صدق البناء

(Construct Validity)

الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم رسول
جامعة بغداد
كلية الآداب / قسم علم النفس

الملخص:

أن مفهوم صدق البناء هي تسميات لنوع واحد من أنواع صدق البناء وصدق التكوين الفرضي وصدق المفهوم، والصدق ألعاملي هو واحد من طرائق الوصول إلى صدق البناء، ويهتم هذا النوع من الصدق بمكونات الصفة من كونها ذات عامل واحد أو أكثر من عامل، فظهور عوامل مستقلة في المقياس الواحد يعني أن يتم التعامل مع كل عامل على حدة وكأنه مقياس مستقل بحد ذاته فيما يتعلق بالصدق والثبات، كما ان صدق البناء هو صدق مستمد من أطار نظري محددا ومعين للظاهرة الموضوعة للقياس مبينا مكونات تلك الظاهرة سواء كانت تلك المكونات مشتركة أو مستقلة بعضها عن البعض الآخر. ويعد بذلك واحد من أنواع الصدق المعتمدة في كثير من الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها أو في مفهوم نفسي معين.

Summary

Construction Validity concept is a term For one of various kinds of construction Validity, hypothetical , and concept validity. Factor valididity is one method of arrival at construction validity which in terested in trait profiles with one or more factors. The emergence of independent factors in one scale means dealing with every factor alone as if it is an independent scale for validity and Reliability, and the construction validity is a validity derives from a specified theoretical frame for the phenomenon under the measurnent clarifying the formations of this phenomenon whether they are in an independent state or in common with each other.

So, it is regard as one of an authoritative kinds of validity in many of psychological and Educational tests aiming at analyzing the grades of the scale basing on the psychological construction of the trait to be measured or laying in specified psychological concept.

المقدمة :

هو واحد من انواع الصدق المعتمدة في كثير من الاختبارات و المقاييس التربوية و النفسية. ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها ، او في مفهوم نفسي معين .(Cronbach,1964,p.120) ويهتم هذا النوع من الصدق بطبيعة الظاهرة التي يقيسها المقياس و مكوناتها .

وتتفق انستازي مع هذا التوجه اذ انها ترى ان صدق البناء يبين مدى ما تضمنه المقياس من بناء نظري محدد او سمة معينة او انه المدى الذي يمكن ان نقرر بموجبه ان المقياس يقيس بناء نظريا محددا او خاصية معينة .(Anastasi,1976,p.151) وذلك عن طريق تحليل درجات المقياس استنادا الى ذلك البناء النفسي او ذلك المفهوم النفسي المعين. (Stanley & Hopkins ,1972,p.111) وينحو هذا المنحى كل من الانصاري (٢٠٠٠ ،الانصاري ص١٠٣) وابو حطب الذي يبين ان صدق البناء يعني قدرة المقياس على التحقق من صحة فرضية ما مستمدة من الأطار النظري للمقياس و الدراسات السابقة .(ابو حطب ١٩٨٧ ص ١٥٧) .

ويسمى صدق البناء احيانا بصدق المفهوم Concept Validity لانه يقوم على تحديد المفاهيم او البنى المقومة للظاهرة المقاسة ، ومن ثم يتحقق منه تجريبيا . (الظاهرة ،١٩٩٩ ،ص ١٣٥) او صدق التكوين الفرضي لانه يمثل قياس سمة نفسية او صفة او خاصية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وانما يستدل عليها عن طريق مجموعة من السلوكيات المرتبطة بها .

(ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٧٦) فهو من اهم انواع الصدق المستعمل مع السمات الافتراضية مثل الذكاء و التفكير و الاستدلال لانه يشكل الاطار النظري لاختباراتها. (عودة، ١٩٨٥ ،ص ١٦٤).

وصدق البناء او الصدق التكويني Construct Validity يكاد يكون من اكثر انواع الصدق قبولا من وجة نظر فلسفية اذ انه يتفق اكثر من غيره مع جوهر مفهوم ايبل للصدق (Ebel , 1961)مع انه يعني تشبع الاختبار بالمعنى (Payne & Memorris,1972,p,92)،(فرج ، ١٩٨٠ ص٣١٣) ، (الامام و العجيلي، ١٩٩٠ ،ص ١٣) ، وهو من بين كل انواع الصدق الاخرى الاكثر صلة بالنظرية لانه يحدد المدى الذي استطاعت فيه الاداة حقا قياس ما تزعم قياسه .

. (Stang & Wrighttsman, 1981,p.19)

ومن اهم مؤشرات صدق البناء الذي اشار اليه كرونباك و ميهل (Cronbach& Meehel ,1955) هو الافتراض بوجود الاختلاف فيما لدى الافراد في الخاصية ، و الذي ينبغي ان ينعكس على استجاباتهم على الاختبار. (فرج، ١٩٨٠ ص ٣١٥) اي ان قدرة الفقرات على التمييز بين الافراد في الخاصية التي اعدت لقياسها تعد احد مؤشرات هذا الصدق (Anastasi ,1976,p.154) . ويفيدد صدق البناء في كل انواع الصدق الاخرى ، فالمعلومات المستقاة من كل نوع من هذه الانواع (المحتوى content و التلازمي concurrent و التنبؤي predictive) يمكن استعمالها بوصفها ادلة على صدق البناء (Graham & Lilly ,1984,p.43) .

وقد ظهر مصطلح صدق البناء رسميا للمرة الاولى في قاموس الباحثين في القياس النفسي Psychometricians Lexicon عام ١٩٥٤ ضمن تقرير اللجنة القومية الامريكية لمعايير الاختبارات National Committee on Test Standards (فرج ، ١٩٨٠ ،ص ٣١٣)

(Anastasi, 1982,p.217) وذكر التقرير خصائص للصدق اذ يقرر صدق البناء فحص اي الخصائص يقيس الاختبار بمعنى تحديد المفاهيم التفسيرية و التكوينات النظرية المعينة المسؤلة عن الاداء على الاختبار ويتطلب فحص صدق البناء كلا من التحليل العقلي و المنطقي و الموازنات الاحصائية مع مقاييس محكية اخرى. لذاك فأن دراسات صدق البناء تستلزم اجراءات في ثلاث خطوات؛ هي :

١. صياغة فرضيات او تنبؤات في ضوء النظرية القائمة خلف الاختبار .

٢.جمع البيانات لاجل البرهنة على صحة هذه الفرضيات او التنبؤات او دحضها .

٣.التوصل الى استدلال في ضوء البراهين من حيث كون النظرية التي قام عليها الاختبار ملائمة لتفسير البيانات المجمعة ام لا ؟

اذا فشلت النظرية في تفسير البيانات، فعلى الفاحص ان يعدل تفسيره للدرجة على الاختبار، او يعيد صياغة النظرية او يرفضها تماما .و البحث من جديد عن دلائل اخرى لتقرير صدق البناء نتيجة ما تم تعديله في تفسير درجة الاختبار. (Collins, & others, 1976, p.129)، (فرج، ١٩٨٠ ص ٣١٣) .

وفي سنة ١٩٥٥ نشرت مقالة لكرونباك وميهل اظهرت اول عرض تفصيلي لصدق البناء. اذ عرف البناء Construct بانه (خاصية بشرية مسلم بوجودها Postulated يفترض انها تنعكس عن طريق اداء الاختبار(Graham &Lilly, 1984,p.42) .

و السؤال المطروح حول صدق البناء هو ما السمات او الخصائص التي يقيسها الاختبار عندما يخضع لصدق البناء ؟ وجواب على ذلك فانه يتطلب فحصا للنظرية (اي التكوين النظري) فضلا عن معلومات عن الصلة الواقعية بين الدرجات المستخلصة للاختبار و الدرجات على متغيرات اخرى (Ghesilli,1964,p.337) ،(فرج، ١٩٨٠ ،ص ٣١٤) .

