجدول (١٣) ان الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير الحالة الاجتماعية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، كان ذا دلالة إحصائية، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٠.٨٥١) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٧١٩١٥) عند درجة حرية (٣-٩٩) . واتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (المومني،١٩٨٣) التي توصلت الى التزام أفراد العينة بالقواعد الأخلاقية بغض النظر عن الجنس والمؤهل والخبرة.

واختلفت نتائج ابحث الحالي مع دراسة (حمد،١٩٨٥) ودراسة (Spees,1976) ودراسة (Bain ,1979) ودراسة (الجراح،١٩٩٦) ودراسة (الفرحان واخرون،١٩٨٢) التي اشارت الى ان المعلمين اظهروا انخفاضا في التزامهم بالقواعد الأخلاقية.

الاستنتاجات

١- إن معلمات رياض الأطفال لديهن التزام بالقواعد الأخلاقية ، إذ جاءت بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس.

٢- ان الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير العمر عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، كان ذا دلالة إحصائية، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥.٨٧٩) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.٠٧١٨) عند درجة حرية (٢-٩٩) ولصالح الفئة العمرية (٣٤-٤٣) لأن متوسط درجاتها اكبر من متوسط فئات المدة العمرية الاخرى.

٣- ان الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير الخدمة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، وكان ذا دلالة إحصائية، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٦.٨٢٥) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.٠٧١٨) عند درجة حرية (٢-٩٩) ولصالح فئة مدة الخدمة (٨-١٥) لأن متوسط درجاتها اكبر من متوسط فئات مدة الخدمة الاخرى

٤- ان الفرق في درجات الالتزام بالقواعد الأخلاقية حسب متغير الحالة الاجتماعية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ، كان ذا دلالة إحصائية، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٠.٨٥١) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٧١٩١٥) عند درجة حرية (٣-٩٩) ولصالح فئة الحالة الاجتماعية متزوجة لأن متوسط درجاتها اكبر من متوسط فئات الحالة الاجتماعية الاخرى.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحثين بما يأتي :

١- استعمال مقياس الالتزام بالقواعد الأخلاقية في دراسات وبحوث مستقبلية ولاسيما في الكشف عن المعلمات اللواتي تعاني من التزام بالقواعد الأخلاقية منخفض واتخاذ الإجراءات اللازمة لتعزيز الالتزام بالقواعد الأخلاقية لديهن لجعلهن أكثر فاعلية على مواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية التي سيواجهونها خلال حياتهن.

٢- العمل على انشاء برامج تعليمية ارشادية للاباء والامهات والمدرسين والقائمين على العملية التربوية لتزويدهم بخبرات تؤهلهم في بناء الالتزام بالقواعد الأخلاقية.

٣- تبني المؤسسات التربوية والنفسية في الجامعات العراقية لخطط بحثية تتضمن الكشف عن الجوانب المؤثرة على الالتزام بالقواعد الأخلاقية والعمل الجاد لايجاد حلول مناسبة لها .

٤- تضمين المناهج الدراسية في الجامعة بما ينمي الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى الطلبة بصورة عامة وطالبات قسم رياض الأطفال بصورة خاصة .

٥- توجيه وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة لتضمين خططها ببرامج تحمل في طياتها تاكيدا على الالتزام بالقواعد الأخلاقية واهميته في تنشئته للاجيال القادمة عليه والى ضرورة المساهمة في تغيير النظرة القائمة الان لدى المؤسسات التربوية ومنها رياض الأطفال تجاه الأساليب الخاطئة التي يتبعونها في تنمية المفاهيم الأخلاقية وتعزيزها لدى الأطفال .

المقترحات

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحثين ما يلي:-

١- إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية مثل العلاقة بين الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال والضغوط النفسية لدى معلمات رياض الأطفال.

٢-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية مثل العلاقة بين الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال والأداء الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال .

٣-إجراء دراسة الالتزام بالقواعد الأخلاقية لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها بالنجاح المهني.

٤-إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية تأخذ بعين الاعتبار متغيرات أخرى غير التي تمت دراستها عن هذه الدراسة مثل(الالتزام الديني،الالتزام الاجتماعي،الالتزام الوظيفي).

٥- إجراء دراسة مقارنة للالتزام بالقواعد الأخلاقية بين معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية.

المصادر

١. إبراهيم، إبراهيم محمد سعيد (١٩٩٤).القيم المتضمنة في كتاب علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية(دراسة في تحليل مضمون).

٢. ابن حزم (١٩٨٠).الأخلاق والسير في مداواة النفوس، بيروت، دار الأفاق الجديدة.

٣. أبو ريان، محمد علي (١٩٨٥).تاريخ الفكر الفلسفي، القاهرة ، دار المعارف الجامعية.

٤. أبو نمرة، محمد خميس حسين وبسام عمر غانم (٢٠٠٧). المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة، فلسطين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،ع (١٠).

٥. الجبوري، سيف محمد رديف(٢٠٠٢). الأحكام الأخلاقية لدى بعض موظفي دوائر الدولة وعلاقاتها بإشباع حاجاتهم، بغداد،الجامعة المستنصرية،كلية الآداب (رسالة ماجستير).

٦. الجراح، مصباح رشيد توفيق (١٩٩٦). أخلاقيات التعليم في ضوء التربية الإسلامية ومدى التزام أساتذة وطلبة كليتي الشريعة في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك بها، عمان، جامعة اليرموك، كلية الفنون الجميلة (رسالة ماجستير).

٧. حمد، عدنان عبد الله (١٩٨٥). أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر

الإسلامي،عمان ،جامعة اليرموك (دراسة غير منشورة).

٨. حنا، فاضل عبد الله (١٩٩٦). "التربية الاسلامية مبادئ وتطبيقات "، مجلة سبها،ج١،

٩. الخفاف، إيمان عباس علي(٢٠٠٣). اثراسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة ، بغداد ، الجامعة المستنصرية ،كلية التربية. (أطروحة دكتوراه)

١٠. الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠٠٩). تاثير التربية العملية في مدى التزام طلبة قسم التربية الفنية بالقواعد الأخلاقية، مجلة كلية التربية الأساسية ،ع. (٦٠).

١١. الخفاف، إيمان عباس علي وعباس علوان داود (٢٠٠٦). الرعاية الوالدية وعلاقتها بمدى التزام طلبة كلية التربية الأساسية بالقواعد الأخلاقية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ،ع. (٥٦).

١٢. الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠١٢). فصائل الدم وعلاقتها بالسلوك الايثاري لدى معلمات رياض الأطفال ، مجلة العلوم التربوية والنفسية،الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية.

١٣. خلف، طاهرة عيسى (١٩٨٧). بناء اختبار جمعي للذكاء للمرحلة المتوسطة في العراق، بغداد، جامعة بغداد ،كلية التربية/ابن رشد (أطروحة دكتوراه).

١٤.رمضان ، كافية ، وعزت عبد الموجود (١٩٩٤). معلمة رياض الأطفال ودورها في عملية التنشئة، دراسة ميدانية ، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا ، سلسلة دراسات عن المرأة العربية

١٥. الريماوي، محمد عودة واخرون(٢٠٠٤). علم النفس العام ،عمان ،ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٦. السعود، راتب وأحمد بطاح (١٩٩٦). مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظرهم،عمان ،الجامعة الأردنية ،عمادة البحث العلمي مجلد ٢٣،ع٢.

١٧. سعلوس، رنا (٢٠٠٧).العلاقة بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس، فلسطين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،ع (١٠).

١٨. الشاوي، رعد لفته (١٩٩٣).الفلسفة الأخلاقية للإرشاد التربوي، سلسلة الكراسات الإرشادية (٤)، مطبعة وزارة التربية.

١٩. ألشمري، عمار عبد علي حسن(٢٠٠٧). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة ، بغداد، جامعة بغداد، كلية الآداب (رسالة ماجستير).

٢٠. عبد العال، حمدي (١٩٨٥).الأخلاق ومعاييرها بين الوضعية والدين، الكويت ،جامعة الكويت، ط٣، دار القلم للطباعة والنشر.

٢١. العلي، ماجدة هليل شغيدل (٢٠٠٢). القيم المتجهة نحو تحقيق الـذات وعلاقتهـا بالالتزام الأخلاقي والأكاديمي لدى طلبة الجامعة، بغداد، الجامعة المستنصرية، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

٢٢. العيسوي، عبد الرحمن (1987) .سيكولوجية النمو – دراسة فـي نمـو الطفـل والمراهق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت

٢٣. الغزالي ،ابو حامد (١٩٨١).معارج القدس في معرفة النفس، بيروت ،دار الآفاق الجديدة.

٢٤. غوشه، زكي راتب (١٩٨٣). الانحراف بالوظيفة العامة في الإدارة العربية أسبابه وسبل معالجته، عمان ، مجلة دراسات، مجلد(١٠)،ع (١).

٢٥. الفرحان، اسحق واخرون (١٩٨٢). قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التربية والتعليم وولائهم لها والعوامل المؤثرة في ذلك،عمان،مجلة دراسات،الجامعة الأردنية،المجلد (٩)،ع.(٢).

٢٦. فلحي، أمال علي (٢٠٠٦).فلسفة الأخلاق عند سبينوزا، بغداد،الجامعة المستنصرية ،كلية الآداب (رسالة ماجستير).

٢٧. كامل ، ماهر وعبد الرحمن عبد المجيد (١٩٥٨) . مبادى الأخلاق ، القاهرة ، ط١ ، مكتبة الأنجلو المصرية

٢٨.مرتضى ، سلوى (٢٠٠١) . المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة، القاهرة ، مجلة

الطفولة العربية، مجلد. (٢) ،ع. (٨).

٢٩.مرتضى، سلوى و حسناء أبو النور (٢٠٠٥) . مدخل إلى رياض الأطفال ، دمشق ، منشورات جامعة دمشق .

٣٠.مردان ، نجم الدين علي وآخرون (٢٠٠٤) . المرجع التربوي العربي لبرامج رياض الأطفال ،تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،، إدارة برامج التربية.

٣١. مشرف، ميسون محمد عبد القادر (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، الجامعة الإسلامية– غزة، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٣٢. المصري،محمد عبد الغني(١٩٨٦) .أخلاقيات المهنة ، عمان، ط١، مكتبة الرسالة الحديثة.

٣٣. المومني، سعيد فؤاد(١٩٨٣).ما مدى التزام المدير والمعلم بالقواعد الأخلاقية، عمان، جامعة اليرموك، كلية التربية (رسالة ماجستير).

٣٤. ناصر، ابراهيم (2006) .التربية الأخلاقية، دار وائل للنشر، عمان.

٣٥. النشواني،عبد المجيد(١٩٩٦).علم النفس التربوي، عمان، ط ٣، مكتبة دار الفرقان للنشر والطباعة.

٣٦. هادي، ابتسام راضي (٢٠٠٤). الالتزام الديني لدى طلبة الجامعة في أقسام طرائق تدريس القران الكريم والتربية الإسلامية وأقرانهم في الأقسام الأخرى، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد(رسالة ماجستير).

٣٧. ياغي،محمد عبد الفتاح(١٩٩٥).الأخلاقيات في الإدارة،عمان.

٣٨.يونس، فتحي علي واخرون (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

39. **Adams, G. S. (1964). Measurement and Evaluation in Educational Psychology and Guidance, New York, Holt.**
40. **Anstasi, A. & Urbina, S. (1997). Psychological Testing, New York, Macmillan Unblushing.**
41. **Bain, Bobby James.(1979).A Study of Texas Teachers Fulfillment of the Educators Code of Ethics, Un Published Doctoral, Dissertation University of North Texas.**
42. **Baltes,P.&Warner,S(1973). Life-Span Developmental Psychology Personality and Socialization, ; N.J ,London.**
43. **Bergman,J.(1979).Understanding Educational Measurement and Evaluation; N.J ,London.**
44. **Ebel, R, L .(1985).Essential of Educational Measurement, New ,Jersey ,Engle wood cliffs.**
45. **Couple,M.A.(1975).Interrelations among Piagets formal Operations Eriksons ego Identity Kolbergs Principle ,Morality ,Dis ,Abst ,Int,Vol, (35),P773-774.**
46. **Lind,G.(1997).The Optimal Age for Moral Education –A review of Intervention Studies and An Experimental Test of Dual –Aspect Theory of Moral Development and Education, DRAFT ,Revision, jun .**
47. **.Spees, L., G.(1976).Ethical behavior ; A Study of the Descriptive and Prescriptive Beliefs of Ohio Education Association Members, Un Published Doctoral, Dissertation university of west Virginia.**

اتجاهات طلاب كليات التربية نحو التيارات الدينية الوافدة (الإلحاد–التكفير–التشيع) وعلاقتها ببعض المتغيرات

اتجاهات طلاب كليات التربية نحو التيارات الدينية الوافدة (التكفير – الإلحاد – التشيع) وعلاقته ببعض المتغيرات.

دكتور

علاء أحمد محمد المليجى

مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس

كلية التربية – جامعة المنوفية

دكتور

أحمد عبد الرسول محمد مصطفى

مدرس بقسم التربية الإسلامية

كلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر

هدفت الدراسة الكشف عن اتجاهات طلاب كليات التربية باعتبارهم المسئولين مستقبلا عن تشكيل الهوية الفكرية والدينية للأجيال القادمة نحو أخطر التيارات الدينية الوافدة – الإلحاد والتكفير والتشيع – التى وفرت لها الظروف الأخيرة للبلاد بعد ثورات الربيع العربى مناخا خصبا للانتشار واستمالة المؤيدين والأتباع، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفى، وتألفت عينة الدراسة من (٥٢٤) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعتى الأزهر والمنوفية فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠١٣/٢٠١٤م، واستخدمت مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة للتعرف على الفروق المعنوية فى اتجاهات الطلاب نحو هذه التيارات تبعا لمتغيرات النوع ونوع التعليم (أزهر – عام) والتخصص وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات مضادة لدى الطلاب نحو كل من تيار الإلحاد والتكفير والتشيع، ووجود أثر لمتغير النوع فى الاتجاهات المضادة للتيارات الدينية الوافدة لصالح الذكور، ومتغير نوع التعليم لصالح التعليم الأزهرى، ومتغير التخصص لصالح طلاب شعبة الدراسات الإسلامية جامعة الأزهر.

الكلمات المفتاحية:

اتجاهات، التيارت الدينية الوافدة، الإلحاد، التكفير، التشيع، كليات التربية.

The Attitudes of Faculty of Education Students toward the incoming Religious Currents (Atonement - Atheism - Shiism) and its relationship with some variables .

Dr .Alaa Ahmed Mohamed Meligy
Curricula and Instruction Dept.
Faculty of Education
Menoufia University

Dr. Ahmed Abdul Rasoul Muhammad Mustafa
Islamic Studies Dept.
Faculty of Education
in Dakahlia Al-Azhar University

Abstract

The study aimed to investigate the attitudes of Faculty of Education students as their responsibilty in the future to form intellectual and religious personality for the new generations about the most dangerous incoming religious currents - (Atonement ,Shiism and Atheism). The recent circumstances of the country after the revolutions in the Arab world gave a fertile environment for spreading and swaying supporters and followers. The study adopted the descriptive method.

The sample of the study consisted of 524 students from the third year - Faculty of Education - Al-Azhar and Menoufia Universities in the first semester of the academic year 2013/2014 AD . It used an attitude measurement toward incoming religious currents (atheism ,blasphemy and Shiism) to know the morale differences in the attitudes of students towards these currents according to the variables of kind, specialization, and the kind of education (Al - Azhar - General) .

The study found a lack of favorable trends to the students about each of the current (atheism , blasphemy and Shiism) . The effect of the variable of kind in the attitudes of anti-religious currents in favor of males. The variable of kind of education was for the benefit of Al -Azhar Education, and the variable of specialization was for the benefit of students at the Islamic Studies section , Al-Azhar University.

Key Words:
Attitudes, the incoming, Religious Currents, Atonement, Atheism, Shiism, Faculty of Education

مقدمة: (1)

حتَّم الله عز وجل بحكمته التى لا يطاولها إدراك التدافع بين الحق والباطل، وجعل لكلٍ منهما من الغلبة بمقدار ما يزاحم الآخر ويدفعه أملاً فى إزاحته إن تسنى له ذلك – ولا يُخَالُ فاعلاً – أو إضعافه ومنعه من أن يكون له تأثير، كلما استطاع إلى ذلك سبيلا.

وانطلاقا من هذه السنة الكونية تتخذ كل أمة لنفسها من التدابير ما تراه لازما لنشر الحق ومحو الباطل من وجهة نظرها، وفى نفس الوقت تتخذ الأمم الأخرى المعنيـــة بهـــذا الصراع تدابير مضادة لحماية معتقداتها وهويتها، وتحصين أفرادها من آثاره.

وهذا التدافع مسموح بوجوده فى الظروف الطبيعية التى تنعم فيها الأمم بالاستقرار، فهو والحال هذه أشبه بالفطريات التى لا يخلو منها الجسم الصحيح، أما فى فترات الزلازل الاجتماعية المتمثلة فى الثورات فإن خطر هذا التدافع يتزايد ويتصاعد حتى ليكاد يفتك بالثوابت العقدية، كما تفتك الفطريات الآمنة فى وقت الصحة بالجسم السقيم الذى ضعفت وسائل المقاومة لديه، وهو ما تعرضت له مصر مرتين فى زمن متقارب من خـــلال ثورتى ٢٥ يناير ٢٠١١م و٣٠ يونيو ٢٠١٣م، حيث زاد حضور التيارات الدينية الوافدة مؤيدة بدعم لوجيستى من الظهير القومى والعالمى الذى يدعم هذه التيارات، أملا فـــى الوصول إلى التأثير فى عقائد المصريين واستقطابهم.

وعلى الرغم من الحضور الدينى المتنامى أثناء ثورة يناير كما حدده (عبـــده، ٢٠١٣، ٤٧-٥٤) فى عدة مظاهر منها:

الحضور التعبوى من خلال استخدام المساجد فى العديد من محافظات مصـــر لحشـــد المتظاهرين وانطلاق المظاهرات.

الحضور الرمزى الذى تجسد فى استخدام الشعارات الدينية وتحديد مواعيد التظاهرات

بعد أداء الصلوات واستخدام الخطب الدينية في توجيه الرأى العام للتصـــويت علـــى التعديلات الدستورية والانتخابات البرلمانية والسياسية والاستفتاء على مسودة الدستور. الحضور السياسى الذى برز من خلال ظهور الجماعات الدينية كقوة فاعلة سياسية داخل المجال العام ومنها على سبيل المثال جماعة الإخوان المسلمين والتيار السلفى.

الحضور المؤسسى الذى تمثل فى دور كل من الأزهر والكنيسة فى إصدار التصريحات والفتاوى وصوغ الوثائق والمبادرات .

إلا أن هذا الحضور المتنامى للدين قد تعرض لهزة عنيفة بفشل الإسلامسيين فى الحكم، مما جعله معرضا للتأثر بالتيارات الوافدة، وفقا لنظرية الفعل ورد الفعل.

كما أن العولمة أفرزت تأسيسا على وسائل الاتصال الحديثة نمطا جديدا من التـــدين، يمكن فيه للفرد أن ينسحب بالاعتماد على الفضاء الافتراضى من نمط تبين فشله – من وجهة نظره – إلى نمط أكثر نجاحا على ساحات دولية أخرى كالساحة الأفغانية والتى برز فيها النمط الجهادى فى التدين كمناوئ بارز للهيمنة الأمريكية، والساحة الإيرانية التى برز فيها نمط التدين الشيعى كنموذج قوى قادر على فرض إرادة سياسية علـــى المجتمع الدولى فيما يتعلق بالبرنامج النووى، والتدين العلمانى الذى برز على الساحة التركية كقوة اقتصادية صاعدة، إضافة إلى البديل السلبى لكل هذه الأنماط من التـــدين وهو ما بات البعض يجاهر به عبر الفضائيات ومواقع الإنترنت بإعلان فشل المشروع الدينى جملة على ساحة الحياة المعاصرة والعمل على استبداله بالمشروع الإلحادى.

إضافة إلى ذلك فإن انتشار الإعلام التفاعلى ساعد على كسر رابطة الشيخ بالتلميذ التى كان معولا عليها لقرون طويلة فى تشكيل وتنمية الاتجاهات الدينية حيث أصبح متاحا أن يطلع الشباب على أكثر من مصدر للمعرفة الإسلامية، وأن ينتقوا منها ما يناسبهم، أو أن يتبنوا فكرة أو عدة أفكار دون الحاجة إلى الاعتناق الكامل (عواد، ٢٠١١، ٢١).

ونظرا لأن طلاب كليات التربية هم معلمى الغد، وحراس هويته الدينية والثقافية، فإن التفريط فى تفحص اتجاهاتهم نحو التيارات الدينية الوافدة، يعرض حاضر هذه الأمة ومستقبلها للاستلاب الدينى والحضارى.

فالاتجاهات منبوٌ جيدٌ عن السلوك، وكل شخص يمتلك اتجاهات إيجابية يسلك سلوكا إيجابيا إذا توفرت له الظروف المناسبة، وبالمقابل فالشخص الذى يحمل أفكارا سلبية قد يسلك سلوكا مؤذيا إذا سنحت له فرصة. وإضافة إلى أن الاتجاهات تتنبأ بالسلوك فإنها توجهه وتدفعه نحو غايات مشروعة أو ممنوعة؛ فالفكر الإجرامى والإرهابى هو نطفة الجريمة، أما الفعل الملموس للجريمة أو الإرهاب فهو الوليد لهذا الفكر. فالسيارة أو البناية المفخخة بالمواد المدمرة القاتلة هى انعكاس ونتاج أدمغة مفخخة بالشر والعدوان (الركابى، ٢٠٠٣، ١٠).

مشكلة الدراسة :

لما كانت كليات التربية معنية بالإعداد التخصصى والتربوى والثقافى لطلابها، فإن تفحص اتجاهاتهم نحو التيارات الدينية الوافدة أمر ضرورى فى ظل التغيرات الاجتماعية والثقافية المتلاحقة، لا سيما وأن الاتجاهات رغم ثباتها النسبى إلا أن تعديلها أو تغييرها أمر قابل للتحقيق، كما أن أداء هؤلاء الطلاب لمهامهم المستقبلية مرهون باتجاهاتهم التى سينقلونها حتما إلى طلابهم، مما قد يعرض الهوية الدينية للخطر.

وإذا كانت ثورات الربيع العربى قد فتحت الباب على مصراعيه لمختلف التيارات الدينية والثقافية والسياسية الممولة خارجيا بظهير له طموحات سياسية أو اقتصادية فى مجتمع ما بعد الثورة، فإن أيسر السبل لامتلاك الزمام يكمن فى التأثير على الاتجاهات الدينية الذى يمكن اعتباره نمطا استخرابيا بديلا عن الاستخراب العسكرى الذى وصل إلى أوجه فى القرن الماضى، والذى أثبت فشلا ذريعا نظرا للخسائر البشرية والمادية الفادحة التى يتكلفها.

تحت ضوء ذلك تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فى استهداف المنتمين والمستفيدين من تيارات الإلحاد والتكفير والتشيع لاتجاهات طلاب كليات التربية بغية التأثير عليها. ومن الممكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

ما اتجاهات طلاب كليات التربية نحو التيارات الدينية الوافدة ومدى تأثرها بمتغيرات النوع، نوع التعليم، التخصص؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

س١ ما وجهة اتجاهات طلاب كليات التربية نحو التيارات الدينية الوافدة (الإلحاد، التكفير، التشيع) ؟

س٢ هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهة اتجاهات هؤلاء الطلاب نحو التيارات الدينية الوافدة (الإلحاد، التكفير، التشيع) تعزى لمتغير النوع ونوع التعليم والتخصص ؟

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التحقق من مدى قبول أو رفض الفروض التالية للإجابة عن تساؤلاتها:

– لا توجد اتجاهات تفضيلية لدى طلاب كليات التربية نحو التيارات الدينية الوافدة (الإلحاد – التكفير – التشيع).

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة ككل ولكل محور من المحاور الثلاثة (الإلحاد – التكفير – التشيع) كلٍ على حدة تعزى لمتغير النوع.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة ككل ولكل محور من المحاور الثلاثة (الإلحاد – التكفير – التشيع) كلٍ على حدة تعزى لمتغير نوع التعليم.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة ككل ولكل محور من المحاور الثلاثة (الإلحاد – التكفير – التشيع) كلٍ على حدة تعزى لمتغير التخصص.

(٢) أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :

١- إبراز وجهة اتجاهات طلاب كليات التربية نحو التيارات الدينية الوافدة (الإلحاد – التكفير – التشيع) لحسم اللغط الدائر حول الانتشار الذى شهدته هذه التيارات مؤخرا.

٢- فحص الارتباطات القائمة بين اتجاهات الطلاب نحو التيارات الدينية الوافدة ومجموعة من التغيرات الديموغرافية والتربوية كالنوع ونوع التعليم والتخصص الدراسى.

٣- وضع المقترحات والتوجيهات تحت ضوء نتائج هذه الدراسة للارتقاء بالإعداد الثقافى لطلاب كليات التربية.

(٣) أهمية الدراسة :

يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في :

١- تلبية حاجة المكتبة العربية والإسلامية إلى دراسة تبرز وجهة اتجاهات طلاب كليات التربية نحو التيارات الدينية الوافدة (التكفير – التشيع – الإلحاد) لمساعدة المؤسسات المعنية بتشكيل الوعى الدينى على اتخاذ التدابير اللازمة لصيانة الاتجاهات الدينية من العبث والدَّخل.

٢- تقديم لوحة وصفية لآراء وتصورات ومعتقدات الطلاب إزاء التيارات الدينية الوافدة من شأنها أن تقدم للقائمين على تخطيط برامج كليات التربية تغذية راجعة فيما يتصل بالملابسات المتعلقة بجانب الإعداد الثقافى فى برامج الإعداد القائمة.

(٤) حدود الدراسة:

أجريت الدراسة فى إطار الحدود التالية:

(٦-١) الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعتى المنوفية والأزهر مراعاة لما أعقب ثورة يونيو ٢٠١٣م من استغلال قوى الإسلام السياسى لطلاب الجامعات عموما وطلاب جامعة الأزهر على

وجه الخصوص فى الضغط على مؤسسات الدولة والتأثير على الضمير العالمى لتحقيق مكاسب سياسية.

(٦-٢) الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة فى الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠١٣م / ٢٠١٤م لما زخر به هذا الفصل من أحداث وصراعات بين التيارات الدينية والسياسية المختلفة داخل أسوار الجامعات.

(٦-٣) الحدود المكانية : اقتصرت الدراسة على طلاب كلية التربية بمحافظتى المنوفية والدقهلية باعتبارهما مقر عمل الباحثين.

(٥) مصطلحات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المصطلحات التالية:

(٧-١) التيارات الدينية الوافدة: هى التيارات التى تحمل قيما دينية مغايرة للقيم الدينية السائدة فى المجتمع والتى تسعى إلى الحلول مكانها فى توجيه السلوك (سعادة، وإبراهيم، ٢٠٠٤، ٥٤٢).

(٧-٢) الاتجاه: هو " تنظيم ثابت لعمليات إدراكية وانفعالية وتكيفية تدور حول موضوع ما، ويجعل الشخص يسلك إزاء هذا الموضوع سلوكا متسقا. وقد تكون الاتجاهات إيجابية أو سلبية: حب أو كراهية، استحسان أو استنكار، تسامح أو غضب، تعاون أو تنافس" (وهبه، ٢٠٠٧، ١٧).

ويقصد بالاتجاه إجرائيا فى هذه الدراسة : الدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس الاتجاه نحو التيارات الدينية الوافدة .

(٧-٣) التكفير: لغة: تفعيل من الكفر وهو مصدر كفر، يقال كفره تكفيرا، والتكفير التغطية، واصطلاحا : وصف يوجه إلى الذين لا يؤمنون بوحدانية الله أو بالنبوة أو بالشريعة أو بثلاثيتها".

(٧-٤) الإلحاد: هو "تفسير العالم من غير حاجة إلى افتراض موجد مجاوز للعقل الإنساني والتجربة" (وهبه،٢٠٠٧، ٨٣).

(٧-٥) التشيع: هوالاعتقاد بآراء وأفكار الشيعة وهم من شايع عليًا وقدَّمه على أصحاب رسول الله صلوات الله عليه وآله، واعتقد أنه الإمام بوصية من رسول الله، أو بإرادة من الله تعالى (الوائلى، ٢٠٠٩، ١٢).

(٦)الإطار النظرى:

تقوم الدراسة الحالية بمعالجة الموضوعات التالية على خلفيتها النظرية:

(٨-١) الاتجاهات تكوينها وخصائصها وتعديلها.

(٨-١-١) تكوين الاتجاهات:

تمر عملية تكوين الاتجاهات بمجموعة من المراحل التى تعتمد على التفاعل الاجتماعى، فتبدأ بالتقليد لسلوك المحيطين، ثم تعتمل داخل الفرد نزعة إثبات الذات من خلال محاولة التوفيق بين الاتجاه ومكونات شخصيته، بحيث يحاول تطبيع الاتجاه وفق قناعاته. ثم يحاول الفرد ممارسة الحكم على الآخرين تحت ضوء الاتجاه الوليد، وبقدر ما يتمتع الاتجاه فى هذه المرحلة من الحدة والتعلق المفرط إلا أنه لايثبت لدى الفرد إلا بعد مراجعات وتأملات عميقة.

وقد ذكر (زهران، ٢٠٠٠، ١٧٧) مجموعة من المحددات التى تحكم تكوين الاتجاهات فيما يلى:

١- ينشأ الاتجاه من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأيدلوجية متماشيا مع مرحلة التطور التى يجتازها المجتمع.

٢- يتكون الاتجاه من خلال التفاعل الاجتماعى.

٣- يبرز الاتجاه فى المواقف الاجتماعية المختلفة ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للفرد والمجتمع.

٤- تعتبر الأسرة المكون الرئيس للاتجاهات الأولية.

٥- تلعب العوامل والمؤثرات الثقافية والحضارية بما تشمله من النظم الدينية والأخلاقية والاقتصادية والسياسية دورا مهما فى تحديد وتنمية اتجاهات الفرد.

٦- تلعب التجارب الشخصية فى المواقف الاجتماعية المختلفة دورًا مهمًا فى تقويم وتعديل الاتجاه.

٧- يعتبر التوحد مع بعض الشخصيات والنماذج الاجتماعية البارزة أهم مصادر تكوين الاتجاهات.

(٨-١-٢) خصائص الاتجاه:

أهم ما يميز الاتجاه أنه:

١- مكتسب وليس فطريا حيث يكتسبه الفرد عبر الخبرات التى يمر بها.

٢- ليس عابرا ولا يتغير بسرعة أو تبعا لظروف التنبيه الخارجى، بل يستقر ويستمر فترة من الزمن بعد أن يتكون.

٣- المبادئ التى تحكم تكوين اتجاه الفرد نحو موضوعات فردية أو شخصية هى نفسها التى تحكم تكوين اتجاهاته نحو موضوعات اجتماعية أو موضوعات عامة.

٤- ليس له وجود مادى ملموس بل هو مجرد تكوين فرضى يستدل على وجوده من السلوك (عبد الله، ١٩٨٩، ٤٠-٤١).

(٨-١-٣) تعديل وتغيير الاتجاه :

إذا كان الاتجاه يرتبط بالمنظومة التربوية ارتباطا وثيقا فهو يتكون ضمن إطارها ويؤثر فى بقية مكوناتها إلا أن عملية تعديله أو تغييره أعقد المهام التربوية بل والإنسانية على الإطلاق." فإن الاتجاهات لا تتغير أو تستبدل بنفس السهولة التى تتعلم بها، حيث يصبح الاتجاه بعد نشأته جانبا مندمجا فى شخصية الفرد يؤثر على جانبه السلوكى ككل . وغالبا ما تنجح المحاولات جيدة التخطيط لتعديل الاتجاهات فى تغيير الفكرة المعتقدة، دون تعديل المشاعر ونزعات ردود الفعل، ومن ثم قد يعود الاتجاه بسهولة مع مرور الوقت إلى وضعه السابق " (لامبرت، ولامبرت، ١٩٩٣، ١٣٨).

(٨-٢) التيارات الدينية الوافدة ومجتمع ما بعد الثورة:

تتهيأ الظروف فى مجتمعات ما بعد الثورة لتقبل التيارات الدينية الوافدة، حيث تسود روح الرفض للسائد التى تنسحب من الرفض السياسى إلى غيره من مجالات الحياة، كالمجال الاجتماعى والثقافى والدينى، وأحيانا تتسع دائرة الرفض لتتحول إلى حالة من التمرد المعلن أو المبطن على كل النظم السالفة، باعتبارها تتحمل ضمنيا تبعة المرفوض الذى قامت الثورة لإزاحته، وهو ما يعتبره الدعاة للتيارات الدينية الوافدة فرصة للتدخل فى إعادة تشكيل هذه المجتمعات الرخوة لتكتسب ملامح تياراتهم.

" لقد بات واضحا في عصرنا الحالي أن أسباب عدة متشابكة، كالعولمة والحداثة والعلمانية والعصرانية، والانفتاح على الثقافات العالمية المتعددة، والفلسفات القديمة والحديثة، والفكر النقدي، والتأثر بالأديان الأخرى، والثورة على الذات، قد دفعت البعض على المستوى الفردي أو حتى على المستوى الجماعي إلى تخطي المؤسسة الدينية التي ينتمون إليها، وما قد تفرضه عليهم من انتماء حصري، إلى تغيير انتمائهم أو تطويره، ليتحرروا من تلك الحصرية، وذلك من خلال تغيير دينهم وانتمائهم إلى أديان جديدة" (طرابلسي، ٢٠٠٩، ٤٩).

ونظرا لثقافتنا العربية والإسلامية التي تستهجن التحول خارج الدين، فإن الهُوَّة المُتَوَخَّى الانحدار إليها في الظروف الراهنة هي قبول تيارات تروج لنفسها تحت نفس المسمى الديني، أو تربط نفسها به إفراطا وتفريطا، الأمر الذي ينطبق على التيارات الدينية الثلاثة موضوع الدراسة (الإلحاد – التكفير – التشيع).

(٨-٣) الإلحاد نشأته وعلاقتها بثورات الربيع العربي وسمات الشخصية الإلحادية ووسائل نشره .

(٨-٣-١) نشأة الإلحاد:

منذ توعد إبليس بني آدم بالإغواء وهو وذريته وجنده في سعي دؤوب للترويج للإلحاد في مواجهة الإيمان، ونظرًا لأن فكرة الألوهية لها وجود فطري في النفس الإنسانية فقد اتخذت الموجات الأولى للإلحاد شكل تعدد الآلهة وتجسيمها، فبدأت عبادة الأصنام والأشخاص والأعراض والأرواح في الظهور والانتشار.

يُرجع دارسو الفلسفة القديمة ظاهرة الإلحاد إلى الفيلسوف اليوناني ديموقريطس الأبديري (٤٦٠ – ٣٧٠ ق.م) الذي أرجع توالد العوالم وموتها إلى الضرورة، دون أن يخلقها إله. وعبر تطور الإلحاد أصبح الإلحاد مذهبًا فلسفيًا، وبلغ ذروته عبر الماركسية بماديتها الجدلية التي هيمنت على أحزاب وحكومات ومجتمعات مثلت أكبر ظواهر الإلحاد في التاريخ الإنساني، أما الحضارة الإسلامية فلم تعرف الإلحاد كظاهرة مجتمعية عبر تاريخها، بل انحسر في عدد من الشخصيات القلقة إزاء الإيمان الديني (عمارة، ١٤٣٥هـ، ٥).

(٨-٣-٢) الإلحاد وثورات الربيع العربى:

يعكس الإلحاد فى كثير من صوره وحالاته درجة من فقد الثقة فى الثابت والمطلق، وغالبا ما يتولد عن حدث محورى فى حياة الملحد لم تتوفر لديه آليات التعاطى معه، وتعتبر الثورة حدثا فارقا من هذا القبيل، مما قد يجعل بينها وبين الإلحاد صلة وثيقة، إذ يكسر الإنسان الحواجز السلطوية، دون أن يجعل لنفسه حدا يتوقف عنده، ليكف عن التمرد، ويبدأ فى التسليم والخضوع اللذان يقترنان بالإيمان والعبادة.

وقد كشفت ثورات الربيع العربى عن العوار الذى اعترى الخطاب الدينى طوال عقود زمن التردد والخيبة بانفصاله عن قضايا المجتمع، ومسايرته للعديد من أشكال الظلم والاستغلال، وسماحه بهيمنة الأنظمة السياسية الشمولية على الدين ومؤسساته ورجالاته، ومساعدتهم السَّاسَة فى استغلال الدين كأداة لتدجين المؤمنين وإخضاعهم، وشغلهم أذهان العامة بقضايا افتراضية لا تعكس عمق معاناة الإنسان العربى وهموم المسلم المعاصر، كل ذلك أسهم فى زيادة درجة الجرأة على الدين، وعقد المقارنات بين العدل فى المجتمعات اللادينية والعدل من المنظور الدينى كما صاغه عدد من دجماطيقى المؤسسات الدينية (مبارك، ٢٠١٢، ٦٨).

(٨-٣-٣) سمات الشخصية الإلحادية :

تنصهر الشخصية الملحدة غالبًا فى آتون القلق والتوتر، ولا تجد سبيلا للاستقرار النفسى سوى اصطناع لامنطقية ما يؤرقها، ويتأكد ذلك من المغالاة والإفراط اللذان تتسم بهما معظم المواقف الحياتية واللذان يضمنان للشخصية الملحدة الإحساس بالقوة والتأثير فى المنظومة المحيطة بها، ولو كان لنا أن نفترض أن الإيمان ماديّ وأن الإلحاد غيبيٌ لتمكنَّا من رؤية هذه الشخصية تتمرد على الإلحاد وتتشوف إلى الإيمان رغبة فى القفز على الواقع، ورسم عالم مختلف بريشة تتحكم فيها أصابعهم.

ومن أبرز ما تتسم به الشخصية الملحدة ما يلى:

١- الأنانية والذاتية فلا يهتم الملحد إلا بنفسه أو بمن يرجو منهم النفع.

٢- غياب الضبط الذاتى لأنه لا يخاف ربًا ولا يرجو حسابا.

٣- النفور من النظام الأسرى وإيثار علاقات المتعة والمنافع المجردة.

٤- اعتبار المشاعر والقيم سخافات عند غياب النفع القريب من ورائها.

٥- الهروب المَرَضِي من مواجهة الذات عبر المهدئات والمخـــدرات والشـــبق الجنسي.

٦- تعاظم الخوف من المستقبل نتيجة لغياب الإيمان بالقضاء والقدر (عبد الخالق، ١٤٠٤هـ، ٢٠-٣١).

وقد كشفت دراسة فيرهاى،Verhey (2005) وجود اتجاهات سلبية نحـــو الإلحاد عند طلاب الصف الثانى عشر الدارسين للعلوم فى الولايات المتحدة والذين تَبَنَّى معلموهم نظرية التصميم الذكى الإلحادية عند تفسير نشأة الكون مقارنة بزملائهم الذين لم يتبنى مدرسوهم هذه النظرية بما في ذلك الطلاب الذين ناقش معلموهم الأســـاطير والنظريات غير العلمية فى تفسير نشأة الكون، مما يعنى أن دراسة النظريات الإلحادية لا يعنى بالضرورة التحول للإلحاد. كما توصلت دراسة لادنـــى، Ladine (2009) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(٠١و٠) بين مستوى النضج العلمى لطـــلاب الكليات المسيحية المترددين على الدورات العلمية وقرنائهم غير المهتمين بحضورها فى قبول التفسيرات الطبيعية للوجود لصالح الناضجين علميا. وأن (٤و٦٤%) من الطلاب أكدوا على ضرورة الإشارة إلى التفسيرات الإيمانية للوجود عند عرض الموضوعات العلمية مما يشير – وفقا للباحث – على سوء الفهم لطبيعة العلم. وأن نسبة (٦و١٩%) من الطلاب أكدوا على ترحيبهم بعرض نظرية التطور فى الفصول الدراسية فى سياق تطور العلوم. وأن نسبة (١٦%) من الطلاب يرغبون أن يقوم معلموهم بمساعدتهم على تكوين قناعات حول نظرية التصميم الذكى، مما يعنى أن النضج العلمى لدى هـــؤلاء الطلاب المتخصصين فى العلوم الدينية ساهم فى تكوين اتجاهات تفضيلية للإلحاد على عكس ذوى التخصصات العلمية فى دراسة فيرهاى، Verhey(2005).

(٨-٣-٤) وسائل نشر الفكر الإلحادي :

وجد الملحدون فى العالم الافتراضي متنفسًا يسمح لهم بالتعبير عن أفكارهم المكبوتة نتيجة للرفض المجتمعى، والشعور بالتقدير بين نظرائهم من المتمردين على أديانهم فى شتى أصقاع الأرض، كما سمح لهم بالترويج لأنفسهم كمفكرين ومبشرين بخلاص البشرية من التبعية الدينية. ومن أهم وسائل نشر الفكر الإلحادى ما يلى:

١- الترويج عبر وسائل الإعلام بواسطة عملائهم المنتشرين فى كل مكان.
٢- المناداة بإطلاق الحريات للناس؛ الحرية الشخصية، حرية الكلمة، حرية التصرف، حرية التدين، حرية الاقتصاد، حرية الفكر... الخ
٣- التركيز على ذم أهل الدين وتحقير أمرهم فى أعين العامة.
٤- تشجيع النظريات المعادية للدين ورجاله أو الجانحة إلى التفلت من الإيمان، وتشجيع كل شخص أو فكر يُظهر ذلك وإطلاق الألقاب الفخمة عليه.
٥- نشر الشعارات البراقة مثل إقامة الحياة السعيدة فى ظل أنظمتم المزعومة (عواجى، ٢٠٠٦، ١٠٠٥).

(٨-٤) التكفير نشأته وعلاقته بثورات الربيع العربى وسمات الشخصية التكفيرية ووسائل نشره .

(٨-٤-١) نشأة التكفير:

كان التحكيم الذى قبل به الإمام على بن أبى طالب ومعاوية بن أبى سفيان – رضى الله عنهما- يوم صفين فى رمضان ٣٧ هـ وأدّ لفتنة الخلافة وميلاد لفتنة التكفير فى الأمة ، عندما أنكر بعض من كان فى جيش علىٍّ – كرم الله وجهه- أمر التحكيم، تذرعًا بأنه تحكيم للرجال فى كتاب الله عز وجل إلى الدرجة التى صرحوا فيها بكفر علىٍّ – رضى الله عنه-، ثم تمادوا فى ذلك إلى تكفير عثمان بن عفان – رضى الله عنه- بأثر رجعى، ثم توسعوا فى التكفير إلى درجة شملت معظم المسلمين فى هذا العصر، حيث كفروا أصحاب الجمل ومعاوية وأصحابه وكل من رضى بالتحكيم.

فـــ "أرسل عليٌّ – رضى الله عنه– ابن عباس – رضى الله عنهما– ليحاورهم، فذهب إليهم، وأجاب عمَّا استشكل عليهم، فرجع منهم عدد كبير، وبقى كثير منهم على قولهم، ثم ذهب عليٌّ – رضى الله عنه– بنفسه إليهم، وبيَّن لهم خطأهم، وأنَّه لم يحكِّـــم الرجال فى كتاب الله، وإنما يتكلم الرجال بما فى كتاب الله، فإن أصابوا حكم الله قبلنا، وإلا فلا عبرة بما خالف كتاب الله، وطلب منهم الدخول مع الناس فدخلوا على مضض" (الجاسم، ٢٠٠٥، ٨٨).

وكما سبق أن أشرنا أن الاتجاه إذا تكون فإن من المستحيل محوه أو تغييـــره تماما، بل يتحول إلى ما يشبه عملية قص الأوراق، وترك جذوع الشجرة وأغصـــانها، خاصة إذا كانت محاولات التغيير من الطرف المعارض، ولم تكن نابعة من الذات أو مرتبطة بالحاجات، وهو ما حدث فى تلك الآونة، حيث ظل التكفير فى نفوس هذه الفئة كامناً كالنار تحت الرماد، تنتظر أن تُسَفِّى الرياح الرماد الجاثم فوقها، أو تشتد الجذوة فتأتى على الأخضر واليابس.

لذا فلما اقترب موعد التحكيم طلبوا من عليٍّ – رضى الله عنه– ألا يرسل أبا موسى الأشعرى – رضى الله عنهما– لمجلس التحكيم فأبى واعتذر باتفاقه وعهده مع أهل الشام، فخرجوا من الكوفة وراسلوا أصحابهم بالبصرة، وتواعدوا عند النهـــروان، وأمَّروا عليهم عبد الله بن وهب الراسبى، ثم غالوا فى سفك الدماء، فتوجه إليهم علـــيٌّ رضى الله عنه بجيشه، فدعاهم إلى التوبة، والدخول فى الطاعة فأبَوا واتهموه بـــالكفر والراضين معه بالتحكيم، فمال عليهم عليٌّ رضى الله عنه بجيشه، فلم يُبْقِ منهم عشرة، كما لم يُقْتَل من جيشه عشرة، فانقمعوا إلى أن سنحت لهم فرصة قتل عليٍّ رضـــى الله عنه، وهو خارج لصلاة الفجر(الجاسم، ٢٠٠٥، ٨٩).

(٨-٤-٢) الجماعات التكفيرية وثورات الربيع العربى:

ارتبط الفكر التفكيرى فى العصر الحديث بالتغيرات الحادة أو الطارئة فى المجتمع، فنلاحظ ظهوره مثلا فى مصر بعد ثورة ١٩٥٢م بوجه سياسى معارض ضد رموز الثورة، وبعد الاحتلال السوفيتى لأفغانستان ١٩٧٩م تحول من المعارضة السياسية إلى الجهاد، الذى بدأ ضد العدو الخارجى ثم ما لبث أن انقلب إلى الداخل الإسلامى، أخيرا وبعد ثورة يناير ٢٠١١م توحد التيار التكفيرى مع الإسلامسيين فى محاولة للاستئثار بالسلطة، مما عجل بثورة ٣٠ يونيو٢٠١٣م تعبيرا عن الرفض للمساس بالأمن المجتمعى.

ومع وصول الإسلامسيين إلى سدة الحكم وانفتاحهم على مختلف التيارات الإسلامية للاستقواء بها، بدأ التيار التكفيرى فى تدعيم وجوده على الأرض، والتأثير فى مجريات الأمور، مستفيدا من حالة الانفلات الأمنى التى أعقبت ثورات الربيع العربى خاصة فى مصر، فشرع فى جلب ما تطاله يده من سلاح، وتهريبه إلى العناصر المتمركزة فى سيناء، وهو ما عانى منه المجتمع المصرى أشد المعاناة.

"ومن المفارقات المثيرة للدهشة والتأمل ، أنه فى ظل نظام حكم غير إسلامى وغير ديمقراطى فى مصر قبل الثورة، تخلت جماعة الإخوان المسلمين وتنظيمى الجهاد والجماعة الإسلامية عن العنف كوسيلة لتحقيق الأهداف السياسية ، ولكن منذ تولى الإسلامسيون الحكم تتوالى الاعتداءات البدنية من جانب أعضاء الإخوان المسلمين وجماعات إسلامية أخرى ضد المشاركين فى الاحتجاجات السلمية والإعلاميين، فضلا عن وجود شكوك قوية على تنفيذ عمليات اغتيال لنشطاء سياسيين لم يتمكن القضاء من إجراء تحقيق جاد فيها" (حسين، ٢٠١٢، ٢٥).

وقد فتحت ثورة ٣٠ يونيو٢٠١٣م الباب على مصراعيه فى مصر إلى المواجهة الدامية مع التيارات التكفيرية، وما تزال هذه الحرب قائمة وجدانيا وثقافيا وعسكريا، إلى أن تتمكن أجهزة الدولة من القضاء على ممارسات الإرهاب الفكرى والدينى والجسدى، إيذانا بعودة الاستقرار الذى افتقدته مجتمعات الربيع العربى منذ قيام

ثوراتها، ومما زاد الأمر سوءًا التدخل الأجنبى السافر الذى تمارسه بعض الدول فـــى تغطية التيار التكفيرى الذى انبرى لتوجيه جُل جهوده إلى الميدان السياسى، مما ساعد كثيرا فى زيادة الوعى المجتمعى بالمخاطر المحدقة نتيجة التساهل معه ، أو التوانى فى مواجهته فكريا وقانونيا وعسكريا إن اقتضى الأمر.

(٨-٤-٣) سمات الشخصية التكفيرية:

ينشأ التكفير غالبا من محاولات التعبئة الدينية التى يقوم بها بعض الأشخاص أو المجتمعات فى محاولة للتمرد على ظروفهم الاجتماعية أو الاقتصادية، فمعظم المنتمين لهذا التيار من طوائف المهمشين أو الذين يعانون من خيبة الآمال فى تحقيـــق مكانـــة اجتماعية أو علمية مرموقة، وتحاول هذه الطائفة التعويض النفسى عبر تَبَوُّؤ مناصب فى التشكيلات التى ينتمون إليها، كمنصب الأمير، أو عضو شورى الجماعة، أو غيرها من المناصب التى تحقق لهم درجة من الإشباع النفسى، وتأتى أخيرًا طائفة المنتمين لهذا التيار من البراجماتيين الذين يجدون فى هذا المسلك وسيلة للتربح أو الترويج التجارى.

ومن أهم سمات الشخصية التكفيرية ما يلى:

ذكاء متوسط أو مرتفع مع جاذبية مصطنعة فى الشخصية والعلاقات الاجتماعية.

عدم الثبات الانفعالى والعاطفى والأسرى نتيجة التحجج بالدين والمبادئ لفرض السيطرة.

قدرة ضعيفة على الحكم وعجز عن التعلم من الخبرة.

تمركز مرضى حول الذات.

انخفاض عام فى معظم الاستجابات الوجدانية الرئيسية.

فقر الاستبصار.

النرجسية والاستعلاء وتصنع البراءة.

الفشل فى إتباع أى خطة للحياة (المشوح، ٢٠٠٧، ١٩-٢٠).

وقد كشفت دراسة كروجر، وأخرون .Kruegar, etal (2003) عن وجـــود علاقة ارتباطية إيجابية بين الظروف الاقتصادية ومستوى التعليم والمشاركة فى الأنشطة الارهابية ودعم الارهاب. كما أسفرت دراســـة ليفـــين، وآخـــرون .Levin, eatal (2003) عن وجود علاقة ارتباطية بين التقدم الدراسى والانفتاح على الآخر حيث أبدى

طلاب السنوات الدراسية المتقدمة بالجامعة سيطرة أكبر على التوجهات العرقية. كما أثبتت دراسة كاظم، وآخرون .Kazim, etal (2008) أن الانتساب لطائفة مسلمي السنة أو الالتزام العميق بالدين لا يعنى قبول الأفكار التكفيرية، على عكس منتسبى الأصولية الدينية، كما تباينت الآراء بخصوص ما إذا كان التكفيريون الانتحاريون يعانون من أمراض نفسية. وتوصلت دراسة أندريوس، وآخرون .Andrews, etal (2009) إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين اتجاه الطلاب الجامعيين بانجلترا نحو دراسة التاريخ واتجاههم نحو الهوية الوطنية حيث تمتع الطلاب ذوى الاتجاه الراديكالى (التقليدى) نحو التاريخ بشعور قوى بالهوية الوطنية على عكس زملائهم ذوى الاتجاه الليبرالى (التحررى) نحو التاريخ الذين اتسم شعورهم بالهوية الوطنية بالضعف.

(٨-٤-٤) وسائل نشر الفكر التكفيرى:

يركز التكفيريون فى نشر أفكارهم على الوسائل التالية:

القنوات الفضائية: التى استغلها دعاة التفكير فى الوصول إلى الجماهير العريضة التى تعتمد فى تشكيل وعيها وثقافتها على القنوات الفضائية.

الصحافة: التى شهدت طفرة كبيرة فى انتقالها من الورقية للإلكترونية مما جعلها أحد أشكال التفاعل مع الجمهور المنتمى إلى الفئة العمرية الصغيرة الأسرع تأثرًا والأكثر ولاءً .

شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت): والتى تضم المنتديات، والمدونات، غرف الحوار والدردشة، القوائم البريدية التى تسمح للمحدثين بممارسة دور العلماء والرموز من وراء ستار.

شبكات التعارف الاجتماعى (الفيس بوك ، يوتيوب ..): التى ساعدت على قيام جماعات افتراضية تعكس صورة مضخمة للجماعات الواقعية الضئيلة.

(أمين، ٢٠١٣، ١٦٢٥-١٦٤١).

(٨-٥) التشيع نشأته وعلاقته بثورات الربيع العربى وسمات الشخصية الشيعية ووسائل نشره .

(٨-٥-١) نشأة التشيع:

بدأ التشيع فكرة بسيطة لدى بعض الصحابة المحيطين بـ علي بن أبي طالب- رضي الله عنهم جميعا - وفي أواخر خلافة عثمان بن عفان - رضي الله عنه- ارتأوا أن عليًا كان أحق بالخلافة وأقدر من عثمان بن عفان مع التسليم بإمامة أبي بكر - وعمر رضي الله عنهما - وسبقهما. وبمرور الزمن واشتعال العواطف بعد الحرب بين عليٍّ ومعاوية ومقتل عليٍّ وابنه الحسين والتنكيل الشديد الذى أنزله يزيد بن معاوية بآل بيت النبوة، توسعت الفكرة بتفضيل عليٍّ على سائر الصحابة رضي الله عنهم عَدَا الشيخين أبي بكر وعمر رضي الله عنهما، ثم تطورت الفكرة تطورًا خطيرًا وانحرافيًا في أفكارها ومعتقداتها بظهور عبد الله بن سبأ اليهودى الذى أخذ ينشر ضلالاته سرًا وجهرًا في العراق والحيرة ومصر والشام وغيرها دون دليل شرعي واضح (لاشين، ٢٠٠٩، ١٠).

ويستطيع المتأمل في نشأة التشيع باليسير من الجهد أن يكتشف استغلال القوى المعادية للإسلام لمظلومية آل البيت التي تمتلك تأشيرة دخول مفتوحة لقلب كل محب للرسول صلى الله عليه وسلم في تنفيذ مخططات هدامة، تهدف إلى تفريق الأمة وتأجيج النزاعات بينها، وهذا ما يفسر بقاء المطالبين بالقصاص لآل البيت ورفع شارات الانتقام لهم على الرغم من أن عظام قاتليهم قد بلت، الأمر الذى يثير الحيرة والعجب في الوقت ذاته، إذ كيف نطالب لهم بأحقيةٍ في خلافة لم يعد لها وجود حيث أُسقِطَت عام ١٩٢٤م، كما أن العدالة بين الأموات ميدانها الحياة البرزخية واليوم الآخر لا الحياة الدنيوية، وإذا كان الهدف هو تقدير آل البيت والاعتراف لهم بالفضل فذلك حقهم الذى افترضه الله عز وجل لهم في كتابه الكريم دون علاقة بمظلومية أو ظالمية.

(٨-٥-٢) التشيع وثورات الربيع العربى:

لا يعجز الشيعة وهم يكتشحون بالسواد ويَتَسَمَّون بالرافضة نسبة إلى رفض الإمامة المغتصبة من وجهة نظرهم أن يَنْفُذُوا إلى كل ثورة، حيث يرون فى مظلوميتهم نبراسًا لكل ثائر، والانتصار لقضية أى مظلومية انتصارٌ لقضيتهم.

ويمكن بلورة موقف الشيعة من الثورات العربية فيما يلى:

التأكيد على أن الثورات العربية هى بوادر يقظة إسلامية مستوحاة من الثورة الإسلامية، والنظر إلى هذه الثورات كجزء من التغييرات التى تواصلت ببركة صمود ومجاهدة الشعب الإيراني خلال الأعوام الـ ٣٢ الأخيرة.

التبشير بالأسلوب الإيرانى للثورة من خلال الدعوة إلى نظام شعبى على مرجعية دينية، ومناشدة رجال الدين فى مصر للقيام بدور على غرار دور مراجع الشيعة.

أدلجة الثورات واعتبارها ثورة على تبعية الحكام للغرب، وذلك من خلال التركيز على مواقف الأنظمة فى الدول التى اجتاحتها الثورات تجاه الغرب وإسرائيل، وتخليها عن دعم القضية الفلسطينية (أبوهلال، ٢٠١١، ٦-٧).

(٨-٥-٣) سمات الشخصية الشيعية:

يعمل مبدأ التقية الذى يدين به الشيعة على صهرهم بالمجتمعات السنية التى يحيون فيها كأقلية طائفية مما يجعل من العسير رسم ملامح شخصيتهم داخل هذه المجتمعات، نظرا للتماهى العقدى والفكرى والسلوكى لهم مع السنة.

ومن أهم سمات الشخصية الشيعية ما يلى:

- قوة التنظيم والتخطيط.
- الإقصاء بتكفير المخالف، وعدم الاعتراف بوجوده.
- احترام المرجعية الدينية.
- الانغلاق وصعوبة التعايش مع الآخرين.

- الانحراف الأخلاقى نتيجة للتساهل فى الأحكام الفقهية كما فى نكاح المتعة.
- المغالطة وتجاهل الحقائق.
- التعصب والرغبة فى الثورة.
-ادعاء الظلم والتهميش (البداح،٢٠١٠، ١٨٣-٢٧٧).

وقد توصلت دراسة أرشد، وآخرون. Arshad, etal (2013) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١و٠) تعزى لمتغير الطائفة لدى طالبات الجامعة بباكستان فى التمسك بالحجاب كمؤشر للالتزام الدينى لصالح الطالبات المنتسبات لطائفة السنة على الطالبات المنتسبات لطائفة الشيعة، مما يعنى أن الالتزام الدينى لدى السنة أعلى منه لدى الشيعة. كما كشفت دراسة مُقدَّم، Moghaddam (2009) عن أن المعتقد الشيعى يوفر قاعدة معقولة لجعل نظام التعليم الدينى متوافقا مع المبادئ العقلانية، وأن تأثير علماء الشيعة المعاصرين يتزايد نتيجة لاعتمادهم على الربط بين العقل والدين فى شرح العقيدة الشيعية.

(٨-٥-٤) وسائل نشر الفكر الشيعى:

منذ قام صلاح الدين الأيوبى بتعديل المسار العلمى للأزهر نحو المذاهب السنية، والأزهر يتربع على قمة المؤسسات الدينية الإسلامية كمنارة للفكر السنى الوسطى، إلا أن الفترة الأخيرة جعلته فى منافسة شرسة مع الحوزات العلمية ومراجعها.

ومن أهم الوسائل التى يعتمد عليها الشيعة فى الوصول إلى القلوب والعقول ما يلى:

١- الإبراز الإعلامى لدور الشيعة فى مساندة القضية الفلسطينة والمتاجرة بالعداء لإسرائيل.

٢- القنوات الفضائية الشيعية الذى بلغ عددها على النايل سات وحده ٣٤ قناة إخبارية وحوارية وفنية واقتصادية وتراثية إضافة إلى قنوات الأطفال.

٣- الدعم اللامحدود للشيعة فى الكثير من البلدان من وظائف وتجارات ومناصب حساسة كما هو الحال فى دول الخليج العربى.

٤- حرية الحركة لأئمة وقادة وجماهير الشيعة كما حدث مؤخرًا فى زيارة أحمدى نجاد وتنامى ظاهرة السياحة الدينية بمصر.

٥- تعظيم دور علماء الشيعة وإضفاء هالة من القدسية عليهم (المهاجر، ١٤٣٠هـ، ٢٦-٣٤).

(٨-٦) دور كليات التربية فى تكوين الاتجاهات المضادة للتيارات الدينية الوافدة:

تعانى كليات التربية من قصور شديد فى أداء الأدوار المنوطة بها. وهو ما أثار لغطا فى العقد الأخير عن جدوى هذه الكليات، وتباينت الآراء بين مؤيدٍ يرى زيادة عدد سنوات الدراسة بها، وتطوير أدائها. ومطالبٍ باقتصار دورها على الإعداد التتابعى والذى يتم فيه إعداد خريجى الكليات النظرية والعملية فى كافة التخصصات تربويًا من خلال الدبلوم العام، وثالثٍ يرى أن تقتصر هذه الكليات على التأهيل المستمر للمعلمين للنهوض بأدائهم بدلًا من إهدار هذه الثروة البشرية الضخمة.

وقد توصلت دراسة رامبوسك .Rmbosk (2011) إلى أن نسبة المعلمين قبل الخدمة بفلوريدا الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو مناقشة القضايا المثيرة للجدل ومنها: (القيم الدينية والأخلاقية والثقافية – الاتجاه نحو الهجرة غير الشرعية – الهندسة الوراثية – نظريات تفسير الوجود – حقوق الأمريكيين ذوى الإعاقات) بلغت ١٥% وأن أفراد هذه النسبة كونوا اتجاهاتهم نحو مناقشة هذه القضايا فى فصولهم الدراسية مستقبلًا عبر وسائل الإعلام ونشرات الأخبار والمتابعات العفوية للأحداث الجارية، مما يشير إلى أن معلمى المستقبل بفلوريدا يفتقرون إلى المعرفة والتدريب أو التأهب لتدريس هذه القضايا، كما أن نسبة (٨٥%) منهم أفادوا أن أسباب إحجامهم عن مناقشة هذه القضايا تتمثل فى أسباب داخلية كـ (الدين، والعرقية، والثقة بالنفس)، وأسباب خارجية كـ (الإدارة، والمجتمع، والوالدين). كما أثبتت دراسة شلدان (٢٠١٣) قصور كليات التربية فى تعزيز الأمن الفكرى للطلاب، ووجود فروق تعزى لمتغير نوع الجامعة (الإسلامية والأقصى) فى تعزيز الأمن الفكرى للطلاب لصالح الجامعة الإسلامية. أما

دراسة أجريداج، وآخرون Agirdag, etal. (2012) فتوصلت إلى أن الاتجاهات الأكثر إيجابية لدى معلمى المدارس التى تتضمن أقلية من الطلاب المسلمين نحوهم تعزى لمتغيرين هما: صغر سن المعلم، والحصول على شهادة جامعية لمدة أربع سنوات. وأن المعلمين العاملين فى المدارس التى تضم نسبة أكبر من ٥٠% من الطلاب المسلمين لديهم مواقف أكثر سلبية تجاههم، مما يعنى تأثر اتجاهات المعلمين حديثى التخرج نحو المسلمين بدراستهم فى كليات التربية.

وبمراعاة ما توصلت إليه دراسة فرج (٢٠١٣) التى أثبتت وجود تغيير فى اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية فى مصر نحو المواطنة وقضايا الوطن، ووجود صراع قيمى مع النسق السابق للثورة والنسق القِيَمِى للإخوان والذى اتضح من خلال: ضبابية الرؤية وتغيرها السريع، والخلط فى المفاهيم وعدم الوعى بها، والميل إلى العنف، والتمرد على أى رمز، وسقوط حاجز الخوف من أى سلطة، فإن على كليات التربية أن تضاعف من جهودها فى تشكيل الاتجاهات الدينية لطلابها وفقا للتدين الوسطى ومساعدة الطلاب على تكوين اتجاهات مضادة للتيارات الدينية الوافدة التى تفرضها التغيرات الاجتماعية المتلاحقة ووسائل الإعلام الحديثة.

(٩) تصميم الدراسة ومعالجتها الإحصائية:

تم تطبيق هذه الدراسة وفقا للإجراءات التالية:

(٩-١) منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفى الذى يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد فى الواقع ووصفها وصفا دقيقا كميا أو كيفيا.

(٩-٢) عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة عشوائيا من طلاب الفرقة الثالثة كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر وكلية التربية جامعة المنوفية للعام الجامعى ٢٠١٣/ ٢٠١٤م بلغ عددها (٥٢٤) طالبا وطالبة. والجدول التالى يوضح الخصائص والسمات الشخصية لهذه العينة:

جدول (١): وصف عينة الدراسة وفقًا للخصائص.

م	التخصص	الجامعـــــــة			الإجمالى	النسبة المئوية
		الأزهر	المنوفية			
			ذكور	إناث		
١	دراسات إسلامية	٩٥	-	-	٩٥	%١٨.١٣
٢	لغة عربيـــــة	١٢٢	٤	٣٨	١٦٤	%٣١.٣٠
٣	لغة فرنسيـــة	٨١	-	-	٨١	%١٥.٤٦
٤	لغة إنجليزيـــة	٥٨	١٢	٤٤	١١٤	%٢١.٧٦
٥	جغرافيـــا	٣٤	٥	٨	٤٧	%٨.٩٧
٦	علـــوم	-	١	٤	٥	%٠.٩٥
٧	رياضيـــات	-	٤	١٤	١٨	%٣.٤٣
الإجمـــــالى		٣٩٠	٢٦	١٠٨	٥٢٤	١٠٠

(٩-٣) بناء وضبط أداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة تم إعداد مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة والذى تكون فى صورته المبدئية[١] من (٣٥) عبارة توزعت على المحاور التالية:

المحور الأول: الإلحاد (١٥) عبارة.

المحور الثاني: التكفير (١٠) عبارات.

المحور الثالث: التشيع (١٠) عبارات.

(٩-٣-١) اشتقاق عبارات المقياس:

تم اشتقاق عبارات هذا المقياس بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالتيارات الدينية الوافدة والتى تتناول التعريف بأهم مبادئها، والدراسات التى قامـــت بإعـــداد مقـــاييس اتجاهات نحو التدين أو بعض التيارات الدينية. كما تم إعداد دليل يبـــين للمفحوصـــين أسلوب التعامل معه في صفحة مستقلة، تناول هدف هذا المقياس، والتعريف بالمفاهيم

[١] ملحق رقم (١): مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة بصورته المبدئية.

الواردة به، وإرشادات تقديم الاستجابات على عباراته ونموذجا لذلك. كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتحديد استجابات المفحوصين على عبارات المقياس واحتساب الدرجات كما يلي:

١- العبارات التى تعبر عن الاتجاهات المضادة للتيارات الدينية الوافدة وهى العبارات رقم: ١، ٣، ٥، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥. وتحتسب درجات هذه العبارات كما يلي: (موافق تماما خمس درجات، موافق أربع درجات، محايد ثلاث درجات، غير موافق درجتان، غير موافق على الإطلاق درجة واحدة).

٢- العبارات التى تعبر عن الاتجاهات التفضيلية للتيارات الدينية الوافدة وهى العبارات رقم: ٢، ٤، ٦، ١٠، ١٢، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٠ ، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤. وتحتسب درجات هذه العبارات كما يلي: (موافق تماما درجة واحدة، موافق درجتان، محايد ثلاث درجات، غير موافق أربع درجات، غير موافق على الإطلاق خمس درجات).

(٩-٣-٢) صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس عبر طريقتين هما:

(٩-٣-٢-١) صدق المحكّمين:

حيث عُرِضَ المقياس على مجموعة من المحكّمين تألفت من (١٠) من المتخصصين في: (مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والدعوة والثقافة الإسلامية) ومراعاة آرائهم بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل ، واعتبر المعيار التقويمي ٨٠% فأكثر مؤشرا على قبول عبارات المقياس التى دوّنت فى الصورة النهائية له[٢].

[٢] ملحق رقم (٢): مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة بصورته النهائية.

(٩-٣-٢-٢) صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق (الاتساق الداخلي) تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية حجمها (٣٠) فردا، وحساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور المقياس والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه وقد تراوحت معاملات الارتباط بين: (٠.٣٦٩) و (٠.٦٦٦) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على تمتع عبارات المقياس بدرجة عالية من الصدق.

(٩-٤) ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ، والتى كانت بالنسبة لمحور الإلحاد (٠.٧٩٧)، ولمحور التكفير (٠.٧٧٥)، أما محور التشيع فكانت (٠.٧٧٢)، ولجميع محاور المقياس (٠.٨٢٦) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع.

(٩-٥): نتائج الدراسة:

بعد ضبط المقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة فى مدى زمنى٦٠دقيقة وهو متوسط الزمن الذى أسفر عنه تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابق الاشارة إليها فى صدق المقياس وتحليل استجاباتهم احصائيا كالتالى :

(٩-٥-١) توصلت الدراسة إلى قبول الفرض الأول والذى ينص على أنه: "لا توجد اتجاهات تفضيلية لدى عينة الدراسة نحو التيارات الدينية الوافدة (الإلحاد – التكفير – التشيع)". وقد تم التحقق من ذلك بإيجاد المتوسط الحسابي والوزن النسبي لاستجابات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة كما يلى:

جدول (٢): المتوسطات والأوزان النسبية لمحور (الإلحاد).

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبى	الترتيب
١	تتضمن الكوراث الطبيعية حِكَمًا إلهية سامية	٤.٥٥	٠.٧٢٣	٩١.٠	٢
٢	يتلاعب كل الدعاة إلى الدين بمشاعر الناس	٣.٨٦	٠.٩١٩	٧٧.٢	١٣
٣	أمتلك قناعات للرضا بالقدر خيره وشره حلوه ومره	٤.٥٨	٢.١٥	٩١.٦	١
٤	يخضع الكون فى وجوده لقوانين الطبيعة	٣.٦٣	١.٣٨	٧٢.٦	١٤
٥	أعتقد أن عبوديتى لله محض العزة	٤.٤٤	٠.٧٦٩	٨٨.٨	٤
٦	يمثل الدين عقبة أمام إحدى غاياتى	٤.٣١	٠.٩٠٥	٨٦.٢	٦
٧	أتابع مواد دينية مقروءة أو مسموعة أو مرئية بانتظام	٣.٩٥	٠.٨٢١	٧٩.٠	١٢
٨	تعزز الحقائق العلمية معتقداتى الدينية	٣.٠٩	١.٥٦	٦١.٨	١٥
٩	أشعر بالتميز لكونى متدينا	٤.٣٤	٠.٨٣٥	٨٦.٨	٥
١٠	تنطوى بعض العبادات على غموض ولا منطقية	٤.٠٣	١.٠١	٨٠.٦	٩
١١	يعبر إيجاد الله تعالى للخلائق عن رحمته بهم	٤.٣٠	٠.٨٥٧	٨٦.٠	٧
١٢	يتضمن الدين أفكارا تسمح بالتسلط على معتنقيه	٤.١٧	٠.٩٣٣	٨٣.٤	٨
١٣	أداوم الدعاء لله عز وجل ثقة باستجابته لى	٤.٥١	٠.٦٦٤	٩٠.٢	٣
١٤	يتحمل الله مسئولية حرمانى من أعز الناس لدى	٣.٩٦	١.٢٤	٧٩.٢	١١
١٥	أنكر السلوكيات التى لا يقرها الدين	٣.٩٨	١.١٥	٧٩.٦	١٠

يتضح من الجدول (٢) أن اتجاهات أفراد العينة نحو تيار الإلحاد كانت مضادة تمامًا حيث إن متوسط استجابات الطلاب على عبارات هذا المحور (٤.١١) ، كما تراوح الوزن النسبى لعبارات المحور بين: (٦١.٨) للعبارة (٨): تعزز الحقائق العلمية معتقداتى الدينية. و (٩١.٦) للعبارة (٣): أمتلك قناعات للرضا بالقدر خيره وشره حلوه ومره.

ولعل ذلك يشير إلى أصالة التدين فى المجتمع المصرى، الذى ارتبط بالدين ورسله ومبشريه عبر التاريخ. كما يمكن أن يرجع ذلك أيضا إلى تنامى التدين الجوهرى للمجتمعات الإسلامية والاستفادة من الانفجار المعلوماتى فى تدعيم مبادئ الدين، ودحض الشبهات التى تثار حوله وهو ما أكدته دراسة الحجار ورضوان (٢٠٠٦) والتى أثبتت ارتفاع نسبة التوجه نحو التدين الجوهرى التى بلغت نسبته (٨٩.١٤). إضافة إلى أن المجتمعات الإسلامية تعتبر التدين ملاذًا آمنا فى أوقات الأزمات، ووسيلة للتغلب على الضغوط النفسية والاجتماعية التى تواجههم، وهو ما أكدته دراسة بركات (٢٠٠٦)

التى أسفرت نتائجها عن وجود تأثير جوهرى لاتجاه الطلاب نحو الالتزام الدينى فـــى مستوى التكيف النفسى والاجتماعى لصالح الطلبة ذوى التوجه المرتفع نحو التدين.

جدول (٣): المتوسطات والأوزان النسبية لمحور (التكفير).

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبى	الترتيب
١٦	تطبق الدول العربية والإسلامية الشريعة الإسلامية	٣.٤٩	١.٢٥	٦٩.٨	٥
١٧	أدين بالسمع والطاعة لمجموعة دينية أنتمى إليها	٣.١٣	١.٤١	٦٢.٦	٨
١٨	أعتبر مرتكبى الكبائر من غير المسلمين	٣.٨٢	١.١٢	٧٦.٤	٢
١٩	أثق فى اجتهادات علماء الأمة المعاصرين	٣.٨١	١.٠٣	٧٦.٢	٣
٢٠	علماء المؤسسات الدينية الرسمية محابين للنظام	٣.٣٩	١.١٩	٦٧.٨	٧
٢١	أحترم حرية غير المسلمين فى ممارسة شعائرهم	٤.١٥	٠.٩٨	٨٣.٠	١
٢٢	تتحاكم أغلب المجتمعات الإسلامية إلى قوانين غير إسلامية	٣.٤٥	١.٢٩	٦٩.٠	٦
٢٣	أعتبر العصور الإسلامية بعد القرن الرابع الهجرى عصور كفر وجاهلية	٣.٠٢	١.٤٦	٦٠.٤	١٠
٢٤	أعتبر الجهاد بالسلاح فرض عين على كل مسلم	٣.٧٨	١.٢٣	٧٥.٦	٤
٢٥	أنكر دراسة العلوم المدنية لكونها نتاج عقول كافرة	٣.٠٦	١.٥٥	٦١.٢	٩

يتضح من الجدول (٣) أن اتجاهات أفراد العينة نحو تيار التكفير كانت مضادة حيث إن متوسط استجابات الطلاب على عبارات هذا المحور (٣.٥١)، كما تراوح الوزن النسبى لعبارات المحور بين: (٦٠.٤) للعبارة (٢٣): أعتبر العصور الإسلامية بعد القرن الرابع الهجرى عصور كفر وجاهلية. و (٨٣) للعبارة (٢١): أحترم حرية غير المسلمين فى ممارسة شعائرهم. إلا أن انخفاض متوسط استجابات الطلاب من (٤.١١) فى اتجاهات الطلاب المضادة نحو الإلحاد إلى (٣.٥١) فى اتجاهاتهم نحو التكفير قد يعبر عن تنامى التيارات الأصولية الإسلامية، وتعاطف الطلاب مع التدين الظاهرى الذى يأسر القلوب بشعارات براقة، مع ادعاء منتسبى هذا التيار أنهم يمثلون الإسلام كما جاء به النبى صلى الله عليه وسلم غضّا طريّا. كما أن متاجرة التيار التكفيرى بفكرة الجهاد ضد أعداء الإسلام وتضحيتهم بأنفسهم فى هذا السبيل يجعل الطلاب يتماهون معهم فى بعض أفكارهم لا بدافع الحب لما يمثلونه بل بدافع الغيظ من الأعداء الذين استباحوا بيضة بعض الشعوب العربية والإسلامية، خاصة فى ظل الأعراض الخطيرة التى اعترت شخصية طلاب كليات التربية والتى حددتها دراسة كنعان (٢٠٠٨) بـــــــــ إزدواجية الشخصية (٦٧%)، الاتكالية (٦٨%)، استلاب الشخصية (٦٧%)، فقدان

الثقة بالنفس (٦١%)، ضعف الشخصية (٥٦%)، انعزال الشخصية وتقوقعها (٤٦%). كما يعكس ذلك أيضا القصور الواضح فى أدوار المؤسسات التربوية غير النظامية فى حماية اتجاهات الطلاب من تيار التكفير وهو ما أكدته دراسة حسين (٢٠٠٩) التى كشفت عن إخفاق الأسرة ووسائل الإعلام والأحزاب السياسية والجمعيات الأهلية فى تحقيق متطلبات الأمن الثقافى الدينية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والإعلامية لدى الشباب فى مصر.

جدول (٤): المتوسطات والأوزان النسبية لمحور (التشيع).

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبى	الترتيب
٢٦	أخبر النبى ﷺ بأحقية الإمام على بالخلافة	٣.٨٣	١.٢٨	٧٦.٦	٧
٢٧	اغتصب أبو بكر وعمر وعثمان خلافة الإمام على	٣.٠٢	١.٧١	٦٠.٣	١٠
٢٨	اتفق معظم الصحابة على سلب الإمام على حقه فى الخلافة	٤.٢١	٠.٩٣	٨٤.٢	١
٢٩	اعتبر التقية بإخفاء خلاف ما أعتقده نوعا من النفاق	٣.٦٢	١.٧٣	٧٢.٤	٨
٣٠	أعتقد بعصمة أئمة آل البيت من الخطأ	٣.٨٦	١.١٥	٧٧.٢	٦
٣١	حرم الرسول ﷺ زواج المتعة نهائيا	٤.١٨	١.٠٩	٨٣.٦	٢
٣٢	أعتبر الإيمان بالإمام المهدى الغائب ركنا من أركان الإيمان	٣.٦١	١.٢٩	٧٢.٢	٩
٣٣	قام الأمويون بدور عظيم فى نشر الإسلام	٣.٨٧	٠.٩٣	٧٧.٤	٥
٣٤	زوجات النبى ﷺ لا يندرجون ضمن أهل البيت	٤.١٦	٠.٩٢	٨٣.٢	٣
٣٥	أعتقد أن المهدى المنتظر يولد فى آخر الزمان	٣.٨٩	١.٠٦	٧٧.٨	٤

يتضح من الجدول (٤) أن اتجاهات أفراد العينة نحو تيار التشيع كانت مضادة حيث إن متوسط استجابات الطلاب على عبارات هذا المحور (٣.٨٢)، كما تراوح الوزن النسبى لعبارات المحور بين: (٦٠.٣) للعبارة (٢٧) اغتصب أبو بكر وعمر وعثمان خلافة الإمام على. و (٨٤.٢) للعبارة (٢٨) اتفق معظم الصحابة على سلب الإمام على حقه فى الخلافة. إلا أن انخفاض متوسط استجابات الطلاب من (٤.١١) فى

الاتجاهات المضادة للطلاب نحو الإلحاد إلى (٣.٨٢) فى اتجاهاتهم المضادة نحو التشيع قد يعبر عن الدور الذى لعبه حزب الله فى مواجهة الكيان الصهيونى، إضافة إلى ما تقوم به إيران من دعم لحركات المقاومة الفلسطينية، والمجاهرة بالعداء لإسرائيل، و التقارب الذى تم مؤخرا فى العلاقات مع إيران الذى توّج بزيارة الرئيس الإيرانى لمصر بعد عقود من القطيعة. واعتماد الخطاب الدينى الشيعى على عقلنة بعض الأحكام والعقائد الدينية ، وهو ما كشفت عنه دراسة مقدم، Moghaddam (2009) التى فسَّرت تنامى تأثير علماء الشيعة المعاصرين نتيجة لاعتمادهم على الربط بين العقل والدين فى شرح العقيدة الشيعية، إضافة إلى الزحف الإعلامى الذى تمارسه المواقع والقنوات الفضائية الشيعية على الشعوب العربية والإسلامية والمشار إليه آنفًا. كما يمكن أن يرجع ارتفاع الاتجاهات المضادة نحو التشيع الذى بلغ متوسط استجابات الطلاب فيه (٣.٨٢) عن اتجاهاتهم المضادة نحو التكفير الذى بلغ متوسط استجاباتهم فيه (٣.٥١) إلى انتشار الفتاوى التكفيرية للشيعة عن العديد من المؤسسات الدينية، وتنامى التحذير من المد الشيعى الذى يروج له أحيانًا بأنه أخطر من المد الصهيونى، وتبنِّى بعض دول الخليج فكرة تصدير العداء للشيعة إلى المجتمع المصرى.

(٩-٥-٢) توصلت الدراسة إلى رفض الفرض الثانى والذى ينص على أنه" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة ككل ولكل محور من المحاور الثلاثة (الإلحاد – التكفير – التشيع) كلٍ على حدة تعزى لمتغير النوع**". وقد تم التحقق من هذا بحساب قيمة "ت" بين متوسطات درجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة كما هو مبين بالجدول التالى:

جدول(٥): قيم "ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة في ضوء متغير النوع (ذكر/أنثى)

المحور	فئة الاستجابة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت*	مستوى الدلالة
١-الإلحاد	ذكر	٤١٦	٦٢.٦٣	٤.٣٣	٨.٣٦٩	٠.٠١
	أنثى	١٠٨	٥٨.٣٤	٦.١٠		
٢-التكفير	ذكر	٤١٦	٣٦.٤٠	٦.٩٤	٨.٨٧٠	٠.٠١
	أنثى	١٠٨	٣٠.٢٨	٣.٦٣		
٣-التشيع	ذكر	٤١٥	٣٩.٢٦	٤.٧٧	٩.٧٢٨	٠.٠١
	انثى	١٠٨	٣٤.٤٦	٣.٧١		
الدرجة الكلية	ذكر	٤١٥	١٣٨.٣٢	١٢.٢٠	١٢.١٥٢	٠.٠١
	أنثى	١٠٨	١٢٣.٠٧	٨.٩٧		

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة وفى كل محور من المحاور الثلاثة الإلحاد – التكفير – التشيع. وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦١) فى درجات المقياس ككل وفى كل محور من محاوره أيضًا مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور فى الاتجاهات المضادة للتيارات الدينية الوافدة. ويمكن أن يرجع ذلك إلى تنامى ثقافة الرجولة والشعور بالمسؤولية تجاه الهوية الدينية وغيرها من القضايا العامة وهو ما يتفق مع دراسة زايد وآخرون (٢٠٠٩) التى توصلت إلى أن الذكور أكثر تميزًا فى معدلات المشاركة فى القضايا المجتمعية بنسبة (٧٠.٢%) مقابل (٤٧.٢%) للإناث، كما يفضل (٢٢.٦%) من الذكور المصلحة العامة عن مصالح أبنائهم مقابل (١١.٣%) للإناث. إضافة إلى توفر وسائل تكوين الاتجاهات المضادة للتيارات الدينية الوافدة لدى الطلاب الذين تتوفر لهم فرص التردد على المساجد لحضور الندوات واللقاءات والانخراط فى الجماعات والتنظيمات الدينية بشكل أيسر مما هو متاح لزملائهن.

(٩-٥-٣) توصلت الدراسة إلى رفض الفرض الثالث والذى ينص على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة ككل ولكل محور من المحاور**

الثلاثة (الإلحاد – التكفير – التشيع) كلٍ على حدة تعزى لمتغير نوعية التعليم (أزهري/ عام) ". وقد تم التحقق من هذا بحساب قيمة "ت" بين متوسطات درجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٦): قيم "ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة تحت ضوء نوعية التعليم (عام/أزهري)

المجال	فئة الاستجابة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت*	مستوى الدلالة
١- الإلحاد	أزهري	٣٩٠	٦٢.٩٢	٤.١٥	٩.٨٤٢	٠.٠١
	عام	١٣٤	٥٨.٣٤	٥.٨٦		
٢-التكفير	أزهري	٣٩٠	٣٦.٨٩	٦.٨١	١١.٠٧٣	٠.٠١
	عام	١٣٤	٣٠.٠٣	٣.٧٧		
٣-التشيع	أزهري	٣٩٠	٣٩.٦٩	٤.٥٤	١٢.٧٦٨	٠.٠١
	عام	١٣٤	٣٤.١٤	٣.٦٦		
الدرجة الكلية	أزهري	٣٩٠	١٣٩.٥٣	١١.٤٥	١٥.٦٢٩	٠.٠١
	عام	١٣٤	١٢٢.٥٣	٨.٨٨		

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المنتمين إلى التعليم الأزهرى أعلى من متوسط درجات المنتمين إلى التعليم العام في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة وفى كل محور من المحاور الثلاثة الإلحاد – التكفير – التشيع. وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦١) فى درجات المقياس ككل وفى كل محور من محاوره أيضًا مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التعليم الأزهرى فى الاتجاهات المضادة للتيارات الدينية الوافدة، ويمكن أن يرجع ذلك إلى فاعلية البرامج الدراسية المتعلقة بالإعداد الثقافى بكلية التربية جامعة الأزهر حيث أثبتت دراسة الدائم (٢٠٠٨) فاعلية التعليم الدينى فى حفظ هوية الأمة وثقافتها.

(٩-٥-٤) توصلت الدراسة إلى رفض الفرض الرابع والذى ينص على أنه: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة ككل ولكل محور من المحاور الثلاثة (الإلحاد –التكفير – التشيع) كلٍ على حدة تعزى لمتغير التخصص".**

وقد تم التحقق من هذا بحساب تحليل التباين الأحادى للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة كما هو مبين بالجدول التالى:

جدول(٧): تحليل التباين الأحادى للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة ككل على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة في ضوء التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإلحاد	بين المجموعات	٢٥٢٦.٦٧٨	٩	٢٨٠.٧٤٢	١٣.٣١٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٨٣٩.٠٧٠	٥١٤	٢١.٠٨٨		
	المجموع	١٣٣٦٥.٧٤٨	٥٢٣			
التكفير	بين المجموعات	١٨٢٦٠.٦٧٨	٩	٢٠٢٨.٩٦٤	١٦٣.٥١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٦٣٧٨.١٥٢	٥١٤	١٢.٤٠٩		
	المجموع	٢٤٦٣٨.٨٣٠	٥٢٣			
التشيع	بين المجموعات	٦٧٢١.٣٥٨	٩	٧٤٦.٨١٨	٦٢.٢٠٠	٠.٠١
	داخل المجموعات	٦١٥٩.٤٤١	٥١٤	١٢.٠٠٧		
	المجموع	١٢٨٨٠.٧٩٩	٥٢٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦٣٨١٣.١٠٢	٩	٧٠٩٠.٣٤٥	١٣٧.٥١	٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٦٤٥٠.٧١٤	٥١٤	٥١.٥٦١		
	المجموع	٩٠٢٦٣.٨١٦	٥٢٣			

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائية بين جميع التخصصات في درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة ولتحديد اتجاه هذه الفروق تم حساب اختبار شيفيه والذي يوضحه الجدول التالي :

جدول (٨-أ) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للتعرف على اتجاه الفروق بين المجموعات لمحور الإلحاد

جامعة	تخصص	متوسطات	ع	F	ج	E	ل	ر	ج	ع	E
الأزهر	د إسلامية	٦٤.٢٠	١.٦	٢.٨	٠.٥	٠.٩	*٧.٦	*٦.٠٨	٤.٤	*٦.٢٩	*٥.٦٣
	لغة عربية	٦٢.٥٩	-	١.١٩	١.١	٠.٦	*٥.٩	*٤.٤٧	٢.٨	*٤.٦٨	*٤.٠١
	فرنسية	٦١.٣٩		--	٢.٣	١.٨	٤.٨	٣.٣	١.٦	٣.٥	٢.٨
	جغرافيا	٦٣.٦٤			--	٠.٤	*٧.١	*٥.٥٣	٣.٨	*٥.٧٤	*٥.٠٧
	انجليزية	٦٣.٢٤				--	*٦.٦	*٥.١٣	٣.٥	*٥.٣٣	*٤.٦٦
المنوفية	علوم	٥٦.٦٠					--	١.٥١	٣.٢	١.٣٠	١.٩٧
	رياضيات	٥٨.١١						--	١.٦	٠.٢١	٠.٤٦
	جغرافيا	٥٩.٧٧							--	١.٨٦	٠.٦٦
	لغة عربية	٥٧.٩٠								--	١.١٩
	انجليزية	٥٨.٥٧									--

- دالة عند مستوى ٠.٠٥

جدول (٨-ب) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للتعرف على اتجاه الفروق بين المجموعات لمحور التكفير

جامعة	تخصص	متوسطات	ع	F	ج	E	ل	ر	ج	ع	E
الأزهر	د إسلامية	٤٢.٥٤	٠.٨	١٢.*٣	١٣.٩*	١٠.٧*	*١٥.٧	١٥.٥*	١١.٨*	١٢.٥*	١١.٤*
	لغة عربية	٤١.٦٧	-	١١.*٥	١٣.١*	٩.٨	*١٤.٨	١٤.٦*	*١٠.٩	١١.٦*	١٠.٥*
	فرنسية	٣٠.١٨		--	١.٥٦	١.٦٢	٣.٣٨	٣.١٨	٠.٥١	٥.١١	٠.٩٤
	جغرافيا	٢٨.٦١			--	٣.١٩	١.٨١	١.٦١	٢.٠٧	١.٤٥	٢.٥
	انجليزية	٣١.٨١				--	٥.٠١	٤.٨١	١.١١	١.٧٣	٠.٦٨
المنوفية	علوم	٢٦.٨٠					--	٠.٢٠	٣.٨٩	٣.٢٧	٤.٣٢*
	رياضيات	٢٧.٠٠						--	٣.٦٩	٣.٠٧	٤.١٢
	جغرافيا	٣٠.٦٩							--	٠.٦١	٠.٤٣
	لغة عربية	٣٠.٠٧								--	١.٠٥
	انجليزية	٣١.١٢									--

دالة عند مستوى ٠.٠٥

جدول (٨-جـ) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للتعرف على اتجاه الفروق بين المجموعات لمحور التشيع

جامعة	تخصص	متوسطات	ع	F	ج	E	ل	ر	ج	ع	E
الأزهر	د إسلامية	٤٢.٦٥	٠.٥٦	*٧.٢	٦.٥٠ *	*٤.٨	١٠.٤ *	٨.٩٣ *	٨.١١ *	٨.٦٠ *	* ٨.٢٠
	لغة عربية	٤٢.٠٩	--	٦.٦٤ *	٥.٩٤ *	٤.٢٦ *	٩.٨٩ *	٨.٣٦ *	٧.٥٥ *	٨.٠٤ *	٧.٦٤ *
	فرنسية	٣٥.٤٤		--	٠.٧١	٢.٣٨	٣.٢٤	١.٧٢	٠.٩١	١.٣٩	٠.٩٩
	جغرافيا	٣٦.١٥			--	١.٦٧	٣.٩٤	٢.٤٢	١.٦٠	٢.٠٩	١.٧٠
	انجليزية	٣٧.٨٢				--	٥.٦٢ *	٤.١٠ *	٣.٢٨	٣.٧٧	٣.٣٧
المنوفية	علوم	٣٢.٢٠					--	١.٥٢	٢.٣٩	١.٨٤	٢.٢٤
	رياضيات	٣٣.٧٢						--	٠.٨٢	٠.٣٢	٠.٧٢
	جغرافيا	٣٤.٥٤							--	٠.٤٩	٠.١٠
	لغة عربية	٣٤.٠٤								--	٠.٣٩
	انجليزية	٣٤.٤٤									--

- دالة عند مستوى ٠.٠٥

جدول (٨-د) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للتعرف على اتجاه الفروق بين المجموعات لمحور الإلحاد

جامعة	تخصص	متوسطات	ع	F	ج	E	ل	ر	ج	ع	E
الأزهر	د إسلامية	١٤٩.٤	٣.٠٣	٢٢.٤ *	٢٠.٩ *	١٦.٥ *	٣٣.٧ *	٣٠.٥ *	٢٤.٩ *	٢٧.٤ *	٢٥.٢ *
	لغة عربية	١٤٦.٤	--	* ١٩.٣	١٧.٩ *	* ١٣.٤	٣٠.٧ *	٢٧.٥ *	٢١.٣ *	٢٤.٣ *	٢٢.٢ *
	فرنسية	١٢٧.٠		--	١.٣٨	٥.٨٨ *	١١.٤ *	٨.١٩ *	٢.٠٢	٥.٠٠	٢.٨٨
	جغرافيا	١٢٨.٤			--	٤.٥٠	١٢.٨ *	٩.٥٧ *	٣.٤١	٦.٣٨	٤.٢٦
	انجليزية	١٣٢.٩				--	١٧.٣ *	١٤.١ *	٧.٩١	١٠.٨ *	٨.٧٦ *
المنوفية	علوم	١١٥.٦					--	٣.٢٣	٩.٤٠	٦.٤	٨.٥
	رياضيات	١١٨.٨						--	٦.١٦	٣.١٩	٥.٣١
	جغرافيا	١٢٥.٠							--	٢.٩٧	٠.٨٦
	لغة عربية	١٢٢.٠								--	٢.١١
	انجليزية	١٢٤.١									--

١- دالة عند مستوى ٠.٠٥

- يتضح من الجداول (٨- أ)، (٨- ب)، (٨-ج) ، (٨- د) أن أعلى متوسط لشعبة الدراسات الإسلامية بجامعة الأزهر فى الدرجات المتعلقة بالاتجاهات المضادة لكل محور من المحاور الثلاثة (الإلحاد والتكفير والتشيع) على حدة والدرجة الكلية لجميع المحاور وقد يرجع ذلك إلى زيادة عدد البرامج الدراسية التى تسهم فى دعم الاتجاهات المضادة للتيارات الدينية الوافدة لدى هؤلاء الطلاب، حيث يدرسون مادة (التوحيد) بجميع سنواتهم الدراسية، ومادة (التصوف بالفرقة الأولى)، ومادة (الملل والنحل) بالفرقة الثانية، ومادة (الفلسفة الإسلامية) بالفرقة الثالثة. على حين لم يدرس طلاب بقية الشعب بكلية التربية جامعة الأزهر إلا مادة (العقيدة والأخلاق) بالفرقة الأولى والتى يمكن أن تدعم تكوين الاتجاهات المضادة نحو الإلحاد من خلال تدريس موضوعات ذات صلة بالأدلة على وجود الله، ومادة (السيرة وتاريخ الخلفاء) بالفرقة الثانية والتى يمكن أن تدعم تكوين الاتجاهات المضادة نحو التشيع من خلال تدريس سيرة سيدنا على بن أبى طالب رضى الله عنه. وذلك وفقًا لما هو منصوصٌ عليه باللائحة الداخلية لكليات التربية بالقاهرة وتفهنا الأشراف والتى تم اعتمادها بقرار شيخ الأزهر رقم (٧١٧) لسنة (٢٠٠٧). على حين لم يدرس الطلاب الملتحقين بالشعب المختلفة بكلية التربية جامعة المنوفية أى مقررات ذات صلة بالتيارات الثلاث فيما عدا طلاب شعبة اللغة العربية الذين درسوا مادة (نصوص قرآنية – تجويد وتفسير) بالفرقة الأولى وفقا للائحة الداخلية لكلية التربية جامعة المنوفية.

- التوصيات والبحوث المقترحة:

- توصى الدراسة الحالية تحت ضوء ما أسفرت عنه من نتائج بـــــ:

١-تنظيم دورات للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين ومنسوبى رعايـــة الطـــلاب وأعضاء هيئة التدريس تؤهلهم للتعامل مع الطلاب الذين استقطبتهم هذه التيارات الدينية بأسلوب علمى ونفسى راشد.

٢- عمل ميثاق لطلاب كليات التربية يتضمن تعهدهم بعدم استغلال مهنتهم المقدسة مستقبلًا فى فرض التفضيلات المذهبية والطائفية على طلابهم وعدم التمييـــز بينهم بسببها.

٣- السماح للطلاب بالدخول على المواقع الإلكترونية الرسمية الخاصة بكليـــاتهم للقيام بدور إيجابى فى حماية الهوية الدينية والثقافية عبر قنوات حرة للتعبيـــر عن الرأى ومناقشته مع الأقران.

٤- إضافة مادة دراسية تعنى بالرد على الشبهات التى تثيرها التيـــارات الدينيـــة الوافدة (الإلحاد – التكفير – التشيع) إلى برامج الإعداد الثقافى لطلاب كليات التربية.

٥- اتخاذ إجراءات رادعة ضد كل من يسعى إلى توريط طلاب الجامعـــات فـــى الإخلال بالأمن الدينى والثقافى والنفسى لمنسوبيها أو المســـاس بالمؤسســـات والتجهيزات الخاصة بها.

٦- إطلاع كافة المؤسسات الدينية والإعلامية والاجتماعية على ما أسفرت عنـــه نتائج هذه الدراسة للقيام بدور أكثر إيجابية فى مواجهة زحف التيارات الدينية الوافدة على المجتمع المصرى.

٧- القيام بدراسات مناظرة لتقصى اتجاهات طلاب الكليات النظرية والعملية نحو التيارات الدينية الوافدة (الإلحاد – التكفير – التشيع) وعلاقتها بمتغيرات أخرى كمستوى الدخل والتقدم الدراسى وعدد ساعات الإبحار بالإنترنت.

٨- إعداد برنامج علاجى لمساعدة طلاب كليات التربية على تـــدعيم الاتجاهـــات المضادة نحو التيارات الدينية الوافدة وفقًا لعبارات المقياس التى جاء الـــوزن النسبى لاستجاباتهم عليها أقل من ٨٠%.

(١٠)المراجع.

(١١-١) المراجع العربية:

(١) إ لامبرت ، و ، ولامبرت ، ر .(١٩٩٣). ***علم النفس الاجتماعى*** (ط٢)

(سلوى الملا،مترجم). بيروت: دار الشروق.

(٢) أبو هلال، فراس.(٢٠١١). ***ايران والثـورات العربيـة: الموقـف والتـداعيات***. الدوحة:المركز العربى للأبحاث ودراسة السياسات.

(٣) أمين، رضا عبد الواجد .(١٤٣٢ه، ٢٢-٢٤شـوال). دور وسـائل الإعـلام فـى الترويج للأفكار التكفيرية . بحث مقدم فى ***مؤتمر"ظاهرة التكفير - الأسباب- الآثـار- العلاج"*** بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المدينة المنورة .

(٤) البداح، عبد العزيز بن أحمد .(٢٠١٠). ***حركة التشيع فى الخليج العربـى دراسـة تحليلية نقدية*** .القاهرة : المركز العربى للدراسات الإنسانية.

(٥) البـداى، ناصـر علـى صـالح .(٢٠١٢). ***الاتجاهـات التعصـبية وعلاقتهـا بأساليب التنشئة الاجتماعية وبعـض المتغيـرات الديموجرافيـة لـدى عينـة مـن طلاب جامعة صنعاء***. دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط ، أسيوط .

(٦) بركات، زيـاد.(٢٠٠٦). الاتجـاه نحـو الالتـزام الـديني وعلاقتـه بـالتكيف النفسى والاجتماعى لدى طلبـة جامعـة القـدس المفتوحـة. ***مجلـة جامعـة الخليـل للبحوث***، ٢ (٢)، ١١٠- ١٣٩.

(٨) بن مبارك، علي. (٢٠١٢). أهمية العدل الاجتماعي في الفكر الديني – من لاهوت العدل إلى عدالة الضمير. ***مجلة أديان***، مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، (٣)، ٦٦-٨٢.

(٩) بهى الدين، حسين .(٢٠١٢). آفاق الربيع العربى فى ظل خريف مبكـر للإسـلام السياسى آلام المخاض. ***التقرير السنوى لحقوق الإنسان فى العالم العربـى***، القـاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١١-٢٦.

(١٠) الجاسم، فيصل قزار. (٢٠٠٥). ***حقيقة الخوارج في الشرع وعبر التاريخ***. الكويت: فراس للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان.

(١١) الحجار، بشير إبراهيم، و رضوان، عبد الكريم سعيد.(٢٠٠٦). التوجه نحو التدين لدى طلاب الجامعة الإسلامية بغزة. ***مجلة الجامعة الإسلامية***، ١٤ (١) ،٢٨٩-٢٦٩.

(١٢) حسين ،الحسين حامد محمد .(٢٠٠٩). ***إستراتيجية مقترحة لتدعيم أدوار المؤسسات التربوية غير النظامية في تحقيق متطلبات الأمن الثقافي لدى الشباب في مصر***. دكتوراه غير منشورة، جامعة سوهاج، سوهاج.

(١٣) الركابي، زين العابدين .(٢٠٠٣). ***الأدمغة المفخخة***. الرياض: غيناء للنشر.

(١٤) زايد،أحمد عبد الله، وآخرون .(٢٠٠٩). الأطر الثقافية الحاكمة لسلوك المصريين واختياراتهم دراسة لقيم النزاهة والشفافية والفساد.القاهرة: ***وزارة التنمية الإدارية***، لجنة الشفافية والنزاهة.

(١٥) زهران، حامد عبد السلام .(٢٠٠٠) . ***علم النفس الاجتماعى*** (ط٦) . القاهرة : عالم الكتب.

(١٦) سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله محمد.(٢٠٠٤). ***المنهج المدرسي المعاصر*** (ط٤). عمان : دار الفكر.

(١٧) شلدان، فايز. (٢٠١٣). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكرى لدى طلبتها وسبل تفعيله. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، ٢١ (١)، ٣٣-٧٣.

(١٨) طرابلسى، بيرج .(٢٠٠٩، خريف). بين التدين والتطرف. ***مجلة أديان قراءة جدلية***، ٤٤-٥٥.

(١٩) الدائم، طه محمد نور. (٢٠٠٨). *التعليم الديني وحاجة المجتمعات إليه*. دراسات تربوية، (١٨)، ١٤٤- ١٧٧.

(١٩) عبد الخالق،عبدالرحمن .(١٤٠٤ ه). ***الإلحاد أسباب هذه الظاهرة وعلاجها*** (ط٢) . الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.

(٢٠) عبد الله، معتز السيد .(١٩٨٩).الاتجاهات التعصبية. ***سلسلة عالم المعرفة***. (١٣٧)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

(٢١) عبده، هاني خميس أحمد.(٢٠١٣).الدين والثورات السياسية: الحالة المصرية نموذجا. ***مجلة رؤى إستراتيجية***، ١ (٣)، ٣٦-٦٣.

(٢٢) عمارة، محمد.(١٤٣٥ه). *تقديم كتاب وهم الإلحاد*. القاهرة : مجمع البحوث الإسلامية.

(٢٣) عواجي، غالب بن على .(٢٠٠٦).***المذاهب الفكرية المعاصرة ودورها في المجتمعات وموقف المسلم منها*** . جدة : المكتبة العصرية الذهبية .

(٢٤) عواد، هاني .(٢٠١١). ***التدين الشبابى- نمط منفلت من المؤسسة الأيديولوجية***. الدوحة: المركز العربى للأبحاث ودراسة السياسات.

(٢٥) فرج، إلهام عبد الحميد .(٢٠١٣). ***اتجاهات الطلاب نحو ثقافة المواطنة في مصر***. بيروت: مركز كارنيغى للشرق الأوسط.