وترى انستازي ان صدق البناء يتطلب تراكما تدريجيا للمعلومات من مصادر متنوعة وانه قد وجه الانتباه الى دور النظرية النفسية في بناء الاختبار وعلى الحاجة لصياغة فرضيات يمكن اثباتها او دحضها في عملية التحقق من الصدق.وتنبه الى ان التبني السطحي لمفهوم صدق البناء قد ادى الى سلبيات معينة . فبسبب سعته و تعقيده ، لم يفهم بوضوح من الذين وظفوه في البحوث. اذ عده البحث صنفا للمحتوى بحيث عرضوا تفسيراتهم الذاتية لما يأملون ان تقيسه اختباراتهم على انه صدق للبناء (Anstasi, 1982 p.217) .

ولذلك ترى كثير من الباحثين قد عدوا معاملات الارتباط مع اختبارات اخرى ، و الصلة بين درجات الفقرات و الدرجة الكلية للاختبار وتقديرات الخبراء. طرائقا لتحقيق صدق البناء .

ان هذه الطرائق تفيد في صدق البناء كما تفيد في انواع الصدق الاخرى لانها اجراءات تنم عن اتساق فقرات الاختبار في الخاصية المقاسة شانها شان الاجراءات الاخرى في بناء الاختبارات: من تحديد المفاهيم، و تحليل الفقرات لاستخراج قوتها التميزية، او مستويات

الصعوبة ،او مستويات الحساسية ، ولايمكن الاكتفاء بواحدة منها او بها في تحقيق صدق البناء بل هي مؤشرات للصدق يمكن الاخذ بها بعد التحقق من طبيعة الظاهرة المقاسة ومكوناتها .

وترى انستازي و اوربينا Anastasi & Urbina 1997 ان هناك مؤشرات اربعة للتحقق من صدق البناء وهي:

١.التغيرات النمائية Developmental Changes والتي تتضمن صياغة فرضيات عن وجود فروق في الخاصية المقاسة لدى مراحل نمائية مختلفة .

٢. الارتباطات مع اختبارات اخرى Correlations

3. التحليل العاملي Factor Analysis

٤. الاتساق الداخلي Internal Consistency :وهو اقل الاساليب اهمية في نظر انستازي و اوربينا بالرغم من اشارتهما اليه . اذ تريان ان مساهمته في التحقق من صدق الاختبار محدودة . ففي ظل غياب بيانات من خارج الاختبار لا يمكن معرفة الاالقليل عما يقيسه الاختبار (Anastasi & Urbina, 1997, pp.126-129) كما ان الارتباطات مع اختبارات اخرى تتم بعد التاكد من طبيعة العوامل المكونة للظاهرة.

ويبدو ان استنباط فرضيات من النظرية القائمة خلف الاختبار و التحليل العاملي هما اكثر قربا من مفهوم صدق البناء الذي يبين المكونات الرئيسية للظاهرة المقاسة .

ويحدد كودوين Goodwin,1995 صدق البناء في انه يرتبط بقوة بطبيعة النظرية ،اي باستنباط فرضيات البحث من النظرية ، ويرتبط هذا بتقويم النظريات التي ينبغي الحصول منها على مخرجات البحث . ولهذا لا يمكن اقامة صدق البناء او تقويضه في دراسة واحدة . كما لا يمكن اثباته بشكل مطلق ،لان النظريات لا يمكن اثباتها بشكل مطلق . فالثقة بصدق البناء تتراكم تدريجيا و استقرائيا كلما جاءت البحوث بنتائج ساندة له . وهكذا فان صدق البناء يهتم بمسألتين في الوقت ذاته ، هي:

١. انه يهتم بما اذا كان البناء (المفهوم) المقاس باداة معينة هو بناء صادق.

٢. انه يهتم بما اذا كانت الاداة المستعملة هي الافضل لقياس ذلك البناء (المفهوم).

(Goodwine, 1995, pp.98-99) ويمكن الوصول الى صدق البناء عن طريق:-

١. اختبار فرضية مستمدة من النظرية التي قام عليها المقياس او من افرازات الدراسات السابقة التي اعتمدت على المقياس ذاته .

٢. التحليل العاملي لمعرفة مكونات الخاصية التي يقيسها المقياس . ويسمى في كثير من الادبيات بالصدق العاملي.

١.صدق البناء عن طريق اختبار الفرضية المستمدة من النظرية .

وهو ان يعمد الباحث الى اشتقاق فرضية مستمدة من الاطار النظري للظاهرة المقاسة بعد ان يتبنى نظرية محددة.

وفي دراسة نظمي ٢٠٠١ اعتمدت على نظرية ليرنر Lerner,1978 في الاعتقاد بعدالة العالم . اذ يرى ليرنر ان الناس يهتمون بعالمهم الشخصي و البيئة التي يعيشون فيها و

ينشطون و يتزايد اهتمامهم بالمظالم الى حد كبير وتزداد الحاجة لديهم لتفسير الحوادث كلما اقتربت الحوادث من عالمهم .(Lerner&Miller,1978,p.1031) وهو يرى ان اكثر الناس يعتقدون بوجود عالمين على الاقل ؛ الاول هو العالم الذي نعيش فيه وهو بالضرورة (عادل) لان الناس فيه في المدى البعيد يستطيعون الحصول على ما يستحقونه. والثاني هو عالم الضحايا World of Victims حيث الفقراء والمعاقون والخاسرون وهم الضحايا المرغمون على العيش في عالم لا يستطيعون التأثير في مصائرهم وفي حالة من المعاناة والحرمان المزمنين. وهذان العالمان منفصلان عن بعضهما . وقد اجرى ليرنر اكثر من تطوير في نظريته تلك. (نظمي، ٢٠٠١ ،ص ٧١- ٧٢) ولما كان صدق البناء يتضمن تقويم النظرية (اي القاعدة الفكرية للبناء المقاس) باستعمال مخرجات البحث فقد عمد (نظمي ٢٠٠١) الى اشتقاق اربع فرضيات من نظرية ليرنر . وهي:

الفرضية الاولى "ينظر الافراد الى عالمهم الشخصي على انه عادل بالضرورة ، فيما ينظرون الى العوالم الابعد عنهم على انها اقل عدلا."

الفرضية الثانية "تتمايز نتائج تطبيق المقاييس الفرعية للاعتقاد بعدالة العالم فيما بينها عند تطبيقها على العينة ذاتها وفي الوقت ذاته. "

الفرضية الثالثة " يؤدي التمايز بين المقاييس الفرعية للاعتقاد بعدالة العالم الى ارتباطها ببعضها ارتباطا ضعيفا . "

الفرضية الرابعة" ان دمج فقرات المقايس الفرعية الاعتقاد بعدالة العالم في مقياس واحد لا ينتج عنه مقياس احادي العامل (نظمي، ٢٠٠١ ، ص١٨٢- ١٨٤) . وقد عمد نظمي ٢٠٠١ الى اختبار كل فرضية من هذه الفرضيات باستعمال الاساليب الاحصائية المناسبة لاختبارها و التحقق من صحتها اذ ان هذه الفرضيات الاربعة قد استخلصت عبر تأثير كل فرضية على التي تاتي بعدها وقد تاكد من صحتها جميعها .

او ان يعمد الباحث الى استخلاص فرضية اثبتتها الدراسات السابقة في الظاهرة المقاسة. فقد اشارت (التميمي ٢٠٠٤) في اطروحتها البنى المعرفية و الصورة النمطية و علاقتهما بتوقعات الدور الجنسي ، الى ان صدق البناء تحقق في مقياس الصورة النمطية الجنسية عن طريق اختبار الفرضية التي تشير الى انه لاتوجد هناك فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في الصورة النمطية (الجنسية) كما اشارت اليها الدراسات السابقة . (التميمي ،٢٠٠٤ ،ص ١٧٨) . وقد عمدت التميمي الى اختبار تلك الفرضية و التحقق من صحتها وبذلك تحقق صدق البناء.

٢. صدق البناء عن طريق التحليل العاملي "الصدق العاملي"

ان التحليل العاملي من مفهومه النفسي يعني البحث عن العوامل التي تكون الظاهرة او تلك التي تشترك في تكوين الظاهرة او التي تؤثر في الظاهرة و التي ترتبط بعضها ببعضها الاخر في علاقات ارتباطية عالية.

ويعد التحليل العاملي الذي يستهدف معرفة مدى قياس المقياس للظاهرة التي وضع لأجلها من اقوى الوسائل لمعرفة الصدق . حيث تتجمع نتيجة العلاقات الارتباطية بين كل فقرة و الفقرة التي تليها حتى اخر فقرة في المقياس مصفوفة ارتباطية تنقسم الى تجمعات يجمع بين كل مجموعة لذاتها عامل او اكثر او انها تكون مجموعة واحدة من العلاقات

الارتباطية العالية بين الفقرات كلها . وبذلك تختزل فقرات المقياس الى اقل عدد من الفقرات التي تقيس الظاهرة . ومن خصائص هذه الطريقة انها تنقي المقياس من الفقرات الضعيفة التي لا تظهر ارتباطات باي عامل من مكونات المقياس اي انها لا تقيس الظاهرة التي وضعت لأجل قياسها (الزوبعي و اخرون ، ١٩٨١ ، ص ٤٤) وبذلك فأن استجابات العينة تخضع للتحليل العاملي من نوع المكونات الاساسية Principal Factor وذلك لاشتقاق العوامل المكونة للمقياس (Nie, 1975,p.340) .

وتشير الادبيات الى ان التحليل العاملي لفقرات المقياس يفضي الى الصدق العاملي Factorial Validity . اذ تعد كل من الن و ين Allen &Yen الصدق العاملي شكلا من اشكال صدق البناء .(Allen & Yen, 1979, p.111) وهو يستهدف الكشف عن العوامل المشتركة التي تؤثر في الظاهرة المقاسة و ينتهي الى تلخيص تلك المظاهر التي يحللها الى عدد قليل من العوامل.(السيد ، ١٩٧٩ ، ص ٦٨٧) ولما كان صدق البناء يتوقف على مقدار ما نحصل علية من معلومات عن السمة و خصائصها لذلك نلجا الى التحليل العاملي لمعرفة تشبع فقرات الاختبار بالعامل الذي يقيسه او العوامل التي تقيسها .

و الصدق العاملي يعد شكلا متطورا و معقدا من اشكال الصدق . وذلك لاستعمال التحليل العاملي فيه للحصول على تقدير كمي لصدق الاختبار من تشبع فقرات الاختبار بالعامل او العوامل التي تقيس المجال المعين بشكل معامل احصائي ارتباطي تظهره مصفوفة ارتباطية تقيس مجالا متجانسا Homogenous عند تطبيق الاختبار على عينة معينة وتبين لنا المصفوفة العاملية عدد الفئات التصنيفية المختصرة (العوامل) التي تعبر عن التباين المشترك بين المتغيرات او التباين الخاص بالعامل الذي يمثل اسهام المتغيرات المشتركة في قياس مجال معين او تكوينات معينة (فرج، ١٩٨٠ ،ص ٣١٠) .

فلو ان اختبارا من اختبارات الشخصية اظهرعاملا مقداره 0,85 بعد التحليل العاملي وعامل خاص او خطأ قياس مقداره 0,45 فأن اختبار الشخصية هذا صادق في قياسه بدرجة 0,85 اما اذا اظهر التحليل العاملي عددا من العوامل المكونة لاختبار الشخصية هذا مثل العامل أ ،والعامل ب، و العامل ج بحيث اصبح:

اختبار الشخصية = 0,70 أ + 0,50 ب + o.30 ج + 0,40 عامل خطأ القياس. فان هذا الاختباريعني انه يقيس 0,70 من العامل (أ) ولنفرض ان العامل أ هو الثقة بالنفس و0,50 من العامل ب الذي نفرض انه الاتزان الانفعالي ، و 0,30 من العامل ج و الذي نفرض انه مستوى الطموح . فضلا عن 0,40 تشكل عاملا خاصا او خطأ القياس . وبذلك يصبح الصدق العاملي لهذا الاختبار هو تشبعه بالعوامل التي اظهرتها التحليلات العاملية للمقياس . (السيد ، ١٩٧٩ ص ٥٥٥)

ويفيد تحديد العوامل في وصف التكوين العاملي للمقياس لانه يوصف في ضوء العوامل التي تحدد درجاته فضلا عن تشبعه بكل عامل . ولهذا المعامل يسمى بالصدق العاملي و الذي هو معامل لارتباط بين الاختبار وعوامله الدالة على السلوك .

وتربط انستازي بين الصدق العاملي و صدق البناء وان كان من الواضح امكان تصنيف الصدق العاملي تحت مفهوم اخر هو صدق المضمون (المحتوى) لان الصدق العاملي هنا هو تقدير لمكونات مشتركة في فئة تصنيفية واحدة اذ ان تفسير العامل او تعرف طبيعة الصفة او الصفات التي يعبر عنها المقياس تتطلب تعرف جوانب الاشتراك في مادة الاختبار وعينة الفقرات المكونة للاختبار (فرج، ١٩٨٠ ص ٣١٠- ٣١١) اما اذا كان الفحص الذي

نقوم به لتعرف التشبعات الخاصة بالاختبار على العامل على وفق الاطار النظري و مفاهيمه الاساسية التي صمم بموجبها الاختبار بحيث ينظر الى العامل بوصفه معبرا عن مفهوم تتشبع عليه كل الفقرات الدالة عليه فأن معامل الصدق العاملي هذا هو الاقرب الى صدق البناء حسبما ترى انستازي و كرونباك و ميهل.

(Helmastadter, 1966,p.92)

ويتم التحليل العاملي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الفقرة و الفقرة التي تليها حتى اخر فقرة في المقياس كما هو معروف وبذلك تتجمع مصفوفة ارتباطية تظهر بعض الفقرات معاملات ارتباط قوية فيما بينها و ضعيفة مع فقرات اخرى في المقياس وهذه التجمعات هي اولى مراحل تكوبن العوامل بعد اخضاعها للتحليل المعقد. ويمكن استعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وهي مجموعة معالجات احصائية معقدة تفيد الباحثين في عملية التحليل العاملي حيث يمكن عن طريقها معرفة عدد العوامل التي تكون المقياس او انه مكون من عامل واحد من تشبعات الفقرات على العوامل، وباعادة التحليل في احايين اخرى .ويتحدد التركيب العاملي البسيط للمقياس – ويعني التركيب البسيط حسب معيار ثيرستون Therston هو اهمية ان تكون الفقرة متشبعة بصورة لها دلالتها العملية في عامل معين وضعيفة في العوامل الاخرى .(ابو النيل ،١٩٨٦ ص ٣٣) كما انه يعني التخلص من التشبعات السالبة قدر الامكان وزيادة عدد القيم القريبة من الصفر (انستازي وخولي ،١٩٥٩، ص٦٦٩) وذلك عن طريق المكونات الاساسية Principle Component Method على عينة مناسبة . اذ تتميز هذه الطريقة بانها تستخلص اقصى تباين ارتباطي للمصفوفات فضلا عن تقبلها لمحك كايزر Kaiser لتحديد العوامل (ومحك كايزر) يتوقف على استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح لان (كايزر) يشير الى ان عدد الجذور المميزة التي تكون قيمتها واحد او اكثر يعد من احسن الحلول لمشكلة عدد العوامل المعنوية الناتجة من تحليل مصفوفة الارتباطات. (اثناسيوس و البياتي ١٩٧٧،ص ٢٧٧) .