(٢٦) كنعان، أحمد على .(٢٠٠٨). الأساليب المقترحة لتحصين الشباب العربى ضد التيارات المعادية. دراسة ميدانية على طلبة دبلوم التأهيل التربوى فى كلية التربية بجامعة دمشق. ***مجلة جامعة دمشق***، ٢ (١)، ٢٤٩-٢٩٤.

(٢٧) لاشين، فتحى السيد .(٢٠٠٩). ***الشيعة والتشيع إطلالة موجزة وجامعة حول الأفكار والعقائد والعلاقات الإنسانية والسياسية***. القاهرة: البصائر للبحوث والدراسات.

(٢٨) المشوح، سعد عبد الله .(٢٠٠٧، ٢-٢٢ أغسطس). العوامل النفسية لواقع الظاهرة الإرهابية. قدم إلى ***ندوة استشراف التهديدات الإرهابية***، الرياض: مركز دراسات وبحوث جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

(٢٩) المهاجر، محمد بن زيد .(١٤٣٠هـ). ***المخطط العالمي لنشر التشيع خطورته وسبل مواجهته***. الجبهة الإعلامية الإسلامية العالمية، دار الجبهة للنشر والتوزيع.

(٣٠) الوائلي، أحمد.(٢٠٠٩).***هوية التشيع***. بيروت: دار الصفوة.

(٣١) وهبه، مراد. (٢٠٠٧).***المعجم الفلسفي*** . القاهرة: دار قباء الحديثة.

(١١-٢) المراجع الأجنبية:

(1) Agirdag. O, Loobuyck .P, & Van Houtte. M,. (2012). Determinants of Attitudes Toward Muslim Students Among Flemish Teachers: A Research Note**.** ***Journal for the Scientific Study of Religion***, 51 (2) , 368–376.

(2) Andrews**.**R, Mcglynn.C, & Mycock.A,. (2009). Students' attitudes towards history: does self-identity matter? . ***Educational Research***, 51 (3), 365-377.

(3) Arshad. M, etal,. (2013). Association of Veiling with Religious Obligation among University Students. ***International Journal of Human Resource Studies***, 3 (1).

(4) Kazim .S, etal,. (2008). Attitudes toward suicide bombing in Pakistan Crisis. ***The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention***, 29 (2), 81-85.

(5) Krueger. A. B, & Maleckova. J,**.** (2003)**.** Education, Poverty and Terrorism: Is There A Causal Connection?. ***Journal of Economic Perspectives,*** 17 (4), 119 -144.

(6) Ladine .T. A,. **(**2009). Attitudes of Students at a Private Christian Liberal Arts University toward the Teaching of Evolution. ***Evolution: Education and Outreach***, 2 (3), 386-392.

(7) Levin .SH, Vanlaar. C, & Sidanius.J, .(2003). The Effects of Ingroup and Outgroup Friendships on Ethnic Attitudes in College: A Longitudinal Study***.Group Processes Intergroup Relations***, 6 (1), 76-92.

(8) Moghaddam. S,. (2009). Shiite Innatist conception of reason, and what it can do for religious education. ***Journal of Education and Psychology***, 4 (4), 1-22.

(9) Rambosk. Peggy. D,. (2011**).** Florida Pre-Service Teachers and their Attitude towards the use of Controversial Issues. ***Electronic Theses Treatises and Dissertations***,P 2134.

(10) Verhey. S. D,. (2005) **.**The Effect of Engaging Prior Learning on Student Attitudes toward Creationism and Evolution. ***Bio Science***, 55 (11), 996-1003.

(١٢) ملاحق الدراسة.

(١٢-١) ملحق (١) مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة بصورته المبدئية

السيد الأستاذ الدكتور/ التخصص/

تحية طيبة .....، وبعد :

يقوم الباحثان بإعداد دراسة لمعرفة اتجاهات طلاب كليات التربية نحو التيارات الدينية الوافدة (التكفير التشيع الإلحاد) وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولذا فقد قاما بتصميم مقياس يهدف إلى التعرف على اتجاهات هؤلاء الطلاب نحو هذه التيارات، وقد شمل هذا المقياس الأبعاد التالية :

١-الاتجاه نحو التيار الإلحادى.

٢-الاتجاه نحو التيار التكفيرى .

٣-الاتجاه نحو التيار الشيعى .

ويحتاج الباحثان فضلًا إلى التشرف برأيكم الكريم فى عبارات هذا المقياس. لذا يرجى التكرم بالآتى:

١- قراءة كل عبارة بعناية ثم وضع علامة (√) أمام الاستجابة التى تعبر عن حكم سيادتكم على مدى مناسبتها لقياس اتجاهات الطلاب فى المحور الذى تندرج ضمنه.

٢- تعديل العبارات التى ترون أنها تحتاج إلى ذلك.

٣- حذف العبارات التى ترون أنها لا تتصل بقياس الاتجاهات نحو المحور الذى تندرج ضمنه.

٤- إضافة ما ترونه مناسبا من عبارات لكل محور من محاور المقياس .

ويشكر الباحثان لكم حسن تعاونكم لما تبدونه من آراء.

الباحثان

م	عبـــــــــــــارات المقياس	مدى مناسبة العبارات		
		غير مناسبة	متوسطة	مناسبة
١	تتضمن الكوارث الطبيعية حكمًا إلهية سامية			
٢	يتلاعب كل الدعاة إلى الدين بمشاعر الناس			
٣	أمتلك قناعات للرضا بالقدر خيره وشره حلوه ومره			
٤	يخضع الكون فى وجوده لقوانين الطبيعة			
٥	أعتقد أن عبوديتى لله محض العزة			
٦	يمثل الدين عقبة أمام إحدى غاياتى			
٧	أتابع مواد دينية مقروءة أو مسموعة أو مرئية بانتظام			
٨	تعزز الحقائق العلمية معتقداتى الدينية			
٩	أشعر بالتميز لكونى متدينًا			
١٠	أعجز عن فهم الحكمة من بعض العبادات			
١١	يعبر إيجاد الله تعالى للخلائق عن رحمته بهم			
١٢	يتضمن الدين أفكارًا تسمح بالتسلط على معتنقيه			
١٣	أداوم الدعاء لله عز وجل دون ثقة باستجابته لى			
١٤	حرمنى الله من أعز الناس لدى			
١٥	أنكر السلوكيات التى لايقرها الدين			
١٦	تطبق الدول العربية والإسلامية الشريعة الإسلامية			
١٧	أدين بالسمع والطاعة لأمير جماعة أنتمى إليها			
١٨	أدين تكفير مرتكبى الكبائر من المسليمن			
١٩	أخالف الأمة كلها لموافقة رأى مسلم من السلف			
٢٠	علماء المؤسسات الدينية الرسمية محابين للنظام			
٢١	أحترم حرية غير المسلمين فى ممارسة شعائرهم			

م	عبـــــــــــــارات المقياس	مدى مناسبة العبارات		
		مناسبة	متوسطة	غير مناسبة
٢٢	تتحاكم معظم المجتمعات الإسلامية إلى قوانين مدنية كفرية			
٢٣	أعتبر العصور الإسلامية بعد القرن الرابع الهجرى عصور كفر وجاهلية			
٢٤	أعتبر الجهاد بالسلاح فرض عين على كل مسلم			
٢٥	أنكر تحصيل العلوم المدنية لاتصالها بالغرب الكافر			
٢٦	أخبر النبى صلى الله عليه وسلم بأحقية الإمام على بالخلافة			
٢٧	أنتقد أبا بكر وعمر وعثمان لاغتصابهم الخلافة			
٢٨	اتفق معظم الصحابة على سلب الإمام على حقه فى الخلافة			
٢٩	أعتبر التَّقية بإخفاء خلاف ما أعتقده نوعا من النفاق			
٣٠	أعتقد بعصمة أئمة آل البيت من الخطأ			
٣١	حرم الرسول صلى الله عليه وسلم زواج المتعة نهائيا			
٣٢	أعتبر الإيمان بالإمام المهدى الغائب ركن من أركان الإيمان			
٣٣	قام الأمويون بدور عظيم فى نشر الإسلام			
٣٤	زوجات النبى صلى الله عليه وسلم لا يندرجون ضمن أهل البيت			
٣٥	أعتقد أن المهدى المنتظر يولد فى آخر الزمان			

عبارات ترون تعديلها:

.....

.....

.....

.....

.....

عبارات ترون إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

عبارات ترون حذفها:

.....

.....

.....

.....

.....

(١٢-٢) ملحق (٢) مقياس الاتجاهات نحو التيارات الدينية الوافدة بصورته النهائية

اسم الكلية / التخصص/ الفرقة /

اسم الطالب /الطالبة (اختيارى)/

عزيزى الطالب /عزيزتى الطالبة:

تحية طيبة، وبعد:

يقوم الباحثان بإعداد دراسة لمعرفة اتجاهات طلاب كليات التربية نحو التيارات الدينية الوافدة ، ولذا فقد قاما بتصميم مقياس يهدف إلى التعرف على هذه الاتجاهات وقد شمل هذا المقياس الأبعاد التالية:

١-الاتجاه نحو التيار الإلحادى.

٢-الاتجاه نحو التيار التكفيرى .

٣-الاتجاه نحو التيار الشيعى .

ويرجو الباحثان مراعاة الإرشادات التالية عند الاجابة على المقياس :

١-التفضل بكتابة البيانات الشخصية .

٢ – اقرأ كل عبارة بعناية ثم ضع علامة (√) أمام الاستجابة التى ترى أنها تتفق تماما مع ما تعتقده.

٣-لا تضع أكثر من علامة أمام أى عبارة .

٤-لا تترك أى عبارة بدون استجابة .

ويشكر الباحثان لك حسن تعاونك لما تبديه من آراء وفى الختام ، أطمئنك على سرية الاجابات وأنها لا تستخدم إلا فى البحث العلمى .

الباحثان

م	عبـــــــــــــارات المقياس	موافق تماما	موافق	موافق نوعا ما	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
١	تتضمن الكوارث الطبيعية حكمًا إلهية سامية					
٢	يتلاعب كل الدعاة إلى الدين بمشاعر الناس					
٣	أمتلك قناعات للرضا بالقدر خيره وشره حلوه ومره					
٤	يخضع الكون في وجوده لقوانين الطبيعة					
٥	أعتقد أن عبوديتي لله محض العزة					
٦	يمثل الدين عقبة أمام إحدى غاياتي					
٧	أتابع مواد دينية مقروءة أو مسموعة أو مرئية بانتظام					
٨	تعزز الحقائق العلمية معتقداتي الدينية					
٩	أشعر بالتميز لكوني متدينًا					
١٠	تنطوي بعض العبادات على غموض ولا منطقية					
١١	يعبر إيجاد الله تعالى للخلائق عن رحمته بهم					
١٢	يتضمن الدين أفكارًا تسمح بالتسلط على معتنقيه					

م	عبـــــــــــــارات المقياس	موافق تماما	موافق	موافق نوعا ما	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
١٣	أداوم الدعاء لله عز وجل ثقة باستجابته لى					
١٤	يتحمل الله مسئولية حرمانى من أعز الناس لدى					
١٥	أنكر السلوكيات التى لا يقرها الدين					
١٦	تطبق الدول العربية والإسلامية الشريعة الإسلامية					
١٧	أدين بالسمع والطاعة لمجموعة دينية أنتمى إليها					
١٨	أعتبر مرتكبى الكبائر من غير المسلمين					
١٩	أثق فى اجتهادات علماء الأمة المعاصرين					
٢٠	علماء المؤسسات الدينية الرسمية محابين للنظام					
٢١	أحترم حرية غير المسلمين فى ممارسة شعائرهم					
٢٢	تتحاكم أغلب المجتمعات الإسلامية إلى قوانين غير إسلامية					
٢٣	أعتبر العصور الإسلامية بعد القرن الرابع الهجرى عصور كفر وجاهلية					

م	عبـــــــــــــارات المقياس	موافق تماما	موافق	موافق نوعا ما	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
٢٤	أعتبر الجهاد بالسلاح فرض عين على كل مسلم					
٢٥	أنكر دراسة العلوم المدنية لكونها نتاج عقول كافرة					
٢٦	أخبر النبى صلى الله عليه وسلم بأحقية الإمام على بالخلافة					
٢٧	اغتصب أبو بكر وعمر وعثمان خلافة الإمام على					
٢٨	اتفق معظم الصحابة على سلب الإمام على حقه فى الخلافة					
٢٩	أعتبر التَّقية بإخفاء خلاف ما أعتقده نوعا من النفاق					
٣٠	أعتقد بعصمة أئمة آل البيت من الخطأ					
٣١	حرم الرسول صلى الله عليه وسلم زواج المتعة نهائيا					
٣٢	أعتبر الإيمان بالإمام المهدى الغائب ركن من أركان الإيمان					
٣٣	قام الأمويون بدور عظيم فى نشر الإسلام					
٣٤	زوجات النبى صلى الله عليه وسلم لا					

م	عبـــــــــــــارات المقياس	موافق تماما	موافق	موافق نوعا ما	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
	يندرجون ضمن أهل البيت					
٣٥	أعتقد أن المهدى المنتظر يولد فى آخر الزمان					

القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم والاستذكار في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات

إعداد

الدكتور/ سُليمان عبد الواحد يوسُف

دكتوراه علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة قناة السويس

مقدمة:

يمثل التحصيل الدراسى Schoolistic Achievement أهمية كبيرة لدى أولياء الأمور أو المتعلمين أو المعلمين أو القيادات التربوية أو الباحثين، فالتحصيل الدراسى أصبح اليوم هو المعيار الأساسى الذى يمكن من خلاله تحديد مستويات المتعلمين الأكاديمية واتخاذ القرارات التربوية والتعليمية التى تتعلق بمستقبل هؤلاء المتعلمين.

كما يُعد التحصيل الدراسى من أبرز نتائج العملية التربوية حيث يمكن من خلاله الحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وكذلك تحديد مستويات الطلاب الأكاديمية. ولذلك يسعى الباحثون جادين من أجل أن تسير بحوثهم في الاتجاه الذي يحقق هدف تحسين التحصيل الدراسى وتنميته عن طريق البحث فى المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه والتي تتنبأ به.(إمام مصطفى، ٢٠٠١: ٢٥٧ – ٢٥٨)

فالدراسة الناجحة تحتاج بجانب القدرات الملائمة لنوع الدراسة إلى توافر استراتيجيات التعلم والاستذكار Learning and Study Strategies لدى المتعلمين، قد لا يكون متاح اكتسابها وتنميتها بالشكل المناسب فى مراحل التعليم المختلفة، وقد يؤدى عدم معرفة المتعلم لهذه الاستراتيجيات إلى تعثرهم فى الدراسة (محمد عبدالموجود، ١٩٩٦: ٣٦٠). وثمة علاقة بين التحصيل الدراسى وهذه الاستراتيجيات؛ فالاستذكار بطريقة جيدة يؤدى إلى مزيد من الاستذكار، واكتساب المعرفة وبالتالى مدوامة النجاح الأكاديمى، أما اتباع المتعلم لطرق غير جيدة فى الاستذكار قد يدفع به إلى البعد عن حقائق المادة الدراسية، وبالتالى فشل الاكتساب الجيد للمعرفة.(حمدى الفرماوى، ٢٠٠٢: ١٩٠؛ Law, 2004: 398)

وتُعد الموهبة هى المنفذ الذى تسعى خلفه تلك المجتمعات التى تريد ان تسطر لها تاريخاً، وان يكون لها إسهامها الواضح فى الحضارة البشرية بأسرها، مما يجعل لها دوراً بارزاً فى تلك الحضارة، ويكيبها بالتالى دوراً مرموقاً بين الامم، ولذلك تعمل مثل هذه المجتمعات جاهدة من خلال أساليب علمية مقننة على الكشف عن الموهوبين؛ حتى

تتمكن من نقل مواهبهم لانهم بطبيعة الحال هم الذين سيقومون برفع رايتها فى كافة المحافل المختلفة، من خلال إسهاماتهم المتعددة التى لا يستبعد لها تشكيل وهيكلة الحضارة البشرية من جديد.(سلفيا ريم، ٢٠٠٣: ١١)

ولقد أصبح اكتشاف ورعاية الموهوبين اليوم الشغل الشاغل للمجتمعات المتقدمة، حيث تعمل جاهدة من خلال أساليب علمية مقننة للكشف عنهم فى شتى مجالات المعرفة ورعايتهم بما يسمح لهم بالإنطلاق فى آفاق الاكتشافات العلمية والابداعات الفنية والأدبية، فى الوقت الذى بات ملحاً أن تتجه الدول النامية لزيادة الاهتمام بهذه الفئة لكونها طوق النجاة لمواجهة الكثير من المشكلات المجتمعية.(محمد الدسوقى، ٢٠١٣، ٢٦٦)

ويقسم الباحثون المواهب إلى نوعين: مواهب أكاديمية، ومواهب غير أكاديمية. وتتفق نتائج دراساتهم على أن المواهب الأكاديمية تؤدى إلى التفوق فى التحصيل فى المجالات الدراسية الخاصة بكل منها.(كمال مرسى، ١٩٨١: ١١٣ – ١١٤)

كما يعد التحصيل الدراسى من أهم مظاهر الموهبة، وحصل على اهتمام كبير من قبل المتخصصين فى مجال الموهبة فى ابحاثهم ودراساتهم، وأشاروا إلى انه يعد أحد محكات التعرف على وتشخيص الموهبة، إضافة إلى تضمينه فى مفاهيم الموهبة كأحد أبعادها.

ومن ناحية أخرى نجد أن مسئولية المتعلمين تزداد عن تعلمهم فى المرحلة الإعدادية أكثر من المرحلة الابتدائية، فلم يعد دور التعليم الإعدادى قاصراً على تلقين المتعلمين المعلومات والمعارف فقط، بل أصبح له دور أكثر أهمية وهو تدريبهم على كيفية اكتساب المعلومات والمعارف وفهمها، والتعامل معها وفقاً لقدرات وإمكانات كل متعلم، ويتم ذلك من خلال استراتيجيات تعلم واستذكار مناسبة بحيث تساعد الطلاب فى زيادة مستوى تحصيلهم الدراسى وفاعليتهم أثناء عملية التعلم.

مشكلة الدراســـة:

يرتبط التحصيل الدراسي بالعديد من المتغيرات التي تؤثر فيه وتتأثر به، ومـــن أكثر هذه المتغيرات هي التي تتعلق بالمتعلم نفسه من أساليب النشاط الدراسي الـــذي يمارسه المتعلم من أجل التعلم وتحصيل المعارف والمهارات والقيم أو بمعنـــى آخـــر الأنماط السلوكية المكتسبة والتي يتعلمها الفرد ويستعين بها علـــى الفهـــم والاحتفـــاظ والاستدعاء لما تعلمه وفي الوقت الذي يحدده أو ما يطلق عليها استراتيجيات الـــتعلم والاستذكار Learning and Study Strategies.

فاستراتيجيات التعلم والاستذكار تعتبر من عمليات التعلم الهامة التي لا غنى عنها للمتعلمين في أي مجال من مجالات الدراسة المختلفة، حيث إنها ملازمة للمتعلم منـــذ بداية تعلمه إلى نهايته. وفي هذا الإطار تشير جليلة مرسي (٢٠٠٩: ١٩٠) إلـــى أن استراتيجيات التعلم والاستذكار الجيدة تمثل الأساس الذي يعتمد عليه المتعلم لتحقيـــق مستوى تحصيلي مرتفع ومتميز بدرجة عالية من الكفاءة، وأن لهذه الاستراتيجيات دو كبير في تحسين أداء المتعلم، وطريقة تعامله مع كافة المعلومات التي يتلقاها، ومن ثم فإذا كانت هذه الاستراتيجيات جيدة وصحيحة وتتفق مع إمكانات المتعلم وقدراته العقلية والمخية فإنها تُثمر أداءً أكفأ، وتنتج تحصيلاً أعلى، وإن لم تكن كذلك ظهـــر التـــدني واضحاً على الأداء والتحصيل الأكاديمي.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحـــوث التـــي تناولـــت العلاقـــة بـــين استراتيجيات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين في جميع مراحـــل التعليم ومنها دراسات: رمضان صالح (١٩٨٧)، السيد زيدان (١٩٩٠)، إمام مصطفى وصلاح الدين الشريف (١٩٩٩)، سبيكة الخليفي (٢٠٠٠)، فيليبس (Phillips, 2001)، ننجي (Nneje, 2002)، ثـــاثونج (Thathong, 2004)، ســـناء ســـليمان (٢٠٠٥)، إبراهيم الشافعي ومحمد آل عمرو (٢٠٠٧)، جليلة مرســـي (٢٠٠٩)، رشـــا مهـــدي (٢٠١٠)، وخولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١٢) والتي أشارت نتائجها إلى وجـــود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي.

يتضح مما سبق أن استراتيجيات التعلم والاستذكار تلعب دوراً مهماً في التحصيل الدراسي ومن ثم تُعد مُنبئ جيد له، وهذا ما دعا الباحث إلى دراسة هذا المتغير للتعرف على إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلاله لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، وأيّ من هذه الاستراتيجيات أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلاب عينة الدراسة، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

١- هل تختلف استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات باختلاف نوع الجنس (ذكور – إناث)؟.
٢- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات؟.
٣- هل يختلف الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم والاستذكار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضي التحصيل في الرياضيات؟.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي، والكشف عن الإسهام النسبي استراتيجيات التعلم والاستذكار في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضي التحصيل في الرياضيات.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة فى إطار الاهتمام بهذه الفئة من الأفـــراد – الموهوبين منخفضى التحصيل فى الرياضيات – فى فهم شخصية هذه الفئـــة المميـــزة وتوضيح استراتيجيات التعلم والاستذكار كمتغير مهم بالنسبة للتحصيل الدراسى لديهم داخل حجرات الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

١- استراتيجيات التعلم والاستذكار Learning and Study Strategies:

يعرفها أنور رياض (٢٠٠٦: ١٤) بأنها "نمط سلوكى مكتسب متكرر لتحصيل المعارف والمعلومات، وإتقان الخبرات والمهارات، كما انها تساعد على توفير الوقت والجهد وإتقان الخبرات التعليمية".

وتُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها "الطريقة التى يتبعها المـــتعلم أثنـــاء تعامله مع المعلومات، وفى استيعاب المواد الدراسية التى درسها أو التى سوف يقـــوم بدراستها والتى من خلالها يلم بالحقائق والمعلومات واكتساب المهـــارات والخبـــرات ويحلل وينقد ويفسر الظواهر ويحل المشكلات سواء داخل حجرات الدراسة، أو خارجها أثناء قيامه بالاستذكار، ويقاس ذلك بالدرجة التى يحصل عليها من خلال أداءه علـــى مقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار إعداد/ الباحث".

٢- التحصيل الدراسى Schoolistic Achievement:

يُعرفه حمد العجمي (٢٠١٠: ٩٥) بأنه درجة إتقان المتعلم لما مر بـــه مـــن معارف وخبرات تربوية تمثل ناتجاً تعليمياً في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة".

ويعرفه الباحثان إجرائياً فى الدراسة الحالية بأنه "كل ما حققه تلاميذ المرحلة الإعدادية (الصف الأول) من معرفة ومهارات، وما اكتسبوه مـــن حقـــائق ومفـــاهيم

ومبادىء علمية فى جميع المواد الدراسية التى قاموا بدراستها من خلال نتائج امتحانات التقويم الأول للفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١٣ – ٢٠١٤م".

٣- التلاميذ الموهوبون منخفضو التحصيل في مادة الرياضيات :

يتحدد تعريفهم إجرائيا في الدراسة الحالية بأنهم تلاميذ الصف الأول الاعدادى الذين يمتلكون مواهب خاصة في تأليف القصص والرسم والشعر وكرة القدم والإنشاد الديني والإلقاء، وعلى الرغم من ذلك فإنهم يعانون من انخفاض ملحوظ في تحصيل مادة الرياضيات، كما يمتلكون قدرات عقلية متوسطة أو فوق متوسطة أو مرتفعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: استراتيجيات التعلم والاستذكار Learning and Study Strategies:

تلقى دراسة استراتيجيات التعلم والاستذكار أهمية لدى علماء النفس، نظراً لأنها تساعد في إثراء موقف التعلم، ولذلك تناول العلماء والباحثون في ميدان علم النفس عملية الاستذكار بالدراسة والبحث بغرض تحديد طبيعة هذه العملية، وخصائصها، ومعرفة مدى ارتباط الاستذكار بالمتغيرات المعرفية، وغيرها من المتغيرات النفسية المختلفة.(عماد أحمد، ٢٠٠٦: ٢٧)

وقد تزايد الاهتمام منذ الثمانينات من القرن الماضي بها، فتعددت المصطلحات التى تناولت استراتيجيات التعلم والاستذكار ومهارتها ما بين عادات التعلم، ومهارات التعلم، أو عادات الاستذكار وكلها قريبة المعنى (وليد أبوالمعاطى، ٢٠١١: ٢٤٤)، وبالرغم من تعدد هذه المصطلحات فإن الاختلاف بينها هو اختلاف فى التسمية فقط، ولكن المقصود بكل المصطلحات السابقة شيىء واحد قد تختلف مكوناته أو ابعاده وفقاً لكل دراسة. ويرى الباحث الحالى أن المصطلح المناسب هو استراتيجيات التعلم والاستذكار؛ حيث إن بعض هذه الاستراتيجيات قد يستخدمها الطلاب داخل حجرات

الدراسة أثناء دراستهم، والبعض الآخر قد يستخدمه أثناء الاستذكار ومراجعة دروسه خارج حجرات الدراسة. ومن ثم تم الإعتماد على هذا المصطلح – استراتيجيات التعلم والاستذكار – فى الدراسة الحالية.

ويعرفها إبـــراهيم أحمـــد (٢٠١٠: ٦٥) بأنهـــا الســـلوكيات، والافكـــار، والاتجاهات، والمعتقدات الكامنة والظاهرة والمرتبطة بالتعلم الناجح.

وفى ضوء ما تم الرجوع إليه من إطار نظرى ودراسات وبحوث سابقة (باس وآخرين Bass et al, 2002؛ حمدى الفرماوى، ٢٠٠٢؛ أنور رياض، ٢٠٠٦؛ محمد حسين، ٢٠٠٧؛ رشا مهدى، ٢٠١٠؛ ودالیا خیری، ٢٠١١)، وما اتفقت عليـــه هـــذه الدراسات والبحوث فإنه يمكن تحديد استراتيجيات التعلم والاستذكار فى الدراسة الحالية فى عشرة استراتيجيات هى:

١- تركيز الانتباه: وهى عملية معرفية تنطوى على تركيز الإدراك على مثير من بين مثيرات.
٢- الدافعية للاستذكار: ويقصد بها المثابرة من اجل تحقيق هدف معين من خلال حث النفس على مواجهة صعوبات الاستذكار وبذل الجهد من اجل التغلب على هـــذه الصعوبات.
٣- إدارة الوقت: وهى إدراك المتعلم للدرجة التى يبتكر ويستخدم جدول مواعيد لإدارة مسئولياته بفاعلية فى المواقف الاكاديمية.
٤- الاستماع الجيد: وهى مهارة لها مكانة الصدارة من حيث الاهمية والترتيـــب الطبيعـــى لمنظومة مهارات اللغة، إضافة إلى انها تعد المدخل الحقيقى لاستقبال اللغة والتحصيل.
٥- القراءة الجيدة: حيث تمثل القراءة الجيدة الوســـيلة الثانيـــة لاكتســـاب المعـــارف والمعلومات – بعد الاستماع – وتتضمن فهم المادة المقروءة، والانتهاء من قراءتها فى الوقت المناسب.
٦- تدوين الملاحظات: وهى إحدى العادات السلوكية الهامة التى يمارسها المتعلم والتى تسهم فى تثبيت ما تم تعلمه لفترات زمنية أطول.

٧- مراجعة المادة الدراسية: ويقصد بها عملية تصنيف وتنظيم المعلومات فى الذاكرة بعد أن حدث لها بعض التشتت والتعثر مما يجعلها جاهزة للاستدعاء.

٨- المثابرة: هى السبيل الذى من خلاله يكتسب المتعلم عادات الاستذكار، بل تعد العمود الفقرى الذى تعتمد عليه كل عادات الاستذكار، فلن يفكر فى تنظيم الوقت متعلم غير مثابر، ولن يحسن ذاكرته طالب لا يواظب على عملية التعلم والاستذكار.

٩- القلق: وهو درجة القلق الذى يدركه المتعلم عندما يقترب من المهام الأكاديمية التى سيتم امتحانه فيها.

١٠- الاستعداد الجيد للاختبار: وهو الخطة التى يضعها المتعلم لنفسه فى حالة استذكاره الموضوعات التى سيتم امتحانه فيها.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت العلاقة بين استراتيجيات التعلم والاستذكار والتحصيل الأكاديمى لدى المتعلمين فى جميع مراحل التعليم ومنها دراسات: سليمان الخضرى الشيخ وأنور رياض (١٩٩٣)، سميث وآخرين (Smith et al., 2000)، ثاثونج (Thathong, 2004)، شيماء عبدالتواب (٢٠٠٩)، رشا مهدى (٢٠١٠)، خولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١٢) حيث أشارت جميعها إلى وجود تأثير مباشر لاستراتيجيات التعلم والاستذكار على التحصيل الدراسى ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسى واستراتيجيات التعلم والاستذكار. ومن هنا تتضح الأهمية البالغة لاستراتيجيات التعلم والاستذكار بالنسبة للمتعلم الذى يمثل بؤرة العملية التعليمية، حيث تتأثر استراتيجيات التعلم والاستذكار وتؤثر فى تحصيله الدراسى.

ثانياً: الموهوبون منخفضو التحصيل:

يمثل الطلبة الموهوبون والمتفوقون ثروة وطنية في غاية الأهمية. لذا نشطت البحوث والدراسات في المجتمعات الدولية والعربية بدراسة التفوق والمتفوقين والموهوبين واكتشافهم وطرق اختيارهم ورعايتهم وتناولت برامجهم ومناهجهم وطرق تجمعهم ومعلمهم وخصائصهم وأهم مشكلاتهم ونذكر منها على وجه التحديد دراسات:

على طنش (١٩٨٥)، حسنين الكامل (١٩٩٣)، سليمان محمد (١٩٩٣)، أسامة معاجيني (١٩٩٧)، طارق عبد الرءوف (١٩٩٩)، على الثبيتى والجميل شعلة (٢٠٠٤)، محمد مسلم (٢٠٠٥)، منى مزيد (٢٠٠٨)، وليد خليفة (٢٠٠٨)، ومحمد الدسوقى (٢٠١٣). ومن هنا تأتي أهمية رعاية الموهوبين والمتفوقين والوقوف على العوامل المؤدية لضمان استمرار الموهبة والتفوق والموهوبين والمتفوقين وما يوفره المجتمع لهم من ظروف الحياة الملائمة لنمو ذكائهم وحسن استخدامه والإفادة منه.

والمتعلم الموهوب في مجال معين من مجالات الموهبة ومنخفض التحصيل في مادة ما من المواد الأكاديمية في آن واحد يطلق عليه أحياناً التميز الثنائي. وتوجد خصائص مميزة للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي منها الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والمعرفية المتمثلة في التحصيل (وليد خليفة، ٢٠٠٨)، وستركز الدراسة الحالية علي الأخيرة لارتباطها الوثيق به وتتضمن: يبذل جهد اقل من أقرانه العاديين في المهام الأكاديمية والبحث عن أسهل المهام لأدائها ، الهروب المستمر من المدرسة. المعاناة من قلق الامتحان، إهمال أداء الواجبات المدرسية، عدم الرغبة في المشاركة في أداء الأنشطة غير المنهجية المدرسية، تشتت انتباههم وانشغالهم في إثناء الحصة الدراسية، تجنب الدخول في المنافسات الأكاديمية، يعتقدون أنهم لا يستطيعون التعلم أو أن العمل ببساطة صعب جداً. نتيجة لذلك، ربما يعتقدون أنهم لن يستطيعوا تحقيق النجاح فى التعلم من خلال جهودهم.

وفي إطار تشخيص التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل توجد طرق وأساليب لتحديدهم منها: اختبارات الذكاء، مقاييس سمات الموهوبين أو اختبارات التفكير الابتكاري، الاختبارات التحصيلية: مقياس دافع الإنجاز الأكاديمي، ملاحظات الوالدين والمعلمين، التلاميذ أنفسهم، مع ملاحظة عدم الاعتماد علي إجراء من الإجراءات السابقة دون الأخر حتى يكون هناك تشخيص تكاملي وهذا ما رعاه الباحث في أثناء تشخيص التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات.

مما سبق يتضح أن فئة الموهوبين منخفضى التحصيل قد حظيت فى الآونة الأخيرة باهتمام العديد من الباحثين، إلا أن الدراسات التى تناولت استراتيجيات التعلم والاستذكار لديهم أو لدى الموهوبين منخفضى التحصيل تعتبر نادرة وخاصة فى البيئة العربية، مما يعطى أهمية للتصدى لدراسة هذه العينة من الأفراد ذوى الاستثناء المزدوج (التميز الثنائي).

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- لا تختلف استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات باختلاف نوع الجنس (ذكور – إناث).
٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات.
٣- يختلف الإسهام النسبى لاستراتيجيات التعلم والاستذكار فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى لتلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات.

إجراءات الدراسة:

أ- منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التنبؤى وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة التى تحاول الكشف عن استراتيجيات التعلم والاستذكار التى يستخدمها تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات، ومدى إسهام هذه الاستراتيجيات فى التنبؤ بتحصيلهم الدراسى.

ب- عينة الدراسة:

١- عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (٦٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الإعدادى، للعام الدراسى (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٢.٨٤) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٧٠) سنة يمثلون فصلين من الصف الأول الإعدادى تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرسة مشتركة من المدارس الإعدادية بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، وهى مدرسة السلام الإعدادية المشتركة، وقد راعى الباحث أن أن تتوافر فى العينة الاستطلاعية معظم خصائص العينة الأساسية، لذا فقد اشتملت العينة على نفس المرحلة العمرية والمدرسية، كما اشتملت على طلبة من الجنسين، وذلك بهدف تقنين أدوات الدراسة.

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تألفت عينة الدراسة الأساسية من (٤٤) تلميذاً وتلميذة من الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات بالصف الأول الإعدادى، للعام الدراسى (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، منهم (١٨) من الذكور و(٢٦) من الإناث وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٢.٧٩) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٦٩) سنة تم اشتقاقها من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادى تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثلاث من المدارس الإعدادية بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، منهم مدرسة للذكور وهى مدرسة التل بنين الاعدادية ومدرسة للإناث هى مدرسة التل الكبير الإعدادية بنات ومدرسة مشتركة وهى مدرسة التل الكبير الاعدادية الجديدة المشتركة، وذلك من خلال طلب الباحث من الآباء ومعلمو اللغة العربية والتربية الرياضية والفنية والرياضيات بالمدارس السابقة الإجابة علي مقياس تشخيص التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات إعداد/ الباحث لتحديد التلاميذ الموهوبين ((لغوياً، جسمياً/ حركياً، ومكانياً) من وجهة نظرهم، ثم طبق الباحث المقياس أيضاً علي هؤلاء التلاميذ الموهوبين الذين يظهرون انخفاض في تحصيل مادة الرياضيات. وقد بلغ عدد التلاميذ وفقاً لهذا الإجراء

(٦٠ تلميذاً من الجنسين). ثم قام الباحث بتطبيق اختبار القدرات العقلية المستوى (١٢-١٥) إعداد/ فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٧)، وتم وفقاً لهذا الإجراء استبعاد عدد (٥) تلاميذ حصلوا على درجات أكثر من (١١٠)، ثم تم تطبيق اختبار تحصيلي في مادة الجبر إعداد / الباحث فتم استبعاد (٦) تلاميذ حصلوا على درجات متوسطة وفوق متوسطة، ثم تم تطبيق اختبار تحصيلي في مادة الهندسة إعداد / الباحث فتم استبعاد (٣) تلاميذ حصلوا على درجات متوسطة وفوق متوسطة، وتم استبعاد (٢) تلميذان لم يواظبا على الحضور فوصلت عينة البحث إلى (٤٤) تلميذاً وتلميذة من الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات منهم (٢٠) تلميذاً وتلميذة موهوبين لغوياً، (١٣) تلميذاً وتلميذة موهوبين جسمياً/ حركياً، و(١١) تلميذاً وتلميذة موهوبين مكانياً.

ج- أدوات الدراسة:

١- مقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار: إعداد/ الباحث

تم إعداد مقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار بعد أن قام الباحث بالإطلاع على الأُطر النظرية والدراسات والبحوث التي تناولت مجال استراتيجيات التعلم والاستذكار، وكذلك بعد مراجعة بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية والتي هدفت لقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار ومنها: حمدى الفرماوى (١٩٩٠)، علاء الشعراوى (١٩٩٥)، كانديا (Candia, 1999)، جريجورى (Gregory, 2001)، باس وآخرون (Bass et al, 2002)، محمد حسين (٢٠٠٧)، رشا مهدى (٢٠١٠)، وخولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١٢) وفي ضوء ذلك الإجراء تم صياغة مفردات المقياس والمكونة من (٦٠) مفردة موزعة على عشرة عادات استذكار، وأمام كل مفردة ثلاث استجابات محددة في: (دائماً، أحياناً، ونادراً)، وتقدر بإعطاء الدرجات (٢، ١، وصفر) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب، ويتم التعامل مع درجات كل استراتيجية بذاتها أي منفصلة عن غيرها من الاستراتيجيات، وذلك لأنه ليس للمقياس درجة كلية. وتوضح أعلى درجة يحصل عليها المتعلم في أحد الاستراتيجيات بأنها أكفأ استراتيجية لهذا المتعلم وبالتالي تعد هى الأكثر استخداماً له فى التعلم والاستذكار.

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي بكليات التربية بالجامعات المصرية وعددهم (١٠) محكمين ملحق (١)، وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى صدق مضمون العبارات ومدى فعالية ما وضعت لقياسه، وتم تعديل بعض العبارات في ضوء توجيهات السادة المحكمين ولم يسفر التحكيم عن حذف مفردات.

كما تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد تجانس المقياس، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للاستراتيجية التى تنتمي إليها، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٥٧ – ٠.٩١) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

وتم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس عادات الاستذكار إعداد/ محمد حسين (٢٠٠٧) ومقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار الحالي، اللذان طبقا على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (٠,٨٩) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وقام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٩٠، ٠.٧٤، ٠.٨٧، ٠.٨٣، ٠.٩٠، ٠.٧٤، ٠.٧٨، ٠.٧٦، ٠.٨١، ٠.٩٠) لتركيز الانتباه، الدافعية للاستذكار، إدارة الوقت، الاستماع الجيد، القراءة الجيدة، تدوين الملاحظات، مراجعة المادة الدراسية، المثابرة، القلق، والاستعداد الجيد للامتحان على الترتيب، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

٢- قوائم درجات التحصيل الدراسى للطلاب: تم الرجوع إلى قوائم درجات التحصيل الدراسى فى التقييم الأول للفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٣ – ٢٠١٤م، وتم الاعتماد عليها فى التحليل الإحصائى للنتائج.

٣- اختبار القدرات العقلية المستوى (١٢- ١٥): إعداد/ فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٧)

يستخدم هذا الاختبار في تقدير الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة للأفراد، ويتكون من (٩٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وزمن تطبيقه هو (٣٠) دقيقة.

تشير البيانات إلى تمتع هذا الاختبار بدرجة مناسبة من الصدق والثبات من خلال:

أ- صدق المحك: حيث بلغت معاملات الارتباط بين درجات هذا الاختبار ودرجاتهم فى اختبارى الذكاء المصور والقدرات العقلية الأولية (٠.٧٤، ٠.٨٢) على الترتيب.

ب- الثبات بالتجزئة النصفية: بلغ الثبات (٠.٩٤).(فاروق عبد الفتاح, ٢٠٠٧: ١٧- ١٩)

وفى الدراسة الحالية تم حساب صدق هذا الاختبار بطريقة صدق المحك (التلازمي) حيث تم تطبيقه بالإضافة إلى تطبيق اختبار الذكاء (١٠ – ١٩ سنة) لحامد زهران (١٩٧٧) على أفراد العينة الاستطلاعية فكان معامل الارتباط (٠.٧٩) وهو دال عند مستوى (٠.٠١).

أما عن ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية فقد تم حسابه بطريقة معامل ألفا كرونباخ وكان (٠.٧٨) مما يشير إلى تمتع الاختبار بقدر مناسب من الصدق والثبات.

٤- اختبار تورانس للتفكير الابتكارى باستخدام الألفاظ (الصورة أ) : ترجمة وإعداد/ عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٣):

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على التفكير الابتكارى، ويتكون من سبعة أنشطة لقياس قدرات الأصالة والمرونة والطلاقة والقدرة على التفكير الابتكارى ككل، والاختبار تم استخدامه في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية (عبد الله سليمان، وفؤاد أبو حطب، ١٩٨٨)، وقد اعتمد الباحث الحالي على ما هو متوافر في الدراسات السابقة من بيانات حول الخصائص السيكومترية الدالة على كفاءة هذا الاختبار في قياس القدرات الابتكارية.

وفى الدراسة الحالية تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل من الأصالة والمرونة والطلاقة والقرة على التفكير الابتكارى ككل وبلغ على الترتيب (٠,٨١، ٠,٩٢، ٠,٨٤، ٠,٨٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

٥- مقياس تشخيص التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات إعداد/ الباحث

يهدف هذا المقياس إلى تشخيص تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين (لغوياً، جسمياً/ حركياً، ومكانياً) منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، وذلك من وجهة نظر الآباء ومعلمو اللغة العربية والتربية الرياضية والفنية، ثم طلب الباحث من معلمو مادة الرياضيات تحديد التلاميذ الذين يظهرون انخفاض في تحصيل مادة الرياضيات من وجهة نظرهم.

ويتكون هذا المقياس من سبعة أبعاد يقابل كل بعد موهبة خاصة وتتضمن المواهب (اللغوية، الرياضياتية المنطقية، المكانية، الجسمية/ الحركية، الاجتماعية، الشخصية، والموسيقية)، ويتضمن المقياس (٧٠) مفردة يتمثلان في (نعم – لا) يحصل المتعلم من خلالها على (صفر، ١).

قام الباحث بحساب صدق المحك من خلال معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على هذا الاختبار ودرجاتهم فى قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال إعداد/ عادل عبد الله (٢٠٠٦) فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٦) وهى قيم دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

وفى الدراسة الحالية تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ معامل الثبات (٠,٨٨) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

٦- اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات (الجبر) إعداد/ الباحث

يهدف هذا الاختبار إلي قياس قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات علي تحصيل مادة الجبر بوحدة المجموعات

المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ويتكون الاختبار من (٣) تمارين، وتم عرض تعليمات الاختبار بصياغة تتماشى مع قدرات ومستويات هؤلاء التلاميذ.

وقام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار الحالى من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار التحصيلي في مادة الجبر والدرجة الكلية للاختبار فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٧، ٠.٨٩) وهى قيم دالة عند مستوي ٠.٠١.

وفى الدراسة الحالية تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

٧- اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات (الهندسة) إعداد/ الباحث

يهدف هذا الاختبار إلي قياس قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات علي تحصيل مادة الهندسة بوحدة المفاهيم والتعاريف الهندسية المقررة على تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ويتكون الاختبار من (٣) تمارين.

وقام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار الحالى من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار التحصيلي في مادة الجبر والدرجة الكلية للاختبار فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٤، ٠.٨٦) وهى قيم دالة عند مستوي ٠.٠١.

وفى الدراسة الحالية تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ معامل الثبات (٠,٨١) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "لا تختلف استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات باختلاف نوع الجنس (ذكور – إناث)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات تبعاً لنوع الجنس (ذكور – إناث) في استراتيجيات التعلم والاستذكار

استراتيجيات التعلم والاستذكار	نوع الجنس	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
تركيز الانتباه	ذكور	١٨	٩.٨٣	٢.٧٧	٤٢	١.١٨٠	غير دالة
	إناث	٢٦	٨.٦٩	٣.٣٩			
الدافعية للاستذكار	ذكور	١٨	٨.٨٣	٢.٥٢	٤٢	١.٠٥١	غير دالة
	إناث	٢٦	٧.٩٦	٢.٨٢			
إدارة الوقت	ذكور	١٨	٩.٢٧	٢.٥١	٤٢	٠.٨٠٨	غير دالة
	إناث	٢٦	٨.٥٣	٣.٢٦			
الاستماع الجيد	ذكور	١٨	٩.١١	٢.٦٥	٤٢	٠.٩٠٠	غير دالة
	إناث	٢٦	٨.٢٦	٣.٢٩			
القراءة الجيدة	ذكور	١٨	١٠	٢.٧٦	٤٢	١.٢٤٥	غير دالة
	إناث	٢٦	٨.٨٠	٣.٣٤			
تدوين الملاحظات	ذكور	١٨	٨.٦٦	٢.٤٤	٤٢	٠.٩٠٢	غير دالة
	إناث	٢٦	٧.٩٢	٢.٨٤			
مراجعة المادة الدراسية	ذكور	١٨	٩.٢٢	٢.٢٣	٤٢	٠.٨٩٧	غير دالة
	إناث	٢٦	٨.٥٠	٢.٨٦			
المثابرة	ذكور	١٨	٩.١١	٢.١٣	٤٢	٠.٧٢٦	غير دالة
	إناث	٢٦	٨.٥٣	٢.٣			
القلق	ذكور	١٨	٩	٢.٨٤	٤٢	٠.٩٢٧	غير دالة
	إناث	٢٦	٨.١١	٣.٢٧			
الاستعداد الجيد للامتحان	ذكور	١٨	٩.٨١	٢.٧٥	٤٢	١.١٧٣	غير دالة
	إناث	٢٦	٨.٧٢	٣.٣٦			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استراتيجيات التعلم والاستذكار العشرة (تركيز الانتباه، الدافعية للاستذكار، إدارة الوقت، الإستماع الجيد، القراءة الجيدة، تدوين الملاحظات، مراجعة المادة الدراسية، المثابرة، القلق، والاستعداد الجيد للإمتحان)، حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعنى أن استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى التلاميذ الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات لا تختلف عند التلاميذ عنها عند التلميذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء كل من الجنسين تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات – عينة الدراسة – يتبعون نفس الاستراتجيات فى التعلم والاستذكار وقد يرجع ذلك إلى سعى كل من الذكور والإناث إلى التنظيم والتلخيص والتركيز والقراءة الجيدة وإدارة الوقت ومراجعة المواد الدراسية بشكل جيد يمكنهم من المذاكرة الجيدة والتى يمكن أن تجعلهم من المتفوقين تحصيليا وتثرى موهبتهم.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسات: فاروق صادق وصلاح حوطر (١٩٨٣)، هانم عبدالمقصود (١٩٩٢)، علاء الشعراوى (١٩٩٥)، جليلة مرسى (٢٠٠٩)، وإبراهيم أحمد (٢٠١٠) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق فى استراتيجيات التعلم والاستذكار بين التلاميذ من الجنسين. على حين تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسات: جابر عبدالحميد (١٩٨٤)، أشرف عبدالقادر وإسماعيل بدر (١٩٩٩)، عباس أديبى (٢٠٠١)، ووليد أبو المعاطى (٢٠١١) والتى أشارت إلى وجود فروق فى استراتيجيات التعلم والاستذكار بين الجنسين لصالح الإناث، كما تتعارض هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسات: الشناوى زيدان (١٩٩٠)، عبدالله سليمان والشناوى زيدان (١٩٩٣)، وحنان نور الدين (٢٠٠٧)، والتى أشارت إلى وجود فروق فى استراتيجيات التعلم والاستذكار بين الجنسين لصالح الذكور ومن خلال النتائج السابقة تتحقق صحة الفرض الأول للدراسة بقبول الفرض الصفرى ورفض الفرض البديل.

٢- نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

ينص الفرض الثانى على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين استراتيجيات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى التحصيل الدراسى ودرجاتهم فى استراتيجيات التعلم والاستذكار كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجات التحصيل الدراسى ودرجاتهم فى استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات

استراتيجيات التعلم والاستذكار	تركيز الانتباه	الدافعية للاستذكار	إدارة الوقت	الاستماع الجيد	القراءة الجيدة	تدوين الملاحظات	مراجعة المادة الدراسية	المثابرة	القلق	الاستعداد الجيد للامتحان	مستوى الدلالة الإحصائية
التحصيل الدراسى	٠.٧٢	٠.٥٦	٠.٦٧	٠.٦٤	٠.٧٤	٠.٥٦	٠.٦٦	٠.٦٩	٠.٦٥	٠.٧٢	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠.٠١) بين التحصيل الدراسى واستراتيجيات التعلم والاستذكار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات. حيث كانت معاملات الارتباط دالة موجبة في استراتيجيات التعلم والاستذكار العشر.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن استراتيجيات التعلم والاستذكار تساعد المتعلمين على التركيز التعلم وتجعلهم أكثر قدرة على إدارة الوقت والتخطيط للاستفادة منه وأكثر قدرة على أخذ الملاحظات وتدوين ما يقوله المعلم، كما أن هذه الأساليب مؤثرة

فى المواقف التعليمية داخل حجرات الدراسة وخارجها لأنها تدفع المتعلمين إلى أن يكونوا أكثر قدرة على التلخيص ولديهم قدرة على الاستعداد الجيد للامتحان وبذل الجهد طوال الفصل الدراسي ومضاعفته وقت الامتحان، كما أنهم يذاكرون باستمرار ولا يتركون المادة إلى قبيل الامتحان وتجعلهم هذه الاستراتيجيات يحصّلون دراسياً أكثر.

ويتفق هذا ما أشارت إليه نتائج دراسات: رمضان صالح (١٩٨٧)، بوركل (Burkle, 1989)، هوفر (Hoover, 1989)، لطفى فطيم (١٩٨٩)، السيد زيدان (١٩٩٠)، محمد نبيه (١٩٩٠)، سليمان الخضرى الشيخ وأنور رياض (١٩٩٣)، إمام مصطفى وصلاح الدين الشريف (١٩٩٩)، سبيكة الخليفى (٢٠٠٠)، فيليبس (Phillips, 2001)، ننجى (Nneje, 2002)، ثاثونج (Thathong, 2004)، سناء سليمان (٢٠٠٥)، إبراهيم الشافعى ومحمد آل عمرو (٢٠٠٧)، جليلة مرسى (٢٠٠٩)، رشا مهدى (٢٠١٠)، مجدى الشحات (٢٠١١)، وخولة غنيمات وعبير عليمات (٢٠١٢) من وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسى واستراتيجيات التعلم والاستذكار لدى المتعلمين. ومن خلال النتائج السابقة تتحقق صحة الفرض الثانى للدراسة بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفرى.

٣ــ نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: "يختلف الإسهام النسبى لاستراتيجيات التعلم والاستذكار فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى لتلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً قام الباحثان بإجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجى بطريقة إضافة وحذف المتغيرات تدريجياً (Stepwise Regression Analysis) حيث يقوم على إدخال المتغيرات (استراتيجيات التعلم والاستذكار) متغيراً متغيراً على أساس ارتباطها بالمتغير التابع (التحصيل الدراسى) حيث يختار فى كل خطوة أعلى المتغيرات المستقلة تأثيراً وارتباطاً بالمتغير التابع بعد حذف أثر ارتباطها بالمتغيرات المستقلة الأخرى كما يوضح الجدولين التاليين:

جدول (٣) يوضح نتائج تحليل التباين لإنحدار استراتيجيات التعلم والاستذكار على التحصيل الدراسى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
الإنحدار	٥.٥١٧	١	٥.٥١٧	٥٣.٠٣٣	٠.٠٠٠
البواقى	٤.٣٦٩	٤٢	٠.١٠٤		
الكلى	٩.٨٨٦	٤٣			

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوي أقل من (٠.٠١) لاستراتيجيات التعلم والاستذكار على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فى مادة الرياضيات.

جدول (٤) يوضح نتائج تحليل الإنحدار المتعدد التدريجى لمتغير استراتيجيات التعلم والاستذكار (القراءة الجيدة) على التحصيل الدراسى

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	معامل بيتا	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
الثابت	٠.٦٠٠	٠.١٥٣		٣.٩١٥	٠.٠٠٠
القراءة الجيدة	٠.١١٤	٠.٠١٦	٠.٧٤٧	٧.٢٨٢	٠.٠٠٠

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد فى الجدول السابق أن المتغير الـذى أسهم فى تباين المتغير التابع (التحصيل الدراسى) هو استراتيجية القراءة الجيدة ، حيث بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (R) مساوية لـ (٠.٧٤٧) وهو يمثل إسهام المتغير المستقل فى التحصيل الدراسى، وقد أحدث إستراتيجية القراءة الجيـدة تبايناً مقداره (R^2) وقيمته (٠.٥٥٨) وذلك بنسبة إسهام مقدارها (٨. ٥٥%) فى المتغير التابع (التحصيل الدراسى)، حيث بلغت قيمة النسبة الفائية (F) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (٥٣.٠٣٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي أقل من (٠.٠١)، وكذلك بلغت قيمة النسبة التائية (T) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (٧.٢٨٢) وهي قيمة دالة إحصـائياً عند مستوي أقل من (٠.٠١)، مما يؤكد قوة الارتباط بين إستراتيجية القراءة الجيـدة والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين منخفضى التحصيل فـى مادة الرياضيات، ومن ثم يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى لديهم من خلا درجاتهم على إستراتيجية القراءة الجيدة، وتكون صيغة المعادلة الإنحدارية التنبؤية الدالة على التنبؤ كالتالى:

التحصيل الدراسى = ٠.٦٠٠ + (٠.١١٤) إستراتيجية القراءة الجيدة

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجة المتعلم إستراتيجية القراءة الجيدة ارتفعت درجته في التحصيل الدراسي والعكس، وهذا يؤكد أهمية إستراتيجية القراءة الجيدة ومدى إسهامها فى التحصيل الدراسي والتنبؤ به.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما أشارت إليه جليلة مرسى (٢٠٠٩: ١٩٩) من أهمية للقراءة الجيدة حيث أشارت إلى أنها تمثل الوسيلة الثانية لاكتساب المعارف والمعلومات – بعد الاستماع – ولا يقصد بها مجرد ما تراه العين من حروف أو كلمات فى الكتب وإنما يقصد بها هنا القراءة المرتكزة على النظر والاستبصار الجيد. وفى نفس السياق يفسر على مدكور (٢٠٠٠: ١٠٨) كل من النظر والاستبصار بأن النظر هو رؤية الرموز المطبوعة بالعين، وتدبرها والتفكير فيها، أما الاستبصار فيعنى الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم، وهذا كله من شأنه تيسير الاستيعاب والتفكير الناقد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي أجريت في نطاق استراتيجيات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ومنها دراسات: سليمان الخضرى الشيخ وأنور رياض (١٩٩٣)، جيرسى (Girsay, 1994)، أوكابالا وآخرين (Okapala et al., 2000)، يوسف العبدالله وسبيكة الخليفى (٢٠٠١)، ورشا مهدى (٢٠١٠) والتى أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال استراتيجيات التعلم والاستذكار.

فى حين تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة سبيكة الخليفى (٢٠٠٠) التي أجريت في نطاق استراتيجيات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسى والتى أشارت إلى أن استراتيجيات التعلم والاستذكار لا تُنبىء بالتحصيل الدراسى.

أما عن باقى استراتيجيات التعلم والاستذكار التسع الأخرى (تركيز الانتباه، الدافعية للاستذكار، إدارة الوقت، الإستماع الجيد، تدوين الملاحظات، مراجعة المادة الدراسية، المثابرة، القلق، والاستعداد الجيد للإمتحان) فهم لا يشكلون تأثيراً دالاً فى التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفرادعينة الدراسة، حيث بلغت قيم النسبة التائية (T) المحسوبة لتحديد دلالة الانحدار (-١.١٨٥)، (٠.٦١٠)، (٠.٦٨١)، (-١.٣٩٩)، (٠.٥٠٠)، (٠.٩٧٨)، (٠.٧٥٦)، (-٠.٦٨٤)، و(-١.١٨٥) على الترتيب وهذا معناه

أن استراتيجيات التعلم والاستذكار التسعة السابق ذكرها لم تصل إلى حد الدلالة فـــى التنبؤ بالتحصيل الدراسى.

ومن خلال النتائج السابقة تتحقق صحة الفرض الثالث للدراسة بقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفرى.

التوصيات والمقترحات:

(أ) التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها يمكن تقديم مجموعة من التوصيات كما يلي:

١- ضرورة الاهتمام بتدريب التلاميذ فى بدايات مراحل التعليم على استراتيجيات التعلم والاستذكار الجيدة.
٢- عمل دورات تدريبية وورش عمل لمعلمى المرحلة الإعدادية حـــول كيفيـــة تدريس تلاميذهم لاستراتيجيات التعلم والاستذكار.
٣- عدم الضغط على التلاميذ وإرهاقهم بكثرة الواجبات المنزلية التى تحول دون تمتعهم بممارسة هواياتهم وخروجهم للتنزه مع أقرانهم وأسرهم.

(ب) مقترحات بإجراء بحوث مستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها يمكن اقتراح مجموعة من البحوث كما يلي:

١- القيمة التنبؤية لاستراتيجيات التعلم والاستذكار فى التحصيل الدراســـى لـــدى الموهوبين لغوياً منخفضى التحصيل بالمرحلة الإعدادية.
٢- فعالية برنامج تدريبى لتنمية استراتيجيات التعلم والاستذكار وأثره فى التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الإعدادية الموهوبين لغوياً.
٣- استراتيجيات التعلم والاستذكار وعلاقتها بأساليب التعلم المفضلة لدى طـــلاب المرحلة الإعدادية ذوى الحاجات الخاصة "دراسة مقارنة".

المراجـــع:

١. إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠): استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية وعلاقتها ببعض خصائص طلاب كلية التربية النوعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٠، العدد ٦٧، أبريل، ص ص: ٥٩ – ١١٣.

٢. إبراهيم الشافعي إبراهيم، ومحمد بن عبدالله آل عمرو (٢٠٠٧): دراسة لبعض السمات الشخصية المرتبطة بكل من عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي، وأثر برنامج إرشادي مقترح عليهما لدى طلاب كلية المعلمين بالسعودية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٧، العدد ٥٤، فبراير، ص ص: ٥ – ٤٧.

٣. أسامة حسن معاجيني (١٩٩٧): أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية، المجلة التربوية، يصدرها: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد ١١، العدد٤٣، ربيع.

٤. أشرف أحمد عبدالقادر، وإسماعيل إبراهيم بدر (١٩٩٩): التنبؤ بقلق التحصيل من خلال بعض العوامل المرتبطة بعادات الاستذكار لدى عينة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، عدد يونيو، ص ص: ١٠ – ٦٤.

٥. السيد عبدالقادر زيدان (١٩٩٠): عادات الاستذكار في علاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود، المؤتمر السنوي السادس عشر لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ص ص: ٤٦ – ٧٢.

٦. الشناوي عبدالمنعم زيدان (١٩٩٠): علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، والاتجاه الدراسي العام بالتحصيل الدراسي والقدرة العقلية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، السنة ٥، العدد ١٢، ص ص: ٢١٣ – ٢٦١.

٧. إمام مصطفى سيد، وصلاح الدين حسين الشريف (١٩٩٩): ما وراء الذاكرة، واستراتيجيات التذكر، وأساليب الاستذكار، وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى

طلاب كلية التربية جامع أسيوط، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، العدد ١٥، الجزء الثانى، ص ص: ٢٩٧- ٣٣٠.

٨. إمام مصطفى سيد (٢٠٠١): مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر فى اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ١٧، العدد ١، يناير، ص ص: ١٩٨- ٢٥٠.

٩. أنور رياض عبدالرحيم (٢٠٠٦): برنامج تنمية مهارات التعلم والاستذكار لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا (4 – MIN)، المنيا: دار أبو هلال للطباعة والنشر.

١٠. جابر عبدالحميد جابر (١٩٨٤): دراسة مقارنة لعادات المراهقين القطريين وغير القطريين واتجاهاتهم نحو الدراسة، فى: كتاب بحوث ودراسات فى الاتجاهات والميول النفسية، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد ٧، الجزء الثانى.

١١. جليلة عبدالمنعم مرسى (٢٠٠٩): عادات الاستذكار وعلاقتها بكل من التعلم المنظم ذاتياً وبعض العوامل البيئية كما يدركها تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٩، العدد ٦٢، ص ص: ١٨٩ – ٢٥٢.

١٢. حامد عبدالسلام زهران (١٩٧٧): اختبار ذكاء الشباب اللفظى، القاهرة: عالم الكتب.

١٣. حسانين محمد الكامل (١٩٩٣): اكتشاف ورعاية التلاميذ الموهوبين، مؤتمر الدور التنموى للصندوق الاجتماعى للتنمية بأسيوط، القاهرة: المكتب الإقليمى لمحافظة أسيوط والوادى الجديد، ص ص: ٢٢٧ – ٢٣٧.

١٤. حمد بليه العجمي (٢٠١٠): الفروق بين طلاب الصف السادس ذوى صعوبات التعلم المدمجين وغير المدمجين في التوافق النفسي والتحصيل الدراسي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٠، العدد ٦٩، أكتوبر، ص ص: ٩١ – ١٢٤.

١٥. حمدى على الفرماوى (١٩٩٠): مقياس عادات الاستذكار لطلاب الجامعة والثانوى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦. حمدى على الفرماوى (٢٠٠٢): أبعاد عادات الاستذكار فى حالة تكرار سلوك الغش لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٢، العدد ٣٤، ص ص: ١٨٩ – ٢١٣.

١٧. حنان محمد نور الدين (٢٠٠٧): استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو التعليم الجامعى لدى طلاب الجامعة، المؤتمر الدولى الخامس (التعليم الجامعى فى عصر المعرفة: الفرص والتحديات)، فى الفترة من ١١ – ١٢ يوليو، ص ص: ٤٤٨ – ٥٠٦.

١٨. خولة عبدالرحيم غنيمات، وعبير راشد عليمات (٢٠١٢): أثر استخدام برنامج إرشاد جمعى للتدريب على المهارات الدراسية فى تحسين مستوى التحصيل الدراسى والدافعية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٠، العدد ٢، يونيو، ص ص: ٢٣ – ٥١.

١٩. داليا خيرى عبدالوهاب (٢٠١١): أثر برنامج تدريبى قرائى فى مهارات الاستذكار ودافعية الانجاز الأكاديمى وما وراء الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، جامعة الزقازيق، العدد ٧١، أبريل، الجزء الثانى، ص ص: ٣٥ – ١٢٢.

٢٠. رشا أحمد مهدى (٢٠١٠): برنامج مقترح لتنمية بعض استراتيجيات التعلم والاستذكار وأثره على التحصيل الدراسى لدى عينة من طلاب كلية التربية – جامعة المنيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

٢١. رمضان صالح رمضان (١٩٨٧): بعض مهارات الاستذكار لدى طلاب شعبة الرياضيات بالمرحلة الثانوية العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات يالدراسية، دراسات تربية، القاهرة، المجلد ٢٠، الجزء ٧، ص ص: ٢٧٤ – ٢٩٠.

٢٢. سبيكة يوسف الخليفى (٢٠٠٠): علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفى بالتحصيل الدراسى لدى عينة من طالبات كلية التربية بقطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة ٩، العدد ١٧، ص ص: ١٣ – ٤٣.

٢٣. سلفيا ريم (٢٠٠٣): رعاية الموهوبين، ترجمة: عادل عبدالله محمد، القاهرة: دار الرشاد.

٢٤. سليمان الخضرى الشيخ، وأنور رياض عبدالرحيم (١٩٩٣): مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بالتحصيل والذكاء ودافعية التعلم، مجلة مركز البحوث التربوي، جامعة قطر.

٢٥. سليمان محمد سليمان (١٩٩٣): اكتشاف المتفوقين دراسياً والموهوبين ورعايتهم فى ضوء سياسة تعليمهم بالدول المختلفة، القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.
٢٦. سناء محمد سليمان (٢٠٠٥): عادات الاستذكار ومهاراته الدراسية السليمة، القاهرة: عالم الكتب.
٢٧. شيماء محمد عبدالتواب (٢٠٠٩): أثر برنامج تعليمى قائم على مهارات الاستذكار فى مفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف.
٢٨. طارق عبدالرؤف عامر (١٩٩٩): المتطلبات التربوية للمتفوقين فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف.
٢٩. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦): قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال، القاهرة: دار الرشاد.
٣٠. عباس عبد على أديبى (٢٠٠١): قدرات التفكير الابتكارى فى علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوى والجامعى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد ٢، العدد ٣، سبتمبر، ص ص: ٧٧ – ١١٦.
٣١. عبد الله سليمان إبراهيم، والشناوى عبدالمنعم زيدان (١٩٩٣): علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسى فى المواد التربوية لطلبة كلية التربية – جامعة الزقازيق، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، العدد ٣، شعبان.
٣٢. عبد الله محمود سليمان، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٨):اختبار تورانس للتفكير الابتكارى (مقدمة نظرية)، ط ٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٣. علاء محمود الشعراوى (١٩٩٥): عادات الاستذكار والأسلوب المفضل فى التعلم وعلاقتهما بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٢٩، سبتمبر، ص ص: ٧٦ – ١٠٢.
٣٤. على أحمد مدكور (٢٠٠٠): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربى.

٣٥. على السيد طنش (١٩٨٥): دراسة مقارنة لنظام رعاية الطلاب المتفوقين دراسياً فى المرحلة الثانوية فى جمهورية مصر العربية وبعض الدول الأخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٣٦. على بن جابر الثبيتى، والجميل محمد شعلة (٢٠٠٤): الفروق بين المتفوقين والعاديين فى كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة وبعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين فى مكة المكرمة، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، العدد ٥٨، يوليو، ص ص: ١٤٤ – ١٦٥.
٣٧. عماد أحمد حسن (٢٠٠٦): مدى فعالية برنامج تدريبى فى خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة وأثره فى مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمى، مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد ٢٢، العدد ١، يناير، ص ص: ١ – ١١٢.
٣٨. فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٧): كراسة تعليمات اختبار القدرات العقلية مستوى (١٢ – ١٥) سنة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٣٩. فاروق محمد صادق، وصلاح عبدالمنعم حوطر (١٩٨٣): استبيان عادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الثانوية وما فى مستواها (دراسة إستطلاعية)، مجلة بحوث فى السلوك والشخصية، المجلد ٣، القاهرة: مكتبة دار المعارف.
٤٠. كمال إبراهيم مرسى (١٩٨١): الطفل غير العادى من الناحية الذهنية – الطفل النابغة، القاهرة: دار النهضة العربية.
٤١. لطفى محمد فطيم (١٩٨٩): العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمى لدى طلاب وطالبات الجامعة بالبحرين، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد ٣٦، ص ص: ٢٠ – ٤٨.
٤٢. محمد حسين سعيد (٢٠٠٧): الإسهام النسبى لمهارات الاستذكار وقلق الاختبار والاتجاه نحوه فى التنبؤ بالأداء الأكاديمى لتلاميذ المرحلة الإبتدائية متفاوتى التحصيل، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٧، العدد ٥٤، فبراير، ص ص: ٢٨٤ – ٣٣٣.

٤٣. محمد غازى الدسوقى (٢٠١٣): التفاعل بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وإسهامها فى الإنجاز الأكاديمى للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٣، العدد ٨٠، يولية، ص ص: ٢٦٥ – ٣٤٦.

٤٤. محمد مسلم وهبة (٢٠٠٥): تصور مقترح لرعاية الطلاب المتفوقين بالتعليم الثانوى الأزهرى فى ضوء خبرات بعض الدول، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف.

٤٥. محمد كامل عبدالموجود (١٩٩٦): البنية العاملية لسلوك الاستذكار لدى عينة من طلاب الجامعة فى ضوء متغيرى الجنس والتخصص، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ٩، العدد ٣، ص ص: ٣٥٨ – ٣٨٨.

٤٦. هانم على عبدالمقصود (١٩٩٢): مستوى التطلع وعلاقته بعادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ١٨، يناير، ص ص: ١٦٨ – ٢٠٩.

٤٧. وليد السيد خليفة (٢٠٠٨): أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً علي حل المشكلات الرياضية ودافع الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٣٧، الجزء الثاني، فبراير، ص ص: ٢٤٥ – ٢٩٢.

٤٨. وليد محمد أبو المعاطى (٢٠١١): مهارات التعلم ودافعية الإنجاز كمتغيرات وسيطة بين التفاعل الصفى والاستدلال المنطقى لدى طلبة كلية الحاسبات، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٧٠، يناير، الجزء الأول، ص ص: ٢٣٧ – ٢٩١.

٤٩. يوسف محمد العبدالله، وسبيكة يوسف الخليفى (٢٠٠١): أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز، وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمى لدى عينة من طالبات جامعة قطر، المجلة التربوية، المجلد ١٥، العدد ٦٠، ص ص: ٢٠ – ٥٤.

50. **Bass, J., Burroughs, M., Gallion, R., And Hodel, J. (2002): Investigation ways to reduce student anxiety during testing M.A. Saint Xavier University & IRI Skylight. Chicago, Illinois.**
51. **Candia, P .P. (1999): An Investigation of the effects of orientation and study skills courses on retention and grade point average of firist time in college students in a community college in south taxes, Dissertation Abstracts International, 59 (12), 4344.**
52. **Cooper, H. (1989): Homework, New York: Longman.**
53. **Girsay, A. (1994): Effective and less effective junior schools in France: A longitudinal study on the school environment variable influencing the students academic achievement, Study Skills and Socio Affective Developmental, ERIC, Ed., 380-864.**
54. **Gregory, H .L. (2001): The effect of study skills training on the performance of mathematically challenged students in a college mathematics course, Dissertation Abstracts International, 64 (5- A), 1571.**
55. **Keller, G. (1993): Das lern- und arbeitsverlialten leistungsstarker und leistun sschwacher Schueler [Learning strategies and study habits of underachievers and overachievers]. Psychologye In Erziehung And Unterricht, 40, 125-129.**
56. **Law, P .D. (2004): Teaching students the basics: an exploratory qualitative and qualitative case study of combined middle school study skills program, Dissertation Abstracts International, 65 (2- A), 398.**
57. **Nnejie, L. (2002): Study habits of Nigerian University students, Herdsa, 490 – 496.**
58. **Okapala, A. Okapala, C., And Ellis, R. (2000): Academic efforts and study habits among students in a principles of macroeconomics course, Journal of Education for Business, 75 (4), 219 – 224.**
59. **Phillips, L. (2001): Preferred study skills and academic achievement in high school, Journal to Adolesent & Adult Literacy, 44 (7), 662 – 671.**

60. **Ries, S. & McCoach, D. (2000): The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? , Gifted Child Quarterly, 44, 152-170.**
61. **Smith, M., Tesk, R., And Gossmeyer, M. (2000): Improving students achievement through the enhancement of study skills, ERIC Document Reproducation Services, ED: 441256.**
62. **Thathong, N. (2004): The casual relationship of study habits motivation achievement, statistics attitude, admission test scores and ages on an achievement in statistics for educational research.**
Availbleat:http://www.Hiceducation.org/Eduproceedings/nagmnit%20Thathong,pdf.

تطور الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال في المرحلة العمرية ٥-٧ سنوات

إعداد

أ.د. محمد السيد عبد الرحمن أ.م.د.إيمان عباس علي الخفاف

أستاذ الصحة النفسية قسم رياض الأطفال

كلية التربية – جامعة الزقازيق كلية لتربية – الجامعة المستنصرية بالعراق

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على تطور مستوى الذكاء الأخلاقي لدى أطفال الروضة في ضوء متغيري العمر(٥-٦-٧) سنة، والجنس(ذكور-إناث) والتفاعل بينهما وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طفلا وطفلة بمعدل ٥٠ طفل وطفلة من كل فئة عمرية، موزعين حسب الجنس إلى ٧٥ ذكور، ٧٥ إناث من ١٥ روضة ومدرسة ابتدائية بمدينة بغداد، كما تم تحقيق أكبر درجة ممكنه من التجانس بين الفئات العمرية المختلفة وبين الجنسين حيث تم استبعاد الأطفال فاقدي احد الوالدين أو كليهما، والذين لا يعيشون مع والديهم، طبق عليهم مقياس الذكاء الأخلاقي الذي أعده الخفاف والحيالي ٢٠١٢ للبيئة العراقية للأطفال بأعمار ست سنوات، المتضمن (٣٣) فقرات، موزع على سبعة مجالات هي: التعاطف، الضمير، والتحكم الذاتي، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالةبعد التحقق من صدقه وثباته بطرق مناسبة إحصائياً، وأظهرت نتائج تحليل التباين ونتائج اختبار شافيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١ بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس الذكاء الأخلاقي بين المستويات العمرية الثلاثة ٥ سنوات، ٦ سنوات، ٧ سنوات لصالح الأطفال الأكبر سناً سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ بين الجنسين في الذكاء الأخلاقي لصالح الذكور، كما وجد تفاعل دال إحصائياً بين عاملي الجنس والسن في تأثيرهما على الذكاء الأخلاقي حيث كان الذكور في الفئة العمرية في عمر ٧ سنوات أعلى المجموعات بنما

كانت الإناث في الفئة العمرية ٥ سنوات اقلها، وقد تم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وقدمت عدد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين الذكاء الأخلاقي للأطفال في هذه المرحلة العمرية.

أهمية البحث والحاجة إليه:

تعد السنوات الأولى في حياة الطفل مرحلة حاسمة في تشكيل الملامح الرئيسية لشخصيته، إذ تتشكل في هذه الفترة القدرات والميول والمهارات والقابليات، كما ترتسم فيها الخطوط العريضة لما سيكون عليه في المستقبل (الجنيدر وبدر،١٩٩٤:٣٧)،. لذا فان للخبرات المبكرة دورا كبيرا في نمو الإنسان يوازي الدور الذي تلعبه الوراثة، فإذا كانت تلك الخبرات مؤاتيه وسوية يشب متكيفا مع نفسه ومجتمعه، وأما إذا كانت تلك الخبرات مؤلمة وقاسية فأنها تترك آثارا ضارة في شخصيته . لذا تعد مرحلة حاسمة لأنها تشكل العمر المناسب لاكتساب المهارات المختلفة المتمثلة بقدرته على الاحتفاظ ببعض المعلومات واكتساب الخبرات. **(Edgar&et.al,1972:191)**

ومما يؤكد أهمية هذه المرحلة ورعاية النمو فيها كونها ضرورية للنجاح في المراحل الدراسية اللاحقة، ما أشار إليه فيجو تسكي انه أثناء هذه المرحلة تكون الأنظمة البصرية والعقلية والحركية مستعدة للعمل والنشاط فإذا استثارت البيئة تلك الأنظمة بصورة جيدة خلال هذه المرحلة فإنها سوف تبلغ مداها من النمو، أما إذا لم تتجح فسوف يضيع قدر كبير من هذا النمو.(الفقي،١٩٧٧:١٢-٣٤)

وقدم الفرد بينيه وارنولد جيزل مزيدا من الدعم لنظرية الفترة الحرجة وقد أولوا أهمية كبيرة لدراسة خصائص نمو الأطفال في هذه المرحلة التي عدوها مرحلة حاسمة في حياة الإنسان ومن أهمها. (المجادي،٢٠٠١:١٥)

وأما بلوم فقد توصل خلال دراسته إن ٥٠% من المكتسبات الذهنية المتوافرة للمراهق في السابعة عشر من عمره تصل في السنوات الأربع الأولى وان ٢٠% منها

تظهر فيما بين الرابعة والثامنة وان ٢٠% منها تظهر فيما بين الثامنة والسابعة عشرة. (الشناوي،١٩٨٩:١٩)

إن العديد من الدراسات والأبحاث قد أكدت على أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل واعتبرتها السنوات التكوينية التي توضع فيها البذور الأولى لعوامل الشخصية الإنسانية السوية المتكاملة النمو جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا. (Abravanel.& Gingold,1998:19)

وقد بينت الدراسات التي أجريت على الأطفال بان ما يكتسبه الأطفال من سمات يصعب تغييرها في المراحل التالية كما يصعب تغييرما يغرس في نفوسهم في هذه المرحلة من عادات واتجاهات دينية وقومية. (الخفاف،٢٠٠٣:٤-٣٩)

فقد توصلت دراسة ماري برستون (Mary preston,1954) إلى إن الأفراد الذين عانوا في طفولتهم من الاضطرابات الانفعالية تعوزهم الثقة بالنفس وهم الأكثر فشلا وتأخرا عند دخولهم المدرسة الابتدائية. (الفقي،١٩٧٧:١٢-٣٤)

وأما دراسة انجل (Anell,1954) ودراسة (يوسف،١٩٩٠) فقد توصلت إلى تفوق الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي. (الزبيدي،٢٠٠١:٤٢-٤٧)

وأما دراسة بلير(Balair,1973) فقد توصلت إلى إن المجموعة التي التحقت برياض الأطفال أظهرت تفوقا أكاديميا في الصفوف من الأول وحتى الرابع الابتدائي على المجموعة التي لم تلتحق بالرياض.((عجاوي وابو الهول،١٩٩٤:١٣)

وأما دراسة أنجل (Angell,1954) ودراسة (يوسف،١٩٩٠) ودراسة (كاظم ، ١٩٩٠) ودراسة (محمد ،٢٠٠٩) فقد توصلت إلى تفوق الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في التكيف الاجتماعي والتوافق النفسي وأما دراسة كرستين (Christian,1982) ودراسة (عجاوي وأبو الهول ، ١٩٩٤) ودراسة (محمد ، ٢٠٠٩) فتوصلت إلى تفوق الأطفال الملتحقين عن غير الملتحقين في الانجاز

الأكاديمي (الزبيدي،٢٠٠١:٤٢-٤٧) وتوصلت دراسة (الزعبي،١٩٨٦) إلى تفوق الأطفال الملتحقين عن غير الملتحقين في اختبارات الذكاء ، وتوصلت دراسة (الخفاف، ٢٠٠٩) إلى وجود نمو متقدم في الذكاء العاطفي لدى أطفال الصف التمهيدي في رياض الأطفال.(الخفاف،٢٠٠٩:٦٦-٢٢١)

وعليه فان رعاية الطفل في هذه المرحلة المبكرة من العمر يجب أن يتم وفق الأسس العلمية التربوية فمن الخطورة عدم إعطائها الاهتمام الكافي أو ترك الأمر للعفوية و التلقائية في التعلم, لذلك اهتم المربون بضرورة العمل على تنمية إمكاناته العقلية والمعرفية منذ مراحل العمر المبكرة . (مردان،٢٠٠٤:١٣٨)

وتضطلع رياض الأطفال برسالة هامة تنطوي على تربية الطفل تربية تستمد مقوماتها من الظروف الموضوعية للمجتمع وأهدافه، وتعتمد على أسس ومعايير النمو للطفل من المراحل الأولى لحياته، لذلك لم تعد المدرسة مهمتها تزويد الطفل بالمعارف والمعلومات فقط بل تعدى ذلك إلى تنمية الطفل تنمية شاملة متكاملة، ويمتاز أطفال الروضة بحب الاستطلاع والتعلم، فنرى إن الغالبية العظمى منهم يرغبون في لمس الأشياء التي توضع بين أيديهم ويتفحصوا طبيعتها والاستماع إلى ما يمكن أن تحدثه من أصوات، وأن هذه الممارسات تمكنه من اكتشاف بيئته والتعرف إلى مكوناتها واكتشاف ذاته وتجعله يشعر بالثقة في الذات والاعتماد على النفس، وبذلك يكون دور الكبار والمحيطين بالطفل هو تشجعه على اختيار مكونات بيئته الخاصة وتحت إشرافهم. (بهادر،٢٠٠٣:٢٠-٢١)

لهذا تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل المهمة حيث يمكن من خلالها الكشف عن القدرات الخلاقة للأطفال ورعاية نموهم وتوجيهم الوجهة الصحيحة، بل إثارة القدرات والإسراع بها في أحيان أخرى (محمد،١٩٩٩:٧-١٢١) ، لان الطفل في هذه المرحلة يتجه إلى تكوين شخصية مميزة ، حيث النزعة إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس. (سليم،٢٠٠٢:٧) فهو يحتاج إلى جو اجتماعي حسن التنظيم ومصادر غنية بالخبرة الحسنة التصميم ولما كانت هذه المصادر غير متوافرة في محيط العائلة كان

من الضروري توفير البيئة النموذجية وهي الروضة (حسن،٢٠٠١:١٣). فالروضة هي البيئة الفاصلة بين البيت والمدرسة، إذ يتعرض فيها الطفل على أيدي مربيات محترفات إلى عمليات تربوية تسهم في إنضاج شخصية الطفل الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية وتجعله في وضع نفسي واجتماعي جديد يمكنه من استقبال مرحلة التعلم في السنوات اللاحقة. (الخفاف،٢٠٠٦:٧٦-٨٠)

يعد الذكاء من المتغيرات الأساسية المهمة التي يهتم المربون وعلماء النفس والاجتماع بدراستها والبحث فيها، لما له من انعكاسات على الكثير من المجالات التربوية والاجتماعية التي تتصل ببرامج التعليم والمناهج والعلاقات الاجتماعية والسياسية بين الأفراد والشعوب.

وبما إن علماء النفس قد اهتموا منذ مائة عام بوضع نظريات ومفاهيم فسرت الذكاء على انه قدرة عقلية عامة مثل نظرية سبيرمان،(Spearman،1904-1927)، ونظرية بينيه وسايمون (Binet&Simon،١٩١٦) ونظرية تيرمان وميرل (Terman & Merril, 1973)، ونظرية بيرت (Burt,1940,) ونظرية كاتل (Cattel,1947). (ابو حطب،١٩٩١:١٣)

وبما إن ألاتجاه الحديث في بحوث الذكاء قد تميز بما تسميه انستازي Anastasi, (النظرة الفارقة) ويتمثل ذلك في زيادة عدد الاختبارات التي تقيس جوانب مختلفة من الذكاء بحيث لا تعطى درجة واحدة كلية ــ مثل نسبة الذكاء وإنما مجموعة من الدرجات لمختلف جوانب النشاط العقلي بحيث تسمح لنا برسم تخطيطي بروفايل (Profile) يوضح نواحي القوة والضعف لدى الفرد. (Coon,2000,P.362-364)

فان الذكاء يتعين النظر إليه بوصفه مفهوماً يستخدم للوصف أكثر من أن يكون مفهوماً يستخدم للشرح، فنسبة الذكاء هي تعبير عن مستوى القدرة الفردية في زمن معين بالنسبة للمعايير ولا يمكن لأي اختبار أن يحدد الأسباب التي أدت إلى أداء المفحوص عليه. (Anastasi,1976,106)

أما الذكاء الأخلاقي فهو القابلية على فهم الصواب من الخطأ وهذا يعني أن تكون لدينا قناعات أخلاقية نعمل عليها بحيث يتسنى لنا أن نتصرف بالطريقة الصحيحة والأخلاقية، كالقابلية على إدراك الألم لدى الآخرين وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية والسيطرة على الدوافع والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم ، وقبول الفروق وتقديرها ، وتمييز الخيارات غير الأخلاقية ، والوقوف بوجه الظلم ومعاملة الآخرين بحب واحترام.

وتشير ميشيل بوربا Michele Borba إن تعزيز الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال هو أفضل أمل لوضع الأطفال على المسار الصحيح بحيث يتسنى لهم العمل والتفكير بشكل صحيح .كما أنه أفضل أمل لنا لتطوير سمات الشخصية القوية، وكما أكدت بوربا أن النمو الأخلاقي هو عملية مستمرة تمضي عبر حياة الطفل كما تؤكد بوربا إن الأطفال الأذكياء أخلاقياً يختارون العمل الصحيح لأنهم يعرفون أنه الشيء الصواب .وأن ذلك بحد ذاته هو مكافأة كافية وكلما أدرك الأطفال أكثر أنهم بحاجة إلى الاعتماد على أنفسهم استطاعوا تطوير قوة داخلية وسيطرة جيدة الا وهي قوة الإرادة (Borba,2001,12-83) . لذلك جرت دراستين لدراسة الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال ومدى تأثيره على حياة الأفراد الذين لديهم ضعف في الذكاء الأخلاقي ويمارسون العنف ولا يتعاطفون مع الآخرين. وأما جون غوتمان John Gottman من جامعة واشنطن فقد أجرى دراستين على (١٢٠) عائلة مدة عشر سنوات وقد وجد أن الأطفال الذين عمل ذويهم كمدربين أخلاقيين تعلموا أن يسيطروا على انفعالاتهم بشكل أفضل وكانوا أكثر ثقة بالنفس وكانت لديهم مهارات اجتماعية أفضل وصداقات أحسن ومستويات توتر أقل. (Borba,2001,12-83)

وقد أهتم كولز (Coles,1997) بالذكاء الأخلاقي عند الأطفال حيث عرض أفكاره في كتابه:"The Moral Intelligence of children "الذكاء الأخلاقي عند الأطفال، فوضح كيف يمكننا من خلال التخّيل العقلي وقدرتنا المطوّرة تدريجياً أن نعرف ما هو الصواب وما هو الخطأ باستخدام القدرات العقلية والعاطفية، كما يسرد موضحاً كيف تنمو الشخصية عند الأطفال وكيف ينمو الجانب الخلقي استجابة للتأثيرات

التي تحدث يوماً بعد يوم في الأسرة وداخل حجرة الصف، مؤكداً على أهمية بناء قدرات الذكاء الأخلاقي عند الأطفال مبكراً حتى يمكن تنميتها، وبذلك يستطيع الطفل أن ينمو نمواً خلقياً سليماً. (Coles,1997,120-150)

كما أفادت الدراسة التي قام بها ستيفن وديوك (Stephen and Duck, 2002) حول التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الذكاء لدى عينة مكونة من (١٠٠) طفل فتبين وجود واحد من عشرة أطفال لديه مشاكل مهمة في الذكاء الأخلاقي رغم ذكائه الاعتيادي أو حتى الفائق، وهذا يرجع إلى أن الذكاء لا يعد معياراً مطلقاً لاكتساب الذكاء الأخلاقي وبنائه. (عبد الرزاق،٢٠٠٩:٤٠).

أجرى كندلون و طومبسون (Kindlon and Thompson,2002) دراسة في مدينة نيويورك وقد استهدفت قياس العلاقة بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الذكاء العام لدى الأطفال قبل سن المدرسة كذلك قياس الفروق في مستوى الذكاء الأخلاقي على وفق متغير النوع (ذكور– إناث). اشتملت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طفل وطفلة من مدينة نيويورك. وتوصلت الدراسة:١– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الذكاء العام لدى الأطفال قبل سن المدرسة. (Kindlon and Thompson,2002,p:17)

وتناول كليسكون (Gullickson,2004,) الذكاء الأخلاقي عند الأطفال وكيفية تنشئة طفل ذو نمو خلقي سليم، حيث يصف ضرورة قيام الآباء بتقديم السلوك الجيد ليكونوا قدوة لأطفالهم، كما أن للمجتمع دور كبير في إرساء مكونات الذكاء الأخلاقي للمواطنين وخاصة الصغار منهم، فالآثار الأخلاقية للطفولة لها الدور الحاسم في تطوير الذكاء الأخلاقي، فمنذ السنوات الأولى تنمو مكونات الذكاء الأخلاقي المتمثلة في العطف والرحمة والاحترام والقدرة على التفكير الخلقي والتفضيل الذاتي.((Gullickson,2004,1)

وتبرز أهمية البحث بان الدراسة الحالية تعد خطوة على طريق البحث العلمي للاهتمام بواقع الذكاء الأخلاقي، واستنادا إلى نتائج الأبحاث بوصفها احد مداخل أساليب

التعلم – في النجاح الأكاديمي في جميع المراحل التعليمية، فالذكاء الأخلاقي هو خطة لضمان نجاح الطلاب في المدرسة والحياة ويعد بمثابة نموذج بناء لاستراتيجيات النجاح للطالب. وتشير بوربا إلى أن الذكاء الأخلاقي هو القدرة على الالتزام بما نؤمن به، ويكسبنا الصبر والتسامح والعدل، الأمر الذي يزيد من قدرة الإنسان على التكيف مع الآخرين .

لذا فان الاهتمام بأطفال اليوم هو اهتمام بحاضر العلاقات الاجتماعية التي ينعكس تأثيرها على الواقع المستقبلي لهم كأفراد، لذا فإن أهمية الدراسة الحالية تنبع من أهمية الذكاء الأخلاقي في حياة الطفل وتأثيره على النمو الاجتماعي وبناء الشخصية في حياته المستقبلية، لأن طفل اليوم هو رجل الغد، وعليه يتوقف نهوض الأمة أو تأخرها، ومن ثم فان واجبنا هو الاهتمام بالأطفال وبالمؤسسات التعليمية وتزويدهم بقدر من المعلومات بالسلوكيات الايجابية والقيم السليمة التي تمكنهم من حمل رسالتهم في المستقبل.

أن تعليم الأطفال الفضائل في البيت والمدرسة والمجتمع هو أفضل ما يتوصل إليه الطفل من تطور خلقي جيد، ربما سيكون بناء قابليات الذكاء الأخلاقي لدى أطفالنا أعظم اثر لنا ، آذ يؤثر ذلك على كل مظهر من مظاهر حياتهم وكذلك على نوعية علاقتهم الاجتماعية المستقبلية وإنتاجيتهم ومهاراتهم كما أن هذه الفضائل لا تتحدد بوقت معين وستبقى حيوية مدة طويلة بعد أن يغادر الأبناء البيت ويبدؤون في بناء حياتهم ويستخدموا هذه الفضائل لتنشئة أطفالهم ، ولان الأساس الأخلاقي الذي نوفره لأطفالنا الآن هو الأكثر تحديا والاهم لدينا كأولياء الأمور (Borba,2001,12-83) ، كما تؤكد البحوث أن الأطفال يتعلمون الذكاء الأخلاقي ليس فقط من مراقبة الأبوين والمدرسين والأقران بل كذلك من مراقبة الشخصيات في الكتب وأفلام التلفزيون، ولكن بعض هذه الوسائل تعد وسائل مليئة بالمتاعب فأكاديمية طب الأطفال الأميركية تؤكد أن الطفل قبل سن الدراسة يشاهد ساعتين من أفلام الرسوم المتحركة في التلفزيون كل يوم يتعرض إلى عشرة آلاف حادث عنف في السنة، وبهذا سيشهد الطفل الاعتيادي ثمانية آلاف جريمة قتل في نهاية المدرسة الابتدائية ومائتي ألف حادث عنف في عمر الثانية عشر، وقد كشفت دراسة استمرت ثلاثة سنوات قامت بها أربعة جامعات بتحليل أكثر من عشرة آلاف ساعة من برامج التلفزيون (باستثناء الأخبار والرياضة) فوجدت

الدراسة أن الكيفية التي يتم فيها نقل العنف إلى الشباب ينبغي أن تحتل أكبر الاهتمام، وأن أكثر من ثلث مشاهد العنف، كانت صور شخصيات رديئة لم تحظ بالعقاب، و(٧٠ %) من هذه الشخصيات لم تبد أي ندم في وقت العنف، و (٥٠%) من أعمال العنف صورت الضحايا وهي لا تعاني من أي ألم ، و(٤٠%) من جميع العنف قد دمج مع الفكاهة، و(٤٠%) من العنف هو صور من قبل نماذج جذابة ذات أدوار بطولية وأقل من (٥%) من برامج العنف ضمن أي نوع من رسائل مناهضة للعنف ولعل أحد أهم استنتاجات الدراسة هو أن العنف قد صور في الغالب على انه مرغوب وضروري وبدون ألم. (Taffel,2002,18)

ومن كل ذلك يمكن أن نلخص أهمية البحث والحاجة إليه بما يأتي :

- أن تطور الذكاء الأخلاقي لدى الطفل يدعم إحساسه الداخلي بالصواب والخطأ ، ويساعده على اكتساب القيم والقوانين الأخلاقية التي تكشف تطور الذكاء الأخلاقي ومواجهة التحديات والضغوط الأخلاقية التي يواجهها في حياته المستقبلية.
- تعد مرحلة الطفولة من المراحل المهمة في حياة الفرد، وان العمل مع الأطفال في هذه المرحلة له خصائصه ومميزاته وهو بحد ذاته يحتاج إلى دراسة.
- يأمل الباحثين أن تحقق نتائج الدراسة إضافة جديدة للمكتبة العربية والعراقية التي تفتقر في مجال تربية أطفال ما قبل المدرسة الكثير.

هدف البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

تطور مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الاطفال بحسب متغيري:
العمر(٥-٦-٧) سنة. ب- الجنس(ذكور-إناث).

دلالة الفروق في مستوى الذكاء الأخلاقي بحسب متغيري:
العمر (٥-٦-٧) سنة. ب- الجنس (ذكور-إناث).

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

الحدود البشرية:الاطفال بعمر(٥-٦-٧) سنوات ولكلا الجنسين.
الحدود المكانية: المديرية العامة لتربية بغداد /الكرخ الثانية،(رياض الاطفال والمدارس الابتدائية).
الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.
الحدود العلمية: الذكاء الأخلاقي ومكوناته: التعاطف ،الضمير ،التحكم الذاتي ،الاحترام ،العطف ،التسامح ، العدالة.
تحديد المصطلحات

سيعرض الباحثين بعض التعريفات لأهم المصطلحات التي وردت في البحث وهي التطور و الذكاء الاخلاقي والطفولة وكما يلي:

أولاً: التطور Development

- التطور لغة، وعرفه كل من:
- معجم قطر المحيط ١٨٦٩

الطور: طور به يطور طوراً وطوراناً قربه، وطوار الدار وطوارها ما كان ممتداً معها. الطور الحال أو الهيئة يقال انتبه طوراً بعد طور أي تارة، والناس أطوار (البستاني، ١٨٦٩: ١٢٦٢).

- المعجم الوسيط ب.ت

تحول من طور إلى طور ويشير إلى أن التطور هو التغير التدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها (قريو،٢٠٠٩:١٠).

- التطور اصطلاحاً، وعرفه كل من:
- تعريف كود Good 1959

التغير في البنية أو الوظيفة أو التنظيم محرزاً تقدماً في الحجم والتمايز والتعقيد والتكامل والقدرة والكفاية أو درجة النضج (Good, 1959:167).

- تعريف قطامي ١٩٩٠

التغيرات العضوية التكوينية والوظيفية السلوكية المرتبطة بالعمر الزمني، وقد تكون هذه التغيرات في صورة تحسن أو تقدم كما هو الانتقال من الطفولة إلى المراهقة وقد تكون على شكل تقهقر أو تدهور كما هو الانتقال من الرشد إلى الشيخوخة (قطامي ، ١٩٩٠: ١١١).

ثانيا- الذكاء الأخلاقي Moral intelligence وعرفه كل من:

- بوس Boss 1994

بأنه وسيلة وأداة للذكاء الاجتماعي ،بوصفه مؤشراً للنمو الخلقي ،حيث يعد التفكير الخلقي والسلوك الخلقي بمثابة القاعدة الأساسية للذكاء الأخلاقي. (Boss,1994,54)

- كولس Coles 1997

بأنه تلك القدرات الخلقية التي يمكن تنميتها بحيث يستطيع الطفل التعرف على ما هو صواب وما هو خطأ باستخدام القدرات العقلية والعاطفية وذلك للرقي بسلوك الطفل الخلقي في الأسرة والمدرسة . (Coles,1997,120-150) .

- بوربا Borba 2001

هو القابلية على فهم الصواب من الخطأ وان نعمل عليها بحيث يتسنى لنا ان نتصرف بالطريقة الصحيحة والأخلاقية ، كالقابلية على إدراك الألم لدى الآخرين وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية ، والسيطرة على الدوافع ، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم ، وقبول الفروق وتقديرها وتميز الخيارات الغير أخلاقية ، والوقوف بوجه الظلم ومعاملة الآخرين بحب واحترام (Borba,2001,12- 83).

- حسين ٢٠٠٣

هو القدرة على فهم الصواب من الخطأ ، كالقدرة على أدراك الألم لدى الآخرين ، وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية، والسيطرة على الدوافع ، والإنصات لجميع الإطراف (حسين، ٢٠٠٣: ٢٣٥)..

-جاردنر Gardner 2003

- هو القدرة على فهم الصواب من الخطأ وهو أن تكون لدينا قناعات أخلاقية بحيث يتسنى لنا أن نتصرف بالطريقة الصحيحة والأخلاقية بمعنى :

- القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين .
- القدرة على ردع النفس عن القيام ببعض الأعمال غير الأخلاقية .
- القدرة على السيطرة على الدوافع .
- المهارة في الاستماع إلى الآخرين (حسين، ٢٠٠٣: ٢٣٥).
- لينك وكيل 2005 Lennick & Kiel
- هو"مجموعة القدرات الموجّهة نحو فعل الخير إذ يقوم الذكاء الأخلاقي بتوجيه القدرات العقلية المتعددة للقيام بما هو صواب" (Lennick & Kiel, 2005, p:233) .
- وقد تبنى الباحثين تعريف (بوربا،٢٠٠١) لأنه أنسب لمتطلبات البحث الحالي.
- التعريف الإجرائي للذكاء الأخلاقي يحدد بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الطفل أو الطفلة) على مقياس الذكاء العاطفي المعد لأغراض هذا البحث.
- ثالثا- الطفولة Childhood وعرفها كل من:

- الطفولة في معجم الصحاح- هي المولود، وولد كل وحشية، وجمع طفل أطفال ومصدرها طفولة (الرازي،١٩٨٣:٣٩٤).

- ستون وشيرش Stone &Church 1957

هي المرحلة التي تقع بين ما قبل الميلاد والمراهقة وتقسم الى ثلاث مستويات أو مراحل هي مرحلة الطفولة المبكرة أو سنوات ما قبل المدرسة(٣-٦) سنة ومرحلة الطفولة الوسطى(٦-٩) سنة ومرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) سنة (Stone& Church,1957:16).

- اوزبل وسوليفان Ausubel &Sullivan 1970

هي المرحلة التي تلي مرحلة ما قبل الميلاد وتسبق مرحلة المراهقة وتقسم الى خمسة مراحل هي مرحلة الطفل الوليد من (الميلاد حتى أسبوعين) ومرحلة الطفل الرضيع من (أسبوعين الى عامين) ومرحلة الطفولة المبكرة أو سنوات ما قبل المدرسة(٢-٦) سنة ومرحلة الطفولة الوسطى(٦-٩) سنة ومرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١٢) سنة (Ausubel&Sullivan,1970:8-9).

الإطار النظري

نظرية الذكاء الأخلاقي

نشا منظور الذكاء الأخلاقي على يد عالمة النفس الأمريكية ميشيل بوربا Michele Borba، التي تعد مؤلفة وباحثة ومستشارة في العديد من المؤسسات مثل مؤسسة (Character Education and Civic Engagement Technical Assistance Center) وهي ذات شان عظيم في الأوساط التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولها مؤلفات عديدة منها تقدير الذات وشؤون صفية ولا تتعامل معي بهذا الأسلوب ولا مزيد من سوء التصرف و الإباء يصنعون الاختلاف وكتاب بناء الذكاء الأخلاقي الذي اختير أخيرا من قبل مؤسسة ألامزون كواحد من الكتب العشر الأوائل الأكثر نشرا في عام ٢٠٠١. (Borba,2002, 4).

حصلت بوربا على عدد من الشهادات منها شهادة البكالوريوس والماجستير في صعوبات التعلم من جامعة سانتا كلارا والدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة سان فرانسيسكو وشهادة المربي القومي التي قدمت لها من قبل المجلس القومي للتقويم وشهادة تقديرية للمساهمة الفعالة في مهنة التربية قدمت لها من قبل مكتب التربية والبحوث وحصلت على إجازة تدريس مدى الحياة من جامعة سان جوزيه، وحصلت على جائزة تأليف ١٩ كتاب. (الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠)

عملت ميشيل بوربا معلمة، ولها مدى واسع في خبرة التدريس بما في ذلك العمل في سلك التعليم المنتظم في عدد من المدارس والمقاطعات بما في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية وكندا والصين ونيوزلندا ، وعملت مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال أصحاب العاهات البدنية والسلوكية والأطفال الموهوبون وكانت زميلة لزوجها في مدرسة خاصة للأطفال. (Borba,2002, 4).

أقامت بوربا العديد من ورشات العمل في أمريكا الشمالية وأوربا واسيا وجنوب المحيط الهادي لما يقارب لنصف مليون مشارك في العالم حول تعزيز نمو الشخصية لدى الأطفال والتقويم الذاتي والانجاز والسلوك وهي ضيفة متكررة في البرامج التلفازية ومنها برنامج وجهة نظر The View وبرنامجABC ومجموعة برامج أخرى مثل The

Parent Table Turning –Point, To Your Health, The Jenny Jones Show, Success Radio والعرض الأولThe Early Show والمنظرThe View وفوكس والأصدقاءFox&Friends و سي بي اس شيكاغوChicago CBS وكندا أي آم Canada AM وقد أجريت العديد من المقابلات في الدوريات والمجلات مثل أخبار وتقارير دولية في الولايات المتحدة الأمريكية U.S. News &World Report ومجلة الطفل Child والكتاب الأحمر Red book وبيوت وحدائق أفضل Better Homes& Gardens وشيكاغو تربيون Chicago Tribune وان وآي أخبار اليوم N.Y .Daily News وشمس فانكوفر Vancouver Sun، وهي تعمل على الخط الهاتفي أوراق ونفري الخاص بالأمهات كأم للذكاء الأخلاقي. ((Borba,2002,4) (بوربا، ٢٠٠٣: ٣٢-١٧٧)

لاحظت بوربا ومن خلال عملها الماسي المروعة والإحصاءات والبيانات القاسية حول الجرائم والعنف المتنامي لدى الشباب والأطفال وزيادة الاحتيال وعدم الاحترام المتزايد للوالدين والمدرسين والشخصيات المسؤولة بين الأطفال الأمريكيين، لذلك قامت بطرح منظور جديد أطلقت عليه الذكاء الأخلاقي.