وعند اجراء التحليل العاملي على عينة البحث تدور العوامل المستخلصة تدويرا متعامدا باستعمال طريقة الفاريماكس Varimax لكايزر اذا ظهر اكثر من عامل لانه يؤدي الى افضل ما يمكن من خصائص البناء البسيط وهنا يمكن استخلاص اربع مصفوفات عندما يكون هناك اكثر من عامل وهي:

أ. مصفوفة معامل الارتباط بين المظاهر. Correlation Matrix

ب. مصفوفة العوامل غير المدورة. Un rotated Factor Matrix

ج. مصفوفة العوامل المدورة . Rotated Factor Matrix

د. مصفوفة درجة العوامل .Factor Score Matrix

ولما كانت مصفوفة معاملات الارتباط بين المظاهر لا تمثل هدفا بحد ذاتها فيتم الانتقال الى مصفوفة العوامل غير المدورة والتي تعد اولى خطوات التحليل الاحصائي لمعرفة العوامل المستخلصة فاذا ما اظهرت هذه المصفوفة عوامل يمكن تفسيرها فيمكن الاكتفاء بها و الاعتماد عليها او الانتقال الى مصفوفة العوامل المدورة عند ظهور عوامل لا يمكن تفسيرها ومن ثم الى مصفوفة درجة العوامل لاستخلاص التشبعات . اذ ان تشبعات Loadings المظاهر بالعوامل يتوضح من الجذر المميز Eigen Value للعوامل

الناتجة ونسبة التباين لكل عامل للتباين الكلي لمصفوفة معاملات الارتباط فضلا عن التباين للمجتمع .(اثاسيوس و البياتي ، ١٩٧٧ ص ٢٩٣ ، ٨٨) . ويمتاز التدوير المتعامد Orthogonal Ratation عن التدوير المائل Oblique Ratation بعدة صفات هي:

١. تحتفظ المحاور بانفصال احدها عن الاخر بزاوية مقدارها(٩٠°) اي انها تبقى مستقلة .

٢. تحتفظ المحاور باستقلالها بعد التدوير مثلما كانت قبل التدوير .

٣. الزوايا ثابتة بين المحاور ولا تختلف باختلاف العينة كما في التدوير المائل .

٤. البساطة في العمليات الرياضية و الرسم البياني عند تناولها للعوامل المتعامدة .(سلطان ،١٩٦٧ ص ١٤٧) .

ويشير كلفورد Guilford الى ان التشبعات المستخرجة من عينة حجمها (٢٠٠) فردا تتسق مع التشبعات المستمدة من عينة تزيد عن الالف .(Guilford , 1954 ,p.533) الا انه كلما زادت العينة كلما كانت افضل لانها ستكون اكثر تمثيلا للظاهرة في المجتمع .

ويؤكد ثيرستون على ان العوامل المركزية لايمكن تفسيرها تفسيرا نفسيا الا بعد اداة المحاور بتحويل نمط التشبعات الى التركيب البسيط Simple Structure .(ابو النيل ، ١٩٨٦ ص ٣٣) وبالاعتماد على الحدود الدنيا ل (كتمان) Gattmans Lower Pounds يمكن تفسير العامل الدال او الجذر الكامن اذا كانت قيمته تساوي واحد او اكثر من واحد .(عبد الخالق ، ١٩٨٣ ، ص١١٨)

ولتحديد هوية العامل يمكن وضع الشرطين الاتيين :

أ. ان لا يقبل تشبع اي من هذه المظاهر على عوامل عن ± 0.4 .

ب. يقبل العامل الذي يتشبع عليه ثلاثة مظاهر دالة على الاقل وذلك طبقا لمحك كيلفورد ± 0.3 .(اثاسيوس و البياتي ، ١٩٧٧ ص٨٨) .

(ويشير اثاسيوس و البياتي ١٩٧٧) الى ان التشبع في مصفوفة التشبعات العاملية يكون قريبا من الصفر اذا كان اقل من 0.4 وتسمى المحاور المرجعية بعد التدوير بالتركيب البسيط (اثاسيوس و البياتي ١٩٧٧ ص ٨٨) فيما يرى كوستا و ماكرا ١٩٩٢ ان التشبع يكون ذا دلالة معنوية اذا زادت قيمته عن 0.4 (Costa & Macrae ,1992,p.44) .

وازاء ذلك ينصح رومل Rummel باللجوء الى ما يسمى باختبار الغربال Screen-test و الذي يستعمل لاتخاذ القرار فيما يتعلق بعدد العوامل المناسبة التي ينبغي استخلاصها . وباستعمال هذا الاختبار وباسلوب الرسم تختزل العوامل بالاسلوب المتعامد المعروف بالفارمكس Varimax (Rummel,1970,p.361) وتستعمل القيمة 0.4 لتحديد التشبعات عند تفسير كل عامل.

. (Barrera & Ainlay ,1983,pp.133-142)

واذا ما استخلصت عوامل كثيرة مثلا ١٣ عاملا وعدد الفقرات على كل عامل قليل ، فقرتين مثلا لكل عامل، فان ذلك يشير الى انه تم استخلاص و تدوير عوامل اكثر مما

ينبغي. وان عوامل كهذه تكون ضعيفة ولا معنى لتفسيرها . (Comrey,1973) وعندها يترك التحليل العاملي هذا .

وتشير الادبيات الى ان كثير من الدراسات اعتمدت على معيار كيلفورد Guilford والذي يشير الى ان العامل يمكن ان يفسر اذا كان مقدار تشبعه 0.30 .(Guilford,1954,p.500) وكذلك معيار جايلد Child الذي يشير الى ان الفقرة تكون ذات دلالة اذا بلغ تشبعها اكثر من 0.30 وتمثل تشبعا له دلالته العملية .(Child,1976,p.45)

وعلى هذا الاساس فان اهم اهداف التحليل العاملي هو تبسيط وصف السلوك او الصفة بمعرفة عدد العوامل المكونة لها اذا كانت اكثر من عامل واختزال تلك العوامل او المكونات للسمة او الخاصية المقاسة وتنقية الاختبار من الفقرات الضعيفة او غير الدالة في قياسها لما وضعت لقياسه . وبذلك يعد بحق انه من الوسائل المهمة في الوصول الى صدق البناء.

نستنتج مما تقدم :

١. ان صدق البناء وصدق التكوين الفرضي و صدق المفهوم انما هي تسميات لنوع واحد من الصدق وهو ما سنطلق عليه صدق البناء .

٢. ان الصدق العاملي هو واحد من طرائق الوصول الى صدق البناء .

٣. ان صدق البناء يهتم بمكونات الصفة من كونها ذات عامل واحد او اكثر من عامل .

٤. ان ظهور عوامل مستقلة في المقياس الواحد يعني ان يتم التعامل مع كل عامل على حدة وكانه مقياس مستقل بحد ذاته فيما يتعلق بالصدق و الثبات .

٥. ان صدق البناء هو صدق مستمد من اطار نظري محدد او معين للظاهرة الموضوعة القياس مبينا مكونات تلك الظاهرة سواء كانت تلك المكونات مشتركة او مستقلة بعضها عن البعض الاخر.

المصادر

١- ابو حطب، فؤاد وسيد احمد عثمان. (١٩٨٧) . التقويم النفسي ط ٣ . القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٢- ابو النيل ، محمود السيد (١٩٨٦) . التحليل العاملي للذكاء وقدرات الانسان. دراسة عربية وعالمية ، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة و النشر.

٣- اثاسيوس، زكريا زكي ، وعبد الجبار توفيق البياتي ((١٩٧٧). المدخل الى التحليل العاملي . بغداد . مؤسسة الثقافة العالمية.

٤- احمد، محمد عبد السلام.(١٩٨١) .القياس النفسي و التربوي ، القاهرة . مكتبة النهضة العربية

٥- الزوبعي ،عبد الجليل ابراهيم ومحمد الياس بكر وابراهيم عبد الحسن الكناني (١٩٨١) الاختبارات و المقاييس النفسية. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. جامعة الموصل.

٦- انستازي، انا وجون خولي .(١٩٥٩) سيكولوجية الفروق الفردية بين الافراد و الجماعات . ترجمة السيد محمد خيري واخرون ، القاهرة ، الشركة العربية للطباعة و النشر

٧- الانصاري، بدر محمد،(٢٠٠٠) . قياس الشخصية ، الكويت، دار الكتابة الحديث

٨- .الامام، مصطفى محمود ،وانور عبد الرحمن ، وصباح حسين العجيلي (١٩٩٠) التقويم و القياس . وزارة التعليم العالي و البحث العلمي . جامعة بغداد.

٩- التميمي ، بشرى عناد مبارك (٢٠٠٤) البنى المعرفية والصورة النمطية وعلاقتهما بتوقعات الدور الجنسي. بغداد. جامعة بغداد، كلية الاداب ،قسم علم النفس، اطروحة دكتوراه غير منشورة.

١٠- السيد، فؤاد البهي.(١٩٧٩) .علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري . القاهرة ، دار الفكر العربي.

١١- الظاهر، زكريا محمد وجاكلين تمرجيان وجودت عزت عبد الهادي .(١٩٩٩) .مبادئ القياس و التقويم في التربية. عمان، دار الثقافة للنشر و التوزيع.

١٢- عبد الخالق ، احمد محمد (١٩٨٣) الابعاد الاساسية للشخصية. الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية .

١٣- عودة، احمد سليمان (١٩٨٥) القياس و التقويم في العملية التدريسية.ط ١ ، الاردن، عمان ، المطبعة الوطنية .

١٤- فرج ،صفوت. (١٩٨٠). القياس النفسي . ط١ ، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٥- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) . القياس و التقويم في التربية وعلم النفس. عمان ، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

١٦- نظمي، فارس كمال عمر. (٢٠٠١) . الاعتقاد بعدالة العالم وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة لدى طلبة الجامعة. بغداد ، جامعة بغداد ، كلية الاداب ، قسم علم النفس، رسالة ماجستير غير منشورة.

17- Allen, M.J.& Yen , W.M (1979) Introduction to measurement theory .California, Book cole.

18- Anastasi, Anne.(1982) Contribution to Differential psychology : selected papers, prayer special studies .

19- Anastasi, Anne. (1976) . Psychology testing . 4th Ed . New York, the Macmillan Company.

20- Anastasi, A .& Urbiana, S.(1997) psychological testing . New Jersey, prentical Hall .

21- Barrera,M.& Ainlay.S (1983) the Structure of social support : A conceptual and empirical Analysis. journal of community psychology.11 April . pp .133-142 .

22- Child, D.(1976) the essentials of factor analysis. New York , U.S.A

23- Collins, H.W. & Jahensen , J.H. & Jehensen . J.A. (1976) .Educational measurement and Evaluation .Dallas .Scott, Foresman and Company.

24- Comrey, A.L. (1973) A first course in factor analysis .New York, Academic press .In Barrera .M. and Ainlay, S.(1983) the structure of

social support : A conceptual and Empirical Analysis . Journal of community psychology .11. April. pp.133-142.

25- Costa ,P.T.Jr. & Macrae , R.R. (1992) Revised NEO personality Inventory (NEO-Pl-R) and NEO five –factor Inventory (NEO-FFI) professional Manual .Odessa , FI: psychological Assessment Resources.

26- Gronbach, L.J. (1964) Essentials of psychology testing . New York, Harper brothers .

27- Goodwin, C.J.(1995). Research in psychology Method and Disgin New York , John wiley & sons , Inc.

28- Graham, J.R& Lilly ,R.S.(1984) psychological testing .New jersey ,Pecntice-Hall,Inc.

29- Guilford.J.P.(1954) psychometric Methods . 2nd , New York McGraw-Hill .

30- Nie, N.H & etal. (1975), Statistical Backege for Social Science .2ed, New York ,McGraw-Hill.

31- Stang ,D.J.& Wrightsaman, L.S.(1981). Dictionary of Social Behavior and Social Research Methods . California , Booksl cole publishing company. 32-Stanly .C.J.& Hopkins ,K.D (1972). Educational and Psychological Measurement and Evaluation . New Jersey . Perntice-Hell.

33- Rummel,R.J.(1970). Applied Factor Analysis . Hawaii ,Evanston : Nerthwestern Uneversity ,press .

اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لدى منتسبي جامعة بغداد

للعام الدراسي٢٠٠٧- ٢٠٠٨

المدرس الدكتور
ناطق فحل الكبيسي
مركز الدراسات التربوية
والابحاث النفسية

المدرس المساعد
براء محمد حسن
مركز الدراسات التربوية
والابحاث النفسية

الدكتور الطبيب
طارق فحل الكبيسي
Medow View
Independent
Hospital,

المستخلص

المقدمة:

يعد اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية (Post Traumatic Stress Disorder- PTSD) من أكثر الاضطرابات النفسية الشائعة بعد تعرض الأفراد إلى الحوادث الصدمية مثل الكوارث الطبيعية أو الكوارث من صنع البشر مثل الحروب وحوادث السيارات أو حالات الاغتصاب أو إصابة الأفراد بالأمراض الخطيرة.

الأهداف:

أ. تعرف عدد المتعرضين إلى الحوادث الصدمية.

ب. تعرف مدى انتشار اضطراب مابعد الضغوط الصدمية لدى منتسبي جامعة بغداد.

ج. تعرف أكثر المظاهر اسهاما في هذا الاضطراب.

د. الكشف عن نوع الاضطراب (حاد، مزمن، متأخر).

اجراءات البحث:

أ. أداة البحث:

أستعمل مقياس اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية اعتماداً على المراجعة الرابعة تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي لعام ١٩٩٤وتالف المقياس من (٤٦) سؤالاً متميزاً بالصدق والثبات.

ب.عينة البحث:

اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وعددها (٢٨٤) فرداً (٢٤١ أنثى، ٤٣ ذكر). تراوحت أعمارهم ما بين (١٧- ٥٤) سنة.

النتائج:

لتحقيق أهداف البحث فقد بينت النتائج ما يلي:

أ. تعرض ١٩٦ فردا (٦٩٪) من العينة الى نوع او اكثر من انواع الحوادث الصدمية.

ب. اصابة ١٧٤ فردا (٦١٪) (٧ ذكور و١٦٧ أنثى) باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية بشكل كامل.