قدرات الذكاء الأخلاقي (الفضائل الجوهرية السبعة للذكاء الأخلاقي والشخصية المتماسكة)

إن الفضائل الجوهرية السبعة التالية تكون خطة كاملة لبناء الذكاء الأخلاقي، وهذه السمات هي ما يحتاجه الفرد كي يقوم بما هو صواب ويقاوم أية ضغوط قد تتحدى عادات الشخصية المتماسكة والحياة الأخلاقية الجيدة، وكما يلي:

أولاً: التمثل العاطفي (التعاطف) Empathy

التعاطف هو القدرة على التماثل مع اهتمام شخص آخر أو الشعور بشعوره، وهو أساس الذكاء الأخلاقي، بمعنى هو قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة مما يقولون، ويشير كاتز (Kats,1963) إلى التعاطف بأنه القدرة على أن نجرب مشاعر شخص آخر على إنها مشاعرنا، وأما ستوتلاند (Stotland,1969) فيرى انه استجابة انفعالية مقلدة لخبرات الآخرين، ويتفق مع مهربيان وايسنن (Mehrabian&Epstein,1972) بأنه استجابة انفعالية بديلة لخبرات

الآخرين الانفعالية، وهذا التعاطف مع الآخرين يكون ضروريا لأداء الأعمال رفيعة المستوى ومتى ما كانت هذه الأعمال تتطلب التركيز على التفاعل مع الآخرين. (الخفاف،٢٠٠٩:٦٦-٢٢١)

- إن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية يمكن رؤيتها حتى لدى الأطفال، ويشير كولمان إلى إن الطفل في الثالثة من عمره والذي يعيش في أسرة محببة يسعى لتهدئة غيره من الأطفال أو التعاطف معهم إذا بكوا، في حين يسعى الأطفال الذين يسيء آباؤهم معاملتهم أو يهملونهم فأنهم يصرخون في وجه الطفل الذي يبكي وأحيانا يضربونه. (خوالدة،٢٠٠٤:٣٥)، ويذكر جولمان حالة قاتل ارتكب سبعة جرائم قتل وفي إحدى المقابلات الإكلينيكية أجاب على السؤال ،هل كنت تشعر بالشفقة نحو الضحايا ؟أجاب لا ولو كنت اشعر بشفقة لما استطعت فعل ما فعلت ويعقب جولمان ان نسبة ذكاء هذا الرجل١٦٠ ، إن التعاطف يكبح قسوة الإنسان ويحافظ على تحضره. (الخفاف،٢٠٠٩:٦٦-٢٢١)
- وقد قام روبرت روزينتال من جامعة هارفارد ببحوث هامة في قراءة الرسائل غير اللفظية ووضع روزينتال اختبارا يدعى بروفيل الحساسية غير اللفظية(Profile of Nonverbal Sensitivity) ويتكون من شرائط فيديو لفتاة تعبر عن مشاعر متنوعة بدءا من مشاعر الأمومة إلى أسوأ المشاعر وأكثرها سلبية.
- واستخدم هذا البروفيل في دراسة أجريت على عينة من سبعة الآلف مشاركا من الولايات المتحدة و١٨ بلدا آخر عن القدرة على قراءة المشاعر من الدلائل غير اللفظية وأشارت النتائج إلى إن هذه القدرة ترتبط بقدر اكبر من التوافق الوجداني وحب الآخرين والانفتاح على الحياة والحساسية كما تبين إن الأفراد تحسن أدائهم على مدى ٤٥ دقيقة استغرقها تطبيق الاختبار- وهي دليل على موهبتهم في تنمية مهارات التعاطف – كما كانت لديهم علاقات أفضل مع الجنس الأخر إذ أن التفهم يثري الحياة العاطفية وهذا أمر بديهي.
- إن الوسيط في الاتصال المنطقي الكلمات والوسيط في الاتصال العاطفي "اللا كلمات"،وقد لا يتفق ما يقوله شخص ما مع ما يوحى به من خلال نبرة صوته أو

حركة جسمه أو غيرها من القنوات غير اللفظية.

- وتشير البحوث إلى إن ٩٠ % من الرسائل الوجدانية غير اللفظية، مثل القلق كما يظهر في نبرة الصوت والاضطراب كما يظهر في سرعة الحركة، وتصل هذه الرسائل إلى الطرف الآخر بصورة لا شعورية دون انتباه خاص لطبيعة الرسالة ، ولكن ببساطة شديدة يتم استقبالها والاستجابة لها بشكل ضمني. وقد قامت كل من ماريان رادك يارو وكارولينزان واكسلر **Marian Radk Yarrow ,Carolyn Zahn –Waxler** في المعهد القومي للصحة النفسية ببحوث تبين من نتائجها إن هذه الفروق في استجابات الأطفال ترتبط بأسلوب الوالدين في التنشئة وبخاصة فيما يتعلق بالتدريب على النظام، ووجدوا إن الأطفال الأكثر تفهما كان تدريبهم على النظام يتضمن توجيه انتباههم إلى ما يسببه سوء سلوكهم من مضايقة الآخرين مثل" انظر كيف تسببت في جعل ماجد حزينا "بدلا من "هذا تصرف سيء" كما وجدوا إن تعاطف الأطفال وتفهمهم يتشكل بملاحظاتهم لأسلوب الآخرين في الاستجابة حيال من يعانون من ضيق، وبتقليد ما يرونه، فينمو لدى الأطفال محصلة لاستجابات التعاطف مع الآخرين والتفهم والتقدير وتقدير المشاعر والحرص على مساعدة ما يعانون من ضيق. (الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠) وهناك عوامل إذا حدثت أو توفرت فسوف تحدث زيادة في التقمص العاطفي لدى الطفل، وهي:

- العمر: إن القدرة على اتخاذ مواقف الآخرين يزداد مع العمر، لذا فالأطفال كلما تقدموا في السن ازدادوا تقمصاً من الناحية العاطفية مع الأطفال الصغار.
- النوع الاجتماعي: الأطفال الصغار أكثر ميلاً للتقمص العاطفي مع نظرائهم من الجنس نفسه لأنهم يشعرون بإحساس أكبر من التآلف.
- الذكاء: الأطفال الأكثر ذكاء أكثر احتمالاً لفهم حاجات الآخرين وابتكار الطرق لمساعدتهم.
- الفهم العاطفي: يعتبر الأطفال الذين يعبرون عن عواطفهم بحرية أكثر تقمصاً من الناحية العاطفية وأكثر اقتداراً على تحديد مشاعر الآخرين بشكل صحيح.
- الأبوان المتعاطفان: من المحتمل أن يقتبس الأطفال الذين يكون لديهما أبوان متعاطفان بشكل واضح هذه العاطفة أكثر من غيرهم.

- الأمان العاطفي: الأطفال الأكثر تأكيداً أو تكييفاً هم الأكثر مساعدة للآخرين.
- المزاج: الأطفال السعداء يمارسون التمثل العاطفي بصورة أكثر مع الطفل المكتئب.
- التماثل: يحتمل أن يتقمص الأطفال أكثر مع الذين تقاسموا معهم تجربة مماثلة.
- الارتباط: يحتمل أن يتقمص الأطفال عاطفياً مع أصدقائهم أكثر ممن هم أكثر بعداً عنهم. (Denham,1997,35).الخطوات الأساسية الثلاثة لبناء التعاطف:

الخطوة (١): تعزيز الوعي بالمفردات العاطفية.

الخطوة (٢): تعزيز الحساسية تجاه مشاعر الآخرين.

الخطوة (٣): تطوير التمثل العاطفي لوجهة نظر شخص آخر. (الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠)

استنادا إلى ما تقدم فالتعاطف هو التماثل والشعور باهتمامات الناس الآخرين. ويتضمن (الحساسية اتجاه مشاعر الآخرين- مساعدة الآخرين إذا أصابهم الأذى أو المتاعب- التعاطف مع الآخرين- إدراك أثر الألم العاطفي على الآخرين، وعدم معاملة الآخرين بقسوة).

ثانيا- الضمير Conscience

-هو ذلك المخزون الداخلي القوي الذي يمكن الفرد من تمييز التفكير الصحيح من الخاطئ ويتمثل الضمير مجموعة المثل والقيم العليا المتوافرة في بناء الفرد المعرفي والذي اكتسبه نتيجة عوامل التنشئة الاجتماعية، وان صحوة الضمير لدى الفرد تبقيه على الدوام مقيما وضابطا لأفعاله وسلوكياته وفي أحيان كثيرة يشعر الفرد بوخزه الضمير إذا ما خرج عن الصحيح عن التصرفات والسلوكيات.

الخطوات الأساسية الثلاثة لبناء الضمير

الخطوة (١): وضع إطار للنمو الأخلاقي.

الخطوة (٢): تعليم الفضائل لتقوية الضمير وتوجيه السلوك.

الخطوة (٣): استعمال الضبط الأخلاقي لمساعدة أطفالنا على اكتساب القدرة على تمييز الخطأ من الصواب. (الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠)

استنادا إلى ما تقدم فالضمير هو معرفة الطريق السليم والنزيه للعمل بموجبه ويتضمن (الإحساس بالمسؤولية والكرامة والتمييز بين الصواب والخطأ).

ثالثا- الرقابة الذاتية Self- Control

- لقد ظهر حديثا مفهوم الرقابة الذاتية في العلوم النفسية على يدي جوليان روتر ١٩٥٤ من خلال نظريته التعلم الاجتماعي والتي تقوم على أساس جمع الخطوط المتنوعة لكل من النظرية السلوكية والمعرفية والدافعية في إطار واحد ثابت، فهي تتسامى فوق الحدود الضيقة لكل نظرية من هذه النظريات.
- بناء على ذلك فقد شغل هذا المفهوم اهتمام علماء النفس حديثا ، وأجريت العديد من الدراسات التي اهتمت به، وجعلته موضع اهتمامها، حتى بلغ ما كتب فيه حوالي خمس مجلدات، وتتضح أهمية هذا المفهوم الذي يشير إلى مدى إدراك الفرد العلاقة السببية بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فحين يدرك الفرد أن النتائج التابعة لسلوكه ترجع إلى قدراته وجهوده أو خصائصه الذاتية، فان مركز التحكم يكون ذاتيا، أي إن أحداث حياته تحت ضبطه وتوجيهه الذاتي. (الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠)
- إن امتلاك الفرد القدرة على المراقبة الذاتية لما يقوم به من أفعال وسلوكيات بمنأى عن توجيه الآخرين هو فضيلة من فضائل الذكاء الأخلاقي، وإن تمكن الفرد من مراقبة وتعديل تفكيره قبل القيام بعمل ما، وفي أثناء القيام بالعمل تقوده إلى التصرف الصحيح وتجنبه التصرف الخاطئ الذي يكون له نتائج غير مرضية في المجتمع الذي يعيش فيه. (الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠)
- أن الرقابة الذاتية تساعد الأطفال على تنظيم سلوكهم بحيث يمكن ان يرونه صحيحا في أذهانهم وقلوبهم ، حيث ينمي التحكم الذاتي قوة الإرادة ويكون القاعدة الأخلاقية التي توقف الأفعال المضرة بشكل مؤقت عن طريق إعطائنا ثواني أضافية نحتاج أليها لأدراك العواقب المحتملة لأفعالنا(Borba,2001,12- 83).

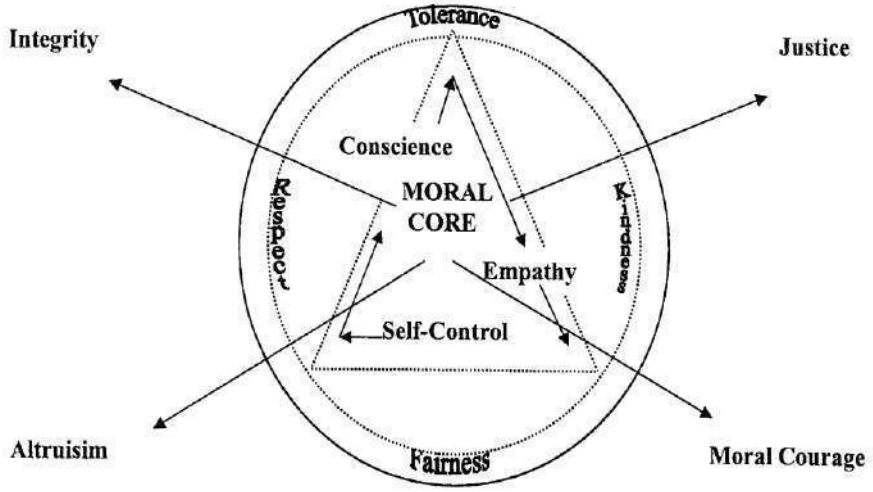
الخطوات الأساسية الثلاثة لبناء الرقابة الذاتية

الخطوة (١):أنموذجا للتحكم الذاتي واجعلها الأسبقية لطفلك.

الخطوة (٢): تشجيع الطفل على أن يكون محفزا لنفسه.

الخطوة (٣):تعليم الأطفال السيطرة على دوافعهم والتفكير قبل العمل. (الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠)

- إن الفضائل الجوهرية الثلاثة التعاطف والضمير والتحكم الذاتي هي أساس بناء الذكاء الأخلاقي وأما بقية الفضائل فهي يتم تشكيلها على أساس هذه الفضائل الثلاث، والشكل التالي يوضح الأساس الأخلاقي للذكاء الأخلاقي.



الشكل (2) جوهر الذكاء الأخلاقي (Borba,2002,4).

استنادا إلى ما تقدم فالرقابة الذاتية هي تنظيم الأفكار أو الأعمال بحيث توقف أي ضغوط من داخلك أو خارجك، وتعمل ما هو صواب.

رابعا– الاحترام Respect

يعني أن تعامل الآخرين بالطريقة التي تحب أن يعاملوك بها ، وان تحب لهم ما تحب لنفسك، والأشخاص المحترمون أكثر اهتماما بحقوق الآخرين، والتفكير بالأخر بطريقـــة أكثر ايجابيـــة وأكثر اهتماما أن تحترم الذات واحترام الأخر، وهو حجر الزاويـــة للوقايـــة من العنـــف والظلـــم والكراهية. (Borba,2001,12- 83).

- تعد فضيلة الاحترام من الفضائل الأساسية التي إذا ما اكتسبها الفرد تقوده إلى مراعاة مشاعر وأحاسيس الآخرين ولعل احترام الفرد للآخرين يلزمه العمل على احترام ذاته، وإذا ما تذوت الفرد احترام ذاته كقيمة من قيمه الأخلاقية حرص على الابتعاد عن ظلم الآخرين وكراهيتهم.
- وان هذه الفضيلة تساعدنا في نجاح الحياة المستقبلية وتربية هذه الفضيلة لن تحسن الذكاء الأخلاقي فحسب بل تخلق جوا أكثر تسامحا وأخلاقيا ويمكن أن تعيش فيه

وسوف يساعد الأطفال على كسب الاحترام الذاتي ، وجد الباحثون أن هناك علاقة قوية مع الوالدين ومهمة لتنشئة الاحترام (Borba,2001,12- 83).

* الخطوات الأساسية الثلاثة لبناء الاحترام

الخطوة (١): نقل معنى الاحترام بالنمذجة وتعليمه إياه.

الخطوة (٢): تعزيز احترام السلطة وكبح الفضاضة.

الخطوة (٣): التأكيد على الاخلاق الجيدة واللطافة. (الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠)

استنادا إلى ما تقدم فالاحترام هو معاملة الآخرين بطريقة محترمة.

خامسا- العطف Kindness

هو كشف الاهتمام حول سعادة ومشاعر الآخرين فانه يقوده إلى الإيثار في تعامله معهم، إضافة إلى إن تفهم الفرد لحاجات الآخرين والاهتمام بها والعمل على تلبية المستطاع منها هو في حد ذاته مؤشر على توافر سلوك العطف لدى الفرد.

ان العطف هو تلك السمة المهمة التي تبين للآخرين مدى اهتمامنا براحتهم ومشاعرهم ، فأعمال العطف ما يبنى على العطف والإنسانية والأخلاق ولان هذه الأعمال قائمة على نوايا فعل الخير بدلا من الأذى فان العطف يصبح الفضيلة الجوهرية الخامسة للذكاء الأخلاقي، وإذ توضح البحوث بان سمات العطف والحنان يجب ان تنشأ وتدرس وكلما قمنا بذلك في وقت مبكر كلما كان ذلك أفضل ، فالأطفال الذين حققوا هذه الفضيلة يشتركون بسمة واحدة أنهم موجهون بصفة أخلاقية داخلية في معاملة الآخرين بشكل عطوف وهو الشيء الصحيح الواجب عمله ، فالأطفال العطوفون هم ببساطة معنيون بمشاعر الآخرين وأعمالهم (Borba,2001,12- 83).

* الخطوات الأساسية الثلاثة لبناء العطف

الخطوة (١): تعلم معنى العطف وقيمته.

الخطوة (٢): تأسيس مستوى صفري للتسامح مع القسوة.

الخطوة (٣): تشجيع العطف والإشارة إلى أثره الايجابي. ((الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠)

سادسا– التسامح Tolerance

يعد التسامح فضيلة أخلاقية جوهرية تساعد الأطفال على احترام بعضهم على أنهم أشخاص بغض النظر عن الفروق سواء أن كانت عرقية أو اجتماعية أو مظهرية أو حضارية ، أو فروق في المعتقدات أو القدرات أو الاتجاهات أو الجنس ، انه يعني احترام الفروق بين الناس ، وان كل الأشخاص يستحقون المعاملة بحب واحترام وعدل بغض النظر عن الفروق. (Borba,2001,12- 83).

إن العمل على إكساب الفرد تقييمات الصفات المتنوعة عن الآخرين ، والانفتاح الذهني تجاه التجديدات من معتقدات مختلفة وأجناس مختلفة متمثلة بالعرق والدين واللغة والعادات والتقاليد أو حتى في تباين الفروق الفردية بين البشر ستعمل على دفع الفرد الناشئ للتعامل مع الآخرين بعطف وحنان وفي المقابل سيقف ضد ممارسة الكراهية والعنف والتعصب بشتى أشكاله ومظاهره، وسيحل محلها ممارسة السلوكيات التي تدل على الاحترام وتقبل الآخرين، كما توضح(بوربا ،٢٠٠٣) ان للتسامح مظهرين هما :

احترام كرامة الإنسان وحقه في صنع قراراته الأخلاقية ، فإنها لا تتجاوز على حقوق الآخرين والسيطرة عليها .

التسامح هو تقديم الحالة الإنسانية وإدراك الصفات الايجابية واحترام بعضهم البعض كأشخاص(Borba,2001,12- 83).

بعض ملامح التسامح ومؤشراته الاجتماعية

اللغة – وتتضمن ما يأتي:

- الخلو من المفردات المتعلقة بالفصل على أساس العرق أو الدين أو الجنس أو الثقافة.

استعمال وسائل الإعلام تعابير غير متحيزة لجنس دون آخر.

عدم استعمال صفات أو أفعال لوصف الأحداث والأشخاص.

حق الأقليات في دراسة لغاتها وممارستها.

النظام العام

المساواة بين الجميع في المنافع العامة والنشاطات العامة والفرص التعليمية والاقتصادية.

ج- العلاقات الاجتماعية

إعطاء فرص متساوية للمشاركة لجميع أفراد المجتمع .

تأكيد حق الأقليات في تعلم واستعمال لغاتهم الخاصة بهم.

احترام ثقافة الأقليات والسكان المحليين.

د- الأحداث التاريخية الهامة والأعياد

الحق في الاحتفال بالذكرى التاريخية.

الحق في الاحتفال بالأعياد.

احترام الممارسات الثقافية والدينية للجميع.

ز- الاحتفالات والمظاهر الثقافية

كل مجموعة في المجتمع لها الحق في الاحتفالات والمظاهر المتعلقة بثقافتها وان تكون ممثلة في الاحتفالات والأعياد القومية.

و- الممارسات الدينية

الحرية للجميع لممارساتهم الدينية وإقامة الطقوس والعبادات.

احترام الممارسات والطقوس الدينية للآخرين

عدم إجبار أي احد على ممارسة طقوس دينية لا يرغب بها أو لا يؤمن بها.

الخطوات الأساسية الثلاثة لبناء التسامح

الخطوة (١):الأنموذج والعناية بالتسامح.

الخطوة (٢): تطوير الاتجاهات الايجابية نحو التنوع.

الخطوة (٣):معارضة النماذج السيئة وعدم التسامح مع التعصب. (الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠)

استنادا إلى ما تقدم فالتسامح هو احترام كرامة وحقوق كل الأشخاص، وحتى الذين تختلف تصرفاتهم عن تصرفاتك.

سابعا- العدالة Fairness

العدل Fairness في معجم علم النفس والطب النفسي، يقصد به إحدى الفضائل الأربع الكبرى التي قالها الفلاسفة منذ القدم، وهي الحكمة والشجاعة والعدل والعفة، ويقصد به في علم الاجتماع عدالة الدولة في توزيع الحقوق والواجبات بين الأفراد حسب

كفاءتهم في إطار المصلحة العامة، ويقصد بها في العلاقات الإنسانية احترام الفرد لحقوق غيره.

- فالعدالة هي معاملة الآخرين بطريقة عادلة وغير متحيزة ونزيهة، مع وجود تفتح ذهني، وهي فضيلة تحثنا على ان نكون متفتحي الذهن ونزيهين ونعمل بصورة عادلة ، فالأشخاص الذين توجد عندهم هذه الصفات يأخذون الدور والمشاركة ويستمعوا بانفتاح إلى الأطراف كافة قبل إصدار الحكم عليهم ، وتؤكد بوربا أن الأطفال الذين اكتسبوا العدالة يكونون أكثر تسامحا وتحضرا وفهما واهتماما (Borba,2001,12- 83).
- وتحدد بوربا(٢٠٠٣) سمات الأطفال المتصفون بالعدل بأنهم: يبقون مع الآخرين الذي يعاملون بصورة غير عادلة، لديهم ذهن متفتح ويستمعون إلى كل الأطراف قبل الحكم، يأخذون الأدوار ويتقاسموها، يعملون بصورة عادلة حتى في غياب إشراف الكبار (بوربا،٢٠٠٣:٣٢-١٧٧)

الخطوات الأساسية الثلاثة لبناء العدالة

الخطوة (١): معاملة الطفل بعدالة.

الخطوة (٢): مساعدة أطفالنا على تعلم التصرف بعدالة.

الخطوة (٣): تعلم الطفل الطرائق للوقوف ضد الظلم. (الخفاف،٢٠١١:٢٠٥-٢٧٠)

فوائد الذكاء الأخلاقي

يكسب الذكاء الأخلاقي الإنسان الصبر والتسامح والعدل الأمر الذي يزيد من قدرته على التكيف والتعامل مع الآخرين .

له فائدة ايجابية في الصحة النفسية للإنسان فحين يلتزم الإنسان بما يقول يجد نوعا من الصحة النفسية كالاستقرار النفسي.

يساعد الذكاء الأخلاقي الفرد والمجتمع على التمييز بين الصح والخطأ واكتساب الأفراد ما يسمى بالصحة المجتمعية وأصبحوا أصحاء مترابطين متماسكين.

يؤدي الأخلاقي إلى الاهتمام بالآخرين والبعد عن الأنانية بين الأفراد مما ينشر الأمان في المجتمع.

يؤدي الذكاء الأخلاقي إلى انتشار السلام والمحبة والتقدير والبعد عن العنف والعدوانية .

يعطي الذكاء الأخلاقي للأطفال حصانة أخلاقية ومناعة ذاتية. (الأيوب،٢٠٠٦:٥٠)

ثانيا-دراسات سابقة

لم يعثر الباحثين على دراسات ترتبط بمتغيرات البحث بصورة مباشرة، فالدراسات الحالية التي تم الحصول عليها هي:

١- دراسة بياجيه Piaget 1929

تطور مفهوم التفكير عند الأطفال

استهدفت الدراسة إلى تعرّف تطور مفهوم التفكير عند الأطفال وفيما إذ كان يختلف تفكير الطفل عن تفكير الراشد بأعمار (٥-١٢) سنة الأطفال الانكليز والفرنسيين. وكانت أداة البحث عبارة عن مجموعة من الأسئلة توجه الى الطفل وهي على النحو الآتي.

هل تعرف ماذا تعني كلمة فكر؟

هل تريد أن تفكر في بيتك؟

كيف تفكر؟

هل تستطيع أن تفكر والفم مغلق؟

أغلق فمك وفكر في بيتك.

ثم يسأل الطفل: افترض أن يكون من الممكن فتح رأس شخص حي من غير أن يموت فهل تستطيع أن تلمس التفكير أو تراه أو تشعر به بأصبعك؟.

وأظهرت نتائج دراسة بياجيه وجود ثلاث مراحل متميزة لتطور المفهوم.

المرحلة الأولى:

يربط الطفل فعل التفكير على انه يترافق مع الصوت والكلام أي حركة الفم ويعتقد إن الإنسان لا يستطيع أن يفكر وفمه مغلق.

المرحلة الثانية:

وتمتد هذه المرحلة من سن الثامنة إلى العاشرة ويتأثر فيها بالرأس فالتفكير صوت صادر من الدماغ أو الرأس أو الحنجرة.

المرحلة الثالثة:

تبدأ بعد العاشرة من عمر الطفل ويحدث فيها تطور مهم إذ يحرر الطفل فعل التفكير من الإطار المادي (الفم والدماغ والرأس والأذنان) ويصبح شيئاً ذهنياً لا يمكن لمسه. (Piaget, 1929: 37)

٢- دراسة مكطوف ١٩٩١

تطور السلوك الايثاري عند أطفال مدينة بغداد

استهدفت الدراسة الكشف عن تطور السلوك الايثاري عند أطفال مدينة بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) طفلا وطفلة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث موزعين على الفئات العمرية (٤-٦-٨-١٠) وتم تكافؤ أفراد عينة البحث من حيث الجنس والعمر والمستوى الاقتصادي، وأعد الباحثين أداة تعتمد على الطريقة العيادية في المقابلة بتحديد المواد المرغوبة لدى الاطفال، ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين واختبار توكي للمقارنات المتعددة، وتوصلت الدراسة الى ان هناك أثرا لعامل العمر يتمثل في زيادة مطردة في زيادة السلوك الايثاري للأطفال وارتفاع ملحوظ نحو الأعلى بدا بعمر ست سنوات وانتهاء بعمر عشر سنوات، ولم يظهر أثرا لمتغير الجنس ومستوى دخل الأسرة في تطور السلوك الايثاري عند الاطفال العراقيين. (مكطوف، ١٩٩١)

٣- دراسة مكطوف ١٩٩٦

تطور مفهوم الإحيائية عند الأطفال وعلاقته بالتطور العقلي

استهدفت الدراسة تعرف مراحل تطور مفهوم الإحيائية عند الأطفال وتعرف الفروق في تطوره بحسب العمر والجنس ، والعلاقة بين تطور مفهوم الإحيائية والتطور العقلي.

وشملت الدراسة (١٢٠) طفلاً وطفلة من محافظة نينوى مقسمين بالتساوي على أعمار (٤- ٦- ٨- ١٠- ١٢) سنة بواقع (٢٤) طفلاً وطفلة لكل فئة عمرية.

وتم قياس مفهوم الإحيائية عن طريق خمس قصص يلحق بكل قصة عدد من الأسئلة. أما بالنسبة للتطور العقلي فقد استعمل مقياساً جاهزاً مقننا للبيئة العراقية.

وقد أظهرت نتائج البحث إن الأطفال من عمر (٤) سنوات و(٦) سنوات احتلوا المرحلة الأولى أما الأطفال بعمر ثمان سنوات وعمر عشر سنوات واثني عشرة سنة فقد احتلوا المرحلة الأخيرة . وظهر أيضا ان الأطفال بعمر (٤، ٦) سنوات احتلوا المرحلة الأولى من مراحل التطور العقلي. وأطفال عمر (٨، ١٠) سنوات احتلوا المرحلة الثالثة ، في حين احتل أطفال عمر (١٢) سنة المرحلة الأخيرة من التطور العقلي.

ولم تظهر فروق بين الجنسين في تطور مفهوم الإحيائية والتطور العقلي.

وجود علاقة دالة إحصائية بين التطور العقلي ومفهوم الإحيائية. (مكطوف، ١٩٩٦)

٤- دراسة الصوفي ١٩٩٧

تطور التعاطف عند أطفال مدينة بغداد

استهدفت الدراسة إلى تعرّف تطور التعاطف عند أطفال مدينة بغداد ، وتكونت عينة البحث من (128) طفلاً من أطفال الرياض والمدارس الابتدائية في مدينة بغداد ومن كلا الجنسين في عمر (11,9,7,5) سنة واستخدم القصص والمثيرات الصورية أداتا للدراسة، واعتمد نظرية هوفمان اذ حدد الباحث انفعالين (الفرح والحزن) معتمداً طريقة فشباخ وروي وطريقة بياجيه في مقابلة الاطفال بصورة فردية وبعد سرد القصة لكل انفعال توجه الأسئلة للطفل وتسجل استجاباته التي اعتمد في تصنيفها على نظرية هوفمان، وباستخدام الاختبار التائي ومربع كأي ومعامل بيرسون وتحليل التباين واختبار توكي للمقارنات البعدية، وأظهرت الدراسة ان التعاطف يظهر عند الأطفال الأصغر سناً عمر (5) سنوات وأنه يأخذ مساراً تطورياً عبر الأعمار (11,9,7,5) وان أعلى مرحلة تطورية يحققها الطفل العراقي تكون بعمر (11,9) سنة وقد كان هناك اثر للعمر في تطور التعاطف وعدم وجود اثر للجنس في تطوره. (الصوفي،١٩٩٧)

٥- دراسة القيسي ١٩٩٨

تطور مفهوم العدالة عند الطفل العراقي وعلاقته بأخذ الدور وأنماط المعاملة الوالدية

استهدفت الدراسة إلى تعرّف تطور مفهوم العدالة عند الطفل العراقي بحسب متغير

الجنس.واختيرت عينة عشوائية من أطفال الرياض والمدارس الابتدائية في بغداد (الكرخ والرصافة) بلغت (١٢٠) طفلاً وطفلة من أعمار (٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢) سنة بواقع (٢٤) طفلاً لكل مرحلة عمرية . واستعمل مقياس تطور العدالة لديمن (Damon) بعد أن تم تعديله ليلائم البيئة العراقية . وتم التأكد من صدق ترجمته وثباته وثبات تصحيحه، واستعمل مقياس سيلمان (Selman) لأخذ الدور.

وظهر من خلال التحليل الإحصائي إن إدراك الطفل لمفهوم العدالة يأخذ مساراً تطورياً متصاعداً مصاحباً للتقدم في العمر الزمني .

وقد ظهرت أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية في تطور مفهوم العدالة تبعاً للجنس لصالح الإناث (القيسي، ١٩٩٨).

٦- دراسة السواح ٢٠٠٠

دراسة نمو التفكير الناقد لدى الاطفال في مجموعات عمرية متتابعة من ٥-٨ سنوات

استهدفت الدراسة التعرف على نمو التفكير الناقد لدى الاطفال في مجموعات عمرية متتابعة من ٥-٨ سنوات، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طفلا وطفلة في المرحلة العمرية (٥-٨) سنوات، وتم استخدام اختبار التفكير الناقد للأطفال في مجموعات عمرية متتابعة من (٥-٨) سنوات أداتا للدراسة، ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين وحجم التأثير مربع ايتا ومعادلة جينكز لتحديد مدى واتجاه النمو وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاطفال على اختبار التفكير الناقد باختلاف جنس الاطفال.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاطفال على اختبار التفكير الناقد باختلاف العمر(من ٧-٨ مقابل٦-٧ ،٥-٦ سنوات).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاطفال على اختبار التفكير الناقد باختلاف المناخ المدرسي.(السواح،٢٠٠٠)

٧- دراسة السعدي ٢٠٠٢

تطور مفهومي العقل والدماغ لدى أطفال مدينة بغداد

استهدفت الدراسة التعرف تطور إدراك الأطفال لمفهومي العقل والدماغ بحسب متغير العمر و الجنس، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طفلاً من أطفال الرياض والمدارس الابتدائية في مدينة بغداد المركز بأعمار (٥، ٧، ٩، ١١) سنة موزعين بالتساوي على العمر والجنس ومن واقع اجتماعي اقتصادي متوسط.

وتكونت أداة البحث من (٥٥) سؤالاً و (١٨) رسماً تخطيطياً تمثل الفعاليات المراد سؤال الطفل عنها بشكل منفرد بحسب تسلسل الأسئلة ثم تعرض الرسوم على الطفل ويوجه السؤال بعد مشاهدة كل رسم. واعتمد الصدق الظاهري لأداة البحث. واستعمل الباحثان إعادة الاختبار وثبات التصحيح للمصحح مع نفسه (٠.٩٢) ومع مصحح آخر (٠.٩٠).

وتوصل الباحثين إلى أنّ إدراك مفهومي العقل والدماغ يأخذ مساراً تطورياً مما يعني أن تطور إدراك المفاهيم يرتبط بالتقدم في العمر. وأظهرت النتائج أيضاً ان الفروق بين الجنسين لم تكن ذات دلالة إحصائية (السعدي، ٢٠٠٢).

٨- دراسة العكيلي ٢٠٠٢

تطور مفهوم الصداقة عند الأطفال

استهدفت الدراسة تعرّف فيما إذا كان مفهوم الصداقة يأخذ مساراً تطورياً عبر الأعمار (٤، ٥، ٦، ٧) سنوات، فضلاً عن ان كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تطور مفهوم الصداقة تبعاً لمتغيري العمر والجنس.

اشتملت عينة البحث على (١٢٠) طفلاً من أطفال الرياض والمدارس الابتدائية في مدينة بغداد بأعمار (٤، ٥، ٦، ٧) سنوات موزعين بالتساوي على العمر والجنس من واقع اجتماعي اقتصادي متوسط.

وتكونت أداة البحث من (٤) أسئلة لقياس مدى تمييز الأطفال لمفهوم الصداقة، وتطرح الأسئلة على الأطفال في مقابلة ذات نهاية مفتوحة، واشتملت أداة البحث صوراً تمثل ملامح الصداقة عند الأطفال. وعند انتهاء عرض الصور على كل طفل يطرح عليه سؤال خاص بها.

وقد أظهرت النتائج ان مفهوم الصداقة يأخذ مساراً تطورياً عبر الأعمار (٤، ٥، ٦، ٧) سنوات إذ تباين الأطفال في تفضيلهم لملامح الصداقة.ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تطور مفهوم الصداقة عند الأطفال بحسب متغير الجنس (ذكور ، إناث) (العكيلي، ٢٠٠٢).

٩- دراسة الصوفي ٢٠٠٥

حفظ المفهوم عند الأطفال، دراسة في دلالة المفهوم

استهدفت الدراسة التحقق فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في حفظ مجموعة من المفاهيم (الطبيب، المعلمة، اللاعب) تبعاً لمتغيري العمر والجنس.وتم اختيار (٨٠) طفلاً من أربع مجموعات عمرية (٥، ٦، ٧، ٨) سنوات موزعين على جانبي بغداد (الكرخ والرصافة) والأعمار والجنس، بأعداد متساوية. وأجريت عملية التكافؤ في مجموعة من المتغيرات الدخيلة بين المجموعات العمرية من جهة والجنس.

- تكونت أداة البحث من قصة قصيرة لكل مفهوم تصف حالات التحول التي تطرأ على المفاهيم إذ كانت هناك ثلاثة شروط:
- التحول في المفهوم من جيد إلى جيد وهنا على سبيل المثال يعطى الطفل مفهوماً كالطبيب ويحصل له تحولاً كأن يصبح أب ومن ثم يسأل الطفل فيما إذا بقي الطبيب طبيباً.
- التحول في المفهوم من سيء الى جيد كأن يتحول الكذاب الى لاعب كرة قدم.
- التحول في المفهوم من جيد إلى سيئ كأن يتحول اللاعب إلى لص.
- وقد اعتمدت الطريقة الإكلينيكية (طريقة بياجيه) في مقابلة الأطفال. وظهر من خلال التحليل الإحصائي للبيانات وجود أثر دال لعامل العمر في حفظ المفهوم للشروط الثلاثة . ولم يظهر أثراً لمتغير الجنس في حفظ المفهوم (الصوفي، ٢٠٠٥).

١٠- دراسة إسماعيل ٢٠٠٩

تطور التنظيم الانفعالي لدى الاطفال وعلاقته بنظرية العقل

استهدفت الدراسة التعرف الى:

تطور التنظيم الانفعالي لدى الاطفال بعمر (٤-٥-٦-٧) سنوات.

دلالة الفروق في التنظيم الانفعالي بحسب متغيري العمر(٤-٥-٦-٧) والجنس (ذكور-إناث).

تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طفلا وطفلة من الرياض والمدارس الابتدائية في محافظة بغداد المركز بأعمار (٤-٥-٦-٧) سنوات، وقد اعتمدت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي ونظرية العقل أداتا للدراسة، ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم معامل ارتباط بوينت بأي سيريال والاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين الثنائي ومعامل ارتباط بيرسون واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

ان التنظيم الانفعالي ونظرية العقل يتخذ مسارا تطوريا عبر مرحلة الطفولة في الأعمار(٤-٥-٦-٧).

توجد علاقة ارتباطيه ايجابية بين التنظيم الانفعالي ونظرية العقل.

لا يوجد اثر لمتغير الجنس في تطور التنظيم الانفعالي ونظرية العقل لدى الاطفال بعمر(٤-٥-٦-٧). سنوات.(إسماعيل، ٢٠٠٩)

١١- دراسة اليسي ٢٠١٢

تطور مفهوم الذات لدى الاطفال بعمر (٥-٧) سنوات

استهدفت الدراسة التعرف الى:

تطور مفهوم الذات لدى الاطفال بعمر (٥-٧) سنوات.

- دلالة الفر وق في مفهوم الذات بحسب متغيري العمر(٥-٦-٧) والجنس(ذكور-إناث).
- تكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طفلا وطفلة تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من الرياض والمدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية في محافظة بغداد، وبواقع (٥٠) طفلا وطفلة بعمر (٥) سنوات و(١٠٠) طفلا وطفلة بعمر (٦) سنوات في الصف الأول الابتدائي، و(٨٠) طفلا وطفلة بعمر (٧) سنوات في الصف الثاني الابتدائي، واعد الباحثان أداة لقياس مفهوم الذات، ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم اختبار مربع كأي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين الثنائي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

أظهرت نتائج البحث ان مفهوم الذات يتضح لدى الاطفال بعمر(٧) سنوات.
يتخذ مفهوم الذات مسارا تطوريا عبر مرحلة الطفولة مما يعكس تأثيرا لمتغير العمر في تطور مفهوم الذات لدى الاطفال.
لا يوجد اثر لمتغير الجنس في تطور مفهوم الذات لدى الاطفال بعمر(٥-٦-٧) سنوات.(اليسي،٢٠١٢)

- مؤشرات الدراسات السابقة

أطلع الباحثين على ما توافر لديها من دراسات سابقة تتعلق بموضوع بحثها الحالي وقد استفادت منها فيما يتعلق بتطور الذكاء الاخلاقي لدى الاطفال بعمر (٥-٧) سنوات وكما يلي:

الأهداف- ان أهداف الدراسات السابقة تدور في محور واحد هو دراسة التطور لمفاهيم تخص جوانب من مكونات الذكاء الاخلاقي كما دراسة بياجيه (Piaget, 1929) لمفهوم التفكير والسلوك الايثاري في دراسة (مكطوف،١٩٩١)، والإحيائية في دراسة (مكطوف،١٩٩٦) والتعاطف في دراسة (الصوفي،١٩٩٧)، والعدالة في دراسة (القيسي، ١٩٩٨)، والتفكير الناقد في دراسة في (السواح، ٢٠٠٠)، ودراسة الصداقة كما دراسة (العكيلي، ٢٠٠٢)، ومفهومي العقل والدماغ في دراسة (السعدي، ٢٠٠٢)، وحفظ المفهوم عند الأطفال في دراسة (الصوفي،٢٠٠٥)، والتنظيم الانفعالي في دراسة (إسماعيل، ٢٠٠٩) ومفهوم الذات في دراسة (اليسي،٢٠١٢)، وأما الدراسة الحالية فقد غطت المحاور في تناولها تطور الذكاء الاخلاقي للأطفال بعمر(٥-٧) سنوات.

- العينة – ان معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات من الاطفال وتلاميذ المرحلة الابتدائية بعمر (٤-١٢) سنة وذلك مما يفيد الباحثين في اختيار العينة الخاصة بالدراسة.
- الوسائل الإحصائية إن أغلب الدراسات السابقة اعتمدت في تحليل بياناتها وتفسيرها عددا من الوسائل الإحصائية ومنها معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين وحجم التأثير مربع ايتا ومعادلة جينكز ومربع كآي و الاختبار التائي ومعامل ارتباط بوينت ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا للاتساق الداخلي وتحليل التباين الثنائي واختبار شيفيه وذلك مما سيفيد الباحثين في اختيار وسائلها الإحصائية.

- الأدوات– إن بعض الدراسات السابقة اعتمدت مقاييس معدة مسبقا وبعضها أعدت مقاييسها وذلك مما أفاد الباحثين في اختيار أداتها الخاصة بالدراسة.
- النتائج – أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الى إنها قد حققت أهدافها في التعرف على التطور في المفاهيم التي تناولتها الدراسات، ومن كل ذلك استفادت الباحثين من الدراسات السابقة في:

بلورة متغيرات البحث الحالي.

وبذلك سيشكل البحث الحالي إضافة علمية جديدة تضاف إلى البحوث السابقة.

يعد هذا البحث رائدا في مجاله لأنه يضيف للمعرفة العلمية بدراسة جانب مهم من شخصية الطفل إلا وهو تطور الذكاء الاخلاقي.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضا للمنهجية التي اعتمدها البحث من حيث تحديد مجتمع البحث وكيفية اختيار العينة وبناء أداة البحث و وإجراءات التحقق من صلاحيتها والتطبيق النهائي للمقياس فضلا عن تحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة.

أولاً: منهجية البحث

لأجل تحقيق أهداف البحث اتبع الباحثين منهج الدراسات التطورية ضمن المنهج الوصفي التي تهتم بالتغيرات التي تمتد عبر مدة زمنية يحددها الباحث (جابر وكاظم، ١٩٨٩: ١٣٤-١٣٨). واختيرت الطريقة المستعرضة التي تتطلب اختيار مجموعات متعددة من الأفراد في سنوات مختلفة في وقت واحد، أي تتم الدراسة على قطاع مستعرض من النمو (منسي، ١٩٨٨: ٤٢).

ثانياً: إجراءات البحث

مجتمع البحث يشمل مجتمع البحث الحالي من الأطفال والتلامذة الذين هم بأعمار (٥، ٦، ٧) سنة المسجلون رسمياً في رياض الاطفال و المدارس الابتدائية في مدينة بغداد/ الكرخ الثانية للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ البالغ عددهم (٩٢٠٣٠) تلميذا وتلميذة ، اذ بلغ عدد الاطفال في الرياض بعمر (٥) سنوات بمرحلة التمهيدي (٧٠٨٨) طفلا وطفلة موزعين على (٢٩) روضة، ومن هم بعمر (٦) سنوات في الصف الأول الابتدائي

(٤٤٦٧٢) تلميذا وتلميذة، ومن هم بعمر (٧) سنوات في الصف الثاني الابتدائي (٤٠٢٧٠) تلميذا وتلميذة يتوزعون على (٤٨٣) مدرسة ابتدائية، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

مجتمع البحث حسب متغير العمر والجنس في مديرية تربية الكرخ الثانية للعام الدراسي٢٠١١/٢٠١٢

الجنس / العمر	ذكور	إناث	المجموع
التمهيدي (٥) سنوات	٣٥٥٨	٣٥٣٠	٧٠٨٨
أول ابتدائي (٦) سنوات	٢٣١٧٠	٢١٥٠٢	٤٤٦٧٢
ثاني ابتدائي (٧) سنوات	٢٠٦٦٠	١٩٦١٠	٤٠٢٧٠
المجموع	٤٧٣٨٨	٤٤٦٤٢	٩٢٠٣٠

٢- عينة البحث

عينة رياض الاطفال والمدارس الابتدائية

اختار الباحثين بالطريقة العشوائية (٥) رياض أطفال و(٥) مدارس ابتدائية من مديرية تربية الكرخ الثانية لتمثل الفئة العمرية (٥،٦، ٧) سنوات.

عينة الاطفال

تم اختيار عينة الاطفال بالطريقة الطبقية العشوائية وفقا للخطوات التالية :ـــ

تم اختيار (٥) رياض أطفال عشوائيا من جميع رياض الأطفال التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الثانية .

تم اختيار (٥) مدارس ابتدائية عشوائيا من جميع المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية الكرخ الثانية .

تم اختيار شعبة واحدة عشوائيا من شعب الصف التمهيدي من كل روضة وبذلك اختيرت (٥) شعب من شعب الصف التمهيدي

تم اختيار شعبة واحدة عشوائيا من شعب الصف الأول الابتدائي والثاني ابتدائي من

كل مدرسة. وبذلك اختيرت (٥) شعب من شعب الصف الأول و(٥) شعب من شعب الصف الثاني ابتدائي من كل مدرسة.

تم اختيار (١٠) أطفال من كل شعبة وبواقع (٥) ذكور و(٥) إناث من شعب الصف التمهيدي.

تم اختيار (١٠) أطفال من كل شعبة وبواقع (٥) ذكور و(٥) إناث من شعب الصف الأول الابتدائي .

تم اختيار (١٠) أطفال من كل شعبة وبواقع (٥) ذكور و(٥) إناث من شعب الصف الثاني ابتدائي .

وبذلك بلغ عدد أفراد العينة من (١٥٠) طفلا وطفلة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول (٢)

عدد أفراد العينة حسب المؤسسة والعمر والجنس (عينة البحث)

ت	العمر / المؤسسة	٥ سنوات		٦ سنوات		٧ سنوات		المجموع
		ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	
١	ر.البسمة	٥	٥					١٠
٢	ر.السوسن	٥	٥					١٠
٣	ر.الاقمار	٥	٥					١٠
٤	ر.النسور	٥	٥					١٠
٥	ر.النسرين	٥	٥					١٠
٦	م.الرصافي			٥	٥	٥	٥	٢٠
٧	م.العروبة			٥	٥	٥	٥	٢٠
٨	م.اميمة			٥	٥	٥	٥	٢٠
٩	م.ابن سينا			٥	٥	٥	٥	٢٠
١٠	م. الابتهاج			٥	٥	٥	٥	٢٠
المجموع		٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	١٥٠

تم الحصول على بيانات مجتمع البحث من المديرية العامة للإحصاء التربوي في وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢ .

تم استبعاد الاطفال فاقدي احد الوالدين أو كليهما.

تم استبعاد الاطفال الذين لا يعيشون مع والديهم، والأطفال فوق المراحل العمرية (٥-٦-٧).

ثالثا- أداة البحث (مقياس الذكاء الاخلاقي):

من خلال إطلاع الباحثين على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال مقاييس الذكاء الاخلاقي اتضح إن هناك مقياسا لمفهوم الذكاء الاخلاقي المعد من قبل (الخفاف والحيالي ،٢٠١٢) للبيئة العراقية للأطفال بأعمار ست سنوات، المتضمن (٣٣) فقرات ،موزع على (٧) مجالات ، كما يلي:

التعاطف – هو التماثل مع اهتمام الناس الآخرين والشعور بشعورهم، ويضم (٤) فقرات.

الضمير – هو الصوت الداخلي الذي يساعد على جعل الأفراد على الطريق القويم لفعل الصواب، ويضم (٤) فقرات.

التحكم الذاتي – هو تنظيم الأفكار والسلوكيات لمقاومة أية ضغوطات داخلية أو خارجية مما يعطي قوة الإرادة واختيار العمل بصورة أخلاقية، ويضم (٥) فقرات.

الاحترام – هو تقدير الآخرين ومعاملتهم بطريقة ودية ومحترمة، ويضم (٨) فقرة.

العطف – هو إبداء الاهتمام والعمل بشان راحة الآخرين ومشاعرهم وسعادتهم، ويضم (٤) فقرات.

التسامح – هو العفو لمن أساء واحترام كرامة كل شخص وحقوقه بغض النظر عن الفروق سواء كانت اجتماعية أو أي فروق في المعتقدات أو القدرات، ويضم (٤) فقرات.

العدالة – هي الفضيلة التي تحثنا على ان نكون منفتحي الذهن ونزيهين ونعمل بصورة عادلة، ويضم (٤) فقرات . ملحق (١).

الصدق Validity

يعد الصدق من الخصائص الأساسية والمهمة في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية (Adams,1964:144) وذلك للكشف عن محتويات المقياس الداخلية ويرى ايبل (Ebel,1972) ان صدق المقياس ،هو قدرة الأداة على تحقيق الهدف الذي اعد من أجله.(Ebel,1972:555)

ويشير المعنيون بالقياس الى تعدد أساليب وطرق حساب وتقدير الصدق وقد اختار الباحثين مؤشرا للصدق وهو الصدق الظاهري.

الصدق الظاهري

ويعد الصدق الظاهري المظهر العام للمقياس وهو يشير الى قدرة المقياس الى قياس ما وضع من اجله (Anstasi & Urbina ,1997:148) ويهدف هذا النوع من الصدق الى معرفة مدى تمثيل المقياس للظاهرة التي يهدف المقياس الى قياسها (خلف،١٩٨٧:١٥٤)، وبالرغم من ان الصدق الظاهري اقل أنواع الصدق جودة إلا انه من المرغوب فيه ان يكون المقياس ذا صدق ظاهري، ويفضل بالقياس النفسي التربوي تقويم صلاحية الفقرات لقياس الخاصية المراد قياسها (Ebel,1972:550) ، وعرض المقياس بصورته الأولية على لجنة من المحكمين* وهم خبراء وأساتذة في التربية وعلم النفس، وقد ابدوا رأيهم حول صلاحية الفقرات، وفي ضوء آراء المحكمين تم استبقاء الفقرات التي حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر فكانت (٣٣) فقرة من أصل (٣٣) فقرة. ملحق (١)

تعليمات المقياس

تم إعداد تعليمات خاصة لمقياس الذكاء الاخلاقي تضمنت الهدف من المقياس وكيفية الإجابة عن الفقرات، ولغرض التعرف على وضوح التعليمات والفقرات تم تطبيق المقياس على عينة من الاطفال اختيرت عشوائيا فبلغ عددهن (٢٠) طفلا وطفلة

(*) لجنة المحكمين حسب الألقاب العلمية والتخصص

- أ.د. أمل داود سليم/ جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات/ إرشاد تربوي.
- أ.د. خوله القيسي/ جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات/ علم النفس النمو.
- أ.د. سميرة البدري/ جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات/ علم النفس التربوي.
- أ.م.د.إكرام دحام /الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية إرشاد تربوي.
- أ.م.د.بشرى عناد مبارك /جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية/ علم النفس التربوي.
- أ.م.د.ألطاف الراوي / جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات/ علم النفس.
- أ.م.د.سعدية عبد الكريم /الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية إرشاد تربوي.
- أ.م.د.ناهده عيدان حسن / وزارة التربية / معهد إعداد المعلمات/ علم النفس النمو.
- أ.م.د.نزهت رؤوف الشالجي/ جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات إرشاد تربوي.
- أ.م..د. هناء محمود إسماعيل/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية/ إدارة تربوية.

وتلميذا وتلميذة من روضة العندليب ومدرسة أم الطبول من مديرية تربية الكرخ الثانية بواقع (١٠) أطفال من كل روضة ومدرسة، فكان المقياس واضح ومفهوم لدى عينة الدراسة الاستطلاعية.

تصحيح المقياس

يقصد بتصحيح المقياس هو الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة وذلك بجمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس، وقد تم تحديد ثلاثة بدائل للإجابة عن كل فقرة (تنطبق عليه كثيرا، تنطبق عليه قليلا، لا تنطبق عليه)، وأوزان البدائل هي (٢،١،٠)

الثبات Reliability

يشير الثبات الى ان المقياس يعطي النتائج نفسها فيما لو أعيد تطبيقه لمرات عدة على العينة نفسها وفي ظروف مشابهة (Bergman,1974:155) وقد تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة الاختبار على (٢٠) طفلا وطفلة من روضة القداح من مديرية تربية الرصافة الأولى و روضة الشقائق من مديرية تربية الرصافة الثانية وبعد مضي (٢٠) يوما على التطبيق الأول وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول قام الباحثين بإعادة التطبيق وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني إذ بلغ معامل الثبات (٠.٨٦).

ان أعلى درجة محتملة على المقياس هي (٦٦) درجة واقل درجة محتملة هي (صفر) ومتوسط الدرجات النظرية هي (٣٣). ملحق رقم (٢)

التطبيق النهائي للمقياس

استغرقت فترة التطبيق النهائي من ٢٠١١/١١/٦ ولغاية ٢٠١١/١٢/١ وتم تطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت (١٥٠) طفلا وطفلة وتلميذا وتلميذة في (٥) رياض أطفال و (٥) مدارس ابتدائية (عينة البحث).

رابعا – الوسائل الإحصائية

استخدم الباحثان الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في إجراءات بناء مقياس الذكاء الأخلاقي وتحقيق أهداف البحث الحالي، وكما يأتي:

معامل ارتباط بيرسون.

الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين.

الاختبار التائي لعينة واحدة .

تحليل التباين الثنائي.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهدافه وتفسير تلك النتائج تبعاً للإطار النظري الذي اعتمده الباحثين والدراسات السابقة وعلى النحو الآتي:-

الهدف الأول: مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال بحسب متغيري العمر والجنس:

مستوى الذكاء الأخلاقي بحسب متغير العمر:

للتعرف على مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال بأعمار (٥، ٦، ٧) سنوات طبق مقياس الذكاء الأخلاقي على عينة البحث المكونة من (١٥٠) طفلاً وطفلة موزعين بحسب الأعمار، وتم استعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينة واحدة لغرض تعرف الفروق بين المتوسطات المحسوبة في كل عمر والمتوسط النظري والجدول (٣) .

الجدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيم التائية لدرجات الأطفال في الذكاء الأخلاقي بحسب متغير العمر

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
عمر ٥ سنوات	٥٠	٤٢.٤٨٠	١٠.١١٠	٣٣	٢٩.٧١١	٢.٠٠٠	دالة ٠.٠٥
عمر ٦ سنوات	٥٠	٤٢.٠٦٠	٩.٧٩٨٨		٣٠.٣٥٢	٢.٠٠٠	
عمر ٧ سنوات	٥٠	٤٩.١٤٠	٩.٤٦٥		٣٦٠.٧١٠	٢.٠٠٠	

ويتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المحسوبة في كل عمر والمتوسط النظري (٣٣)، إذ كانت القيم التائية المحسوبة اكبر من القيم الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) ولصالح المتوسطات المحسوبة.

مستوى الذكاء الأخلاقي بحسب متغير الجنس:

أ- مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الذكور:

بلغت متوسطات درجات الذكور في الذكاء الأخلاقي (٤١.٧٢)، (٤٦.٩٦٠)، (٥٢.١٦٠) على التتابع، وباستعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الذكور في كل عمر وبدرجة حرية (٢٤) والمتوسط النظري (٣٣) كانت النتائج كما موضحة في الجدول (٤).

الجدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيم التائية لدرجات الأطفال في الذكاء الأخلاقي لدى الذكور بحسب العمر

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
عمر ٥ سنوات	٢٥	٤١.٧٢	٩.٩٥٢	٣٣	٢٠.٩٦١	٢.٠٦٤	دالة ٠.٠٥
عمر ٦ سنوات	٢٥	٤٦.٩٦٠	٩.٧٣١		٢٤.١٢٧		
عمر ٧ سنوات	٢٥	٥٢.١٦٠	٥.٢٢٥		٤٩.٩٠٨		

ويتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المحسوبة لدى الذكور والمتوسط النظري (٣٣) لصالح المتوسطات المحسوبة، إذ كانت القيم التائية المحسوبة (٢٠.٩٦١) ،(٢٤.١٢٧)،(٤٩.٩٠٨) اكبر من القيم الجدولية (٢.٠٦٤)، وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥) لدى أطفال عينة البحث.

ب- مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الإناث:

بلغت متوسطات درجات الإناث في الذكاء الأخلاقي على التتابع، وباستعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الإناث في كل عمر والمتوسط النظري (٣٣)، كانت النتائج كما موضحة في الجدول (٥)

الجدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والقيم التائية لدرجات الأطفال في الذكاء الأخلاقي لدى الإناث بحسب العمر

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
عمر ٥ سنوات	٢٥	٣٧.٢٤٠	٨.٨٨٩	٣٣	٢١.٢٣٩	٢.٠٦٤	دالة ٠.٠٥
عمر ٦ سنوات	٢٥	٤٣.٢٤٠	١٠.٤١٣		٢٠.٧٦٢		
عمر ٧ سنوات	٢٥	٥١.٣٢٠	٨.٨٤٩		٢٨.٩٩٧		

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المحسوبة للإناث والمتوسط النظري (٣٣) ولصالح المتوسطات المحسوبة، إذ كانت القيم التائية المحسوبة (٢١.٢٣٩) ، (٢٠.٧٦٢)، (٢٨.٩٩٧)، اكبر من القيم الجدولية (٢.٠٦٤)، وهي دالة بالنسبة لعمر (٥، ٦، ٧) سنوات عند مستوى (٠.٠٥).

الهدف الثاني: دلالة الفروق في الذكاء الأخلاقي بحسب متغيري العمر والجنس:

دلالة الفروق في الذكاء الأخلاقي بحسب متغير العمر:

تم استعمال تحليل التباين الثنائي (Tow way Anova) لمعرفة الفروق بين العمر والجنس والتفاعل بينهما في الذكاء الأخلاقي. وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (٦).

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي في الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغيري العمر والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
العمر ا	١١٥٢.٩٧٣	٢	٥٧٦.٤٨٧	٧.٢٧٤	دالة (٠.٠٥)
الجنس ب	٣٤٦.٥٦٠	١	٣٤٦.٥٦٠	٤.٣٧٣	دالة (٠.٠٥)
التفاعل أxب	٢٧٣٢.٤٤٠	١	١٣٦٦.٢٢٠	١٧.٢٣٨	دالة (٠.٠٥)
الخطأ	١١٤١٢.٧٢٠	١٤٤	٧٩.٢٥٥		
الكلي	٣٢٥١٨٢.٠٠٠	١٥٠			
المتبقي	١٥٦٤٤.٦٩٣	١٤٩			

ويتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العمر، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٧.٢٧٤) درجة، وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢.٩٩٥٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٢-١٤٩)، مما يدل على وجود فروق بين الأعمار في الذكاء الأخلاقي ولصالح العمر(٧) سنوات لان متوسط درجاتهم (٤٩.١٤٠) أكبر من متوسط

درجات الذكاء الأخلاقي للاطفال بعمر خمس وست سنوات وبلغت (٣٧.٢٤٠،٥١.٣٢٠) درجة على التتابع.

دلالة الفروق في الذكاء الأخلاقي بحسب متغير الجنس:

أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس في الذكاء الأخلاقي، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٤.٣٧٣) درجة اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٢.٩٩٥٧) درجة عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (١-١٤٤)، ولصالح الذكور بعمر (٧) سنوات لان متوسط درجاتهم (٥٢.١٦٠) أكبر من متوسط درجات الذكاء الأخلاقي للاطفال بعمر خمس وست سنوات وبلغت (٤١.٧٢،٤٦.٩٦٠) درجة على التتابع. ولصالح الاناث بعمر(٧) سنوات لان متوسط درجاتهم (٥١.٣٢٠) أكبر من متوسط درجات الذكاء الأخلاقي للاطفال بعمر خمس وست سنوات وبلغت (٣٧.٢٤٠،٤٣.٢٤٠٠) درجة على التتابع. وكما موضح في الجدول (٦).

٢- التفاعل بين العمر والجنس:

أظهرت النتائج تأثير التفاعل بين متغيري العمر والجنس، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٧.٢٣٨) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٢.٩٩٥٧) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٢-١٤٤)، وكما موضح في الجدول (٦).

الاستنتاجات

ان الفرق في درجات الذكاء الأخلاقي وحسب متغير العمر كان ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٧.٢٧٤) اكبر من القيمة الجدولية (٢.٩٩٥٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٢-١٤٤).

ان الفرق في درجات الذكاء الأخلاقي وحسب متغير الجنس كان ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (٤.٣٧٣) درجة اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٢.٩٩٥٧) درجة عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (١-١٤٤).

ان التفاعل بين العمر والجنس كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١٧.٢٣٨) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٢.٩٩٥٧) عند مستوى

(٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٢-١٤٤).

اتخذ المسار التطوري لمفهوم الذكاء الأخلاقي نمطاً مستمراً.

ان نتائج البحث الحالي جاءت متفقة مع نتائج الدراسات السابقة، اذ اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة بياجيه (Pigat,1926)، ودراسة (مكطوف،١٩٩١)، ودراسة (مكطوف، ١٩٩٦)، ودراسة (الصوفي،١٩٩٧)، ودراسة (القيسي،١٩٩٨)، ودراسة (السواح، ٢٠٠٠)، ودراسة (السعدي،٢٠٠٢)، ودراسة (العكيلي،٢٠٠٢)، ودراسة (الصوفي،٢٠٠٥)، ودراسة (إسماعيل،٢٠٠٩)، ودراسة (اليسي،٢٠١٢)، التي أشارت الى ان مفهوم التفكير والسلوك الايثاري والتطور العقلي والتعاطف والعدالة ومفهوم العقل والدماغ ونمو التفكير الناقد والمشاعر والتنظيم الانفعالي ومفهوم الذات يتخذ مسارا تطوريا.

واختلفت نتائج البحث الحالي مع دراسة ودراسة (مكطوف،١٩٩١)، ودراسة (مكطوف، ١٩٩٦)، ودراسة (الصوفي،١٩٩٧) ، ودراسة (السواح، ٢٠٠٠)، ودراسة (السعدي،٢٠٠٢)، ودراسة (العكيلي،٢٠٠٢)، ودراسة (الصوفي،٢٠٠٥)، ودراسة (إسماعيل،٢٠٠٩)، ودراسة (اليسي،٢٠١٢)، التي أشارت الى ان الفروق حسب متغير الجنس ليست ذو دلالة إحصائية، بينما اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (القيسي،١٩٩٨) التي أشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

التوصيات

- في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحثين بما يأتي:
- تخصيص برامج إذاعية وتلفازية لمناقشة القيم والمبادئ الأخلاقية الايجابية من خلال تهيئة مواقف سلوكية يستطيع الطفل ملاحظتها ومحاكاتها.
- تضمين كتب القراءة والمطالعة أمثلة عن المشاركة الوجدانية والاخلاقية وموضوعات تظهر الفائدة الاجتماعية والفردية التي يحققها الذكاء الاخلاقي.
- ضرورة الاهتمام بالارتقاء بالمناخ المدرسي الذي يسمح بنمو الذكاء الأخلاقي وممارسته لدى الاطفال على كل من المستويين الشخصي والاجتماعي.
- ضرورة الاهتمام بتعليم الاطفال وخاصة أطفال الرياض قدرات الذكاء الأخلاقي من خلال تشجيع الاطفال على مشاركة الآخرين مشاعرهم من خلال إدماج الاطفال في مواقف اجتماعية.
- توعية القائمين على تخطيط العملية التربوية بضرورة إعادة النظر في طبيعة المقررات الدراسية وما تنطوي عليه من موضوعات وأساليب وطرق وممارسات قد لا تتفق مع طبيعة عصرنا الراهن لإعداد طفل الغد القادر على التعامل والتعايش مع سمات العصر ولديه قدرات الذكاء الأخلاقي والريادة على المستوى العالمي.

المقترحات

- في ضوء نتائج البحث، يقترح الباحثين ما يأتي:
- دراسة تطور الذكاء الأخلاقي على مستوى العراق لغرض التعرف على إمكانية تعميم النتائج.
- دراسة تطور الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل نظرية العقل والالتحاق برياض الاطفال والتنظيم الانفعالي والمستوى الاقتصادي للوالدين ومستوى الذكاء العام.
- دراسة تطور الذكاء الأخلاقي لدى الاطفال بأعمار (٥-٦-٧) سنوات على وفق تقديرات المعلمات ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.
- دراسة تطور الذكاء الأخلاقي لدى الاطفال بأعمار (٥-٦-٧) سنوات بين الاطفال الموهوبين والعاديين (دراسة مقارنة).
- دراسة تطور الذكاء الأخلاقي وعلاقته بأساليب تعامل المعلمات لدى أطفال الرياض والمدارس الابتدائية.
- دراسة تطور الذكاء الأخلاقي على وفق الأسلوب القصصي أو التمثيلي لأطفال الرياض والمدارس الابتدائية.

المصادر

- الايوب، أيوب خالد . (٢٠٠٦) . الذكاء الأخلاقي وكيفية تنميته، جامعة ملك سعود، مجلة الوطن ، ع. (٩٢).
- أبو حطب، فؤاد (١٩٩١). القدرات العقلية. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.
- إسماعيل، بشار خليل (٢٠٠٩). تطور التنظيم الانفعالي لدى الاطفال وعلاقته بنظرية العقل ، جامعة بغداد، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).
- البستاني، المعلم بطرس. (١٨٦٩). قطر المحيط، الجزء الأول والجزء الثاني، بيروت، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع.
- بهادر، سعديه محمد علي (٢٠٠٣). برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- بوربا، ميشيل (٢٠٠٣). بناء الذكاء الأخلاقي، المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين، ترجمة سعد الحسني، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- جابر، جابر عبد الحميد وكاظم، أحمد خيري. (١٩٨٩). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية.
- الجنيدر، مبارك وحسن بدر (١٩٩٤). دراسة حول المشكلات التي تواجه إدارات الرياض بدولة البحرين، مجلة دراسات، مجلد٢١، ع١.
- حسن، ناهدة عيدان (٢٠٠١) . أثر برنامج اللعب التمثيلي في العمليات الإدراكية لطفل الروضة في الصف التمهيدي ، بغداد ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد (أطروحة دكتوراه.
- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣) . قياس و تقييم قدرات الذكاءات المتعددة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠١١).الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي ،عمان دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠٠٩). الذكاء العاطفي، دمشق، مكتبة المورد.
- الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠٠٦). أثر برنامج في النمو الروحي لدى طفل الروضة،

بغداد، مجلة العلوم النفسية، ع١٢.

- الخفاف، إيمان عباس علي (٢٠٠٣). اثر أسلوبي القصة واللعب التمثيلي في تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة، بغداد، الجامعة المستنصرية، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).
- خلف،طاهرة عيسى (١٩٨٧). بناء اختبار جمعي للذكاء للمرحلة المتوسطة في العراق، بغداد، جامعة بغداد ،كلية التربية/ابن رشد (أطروحة دكتوراه).
- خوالدة، محمود عبد الله محمد (٢٠٠٤). الذكاء العاطفي (الذكاء الانفعالي)، عمان، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الرازي, محمد بن أبي بكر (١٩٨٣) . مختار الصحاح , دار الرسالة, الكويت .
- .الزبيدي , عزه عبد الرزاق حسين (٢٠٠١). دراسة مقارنة في خصائص الموهبة والتفكير ألتباعدي بين الأطفال الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير).
- السعدي، زهرة موسى (٢٠٠٢). تطور مفهومي العقل والدماغ لدى أطفال مدينة بغداد، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية(رسالة ماجستير)
- سليم، مريم (٢٠٠٢). علم نفس التعلم، بيروت، دار النهضة العربية، ص٧.
- السواح، منار عبد الحميد رجاء (٢٠٠٠). نمو التفكير الناقد لدى الاطفال في مجموعات عمرية متتابعة من ٥–٨ سنوات، جامعة عين شمس، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- الشناوي , عبد العزيز (١٩٨٩). واقع رياض الأطفال في الوطن العربي , المجلس العربي للطفولة والتنمية (ندوة رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل ١٩٨٩) القاهرة.
- الصوفي ، أسامه حميد (1997). تطور التعاطف عند أطفال مدينة بغداد، جامعة بغداد ،كلية التربية (رسالة ماجستير).
- الصوفي، أسامة حسن (٢٠٠٥). "حفظ المفهوم عند الأطفال، دراسة في دلالة المفهوم". مجلة كلية التربية للبنات، المجلد(١٦)(١) .

- عبد الرزاق، محمود شاكر(٢٠٠٩). أثر أسلوبين إرشاديين (الهندسة النفسية والتقويم الذاتي) في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بغداد ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).
- عجاوي ،محمد و ماهر أبو الهول (١٩٩٤) . اثر رياض الأطفال على التحصيل الأكاديمي في المرحلة الابتدائية، تونس ،المجلة العربية للتربية، المجلد.(١٤) ،ع (١).
- العكيلي، آلاء جميل صالح. (٢٠٠٢). تطور مفهوم الصداقة عند الأطفال، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- الفقي ، حامد عبد العزيز (١٩٧٧) . دراسات في سيكولوجية النمو،الكويت، جامعة الكويت.
- قريو، برناديت باكوس موسى (٢٠٠٩). تطور مفهوم الديمقراطية لدى الأطفال والمراهقين ،بغداد،جامعة بغداد، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- قطامي، يوسف (١٩٩٠). تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.
- القيسي، خوله عبد الوهاب عبد اللطيف. (١٩٩٨). تطور مفهوم العدالة عند الطفل العراقي وعلاقته بأخذ الدور وأنماط المعاملة الوالدية، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد (أطروحة دكتوراه).
- المجادي، حياة (٢٠٠١). مهارات رياض الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- محمد ، عادل عبد الله (١٩٩٩) . نمو طفل الروضة، القاهرة ، دار الرشاد.
- مردان , نجم الدين علي (٢٠٠٤) . المرجع التربوي العربي لبرامج رياض الأطفال , تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- مكطوف، صبيحة ياسر. (١٩٩١). تطور السلوك الايثاري عند أطفال مدينة بغداد، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- مكطوف، صبيحة ياسر. (١٩٩٦). تطور مفهوم الإحيائية عند الأطفال وعلاقته بالتطور الفعلي، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

- منسي، حسن. (١٩٨٨). علم نفس الطفولة، عمان: دار الكندي ودار طارق للنشر والتوزيع.
- اليسي، فاديه فخري سموعي (٢٠١٢). تطور مفهوم الذات لدى الاطفال بعمر (٥-٧) سنوات، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية (رسالة ماجستير).

- . Abravanel , E.& Gingold ,H.(1998).Learning Via Observation During the Second Gear of Life, Development Psychology ,Vol (21),Chapter.(6),P.19.
- Adams, Georgia, Sashes (1964). Measurement and Evaluation in Educational Psychology and Guidance, New York, Holt.
- . Anastasi, A. (1976). Psychological Testing. New York McMillan. Publishing w. Inc,P.106.
- Anstasi, A .& Suzan, Urbina (1997): Psychological Testing, New York, Macmillan Unblushing.
- Ausubel, D. P.& Sullivan (1970).Theory and Problems of Child
- Development,2ed, New York, Grain and Stratton
- Bergman, J .(l979).Understanding Educational Measurement and.Evaluation ;N.J ,London .
- . Borba , M .(2001) . Building Moral Intelligence Cultivating Minds and Hearts: Teaching Students to Do the Right Thing at:www.moralintelligenc.com.,P.12-83.
- Borba , M .(2002) . Building Moral Intelligence the Seven Essential Virtues that Teach Kids to do the right thing Sanfranisco:Jossey Bass,P.4.
- Borba, M. (2003). Tips for Building Moral Intelligence in Students Curriculum ,Review, Mar, Vol, 42, Issue7,P.14.
- Boss J(1994): The Anatomy of Moral Intelligence, Educational Resources Information Center , Education Resources Information Center, ED: 498406,P54 Ebel, R,L .(1985).Essential of Educational Measurement , New ,Jersey, Engle Wood Cliffs.
- Coles , R . (1997) . the Moral Intelligence of Children . New York :

Random House ,P.120-150.

- **Coon, D.(2000) Essentials of psychology Exploration, and Application Eight; Edition,P.362-364.**
- **Gullickson, T(2004).The Moral Intelligence of Children: How to Raise Amoral Child. Available at : http://www,psycinfo.com .**
- **Edgar &et.al.(1972).Learning to Be, Unicoi –Paris,P.191.**
- **Good, Carter V. (1959). Dictionary of Education, McGraw-Hill Book Company, INC, New York.**
- **Lennick, D. and Kiel, F (2005): Moral Intelligence Enhancing Business performance and leadership success, Wharton school publishing .**
- **Kindlon, D. and Thompson, M. (2002): Raising Can Protecting the Moral Life of Children, New York, Ballantine**
- **Stone , J. & Church , J.(1957).Childhood and Adolescence, New York,Holt.**
- **Piaget,J.(1929).The Childs Conception of the Word, London, Rutledge and Keg an Paul.**
- **Taffel, R(2002). Nurturing Cods Children Now, New York: Golden Books,P.18.**

عنوان البحث :

استخدام برنامج قائم علي السيكودراما في التخفيف من أثر الإساءة اللفظية لدي الصم .

عبير حمدي حسنين علي مصطفي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة المنوفية

مقدمة

إن موضوعات الإساءة للطفل من الموضوعات المهمة التي تناولها الباحثون في عديد من المجالات الدينية والطبية و التربوية و القانونية ؛ نظرا لأن هذه الإساءة من أهم المشكلات التي يمكن أن يعاني منها الطفل، فهي تؤثر علي تكيفه الشخصي و صحته النفسية حاضرا ومستقبلا . وأن ظاهرة سوء معاملة الأبناء وإهمالهم شائعة عالميا ، فهي تحدث في المجتمعات كافة وفي مختلف الطبقات الاجتماعية و الاقتصادية بغض النظر عن الدين و الثقافة و العرق و الأصل. ويمكن القول إن لهذه الإساءة أثر كبير علي إعاقة النمو بشكل متكامل سواء أكان بصورة متعمدة أو غير متعمدة من قبل القائمين علي أمر التنشئة، ويتضمن ذلك الإتيان بعمل يترتب عليه إيقاع ضرر مباشر للطفل كالإيذاء البدني ، أو العمالة المبكرة ،أو ممارسة سلوكيات مخالفة أو خاطئة ، أو اتخاذ إجراءات من شأنها أن تحول دون إشباع حاجات الطفل المتنوعة التربوية و النفسية و الجسمية والانفعالية والاجتماعية . وتعتبر الإساءة في حد ذاتها هي الخبرات التي يتعرض لها الطفل ، وتؤثر في بنائه النفسي ، مثل التقليل من شأنه ومعايرته بعيوبه والسخرية منه ، وعدم الكلام معه وتجاهله . وتظهر هذه الإساءة عند فئة من فئات المجتمع وهم المعاقون سمعيا أو فئة الصم وتتضح هذه الإساءة بصورة قد تكون خفية ومعلنة في نفس الوقت. وقد اتفق كثير من الباحثين مثل كل من جلفاند ، وآخرين Gelfand, et al. (١٩٩٧ : ٣٨٢)(*)، وكل من محمد الشقيرات، وعامر نايل

المصري (٢٠٠١ : ٧) كلورير Klorer (٢٠٠٥ : ١٤)،ماجدة أحمد حسن (٢٠٠٧ : ٤)، و غالية العشا (٢٠١٠ : ٧٠٨) أن إساءة معاملة الأطفال ظـــاهرة مرضـــية منتشرة في كل المجتمعات ، ويتعرض لها الأطفال الذكور والإناث، وليست مرتبطـــة بالأصل أو السلالة أو الدين أو اللغة .ومن المعروف أن السيكودراما أسلوب جماعي علاجي يمكن من خلاله التنفيس عن مشاعر مكبوتة ، وأنها أســـلوب مـــن الأســـاليب الإسقاطية، تستخدم كأسلوب تدريبي وإرشادي وعلاجي، بالإضافة إلي أنها وسيلة يمكن استخدام الجسد فيها في التعبير عن مكنونات الفرد مما يجعلها علي هذا النحو لغة عالمية واسعة الاتصال، ومن هنا يمكن اعتبارها أعمق اللغات من الناحية النفسية، وعليه فإن أسلوب السيكودراما بدأ يستخدم بشكل فعلي كأحد أهم أساليب التدريب و الإرشاد والعلاج الجماعي كطريقة لفهم وحل المشكلات التي يعاني منها الفرد باختلاف أنواعها السلوكية والاجتماعية و التربوية .ولم يقف هذا الأسلوب عند هذا الحد بل اتسع نطاق اســـتخدام السيكودراما في مواقع عديدة كمستشفيات الأمراض النفسية، والســـجون، ومؤسســـات الرعاية الاجتماعية، ومراكز إعادة التأهيل والمؤسسات التعليمية وغيرها.هذا وقد بحثت السيكودراما في موضوعات عدة في مجال علم النفس والصحة النفسية حتي مع فئات وأعمار مختلفة وتم ربطها بمتغيرات عديدة ومنها الإعاقة السمعية والصم ولكنها لـــم تتطرق عند هذه الفئة لجانب الإساءة اللفظية أو النفسية و التي تؤثر علي الفرد بشـــكل عام وخصوصا الأصم أعمق تأثير . ولذا كانت مشكلة البحث الحالي .

مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الرئيس التالي:

- ما مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة الإساءة اللفظية الموجهة للطلاب الصم ؟

وينبثق عن التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما الأسس التي يؤخذ بها لبناء برنامج تدريبي – علي ضوء فنيات السيكودراما – للتخفيف من الإساءة اللفظية لدي الصم ؟

(*) يمثل الرقم الأول بين القوسين العام الذي نشر فيه المرجع ، أما الرقم أو الأرقام التالية فإنها تمثل رقم أو أرقام الصفحات .

- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح والقائم علي فنيات السيكودراما ؛ للتخفيف من الإساءة اللفظية لدي الصم؟
- ما حجم الأثر الذي يحدثه البرنامج التدريبي السيكودرامي تبعا لنوع الجنس (ذكور – إناث) ؟
- ما حجم الأثر الذي يحدثه البرنامج التدريبي السيكودرامي تبعا لمستويات الإساءة اللفظية ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلي :

- إلقاء الضوء على الإساءة اللفظية المختلفة التي يتعرض إليها الطالب الأصم .
- التخفيف من حدة الإساءة اللفظية إلى أقصى درجة ممكنة لدى الطلاب الصم.
- إعداد مقياس للتعرف على أنماط الإساءة اللفظية الموجهة إليهم.
- إعداد مقياس للتعرف على الإساءة اللفظية ، وقياس الإساءة اللفظية الموجهة للطالب الأصم من قبل (الأسرة – المدرسة – الزملاء – أفراد المجتمع عامة) .
- بناء وتصميم برنامج تدريبي سيكودامي للتخفيف من حدة الإساءة اللفظية الموجهة لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة .
- مساعدة العاملين في الحقل النفسي على استخدام السيكودراما كأحد الأساليب التدريبية و العلاجية والإرشادية الجماعية في المدارس والمراكز والعيادات وغير ذلك.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:-

- استخدام فنيات السيكودراما في البرنامج التدريبي المقترح للتخفيف من حدة الإساءة اللفظية لدي الأصم.

- يتناول البحث الحالي فئة بشرية وعمرية أكد عليها عديد من الباحثين حيث إن الدراسات التي تناولت مجال مشكلة أو ظاهرة الإساءة ركزت وبشكل عام علي الإساءة الجسدية والحسية غافلة خطورة تأثير الإساءة اللفظية مع الأصم والتي لها تأثيرها البالغ الأثر في نفسيته.
- تعزيز وإثراء خبرة المرشدين والعاملين في الحقل النفسي بأساليب إرشـــادية متميزة غير تقليدية للتعامل مع مشكلة الإساءة بوجه عام مثل الســـيكودراما ولعب الأدوار والقصص الهادفة.
- إمكانية استخدام المدربين و المرشدين والمعلمين في المدارس والعاملين بالحقل النفسي في المؤسسات والمراكز لهذا البرنامج للتخفيف من حدة الإساءة اللفظية ، وتطويعه للاستفادة منه في مشكلات أخرى.
- يمكن للمرشدين والمعلمين والعاملين بالحقل النفسي والباحثين الاستفادة من مقياس الإساءة اللفظية في تشخيص ومعرفة مستوي الإساءة اللفظية لدي الطلاب الصم في أعمار زمنية مختلفة ووضع مزيد من البرامج الإرشادية والعلاجية اللازمة.
- إعداد مقياس للتعرف على الإساءة اللفظية ، وقياس الإساءة اللفظية الموجهة للطالب الأصم من قبل (الأسرة – المدرسة – الزملاء – أفراد المجتمع عامة).

حدود البحث :

تمثلت حدود البحث في الآتي :

(عينة البحث- مصطلحات البحث – أدوات البحث – الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذا البحث) .

عينة البحث : تكونت عينة البحث من (٢٥) خمس وعشرين طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية و الثانوية من مدرسة الأمل للصم بشبين الكوم. بموجب (١٢) اثني عشر ذكرا ، وثلاث عشرة أنثي ، وتراوحت أعمارهم الزمنية مابين (١١- ١٥) سنة .

مصطلحات البحث :

الإساءة اللفظية : وتعرفها الباحثة بأنها الألفاظ المستخدمة في الإساءة للأصم و تؤثر في بنائه النفسي والتي لها علاقة بالزجر والتوبيخ والتهديد والتقليل من شأنه والسخرية منه وتشبيهه بالجماد و الحيوان ورفضه، وعدم الكلام معه وتجاهله .

السيكودراما:وتعرفها الباحثة بأنها:عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي ،و تتم في ظل جماعة تدريبية وشكل تعبيري حر وأجواء مخيمة بالأمن والطمأنينة، مما يتيح فرصة التنفيس الانفعالي والاستبصار الذاتي وفهم الآخرين والقدرة على التقليد والمحاكاة والتقمص بهدف إحداث أثر وتغير إيجابي في شخصية المتدرب.

برنامج تدريبي سيكودامي :وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة والخبرات والإجراءات المباشرة وغير المباشرة المخطط لها، والتي تستخدم مع مجموعة من الطلاب الصم ؛ للتخفيف من حدة الإساءة اللفظية التي يعانون منها ، وكذلك من أجل مساعدتهم في تحقيق النمو النفسي السوي والتوافق النفسي وتحقيق الصحة النفسية . وتعتمد هذه الأنشطة والخبرات على فنيات السيكودراما.

الأصم : وتعرفه الباحثة بأنه الفرد الذي فقد حاسة السمع تماما ، ويعجز جهازه السمعي عن إحداث أي ترددات أو ذبذبات صوتية لأي مثير صوتي ، ولا يمكنه الاستفادة منها –حاسة السمع – في أغراض الحياة المختلفة – حتى مع استخدام المعينات السمعية.

أدوات البحث :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

- مقياس الإساءة اللفظية للصم (إعداد : الباحثة).
- برنامج تدريبي سيكودرامي (إعداد : الباحثة).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذا البحث: المتوسطات الحسابية – الانحرافات المعيارية – معامل الارتباط (بيرسون) – معامل ألفا كرونباخ– التجزئة النصفية – اختبار "ت" T. test– اختبار (كا٢).

الإطار النظري و الدراسات السابقة:

أولا: الإساءة اللفظية Verbal Abuse:

أكد كل من محمد الشقيرات، وعامر نايل المصري (٢٠٠١ : ٧) ، و بشير معمرية (٢٠٠٧ :٩٩) أن الطفولة تعتبر مرحلة مهمة من الناحية النفسية ، وقد أشار علماء النفس إلي أن الطفولة المبكرة هي أساس بناء الشخصية ، وفيها تتحدد السمات التي سوف يكون عليه الفرد في الكبر . ويحتاج الطفل إلي الرعاية و الحماية ، والي حقوق خاصة مادية ونفسية تتوافر له في كل مراحل نموه ، لكي ينمو نموا سليما خاليا نسبيا من الحرمان والإساءة من والديه وإخوته وأفراد مجتمعه.

وقد رأي كل من جلفاند ، وآخرين .Gelfand, et al (١٩٩٧ : ٣٨٢) ، وكلورير Klorer (٢٠٠٥ : ١٤) أن الإساءة اللفظية يقصد بها الخبرات التي يتعرض لها الطفل ، وتؤثر في بنائه النفسي ، مثل التقليل من شأنه ، والسخرية منه ، وعدم الكلام معه وتجاهله. و قد أشارت كل من ماجدة أحمد حسن (٢٠٠٧ : ٤)، وضيف الله الشمري (٢٠٠٩ : ٢٣، ٢٤)، وغالية العشا (٢٠١٠ : ٧٠٨)، ووليد حمادة (٢٠١٠: ٢٣٨) إساءة معاملة الطفل Child Abuse هي كل ما من شأنه أن يعوق نمو الطفل نموا متكاملا ، سواء أكان بصورة متعمدة أو غير متعمدة من قبل القائمين علي أمر تنشئته ، ويتضمن ذلك الإتيان بعمل يترتب عليه إيقاع ضرر مباشر للطفل كالإيذاء البدني ، أو العمالة المبكرة ،أو ممارسة سلوكيات ، من شأنها أن تحول دون إشباع حاجات الطفل المتنوعة التربوية و النفسية و الجسمية والانفعالية و الاجتماعية . وذكر أن الإساءة النفسية هي الخبرات التي يتعرض لها الطفل ، وتؤثر في بنائه النفسي ، مثل التقليل من شأنه ومعايرته بعيوبه و السخرية منه ، وعدم الكلام معه وتجاهله .وقد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها عبد الله محمد علي (٢٠٠٩) عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية لإساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية . وتطرقت كل من مها السردية لدراسة (٢٠٠٢)، و منيرة آل سعود (٢٠٠٥ :٣٧٣) ،وبشير معمرية (٢٠٠٧ : ٩٩) ، وسوسن شاكر الجلبي(٢٠٠٧: ٧)، و بلقيس العبيدي (٢٠٠٨ : ٢٨٥) ، وكل من ماجد أبو بكر وآخرين (٢٠٠٩ :١٥-١٦) إلى النتائج المترتبة عن إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم والتي تؤثر تأثيرا كبيرا

عن شخصياتهم المستقبلية من خلال ضعف الثقة بالنفس ، والشعور بالإحباط والعدوان والقلق وإصابتهم بالمشكلات السلوكية والنفسية طويلة الأمد، كما أن الأطفال الذين سبق أن تعرضوا للإساءة يكونوا أكثر اكتئاباً وأقل تقديراً للذات. كما رأت كل من نانسي وآخرين Nancy, et al. (٢٠٠٧ : ١) ، و رومانو ، وآخرين et al. Romano, (٢٠١١ : ٤٧٠) أن المناخ الأسري الهادئ من شأنه أن يخفف من العواقب النفسية الناتجة من الإساءة اللفظية للطفل .واتفق كل من أنورالبنا (٢٠٠٥ :٥٠)، وجير وآخرين Geir, et al. (٢٠١١ : ٣٧٣) ، وفالنتينو وآخرين Valentino, et al., (٢٠١٢ : ٤٩٢) ، و هال وآخرين Hall, et al. (٢٠١٢ : ١٣٧٥) علي أن تكرار تعرض الطفل للإساءة الانفعالية أو البدنية يؤثر تأثيراً سلبياً على صحة الفرد النفسية ، وتقدير ذاته وتقدير الآخرين له. وأن الإساءة تؤثر تأثيراً نفسياً سلبياً على الفرد سواء كان طفلاً أو مراهقاً تجعله عنيفاً وتؤدي به إلى العرضة أو الإصابة بالاكتئاب، كما أنها تسبب له عديد من الأمراض النفسية كالخوف والقلق الاجتماعي. ومما سبق فقد رأت الباحثة أن الإساءة اللفظية تعد هي أي تصرف ينتج عنه تشويه لنفسية الطفل ويعوق نموه الاجتماعي، وتتمثل هذه الإساءة في الشتم ، والصراخ في وجه الطفل ، وإطلاق الأسماء المكروهة للطفل والمقارنة السلبية بالغير، والتفوه بحمل تحبط من شخصية الطفل ، كقول أنت سيء وأنت لا تفهم شيئاً، وغير ذلك من الألفاظ النابية التي تدمر نفسية الطفل وينعكس أثرها علي كافة أمور حياته .

ولذا فقد أشارت ديبرا Debra (٢٠٠٤ : ١٨) ، وكل من جروك وآخرين Groak, et al. (٢٠٠٥ :٩٨)، وريتشارد Richard (٢٠٠٨ : ١٤)،و يحيي محمود النجار (٢٠٠٩)، ومي كامل محمد (١٤٣٠) ، خوري ومنى Khoury, K.& Mona (٢٠١٢ : ١٢٧)، مانسيور ، وآخرين Mansouri, et al. (٢٠١٠: ١١) إلي أنه يجب على مانحي الرعاية الاجتماعية والنفسية الرقي في معاملة الأطفال ، ورعايتهم رعاية دافئة ، وحسن معاملتهم والعمل على حل مشكلاتهم.وقد اقترحت كارتاز Karatas (٢٠١١: ١١٠) علاجا للإساءة اللفظية عن طريق استخدام فنية السيكودراما باعتبارها فنية تدريبية وعلاجية وإرشادية مهمة.

ثانيا: الأصـــــــم Deaf:تعتبر حاسة السمع من أهم الحواس التي يستقبل من خلالها الفرد من البيئة الخارجية ، وفقد هذه الحاسة يؤثر تأثيرا كبيرا علي تعلم الفرد بشكل عام ،وتؤثر علي الخبرات السمعية للفرد ،وتمنعه من الاندماج في المجتمع ومن ثم ينتج عنه نقص خبرات المعاق سمعيا .هذا فقد وصف كل من محمد عبد المؤمن (١٩٨٦: ٧٠) ، جمال محمد الخطيب (١٩٩٨ : ١٤٣)،وغيثان العمري (٢٠٠٩ : ٢٣)عالم الأصم بأنه عالم يخلو من أي صوت يدفعه إلي الشعور والإحساس بما حوله فكل شئ صامت بالنسبة له ، فيشعر بالخوف والتذمر والقلق والغضب لعدم قدرته علي فهم ما حولـــه ، وعدم قدرة من حوله علي فهمه. وأوضح كل من علي عبد النبي حنفي (٢٠٠٢ : ١٤١)، وأسامة يوسف الصمادي (٢٠٠٧ : ٢٨)،وألـــيس يـــونج Alys Young (٢٠٠٧ : ٢١٠) أن مصطلح المعاقين سمعيًا مصطلح عام تندرج تحته – من الناحيـــة الإجرائية – جميع الفئات التي تحتاج إلى برامج وخدمات التربية الخاصة بسبب وجود نقص في القدرات السمعية والمعاقين سمعيًا يندرجون في مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد جدًا ، لذلك فإن إيضـــاح مفهوم المعاقين سمعيًا يقتضي بالتالي إيضاح مفهومي الصم وضعف السمع ، وفيما يلي تعرض الباحثة فئات المعاقين سمعيا ، وهي : مفهوم الصم : Deafness وهو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يبدأ ب ٧٠ ديسيبل فأكثر بعد استخدام المعينات السمعية مما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام ويشار إليهم بأنهم :أولئك الأشخاص الذين يولدون ولديهم فقدان سمع مما يترتب عليه عدم استطاعتهم لتعلم اللغة و الكـــلام، وهم الأشخاص الذين أصيبوا بالصم في طفولتهم قبل اكتساب اللغة والكلام،وبعد تعلـــم اللغة والكلام مباشرة لدرجة أن آثار التعلم قد فقدت بسرعة ، ومفهوم ضعف الســـمع: Hard of Hearingهو الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين ٣٠- ٦٩ ديسيبل بعد استخدام المعينات السمعية مما يجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط وهؤلاء الأشخاص يكون لديهم رصيد من اللغة ولكن حاسة السمع لديه قاصرة لا تؤدي وظائفها إلا إذا زود بالمعين السمعي الملائم وتدريبات التخاطـــب المناسبة. وتباينت الدراسات العلمية التي تناولت مفهوم المعاقين سمعيًا حول تأثير الإعاقة السمعية على النمو الشخصي والاجتماعي وذلك نتيجة لتأثيرها على عملية التواصـــل

ونتيجة لردود فعل الآخرين واتجاهاتهم غير الواقعية نحو المعاقين سمعيًا .إلاأن هناك إجماعا على أن الإعاقة السمعية تؤثر على مستوي نضجه الاجتماعي ، ودرجة تفاعله الاجتماعي ، ومفهومه لذاته ، وتوافقه الاجتماعي .

وقد عرف عبد الفتاح رجب مطر (٢٠٠٢ : ٣)، وعلاء الدين محمد الأشقر(٢٠٠٢ : ٢٠) ،وأسامة يوسف الصمادي (٢٠٠٧ : ٢٥) ،ورامي أسعد إبراهيم(٢٠٠٧ : ٨٧٥)،ورحاب راغب(٢٠١٣: ٢٦٨) الطفل الأصم بأنه الفرد الذي فقد حاسة السمع تماما، ويعجز جهازه السمعي عن إحداث أي ترددات أو ذبذبات صوتية لأي مثير صوتي ، ولا يمكنه الاستفادة منها –حاسة السمع – في أغراض الحياة المختلفة – حتى مع استخدام المعينات السمعية. واتفق كل من عواض عويض الحربي (٢٠٠٣ :٤)،وكل من زيف وآخرين .Ziv,et al (٢٠١٣: ١٦١)علي أن مشاعر الأصم تجاه ذاته هي انعكاس لمشاعر الآخرين و التي تلعب دورا مباشرا في تكوين صورة ذهنية عن نفسه وأن هذه الصورة تؤثر سلبا في بناء شخصيته بل وتؤثر تأثيرا مباشرا علي سلوكه ،وردود أفعاله في مختلف المواقف الاجتماعية بشكل إيجابي أو سلبي ولذا يجب مراعاة تفهم مشاعر الأصم وانفعالاته ، ومحاولة التخفيف من الأفكار اللاعقلانية لديه عن ذاته .

ثالثا: السيكودراما:أشار عديد من الباحثين إلي نشأة السيكودراما وتحدثوا عن أصولها مثل عبد الفتاح رجب مطر(٢٠٠٢: ١٢)، ومارينو.Marineau,R (٢٠٠٧ : ٣٢٢) فقد أكدوا أن السيكودراما أول ما نشأت مبادئ السيكودراما على يد مورينو Moreno عام ١٩٢١. وتعد السيكودراما أو" الدراما النفسية "من أشهر أساليب الإرشاد الجماعي وأكثرها فعالية فهي بالإضافة لكونها أسلوبًا إرشاديًا فهي أسلوبًا تربويًا وتعليميًا يتم التدريب من خلالها بأساليب ترويحية مقربة من النفوس، السيكودراما من الأساليب الإسقاطية التي تحقق لعضو المجموعة الإرشادية التنفيس الانفعالي والاستبصار وتعديل الأنماط السلوكية الخاطئة عن طريق التمثيل التلقائي لمواقف وأحداث لها علاقة بمشكلته .ونظر حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠ : ٣٠٠) ، و عبد الرحمن سليمان (١٩٩٩: ١٧٢)، وعلاء الدين الصديق (٢٠١١ : ٥١) للسيكودراما على أنها" عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح

فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي". وقد أشارت زينب شقير(٢٠٠٥ : ٦٦) إلي أن السيكودراما تمر بثلاث مراحل هي: (مرحلة الإعداد ، ومرحلة الأداء التمثيلي ، ومرحلة المناقشة والتفسير). وتري الباحثة بأن السيكودراما هي وسيلة تدريبية وإرشادية وعلاجية فعالة مزيلة للتوتر العصبي ؛ لما تؤديه من دراما ومسرحة المشكلات النفسية التي تواجه الفرد الأصم في صورة مواقف أو لعب دور يؤديه الفرد مع زميل له أو مع زملائه مما يتيح له فرصة التنفيس الانفعالي في موقف تمثيلي فعلي يعبر فيه عن مكبوتاته وصراعاته وإحباطاته مما يؤدي إلي حدوث نوعا من الثقة بالنفس والتوافق النفسي والاجتماعي. ومما يعزز كلام الباحثة عديد من الباحثين مثل كايبر Kipper (١٩٩٨ : ١١٣) ، سوزان بدر الدين محمد سناري (٢٠٠٠)، وعبد الغني إبراهيم(٢٠٠٣)،و فاطمة الزهراء محمد (٢٠٠٤)، وديانتن Dayton (٢٠٠٥ : ٢١) ، و زينب شقير (٢٠٠٥ : ٦٦) ،و سليمان رجب أحمد (٢٠٠٧ : ٨٨) ،وفونج Fong (٢٠٠٧: ١٠٠)، وليبنLubin (٢٠٠٧: ٢٥٨)، وكل من توماسلو ،وآخرين Tomasuolo,et al. (٢٠١٣ : ١٢)، وبيزر ، وآخرين .Pizer,et al(٢٠١٣ : ٧٥) ، وكل من وانج ، وآخرين .Wang, et al (٢٠١٣ : ٢٧١) حينما أكدوا علي فعالية السيكودراما في إزالة التوتر و الخوف عن طريق مسرحة الأدوار ، كما أكدوا علي أهمية التواصل الفعال بين الصم بلغة الإشارة بدلا من اللغة المنطوقة . هذا وقد اتفق كثير من الباحثين عن عناصر فنيات السيكودراما ،وممن تحدثوا عن عناصرها كل من أسماء غريب (١٩٩٤ : ١٥) ، وخالد أبو الفتوح (٢٠٠٩ : ١٦٢) فأشاروا إلي أن عناصر السيكودراما متمثلة في البطل أو العميل ، والأدوات المساعدة ، و المخرج أو المعالج ، وخشبة المسرح . كما أكد كل من كونبك وآخرين .Konopik ,et al (٢٠١٣: ٩)علي أهمية استخدام السيكودراما كفنية من الفنيات التدريبية و العلاجية لتعديل بعض أنماط السلوك الاجتماعي. وفيما يلي عرض لبعض فنيات السيكودراما والموظفة بالبرنامج التدريبي ، و التي تتمثل في فنية سرد القصص Telling Stories Technique والتي أكدت فوقية حسن رضوان (١٩٨٣: ٢٢٢)، (٢٠٠٠: ٢٠٦) ،ومحمد حسن عبد الله (١٩٩١ : ٩)،وكل من بوردن ، ووليام "Borden & William (١٩٩٢) ، ورونـي Roney (١٩٩٦) ، و خالد

شحاتة(٢٠٠٩) علي دور القصة الفعال في بناء شخصية الطفل فهي تسهم مع البيت بطريقة واعية مدروسة في تشكيل سلوك الطفل تشكيلا صحيحا وسليما ؛نظرا لكونها شكل فني قادر علي استيعاب أساليب التعبير من سرد ووصف وحوار. وقد ذكر علاء الدين صديق (٢٠١١ : ٤) أن الطفل الأصم عندما يروي قصة قصيرة بلغة الإشارة فإنه يستخدم كثيرا من مكونات السيكودراما ويصبح عاطفيا يتعايش مع القصة بحب ويستخدم كل إحساس وشعور متاح لنقل هذه الرسالة .وفنية النمذجة **Modeling Technique**و التي أكد عديد من الباحثين في مجال العلاج النفسي والصحة النفسية باعتبارها فنية علاجية وتدريبية للتدريب علي السلوك المرغوب فيه. فقد أشار كل من جابر عبد الحميد (١٩٩٥: ٣١٥- ٣١٦) ،و لويس كامل مليكة (١٩٩٠ : ١٠٤-١٠٥)،وابتسام حامد السطيحة (١٩٩٧ : ٤٩) ،وكل من محمد الشناوي ، محمد عبد الرحمن (١٩٩٨ : ١٥٥) ، ورشدي فام (٢٠٠٠ : ١٠٤) ،والسيد عبد اللطيف (٢٠٠٠: ١٧٨)، وسهير محمد سلامة (٢٠٠١ : ١٣١)، وفاروق الروسان (٢٠٠١: ١٢٥-١٢٨) ، وفاروق السيد عثمان (٢٠٠١: ١٥٥)، وإيمان عبد المنعم عباس (٢٠٠٢ : ٣٨) ،و دومنيك **Domenic**(٢٠٠٣) ،وجلال كايد نمرة ، وآخرين (٢٠٠٧ : ١٧٤)إلي أن النمذجة هي أسلوب علاجي له فعالية كبيرة في تعديل السلوك ، حيث يتم نمذجة السلوك المطلوب بواسطة شخص ، ويستخدم التعلم بالأنموذج في علاج عديد من المشكلات ، وهي عبارة عن اكتساب مهارات اجتماعية وكانت ترتبط قديما بتكنيك السيكودراما **Psychodrama**. وفنية فنية لعب الدور **Role Playing Technique**وقد حظي اللعب باهتمام بالغ من جانب التربويين و السيكولوجيين فقد أشار كل من حامد زهران (١٩٨٧ :٣٣٦) ، فريدة عبد الغني (١٩٨٨: ٤٤) ،وحسن حسان (١٩٨٩ :٦١)،و عيسي جابر (١٩٨٩: ٣) ، وعبد الرحمن بن محمد الشعوان (١٩٩٠ :٣٠٢)، ودراسة عزة عبد الفتاح (١٩٩٠) ،ووفاء محمد كمال (١٩٩٠: ٧٢)،وعزيز حنا ، وآخرين (١٩٩١ : ٣٠٤)،و سلوى عبد الباقي (١٩٩٢: ١٥٥) ،ومجدي الدسوقي (١٩٩٤: ١٣) ، وإجلال سري (١٩٩٧: ١٣٥)،وكلارك (١٩٩٧ : ٢٣) إلي اللعب أنه أحد الأساليب المهمة التي يعبر بها الطفل عن نفسه ، ويفهم العالم من حوله،وأسلوب من أساليب حل المشكلات لدي الأطفال . وأن أسلوب تمثيل أو لعب

الدور Role Play يعني تمثيلا نفسيا اجتماعيا مسرحيا بمعني تقمص أدوار شخصيات معينة في مواقف محددة ؛مما ينمي الخبرة الذاتية للفرد ، ويساعده علي ضبط ذاتـــه ، واكتساب الثقة في ذاته، ويفيد في التخلص من القلق و الإحباط وحل الصـــراع فـــي مواقف تشبه مواقف الحياة الواقعية . واعتبره بعض الباحثين أسلوبا وقائيا كما أكد عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٨: ٣١)،وكاميليا عبد الفتاح (١٩٩٨ ، ٢٦) ،وحامد زهران (١٩٩٩ : ٣٠٣) ،ووفاء عبد الجواد ، وعزة خليـــل (١٩٩٩ : ٩٢ ، ٩٨) ،وســـهير محمود أمين (٢٠٠٠ : ١١١) ،وعبد الرحمن العيسوي (٢٠٠٠ : ٤٥ ، ٥٦)،وزينب شقير (٢٠٠٢ : ٣١٩)،وعبد الفتاح رجب مطر (٢٠٠٢: ٤) ،وعزة عبد الفتاح (٢٠٠٢، ٤٦-٤٧)، وإيهاب الببلاوى (٢٠٠٣ : ٢٥٢) ،وإيناس محمد عبـــد الحميـــد (٢٠٠٤ : ٥٠)،و محمد أحمد سعفان (٢٠٠٥ :٣٩١) ،و أوركيبي Orkibi (٢٠١١: ٧٠) ؛ لأنه يزود جميع الأطفال بصور متكافئة في داخل مجموعة لتنمية الحساسية تجاه مشاعر الآخرين ، وتشجيعهم في ذات الوقت علي تغيير اتجاهاتهم من خلال الفهم.

وفنية الحوار و المناقشـــة Techniques of dialogue and discussion: و التي تعتبر إحدى فنيات السيكودراما . ومن الباحثين الذين عززوا استخدامها ياجي Yuji (١٩٩٩)، ميشـــيل Michelle (٢٠٠٧) ، و كـــارولCarol (٢٠٠٧) ، وسوانيك وآخرين Swanwick,et al. (٢٠١٢) ، وبيزر ، وآخرين Pizer,et al. (٢٠١٣) ، وتوماسلو وآخرين Tomasuolo,et al. (٢٠١٣) ، وكـــل مـــن مسينجي وآخرين Musengi,et al. (٢٠١٣) حينما أكدوا علي أهميـــة اســـتخدام المحادثة وإقامة الحوار بين الفرد والآخرين ؛ وذلك باستخدام المونولوج، والمحادثة بين مجموعات صغيرة ومجموعات كبيرة ولذا فقد أشاروا إلي جدوى استخدام هذه الفنية ، وذلك بإعطاء الفرد الفرصة للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين مما يساعد علي خفـــض شعوره بالدونية .

** وتنوه الباحثة أنه تم استخدام هذه الفنية عن طريق قراءة محتوي الجلســـة وعلـــي الأستاذ المساعد بالمدرسة ترجمة الحوارإلي إشارات للطلاب. ومن ناحية أخري ترجمة إشاراتهم للباحثة أثناء الحوار المتبادل لأفراد العينة .

فروض البحث :وعلي ضوء الإطار النظري و الدراسات السابقة يمكن للباحثة صياغة فروض هذا البحث، علما بأن التساؤل الأول في البحث يترجم إلي إجراءات عملية ، و بالتالي لا يحتاج إلي فروض ، وذلك كالتالي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداءين القبلي و البعدي علي مقياس الإساءة اللفظية لصالح الأداء البعدي ، وذلك نتيجة فاعلية البرنامج التدريبي السيكودرامي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداء البعدي علي مقياس الإساءة اللفظية للصم ، والتي تعود لاختلاف الجنس(ذكور ، إناث)، وذلك نتيجة فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي السيكودراما.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية علي مقياس الإساءة اللفظية والتي تعود لاختلاف مستوياتهم (المتوسط – المنخفض) وذلك نتيجة فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم .

إجراءات البحث : اتبعت الباحثة الخطوات التالية لإتمام البحث :

- الاطلاع علي الأدبيات والدراسات السابقة في مجال الإساءة ، وفي مجال البرامج التدريبية و الإرشادية و العلاجية .
- تم إعداد المقياس في صورته الأولية .
- تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدق وثبات الأدوات .
- تم تطبيق الأدوات قبليا وبعديا في العينة التجريبية للبحث ،وتخللها البرنامج التدريبي.

العينة الاستطلاعية :

أدوات البحث :

مقياس الإساءة اللفظية: أولا : صدق المقياس : تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس :تم حساب معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة المكونة للمقياس ، وذلك عن طريق إجراء تطبيق المقياس علي مجموعة قوامها (٣٠) ثلاثين طالبا وطالبة من طلاب معهد الأمل

للصم بشبين الكوم–محافظة المنوفية . وفيما يلي جدول يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة الفرعية والدرجة الكلية للمقياس .

جدول (١)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة المكونة للمقياس والدرجة الكلية لمقياس الإساءة اللفظية للصم (ن = ٣٠) .

الأبعاد المقاسة	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
	إساءة الأسرة	إساءة الزملاء لي بالمدرسة	إساءة المدرس لي	الإساءة من قبل الآخرين بالمجتمع
قيمة معامل الارتباط	٠,٣٥٧	٠,٣٥٥	٠,٤٧٦	٠,٤٦٥
مستوي الدلالة الإحصائية	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠١	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للمقياس و الدرجة الكلية جميعها دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) ، (٠,٠٥) مما يشير إلي اتصاف المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي .

كما يشير الجدول التالي إلي العبارات الممثلة لكل بعد و الدرجة الكلية له .

أولا : البعد الأول : إساءة الأسرة

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين العبارات الممثلة للبعد الأول ومدي ارتباطها بالبعد الخاص بها

رقم العبارة	العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوي الدلالة الإحصائية
١	يكرهون التواصل معي	*٠.٥٠٤	٠,٠١
٢	إشارات إخوتي لي تشعرني بالنبذ	٠,٢٩٦	غير دالة
٣	أتلقي قدر كاف من الثناء من والدي	٠.٠٤٦	
٤	تعيرني أمي بعيوبي	٠.١٨٩	
٥	يعيرني أبي بعيوبي	**٠,٣٩١	٠,٠٥
٦	يشير لي أبي بألفاظ أكرهها .	*٠,٥١٨	٠,٠١
٧	عندما أخطئ في شيء يقولون لي أني لا أستحق العيش معهم	*٠,٦١١	٠,٠١
٨	تحرجني أسرتي أمام الغرباء	**٠,٣٧١	٠,٠٥

وتشير القيم جميعها أن عبارات البعد الأول دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) ، (٠.٠٥) ،عدا العبارات (٢ ، ٣ ، ٤) فهي غير دالة إحصائيا ، مما يدل علي اتساق العبارات و البعد الأول للمقياس .

ثانيا : البعد الثاني : إساءة الزملاء لي بالمدرسة .

جدول (٣)

قيم معاملات الارتباط بين العبارات الممثلة للبعد الثاني ومدي ارتباطها بالبعد الخاص بها

رقم العبارة	العبـــــــــــارة	قيمة معامل الارتباط	مستوي الدلالة الإحصائية
٩	يسخر زملائي مني .	*٠,٧٠٥	٠,٠١
١٠	يقابلونني بكل ترحاب .	٠,١٤٢	غير دالة إحصائيا
١١	أتعامل مع زملائي بكل احترام .	*٠,٤٩٩	٠,٠١
١٢	لا أستطيع التفاهم مع زملائي .	*٠,٥٣٥	٠,٠١
١٣	أستطيع أن أتحدث مع زملائي في مشكلة ما.	*٠,٥٦٠	٠,٠١
١٤	لدي القدرة علي شرح موضوع صعب لزميل لي.	*٠,٦٠٩	٠,٠١

وتشير القيم جميعها أن عبارات البعد الثاني دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) مما يدل علي اتساق عبارات البعد الثاني للمقياس و الدرجة الكلية ، عدا العبارة رقم (١٠) فهي غير دالة إحصائيا.

ثالثا : البعد الثالث :إساءة المدرس لي .

جدول (٤)

قيم معاملات الارتباط بين العبارات الممثلة للبعد الثالث ومدي ارتباطها بالبعد الخاص بها

رقم العبارة	العبـــــــــــارة	قيمة معامل الارتباط	مستوي الدلالة الإحصائية
١٥	عندما أخطئ يشتمني المدرس.	٠,٧٩٠	٠,٠١
١٦	يقابلني المدرس بكل ترحاب.	٠,٥٠٤	٠,٠١
١٧	يهددني أستاذي بالطرد من الفصل.	٠,٦٣٢	٠.٠١

رقم العبارة	العبـــــــــــارة	قيمة معامل الارتباط	مستوي الدلالة الإحصائية
١٨	أتجاوب مع أستاذي.	٠,٤٣٥	٠,٠٥
١٩	يقلل من شأني أمام زملائي.	٠,٦٧٧	٠,٠١
٢٠	يشجعني علي المذاكرة و التحصيل.	٠,٤٣٧	٠,٠٥
٢١	يتعمد أستاذي السخرية مني أمام زملائي.	٠,٤٣٧	٠,٠٥

ويشير الجدول السابق أن جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١، ٠,٠٥).

رابعا : البعد الرابع :الإساءة من قبل الآخرين بالمجتمع .

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين العبارات الممثلة للبعد الرابع ومدي ارتباطها بالبعد الخاص بها.

رقم العبارة	العبـــــــــــارة	قيمة معامل الارتباط	مستوي الدلالة الإحصائية
٢٢	أشعر بالحرج الشديد في المواقف التي أواجهها	٠,٣٨٦	٠,٠٥
٢٣	يصعب علي نسيان الإساءة التي تعرضت لها من قبل الآخرين.	٠,٤٠٦	٠,٠٥
٢٤	أشعر بأن المجتمع يرفضني.	٠,٢٢٤	غير دالة إحصائيا
٢٥	إشارات الآخرين لي تجعلني أكره نفسي.	٠,٤٠٠	٠,٠٥

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس ومدي ارتباطـــه بالدرجة الكلية للمقياس و ذلك علي النحو التالي:

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط بين العبارات الممثلة للمقياس ومدي ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	العبـــــــــــــــــــــارة	قيمة معامل الارتباط	مستوي الدلالة الإحصائية
١	يكرهون التواصل معي	٠,٨٠٦٦	جميعها دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١)
٢	إشارات إخوتي لي تشعرني بالنبذ	٠,٨١٦٨	
٣	أتلقي قدر كاف من الثناء من والدي	٠,٨٣٠٥	
٤	تعيرني أمي بعيوبي	٠,٨٢١٣	
٥	يعيرني أبي بعيوبي	٠,٨١١٤	
٦	يشير لي أبي بألفاظ أكرهها .	٠,٨٠٦٣	
٧	عندما أخطئ في شيء يقولون لي أنـــي لا أســـتحق العيش معهم	٠,٨٠٠٥	
٨	تحرجني أسرتي أمام الغرباء	٠,٨١١٨	
٩	يسخر زملائي مني .	٠,٧٩٨٤	
١٠	يقابلونني بكل ترحاب .	٠,٨٢٢٨	
١١	أتعامل مع زملائي بكل احترام .	٠,٨٠٦٥	
١٢	لاأستطيع التفاهم مع زملائي .	٠,٨٠٥٢	
١٣	أستطيع أن أتحدث مع زملائي في مشكلة ما .	٠,٨٠٠٩	
١٤	لدي القدرة علي شرح موضوع صعب لزميل لي.	٠,٨٢٤٦	
١٥	عندما أخطئ يشتمني المدرس.	٠,٧٩٢٠	
١٦	يقابلني المدرس بكل ترحاب.	٠,٨٠٨٢	
١٧	يهددني أستاذي بالطرد من الفصل.	٠,٨٠٠٣	
١٨	أتجاوب مع أستاذي.	٠,٨٠٩٧	

رقم العبارة	العبـــــــــــــــــــــــارة	قيمة معامل الارتباط	مستوي الدلالة الإحصائية
١٩	يقلل من شأني أمام زملائي.	٠,٧٩٧٧	
٢٠	يشجعني علي المذاكرة و التحصيل.	٠,٩٧٣	
٢١	يتعمد أستاذي السخرية مني أمام زملائي.	٠,٨٠٧٦	
٢٢	أشعر بالحرج الشديد في المواقف التي أواجهها	٠,٨١١٣	
٢٣	يصعب علي نسيان الإساءة التي تعرضت لها من قبل الآخرين.	٠,٨١١٧	
٢٤	أشعر بأن المجتمع يرفضني.	٠,٨٢٠٦	
٢٥	إشارات الآخرين لي تجعلني أكره نفسي.	٠,٨١٤٣	

ثانيا : ثبات المقياس : استخدمت الباحثة الطرق التالية لحساب ثبات المقياس ، وهي ١-طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه علي أفراد عينة البحث الاستطلاعية وذلك باتباع طريقة إعادة التطبيق Test-retest بفاصل زمني (٢٣) ثلاث وعشرين يوما علي عينة من الطلاب الصم بمعهد الأمل بشبين الكوم ٠ محافظة المنوفية . و التي بلغ عددها (٣٠) ثلاثين طالب وطالبة . وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون ، و بطريقة ألفا كرونباخ ، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيم المقياس إلي جزأين الجزء الأول ممثل في الأرقام الفردية ، و الجزء الثاني ممثل في الأرقام الزوجية ،ثم تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين . ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لأبعاد مقياس الإساءة اللفظية للصم لدي عينة البحث الاستطلاعية .

جدول (٧)

معاملات الثبات باستخدام معامل الارتباط ،وألفا كرونباخ و التجزئة النصفية(ن = ٣٠) .

البعدي / القبلي	معاملات الثبات باستخدام			مستوي الدلالة الإحصائية
	معامل الارتباط	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
مقياس الإساءة اللفظية للصم	٠,٦٨٠	٠.١٨	٠.٨٠٨	٠.٠١

ويشير الجدول السابق إلي أن نتائج معامل الارتباط ، ومعامل ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية دالة عند مستوي(٠,٠١) ؛ مما يشير إلي أن مقياس الإساءة اللفظية للصم يتصف بالاتساق . وتوضح الباحثة بالجدول التالي مدي اتساق الأبعاد الأربع المكونة للمقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل.

جدول (٨)

معاملات الثبات بين الأبعاد و الدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط .(ن = ٣٠) .

الأبعاد / المقياس	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
مقياس الإساءة اللفظية للصم	٠,٢٥٧	٠,٢٥٥	٠,٤٧٦	٠,٠٨٩	٠,٤٦٥
مستوي الدلالة	غير دالة إحصائيا		دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١)	غير دالة إحصائيا	دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١)

ويشير الجدول السابق إلي معامل الثبات بين الأبعاد الفرعية الأربع المكونة لمقياس الإساءة اللفظية والدرجة الكلية للمقياس .

ثانيا: البرنامج التدريبي السيكودرامي .

تعريف البرنامج التدريبي في هذا البحث : عبارة عن عملية منظمة ومخططة تهدف إلي تدريب أفراد العينة علي السيكودراما بهدف خفض الإساءة اللفظية (النفسية) ، وتم تدريب العينة بطريقة التدريب الجماعي .

أهمية البرنامج والحاجة إليه : أوضحت العديد من الدراسات السابقة أن التدريب علي فنيات السيكودراما تؤدي إلي زيادة الثقة بالنفس وتقدير الذات من شأنه خفض مستوي الإساءة اللفظية التي يتعرضون لها، وذلك من خلال إعداد برنامج تدريب للأهداف الموضحة مسبقا وذلك من خلال التدريب علي بعض المهارات التي من شأنها تخفيف الإساءة اللفظية لديهم والموجهة إليهم في مختلف المواقف الاجتماعية.

التخطيط العام للبرنامج :سارت عملية تخطيط وإعداد البرنامج بعدد من الخطوات وذلك علي النحو التالي: تحديد أهداف البرنامج ، خطوات إعداد البرنامج وتنفيذه ، إعداد محتوي البرنامج ،الفنيات والأساليب المستخدمة ، الأدوات والوسائل ،مدة البرنامج ، مكان تطبيق البرنامج، تقويم البرنامج .

أولا : تحديد أهداف البرنامج :-

الهدف العام :يهدف البرنامج إلي استخدام السيكودراما لدي عينة من الطلاب الصم وذلك للتخفيف من حدة الإساءة اللفظية لديهم.

وتوجد مجموعة من الأهداف الفرعية المنبثقة من الهدف العام ، وهي :-

- تثبيت وتقوية السلوك المرغوب فيه من خلال استخدام التدعيم.
- إحلال السلوك المرغوب فيه بدلا من السلوك غير المرغوب فيه ،وإكسابهم أنماط سلوكية مقبولة ، وتحقيق التوازن النفسي لديهم.
- تنمية الثقة بالنفس والقدرة علي تحمل المسئولية ؛ مما يسهم في زيادة التوافق الشخصي لهذه الفئة في المجتمع. - استخدام التعزيز المادي والمعنوي.

ثانيا: التخطيط العام للبرنامج :-

- إعداد محتوي البرنامج : استفادت الباحثة خلال إعدادها لمحتوي البرنامج من الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة ، إضافة إلي بعض البرامج التدريبية منها و الإرشادية و العلاجية التي اهتمت بتدريب هذه الفئة بالمجتمع

بمختلف الفنيات التدريبية و الإرشادية و العلاجية ومنها فنية السيكودراما وقد تكون البرنامج من (١٧) جلسة التدريب اشتمل علي أربع جلسات . تراوحت مدة الجلسات مابين (٦٠ : ٩٠) دقيقة.

- تقويم البرنامج :تم عمل تقييم بعدي للبرنامج ؛لتحديد مدي الاستفادة من البرنامج ولمعرفة مدي التحسن لدي أفراد العينة مضاهاة بالتطبيق القبلي.

نتائج البحث ومناقشتها :

أولاً : نتائج صحة الفرض الأول : ينص الفرض الأول علي أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداءين القبلي و البعدي علي مقياس الإساءة اللفظية لصالح الأداء البعدي ، وذلك نتيجة فاعلية البرنامج التدريبي السيكودرامي" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" "T.Test" ؛ لمعرفة الفروق بين متوسطات كل من الأداءين القبلي والبعدي. وفيما يلي جدول يوضح هذه النتائج.

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبليا وبعديا علي مقياس الإساءة اللفظية للصم

التطبيقين / المقياس	ن	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) المحسوبة	مستوي الدلالة الإحصائية
		م	ع	م	ع		
الإساءة اللفظية للصم	٢٥	٥٩,٤٤	١٣,٠٨٧	٥٠,٢٤	١١,٧٧٠	٧,٢١٣	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة في التطبيقين القبلي ، و البعدي علي مقياس الإساءة اللفظية للصم؛ لصالح التطبيق البعدي حيث تبين من هذه النتائج انخفاض المتوسط الحسابي البعدي بمقارنته بالمتوسط الحسابي القبلي . وترجع الباحثة هذه النتيجة إلي فاعلية

البرنامج التدريبي السيكودرامي المستخدم ،وما وظف فيه من فنيات تدريبية أثناء الجلسات التدريبية – موضع الاهتمام بالبحث – مثل فنية النمذجة ، ولعب الدور والحوار والمناقشة بالإضافة إلي ما سبق ،فقد كان الواجب المنزلي بمثابة التغذية الراجعة وظهر أثره في الجلسات التالية له ، من ناحية و تحسن في سلوكيات أفراد العينة عند التعامل مع بعضهم أثناء الجلسة التدريبية . وتنوه الباحثة أنها قد استفادت من نتائج الدراسات السابقة التي استخدمت فنيات السيكودراما في برامج دراستها سواء أكانت هذه البرامج تدريبية وإرشادية. مثل البرامج المعدة من مجدي محمد الدسوقي (١٩٩٤)، وابتسام حامد السطيحة (١٩٩٧) ،وأسماء غريب إبراهيم (١٩٩٤) ، و هيدجنز Hudgins, M (٢٠٠٠) ، و سوزان بدر الدين محمد ساناري (٢٠٠٠)، و البرامج المعدة من قبل كل من أحلام رجب عبد الغفار (٢٠٠١)، و عبد الفتاح رجب علي مطر (٢٠٠٢)، ومنى الدهان(٢٠٠٢)، و إيمان عبد المنعم عباس (٢٠٠٢) ، و إيناس محمد عبد الحميد (٢٠٠٤)، و فاطمة الزهراء محمد (٢٠٠٤)، و أسامة يوسف الصمادي (٢٠٠٧) ، و بشير معمرية (٢٠٠٧) ،و ميشيل Michelle (٢٠٠٧) ، و كارول"Carol (٢٠٠٧) ، و سوانيك وآخرين .Swanwick ,et al (٢٠١٢)، وبيزر ،وآخرين.Pizer,et al (٢٠١٣)، وقد اتفقت نتائج الدراسات السابق ذكرها مع نتيجة البحث الحالي في فاعلية البرنامج التدريبي السيكودرامي المستخدم.

ثانيا : نتائج صحة الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني علي أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الأداء البعدي علي مقياس الإساءة اللفظية للصم ، والتي تعود لاختلاف الجنس (ذكور ، إناث)، وذلك نتيجة فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي السيكودراما ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" "T.Test" ؛ لمعرفة الفروق بين المتوسطات بعديا. وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية (ذكور – إناث) في مقياس الإساءة اللفظية للصم بعد البرنامج التدريبي

التطبيق / المقياس	الذكور (ن=١٣)		الإناث (ن=١٢)		قيمة (ت) المحسوبة	مستوي الدلالة الإحصائية
	التطبيق البعدي					
	م	ع	م	ع		
الإساءة اللفظية للصم	٤٤,٢٣	١٢,٤٢٤	٥٦,٧٠	٦,٧٠٣	*٣.٠٥٨	٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين كل من الذكور و الإناث في التطبيق البعدي نتيجة فاعلية البرنامج التدريبي السيكودرامي المستخدم ، وذلك لصالح الذكور ، فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور في التطبيق البعدي (٤٤.٢٣) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٥٦.٧٠)علي مقياس الإساءة اللفظية مما يشير إلي انخفاض المتوسط الحسابي للذكور عن الإناث وكانت النتيجة لصالح الذكور وترجع الباحثة هذه النتيجة لفاعلية البرنامج التدريبي المعد و المبني علي السيكودراما .وقد لاحظت الباحثة أثناء جلسات البرنامج تفاعل الذكور عن الإناث في البرنامج . رغم أن الباحثة راعت في الفنيات المستخدمة بالبرنامج أثناء الجلسات أن تكون متناسبة لكل من الجنسين . إلا أنها لاحظت أثناء جلسات البرنامج رغبة الذكور عن الإناث في استمرارية البرنامج ، أو بمعني آخر زمن جلسات البرنامج . كما لوحظ تنافس الذكور مع بعضها بعضا لإظهار كل ماينتاباهم من أفكار و مشاعر وأحاسيس في كل جلسة من جلسات البرنامج .

ثالثا : نتائج صحة الفرض الثالث : ينص الفرض الثالث علي أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات كل من الأداءين القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية علي مقياس الإساءة اللفظية و التي تعود لاختلاف مستوياتهم (المتوسط – المنخفض) وذلك نتيجة فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام (كا^{2})؛لمعرفة الفروق بين مستويات الإساءة اللفظية بعد تطبيق البرنامج التدريبي . ويشير الجدول التالي إلي ذلك.

جدول (١١)

دلالة الفروق بين مستويات الإساءة اللفظية (المتوسط و المنخفض)قبليا و بعديا باستخدام (كا٢).

مقياس الإساءة اللفظية / المستويات	الأداء القبلي		الأداء البعدي		نسبة (كا٢).
	متوسط	منخفض	متوسط	منخفض	
ن	١٧	٨	٨	١٧	٤.٢٦٧
النسبة المئوية	٦٣.٣	٣٦.٧	٣٦.٧	٦٣.٣	
المجموع الكلي	١٠٠%		١٠٠%		

وتشير النسب المئوية بين التطبيقين القبلي و البعدي بالنسبة للمستويين(المتوسط و المنخفض)، أن نسبة الإساءة في التطبيق البعدي انخفضت من المستوي المتوسط إلي المستوي المنخفض ،كما أن نسبة (كا٢) كانت دالة إحصائيا لصالح الأداء البعدي مما يشير إلي فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي فنيات السيكودراما.

التوصيات التربوية للبحث :

أولا : توصيات للقائمين علي تصميم المناهج الدراسية :

- تقديم الرعاية النفسية و التربوية و الاجتماعية للمعاقين سمعيا في سن ما قبل المدرسة ؛ مما يساعدهم علي استثمار بقايا سمعهم في تفهم اللغة و تعلم الكلام إلي أقصي درجة ممكنة ، وعلي تحقيق تكيفهم وتوافقهم الشخصي و الاجتماعي .

- توفير المناهج والنظم التعليمية و العمل علي إثرائها بحيث تكون أقرب ما يكون في محتواها إلي نظم وتقاليد المجتمع للمعاقين بوجه عام والصم بوجه خاص تحث الطلاب علي التعامل معها و الشعور بها مما يزيد من إيجابياتهم .
- تدريب الكوادر الفنية والإدارية في معاهد ومدارس الصم علي إتقان لغة الإشارة ؛ للتمكن من التعامل مع الطلاب الصم حتي لا تجرح مشاعرهم .
- العمل علي إيجاد مكان مهيأ للطفل الأصم كنوع من التمهيد لإلحاقه بالمدرسة في فصول أو معاهد خاصة بهم لتدريبهم علي استخدام وسائل الاتصال الشفهية .
- إشراك الطلاب الصم في كافة الأنشطة الاجتماعية و الرياضية و الفنية و الثقافية بالمدرسة ، حيث إنها تعمل علي استثمار وتوظيف طاقاتهم وقدراتهم بما يعود عليهم بالفائدة .
- استثمار المسرح المدرسي المعطَّل وظيفيًا، وتهيئة المجتمع المدرسي لاستخدام وتطبيق السيكودراما بأشكالها الثلاثة الإرشادية والتعليمية التربوية والترفيهية الترويحية بشكل متكامل ومستمر لتسهم في التنفيس الانفعالي وتفريغ الشحنات العدوانية .
- أن يكون للبرامج التدريبية والإرشادية مكان ثابت في المجال التربوي للطفل الأصم علي أن يقترن بالبرنامج إجراءات خاصة لإرشاد أولياء الأمور ،وأن يقدم علي تنفيذه الأخصائي النفسي والاجتماعي،بالاشتراك مع هيئة التدريس ككل .
- العمل علي توحيد المسار التعليمي لإدماج المعاقين سمعيا في مدارس العاديين ، حيث إن العزل في مؤسسات خاصة له مضار أكثر من وضع الإدماج .

ثانيا : توصيات للوكالات أو المؤسسات الاجتماعية الأخرى :

- إنشاء الأندية الشبابية الشاملة بإشراف ودعم حكومي جاد ومستقل تعمل علي احتضان المراهقين وإشباع الحاجات الأساسية لهم واستثمار أوقاتهم في ممارسة الهوايات والأنشطة التي ترضي طموحهم وآمالهم وتزيد من تحقيقهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم ومجتمعهم.

- ضرورة الاهتمام بالترفيه الموجه في كل مؤسسات المجتمع ليكون دفعًا واعيًا ومقصودًا ومنظمًا لدعم الوعي النفسي والاجتماعي والوطني للأصم وتكوين الشخصيات السوية واحتواء ذكيًا للطاقات والقدرات يشعر معهـــا بـــأهميتهم ودورهم في المشاركة الفعالة في مجتمعهم، وأنهم موضع اهتمام ومحل تقدير.
- أهمية إتاحة الفرص للأصم لتحمل المسؤوليات وممارسة الأدوار المختلفة في الحياة الأسرية والمدرسية والاجتماعية لتحقيق النمو النفسي المتكامل في ظل الدعم والتشجيع .
- بث الوعي لانتباه أجهزة الإعلام لتشجيع الصم علي ضرورة استثمار أوقـــات فراغهم وقدراتهم وعرض نماذج ناجحة أمامهم لإيقاظ الحماس و الدافعية لدي الأصم .
- العمل علي تنمية وعي المجتمع ككل بكيفية تقييم المسارات الإيجابية و البعد عن الأفكار الخاطئة عن الفرد الأصم ؛ لتعديل اتجاهاتهم بشكل تدريجي نحو الصم.
- التأكيد علي من يتلقون الخدمات من أجل توفير الخدمات النفسية والاجتماعية والمهنية والتعليمية وذلك للحد من السمات السلبية لدي الأطفال الصم.
- ضرورة التدخل المبكر لاكتشاف الإعاقة وتأهيلها مبكرًا لما له من أثر إيجابي وواضح في بناء الثقة بالنفس لدى الفرد المعاق.
- تشجيع الأفراد المعاقين على المشاركة الاجتماعية الفعالة لأقرانهم الآخرين من غير المعاقين.
- توعية المجتمع المحلي بكافة شرائحه بدور هؤلاء المعاقين سمعيا وتوضيح ما لديهم من طاقات وإمكانيات كغيرهم من غير المعاقين حتى لا ينظـــر إلـــيهم المجتمع نظرة دونية واحتقار، ولكي يتعامل معهم المجتمع بشكل إيجابي مما ينمي من سماتهم الشخصية بطريقة إيجابية.
- لابد من تكييف كافة المرافق العامة حتى ينال هؤلاء المعاقين حقوقهم على أكمل وجه ممكن.
- أن توفر مؤسسات التأهيل الأفراد المختصين والخبراء وذوي الكفاءة للعمل في مجال الإعاقة مع هذه الفئات مما يوفر لهم الأمن والأمان النفسي.

- إعطاء مساحة للتلفزيون المصري لعرض وتقديم برامج تتناوب السلوكيات الإيجابية لدي الصم مصحوبة بترجمة إرشادية .

ثالثا : توصيات للأسرة :وتتمثل في :

- أهمية دور الأسرة في التخفيف من الصعوبات التي تواجه الأطفال الصم وذلك عن طريق الاهتمام والعناية والتواصل مع المراكز المهتمة بأطفالهم.
- الاهتمام بعملية الفحص المبكر للإعاقة ، كما يجب تضافر نتائج الأبحاث الخاصة بالإعاقة السمعية بهدف تحسين إرشاد الوالدين بتحسين العلاقة بينهم وبين أبنائهم .
- الاهتمام بالإرشاد و التوجيه الأسري ؛ لمساعدة الآباء و الأمهات علي تفهم مشكلات أطفالهم المعاقين سمعيا واحتياجاتهم ، وحثهم علي المشاركة في تنميتهم اجتماعيا ، وتدريبهم علي الاستقلالية ، والاعتماد علي أنفسهم .
- تدريب الوالدين علي المشاركة في تنمية لغة الأصم وتدريبهم اللغوي ، مع التأكيد علي سلامة نطق الكلمات الموجهة للطفل ووضوحها ،وتشجيع الطفل علي الانتباه والملاحظة و التمييز البصري لحركات الشفاه أثناء الكلام ومحاكاتها ، واستخدام التعزيز اللازم .
- تثقيف الأسر بكيفية التعامل مع أفرادها المعاقين، فلا ييأسوا من تعليمهم وتأهيلهم، ولا ينظرون إليهم بنظرة شفقة ورحمة، ولا يدللونهم تدليلا زائدًا، بل يعاملونهم كباقي أفراد الأسرة؛ لأن لهم الحق في العيش بكرامة كالآخرين مما يؤدي إلى نمو شخصياتهم، فتزداد ثقتهم بأنفسه

المراجـــــع

١. ابتسام حامد السطحية (١٩٩٧) : استخدام كل من العلاج السلوكي المعرفي والتعليم بالملاحظة (النمذجة) في تعديل بعض خصائص الأطفال مضطربي الانتباه – *رسالة دكتوراه (غير منشورة)- جامعة طنطا : كلية التربية* .

٢. إجلال محمد سري (١٩٩٧) : علم النفس العلاجي ، القاهرة : عالم الكتب.

٣. أحلام رجب عبد الغفار (٢٠٠١) : التربية المسرحية بمدارس الأمل وضعاف السمع بالتعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلم، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، المجلد السابع، العدد الأول، ص ص (٢٥٣ – ٣٠٥).*
٤. أسامة يوسف الصمادي (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن– رسالة دكتوراه – جامعة عمان :كلية الدراسات التربوية.
٥. أسماء غريب إبراهيم (١٩٩٤):استخدام السيكودراما لخفض الاضطرابات الانفعالية لدي الأطفال – *رسالة دكتوراه – كلية البنات– جامعة عين شمس .*
٦. أنور البنا (٢٠٠٥): " تقدير حل المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة من منظور إسلامي "، مؤتمر الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع ، وطموحات المستقبل ، *ج (١) ، كلية التربية – الجامعة الإسلامية – غزة ، فلسطين ، ص . ص(٣٩ –٧٣).*
٧. إيمان عبد المنعم عباس (٢٠٠٢) : مدى فاعلية برنامج للتدريب على السلوك التوكيدي عند الصم ، خفض السلوك العدواني – رسالة ماجستير – جامعة أسيوط : كلية التربية .
٨. إيناس محمد عبد الحميد (٢٠٠٤) : برنامج لخفض الضغوط النفسية لدى الأطفال المقيمين في المستشفيات باستخدام اللعب من ٦ – ٨ سنوات – *رسالة ماجستير – جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة.*
٩. إيهاب الببلاوي (٢٠٠٣) : اضطرابات النطق (دليل أخصائي التخاطب والمعلمين و الوالدين)– القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
١٠. بشير معمرية (٢٠٠٧) : خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة وعلاقتها بالاضطرابات النفسية في مرحلة الرشد المبكر (دراسة ميدانية علي عينة من الشباب) – *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية – العدد (١٣)– ص ص (٩٦– ١١٣).*

١١. بلقيس عبدالله حسين الصعيدي (٢٠٠٨): إساءة معاملة الطفل الوالدية وعلاقتها بالمستوى التعليمي للوالدين في مدينة بعقوبة – *مجلة الفتح – العدد (٣٦) – تشرين الأول – ص ص(٢٨٥ – ٢٩٣).*

١٢. جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٥) : التعلم ونظريات التعلم – القاهرة : دار النهضة العربية.

١٣. جلال كايد نمرة ، غريب أبو عميرة ، انتصار خليل عشا(٢٠٠٧) : تعديل السلوك ، عمان ، الأردن: دار صفاء.

١٤. جمال محمد الخطيب (١٩٩٨) : مقدمة في الإعاقة السمعية -عمان :دار الفكر .

١٥. حامد عبد السلام زهران (١٩٨٠) : التوجيه والإرشاد النفسي – القاهرة : عالم الكتب .

١٦. حامد عبد السلام زهران (١٩٨٧) : التوجيه والاستقرار النفسي – ط(٤) – القاهرة : عالم الكتب.

١٧. حامد عبد السلام زهران (١٩٩٩) : علم نفس النمو " الطفولة والمراهقة " – ط(٩) –القاهرة : عالم الكتب.

١٨. حسن محمد حسان (١٩٨٩) : إدراك الآباء و المربين لأهمية اللعب في تربية الطفل ٠٠دراسة ميدانية لرياض الأطفال بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية – *مجلة كلية التربية – المنصورة – العدد العاشر – يونيه ١٩٨٩– الجزء الثالث – ص ص (٥٣– ٩٤).*

١٩. خالد أبو الفتوح شحاتة (٢٠٠٩): فاعلية برنامج في زيادة التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال الصم باستخدام فنيات السيكودراما ورواية القصة– رسالة دكتوراه – جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة.

٢٠. رامي أسعد إبراهيم (٢٠٠٧ : ٨٧٥) : السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعيًا وبصريًا وحركيًا في ضوء بعض المتغيرات– مجلة الجامعة الإسلامية غزة – فلسطين– سلسلة الدراسات الإنسانية (المجلد الخامس عشر، عدد يونيه ،العدد الثاني، ص ص (٨٧٥– ٩٢٧).

٢١. رحاب أحمد راغب (٢٠١٣) : بحث عادات العقل الشائعة لـدي المعـاقين سمعيا و السامعين (دراسة تشخيصية مقارنة)- *مجلة التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الزقازيق- العدد(٥)- أكتوبر-ص ص (٢٤٢-٣٠٥).*

٢٢. رشدي فام منصور (٢٠٠٠) : علم النفس العلاجي والوقائي .. رحيق السنين -القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣. زينب محمود شقير (٢٠٠٥): العنف والاغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق، القاهرة :مكتبة النهضة المصرية .

٢٤. سلوى محمد عبد الباقي (١٩٩٢): اللعب بين النظرية والتطبيق -القـاهرة : بيت الخبرة الوطني.

٢٥. سليمان رجب أحمد (٢٠٠٧) : أطفالنا بين جدلية الأنا -الآخرين -*مجلـة الطفولة العربية – الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية – المجلـد (٨)، العدد (٣١)، ص ص (٧٤-٩١) .*

٢٦. سهير محمد سلامة شاش (٢٠٠١) : اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفـال ذوي الإعاقة العقلية ، القاهرة : دار القاهرة للكتاب.

٢٧. سهير محمد سلامة شاش (٢٠٠٢): التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

٢٨. سهير محمود أمين (٢٠٠٠) : اللجلجة أسبابها وعلاجها – سلسـلة الفكـر العربي في التربية الخاصة (٢) – القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٩. سوزان بدر الدين محمد ساري (٢٠٠٠) :بعض أساليب الإرشاد الجماعي اللعب و السيكودراما (التمثيل النفسي المسرحي) وفعاليتها في تنميـة سـمة الانبساطية لدى عينة من المعاقات عقليًا بمدينة جدة - دراسة تجريبية –*رسالة ماجستير – جامعة أم القري : كلية التربية .*

٣٠. سوسن شاكر الجلبي (٢٠٠٤): أثار العنف وإساءة معاملة الأطفـال علـى الشخصية المستقيمة (دراسة في زمن الحصار الاقتصادي ، والحروب على العراق) –*مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد (١) ، ص ص (٢٥-٢٨).*

٣١. السيد عبد اللطيف السيد (٢٠٠٠) : مدي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الحصيلة اللغوية مفهوم الذات لدي عينة من المتأخرين لغويا في مرحلة ما قبل المدرسة – *رسالة دكتوراه- جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة.*

٣٢. ضيف الله حمد خلف الشمري (٢٠٠٩) : التعرض للإساءة في مرحلة الطفولة واضطرابات الشخصية وعلاقتهما بالسلوك الإجرامي – *رسالة ماجستير – جامعة الزقازيق : كلية الآداب .*

٣٣. عبد الرحمن بن محمد محمد الشعوان (١٩٩٠): تدريس مهارات الاتصال في المواد الاجتماعية – *مجلة دراسات تربوية – المجلد الخامس –القاهرة : عالم الكتب – ص ص (٢٩٢ : ٣٠٦).*

٣٤. عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٨) : العلاج النفسي بالقراءة كأداة لتلبية الحاجات النمائية لدي أطفال ما قبل المدرسة – *مجلة علم النفس – العدد (٤٧) – (يوليو – أغسطس – سبتمبر) – السنة (١٢) – القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب – ص ص (٢٢- ٣٩) .*

٣٥. عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٩) : بحوث ودراسات في العلاج النفسي . القاهرة:مكتبة زهراء الشرق .

٣٦. عبد الرحمن محمد العيسوي(٢٠٠٠): الاضطرابات النفسجسمية (موسوعة كتب علم النفس الحديث) – بيروت /لبنان : دار الراتب الجامعية .

٣٧. عبد الغني إبراهيم(٢٠٠٣):فعالية كل من السيكودراما وجداول النشاط المصور في الحد من السلوك العدواني لدي الأطفال الصم– *المجلة التربوية – جامعة جنوب الوادي – كلية التربية بسوهاج – العدد (١٨)ـ يناير– ص ص (١٧١ ـ٢٠٦).*

٣٨. عبد الفتاح رجب علي مطر (٢٠٠٢) : فاعلية السيكودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي الصم –*رسالة دكتوراه – كلية التربية – بني سويف –جامعة القاهرة .*

٣٩. عبد الله محمد علي الشهري (٢٠٠٩): إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف – *رسالة ماجستير – جامعة أم القرى : كلية التربية* .

٤٠. عزة خليل عبد الفتاح (١٩٩٠) : اللعب كأسلوب لحل بعض المشكلات (دراسة تجريبية علي أطفال ما قبل المدرسة)- *رسالة ماجستير – جامعة عين شمس : معهد الدراسات العليا للطفولة* .

٤١. عزيز حنا داود ، محمد عبد الظاهر الطيب ، فاطمة هاشم العبيدي (١٩٩١): الشخصية بين السواء والمرض – القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٢. علاء الدين محمد خليل الأشقر (٢٠٠٢) : الخدمات المقدمة للأطفال الصم وعلاقتها بسماتهم الشخصية بمحافظة غزة – *رسالة ماجستير – الجامعة الإسلامية /غزة : كلية التربية* .

٤٣. علي عبد النبي حنفي (٢٠٠٢): مشكلات المعاقين سمعيا كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات –*مجلة كلية التربية ببنها – المجلد الثاني عشر – العدد (٥٣)- عدد أكتوبر – ص ص (١٣٦- ١٨١).*

٤٤. عواض محمد عويض الحربي (٢٠٠٣):العلاقة بين مفهوم الذات و السلوك العدواني لدي الطلاب الصم – دراسة مقارنة بين معهد وبرنامجي الأمل بالمرحلة المتوسطة بالرياض– *رسالة ماجستير –أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية –كلية الدراسات العليا–الرياض.*

٤٥. عيسي عبد الله جابر (١٩٨٩) :دراسة ميدانية لبناء برنامج إرشادي لعلاج أطفال مضطربين سلوكيا عن طريق اللعب – *رسالة دكتوراه – جامعة عين شمس :معهد الدراسات العليا للطفولة* .

٤٦. غالية العشا (٢٠١٠): درجة شيوع العنف الوالدي من وجهة نظر الأمهات و الأطفال ودور بعض المتغيرات الأسرية في ذلك (دراسة ميدانية علي عينة من أطفال المرحلة الأولي من التعليم الأساسي في محافظة دمشق) –*مجلة جامعة دمشق – المجلد (٢٦) – العدد (١ +٢) –ص ص (٧٠٥-٧٣٧).*

٤٧. غيثان بن صالح بن علي العمري (٢٠٠٩) : مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام في معاهد وبرامج الأمل الابتدائية للصم بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين والإداريين – *رسالة ماجستير – جامعة الملك سعود : كلية التربية.*
٤٨. فاروق الروسان (٢٠٠١): مناهج وأساليب تدريب ذوي الاحتياجات الخاصة – الرياض : دار الزهراء.
٤٩. فاروق السيد عثمان (٢٠٠١): القلق وإدارة الضغوط النفسية –موسوعة المراجع في التربية وعلم النفس – الكتاب السادس عشر – القاهرة : دار الكتاب العربي.
٥٠. فاطمة الزهراء محمد (٢٠٠٤): فاعلية السيكودراما في تخفيف حدة الأعراض الاكتئابية لدي الأطفال المعاقين سمعيا – *رسالة دكتوراه – كلية التربية – كفر الشيخ – جامعة طنطا* .
٥١. فريدة عبد الغني السماحي (١٩٨٨): أثر كل من العلاج الجماعي عن طريق اللعب وبرنامج التدعيم الإيجابي علي سلوك وديناميات الأطفال الاكتئابيين – *رسالة دكتوراه – جامعة طنطا :كلية التربية.*
٥٢. فوقية حسن عبد الحميد رضوان (١٩٨٣):أثر القصص علي بعض جوانب النمو اللغوي لدي طفل ما قبل المدرسة الابتدائية – *رسالة ماجستير – جامعة الزقازيق : كلية التربية* .
٥٣. فوقية حسن عبد الحميد رضوان (٢٠٠٠) : كيف تعد طفل الروضة لتعليم القراءة ؟ – القاهرة : الأنجلو المصرية.
٥٤. كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٨): سيكولوجية العلاج الجماعي للأطفال – القاهرة : دار قباء .
٥٥. كلارك ٠ موستاكس (١٩٩٧) : علاج الأطفال باللعب – ترجمة :عبد الرحمن سيد سليمان – ط(٢)– القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .
٥٦. لويس كامل مليكه (١٩٩٠) : العلاج السلوكي وتعديل السلوك – الكويت : دار القلم.

٥٧. لويس كامل مليكه (١٩٩٤) : العلاج السلوكي وتعديل السلوك – ط (٢) – (بدون ناشر).
٥٨. ماجد أبو جابر ، وجهاد علاء الدين ، ولبنى كعروش ، ويعقوب الفرح (٢٠٠٩): إدراك الوالدين لمشكلة إهمال الأطفال والإساءة إليهم في المجتمع الأردني – *المجلة الأردنية في العلوم التربوية – مجلد (٥) عدد (١) ص.ص (١٥-١٤).*
٥٩. ماجدة أحمد حسن المسحر (٢٠٠٧) : إساءة معاملة الأطفال في مرحلة الطفولة كما تدركها طالبات الجامعة وعلاقتها بأعراض الاكتئاب – *رسالة ماجستير – جامعة الملك سعود – عمادة الدراسات العليا – كلية التربية.*
٦٠. مجدي محمد محمد الدسوقي (١٩٩٤): مدى فاعلية لعب الدور والتعليم بالأنموذج في تنمية مستوى النضج الخلقي لدى عينة من الأطفال – *رسالة دكتوراه – جامعة عين شمس : كلية التربية.*
٦١. محمد أحمد إبراهيم سعفان (٢٠٠٥): العملية الإرشادية (التشخيص – الطرق العلاجية الإرشادية – البرامج الإرشادية – إدارة الجلسات والتواصل)- القاهرة : دار الكتاب الحديث.
٦٢. محمد الشقيرات ، عامر نايل المصري (٢٠٠١) : الإساءة اللفظية ضد الأطفال من قبل الوالدين بمحافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية – *مجلة الطفولة العربية– الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية – مجلد (٢)- العدد(٧)- ص ص (٧-٢٥).*
٦٣. محمد حسن عبد الله (١٩٩١) : قصص الأطفال .. أصولها الفنية .. روادها – القاهرة : العربي للنشر والتوزيع.
٦٤. محمد محروس الشناوي ،محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨): العلاج السلوكي الحديث،أسسه وتطبيقاته – القاهرة : دار قباء.
٦٥. منى الدهان : (2002) فاعلية الأنشطة الدرامية في تنمية بعض القيم السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، *مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد (١٥)، ص ص (٢٠٥- ٢٥٨) .*

٦٦. منيرة بنت عبدالرحمن آل سعود (٢٠٠٥): إيذاء الطفل ، أنواعه ، أسبابه وخصائص المتعرضين له ، مركز الدراسات والبحوث ، الرياض – أي دعية نايف العربية للعلوم الأمنية – (www.online:googell).

٦٧. مها السردية (٢٠٠٢): المشكلات السلوكية لدى أطفال دور رعاية الأيتام من وجهة نظر معلميهم ، *رسالة ماجستير – جامعة اليرموك – الأردن.*

٦٨. مي كامل محمد (١٤٣٠) : إساءة المعاملة البدنية و الإهمال الوالدي و الطمأنينة النفسية و الاكتئاب لدي عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية (١١-١٢) بمدينة مكة المكرمة – *رسالة ماجستير – جامعة أم القري – كلية التربية – المملكة العربية السعودية* .

٦٩. وفاء عبد الجواد / عزة خليل عبد الفتاح (١٩٩٩) : فعالية برنامج لخفض السلوك العدواني باستخدام اللعب لدى الأطفال المعاقين سمعياً – *مجلة علم النفس – العدد (٥٠) – السنة (١٣)-(عدد إبريل- مايو – يونيه) ص ص (٨٨ – ١١١)- القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.*

٧٠. وفاء محمد كمال عبد الخالق (١٩٩٠): النشاط اللعبي محدد لنمو شخصية طفل ما قبل المدرسة – *مجلة علم النفس – العدد (١٦)- (أكتوبر-نوفمبر – ديسمبر) –السنة الرابعة – القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب – ص ص (٧٢- ٨٤).*

٧١. وليد حمادة(٢٠١٠):سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية علي طلبة الصف الأول الثانوي العام في مدارس محافظة دمشق الرسمية- *مجلة جامعة دمشق- كلية التربية- المجلد(٢٦)- ص ص(٢٣٥- ٢٧١).*

٧٢. يحيي محمود النجار (٢٠٠٩) : علاقة العنف الأسري ببناء سيكولوجية الطفل " – *المؤتمر العربي الحادي عشر للطب النفسي حول : " العواقب النفسية للعنف " – مجلة شبكة العلوم النفسية العربية – العدد (٢٣) – ص ص (٩٣-١٠٤) .*

73. **Alys Young (2007) : Universal Newborn Hearing Screening and Early Identification -of Deafness , *journal of Deaf studies and Deaf Education , V. (12) , N. (2), Pp.(209-220).***
74. **Borden , William . (1992) " Narrative Perspectives , in Psycho-Social Intervention following Adverse Live Events " (E J 482839) . *Journal of Social Work , V . (37) , N . (2) , Pp. (135 – 41) , Mar.***
75. **Dayton,T.(2005).The use of psychodrama in dealing with brief and addiction-related loss and trauma .Journal of Group**
76. **Debra Helen Roth (2004).Adult Reflections on Childhood Verbal Abuse -the Degree of Master of Education in the Department of Educational Psychology and Special Education- University of Saskatchewan Saskatoon.**
77. **Domenic Ali , LCSM (2003) " Clinical Conversations : Brief psychotherapy training and HV AIDS Heath project" V.(18) , N.(8)Pp. (1-8).**
78. **Fong ,J.(2007).Psychodrama as a preventative measure: Teenage girls confronting violence. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry, V.(59), N.(3),Pp.(99-108).***
79. **Geir, G, Kirstjansson, Alpine. Jonnie, Ingo Dora. " Interfamilial conflict and Emotional Well-Bing: A population based study among Icelandic Adolescents (EJ926634)- *Child Abuse 8 Neglect the international Journal, V. (35), N. (5), Pp. (372-381), May.***
80. **Gelfand,D.Jenson,W.&Prew,C.(1997):Understanding child behavior disorders . New York Harcount Brace College Publishers.**
81. **Groak ,Christina J.; Rifat; J. ,Robert ,B.(2005):Improvements in early care in Russian or changes and their relationship to observed behaviors**

Infant-Mental Health Journal –Mar-Apr.,V.(26),N.(2),Pp.(96-109).

82. **Hall, Jeffrey E.; Walters ; Basile, Kathleen C. (2012). Intimate partner violence perpetration by court-ordered Man: Distinctions among subtypes of physical violence, sexual violence, psychological abuse, and stalking (EJ988800)-*Journal of interpersonal violence, v. (27), N. (7), Pp. (1374-1395), May.***

83. **Hudgins, M. Katherine (2000): A clinically effective psychodrama intervention for PTSD. *The British Journal of psychodrama and Sociometry, Vol.7, No (51), Pp 63-74.***

84. **Karatas, Zeynep. (2011).Investigating the Effects of Group Practice Performed Using Psychodrama Techniques on Adolescents' Conflict Resolution Skills-*Educational Sciences: Theory and Practice, V. (11),N.(2),Pp. (609-614),Spr.***

85. **Khoury. Kassabri &Mona (2012).The relationship between Teacher Self-Efficacy and Violence toward Students as mediated by Teachers Attitude (EJ983454)-*Social Work Research ,V.(36),N.(2),Pp.(127-139),Jun.***

86. **Kipper,D.(1998).Psychodrama and trauma: Implications for future interventions of psycho dramatic role-playing modalities. *International Journal of Action Methods.(51),Pp.(113-121).***

87. **Klorer, P. Gussie .(2005). Expressive Therapy with Severely Maltreated Children: Neuroscience Contributions - Art Therapy: *Journal of the American Art Therapy Association, V.(22),N.(4),Pp.(213-220).***

88. **Konopik, Debra A., (2013). Cheung, Monit Psychodrama as a *Social Work Modality. Social Work, v58 n1 p9-20 Jan 2013***

89. Lubin,H..(2007).Group and individual therapy for childhood sexual abuse survivors. *International Journal of Group Psychotherapy,(57),Pp.(3-22).*

90. **Mansouri, Fethi; Jenkins, Louise.(2010).Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension-Australian- *Journal of Teacher Education, V.(35),N.(7),Pp.(93-108),Nov.***

91. **Marineau. Rene F. (2007). The Birth and Development of Sociometry the Work and Legacy of Jacob Moreno (1889-1974). *Social Psychology Quarterly, v70 n4 Pp322-325 Dec.***

92. **Michelle M Pwaski. (2007) " Getting to Know You Braking the Ice in the public speaking course " *Journal of Communication teacher, V.(21),N. (2) ,Pp. (58 –61), Apr.***

93. **Musengi, Martin; Ndofirepi, Amasa; Shumba, Almon.(2013).Rethinking Education of Deaf Children in Zimbabwe: Challenges and Opportunities for Teacher Education-*Journal of Deaf Education ,V.(18),N.(1),Pp.(62-74),Jan.***

94. Nancy E. Suchman, Bruce Rainsville, Cindy DeCoste, Suniya Luther.(2007). Parental control, parental warmth, and psychosocial adjustment in a sample of substance-abusing mothers and their school-aged and adolescent children *Journal of Substance Abuse Treatment, V.(32), N.(1),January,Pp.(1-10).*

95. **Orkibi, Hod (2011). Using intermodal Psychodrama to Personalize Drama Students' Experience: Two Case Illustrations. *Journal of Aesthetic Education, v45 n2 p70-82 Sum2011***

96. **Pizer,Giner;Walters,Keith.(2013). "We Communicated That Way for a Reason":Language Practices and Language Ideologies among Hearing**

Adults Whose Parents Are Deaf -*Journal of Deaf Studies and Deaf Education ,V.(18),N.(1),Pp.(75-92),Jan.*

97. **Richard the Odore Lange. (2008). Verbal Abuse by Parents who Maltreat or Lange at-risk for maltreatment of children: Predictors and interventions- The State University of New Jersey in partial fulfillment of the requirements - *the degree of Doctor of Philosophy Graduate Program in Social Work.***

98. Romano, Elisa; Bell, Tessa & Michel. (2011): Prevalence and correlate of multiple victimization in a Nation – wide adolescent sample (EJ936792)-Child abuse 8 Neglect : *The international Journal V. (35), N. (7), Pp. (468-479, June.*

99. **Roney, R. Craig(1996) " Story telling in the classroom: Some theoretical thoughts" - *Journal of Storytelling world; V.(9) Pp. (2-9), Win- Spr.***

100.**Swanwich,Ruth A.;Kitchen,Ruth;Clarke,Paula J..(2012).Practitioner Talk on Deaf Children's Reading Comprehension: Analyzing Multiple Voices--** ***Journal of Deafness and Education International, V.(14),N.(2),Pp.(100-120),Jan.***

101.**Tomasuolo, Elena;Valeri, Giovanni,Alessio.(2013). Deaf Children Attending Different School Environments: Sign Language Abilities and Theory of Mind -*Journal of Deaf Studies and Deaf Education ,V.(18),N.(1),Pp.(12-29),Jan.***

102.**Valentino, Kristin; Bridgett, Danid J.; Lisa C., Nuttall, Amy K. (2012): Abuse, Depressive symptoms, Executive functioning, and overgenral memory among psychiatric sample of children and adolescents (EJ994164)-*Journal of clinical child and adolescent psychology, (. (4), N. (4), Pp. (491-498).***

*103.***Wang,Jihong;Napier,Jemina.(2013).Signed Language Working Memory Capacity of Signed Language Interpreters and Deaf Signers.** ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education,V.(18),N.(2),Pp.(271-286),Apr.***

*104.***Ziv,Margalit;Most,Tova;Cohen,Shirit.(2013).Unders tanding of Emotions and False Beliefs among Hearing Children versus Deaf Children,** ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education ,V.(18),N.(2),Pp.(161-174), Apr.***

دور التربية فى مواجهة الفساد الأخلاقى فى المجتمع

د/ محمد النصر حسن محمد

أستاذ مساعد بقسم أصول التربية بكليةالتربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

مقدمة :

كشفت موجات الحراك الثوري التي اجتاحت دولا عديدة في المنطقة العربية عن وجود رغبة عارمة لدى قطاعات عريضة من الرأي العام في إجراء حزمة شاملة من الإصلاحات ، لا سيما على صعيد مواجهة الفساد الذي استشرى لعقود طويلة. ويبدو أن الضغوط الشعبية المتصاعدة قد دفعت النظم الحاكمة، القديمة أو الجديدة، إلى الانصياع لرغبتها، وتطوير عدة استراتيجيات لمكافحة الفساد، الذي يمثل أحد أهم مصادر الأزمات التي تواجه هذه الدول ، وهو ما يستلزم التعامل معه بمنطق (المعركة الطويلة) وليس (الضربة الفاصلة)(١). والفساد ظاهرة منتشرة في كثير من شعوب العالم لكنه أكثر فتكاً في الدول المتخلفة لاسيما تلك التي يغيب فيها دور المؤسسات التربوية إلى جانب غياب القانون والضمير. والعلاقة بين التربية والفساد علاقة عكسية ، فكلما كانت هناك تربية ناجحة ــ في مجتمع ما ــ للأفراد والجماعات،وكلما قامت مؤسسات التربية بدورها التربوي الفعال ،كلما خفت درجة وحدة الفساد وأصبح علاجه ممكناً. والمفسدون هم قليلو التربية ، فالتربية الناجحة تُربى أبناءها على حب الوطن والتضحية بكل غالٍ ورخيص في سبيل رفعته وشموخه وعزّته. والعلاقة بين التربية والفساد علاقة عكسية ،فكلما كانت هناك تربية ناجحة – في مجتمع ما – للأفراد والجماعات ، وكلما قامت مؤسسات التربية بدورها التربوي الفعال ، كلما خفت درجة وحدة الفساد وأصبح علاجه ممكناً. فالمفسدون هم قليلو التربية ، فالتربية الناجحة تُربى أبناءها على النزاهة والإخلاص والخلق الحسن وحب الوطن والتضحية بكل غالٍ ورخيص في سبيل رفعته وشموخه وعزّته. والتربية الحقيقية تُعلمنا كيف تُحب لأخيك ما تحب لنفسك ، تعلمنا كيف نحافظ على ثروات الأمة ومصالحها ومنجزاتها ، وتعلمنا عدم الغش«من غشنا ليس منا» وتعلمنا عدم العصبية وتعلمنا النهي عن المنكر وقول الحق لانخاف لومة لائم.. فالفاسدون أساساً هم أناس فاقدون لكل مبدأ تربوي ،

---

(١) أحمد زكريا الباسوسي : ١/٣/ ٢٠١٤ http://www.rcssmideast.org

(٢) محمد سعيد الحاج : ١٢ / ١٢ م ٢٠١٣ ..
http://algomhoriah.net/newsweekarticle.php?sid=51091

والفاشلون فى مناصبهم ومسئولياتهم وفى تنمية ذواتهم هم أيضاً فاسدون ولم يتم تربيتهم التربية الصحيحة. ولهذا أن الدول المتقدمة أول ما تهتم به في سبيل تقدمها وتطورها هو تربية الانسان بصورة أفضل ، فنجدها تهتم بمؤسسات التربية المختلفة وتوجيهها التوجيه السليم حتى يتم تربية الإنسان تربية سليمة ، لأن الإنسان في النهاية هو وسيلة تنمية وهو السبب الرئيس في نجاح التنمية وتطور الأمم(١). إننا بحاجة فى تربيتنا اليوم الى إعادة النظر فى كل مجريات امور حياتنا ، وعلى رأسها تعديل المسار التربوى الذى حاد عن الطريق المستقيم ، والأهداف المنشودة التى تصب فى صالح الفرد المواطن وفى مصلحة المجتمع المصرى والعربى المعاصر ، ولاسبيل إلا ذلك التعديل وهذه الصحوة إلا بمواجهة كل أشكال الفساد (ولاسيما الأخلاقى) ، ثم البدء فى إعادة ترتيب البيت من الداخل ، خاصة وأن الحراك الثورى الذي اجتاح دولا عديدة في المنطقة العربية قد كشف عن وجود رغبة عارمة لدى قطاعات عريضة من الرأي العام في إجراء حزمة شاملة من الإصلاحات ، لا سيما على صعيد مواجهة الفساد الذي استشرى لعقود طويلة.

من هنا نبعت فكرة هذه الدراسة ، التى تقدم لدور بعض المؤسسات التربوية (الأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية والاعلامية) فى مواجهة بعض صور الفساد الأخلاقى فى المجتمع المصرى والعربى ، وذلك من خلال تقديم تصور مقترح لتفعيل هذا الدور الواجب ، لأن تقدم الدول والمجتمعات وتطورها مرهون بيد أبنائها الشرفاء الذين يدعون الى الحق والخير والفضيلة والوطنية في مؤسسات التربية المختلفة. إن القبول بالفساد كأمر واقع شكّل احد عوامل الضغط على المنظومة القيمية والتربوية لدى أفراد المجتمع وفي تبديد قناعاته الأخلاقية والوطنية , فقد انتشرت اللامبالاة والسلبية بين أفراد المجتمع,وبروز التطرف والتعصب في الآراء وشيوع الجريمة كرد فعل لانهيار القيم وعدم تكافؤ الفرص,كما شاعت قيم فقدان احترام العمل والتقبل النفسي لفكرة التفريط في معايير أداء الواجب الوظيفي وتراجع الاهتمام بالحق العام والشعور

محمد سعيد الحاج : ١٢ / ١٢ م ٢٠١٣ ..

(1) - http://algomhoriah.net/newsweekarticle.php?sid=51091

بالظلم لدى الغالبية مما يؤدي بدوره إلى الاحتقان الاجتماعي وانتشار الحقد بين شرائح المجتمع وانتشار الفقر,وقد جاء ذلك على خلفية التراكمات التي افرزها النظام السابق متبوعة ومعززة بالإفرازات السلبية التي سببتها الاستقطابات السياسية والتحالفات المشوهة والاعتبارات الفئوية والطائفية والقبلية حيث غياب مفهوم المواطنة ومصالح البلاد العليا. مشكلة الدراسة :

فى ظل انتشار البطالة وندرة فرص العمل تتزايد مخاطر الفساد بأنواعه المختلفة ، وتستشري ظواهر الغش والرشوة والاختلاس واحتكار السلع والخدمات ، والتى باتت بحاجة لمواجهات ومعالجات فقهية وقانونية وأخلاقية للتصدي لذلك الخطر الذي يتهدد كل خطط التنمية فى مصر، ويعيق كل محاولات الإصلاح وينشر الفساد الأخلاقي بين كل فئات المجتمع. وفى الحقيقة لم يعد الفساد مشكلة أو ظاهرة يسهل استئصالها ، بل أصبح مرضاً عضالاً يعاني منه الوطن في شتى مناحي الحياة ، بل صار سرطاناً خطيراً يتطلب تدخلاً جراحياً عاجلاً يتم فيه التخلص من رؤوس الفساد الذين حولوا الوطن إلى جسدٍ مريض لم يعد قادراً على الحياة.

إن القبول بالفساد كأمر واقع شكّل احد عوامل الضغط على المنظومة القيمية والتربوية لدى أفراد المجتمع وفي تبديد قناعاته الأخلاقية والوطنية,فقد انتشرت اللامبالاة والسلبية بين أفراد المجتمع,وبروز التطرف والتعصب في الآراء وشيوع الجريمة كرد فعل لانهيار القيم وعدم تكافؤ الفرص,كما شاعت قيم فقدان احترام العمل والتقبل النفسي لفكرة التفريط في معايير أداء الواجب الوظيفي وتراجع الاهتمام بالحق العام والشعور بالظلم لدى الغالبية مما يؤدي بدوره إلى الاحتقان الاجتماعي وانتشار الحقد بين شرائح المجتمع وانتشار الفقر,وقد جاء ذلك على خلفية التراكمات التي افرزها النظام السابق متبوعة ومعززة بالإفرازات السلبية التي سببتها الاستقطابات السياسية والتحالفات المشوهة والاعتبارات الفئوية والطائفية والقبلية حيث غياب مفهوم المواطنة ومصالح البلاد العليا. ولكل ماسبق فإن إبراز الدور التربوى فى مواجهة الفساد من خلال المؤسسات التربوية المختلفة يستحق منا التنويه والإشادة والتدعيم ، وهو دورٌ وقائي وعلاجي فى آن واحد معاً ، فالأسرة والمدرسة مثلاً.. تتكفلان بغرس القيم والمبادىء التربوية لشخصية سوية أخلاقية وطنية وإسلامية ، تعرف مالها وماعليها ، من حقوق

وواجبات ، وتنأى بنفسها عن مواطن الفساد والخيانة ، وتتكيف مع المجتمع الفاضل والمتقدم ، حيث لامكان لفاسد ولا ترقية لمرتشٍ أو محتال أو مختلس ، بل إن الإنسان المواطن الفرد في هذا المجتمع إذا ما أخلص العمل وأدى واجباته والتزاماته ، فإنه من حقه أن يفتخر بتربيته السليمة قبل أن يتم تكريمه بسبب مايقدمه من عطاء لعمله أو لوطنه وأمته. وتتبلور مشكلة الدراسة فى كيفية مواجهة التربية لبعض صور الفساد الأخلاقى فى المجتمع ، من خلال جهود المؤسسات التربوية بأساليبها المختلفة فى الوعى والتحذير والنهى والتبصير والحث على مكارم الأخلاق كرسالة سامية لتلك المؤسسات فى فى المجتمع العربى المسلم. ويمكن تلخيص المشكلة فى السؤال الرئيس التالى : * كيف يمكن لمؤسسات التربية أن تواجه بعض مظاهر الفساد الأخلاقى فى المجتمع ؟ وينبثق عن هذا السؤال بعض الأسئلة الفرعية التالية :

١- مامفهوم الفساد ؟ وما أهم جوانبه ؟ وما مدى انتشاره فى المجتمع ؟ وما أهم عواقبه ؟

٢- مادور الأسرة فى مواجهة الفساد الأخلاقى لأبنائها ؟

٣- مادور المدرسة فى فى مواجهة الفساد الأخلاقى لطلابها ؟

٤- مادور المؤسسات الدينية والرياضية والإعلامية فى مواجهة الفساد الأخلاقى ؟

أهمية الدراسة : يمكن تلخيص مشكلةالدراسةفى المبررات التالية :

- إن حالة الانفلات الاخلاقي التي نراها فى المجتمع الآن قد استشرت بصورة ملفتة للنظر حتى أصبح من الصعب الاحاطة بها ، ومعالجتها.

- أن معظم الدراسات والبحوث التربوية عالجت قضايا الفساد الاداري والمالي ، وتناست أن الفساد الاخلاقي هو الأساس الذي تتفرخ منه جميع انواع الفساد في الدولة.

- أن قضية الفساد الأخلاقى مرتبطة بالتربية فى أساساً ، فكلما صحت التربية فى السنوات

الأولى للفرد ، وكانت وقائية فى البداية ، كلما تضاءلت فرص الفساد الأخلاقى فيما بعد.

– تشكل هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة العربية التربوية ، نظراً لقلة الكتابة في تلك القضية

– أن الأحداث والأحوال التى تمر بها البلاد تحتم الكشف عن إحدى أهم أسبابها ، بل وأسباب

التخلف الذى تعانى منه كل المؤسسات والمصالح الحكومية تقريباً ، لذا فإن هذه الدراسة تدق ناقوس الخطر فى محاولة البحث عن مخارج الأزمات والمشكلات الحالية فى الوطن.

أهداف الدراسة : تستهدف هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على مفاهيم الفساد وأهم جوانبه ونتائجه ومدى انتشاره فى المجتمع.
- التعرف على دور الأسرة والمدرسة فى مواجهة مشكلات الفساد فى المجتمع.
- توضيح دور المسجد والكنيسة والأندية الرياضية فى مواجهة الفساد المجتمعى.
- تقديم تصور مقترح لمحاربة الفساد فى المجتمع من خلال المؤسسات التربوية.

منهج الدراسة :تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفى التحليلى فى عرضها للمشكلة ، من خلال وصف وتحليل طبيعة الظاهرة والكشف عن جوانبها وارتباطاتها بالمتغيرات المجتمعية التى تساهم فى تفاقمها أو الحد من آثارها ، ثم محاولة استخلاص النتائج المترتبة على وضعها الحالى ، أو التنبؤ بآثار المواجهة فى حالة التغلب على مظاهرها من خلال تقديم التصور المقترح لعلاج المشكلة.

حدود الدراسة : يتحدد موضوع هذه الدراسة فى فيما يلى :

١- الحدود الموضوعية : المؤسسات التربوية الأربعة (الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والمؤسسة الدينية متمثلة فى المسجد والكنيسة) كما تقتصر الدراسة على بعض أنواع الفساد كالفساد الأخلاقى والإدارى فى المجتمع.

٢- الحدود المكانية : المجتمع العربى بشكل عام ، والمجتمع المصرى بشكل خاص.

٣- الحدود الزمانية : تتناول الدراسة موضوعها فى الفترة الزمنية الأخيرة وبالتحديد فى العقدين السابقين منذ منتصف التسعينات حتى الآن ، وهى تلك الفترة التى تزايدت فيها وتيرة الفساد الأخلاقى فى المجتمع

واستشرت بشكل ينذر بالخطورة التى توجب تضافر جهود الدولة بمؤسساتها المختلفة ، ومنها المؤسسات التربوية.

مصطلحات الدراسة :

التربية : المعنى اللغوى : يتضمن المعنى اللغوى للتربية عملية النمو والزيادة لجميع جوانب الانسان وذلك من خلال عملية الاصضلاح والتهذيب اى النشئة الاجتماعية . فالتربية (لغةً) لها أصول لغوية ثلاثة : " ربا يربو ــ بمعنى ذاد ونمى " – و" ربا يربى ــ بمعنى نشا وترعرع " و "رُب يُرب ــ بمعنى اصلحه واقام على امره(١) .

أما التربية اصطلاحاً فيمكن النظر إليها على أنها "عملية معينة يمر بها الفرد من خلال مواقف معينة تؤثر في تشكيل سلوكه فى المستقبل وفقا للاتجاه الذى يرتضيه لنفسه ويقبله مجتمعه". وفي معجم العلوم السلوكية تعنى التربية "التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج".

الفساد : الفساد في معاجم اللغة هو في (فسد) ضد صَلُحَ (والفساد) لغة البطلان، فيقال فسد الشيء أي بطُلَ واضمحل، ويأتي التعبير على معانٍ عدة بحسب موقعه. التعريف العام لمفهوم الفساد عربياً بأنه اللهو واللعب وأخذ المال ظلماً من دون وجه حق، مما يجعل تلك التعابير المتعددة عن مفهوم الفساد، توجه المصطلح نحو إفراز معنى يناقض المدلول السلبي للفساد، فهو ضد الجد القائم على فعل الائتمان على ما هو تحت اليد (القدرة والتصرف). أما تعريف منظمة الشفافية العالمية ل(الفساد) فهو "إساءة استخدام السلطة العامة لتحقيق كسب خاص"(١) بينما يعرفه صندوق النقد الدولي (IMF) بأنه "علاقة الأيدي الطويلة المعتمدة التي تهدف إلى استحصال الفوائد من هذا السلوك لشخص واحد أو مجموعة ذات علاقة بين الأفراد".

---

(١) ابن منظور : لسان العرب ، ج

(١) - ياسر خالد بركات الوائلي – الفساد الاداي مفهومه واسبابه – مقال متاح على شبكة المعلومات الدولية – www.annabaa.org – مجلة النبأ – العدد ٨٠ كانون الثاني – ٢٠٠٦

الفساد المالى والإداري يتعلق الفساد الإدارى بمظاهر والانحراف الإداري أو الوظيفي من خلال المنظمة والتي تصدر من الموظف العام إثناء تأدية العمل بمخالفة التشريع القانوني وضوابط القيم الفردية ، أي استغلال موظفي الدولة لمواقعهم وصلاحياتهم للحصول على مكاسب ومنافع بطرق غير مشروعة. وتتمثل مظاهر الفساد المالي فى الانحرافات المالية ومخالفة الأحكام والقواعد المعتمدة حالياً في تنظيمات الدولة (إدارياً) ومؤسساتها مع مخالفة ضوابط وتعليمات الرقابة المالية.

الفساد الأخلاقيويتمثل بالانحرافات الأخلاقية وسلوك الفرد وتصرفاته غير المنضبطة بدين أو تقاليد أو عرف اجتماعي مقبول .

والمقصود بالفساد الأخلاقي : ارتكاب واحدة أو أكثر من جرائم الكذب والخيانة والتزوير والسرقة والقتل وانتهاك حقوق وأعراض الآخرين، وتوجيه المجتمع باتجاه الفساد والإنحلال الأخلاقي ...الخ. فالفساد الاخلاقي لدى المجتمعات هو اعظم حرب تعاني منها الدول الاسلامية وللاسف السبب يعود الى التربية الخاطئة لدى الاسر فالغياب الاسري ومتابعة الابناء وراء كل تلك المصائب

أولاً : الفساد الأخلاقى : المفهوم وحجم الظاهرة :

مفهوم الفساد :

الفساد لغةً: الفساد في معاجم اللغة هو في (فسد) ضد صَلُحَ (والفساد) لغة البطلان، فيقال فسد الشيء أي بطُلَ واضمحل، ويأتي التعبير على معانٍ عدة بحسب موقعه. فهو (الجدب أو القحط) كما في قوله تعالى (ظهر الفساد في البر والبحر بما كسبت أيدي الناس ليذيقهم بعض الذي عملوا لعلهم يرجعون) (سورة الروم الآية٤١) أو (الطغيان والتجبر) كما في قوله تعالى (للذين لا يريدون علواً في الأرض ولا فساداً) (سورة القصص الآية٨٣) أو (عصيان لطاعة الله) كما في قوله تعالى (إنما جزاء الذين يحاربون الله ورسوله ويسعون في الأرض فساداً إن يقتلوا أو يصلبوا أو تقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف أو ينفوا من الأرض ذلك لهم خزي في الدنيا ولهم عذاب عظيم) (سورة المائدة الآية٣٣) ونرى في الآية الكريمة السابقة تشديد القرآن الكريم على تحريم الفساد على نحو كلي، وإن لمرتكبيه الخزي في الحياة الدنيا والعذاب الشديد في الآخرة.

أما الفساد اصطلاحاً فليس هناك تعريف محدد للفساد بالمعنى الذي يستخدم فيه هذا المصطلح اليوم، لكن هناك اتجاهات مختلفة تتفق في كون الفساد هو إساءة استعمال السلطة العامة أو الوظيفة العامة للكسب الخاص. ويحدث الفساد عادة عندما يقوم موظف بقبول أو طلب ابتزاز رشوة لتسهيل عقد أو إجراء طرح لمناقصة عامة. كما يمكن للفساد إن يحدث عن طريق استغلال الوظيفة العامة من دون اللجوء إلى الرشوة وذلك بتعيين الأقارب ضمن منطق (المحسوبية والمنسوبية) أو سرقة أموال الدولة مباشرةً.

وبصفةعامة فان الفساد كمصطلح يغطي مجموعة واسعة من الممارسات السياسية والاقتصادية والادارية المشبوهة والمريبة ، ويشمل مساحة واسعة من الاعمال والتصرفات غير الشرعية ، فهو ظاهرة معقدة تتشعب اسبابها وتتنوع اثارها ، وتشمل انواعا مختلفة من انماط السلوك الشاذة اهمها (١) :-

الرشوة .

الاختلاس .

استغلال النفوذ .

الابتزاز . وهو اجبار الاشخاص على دفع مبالغ مالية معينة بالتهديد او العنف والترهيب إهدار المال العام .

توظيف الاموال العامة لغير ما خصصت له ، اما للمصلحة الخاصة او لمصلحة فرد او مؤسسة او حزب او جماعة .

التهرب و المساعدة على التهرب من الضريبة .

الوساطة .

تسريب المعلومات .

١٠-تفضيل ذوي الصلات والقربى في التعيينات في الوظائف .

١١-تفضيل ذوي الصلات والقربى في العقود .

١٢-المزاجية في اصدار القرارات الادارية دون التقيد بالقوانين والانظمة .

١٣-الحصول على نسب مقابل احالة العقود او المناقصات .

---

(١) رحيم حسن العكيلى : الفساد ، تعريفه وأسبابه وأنواعه ووسائل مكافحته ،

١٤-الاهمال الجسيم بما يلحق ضررا جسيما بالاموال العامة .

وليس هناك علاقة مباشرة بين نظام الحكم والفساد ، فالفساد موجود في دول انظمتها ديكتاتورية كما هو موجود في دول انظمتها ديمقراطية ، الا ان الانظمة غير الديمقراطية تعد حاضنة صالحة للفساد اكثر من الانظمة الديمقراطية من الناحية النظرية ، لان الاخيرة (أي الانظمة الديمقراطية) تكون في ظلها السلطات متوازية ومستقلة ، وتوفر انتخابات حرة ونزيهة وتداول سلمي للسلطة وحرية تعبير وصحافة حرة وقضاء مستقل محايد عادل وكفء لذا تكون ممارسة الفساد عملية صعبة او خطرة ذات نتائج غير مضمونة .

حجم ظاهرة الفساد :

لم يعرف تاريخ مصر محطة غاب عنها الفساد ، وكأنه هبط علينا مع لعنات السماء التى أصابت مصر فى عهد فرعون موسى ، ليصبح الافة التى تاكل خير مصر وتنهب ثرواتها لتضعها فى أيدى الفاسدين واللصوص. وخطورة الفساد أنه يدمر منظومة الانسياب الطبيعى للثروات فى مصر ، فيزداد الأغنياء غنى ، ويذهب بالفقراء الى القاع البعيد ، فيصنع الفقر بوصفه الاب الشرعى لأمراض مصر.

والفساد فى مصر هو بطل الأرقام القياسية.. فهناك ١١ ألف قضية ضد مسئولين بالجهاز الإدارى للدولة تتعلق باختلاس المال العام والاستيلاء عليه والرشوة والتزوير ولا تزال تلك القضايا منظورة أمام القضاء، لم يتم حسمها حتى الآن، و٥٤ ألف مهندس بالإدارات الهندسية بالمحافظات والمدن والأحياء تمت احالتهم لتحقيقات النيابة الإدارية والعامة خلال العام الماضى، وهناك مليار جنيه يحصل عليها الفاسدون فى المحليات وحدها سنويا، لمنح من لا حق لهم ما لا يستحقون، ونزع هذا الحق ممن يستحقونه، مع العلم أن ما تم رصده من قضايا الرشوة فى المحليات لا يمثل أكثر من ٥% فقط من إجمالي حالات الرشوة وأن أكثر من ٩٥% من الحالات لا يتم ضبطها(١).

---

(١) عادل عامر : الفساد الأخلاقى. .. متاح فى.. http://al-mashhad.com/News

(٢) المرجع السابق .

(٣) د.عمر الحضرمى : الفساد الأخلاقى أخطر أنواع الفساد .. متاح على .. http://m.alrai.com/article/504400.html

وفى استطلاع حول الفساد في مصر أجراه مركز المعلومات ودعم اتخـــاذ القـــرار بمجلس الوزراء ، تبين أن ٧٣% من المصريين يرون أن الفساد منتشر بصورة تثيـــر الانتباه ، وأن أعلى مظاهره هي الرشوة والإكراميات ومجاملة الأقارب والاستيلاء على المال العام وتحظى مصر بفساد فى كل القطاعات، فساد يقتل النـــاس تحـــت انقـــاض عمارات الموت، ولنا فى عمارة لوران بالاسكندرية خير عبرة، أو يحرقهم فى قطارات السكك الحديدية، والأخيرة كانت تدار بأكبر كم ممكن من العشوائية والفساد، الذى كان من أتفه صوره انفاق ملايين الجنيهات كحافز لقيادات شرطة النقل والمواصلات، من حساب أجور العاملين، الذين لم تكن حوافزهم تتجاوز الـــ ١٥ جنيها شهريا، مقابل ألفى جنيه لكل قيادة منهم، فكان الفقر هو المسيطر.. والفقر أبو الاهمال.. والاهمال أوســـع أسباب الموت الجماعي باختصار لدينا كل أنواع الفساد.. حتى أن الأمم المتحدة وضعت مصر فى مركز متقدم للدول المصابة بالفساد الإدارى بنسبة تتجاوز الـــ ٩٥% بالمائة ، كما احتلت مصر المركز ٧٢ في قائمة الفساد العالمى،وفقا لتقرير منظمـــة الشـــفافية الدولية(٢).

إن أي مراقب لما تبثه القنوات الفضائية الرخيصة من شذوذ أخلاقي وسقوط قيمي، يدرك عِظَم الخطر، خاصة وأن مقصد معظم هذا التوجيه ومحط اهتمامه هو فئة الشباب التي تمتلكها الاحساس بعدم المسؤولية وعدم الانضباط وعدم الشعور بالواجـــب تجـــاه الوطن. وأنت إن رصدت أحد المغنين او المغنيات الذين يتلوون خارجين عـــن اقـــل مقضتيات الثقة بالذات أو الأدب أو الخلق فإنك، بالضرورة، ستجد هناك المئات مـــن الشباب العربي يتمايل معهما وقد رهنوا أنفسهم وذواتهم لإرادة هذا المطرب أو تلـــك المطربة. والأسوأ من ذلك أن كل هؤلاء يدركون أن ما يفعلونه هو مهزلة وأكثر، وأن ما يعتقدونه هو تدمير منهجي لكل مرتكزات شخصياتهم، بل وجودهم كأناس لهم قضايا هم مطالبون بالدفاع عنها، ولهم أوطان وقيم هم مطالبون بحمايتها(٣).

أسباب الفساد :

---

(١) رحيم حسن العكيلى : الفساد ، تعريفه وأسبابه وأنواعه ووسائل مكافحته ،

للفساد – بانواعه المختلفة – اسباب متشعبة ومتداخلة ومعقدة اهمها(١) :-

١- انحلال البناء القيمي وضعف الضوابط الاخلاقية في مؤسسات الدولة والمجتمع عموما مما يؤدي الى تغليب المصلحة الفردية على المصلحة العامة .

٢- الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة التي ترجح توجه الناس الى الافراط في الفردية مع تنامي سطوة التأثير المادي على المجتمع.

٣- غياب المساءلة بكل او معظم صورها ، وهو اما غيابي قانوني أي ان المنظومة القانونية لا تتضمن تنظيما لاليات المساءلة فلا وجود لرقابة دستورية او مساءلة برلمانية ولا وجود لمؤسسات للرقابة الداخلية ... وقد تكون المساءلة منظمة قانونا ولها وجود في المنظومة القانونية ولكنها غير فاعلة ولا تؤدي دورها المرجو منها فوجودها كعدمها .

٤- اختزال مفهوم النزاهة والصلاح والاستقامة لدى الانظمة الدكتاتورية والقمعية في الولاء للنظام او الحزب بدلا من القيم المبدئية وقيم المجتمع .

٥- اختلال موازين توزيع الثروة على افراد المجتمع ، وغلبة الشعور بالغبن لدى غالبية افراد المجتمع مما يدفع ببعضهم الى ابتداع وسائل التربح والارتشاء واختلاس الاموال العامة كمحاولة فردية او منظمة غير مشروعة لاعادة التوازن المفقود .

٦- عدم كفاءة ونزاهة القيادات الادارية وكبار المسؤولين من وزراء ووكلائهم ومدراء عامين لان اختياريهم يتم على اساس التزكية او الولاء للحزب او الكتلة او الطائفة او على اساس القرابة والصداقة والمحسوبية دون مراعاة لمبدأ التقييم العلمي المبني على الكفاءة والخبرة والنزاهة ، واحيانا تصل الحال في مثل تلك المناصب الى بيعها على الراغبين بما يتناسب مع ما يتصور استدراره منها من موارد نتيجة الممارسات غير المشروعة .

٧- انعدام الشفافية في مؤسسات القطاع العام ومفاصل القطاع الخاص ، والعمل بسرية ومنع المعلومات والاحصائيات من التسرب الى الجمهور او الاعلام او مؤسسات المجتمع المدني .

٨- الرواتب غير المجزية لموظفي القطاع العام مما يلجئهم الى البحث عن مصـــادر اخرى للدخل ، فأن لم يجدوا مصادر مشروعة ، اضطروا الى التوسل بالمصادر غير المشروعة سواء اكان محله المال العام او اموال المواطنين .

وهناك أسباب متشابكة تفسر انتشار الفساد في دول المنطقة العربية ، منها ما يرتبط بشكل مباشر بعوامل بنيوية في الدول ذاتها، ومنها ما يرتبط بتردي الأوضاع السياسية والاجتماعية. وفي هذا السياق، يمكن تلخيص أهم تلك الأسباب فيما يلي:

-غياب المؤسسات والأطر التشريعية لمواجهة الفساد،حيث تعاني البنية التشريعية فـــي غالبية دول الإقليم من حالة فراغ فيما يتعلق بقواعد الحيلولة دون وقوع جرائم الفساد، وتبلور آليات مكافحته.

-توافر البيئة القاعدية لنمو الفساد،والتي تولدت نتيجة ارتباط السلطة بالثروة وانخراط الدوائر المقربة منأعلى هرم السلطة، فيبعض الدول، في الأنشطة الاقتصادية.

-ضعف الأجهزة الرقابية بسبب عدم استقلاليتها، وهو ما يعتبر نتيجة طبيعيـــة لعـــدم احترام مبدأ الفصل بين السلطات في غالبية دول الإقليم.

كما أن هناك من أسباب الفساد مايعد من الأسباب السياسية ، فقد ارتبط تفاقم ظاهرة الفساد في معظم الدول العربية بمجمل سياسات الأنظمـــة الاقتصـــادية والاجتماعيـــة والحروب المدمرة , والتي أدت بمجملها إلى إفقار المواطن وحرمانه من ابسط مقومات الحياة الإنسانية الكريمة,إضافة إلى ما أدت من تفتيت للبنية الأخلاقية والقيمية وضعف الوازع الداخلي , إلا إن سطوة النظام وقمعه حصرت ظاهرة الفساد , وخاصة الإداري والمالي برأس النظام وأطرافه , وحولت بنفس الوقت الفساد إلى ما يشـــبه الفيـــروس الخامل تحمله قطاعات اجتماعية واسعة , وجدت في إســـقاط النظـــام والطريقـــة أو السيناريو التي هوى فيها النظام فرصة مواتية لينشط هذا الفيروس ويتحول من حالـــة الكمون أو الخمول إلى حالة الفعالية أو النشاط الكامل ليتحول إلى وباء شامل ينشـــط بطرائق أخطبوطية وبمدى يصعب التحكم والسيطرة عليه أو تحديد سقف له .

جهود مكافحة الفساد :

وقد اتجهت العديد من دول الإقليم إلى مواجهة ظاهرة الفساد من خلال الإجراءات التالية:

- تأسيس هيئات ومؤسسات جديدة لمحاربة الفساد،ففي مصر انتهت وزارة العدل، في ١٣ نوفمبر الفائت، من تشكيل ما يطلق عليه "اللجنة الوطنية لمكافحة الفساد"، والتي ستضم في عضويتها بجانب قضاة من الوزارة، ممثلين عن المخابرات العامة، ووحدة غسل الأموال بالبنك المركزي، ووزارات الداخلية والشئون القانونية والتنمية المحلية، ويرأسها وزير العدل بقرار من رئيس الوزراء، وستضطلع بمهمة مكافحة الفساد في المؤسات الحكوميه.

كما أعلنت الحكومة التونسية، في ١٢ من الشهر نفسه، عن وضع استراتيجية متكاملة لمقاومة الفساد، تتضمن تشكيل هيئة قضائية تضم ١٥ قاضيًا و٥ خبراء لدراسة ملفات الفساد القديمة المطروحة أمام القضاء والملفات الأخرى غير المطروحة، والعمل على صياغة مشروع قانون جديد لتجريم مختلف صور الفساد على رأسها الكسب غير المشروع.

- اتخاذ قرارات عقابية في قضايا فساد،حيث قام البرلمان العراقي، في ١٤ أكتوبر الماضي، بإقالة رئيس البنك المركزي "سنان الشبيبي" عقب توجيه الاتهام له، عبر تحقيق برلماني، بالتلاعب في مزايدات بالدولار لاستيراد سلع بوثائق مزورة للمستوردين، وهو ما دفع السلطات المحلية إلى إصدار أوامر بالقبض على الشبيبي الذي سارع بدوره إلى مغادرة البلاد.

كما قامت الحكومة التونسية، في ٢٦ مايو الماضي، بعملية تطهير للقضاء في إطار محاربة الفساد تضمنت إقالة ما يزيد عن ثمانين قاضيًا على خلفية اتهامهم بالفساد واستغلال النفوذ والمنصب في جمع ثروات طائلة في عهد الرئيس السابق بن علي. وقررت الهيئة الوطنية العليا لمكافحة الفساد في اليمن، في 25 سبتمبر الماضي، إحالة مدير عام الشئون المالية ومدير الحسابات في وزارة الزراعة إلى التحقيق لاتهامه في قضايا فساد.

- إصدار أحكام قضائية على المتورطين في قضايا فساد،فقد أدانت المحكمة الأردنية، في ٢ نوفمبر الفائت، رئيس المخابرات السابق اللواء محمد الذهبي، وحكمت عليه

بالسجن ثلاثة عشر عاما، إضافة إلى مطالبته برد ٣٠ مليون دولار، وذلك على خلفية اتهامه بعدة قضايا تتعلق بكسب غير مشروع وتضخم ثروته أربعة أضعاف في أربع سنوات فقط، إذ وصلت إلى ٤٠ مليون دولار بنهاية عام ٢٠١١.

وقف عدة صفقات لشبهة الفساد،حيث ألغت الحكومة العراقية، في ٢ نوفمبر الفائت، صفقة أسلحة كانت قد أبرمتها مع روسيا بلغت قيمتها ٤.٢ مليارات دولار، وذلك لوجود شبهة فساد فيها تدور حول حصول السماسرة على عمولات بقيمة 195 مليون دولار. وقد جاء قرار الإلغاء كإجراء احترازي على الرغم من حاجة العراق الماسة إلى هذه الأسلحة لتطوير القدرات العسكرية والدفاعية.

- الكشف عن وقائع فساد،إذ نشرت وزارة التهجير والنقل المغربية، في ١٣ نوفمبر الفائت، قوائم لأشخاص طبيعيين ومعنويين يستغلون ١٨٨٥ مقلعا للرمال تمتد شمال البلاد وحتى جنوبه بشكل غير قانوني، وذلك بالإضافة لنشر قوائم أخرى لمستغلي رخص النقل على نحو مخالف للقانون.

-تبادل خبرات ووسائل مكافحة الفساد،فقد أرسلت العراق، في ١٧ نوفمبر الفائت، فريقًا مكونًا من ٩١ شخصا تابعين لهيئة النزاهة العراقية إلى مصر، بهدف الحصول على دورة تدريبية في هيئة الرقابة الإدارية المصرية، وذلك في إطار اتفاقية التعاون بين مصر والعراق للاستفادة من الخبرات المصرية في مجال مكافحة الفساد.

ثانياً : التربية ومواجهة الفساد :

السؤال الجوهرى الذى يطرح نفسه هنا هو : كيف يمكن للتربية بمؤسساتها المختلفة أن تكافح أو تواجه الفساد ؟ وهل للتربية ان تواجه مثل هذا الطوفان بفردها فى المجتمع ؟ الواقع يشير إلى أن الجذور المتشرنقة للفساد يمكن أن تعاود النبت والظهور مرة أخرى إذا ما أهملت من جانب بقية المؤسسات المجتمعية الأخرى وخاصة الجهات الرقابية ، وبشكل أخص الرقابة الشعبية ، لكن التربية –من وجهة نظر الباحث– يمكنها أن تؤصل وتبنى وتؤسس للوقاية من الفساد بأنواعه المختلفة ، وبخاصة الفساد االأخلاقى (منبع الأنواع الأخرى) ، فماذا يمكن أن تقدمه التربية فى مواجهة الفساد قبل وبعد الظاهرة ؟! فيما يلى يعرضالباحث الأدوار التربوية لبعض المؤسسات التربوية

التى يمكنها أن تساهم بفاعلية فى وأد ظاهرة الفساد فى المجتمع ، مع التركيزعلى الفساد الأخلاقى الذى يقى الفرد فيما بعد من الوقوع فى براثن الفساد الأخرى.

أولاً : دور الأسرة فى مواجهة الفساد الأخلاقى :

تعد الأسرة الركيزة الأساسية التي تبنى عليها شخصية الفرد، وهي الوسط الإنساني الذي ينشأ فيه ويكتسب من خلاله مجموعة من المعارف والسلوكات التي تمكنه من إشباع حاجاته وتحقيق إمكانياته للتوافق مع المجتمع، ويتفق علماء التربية والاجتماع وعلم النفس على وجود علاقة وطيدة بين المحيط الأسري وما يتلقاه الطفل، لأن الأسرة هي المدرسة الأولى التي يتعلم فيها الطفل أسس وفنون الحياة ، وللأسرة أيضا دور فعال في تلقين الطفل مختلف القيم الإيجابية وكذا محاربة الفساد.

فالأسرة هي الخلية الأساسية لبناء المجتمع ، وصلاحها يعني صلاح المجتمع وفسادها يعني فساد المجتمع ، وقد أعطى الإسلام دوراً كبيراً للقيم والأخلاق في تكوين أسرة صالحة تجمع ما بين زوج صالح وزوجة صالحة ، وتقع مسؤوليتهما على تربية أولادهم على الدين الصحيح من أجل خلق مجتمع صالح ، ولكن للأسف ما نراه في وقتنا انشغال رب الأسرة بالعمل ، إضافة إلى خروج المرأة للعمل دون مراعاة الواجبات التربوية للأولاد من كلا الطرفين فتنشأ أسرة معوجة ومنحرفة ، كل هذه العوامل تعمل على إنشاء جيل منحرف السلوك يهيئ له الفرصة في ارتكاب المفاسد نظراً لقصور رب الأسرة والمرأة في تربية أولادهم التربية الصحيحة. ولعل السبب الأهم وراء اهمال الوالدين هو الأجور وضعف المكافآت في القطاع العام، خاصة في الدول العربية والإسلامية مما يدفع الوالد الذي يبحث عن لقمة عيشه بالحلال للعمل جاهدا خارج المنزل ربما عمل أو أكثر بعد انتهاء عمله الوظيفي ما يؤثر سلبا على دوره كرب للأسرة وبالتالي ينعكس سلباً على دور الأسرة.

إن آلية محاربة الفساد في الوسط الأسري تنطلق من الأسس والمعتقدات التي يحملها الوالدان في أعماقهما، فالطفل نتاج التربية التي تلقاها في مراحل مختلفة من عمره، وخاصة في السنوات الأولى التي تنحت فيها معالم شخصيته، حيث يكتسب هذه القيم لتصبح جزءا من ذاته، فالطفل الذي تربى على الفضيلة والأخلاق والإيمان والاحترام

تصبح الأخيرة جزءا هاما في ذاته والعكس صحيح، إلى جانب الدور الريادي والفعال الذي تلعبه المؤسسات الاجتماعية بمختلف أنواعها على غرار المدرسة ، المسجد، الحي الذي يقطن فيه الطفل ، وسائل الإعلام ، الكتب التي يطلع عليها كلها تساهم بشكل واضح في رسم معالم شخصية، لهذا فإن تقديم شخصية متخلقة تعاف الفساد وترفضه للمجتمع مبني على مجموع رصيد القيم والمبادئ المستمدة من الجانب الروحي، وكذا الأخلاقي والاجتماعي النابع من تربية الأسرة وبقية مؤسسات المجتمع.

ثانياً : دور المدرسة في مواجهة الفساد الأخلاقي :

كما أن للأجهزة الرقابية والضبطية والوقائية دورا مهما في مكافحة الفساد ، فإن للمؤسسات التعليمية دورا أهم في تأصيل قيم النزاهة والشفافية ومحاربة الفساد من خلال نشر مبادئهما في التعليم.. فالمنظومة التعليمية تعزز القيم الإيجابية ومتطلبات (الحوكمة) الرشيدة والنزاهة لأن المؤسسات التعليمية معنية ببناء القوى الخيرة في المجتمع.. فدور المدرسة يعد ركيزة أساسية ومهمة من ركائز صياغة وجدان الأمم والشعوب وغرس المعاني النبيلة والقيم الفاضلة في نفوس الأبناء ، وإعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين يقومون بمسؤولياتهم المهنية والأخلاقية على خير وجه في تحقيق ما يطمح إليه الوطن من تقدم ورقي.. فتمثل القيم الإيجابية التي حث عليها الدين الإسلامي وفي مقدمتها الأمانة والصدق والوفاء بالعهد، والحفاظ على المال العام والمواطنة الصالحة وغيرها من القيم الإيجابية الأخرى، وتعزيز مبدأ الشفافية ضمان لهذه القيم بالاستمرارية(١).

ثالثاً : دور المؤسسات الدينية في مواجهة الفساد الأخلاقي :

للمسجد قدسية خاصة، ومكانة فريدة في قلب كل مسلم، فهو المكان الذي تطمئن فيه النفوس، وتهنأ في رحابه القلوب، وتجد فيه الخلاص مما يساورها من قلق، والنجاة مما تشعر به من خوف، والراحة مما تحس به من اضطراب، إذ تتردد في جنباته أسبابُ الاطمئنان، وبواعث الاستقرار والأمان، ومنها ذكر الله تعالى، وتتلى فيه آياتُ القرآن الكريم، ويسمع في أنحائه كلُّ ما يطهر القلوب، ويصفي النفوس، وينقي الأفكار

(١) سالم الفرحان : المؤسسات التعليمية ومحاربة الفساد http://www.hailnews.net/hail/news-action-show-id-27689.htm

والأذهان، ويزكي الأرواح ويهذبها، ويغذيها ويشحنها بروح اليقظة الإيمانية، والاستقامة السلوكية.

فكلما ازداد تردد المسلم على المسجد، كلما ازداد تعلقاً به، والتصاقاً بخالقه، وقرباً من مولاه وسيده، فارتقى بروحه نحو مرضاة الرب، ومحاسبة النفس، ومراتب الفضيلة، وابتعد عن النوازع العدوانية، والدوافع الإجرامية.

وفى إطار التوعية بمكافحة الفساد وأثره السلبي على المجتمع المصري ، يبرز دور المسجد بما يؤديه من رسالة سامية فى الوعظ والإرشاد من خلال الخطاب الدينى الذى يوجه أفراد المجتمع نحو قيم الدين والتحلى بالفضائل الإنسانية ، وكذلك تؤدى الكنيسة دوراً جوهرياً نحو نشرالفضائل ومكافحة الفساد فى المؤسسات الحكومية والهيئات العامة، وذلك لمساعدة الرأى العام فى التوعيةالأخلاقية والاجتماعية وغيرها . يواجه الشباب العديد من المخاطر والمستجدات والتغيرات السريعة، والتي بدأت تؤثر في سلوك البعض منهم، وانجرفت بآخرين إلى الانسياق وراء الأفكار المخالفة للإسلام، وأدت إلى انحراف البعض عن جادة الصواب، بسبب بواعث الفساد ونوازع الشر التي أحاطت بالمجتمعات، واكتنفتها من كافة جوانبها. والإسلام وضع القواعد الشرعية التي تحمي الفكر من الانحراف، وتصونه من الزيغ والضلال، وترسّخ في نفس المسلم الثوابت الإيمانية، والاستقامة السلوكية، وتبعده عن الانجراف وراء الأهواء والتقاليد المنافية للدين.

وللخطيب فى المسجد أثر فاعل في توجيه الناس – وبالأخص الشباب – للزوم المنهج الحق، والاستقامة على شرع الله وأمره وصراطه المستقيم، وتقوية الوازع الديني، وإيقاظ الضمير، وتزكية النفس، وبيان محاسن الاستقامة، ومساوئ الانحراف، والتنفير من الإقدام على الجريمة، وإيراد النصوص الشرعية المحذّرة من ارتكابها، المبعدة حتى عن مجرد التفكير فيها، وأن إفلات المجرم من العقوبة الدنيوية لا يعنى أنه سلم ونجا من العقوبة الأخروية، كما أنه لا يستطع الهروب من تأنيب الضمير، والشعور بالخوف من الله تعالى، ومساورة القلق النفسي، والاضطراب الملازم له طوال حياته، وأنّ تظاهره أمام أفراد مجتمعه بالاستخفاف واللامبالاة ، لا يقلل من إحساسه الداخلي بعظم الذنب، وفداحة الجريمة.

كما أن الخطيب يستطيع أن يؤثر في نفوس المصلين، حين يردد على مسامعهم ما أعده الله تعالى من الثواب الجزيل لمن كفَّ عن الأذى والعدوان، وحفظ نفسه من نزغات الشيطان،وعليه أن يوضح لهم حفظ الإسلام للضرورات الخمس >الدين، والنفس، والعقل، والعرض والمال<، وحمايته لها، وتحذيره من العبث بها والاعتداء عليها، وأنه قرر عقوبات جزائية رادعة للنفوس المريضة المعتدية، تمنع تصرفاتها الطائشة التي تتحكم بها الأهواء الفاسدة، والأفكار المنحرفة، والنفس الأمارة بالسوء، وأن تلك العقوبات شرّعت لسدّ منافذ الجريمة، وإغلاق أبواب العدوان، والقضاء على العصابات الإرهابية الباغية، التي تعمل على تخويف الآمنين، وتسعى إلى نشر الخوف في نفوس المسلمين، وبث الرعب والقلق في أوساط المطمئنين، وتعتدي على النفوس البريئة، وتسلبها حقها في الحياة، وتعبث في الأرض فساداً وإفساداً(١).

إنَّ على الخطيب مسؤولية كبرى في توعية الناس بالضوابط الأمنية المحكمة التي قررها التشريع الإسلامي لحفظ المجتمع من الجريمة، ووقايته من الفساد ، ومحاربة الأعمال الإرهابية، والتصرفات الشاذة التي تسعى إلى الخروج على النظام العام، والإخلال بالأمن، وسفك الدماء، وسلب الأموال، وتدمير الممتلكات، وإثارة الفتن، وتفريق جماعة المسلمين، والعبث بأمن المجتمع واستقراره، وإن كل مخالفة لما جاء في أحكام الشريعة الإسلامية، يعتبر تعدياً، وتصرفاً مقتبساً، وانتهاكاً صارخاً لقدسيتها، يستوجب العقوبة الحاسمة التي قررتها، حتى تستأصل من المجتمع دواعي الإجرام، ومسببات الفتنة، وبواعث القلق، ويعيش الجميع في ظلال الإسلام، في أمن وأمان، واستقراره وراحة واطمئنان.

رابعاً : دور وسائل الإعلام في مواجهة الفساد الأخلاقي :

تتحمل وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية مسئولية تاريخية في مكافحة الفساد بكافة أشكاله على اعتبار أنها تمثل السلطة الرابعة في المجتمع بعد السلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية وبالتالي فهي تشكل سلطة شعبية تعبر عن ضمير المجتمع وتحافظ على مصالحة الوطنية. وإذا كانت البطالة والتضخم وانخفاض متوسط

(١) عبد الكريم العمرى .. فى ١٦-١٢-٢٠١٣على موقع
http://www.minshawi.com/other/omari.htm

دخل الفرد والتلاعب بالأسعار الخاصة بالسلع الاستهلاكية تعبر في بعض الأحيان بشكل أو بأخر عن البعد الاقتصادي لظاهرة الفساد من حيث أن معظم الأسباب المؤدية إلى هذه المشاكل تكون وفق تخطيط اقتصادي يستفيد منه بعض الإفراد إلا إن الإعلام يجب أن يوضح للناس الفرق بين الأسباب المرتبطة بالتطور الاقتصادي والأسباب المرتبطة بالفساد الاقتصادي كما انه في المقابل عليها أن لا تهمل الأنواع الأخرى للفساد ومنها الفساد السياسي والاجتماعي والديني والاعلامى(٢).