ج. بينت النتائج بان معيار الاستثارة المفرطة Hyperarousal هو أكثر المعايير إسهاما في هذا الاضطراب الذي كان يعاني من أعراضه المصابين. إذ عانى ١٩٦ فردا (٥ ذكور، ١٩١ أنثى) من أعراض هذا المعيار. ويليها معيار إعادة خبرة الحدث الصدمي ١٨٥ فردا (٥ ذكور ، ١٨٠ أنثى) وأخيرا معيار التجنب والذي سجل ١١٧ فردا (٥ ذكور و ١١٢ أنثى).

د. إصابة ٣٢ فردا (٤ ذكور و٢٨ أنثى) باضطراب الضغط الحاد، وإصابة ٥٦ فردا (٢ من الذكور و٥٤ أنثى) باضطراب مابعد الضغوط الصدمية المزمن، واصابة ٨٦ فردا (فردا واحدا من الذكور و٨٥ أنثى) باضطراب مابعد الضغوط الصدمية المتأخر. كما تدلل هذه النتائج عن اهمال المصابين وعوائلهم لحالتهم لانهم يعدون ذلك امر طبيعي بعد التعرض لحادث صدمي.

التوصيات:

أ. ضرورة وجود فريق طبي نفسي بشكل دائم لمعالجة هؤلاء المصابين بالجامعة.

ب. زيادة التوعية النفسية والتربوية بالاضطرابات النفسية عن طريق المواد الدراسية التي تدرس او عن طريق عقد الندوات والمحاضرات.

ج. ضرورة توعية الإفراد بإدخالهم دورات على كيفية إجراء الإسعافات الأولية النفسية بعد تعرضهم إلى الصدمات النفسية للتخفيف من معاناتهم.

المقترحات:

ضرورة اجراء مسح شامل ولعينة اكبر تشمل اكبر عدد ممكن من المحافظات كونها تعرضت لحروب عدة وما رافقها من حوادث صدمية أخرى وضغوط نفسية كبيرة والتي تسبب الاصابة باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية.

ABSTRACT

Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) Among Baghdad University Population 2007- 2008[1]

Background:
Iraq has been subject to Man Made Disasters Experiences (beyond usual human tolerance) the later was the Second Gulf War and the Occupation

([1])**Dr Natik Al-Kubaisy**: BA (Psychology), MA (Clinical Psychology), PhD Psychology. Psychological & Educational research Centr University of Baghdad, Baghdad Iraq. Email natikalkubaisy@yahoo.co.uk
Baraa Mohammed Hassan: BA (Psychology), MA, PhD Student, Psychological & Educational research Centr, University of Baghdad, Baghdad Iraq.
Dr. Tarik Al Kubaisy: Medow View Independent Hospital, Dog Kennel Road, Glenworth, Near Gainsborough,
Lincolnshire, DN21 5UD, Tel 0044 1427 666080, fax 0044 1427 666081, Email: **tarikalkubaisy@yahoo.co.uk**

(O) by the USA and "Collation forces" 2003. This was followed by the most kinds of life threatening Stressors, including; Killing close relatives, Imprisonment, Torture, Kidnapping, Dislocation and Immigration etc.
All sectors of the Iraqi Society have suffered the consequences of this disastrous War. Baghdad University Population (BUP) is an example of the sufferers.

Aims:
1. To find 0ut the most frequent who exposed to the traumatic event.
2. To find 0ut the most frequent symptoms in PTSD.
3. To screen a sample of BUP who are suffering of PTSD, most prevalent PTSD symptoms, and most Psychological Traumatic Experiences (PTE) encountered amongst them.
4. To find out the type of PTSD (Acute, Chronic, Delayed)

Methods:
284 population (241 females) age range (17-54 Year).They were randomly included on the basis of willingness to consent to participate in the study. using PTSD Scale. Diagnosis was made according to PTSD Scale based on DSM- IV.

Results:

- 196 (69%) of the sample exposed a traumatic event.

- 174(61%) (7 male, 167 female) of the sample suffered PTSD.

- Hyper vigilance was the most prevalent symptom 196 (5 male, 191 female), followed by reliving the traumatic experiences 185 (5 male, 180 female), and avoidance 117 (5 male, 112 female).

- 32 (4 male, 28 female) of the sample suffered Acute stress. 56 (2male, 54 female) of the sample suffered Chronic PTSD, 86 (one male, 85 female) of the sample suffered delayed PTSD.
- The most prevalent PTE were "Murder of a close relative" 158 (56%), followed by the least prevalent "Imprisonment and participation in Violent and /or dangerous mission".
- 37 (13%) of the sample have experienced Multiple Traumatic Experiences.
95 (33%) of the sample could not find an available therapist.

Conclusions:
An alarming percentage of the BUP were suffering from PTSD and its consequences. Long term effects and unavailability of PTSD therapy for the sufferers on the long term, might lead to Enduring Personality Changes.
This might contribute to more aggression, violence, drug misuse, psychosocial consequences and more ongoing Human disaster. Adequate resources should be available as soon as possible to reduce some of these consequences.

Recommendations:
Stress Disorders are very common. They should be identified and psychiatric help aiming at prevention, counseling, supporting,encouraging patients and families, and rehabilitation plans are to be provided to cope better with this self- and society- endangering illness.

الفصل الأول

١. المقدمة :

تعد الكوارث الطبيعية (كالفيضانات او الزلازل) والكوارث من صنع البشر Man Made Disasters (مثل الحروب ، او حوادث الانفجارات، او سقوط الصواريخ او القنابل اثناء الحروب، او حوادث الاغتصاب ... الخ) من الاحداث الخطرة التي تهدد حياة الفرد. تُعد من العوامل الضاغطة التي لا يتمكن الفرد من السيطرة عليها، وتشعره بالعجز والتي قد تسبب الاصابه باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية Poast Traumatic Stress Disorder (PTSSD) (APA, DSM-III ; 1994).

وقد تعرض العراق الى مختلف انواع الكوارث ولا سيما الحروب كالحرب العراقية الايرانية وحربي الخليج الاولى والثانية والاحتلال الامريكي للعراق وما تبعه من حوادث القتل والتعذيب والاختطاف والتهجير والتي تُعد من الحوادث الصدمية والتي تشكل ضغوطا على الافراد وهي من الممكن ان تتسبب في الاصابة باضطراب مابعد الضغوط الصدمية كما ذكرته واكدته الدراسات.

وقد تعددت الاسماء التي كانت تسمى بها مجموعة الاعراض التي تعقب الاحداث الضاغطة الصدمية وكما موضح في الجدول (١) التالي.

جدول (١)

الاسماء التي كانت تسمى بها مجموعة الاعراض التي تعقب الاحداث الضاغطة الصدمية

الترجمة العربية	المصطلح بالأنكليزية	واضع التسمية	المصدر
عصاب التعويض	Compensation Neurosis	Rigler, 1879	Foa et al, 1989, p155 الصبوة،٢٠٠١،ص٧٩
الهستريا	Hysteria	Putnam, 1881	Foa et al, 1989, p155
الصدمة العصبية	Nervous Shock	Page, 1885	Foa et al, 1989, p155
العصاب الصدمي	Traumatic Neurosis	Oppeheim ، ١٨٨٩	الصبوة،٢٠٠١، ص٧٩
عصاب الرعب	Terror Neurosis	Kraeplin,E, 1896	الصبوة،٢٠٠١، ص٧٩
صدمة القنابل	Shell Shock	Myers, 1940	Foa et al, 1989, p155
عصاب البدن	Physioneurosis	Abraham Kardiner, 1941	Shalev et al, 1993
رهاب الصدمة	Traumato Phobia	Rado, 1942	Foa et al, 1989, p155
عصاب الحرب	War neurosis	Grinker & Spiegl, 1943	Foa et al, 1989, p155
انفعال الصدمة	Cross stress Reaction		APA, 1951
الاضطراب الوضعي العابر	Transient Situational disturbances		APA,1968
متلازمة صدمة الاغتصاب	Rape Rrauma Syndrome	Burgcss&Holstrom, 1974	Burgcss & Holstrom, 1974 pp٩٨١.
متلازمة الناجون	Survivor Syndrome	Kijak & Funtowicz, 1982	
اضطراب مابعد	Post Traumatic		)APA, 1980, 1987,

الضغوط الصدمية	Stress Disorder		1994) (WHO, ICD-10, 1993(

كما عرف باللغة العربية تحت مصطلحات عدة، كما موضح بالجدول التالي (٢).