فالفساد وان كان يعمل على زيادة الفوارق بين الطبقات في المجتمع عبر زيادة الفجوة بين الطبقة الفقيرة وطبقة الأثرياء واضمحلال الطبقة الوسطى إلا إن خطورة الفساد في الجانب الاجتماعي هو أباحة هذه الظاهرة اجتماعياً وتعايش الناس معها في المجتمع على أنها مسالة طبيعية أو أنها كالقضاء والقدر لا يمكن الوقوف ضدها لذلك فان الإعلام عليه أن يلعب دور في عملية ازدراء الفساد والمفسدين اجتماعياً وإشاعة ثقافة المقاومة لهذه الظاهرة وان المجتمع يمتلك قوة الردع لها إذا استخدم الوسائل المناسبة التي يمتلكها.

وإذا كانت صور الفساد المعروفة لدى عامة الناس هي الرشوة وسوء استغلال الوظيفة والاختلاس وهى ما يركز الإعلام في الغالب على كشفها وبالتالي تكون المحاسبة في هذه القضايا ولكن في الفترة الأخيرة أصبح الأعلام العربي بحاجة إلى عملية تشخيص شاملة للفساد وان تكون المحاسبة والعقاب يشمل جميع الأبعاد بما فيها أيضا البعد السياسي والبعد الديني والذي يتمثل في ظاهري الوعاظ والمشايخ المدفوعين الأجر مقدماً حيث تصدر الفتاوى الدينية طبقاً لما يقرره صاحب المصلحة ومن يدفع أكثر فأصبح بعض رجال الدين كالترزي يفصل الفتوى بحسب الجهة التي تطلبها وهى ظواهر تستحق التشخيص والمحاسبة ورفض التعايش معها اجتماعياً وهنا تكمن أهمية الإعلام في فضح هذه الممارسات والقائمون عليها .

---

(٢) فاضل عباس متاح في ١١ / ١٢ / ٢٠١٣

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=114316

وفى المقابل تحتاج وسائل الإعلام إلى أجهزة مساندة لعملها في مكافحة الفساد ومن هنا تعتبر النيابة العامة والمدعى الاشتراكي مصادر مهمة في مكافحة الفساد بكافة أشكاله وهى عليها إن ترتبط بوسائل الإعلام لمتابعة ما ينشر عن الفساد لذلك فهي في سبيل حماية المجتمع وتعزيز دور وسائل الإعلام فان عليها إن تعتبر في عقيدة عملها إن ما ينشر في وسائل الإعلام هو مصدر مهم عن الكشف عن الفساد بل هو يرتقى إلى إن يكون بلاغاً اجتماعياً لها للتحرك والتحقيق ضد المفسدين وإلا تحولت هذه الأجهزة إلى مجرد مؤسسات شكلية في المجتمع لا تغنى ولا تسمن من جوع والفساد يمر من تحتها ومن فوقها

ضرورة تكامل أدوار المؤسسات في مواجهة الفساد :

مكافحة الفساد هي مسؤولية تشترك فيها عدة أطراف، وبما أن الأسرة عماد المجتمع فإن الجانبين الأخلاقي والتوعوي يبدآن منها، أي من خلال تربية الفرد وتكوينه تكوينا يخدم الأسرة والمجتمع، إلى جانب الانطلاق من خلال زرع القيم التربوية والأخلاقية وثقافة الاهتمام بالغد، حيث يصبح الإنسان عنصرا فعالا في مكافحة مختلف الظواهر السلبية ومنها الفساد، ومنه يظهر جليا الدور الموكل للأسرة، وهو من أصعب الأدوار لأنها تتحمل مسؤولية تقديم أشخاص أسوياء للمجتمع ومكافحة الفساد لا تكون نظريا فقط، لأن الأب الذي يكذب لا يمكنه أن يطلب من ابنه أن لا يكون كذابا، لذا يجب أن تحتضن الأسرة شخصيات قدوة، ولا يمكن أن نمنع الطفل من الفساد وهو معشعش بالأسرة، لذا فإن محاربة الفساد تكون بإيجاد الشخصية العملية صالحة قادرة على تحمل المسؤولية وقادرة على تحمل المشاكل والقضاء عليها سواء بالاعتماد على المتوارث من العادات والتقاليد والأعراف أو من الجانب الاجتماعي وعلاقات التأثير والتأثر من المجتمع.

خاتمة :

الفساد آفة مجتمعية عامة، عابرة للتاريخ والجغرافيا، وللأزمان والدول، وهو ظاهرة مركبة، متعددة الاوجه والاشكال، ويصعب حصر أسبابها أو إحصاء وقائعها، لكن من الممكن، ومن الاوجب، العمل على مكافحتها لاحتوائها، وتقليصها إلى ادنى قدر ممكن،

باعتبارها تقوّض أسس المجتمعات، وتعمّق الفقر، وتعيق التطور. والفساد اكبر عدو للإصلاح السياسي والاقتصادي والاداري، وتجاهله يحبط روح الامل والتفاؤل، وينزع الثقة بين المواطن والدولة.

إن مكافحة الفساد واجب ومسؤولية تتقاسمها جميع مؤسسات الدولة والمجتمع، ومحاربة الفساد تنتشر على جبهات متعددة، وينبغي أن لا تكون حكراً على جهة واحدة في الدولة، بل يشارك فيها كل عناصر المجتمع، بدءاً من السلطات الدستورية الثلاث: التنفيذية والتشريعية والقضائية، وما يتفرع منها من أجهزة، وصولاً إلى: الهيئات المستقلة، والقطاع الخاص، ووسائل الاعلام، ومؤسسات المجتمع المدني، وهذِه كُلها، مع غيرها، تشكل ركائز منظومة النزاهة الوطنية، ولا بد من تنسيق وتشاركية جهودها لضمان تناغم العمل فيما بينها.

وتبقى محاربة الفساد وتجفيف منابعه إحدى المهمات الصعبة التي تقف عائقا أمام تطور مجتمعنا وديمقراطيته السياسية الوليدة,وأن المدخل اللازم للقضاء عليه يتجسد في بناء دولة المؤسسات ألحقه القائمة على سلطة القانون لا سلطة الحزب أو الطائفة أو القبيلة والقومية,والعمل على تفعيل النزاهة والمسائلة والعدالة ضمن آليات عمل مفوضية النزاهة المستقلة ويجب أن تقوم بدورها بملاحقة المتورطين بقضايا الفساد وتقديمهم للعدالة باختلاف مناصبهم ووظائفهم ومسؤولياتهم وأنتماءاتهم الحزبية والطائفية والقومية,الجرأة الكاملة والواضحة في مكافحة الإرهاب بشدة باعتباره لونا من ألوان الفساد وخاصة عندما يستخدم للوصول إلى أهداف سياسية,والحفاظ على قطاع التربية والتعليم وتخليصه وتحّيده من الصراعات الطائفية والحزبية والسماح له بأداء دوره الإنساني والوطني في محاربة الفساد على نطاق واسع, فهو صمام الآمان لخلق جيل مؤمن بقيم النزاهة والحق والعدالة,وإعادة توليد القيم الايجابية في أذهان رجال المستقبل.

نتائج الدراسة :

كشفت هذه الدراسة عن العديد من النتائج ، من أهمها مايلى :

– أن ظاهرة الفساد ذات جذور عميقة ضاربة في داخل بنية مجتمعاتنا، وشديدة البروز والانتشار فيها وتتلقى الدعم والإسناد، وتحظى برعاية من مواقع كبيرة بحجمها المادي والمعنوي.

- الفساد يزيد يؤدى إلى تراجع تطبيقات العدالة الاجتماعية نتيجة تركز الثروات والسلطات كلها في أيدى فئة قليلة من المجتمع، وسوء توزيع الدخول والقروض والخدمات في الدولة، وانعدام ظاهرة التكافؤ الاجتماعي والاقتصادي، وتدني المستوى المعيشي لطبقات كثيرة في المجتمع.

- من عوامل الفساد أن بعض العادات والتقاليد الاجتماعية تلعب دوراً في نمو هذه الظاهرة أو اقتلاعها من جذورها.. وهذه العادات والتقاليد مرتبطة أيضاً بالعلاقات القبلية السائدة في المجتمع..

توصيات الدراسة ومقترحاتها :

من العرض السابق لمحتوى الدراسة ، ومن خلال النتائج التى توصلت اليها الدراسة ، يمكن للباحث أن يتقدم الى المسئولين والسلطات التربوية والتعليمية المعنية ببعض التوصيات والمقترحات التى تساهم فى علاج ومكافحة الفساد الأخلاقى فى المجتمع وفى المؤسسات التربوية المختصة ، ومن أهم هذه التوصيات مايلى :

- من الضرورى العمل على تفعيل النظام الإداري القانوني، ووضع ضوابط مناسبة لعمل هذا النظام، وتقوية الإطارالمؤسسي المرتبط بخلق تعاون وتفاعل ايجابي بين الفرد والمجتمع، والفرد والدولة استناداً إلى علاقة جدلية تربط بينهما على أساس ايجابي بناء يسهم في تنمية وخدمة المجتمع.

- إنشاء نظام رقابي فعّال ومستقل مهمته الوحيدة هي في الإشراف المباشر على العمل ، ومتابعة الممارسات التي تتم من قبل الموظفين العاملين في كل وزارة ومؤسسة.

- ضرورة العمل بمبدأ الشفافية والوضوح الكامل في جميع مرافق ومؤسسات الدولة.

- نشر المعارف والثقافة الأخلاقية والدينية والثقافية والحضارية بين جميع المواطنين.

- تفعيل دور منظمات المجتمع المدني في المساهمة فى الحد من الفساد بأشكاله المختلفة.

– من الضروري عودة مقرر التربية الدينية كمقرر رئيسي للتلاميذ في المدارس بجميع المراحل التعليمية قبل الجامعية بل ويدخل في المجموع الكلي منذ سنوات الدراسة الأولى

– العمل على نشر ثقافة (النزاهة) في البيت أو المؤسسات التعليمية أو دور العبادة أو الوسائل الإعلامية بأنواعها، ومن أمثلة ذلك حشد الأدلة الشرعية القاضية بتجريم الدماء والأموال والأعراض، فيما يعرف بالمصالح الضرورية ، وضرب الأمثلة والشواهد من كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم.

– ضرورة حسن الانتقاء القيادات في المؤسسات ذات علاقة بالأموال على وجه الخصوص.

– تغليظ العقوبات الرادعة وتقنينها في التشريعات الموجودة الآن ، لأن كثيرا من المخالفات تكيف وتصنف على أنها «جنح» وتكون العقوبات فيها غير رادعة ، وقد يحكم فيها مع إيقاف التنفيذ ، وهذا لايكفي للزجر أو الردع.

ويرى سامي فودة , الكاتب والباحث المصري, أنه يمكن للمجتمع المدني الإسهام في الحد وتقييد ظواهر الفساد في الحياة العامة من خلال (١):

• تعزيز المساءلة والشفافية والمحاسبة في أجهزة الدولة الرئيسة والقطاع العام، وذلك من خلال تعزيز المساءلة والشفافية والمحاسبة لإصلاح النظام السياسي والإسهام في صياغة السياسات العامة وتعزيز فعاليته ومشاركته في الشؤون العامة وتقوية حكم القانون وتعزيز الحكم السليم.

• تعزيز علاقة المؤسسات الأهلية مع السلطات التشريعية والتنفيذية في الدولة والمتابعة القضائية لحالات الفساد، وتشكيل التحالفات لتعزيز مبادئ الشفافية والنزاهة والحكم الصالح.

• المساهمة في توفير المعلومات والمصادر القانونية التي تمكن من القيام بدور فعال في مراقبة التمويل السياسي للأحزاب أو للمرشحين للانتخابات للتأكد من التزامها بأعلى مستويات الشفافية.

---

(١) http://transparencyforum.net/details-74.html#.UvApzNJdUns

• العمل على مطالبة الحكومات بنشر المعلومات حول قضايا الفساد لمساهمتها في نشر الوعي حول قضايا الفساد، ونشر ثقافة مقاومة للفساد لتمكينها من مقاومة الفساد بشكل فعلي.

العمل على عرض تدابير إصلاحية على الحكومات بالمبادرة إلى ذلك وبالضغط من اجل تنفيذ برامج الإصلاح.

• تطوير العلاقة مع الدولة بحيث لا يفهم أن تقوية مؤسسات المجتمع المدني واستقلالها سيكون على حساب إضعاف الدولة، ومعالجة قضايا تطوير التشريعات القائمة، وإلغاء القيود المفروضة على مؤسسات المجتمع المدني لضمان استقلاليتها وديمقراطيتها الداخلية، والتأكيد على أن العلاقة بين الدولة والمجتمع المدني علاقة جدلية والتأكيد على التكامل بين الدولة والمجتمع المدني، فلكل منهما دوره الخاص الذي يتطلب التعاون بين الطرفين لتحقيق هذا التكامل وتحديد الأطر والآليات التي تكفل صياغة العلاقة بينها على أسس موضوعية ومؤسسية تنعكس إيجابياً على المجتمع.

• شراكة المجتمع المدني في صياغة الأنظمة والتشريعات والقوانين والسياسات العامة المنظمة لحياة الأفراد في المجتمع. وتوطيد علاقاتها بمؤسسات الرقابة وتبادل المعلومات بينها والضغط عليها لإقرار سياسات عادلة وديمقراطية تنسجم مع حاجات وأولويات ومصالح مجتمعاتها المحلية.حيث أن وجود نصوص قانونية تحمل تعريفاً واضحاً لتضارب المصالح يوفر أداة في أيدي نشطاء المجتمع المدني لإثارة الوعي حول ظاهرة الفساد.

العلاقة بين التعرض للدراما السينمائية الأجنبية المقدمة علي الفضائيات العربية وأسلوب الحياة لدي الشباب المصري

فتحي محمد شمس الدين

باحث بمركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار – مجلس الوزراء المصري

أسماء مسعد عبد المجيد

مدرس مساعد – قسم الصحافة والإعلام – جامعة حضرموت

مقدمة:

أدي الانتشار الجماهيري الكبير للسينما لزيادة تأثيرها في المجتمعات المختلفة ؛ وذلك لكونها إحدى وسائل التعبير الأيديولوجي (الفكري) الذي يمكن أن يُطرح من خلال الصورة الفيلمية بمنتهى القوة والفاعلية، فمنذ ظهور أول الأفلام في نهاية القرن الـ١٩ وحتى الآن، ظلت الأفلام السينمائية وسيله من وسائل تكوين الإدراك الإنساني لما يحدث حوله من أحداث ومتغيرات, فالصورة السينمائية هي تعبير واضح، كما أنها سهلة الإدراك من حيث سرعة الاستيعاب الإنساني لها,وساعد انتشار الفضائيات بالصورة الكبيرة في الفترة الأخيرة إلي زيادة تأثير الأفلام السينمائية نظرا لما أتيح للمشاهدين من قدره كبيرة علي اختيار المضامين التي تشبع احتياجات معينه لديهم, ومع انتشار القنوات الفضائية زادت المواد الدرامية بصورة كبيرة وخصوصا الدراما السينمائية الأجنبية التي تتمتع بإقبال كبير من قبل الشباب لما تتمتع به من إثارة وعنف وتشويق وحبكة درامية متقنه.

وتعتبر الأفلام الروائية من أكثر الأشكال الدرامية جذبا لفئات عريضة من جمهور المشاهدين نظرا لما تقوم به من تمثيل لجميع أنماط الشخصيات والأدوار الاجتماعية مما جعل لها تأثيرات كثيرة علي المشاهدين بصفه عامة والشباب بصفه خاصة، كما تعد مرحلة الشباب من أهم المراحل في عمر الإنسان ,حيث تبدأ شخصيته في التبلور ,وتتضح معالم هذه الشخصية من خلال ما يكتسبه الفرد من مهارات ومعارف يكون للدراما - وبصفه خاصة التلفزيونية- دور كبير في تشكيلها ,فهي تستطيع أن تشكل عقول الشباب عن طريق تزويدهم بالمعلومات ,ونماذج الأدوار الإنسانية مما يؤدي إلي زيادة تأثيرها عليهم وزيادة تأثرهم بالشخصيات الدرامية المقدمة من خلالها ,وخاصة الشخصيات المفضلة لديهم,كما أن الشباب يمثل العنصر الاقتصادي الذي يعتمد علية أي مجتمع في تحقيق مشروعاته الخاصة بالتنمية للمستقبل ,ويعتمد علي هذا الشباب في المحافظة علي المبادئ والقيم الاجتماعية التي يسير عليها المجتمع [٣] وتعتبر

٣- خالد احمد عبد الجواد,"تأثير مشاهدة الأفلام السينمائية المصرية علي انحراف الأحداث", رسالة دكتوراه غير منشوره, جامعة القاهرة,كلية الإعلام:قسم الإذاعة والتلفزيون,١٩٩٤,ص١٠٥.

الرسائل الدرامية واحده من مصادر تكوين الواقع بما فيه من سلبيات وايجابيات حيث أن تلك الرسائل تقوم ببث بعض المفاهيم التي تعبر عن هذا الواقع.

ونجد أن الأفلام الأجنبية تحديدا سواء الأمريكية منها أو الأوربية أو الآسيوية تقـوم بتقديم بعض المفاهيم عن أسلوب ونمط الحياة في المجتمعات الغربية, التي تتسم غالبا بالتحرر من الكثير من القيود المفروضة في عالمنا العربي, ومع ازدياد الأفلام الأجنبية المعروضة علي الفضائيات العربية زاد تعرض الشباب المصري لأسلوب الحياة الغربية المقدمة من خلال تلك الأفلام بما تحتويه من مفاهيم تعبر عن الحياة الغربية بكل تجليتها بما يشكل تهديدا صـريحا للهويه المصرية وربما يؤثر علي أسلوب حياة الشباب المصري حيث أن تلك الأفلام تكـون مصحوبة بترجمة مما يسهل فهم مضمونها بشكل كبير وهو المضمون الذي يعكس رؤية وفكر منتجه وهو الأمر الذي قد لا يتفق مع عادات وتقاليد المجتمع المصري ,ومع الانتشار الكبير للقنوات الفضائيات التي تعتبر من آليات نقل ثقافة الأخر ظهرت خطورة هذه القنوات حيث أدت إلي انتشار ظاهرة الدونية ,وتعاظم الإحساس بالتفوق الغربي,مما أدي إلي تفضيل الأجنبـي خاصة لدي شرائح الشباب الذين اندفعوا إلي محاكاة نمط الحياة الغربية عامة والأمريكية خاصة في ظل ما يعرف بالعولمة ,و تسللت كثير من المفاهيم والمفردات الغربية إلي بنية اللغة العربية تعبيرا عن التغيرات التي طرأت علي بنية الثقافة المصرية وزاد عدد المفردات المهجنة التي تجمع بين اللغة العربية والإنجليزية ,وأقحمت هذه الألفاظ في لغة الحديث اليومية بل وقد أصبح استخدام هذه الألفاظ رمزا للصعود الاجتماعي. [٤]

وتسعي هذه الدراسة إلي التعرف علي أسلوب الحياة الغربية المقدمة من خلال الأفلام السينمائية الأجنبية المعروضة علي الفضائيات العربية المتمثلة في العلاقات الاجتماعية المتبادلة ومقياس النجاح والفشل ومفهوم العلاقة بين الجنسين وبين الأبناء والآباء وغيرها التي تبث من خلال الأفلام الأجنبية التي تعرض علي الفضائيات العربية والتي تعبر عن نمط الحياة الغربية الحديثة ومدي تأثيرها علي أسلوب حياة الشباب المصري.

[٤] -علي طبوشة , الإعلام والتنمية , (طنطا : مكتبة هاشم ,٢٠٠٣) ص ٣٦٣.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في كثرة عرض الأفلام الروائية الأجنبية (الأمريكية والأوربية والأسيوية) علي القنوات الفضائية العربية العامة والمتخصصة من جهة وإقبال الشباب المصري على مشاهدتها من جهة أخرى ،حيث أن مشاهده هذه الأفلام لم تعد قاصرة علي مرتادي دور العرض فقط إنما أصبحت متاحة لأي شخص يمتلك جهاز استقبال, بالإضافة إلي أن تلك الأفلام تحتوي علي ترجمه وأحيانا مدبلجة للغة العربية , وهو الأمر يسهل فهم مضمونها بصورة اكبر وهو المضمون الذي يعكس فكر ورؤية منتج هذه الأفلام مما قد يؤثر علي أسلوب حياه الشباب المصري لاختلاف هذا الفكر ونمط الحياة الغربي عن فكر ونمط حياه المجتمعات الشرقية بشكل عام والمجتمع المصري بشكل خاص , لذلك وجب التعرف على مدى إدراك الشباب المصري لأسلوب الحياة الغربية المقدمة من خلال الأفلام السينمائية الأجنبية المعروضة علي القنوات الفضائية العربية لدراسة العلاقة بين مستوي التعرض للأفلام السينمائية الأجنبية من حيث كم التعرض ونوعية المضمون من جهة وبين مستوي ونوع أسلوب الحياة لدي الشباب المصري من جهة أخري وقوفا علي الدور الذي يمكن أن تسهم به مفاهيم الحياة الغربية في التأثير علي أسلوب حياة الشباب المصري بالسلب أو بالإيجاب وتقييم مدى إيجابياتها وسلبياتها والتي قد تتعارض أو تتفق مع القيم السائدة في المجتمع المصري .

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في :-

- أولا أهمية نظرية :

١) قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفضائيات العربية التي تقدم الدراما الروائية الأجنبية وأسلوب حياه الشباب المصري .

٢) أهمية الشريحة السنية التي يتم دراستها حيث يعتبر الشباب الفئة الأكبر حجما في الهرم السكاني للمجتمع المصري, وهو الأمر الذي يتطلب جمع معلومات منهجية حول تلك الفئة وخصائصها ومشكلاتها .

٣) أهمية التوصل إلى معلومات منهجية منظمة بشأن دور الأفلام الروائية الأجنبية في تدعيم المفاهيم الايجابية أو تغير المفاهيم السلبية لدى الشباب المصري.

- ثانيا أهمية تطبيقية:

١) رصد مفاهيم الحياة الغربية التي يتم ترويجها في المجتمع المصري من خلال الأفلام الروائية الأجنبية المقدمة علي القنوات الفضائية.

٢) في ظل تكثيف ممارسات التغريب والاختراق الثقافي تظهر الحاجة ملحة إلى معرفه مدي تأثر الشباب المصري بأساليب الحياة الغربية التي تعكسها الأفلام الروائية الأجنبية التي يشاهدها على القنوات الفضائية العربية.

٣) كثرة أعداد الأفلام الروائية الأجنبية المعروضة علي القنوات الفضائية العربية وتعرض الشباب المصري لها، الأمر الذي يتطلب تقصي أسباب إقبال الشباب على تلك الأفلام.

٤) انتشار القنوات الفضائية التي استطاعت أن تغزو المنازل بما تحمله من مضامين وبرامج تشمل علي الكثير من الإثارة والعنف والجنس كما تحمل عادات وقيما وأنماط حياتية غربية، الأمر الذي يتطلب رصد مدى تعرض الشباب لتلك القنوات وتأثره بمضامينها .

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلي :-

١) التعرف علي أساليب الحياة الغربية المقدمة من خلال الأفلام الروائية الأجنبية المعروضة علي القنوات الفضائية العربية .

٢) معرفة نوعية الأفلام الأجنبية التي يفضلها الشباب المصري وأسباب هذا التفضيل .

٣) معرفة مدي تأثر الشباب المصري بأسلوب الحياة الغربية المقدمة من خلال الأفلام الروائية الأجنبية المقدمة علي الفضائيات العربية .

٤) رصد وتحليل المتغيرات ذات العلاقة بتأثر الشباب المصري عينة الدراسة بالأفلام الأجنبية المعروضة على القنوات الفضائية العربية.

الدراسات السابقة :

تمثل الدراسات السابقة الأساس العلمي للدراسة الحالية وتقسيم الدراسات السابقة إلي ثلاثة محاور هي :

أولا : دراسات تناولت تأثير الفضائيات علي الشباب.

ثانيا: دراسات تناولت تأثير الدراما على الشباب.

ثالثا: دراسات تناولت علاقة الدراما بأسلوب الحياة.

المحور الأول: دراسات تناولت تأثير الفضائيات علي الشباب:

١- أثر التعرض للقنوات الفضائية العربية والأجنبية علي السلوك الاجتماعي للشباب المصري (٢٠١٠).[٥]

استهدفت هذه الدراسة التعرف على تأثير مضامين القنوات الفضائية العربية والأجنبية على السلوك الاجتماعي للشباب المصري , وتأثير تلك القنوات على مفاهيمهم وإدراكهم للواقع الاجتماعي ونظرتهم للحياة في تعاملهم مع بعض القضايا الاجتماعية, واعتمدت الدراسة علي منهج المسح وطبقت علي عينه قوامها ٤٠٠ مفرده.

أهم نتائج الدراسة :

- ارتفع معدل مشاهدة الشباب عينة الدراسة للقنوات الفضائية حيث بلغت نسبة الشباب الذين يشاهدون القنوات الفضائية لمدة تزيد على ٣ ساعات يومياً ٤٤.٢٩ % ، كما بلغت نسبة من يشاهدون القنوات الفضائية من ساعة إلى ٣ ساعات يومياً ٤٦.١٩%

---

٥ – مصطفي حمدي احمد محمد " أثر التعرض للقنوات الفضائية العربية والأجنبية علي السلوك الاجتماعي للشباب المصري", رسالة دكتوراه غير منشورة, جامعه المنيا ,كلية الآداب : قسم الأعلام ,٢٠١٠.

- أهم المضامين التي يفضل الشباب مشاهدتها في القنوات الفضائية العربية هي الأفلام والمسلسلات العربية, ثم البرامج الدينية ثم الأخبار والبرامج الإخبارية, ثم البرامج الحوارية ,ثم الأغاني , والبرامج الرياضية.
- أهم المضامين التي يفضل الشباب مشاهدتها في القنوات الفضائية الأجنبية الأفلام الأجنبية بنسبة ٧٩.٥٢ %, وتليها المسلسلات الأجنبية ٥٩.٧٦ % , ثم الأغاني ٢٥.٩٥ % ثم الأخبار والبرامج الإخبارية ٢١.٤٣ %.

٢- تأثير الفضائيات على بنية وثقافة الأسر الليبية :دراسة ميدانية لعينة من الأسر بمدينة طرابلس (٢٠١٠)[٦]

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي تأثير الفضائيات على بنية وثقافة الأسر الليبية في مدينة طرابلس وأثر التعرض للفضائيات علي البنية الثقافية الليبية والعلاقات الأسرية , وطبقت الدراسة علي مجموعه من الأسر الليبية التي تقيم في مدينة طرابلس، والتي تمتلك جهاز استقبال البث الفضائي، ومسجلة إقامتهم بمدينة طرابلس , واعتمدت الدراسة علي منهج المسح .

أهم نتائج الدراسة:

- ترتفع نسبة مشاهدة القنوات العربية بنسبة ٥٩.٥%، يليها الإثنين معاً (العربية والأجنبية) بنسبة ٣٧.٣%، ثم القنوات الأجنبية بنسبة ٣.٣%.
- تؤثر الفضائيات على علاقات الأسرة الليبية حيث توضح البيانات الميدانية ارتفاع نسبة اختلاف الأباء مع الأبناء حول ما يشاهدونه لتصل إلي ٥٩.٣% وذلك لما يمكن أن تمثله المادة المعروضة من مخالفات مع قيم وتقاليد الأباء ويتماشى مع الثقافة الفرعية للأبناء.

---

٦ -الدوكالي مفتاح علي الطرشاني" تأثير الفضائيات على بنية وثقافة الأسر الليبية :دراسة ميدانية لعينة من الأسر بمدينة طرابلس" ,رسالة دكتوراه غير منشورة ,جامعه عين شمس ,كلية الآداب :قسم الاجتماع ,٢٠١٠.

- ارتفاع معدل مشاهدة الشباب المبحوثين للقنوات الفضائية العربية وبصورة دائمة بنسبة ٥٢% وانخفاض مشاهدتهم للقنوات الأجنبية حيث كانت نسبتهم ٣.٥% من مجموع المبحوثين.

٣- دور بعض برامج القنوات الفضائية العربية في التربية الجنسية للمراهقين(٢٠٠٩)[٧]

استهدفت هذه الدراسة التعرف على دور بعض البرامج بالقنوات الفضائية العربية في التربية الجنسية للمراهقين من خلال التوصل إلى الفروق بين الذكور والإناث في مستوى المعرفة بالمعلومات الجنسية, والوقوف على طبيعة المعلومات التي يحصل عليها المراهقين من هذه البرامج, والتعرف على دوافع مشاهدة المراهقين لهذه البرامج , وطبقت الدراسة علي عينه قوامها ٣٠٠ طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية ممن تتراوح أعمارهم بين١٨:٢١ عام , واعتمدت علي منهج المسح ,كما قامت الدراسة بتحليل مضمون برنامج كلام كبير لمدة دورة تليفزيونية كاملة.

أهم نتائج الدراسة:

- تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب من الذكور والإناث في مستوى المعرفة بالمعلومات الجنسية لصالح الإناث, حيث أن الإناث كانت الأكثر معرفه بالمعلومات الجنسية من الذكور.
- أظهرت النتائج أن الاتصال الهاتفي كان في مقدمة الأشكال التي إستخدمها الجمهور للمشاركة في حلقات برنامج كلام كبير بنسبة بلغت ٤٥.٥٤%, يليها في الترتيب الثاني الرسائل الإلكترونية بنسبة بلغت ٢٧.٢٧%, يليها فى الترتيب الثالث رسائل الموبايل الـ sms بنسبة بلغت ١٨.١٨%,وفى الترتيب الرابع والأخير التواجد المباشر داخل الأستوديو بنسبة بلغت9.9%.

---

٧ –غادة احمد عبد الرحمن حسن نصار " دور بعض برامج القنوات الفضائية العربية في التربية الجنسية للمراهقين " , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعه عين شمس , معهد الدراسات العليا للطفولة :قسم الإعلام وثقافة الطفل ,٢٠٠٩.

- تلعب البرامج التلفزيونية دورا في إمداد المراهقين بالمعلومات الجنسية كما إنها تقوم بتصحيح العديد من المعلومات الخاطئة لديهم من خلال طرح القضايا الجنسية.

٤- تأثير الفضائيات على الهوية الثقافية في المجتمع المصري دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي(٢٠٠٩)[٨]

استهدفت هذه الدراسة رصد أنماط تعرض الجمهور المصري للقنوات الفضائية وتأثير ذلك على الهوية الثقافية ومنظومة القيم لديهم, بالإضافة إلي التعرف علي القيم الأسرية وتحديد طبيعة العلاقات الأسرية، والتغيرات التي طرأت عليها بعد التعرض للبث الفضائي، مع تحديد الظواهر السلبية التي ظهرت على ساحة القيم الأسرية، والوقوف على التغيرات التي طرأت على وظيفة الأسرة, وطبقت الدراسة علي عينه قوامها ٤٠٠ مفرده من الشباب الجامعي , واعتمدت علي منهج المسح .

أهم نتائج الدراسة :

- ساهم البث التليفزيوني المباشر عبر القنوات الفضائية في اختراق الهوية الثقافية العربية، وإن الولايات المتحدة تنفق ٢٥٠ مليار دولار سنوياً على أساليب الدعاية من أجل ترويج ثقافتها، وأنشأت محطة MTV للقيام بهذه المهمة على مستوى العالم، كما أنها تبث الصور المنحرفة والموسيقى والفنون وتقدم الإعلانات التي تقوم على الخدع والحيل السينمائية مقابل الحصول مبالغ طائلة .

- ترتكز معظم مصادر البث الإعلامي والأقمار الصناعية ومواد تصنيعها في الولايات المتحدة، حيث تقوم ببث الأخبار والمعلومات التي تناسبها، وبالتالي تتحكم في الأفكار والأذواق والأزياء التي تشكل صورة العالم، وخاصة الدول العربية بما يوافق مصالحها.

---

٨ –رباب جلال محمد محمد " تأثير الفضائيات على الهوية الثقافية في المجتمع المصري دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي",رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعه عين شمس ,كلية التربية :قسم الفلسفة والاجتماع,٢٠٠٩.

٥-استخدام المراهقين للقنوات الفضائية الغنائية العربية والإشباعات المتحققة (٢٠٠٨)[٩].

استهدفت هذه الدراسة التعرف على دوافع استخدم المراهقين وأنماط مشاهدتهم للقنوات الفضائية الغنائية العربية الإشباعات المتحققة من مشاهدتها , والتعرف على أهم القنوات الفضائية الغنائية العربية التي تفضلها أفراد العينة, والتعرف على القيم التي اكتسبها المراهق من مشاهدة القنوات الفضائية الغنائية, أعتمد البحث على منهج المسح بالعينة, وطبقت الدراسة على عينه قوامها ٢٠٠ مبحوثا بواقع مائه من الذكور, ومائه من الإناث من محافظة الغربية.

أهم نتائج الدراسة:

- بلغت نسبة الذين يشاهدون القنوات الفضائية الغنائية العربية بصفة غير دائمة (أحيانا) ٤٦.٥% ونسبة الذين يشاهدون بصفة دائمة ٣٨.٥%.
- جاءت قناة ميلودى في الترتيب الأولى بين أفضلية مشاهدة أفراد العينة بنسبة ٤٢% وفى الترتيب الثاني جاءت قناة مزيكا بنسبة ٢٧.٥% وفى الترتيب الثالث جاءت قناة ميلودى هيتس بنسبة ٢١.٥% وفى الترتيب الرابع جاءت قناة روتانا بنسبة ١٧%.
- عدد الأيام التي يشاهدها المراهقون للقنوات الفضائية الغنائية العربية جاءت كالأتي المشاهدة يوميا بنسبة ٤٢%, وفى الترتيب الثاني المراهقون الذين لم يستطيعوا التحديد بنسبة ٢٧.٥% وفى الترتيب الثالث الذين يشاهدون من (١-٣) أيام في الأسبوع بنسبة ١٢%.

---

٩ – أميرة صابر محمود "استخدام المراهقين للقنوات الفضائية الغنائية العربية والاشباعات المتحققة "رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة طنطا, كلية التربية النوعية: قسم الإعلام التربوي, ٢٠٠٨.

- القيم التي يكتسبها المراهق من القنوات الفضائية الغنائية العربية جاءت قيمة تدعيم ثقتهم في خالقهم وفى أنفسهم بنسبة ٥٩%, وفى الترتيب التالي الدعوة إلى احترام العلم والعلماء بنسبة ٥٦.٥%.

٦- أثر التعرض للقنوات الفضائية علي النسق ألقيمي للمراهقين (٢٠٠٤)[١٠]:

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي اثر التعرض للقنوات الفضائية علي النسق ألقيمي لدي المراهقين ,واعتمدت الدراسة علي منهج المسح,وقد تم تطبيق الدراسة علي عينه قوامها ٤٠٠ مفرده ,كما تم عمل دراسة تحليلية لتوصيف مضمون ثلاث قنوات فضائية هي الفضائية اللبنانية LBC ,الفضائية المصريةESC, ومركز تلفزيون الشرق الأوسط MBC حيث تبين من الدراسة أن تلك القنوات هي الأكثر تفضيلا لدي المراهقين.

أهم نتائج الدراسة :

- حظيت القنوات الفضائية علي نسبة مشاهدة مرتفعة بين المراهقين وأن نسبة كبيرة تشاهدها بشكل منتظم, في ظروف مختلفة سواء مع الأسرة أم عن طريق المشاهدة الفردية.
- أهم دوافع المراهقين لتفضيل برامج وقنوات عن غيرها يعود إلي كونها تذيع أحدث أغاني الفيديو كليب والأفلام والمسلسلات العربية والأجنبية.
- هناك ارتفاعا ملحوظا في نسبة الأفكار والسلوكيات السلبية المقدمة المضامين المذاعة عبر عديد من القنوات الفضائية , وجاءت العلاقات الجنسية المتحررة وعدم الاحتشام في الملبس وحب المظاهر والتقليد الخاطيء للغرب والعلاقات المتحررة بين الولد والبنت في مقدمة الأفكار والسلوكيات السلبية التي تكررت في البرامج التي يفضلها الشباب.

١٠- أميرة النمر"اثر التعرض للقنوات الفضائية علي النسق القيمى للمراهقين"رسالة دكتوراه غير منشورة.جامعة القاهرة,كلية الإعلام: قسم الإذاعة والتلفزيون,٢٠٠٤.

ثانياً: دراسات تناولت تأثير الدراما على الشباب :

١- القيم التي تقدمها المسلسلات المدبلجة المعروضة علي القنوات الفضائية العربية ومدي إدراك المراهقين لها (٢٠٠٨).[١١]

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي العلاقة بين القيم التي تقدمها المسلسلات المدبلجة المعروضة في القنوات الفضائية العربية ومدي إدراك المراهقين لها ,واعتمدت الدراسة علي منهج المسح,وطبقت علي عينه عمديه قوامها ٢٠٠ مفرده من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ إلي ٢١ سنه و كما استخدمت تحليل المضمون لتحليل محتوي عينه من المسلسلات المدبلجة للتعرف علي ما تؤكده من قيم معينه ومعالجتها للعلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع .

أهم نتائج الدراسة :

- بلغ معدل التعرض للمسلسلات المدبلجة المعروضة بالقنوات الفضائية العربية بين المراهقين عينة الدراسة ٤٨.٥%.
- أهم الأجزاء التي يحرص علي متابعتها المراهقون والمراهقات عينة الدراسة في المسلسلات المدبلجة المشاهد العاطفية والرومانسية في المرتبة الأولي بنسبة٦٧.٥%،في المرتبة الثانية المشاهد الجنسية التي بها إيحاءات جنسية بنسبة ١٤.٥%،في المرتبة الثالثة مشاهد العنف بنسبة(١١%،وأخيرا كل المشاهد بنسبة٧%.
- تؤدي بعض المواقف والأحداث في المسلسلات المدبلجه إلي تغيير رأي المراهقين عينه الدراسة في العادات والتقاليد في مجتمعهم وذلك بنسبه ٣٩.٥

٢- دور الدراما التليفزيونية الأمريكية في تكوين صورة العرب لدى عينة من الشباب(٢٠٠٨)[١٢]

---

١١ – دينا عبد الله النجار" القيم التي تقدمها المسلسلات المدبلجة المعروضة علي القنوات الفضائية العربية ومدي إدراك المراهقين لها"رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعه القاهرة ,كلية الإعلام:قسم الإذاعة والتلفزيون ,٢٠٠٨

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي كيفية توظيف عناصر البناء الدرامي في الفيلم السينمائي الأمريكي بهدف الوصول إلى رؤية شاملة لما تقدمه تلك الأفلام من دلالات معلنة وكامنة تسهم جميعها في بناء وتشكيل صورة العرب من خلال العمل الدرامي.وطبقت الدراسة علي عينه قوامها ٤٠٠ مفرده من الشباب واعتمدت علي منهج المسح , كما قامت الدراسة بتحليل مجموعه من الأفلام الأمريكية للتعرف علي الصورة التي تظهر من خلالها الشخصية العربية .

أهم نتائج الدراسة :

- وجود علاقة ارتباطيه بين مشاهده الأفلام الأمريكية وبين إدراك سمات الشخصيات العربية كما تعكسها هذه الأفلام.
- يأتي مدخل العنف في الترتيب الأول بين المداخل التي تناولت صورة العربي ,وتم أبرز الشخصية العربية شخصية عنيفة تجنح دائماً لإستعمال العنف وإراقة الدماء.
- ظهرت كل الشخصيات الخاصة بالمرأة العربية بالزى العربي بنسبة ١٠٠% وهو النقاب فيما عدا فيلم علاء الدين الذي يبرز الصورة النمطية من ملابس الجواري وحريم السلطان.
- من أكثر المداخل التي تناولتها الأفلام الأجنبية للعرب مدخل "الصحراء" ولذلك جاءت نسبة المشاهد التي عكست بيئة الصحراء خمسون مشهداً بنسبة ٥٦% من إجمالي المشاهد.

١٢- أميرة عثمان كرم الدين علي " دور الدراما التليفزيونية الأمريكية في تكوين صورة العرب لدى عينة من الشباب" رسالة دكتوراه غير منشورة , جامعه عين شمس, معهد الدراسات العليا للطفولة : قسم الإعلام وثقافة الطفل ,٢٠٠٨.

٣-المعالجة التلفزيونية الدرامية لمفهوم السلطة الاجتماعية ودورها في تشكيل اتجاهات الشباب المصري نحوها (٢٠٠٧)[١٣]

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي الكيفية التي تظهر بها السلطات الاجتماعية في الدراما ,وكذلك الكشف عما لدي الشباب المصري من اتجاهات ايجابية أو سلبيه تنحوها ,وتأثير المعالجة الدرامية علي غرس اتجاهاتهم نحو هذا المفهوم , واعتمدت الدراسة علي منهج المسح , وطبقت علي عينه قوامها ٤٠٠ مفرده بمنطقة القاهرة الكبرى في المرحلة العمرية من ٢١-٣٥ سنه , بالإضافة إلي تحليل مضمون ٧٨ فيلما وثلاث مسلسلات عربية .

أهم نتائج الدراسة :

- يشاهد الشباب المصري عينه الدراسة الدراما التلفزيونية بمعدل يومي وأسبوعي مرتفع.
- جاءت الدوافع الطقوسية في مقدمة دوافع الشباب المصري في مشاهده الدراما التلفزيونية.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دوافع مشاهده الشباب للدراما التلفزيونية وبين اتجاهاتهم نحو السلطات الاجتماعية .

٤-تأثير الدراما العربية والأجنبية المقدمة في القنوات الفضائية العربية على قيم واتجاهات الشباب العربي (٢٠٠٦) [١٤].

---

١٣ -عمرو محمد أسعد "المعالجة التلفزيونية الدرامية لمفهوم السلطة الاجتماعية ودورها في تشكيل اتجاهات الشباب المصري نحوها "رسالة ماجستير غير منشورة , جامعه القاهرة , كلية الإعلام :قسم الإذاعة والتلفزيون ٢٠٠٧.

١٤ -رانيا أحمد محمود مصطفى " تأثير الدراما العربية والأجنبية المقدمة في القنوات الفضائية العربية على قيم واتجاهات الشباب العربي "رسالة ماجستير غير منشورة ,جامعه القاهرة : كلية الإعلام قسم الاذاعه والتلفزيون، ٢٠٠٦.

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى إقبال الشباب العربي على الدراما المقدمة في القنوات الفضائية العربية .وتحديد اتجاهات الشباب نحو أخلاقيات الموضوعات المقدمة من خلال الدراما .والتعرف علي مدى إدراك الشباب العربي للتشابه بين القيم المقدمة في الدراما العربية والأجنبية والواقع المعاش .كما انها تسعي إلي تحديد القيم المقدمة في الدراما العربية والأجنبية .ومقارنة القيم المقدمة بالدراما العربية والقيم المقدمة بالأجنبية .وتم تطبيق الدراسة علي عينه من الشباب المصري في المرحلة العمرية من ١٨-٣٥ سنة من مشاهدي الدراما ضمن من يدرسون بالمرحلة الجامعية أو الدراسات العليا, واعتمدت الدراسة علي منهج المسح .

أهم نتائج الدراسة :

- ارتفاع نسبة المشاهدة للدراما بوجه عام بنسبة ١٠٠% للجمهور عينة الدراسة ٤٧% من عينة الدراسة يشاهدون المسلسلات العربية فقط ١٣% من العينة يشاهدون الدراما الأجنبية وجاءت مشاهدة الدراما العربية والأجنبية معا في المرتبة الثانية بنسبة ٤٠% فقط .
- جاءت قناة MBC من أولى القنوات التي يفضل الشباب العربي عيني الدراسة مشاهدة الدراما العربية من خلالها بنسبة ٥٥.٧% وتليها الفضائية المصرية بنسبة ٤٣.٣% وجاءت قناة دبي الفضائية في المرتبة الثالثة بنسبة ٢٧.٦% .
- جاءت المسلسلات الاجتماعية في مقدمة المسلسلات التي يفضل الجمهور مشاهدتها بنسبة ٦٦.١% وجاءت المسلسلات ذات الطابع الكوميدي في المرتبة الثانية بنسبة ٤٣.٣% .
- نسبة المشاهدين الذين يتابعون كل حلقات المسلسل الأجنبي ٣٩.٨% في الترتيب الأول مما يدل على الاهتمام بمتابعة كل الحلقات مما يساعد على ترسيخ القيم من خلال المسلسل الأجنبي وبعض الحلقات بنسبة ٣٧.٥% وعدد قليل من الحلقات بلغت (٢٢.٧%) في الترتيب الأخير مما يوضح الاهتمام بمشاهدة الحلقات .

٥-معالجة الدراما التليفزيونية للمشكلات الاجتماعية وأثرها على الشباب المصري دراسة مسحية (٢٠٠٥)[١٥] .

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى تعرض الشباب المصري للدراما التلفزيونية ومعرفة عادات وأنماط هذا التعرض والوقوف على دوافع تعرضهم لها وما حققوه من اشباعات نتيجة هذا التعرض ،وعلاقة كل ذلك بما يتخذونه من مواقف سلوكية نحو بعض المشكلات الاجتماعية التي تم تناولها 'وقد اعتمدت هذه الدراسة على منهج المسح وطبقت على عينة متعددة المراحل من شباب الجامعة قوامها ٤٠٠ مبحوثاً ,وتم تحليل مضمون عينة مكونة من ١٠ مسلسلات عربية مصرية تم عرضها في شهر رمضان .

أهم نتائج الدراسة :

- اهتمت المسلسلات التليفزيونية بمعالجة المشكلات الاجتماعية حيث جاء عرض المشكلات وتحليلها في المقام الأول بنسبة ٤٤.٨% يليها عرض المشكلة وتحليلها مع طرح حلول في الترتيب الثاني بنسبة ٣٠.٥% ، وجاء في المركز الثالث ذكر المشكلة فقط بنسبة ٢٤.٩%.
- يقبل الشباب على مشاهدة الأعمال الدرامية بنسبة ٨٣.٨% في القنوات الفضائية ، و٤٥% في القناة الثانية ، ٤٤.٥% في القناة الأولى .
- تصدرت الأعمال الدرامية الاجتماعية قائمة تفضيلات الشباب بنسبة ٩٣.١%

.

٦- التعرض للدراما المصرية في التليفزيون وإدراك الشباب المصري للعلاقة بين الجنسين (٢٠٠٣)[١٦].

١٥- محمد محمد بكير" معالجة الدراما التليفزيونية للمشكلات الاجتماعية وأثرها على الشباب المصري – دراسة مسحية", (مجلة الرأي العام،مجلد ٦ ،ع٢,القاهرة مركز بحوث الرأي العام بكلية الإعلام جامعه القاهرة ٢٠٠٥).

١٦- منى حلمي رفاعي حسن "التعرض للدراما المصرية في التليفزيون وإدراك الشباب المصري للعلاقة بين الجنسين ، رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة القاهرة : كلية الإعلام : قسم الإذاعة والتلفزيون، ٢٠٠٠.

استهدفت هذه الدراسة معرفة كيف تصور الدراما التليفزيونية العلاقة بين الجنسين في كافة الأدوار الاجتماعية للفرد في المجتمع ومدى تأثير حجم التعرض للدراما التليفزيونية بمستوياتها المختلفة عل إدراك الشباب المصري للواقع الاجتماعي ، وقد استخدمت الدراسة منهج المسح على عينة من الجمهور مكونة من ٤٠٠ مفردة وتم تحليل عينه من المسلسلات العربية التي عرضت بالتلفزيون المصري لمعرفه صور وأنواع العلاقة بين الجنسين التي تقدم من خلال الدراما التلفزيونية .

أهم نتائج الدراسة :

- نسبة الشباب الذين يشاهدون التليفزيون يوميا يكون معدل متابعتهم للمسلسل العربي بشكل مستمر وصلت إلي ٥١.٤ %.
- كلما زادت كثافة التعرض للدراما التليفزيونية كلما زاد إدراك الفرد للعلاقة بين الجنسين بشكل يتشابه مع ما تقدمه الدراما التليفزيونية .
- كلما قل سن الفرد ، كلما كان إدراك العلاقة بين الجنسين متشابهة مع ما تقدمه الدراما التليفزيونية وقد كانت نسبة هؤلاء الأشخاص تمثل ٤٤.٤% من إجمالي حجم العينة .
- كلما زاد المستوي الاجتماعي والاقتصادي للفرد كلما قل إدراكه للعلاقة بين الجنسية بشكل يتشابه مع ما تقدمه الدراما التليفزيونية.
- أكثر إشكال العلاقات التي تربط بين الذكر والأنثى ظهورا في الأعمال الدرامية هي العلاقة التي تربط الزوج والزوجة.

ثالثا دراسات تناولت علاقة الدراما بأسلوب الحياة:

١- استخدامات الشباب الجامعي للدراما الأجنبية التي يعرضها التلفزيون المصري وعلاقتها بقيمهم المجتمعية(٢٠١١)[١٧]

١٧ – بسنت محمد عطية محمد " استخدامات الشباب الجامعي للدراما الأجنبية التي يعرضها التلفزيون المصري وعلاقتها بقيمهم المجتمعية", رسالة ماجستير غير منشورة , جامعه القاهرة, كلية الإعلام: قسم الإذاعة والتلفزيون ,٢٠١١.

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي مدي إقبال الشباب الجامعي علي مشاهده المسلسلات الأجنبية التي يقدمها التلفزيون المصري , والعلاقة بين مشاهده هذه المسلسلات وبين القيم الاجتماعية والاقتصادية الخاصة بالشباب الجامعي , واعتمدت الدراسة علي منهج المسح و وطبقت علي عينه قوامها ٤٨٠ مفردة من الشباب الجامعي في محافظتي الإسكندرية والجيزة.

أهم نتائج الدراسة :

- جاءت المسلسلات الاجتماعية في مقدمة المسلسلات الأجنبية التي يفضلها المبحوثون تليها المسلسلات البوليسية.
- جاءت الدوافع النفعية في مقدمة دوافع تعرض الشباب الجامعي عينة الدراسة للمسلسلات الأجنبية، وجاء في مقدمة تلك الدوافع دافع اكتساب المعلومات، يليه دوافع الترفيه المثير.
- توجد فروق داله إحصائيا بين الشباب الجامعي من حيث اكتساب القيم والسلوكيات الاجتماعية والاقتصادية حسب المتغيرات الديموجرافية حيث جاء متغير نوع التعليم الجامعي، لصالح التعليم الجامعي الخاص من حيث اكتساب القيم السلبية , وتبنت المستويات الاقتصادية المرتفعة القيم السلبية بصورة اكبر من المستويات الاقتصادية الأقل.

2-Does Nighttime Television Influence Attitudes Toward Drinking ? (2010)[١٨]

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي تأثير المشاهدة الليلة للتلفزيون علي تناول الشباب الجامعي الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨-٢١ عام للمشروبات الكحولية , واعتمدت الدراسة علي افتراض رئيسي مفاده أن حلقة درامية واحده مثيرة وشيقة تظهر رجال الشرطة وهم يشربون الكحوليات ستدفع الشباب إلي تناول الكحوليات , واعتمدت

[18] -Mike McHone' Does Nighttime Television Influence Attitudes Toward Drinking', **Master's Theses,** San Jose State University., Faculty of The School of Journalism and Mass Communications,2010.

الدراسة علي منهج المسح ,وطبقت علي عينه من الشباب الدراسيين في جامعه سان جويس في الولايات المتحدة الأمريكية.

أهم نتائج الدراسة :

- أظهرت النتائج أنه بعد مشاهدة حلقة واحدة من مسلسل Saving Grace لم تحدث أي تغيرات هامه في سلوك المبحوثين نحو تناول الكحوليات, وان التغيرات الهامة في هذا الأمر والتي تدفع الطلاب لتناول المشروبات الكحولية لم ترتبط بصورة مباشرة بما شاهدوه في الدراما.
- يشكل الشباب عينه الدراسة صورة عن المهن المختلفة في الواقع بطريقه تتشابه مع الطريقة التي تعرض بها في المسلسلات الدرامية.

٣-علاقة مشاهدة المراهقين للدراما الأجنبية المقدمة بالقنوات الفضائية بمستوى الطموح لديهم (٢٠٠٩). [19]

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي علاقة مشاهدة المراهقين بالدراما الأجنبية المقدمة علي الفضائيات العربية بمستوي الطموح لديهم وذلك لأن الدراما الأجنبية أنتجت في بلدان تختلف في ظروفها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والسياسية عن ظروف البلدان التى تستوردها، وتعكس ثقافة قد تختلف عن ثقافة المجتمعات العربية , وقد اعتمدت هذه الدراسة على منهج المسح وطبقت الدراسة علي عينه قوامها ٤٠٠ مفرده.

أهم نتائج الدراسة :

- يفضل المراهقون الدراما الأجنبية ذات المضمون الاجتماعي بنسبة ٦٩.٥%، ثم دراما الخيال العلمي بنسبة تزيد عن ٦٤%، ثم الدراما السياسية بنسبة ٤٠%، ولم يزد إقبال المراهقين للدراما الرومانسية عن نسبة ٣٢%، وبعدها الدراما الكوميدية بنسبة ٣١%.

١٩- زكريا إبراهيم الدسوقي و صفاء عطية " علاقة مشاهدة المراهقين للدراما الأجنبية المقدمة بالقنوات الفضائية بمستوى الطموح لديهم "،(مجلة دراسات الطفولة ,معهد الدراسات العليا للطفولة جامعه عين شمس,العدد ١٢/ ٢٠٠٩) .

- يشاهد المراهقين الدراما الأجنبية بصورة غير منتظمة بنسبة ٤١% ، مقابل نسبة المشاهدة المنتظمة التي بلغت ٢٥%، ومن أهم دوافع متابعة المراهقين للدراما الأجنبية التعرف على المجتمعات الأخرى من عادات وتقاليد وثقافة وأسلوب حياة، وذلك احتل الترتيب الأول بنسبة ٢٩%، بينما احتلت زيادة الطموح لدى المراهقين المركز الثاني بنسبة ٢٠%
- احتلت قناة MBC2 الترتيب الأول بين القنوات التي يفضلها المراهقين بنسبة ٥٥.٦%، ثم قناة FOX MOVIES بنسبة ٣٨%، يليها قناة دبى ١ بنسبة ٣٣.٥%، وفى الترتيب الرابع جاءت MBC4 بنسبة ٢٥.٦%، وفى الترتيب الأخير MBC ACTION بنسبة ٢٢% تقريبا.

٤-Korean TV Drama Viewing and Cultural Identity of Chinese Youth(2008)[20]

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي تأثير مشاهدة الدراما الكورية علي الهوية الثقافية للشباب الصيني, وذلك بسبب انتشار الأفلام الكورية بصورة كبيرة في المناطق الأسيوية , كما استهدفت دراسة تأثير وسائل الإعلام علي الهوية الثقافية في المجتمعات, وطبقت الدراسة علي عينه قوامها ٣٠٠ مفرده من جامعه شنجهاي , واعتمدت علي منهج المسح .

أهم نتائج الدراسة :

- وجد أن التعرض المكثف للدراما التلفزيونية الكورية يؤثر علي أسلوب حياه الشباب الصيني ، خاصة الاستهلاك ، والمواقف على المستويات السلوكية ، وأيضا تصوراتهم نحو كوريا إلى حد ما.
- لا يوجد علاقة بين التعرض للدراما التلفزيونية الكروية , والتأثير في الثقافة الصينية التقليدية لتشابه أسلوب الحياة بين البلدين بصورة كبيرة .

[20] - Junting Lu , Korean TV Drama Viewing and Cultural Identity of Chinese Youth , paper presented to **Sixth International Conference on the Humanities** . Fatih University, Istanbul, Turkey 15-18 July 2008

- وجود فروق بين إدراك الذكور والإناث للثقافة الكورية من خلال الدراما التلفزيونية , ويلعب الاتصال بالحياة الكورية دورا كبيرا في مدي معرفة عادات وتقاليد المجتمع الكوري .

٥-The Effects of Sex in Television Drama Shows on Emerging Adults' Sexual Attitudes and Moral Judgments(2008)[21] .

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي تأثير الجنس المقدم في الدراما التلفزيونية علي اتجاه المشاهدين نحو العلاقات الجنسية, بالإضافة إلي الأحكام الأخلاقية حول تلك العلاقات الجنسية ومدي تقبلها أو رفضها من خلال الاعتماد علي تقييم ادراك العلاقات الجنسية التي يتم تقديمها من خلال المسلسلات والأفلام الدرامية, واعتمدت الدراسة علي فروض النظرية المعرفية الاجتماعية من خلال إجراء دراسة تجريبية علي ٢٠٦ طالب من طلاب المرحلة الجامعية مع وضع ثلاثة أهداف لمعرفة اتجاه المبحوثين نحو الجنس المقدم في الدراما التلفزيونية, موافق, محايد, معارض .

أهم نتائج الدراسة :

- وجود علاقة بين مشاهده الجنس في الدراما التلفزيونية وبين إقامة علاقات جنسية في الواقع حيث أن تصوير الآثار السلبية لممارسة الجنس في الدراما يؤدي إلي مواقف سلبية تجاه الجنس في الواقع , وتصوير الآثار الايجابية للجنس المقدم في الدراما يؤدي إلي مواقف ايجابية تجاه ممارسة الجنس في الواقع .
- تشير النتائج أن العلاقات الجنسية المقدمة في الدراما التلفزيونية تلعب دور في دفع الطلاب إلي ممارستها في الحقيقية خاصة طلاب المرحلة الجامعية الأولي .

تساعد الدراما التلفزيونية في تشكيل أسلوب حياه الطلاب عينه الدراسة حيث أنهم يعتقدوا أن ما يعرض في الدراما التلفزيونية هو انعكاس لأسلوب حياه المجتمعات التي يعيشون فيها.

٦-علاقة التعرض للقنوات الفضائية بالقيم السائدة لدي الشباب اليمني (٢٠٠٦).[٢٢]

---

21 -Keren Eyal and Dale Kunkel . The Effects of Sex in Television Drama Shows on Emerging Adults' Sexual Attitudes and Moral Judgments. **Journal of Broadcasting & Electronic Media** 52(2), 2008.

استهدفت هذه الدراسة التعرف علي الدور الذي تقوم به القنوات الفضائية في تغيير القيم لدي الشباب اليمني,واعتمدت الدراسة علي منهج المسح, وطبقت علي عينه من الشباب الجامعي بواقع ٤٠٠ مفردة من الشباب الجامعي من طلاب جامعتي (صنعاء) الحكومية و(اليمنية) الخاصة, بواقع ٢٠٠ مفرده من الذكور و٢٠٠مفرده من الإناث.

أهم نتائج الدراسة :

- غالبية أفراد العينة يتعرضون للقنوات الفضائية حيث بلغت نسبة من يشاهدونها ٨٦.٥% حيث كانت نسبة من لا يشاهدونها ١٣.٥ فقط.
- حدث تغير كبير في القيم لدي الشباب اليمني نتيجة التعرض للفضائيات حيث كان العدد الإجمالي للقيم العصرية المتبناة من قبله ٢٢ قيمه من أصل ٣٠ قيمة كانت موضع البحث.
- وجود ارتباط قوي بين كثافة التعرض للقنوات الفضائية وحدوث تغيير قيمي لدي الشباب في القيم (الاجتماعية-السياسية-الاقتصادية) وحلت في المقدمة القيم الاقتصادية وتلتها الاجتماعية وأخيرا السياسية.

تساؤلات الدراسة

أولا تساؤلات الدراسة التحليلية :

١. ما أساليب الحياة التي تقدمها الأفلام الروائية الأجنبية المعروضة علي القنوات الفضائية العربية؟
٢. ما القيم التي تقدمها الأفلام الروائية الأجنبية المعروضة علي القنوات الفضائية العربية؟.

---

٢٢ – هاشم احمد عبد الرحمن شرف الدين, " علاقة التعرض للقنوات الفضائية بالقيم السائدة لدي الشباب اليمني"رسالة ماجستير غير منشورة ,معهد البحوث والدراسات العربية :قسم الدراسات الإعلامية ,٢٠٠٦.

٣. ما هي السمات العامة المتعلقة بالشخصيات التي تقدم أساليب الحياة الغربية في الأفلام الروائية الأجنبية من حيث النوع، المستوي التعليمي، الفئة العمرية، المستوي الاقتصادي والاجتماعي؟

٤. ما الصفات التي ارتبطت بالشخصيات التي تقدم أساليب الحياة الغربية في الأفلام الأجنبية بمعني هل وصفت الشخصيات بصفات إيجابية أم بصفات سلبية؟.

ثانيا تساؤلات الدراسة الميدانية :

١. ما القنوات الفضائية العربية التي يحرص الشباب المصري علي متابعة الأفلام الأجنبية من خلالها؟

٢. ما الأفلام الأجنبية التي يفضلها الشباب المصري من خلال القنوات الفضائية العربية؟ وما هي أسباب هذه التفضيلات؟

٣. إلى أي حد يتأثر الشباب المصري بأسلوب الحياة الذي تعرضه الأفلام الأجنبية من خلال تقليد هذا الأسلوب والتشبه به؟ وهل يختلف هذا التأثر باختلاف معرفة الشباب بأسلوب الحياة الغربية و الخصائص الديموجرافية لهؤلاء الشباب؟

٤. هل يوجد تأثر لدي كثيفي المشاهدة للأفلام السينمائية الأجنبية من حيث مستوي معرفة اللغة الأجنبية؟

فروض الدراسة

١- توجد علاقة ارتباط ايجابية بين كثافة التعرض للدراما الروائية الأجنبية وبين اكتساب المفاهيم والقيم الغربية.

٢-توجد فروق ذات دلاله إحصائية في اتجاه المبحوثين نحو المضمون الأجنبي باختلاف خصائصهم الديموغرافية(النوع, التعليم, المستوي الاقتصادي \الاجتماعي ,والمنطقة الجغرافية).

٣- توجد علاقة ذات دلاله إحصائية بين كثافة المشاهدة للدراما الروائية الأجنبية ومعرفة الشباب المصري بأسلوب الحياة الغربي.

٤- تبني نمط العلاقات الاجتماعية حسب معايير الثقافة الغربية يـزداد بفـروق جوهرية لدي الشباب كثيفي المشاهدة مقارنتا بالشباب قليلي المشاهدة.

٥- توجد علاقة ارتباطية بين الخصائص الديمغرافية للشـباب (النـوع ,السـن, المستوي التعليمي والاجتماعي والاقتصادي) وتبنيهم لسلوكيات أسلوب الحياة الغربية.

٦- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين معدل التعـرض للـدراما الروائيـة الأجنبية وأسلوب حياة الشباب المصري في وجود عدد من المتغيرات الوسيطة وهي:

- الدوافع النفعية والطقوسية.
- إدراك واقعية المضمون (النافذة-التعلم-التوحد).
- العوامل الديموغرافية (النوع – السن –المستوي الاقتصادي والاجتماعي).
- المشاهدة النشطة.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة علي منهج المسح Survey باعتباره انسب المناهج العلمية لجمع البيانات الميدانية عن ظاهرة معينه وتوضيحها وتفسـيرها وشـرح العلاقـات الإرتباطية بين متغيراتها.

عينة الدراسة:

١-العينة البشرية:

باستخدام منهج المسح , تم سحب عينه عشوائية عمديه قوامها ٤٠٠ مفـردة ممثلـة للشباب المصري الذين تتراوح أعمارهم مابين ١٨-٣٠ عاما من المشاهدين للقنـوات الفضائية العربية التي تقدم الأفلام الروائية الأجنبية.

وذلك في محاولة للتعرف علي مردود هذه القنوات علي فئة الشباب علي أسلوب حياتهم في إطار اختلاف البيئات الثقافية والجغرافيـــة ,وقيـــاس تأثيرهـــا علـــي ســـلوكياتهم والاشباعات المتحققة من اثر هذه المشاهدة.

وقع الاختيار علي ثلاث محافظات لا جراء الدراسة الميدانية وهي:

- المحافظة الأولي هي القاهرة باعتبارها عاصمة جمهورية مصر العربية , وهي تضم جميع الفئات والشرائح الاجتماعية المختلفة.
- المحافظة الثانية هي الإسكندرية والتي تعد عاصمة مصر الثانية وثاني اكبر واهم المحافظات في مصر, إضافة إلي أنها من أهم المدن بالوجهة البحري.
- المحافظة الثالثة هي قنا والتي استطاعت علي مدي العقود الاربعه الماضية ان تصبح من أهم وابرز مدن الصعيد التي شهدت نهضة عمرانية كبيرة , مكنها من أن تصبح من أهم مدن الصعيد.

وفي ضوء ذلك تم سحب عينه عشوائية , من الشباب في مدينة القاهرة بلغت ١٩٥مفرده ,وأخري من مدينه الإسكندرية بلغت ١٢٠مفرده , وعينه ثالثة من مدينة قنا بلغت ٨٥ مفرده , وذلك طبقا لنسبة عدد السكان في المحافظات الثلاثة من إجمالي عدد السكان في جمهورية مصر العربية, من خلال إحصائيات الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء.

٣-عينة القنوات الفضائية :

تم اختيار عينه عمديه لبعض القنوات الفضائية العربية التي تقدم الأفـــلام الروائيـــة الأجنبية وهي:

- قناة MBC 2.
- قناة MBC MAX.
- قناة FOX MOVIES.

لمدة ثلاثة أشهر بعدد ٣٩ فيلما تم تسجيله ودراسته، وقد وقع اختيار الباحثان علي هذه القنوات تحديدا لعده أسباب منها :

أولا : نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثان علي عينه مكونه من ١٠٠ مفرده من الشباب, والذين حدد وهذه القنوات في مقدمة قائمة القنوات المفضلة لديهم.

ثانيا : عدم وجود دراسات تتناول تحليل هذه القنوات معا مما جعل الباحثان يختارا هذه القنوات خصيصا لتطبيق الدراسة عليها.

ثالثا : يتضح للباحث من خلال الملاحظة العلمية استقطاب هذه القنوات للشباب بصورة متزايدة , حيث أنها تبث إرسالها علي مدار اليوم ويقبل الشباب علي هذه القنوات بمضمونها الترفيهي من اجل التسلية والترفية ومتابعه الإنتاج الحديث من الأفلام الروائية الأجنبية.

أدوات جمع البيانات

١- صحيفة استبيان: قام الباحثان بتطبيقها علي عينه من الشباب بهدف معرفة أكثر القنوات الفضائية العربية التي تعرض الأفلام السينمائية الأجنبية، وعلاقة الشباب بهذه الدراما وأنماط مشاهدتها وتأثيراتها علي أسلوب حياتهم، ويغطي الاستبيان علاقة الشباب بتلك الأفلام، ومدى تأثر أسلوب حياتهم بها، ويدخل في عداد هذا الأسلوب:القيم الثقافية، السلوكيات الشخصية، العلاقات الاجتماعية، اللغة الأجنبية، كما سيتضمن الاستبيان الخصائص الديموجرافية للمبحوثين.

٢-صحيفة تحليل محتوي : قام الباحثان بتحليل محتوي عينه من الأفلام الأجنبية المعروضة علي القنوات الفضائية العربية بهدف رصد أسلوب الحياة الغربي الذي تعكسه تلك الأفلام والقيم المتضمنة بها.

الإطار النظري:

أصبح من المتفق عليه بين عدد كبير من الباحثين انه لا توجد نظريه أو مدخل نظري واحد قادر على تفسير تأثيرات وسائل الإعلام, وعلى توضيح طريقه استخدام الأفراد لها وتعاملهم معها, ومن ثم برزت الحاجة البحثية إلى استخدام الأطر النظرية

المتكاملة, حيث لا يخضع الباحث نظريات الإعلام لعمليات؛ تفاضل؛ وإنما يخضعها لعمليات؛ تكامل؛ بحيث يمكن الخروج بصوره عامه كليه Macro لتأثيرات وسائل الإعلام بدلا من الخروج بصوره جزئية ضيقه MICRO لها.[٢٣]

على أن التحدي الأكبر الذي يواجهه الباحثون عند بناء هذا الإطار النظري التكاملي –في ظل وجود عشرات النظريات والمداخل النظرية –هو كيفيه التوفيق بين النظريات المتباينة ذات الأسس المتناقضة، ووضع تصورات للربط بين أجزائها وتوحيد منطلقاتها.

وتستخدم هذه الدراسة مدخلين نظريين هما:

أولا– نظريه الغرس الثقافي. Cultural Cultivation : والتي تقوم علي العلاقات طويلة الأمد بين اتجاهات وأراء الأفراد من ناحية وعادات مشاهدتهم من ناحية أخري , وتهتم بالحفاظ علي استقرار النظام السائد , وثبات وتدعيم القيم والمعتقدات الاجتماعية السائدة , بينما تهتم المداخل التقليدية لتأثيرات وسائل الإعلام بالتغير أكثر من الثبات , ولذا فقد أكد جربنر وزملائه علي أن تحليل الغرس ليس بديلا وإنما مكملا للدراسات والبحوث التقليدية لوسائل الإعلام.

ثانيا– النظرية المعرفية الاجتماعية. Social Cognitive Theory: التي تري أن السلوك الإنساني يتشكل من عوامل بيئة وعوامل شخصية تؤدي في النهاية إلي السلوك , وتري النظرية المعرفية الاجتماعية أن الإنسان كائن اجتماعي يشاهد ويقلد ما يراه خاصة ما يشاهده في وسائل الإعلام المختلفة .

٢٣– مني الحديدي وآخرون"استخدامات الشباب العربي للقنوات الفضائية وتأثيراتها فيهم " دراسة حالة لطلاب معهد البحوث والدراسات العربية (القاهرة:معهد البحوث والدراسات العربية , المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم,٢٠٠٦) ص٢٩.

أولاً: نظريه الغرس الثقافي Cultural Cultivation

تعتبر نظرية الغرس الثقافي تصورا تطبيقيا للأفكار الخاصة بعمليات بناء المعني وتشكيل حقائق اجتماعية والتعلم من خلال الملاحظة والأدوار التي تقوم بها وسائل الإعلام في هذه المجالات, حيث تؤكد الفكرة العامة للنظرية هي قدرة وسائل الإعلام في التأثير علي معرفه الأفراد وإدراكهم للعوالم المحيطة بهم,خصوصا بالنسبة للأفراد الذين يتعرضون إلي هذه الوسائل بكثافة كبيرة.(٢٤)

وتري النظرية أن قوة التلفزيون تتمثل في الصور الرمزية التي يقدمها في محتواه الدرامي عن الحياة الحقيقية التي يشاهدها الأفراد فترات طويلة والتأثير في هذا المجال ليس تأثيرا مباشرا حيث يقوم أولا علي التعلم ,ثم بناء وجهات النظر حول الحقائق الاجتماعية ,بحيث يمكن النظر إلي أنها عملية تفاعل بين الرسائل والمتلقين وعلي هذا الأساس فان تصوير وسائل الإعلام لموضوعات معينه ,يمكن أن يؤثر علي إدراك الجمهور لها, خاصة إذا كانت تلك الوسائل هي المصدر الرئيسي لمعلومات الفرد.

نظرية الغرس الثقافي :

ظهرت نظرية الغرس الثقافي في الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينات كمنظور جديد لدراسة اثر وسائل الإعلام وتذهب هذه النظرية إلي القول بان مداومة التعرض للتلفزيون –ولفترات طويلة ومنتظمة– تنمي لدي المشاهد اعتقادا بان العالم الذي يراه علي الشاشة ما هو إلا صورة من العالم الواقعي الذي يحياه.

وتعد نظرية الغرس الثقافي من نظريات الآثار المعتدلة لوسائل الإعلام Moderate Effects Theories وتتميز بالتوازن والاعتدال . بحيث لا تبالغ في تقدير قوه وسائل الإعلام ولا تهون من هذه القوة وأثارها الاجتماعية , لأنها تنطلق من

٢٤–Stanley j.Baran, Dennisk .Divis "mass communication theory" USA, 4th Edition,2009, p330.

أن الاتصال قوي , ولكنه غير كاف وحده لإحداث التأثير , كما إنها تعتمد علي مبدأ التراكم Cumulative الذي يهتم بدراسة تأثير وسائل الإعلام علي المدى الطويل. [٢٥]

وتعتبر نظرية الغرس الثقافي للمعاني والمعتقدات التطور الطبيعي لفهم التأثير المتراكم وغير المباشر علي جمهور التلفزيون من خلال تقديم الواقع المقدم عبر التلفزيون بكل ما فيه من قيم , وأفكار , واتجاهات , وسلوكيات , علي انه الواقع المعاش الحقيقي , أي أن التلفزيون هو النافذة السحرية Magic window التي تقدم لنا صور صادقة عن العالم.[٢٦]

وتري النظرية أن مشاهدة التلفزيون تقود إلي تبني اعتقاد حول طبيعة العالم الاجتماعي, هذا الاعتقاد يؤكد الصورة النمطية Stereotypes, ووجهة النظر المنتقاة التي يتم وضعها في الأخبار والأعمال التلفزيونية , وأن قوة التلفزيون تتمثل في الصور الرمزية التي يقدمها في محتواه الدرامي عن الحياة الحقيقية التي يشاهدها الإفراد لفترات طويلة. [٢٧]

ويشير الغرس الثقافي إلي تشكيل المدركات والاعتقادات حول العالم علي المدى البعيد , نتيجة التعرض إلي وسائل الإعلام وخاصة التلفزيون , ويهتم بدراسة كيفية أداء الإعلام لتأثيرات مستقلة ومتراكمة علي المدى الطويل. [٢٨]

كما توضح نظرية الغرس الثقافي أن وسائل الإعلام وخصوصا التلفزيون قادرة علي أن تحدد إدراكنا عن الحقائق والمعايير والقيم السائدة في المجتمع من خلال التقديم والتركيز علي موضوعات معينه , وتعد وسائل الإعلام مصدرا أساسيا للحصول علي المعلومات عن البيئة التي نعيش فيها والعالم من حولنا.

---

[٢٥]–Werner J . Severin & James W . Tankard J." communication theories: origins, methods and uses in the mass media", 3rd edition, New York , London , Longman ,2009. p.26.

[٢٦]–Judith Van Evra" Television and Child Development", 3rd edition, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey 2004.p.7.

[٢٧]–Mcquail , Dennis " Mass communication theory : an introduction" ,3rd ed , London : SAGE publications, 2000, p.64.

[٢٨]–Jams w .potter ,cultivation theory and research , a conceptual critique Human , Communication Research , vol 19, no4 , 1993.p.p 564–601.

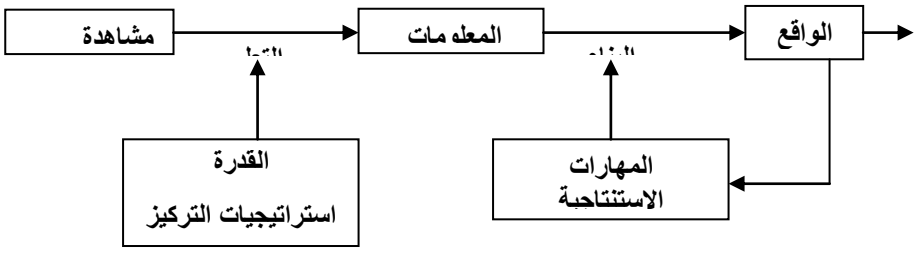
نظريه الغرس الثقافي هي المكون الثالث من مكونات مشروع المؤشرات الثقافية cultural indicators project research الذي قام به فريق من باحثي مدرسه انبرج للاتصال Annenberg school of communication التابعة لجامعه بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية ،وذلك بقياده جورج جربنر Gerbner حول تأثيرات التلفزيون علي المجتمع الأمريكي ,وذلك عندما اجتاحت الولايات المتحدة موجه من العنف والإضرابات في نهاية الستينات عقب اغتيال كل من مارتن لوثر كنج Martin Luther kin وبوبي كيندي (Bobby Kennedy) ويشير مشروع المؤشرات الثقافية إلي أن عقول كثيفي المشاهدة تصبح أرض خصبة لغرس عقائد وأفكار الخطر والمؤامرات.

وكان يهدف هذا المشروع إلى دراسة ثلاثة عناصر أساسية هي[٢٩]:

- دراسة الهياكل التي تؤثر في إنتاج الرسائل الإعلامية في الولايات المتحدة.
- دراسة الصور الذهنية التي تعكسها وسائل الاتصال الجماهيري.
- دراسة دور التلفزيون في تكوين الواقع الاجتماعي وإدراك المشاهدين له.

ويمكن تعريف عملية الغرس بأنها نوع من التعلم العرضي Incidenental learning الذي ينتج عن تراكم التعرض للتلفزيون ,حيث يتعرف مشاهد التلفزيون –بدون وعي– علي حقائق الواقع الاجتماعي والخصائص السكانية ,وتكون هذه الحقائق بصفة تدريجية أساسا للصور الذهنية والقيم التي يكتسبها المشاهد عن العالم الحقيقي.

ويمكن تعريف عملية الغرس أيضا علي إنها ظاهرة معرفية تتعلق بدور التلفزيون في إكساب الفرد من خلالها الحقائق الديموجرافية والقيم والدروس المتضمنة في القوالب التلفزيونية بطرق غير واعية,معبرة عن نفسها في صورة تقديرات وأحكام واستنتاجات تكون قيم وتوجهات الفرد علي مدي زمني طويل نسبيا.



[٢٩]– Robert K. Baker & Sandra J. Ball ".violence in the media" .staff Report to the National commission on the causes and prevention of violence , USA , Library of Congress , 1969.p265

شكل رقم (٣)

خطوات عملية الغرس

أسس نظريه الغرس الثقافي:

تـــرتكـز نـظريـة الغـرس الثقـافي علـي خمسـة اعتبـارات أساسـية . وهـذه الاعتبـارات هي:

١- يعتبر التليفزيون وسيله فريدة للغرس الثقافي تختلف عن غيرها مـــن وســـائل الإعلام الأخرى.

٢- تكون رسائل التليفزيون نظاما ثقافيا متجانسا يعبر عن الاتجاه السائد.

٣- تحليل مضمون رسائل التلفزيون يقدم مفاتيح الغرس.

٤- تحليل الغرس يركز على إسهام التليفزيون في نقل الصور الذهنية للمشاهدين حول القضايا المختلفة علي المدى البعيد.

٥- تحليل الغرس يركز على النتائج الخاصة بشيوع الاستقرار والتالف بين الأفراد.

الفرض الأساسي لنظرية الغرس الثقافي :

تنطلق نظرية الغرس من فرض رئيسي هو أن الأشخاص الذين يشاهدون قدر كبير من المواد التلفزيونية-يطلق عليهم كثيفي المشاهدة"heavy viewers"-يـــدركون العالم الواقعي بشكل يختلف عن أولئك الذين يشار إليهم بقليلي المشاهدة light viewers "[٣٠]حيث يتعرف مشاهد التلفزيون دون وعي على حقائق الواقع الاجتماعي وتصـــبح بصفة تدريجية أساسا للصور الذهنية والقيم التي يكتسبها عن العالم الحقيقي, وعمليـــة الغرس ليست عبارة عن تدفق موجة من تأثيرات التلفزيون إلى جمهور المتلقين, ولكنها جزء من عملية مستمرة وديناميكية للتفاعل بين الرسائل والســـياقات. وفيمـــا يتعلـــق بالمرحلة العمرية فإن تأثير التلفزيون يكون أكبر على الصغار في الجماعات والأســـر

---

[٣٠]-J, .Stan Baron and Dennis k,Davisi "Mass communication theory - Foundation Ferment and Future" USA: wads Worht ,incn1995) .p 65

غير المتماسكة أو بين الأطفال الذين يقل لديهم الانتماء إلى الأسرة أو الجماعة, وكذلك بين الجماعات الهامشية أو الأقليات أو بين من يصورهم التلفزيون ضحايا.

ويشير الفرض الرئيسي لهذه النظرية إلي مصطلحين هما : العالم الرمـــزي Symbolic world أو العالم التلفزيوني , والمصطلح الثاني هو العالم الواقعي الحقيقي Real World أو العالم المعاش , حيث تفترض النظرية أن العالم الرمزي الذي يخلقه التلفزيون يشكل ويغرس تصورات الجمهور المتلقي عن العالم الحقيقي أو الواقعي[٣١].

ثانيا النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory :

هناك العديد من النظريات التي طرحت لتشرح التطورات التي تحدث في حياه الأفراد علي مر السنين هذه النظريات اختلفت في تعريفها للطبيعة البشرية وســماتها نظرا لاختلاف دوافع الأفراد وسلوكهم ومن احد تلك النظريات نظرية التعلم الاجتماعي التي اشتقت منها النظرية المعرفية الاجتماعية.[٣٢]

تعتبر النظرية المعرفية الاجتماعية التي قدمها "باندورا" "ALBERT Bandura" عام ١٩٦٠ احد الفروع المباشرة من نظرية التعلم الاجتماعي التي قدمها ميلر و دولارد "Miller and Dollard " في عام ١٩٤٠ , وتقوم النظرية المعرفية الاجتماعية بتفسير السلوك الإنساني باعتباره عملية ثلاثية متبادلة السببية , وهذا يعني أن السلوك الإنساني يتشكل بثلاثة عوامل مختلفة تتفاعل وتؤثر في بعضها البعض في نفس الوقت أو فـــي أوقات مختلفة وهذه العوامل هي[٣٣]:

---

[٣١]–Jams potter ,Adolescents perceptions of the primary values of television programming ,Journalism quarterly , vol.67.no 4.1990.p.843

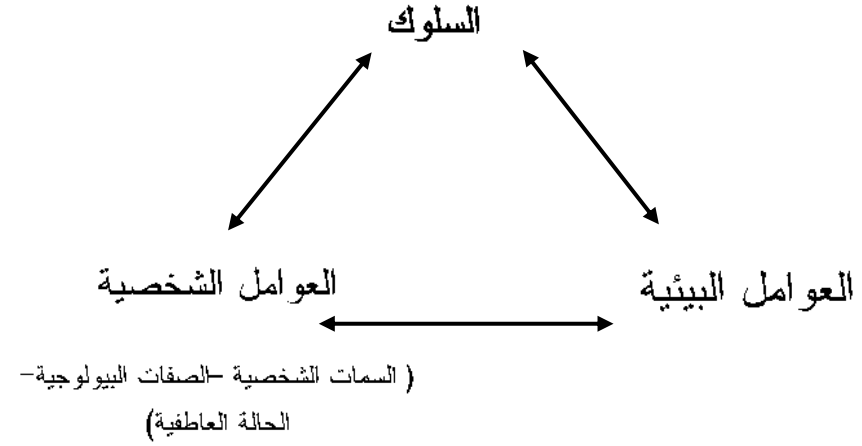
[٣٢]–Baltes, P. B., & Reese, H. W". The life–span perspective in developmental psychology". InDevelopmental psychology: An advanced textbook, Psychology Press; 3 edition,1992.p245.

[٣٣]– Glanz, K., Rimer, B.K. & Lewis, F.M" Health Behavior and Health Education. Theory, Research and Practice" San Fransisco: Wiley & Sons. 2002, p169.

١- السلوك الشخصي.

٢- السمات الشخصية (السن ,النوع,الصفات البيولوجية) .

١- العوامل البيئية.



شكل رقم(٥)

العملية الثلاثية التي يتشكل من خلالها السلوك

قبل النظرية المعرفية الاجتماعية كان ينظر إلي السلوك البشري علي انه عملية ذات جانب واحد وفي هذه العملية ذات الاتجاه الواحد يشار إلى السلوك على أنه مكونّ أو متحكم فيه إما من خلال التأثيرات البيئية أو من خلال الميول الداخلية ,وتفضل النظرية المعرفية الاجتماعية نموذج السببية الذي يشير إلي أن السلوك يتضمن عملية ثلاثية متبادلة السببية وفي هذا النموذج من السببية التبادلية والسلوك والإدراك وبعض العوامل الشخصية الأخرى والتأثيرات البيئية جميعها تعمل كعوامل تفاعلية يمكـــن أن تؤثر على بعضها البعض بشكل ذا اتجاهين , ولا تعني السببية التبادلية أن المصـــادر المختلفة بالتأثير لها قوة متساوية فربما تكون هناك مصادر أقوى من المصادر الأخرى ولا تحدث التأثيرات التبادلية جميعها بشكل تلقائي فهي تأخذ بعض من الوقت بالنســبة للعوامل السببية من أجل إدخال تأثيرها وتنشيط التأثيرات التبادلية. [٣٤]

[34] -Bandura, A."***Social foundations of thought and action: A social cognitive theory***", Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc. 1986.p138

النظرية المعرفية الاجتماعية هي نظرية تشرح كيف يكتسب الناس بعض الأنماط السلوكية، حيث ذكر "باندورا" أن تقييم سلوكيات التغيير يتوقف على عوامل البيئة والناس وسلوكهم، والبيئة هنا تشير إلى العوامل التي يمكن أن تؤثر على سلوك الفرد،فهناك البيئات الاجتماعية والمادية، والبيئية الاجتماعية تشمل أفراد الأسرة والأصدقاء والزملاء،والبيئة المادية تشتمل على حجم الغرفة ودرجة الحرارة المحيطة أو توافر بعض الأطعمة ومن هنا فإن حالة البيئة توفر إطاراً لفهم السلوك،ومن هنا فإن هناك ثلاثة عوامل يكمل بعضها الآخر البيئة والناس والتأثير على السلوك.[٣٥]

ترتكز النظرية المعرفية الاجتماعية علي مفهوم الحتمية المتبادلة حيث يرى باندورا أن العوامل الشخصية والبيولوجية تؤثر في الأحداث وشكل الإدراك والسلوك والتأثيرات البيئية التي تؤدي إلى خلق التفاعل في العلاقة المتبادلة الثلاثية ويعبر الأشخاص عن التفاعلات المختلفة مع البيئة الاجتماعية من خلال خصائصهم المادية مثل السن والحجم والعرق والجنس والانجذاب البدني بعيدا عما يقولون أو يفعلون , وينشط الناس التفاعلات الاجتماعية المختلفة بشكل مشابه معتمدا على أدوارهم وحالاتهم المتضمنة اجتماعيا، على سبيل المثال سوف يكتسب الأطفال الذين لديهم سمعة على أنهم عدوانيين تفاعلات مختلفة عن أقرانهم الذين تعتبر سمعتهم غير مؤكدة ولهذا فإن حاجتهم الاجتماعية وخصائصهم الملحوظة يمكن أن تؤثر على بيئتهم الاجتماعية قبل أن يقولوا أو يفعلوا أي شيء وتؤثر التفاعلات الاجتماعية على إدراك المستقبل لذاته والآخرين بطريقة إما لتقوية أو لتبادل الإدراك البيئي [٣٦].وتدور النظرية المعرفية الاجتماعية حول عملية التعلم واكتساب المعرفة و ترتبط ارتباطاً مباشراً مع مراقبة النماذج التي منها تقليد وسائل الإعلام[٣٧].

---

[٣٥]- Albert. Bandura , A. Social cognitive theory : An agentive perspective. - ***Annual Review of Psychology,*** Vol. 52: 1-26 2001. *Pp. 52*, 1-26.

[٣٦]-Snyder, M. **,**On the self-perpetuating nature of social stereotypes**,** In D. L. Hamilton, *Cognitive processes in* ***stereotyping and intergroup behavior*** *"* , U.S.A,Lawrence Erlbaum Associates; First edition , 1981 .pp. " 182-212.

37- Albert Bandura,, Organizational Application of Social Cognitive Theory in:**Australian Journal of management**, Vol. 13, No. 2 ,1988, pP. 275 – 302.

فروض النظرية المعرفية الاجتماعية:

- تنطلق النظرية المعرفية الاجتماعية من افتراض رئيس وهو أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش مع مجموعات من الأفراد يتفاعل معهم ويؤثر ويتأثر بهم ، فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الأخريين ويتعلمها بالملاحظة والتقليد ، حيث يعتبر الفرد هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج يتم الاقتداء بسلوكهم .
- ترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ ، وهذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد حيث يتم تنفيذها في الوقت المناسب(التعلم الكامن).
- يتضمن التعلم بالملاحظة جانب انتقائي ، فليس بالضرورة أن عمليات التعرض إلى الأنماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها أو حتى تقليدها بالضبط فقد يعمل الفرد على إعادة صياغة لها أو ينفذ بعض منها دون الكل ، وتتوقف الانتقائية في تعلم جوانب معينة من سلوكيات النماذج دون البعض الآخر على مستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ .

الخصائص الأساسية للنظرية المعرفية الاجتماعية:

١. يحدث السلوك نتيجة لتفاعل معقد بين العمليات الداخلية لدى الفرد، والمؤثرات البيئية الخارجية. وتقوم هذه العمليات الداخلية على خبرات الفرد السابقة، التي تتضمن تمثيلاً رمزياً للأحداث الخارجية السابقة.

٢. تتيح العمليات العقلية للفرد أن يسلك سلوكاً مستبصراً عند حله للمشكلات؛ أي أن الفرد لا يلجأ إلى استخدام المحاولة والخطأ في حله للمشكلات.

٣. ينظم الفرد سلوكه الاجتماعي بناءً على النتائج المتوقعة؛ فالسلوك لا يسيطر عليه التعزيز الخارجي المباشر، بل يحدث كنتيجة للخبرات المبكرة؛ إذ بناءً على تلك الخبرات نميل إلى توقع أن أنواعاً معينة من السلوك سوف يكون لها آثار نرغب فيها، وأن أخرى سوف تؤدي إلى نتائج لا نريدها، وأن لمجموعة ثالثة تأثيراً ومغزى ضئيلاً. فمثلاً: لا يؤمن الشخص على سيارته بعد ارتكابه لحادثة، بل يؤمن

عليها قبل ذلك، اعتماداً على المعلومات التي يستقيها من الآخرين عن النتائج المحتملة لمثل هذه الكوارث.

٤. يمكن اكتساب السلوك دون استخدام التعزيز الخارجي؛ إذ يمكن للفرد أن يتعلم كثيراً من المظاهر السلوكية بناءً على "القدوة والمثل"؛ فيلاحظ الفرد الآخرين ثم يكرر أفعالهم. وهذا معناه أن الفرد يكتسب السلوك من طريق التعلم بالملاحظة. إن مقداراً كبيراً من التعلم الإنساني يمكن أن يحدث على أساس "بديلي"، أي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وما ترتب عليه من عواقب (وتكون ملاحظة سلوك الآخرين بالمشاهدة، أو من خلال القراءة عنه، أو الاستماع إلى وصفه).

٥. إن الناس قادرون على ملاحظة سلوكهم وترميزه وتقويمه، على أساس ذكريات سلوكهم الذي لقي تفريزاً والذي لم يلق تعزيزاً؛ وكذلك على أساس عواقب أو نتائج مستقبلية متوقعة. فيكون بذلك قادرين على ممارسة قدر من تنظيم الذات.

٦. تتيح المهارات المعرفية الرمزية للناس أن يحولوا ما تعلموه ــ أو أن يربطوه بما لاحظوه في عدد من المواقف ــ إلى أنماط سلوكية جديدة. ويستطيعون عندئذ تنمية أنماط سلوكية جديدة مبتكرة، بدلاً من تقليد ما رأوه فقط.

٧. يمكن اكتساب الاستجابات الانفعالية بالطرق المباشرة أو الطرق البديلة، من طريق الملاحظة. كذلك، يمكن إطفاء أو كف أو إزالة مثل هذه الاستجابات بالطريقة المباشرة أو بالطريقة البديلة؛ فملاحظة نماذج تتفاعل من غير خوف مع الموضوعات التي تخيف شخص ما، يمكن أن يؤدي إلى تعديل استجابة الخوف.

المفاهيم الأساسية للنظرية المعرفية الاجتماعية:

- البيئة: وهي العوامل المادية الخارجية التي تؤثر على الشخص وتوفر فرصاً للدعم الاجتماعي.
- القدرة السلوكية: هي المعرفة والمهارة لأداء سلوك معين وتعزيز التعلم من خلال إتقان مهارات التدريب.
- التوقعات: توقيع نتائج السلوك عن طريق وضع نموذج للنتائج الإيجابية للسلوك الصحي.

- ضبط النفس: تنظيم السلوك أو الأداء الموجه من الشخص لتوفير الرصد الذاتي وتحديد الأهداف وحل المشاكل ومكافأة النفس.
- المراقبة والتعلم: يحدث ذلك نتيجة اكتساب سلوكيات من مشاهدة نتائج أعمال وسلوك الآخرين.
- تقرير الكفاءة: تغيير المنهج السلوكي في خطوات صغيرة لضمان النجاح وإعطاء الشخص الثقة في أداء سلوك معين.
- مواجهة الاستجابات الانفعالية: وهي الاستراتيجيات والتكتيكات التي يستخدمها أي شخص بالتعامل مع المؤثرات العاطفية وتوفير التدريب اللازم لحل مشكلة الإجهاد.
- متبادلة الحتمية: دينامية التفاعل بين الشخص والسلوك والبيئة التي يتم خلالها السلوك والنظر في مسارات متعددة لتغيير السلوك بما في ذلك الجوانب البيئية والمهارات والتغيير الشخصي.

نتائج الدراسة التحليلية :

أولا – أساليب الحياة الغربية التي يقدمها الفيلم السينمائي الأجنبي:

جدول رقم (١)

أنواع أساليب الحياة الغربية التي تتضمنها الأفلام الأجنبية عينه الدراسة

أساليب الحياة الغربية	التكرار	النسبة
أساليب الحياة الشكلية	١٧٨	%٤٦.٨
أساليب الحياة السلوكية	١٣٢	%٣٤.٦
أساليب الحياة الفكرية	٧١	%١٨.٦
الإجمالي	٣٨١	١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن أساليب الحياة الشكلية كانت في صدارة أساليب الحياة الغربية التي قدمتها الأفلام الروائية الأجنبية بنسبة 46.8%، تلاها أساليب الحياة السلوكية في المرتبة الثانية بنسبة 34.6%، وفي المرتبة الثالثة أساليب

الحياة الفكرية بنسبة 18.6%, ومن الممكن أن تعود النتيجة السابقة لكون المظهر هو السمة الأساسية التي تعبر عن ثقافة المجتمع ,حيث أن المجتمعات الغربية تختلف في طبيعة ملبسها عن المجتمعات العربية أو حتى الأسيوية .

أ- أساليب الحياة الشكلية:

جدول رقم (٣)

أساليب الحياة الشكلية التي تتضمنها الأفلام الأجنبية عينه الدراسة

أساليب الحياة الشكلية	التكرار	النسبة
الملابس الغريبة أو المميزة	٦٤	%٣٥.٩
قصات وتسريحات الشعر المبتكرة	٦٣	%٣٥.٤
ارتداء التمائم والإكسسوارات	٣٠	%١٦.٩
وضع الوشم علي الجسد	١٧	%٩.٦
تشبه الإناث بالذكور في الشكل الخارجي	٤	%٢.٢
الإجمالي	١٧٨	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الملابس الغريبة أو المميزة كانت في مقدمة أساليب الحياة الشكلية الغربية التي أبرزتها الأفلام الروائية الأجنبية بنسبة ٣٦%، تلاه في المرتبة الثانية قصات وتسريحات الشعر المبتكرة بنسبة ٣٥.٤%، ثم جاء في المرتبة الثالثة ارتداء التمائم والإكسسوارات بنسبة ١٦.٩%، ثم في المرتبة الرابعة وضع الوشم علي الجسد بنسبة ٩.٦%، وأخيراً تشبه الإناث بالذكور في الشكل الخارجي بنسبة ٢.٢%.

ومن أمثلة أساليب الحياة الشكلية التي ارتبطت بشكل كبير بأحداث الفيلم، وضع الوشم علي الجسد في فيلم (Find me guilty) حيث كان وضع الوشم يعبر عن الانتماء إلي للعصابة، ودليل علي أن من يضعه فرد مؤثر وفعال جداً، وتمثلت قصات الشعر المبتكرة في فيلم (Hannah Montana) حيث أن البطلة كانت تعيش بشخصيتين إحداهما شخصية مشهورة متمثلة في مغنية بوب ذات شعبية كبيرة تقوم بعمل قصات الشعر بصورة متجددة، والشخصية الأخرى لفتاة عادية، وتمثل ارتداء التمائم

والإكسسوارات في فيلم (The school of Rock) حيث كون الأطفال الأبطال بمعاونة مدرسهم فرقة للروك، والتي تعتمد في مظهرها الخارجي علي ارتداء تمائم والإكسسوارات وقصات الشعر الغريبة والمظهر المخيف.

ب- أساليب الحياة السلوكية:

جدول رقم (٣)

أساليب الحياة السلوكية التي تتضمنها الأفلام الأجنبية عينه الدراسة

أساليب الحياة السلوكية	التكرار	النسبة
العلاقات الجنسية المتحررة	٣٨	%٢٨.٨
تعاطي المخدرات والمواد المنشطة	٣٠	%٢٢.٧
الذهاب إلي حفلات الرقص والغناء الجماعية	٢٧	%٢٠.٥
الاستماع للموسيقي الغربية (الروك- الميتل-)	٢٠	%١٥.٢
اللغة الخاصة السائدة بين الشباب (اللغة الشبابية)	١٣	%٩.٨
استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة	٤	%٣.٠
الإجمالي	١٣٢	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن العلاقات الجنسية المتحررة كانت في مقدمة أساليب الحياة السلوكية الغربية التي أبرزتها الأفلام الروائية الأجنبية بنسبة ٢٨.٨%، مثل فيلم (Hitch)، وفيلم (Melinda and Melinda)، حيث كانت العلاقات الجنسية هو الهدف الأساسي الذي يسعي إليه أبطال الفيلمين, ثم جاء في المرتبة الثانية تعاطي المخدرات والمواد المنشطة بنسبة ٢٢.٧%، مثل فيلم (behind enemy lines) حيث اعتمد الجنود علي تعاطي المواد المخدرة من أجل تمضية الوقت ونسيان ويلات الحرب، ثم جاء في المرتبة الثالثة الذهاب إلي حفلات الرقص والغناء الجماعية بنسبة ٢٠.٥%، مثل فيلم (Runaway Bride) حيث اعتاد الأبطال الذهاب إلي حفلات

الرقص والغناء من أجل التعرف علي أشخاص جدد من الجنسين، ثم في المرتبة الرابعة الاستماع للموسيقي الغربية (الروك–الميتل) بنسبة ١٥.٢%، مثل فيلم (The school of Rock) حيث اعتاد الأبطال علي الاستماع لأغاني الروك والميتل بصورة كبيرة وقاموا بعزفها بأنفسهم، وإنشاء مدرسة لتعليم عزف موسيقي الروك، ثم جاء في المرتبة الخامسة اللغة الخاصة السائدة بين الشباب بنسبة ٩.٨%، مثل فيلم (Twilight) والذي تدور أحداثه حول مجموعة من مصاصين الدماء من المراهقين في إحدى المدارس، واستخدم المراهقون في هذه المدرسة عبارات ومصطلحات لا يفهمها إلا الشباب، وأخيراً استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة بنسبة ٣%، مثل فيلم (League of Extraordinary gentlemen) حيث اعتمد الفيلم علي استخدام الأبطال للتكنولوجيا الحديثة والاختراعات الفريدة لمواجهة قوي الشر لمنع تدمير العالم.

ج- أساليب الحياة الفكرية:

جدول رقم (٣)

أساليب الحياة الفكرية التي تتضمنها الأفلام الأجنبية عينة الدراسة

أساليب الحياة الفكرية	التكرار	النسبة
الاعتقاد في القوي الخارقه وقوي ما وراء الطبيعة	٤٦	%٦٤.٨
تبني مفاهيم دينية مختلفة عن السائد	١٤	%١٩.٧
تبني مفاهيم اجتماعية مختلفة عن السائد	١١	%١٥.٥
الإجمالي	٧١	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الاعتقاد في القوي الخارجة وقوي ما وراء الطبيعة كانت في مقدمة أساليب الحياة الفكرية التي أبرزتها الأفلام الروائية الأجنبية بنسبة ٦٤.٨%، مثل فيلم (Eragon) وفيلم (The Skeleton key) حيث اعتمدت الفكرة الأساسية للفيلمين علي الاعتقاد في قوي السحر وأعمال الشعوذة الخارجة عن المألوف، وجاء في المرتبة الثانية تبني مفاهيم دينية مختلفة عن السائد بنسبة ١٩.٧%، مثل فيلم (THE Da vinci Code) حيث اعتمدت الفكرة الرئيسية علي وجود مجموعة يطلق عليها حراس الهيكل ويشككوا في الدين المسيحي ويشيرون

إلي أن مريم المجدولية كانت هي التي سوف يعطيها المسيح الولاية من بعده، وهو الأمر المنافي لما هو سائد في العقيدة المسيحية، ثم جاء في المرتبة الثالثة تبني مفاهيم اجتماعية مختلفة عن السائد بنسبة ١٥.٥%.

ثانيا: أنواع القيم التي عرضها الفيلم الأجنبي السينمائي:

جدول رقم (٤)

أنواع القيم التي تعرضها الأفلام الأجنبية عينه الدراسة

أنواع القيم	التكرار	النسبة
القيم الاجتماعية	٢٧٣	%٥٤.٧
القيم الاقتصادية	٩٩	%١٩.٨
القيم السياسية	٦٤	%١٢.٨
القيم الثقافية	٦٣	%١٢.٧
الإجمالي	٤٩٩	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الأفلام الروائية الأجنبية محل التحليل ركزت علي القيم الاجتماعية في المرتبة الأولي بنسبة ٥٤.٧%، تلاها القيم الاقتصادية بنسبة ١٩.٨%، ثم في المرتبة الثالثة القيم السياسية بنسبة ١٢.٨%، وبفارق بسيط وهو تكرار واحد فقط جاءت القيم الثقافية في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة ١٢.٧%.

ثالثا: السمات العامة للشخصيات التي تقدم الفيلم السينمائي الأجنبي:

أ- النوع:

جدول رقم (٣٤)

نوع الشخصيات التي قدمت أساليب الحياة الغربية المتضمنة بالأفلام الأجنبية عينه الدراسة

نوع الشخصية	التكرار	النسبة
ذكر	٢٧٣	%٧١.٧
أنثي	١٠٨	%٢٨.٣
الإجمالي	٣٨١	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الذكور كانوا أكثر تقديماً لأساليب الحياة الغربية بنسبة ٧١.٧%، في مقابل تقديم الإناث لأساليب الحياة الغربية بنسبة ٢٨.٣%، وهذا الأمر يرجع إلي أن بطولة الأفلام الروائية الأجنبية تعتمد علي العنصر الذكوري أكثر من العنصر الأنثوي.

ب – الفئة العمرية:

جدول رقم (٣٥)

الفئة العمرية للشخصيات التي تقدم أساليب الحياة الغربية بالأفلام الأجنبية عينه الدراسة

الفئة العمرية	التكرار	النسبة
طفل/طفلة	٣٧	%٩.٧
شاب/شابة	١٨٣	%٤٨
سن النضج	١٦١	%٤٢.٣
الإجمالي	٣٨١	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الفئة العمرية "شاب/شابة" كانوا أكثر تقديماً لأساليب الحياة الغربية بنسبة ٤٨%، تلاها تقديم الفئة العمرية "سن النضج" لأساليب الحياة الغربية بنسبة ٤٢.٣%، وأخيراً الفئة العمرية "طفل/طفلة" بنسبة ٩.٧% والذي ظهر تحديداً في أفلام (The school of Rock) وفيلم (Hitch) وفيلم (The Forbidden Kingdom)، وتعود النتيجة السابقة إلي أن الشاب هم الأكثر تعبيراً عن الثقافة الغربية بحكم المرحلة العمرية المتحررة نسبياً من ناحية الجانب الفكري والشكلي، وجدير بالذكر لم ترد فئة الشيخوخة ممن قدمن أسلوب حياة غربي.

ت – المهن التي تتقلدها الشخصيات مقدمة أساليب الحياة الغربية بالأفلام الروائية الأجنبية:

جدول رقم (٣٥)

المهن التي تتقلدها الشخصيات التي تقدم أساليب الحياة الغربية التي تتضمنها الأفلام الأجنبية عينه الدراسة

المهن	التكرار	النسبة
مجرم	٨٢	%٢١.٥
رياضي	٦٨	%١٧.٨
عسكريين (ضباط-جنود)	٤٢	%١١
عاطلين	٣٨	%١٠
طلبة	٣٦	%٩.٤
أعمال حرة	٣٣	%٨.٧
موظفين وموظفات	٢٢	%٥.٨
غير محدد	٢٠	%٥.٢
مدرسين	١٦	%٤.٢
متسول	١٠	%٢.٦
ربة منزل	٦	%١.٦
فتيات ليل	٤	%١
رجال دين	٤	%١
الإجمالي	٣٨١	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن المجرمين كانوا في مقدمة الشخصيات التي تقدم أساليب حياة غربية بنسبة ٢١.٥%، تلاه فئة الرياضيين بنسبة ١٧.٨%، ثم فئة العسكريين بنسبة ١١%، ثم فئة "العاطلين" بنسبة ١٠%، ثم فئة "الطلبة" بنسبة ٩.٤%، ثم فئة "أعمال حرة" بنسبة ٨.٧%، ثم فئة الموظفين والموظفات بنسبة ٥.٨%.

ث – المستوي التعليمي:

جدول رقم (٣٦)

المستوي التعليمي للشخصيات التي تقدم أساليب الحياة الغربية التي تتضمنها بالأفلام الأجنبية عينه الدراسة

المستوي التعليمي	التكرار	النسبة
غير محدد	١٢٥	%٣٢.٨
مؤهل متوسط	١١٤	%٢٩.٩
مؤهل جامعي	٨٥	%٢٢.٣
يقرأ ويكتب	٣٤	%٨.٩
مؤهل فوق الجامعي	٢٣	%٦
الإجمالي	٣٨١	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن فئة "غير محدد" مستوي التعليم كانوا أكثر تقديماً لأساليب الحياة الغربية بنسبة ٣٢.٨%، وهو الأمر الذي يعود إلي أن الشخصيات التي قدمت أسلوب الحياة كانت أعلي نسبها في المجرمين والعاطلين وعسكري ومتسول وفتيات ليل، وهي الشخصيات التي لا تتطلب مستوي تعليمي محدد يتم إبرازه من خلال الفيلم، ثم جاء في المرتبة الثانية فئة "مؤهل متوسط" لتقدم أساليب الحياة الغربية بنسبة ٢٩.٩%، ثم فئة "مؤهل جامعي" بنسبة ٢٢.٣%، ثم فئة "يقرأ ويكتب" بنسبة ٨.٩%، وأخيراً فئة "مؤهل فوق الجامعي" بنسبة ٦%.

ج- المستوي الاجتماعي:

جدول رقم (٣٧)

المستوي الاجتماعي للشخصيات التي قدمت أساليب الحياة الغربية التي تتضمنها بالأفلام الأجنبية عينه الدراسة

المستوي الاجتماعي	التكرار	النسبة
طبقة متوسطة	١٩٨	%٥٢
الشرائح العليا من الطبقة المتوسطة	١٠٤	%٢٧.٣
الطبقة الراقية	٦٦	%١٧.٣
طبقة فقيرة	١٣	%٣.٤
الإجمالي	٣٨١	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن فئة الطبقة المتوسطة اجتماعياً كانوا أكثر تقديماً لأساليب الحياة الغربية بنسبة ٥٢%، تلاه فئة الشرائح العليا من الطبقة المتوسطة تقدم أساليب الحياة الغربية بنسبة ٢٧.٣%، ثم فئة الطبقة الراقية اجتماعياً بنسبة ١٧.٣%، ثم فئة الطبقة الفقيرة اجتماعياً بنسبة ٣.٤%، وتعود النتيجة السابقة إلي أن معظم الأفلام دارت فكرتها حول سعي البطل من الانتقال من المستوي الاجتماعي المتوسط أو المنخفض لتحسين وضعه الاجتماعي والانتقال لمستوي اجتماعي أعلي.

د- المستوي الاقتصادي: جدول رقم (٣٨)

المستوي الاقتصادي للشخصيات التي قدمت أساليب الحياة الغربية التي تتضمنها بالأفلام الأجنبية عينه الدراسة

المستوي الاقتصادي	التكرار	النسبة
المستوي المتوسط	٢٧٣	%٧١.٧
المستوي المرتفع	٨١	%٢١.٣
المستوي المنخفض	١٩	%٥
يمر بأكثر من مستوي اقتصادي	٨	%٢
الإجمالي	٣٨١	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن المستوي المتوسط اقتصادياً كانوا أكثر تقديماً لأساليب الحياة الغربية بنسبة ٧١.٧%، تلاه فئة المستوي المرتفع اقتصادياً تقدم أساليب الحياة الغربية بنسبة ٢١.٣%، ثم فئة المستوي المنخفض اقتصادياً بنسبة ٥%، ثم فئة يمر بأكثر من مستوي اقتصادي بنسبة ٢%, ومن الممكن آن تعود النتيجة السابقة لكون الطبقات الوسطي في أي مجتمع هي الطبقة التي تعبر عن ثقافة ذلك المجتمع لكونها الشريحة الأكبر به .

نتائج الدراسة الميدانية :

أولا : القنوات الفضائية العربية التي تقدم الدراما السينمائية الأجنبية والتي تحرص أفراد العينة علي متابعتها: **جدول رقم (٨٥)**

أكثر القنوات الفضائية التي تحرص العينة علي متابعه الأفلام الأجنبية من خلالها

القنوات	التكرار	النسبة
MBC٢	٢٨٥	%٢٥.٥
قناة**mbc action**	٢٠٦	%١٨.٥
قناة fox movie	١٩٢	%١٧.٣
قناة OTV	٤٠	%٣.٦
قناة دريم	٣٩	%٣.٥

القنوات	التكرار	النسبة
قناة LBC اللبنانية	٣٨	%٣.٤
Zee Cinema	٣٤	%٣.١
قناة المحور	٣٤	%٣.١
قناة دبي ١	٢٩	%٢.٦
قناة نايل لايف	٢٦	%٢.٣
قناة الحياة	٢٦	%٢.٣
MBC Persia	٢٤	%٢.٢
الفضائية المصرية	٢٢	%٢.٠
top movie	٢٢	%٢.٠
قناه on tv	١٨	%١.٦
قناة MBC MAX	١٦	%١.٤
قناة دبي TV	١٦	%١.٤
قناة أبو ظبي	١٥	%١.٣
قناة انفينيتي	١٢	%١.١
mbc 4	٨	%٠.٧
قناة الراي	٣	%٠.٣
قناه الكويت	٣	%٠,٣
movie show	٢	%٠.٢
Mtv	١	%٠.١
movie star	١	%٠.١
الإجمالي	١١١٢	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق إلي أن قناة MBC 2 كانت في مقدمة القنوات الفضائية العربية التي يقبل المبحوثين علي مشاهدتها بنسبة ٢٥.٦%، تلاها قناة MBC ACTIONبنسبة ١٨.٥%، وفي المرتبة الثالثة قناة FOX MOVIE بنسبة ١٧.٣%، وغيره من القنوات كما يوضح الجدول السابق. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما

توصلت إليه دراسة بحوث الأمانة العامة لاتحاد الإذاعة والتلفزيون[٣٨] حيث أشـــارت نتائجها إلي أن أفضل القنوات التي يحرص الشباب علي متابعه الدراما الأجنبية مـــن خلالها هي MBC2 بنسبة ٤٤.٨% , ثم قناة MBC ACTION بنسبة ١٧%، ثم قنـــاة FOX MOVIE بنسبة ٧.٨%،ثم قناة MBC بنسبة ٢.٣%, ثم قناة Show Time بنسبه ٢.٢%, ومن الممكن أن تعود هذه النتيجة لكون قنوات M.B.C تذيع احدث الإصدارات من الأفلام العالمية نتيجة تعاقدها مع اكبر استوديوهات إنتاج الأفلام والتي تساهم بحصة في القنوات وتذيع إنتاجها في الشرق الأوسط من خلالها.

ثانيا نوعية الأفلام الأجنبية التي يفضل المبحوثين مشاهدتها :

جدول رقم (٩٣)

نوعيه الأفلام التي يفضل المبحوثين مشاهدتها

نوع الفيلم	التكرار	النسبة
أفلام الرعب	١٦٢	%١٧.٠
الأفلام الرومانسية	١٥٣	%١٦.١
الأفلام الكوميدية	١٢٢	%١٢.٨
أفلام الأكشن (العنف والإثارة)	١٢٢	%١٢.٨
أفلام المغامرات	١٢١	%١٢.٧
أفلام الخيال العلمي	١٢٠	%١٢.٦
الأفلام الاجتماعية	٨٨	%٩.٢
الأفلام التاريخية	٦٤	%٦.٧
الإجمالي	٩٥٢	%١٠٠

[٣٨]– بحوث الأمانة العامة لاتحاد الإذاعة والتلفزيون "استخدام المشاهد المصري للقنوات الفضائية المصرية..العربية..الأجنبية ",(مجلة الفن الإذاعي ,العدد ١٩٤ , ابريل٢٠٠٩),١٤٢.

يتضح من بيانات الجدول السابق أن أفلام الرعب كانت في مقدمة نوعية الأفلام الأجنبية التي يقبل المبحوثين علي مشاهدتها وذلك بنسبة ١٧%, ومن الممكن أن تعود هذه النتيجة لسياسة عرض أفلام الرعب في القنوات عينه الدراسة حيث تخصص هذه القنوات أفلام مخصصة لأفلام الرعب بالإضافة إلي احتواء هذه الأفلام علي عنصري التشويق والاثارة مما يساهم في جذب الشباب لمشاهدتها، تلاها في المرتبة الثانية الأفلام الرومانسية بنسبة ١٦.١%، تلاها في المرتبة الثالثة كل من الأفلام الكوميدية وأفلام العنف والإثارة وذلك بنسبة ١٢.٨% لكل منهم، لتأتي أفلام المغامرات في المرتبة الرابعة بنسبة ١٢.٧%، لتأتي أفلام الخيال العلمي بنسبة ١٢.٦% في المرتبة الخامسة، لتأتي الأفلام الاجتماعية بنسبة ٩.٢% في المرتبة السادسة، وأخيراً الأفلام التاريخية بنسبة ٦.٧%, وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة مرهان حسين الحلواني [٣٩] حيث أشارت نتائجها إلي أن الأفلام الكوميديا كانت أكثر الأفلام المفضلة لدي أفراد العينة المشاهدة للأفلام السينمائية الأجنبية , واختلفت أيضا نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة زكريا إبراهيم الدسوقي و صفاء عطية عبد الدايم[٤٠] , حيث أشارت نتائجها إلي أن المراهقين يفضلون الدراما الاجتماعية بنسبة ٦٩.٥%، ثم دراما الخيال العلمي بنسبة تزيد عن ٦٤%، بينما احتلت الدراما السياسية المرتبة الثالثة بنسبة ٤٠%، ولم يزد إقبال المراهقين للدراما الرومانسية عن نسبة ٣٢%، وبعدها الدراما الكوميدية بنسبة ٣١%.

٣٩- مرهان حسين الحلواني , مرجع سابق , ص ١٥٠.

٤٠- زكريا إبراهيم الدسوقي و صفاء عطية عبد الدايم , مرجع سابق , ص ٢٠٩.

ثالثا: أسباب مشاهدة الأفلام الأجنبية:

جدول رقم (٩٤)

توزيع إجابات المبحوثين حول أسباب مشاهدتهم للأفلام الأجنبية

أسباب مشاهدة الأفلام الأجنبية	التكرار	النسبة المئوية
لأنه يفيدني	٤٦	%٧.٠
لأنه يجذبني أكثر من الأفلام العربية	١٨١	%٢٧.٦
الديكور والملابس والإخراج	٩٨	%١٤.٩
يقوي اللغة الأجنبية	١٠٠	%١٥.٢
لأنه يعالج موضوعات مهمة	٥٥	%٨.٤
أغلبة مواقف مثيرة وأحداث بوليسية	١٠١	%١٥.٤
لأني اهتم بالثقافات الأجنبية أسلوب حياتهم	٧٥	%١١.٤
الإجمالي	٦٥٦	%١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن سبب "لأنه يجذبني أكثر من الأفلام العربية" جاء في صدارة أسباب مشاهدة الأفلام الأجنبية بنسبة ٢٧.٦%، تلاه في المرتبة الثانية أن الأفلام تتضمن في الغالب مواقف مثيرة وأحداث بوليسية بنسبة ١٥.٤%، تلاه في المرتبة الثالثة مشاهدة الفيلم الأجنبي بهدف تقوية اللغة الأجنبية بنسبة ١٥.٢%، تلاه في المرتبة الرابعة سبب مشاهدة الديكور والملابس وطريقة إخراج الفيلم في المرتبة الثانية بنسبة ١٤.٩%، ليأتي في المرتبة الخامسة سبب الاهتمام بمتابعة الثقافات الأجنبية وطريقة حياتهم بنسبة ١١.٤%، ثم سبب أن الفيلم يعالج موضوعات مهمة بنسبة ٨.٤%، وأخيراً لأن الفيلم يفيد المبحوث بنسبة ٧%، وجدير بالذكر أن غالبية المبحوثين ذكروا أكثر من سبب لمشاهدة الأفلام الأجنبية، إلا أن الإجابات السابقة كشفت عن أن نسبة ٤١.٦% بواقع ٢٧٣ سبب كانوا مرتبطين بحرص المبحوثين علي معرفة المزيد عن أسلوب الحياة الغربي، وهو الأمر الممثل في اختيار الأسباب التالية "يقوي اللغة الأجنبية بنسبة

٣٦.٦%، تلاه التعرف علي الديكور والملابس والإخراج بنسبة ٣٥.٩%، وأخيراً الاهتمام بالثقافات الأجنبية وطريقة الحياة بنسبة ٢٧.٥"، وجدير بالذكر أن النسب السابقة حسبت من إجمالي الأسباب التي كانت مرتبطة بالإشارة لأسلوب الحياة الغربي.

رابعا: الأشياء التي يمكن أن يقلد المبحوثين فيها بطل الفيلم الأجنبي؟ وأسباب عدم الرغبة في تقليد بطل الفيلم الأجنبي؟

جدول رقم (٩٧)

الأشياء التي يمكن أن يقلد المبحوثين فيها البطل الأجنبي وأسباب عدم الرغبة في تقليده

مدي تقليد مفردات العينة للبطل الأجنبي (ن)= ٣٦٩	أرغب في تقليده (ن)=١٣٨، بنسبة ٣٧.٤%					لا أرغب في تقليده في شيء (ن)= ٢٣١، بنسبة ٦٢.٦%				
أسباب التقليد من عدمه	التصرفات الشخصية	الملابس وقصة الشعر	القيم والسلوك	طريقة المشي	إستخدام التكنولوجيا	الإجمالي	التعارض مع القيم الدينية	لأني ارفض تقليد البطل الأجنبي من الرفض المجتمعي للقيم التي يقدمها	وقصات الشعر	الإجمالي
التكرار	٥٨	٤٧	٤٤	٢٦	١	١٧٦	١٢٨	٩٧	٥٧	٣	٢٨٥
النسبة	٣٣	٢٦.٦	٢٥	١٤.٨	٠.٦	١٠٠	٤٤.٩	٣٤	٢٠	١.١	١٠٠

يتضح من بيانات الجدول السابق أن ٢٣١ مبحوث بنسبة ٦٢.٦% أوضحوا أنهم يشاهدون الأفلام الأجنبية لكنهم لا يتأثرون بها لدرجة تقليد بطل الفيلم فيما يفعله أو يرتديه، في حين يرغب ١٣٨ مبحوث بنسبة ٣٧.٤% في تقليد البطل الأجنبي.

وأوضح المبحوثين الذين يرغبون في التقليد أوجه تأثرهم ببطل الفيلم الأجنبي الذي يشاهدونه، حيث كان تقليد التصرفات الشخصية في مقدمة الأشياء التي تلفت انتباه الشباب لتقليديها بنسبة ٣٣%، تلاها تقليد الملابس وقصة الشعر الخاصة ببطل الفيلم الأجنبي بنسبة ٢٦.٦%، ثم تبني القيم والسلوك الذي يعتنقه بطل الفيلم بنسبة ٢٥%، تلاها تقليد طريقة المشي بنسبة ١٤.٨%، وأخيراً تقليد بطل الفيلم في استخدام التكنولوجيا بنسبة ٠.٦%.

بينما أشار المبحوثين الذين لا يرغبون في تقليد بطل الفيلم الأجنبي لأسباب ذلك، حيث جاء قيام بطل الفيلم الأجنبي ببعض السلوكيات التي تتعارض مع القيم الدينية في مقدمة الأسباب بنسبة ٤٤.٩%، تلاها الرفض من الأساس تقليد البطل الأجنبي بنسبة ٣٤%، وأخيراً الرفض المجتمعي للقيم التي يقدمها الفيلم بنسبة ٢٠%، وأخيراً عدم توافر القدرة المالية لدي المبحوثين التي تمكنهم من تقليد البطل الأجنبي في ملابسه وقصات شعره بنسبة ١.١%.

ثالثا: نتائج اختبار فروض الدراسة:

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين كثافة التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وبين اكتساب المفاهيم والقيم الغربية.

بينت نتائج التحليل الإحصائي عدم صحة هذا الفرض حيث لا توجد علاقة دالة دلالة إحصائية بين كثافة التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وبين اكتساب المفاهيم والقيم الغربية، حيث أجري الباحثان اختبار كا٢ لتبين صحة الفرض، وما هو يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (١١٣)

اختبار (كا٢) لتوضيح مدي وجود علاقة إيجابية بين كثافة التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وبين اكتساب المفاهيم والقيم الغربية.

	اكتساب المفاهيم والقيم الغربية		
كثافة التعرض للدراما السينمائية الأجنبية	قيمة كا٢	درجات الحرية	مستوى المعنوية
	٢٤١.٨٣٦	٢٤٠	٠.٤٥٥

– أوضح اختبار كا٢ عدم وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كثافة التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وبين اكتساب المفاهيم والقيم الغربية، حيث بلغت قيمة كا٢ (٢٤١.٨٣٦) وهى دالة عند مستوى معنوية (٠.٤٥٥)، وبذلك يرفض الفرض الأول القائل بوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كثافة التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وبين اكتساب المفاهيم والقيم الغربية، ويشير رفض الفرض الأول إلى أن المشاهدة الكثيفة للدراما السينمائية الأجنبية ليست المصدر الوحيد لاكتساب المفاهيم والقيم الغربية.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المبحوثين نحو المضمون الأجنبي باختلاف خصائصهم الديموجرافية (النوع، التعليم، المستوي الاقتصادي/الاجتماعي، والمنطقة الجغرافية).

بينت نتائج التحليل الإحصائي أن الفرض يقبل جزئياً أو ثبت صحته جزئياً في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المبحوثين نحو المضمون الأجنبي باختلاف خصائصهم الديموجرافية المستوي التعليمي والمنطقة الجغرافية، في حين يرفض الفرض جزئياً أو ثبت عدم صحته جزئياً في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المبحوثين نحو المضمون الأجنبي والنوع والمستوي الاقتصادي/الاجتماعي، وينقسم هذا الفرض الرئيسي للفروض الفرعية الآتية:

١–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المبحوثين نحو المضمون الأجنبي وبين النوع.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المبحوثين نحو المضمون الأجنبي وبين مستوي التعليم.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المبحوثين نحو المضمون الأجنبي وبين المنطقة الجغرافية.

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المبحوثين نحو المضمون الأجنبي وبين المستوي الاقتصادي/الاجتماعي.

الفرض الثالث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة المشاهدة للدراما السينمائية الأجنبية ومعرفة الشباب المصري بأسلوب الحياة الغربي.

بينت نتائج التحليل الإحصائي صحة الفرض القائل "بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة المشاهدة للدراما الأجنبية ومعرفة الشباب المصري بأسلوب الحياة الغربي"، حيث أجري الباحثان اختبار (جاما) لتبين صحة الفرض، وما هو يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (١١٨)

العلاقة بين مقياس أسلوب الحياة ومقياس كثافة المشاهدة

مقياس كثافه المشاهده / مقياس أسلوب الحياة	مستوي مشاهدة أقل		مستوي مشاهدة متوسط		مستوي مشاهدة مرتفع		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
درجة تأثر صغيرة	٠	٠	٣	١.٩	٠	٠	٣	٠.٨
درجة تأثر متوسطة	١٧	١٣.٧	٢٢	١٤.٣	١٩	٢١.١	٥٨	١٥.٨
درجة تأثر كبيرة	١٠٧	٨٦.٣	١٢٩	٨٣.٨	٧١	٧٨.٩	٣٠٧	٨٣.٤
الإجمالي	١٢٤	١٠٠	١٥٤	١٠٠	٩٠	١٠٠	٣٦٩	١٠٠

قيمة جاما (.143)—بمستوي معنوية _(.02) تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائيةً

بين كثافة المشاهدة للدراما السينمائية الأجنبية ومعرفة الشباب المصري بأسلوب الحياة الغربي وذلك بمستوي معنوية (٠.٠٢) وذلك بتطبيق اختبار (جاما) الذي كان قيمته (٠.١٤٣)، وبذلك يقبل الفرض الثالث القائل بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة المشاهدة للدراما السينمائية الأجنبية ومعرفة الشباب المصري بأسلوب الحياة الغربي.

وعلي صعيد النتائج التفصيلية، تبين عند مستوي المشاهدة الأقل للأفلام الأجنبية السينمائية، أن درجة تأثر المبحوثين بأسلوب الحياة الغربي متوسط بنسبة ٨٦.٣%، تلاه درجة التأثر الكبيرة بنسبة ١٣.٧%، وبالنسبة لمستوي المشاهدة المتوسط، تبين أن درجة تأثر المبحوثين بأسلوب الحياة متوسطاً بنسبة ٨٣.٨%، تلاه درجة التأثر الكبيرة بنسبة ١٤.٣%، وأخيراً درجة التأثر البسيطة بنسبة ١.٩%، وعلي صعيد مستوي المشاهدة المرتفع، تبين أن درجة تأثر المبحوثين بأسلوب الحياة الغربي ٨٣.٤%، تلاه درجة التأثر الكبيرة بنسبة ١٥.٨%، تلاه درجة التأثر البسيطة بنسبة ٠.٨%.

الفرض الرابع: تبني نمط العلاقات الاجتماعية حسب معايير الثقافة الغربية يزداد بفروق جوهرية لدي الشباب كثيفي المشاهدة مقارنتا بالشباب قليلي المشاهدة.

بينت نتائج التحليل الإحصائي عدم صحة الفرض القائل "بتبني نمط العلاقات الاجتماعية حسب معايير الثقافة الغربية يزداد بفروق جوهرية لدي الشباب كثيفي المشاهدة مقارنتا بالشباب قليلي المشاهدة"، حيث أجري الباحثان اختبار (كا٢) لتبين صحة الفرض، وما هو يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (١١٩)

اختبار (كا٢) لتوضيح ما إذا كان تبني نمط العلاقات الاجتماعية حسب معايير الثقافة الغربية يزداد بفروق جوهرية لدي الشباب كثيفي المشاهدة مقارنتا بالشباب قليلي المشاهدة.

كثافة التعرض للدراما السينمائية الأجنبية	تبني نمط العلاقات الاجتماعية		
	قيمة كا٢	درجة الحرية	مستوى المعنوية
	٥.٥٥٥	٤٠	٠.٢٣٥

أظهر اختبار(كا٢) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائيةً بين تبني نمط العلاقات الاجتماعية حسب معايير الثقافة الغربية وبين مقياس كثافة المشاهدة، حيث بلغت قيمة

كا٢ (5.555) ، وهي دالة عند مستوى معنوية (.235)، وبذلك يرفض الفرض الرابع القائل بوجود علاقة ذات دلالة إحصائيةً بين تبني نمط العلاقات الاجتماعية حسب معايير الثقافة الغربية وبين مقياس كثافة المشاهدة، ويشير رفض الفرض الرابع إلى أن المشاهدة الكثيفة للدراما السينمائية ليست المصدر الوحيد لتبني نمط العلاقات الاجتماعية حسب معايير الثقافة الغربية.

جدول رقم (١٣٠)

العلاقة بين مقياس أسلوب الحياة ومقياس كثافة المشاهدة

مقياس كثافة المشاهدة / مفهوم العلاقات الاجتماعية	مستوي مشاهدة أقل		مستوي مشاهدة متوسط		مستوي مشاهدة مرتفع		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
علاقات اجتماعية أقل	٤	٣.٢	٦	٣.٩	٠	٠	١٠	٢.٧
علاقات اجتماعية متوسطة	٩٠	٧٢.٦	١٢٢	٧٨.٧	٧٣	٨١.١	٢٨٥	٧٧.٢
علاقات اجتماعية قوية	٣٠	٢٤.٢	٢٧	١٧.٤	١٧	١٨.٩	٧٤	٢٠.١
الإجمالي	١٢٤	١٠٠	١٥٥	١٠٠	٩٠	١٠٠	٣٦٩	١٠٠

وعلي صعيد النتائج التفصيلية، فإنه علي مستوي المشاهدة الأقل، اتضح أن تبني نمط العلاقات الاجتماعية حسب معايير الثقافة الغربية كان بمستوي متوسط بنسبة ٧٢.٦%، تلاه بمستوي كبير بنسبة ٢٤.٢%، ثم بمستوي أقل بنسبة ٣.٢%، وبالنسبة لمستوي المشاهدة المتوسطة، اتضح أن تبني نمط العلاقات الاجتماعية حسب معايير الثقافة الغربية كان بمستوي متوسط ٧٨.٧%، تلاه بمستوي مرتفع بنسبة ١٧.٤%، وأخيراً بمستوي أقل بنسبة ٣.٩%، وعلي صعيد مستوي المشاهدة المرتفع، اتضح أن تبني نمط العلاقات الاجتماعية حسب معايير الثقافة الغربية كان بمستوي متوسط ٨١.١%، تلاه بمستوي مرتفع بنسبة ١٨.٩%.

الفرض الخامس: توجد علاقة ارتباطيه بين الخصائص الديموجرافية للشباب (النوع، والمستوي التعليمي، والمستوي الاجتماعي/الاقتصادي، والمنطقة الجغرافية) وتبنيهم

لسلوكيات أسلوب الحياة الغربية.

بينت النتائج الإحصائية أن الفرض يقبل جزئياً أو ثبت صحته جزئياً في وجود علاقة ارتباطية بين الخصائص الديموجرافية للشباب والنوع والمستوي التعليمي والمنطقة الجغرافية وتبنيهم لسلوكيات أسلوب الحياة الغربية، في حين يرفض الفرض جزئياً أو ثبت عدم صحته جزئياً في وجود علاقة ارتباطية بين الخصائص الديموجرافية والمستوي الاقتصادي/الاجتماعي، وعلي صعيد النتائج التفصيلية فينقسم هذا الفرض الرئيسي إلي الفروض الفرعية الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تبني سلوكيات أسلوب الحياة الغربية والنوع.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تبني سلوكيات أسلوب الحياة الغربية ومقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تبني سلوكيات أسلوب الحياة الغربية والمستوي التعليمي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تبني سلوكيات أسلوب الحياة الغربية والمنطقة الجغرافية.

الفرض السادس: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين معدل التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وأسلوب حياة الشباب المصري في وجود عدد من المتغيرات الوسيطة، وهي:

١. الدوافع النفعية والطقوسية.

٢. إدراك واقعية المضمون (النافذة- التعلم- التوحد).

٣. العوامل الديموغرافية (النوع- المستوي الاقتصادي/الاجتماعي- المستوي التعليمي- المنطقة الجغرافية).

٤. المشاهدة النشطة.

بينت نتائج التحليل الإحصائي عدم صحة الفرض السادس القائل بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معدل التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وأسلوب حياة الشباب

المصري مع جميع المتغيرات الوسيطة السابق عرضها فيما عدا متغير وسيط "المنطقة الجغرافية- الإسكندرية"، حيث ثبت صحة الفرض جزئياً بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معدل التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وأسلوب حياة الشباب المصري في ظل وجود المتغير الوسيط "محافظة الإسكندرية".

وينقسم الفرض الرئيسي إلي عدد من الفروض الفرعية الآتية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معدل التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وأسلوب حياة الشباب المصري في وجود دوافع المشاهدة النفعية والطقوسية.

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معدل التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وأسلوب حياة الشباب المصري في وجود بعد النافذة السحرية، وبعد التعلم، وبعد التوحد لمقياس إدراك واقعية إدراك المضمون.

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معدل التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وأسلوب حياة الشباب المصري في ظل المتغير الوسيط "النوع".

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معدل التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وأسلوب حياة الشباب المصري في ظل المتغير الوسيط "المستوي الاقتصادي/الاجتماعي".

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معدل التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وأسلوب حياة الشباب المصري في ظل المتغير الوسيط "المشاهدة النشطة".

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معدل التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وأسلوب حياة الشباب المصري في ظل المتغير الوسيط "المستوي التعليمي".

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معدل التعرض للدراما السينمائية الأجنبية وأسلوب حياة الشباب المصري في ظل المتغير الوسيط "المنطقة الجغرافية".

مقترحات الدراسة:

بعد استعراض نتائج الدراستين التحليلية والميدانية يوصي الباحثان بعدد من المقترحات لتطوير أداء القنوات الفضائية العربية والتي يمكن إجمالها فيما يلي :

- قيام الفضائيات العربية التي تقدم الدراما السينمائية الأجنبية بانتقاء نوعية الأفلام

الأجنبية المستوردة من الخارج لكي تتلاءم مع قيم المجتمع المصري, مع الحرص علي تقديم الأفلام التي تعكس وتدعم القيم الإيجابية في المجتمع.

– اهتمام القائمين بالاتصال في الفضائيات العربية بالأوقات التي يستطيع المشاهد فيها مشاهدة الأفلام الأجنبية وعدم عرض الأفلام ال primer في أوقات متأخرة من الليل قد تمتد لصباح اليوم التالي, ليتوافق ذلك مع ظروف العمل الذي يتطلب الاستيقاظ مبكراً.

– الاهتمام بتدعيم أساليب الحياة الشرقية, ومواجهة تقليد الشباب المصري لأساليب الحياة الغربية خاصة فيما يتعلق بطريقه الملبس والاعتقاد والعلاقات الاجتماعية خاصة داخل الأسرة التي أصبحت تتسم بالفردية داخل محيطها بين أفرادها وذلك من خلال حملات التوعية المختلفة.

– إنتاج مواد إعلامية تحافظ علي القيم الاجتماعية والأخلاقية, وتحافظ علي الثقافة العربية بشكل عام والمصرية بشكل خاص, وعدم تقليد الإعلام الغربي في كل شيء بما يضر بالهوية العربية.

– تفعيل دور اللغة العربية في تطوير الخطاب الإعلامي, وضرورة حماية اللغة العربية من غزو اللغات الأجنبية واللهجات العامية, ودراسة اثر الانفتاح علي الغرب والعولمة علي الأداء الإعلامي العربي.

– ضرورة تقديم دراما عربية تنمي لدى المشاهد الطموح، وذلك من خلال الإخراج الجيد والمضمون الدرامي المناسب يمكنها أن تكون بديلاً ملائماً للدراما الأجنبية التي تحمل عادات وثقافات وأساليب حياه غربية لا تتماشي مع عادات وثقافات وأساليب الحياة الشرقية.

رابعا: أهم ما تثيره الدراسة من بحوث ودراسات مستقبلية:

يثير تناول الدراسة العلاقة بين التعرض للدراما السينمائية الأجنبية المقدمة علي الفضائيات العربية وأسلوب حياه الشباب المصري العديد من الموضوعات التي تصلح لكي تكون دراسات وبحوث مستقبلية جديدة مثل :

– دراسة العلاقة بين التعرض للقنوات الفضائية الأجنبية وإدراك الشباب للواقع الاجتماعي العربي والغربي .

- دراسة دور الأفلام السينمائية العربية في الحفاظ علـــي القـــيم والهويـــة العربيـــة والمصرية.

- دراسة العلاقة بين شبكة الانترنت وأسلوب حياه الشباب الجامعي .

- معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعي في التأثير علي القيم والعادات .

نمذجة العلاقة بين الدافع المعرفى وتقدير الذات فى ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة

د/ أحمد محمد المهدى ابراهيم*

مقدمة :

تعد الدافعية من العمليات الهامة والأساسية في سلوك الإنسان ، ولها نتائجها المؤثرة في جميع مجالات الحياة ، وتزداد أهمية هذا التأثير خاصة في هذا العصر الذي يعود فيه فضل التقدم العلمي المتنامي بمعدلات كبيرة ومتلاحقة إلي الإنسان بما لديه من خصائص نفسية تؤدي الدافعية فيها دوراً مؤثراً (أنور الشرقاوي ، ٢٠٠١ ، ١) .

ويتفق العلماء علي أن للدافعية ثلاثة وظائف أساسية هي تحريك السلوك وتنشيطه ، وتوجيهه الوجه المناسبة ، والمحافظة عليه وصونه من الانتفاء ، وتظهر هذه الوظائف بوضوح عند الطلاب في كافة المراحل التعليمية وتبرز أكثر لدى الطالب في المرحلة الجامعية ، نظراً لأن الطالب الجامعي يتوقع منه اعتماداً أكبر علي نفسه ، واستخدام أساليب دراسية متقدمة تأهله للنجاح والتفوق والإبداع ، وتهيئه لوظيفة المستقبل ، فالطالب الجامعي قادر علي رسم الأهداف التي يعتقد أن بإمكانه تحقيقها ، كما يتمتع بقدرة عالية علي تنظيم وقته والتحكم فيه ، بما يسمح له باكتساب المعلومات والتطبيق العملي لها ، والامتداد بها بحيث يصل إلي مهارات وخبرات لم تكن لديه من قبل وبما يمكنه من الاكتشاف والإبداع .

وتعد الدافعية أحدى المتطلبات الهامة والضرورية للتعلم وللقيام بأي سلوك أو أداء أي عمل ، فمهما كانت حداثة الأجهزة بالمدارس وكفاءة المعلمين وتطور الكتب والمناهج، فإن كل ذلك لن يغني نفعاً إذا كان الطلاب لا يريدون أن يتعلموا . فما الذي يجعل الطلاب محبين للتعلم راغبين فيه ؟ ، إنه بلا شك عدد من العوامل تتراوح بين شخصية الطالب وقدراته

* مدرس علم النفس التربوى- كلية التربية- جامعة أسوان

وخصائصه، إضافة إلي خصائص المهام التعليمية وحوافز التعلم (Slavin , 1991) .
وبما أن الإنسان هو وسيلة تحقيق التنمية مثلما هو هدفها ، فإن ذلك يتطلب إعداد أفراد يمتلكون الكفاءة العلمية والعملية في مختلف التخصصات ، لتولي تنفيذ خطط التنمية . ويهيئ التعليم العالي الكوادر البشرية التي تنهض بأعباء خطط التنمية ومسئوليتها . علماً بأن رسالة التعليم العالي لا تنحصر في توفير مطالب خطط التنمية وحدها ولكنها تمتد لتشمل مطالب المجتمع وحاجات أفراده ورغباته وطموحهم في الاستزادة من العلم والمعرفة ولا تتحقق التنمية إلا من خلال الإنسان الذي يقوم بالبحث العلمي ، والذي يزيد معرفة الإنسان ويفتح أمامه آفاق جديدة من العلم ويطور ما هو شائعاً من المعرفة ، ويكون سبباً في رقي الإنسانية وتقدمها ، بما يحدث من اكتشافات واختراعات وتطور تكنولوجي (ناصر الدين الأسد ، ١٩٩٦) .
لذا فإن امتلاك الأفراد للدافع المعرفي يعد عاملاً هاماً وحاسماً في تقدم أي مجتمع كما أن مفهوم تقدير الذات الذي يعد بعداً مهماً من أبعاد الشخصية بل يعده العلماء من أكثر الأبعاد أهمية وتأثيراً في السلوك الإنساني ، فمفهوم تقدير الذات يتضمن اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته ، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وناجح وكفء (حسين الدريني ، محمد سلامة ، ١٩٨٤ ، ٤٨٤)
ومفهوم تقدير الذات يعمل كقوة موجهه ودافعة للسلوك وتدفع المفاهيم الإيجابية للذات الفرد لمواجهة الحياة واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة ، وبالتالي يتصرف الفرد وفق هذا المفهوم في حين يشعر ذو المفهوم السلبي عن نفسه بالعجز والفشل وبالتالي يتصرف في ضوء ذلك . ولذلك فإن امتلاك الإنسان الدافع المعرفي وتقدير الذات يعد عاملاً هاماً لتحقيق أهدافه وبالتالي مساهمته في تقدم مجتمعه ورفاهيته .

مشكلة الدراسة :

تعتبر الدوافع قوي محركة ، تدفع الأفراد وتوجيههم الى ممارسة سلوك معين بغرض الوصول الى هدف معين ، وتعتبر من القوي المؤثرة على العمليات العقلية و المعرفية للفرد ، وهي ذات صبغة نسبية تختلف باختلاف الأفراد واختلاف الأهداف و الأهمية(محمد السليماني ، وعبد الرحيم الجفري ، ٢٠٠٢).
ويرى (فتحى الزيات ،١٩٩٧) إن النشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع الفرد ، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الشعوري للأنشطة الحركية و المعرفية والانفعالية التى

تصدر عن الفرد ومن ثم يمكن القول أن هذه الانشطة الحركية و المعرفية والانفعالية التي تصدر عن الفرد ، ومن ثم يمكن القول إن هذه الانشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد .

هذا وتعتبر الدوافع من العناصر الأساسية في عملية التعلم والتي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملة التعلم والتعليم . ويقول الشرقاوي " تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في اى مجال من مجالاته المتعددة ، سواء في تعليم اساليب وطرق التفكير ، أو تكوين الاتجاهات والقيم ، أو تعديل بعضها ، أو تحصيل المعلومات والمعارف ، أو في حل المشكلات (أنور الشرقاوي ، ١٩٩٨ ، ٢١٥) .

إضافة الى ذلك نجد أن الدافعية تساعدنا في تفسير الكثير من جوانب الفروق الفردية ، خصوصاً في الجوانب التي يمكن إرجاع الفروق فيها الى عوامل أخرى غير الذكاء و الاستعداد و القدرات العقلية المختلفة . كما أن الاتجاه المعرفي المعاصر يدعو علم النفس إلى ألا يصرف جهده في البحث عن موضوعات جديدة ، بل أن يلتفت الى السلوك الجاري في سياقه الطبيعي ، وأن يضع في اعتباره تلك الخصائص التي تكاد تكون أهم سمه في الدافعية الإنسانية ، ألا وهي القدرة على إرجاء الإشباع ، فالجانب الأعظم من سلوكنا تدفعه توقعاتنا للنتائج البعيدة (لطفي فطيم ، ١٩٩٦) .

كما اشار (محمد شعلة الجميل ،١٩٩٩) إلى أنه إذا كانت الدوافع بصفة عامة مهمة في عملية التعلم ، فإنه من الأهمية بمكان امتلاك الدافع المعرفي الذي عن طريقه تتكون البنية المعرفية لدي الفرد والتي يستخدمها في توضيح الغموض أو حل المشكلات أو حسم التناقض ، لذا يجب الاهتمام بهذا النوع من الدوافع من خلال تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على تنميته ، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بيئة مناسبة سواء في الدراسة أو الأسرة . إذا فمعرفة الدافع المعرفي عملية تساعد في معرفة الكثير من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم و التعليم ، كما أنها تساعد في تفسير الكثير من الفروق الفردية التي تعود إلى أسباب غير مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية .

وبالتالي فيمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

ما طبيعة الدافع المعرفي ؟ وما هي مكوناته ؟ وما مستوى تقدير الذات ؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من : الدافع المعرفي وتقدير الذات تعزى للنوع (ذكور – إناث)

، الفرقة الدراسية (الفرقة الثانية – الفرقة الرابعة) ؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة التالية :

ما طبيعة العلاقة بين الدافع المعرفي وتقدير الذات ؟

هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الدافع المعرفي بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور – إناث) ؟

هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الدافع المعرفي بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف الفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) ؟

هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير الذات تبعاً لاختلاف النوع (ذكور – إناث) ؟

هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير الذات تبعاً لاختلاف الفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) ؟

هل يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) علي درجات الطلاب في مقياس الدافع المعرفي ؟

هل يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) علي درجات الطلاب في مقياس تقدير الذات ؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أهمية المتغيرات التي تدرس والمتمثلة في الدافع المعرفي وتقدير الذات ،حيث تشكل مكونات الدافع المعرفي المتمثلة في الرغبة في الحصول علي المعلومات ، والرغبة الدائمة في محاولة زيادة تلك المعلومات والدخول في محاورات ومناقشات لفهم واستيعاب المعارف الجديدة ، ومجابهة الصعاب في سبيل الحصول علي المعلومات ، وكذلك الحرص علي التطبيق العملي لموضوعات المعرفة ، وهناك علاقة طردية بين قوة الدافع والطاقة التي يبذلها الفرد في سلوكه من أجل تحقيق آماله وأهدافه .

ويعد تقدير الذات من المتغيرات الهامة التي تؤثر في سلوك الفرد وتوجهه للعمل علي تحقيق الأهداف التي يسعى إليها حيث يعتبر مفهوم الفرد عن ذاته اطار مرجعي لسلوكه يعطي القوة والمرونة للسلوك الإنساني حيث يتضمن العديد من الأساليب السلوكية فضلاً عن ارتباطه بمتغيرات متباينة ومحددات شتى مثل الاعتماد علي الذات – مشاعر الثقة بالنفس – الاحساس

بالكفاءة والشعور بالسعادة وتقبل الخبرات الجديدة – الرضا عن الذات – فاعلية الاتصال – النجاح التعليمي والمهني (أسماء العتيبي ، ٢٠٠٦ ، ٥١) .

كما تتمثل أهمية الدراسة في الجانب النظري حيث تسعى للوقوف على طبيعة الدافع المعرفي ومفهومه وأهميته والنظريات المفسرة له والدراسات التي تناولته ، ويتمثل الجانب التطبيقي في بيان كيفية الاستفادة من الدراسة في معرفة مكونات الدافع المعرفي وكذلك معرفة طبيعة تقدير الذات لاستخدامها في تحفيز الأفراد علي البحث والدراسة والاكتشاف والإبداع .

وسوف يتم اعداد أداة لقياس الدافع المعرفي وكذلك تقدير الذات للاستفادة منهما في تحديد المتغيرين.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

التعرف علي طبيعة الدافع المعرفي ومفهوم تقدير الذات لدى طلاب الجامعة .

تبين طبيعة العلاقة بين الدافع المعرفي وتقدير الذات عند طلاب الجامعة .

الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الدافع المعرفي تبعاً للنوع (ذكور – إناث) وكذلك تبعاً للمستوى الدراسي (الثاني – الرابع) .

الكشف عن الفروق متوسطات درجات تقدير الذات تبعاً للنوع (ذكور – إناث) وكذلك تبعاً للمستوى الدراسي (الثاني – الرابع) .

تحديد أثر تفاعل متغيري : النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) علي أداء الطلاب في مقياس الدافع المعرفي .

تحديد أثر تفاعل متغيري : النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) علي أداء الطلاب في مقياس تقدير الذات .

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات التي تتضمنها : وهي الدافع المعرفي ، تقدير الذات ، النوع (ذكور – إناث) ، الفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) ، كما تتحدد بالعينة التي اشتملت عليها من طلاب كلية التربية بأسوان وكذلك بالأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة .

مفاهيم الدراسة :

الدافع المعرفي cognitive motive

يعرف محمد أحمد غنيم الدافع المعرفي بأنه الرغبة الدائمة والمستمرة عند الفرد فى البحث عن

المعلومات والحصول عليها وتنميتها ، وترحيب الفرد بالمخاطرة وتحمل الصعاب والمتاعب ، وحرصه على التطبيق العملي لموضوعات المعرفة "(محمد المغربي، ١٩٩ ، ٥٢) ويتضمن هذا التعريف الأبعاد التالية : الرغبة المستمرة فى الحصول على المعلومات ، وتنميتها ، وترحيب الفرد بالمخاطرة وتحمل الصعاب فى سبيل الحصول على المعلومات ، والتطبيق العملي لموضوعات المعرفة .

يتبنى الباحث فى هذه الدراسة تعريف (حمدى الفرماوي ، ١٩٨١ ،١٠) للدافع المعرفي والذى عرفه بأنه الرغبة الدائمة المستمرة عند الفرد فى اكتساب المعلومات أو زيادتها وحرصه على المعالجة لموضوعات المعرفة وترحيبه بالمخاطرة فى سبيل الحصول على المعرفة ، وكذلك التحاور والمناقشة مع الآخرين بما يمتد بالمعرفة إلي آفاق أوسع وأرحب ، ويتضمن هذا التعريف الابعاد التالية الرغبة الدائمة والمستمرة لاكتساب وزيادة المعلومات ، والحرص على المعالجة لموضوعات المعرفة ، والترحيب بالمخاطرة فى سبيل الحصول على المعرفة والدخول في محاورات ومناقشات لفهم واستيعاب المعارف الجديدة ، وكذلك الحرص علي التطبيق العملي لموضوعات المعرفة ، ويحسب بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب عند تطبيق مقياس الدافع المعرفي عليهم .

تقدير الذات Self-esteem :

يعرف Rosenberg (1965)، (30 تقدير الذات بأنه اتجاه إيجابي أو سلبي نحو الذات ثم يعود Rosenberg et al،(1995 يعرفون تقدير الذات بأنه قيمة يضفيها الفرد علي نفسه ، حيث أن تقدير الفرد لذاته يعبر عن مدى استحسان الفرد لنفسه وجدارته .

ويعرف علاء الدين كفافي (١٩٨٩) تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو الذات ، ومدى شعوره بتقبل الآخرين لها ، مما يحدد بالتالي مدى الشعور بأهمية الذات واحترامها .

ويعرف الباحث تقدير الذات علي أنه تقدير للجانب الانفعالي للذات أي مشاعر الفرد تجاه ذاته وتقديره لكفاءتها ويعتمد علي التقدير الايجابي من الآخرين فإذا ما اكتسب الفرد اعتباراً معيناً من الآخرين استدمجه في ذاته وتصرف بناءً عليه أي تبعاً لتقييم الآخرين وأحكامه ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند تطبيق مقياس تقدير الذات عليه

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الدافع المعرفي

هناك بعض المصطلحات االتى ينبغى توضيحها لارتباطها بالدافع المعرفي ، حيث أن هـذه المصطلحات ذات علاقة بالسلوك وتتفق فى كونها جميعا تستثير السلوك وتحركه ، ومن هذه المصطلحات : الدافع ، الدافعية ، الحاجة ، الحافز ، الباعث .

الدافع :Motive

هو حالة داخلية فى الكائن العضوي أو تكوين فرضى يمكن أن يستنتج من الشواهد السلوكية التالية :

زيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول بحيث تصبح استجابات معينة اكثر سيادة من غيرها من الاستجابات لنفس المثيرات أو المواقف

استثارة حاجة معينة لدى الكائن العضوي ، تدل على نقص فى شيء معين اذا توافر يتحقق للكائن العضوي توازنه ويسهل توافقه

زيادة توتر الكائن العضوي نتيجة لهذه الحاجة ، وهذه الحالة هي ما يسمى الحافز drive تنظيم السلوك وتوجيهه ، فحالة الحافز المشار اليها تجعل الكائن العضوي اكثر حساسية لمثيرات معينة بحيث يستجيب على نحو يرتبط بإحراز هدف معين ، التكيف للظروف الخارجية ، فحين يواجه الكائن العضوي تغيرا فى مستوى المثيرات (البواعث أو المعززات) التى يتعرض لها ، فإن ذلك يؤثر فى حدة الاستجابات ووجهتها ومحتواها وصورتها النوعية (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ،٢٠٠٠ ، ٣٣٩- ٣٤٠) .

ويعرف بركات الدافع النفسي على أنه قوة نفسية فسيولوجية تنبع من النفس وتحركها مثيرات داخلية أو خارجية فتؤدى إلى وجود رغبة ملحة فى القيام بنشاط معين والاستمرار فيه حتى تتحقق هذه الرغبة ويتم اشباع هذا الدافع مما يخفف من حدة التوتر النفسي (محمد الحلو ، ١٩٩٩: ٣٣)

الدافعية :Motivation

الدافعية هي حالة تغير ناشئة فى نشاط الكائن الحى تتميز بالاستثارة و بالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف ، وهذا التعريف يتضمن خصائص أساسية هي استثارة الكائن الحى وسلوك

البحث عن هدف وتحقيق الهدف واختزال حالة الاستثارة (أنور الشرقاوي ، ١٩٩٨ : ٢٣٤ - ٢٣٥)

وترى (Cloninger, 1996 , 230) أن الدافعية هي الطاقة أو الحافز الذى يحث الفرد لاختيار هدفه والعمل بشكل نشط لتحقيقه بينما يرى Burns (1991 , 104) أن الدافعية تتضمن عمليات داخلية تحث الفرد على العمل من اجل اشباع حاجة و بالتالي فإن العامل الرئيس هنا هو الشعور بالنقص أو الحاجة سواء كانت بيولوجية او اجتماعية او نفسية المصدر .

الحاجة :Need

تعرف الحاجة بأنها " الشعور بنقص شيء معين اذا ما وجد تحقق الإشباع " . وتعرف بأنها " شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين ، وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية مثل الحاجة للطعام والماء والهواء او سيكولوجية اجتماعية مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والإنجاز " (محمد الحلو ، ١٩٩٩، ٣٦)

ويعرف احمد زكى الحاجة بأنها " كل ما يتطلبه الإنسان لسد ما هو ضروري من رغبات أو لتوفير ما هو مفيد لتطوره ونموه (صلاح حوطر، ١٩٩٨ : ٣٧ - ٣٨) .

ويشير مفهوم الحاجة الى نقص فى عناصر معينة فى البيئة ويصبح هذا النقص أو القصور - الذى لا يعتبر بالضرورة نقصاً فيزيقيا او عضويا - بل قد يكون نقصاً فى صور التواصل السلوكي مع البيئة ، حاجة نفسية أو مطلبا نفسيا لدى الكائن الحي .

ويطلق على الحاجات التى تعرف فى ضوء مفاهيم الحاجات الفسيولوجية مصطلح الحاجات الأولية primary needs بينما تسمى الحاجات النفسية الاجتماعية والإنسانية النوعية بالحاجات الثانوية secondary needs (سهير محفوظ ، ١٩٩٨ ، ١١٩) ويرى White ان الحافز الرئيس الذى يحافظ على مستوى عال من الدافعية لمدة طويلة هو الحاجة لتحقيق الشعور بالكفاية الشخصية والقدرة على التكامل بشكل فعال مع البيئة ، حيث يشعر الفرد بالمكافأة والرضى الداخلي عندما يشعر أنه شخص قادر على الفهم والسيطرة على العالم من حوله (Gross,1996 ,97) .

الحافز: Drive

يعرف الحافز بأنه " تكوين فرضى يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التى تصحب

بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدى بالتالي إلى إحداث السلوك " ، وبعض الباحثين يرادف بين مفهومي الدافع والحافز على أساس أن كلاً منهما يعبر عن حالة من التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحى بحاجة معينة ، لكن الواقع أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع بحيث يندرج تحته (محمد الحلو ، ١٩٩٩: ٣٦) .

والحافز هو " الدافع الفطري فى فترة كمونه ، فالدافع إلى الطعام فى حالة الشبع يظل حافزاً من حوافز الإنسان التى توجه سلوكه " (علاء الدين كفافى ، ١٩٩٧ ، ٢٨٢) .

الباعث : Incentive

يشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود فى البيئة الخارجية الذى يسعى الكائن الحى بحافز قوى الى الوصول اليه (محمد الحلو ، ١٩٩٩: ٣٧)

والباعث هو القوة التى تحرك السلوك عندما تكون خارج الكائن الحى ، فالباعث هو المثير أو المنبه فى حالة كونه خارجياً (علاء الدين كفافى ، ١٩٩٧ : ٢٨٣) .

والبواعث هي الموضوعات التي يوجه الكائن استجاباته إما نحوها أو بعيداً عنها وتعمل على إزالة مشاعر الضيق والتوتر أو الألم (محمود منسى ، ١٩٩١ : ٩٤)

ويعرف احمد عزت راجح الباعث بأنه " موقف خارجي مادى أو اجتماعي يستجيب له الفرد ، فالدافع قوة داخل الفرد والباعث قوة خارجة عنه "(احمد الشخيبي ، ١٩٩٣ : ٨) .

الدافع والحاجة والحافز والباعث :

"الدافع هو حالة داخلية فى الكائن الحى تؤدى الى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين " (فؤاد ابو حطب وآمال صادق ، ٢٠٠٠: ٤٣٢) والدوافع سواء كانت فطرية أو متعلمة تستثيرها حاجات تتعلق بها ، ومعني ذلك أن الدافع موجود دائما وكامن حتى تحركه وتثيره الحاجة المرتبطة به .

ويعرف أحمد زكى الحاجة بأنها " كل ما يتطلبه الإنسان لسد ما هو ضروري من رغبات أو لتوفير ما هو مفيد لتطوره ونموه ، وبعبارة أخرى هي الدافع الطبيعي أو الميل الفكري الذى يدفع الإنسان الى تحقيق غاية داخلية كانت أو خارجية ، شعورية أو لا شعورية " (صلاح حوطر ، ١٩٩٨ : ٣٧) .

والحوافز تتمثل فى المثيرات الداخلية العضوية التى ينتج عنها استعداد الفرد للقيام باستجابات خاصة توجه نحو موضوع معين فى البيئة (محمود منسي ، ١٩٩١: ٣٧)

وينظر إلى الباعث على أنه " القوة التي تحرك السلوك عندما تكون خارج الكائن الحى ، أي أن الباعث هو المثير أو المنبه فى حالة كونه خارجيا " (علاء الدين كفافي ، ١٩٩٧ : ٢٨٣) والبواعث هي نتاج للخبرة بينما الحوافز الأولية لا تعتمد على الخبرة ، فالشعور بالجوع لا يحتاج إلى تعلم ولكن يظهر بشكل تلقائي نتيجة حدوث تغيرات فسيولوجية في الجسم ، ويمكن القول أن دافعية الفرد تنتج من قوتين مختلفتين هما قوة الجذب Pull الخارجي للبواعث من جانب وقوة الدفع Push الداخلي للحوافز الأولية من جانب آخر (Loftus,1992:358) .

وبالرغم من أن الحوافز داخلية المنشأ والبواعث خارجية المنشأ إلا أنه لا يمكن الفصل بينهما من الناحية الوظيفية ، وتتمثل العلاقة بينهما فى ناحيتين أساسيتين :

أن الحافز هو الذى يدفع الكائن للبحث عن الباعث ، كما أن الباعث بدوره يستثير الحافز المرتبط به ، فحافز الجوع يدفع الكائن للبحث عن الطعام كما أن الطعام يستثير حافز الجوع ، وإذا انخفضت حدة الحافز يجب أن تزداد حدة الباعث لكى ينشط الكائن ويتجه نحوه – فالذي أشبع حاجته الى الطعام لا يغريه بالأكل إلا الأطعمة الشهية فقط – إما إذا زادت قوة الحافز واشتدت حدته فأن الكائن قد يقبل بأي باعث يقلل من حدة الحافز – فإذا أشتد جوع الأنسان قد يقبل بأي نوع من الطعام يؤدى لإشباع الجوع والوصول إلى حالة الاتزان الداخلي (محمود منسي ، ١٩٩١ :٩٥) .

من العرض السابق يظهر أن مصطلحات (الدافع – الحاجة – الحافز – الباعث) تتفق فى هدف واحد وهو أنها جميعاً تحرك السلوك وتدفعه فى أتجاه معين من أجل إشباع حاجات الفرد وتحقيق أهدافه ، ويطلق مصطلح الدوافع على تلك الدوافع التى يتم اكتسابها وتعلمها نتيجة الخبرة ، أما تلك التى تنشأ وتنشط وتحرك السلوك لإشباع حاجات أولية فسيولوجية فيطلق عليها مصطلح الحوافز ، والحوافز فى معظمها داخلية المنشأ ذات أصل بيولوجي بينما البواعث خارجية المنشأ ترتبط بالبيئة المحيطة بالفرد ، ولا يمكن الفصل بين الدوافع والحوافز والحاجات والبواعث ، فكل منهما مثير للآخر ومكمل له من اجل القيام بالسلوك الذى يؤدى الى الإشباع والاتزان والاستقرار ، فحافز الجوع مثلاً يستثير دافعية الفرد للقيام بسلوك معين من اجل الحصول على الطعام (باعث) الذى يؤدى الى اشباع حاجة الفرد واستقراره .

وبالنظر الى الدوافع من حيث علاقتها بالتعلم يتبين ان الدوافع تمثل العامل الأساسي لأثارة اهتمام الطالب ودفعه نحو القيام بالأنشطة اللازمة التى يتطلبها الموقف التعليمي فى الفصل من

أجل اكتساب المعلومات والمهارات اللازمة لإشباع الحاجات المعرفية عند الطالب ، وأيضاً اكتساب مهارات وخبرات عملية تؤدي إلي الاكتشاف والإبداع .

تصنيف الدوافع :

صنف علماء النفس الدوافع عدة تصنيفات مختلفة وذلك حسب الطريقة التى درسوا بها هذه الدوافع ومن التصنيفات الأساسية للدوافع ما يلى :

دوافع أولية جسمية مثل الجوع والعطش والجنس ، ودوافع ثانوية نفسية مثل الرغبة فى التقدير وحب الاستطلاع والمكانة الاجتماعية .

ويرى Turner , (2005 , 42-51) أنه في حالة الدافعية الخارجية فأن الطالب يوصف بأن لديه تحفيزاً خارجياً عندما ينشغل في التعلم بشكل خاص من أجل الحصول علي مكافأة أو لمجرد تجنب العقاب . بينما يرى بأنه في حالة الدافعية الداخلية فأن الطالب يوصف بأن لديه تحفيزاً داخلياً عندما يحدث التحفيز من داخله ومثل هذا الطالب المحفز داخلياً يعمل بنشاط بدافع ذاتي في العمل من أجل حب الاستطلاع أو الاهتمام أو المتعة أو من أجل أن يحقق هدفه الشخصي والفكري الخاص ، ويذكر أن الطلاب المحفزين داخلياً :

يكتسبون درجات أعلى ويحققون درجات جيدة في الاختبارات بخلاف الطلاب المحفزين خارجياً .

إنهم أفضل انضباطاً في المدرسة .

أنهم يستخدمون استراتيجيات تتطلب جهداً أكثر وتمكنهم من تشغيل المعلومات بعمق أكثر من المحتمل أنهم يشعروا بالثقة بخصوص قدراتهم في تعلم مواد جديدة .

أنهم من المحتمل أكثر أن يكونوا مهتمين بالتعليم طوال حياتهم ويستمرون في تعليم أنفسهم خارج المدرسة لفترة أطول من الطلاب أصحاب التحفيز الخارجي .

دوافع شعورية وهى التى تنتج السلوك الذى يقوم به الفرد عن وعى وادراك ويشعر بها الفرد مثل اختيار نوعية التعليم والمهنة ، ودوافع لاشعورية وهى التى تنتج السلوك الذى يقوم به الفرد من غير إرادته ودون تفسير منطقي .

دوافع بيولوجية وهى فطرية يتفق فيها افراد النوع الواحد وتوجد عند جميع الناس مهما اختلفت بيئاتهم مثل دافع الأمومة ودوافع اجتماعية مكتسبة وهى مبنية على أسس فطرية الا انها تتأثر بالعوامل البيئية والتنشئة الاجتماعية وتكتسب بالتعلم ومن ضمنها الدافع المعرفي (محمد الحلو

، ١٩٩٩، ٣٩- ٤١)

نشأة مفهوم المعرفة وتطوره :

المعرفة خاصية ميز بها الله سبحانه وتعالى الإنسان عن باقي المخلوقات وتعتبر المعرفة الركن الأساسي فى نمو التراث الفكري والحضاري للإنسان ، وقد بدأت دراسة المعرفة cognition لدى الفلاسفة القدامى قبل ظهور علم النفس كعلم مستقل بفترة طويلة ومن هؤلاء الفلاسفة أرسطو وافلاطون اللذان اهتما بالتفكير فى بعض الموضوعات ذات الطبيعة النفسية مثل الإدراك والذاكرة .

وأهتم ديكارت بالأنشطة المعرفية cognitive activities مثل عمليات الإحساس sensation والذاكرة memory ويعتبر ديكارت من الفلاسفة الأوائل الذين أسهموا في إدخال مفهوم العمليات المعرفية cognitive process ضمن مجال العلوم (أنور الشرقاوي ،١٩٩٢، ٣٩ - ٤١)

واعتبر john locke ان المعرفة تشتق اساسا من الخبرة ، وان عقل الإنسان عند الولادة يكون صفحة بيضاء تكتب عليها الخبرة فيما بعد (ابراهيم قشقوش ،١٩٨٥: ١٣) .

كما أوضح مجموعة من العلماء البريطانيين الارتباطيين أمثال جيمس ميل والكسندر بين بعض الأفكار والمفاهيم التي دعمت التفسيرات المعرفية ، كما أكدوا على أن المعرفة الإنسانية تتكون من مجموعة ارتباطات تنشأ اصلا من خلال الخبرات التى يمر بها الأفراد ، بينما يرى kant ان اغلب المعرفة الإنسانية أكثر من مجرد تكوين مباشر ناشئ عن الخبرة ، ويعتقد أن خصائص العقل البشرى هى التى تسمح لنا بأن نتأثر بالخبرة ، كما اتفق Eebinghaus (1885) مع الارتباطيين فى الأعتقاد بان المعرفة تتكون من مجموعة ارتباطات يتم اكتسابها عن طريق الخبرة (أنور الشرقاوى ، ١٩٩٢ ، ٤٣- ٤٩) .

ومع ظهور نظرية الجشطلت Gestalt (فيرتهيمر وكوهلر وكوفكا) بدأ الرفض والمعارضة لأفكار الارتباطيين والبنيويين الاختزالية ، وتبنوا مبدأ ينادى بأن الكل أكبر من مجموع أجزائه وان العقل يفرض تنظيما معينا على المعلومات التى يستقبلها (إبراهيم قشقوش ، ١٩٨٥ ، ٢٤) .

وفى العصر الحديث خصوصا خلال الحرب العالمية الثانية ، بدأت بالظهور مشكلات الطيران

والهبوط وتسجيل الرادار للأجسام ، مما ادى الى ظهور دراسات هندسة الإتصالات ونظرية المعلومات حيث اسهمت تلك التطورات فى تقدم علم النفس المعرفي خاصة فى مجال ترميز المعلومات encoding وتصميم النظم الفعالة لنقل المعلومات ، ثم زادت سرعة التطور المعرفي بعد ظهور الحاسب الآلي الذى يعتبر بمثابة نظام لتكوين وتناول المعلومات الرمزية وتحويلها الى شكل قابل للاستخدام (أنور الشرقاوى ، ١٩٩٢ ، ٧٩)

الدافع المعرفي cognitive Motive

لقد تعددت تعريفات الدافع المعرفي ويرجع ذلك لاختلاف العلماء والباحثين في طرق دراسته واختلاف نظرتهم إليه ، ويرى الباحث ضرورة عرض تلك التعريفات حتى يتمكن من وضع تعريف إجرائي للدافع المعرفي يقود إلى تصميم مقياس للدافع المعرفي يتناسب مع عينة الدراسة ، ومن هذه التعريفات عرف (فؤاد أبو حطب وآمال صادق،٢٠٠٠ ، ٤٤) الدافع المعرفي بأنه " الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها " ، ويتضمن هذا التعريف الأبعاد التالية : الرغبة في المعرفة والفهم ، الرغبة في اتقان المعلومات وتحديد المشكلات ووضع الحلول لها.

وعرف اوزبل الدافع المعرفي بأنه " الرغبة فى اكتشاف وممارسة أنواع مختلفة من المثيرات التى تؤدى الى بذل مجهود معين يقوم به الفرد فى سبيل التعلم " (محمد المغربي ، ١٩٩٤ : ٥١)

ويتضمن هذا التعريف أبعاد الرغبة فى الاكتشاف ، وبذل مجهود من اجل الحصول على المعرفة .

ويرى أنور الشرقاوي أن الدافع المعرفي يقع ضمن حاجات الفهم والمعرفة ويظهر فى الرغبة فى الكشف ومعرفة الأمور وحب الاستطلاع ، ويتضمن هذا التعريف الأبعاد التالية : الرغبة فى المعرفة ، حب الاستطلاع والرغبة فى البحث والتدقيق من أجل الوصول الى الحقائق ، ويذكر ماسلو أن هذه الحاجات قد تكون واضحة عند بعض الأفراد أكثر مما تكون لدى البعض الآخر وقد تأخذ هذه الحاجات صورة أعمق فى بعض مظاهر السلوك لدى بعض الأفراد وتبدو فى الرغبة فى التحليل والتنظيم والربط وايجاد العلاقة بين الأشياء (أنور الشرقاوي ، ١٩٩٨ : ٢٣٩) ويتضمن هذا التعريف الأبعاد التالية : الرغبة فى تحليل المعلومات ، الرغبة فى تنظيم المعلومات ، الربط بين المعلومات وإيجاد العلاقات بين المعلومات .

ويعرف (حمدي الفرماوي ، ١٩٨١ ، ١٠) الدافع المعرفي بأنه " الرغبة الدائمة والمستمرة عند الفرد في اكتساب المعلومات او زيادتها وحرصه على المعالجة لموضوعات المعرفة والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول عليها " ، ويتضمن هذا التعريف الأبعاد التالية : الرغبة الدائمة والمستمرة لاكتساب المعلومات ، الرغبة الدائمة والمستمرة لزيادة المعلومات ، الحرص على المعالجة لموضوعات المعرفة والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعرفة ويعرف(أحمد مهدي ، ١٩٨٧، ٣٣) الدافع المعرفي بأنه " حاجة الفرد الدائمة والمستمرة لاكتساب المعلومات وزيادتها والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول عليها ولهذا التعريف ثلاثة ابعاد هي حاجة الفرد الدائمة والمستمرة للحصول على المعلومات ، حاجة الفرد الدائمة والمستمرة لزيادة هذه المعلومات ، وترحيب الفرد بالمخاطرة في سبيل الحصول على المعلومات .

ومن الملاحظ أن كل التعريفات السابقة للدافع المعرفي تبدأ بكلمة (الرغبة) وهى تعنى بشكل واضح وجود حافز يدفع الفرد للقيام بسلوكيات مختلفة من أجل إشباع الحاجة للمعرفة . وتتفق التعريفات السابقة على الأبعاد التالية : الرغبة في المعرفة والفهم ، التطبيق العملي لموضوعات المعرفة ، رغبة الفرد الدائمة والمستمرة للحصول على المعلومات ، وتنميتها وزيادتها ، والترحيب بالمخاطر والصعاب في سبيل الحصول عليها .

من استعراض التعريفات الخاصة بالدافع المعرفي يتضح أن هذا الدافع يقع ضمن الحاجات المعرفية (الحاجة للفهم والمعرفة) وهذا يتطلب وجود رغبة قوية داخلية وميل عند الفرد للبحث والاستكشاف والاستطلاع من أجل تحصيل المعلومات والاستزادة منها والاستفادة منها بشكل نظري وعملي حتى يتحقق له الإشباع والرضى النفسي ، والإشباع والرضى لا يتوقفان عند حد معين بل يتميزان بالاستمرارية والديمومة ، وهذا ينعكس بشكل مباشر على الدافع المعرفي مما يعنى استمرار الفرد في البحث والتقصي للوصول الى الحقائق المعرفية ، وهذا يتطلب وجود دافع ذاتي عند الفرد ومثابرة واقتناع بما يفعل إلى جانب وجود نضج عقلي وإدراك لما يقوم به الفرد من عمليات للوصول الى المعرفة .

وبهذا يمكن القول أن الفرد ذو الدافع المعرفي المرتفع يتصف بأنه يميل الى الاستكشاف والمعالجة ، ويرغب في زيادة وتنمية بنيته المعرفية من خلال الرغبة في الحصول على الجديد من المعلومات والاستزادة منها ، كما أنه قادر على تحديد مشكلاته ومواجهتها وحلها بالطرق

المناسبة .

وقد أجريت بعض الدراسات التي تناولت الدافع المعرفي مع بعض المتغيرات ومنها :

دراسة حمدي الفرماوي (١٩٨١) : هدفت الدراسة إلي الكشف عن طبيعة الدافع المعرفي وماهيته ومحاولة قياس هذا الدافع ، كما هدفت إلي الكشف عن علاقة الدافع المعرفي بمستوى التحصيل الدراسي عند الطلاب حيث أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي أي أنه كلما زاد مستوى الدافع المعرفي زاد تبعاً لذلك مستوى التحصيل الدراسي ، دراسة أحمد الشخيبي (١٩٩٣) : و التى هدفت الى التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي والتغذية المعلوماتية بانتقاء الاستجابة فى موقف تعلم وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء مجموعات الدافع المعرفي المرتفع وأداء مجموعات الدافع المعرفي المنخفض مع استخدام الانواع المختلفة للتغذية المعلوماتية لصالح مجموعات الدافع المعرفي المرتفع ، كما أجرى مصطفى كامل (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة في ست دول عربيه (مصر ، السعودية ، قطر ، الكويت ، الامارات ، سلطنة عمان) وقد أوضحت النتائج أن معظم طلاب الجامعات العربية يفضلون استخدام أساليب في التعلم والتفكير محدودة المعرفة ، تقوم على توظيف قدرات التفكير القائم على التعامل مع المعلومات المؤكدة والبعيدة عن التخمين وتقديم الافكار الجديدة ، أجرى Ahlering (1994) دراسة هدفها الكشف عن حاجة الطلاب للمعرفة واللجوء للمناقشات أو المجادلات أو المحاورات ، وتكونت العينة من (٤٥) طالباً جامعيا ، موزعين كالآتي : (٢٥) طالباً، (٢٥) طالبة وأوضحت النتائج أن الطلاب مرتفعي الحاجه إلى المعرفة أكثر ميلاً واهتماماً بالمناقشات والمحاورات الحقيقية ، دراسة محمد المغربي (١٩٩٤) : والتي هدفت إلى معرفة تأثير كل من أساليب العقاب ومستويات الدافع المعرفي (مرتفع – متوسط – منخفض) على التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدي طلاب الصف الثاني الثانوي – ذكور فقط في مدرسة صلاح سالم الثانوية بنين بمحافظة البحيرة .

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى تحصيل مادة الفيزياء بين أساليب العقاب المستخدمة بالنسبة للتلاميذ من ذوي الدافع المعرفي المرتفع ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الدافع المعرفي فيما يتعلق بالأداء على الاختبار التحصيلي فى مادة الفيزياء لصالح ذوى الدافع المعرفي المرتفع ، بينما لا توجد فروق دالة

إحصائياً ترجع إلى التفاعل بين أساليب العقاب ومستويات الدافع المعرفي في تأثيرها علـــى درجاتهم على الاختبار التحصيلي في مادة الفيزياء ، كما اجريت دراسة Wong(1994) على المجتمع السنغافوري ، حيث درس التفاعل بين (٧٦) معلماً من المرحلتين الابتدائية والثانوية وطلابهم حيث أشارت نتائج دراسة التفاعل في الفصول الدراسية بـــأن معلمـــو المرحلـــة الابتدائية يشعرون بأن مشاركة وتفاعل التلميذ وانسجامه كانت أكثر العوامل أهمية ونجاحاً في دفع التلاميذ نحو التعلم ، بينما رأي معلمو المرحلة الثانوية أن مدي استعداد وتحضير المعلم ، واهتمام المعلم بحاجات التلاميذ أكثر العوامل مساهمة في خلق الدافعية لدي الطلاب ، بينما في المرحلة الابتدائية كانت أكثر الأساليب تأثيراً علي فشل التلاميذ تكراراً هي عدم استعداد المعلم وتحضيره الجيد للدرس ، وقام Powell(1997) بدراسة على عينة تكونت من (٤٧) معلماً وطلابهم (٣١٤) ذوي أداء عال و (٢٤٣) ذوي أداء منخفض من المرحلة المتوسطة ، وذلك بهدف مقارنة إدراك كل من المعلمين وطلابهم لمدى تكرار استخدام المعلمين لاستراتيجيات الدافعية (أساليب الدافعية) في التمكن من تحقيق إتقان الأهداف مع كلتا المجمـــوعتين وقـــد أشارت النتائج إلى تبني المعلمين أساليب أنسب وأكثر فاعلية مع الطلاب ذوى الأداء المرتفع مقارنة مع الطلاب ذوي الأداء المنخفض، وكانت هناك فروق جوهرية بين المعلمين والطلاب من حيث إدراكهم لتبنى المعلمين واستخدامهم لاستراتيجيات الدافعية. كما سجل كل من الطلاب ذوي الأداء العالي وأقرانهم ذوي الأداء المنخفض تكرارات أقل فيما يتعلق باستخدام المعلمين لاستراتيجيات تحقيق الهدف وإتقانه ، وتشير دراسة Dev (1997) إلى أن مشاركة التلميذ في العملية التعليمية ، والاستجابة الإيجابية لتساؤلاته والثناء والمدح ، وتشجيع التعلم المـــتقن ، وتوفير المثيرات التي تخلق نوعاً من التحدي للمتعلم وتقييم عمل التلميذ ، جميعها أساليب من شأنها أن تعزز الدافعية الذاتية لدي تلاميذ المدرسة الابتدائية والثانوية حتي مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو إعاقات في الـــتعلم ، وفـــي دراســـة أخـــرى أعـــدها karsenti &Thibert(1998) على سته معلمين وطلابهم أتضح من خلالها بأن المعلمين الجيدين هـــم الذين يركزون على الجهد أكثر من القدرة ، ويستخدمون التغذية الرجعة لتدعيم دافعية الطلاب ، ويشركون الطلبة في مسئولية إدارة الفصل ، ويخلقون بيئة صفية يتحمل فيها الطلاب شيئاً من المسئولية ويكون لديهم تصميم ذاتي واعتقاد بأنه من خلال المحاولة و الجهد يمكنهم النجاح ، كما أن دراسة محمد شعلة الجميل (١٩٩٩) : هدفت الدراسة إلي معرفة أثر تأثير الـــدافع

المعرفي و البيئة المدرسية علي كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي ،وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو الدراسة ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية علي الاتجاه نحو الدراسة ، وعدم وجود أثر لتفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية علي التحصيل الدراسي ، ودراسة عبد الرؤوف العريفي (١٩٩٩) : هدفت الدراسة إلي معرفة العلاقة بين الدافع المعرفي والقدرة علي التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ظفار ، وأظهرت النتائج أن العلاقة بين الدافع المعرفي وكل من القدرة علي التفكير الابتكاري وقدرتي الطلاقة والأصالة من جهة أخرى علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدافع المعرفي من جهة ، والقدرة علي التفكير الابتكاري بأبعادها الثلاثة (الطلاقة – المرونة – الأصالة) تعزى لاختلاف النوع أو الصف الدراسي أو التخصص الأكاديمي لهؤلاء الطلاب (في أنور الشرقاوي ، ٢٠٠١ ، ٢٦٤ – ٢٦٥) ، كما أجرى Vermeer, et al.(2000) ، دراسة حول أثر كل من الدافعية والنوع في سلوك حل المسائل الحسابية ، لدي طلاب الصف السادس الابتدائي ، وقد أشارت نتائج الدراسة الى ارتباط متغير الدافعية بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي ، كما وجد تفاعلاً دالاً إحصائياً بين المتغيرين المستقلين (الدافعية والنوع) وارتباطهما بحل المشكلات ، إذا أظهرت النتائج أن كفاءة الذكور كانت أعلى منها عند الإناث في حالة مشكلات التطبيق ، في حين لم يوجد أثر للنوع في حالة المشكلات الحسابية . ودراسة Cluck & Hess (2003) هدفت إلي الكشف عن تأثير عدد من الاستراتيجيات التدريسية القائمة علي بعض أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية الدافعية المعرفية ، حيث أجريت تلك الدراسة علي عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ريف وحضر الولايات المتحدة الامريكية وكان من بين نتائج تلك الدراسة أن الاستراتيجيات التدريسية القائمة علي أنشطة الذكاءات المتعددة كان لها تأثير إيجابي علي الدافعية المعرفية لدى أفراد العينة سواء من الريف أو الحضر دون وجود فروق بينهم وأجري نايف الطراونة (٢٠٠٥) : دراسة هدفت الى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي نفسي جمعي عقلاني – انفعالي معرفي في تحسين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز والمعدل التراكمي لدي طلبة جامعة

مؤتة ذوي التحصيل المتدني . وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً وطالبة ، وزعت عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة بلغ عددها (١٢) طالباً وطالبة ، وتجريبية بلغ عدد أفرادها (١٢) طالباً وطالبة . وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات المدركة ودافعية الانجاز والمعدلات التراكمية بين المجموعات التجريبية والضابطة ، كما أن دراسة عاطف حسن (٢٠٠٧) هدفت إلي معرفة أثر دافعية الانجاز علي التحصيل الدراسي وتنمية القدرة علي حل المشكلات وبعد تطبيق المقاييس التالية : مقياس لدافعية الانجاز ، اختبار للقدرة علي حل المشكلات ، اختبار تحصيلي ، وقد توصلت الدراسة إلي أن الأفراد ذوي الدافعية العالية يمتازون بفاعلية أكثر علي حل المشكلات ، وقدرة أعلى في التحصيل الأكاديمي ، وهدفت دراسة فراس طنوس (٢٠٠٧) إلي بيان أثر التدريب علي استراتيجية حل المشكلة المسند إلي السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة يمتلكون سمات انفعالية – سلوكية منخفضة كما أشارت درجاتهم علي مقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية (BERS-2) حيث تم تقسيمهم عشوائياً إلي مجموعتين تجريبية مكونة من (٢٤) طالباً وطالبة والأخرى ضابطة مكونة من (٢٤) طالباً وطالبة ، بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة علي الاختبار القبلي لدافعية التعلم ، ولتحقيق هدف الدراسة ، فقد تم تصميم برنامج تدريبي مبنى في ضوء الأبعاد الستة لمقياس تقدير السمات الانفعالية – السلوكية ، حيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية التدريب علي هذه الأبعاد باستخدام استراتيجيتي العصف الذهني وتحليل الوسائل والغايات . وكان من بين النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي ففي تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية ، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث علي بعد (الطاعة) الخامس لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث علي الأبعاد الفرعية الأخرى (الميل ، والدفء ، والكفاءة ، والمسئولية) لمقياس دافعية التعلم ، كما توصلت دراسة يحيى الرافعي (٢٠٠٩) : والتي هدفت إلى مقارنة أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني مقارنة بالأسلوب التقليدي المستخدم في تدريس مقرر علم النفس التربوي ، في تنمية الدافعية للتعلم و التحصيل الاكاديمي وذلك بالنسبة لطلاب جامعة الملك خالد ، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوي الدافعية للتعلم ومستوي التحصيل

الأكاديمي يمكن إرجاعه إلى أسلوب التعلم ، كما هدفت دراسة أخرى ليحيى الرافعي (٢٠١٠) إلي معرفة الفروق في الدافع المعرفي والتحصيل الأكاديمي تبعاً لطريقة التعلم في مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لدى عينة من طالبات الدراسات العليا ولقد توصلت الدراسة إلي النتائج التالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (مجموعة التعليم بطريقة الإلقاء والتفاعل وجهاً لوجه – طريقة الدائرة التليفزيونية المغلقة) في الدافع المعرفي وأبعاده المختلفة تعزى لطريقة التعلم ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التي درست بطريقة الإلقاء والتفاعل المباشر وجهاً لوجه ، وهدفت دراسة (Diamanto & Travoula (2010 للكشف عن فاعلية استراتيجية التعلم الجماعي علي انجاز المشاريع الجماعية والدافعية المعرفية والتحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم وكذا الكشف عن العلاقة بين كل من الدافعية المعرفية والتحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو العمل الجامعي في انجاز المشاريع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة تلك الدراسة من (٢٤) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية مما يواجهون صعوبات في تعلمهم في منهج الدراسات البيئية ، وتم استخدام نظام المجموعة الواحدة في تلك الدراسة واقتصر أفراد تلك المجموعة علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط ، وتم تطبيق المقاييس والاختبارات علي أفراد العينة . وكان من بين نتائج تلك الدراسة وجود فاعلية لاستراتيجية التعلم الجماعي في تنمية الدافعية المعرفية والتحصيل الأكاديمي وأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفضلون الأساليب العملية في التعلم علي الأساليب النظرية المجردة ، ومن النتائج أيضاً وجود ارتباط دال احصائياً بين الدافعية المعرفية والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وكذا وجود ارتباط بين الدافعية المعرفية والتحصيل الأكاديمي .

ثانياً : تقدير الذات:

بدأ مصطلح تقدير الذات في الظهور في أواخر الخمسينات وأخذ مكانة بسرعة في كتابات الباحثين والعلماء بجانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات ، مثل مفهوم الذات الواقعية ومفهوم الذات المثالية ومفهوم تقبل الذات ، ثم ظهر مفهوم تقدير الذات الذي يشير بدرجة أساسية إلي حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته ، ومنذ أواخر الستينات أصبح مصطلح تقدير الذات أكثر جوانب مفهوم الذات شيوعاً واستخداماً بين الكتاب والباحثين .

ويمثل مفهوم تقدير الذات أهمية كبيرة لدى كافة المربين وأولياء الأمور علي اعتبار أن العمل

علي جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين (Weiten & Lioyd ,1997 , 43) ولقد أضحى أمراً جلياً أن تقدير الذات المرتفع يقود إلي مزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الكثير من الضغوط الحياتية (Abel ,1996,49) .

فعندما يكون للأشخاص اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم يكون لديهم تقدير ذات مرتفع ، وعندما يكون لديهم اتجاهات سلبية نحو أنفسهم يكون تقدير الذات لديهم منخفضاً وبعبارة أخرى فإن تقدير الذات هو التقييم العام لقيمة الفرد كما يدركها بنفسه (Weiten & Lioyd ,1997) .

ويذكر علاء الدين كفافي (١٩٨٩) أن تقدير الذات يشير إلي نظرة الفرد الإيجابية إلي نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلي ذاته نظرة جيدة ، تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية ، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة وبصفة عامة يرتبط تقدير الذات بالسلوك الذي يعبر عنه أكثر مما يعبر عن الدفاع ، كما يعبر عن ذلك أصحاب التوجه الإنساني في علم النفس .

ويشير Cooper Smith إلي تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل علي المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته ، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد علي درجة كفاءته الشخصية ، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها ، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلي الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (حسين الدريني و محمد سلامة ، ١٩٨٤ ، ٤٨٤) بينما يرى مصطفي فهمي ومحمد القطان (١٩٧٩ ، ٧١) أن تقدير الذات هو عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات ، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلي الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح .

كما يذكر مصطفي فهمي ، محمد القطان نوعان من العوامل المؤدية إلي تكوين ذات مرتفع أو منخفض :

١-عوامل تتعلق بالفرد نفسه :

فلقد ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي

بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعاً بصحة نفسية جيدة ساعد ذلك علي نموه طبيعياً ويكون تقديره لذاته مرتفعاً أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته .

٢-عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية :

وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربى ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها :

-هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة ؟

-هل يقرر لنفسه ما يريد ؟

-ما نوع العقاب الذي يفرض عليه ؟

-نظرة الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أم عداوة) ؟

وخلاصة القول أنه بقدر ما تكون الإجابة عن هذه الأسئلة موضوعية إيجابية بقدر ما تؤدي إلي درجة عالية من تقدير الذات (مصطفي فهمي ومحمد القطان ، ١٩٧٩ ، ٧٨) .

ويميز مصطفي القمش (٢٠٠٦) بين مفهوم الذات وتقدير الذات ، فيرى أن مفهوم الذات يعبر عن الصورة الكلية للفهم بما في ذلك قدراته ومهاراته ، والصفات التي يكتسبها من تجاربه الشخصية ، وبالتالي يتضمن مفهوم الذات الجوانب الثلاثة الرئيس التالية :

الجانب الاجتماعي ويتضمن تفاعل الفرد مع الآخرين .

الجانب العقلي ويتضمن القدرات المعرفية والأكاديمية .

الجانب الجسمي ويتضمن الخصائص الجسمية العامة .

ولا يتضمن مفهوم الذات الأحكام العاطفية ، التي يتضمنها تقدير الذات التي من خلالها يقيم الفرد الجوانب المختلفة التي يشملها مفهوم الذات .

إذن تقدير الذات بمثابة المكون الوجداني للذات ، بحيث تشير الدرجة المرتفعة في تقدير الذات إلي مدى الثقة في الجدارة الذاتية ، أي درجة كبيرة من تفضيل الذات وتوقع التقبل من الآخرين ، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلي تقييم هام للذات أقل تفضيلاً ، مع توقع الرفض من قبل الآخرين .

ومن ثم يمكن تصور أن مرتفعي تقدير الذات أكثر توكيداً لذواتهم ، وأكثر قدرة علي المبادأة في الأنشطة الاجتماعية والتطوعية ، مما يمكنهم من تحقيق مهام ومتطلبات الارتقاء الشخصي

في الحياة العملية ، وبالتالي فإن الكيفية التي يرى بها الفرد نفسه تعد مهمة بالنسبة لصحته النفسية وفاعليته الشخصية وقدرته علي الإنجاز .

وقد أجريت بعض الدراسات التي تناولت تقدير الذات مع بعض المتغيرات ومنها : دراسة نادية بنداري (١٩٨٧) : هدفت للتعرف علي مكانة الدافع المعرفي بين مجموعة الدوافع الأخرى وعلاقة مستويات هذا الدافع (منخفض – متوسط – مرتفع) بكل بعد من أبعاد تحقيق الذات ، والتعرف علي ما إذا كان النوع أو التخصص في المرحلة الثانوية العامة يؤثر في دافعية الأفراد نحو المعرفة عامة والتعرف علي مدى تأثر الحاجة إلي تحقيق الذات بتفاعل مستويات الدافع المعرفي (منخفض – متوسط – مرتفع) ، والتخصص (علمي – أدبي) ، والنوع (ذكور – إناث) ، أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين مستويات الدافع المعرفي وأبعاد الحاجة لتحقيق الذات ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافع المعرفي لصالح مجموعة الذكور ، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في الدافع المعرفي لصالح طلاب القسم العلمي ، كما كان التفاعل بين الدافع المعرفي والتخصص الدراسي والنوع دالا إحصائياً في التأثير علي الحاجة لتحقيق الذات ، ودراسة Newby(1991) : هدفت إلي معرفة نوع دافعية الإنجاز (داخلية – خارجية) للطلاب ، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن مشاركة الطلاب الذين يتميزون بتوجه داخلي في أداء المهام ليس من أجل الحصول علي شيء ولكن لإكمال المهام كهدف نهائي مرغوب فيه لذاته ، إذ يوظف الفرد مجهوده لمواجهة التحديات ورغبة في التفوق وتقدير الذات ، أما الذين يتميزون بتوجه خارجي فإنهم يزيدون من المجهود والدافعية للحصول علي شيء مرغوب فيه ويميلون إلي المهام التي تظهر قدراتهم وكفاءتهم مقارنة بالآخرين ، كما درس Jenkins (2000) العلاقة بين الوعى الذاتي وتقدير الذات لطلاب الجامعة ، تكونت العينة من (٧٩) طالباً جامعياً ، طبق عليهم مقياس تقدير الذات لروزنبرج ومقياس الوعى الذاتي وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقه تبادليه ايجابيه واضحه بين الوعى الذاتي وتقدير الذات ولا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الوعى الذاتي وتقدير الذات ترجع الى التخصص الدراسي أو المستوى الدراسي ، وكان هدف دراسة سميرة شند (٢٠٠١) التعرف علي ما تمر به المرأة في مرحلة منتصف العمر من تغيرات نفسية من حيث تقديرها لذاتها وعلاقة هذا بالمساندة النفسية من الأسرة وتكونت العينة من (٤٦٤) امرأة ، وأظهرت نتائج

الدراسة وجود ارتباط موجب بين تقدير الذات والمساندة الأسرية ، كما ارتبطت حدة الأعراض بتقدير الذات والمساندة الأسرية ، وكان تقدير الذات المرتفع مؤشر علي الإحساس بالقيمة الذاتية والكفاية والقدرة علي التغلب علي المشكلات والمواجهة الناجحة الفعالة لها ، كما درست أمل عبد الرحمن الشهري (٢٠٠٩) زملة أعراض مرحلة منتصف العمر لدى المرأة وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب والمساندة الاجتماعية في ضوء متغيري التعلم والعمل ، وتكونت العينة من (١٩٦) امرأة ينقسمن إلي (عاملات – غير عاملات) ويتراوح مستوى تعليمهن بين المتوسط والعالي ، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين زملة أعراض هذه المرحلة والاكتئاب ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة علي مقياس زملة الأعراض تبعاً لمتغيري التعليم والعمل وذلك في اتجاه ذوات التعليم المتوسط وغير العاملات ، وكان غرض دراسة Cho et al ,(2009) هو معرفة أثر تقدير الذات علي العلاقة بين الوعي الذاتي العام والقلق الاجتماعي ، وتكونت عينة البحث (٢١٣) طالباً من جامعات اليابان ، و(٢٣٤) طالباً من جامعات كوريا ، وأظهرت النتائج أن تقدير الذات كان له تأثير قوي علي العلاقة بين القلق العام والوعي الذاتي والاجتماعي ، وكانت لتقدير الذات المنخفض علاقة بالوعي الذاتي العام للطلاب ، كما كان لارتفاع تقدير الذات تأثيراً علي القلق الاجتماعي لدى الطلاب ، كما درس Cheng et al (2012) تأثير الوعي الذاتي لدى الأفراد المنخفضين في تقدير الذات، وتم تطبيق مقياسي تقدير الذات ، الوعي الذاتي علي عينة مكونة من (١٤٤) فرداً . وأوضحت النتائج أن الأفراد الذين يعانون من انخفاض في تقدير الذات لديهم وعي بالذات مرتفع ، وأنه كلما ارتفع الوعي بالذات لدى الفرد كلما كان تقديره لذاته منخفضاً ، وهذا يعني أن هناك علاقة سلبية بين الوعي بالذات وتقدير الذات لدى الأفراد .

تعليق علي الدراسات السابقة :

نلاحظ أن معظم الدراسات الخاصة بالدافع المعرفي ، اهتمت بدراسة علاقة الدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي ووجدت علاقة موجبة بينهما (حمدي الفرماوي ١٩٨١ ، محمد المغربي ١٩٩٤ ، محمد شعلة الجميل ١٩٩٩ ، نايف الطراونة ٢٠٠٥ ، يحيى الرفاعي ٢٠٠٩ ، Diamanto & Travoula 2010) ، ولذلك لم يدرس الباحث التحصيل الدراسي ، لم تتفق الدراسات علي وجود فروق في الدافع المعرفي علي أساس النوع فوجدت دراسة Vermeer ,

(2000) et al أن الذكور كانوا أكثر كفاءة من الإناث في حل مشكلات التطبيق ، بينما وجدت فراس طنوس (٢٠٠٧) فروق لصالح الإناث في بعد الطاعة من مقياس دافعية التعلم ، ووجدت نادية بنداري (١٩٨٧) فروق لصالح الذكور . ولم يجد الباحث دراسات تناولت علاقة الدافع المعرفي بتقدير الذات وكانت الدراسة الوحيدة التي تناولت متغير قريب هي دراسة نادية بنداري (١٩٨٧) والتي درست العلاقة بين الدافع المعرفي وأبعاد الحاجة لتحقيق الذات ووجدت علاقة موجبة بين الدافع المعرفي وأبعاد الحاجة لتحقيق الذات .

وبالنسبة فى الفروق فى النوع، أو المستوى الدراسي لم يجد عبد الرؤوف العريفى (١٩٩٩) فروق تعزى للنوع أو المستوى الدراسي فى الدافع المعرفي، وكذلك لم يجد Jenkins (2000) فروق فى تقدير الذات ترجع إلى التخصص او المستوى الدراسي.

فروض الدراسة :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافع المعرفي وتقدير الذات .

لا توجد فروق بين متوسطات درجات الدافع المعرفي بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور – إناث) .

لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الدافع المعرفي بأبعاده المختلفة تبعاً لاختلاف الفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) .

لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير الذات تبعاً لاختلاف النوع (ذكور – إناث) ؟

لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير الذات تبعاً لاختلاف الفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) ؟

لا يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) علي درجات الطلاب في مقياس الدافع المعرفي .

لا يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) علي درجات الطلاب في مقياس تقدير الذات .

منهج الدراسة و الإجراءات :

أولاً: العينة :

أجريت الدراسة علي عينة من طلاب كلية التربية بأسوان ،المقيدين بالفرقتين الثانية والرابعة

(تعليم عام) ، مجموعهم (١٤٠) طالباً و طالبة موزعين كالآتي : من الفرقة الثانيـــة (٦٨) طالباً وطالبة منهم (٢٣) طالباً و (٤٥) طالبة ، بينما كان عدد طلاب الفرقة الرابعـــة (٧٢) طالباً و طالبة منهم (٢٥) طالباً و (٤٧) طالبة

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع والفرقة الدراسية .

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب النوع والفرقة الدراسية

الجنس / الفرقة الدراسية	ذكور	إناث	المجموع
الثانية	٢٣	٤٥	٦٨
الرابعة	٢٥	٤٧	٧٢
المجموع	٤٨	٩٢	١٤٠

ثانياً: أدوات الدراسة :

مقياس الدافع المعرفي : (إعداد الباحث)

أعد الباحث أداة لقياس الدافع المعرفي .

واعتمد في ذلك علي الاطلاع علي ما كتب عن الدافع المعرفـــي والمراجـــع المتخصصـــة ومراجعة مقاييس الدافع المعرفي وكان الأساس فيها اختبار حمدي الفرماوي لقيـــاس الـــدافع المعرفي كالآتي :

(أ) اختبار (د . م) لقياس الدافع المعرفي ، إعداد حمدي الفرماوي (١٩٨٥) .

(ب) مقياس الدافع المعرفي لدى طلاب جامعة الموصل ، إعداد أحمد محمد نوري (٢٠٠٤)

(جـــ) مقياس الدافعية المعرفية ، إعداد صلاح شريف عبد الوهاب (٢٠١٠) .

بناء علي ما سبق تم وضع صورة أولية للمقياس تشتمل علي (٣٥) موقفاً .

حساب صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس بالطريقتين التاليتين :

(أ) صدق المحكمين :

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي خمسة من المتخصصين في علم النفس مصحوبا بالتعريف الاجرائي للدافع المعرفي ، وطلب منهم الحكم علي مدي ملائمة المواقف لأفـــراد

العينة ولأهداف الدراسة ، ومدي صدق المواقف و صلاحيتها ، و بناء علي ملاحظات وآراء المحكمين تم تعديل بعض المواقف لتصبح أكثر مناسبة ووضوحاً ، كما تم استبعاد عدد (٢) موقف لم يتم الاتفاق عليها ليصبح عدد مواقف المقياس (٣٣) موقفاً

(ب) صدق البناء (الاتساق الداخلي)

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس علي (٤٠) طالباً و طالبة من غير أفراد العينة (من طلاب الفرقة الرابعة) ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل موقف و المجموع الكلي لدرجات المقياس ، ونتيجة لذلك تم استبعاد موقف واحد ، لم ترتبط درجته بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو مستوى دلالة (٠.٠٥) وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (٣٢) موقفاً ارتبطت درجاتها بدلالة بالدرجة الكلية للمقياس ، كما في الجدول (٢) .

جدول (٢)

معامل ارتباط درجة كل موقف بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الار	رقم العبارة	معامل الارتبا
١	٠.٤٠	٩	٠.٤٣	١٧	٠.٥١	٢٥	٠.٤٣
٢	٠.٣٩	١٠	٠.٤٩	١٨	٠.٥٧	٢٦	٠.٣٨
٣	٠.٥٨	١١	٠.٥٧	١٩	٠.٣٧	٢٧	٠.٤٠
٤	٠.٥٩	١٢	٠.٥٨	٢٠	٠.٤٨	٢٨	٠.٥٨
٥	٠.٤٦	١٣	٠.٤٢	٢١	٠.٤٢	٢٩	٠.٣٧
٦	٠.٣٥	١٤	٠.٣٩	٢٢	٠.٥٨	٣٠	٠.٤٣
٧	٠.٤١	١٥	٠.٥١	٢٣	٠.٥٩	٣١	٠.٣٦
٨	٠.٣٨	١٦	٠.٣٧	٢٤	٠.٤٢	٣٢	٠.٤١

وبالنظر للجدول رقم (٢) يتضح أن جميع المواقف المتضمنة به وعددها (٣٢) موقفاً ترتبط درجاتها بالدرجة الكلية بدلالة عند مستوي (٠.٠١) و مستوي (٠.٠٥) .

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الرغبة الدائمة في الحصول علي المعلومات بسرعة	٠.٣٩
الرغبة المستمرة في الاستزادة من المعلومات	٠.٤٠
الترحيب بالصعاب في سبيل الحصول علي المعلومات	٠.٤٥
المعالجة العملية للمعلومات	٠.٤٢
الرغبة في مناقشة الآخرين وتقبل آرائهم	٠.٣٩
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٤٨

حساب ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بالطريقتين الاتيتين :

(أ) حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق :

تم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين علي التطبيق الأول ، علي عينة حساب الصدق السابقة الذكر حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٠) مما يدل علي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

(ب) حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية :

تم حساب الثبات بين نصفي لاختبار (المواقف الفردية – المواقف الزوجية) و بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٥) وهي درجة تدل علي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات .

وبالتالي أصبح المقياس بعد حساب صدقه وثباته والتأكد من صلاحيته لقياس الدافع المعرفي مكون من (٣٢) موقفاً تمثل الصورة النهائية للمقياس ملحق رقم (١) ، حيث يتبع كل موقف ثلاثة بدائل توزع الدرجات عليها كالتالي : دافع معرفي مرتفع (٣ درجات) ، دافع معرفي متوسط (درجتان) دافع معرفي منخفض (درجة واحدة) ، علماً بأن المواقف تتوزع علي الأبعاد التالية (الرغبة الدائمة في الحصول علي المعلومات بسرعة – الرغبة المستمرة في الاستزادة من المعلومات – الترحيب بالصعاب في سبيل الحصول علي المعلومات – المعالجة العملية للمعلومات – الرغبة في مناقشة الآخرين وتقبل آرائهم) .

ويوضح جدول (٤) توزيع المواقف علي الأبعاد الخمسة .

جدول (٤)

توزيع المواقف علي الأبعاد الخمسة

البعـــــــد	أرقام المواقف الخاصة بالبعد	الدرجة
الرغبة الدائمة في الحصول علي المعلومات بسرعة	١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٢٦،٧، ٢٨،٢٧	٩-٢٧
الرغبة المستمرة في الاستزادة من المعلومات .	٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٤، ٢٥	١٠-٣٠
الترحيب بالصعاب في سبيل الحصول علي المعلومات .	١٠، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١	٥-١٥
المعالجة العملية للمعلومات .	٤، ٨، ٢٢، ٢٣	٤-١٢
الرغبة في مناقشة الآخرين وتقبل آرائهم .	٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢	٤-١٢

ويظهر من نتائج الجدول أن المواقف تتوزع علي الأبعاد كما يلي :

البعد الأول : الرغبة الدائمة في الحصول علي المعلومات بسرعة (٩) مواقف .

البعد الثاني : الرغبة المستمرة في الاستزادة من المعلومات (١٠) مواقف .

البعد الثالث : الترحيب بالصعاب في سبيل الحصول علي المعلومات (٥) مواقف .

البعد الرابع : المعالجة العملية للمعلومات (٤) مواقف .

البعد الخامس : الرغبة في مناقشة الآخرين وتقبل آرائهم (٤) مواقف .

مما سبق يتبين أن مقياس الدافع المعرفي يتمتع بالصدق والثبات بدرجة مرضية الأمر الذي يتيح للباحث استخدامه مع العينة المختارة باطمئنان .

ويصبح العدد الكلي للمواقف (٣٢) موقفاً تمثل المقياس ككل ، وبذلك تتراوح درجات المقياس فيما بين (٣٢ – ٩٦) درجة ، ويتم حساب كل بعد عن طريق جمع درجـــات المواقف الخاصة بالبعد ، وهي كما موضح بالجدول (٤) ، وكلما ارتفعت الدرجة دلت علي زيادة الدافع المعرفي عند المفحوصين.

مقياس تقدير الذات :

قام الباحث بالاطلاع علي بعض المقاييس الخاصة بتقدير الذات واستفاد منها في إعداد المقياس الحالي ، وكانت هذه المقاييس كالتالي :

اختبار تقدير الذات للأطفال إعداد فاروق عبد الفتاح ، محمد دسوقي (١٩٨١) .

مقايس تقدير الذات للصغار والكبار إعداد ليلي عبد الحميد حافظ (١٩٨٤) .

اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين إعداد عادل عبد الله محمد (١٩٩١) .