جدول (٢)

الاسماء التي سميت بها مجموعة الاعراض التي تعقب الاحداث الضاغطة الصدمية باللغة العربية

ت	المصطلح باللغة العربية	واضع التسمية والمصدر
١	عقبى الكرب الرضحي	النابلسي، ١٩٩١، ص١٥ ؛ الكبيسي وآخرين، ١٩٩٤، ١٩٩٥، ١٩٩٦، ١٩٩٧؛ ايبان وجون، ١٩٩٧، ص٢٢
٢	اضطراب الشدة النفسية عقب التعرض للصدمة	النابلسي، ١٩٩١، ص٢١
٣	اضطراب عقابيل الضغوط النفسية (الكرخي، ١٩٩٤)	الكرخي، ١٩٩٤.
٤	اضطراب الاجهاد ما بعد الشدة	السامرائي، ١٩٩٤، ص٣٩.
٥	اضطراب عقابيل التعرض للشدة النفسية	العطراني، ١٩٩٥.
٦	اضطراب التوتر اللاحق للصدمة النفسية	مكتب اليونسيف الاقليمي في الشرق الاوسط وشمال افريقيا، ١٩٩٥، ص٢٦.
٧	اضطراب التوتر الذي يعقب الصدمة النفسية	مكتب اليونسيف الاقليمي في الشرق الاوسط وشمال افريقيا، ١٩٩٥، ص٧٨.
٨	اضطراب مابعد الضغوط الصدمية	الكبيسي ناطق ،١٩٩٨؛ الكبيسي وآخرين، ١٩٩٩، ٢٠٠١، ٢٠٠٢.
٩	اضطراب المشقة النفسية التالي للصدمة	الصبوة،٢٠٠٠، ص٨٠.
١٠	اضطراب مابعد الأجهاد النفسي الناجم عن الصدمة النفسية.	الأتحاد الدولي لجمعيات الصليب الأحمر والهلال الأحمر، ٢٠٠١،ص٤.
١١	اضطراب الضغط مابعد الصدمة	الكبيسي ناطق ،٢٠٠٤؛ الكبيسي وآخرين، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧.

٢. مشكلة البحث والحاجة اليه :

من الملاحظ ان الدراسات العراقية في هذا المجال قليلة للغاية اذا ما قورنت بعدد الدراسات الاجنبية التي مرت باقل من ظروف واحداث العراق ولم تكن العينات في هذه الدراسات كافية لتعميمها على جميع انحاء العراق ولو انها اعطت بعض المؤشرات عن الاصابة باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية والتي اوصت جميعها بضرورة اجراء دراسات مسحية بشكل اكبر ولاغلب محافظات العراق كونه تعرض وما زال الى الضغوط نفسها. واشارت الكثير من الدراسات العراقية الى ان العديد من افراد المجتمع العراقي يعاني من اضطراب مابعد الضغوط الصدمية وردود افعال ضغوط اخرى، ومع ذلك يميلون الى عدّها استجابات اعتيادية لظروف غير اعتيادية. ولغرض وضع الخطط العلاجية والارشادية وخطط المتابعة للمصابين باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لابد من التعرف على مدى انتشار اعراض هذا الاضطراب كون الفرد او المفحوص او المصاب قد تعرض الى مختلف انواع الكوارث والحوادث الصدمية التي من الممكن ان تؤدي الى الاصابة باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية.

٣. اهداف البحث :

أ. تعرف عدد المتعرضين الى الحوادث الصدمية.

ب. تعرف مدى انتشار اضطراب مابعد الضغوط الصدمية لدى منتسبي جامعة بغداد.

ج. تعرف اكثر المظاهر اسهاما في هذا الاضطراب.

د. الكشف عن نوع الاضطراب (حاد، مزمن، متأخر).

٤. حدود البحث :

يتحدد البحث الذي نقدمه الى منتسبي جامعة بغداد (طلبة وموظفين) للعام الدراسي ٢٠٠٧- ٢٠٠٨ من الفئة العمرية (١٧- ٥٤) سنة ولجميع المراحل الدراسية.

٥. تحديد المصطلحات :

اضطراب مابعد الضغوط الصدمية (Post Traumatic Stress Disorder PTSD):

هو اضطراب ينتج عند تعرض الفرد الى صدمة نفسية مفاجئة وغير متوقعة وتكون استجابته بالخوف الشديد أو العجز أو الرعب وتتمثل باعادة خبرة الحدث الصدمي وتجنب للمواقف التي تثير ذكريات الصدمة واعراض من الاستثارة الدائمة (التي لم تكن موجودة قبل الصدمة). وادناه معايير الاضطراب بحسب المراجعة الرابعة للجمعية الامريكية للطب النفسي.(APA ; DSM-IV, 1994)

معايير اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية بحسب المراجعة الرابعة لجمعية الاطباء النفسانيين الامريكية (APA ; DSM-IV, 1994)

أ. تعرض الفرد الى حدث صادم يتوافر فيه الشرطان الآتيان كلاهما:

أولا. خبر الفرد او شهد او جوبه بحدث او احداث تضمنت احتمال الموت او تهديداً به او اصابة خطيرة او تهديداً لسلامته او سلامة الآخرين الجسدية.

ثانياً. رد فعل الفرد المتسم بالخوف الشديد او العجز او الرعب.

ب. يخبر الفرد الحدث الصادم باستمرار بواحدة او اكثر من الطرائق الآتية :

أولاً. ذكريات محزنة اقتحامية متكررة عن الحدث، تسبب التوتر والهم وتشمل صوراً وافكاراً ومدركات.

ثانياً.احلام مزعجة ومتكررة عن الحدث.

ثالثاً. التصرف او الشعور كان الحدث المسبب للصدمة يعاود الوقوع (يتضمن اعادة خبرة الحدث او الخداع الحسي او هلاوس او نوبات تفككية بما في ذلك التي تحدث في اليقظة او في حالة التسمم).

رابعاً. انزعاج نفسي حاد عند التعرض لمثيرات داخلية او خارجية ترمز او تشابه مظهراً من مظاهر الحدث الصادم.

خامساً. استجابة فسلجية عند التعرض لمثيرات داخلية او خارجية تشابه مظهراً من مظاهر الحدث الصادم.

جـ. تجنب مستمر للمثيرات المرتبطة بالصدمة، وتراخ في القدرة على الاستجابة (وهو ما لم يكن موجوداً عند المريض قبل الصدمة). وتشخص (او تظهر) بثلاث او اكثر من الطرائق الآتية:

أولاً. بذل الجهود لتجنب الافكار والمشاعر او الاحاديث المرتبطة بالصدمة.

ثانياً. بذل الجهود لتجنب الانشطة او الاماكن او الاشخاص الذين يثيرون ذكريات الصدمة.

ثالثاً. عدم القدرة على تذكر جانب مهم من جوانب الحدث الصادم

رابعاً.ابتعاد ملاحظ عن الاهتمام او المشاركة في الانشطة المهمة.