بناء علي ما سبق تم وضع صورة أولية للمقياس تشتمل علي (٣٨) عبارة

(أ) صدق المحكمين :

تم عرض المقياس علي (٥) من المتخصصين في علم النفس بهدف الحكم علي مدى مناسبة العبارات من حيث الصياغة والوضوح وتحقيق أهداف الدراسة والملائمة لأفراد العينة والدراسة الحالية ، وبناءً علي آراء المحكمين ، أبقى الباحث علي العبارات التي اتفقوا عليها ، وقام بتعديل بعض العبارات وحذف (٤) عبارات لم يتفقوا بشأنها ليصبح عدد عبارات المقياس (٣٤) عبارة .

(ب) صدق البناء (الاتساق الداخلي) :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه علي (٤٠) طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة ، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات المقياس ، ونتيجة لذلك تم استبعاد عبارتين لم ترتبط درجة أيا منهما بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) وبالتالي فهي لم تصل إلي مستوى الصدق الملائم وتم الابقاء علي (٣٢) عبارة ارتبطت درجاتها بدلالة بالدرجة الكلية للمقياس ، كما في جدول (٥) .

جدول (٥)

معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس .

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٤	١٢	٠.٥٩	٢٣	٠.٣٧
٢	٠.٤٥	١٣	٠.٤١	٢٤	٠.٥٣
٣	٠.٣٧	١٤	٠.٤٤	٢٥	٠.٤٣
٤	٠.٤٨	١٥	٠.٥٣	٢٦	٠.٥٩
٥	٠.٥٦	١٦	٠.٤٧	٢٧	٠.٣٥
٦	٠.٥٥	١٧	٠.٤٤	٢٨	٠.٣٦
٧	٠.٣٧	١٨	٠.٤٧	٢٩	٠.٥٥
٨	٠.٤٤	١٩	٠.٤٨	٣٠	٠.٥٥
٩	٠.٥٥	٢٠	٠.٤٨	٣١	٠.٤١
١٠	٠.٥٤	٢١	٠.٣٤	٣٢	٠.٤١
١١	٠.٥٢	٢٢	٠.٥٢		

وبالنظر للجدول يتضح أن جميع العبارات وعددها (٣٢) عبارة المتضمنة فيه دالة عند

مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) .

(أ) حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق :

تم تطبيق المقياس علي (٤٠) طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة وبلغ معامل الثبات (٠.٧٩) مما يدل علي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

(ب) حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

وبلغت قيمة معامل الثبات للنصفين(عبارات زوجية – عبارات فردية) (٠.٧٤) وهي قيمة تدل علي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات .

وبذلك يصبح المقياس في صورة النهائية مكون من (٣٢) عبارة (ملحق ٢) .

وبالتالي أصبح المقياس بعد حساب صدقه وثباته والتأكد من صلاحيته لقياس تقدير الذات مكون من (٣٢) عبارة تمثل الصورة النهائية للمقياس ملحق رقم (١) ، حيث يشتمل علي(٢٠)عبارة موجبة و(١٢)عبارة سالبة يتم الإجابة علي العبارات وفقا لطريقة ليكرت ، علي تدريج ثلاثي(غالباً ، أحيانا ونادراً) ويقابلها علي الترتيب الدرجات:(٣ ، ٢ ، ١) بالنسبة للعبارات الموجبة و العكس بالنسبة للعبارات السالبة وبذلك تتراوح درجات المقياس فيما بين (٣٢ – ٩٦) درجة ، وكلما ارتفعت الدرجة دلت علي زيادة تقدير الذات عند المفحوصين .

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافع المعرفي وتقدير الذات .

تم التحقق من صحة هذا الفرض عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون في معالجة درجات الدافع المعرفي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية للمقياس ودرجات تقدير الذات ، كما يوضح جدول (٦)

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافع المعرفي وكذلك الدرجة الكلية للمقياس مع دراجات مقياس تقدير الذات

البعد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة

الرغبة الدائمة في الحصول علـــي المعلومـــات بسرعة .	٠.٢٤٣	٠.٠١
الرغبة المستمرة في الاستزادة من المعلومات .	٠.٢٤٥	٠.٠١
الترحيب بالصعاب في سبيل الحصول علي المعلوم	٠.٢٥٥	٠.٠١
المعالجة العملية للمعلومات .	٠.٢٣٥	٠.٠١
الرغبة في مناقشة الآخرين وتقبل آرائهم .	٠.٢٤٩	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٢٤٧	٠.٠١

يتضح من جدول (٦) أنه توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.١ بين جميع الأبعاد الخاصة بمقياس الدافع المعرفي، والدرجة الكلية للمقياس مع درجات مقيـــاس تقـــدير الذات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة نادية بنداري (١٩٨٧) التى أظهرت وجود علاقـــة بين الدافع المعرفي وأبعاد الحاجة إلى تحقيق الذات، نظراً لأن تحقيق الذات يتضـــمن تقدير الذات، فقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين جميع أبعاد مقيـــاس الدافع المعرفي وهي: البعد الأول : الرغبة الدائمة في الحصـــول علـــي المعلومـــات بسرعة، والبعد الثاني : الرغبة المستمرة في الاستزادة من المعلومات، والبعد الثالث : الترحيب بالصعاب في سبيل الحصول علي المعلومات، والبعد الرابع : المعالجة العملية للمعلومات، والبعد الخامس : الرغبة في مناقشة الآخرين وتقبل آرائهم، وكذلك الدرجة الكلية لأبعاد مقياس الدافع المعرفي مع تقدير الذات بمعامل ارتباط لا يقل عن (٠.٠١) وهذا يشير إلى قوة الارتباط بين مقياس الدافع المعرفي بأبعاده المختلفة ومقياس تقدير الذات، مما يوضح علاقة الدافع المعرفي بتقدير الذات، حيث أن شعور الفرد بالكفـــاءة يدفعه للجد والاجتهاد ومجابهة الصعاب للحصول على المعرفة وتطبيقها والامتداد بها لمدى أوسع في العلم.

الفرض الثاني :

لا توجد فروق بين متوسطات درجـــات الـــدافع المعرفـــي تبعـــاً لاخـــتلاف النـــوع (ذكور – إناث).

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات النوع (الذكور – الإناث) وإيجاد قيمة (ت) والكشف عن دلالتها وكانت النتيجة كما يوضح جدول

(٧) . جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الدافع المعرفي ، وذلك تبعاً لاختلاف النوع (ذكور – إناث) حيث ن = ١٤٠ طالباً وطالبة

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	٤٨	١٦.١٢	٤.٦٩	١.٦٤	غير دال
إناث	٩٢	١٣.٣٤	٣.٣٧		

يتضح من جدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مقياس الدافع المعرفى وذلك تبعاً لاختلاف النوع (ذكور – إناث) مما يعني تحقق صحة الفرض الثاني للدراسة وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسات كل من (فراس طنوس، ٢٠٠٧؛ نادية بنداري، ١٩٨٧؛ Vermer et al ،2000;)، فمع ما حصلت عليه المرأة من حقوق في الآونة الأخيرة أصبحت تنافس الرجال في كافة الميادين وتبحث عن المعرفة وتعمل على تطبيقها.

الفرض الثالث :

لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات الدافع المعرفي تبعاً لاختلاف الفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) .

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات الفرقة الدراسية (الثانية –الرابعة) وإيجاد قيمة (ت) والكشف عن دلالتها وكانت النتيجة كما يوضح جدول (٨) .

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الدافع المعرفي، وذلك تبعا لاختلاف الفرقة (الثانية – الرابعة)

الفرقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثانية	٦٨	٤٥.٣١	٦.٢٦	٦.٣٦	٠.٠١
الرابعة	٧٢	٥١.١٧	٦.٢٨		

وقد أظهرت النتائج صحة هذا الفرض حيث كانت هناك فروق بين طلاب الفرقتين

الثانية والرابعة وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الرؤوف العريفي (١٩٩٩) التى لم تجد فروق تعزى لاختلاف الصف الدراسي، وقد ترجع هذه الفروق فى الدافع المعرفى لكون الطلاب وصلوا إلى نهاية سلم التعليم العالي مما يزيد من دافعيتهم ويحفزهم ويشعرهم بالمقدرة والكفاءة.

الفرض الرابع :

لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير الذات تبعاً لاختلاف النوع (ذكور – إناث) ؟

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطى درجات مقياس تقدير الذات تبعا لاختلاف النوع (ذكور–إناث)، ويوضح جدول رقم (٩) نتائج المعالجة الاحصائية.

جدول رقم (٩)

دلالة الفرق بين متوسطى درجات (ذكور– إناث) على مقياس تقدير الذات

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	٤٨	٥٢.٧	٩.١٦	١.٢٧	غير دال
إناث	٩٢	٥٠.٨	٧.٩٠		

يتضح من جدول (٩) تحقق الفرض الرابع حيث لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث فى تقدير الذات وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نادية بنداري (١٩٨٧) التى أظهرت وجود فروق فى تقدير الذات لصالح الذكور، وقد يرجع ذلك إلى أن عينة الدراسة الحالية تتصف بقدر كبير من الثقة بالنفس نظرا لوصولهم إلى المرحلة النهائية من التعليم.

الفرض الخامس

لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات تقدير الذات تبعاً لاختلاف الفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) ؟

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات مقياس تقدير الذات تبعا لاختلاف الفرقة(الثانية – الرابعة) ، ويوضح جدول (١٠) نتائج

المعالجة الاحصائية.

جدول رقم (١٠)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الفرقة (الثانية- الرابعة) على مقياس تقدير الذات

الفرقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثانية	٦٨	٥٢.٩٥	٧.٨٠	٤.٨٤	٠.٠٠١
الرابعة	٧٢	٥٨.٦١	٨.٥		

وقد أظهرت النتائج عدم صحة هذا الفرض حيث كانت هناك فروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة فى تقدير الذات ويعود ذلك إلى وصول الطلاب إلى السنة الأخيرة فى الدراسة مما يجعلهم يقتربون من فرصة التخرج والعمل، وبذلك تتحقق ذواتهم ويصبحون أكثر أملاً ورجاءً فى تحقيق مستقبل زاهر بالنسبة لهم.

الفرض السادس

لا يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الثانيـــة – الرابعة) علي درجات الطلاب في مقياس الدافع المعرفي .

لاختبار صحة الفرض قام الباحث بمعالجة الدراجات باستخدام تحليل التبـــاين الثنـــائي (النوع- الفرقة الدراسية) لدرجات مقياس الدافع المعرفي كما يوضح جدول (١١).

جدول (١١)

اثر تفاعل النوع (ذكور- إناث) والفرقة الدراسية (الثانية- الرابعة) على درجات الطلاب فى مقياس الدافع المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
النوع (أ)	١٥٢.٤٠٤	١	٥٠.٨٠١	٠.٥٤٥	غير دال
المستوى الدراسي	٠.٨١٤	١	٠.٨١٥	٠.٠٩	غير دال

تابع جدول (١١)

اثر تفاعل النوع (ذكور- إناث) والفرقة الدراسية (الثانية- الرابعة) على درجات الطلاب فى مقياس الدافع المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
تفاعل أ × ب	٢٦٠.٨٧٥	١	٨٦.٩٥٥	٠.٩٣٣	غير دال
الخطأ	١٠٥٣٢	١٣٦	٨٦.٩٥٧		

يظهر من الجدول عدم تحقق هذا الفرض لا يوجد تأثير لتفاعل النوع والفرقة الدراسية على الدافع المعرفي، ويعود ذلك إلى ما حققته المرأة من انجازات وحصلت عليه من حقوق فلم يعد هناك فرق بين الرجل والمرأة، حيث تنافس المرأة الرجل فى كافة المجالات وتبحث وتعالج المعلومات وتواجه الصعاب من أجل الحصول على المعرفة وبالتالي فدافعها المعرفي لا يقل عن الرجل، كما أن وصول الطلاب إلى الفرقة الثانية والرابعة فى الكلية يجعلهم يشعرون بقرب التخرج مما يزيد من دافعيتهن لتحصيل المعرفي والعمل على تطبيقها فى كافة المجالات.

الفرض السابع :

لا يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل النوع (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (الثانية – الرابعة) علي درجات الطلاب في مقياس تقدير الذات .

لاختبار صحة الفرض قام الباحث بمعالجة الدراجات باستخدام تحليل التباين الثنائي (النوع- الفرقة الدراسية) لدرجات مقياس تقدير الذات كما يوضح جدول (١٢).

جدول (١٢)

اثر تفاعل النوع (ذكور- إناث) والفرقة الدراسية (الثانية- الرابعة) على درجات الطلاب فى مقياس تقدير الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
النوع (أ)	٢٠.٦٦١	١	٦.٨٨٧	٠.٣٢٨	غير دال
المستوى الدراسي	٢٨.١٣٤	١	٢٨.١٣٥	١.٣٨٨	غير دال

(ب)					
تفاعل أ × ب	١١٢.٨٨٧	١	٣٧.٦٢٩	١.٧٩٠	غير دال
الخطأ	٢٣٧٥.٤٩٠	٣٦	٢١.٠٢٢		

يظهر من الجدول عدم تحقق هذا الفرض حيث لا يوجد تأثير لتفاعل النوع والفرقة الدراسية على تقدير الذات، وقد يعود ذلك إلى قطع الطلاب والطالبات شوطا لا بأس به في الدراسة واقترابهم من التخرج، وبالنسبة لطالبات الفرقة الثانية فقد اصبحن يشعرن بقيمة ما قدمن، مما يزيد من تقديرهن لنفسهن وشعورهن بالمساواة مع الطلاب، أما بالنسبة لطالبات الفرقة الرابعة فقد اصبحن في السنة النهائية واصبحت فرص العمل مفتوحة مما يزيد من ثقتهن بأنفسهن وتقديرهن لها.

تعليق عام علي نتائج الدراسة :

هدف الباحث من هذه الدراسة كشف علاقة الدافع المعرفي مع تقدير الذات في ضوء (النوع- الفرقة الدراسية)، ومعرفة الفروق في الدافع المعرفي وتقدير الذات بين الطلاب والطالبات في المستويين الدراسيين الثاني والرابع وقد أوضحت النتائج أن الدافع المعرفي بإبعاده الخمسة (وهي: البعد الأول : الرغبة الدائمة في الحصول علي المعلومات بسرعة، والبعد الثاني : الرغبة المستمرة في الاستزادة من المعلومات، والبعد الثالث : الترحيب بالصعاب في سبيل الحصول علي المعلومات، والبعد الرابع : المعالجة العملية للمعلومات، والبعد الخامس : الرغبة في مناقشة الآخرين وتقبل آرائهم) يرتبط بصورة ايجابية مع تقدير الذات، حيث يوجد لدى الطلاب تقدير مرتفع لذواتهم يدفعهم إلى الأقبال على التعلم والاستزادة منه وبذل الجهد ومجابهة الصعاب للوصول إلى المعرفة، والعمل على تطبيق تلك المعرفة وأيضا الدخول في مناقشات وحوارات وحضور الندوات من أجل تنمية معرفتهم، كما أوضحت الدراسة أن طلاب الفرقة الرابعة أكثر جدا واجتهاداً لإكمال كافة متطلبات الكلية ليتمكنوا من التخرج في الوقت المحدد، كما أوضحت الدراسة أن الإناث لا يقلن اجتهاداً عن الذكور من خلال حرصهن على حضور المحاضرات وعدم التغيب ومحاولتهن الاستفادة بأقصى حد من المحاضرات والدروس العملية.

توصيات الدراسة :

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة الحالية من نتائج تتعلق بالدافع المعرفي وتقدير الذات، فالباحث يوصى بالآتي:

العمل على زيادة الدافع المعرفي لدى الطلاب والطالبات من خلال اشراكهم في المناقشات ومساعدتهم في انجاز مشاريع تخرج تفيد المجتمع وتصقلهم بالخبرات والمهارات العملية.

اتاحة الفرص للطلاب في التدريب العملي الكافي اثناء الدراسة .

كما يقترح الباحث اجراء دراسات تتناول الآتي:

علاقة الدافع المعرفي بالإبداع

علاقة الدافع المعرفي بالمثابرة وبالتفاعل داخل قاعات الدراسة.

علاقة المساندة الاسرية بالدافع المعرفي

علاقة مستوى تعليم الوالدين بالدافع المعرفي

علاقة الدافع المعرفي بأساليب التفكير وحل المشكلات.

المراجع العربية:

ابراهيم قشقوش (١٩٨٥) : مدخل لدراسة علم النفس المعرفي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو .

احمد الشخيبي (١٩٩٣) : علاقة الدافع المعرفي والتغذية المعلوماتية بانتقاء الاستجابة في موقف تعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

احمد فؤاد السيد فائق (١٩٩٣) : دراسة تجريبية عن القلق والجمود وتقدير الذات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ص ١٨٥ .

احمد محمد نوري محمود (٢٠٠٤) : مقياس الدافع المعرفي لدى طلاب جامعة الموصل ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل .

احمد مهدي إبراهيم (١٩٨٧) : أثر تفاعل طريقتي التعلم بالتلقي والتعلم بالاكتشاف ومستوى الدافع المعرفي في تحصيل تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة القاهرة ، جامعة القاهرة .

اسماء العتيبي (٢٠٠٦) : الحاجات النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأمام محمد بن مسعود الإسلامية ، الرياض

امل عبد الرحمن الشهري (٢٠٠٩) : زملة أعراض مرحلة منتصف العمر لدى المرأة وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب والمساندة الاجتماعية في ضوء متغيري التعليم والعمل ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن للبنات ، الرياض .

انور محمد الشرقاوي (١٩٨٣) : التعلم – نظريات وتطبيقات ، ط٣ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

انور محمد الشرقاوي (١٩٩٢) : علم النفس المعرفي المعاصر ، ط١ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية

انور محمد الشرقاوي (١٩٩٨) : التعلم – نظريات وتطبيقات ، ط٥ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

انور محمد الشرقاوي (٢٠٠١) : الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه ، مستخلصات البحوث والدراسات العربية في علم النفس التربوي ، الكتاب الثاني ، ج١، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

حسين عبد العزيز الدريني ، محمد أحمد سلامة ، ١٩٨٤ ، تقدير الذات في البيئة القطرية " دراسة ميداني " ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ٧ ، ٢) .

حمدي الفرماوي (١٩٨١) : الدافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

سميرة شند (٢٠٠١) : تقدير الذات والمساندة الاسرية للمرأة في سن ما قبل انقطاع الطمث ، مجلة التربية وعلم النفس ، ج٢ ، ع٢٥ ، ٣٠٥ – ٣٥٧ .

سهير محفوظ (١٩٩٨) : مبادئ علم النفس ، ط٢ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

صلاح حوطر وآخرون (١٩٩٨) : علم النفس العام ، مطبعة جامعة طنطا .

عادل عبد الله محمد (١٩٩١) : اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين ، القاهرة ، الانجلو المصرية .

علاء الدين كفافي (١٩٨٩) : تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي ، دراسة فاعلية تقدير الذات ، الكويت ، مجلة العلوم الإنسانية ، مج٩ ، ع٣٥ ، ١٠٠ – ١٢٨ .

علاء الدين كفافي (١٩٩٧) : الصحة النفسية ، ط٤ ، القاهرة ، هجر للطباعة والنشر .

فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٨٠) : علم النفس التربوي ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو

فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (٢٠٠٠) : علم النفس التربوي ، ط٦ ، القاهرة ، مكتبة الانجلو

فاروق عبد الفتاح سلامة (١٩٨٧) : مقارنة نمو الذكاء ونمو تقدير الذات في الطفولة والمراهقة "دراسة ميدانية" ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ٢ ، ٣ .

فراس جورج إبراهيم طنوس (٢٠٠٧) : أثر التدريب علي استراتيجية حل المشكلة المستند إلي السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم ، رسالة دكتوراه ، جامعة اليرموك ، الأردن .

ليلي عبد الحميد عبد الحافظ (١٩٨٤) : مقاييس تقدير الذات للصغار والكبار ، كراسة تعليمات ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

محمد الحلو (١٩٩٩) : علم النفس التربوي – نظرة معاصرة ، ط١ ، غزة ، فلسطين ، مكتبة الأمل للطباعة والنشر .

محمد المغربي (١٩٩٤) : أثر استخدام بعض أساليب العقاب ومستويات الدافع المعرفي في تحصيل الفيزياء لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

محمد شعلة الجميل (١٩٩٩) : أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية علي كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية ، مجلة علم النفس ، ع ٥٢ ، السنة ١٣ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

محمد محمد عباس المغربي (١٩٩٤) : أثر استخدام بعض أساليب العقاب ومستويات الدافع المعرفي في تحصيل الفيزياء لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة الاسكندرية .

محمود منسي (١٩٩١) : علم النفس التربـــوي للمعلمـــين ، ط١ ، الإســـكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

مصطفي القمش(٢٠٠٦) : الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، ع ١ ، ١٢ – ٥٧ .

مصطفي فهمي (١٩٧٩) : التوافق الشخصي والاجتماعي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو .

مصطفى فهمى ، محمد علي القطان (١٩٧٩) : التوافق الشخصي والاجتماعي ، القاهرة ، مكتبة الخانجي .

مصطفى محمد كامل (١٩٩٣) : أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة ، دراسة مقارنة عبر حضارية في ست دول عربية ، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، ع ٢٢ ، ١ – ٢٦

نادية محمود محمد بنداري (١٩٨٧) : دراسة للدافع المعرفي وعلاقته بالحاجة لتحقيق الذات عند طلاب المرحلة الثانوية العامة ، رسالة ماجستير ، كلية التربيـــة ، جامعـــة الزقازيق .

ناصرالدين الأسد (١٩٩٦) : تصورات إسلامية في التعليم الجامعي والبحث العلمي . عمان ، مكتبة روائع مجدلاوي .

يحيى عبد الله الرافعي (٢٠١٠) : الفروق في الدافع المعرفي والتحصيل الأكاديمي تبعاً لطريقة التعلم في مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصـــورة ، ع٧٤ ، ج٢ ، ١٨١ – ٢١٨ .

يحيى عبد الله الرافعي (٢٠٠٩) : أثر طريقة التدريس المستخدمة في تنمية دافعية التعلم في مادة علم النفس التربوي لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد (السجل العلمـــي

لندوة أقسام علم النفس في مؤسسات التعليم العالي السعودية " الواقع واستشراف المستقبل ") ، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس الفترة ١٤ – ١٥ ربيع الأول ١٤٣٠هـ ، الموافق ١١– ٢٠٠٩/٣/١٢م ، ٢١٩ – ٢٧٠ .

المراجع الاجنبية:

Abel , M. (1996) : Self-esteem : Moderator of mediator between perceived stress and expectancy . Psychological Reports . 79 , 635 – 64

Ahlering ,R. F. (1994) Need for cognition attitudes, and presidential election, Journal of Research in Personality. 21, 1,100 - 102 .

Arkoff , Abe (1968) : Adjustment and Mental Health , McGraw-Hill , New York , Inc .

Burns , R.B. (1991) : Essential Psychology , 2nd .Ed. , Kluwer Academic Publisher, London .

Cheng , C.M. , Goyorun , O , & Chartrand , T. L. (2012) : Effect of self-awareness on negative affect among individuals discrepant low self-esteem . Scholary Journal of personality , 11 , 3 , 3-4 .

Cho, S., Matsumoto , Y. , & Kimura , H. (2009) : The moderating effect of self-esteem on the relationship between public self-consciousness , social anxiety and south Korea , The Japanese Journal of psychology , 8 , 4 , 313 – 320 .

Cloninger ,C. S. (1996) : Personality Description , Dynamics and development , Freeman & company , New York .

Cluck , M. & Hess , D . (2003) : Improving student motivation through the use of the Multiple intelligences . Http:// Search . Epent .com / login . Aspx ? Direct = true & d. b = Eric & an = ED479864 .

Corsini , R. L. (1984) : Self-Esteem . The Encyclopedia of psychology , 1 , 289 – 290

Dev‹P.C.(1997) : Intrinsic motivation and academic achievement : what does their relationship imply for the classroom teacher ? Remedial and Special education. 18(1) ,12-19 .

Diamanto , F. & Stavroula , K. (2010) : The effectiveness of project based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance , Group work and motivation , 25 , 1

Gross , R. (1996) : Psychology –The Science of Mind and Behavior : Foundation of Psychology, Hodder & Stoughton , UK .

ILona , Roth (1990) : Introduction to psychology ,1, Lawrence Eribaum Associates Ltd. . , The open university , London .

Jenkins ,l. s (2000) : Examining the relationship between African seff –

consiosness and seff-esteem in African , American presented to the department of social work , California state university .
Karsenti , T. P. & Thibert , G. (1998) : The interaction between teaching practices and the change in motivation of elementary school children . Paper presented at the Annual conference of the Educational Research Association
(Sandiego , CA , April, 13-17).
Lacs , A.F. (1982) : Self Esteem Giftedness Talent Creativity and suicide , The Creative child and adult quarter ,11 , P.5
Loftus , E. & Wortman , C. (1992) : Psychology , 4th . Ed. , McGraw-Hill . Inc .New York .
Newby . T.J (1991) : classroom motivation strategies of first year teacher , Journal of educational Psychology .
Powell , B. M (1997) : Achievement goals and student motivation in the middle school years teachers' use of motivational strategies with high and low performing students . Paper presented at the Annual meeting of the American educational Research Association
(Chicago , il , March) .
Rosenberg , M. (1965) : Society and the adolescent self – image Princeton : Princeton University Press .
Rosenberg , M. (1978) : Which significant other ? American Behavioral Scientist 16 , 4 , 829 – 860 .
Rosenberg , M., Schooler, C. , Schoenbach , C. , & Rosenberg , F. (1995) : Global self – esteem and specific self-esteem : different concepts , different outcomes . American Sociological Review , 60 ,1 ,pp. 141-156 .
Scheirer , M.A & Krout , R.E. (1979) : Increasing educational achievement Via Self-concept change , Rev Educ., Res, 49 , p.p131 – 150 .
Slavin , R . (1991) Educational psychology : theory and practice . Boston : Allyn and Bacon .
Turnerg, j. (2005) : Increasing etude engagement and motivation from time – on – task to homework . Review of educational Research ,36 ,1, pp. 42 – 51 .
Vermeer , H.,J., Boekaerts , M. , and Seegers ,G. (2000) : Motivational and Gender Differences : sixth Grade students' Problem solving Behavior . Journal of Educational psychology, 92 ,2, pp.300-313.

Weiten , W., & Lioyd , M. (1997) Psychology applied to modern life (5th ed.) Pacific Grove , Ca : Brooks / Cole .
Wong , L. Y.S. (1994) : Learning from one another : Motivating and demotivating learners in the classroom . Paper presented at the Annual conference of the Educational Research Association (Singapore , November 24-26).

دراسة لمكونات الذكاء الأخلاقي وعلاقتها بتقدير الذات

وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة

د. مسعد عبد العظيم محمد*

مقدمة:

لعل من أهم ما يميز الإنسان عن بقية المخلوقات إتصافه بالسلوك الخلقي ، حيث يساعده هذا السلوك في تنظيم علاقته بالآخرين ، داخل المنظمات والمؤسسات في المجتمع ، غير أن عالمنا المعاصر يشهد تسارعا وصراعا في شتى النواحي والمجالات مما أدى لحدوث تغير كبير في السمات الخلقية لدى أفراد المجتمع ومنهم الطلاب .

لذلك ظهرت العديد من الدراسات التي حاولت دراسة السلوك الأخلاقى لدى الطلاب بالمؤسسات التعليمية نتج عنها عدة مصطلحات في الأدب السيكولوجي لدراسة المشكلات الأخلاقية مثل الحكم الخلقي Moral Judgment ، والكفاءة الأخلاقية Moral Competency، وكان أكثرها بروزاً وتأصيلاً فى الدراسات مصطلح الذكاء الأخلاقي Moral intellige ، وقد عرفه كل من (Lennhck&Keil,2005) بأنه القدرات العقلية التى يتم توظيفها لتحديد كيف أن المبادىء الانسانية العالمية ينبغى أن تطبق على قيمنا وأهدافنا وإجراءاتنا .

فالذكاء الأخلاقى يتمثل فى وعى وقدرة الفرد على التحكم فى سلوكه والمسئولية عنه قبل أن يصدره، بحيث يصدر موافقاً للمبادىء والقيم الأخلاقية التى أقرتها الأديان السماوية واستقرت فى ضمير المجتمعات الانسانية كافة ، وهو مايحقق للفرد التوافق النفسى والاجتماعى ، ويتحقق لديه تقديره لذاته ، فإذا فعل الفرد ذلك فهو يتمتع بمستوى عالٍ من الذكاء الأخلاقى .

وقد أشار (Clarken,1999) الى أن الذكاء الأخلاقى ليس واحداً من الذكاءات المتعددة لـ جاردنر، ولكنه يرتبط باثنين من الذكاءات السبعة الأصلية وهما الذكاء داخل الشخص نفسه (الذكاء الشخصى) والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعى)،

---

* مدرس علم النفس التربوى- كلية التربية- جامعة أسوان

وكذلك واحد من المرشحين المحتملين هو الذكاء الروحى .

ويرى (Clarken, 1999) فى موضع آخر أن الذكاء الأخلاقى ذو بنية ذات صلة بالذكاء الاجتماعى واالوجدانى ، إلا أنه يظل مختلفاً عنهما ، والفرق الرئيس بينهما أن الذكاء الوجدانى والذكاء الاجتماعى يمثلان قيمة حرة ، بينما نجد أن الذكاء الأخلاقى يمثل قيمة محورية .

وأشار (Schulaka,Carly2013) أن الجميع فى مجال الأنشطة التنفيذية لديهم معدل ذكاء مرتفع ، فكل شخص فى المجال التنفيذى لديه كفاءات تقنية جيدة ، وسيتحدد الفرق بين الجميع على أساس كل من الذكاء الأخلاقى والوجدانى .

ويرى (Clarken,2010) أن الأخلاق والذكاء الأخلاقى لهما أهمية فى المجتمع والمدارس ، فبالرغم من أن الذكاء الأخلاقى أحدث وأقل دراسة مما هم أكثر رسوخاً كالذكاء المعرفى والوجدانى والاجتماعى ، لكن لديه إمكانات كبيرة لتحسين فهمنا للتعلم والسلوك .

وقد أكد Piechowski,1979 أن التنمية الأخلاقية المتقدمة ترتبط مع الحساسية العاطفية والرحمة ، والمعتقد الأخلاقى ، وفى نهاية المطاف يسهل تحقيق الذات .) In:Lee, S.Y & Kubilius, P. O, 2006)

ولما كانت الأخلاق تتحدد بالعديد من العوامل مثل القيم والمبادىء الأخلاقية السائدة فى المجتمع ، وتتباين تبعاً للعمر والمرحلة التعليمية ، لذا تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن البنية العاملية لمكونات الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة وبحث علاقتها بتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي ومتغيرات أخرى مثل النوع والتخصص الدراسى

مشكلة الدراسة :

يشهد العالم منذ نهاية الحرب العالمية الثانية تغيرات جذرية فى النسق القيمى للمجتمعات كافة ، وعلى وجه الخصوص النسق القيمى للأخلاق ،الذى يعد الأهم بين القيم ، على اعتبار أن الأخلاق هى ضوابط للسلوك ، ومن ثم لم يعد للقيم الانسانية السامية (الأخلاقية) وجود بالمستوى المطلوب فى الواقع المعاش ، حيث أصبحت الغايات تبرر الوسائل حتى وإن بدت الوسائل غير مشروعة ، وكان لزاماً أن تتأثر

جميع المؤسسات والمنظمات فى أى مجتمع بهذا التغيير السلبى ، وقد تأثر بذلك التغيير المؤسسات التعليمية ، فاختلت السلوكيات الأخلاقية لدى الطلاب ، مما أثر على سلوكهم بشكل عام ، كما لم يسلم سلوكهم الدراسى من هذه الآثار السلبية ، لذلك إهتم العلمـــاء بدراسة السلوك الأخلاقى وكيف أن هذه المرجعيات الأخلاقية لدى الفرد تتصف بالذكاء فيما يعرف فى الأوساط العلمية بالذكاء الأخلاقى.

ويشير(Clarken,2010) أن انتشار القلق والاكتئاب بين الشباب على سبيل المثال فى الولايات المتحدة الامريكية فى تزايد وتصاعد مستمر ، كما أن الصلات البينية قد انخفضت ، فعلى نحو متزايد يتأثر الأطفال والشباب من خلال عدوانية مغريات الثقافة الاستهلاكية المادية ، وهو ما يمكن أن يقلل من حدة الذكاء الأخلاقى ، كما أن الآبـــاء والأسر يتخلون على نحو متزايد عن مسؤلياتهم فى تطوير الطابع الأخلاقى فى أطفالهم ، ولذلك فمن المتوقع أن ينمى المعلمون قدرات طلابهم الأخلاقية .

وفى هذا الصدد يشير صالح العرينى (٢٠٠٩) الى أن الانحلال الاخلاقى والعنف المتزايد بين الأبناء أدى تأكيد ضرورة تنمية ما يسمى بالذكاء الأخلاقى للنشىء باعتباره الأمل لإنقاذ النشىء من التأثيرات الخارجية السالبة.

ويؤكد(Clarken, 1999) أن الذكاء الأخلاقى يمكن أن ينظر إليه كمجـــرد ســـن لمبادىء الحقيقة والمحبة والعدالة ، حيث يساعد منهج الحقيقة والمحبة والعدالة علـــى التوالى فى تفعيل ما لدينا من معرفة وعاطفة ، وأن استعدادات الرغبة والإرادة يمكن أن تكون بمثابة الأساس والإطار لتنمية الذكاء الأخلاقى ، لذا ينبغى النظر فى كل جانـــب بتوازن لرعاية المعلمين والطلاب .

وفى موضع آخر يرى (Clarken,2010) أن مزيداً من التطوير للذكاء الأخلاقى سوف يؤدى بالأفراد والمدارس وغيرها من النظم الاجتماعية لأن تكون أكثر صـــحية وإيجابية ، فالعديد من مفاهيم الذكاء الأخلاقى نظرت إلى جانب الأفكـــار، وكيـــف أن التعليم يمكن أن يبدو حين تكون للقيمة وتضمين الأخلاق فيه أكثر بروزاً ، وأن القادة الأذكياء أخلاقيا والمعلمون فى المدارس سوف يدعمون الذكاء الأخلاقى ويرعونـــه ، ويعملون على خلق تلك الصفات فى طلابهم .

ويرى (Beheshtifar,et al 2011) أن الذكاء الأخلاقى يعد مفهوماً موحداً عاماً،

ويرتبط إلى حد كبير بالقدرة المعرفية للفرد ،حيث أكدت بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقى وتحصيل الطلاب.

ويبدو أن الذكاء الأخلاقى لا يقتصر دوره على تحسين التعلم لدى الطلاب فحسب وإنما يساعده على تحسين نظرتهم لذاتهم وتقديرهم لها ، حيث كشفت دراسة (Borba,2001) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ومن خلال ما تحصل عليه الباحث من دراسات عربية ، لم يعثر على أية دراسة تناولت متغيرات الذكاء الأخلاقى ، وتقدير الذات والتحصيل الدراسى باعتبارها متغيرات محورية فى شخصية المتعلم تؤثر على أدائه العام والدراسى ، وهو مايتطلب مزيداً من التقصى، لذلك يمكن بلورة مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية:

١- ما طبيعة مكونات الذكاء الأخلاقى لدى طلاب الجامعة ؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية ذات مغزى بين أبعاد الذكاء الأخلاقى وكل من : تقدير الذات والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة ؟

٣-هل توجد فروق ذات مغزى فى أبعاد الذكاء الأخلاقى لدى طلاب الجامعة وفقاً لكل من:

أ- النوع (ذكور / إناث) ؟

ب- التخصص الأكاديمى (العلمى / الأدبى) ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلي إنجاز الأهداف التالية:

- التعرف علي البنية العاملية للذكاء الأخلاقى لدى طلاب الجامعة ؛ من خلال تصميم أداة لقياس هذا النوع من الذكاء لدى الطلاب يتناسب والبيئة المحلية.

- تبين طبيعة العلاقات الارتباطية بين أبعاد الذكاء الأخلاقى وكل من : تقدير الذات والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة .

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب فى الذكاء الأخلاقى تبعاً للنوع (ذكور – إناث) .

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب فى الذكاء الأخلاقى تبعاً

للتخصص الدراسي (علمي – أدبي) .

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية :

– تستمد الدراسة أهميتها من تناولها لموضوع يعد من الموضوعات الحديثة فى الأدب السيكولوجى وهو الذكاء الأخلاقى ، حيث يشير كل من (Beheshtifar,et al.,2011) (Clarcken,2009) إلى أن هذ المتغير لم يحظ بالدراسة الكافية كما حظيت أنواع أخرى من الذكاءات مثل الذكاء المعرفى والوجدانى واالاجتماعى .

– وتستمد الدراسة أهميتها أيضاً من خلال القيام بإعداد أداة سيكومترية للذكاء الأخلاقى تناسب ثقافة أفراد العينة وعمرهم ومستواهم التعليمى خلال النظام التعليمى السائد حتى تكون مناسبة لقياس هذا المتغير المحورى فى شخصية المتعلم ، فالأخلاق قوام الشخصية ، فهى المنظمة والضابطة لسلوكياتها المختلفة ، ومن أهم هذه السلوكيات فى المجال التعليمى الأداء الأكاديمى للطلاب ، بالإضافة إلى إعداد أداة لقياس تقدير الذات لدى أفراد العينة .

– إن فى دراسة العلاقة بين الذكاء الأخلاقى للطلاب وتحصيلهم الدراسى ما قد يساعد فى فهم الدور الذى يمكن أن يؤديه الذكاء الأخلاقى فى توجيه وترشيد وإدارة سلوكيات التعلم والتفكير على نحو جيد لدى الطلاب .

– قد تساعد نتائج هذه الدراسة المعلمين كثيراً فى عمليات الإرشاد والتوجيه للطلاب ، من خلال العمل على غرس العديد من القيم الأخلاقية ، بحيث تؤدى هذه القيم الأخلاقية إلى تحسين أداء الطلاب بمختلف صوره .

– إجراء هذه الدراسة على طلاب المرحلة الجامعية يعد ضرورة ملحة لأى مجتمع ينشد التغير والتطور فى كافة المجالات ، ذلك لأن الخصائص النفسية للمتعلمين فى هذه المرحلة قد وصلت إلى درجة عالية من التبلور والتحديد ، كما أن طلاب الجامعة قد قاربوا على ممارسة أدوار حقيقة فى مؤسسات العمل والإنتاج .

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات الإمبريقية التي تضمنتها : وهى الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات ، والتحصيل الدراسى ، والنوع (ذكور – إناث) , والتخصص الدراسي

(علمي – أدبى) ، كما تتحدد بالعينة التي اشتملت عليها من طلاب كليـــة التربيـــة – جامعة أسوا ن – وكذلك بالأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة ، والأساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة نتائجها .

المفاهيم الأساسية للدراسة :

(أ) الذكاء الأخلاقى: Moral Intelligence

يعرفه محمد عبد الهادى حسين (٢٠٠٣ :٣٣٥ ، ٢٠٠٥: ٣١٨) بأنه" القدرة على فهم الصواب من الخطأ ، متضمناً القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين ، وردع النفس عن القيام ببعض النوايا القاسية ، والسيطرة على الدوافع ، والإنصات لجميع الأصوات ".

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه قدرة الفرد على التمييز بين الصواب والخطأ ، الحـــق والباطل ، وامتلاك قناعات أخلاقية قوية تحددها المبادىء الإنسانية العالمية والثقافة التى ينتمى إليها الفرد ، والتصرف بناءً على ذلك ، بحيث يأتى السلوك صـــحيحاً وموافقـــاً للقيم والمبادىء الأخلاقية ، ويتضمن الأبعاد التالية :

١- الصدق :Honesty

ويشير إلى قدرة الفرد على قول الحقيقة التى تطابق الواقع ، بحيث تأتى الأقـــوال مطابقة للأفعال ، مع القدرة على الثبات على الحق ، والوفاء بالوعود والعهود ، وتحرى الصدق فى الأقوال والأفعال ، والقدرة على السلوك وفق المبادىء الأخلاقية .

٢-التسامح : Forgiveness

ويعنى قدرة الفرد على التسامح مع أخطاء الآخرين ، وغفرانها ، والتجاوز عـــن الأخطاء الذاتية إضافة لتقدير كرامة وحقوق الآخرين الذين يختلفون عنه فـــى القـــيم والمعتقدات وفى النوع أو فى الثقافة.

٣- الضمير : Conscience

ويعنى قدرة الفرد على عرض جميع أقواله وأفعاله على المبادىء والقيم والمعايير الأخلاقية العليا المستقرة فى بنائه المعرفى وفى وجدانه ، بحيث تتسق معها سلوكيات الفرد فى المواقف المختلفة .

٤- المسئولية : Responsibility

وتعنى قدرة الفرد على تحمل المسئولية تجاه أعماله وعدم التنصل منها ، بما يتطلب الاعتراف بالخطأ أو الفشل مع القدرة على تحمل المسئولية عن الآخرين الذين يقوم على رعايتهم .

٥- الرحمة : Compassion

وتعنى قدرة الفردعلى التخفيف عن الآخرين ، والإشفاق عليهم ، والرأفة بهم ، وعدم تحميلهم ما لا يطيقون فيما يفوض لهم من أعمال ، وبما يخفف معاناتهم.

٦- الاحترام : Respect

ويتمثل فى قدرة الفرد على تقدير واحترام الآخرين ، وعدم ازدراءهم والتقليل من شأنهم ، والتحلى بالذوق الرفيع فى التعامل معهم .

٧- العدالة : Fairness

وهى قدرة الفرد على الامتثال للقوانين العرفية والوضعية ، والمساواة بين من يتعامل معهم فى الحقوق والواجبات ، ويظهر جلياً فى سلوك الانصاف والبعد عن الظلم .

(ب) تقدير الذات : Self-Esteem

عرفه إبراهيم الفقى (٢٠٠٠: ٣٣) بأنه تقدير الفرد لقيمته وأهميته ، مما يشكل دافعاً لتوليد مشاعر الفخر والإنجاز واحترام النفس ، وتجنب الخبرات التى تسبب شعوراً بالنقص

ويعرفه الباحث فى الدراسة الحالية بأنه جملة الأحكام والتقييمات الإيجابية التى يصدرها الفرد على نفسه فى مختلف مكونات ذاته ، بما يشعره بالرضا عن ذاته والاعتزاز بها ، والقناعة بالخلو من أية نقيصة فى ذاته ، ويرى الباحث أن أبعاد تقدير الذات تتمثل فى أربعة أبعاد هى :

- الذات الخاصة : وتعنى الذات الداخلية للفرد ومدى شعوره بها وتقديره لها بغض النظر عن البيئة الاجتماعية المحيطة وما بها من معايير، وتتمثل فى الأفكار والمعتقدات والدوافع بمختلف أنواعها ومدى اقتناعه بها .

- الذات العامة : وتعنى الذات الخارجية للفرد ومدى شعوره بها وتقديره لها من خلال علاقته بمكونات البيئة الاجتماعية فى نطاق تعاملاته مع الآخرين فى الأسرة أو المجتمع . -تقبل الذات: ويشير إلى مدى اقتناع الفرد بذاته ورضاه عنها، متغاضياً عن أوجه

القصور فيها.

– نقد الذات : ويعنى قدرة الفرد على الوعى والتقييم لمواطن الضعف فى ذاته .

ويقاس تقدير الذات بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الفرد على المقياس المعد لذلك .

الإطار النظري :

أولاً : الذكاء الأخلاقى:Moral Intelligence

يذكر محمد عبد الهادى حسين (٢٠٠٥ :٨٠)أن أهم المصطلحات المتعلقة بالتربية الخلقية هى

١– الأخلاق Ethics (من المزاج Ethos باليونانية ، الشخصية):ويعنى دراسة مبادىء أو أنظمة الأخلاق والمفاهيم المتضمنة فى التفكير العملى مثل :الصواب، الحق، الاعتدال، العدل والفضيلة، والحرية والاختيار.

٢–الأخلاقية Morality (من العرف Moresاللاتينية ،العادات أو الأعراف): وهو مصطلح واسع يرجع إلى القواعد والعادات وسلوك الأفراد أو الجماعات ، ويتضمن صلاح وعدم صلاح الشخصية ، ومبادىء الصواب والخطأ، والعادات الأخلاقية ، والأفعال والفضائل ، وبشكل أعم فهى المبادىء والمعايير المستخدمة فى الحكم على ما هو قيم وهام فى الحياة .

٣– القيم Values :من الأخلاق والتى لها أهمية ، وهى بشكل أعم تعنى المبادىء أوالمعايير المستخدمة فى الحكم على ما هو قيم وهام فى الحياة .

٤–الفضائل Virtues هى سمة شخصية تحظى بالإعجاب ، وتجعل الشخص أفضل أخلاقياً وعقلياً أو فى التصرف فى شئونه.

لقد وضع Gardner (2006) فى أواخر ١٩٧٠ وأوائل ١٩٨٠ نظرية الذكاءات المتعددة ، والتى افترض فيها أن الأفراد يمتلكون ثمانية ذكاءات أكثر استقلالاً نسبياً ، ويمكن الاستفادة من هذه الذكاءات على المستوى الفردى أو على مستوى المؤسسات لخلق منتجات وحل مشكلات ذات صلة بالمجتمع الذى يعيشون فيه ، وتشمل الذكاءات الثمانية التى تم تحديدها الذكاء اللغوى، والذكاء المنطقى الرياضى ،والذكاء المكانى ،والذكاء الموسيقى ، والذكاء الجسدى الحركى ، والذكاء الطبيعى ، والذكاء الاجتماعى

بين الأفراد والذكاء الشخصى داخل الشخص نفسه .

ووفقاً لتحليل جاردنر اثنان فقط من الذكاءات: (اللغوى والمنطقى الرياضى)قد تم تقييمهما واختبارهما فى المدارس الحديثة ، وهذه النظرية تمثل خروجاً عن المفاهيم التقليدية للذكاء ، حيث وضعت لأول مرة فى أوائل القرن العشرين وتقاس اليوم باختبارات الذكاء ، وقد درست بقدر كبير من التفصيل من قبل بياجيه(١٩٥٠، ١٩٥٢)وعلماء نفس آخرين ذوى توجه معرفى .

ويرى(Clarken,2010) أنه بالرغم من أن الذكاء الأخلاقى لا تنطبق عليه صفة الذكاء باستخدام معايير جاردنر إلا أن آخرين مثل (Lennick, ، Borba,M (2001 D. & Keil, F.K., (2005اعتبروا أن الذكاء الأخلاقى يمثل بناءً مفيداً ، حيث يعتقد الكثيرون أنه عنصر أساسى لرفاء الفرد والجماعة والتقدم ، وجزء ضرورى من التعلم الشامل أيضاً ، وقدعرض بعض الفلاسفة مثل Boss,1994 الذكاء الأخلاقى باعتباره جزءاً حيوياً ومهماً للطبيعة الإنسانية ، وفى نظمنا الاجتماعية والتعليمية يعد الذكاء الأخلاقى هاماً للنمو .

ويرى (Schulaka,C,2013) أن الذكاء الأخلاقى هو فى الحقيقة القدرة العقلية لتحديد كيفية تطبيق المبادىء الأخلاقية العالمية على القيم الخاصة والإجراءات والأهداف ، وأن تلك المبادىء التى تشكل النزاهة والمسئولية والرحمة والمغفرة ليست حكراً على أية جماعة دينية أو جماعة إثنية .

أما جميعة الإشراف وتطوير المناهج (ASCD) فريق التربية الأخلاقية فيعرف الشخص الأخلاقى بأنه من يحترم كرامة الإنسان ، ويهتم برفاء الآخرين ، ويجمع بين المصالح الفردية الخاصة والمسئوليات الاجتماعية ، ويظهر النزاهة وينعكس على الخيارات الأخلاقية ويسعى إلى حل سلمى للصراع . (In :Clarken,R.H.,2009)

وقد عرفته كل من Moghadas, M & Khaleghi, M (2013) بأنه القدرة على التمييز بين الحق والخطأ ، على أساس المبادىء العالمية ، ويمكن لهذا النوع من الذكاء فى العالم الحديث أن يكون بمثابة الإتجاه للعمل ، فهو لا يوفر فقط إطاراً قوياً للدفاع عن النشاط البشرى ولكن يوفر العديد من التطبيقات فى العالم الحقيقى .

ويعرفه (Nobahar, N ; Nobahar, M ,2013) بأنه القدرة على التمييز بين

الصواب والخطأ، وجعل الحق فى الاختيار والتصرف بشكل أخلاقى .

أما (Borba,2001:4) فتعرفه بأنه قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ ، وأن يملك قناعات أخلاقية قوية ، والتصرف بناءً عليها ، بحيث يتصرف فى الطريق الصحيح والمشرف.

مكونات الذكاء الأخلاقى :

ترى ميشيل بوربا(Borba,2001:4) أن الذكاء الأخلاقى يتضمن سبع فضائل (مكونات) هى :

-التعاطف :Empathy ويعنى تعاطف الفرد مع شعور ومخاوف الآخرين

– الضميرConscience : ويعنى معرفة الطريق الصحيح واللائق للعمل والتصرف بهذه الطريقة.

– ضبط الذات Self–control: ويعنى تنظيم أفكارك وإجراءاتك ،بحيث يمكنك التوقف عن أية ضغوط من الذاخل أو من غيرها ، والتصرف بالطريقة التى تعرف وتشعر أنها الحق .

– الاحترام Respect: وهويظهر لك قيمة الآخرين من خلال التعامل معهم بطريقة مهذبة وترو .

– العطف (اللطف) Kindness :ويعنى إظهار القلق إزاء رفاهية(رفاء) ومشاعر الآخرين .

– التسامح Tolerance :ويعنى احترام كرامة وحقوق جميع الأشخاص حتى أولئك الذين لديهم معتقدات وسلوكيات تختلف معها .

– العدالة Fairness:وتعنى اختيار أن تكون منفتحاً ، والتصرف بطريقة عادلة ومنصفة .

ويرى محمد عبد الهادى حسين (٢٠٠٣ :٣٣٥، ٢٠٠٥: ٣١٨) أن قدرات الذكاء الأخلاقى هى :

– التمثل العاطفى(التعاطف):ويعنى التماثل والشعور باهتمامات الناس الآخرين ، والحساسية تجاه مشاعرهم ، ومساعدتهم إذا أصابهم الأذى أو المتاعب والتعاطف معهم ، وإدراك أثر الألم العاطفى عليهم وعدم معاملتهم بقسوة .

– الضمير: وهو معرفة الطريقة الصحيحة والتزيهة للعمل بموجبها ،والإحساس بالمسؤولية والكرامة والتمييز بين الصواب والخطأ.

– الرقابة الذاتية :وتعنى تنظيم الأفكار أو الأعمال بحيث توقف أى ضغوط من داخلك أو خارجك ، وتعمل ما هو صواب.

–الاحترام : ويعنى معاملة الآخرين بطريقة محترمة .

– العطف : ويعن كشف الإهتمام حول سعادة ومشاعر الآخرين .

– التسامح : ويعنى احترام كرامة وحقوق كل الأشخاص وحتى الذين تختلف تصرفاتهم عن تصرفاتك .

– العدالة : وتعنى معاملة الآخرين بطريقة عادلة وغير متحيزة ونزيهة مع وجود تفتح ذهنى

فى حين حدد محمد عبد السميع رزق(٢٠٠٦) مكونات الذكاء الأخلاقى فى سبعة أبعاد هى : الضمير، والعطف ، وضبط النفس ، والتعاطف الإنفعالى ، والتسامح ، والعدالة(الانصاف) ،والاحترام .

فى حين أن قائمة الكفاءة الأخلاقية التى أعدها (Lennick,&Keil,2005)تحتوى على عشر مكونات هى :

– تعمل على أساس المبادىء والقيم والأخلاق Operate Based on Principals and Values and Beliefs

– الصدق Honesty

– المثابرة والثبات على الحق Perseverance and Persistence for the right

– الوفاء بالوعد Promise

– المسئولية – المساءلة الشخصية لاتخاذ القرارت Esponsibility– Personal accountability

– الاعتراف بالأخطاء والفشل Admit to Mistakes and Failures

– تقبل المسؤلية لخدمة الآخرين Accepts Responsibility for Serving a Others

– فعال فى إتخاذ الفائدة والإهتمام للآخرين Actively Take Interest to Others

– القدرة على غفران أخطائك the Ability to Forgive your Mistakes
–القدرة على غفران أخطاء الآخرين the Ability to Forgive Others Mistakes
(In:Martin D.E; Roa A, Sloan LR,2008)

ويرى (Clarcken,2009) أن بنية الذكاء الأخلاقي تتكون من أربعة كفاءات (اختصاصات) متعلقة بالنزاهة ، وثلاثة بالمسئولية ، واثنان بالمغفرة ، ومكون واحد للرحمة ، فأما الكفاءات المتعلقة بالنزاهة فهي: العمل باستمرار مع المبادىء والقيم والمعتقدات – قول الحقيقة –الوقوف على ما هو الحق – الوفاء بالوعود ، أما الكفاءات الثلاث المتعلقة بالمسئولية فهى : تحمل المسئولية الشخصية –الاعتراف بالأخطاء والفشل – تبنى المسئولية لخدمة الآخرين ، أما الغفران فينطوى على كفاءتين هما: استغناؤه عن أخطائه الذاتية – واستغناؤه عن أخطاء الآخرين ، أما الرحمة فمكونها الوحيد هو التعاطف والإهتمام بنشاط بالآخرين .

ثانياً: تقدير الذات Self–esteem

يعد مصطلح تقدير الذات من أكثر المصطلحات التى شغلت حيزاً كبيرا فى كتابات العلماء والباحثين منذ ظهوره في أواخر الخمسينات ليأخذ مكانه بسرعة في الأدبيات السيكولوجية إلى جانب العديد من المصطلحات الأخرى ضمن مكونات نظرية الذات ، مثل مفهوم الذات المثالية ، ومفهوم الذات الواقعية ، ومفهوم تقبل الذات ، حيث ظهر مفهوم تقدير الذات بينها ليشير بشكل أساسى إلي حسن تقدير الفرد لذاته وشعوره بالكفاءة والجدارة فى مختلف جوانب شخصيته ، وليصبح مصطلح تقدير الذات أواخر الستينات من أكثر جوانب مفهوم الذات شيوعاً واستخداماً بين العلماء والباحثين .

وقد حاز تقدير الذات إهتماما كبيرا فى أوساط المربين وأولياء الأمور علي حد سواء ، على اعتبار أن العمل علي جعل الطلاب ينظرون لأنفسهم بصورة إيجابية يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين ، حيث يؤدى تقدير الذات المرتفع إلي مزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الكثير من الضغوط الحياتية (Abel 1996, P.49) .

يرى (Hewitt, ,2009) أن تقدير الذات من المصطلحات التى تستخدم فى علم النفس ليعكس تقييم الشخص الوجدانى الشامل لقيمته الخاصة ، وهو يعد بمثابة حكم

الفرد على ذاته ، فضلاً عن أنه يعكس الإتجاه نحو الـذات ، فتقـدير الـذات يشـمل المعتقدات والعواطف ..

لذلك تعرفه من قبل ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٨) بأنه تقويم الفرد العام لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها ، فالتقدير الإيجابى للذات يشير إلى مدى قبـول الفـرد لذاتـه وإعجابه بها ، وإدراكه لنفسه على أنه شخص ذو قيمة ، جدير بتقدير واحترام الآخرين ، بينما يشير التقدير السلبى للذات إلى عدم قبول الفرد لنفسه ، وخيبة أمله فيها ، وتقليله من شأنها ، وشعوره بالنقص عند مقارنته بالآخرين ، وغالبا ما يرى الفرد نفسه فى هذه الحالة بأنه ليس له قيمة أو أهمية .

بينما عرفه من قبل علاء الدين كفافي (١٩٨٩) بأنه نظرة الفرد الإيجابية إلي نفسه ، بمعنى أن ينظر الفرد إلي ذاته نظرة جيدة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية ، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة وبصـفة عامة يرتبط تقدير الذات بالسلوك الذي يعبر عنه أكثر مما يعبر عن الدفاع ، كما يعبر عن ذلك أصحاب التوجه الإنساني في علم النفس .

ويعرفه (Rosenberg et al ,1995) بأنه قيمة يضفيها الفرد علي نفسه ، حيث إن تقدير الفرد لذاته يعبر عن مدى استحسان الفرد لنفسه وجدارته .

بينما يرى مصطفي فهمي ومحمد القطان (١٩٧٩ :٧١، ٧٨) أن تقدير الذات هو عبارة عن مدرك أو إتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات ، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلي الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح .

وهناك نوعان من العوامل المؤدية إلي تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض :

- عوامل تتعلق بالفرد نفسه :

حيث ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلـق أو عـدم الاستقرار النفسي بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعاً بصحة نفسية جيدة ساعد ذلك علـي نموه نمواً طبيعياً ومن ثم يكون تقديره لذاته مرتفعاً فى حين أن الفرد القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته غالباً تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته .

-عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية :

وتتعلق بظروف التنشئة الاجتماعية التي تربى ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربيـــة ومنها :

-هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة ؟

-هل يقرر لنفسه ما يريد ؟

-ما نوع العقاب الذي يفرض عليه ؟

-نظرة الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أم عداوة) ؟

ويمكن القول إنه بقدر ما تكون الإجابة عن هذه الأسئلة موضوعية إيجابية بقدر ما تؤدي إلي درجة عالية من تقدير الذات.

ويميز مصطفي القماش (٢٠٠٦) بين مفهوم الذات وتقدير الذات ، فيرى أن مفهوم الذات يعبرعن الصورة الكلية لفهم الذات بما في ذلك قدراته ومهاراته ، والصفات التي يكتسبها من تجاربه الشخصية ، وبالتالي يتضمن مفهوم الذات الجوانب الثلاثة الرئيسة التالية :

-الجانب الاجتماعي ويتضمن تفاعل الفرد مع الآخرين .

-الجانب العقلي ويتضمن القدرات المعرفية والأكاديمية .

-الجانب الجسمي ويتضمن الخصائص الجسمية العامة .

ولا يتضمن مفهوم الذات الأحكام العاطفية ، التي يتضمنها تقدير الذات ،والتي من خلالها يقيم الفرد الجوانب المختلفة التي يشملها مفهوم الذات .

ويفرق كل من (Smith, &Mackie,2007) بين مفهوم الذات وتقدير الذات ، حيث يشير مفهوم الذات إلى ما نفكر فيه عن الذات ، أما تقدير الذات فهو التقييمات الإيجابية أو السلبية عن الذات كما تظهر فى جملة المشاعر حيالها .

إذن فتقدير الذات بمثابة المكون الوجداني للذات ، بحيث تشير الدرجة المرتفعة فيه إلي مدى الثقة في الجدارة والكفاءة الذاتية ؛ أي إلى درجة كبيرة من تفضيل الـــذات ، وتوقع التقبل من الآخرين ، في حين تشير الدرجة المنخفضة فيه إلي تفضيل أقل للذات ، مع توقع الرفض من قبل الآخرين .

وفيما يتعلق بأبعاد تقدير الذات يذكر علاوى ورضوان(٢٠٠١: ٦٣٢) عدة أبعاد لتقدير الذات هى :

- الذات الواقعية : وهى التى يصف فيها الفرد ذاته الواقعية .

– تقبل الذات : وهى التى يصف فيها الفرد شعوره عن ذاته .
– الذات الإدراكية: وهى إدراك الفرد لسلوكه الخاص أو الطريقة التى يسلك بها.
– الذات الجسمية : وهى التى يقدم فيها الفرد وجهة نظره عن جسمه .
– الذات الأخلاقية :وهى وصف الذات ضمن الإطار المرجعى الأخلاقى للقيم الأخلاقية ، مثل العلاقة مع الله سبحانه وتعالى ،وبعد الفرد عن دينه.
– الذات الشخصية : وتعنى إحساس الفرد بقيمته الشخصية ، ومدى إحساسه بقيمته وكفاءته أو صلاحيته .
– الذات الأسرية : وتعنى إحساس الفرد بصلاحيته وقيمته وقدرته كعضو فى الأسرة .
الذات الاجتماعية :وتعنى علاقة الفرد بالآخرين ، ومدى شعوره بقيمته فى تفاعلاته مع الآخرين.
– نقد الذات :وهو قدرة الفرد على إدراك مواطن الضعف فى ذاته .

ثالثاً : التحصيل الدراسى

يعرفه الباحث بأنه مجموعة الخبرات التى يكتسبها الطالب فى جميع المساقات الدراسية ويتضمن المعلومات والمفاهيم والإتجاهات ،والقيم والخبرات العملية والنظرية، ويعبر عنه إجرائياً بمجموع درجات الطالب فى الاختبارت النهائية التى تجريها الكلية.

دراسات وبحوث سابقة:

–دراسة (Borba, 2001) بحثت العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات لدى المراهقين ، وبلغت عينة الدراسة (٢٠٠٠) طالبا وطالبة من المدارس الثانوية بمدينة نيويورك ، وأستخدمت ميشيل بوربا مقياسها للذكاء الأخلاقى ويتكون من سبعة أبعاد غير أنها اعتبرت المقياس مكونا من بعد واحد ، ومن أهم النتائج التى توصلت إليها وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات لدى المراهقين من طلاب الثانوية .

– دراسة (Kindlon, and Thompson,2002) بحثت العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقى ومستويات الذكاء العام لدى أطفال ما قبل المدرسة وبحث الفروق فى الذكاء الأخلاقى وفقاً لمتغير النوع لعينة قوامها (١٠٠٠) طفلاً وطفلة بمدينة نيويورك وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقى

ومستويات الذكاء العام ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الإناث ، وقد عزت الأسباب إلى أن الأمهات يستغرقن وقتا أكثر فى تنشئة البنات على الفضائل الأخلاقية .

-دراسة عمار الشمرى (٢٠٠٧) وهدفت بحث العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقى والثقة الاجتماعية المتبادلة لدى عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من ثمان كليات بجامعة بغداد ، أربع كليات من التخصصات الإنسانية ، وأربع كليات من التخصصات العلمية ، وأعد الباحث مقياساً للذكاء الأخلاقى لطلبة الجامعة فى ضوء نظرية بوربا فى الذكاء الأخلاقى ، وتوصلت الدراسة إلى تمتع طلاب الجامعة بالذكاء الأخلاقى ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقى والثقة الاجتماعية المتبادلة ، كما لم توجد فروق دالة إحصائياً وفقا للنوع بين الذكور والإناث ، ووفقا للتخصص بين التخصص الإنسانى والتخصص العلمى

- دراسة عيسى محمد االأنصارى(٢٠٠٧)، وهدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة طلاب كلية التربية بجامعة الكويت للأنماط الأخلاقية السلوكية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، وتكونت العينة من (٩٧) عضو هيئة تدريس طبق عليهم أداة بحثية تتضمن أربعة مجالات وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابى العام لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول ممارسة الطلبة للأنماط السلوكية الأخلاقية على جميع فقرات الاستبانة قدبلغ ٣.٣ وجاء ترتيب المجالات تنازليا تبعا للمتوسط الكلى لكل مجال : احترام القوانين والأنظمة الجامعية بمتوسط حسابى ٣.٦٤ الإخلاص فى العمل وطلب العلم بمتوسط حسابى٣.٤٩ ، التعاون بمتوسط حسابى٣.٠٩ ، الأمانة فى التعامل بمتوسط حسابى ٢.٩٦ ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الدرجة العلمية بين الأستاذ الدكتور من جهة والأستاذ المساعد والمدرس من جهة أخرى لصالح الأستاذ الدكتور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأستاذ المساعد والمدرس.

- دراسة صالح محمد العرينى (٢٠٠٩)،وبحثت الفروق بين طلاب التخصصات العلمية والتخصصات النظرية من طلاب المرحلة الثانوية فى الذكاء الأخلاقى ، وأيضا

فى إدراكهم لأساليب التنشئة الأسرية ، وكذلك الفروق بين المستويات الاقتصادية للطلاب فى أساليب التنشئة الأسرية وفى الذكاء الأخلاقى على عينة قوامها (٢٧٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بالرياض ، ومن بين النتائج التى توصلت إليها وجود فروق بين الطلاب بالتخصصات العلمية والتخصصات النظرية فى جميع أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقى والدرجة الكلية لصالح طلاب التخصصات العلمية ، ووجود فروق بين الطلاب بالمستويات الاقتصادية المختلفة فى جميع أبعاد الذكاء الأخلاقى والدرجة الكلية لصالح طلاب المستوى الاقتصادى المتوسط فيما عدا بعد ضبط النفس .

- دراسة Bahrami, M.A., et al., 2012 :وهدفت دراسة الذكاء الأخلاقى لدى أعضاء هيئة التدريس ، ووجدوا أن أعضاء هيئة التدريس لديهم مستويات عالية من النزاهة والتسامح والمسئولية ، وأن العمر كان مرتبطاً إلى حد كبير بمستوى الذكاء الأخلاقى ، وهو مازاد من متوسط درجات الذكاء الأخلاقى مع التقدم فى العمر ، ولكن الذكاء الأخلاقى ينخفض لدى الأفراد الأكثر من خمسين عاماً .

- دراسة (Hoseinpoor, Z & Ranjdoost, S,2013) وهدفت بحث العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقى والإنجاز (التحصيل) لدى طلاب المدارس الاعدادية بمدينة تبريز قوامها (٢١٠) طالبا وطالبة اختيرواعشوائيا من مجتمع أصلى قوامه (١٦٠٠)هم جميع طلاب مدرسة تبريز واستخدم فى الدراسة قائمة الذكاء الأخلاقى من إعداد (Lennick, D.; Kiel, F 2005) وأشارت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء الأخلاقى فى أبعاد الصدق –التسامح– الرحمة وتحصيل الطلاب ولم يرتبط بعد المسئولية بدلالة بتحصيل الطلاب ، وكان بعد المغفرة أعلى لدى الأولاد عن البنات ، وبعد المسئولية بين طلاب العلوم الانسانية أقل من مثيلاتها لدى طلاب العلوم التجريبية والرياضيات .

- (دراسة2013, Nobahar, N ; Nobahar, M) :

وبحثت تقييم الذكاء الأخلاقى لموظفى المكتبة بجامعة بو على سينا واستخدم فى الدراسة قائمة الكفاءة الأخلاقية من إعداد (Lennick, D.; Kiel, F 2005) واسفر استخدام تحليل التباين واختبار "ت"أن موظفى المكتبة سجلوا درجات مرتفعة فى الوفاء بالوعود ورعاية الآخرين باهتمام ،وعدم وجود فروق بين الجنسين فى أى عنصر من

عناصر الذكاء الأخلاقي ، كما أن المتغيرات الديموجرافية الأخرى مثل العمر والدرجة الأكاديمية لم ترتبط بشكل دال بالذكاء الأخلاقي .

تعقيب :

تبين من عرض مجموعة الدراسات السابقة الجوانب التالية:

- الدراسات التى بحثت الذكاء الأخلاقى من حيث مكوناته وعلاقته ببعض المتغيرات قليلة للغاية لا تناسب مثيلاتها الأجنبية, وهو ما يتطلب إجراء مزيد من البحوث لبلورة مفهوم هذا المتغير ومكوناته وأبعاده الأساسية التى تسود بين الطلاب فى البيئة العربية ،والتى تختلف عن مثيلتها الأجنبية فى مكونات النسق العام للأخلاق .

- بعض الدراسات السابقة اعتمدت فى قياس الذكاء الأخلاقى على قائمة الكفاءة الأخلاقية لكل من (Lennick, D.; Kiel, F 2005) مثل دراسات : Bahrami, M.A., et al., 2012 Hoseinpoor, Z & Ranjdoost, S (2013) (Nobahar, N; Nobahar,M ,2013،

- أوضحت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مكونات الذكاء الأخلاقى والتحصيل الدراسى مثل دراسة Hoseinpoor, Z & Ranjdoost, S (2013)

٣- أوضحت بعض الدراسات وجود علاقة دالة بين مكونات الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات مثل دراسة (Borba,2001).

٤- أوضحت بعض الدراسات وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى مكونات الذكاء الأخلاقى مثل دراسات : (Kindlon, and Thompson,2002) ، (Hoseinpoor, Z & Ranjdoost, S,2013) ، فى حين توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة بينهما مثل : عمار الشمرى (٢٠٠٧) .

٥- أوضحت بعض الدراسات وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب تبعاً للتخصص(العلمى – الأدبى) فى مكونات الذكاء الأخلاقى مثل دراسة محمد العرينى (٢٠٠٩) ، (Hoseinpoor, Z & Ranjdoost, S,2013) لصالح التخصص العلمى ، فى حين لم توجد فروق دالة بينهما مثل دراسة عمار الشمرى (٢٠٠٧) .

٦- يتضح أن نتائج الدراسات السابقة تعارضت فيما بينها فيما يتعلق بالفروق فى

الذكاء الأخلاقي وفقاً للنوع (ذكور-إناث) ، ووفقاً للتخصص (العلمى- الأدبى) ، وهو مايحتاج لمزيد من الدراسة ، كما لم يعثر الباحث -على حد علمه -على أية دراسة عربية جمعت ضمن متغيراتها الذكاء الأخلاقى فى علاقته بتقدير الذات والتحصيل الدراسى وبعض المتغيرات، وذلك على حد علم الباحث.

فروض الدراسة :

١- " توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب عينة الدراسة في الذكاء الأخلاقى ودرجاتهم في كل من : تقدير الذات والتحصيل الدراسى ".

٢- " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة و متوسطات درجات الطالبات في كل من :أبعاد الذكاء الأخلاقى ، وتقدير الذات والتحصيل الدراسى ".

٣- " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبى في كل من : أبعاد الذكاء الأخلاقى ، وتقدير الذات ، والتحصيل الدراسى ".

إجراءات الدراسة :

أولاً: عينة الدراسة :

(أ) العينة الاستطلاعية : قام الباحث باختيار عينة استطلاعية من طلبة وطالبات كلية التربية بأسوان بالفرق : الأولى ، والثانية ، والثالثة ، والرابعة ، من جميع الشعب والتخصصات ، وبلغ حجم هذه العينة (١٣٤) طالباً وطالبة ، وذلك بغرض التحقق من كفاءة الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية ، حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها في الدراسة عند استخدامها مع العينة الأساسية .

(ب) العينة الأساسية : تم اختيار العينة ألأساسية للدراسة الحالية بطريق عشوائية من طلبة وطالبات كلية التربية بأسوان بالفرق :الأولى، والثانية ، والثالثة ،والرابعة ، مع الوضع فى الاعتبار استبعاد كافة من شاركوا في العينة الاستطلاعية ، وبلغ حجم العينة الأساسية (٣٠٢) طالباً وطالبة بواقع ١٤٦ طالباً (٨٠ أدبي، ٦٦ علمي)، ١٥٦ طالبة (٨١ أدبي، ٧٥ علمي)، وبمتوسط عمر زمني بلغ (٢١.١٥) سنة.

ثانياً : أدوات الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين رئيستين هما :

- مقياس الذكاء الأخلاقى :إعداد الباحث
- مقياس تقدير الذات: إعداد الباحث

(أ) مقياس الذكاء الأخلاقى :

تطلب إنجاز أهداف الدراسة الحالية تصميم أداة قياسية سيكومترية مناسبة للمتعلمين بالبيئة والثقافة العربية لذلك تم إتخاذ مجموعة من الخطوات والإجراءات البحثية لبناء مقياس لقياس الذكاء الأخلاقى بأبعاده المختلفة ، بحيث يناسب خصـــائص المتعلمـــين وسلوكياتهم، ومعتقداتهم العربية ، وتتحقق فيه دلالات سيكومترية ذات موثوقية ، ولذلك إتبع الباحث الخطوات التالية:

١- تم الاطلاع على الأدب السيكولوجى والأطر النظرية والمفاهيم المختلفة التى قدمها العلماء والباحثون في مجال الذكاء الأخلاقى .

٢- الاستفادة من مجموعة الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها في هذا المجال وما اشتملت عليه من مقاييس وأدوات استخدمت فيها ، حيث تم الاسترشاد بها ، وعلى وجه الخصوص قائمة الكفاءة الأخلاقية من إعـــداد (Lennick,D. &Keil, F., 2005) ، وكذلك الإطار النظرى الذى وضعته Borba,2001 عن الذكاء الأخلاقى .

٣- القيام بدراسة استطلاعية مسحية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاســـتطلاع آراء مجموعة من الطلاب قوامها (٢٢) طالباً وطالبة لسؤالهم أثناء المحاضرات لمقـــررات علم النفس بكلية التربية ، وذلك بتوجيه بعض الأسئلة للطلاب فى ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة مثل :

- ما رأيك فى شخص مثل زميلك أو أخيك أو أى إنسان آخر لا يقول الحقيقة ويتصرف عكس ما يقول ؟
- ما رأيك فى شخص مثل زميلك أو أخيك أو أى إنسان أخطأ فى حقك أو فى حـــق الآخرين؟
- ما رأيك فى الأخطاء التى يمكن أن تصدر عنك ؟
- كيف يمكن أن تضبط تصرفاتك فى الأقوال والأفعال؟
- مارأيك فى شخص مثل زميلك أو أخيك أو أى إنسان آخر لا يتحمل مسئولياته تجاه

نفسه وتجاه الآخرين ؟

- ما رأيك فى الذين لا يعترفون بأخطائهم أو فشلهم ؟

-ما تصرفك تجاه الناس الذين يعانون من الضعف والقصور فى مختلف الأمور؟

- ما رأيك فى الذين لا يحترمون الآخرين ويحتقرونهم ؟

- ما رأيك فى الذين يظلمون الآخرين ؟

٤- تم صياغة عدد من البنود التي أوردها الطلاب وتتعلق بالسلوك الأخلاقى ، والتى تكررت عند العدد الأكبر منهم، و في ضوء جملة الاستجابات التي تم جمعها من الطلاب تجاه المشكلات التى يتعرضون لها أو يتعرض لها الآخرون , والأسباب التى تدفعهم إلى التحلى بالسلوك الخلقى فى الأقوال والأفعال تجاه هذه المشكلات بمختلف أنواعها ، بالإضافة إلى ما ورد فى الأدوات القياسية ، وقد تألف المقياس فى صورته الأولية من (١٠٩) عبارة تدور حول سبعة أبعاد أساسية هى:

الصدق – التسامح – الضمير – المسئولية –الرحمة – الاحترام – العدالة .

٥- تم عرض المقياس على مجموعة صغيرة مكونة من (١٧) طالبا وطالبة من الفرق الدراسية المختلفة بالكلية: ، وذلك بهدف التأكد من مناسبة الصياغة التقريرية للعبارات و تحديد مدى وضوح الفكرة و المعنى من وراء كل عبارة.

٦- تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات حيث تم إيجاد صدق المحكمين، وصدق التجانس الداخلى، وصدق التحليل العاملى الذى أسفر عن ظهور سبعة عوامل وعدم تشبع (١٦) عبارة بتشبعات دالة على أى من العوامل السبعة لذلك تم حذفها من المقياس, كما أعاد التحليل العاملى لمفردات المقياس توزيع بعض العبارات بين الأبعاد، كما تم حساب صدق التجانس الداخلى بين درجة كل عبارة والبعد الذى تنتمى إليه ، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس, وكذلك تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما: حساب معامل ألفا لكرونباخ, ومعامل الاستقرار بإعادة التطبيق, وبذلك أصبح المقياس فى صورته النهائية (٩٠) عبارة, وأصبح صالحاً لقياس ما وضع من أجله، ملحق (١).

٧- تتم الإجابة على المقياس اعتماداً على طريقة ليكرت, حيث إن كل مفردة أمامها ثلاثة اختيارات هى: تنطبق تماماً – تنطبق إلىحد ما – تنطبق نادراً ؛ لتعطى الدرجات

٣-٢-١ في حالة العبارات الموجبة, والدرجات ١-٢-٣ في حالة العبارات السالبة ليكون المدى النظرى للمقياس (٢٧٠) درجة والمدى العملى له (٩٠) درجة، وللتأكد من كفاءة المقياس تم حساب الصدق والثبات على النحو التالى:

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولاً: صدق المقياس:

١-صدق المحكمين : وفيه تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى علم النفس, بهدف حكمهم على مدى صلاحية العبارات والأبعاد لقياس ما وضعت من أجله, وذلك من خلال تحديدهم لمدى صلاحية العبارات للأبعاد التى تنتمى إليها فى ضوء التعريفات الإجرائية للأبعاد, وتحديدهم الصياغة المثلى للعبارات,وقد قام المحكمون بحذف (٣) عبارات ، وقد أخذ الباحث بنسب الاتفاق التى تبلغ ٨٠% فأكثر لكل عبارة.

٢- صدق التجانس الداخلى: وفيه قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه لدى أفراد العينة الاستطلاعية ن = (١٣٤) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠.٧٨ -٨٥. ٠، وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس لدى أفراد العينة الاستطلاعية ن = (١٣٤), وجاءت قيم الارتباطات لأبعاد: الصدق – التسامح – الضمير – المسئولية – الرحمة – الاحترام – العدالة ٠.٦٨ – ٠.٧٥ – ٠.٦٦ – ٠.٧٩ – ٠.٧٧ -٠.٧١ – ٠.٦٧ على التوالى ، وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

٣- صدق التحليل العاملى: أراد الباحث زيادة التأكد من صدق المقياس وصدق الأبعاد المكونة له لذلك تم حساب الصدق العاملى لمقياس الذكاء الأخلاقى عن طريق التحليل العاملى لمعاملات الارتباط بين استجابات أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ١٣٤) على بنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية " Principal Componants لهوتيلنج H. Hottelling على اعتبار أن التشبعات الناتجة عن استخدام هذه الطريقة بامكانها استيعاب التباين الحقيقى لكل متغير بحيث يدمج تباين كل متغير فى التباين العام مكوناً فئات تصنيفية كبرى تتلاشى معها التباينات النوعية، ثم تم التدوير المتعامد

باستخدام طريقة " الفاريماكس " " Varimax " لـ كايزر Kaiser، واستخدام محك موضوعى لاستخلاص العوامل الشائعة وهو محك كايزر الذى لا يعتبر العوامل شائعة إلا إذا بلغ جذرها الكامن " Latent Root " واحداً صحيحاً فأكثر، واستخدام محك جيلفورد لقبول تشبعات البنود على العوامل إذا ما بلغت التشبعات ٠.٣ فأكثر، (فؤاد أبو حطب وأمال صادق ،١٩٩١)، مع وضع العبارة تحت العامل الذى حققت عليه أعلى تشبع إذا كان للعبارة الواحدة أكثر من تشبع واحد دال، وقد أسفر التحليل العاملى عن سبعة عوامل استخلصت (٦٤.٨١ %) من التباين العاملى المستخلص عاملياً من تباين المصفوفة الارتباطية، وقد بلغت الجذور الكامنة للعوامل: ٣.٩٥ – ٣.٧٧ – ٣.٤٨ – ٣.٢٤ – ٢.٧٨ ٢.٥٦ – ٢.١٩ على التوالى .

كما بلغت نسب التباين المستخلص عاملياً لكل عامل: ١٢.٠٢ – ١١.١٠ – ٩.٢٢ – ٩.٨٥ – ٨.٥٢ – ٧.٤٣ – ٦.٦٨ ، كما تم حذف (١٦) عبارة لم تتشبع تشبعاً دالاً على أيٍ من العوامل السبعة ، والجدول التالى.

جدول (١)

البنود المشبعة على العوامل (الأبعاد) السبعة فى مقياس الذكاء الأخلاقى

م	البعد	عدد العبارات بكل بعد	أرقام العبارات الخاصة بالبعد
١	الصدق	١٦	١ـ ٨ـ ١٥ـ ٢٢ ـ ٢٩ ـ ٣٦ ـ ٤٣ ـ ٥٠ ـ ٥٧ ـ ٦٤ ـ ٧١ ـ ٧٧ ـ ٨٢ ـ٨٦ ـ ٨٨ ـ ٩٠
٢	التسامح	١٥	٢ـ ٩ ـ ١٦ ـ ٢٣ ـ ٣٠ ـ ٣٧ ـ ٤٤ ـ ٥١ ـ ٥٨ ـ ٦٥ ـ ٧٢ ـ ٧٨ ـ ٨٣ ـ ٨٧ـ٨٩
٣	الضمير	١٣	٣ـ ١٠ـ١٧ ـ ٢٤ ـ ٣١ ـ ٣٨ ـ ٤٥ ـ ٥٢ ـ ٥٩ ـ ٦٦ ـ ٧٣ ـ ٧٩ ـ ٨٤ ـ
٤	المسئولية	١٢	٤ـ١١ـ١٨ ـ ٢٥ ـ ٣٢ ـ ٣٩ ـ ٤٦ ـ ٥٣ ـ ٦٠ ـ ٦٧ ـ ٧٤ـ ٨٠ ـ
٥	الرحمة	١٣	٥ـ١٢ـ ١٩ ـ ٢٦ ـ ٣٣ ـ ٤٠ ـ ٤٧ ـ ٥٤ ـ ٦١ ـ ٦٨ ـ ٧٥ ـ ٨١ ـ ٨٥
٦	الاحترام	١٠	٦ـ١٣ـ ٢٠ ـ٢٧ ـ ٣٤ ـ ٤١ ـ ٤٨ـ ٥٥ ـ ٦٢ ـ٦٩
٧	العدالة	١١	٧ـ١٤ ـ ٢١ ـ ٢٨ ـ ٣٥ـ ٤٢ ـ ٤٩ ـ ٥٦ ـ ٦٣ ـ ٧٠ ـ ٧٦

ثانيا: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الذكاء الأخلاقى بطريقتين هما:

طريقة معامل " ألفا لكرونباخ " Cronbach's Alpha ، وطريقة إعـــادة التطبيـــق بفاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع على أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ١٣٤)، ويوضح جدول (٢) معاملات ثبات ألفا ومعاملات الاستقرار لمقياس الذكاء الأخلاقى .

جدول (٢)

معاملات ثبات ألفا ومعاملات الاستقرار لمقياس الذكاء الأخلاقى

م	الأبعاد	الطريقة	
		ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
١	الصدق	٠.٦٥ **	٠.٦٩ **
٢	التسامح	٠.٧٣ **	٠.٧٨ **
٣	الضمير	٠.٧٠ **	٠.٧٤ **

تابع جدول (٢)

معاملات ثبات ألفا ومعاملات الاستقرار لمقياس الذكاء الأخلاقى

م	الأبعاد	الطريقة	
		ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
٤	المسئولية	٠.٦٩ **	٠.٧٢ **
٥	الرحمة	٠.٧١ **	٠.٧٦ **
٦	الاحترام	٠.٧٧ **	٠.٨١ **
٧	العدالة	٠.٦٧ **	٠.٧٣ **

**دالة عند مستوى (٠.٠١).

(ب) مقياس تقدير الذات :

من أجل إعداد أداة صالحة لقياس تقدير الذات قام الباحث بالاطلاع علي بعض المقاييس الخاصة بتقدير الذات واستفاد منها في إعداد المقياس الحالي ، وكانت هذه المقاييس كالتالي :

- مقياس روزنبيرج لتقدير الذات(١٩٧٥) ، تعريب وتقنين زيد عبدالله الكاشف (٢٠٠٤).
- مقايس تقدير الذات للصغار والكبار، إعداد ليلي عبد الحميد حافظ (١٩٨٤) .
- اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين ، إعداد عادل عبد الله محمد (١٩٩١) .

وبناءً علي ما سبق تم وضع صورة أولية للمقياس تشتمل علي (٢٨) عبارة .

أولاً : صدق المقياس

(أ) صدق المحكمين :

تم عرض المقياس علي (٦) من المتخصصين في علم النفس بهدف الحكم علي مدى مناسبة العبارات من حيث الصياغة والوضوح وتحقيق أهداف الدراسة والملائمة لأفراد العينة والدراسة الحالية ، وبناءً علي آراء المحكمين أبقى الباحث علي العبارات التي اتفقوا عليها بنسبة إتفاق ٨٠% فأكثر ، وقام بتعديل بعض العبارات التى عدلت من قبلهم ، وحذف (٨) عبارات لم يتفقوا بشأنها ليصبح عدد عبارات المقياس (٢٠) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة بالتساوى وهى أبعاد: الذات الخاصة (الداخلية) الذات العامة (الخارجية) – تقبل الذات – نقد الذات .

(ب) صدق البناء (الاتساق الداخلي) :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه علي أفراد العينة الاستطلاعية ن= (١٣٤) طالباً وطالبة من الفرق : الأولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة ، من جميع

الشعب والتخصصات بالكلية، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات المقياس ، كما يتضح من جدول (٣) .

جدول (٣)

معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس .

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٩**	٨	٠.٧٥**	١٥	٠.٧٦**
٢	٠.٦٠**	٩	٠.٥٦**	١٦	٠.٦٩**
٣	٠.٥٧**	١٠	٠.٦٧**	١٧	٠.٧٤**
٤	٠.٦٢**	١١	٠.٧٢**	١٨	٠.٧٨**
٥	٠.٧١**	١٢	٠.٦٦**	١٩	٠.٦٣**
٦	٠.٦٤**	١٣	٠.٧٠**	٢٠	٠.٧٩**
٧	٠.٦٨**	١٤	٠.٦٣**		

**دالة عند مستوى (٠.٠١).

ثانياً: ثبات المقياس

(أ) حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق(معامل الاستقرار) :

تم تطبيق المقياس مرتين بفاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع علي (١٣٤) طالباً وطالبة من الفرق : الأولى ، الثانية ، الثالثة ، الرابعة ، من جميع الشعب والتخصصات بالكلية ، وبلغت معاملات الاستقرار لأبعاد المقياس الأربعة وهي : الذات الخاصة (الداخلية) الذات العامة (الخارجية) – تقبل الذات – نقد الذات ٠.٦٧ – ٠.٧٢ –

٠.٦٩ – ٠.٧٦ علي التوالى ، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يدل علي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

(ب) حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

وفيه بلغت قيمة معامل الثبات بين نصفى المقياس: (عبارات زوجية – عبارات فردية) بعد تصحيح معامل الطول (٠.٧٥) وهي قيمة تدل علي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

وبذلك يصبح المقياس في صورة النهائية مكوناً من (٢٠) عبارة (ملحق ٢) .

وبالتالي أصبح المقياس بعد حساب صدقه وثباته والتأكد من صلاحيته لقياس تقدير الذات مكوناً من (٢٠) عبارة تمثل الصورة النهائية للمقياس ملحق رقم (٢) , حيث يشتمل علي (١٥) عبارة موجبة ، و(٥) عبارات سالبة يتم الإجابة علي العبارات وفقا لطريقة ليكرت ، علي تدريج ثلاثي (تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما ، تنطبق نادراً) ويقابلها علي الترتيب الدرجات : (٣ ، ٢ ، ١) بالنسبة للعبارات الموجبة و العكس بالنسبة للعبارات السالبة ، وبذلك يكون المدى النظرى للمقياس (٦٠) درجة والمدى العملى له (٢٠) درجة, وكلما ارتفعت الدرجة دلت علي زيادة تقدير الذات عند المفحوصين .

– التحصيل الدراسي: تم قياس التحصيل اعتماداً على درجات الطالب فى جميع المساقات الدراسية التى أدى الاختبار فيها بعد انتهاء امتحانات نهاية العام فى الفصل الدراسى الثانى ثم تم تحويل المجموع الكلى للطالب الى نسبة مئوية للاعتماد عليها فى التحليل الاحصائى ، بسبب اختلاف المجموع الكلى تبعا للتخصص الدراسى والمستوى الدراسى

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها: والذى ينص على أنه " توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب عينة الدراسة في الذكاء الأخلاقى ودرجاتهم في كل من : تقدير الذات والتحصيل الدراسى ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في كل من :أبعاد الذكاء الأخلاقى واالدرجة الكلية له ودرجاتهم فى أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية له والتحصيل الدراسى ، وذلك كما يتضح من جدول (٤) ،وكذلك بين درجات الطالبات في كل من :أبعاد الذكاء الأخلاقى واالدرجة الكلية له ودرجاتهم فى أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية له والتحصيل الدراسى وذلك كما يتضح من جدول (٥)

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الأخلاقى وأبعاد تقدير الذات والتحصيل الدراسى لدى الطلبة

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
الصدق	-													
التسامح	٣٩٥ ,٠ **	-												
الضمير	٤٠١ ,٠ **	٤٨٢ ,٠ **	-											
المسئولية	٤٢٥ ,٠ **	٣٧٢ ,٠ **	٤٤١ ,٠ **	-										
الرحمة	٤٥١ ,٠ **	٣٨١ ,٠ **	٤٨٠ ,٠ **	٣٦٤ ,٠ **	-									
الاحترام	٤٧٦ ,٠ **	٣٦٩ ,٠ **	٣٧٦ ,٠ **	٤٠٤ ,٠ **	٤٤٦ ,٠ **	-								

تابع جدول (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
العدالة	٣٩٧ ٠,**	٣٨٤ ٠,**	٤٠٧ ٠,**	٣٨٤ ٠,**	٣١٧ ٠,**	٤٣٧ ٠,**	-							
الدرجة الكلية	٣١٦ ٠,**	٣٩٣ ٠,**	٣٤٧ ٠,**	٣٢٥ ٠,**	٣٣٥ ٠,**	٣٦٢ ٠,**	٣٣٦ ٠,**	-						
الذات الخاصة	٤٤٧ ٠,**	٤٠٩ ٠,**	٣٩٢ ٠,**	٤٥٤ ٠,**	٣٩٩ ٠,**	٣٦٤ ٠,**	٤٠١ ٠,**	٣٠٦ ٠,**	-					
الذات العامة	٤٦٩ ٠,**	٤١٢ ٠,**	٣٨٦ ٠,**	٣٨٨ ٠,**	٣٢٧ ٠,**	٣٠٨ ٠,**	٣٩٣ ٠,**	٣١٩ ٠,**	٤١٢ ٠,**	-				
تقبل الذات	٣٨٩ ٠,**	٣٤٩ ٠,**	٤١١ ٠,**	٤٤٢ ٠,**	٣٥٢ ٠,**	٤١٣ ٠,**	٣٥١ ٠,**	٣٥٨ ٠,**	٣٩٠ ٠,**	٣٦٥ ٠,**	-			
ـنقد الذات	٣٥٥ ٠,**	٣٥٩ ٠,**	٤٨٠ ٠,**	٣٩١ ٠,**	٣٦٠ ٠,**	٣٧٠ ٠,**	٣٨٠ ٠,**	٤١٠ ٠,**	٣٨٤ ٠,**	٣٥٧ ٠,**	٢٧٥ ٠,**	-		
الدرجة الكلية	٣٣٣ ٠,**	٣٧٩ ٠,**	٣٦٩ ٠,**	٣٥٨ ٠,**	٣٤٨ ٠,**	٣٢٩ ٠,**	٣٢٤ ٠,**	٣٥٧ ٠,**	٤٤٦ ٠,**	٣٢٣ ٠,**	٣٥٧ ٠,**	٣٥٩ ٠,**	-	
التحصيل	٣٢٠ ٠,**	٤١٨ ٠,**	٣٤٠ ٠,**	٢٦٠ ٠,**	٣٠٧ ٠,**	٣٢٦ ٠,**	٣٤٣ ٠,**	٣٢٩ ٠,**	٣٤٧ ٠,**	٣٨٤ ٠,**	٣١٤ ٠,**	٣٩٦ ٠,**	٣٤٠ ٠,**	-

** دال عند مستوى ٠.٠١.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأبعاد تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطالبات

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
الصدق	-													
التسامح	٣٨٤ ٠,**	-												
الضمير	٣٨٩ ٠,**	٤٧٣ ٠,**	-											
المسئولية	٤٠٢ ٠,**	٣٦١ ٠,**	٤٢١ ٠,**	-										
الرحمة	٤٤٢ ٠,**	٣٧٨ ٠,**	٤٧١ ٠,**	٣٥١ ٠,**	-									
الاحترام	٤٦٤ ٠,**	٣٥٨ ٠,**	٣٦٣ ٠,**	٣٨٧ ٠,**	٤٣٥ ٠,**	-								
العدالة	٣٨٥ ٠,**	٣٧٢ ٠,**	٣٩٤ ٠,**	٣٧٢ ٠,**	٣٠٦ ٠,**	٤٢٣ ٠,**	-							
الدرجة الكلية	٣٠٦ ٠,**	٣٨٤ ٠,**	٣٣٢ ٠,**	٣٢٣ ٠,**	٣٢٦ ٠,**	٣٤٩ ٠,**	٣٢٢ ٠,**	-						
الذات الخاصة	٤٣٥ ٠,**	٣٩٧ ٠,**	٣٧٩ ٠,**	٤٥٠ ٠,**	٣٨٠ ٠,**	٣٥٢ ٠,**	٣٨٧ ٠,**	٢٩٥ ٠,**	-					
الذات العامة	٤٥٦ ٠,**	٣٩٩ ٠,**	٣٧٣ ٠,**	٣٧٤ ٠,**	٣١٢ ٠,**	٢٩٥ ٠,**	٣٧٩ ٠,**	٣٠٦ ٠,**	٤٠٠ ٠,**	-				
تقبل الذات	٣٧٦ ٠,**	٣٣١ ٠,**	٣٩٧ ٠,**	٤٣١ ٠,**	٣٣٩ ٠,**	٤٠٠ ٠,**	٣٣٦ ٠,**	٣٤١ ٠,**	٣٨٧ ٠,**	٣٥١ ٠,**	-			
نقد الذات	٣٤٣ ٠,**	٣٤٢ ٠,**	٤٦٧ ٠,**	٣٧٩ ٠,**	٣٤٧ ٠,**	٣٥٦ ٠,**	٣٧٥ ٠,**	٣٩٣ ٠,**	٣٦٩ ٠,**	٣٤٢ ٠,**	٢٦٣ ٠,**	-		
الدرجة الكلية	٣٢٢ ٠,**	٣٦٦ ٠,**	٣٥٦ ٠,**	٣٤٢ ٠,**	٣٢٩ ٠,**	٣١٦ ٠,**	٣١٠ ٠,**	٣٤٣ ٠,**	٤٣٣ ٠,**	٣٠٩ ٠,**	٣٤٤ ٠,**	٣٤٦ ٠,**	-	
-التحصيل	٣٠٩ ٠,**	٣٠٥ ٠,**	٣٣٧ ٠,**	٢٥٧ ٠,**	٣٩٤ ٠,**	٣١٣ ٠,**	٣٢٩ ٠,**	٣١٥ ٠,**	٣٣٤ ٠,**	٣٦٨ ٠,**	٣٠١ ٠,**	٣٨٢ ٠,**	٣٢٦ ٠,**	-

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) وجدول (٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب عينة الدراسة من الذكور والإناث فى أبعاد الذكاء الأخلاقى واالدرجة الكلية له ، ودرجاتهم فى كل من: أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية له والتحصيل الدراسى ، وهو ما يشير إلى تحقق صحة الفرض الأول.

وقد ترجع هذه العلاقة عند الذكور والإناث على حد سواء إلى أن الطلبة والطالبات فى الجوانب الأخلاقية على حد سواء ، حيث ينتمى كلاهما لنفس البيئة المحافظة ، والتى تسود بها العديد من القيم والمبادىء الأخلاقية ، وتحكمها وتنظم العلاقات بين أفرادها مجموعة من العادات والقيم النبيلة ، وهو ما يعنى أن الارتفاع فى القيم والمبادىء الأخلاقية المدركة يقابله ارتفاع مماثل فى تقدير الطلاب لذواتهم ، وكذلك فى معدلات التحصيل الدراسى لديهم .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من:(Hoseinpoor, Z &Ranjdoost,S,2013) التى أوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مكونات الذكاء الأخلاقى والتحصيل الدراسى، و دراسة (Borba,2003) التى أوضحت وجود علاقة دالة بين مكونات الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات.

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها: والذى ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة و متوسطات درجات الطالبات في كل من : أبعاد الذكاء الأخلاقى ، وتقدير الذات والتحصيل الدراسى ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات الطلبة (الذكور) ومتوسطات درجات الطالبات فى كل من : أبعاد الذكاء الأخلاقى ، وأبعاد تقدير الذات، والتحصيل الدراسى ، وجدول (٦) وجدول (٧) يوضحان هذه الفروق ودلالتها.

جدول (٦)

الفروق بين متوسطات الطلبة والطالبات فى أبعاد الذكاء الأخلاقى

المجموعات / الإحصاءات المتغيرات	الطلبة (ن = ١٤٦)		الطالبات (ن = ١٥٦)		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الصدق	٣٦.٢٥	٢.٨٩	٣٠.١٩	٣.٦٤	١,٥٢
التسامح	٣٢,٤٣	٢,٦٢	٢٨,٣١	٢,٧٩	١,١٤
الضمير	٢٣,٦٧	٣,٥٦	٢٠,٤٣	٣,٨٧	٠,٦٦
المسئولية	٢١,٨١	٢٧ ,٢	٢٥,١٠	٢,١٣	١,٠٥

تابع جدول (٦)

الفروق بين متوسطات الطلبة والطالبات فى أبعاد الذكاء الأخلاقى

المجموعات / الإحصاءات المتغيرات	الطلبة (ن = ١٤٦)		الطالبات (ن = ١٥٦)		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الرحمة	١٨,٣٠	٣,٤٦	٢٢,٥٤	٢,٧٥	٠,٨٩
الاحترام	١٦,٧٢	٢,٧٦	١٩,٦٨	٣,٠٤	٠.٧٨
العدالة	٢٣,٩٨	٣,١٧	١٩,٤٢	٢,٩٤	١,٠٤
الدرجة الكلية	١٧٢,٤٥	٢,٩٧	١٦٦,٥١	٣,٣٤	١,٤٤

جميع القيم بالجدول غير دالة إحصائياً

جدول (٧)

الفروق بين متوسطات الطلبة والطالبات فى تقدير الذات والتحصيل الدراسى

المجموعات / الإحصاءات / المتغيرات	الطلبة (ن = ١٤٦)		الطالبات (ن = ١٥٦)		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الذات الخاصة	١٠,٨٩	٢,٤٢	٨,٩٠	٢,٩٥	٠,٦٠
الذات العامة	٩,٦٧	٣,١٠	٧,٩٣	٢,٦٣	٠,٤١
تقبل الذات	١٠,٠٤	٢,٧٦	٨,١١	٢,٤٨	٠,٥١
نقد الذات	٧,٦٥	٢,٠٢	٩,٢٢	٢,٤٠	٠,٥٦
الدرجة الكلية	٤٠,٥٣	٣,٢٨	٣٥,١٣	٢,٨٦	١,١٩
التحصيل الدراسي	٦٧ ,٦٩	٢,٤١	٩٥ ,٧٥	٢,٢٧	١,٨٩*

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٦) وجدول (٧) أن الفروق بين متوسطات الطلبة والطالبات فى جميع أبعاد الذكاء الأخلاقى ، وجميع أبعاد تقدير الذات جاءت غير دالة إحصائياً ، فى حين جاءت الفروق فى التحصيل الدراسى دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ ، وذلك لصالح الطالبات

وقد يرجع عدم وجود الفروق بين الطلبة والطالبات إلى أن أنهم على حد سواء فى الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات ، حيث ينتمى كلاهما إلى نفس البيئة بحكم التوزيع الجغرافى للطلاب بكليات التربية ، كما أن البيئة التى ينتميان لها بيئة محافظة بطبيعة الحال ، حيث تسود فيها القيم والمبادىء الأخلاقية ، وفى مثل هذه البيئة يحدث تقييم إيجابى للذات لدى النوعين على حد سواء .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عمار الشمرى (٢٠٠٧) التى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث فى مكونات الذكاء الأخلاقى ، بينما تعارضت النتائج مع دراسات كل من:(Kindlon, and Thompson,2002) ، (Hoseinpoor, Z & Ranjdoost,S,2013).

وفيما يتعلق بوجود فروق دالة إحصائياًعند مستوى ٠.٠٥ بين الطلبة والطالبات لصالح الطالبات فإن هذه النتيجة قد ترجع إلى ما تتحلى به الطالبات من مثابرة ورغبة قوية في تحقيق التفوق في الدراسة ، سيما بعد أن استشعرت البنت في العقود الأخيرة أن التعليم هو من يحقق لها الأمان الاقتصادى بعد أن كانت تمثل عبئاً على ذويهـــا ، بالإضافة ألى أن التعليم والتفوق فيه يجعل البنت تشعر بتقدير إيجابى لذاتها ، ومن ثم الحرص على التفوق لتحقيق ذاتها .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها: والذى ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالـــة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبي في كل من : أبعاد الذكاء الأخلاقي ، وتقدير الـــذات ، والتحصـــيل الدراسي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بـــين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمي ومتوسطات درجات طـــلاب التخصـــص الأدبي لدى كل من الذكور على حدة ، والإناث على حدة في كل من: أبعـــاد الـــذكاء الأخلاقي ، وتقدير الذات ، والتحصيل الدراسي وجدول (٨) وجدول (٩) وجدول (١٠) وجدول (١١) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (٨)

الفروق بين متوسطات طلاب التخصص العلمي و طلاب التخصص الأدبى فى أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة

المجموعات / الإحصاءات / المتغيرات	العلمي (ن = ٦٦)		الأدبي (ن = ٨٠)		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الصدق	٣٤.٤٦	٢.٨٢	٣١,٣٢	٥٥ ,٣	٠,٨١
التسامح	٣٢,٥٧	٢,٦٢	٢٩,٩٧	٧٩ ,٣	٠,٧٢
الضمير	٢٣,٥١	٢,٩٤	٢١,٠١	١٧ ,٣	٠,٦٢

تابع جدول (٨)

الفروق بين متوسطات طلاب التخصص العلمى و طلاب التخصص الأدبى فى أبعاد الذكاء الأخلاقى لدى الطلبة

المجموعات / الإحصاءات / المتغيرات	العلمى (ن = ٦٦)		الأدبى (ن = ٨٠)		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
المسئولية	٢٥,٣٥	٦٨ ,٢	٢٣,١٩	٢,٧٢	٠,٥٩
الرحمة	٢١,٥٠	٢,٦٩	١٩,٧٣	٧٥ ,٣	٠,٤٨
الاحترام	١٩,٥٨	٢,٧٦	١٨,٤٦	٠٧ ,٣	٠,٣٠
العدالة	٢٣,٢٦	٢,٣٨	٢١,٥٤	٢,٧٦	٠,٥٣
الدرجة الكلية	١٨٠,٦٨	٨٨ ,٦	١٦٦,٠٤	٧٩ ,٦	١,٥٥

جميع القيم بالجدول غير دالة إحصائياً

جدول (٩)

الفروق بين متوسطات طلاب التخصص العلمى و طلاب التخصص الأدبى فى تقدير الذات والتحصيل الدراسى لدى الطلبة

المجموعات / الإحصاءات / المتغيرات	العلمى (ن = ٦٦)		الأدبى (ن = ٨٠)		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الذات الخاصة	٩,٨٩	٢,١٢	٧,٩٠	٢,٣٧	٠,٦٩
الذات العامة	٨,٦٧	٢,٥٨	٦,٩٣	٢,١٩	٠,٤٩
تقبل الذات	٩,٠٤	٢,٣٩	٧,١١	٢,٠٧	٠,٥٩
نقد الذات	٧,٦٥	٢,٢٦	٨,٢٢	٢,١٥	٠,١٩
الدرجة الكلية	٣٦,٢٩	٢,٩٤	٣٠,٢٣	٢,٥٣	١,٥١
التحصيل الدراسى	٧١,٥١	٢,٣١	٢٤ ,٧٧	٢,٢٧	١,٨٢*

*** دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١**

جدول (١٠)

الفروق بين متوسطات طالبات التخصص العلمى و طالبات التخصص الأدبى فى أبعاد الذكاء الأخلاقى لدى الطالبات

المجموعات / الإحصاءات / المتغيرات	العلمى (ن = ٧٥)		الأدبى (ن = ٨١)		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الصدق	٢٧ ,٣٢	٢,٧٣	٣٠,٩٨	٣,٣٦	٠,٣٤
التسامح	١٨ ،٢٩	٢,٩٥	٩٥ ,٢٧	٣,٥٦	٠,٣٠
الضمير	٢٤,٥٦	٢,٥٧	٢٢,٩٧	٢,٨٤	٠,٤٤
المسئولية	٢٨,١٩	٢,٧٧	٢٦,٨٧	١٧ ,٣	٠,٣٤
الرحمة	٢٦,٣٧	٢,٥٥	٢٤,٩٠	٢,٨٤	٠,٤١
الاحترام	٢٠,٠٨	٢,٥٦	١٨,٧٤	٢,٦٩	٠,٣٧
العدالة	٢١,٩٢	٢,٧٦	١٩,٨٣	٣,٢٢	٠,٥٤
الدرجة الكلية	١٨٣,٠٧	٥,٧٩	١٧٣,٩٨	٦,١٦	١,١٢

جميع القيم بالجدول غير دالة إحصائياً

جدول (١١)

الفروق بين متوسطات طلاب التخصص العلمى و طلاب التخصص الأدبى فى تقدير الذات والتحصيل الدراسى لدى الطالبات

المجموعات / الإحصاءات / المتغيرات	العلمى (ن = ٧٥)		الأدبى (ن = ٨١)		قيمة " ت "
	م	ع	م	ع	
الذات الخاصة	٩,٠٩	٢,٢٤	٧٦ ,٧	٢,٤٩	٠,٤٢
الذات العامة	٤٥ ,٩	٢,١٨	٧,٩٨	٢,٦١	٠,٤٨
تقبل الذات	٩,٨٣	٢,٥٨	٧,٧٠	٢,١٣	٠,٥٩
نقد الذات	٩٩ ,٨	٢,٤٥	٣٤ ,٩	٢,٥٧	٠,١٠
الدرجة الكلية	٠٥ ,٣٨	٣,٠٦	٣٣,١٠	٣,٢٣	٠,٧٨
التحصيل الدراسى	٧٢,١٧	٢,٢٤	٢٦ ,٧٨	٢,١٤	١,٩٤*

* دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٨)، وجدول (٩)، وجـــدول (١٠)، و جـــدول (١١) أن الفروق بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي بين مجموعتى :الذكور ، وكذلك بين مجموعتى :الإناث فى جميع أبعاد الذكاء الأخلاقى وجميع أبعاد تقـــدير الذات جاءت غير دالة إحصائياً ، فى حين جاءت الفروق فى التحصيل الدراسى دالـــة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ ،وذلك لصالح طلبة التخصص الأدبى فـــى مجمـــوعتى الذكور ، ولصالح طالبات التخصص الأدبى أيضاً فى مجموعتى الطالبات .

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الطلبة والطالبات فى الذكاء الأخلاقى وتقدير الذات على حد سواء بغض النظر عن التخصص الذى ينتمى إليه كلاهما، ومرد ذلـــك إلـــى البيئة التى ينتمى إليها جميع الطلاب وهى بيئة يتحلى فيها الولد والبنت على حد سواء بالأخلاق الرصينة، وبمستوى مرتفع من الاعتداد بالذات وتقديرها .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عمار الشمرى (٢٠٠٧)التى أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى مكونات الذكاء الأخلاقى تبعاً للتخصص الدراسى ، فى حـــين تعارضت النتائج الحالية مع نتائج دراسة كل من: محمد العرينى (٢٠٠٩) ، ودراسة (Hoseinpoor, Z & Ranjdoost, S,2013).

وفيما يتعلق بالنتيجة الخاصة بالتحصيل الدراسى ، والتى جاءت الفروق فيه لصالح طلبة وطالبات التخصص الأدبى على حساب طلبة وطالبات التخصص العلمى ، فقـــد يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة بالقسم الأدبى التى تتصف بقدر كبير من اليسر والسهولة كما أنها تستدعى من الطلاب مهارات تفكير دنيا، وعلى العكس فالدراسة بالتخصص العلمى تتصف بقدر كبير من الصعوبة ، كم أنها تتطلب مهارات تفكير عليا يعجز عن تطويرها كثير من الطلاب .

المراجع :

إبراهيم الفقى(٢٠٠٠):قوة التحكم فى الذات ،القاهرة ، المركز الكندى للبرمجة اللغوية والعصبية .

زيد عبد الله الكاشف(٢٠٠٤):تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمى ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية .

صالح محمد العرينى (٢٠٠٩) :أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالذكاء الأخلاقى لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، دراسات عربية فى علم النفس ، المجلد الثامن ، العددالثالث، يوليو، ص ص ٥٣٣-٥٨١ .

عادل عبد الله محمد (١٩٩١) : اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين ، القاهرة ، الانجلو المصرية .

علاء الدين كفافي (١٩٨٩) : تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي ، دراسة فاعلية تقدير الذات ، الكويت ، مجلة العلوم الإنسانية ، مج٩ ، ع٣٥ ، ١٠٠ – ١٢٨ .

عمار عبد على حسن الشمرى (٢٠٠٧): الذكاء الأخلاقى وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بغداد .

عيسى محمد االأنصارى(٢٠٠٧): الأنماط السلوكية الأخلاقية التى يمارسها طلبة جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، المجلة التربوية العدد٨٢، المجلد٢١ ، مارس، ص ص ٥١-٨٨.

فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط١ ، مكتبة الأنجلو المصرية .

ليلي عبد الحميد عبد الحافظ (١٩٨٤) : مقاييس تقدير الذات للصغار والكبار ، كراسة تعليمات ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

محمد حسن علاوى،و محمد نصر الين رضـــوان (٢٠٠١) :الاختبـــارات المهاريـــة والنفسية فى المجال الرياضى، ط١ ، عمان ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .

محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٦) :الذكاء الأخلاقى فى علاقتـــه بخصـــائص الوالديـــة المتميزة من وجهة نظر الأبناء ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد(٦٠).

محمدعبد الهادى حسين (٢٠٠٣): تربويات المخ البشرى ، الطبعة الأولى ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

محمدعبد الهادى حسين (٢٠٠٥):مدرسة الذكاءات المتعددة ، الطبعة الأولى ،غزة ، دار الكتاب الجامعى

مصطفي القماش(٢٠٠٦) : الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، ع ١ ، ١٢ – ٥٧ .

مصطفى فهمى ، ومحمد علي القطان (١٩٧٩) : التوافق الشخصي والاجتماعي ، القاهرة ، مكتبة الخانجي .

ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٨):استبيان تقدير الشخصية (أ.ت.ش) للكبار، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ، ص .٥ .

Abel, M. (1996) : Self-esteem : Moderator of mediator between perceived stress and expectancy, Reports Psychological,79,635-64.

Bahrami, M.A., et al., (2012). “Moral intelligence of the faculty members and staff of Yazd University”, Iranian Journal of Medical Ethics and History, 5: 75-88.

Beheshtifar, Malikeh& Esmaeli, Zhra&Moghadam, Mahmoud Nekoie(2011): Effect of Moral Intelligence on Leadership, European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences ISSN 1450-2275 Issue 43 (2011)

Borba,M (2001): Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues That Teach Kids to do the right think , San Francisco, Jossey – Bass.

Clarken, Rodney H (2010): Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education , Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, April 30-May 4, 2010

Clarken, Rodney H(2009): Moral Intelligence in the Schools , Paper presented at the annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters Wayne State University, Detroit, MI, March 20, 2009

Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons. New York: Basic Books

Hewitt, John P. (2009). Oxford Handbook of Positive Psychology. Oxford University Press. pp. 217–224.

Hoseinpoor, Zahra and Ranjdoost, Shahram(2013): The relationship between moral intelligence and academic progress of students Third year of high school course in Tabriz city , Advances in Environmental Biology, 7(11) Oct 2013, Pages: 3356-3361.

Kindlon,D&Thompson,m.(2002) :Raising Cain:protecting the Emotional life of Boys: New York :Ballantine.

Lee, Seon-Young & Kubilius, Paula Olszewski (2006): The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents , Journal for the Education of the Gifted. Vol. 30, No. 1, 2006, pp. 29–67.

Lennick, D.; Kiel, F (2005). “Moral Intelligence: Enhancing Business Performance and Leadership Success”, Wharton School Publishing. Publisher: FT Press

Martin DE, Roa A, sloan LR(2008). Plagiarism, integrity, and workplace deviance : a criterion , Ethics and Behavior , vol 19 NO 1. PP 36-51

Moghadas, Maedeh & Khaleghi, Maryam(2013) : INVESTIGATE OF RELATIONSHIP BETWEEN MORAL INTELLIGENCE AND DISTRESS TOLERANCE IN ISFAHAN STAFF, International Journal of Research In Social Sciences , June 2013. Vol. 2, No.2

Nobahar, Nasim ; Nobahar, Mohammad(2013): A Study of Moral Intelligence in the Library Staff of Bu-Ali Sina University, Advances in Environmental Biology, 7(11) Oct 2013, Pages: 3444-3447

Rosenberg , M., Schooler, C. , Schoenbach , C. , & Rosenberg , F. (1995) : Global self – esteem and specific self-esteem : different concepts , different outcomes . American Sociological Review , 60 ,1 ,pp. 141-156

Schulaka,C.(2013) :Doug Lennick on Moral Intelligence and the value of Behavioral Advice, Journal of Financial Planning , May ,1,pp.12-17

Smith, E. R.; Mackie, D. M. (2007). Social Psychology (Third ed.). Hove: Psychology Press.

فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظام التواصل الزيادي–البديل في تنمية مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد بسلطنة عمان

دكتور

محمود محمد إمام

أستاذ مساعد التربية الخاصة

كلية التربية– جامعة السلطان قابوس

١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م

ملخص البحث

يمثل اضطراب التوحد إعاقة شديدة تشمل نواحي نمائية متعددة تظهر قبل ثلاث سنوات في واحد على الأقل من المجالات التالية : اللغة الاستقبالية أو التعبيرية المستخدمة في التواصل الاجتماعي ، التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي المتبادل، بالإضافة إلى المشكلات السلوكية والحسية. ويعتبر العجز في التواصل اللفظي Verbal وغير اللفظي non–verbal محددا رئيسيا لاضطراب التوحد. ويعتبر تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مهارات التواصل اللفظي وغير واللفظي من أهم اولويات العمل معهم سواء في مراكز التربية الخاصة والتأهيل او في محيط الأسرة. ودائماً ما تسبق مهارات التواصل غير اللفظي مهارات التواصل اللفظي في التدريب والنمو. ومن أهم أنظمة تدريب مهارات التواصل غير اللفظي من خلال نظام التواصل الزيادي–البديل وهو مصطلح يشير إلى عدد من طرق التواصل التي تستهدف زيادة أو استبدال نظام التواصل لدى الطفل. وقد هدفت الدراسة الحالية إلى استخدام احد طرق نظام التواصل الزيادي والبديل المتمثل في نظام التواصل عبر الصور في تحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى عينة من ٦ اطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز التربية الخاصة بسلطنة عمان. وقد اشتملت أدوات الدارسة على مقياس اضطراب التوحد (عبد الرقيب البحيري، ومحمود إمام؛ تحت الطبع)، استبيان التواصل اللفظي وغير اللفظي للأطفال ذوى اضطراب التوحد (محمود ساجد، ٢٠١٤)، والبرنامج التدريبي لمهارات التواصل غير اللفظي القائم على نظام التواصل عبر تبادل الصور وهو أحد طرق انظمة التواصل الزيادي–البديل. وقد تم تقدير مهارتي الانتباه

المشترك والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه قبل وبد البرنامج التدريبي، وتم حساب فعالية البرنامج من خلال استخدام الإحصاء اللابارامتري المتمثل معادلة مان وتني. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التواصل غير اللفظي المتمثلة في مهاراة الانتباه المشترك ، ومهارة الإشارة إلى ماهو مرغوب فيه لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كما أظهرت النتائج احتفاظ الأطفال بمكاسب التدريب بعد متابعة مدتها شهرين.

الكلمات المفتاحية : *الاطفال ذوى طيف التوحد – التواصل غير اللفظى –التواصل عن طريق تبادل الصور* .

مقدمة الدراسة :

يمثل اضطراب التوحد إعاقة شديدة تشمل نواحى نمائية متعددة تظهر قبل ثلاث سنوات فى واحد على الأقل من المجالات التالية : اللغة الاستقبالية أو التعبيرية المستخدمة فى التواصل الاجتماعى ، التواصل اللفظى وغير اللفظى، والتفاعل الاجتماعى المتبادل، بالإضافة إلى المشكلات السلوكية والحسية.(محمد السيد عبد الرحمن , منى خليفة حسن ,٢٠٠٤)، (Catherine,2007) . ويعتبر العجز فى التواصل اللفظى Verbal وغير اللفظى non–verbal محددا رئيسيا لاضطراب التوحد (Siller & Sigman, 2002).وقد أشار الدليل التشخيصى والإحصائى للاضطرابات العقلية بالتفصيل إلى الأساليب غير اللفظية التى يتمسك بها الأطفال ذوى اضطراب التوحد مثل عدم القدرة على على أستعمال التعبير الوجهى والإشارات وإذا أستعملت تستعمل بشكل غير ملائم للمواقف الاجتماعية ،(راضى الواقفى ، ٢٠٠٤) ،(American Psychiatric Association, 1994).

ويعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من عدم الميل إلى تقليد ومحاكاة سلوك الأخر، ويفتقرون إلى تقمص الأخر, لذلك يظهرون إندماجًا محدودًا فى المحادثة سواء كان الاتصال لفظيًا أو غير لفظى (Wimpory, Hobson, Williams, & Nash, 2005, Capps, Kehres & Sigman, 1998) حيث أشارت نتائج دراسة Hobson & Lee (1999)إلى أنه في المواقف المتعلقة بالتحية واللجوء إلى راشد، و تطبيق مقاييس سلوكية مع " تقديرات ثابتة subjective Rating " للاندماج البينشخصى interpersonal engagement فإن الأطفال والمراهقين الذين يعانون من اضطراب التوحد ليسوا فقط أقل من المجموعة الضابطة فى عرض وتقليد الإشارت اللفظية وغير اللفظية التلقائية ، وفى بناء الاتصال بالعين وفى الابتسامة والتلويح ،ولكن أيضا كانوا أقل من المجموعة الضابطة فى تلقى معدلات ذاتية subjective ratings لكونهم " مندمجين بقوة " strongly engaged"مع الراشدين، وتشير هذه النتائج إلى أنه فى ظروف معينة ،على الأقل يكون الاندماج البينشخصى المحدود واضحا بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد فى كل من التقديرات السلوكية والذاتية behavioral and subjective assessment.

ومن هنا سعت كثير من الدراسات والأبحاث العلمية لوضع برامج وطرق علاجية للتخفيف من وطأة هذا الاضطراب وأعراضه خاصة تلك المتعلقة بالتواصل غير اللفظى. ويعد ضعف القدرة على التوصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد أحد المحاور الأساسية المميزة لهذا الاضطراب. ويعتبر نظام التواصل الزيادي- البديل Alternative–Augmentative Communication System (AAC) من أهم طرق تدريب مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطرابات التواصل بوجه عام والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بوجه خاص. ويشير مصطلح نظام التواصل الزيادي- البديل (AAC) إلى عدد من طرق التواصل التي

تستهدف زيادة أو استبدال نظام التواصل لدى الطفل. ومن أنواع انظمة التواصل الزيادي-البديل نظام التواصل عبر تبادل الصور Picture Exchange Communication System (PECS) المعرف بنظام بيكس (Beukelman, & Mirenda, 2005). ومن ثم هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظام التواصل عن طريق تبادل الصور لتنمية التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بمراكز التربية الخاصة بسلطنة عمان.

مشكلة الدراسة:

يُعّد اضطراب التوحد أحد مجموعة اضطرابات النمو الشاملة والتى تعد أحد الاضطرابات النمائية التي تصيب الأطفال في الثلاث سنوات الأولى من العمر وتسبب عجزاً في عدداً من الجوانب تتمثل فى العجز فى التواصل سواء اللفظى أو غير اللفظى مما يترتب على ذلك توقف القدرة على تعلم اللغة أو النمو المعرفى ونمو القدرات العقلية (صائب كامل الدلالا و آخرون ,٢٠١٢). ويؤدى القصور الجوهرى فى التواصل المتبادل إلى التأثير على النمو الاجتماعى للطفل ويستمر ذلك التأثير حتى الرشد ، (Tager-Flusberg & Joseph, 2003; Wolery & Grafinkle, 2002). لذلك يؤثر اضطراب التوحدعلى جوانب عديدة من أداء الطفل ، وخاصة النمو الاجتماعى والتواصلى حتى عند الأطفال الذين يظهرون ذكاءً غير لفظى، (Volkmar & Klin, 2000). ولذلك يؤثر الانتباه المشترك والتواصل البصرى والذى يعد من السمات الأساسة لاضطراب التوحد بشكل سلبى على التواصل غير اللفظى لدى هؤلاء الأطفال وهذا ما أشارت إليه دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٢) فى إرتباط القصور فى التواصل غير اللفظى لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد بسبب القصور فى الانتباه المشترك والتواصل البصرى مع المحيطين بهم.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة كل من إبراهيم عبد الله العثمان(٢٠٠٢) حسنى الحلـــواني(١٩٩٦) ، Aarons &), (Dunlap & Bunton-Pierce, 1999) (Gittens, 1992إلي وجود مجموعة من الاضطرابات المصاحبة لاضطراب التوحد ويتمثل بعضها في ضعف: سرعة أو تتابع النمو ، الاســتجابة الحســية للمثيــرات ، والعمليات الحسية وإلادراكية ، اللغة والسعة المعرفية ، كمــا قــد يفشــل الطفــل ذو اضطراب التوحد فى التفاعل مع القائمين على رعايته ، ويفضل أن يقضى معظم الوقت منفردًا، وتقل إستجابته للإشارات والإيماءات الاجتماعية، ويستخدم الإشارات بدلا من الكلمات, والصعوبات الحركية تؤثر على مدى إتقان لغة الإشارة واكتســابها لــديهم. ولخلق تواصل مع هؤلاء الأطفال لابد من الاعتماد على طرق وأساليب يمكــن مــن خلالها التواصل معهم. ولذلك نمت في السنوات الأخيرة عملية التركيز على إيجاد أنماط للتواصل إما لزيادة وتحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي أو لإيجاد نظام بديل يستطيع من خلاله الطفل التوحدي التواصل سواء لفظياً أو غي لفظياً مع الآخرين وقد اطلق العلماء على هذه الأنظمة مصطلح انظمة التواصل الزيادي–البديل Alternative and Augmentative Communication Systems (ACC) . ويشــمل هــذ المصطلح طرق التواصل والأجهزة التي تستخدم لزيادة أو استبدال نظام التواصل لدى الطفل. فعلى سبيل المثال يمكن استخدم لوحة التواصل لمعين لزيادة وتحسين التواصل لدى بعض الأطفال ذوي التوحد في حين يمكن استخدامها كطريقة تواصل بديل يعتمد عليها الطفل التوحدي اعتماداً كاملاً كما في حالة الأطفال ذوي التوحد الشــديد. وقــد أحدثت التكنولوجيا تطوراً هائلاً بالنسبة لأنظمة التواصل الزيادي والبديل حيث ظهرت أجهزة لتوليد وإصدار الكلام Generating Devices Speech (Beukelman, & Mirenda, 2005). و يعكس نظام التواصل عبر تبادل الصور أحد أساليب التواصل الزيادي–البديل للأطفال ذوي اضطراب التوحد, الذين يعانون مــن قصــور وســائل

التواصل غير اللفظي حيث يتم بدء التواصل عن طريق تبادل صور تُمثل ما يرغب فيه مع الشخص الآخر (الأب , ألام ، المدرس) حيث ينبغي على هذا الآخر أن يتجاوب مع الطفل و يُساعده على تنفيذ رغباته و يستخدم الطفل فى هذا البرنامج رموزاً أو صوراً وظيفية رمزية فى التواصل ، ويُبنى هذا البرنامج على مبادئ المدرسة السلوكية فـــى تطبيقاته مثل التعزيز ، التلقين ، التسلسل العكسي و غيرها،(منال القاضـــى ، ٢٠٠٩) . (Bondy & Frost, 1994)

وقد تبلورت مشكلة الدراسة في ضوء الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية الاعتماد على نظام التواصل الزيادي–البديل في تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي التوحد. في ضوء الدراسات السابقة تبين أن نظام التواصـــل عبر تبادل الصور(بيكس) (PECS) أحد أهم طـــرق التواصـــل الزيـــادي والبـــديل المستخدمة. ويمكن استخدام نظام بيكس كنظام زيادي أو كنظام بديل في تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي. و مما زاد من استشعار الباحث بمشكلة الدراسة النزول الميدانى لمراكز التربية الخاصة أثناء مقرر التربية العملية الذي يتم تدريسه لطـــلاب الدبلوم المتوسط في التربية الخاصة ،حيث ظهر جليا على أرض الواقع مدى المعاناة التى يعانى منها هؤلاء الأطفال، وعدم قدرة هؤلاء الأطفال على التواصل مع المحيطين بهم سواء تواصل لفظي أو غير لفظي ، ومما يزيد المشكلة تعقيدا افتقار كثيـــر مـــن المحيطين بهؤلاء الأطفال للكثير من الوعى بطبيعة وخصائص هذا الاضطراب وكيفية التواصل معهم . ويتضح مما سبق أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يعـــانون مـــن قصور واضح فى التواصل غير اللفظى وهو أحد جوانب مثلث الإعاقة الذى يتمثل فى الجانب اللفظي وغير اللفظي والجانب الاجتمـــاعى والجانـــب الحركـــى التكـــرارى للاضطراب التى أكد عليها الدليل التشخيصى للأمراض العقلية فى طبعتـــه الرابعـــة DSM–IV–TR (American Psychiatric Association, 2000)، ومن هنا تتضح

مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: " ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم علـــى نظام التواصل الزيادي- البديل في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفـــال ذوي اضطراب التوحد بمراكز التربية الخاصة بسلطنة عمان "

ومن ثم تحاول الدراسة الإجابة إمبريقياً على السؤال التالي:

١. ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظام التواصل عبر تبادل الصور في في إكساب مهارات التواصل غير اللفظي (مهارتي الانتباه المشترك والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه) لدى الأطفال ذوي التوحد؟

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بما يلى:

الحدود الزمنية للدراسة : تتحدد بالعام الدراسى ٢٠١٣ /٢٠١٤م.

الحدود المكانية للدراسة : تحدد الدراسة الحالية من خلال عينة الدراسة بمراكز التربية الخاصة بسلطنة عمان ، كما تتحدد الدراسة الحالية بعينة الدراسة من الأطفـــال ذوي اضطراب التوحد, وكذلك بالأدوات السيكومترية، والبرنامج العلاجى الذى تـــم استخدامه فى الدراسة الحالية، والتصميم التجريبى، والأساليب الإحصائية والنتائج التى تتوصل إليها.

أهداف الدراسة : تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلى :

١. التعرف على فعالية استخدام نظام التواصل الزيادي- البديل في اكساب الأطفال ذوي اضطراب التوحد مهارات التواصل غير اللفظي.

٢.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أهمية نظرية من حيث محاولتها فهم هؤلاء الأطفال ومعرفة سماتهم وخصائصهم، كما تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية أخرى من حيث

تناولها للتواصل غير اللفظي ، وكذلك الإسهام في أدبيات التدخل العلاجي القائم على نظام التواصل عن طريق تبادل الصور لإكساب الأطفال ذوي اضطراب التوحد مهارات التواصل غير اللفظي. كما أن للدراسة الحالية أهمية تطبيقية تتمثل في تضمنها لبرنامج تدريبي مقترح يساعد على تحسين التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد والذي يعد عوناً للوالدين في المقام الأول وللمهنيين لكي يصلوا بهؤلاء الأطفال إلى بر الأمان لينالوا حظهم من الحياة.

حدود الدراسة : تتحدد الدراسة الحالية بعينة الدراسة الأساسية ، والتي بلغ قوامها (٣٠) طفل من الأطفال من ذوى اضطراب التوحد في العام الدراسى ٢٠١٣/٢٠١٤م من مراكز التربية الخاصة بمسقط- سلطنة عمان، والتي اختير منها عينة الدراسة التجريبية، والتي تكونت من (٦) أطفال بناءً على انخفاض درجاتهم على مقياسى اضطراب التوحد،وأستبيان التواصل اللفظى وغيى اللفظى للأطفال ذوى اضطراب التوحد، كما تحددت الدراسة بالمنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة ، وبأدوات الدراسة ، وهي: مقياس اضطراب التوحد (عبد الرقيب أحمد البحيرى ، محمود إمام، تحت الطبع) ، أستبيان التواصل اللفظى وغير اللفظى (محمود ساجد، ٢٠١٤) ، ، والبرنامج التدريبي لإكساب الأطفال ذوى اضطراب التوحد مهارات التواصل غير اللفظى (إعداد الباحث).

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

أولا: اضطراب التوحد:

تم تعريف اضطراب التوحد فى الدليل الطبى العالمى لتصنيف الامراض فى طبعته العاشر Intenational Classification of Diseases-ICD-10 الصادر عن منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 1996) , "بأنه مجموعة من الاضطرابات تتميز باختلالات , فى التفاعلات الاجتماعية المتبادلة , وفى أنماط

التواصل ومخزون محدود ونمطي ومتكرر من الاهتمامات والنشاطات وتمثل هذه الغرائب سمة شائعة في أداء الفرد في كل المواقف". ويتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريف الدليل التشخيصي للأمراض العقلية في طبعته الرابعة المنقحة DSM-IV-TR, الصادر علن الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychiatric Association, 2000) "على أنه يشمل ظهور ستة أعراض على الأقل بما في ذلك ما لا يقل عن أثنين من أعراض الضعف النوعي في التفاعل الاجتماعي ، وواحد على الأقل من أعراض ضعف التواصل ، واحد على الأقل من أعراض السلوكيات المقيدة والمتكررة ، وعينة تشمل أعراض نقص التبادلية والاجتماعية أو العاطفية .والنمطية ، والتكرار في استخدام اللغة ، والإنشغال المستمر مع أجزاء الجسم ، تتكون بدايته قبل ثلاث سنوات" باعتباره من الأكثر التعريفات الشاملة لاضطراب التوحد والأقرب إلى الصواب من حيث الأعراض والخصائص التي أشتملت على هذا التعريف والتي تتحقق في هؤلاء الأطفال في الواقع،(عبد الرقيب أحمد البحيرى ، محمود إمام(تحت الطبع) .

وبوجه عام هناك عدد من الملامح المشتركة التي تؤكد عليها تعريفات التوحد والتي يشير إليها كل من راضي الوقفي (٢٠٠٤), عبد الرقيب أحمد البحيرى , محمود إمام (تحت الطبع) ومن أبرز هذه النقاط المشتركة مايلي:

- اضطراب التوحد متلازمة تتكون من اضطراب أساسي في التطور المعرفي وشذوذات في اللغة والتواصل مصحوبة بمشكلات سلوكية وانفعالية متنوعة .
- اضطراب التوحد اضطراب حاد يدوم بدوام الحياة ويظهر في غضون السنوات الثلاث الأولى من العمر ويصيب حوالي خمسة من كل عشرة ألاف مولود .

ثانيا: السمات والخصائص المميزة لاضطراب التوحد (العجز في التواصل):

يعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من العجز في ثلاثة جوانب: (١) التواصل، (٢) الجانب الاجتماعي، (٣) الجانب السلوكي المتمثل في السلوكيات التكرارية والمشكلات السلوكية (عبد الرقيب البحيري، محمود إمام). ونناقش فيما يلي السمات المرتبطة بالعجز في التواصل على أساس انها مرتبطة بموضوع الدراسة.

- العجز في التواصل: Communication impairment .

يرتبط القصور في التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بأسباب عديدة ومن هذه الأسباب والمرتبطة بمتغيرات هذه الدراسة مايلي:

أ- ضعف الانتباه المشترك :

إن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لا يوجهون انتباههم إلى نفس الأشياء التى ينتبه لها من حولهم , كما أنهم يجدون صعوبة في توجية انتباه الآخرين لما يحبونه , فالطفل الطبيعي غالباً ما يلفت انتباه من حوله من خلال إحضار لعبته المفضلة إلى بعض أفراد أسرته لكي يلعبوا معه حيث يكون انتباهه وانتباه من حوله موجها نحو شيء مشترك بينهما وهو اللعبة , ومن خلال تبادلات اجتماعية كهذه يتعلم الطفل الطبيعي أسماء أشياء كثيرة، ويتعلم أن يستخدمها كما يتعلم مهارات تمكنه من الاختلاط بالآخرين ممن حوله , ومن دون هذة المقدرة على الانتباه المشترك يصعب على الطفل ذى اضطراب التوحد تعلم الأسماء واستخدامات اللغة والمهارات الاجتماعية , ويعد الانتباه المشترك بمثابة القدرة على تنسيق الانتباه بين موضوع ما وشخص ما في موقف اجتماعى، (لينا عمر بن صديق ,٢٠٠٧ ,عبد الرقيب أحمد البحيرى , ٢٠٠٧). ومن المعروف أن الفرد يجذب انتباه فرد آخر لكى يشاركه إهتمامه فى شيء معين, وحركة العين يمكن أن توجه الانتباه مثلها تماماً مثل الإشارة باليد أو الأصابع أو إظهار شئ معين للنظر إليه, ومن العلامات المبكرة فى تشخيص الطفل المصاب باضطراب التوحد

هو أنه لا يُظهِر أى علامات ليلفت بها انتباه الآخرين ، فهو لا يحاول أن يجذب انتباه والده أو إخوته ليشاركوه فى أى شيء معين مثل النظر إلى أى شئ داخل المنـــزل ، وعلى العكس فإنه يبدو غير مدرك لتواجد الآخرين من حوله (عبـــد الرقيـــب أحمـــد البحيرى , محمود إمام, تحت الطبع

وهناك عدد من الدراسات التى تشير إلى أن الانتباه المشترك للأطفـــال ذوى اضطراب التوحد يكون ضعيفًا بل وعلامة فارقة في تشـــخيص هـــذا الاضـــطراب , فالأطفال ذوو اضطراب التوحد يميلون إلى عدم النظر إلى أوجه الآخرين للمشاركة فى الانتباه أو المشاركة فى تتبع النظرة المحدقة, أو الإشارة بالإصبع إلى الأشياء التى تثير الانتباه (Leekam, Hunnisett, & Moore, 1998) . فقد توصلت نتـــائج دراســـة (Swchttenham, 1998) إلى أن الأطفال ذوى اضطراب التوحد البالغين من العمر ٢٠ شهرا مالوا إلى النظر إلى الأشخاص ولفترات زمنية أقصر، بينما مالوا إلى النظر إلى الأشياء أكثر ولفترات زمنية بصورة أقل و إلى نقل النظر بين الأشياء والأشخاص أقل من المجموعة الضابطة التى كانت تضم الأطفال المتأخرين فى النمو، أو أطفـــال ذوى نمو طبيعى، وقد يشير الفرق الأخير فى نقل النظر إلى نقص المرجعية الاجتماعية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد.وبالمثل توصلت دراسة (Griffith, et al, 1999) أنه بالمقارنة بمجموعة أطفال متأخرين فى النمو ومتوافقين معهم فى العمر ونسبة الذكاء أظهر الأطفال ذوو اضطراب التوحدالبالغون من العمر ٤ سنوات حالات ضعف فـــى الانتباه المشترك (مشاركة الانتباه مع شخص أخر فيما يتعلـــق بشـــئ) والتفاعـــل الاجتماعى (تبادل الأدوار ومدى تفاعلهم مع شخص أخر) . ويعتبر التدخل العلاجـــى الذى ينصب على تنمية الانتباه المشترك أحد العلاجات المهمة لاكتساب مهارة الانتباه المشترك Joint attention skill والذى من شأنه أن يحســـن الاتصـــال الاجتمـــاعى المتبادل واللغة التعبيرية, وعلى الرغم من أن العديد من الباحثين أشار إلى أهمية الانتباه

المشترك فى نمو الأطفال ذوى اضطراب التوحد, ونادو بضرورة وجود استراتيجيات التدخل ، إلا أن هناك دراسات قليلة تستهدف الانتباه المشترك بالدراسة والتنمية لـــدى هؤلاء الأطفال (عبد الرقيب أحمد البحيرى,٢٠٠٧).

وقد أشارت دراسة (Johnston, Evans, and Joanne, 2004) ودراســـة (Johnston, Reichle, & Evans, 2004) إلى فاعلية استخدام نظـــام التواصـــل البصرى فى تنمية قدرة الأطفال ذوى اضطراب التوحد عينة الدراسة على تنمية لغة لفظية عن طريق ربط الصورة بدلالتها اللغوية. وفى ذات السياق أشارت دراسة أزهار على (٢٠٠١) إلى تحسن حالة الانتباة المشترك على عينة الدراسة حيـــث توصـــلت الدراسة إلى وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضـــابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية فى الذكاء والنضج الاجتماعى بعد تطبيق البرنامج العلاجى، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج فى تنمية الانتباه المشترك مما أسهم فى نمو النضج الاجتماعى لديهم. وتتفق نتائج الدراستين السابقتين مع أغلب الدراســـات التـــى استخدمت الانتباه المشترك لتنمية التواصل غير اللفظى لدى الأطفال ذوى اضـــطراب التوحد. ففى دراسة Goldstein (2002) والتى هدفت إلى تنمية مهارات التواصـــل غير اللفظى على عينة من الأطفال ذوى اضطراب التوحد ، تتراوح أعمارهم بين ٤: ٦ سنوات، من خلال برنامج يعتمد على الإيماءات والإرشادات، وتدريبهم على ذلك تتابعا من خلال ثلاث أنواع من الاستجابات منها: توجيه الانتباه، وقد أعتمد الباحـــث علـــى فنيات النمذجة والتغذية الراجعة، وكانت النتائج دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين القياسين القبلى والبعدى . وجاءت نتائج دراسة Szatmari (2004) مدعمـــة لنتـــائج الدراسات السابقة والتى هدفت إلى استخدام النماذج المصورة والقصص الاجتماعيـــة ولعب الأدوار فى تحسين مهارات التواصل غير اللفظى والمحافظة علـــى الانتبـــاه المشترك عند الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة الانتباه

المشترك والمحافظة عليه. وهذا وقد أشارت دراسة (Whalen & Schreibman, 2003) ودراسة (Whalen, Schreibman, & Ingersoll, (2006 إلى أن تعليم مهارات الانتباه المشترك يؤدى إلى تحسن وتطور فى العديد من المهارات الأخرى.

في حين أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى عدم جدوى تنمية الانتباه المشترك فى تنمية التواصل غير اللفظى لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد وهذا ما أشارت إليه دراسة بشرى عصام عويجان (٢٠١٢) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية أثر البرنامج بالقياس البعدى لتنمية التواصل غير اللفظى ماعدا مهاراتى الانتباه المشترك والتواصل البصرى . وهو ما دفع الباحث إلى الأخذ بهذه المهارة لمعرفة مدى جدوى وأثر تنمية مهارة الانتباه المشترك فى تنمية مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد من خلال استخدام نظام التواصل الزيادي- البديل المتمثل في نظام التبادل عبر تبادل الصور، كما أضاف الباحث مهارة "الإشارة لما هو مرغوب) وهي التي يناقشها الباحث في النقطة التالية.

ب- ضعف القدرة على فهم الإشارات والرموز:

وتعنى قدرة الطفل على مد الإصبع للإشارة إلى ما يريد سواء كان مثيرا فى البيئة المحيطة به, أو صورة من صور لوحة الإختيار للتعبير عن حاجاته ورغباته، والإشارات هى أحد أساليب التواصل البديلة عن التواصل اللفظى , وقد يستخدم الإشارة إلى ماهو مرغوب فيه كمرحلة من مراحل تعلم التواصل غير اللفظى , ويتضمن هذا النمط من التواصل إشارات الأيدى , ونظام التواصل عبر تبادل الصور , ولوحة التواصل ومدى قدرة الطفل على التمييز بين الصور (عبد الرحمن سيد سليمان , ٢٠١٢ ،لينا عمر بن صديق, ٢٠٠٧). وأشارت بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابى لتنمية الإشارة لدى هؤلاء الأطفال فقد أكدت دراسة Whalen&Schreibman (2003)

والتى تم فيها تدريس سلوكيات الانتباه المشترك إلى الأطفال ذوى اضطراب التوحد باستخدام إجراء تعديل السلوك ، وقد تم تصميم متعدد الأبعاد لتقويم آثار التدخل، وقد اشتمل التدخل على السلوكيات التالية المستهدفة، الإستجابة إلى العرض Showing، والإشارة Pointing، وتغيير نظرة التحديق للكبار, ومن نتائج الدراسة أنه قد تم تدريب سلوكيات الانتباه المشترك بصورة فعالة وتم تعميم السلوكيات المستهدفة على المواقف الأخرى . ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Buffington et al(2005) والتى كانت تهدف إلى : معرفة مدى اكتساب عينة الدراسة لمهارات التواصل من خلال برنامج سلوكى يعتمد على بعض الإيماءات والإشارات ، وأوضحت النتائج أن المفحوصين قد اكتسبوا هذه المهارات من خلال فنيات النمذجة –التعزيز–التلقين, وأصبح ثلاثة أطفال منهم أكثر تعبيرا للإيماءات وللإشارات عن قبل تطبيق البرنامج.

وكذلك اتفقت نتائج دراسة لينا عمر بن صديق (٢٠٠٧) مع نتائج الدراستين السابقتين والتى هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج مقترح لتطوير مهارات التواصل غير اللفظى والتى تمثلت فى الانتباه المشترك، التواصل البصرى، التقليد، الإستماع والفهم، والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه ، وفهم تعبيرات الوجه وتمييزها ونبرات الصوت الدالة عليها, وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا فى مهارات التواصل غير اللفظى بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياسين البعدى والتتبعى لصالح أفراد المجموعة التجريبية، (وفاء الشامى , ٢٠٠٤).ولذا تعد القدرة على الإشارة وفهم الرموز إحدى طرق التواصل غير اللفظى مع الآخرين , ولاشك أن الأطفال ذوى اضطراب التوحد يعانون من عدم القدرة على فهم الاشارات والرموز وعدم القدرة على الإشارة للأشياء التى يرغبون فيها، ومن هنا عمد الباحث فى هذه الدراسة على تنمية مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد لتنمية مهارات التواصل غير اللفظى لديهم.

ثالثا: الاكتشاف والتشخيص.

١. تشخيص اضطراب التوحد.

يتسم اضطراب التوحد بالعديد من السمات والخصائص التي تزيد من الصعوبة في التعرف Identification والتشخيصDiagnosis على الأطفال ذوى اضطراب التوحد(عبد الرقيب أحمد البحيرى ومحمود إمام, تحت الطبع). وينبغى أن يتم فحص جميع المعرضين لخطر الإصابة باضطراب التوحد بعد التعرف عليهم من خلال مجهودات اكتشاف الحالة, ويهدف هذا الفحص للمساعدة في تحديد الحاجة إلى إجراء تقييمات تشخيصية إضافية,لأن هذه الفحوصات تكون سريعة نسبيا وسهلة فقد أُقترح أن تكون قرارات الإحالة للفحص أكثر جدية ووفقا لقائمة Filipek et al,(2000) . لذلك تعد عملية التشخيص والتقييم من أصعب المراحل التي يمر بها الطفل ذى اضطراب التوحد, لان التشخيص بحاجة إلى فريق عمل متعدد التخصصات في الجانب الطبى ، والنفسى والاجتماعى والتربوى والسلوكى (خليل عبد الرحمن, مصطفى نورى القمش,٢٠٠٦). و يتم إجراء عملية التشخيص وفقاً للنسخة الرابعة المنقحة للدليل التشخيصى للاضطرابات العقلية والنفسية المعروف باسم Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسى American Psychocological Association (APA)، أو وفقاً للدليل العاشر لتصنيف الأمراض International Classification of Disorders (ICD-10) الصادر عن منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) (Bildt et al., 2004). اضطراب التوحد يتضمن أنماطاً مختلفة ومحددة في دليل التشخيص والإحصاء للأمراض النفسية "النسخة المنقحة الطبعة الرابعة " الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric) (Association, 2000 .

– تواجد إجمالى لستة " أو يزيد" من العناصر المذكورة فى كلٍ من الفقـــرات (١)،(٢) و(٣) مع تواجد اثنين من الفقرة (١) بحد أدنى ، وواحد لكل من الفقرتين (٢)،(٣) :

(١) تدهور/ ضعف نوعى فى التفاعل الاجتماعى، كما يظهر فى اثنين على الأقل مما يلى:

أ. تدهور ملحوظ فى السلوكيات غير اللفظية المتعددة، مثل التحديق فى عيون الآخرين، تعبيرات الوجه، أوضاع الجسد والإشارات التى تنظم التفاعل الإجتماعى.

ب. عجز فى تنمية علاقات مع الأقران، بما يتناسب مع المستوى النمائى.

ج. نقص فى السعى التلقائى للمشاركة فى المتعة، والاهتمامات أو الإنجازات المشتركة مع الآخرين (مثال ، من خلال إفتقار إظهار، إحضار أو تحديد الأشياء موضع الاهتمام)

د. الإفتقار إلى التبادلية الاجتماعية أو الوجدانية.

(٢) تدهور نوعى فى الإتصال كما يظهر فى واحدة على الأقل من التالى:

أ. تأخر، أو عجز تام فى تطور اللغة المنطوقة (والتى تكون غيرمصحوبة بمحاولة للتعويض من خلال أساليب التواصل البديلة مثل الإشارة أو التقليد).

ب. فى حالة الأشخاص الذين يتحدثون بطريقة عادية ، يوجد ضعف ملحوظ فى القدرة على البدء أو الاستمرار فى محادثة مع الأخرين.

ج. استخدام متكرر ونمطى للغة أو اللغة ذات البنية الخاصة idiosyncratic / البدائية

د. الافتقار للعب الإيهامى المتنوع ،التلقائى أو اللعب الاجتماعى القائم علـــى المحاكاة والمناسب للمستوى النمائى للطفل.

(٣) أشكال محدودة ومتكررة، ونمطية من السلوك، الاهتمامات، والأنشطة كما يظهر فى واحدة على الأقل من التالى :

أ . إنشغال كبير بواحد أو أكثر من الاشكال النمطية المقيدة من الاهتمامات التى تكون غير عادية من حيث الشدة أو التركيز.

ب. إلتزام جامد يبدو بوضوح لروتين" وطقوس غير فعالة.

ج. لزمات حركية نمطية ومتكررة مثل(رفرفة أو تدوير الأصابع واليدين ، أو حركات معقدة تشمل الجسد بأكمله)

د. إنشغال دائم بأجزاء من الأشياء (أجزاء من اللعب المختلفة كالعربة والقطار).

– تأخر أو أداء وظيفى غير طبيعى فى واحد على الأقل من هذه المجالات، قبل بداية عمر الثلاث سنوات:

(١) التفاعل الأجتماعى. (٢) اللغة عندما تستخدم فى التواصل الاجتماعى. أو (٣) اللعب الرمزى أو التخيلى.

– لايرجع الاضطراب إلى إضطراب ريت Rett's disorder أو اضطراب الطفولة التفككى. "Childhood Disintegrative Disorder"

٢. درجات اضطراب التوحد.

تعتبر Lorna Wing (Wing, 1996) هى أول من أشارت إلى وقوع هذا الاضطراب بدرجات متفاوتة بين الأفراد ، ومن ثم ظهر مصطلح متصل التوحد Autistic continuum ومن بعده مصطلح اضطراب التوحد Autism

Disorder Spectrum ، لقد جاء ذكر درجات اضطراب التوحد فى هذه الدراسة لتناول هذه الدراسة لفئة الأطفال متوسطي التوحد وهى احدى درجات هذا الاضطراب:

- متوسطو التوحد:

ويطلق على هذه الدرجة فى بعض الأحيان اسم الاضطراب النمائى الممتد غير محدد المعالم PDD–NOS, ويتسم الأطفال الذين يقعون على هذه الدرجة من متوسطو التوحد بالآتى: عدم القدرة على فهم الآخرين، الفوضى، غالباً ما يتم استغلال الطفل والتهكم عليه من قبل زملائه فى المدرسة، لا يفرق أو يميز بين النقد والاستفزاز من قبل الآخرين، وجود مشكلات فى التواصل مع الآخرين،عدم القدرة على العمل الجماعى ،العناد، شغفه ببعض الأشياء مثل ألعاب الكمبيوتر.

(عبد الرقيب أحمد البحيرى, محمود إمام , تحت الطبع).

رابعاً: مداخل التدخل العلاجي لتحسين التواصل لدى الأطفال ذوي التوحد:

يرتبط التدخل العلاجى للأطفال المصابين باضطراب التوحد بالتشخيص الدقيق ومستوى أداء الطفل الوظيفى والصعوبات المصاحبة للحالة ، وعمر الطفل ، والمستوى اللغوى له ، والمهارات الاجتماعية عند التشخيص وغير ذلك من العوامل التى تُعد من منبئات فاعلية التدخل العلاجى, ولقد تعددت الاتجاهات العلاجية التى تقدم للطفل ذى اضطراب التوحد, ولكن هناك إجماع على التدخل المبكر فى عمر أربع سنوات فأقل يؤدى إلى تحسن فى الجوانب النمائية (عبد الرقيب أحمد البحيرى ,٢٠٠٧). وأشار أسامة محمد البطاينة و آخرون(٢٠٠٧) إلى أن نجاح البرامج العلاجية يرتبط بالخدمات التى تقدم لهؤلاء الأطفال وبصفة خاصة الخدمات التى تعمل على تحسين مهارات التواصل لدى هؤلاء الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتعليم و تطوير التواصل غير اللفظى للأطفال ذوى اضطراب التوحد يساعد فى التعبير عن الأفكار وإيصالها

للمتلقى، وعند استخدام الإشارة اليدوية يستطيع الطفل توضيح الكلمة التى يريد نطقها أو تستخدم لتعزيز قدرة الطفل على فهم كلام الآخرين والأهم هو التركيز على تعلم الكلام فهو وسيلة التواصل, وتعلم لغة الإشارة هو الطريق الموصل إلى تعلم الكلام . وليس هناك علاج أو طريقة علاجية يمكن تطبيقها على جميع الأطفال المصابين باضطراب التوحد, ولكن المتخصصين في هذا المجال وعائلات الأطفال يستخدمون طرقًا متنوعة وهذه الطرق قد تؤدى إلى تحسن السلوكيات الاجتماعية والتواصلية وتقلل من السلوكيات السلبية (عبدالله الصبى ,٢٠٠٣). ومن هذه الطرق والاساليب لتنمية التواصل غير اللفظى للأطفال ذوى اضطراب التوحد:

١- نظام التواصل الزيادي- البديل Alternative-Augmentative Communication System (AAC)- نظام التبادل عبر تبادل الصور Picture Communication System (PECS) Exchange.

يعتبر نظام التبادل عبر تبادل الصور (PECS) احد طرق نظام التواصل الزيادي-البديل. وقد تم تطوير نظام بيكس منذ إثنى عشر عاما كنظام بديل يتيح للأطفال ذوى اضطراب التوحد أن يبداوا عملية التواصل، وقد لقى هذا النظام نجاحا عالميا بسبب تركيزه على عنصر المبادرة في التواصل، وقد أستخدمت هذه الإستراتيجية فى أنظمة علاجية متعددة على يد Andrew Bondy وكان ذلك فى عام ١٩٩٤م ، وهذا النظام العلاجى يجمع بين تحليل السلوك التطبيقى والفهم الحالى لمراحل النمو النموذجى للطفل, يعنى أنه يتضمن أستخدام إجراءات سلوكية مثل التحفيز المميز والتعزيز وإستراتجية تصحيح الخطأ والتلاشى فى حين أن إنتقاء المثيرات مبنى على المستوى الإرتقائى لكل طفل (Bondy & Frost, 1994). ويعد برنامج التواصل عن طريق تبادل الصور من أفضل الأنظمة البصرية، وذلك لإعتماده على فكرة تبادل البطاقة مع الشريك التواصلى، فيعتمد على مبادلة الصورة

بشكل رئيسى للتعبير عن الحاجات الأساسية والتواصل مع الآخرين (منال القاضى, ٢٠٠٩). وتمثل الصور إحدى الوسائل الهامة التى تساعد الطفل ذى اضطراب التوحد على التواصل مع العالم الخارجى , لان هناك الكثير من الأطفال ذوى اضطراب التوحد يتمتعون بذاكرة بصرية قوية , والتواصل من خلال الصور يفيد الأطفال الذين لا يستطيعون الكلام أو الذين يتكلمون كلمات محددة أو يتحدثون بلغة غير مفهومة , و تمثل لهم الصور حلا سحريا يشعرهم بالقدرة على التفاعل مع العالم المحيط ,و التواصل من خلال الصور أو الأيقونات لهو خطوة هامة تمكنه من تعلم اللغة مستقبلا , فالصور تساعد على التعايش وتلبية إحتياجات الطفل من خلالها وصنع علاقة إيجابية مع العالم المحيط ,(منال القاضى, ٢٠٠٩).

ويتفق ذلك مع ماتوصلت له دراسة محمد كمال أبو الفتوح (٢٠١٠) والتى هدفت إلى دراسة فاعلية بعض الأستراتجيات التعليمية /العلاجية فى تحسين حالة الطفل ذى اضطراب طيف التوحد، وكان من هذه الإستراتجيات برنامج التبادل من خلال الصور، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فاعلية لإستخدام نظام التواصل بتبادل الصور فى تعليم الطفل ذى اضطراب طيف التوحد المعالم الأساسية للتواصل وتعليمه المبادرة والمبأداة بالتواصل، وكذلك تعلم الطفل التعبير عن رغباته من خلال الصور , وكذلك كان لهذه الإستراتيجية فاعلية على تخفيز وتعليم الطفل الإستجابات الصحيحة لانها تعتمد على المعززات والمحفزات الإيجابية وتصحيح الإستجابات غير المرغوبة وتقليل مشتتات الانتباه للطفل مما أسهم فى تحسين القدرة الانتباهية لدى هؤلاء الأطفال وهو ما ينعكس إيجابيا على تحسن حالاتهم(صائب كامل الدلإلا ,٢٠١٢، محمد كمال أبو الفتوح ,٢٠١٠) .

وأهتم الباحث ببناء البرنامج العلاجى معتمدا على خطوات نظام التواصل باستبدال الصور يدعمها فنيات العلاج السلوكى وذلك من أجل تحسين وتطوير مهارات التواصل غير

اللفظى ، ويتم ذلك بوضع جلسات تدريب فردية ووفقا لخطوات برنامج التواصل باستخدام الصور, ومن المهارات المستهدفة بالتغيير والتطوير لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد فى هذه الدراسة مهارة الانتباه المشترك , مهارة الاشارة إلى ماهو مرغوب فيه .

ويتكون نظام التواصل عن طريق تبادل الصور من ست مراحل متتابعة وهى :

المرحلة الأولى : مرحلة التبادل المادى Exchange The Physical

يتعلم الطفل فى هذه المرحلة الطلب تلقائيا، وذلك من خلال أستخدام شئ يكون الطفل شديد التعلق, به، مثل (لعبة محببة له) ونقوم بتدريب الطفل على نزع الصورة التى فى يد المدرب لاستبدالها بالشئ نفسه دون اشتراط فهمه لمحتوى الصورة، وفى هذه المرحلة تتم مساعدة جسدية للطفل, مع مراعاة تقليل المساعدة تدريجيا حتى يتمكن الطفل الاعتماد على نفسه إعتمادا كليا .

المرحلة الثانية : المثابرة والبعد Persistence And Distance

فى هذه المرحلة يتم تدريب الطفل على أن يذهب إلى لوحة التواصل لسحب الصورة التى تماثل الشئ المرغوب ثم العودة إلى المدرب و الصورة فى يده , حتى يتعلم الشكل الطبيعى فى لفت انتباه الآخرين .

المرحلة الثالثة : التدريب على التمييز Training Discrimination

من هذه المرحلة أن يكون الطفل قادرا على تمييز الصورة التى تماثل الشئ المرغوب من بين عدد من الصور المقدمة له على لوحة التواصل .

المرحلة الرابعة : تركيب الجمل أوتكوين الجمل Sentence Structure

هذه المرحلة يكون الطفل قادرا على أن يطلب الاشـــياء الموجـــودة وغيـــر الموجودة أمامه مستخدما كلمات متعددة .

المرحلة الخامسة : الإجابة أو التفاعل عند السؤال " مإذا تريد " What Do You Want "

هذه المرحلة أن يكون الطفل قادرا على أن يطلب كثيرا من الأشياء بصورة تلقائية وأن يجيب عن التساول مإذا تريد ؟ مستخدما شريط الجملة الخاص به.

المرحلة السادسة : التجاوب والردود التلقائية أو الإجابـــة علـــى تعليقـــات الأســـئلة Responsive And Commenting Spontaneous Or Answering Comment Question.

هذه المرحلة يجيب الطفل عن مإذا تريد ؟ مإذا ترى ؟ مإذا تملك ؟ (وفاء الشامى , ٢٠٠٤).

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مهارات التواصل غير اللفظى بين التطبيقين القبلى والبعـــدى لصالح التطبيق البعدى بعد تطبيق البرنامج العلاجى .
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مهارات التواصل غير اللفظى بين التطبيقين البعدى والتتبعى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

وهو عبارة عن اختبار الفروض عن طريق التجريب ، ويتخذ سلسلة من الاجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥) واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي نظام المجموعة الواحدة لمعرفة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظام التواصل عن طريق تبادل الصور لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد بمراكز التربية الخاصة بسلطنة عمان.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية والتى بلـــغ قوامهـــا (٣٠) ، وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (٦) أطفال من ذوى اضطراب التوحد من الدرجة المتوسطة للاضطراب تم اختيارهم من بين العينة الأساسية، والتي حصل أفرادها على درجات مرتفعة على مقياس اضطراب التوحد في بعد التواصل غير اللفظي ، وممـــن كانت درجاتهم منخفضة على أستبيان التواصل غير اللفظى ، واعتمد الباحـــث علـــى مجموعة واحدة ، واستمر تطبيق البرنامج التدريبي لمدة ثمانية اسابيع، وبعـــد مـــرور شهرين من تطبيق البرنامج التدريبي تم تطبيق مقاييس الدراسة السيكومترية .

أدوات الدراسة :

١- مقياس اضطراب التوحد : إعداد عبد الرقيب أحمد البحيرى ، محمود أمام (تحت الطبع).

استخدمت الدراسة مقياس اضطراب التوحد من تأليف عبـــد الرقيـــب أحمـــد البحيرى، محمود محمد أمام ،(تحت الطبع)، وقد قام محمود ساجد بتقنينه في دراسة استهدفت الكشف فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظام بيكس فى تنمية مهارات التواصل اللفظى وغير اللفظى وأثره على تنمية قدرات التصور العقلى لدى الأطفال ذوى التوحد(محمود ساجد , ٢٠١٤). ويتكون المقياس من ٥٠ عبارة على مقيـــاس مكـــون مـــن استجابتين: (ينطبق)، (لا ينطبق)، وقد أشار المؤلفان الأصليان إلى أن المقياس يتكون من خمسة أبعاد هي: البعد اللغوى، البعد الاجتماعى، بعد عدم التكيف أو عدم التوافق، البعد المعرفى، البعد الحس حركى ، هذا وقد أشارت دراسة محمود ساجد (٢٠١٤) إلى

تأكيد هذه الأبعاد الخمسة. وقد أشار المؤلفان إلى أن درجات المقياس تتراوح من (١ : ٥٠) وتدل الدرجة المرتفعة على درجة الإعاقة الشديدة للطفل ويطلق عليهم شديدو التوحد Autism Classical أو اسم اضطراب التوحد الكلاسيكي، وتدل الدرجة المتوسطة على الإعاقة المتوسطة للطفل باضطراب التوحد متوسطو التوحد ويطلق على هذه الدرجة فى بعض الأحيان اسم الاضطراب النمائى الممتد غير محدد المعالم PDD-NOS , وتدل الدرجة المنخفضة على درجة الإعاقة الطفيفة للطفل باضطراب التوحد أو ما يطلق عليه بطفيفو التوحد وتتميز هذه الدرجة من درجات التوحد بخفة أعراض الاضطراب وغالباً ما يطلق على هذه الدرجة اسم عرض اسبيرجر Asperger إشارة إلى Hans Asperger العالم الذى اكتشف هذا العرض .

أ- الخصائص السيكومترية للمقياس:

الثبات : تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣٠ من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمراكز التربية الخاصة بمسقط- سلطنة عمان. وتم حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي معامل ألفا حيث بلغت قيمة معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباك لأبعاد المقياس كما يلي: البعد اللغوى (a=0.689) ، البعد الاجتماعى (α=0.724) ، بعد عدم التكيف أو عدم التوافق (α=0.721)، البعد المعرفى (α=0.723) ، البعدالحس حركى (α=0.701)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (α=.685).

الصدق: قام الباحث بحساب الصدق القائم على المحك Criterion Based Validity حيث قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة على مقياس تشخيص اضطراب التوحد ودرجاتهم على قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحد، (إعداد / عادل عبدالله) ، وبلغت قيمة معامل الصدق (ر = ٠.٦٨٤) وهى دالة عند مستوي ٠.٠١ ، مما يشير إلى صدق مقياس تشخيص اضطراب الأوتيزم.

٢- أستبيان التواصل اللفظى وغير اللفظى للأطفال ذوى اضطراب التوحد : إعداد محمـــود ساجد

استخدمت الدراسة أستبيان التواصل اللفظى وغير اللفظى للأطفال ذوى اضطراب التوحد من تأليف محمود ساجد (٢٠١٤) ، وقد قام بتقنينه في دراسة استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظام بيكس فى تنمية مهارات التواصل اللفظى وغير اللفظى وأثره على تنمية قدرات التصور العقلى لدى الأطفال ذوى التوحد(محمود ساجد , ٢٠١٤)، ويتكون الإستبيان من ٤٤ عبارة على مقياس تقدير ليكرت Likert-type مكون من ثـــلاث استجابات بدءًا من (ينطبق) ونهاية باستجابة (لاينطبق). وقد أشار المؤلف الأصلي للإستبيان أن الإستبيان يتكون من بعدين وهما : بعد التواصل اللفظى ، وبعد التواصل غير اللفظى.

أ- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

الثبات : أشارت دراسة محمود ساجد (٢٠١٤) والسابق الإشارة إليها إلى تمتـــع الإســـتبيان بالثبات حيث بلغت قيمة معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباك لأبعاد الاستبيان كمـــا يلـــي: التواصل اللفظى (69.= α)، التواصل غير اللفظى (73.= α).وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للإستبيان (α=.71). وفي الدراسة الحالية بلغت قيمة معاملات الثبات للاستبيان ما يلي: التواصل اللفظى (712.= α)، التواصل غير اللفظى (692.= α).وقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للإستبيان (α=.681)

الصدق: أشارت دراسة محمود ساجد(٢٠١٤) والسابق الإشارة إليها أن الصـــور الأولـــى للإستبيان اشتملت على (٤٨) عبارة بهدف : التحقق من مناسبة العبارات للمفهوم المراد قياسه ، وتحديد غموض بعض العبارات لتعديلها وحذف بعض العبارات غير المرتبطـــة بمفهـــوم التواصل اللفظى وغير اللفظى لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل (٥) عبارات ، وحذف (٤) عبارات لتكرار بعضها ، ولعـــدم مناســـبتها لطبيعـــة وخصائص الأطفال ذوى اضطراب التوحد، والتى لم تحظ بنسبة اتفاق تتراوح بين(٩٠ % -

١٠٠ %).كما تمتع الإستبيان بدرجة عالية من الصدق من خلال حساب صدق الإستبيان بطريقة صدق المقارنة الطرفية وبلغت قيمة (Z= – ٣.٢٦٧) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على الإستبيان ، وهذا يؤكد قدرة الإستبيان على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق الإستبيان. وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق المقارنة الطرفية لعينة الدراسة. ويوضح الجدول (١) نتائج حساب صدق المقارنة الطرفية لعينة الدراسة:

ب- صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث باستخدام اختبار " مان ويتنى " U Mann–Whitney للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الارباعى الأعلى والارباعى الأدنى على الإستبيان ، كما يوضح ذلك جدول رقم (٢٣).

جدول رقم (١)

دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الارباعى الأدنى	٩	٥.٧٠	٣٨.٠	- ٣.٧٥٣	٠.٠٠١
		٠			
الارباعى الأعلى	٨	١٣.٠	٨٨.٠		
	٠	٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z= – ٣.٧٥٣) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على الإستبيان ، وهذا يؤكد قدرة الإستبيان على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق الإستبيان.

البرنامج التدريبي:

(أ) الهدف العام : إكساب الأطفال ذوى اضطراب التوحد مهارات التواصل غير اللفظى من خلال برنامج التواصل عن طريق تبادل الصور.

(ب) أساليب التدريب:

اعتمد الباحث على مراحل البرنامج العلاجى القائم على التواصل عن طريق تبادل الصور والذى يتكون من ستة مراحل وهى :

١- مرحلة التبادل المادى: Exchange The Physical.

٢- مرحلة المثابرة والبعد: Persistence And Distance.

٣- مرحلة التدريب على التمييز: Training Discrimination.

٤- مرحلة تركيب الجمل أوتكوين الجمل: Sentence Structure.

٥- مرحلة الإجابة أو التفاعل عند السؤال " ماذا تريد ": What Do You Want ".

٦- مرحلة التجاوب والردود التلقائية أو الإجابة على تعليقات الأسئلة: Responsive And Commenting Spontaneous Or Answering Comment Question.

كما أعتمد الباحث على بعض فنيات العلاج السلوكى في تنفيذ البرنامج العلاجى ومنها :التعزيز، النمذجة السلوكية، تبادل الأدوار.

(ج) مخطط جلسات البرنامج التدريبي :

اشتمل البرنامج العلاجى على عشرين جلسة على مدار ثمانية وأربعين يوماً ، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، ويوضح جدول رقم (٢) هذا المخطط.

جدول رقم (٢) مخطط جلسات البرنامج التدريبي

اليوم التدريبي	الجلسة	عنوانها	أساليب التدريب	أهدافها
الاسبوع الأول	الأولي	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة التبادل المادى. التعزيز، النمذجة السلوكية.	أن يتعرف الطفل على الصورة التى تعرض أمام الطفل ويمسك بالكارت ويضعه فى يد الباحث.
	الثانية	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة التبادل المادى. التعزيز، النمذجة السلوكية.	أن يمسك الطفل بكارت التواصل ويذهب به ويضعه فى يد الباحث .
	الثالثة	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة التبادل المادى. التعزيز، النمذجة السلوكية.	أن يمسك الطفل بكارت التواصل ويضعه فى يد الباحث.
الاسبوع الثانى	الرابعة	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة التبادل المادى. التعزيز، النمذجة السلوكية.	أن يشير الطفل إلى الكارت الذى يعبر على إنفعال الفرح .
	الخامسة	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة المثابرة والبعد. التعزيز، النمذجة السلوكية.	أن يلاحظ الطفل ضؤ الشمعة ليفرق بين النور والظلام.
	السادسة	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة المثابرة والبعد. التعزيز، تبادل الادوار.	أن يشير أو يمسك الطفل إلى الكارت الذى يعبر على إنفعال الحزن.
الاسبوع الثالث	السابعة	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة المثابرة والبعد. التعزيز، النمذجة السلوكية، تبادل الادوار.	أن يمسك الطفل بفرشاة الاسنان ويضعها على أسنانه لغسل أسنانه وذلك بعد إعطاء الباحث الكارت الخاص بالفرشاة للطفل.
	الثامنة	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة المثابرة والبعد. التعزيز، النمذجة السلوكية، تبادل الادوار.	أن يمسك الطفل بالتليفون اللعبة بعد إعطائه كارت التواصل للباحث.
	التاسعة	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة التدريب على التمييز. التعزيز، النمذجة السلوكية، تباد الأدوار.	قيام الطفل بالامساك بالخيط الذى يربط البالونات ويلاحظ حركة البالونات من خلال شد الخيط.
الاسبوع الرابع	العاشرة	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة التدريب على التمييز. التعزيز، تباد الأدوار.	أن يشير الطفل إلى الكارت الذى يعبر على إنفعال الخوف .
	الحادية عشر	تنمية مهارة الانتباه المشترك	مرحلة التدريب على التمييز. التعزيز، النمذجة السلوكية، تباد الأدوار.	قيام الطفل بالتمييز بين الكارتين المعروضين عليه وأختيار الكارت الذى يمثل اللعبة الموجودة أمام الطفل .
	الثانية عشر	تنمية مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه	مرحلة تركيب الجمل أو تكوين الجمل . التعزيز، ، تباد الأدوار.	قيام الطفل بالتمييز بين الكارتين المعروضين عليه وأختيار الكارت الذى يمثل صابع الموز الذى يحبه.

اليوم التدريبي	الجلسة	عنوانها	أساليب التدريب	أهدافها
الاسبوع الخامس	الثالثة عشر	تنمية مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه	مرحلة تركيب الجمل أوتكوين الجمل . التعزيز، ، تباد الأدوار.	قيام الطفل بالتمييز بين الكارتين المعروضين عليه وأختيار الكارت الذى يمثل سلة المهملات لوضع قشر الموز فيها تلقيا بعد تناوله.
	الرابعة عشر	تنمية مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه	مرحلة تركيب الجمل أوتكوين الجمل . التعزيز، ، تباد الأدوار.	أن يشير أو يمسك الطفل إلى الكارت الذى يعبر عن إنفعال الغضب .
	الخامسة عشر	تنمية مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه	مرحلة الإجابة أو التفاعل عند السؤال. التعزيز،النمذجة السلوكية، تباد الأدوار.	قيام الطفل بالتمييز بين الكارتين المعروضين عليه وأختيار الكارت الذى يمثل فرشاة الاسنان لغسل الاسنان بعد تناول الطعام.
الاسبوع السادس	السادسة عشر	تنمية مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه	مرحلة الإجابة أو التفاعل عند السؤال. التعزيز ، تباد الأدوار.	قيام الطفل بالتمييز بين الكارتين المعروضين عليه وأختيار الكارت الذى يمثل المرآة ليرى الطفل نفسه بها بعد غسل أسنانه .
	السابعة عشر	تنمية مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه	مرحلة الإجابة أو التفاعل عند السؤال. التعزيز، تباد الأدوار.	أن يشير أو يمسك الطفل إلى الكارت الذى يعبر عن إنفعال الخوف .
	الثامنة عشر	تنمية مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه	مرحلة التجاوب والردود التلقائية أو الإجابة على تعليقات الأسئلة التعزيز، النمذجة السلوكية، تباد الأدوار.	قيام الطفل بالتمييز بين الكارتين المعروضين عليه وأختيار الكارت الذى يمثل صابع الموز الذى يحبه .
الاسبوع السابع والثامن	التاسعة عشر	تنمية مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه	مرحلة التجاوب والردود التلقائية أو الإجابة عن تعليقات الأسئلة . التعزيز، النمذجة السلوكية، تباد الأدوار.	قيام الطفل بالتمييز بين الكارتين المعروضين عليه وأختيار الكارت الذى يمثل التليفون.
	العشرين	تنمية مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه	مرحلة التجاوب والردود التلقائيةأو الإجابة على تعليقات الأسئلة التعزيز، تباد الأدوار.	أن يشير أو يمسك الطفل إلى الكارت الذى يعبر عن إنفعال الفرح .

إجراءات الدراسة : يمكن تلخيص إجراءات الدراسة في الخطوات التالية :

١. تم الحصول على تصريح من مراكز التربية الخاصة التي تم بها إجراء الدراسة حيث تم التواصل مع أسر الأطفال ذوي التوحد في المركز من أجل تطبيــق

الأدوات. كما تم التواصل مع اسر الأطفال الذين تم اختيارهم في العينة التجريبية.

٢. تم تطبيق مقاييس الدراسة السيكومترية (مقياس اضطراب التوحد ، استبيان التواصل اللفظى وغير اللفظى) على العينة الأساسية للدراسة.

٣. قام الباحث باختيار العينة التجريبية والتي وصل عددها إلى (٦) أطفال.

٤. تم تطبيق جلسات البرنامج العلاجى على الأطفال ذوى اضطراب التوحد (المجموعة التجريبية).

٥. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجى، وتطبيق مقياسى الدراسة (مقياس اضطراب التوحد ، استبيان التواصل اللفظى وغير اللفظى) ، وذلك من أجل التأكد من فاعلية البرنامج العلاجى.

٦. تم تطبيق مقاييس الدراسة السيكومترية على الأطفال (المجموعة التجريبية) بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج العلاجى وذلك للتعرف على بقاء أثر البرنامج العلاجى فى إكساب المجموعة التجريبية مهارات التواصل غير اللفظى من الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

نتائج الدراسة والمناقشة:

١- نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

والذى نصه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مهارات التواصل غير اللفظى بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى بعد تطبيق البرنامج العلاجى .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإستخدام اختبار" ويلكوكسن " WilCoxon للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على أستبيان التواصل غير اللفظى بين القياس القبلى والقياس البعدى ، كما يوضح ذلك جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على قائمة أستبيان التواصل غير اللفظى بين القياس القبلى والقياس البعدى (ن=٦)

مهارات التواصل غير اللفظى		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر
القبلى – البعدى	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٥٧ -	٠.٠٥	٠.٨٩١
	الرتب الموجبة	٦	٣.٥٧	٢١.٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (Z = - ٢.٣٥٧) وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على أستبيان مهارات التواصل غير اللفظى(مهارة الإنتباه المشترك , مهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه)، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم الأثر بلغت ٠.٨٩١ وهى قيمة كبيرة مما يدل علي أن البرنامج كان له فاعلية كبيرة في تنمية مهارت التواصل غير اللفظى . وأتضح ذلك من نتائج القياس البعدى بعد تطبيق البرنامج العلاجى فى تنمية كثير من أوجه القصور فى مهارات الانتباه المشترك التى كان يعانى منها اطفال المجموعة التجريبة قبل تطبيق البرنامج العلاجى, وظهر ذلك فى قدرتهم على توجيه إنتباهم للمثيرات التى يرغبون الانتباه إليها، بل وسرعة جذب إنتباهم للمثيرات التى يحبونها, وإقامة علاقات إجتماعية مع من حولهم نتيجة لتنمية مهارة الإنتباه المشترك لديهم، وقدرتهم على فهم الموقف الإجتماعى الذى يكونون عليه، وهذا ما ظهر جليا خلال جلسات البرنامج العلاجى. حيث قام الباحث بخلق إنتباه مشترك مع أطفال المجموعة التجريبية من خلال الأشياء المحببة لهم، والذى أدى إلى زيادة الرغبة لديهم فى التفاعل الاجتماعى مع الباحث بمجرد الإشتراك معهم فى نشاط محبب لهم، كما أصبح الباحث مصدر خبرة إنفعالية سارة لهم وكان إعطاء المكأفاة للطفل كنوع

من التعزيز عامل إيجابى على حث الطفل على تكرار مثل هذا السلوك الإيجابى والذى زاد من إهتمام وإنتباه الطفل للباحث والنشاط الذى يمارسه.

ولقد تم ملاحظة تطور مهارت الانتباه المشترك لدى أطفال المجموعة التجريبية خلال المراحل البنائية للبرنامج العلاجى، فكان أطفال المجموعة التجريبية يرفضون المشاركة فى أى نشاط أوالتحرك من المكان الذى يجلسون فيه، ومن خلال وضع كروت التواصل أمام الأطفال وإحضار أشياء تكون محببة لهم وتجذب إنتباههم ساعدت على تنمية مهارات الانتباه المشترك وتحسن مهارات التواصل البصرى لديهم وقدرتهم على توجيه إنتباههم إلى ما يجذب إنتباههم وإنتباه الأخرين, ولقد كان لنظام التواصل عن طريق تبادل الصور أكبر الأثر فى جذب إنتباههم، وكذلك كان لهذه الإستراتيجية فاعلية على تخفيز وتعليم الطفل الإستجابات الصحيحة لانها تعتمد على المعززات والمحفزات الإيجابية وتصحيح الإستجابات غير المرغوبة وكذلك لها أكبر الأثر فى تقليل مشتتات الإنتباه للطفل وتساعد على تحسين القدرة الانتباهية لدى هؤلاء الأطفال وهو ما ينعكس إيجابيا على تحسن حالاتهم ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (صائب كامل الدلالا ,٢٠١٢، محمد كمال أبو الفتوح ,٢٠١٠). والتحسن فى مهارات الانتباه المشترك زاد من الاهتمام بالأشياء المحببة لهم والأشياء التى تجذب إنتباهم فى البيئة الخاصة بهم، مثل الأطعمة المحببة للطفل، والألعاب الخاصة بهم، والأشياء التى يتعلقون بها، مما يزيد من قدرة الطفل على الانتباه للمثيرات الموجودة فى البيئة التى يعيش فيها وتزيد قدرته على الفهم وتحسين مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعى، والقدرة على فهم الاوامر التى توجه لهم، فهذا دليل على قدرة الطفل على توجيه إنتباهه إلى ما يريده، ولكن يحتاج إلى التدريب والتوجيه الصحيح، لذلك يمكن القول أن الإنتباه المشترك لدى الطفل ذى اضطراب التوحد موجود وليس منعدم ولكن يحتاج إلى تنميته من خلال

التدريب المستمر للطفل وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Eikeseth, Smith, (Jahr, & Eledevik, 2002) ودراسة .(Eikeseth, 2009) .

وكما دلت نتائج القياس البعدى على أستبيان التواصل غير اللفظى على تنمية مهارة الإشارة إلى مرغوب فيه لدى أطفال المجموعة التجريبية و تعلم كثير من فهم العلامات والإيماءات والتعبيرات الخاصة بالوجه، وكيفية التواصل مع المحيطين بهم من خلال الإشارة إلى الشئ الذى يرغبون فيه من خلال الكارت الذى يحمل صورة الشئ الذى يريدونه، فالصور إحدى الوسائل الهامة التى تساعد الطفل ذى اضطراب التوحد على التواصل مع العالم الخارجى, وتمثل لهم حلا سحريا يشعرهم بالقدرة على التفاعل مع العالم المحيط وتمكنهم من التعايش وتلبية إحتياجاتهم من خلالها صنع علاقة إيجابية مع العالم المحيط بهم ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من (منال القاضى ،٢٠٠٩، حافظ بطرس، ٢٠٠٧). فأصبح أطفال المجموعة التجريبية بتطبيق البرنامج العلاجى قادرين على الإشارة عند الرغبة فى تناول الطعام، أو عند الرغبة فى الخروج، أو الذهاب إلى الحمام، أو أخذ اللعبة التى يريدونها, وفهم معانى ومقاصد ونيات الأخرين من خلال هذه الإشارت التى تحمل معانى وإشارات مفهومة للأخرين, وبتدريب أطفال المجموعة التجريبية على جلسات البرنامج العلاجى أصبحوا قادرين على الأشارة إلى الشئ الذى يريدونه و أستخدام اليدين فى عمل كثير من الحركات والإشارات التى تحمل معانى كثيرة للأخرين, فتعلم أطفال المجموعة التجريبية أستخدام الإشارة باليد عند التحية والسلام، وعند الوداع، وتعلم الإشارة التى تعنى الرفض لسلوك غير مقبول للطفل، والإشارة بالإصبع عند الرغبة فى الإشارة إلى لعبة أو أكلة أو ملابس يريدونها، كما أصبح أطفال المجموعة التجريبية قادرين على التمييز بين الأشياء التى يريدونها من الإشياء التى لا يريدونها من الإشياء المعروضة أمامهم. كما تعلموا التعرف على تعبيرات إنفعالية كثيرة مثل مثل الخوف، والغضب والفرح، والسرور، بل والقدرة على التمييز بين هذه التعبيرات الإنفعالية من خلال الكروت المعروضة أمامهم، وأختيار الكارت الذى يحمل التعبير الانفعالى الذى يتناسب مع الموقف بشكل صحيح ، بل وتعلم هؤلاء الأطفال كيفية التعبير عن هذه التعبيرات الإنفعالية فى مواقف التفاعل الإجتماعى

مع الأخرين مثل تعبيرهم عن إنفعال الفرح عند تناول الطعام ومواقف اللعب، والتعبير عن الحزن عند الحرمان من أشياء محببة لهم.

وللتحقق أيضاً من صحة هذا الفرض ايضا قام الباحث بإستخدام اختبار" ويلكوكسن " WilCoxon للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تشخيص اضطراب التوحد لمهارات التواصل غير اللفظى بين القياس القبلى والقياس البعدى ، كما يوضح ذلك جدول رقم (٤).

جدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تشخيص اضطراب التوحد لمهارات التواصل غير اللفظى بين القياس القبلى والقياس البعدى (ن=٦)

مقياس تشخيص اضطراب التوحد وأبعاده		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة	قيمة حجم الأثر
البعد اللغوى	الرتب السالبة	١	١.٠٠	١.٠٠	٢.١٢٠ -	٠.٠٥	٠.٨٥٠
	الرتب الموجبة	٥	٤.٠٠	٢٠.٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
البعد الاجتماعى	الرتب السالبة	١	١.٠٠	١.٠٠	٢.٠٢٠ -	٠.٠٥	٠.٨٣١
	الرتب الموجبة	٥	٤.٠٠	٢٠.٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
بعد عدم التكيف	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.١٠١ -	٠.٠٥	٠.٧٢٤
	الرتب الموجبة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠			
	الرتب المتساوية	٢					
البعد المعرفى	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٠٢ -	٠.٠٥	٠.٨٤٥
	الرتب الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
البعد الحس حركى	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢١٦ -	٠.٠٥	٠.٨٥١
	الرتب الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					
المقياس	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٢٦ -	٠.٠٥	٠.٨٤٧
	الرتب الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠			
	الرتب المتساوية	٠					

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (Z) دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس اضطراب التوحد حيث إنخفضت درجاتهم على المقياس، كما يتضح من الجدول السابق أن قيم حجم الأثر تراوحت بين ٠.٧٢٤ و ٠.٨٥١ وجميعها قيم مرتفعة مما يدل علي أن البرنامج كان له فاعلية كبيرة في تنمية مهارت التواصل غير اللفظى بتنمية مهارتى الإنتباه المشترك ومهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب، مما يدلل على تخفيف حدة أعراض اضطراب التوحد. حيث أصبح أطفال المجموعة التجريبية بتطبيق البرنامج العلاجى قادرين على الإهتمام بطريقة جيدة للأفراد الذين يبادلونهم الحديث وأستخدام الإيماءات بطريقة جيدة والتواصل بالعين مع الأخرين وفهم ما تحمله من معانى، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة Delano & Snell(2006). ونجاح أطفال المجموعة التجريبية على المرحلة السادسة من نظام التواصل عن طريق تبادل الصور هو من أهم الإنجازات لهؤلاء الأطفال، فرغم ما أشارت إليها الدراسات العلمية إلى فشل معظم الأطفال ذوى اضطراب التوحد لهذه المرحلة إلا أن هؤلاء الأطفال أستطاعوا الإجابة عل أسئلة متعلقة بهذه المرحلة مثل سؤال ماذا تريد ؟، وماذا تملك ؟، وماذا ترى ؟، حيث أجاب أطفال المجموعة التجريبية على مثل هذه الأسئلة سؤاء لفظيا أو بالإشارة إلى ما يراه أو يريده أو يملكه الطفل، وتوجيه مثل هذه الأسئلة للطفل التوحدى يثير إنتباهه ويوجه إنتباهه إلى المثيرات المحيطة به، ويرجع ذلك إلى التأثير الإيجابى للبرنامج العلاجى للتدريب على التواصل عن طريق تبادل الصور والذى عمل تنمية مهارات التواصل غير اللفظى بفهم الإشارات، كما كان لإرتفاع العمر العقلى والزمنى لأطفال المجموعة التجريبية الأثر الإيجابى فى ذلك ايضا .

كما أتضح أيضا إنخفاض درجات أطفال المجموعة التجريبية على البعد الاجتماعى والذى ظهر فى تعلم واكتساب كثير من الإيماءات والإشارات الاجتماعية

لدى أطفال المجموعة التجريبية والتى تساعد على التواصل والتفاعل الاجتماعى مع المحيطين بهم، مثل الإبتسام للأخرين عندما يبتسموا لهم، والتواصل البصرى بشكل جيد عندما يكون المحيطين بهم قادرين على جذب إنتباههم بأشياء محببة لهم، كما زادت لديهم القدرة على النقل للأخرين لبعض الاشياء التى يريدون توصيلها للأخرين مثل الاشارة إلى لعبة محببة للطفل، وتحسن مهارات التفاعل الاجتماعى لديهم نتيجة قدرتهم على فهم الايماءات والاشارات الصادرة من الأخرين عند التخاطب معهم. كما دلت نتائج القياس على إنخفاض درجات أطفال المجموعة التجريبية فى البعد المعرفى والذى أظهر قدرة أطفال المجموعة التجريبية على الأنتباه والتواصل البصرى والتواصل مع الأخرين بشكل أفضل من خلال وجود صور، مما يدلل على الأثر الإيجابى للبرنامج العلاجى فى تعلم الأطفال ذوى اضطراب التوحد بشكل أفضل عند وجود صور ويدل على أن هؤلاء الأطفال يمتلكون ذاكرة بصرية قوية .

٢- نتائج الفرض الثانى ومناقشتها:

والذى نصه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية لمهارات التواصل غير اللفظى بين التطبيقين البعدى و التتبعى "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإستخدام اختبار" ويلكوكسن " WilCoxon للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على أستبيان التواصل غير اللفظى بين القياس البعدى والتتبعى ، كما يوضح ذلك جدول (5).

جدول رقم (5)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أستبيان التواصل اللفظى غير اللفظى بين القياس البعدى والقياس التتبعى (ن=٦)

مهارات التواصل غير اللفظى		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
البعدى – التتبعى	الرتب السالبة	٢	٣.١٠١	٦.٠٠	- ٠.٩٨١	غير دال
	الرتب الموجبة	٤	٣.٦٥	١٥.٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (Z = – ٠.٩٨١) وهى غير دالة ، مما يدل على عدم تحقق هذا الفرض وعدم وجود فروق جوهرية بين القياس البعدى و التتبعى للمجموعة التجريبية على مهارات التواصل غير اللفظى، مما يدلل على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم. وأتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة أزهار أمين (٢٠٠١)، و دراسة محمد أحمد على (٢٠٠٨) حيث ظهر قدرة أطفال المجموعة التجريبية على نقل كثيرا مما تعلموه فى أثناء جلسات البرنامج العلاجى لمواقف مختلفة أثناء التفاعل مع المحيطين بهم و على التواصل البصرى بشكل جيد مع الأخرين عندما ينادى على أحدهم باسمه، وقدرة الأطفال على الإبتسامة فى وجه الأحرين عندما بيادلهم الأخرين الابتسامة والضحك، مثل مواقف اللعب بالكرة حيث أستطاع أطفال المجموعة التجريبية المتابعة البصرية للكرة مما يدل على زيادة القدرة على التواصل البصرى وزياة الفترة الزمنية للتواصل البصرى للمثير الذى يتابعه الطفل، وفهم علامات الرضا والإبتسام وهذا دليل واضح على تنمية مهارات التواصل غير اللفظى لدى أطفال المجموعة التجريبية وقدرتهم على أستخدام هذه المهارات فى التواصل مع الأخرين فى مواقف مشابهة لما تعرض له الطفل أثناء جلسات البرنامج العلاجى فى مواقف مختلفة.

كما إنعكس ذلك بالأثر الإيجابى فى الأنشطة التعليمية والاجتماعية من زيادة القدرة على تركيز الإنتباه، مثل القدرة على إخراج أعواد من خلة الأسنان من البرطمان الصغير أو اللعبة والقيام بالإمساك بالأعواد وإدخالها من خلال هذه الثقوب الصغيرة فى هذه اللعبة والنجاح فى ذلك يدلل على قدرتهم على تركيز الإنتباه بشكل كبير وفهمهم للتعليمات الموجة لهم، والقدرة على الاحتفاظ بتواصل بصرى جيد مع اللعبة والمهمة التى يقومون بها لانها تحتاج إلى تواصل بصرى عالى، ويدلل ذلك على قدرتهم على نقل أثر ما تعلموه وتعميمه على مواقف حياتية أخرى. وأتضح كذلك قدرتهم على التواصل البصرى مع الالعاب التى يقومون بها، و مع الوالدين والقائمين على رعاية الطفل، وأصبح أطفال المجموعة التجريبية يلتفتون عند حدوث بعض الأشياء المحيطية بهم وينجذبون إليها، ولكن بشرط أن تثير إهتمامهم فلا زال هؤلاء الأطفال يعانون بشكل مستمر من عدم القدرة على التواصل البصرى والانتباه المشترك للمحيطين بهم وقدرتهم على المتابعة البصرية لكل ما يحيط بهم سؤاء كان ذلك يقع فى بؤرة إهتمامهم أما لا. كما أن تنمية مهارات الانتباه المشترك بعد تطبيق البرنامج العلاجى أسهم بشكل إيجابى فى زيادة قدرة أطفال المجموعة التجريبية على فهم التعبيرات الإنفعالية بل والتمييز بينها والتعبير عنها فى مواقف حياتية أخرى، والقدرة على تبادل الإبتسام والضحك مع الأخرين، وقدرتهم على فهم علامات الغضب من الوالدين والقائمين على رعاية الطفل بالتدريب

كما ظهر من القياس البعدى والتتبعى لدرجات أطفال المجموعة التجريبية على أستبيان التواصل غير اللفظى عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى مهارة الإشارة إلى ما مرغوب فيه مما يدلل على أستمرار فاعلية البرنامج العلاجى، فتعلم أطفال المجموعة التجريبية تعميم كثير من الإشارات التى يقومون بها للتواصل مع المحيطين بهم، مثل أستخدام إشارت اليد للتحية عند اللقاء وعند الوداع وترك الأخرين، والقدرة على الإشارة

باليد أو الأصبع لما يريده الطفل من طعام أو لعبة مفضلة، كما تعلموا رفع اليد أو الأصبع عند طلب الأستئذان فى أخذ شئ معين، وتعميم الطفل لهذه الإشارات مع الوالدين فى المنزل ومع القائمين على رعاية الطفل داخل مركز التدريب يدل على أستمرار فاعلية البرنامج العلاجى فى سلوكيات أطفال المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإستخدام اختبار" ويلكوكسن " WilCoxon للأزواج المرتبطة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب التوحد لمهارات التواصل غير اللفظى بين القياس البعدى والقياس التتبعى كما يوضح ذلك جدول (6).

جدول رقم (6)

دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب التوحد لمهارات التواصل غير اللفظى بين القياس البعدى والقياس التتبعى (ن=٦)

مقياس تشخيص اضطراب التوحد وأبعاده		ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
البعد اللغوى	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ١.٤٠١	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
البعد الاجتماعى	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ١.١٠١	غير دال
	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
بعد عدم التكيف	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ١.٢١٣	غير دال
	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
البعد المعرفى	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ١.٢٣٢	غير دال
	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
البعد الحس حركى	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ١.٢٢٤	غير دال
	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
المقياس	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	- ١.٤٣٢	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠		
	الرتب المتساوية	٠				

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (Z) غير دالة ، مما يدلل على عدم تحقق هذا الفرض وعدم وجود فروق جوهرية بين القياس البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس تشخيص اضطراب التوحد، وهذا يعنى على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم ، فلم تختلف درجاتهم فى القياس البعدى بعد تطبيق البرنامج العلاجى عن القياس التتبعى بعد تطبيق البرنامج العلاجى بشهرين لقياس مدى أستمرارية فاعلية البرنامج العلاجى فى تنمية مهارات التواصل غير اللفظى (مهارة الإنتباه المشترك ومهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه)، مما يدلل على الأثر الإيجابى للبرنامج العلاجى فى هذه الدراسة فى تنمية مهارات التواصل غير اللفظى ويدلل ذلك على تخفيف حدة أعراض اضطراب التوحد لدى أطفال المجموعة التجريبية بتحسن مهارات التواصل غير اللفظى لديهم. فقدرة أطفال المجموعة التجريبية على أستخدام الإيماءات والإشارات بشكل مناسب فى بعض المواقف، مثل مواقف اللعب مع الأشخاص القريبين منهم، وأثناء تفاعلهم الاجتماعى, وأستمرار القدرة على تركيز الإنتباه لفترات زمنية ولو بسيطة أطول مما كان عليه قبل تطبيق البرنامج العلاجى، وأبتسام الطفل عندما ينادى بأسمه، والألتفات لمصدر الصوت لمن ينادى عليه، والقدرة على التواصل البصرى للطفل، كما أن قدرتهم على استخدام بعض الاشارات بشكل جيد ساعدهم على إقامة علاقات إجتماعية بطريقة إيجابية مع المحيطين بهم، وقدرتهم على التواصل البصرى للمحيطين به، وتعميم ذلك على مواقف مختلفة ومشابه للمواقف التى تعرض لها الطفل أثناء جلسات البرنامج العلاجية، مثل قدرتهم على تبادل النظرات مع من يبادلهم الحديث والتفاعل الاجتماعى معهم . ويتفق ذلك الأثر التتبعي مع دراسة Eikeseth, (Smith, Jahr, & Eledevik, 2002) ودراسة .(Eikeseth, 2009). كما أتضح على البعد الاجتماعى من درجات أطفال المجموعة التجريبية على المقياس قدرتهم على أستخدام التعبيرات الانفعالية والتمييز بينها جعلتهم قادرين على المشاركة لبعض الأطفال

في مواقف الفرح والحزن مثل مواقف اللعب من مشاعر الفرح والسرور، فتنمية مهاراتي الانتباه المشترك والاشارة إلى ماهو مرغوب فيه ساعدت كثيرا في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعى لدى أطفال المجموعة التجريبية، فقدرة أطفال المجموعة التجريبية على التواصل غير اللفظى مع الأخرين جاء بتحسن الإنتباه المشترك لديهم وقدرتهم على أستخدام الإشارة لما يريدونه وعمل على التخفيف من حدة هذا الاضطراب والمعاناة التى يعانى منها هؤلاء الأطفال للتواصل مع الأخرين مما انعكس بشكل إيجابى على زيادة التفاعل الاجتماعى لديهم. ويتفق ذلك مع دراسة Whalen&Schreibman (2003) ودراسة Whalen, Schreibman, & (Ingersoll, 2006) ودراسة لينا عمر. ، كما أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى التدريب المستمر لتنمية مهارات التواصل غير اللفظى نتيجة القصور الواضح فى قدراتهم، كما يحتاجون إلى تدريبهم على نفس السلوكيات التى يتدربون عليها فى مواقف التدريب على مواقف مختلفة حتى لا يربطون هذه السلوكيات بمواقف محددة تفقدهم القدرة على تعميم ما تعلموه على مواقف حياتية أخرى مشابهة لتلك التى تدربوا عليها.

الخاتمة:

حاولت الدراسة الحالية التحقق الإمبريقي من فعالية استخدام احد صور نظام التواصل الزيادي–البديل متمثلة في نظام التواصل عبر تبادل الصور في إكساب الأطفال ذوي التوحد مهارات التواصل غير اللفظي المتمثلة في مهارة الانتباه المشترك ومهارة الإشارة إلى ما هو مرغوب فيه. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المصمم حيث استطاع الأطفال الذين تعرضوا للبرنامج العلاجي استخدام مهاراتي الانتباه المشترك والإشارة إلى ما هو مرغوب فيه في التواصل مع الآخرين. كما استطاع الأطفال الاحتفاظ بمكاسب البرنامج العلاجي بعد مرور فترة تتبع مدتها شهرين. وفي

ضوء نتائج الدراسة يمكن القول بأن نظام التواصل الزيادي–البديل نظام فعّال في تحسين مهارات التواصل غير اللفظي. ويمكن للدراسات المستقبلية أن تقارن بين فعالية هذا النظام بصوره المختلفة في تحسين مهارات التواصل اللفظي وكذلك غير اللفظي كما يمكن ان تستهدف الدراسة قياس كفاءة نظام التواصل الزيادي–البديل في تحسين التواصل لدى الأطفال ذوي التوحد بدرجاتهم المختلفة. ويمكن للباحثين استخدام تصميم تجريبي ذي المجموعتين أو استخدام دراسات الحالة التجريبية للتأكد من نتائج الدراسة.

المراجـــــــــــع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

إبراهيم بن عبد الله العثمان (٢٠٠٤) : واقع خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي التوحد في المملكة العربية السعودية ، مجلة أكاديمية التربية الخاصة ، العدد الرابع، فبراير.

ازهارآمين على أحمد (٢٠٠١) : مدى فاعلية برنامج علاجي للأطفال الإجترارريين ،رسالة ماجستير، قسم الارشاد النفسى ، معهد البحوث و الدراسات التربوية ،جامعة القاهرة ،٢٠٠١.

أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر دياب الجراح، مأمون محمود غوانمة (٢٠٠٧) : علم النفس الطفل غير العادى، عمان، دار اللمسيرة، ٥٨٦ – ٦١٣.

بشرى عصام عويجان (٢٠١٢) : فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحديين، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق.

بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧) : ارشاد ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم، عمان، دار المسيرة،٢٠٠-٢٠٢.

راضى الواقفى (٢٠٠٤): اساسيات التربية الخاصة، عمان، الأردن، جهينة للنشر ، ٤٩٣ – ٥٠٣ .

زياد كامل الدلالا، شريفة عبد الله الزبيرى, صائب كامل اللالا, فوزية عبدالله الجلامدة ,مأمون محمد جميل حسونة , وائل محمد الشرمان ,, وائل أمين العلى , يحيى أحمد القبالى , يوسف محمد العايد , (٢٠١٢) : أساسيات التربية , دار الميسرة ,عمان , ٢٨-٤٢٣.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٢) : جداول النشاط المصورة للأطفال التوحديين وإمكانية إستخدامها مع الأطفال المعاقين عقليا , القاهرة , دار الرشاد.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠١٢) : معجم ومصطلحات اضطراب التوحد. عربى – انجليزى ،القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

عبد الرقيب أحمد البحيرى، محمود إمام (تحت الطبع):اضطراب طيف الأوتيزم . التعرف ، التشخيص،العلاج، دليل الأخصائيين النفسيين والوالدين. مكتبة الأنجلو

عبد الرقيب أحمد البحيرى، محمود إمام (تحت الطبع):التوحد: النظريات والتدخل العلاجى. مكتبة الأنجلو

عبد الرقيب أحمد البحيري . (٢٠٠٧) : تضمينات نظرية وعلاجية في اللغة والتواصل الاجتماعي ونقص الانتباه المشترك لدى الأطفال المصابين بالتوحد ، المؤتمر الدولي الأول " الطفل بين اللغة الأم والتواصل مع العصر " ، الدوحة – قطر ، فبراير.

عبدالله بن محمد الصبى (٢٠٠٣) : التوحد وطيف التوحد – الرياض – الطبعة الاولى .

الكيلاني، عبد الله والشريفيين ، نضال (٢٠٠٥): مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية. عمّان: دار المسيرة.

لينا عمر بن صديق (٢٠٠٧) : فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي ، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، المجلد التاسع - العدد الثالث والثلاثون- ديسمبر ٢٠٠٧ ص ٨-٣٩.

محمد السيد عبد الرحمن ، منى خليفة على حسن (٢٠٠٤) : دليل الأباء والمتخصصين فى العلاج السلوكى المكثف والمبكر للطفل التوحدى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ٨ .

محمد كمال أبو الفتوح (٢٠١٠) : فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية / العلاجية فى تحسين حالة طفل الأوتيزم (الطفل الذاتوى) ، المؤتمر الأقليمى الثانى لعلم النفس، ١١/٢٩ – ١٢/١ /٢٠١٠ رابطة الأخصائيين النفسيين، ٦٢٨.

محمود ساجد (٢٠١٤): فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظام بيكس لتنمية مهارات التواصل اللفظى وغير اللفظى وأثره على تنمية قدرات التصور العقلى لدى الأطفال ذوى طيف الذاتوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

مصطفى نورى القمش ،خليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠٠٦) : سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مقدمة فى التربية الخاصة ،عمان ، در المسيرة ،ط٥، ٢٩٩ – ٣١١ .

منال القاضى (٢٠٠٩) : التوحد المشكلة والحل ، القاهرة ، المجلس الأعلى للثقافة.

وفاء علي الشامي . (٢٠٠٤): خفايا التوحد : أشكاله ، أسبابه ، تشخيصه ، الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

ثانياً : المراجع باللغة الأجنبية:

Aarons, M., Gittens, T. (1992). The autistic continuum: An assessment and intervention schedule, Windsor: Nfer-Neslon.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.) Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical manual of mental Disorders*, (4th ed., Text Revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Beukelman, D. R.; Mirenda, P. (2005). *Augmentative & alternative communication: supporting children & adults with complex communication needs* (3rd ed.). Paul H. Brookes Publishing Company.

Bondy, A. and Frost, L. (2002). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism*. Maryland: Woodbine House.

Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 9*(3), 1-19.

Bondy, A., & Frost, A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1-19.

Buffington. , Buffin , Gton , Engel , Shigeki , Peter (2005) : Procedures For Teaching Appropriate Gestural communication skills To Children With Autism . *Journal Of Autism And Developmental Disorders* , 28(6), 325-344.

Capps, L., Kehres, J., & Sigman, (1998). Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*, 2, 325-344.

Catherine, R. (2007). *Prevalence of the autism Spectrum disorder (ASDS) in multiple areas of the united States. Center for Disease Control and prevention (CDD)* : US Department of Health and Human Services.

Delano, M., & Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(1), 29-42.

Dunlap, G. & Bunton-Pierce, M. (1999). *Autism and Autism Spectrum Disorder (ASD)*. Arlington, VA The Council for Exceptional Children

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in developmental disabilities, 30*(1), 158-178.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eledevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4–7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification, 26*, 49–68.

Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, S., Baranek, G. T., Cook, E. H., Dawson, G., ... Volkmar, F. R. (2000). Practice parameter: Screening and diagnosis of autism Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology, 55*(4), 468-479.

Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of autism and developmental disorders, 32*(5), 373-396.

Griffith, E. A, Pennington, B. F., Wchner, E. A., & Rogers, S. J. (1999). Executive function in young children with autism. *Child Development*, 70, 8 17-832.

Hobson, R. P. (1999). Beyond Cognition: A Theory of Autism, in P. Lioyd & C. Fernyhough (eds), Lev Vygotsky: *Critical Assessments, Future Directions,* vol. IV, pp. 253-281. Florence, KY: Taylor and Francis .

Hobson, R., Lee, A. (1999). Imitation and identification in autism. *Journal of Child Psychology & Psychiatry,* 40: 649-659.

Howlin, P., & Asgharian, A. (1999). The diagnosis of autism and Asperger syndrome: Findings from a survey of 770 families. *Developmental Medicine and Child Neurology,* 41, 834–839.

Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcomes for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 212–229.

Johnston, S., Evans, E., and Joanne, P. (2004). The use of visual support in teaching young children with autism spectrum disorders to Initiate Interactions. London: Pawel Company.

Johnston, S., Reichle, J., & Evans, J. (2004). Supporting augmentative and alternative communication use by beginning communicators with severe disabilities. American Journal of Speech-Language Pathology, 13(1), 31- 43.

Klin, A., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (1992). Autistic social dysfunction: Some limitations of the theory of mind hypothesis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 33, 861-876.

Leekam, S. R., Hunnisett, E.5 & Moore, C. (1998). Targets and cues: Gaze-following in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 951-962.

Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *Journal Information, 110*(6).

Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 32, 77–89.

Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Charman. T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., Rees, L., & Wheelwright, S. (1998). The frequency and distribution of spontaneous attention shifts between social and nonsocial stimuli in autistic, typically developing, and nonautistic developmcnially delayed infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 747-753.

Szatmari, P. (2004). *A proposal to base the classification of autism spectrum disorder on family genetic findings.* 2004 Distinguished Lecturer Series, M.I.N.D. Institute, University of California, Davis, Sacramento, CA.

Tager-Flusberg, H. & Joseph, R.M. (2003). Identifying neurocognitive phenotypes in autism. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B *Biological Science*, 358(1430), 303-314.

Volkmar, F. & Klin A. (2000) Diagnostic Issues in Asperger Syndrome. In Klin, A., Volkmar, F.R., & Sparrow, S.S. (Eds.), *Asperger Syndrome* (p. 25-71). New York: The Guilford Press.

Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child psychology and psychiatry, 44*(3), 456-468.

Whalen, C., Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. Journal of autism and developmental disorders, 36(5), 655-664.

Wimpory, D. C, Hobson, R. P., Williams, J. M. G., & Nash, S. (2000). Are infants with autism socially engaged? A controlled study of recent retrospective parental reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 525-536.

Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals.* London Constable.

Wolery, M. & Garfinkle, A.N. (2002). Measures in intervention research with young children who have autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 32, 463-478.

World Health Organization. (1996). *Multi-axial classification of child and adolescent psychiatric: ICD-10 classification of mental and behavioural disorders in children and adolescents*. Cambridge: Cambridge University press.