خامساً. الشعور بالانفصال عن الآخرين او الغربة عنهم.

سادساً. قصور في المشاعر الوجدانية (مثل عدم القدرة على الشعور بالحب).

سابعاً. الاحساس بغموض المستقبل (مثل فقدان الامل بالحصول على عمل او بالزواج او بانجاب الاطفال او بعمر بالمعدل الطبيعي).

د. اعراض من الاستثارة الدائمة (لم تكن موجودة قبل الصدمة)، وتتضح في اثنين او اكثر مما ياتي :

أولاً. صعوبات في الخلود للنوم او الاستمرار فيه.

ثانياً. الاستثارة (الهيجان) او نوبات الغضب.

ثالثاً. صعوبة التركيز.

رابعاً. تيقظ شديد.

خامساً. استجابة جفلة مبالغ فيها.

هـ. تكون مدة استمرار الاضطراب [المتمثل بالمعايير (ب)، (جـ)، (د)]. اكثر من شهر. وهو على انواع هي :

اولاً. اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية الحاد (Acute PTSD) : اذا استمرت اعراض الاضطراب ما بين شهر وثلاثة اشهر.

ثانياً. اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية المزمن(Chronic PTSD) :

اذا كان استمرار اعراض الاضطراب ثلاثة اشهر فاكثر.

ثالثـــاً. اضـــطراب مـــا بعـــد الـــضغوط الـــصدمية المتـــاخر الظهـــور: (Delayed PTSD) : اذا ظهرت علامات الاضطراب بعد ستة اشهر ولم تظهر قبلها. ويفاد من المعيار (هـ) للتمييز بين الانواع الثلاثة للاضطراب.

ويسبب الاضطراب انزعاجاً واضحاً او خللاً في الوظيفة الاجتماعية والمهنية او غيرها من الوظائف الحياتية العامة.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

١. النماذج النظرية الخاصة بالضغوط :

لقد اختلف العلماء في تحديد طبيعة الضغوط وماهيتها، كما اختلفوا في تحديد انواعها. ويمكن ان نجمل وجهات النظر هذه في ثلاثة نماذج نظرية هي :-

أ. انموذج المثير The stimulus model :

تركز وجهة النظر هذه على الصفات المشتركة للاحداث وتجعل منها عوامل ضاغطة على الافراد. فعندما تتجاوز شدة المثير قابلية الفرد على التكيف معها تكون عامل ضغط عليه وتصبح عبئاً كبيراً "Over Load". وتظهر علامات الضغوط الجسمية (كارتفاع ضغط الدم وزيادة افراز الحوامض)، او النفسية (كالقلق او الاكتئاب) (Ivancevich & Matteson, 1980, p.122).

ب. انموذج الاستجابة للضغط Stress - Response Model :

يعرف هانز سيلي (H. Selye) ١٩٥٦ الضغط بانه رد فعل غير محدد، يظهر عند التعرض الى العوامل الضاغطة التي تصنف الى اصناف ثلاثة هي :-

اولا. عوامل الضغط النفسي - الجسدي : مثل الاصوات المزعجة، او الاصابات، او الجروح، او الحوادث، او الآلام الجسدية ... الخ.

ثانيا. عوامل الضغط النفسي : مثل القلق والمخاوف (على انواعها) والاخطار (وخاصة مايهدد الحياة منها) والوحدة والارهاق الفكري...الخ.

ثالثا. عوامل الضغط الاجتماعي : مثل الصراعات المهنية والظروف الحياتية المعيشية الصعبة والخلافات العائلية وصعوبات العلاقات الاجتماعية الشخصية والعزلة الاجتماعية ...الخ (النابلسي، ١٩٩١، ص ٢٥٦).

وقد وضحت الصلة بين الانفعال وعدم التوافق الفسيولوجي المصاحب له بمراحل ثلاث اطلق عليها اعراض التكيف الفسيولوجي العام (General Adaptation, Syndrom (GAS)هي:

اولا. مرحلة الانذارThe Alaram Stage: وتظهر في سرعة خفقان القلب وبنقص في حيوية العضلات وانخفاض في حرارة الجسم ... الخ. وبذلك تتناقص المقاومة الفسيولوجية وقتاً قصيراً في حين يستجمع الجسم قواه للمقاومة.

ثانيا: مرحلة المقاومة The Stage of resistance : تعتمد الى درجة كبيرة على قوة الفرد ولكن اذا اجبر على الاستمرار زمناً طويلاً فانه يمر

ثالثا. مرحلة الاتهاك (الاستنزاف، الاستنفاد) Tuestage of exhaustion: تتميز باستنفاد قدرات الجسم على التكيف مع العوامل الضاغطة، فتجعله عاجزاً عن التفاعل او حتى اعطاء استجابات لهذه المثيرات. وفي حال استمرارها يمكن ان يؤدي ذلك الى الموت (النابلسي، ١٩٩١، ص٢٥٧- ٢٥٨ ؛ فونتانا، ١٩٨٩، ص٢٨).

ج. انموذج التفاعل للضغط Interaction Model :

الضغط بحسب هذا الانموذج هو اية قوة او متغير يشكل عبئاً على الجسم (سواء اكان هذا المتغير داخلياً فسلجياً ام اجتماعياً نفسياً) والاستجابة له. وان ردود الافعال لهذا الضغط تعتمد كيفية ادراك الفرد او تقويمه للاذى اوالتهديد الذي يواجهه (Worchel, 1986, p.366).

٢. ويمكن تناول بعض النظريات التي تناولت تفسير اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وهي كالآتي :

أ. نظرية التحليل النفسي (Psychoanlytic Theory) :

عَدَّ فرويد صدمة الولادة وما يصاحبها من احساس الوليد بالاختناق اولى تجارب القلق في حياة الانسان. وترتكز نظرية فرويد في العصابات الى ان اصل هذه العصابات تعود الى العقد النفسية الطفولية. ومع انه اعترف بوجود هذه العصابات وسماها (العصابات الراهنة)، الا انه عدها شواذ القاعدة التحليلية وغير قابلة للشفاء بالعلاج التحليلي الذي يركز جهوده على العقد الطفولية (النابلسي، ١٩٩١، ص٢٤).

ب. نظرية السيكوسوماتيك التحليلي :

السيكوسوماتيون يشددون على دور العصابات النفسية - الجسدية ولكن لايهملون العصابات النفسية وامكانية وجود النوعين معاً. اذ تظهر المظاهر النفسية وتظهر المظاهر الجسدية في احيان اخرى. في رايهم ان هذا ما كان يحدث تحديداً في حالة دورا. اذ كانت تتناوب عليها المظاهر الهيستيرية والمظاهر الجسدية. وعليه فانهم يرون ان عجز فرويد في علاجة لحالة دورا انما يعود الى اهماله لعصابات دورا السيكوسوماتية وتركيزه على عصابها الهيستيري (النابلسي، ١٩٩١، ص ٢٦ - ٢٧).

ج. النظرية السلوكية Behavioural Theory :

بناءً عل هذه النظرية يكون الحدث الصدمي بمثابة منبه غير مشروط (Unconditional Stimulus) يظهر الخوف والقلق بالاستجابة اللاشرطية او الطبيعية (Unconditional Response) ويصبح المنبه غير الطبيعي (خبرة ما اقترنت بالحدث الصدمي مثل الاصوات العالية او سيارات الاطفاء وغيرها من المثيرات) منبهاً مشروطاً وتظهر الاستجابات العاطفية المشروطة المتمثلة بالخوف والقلق (Conditional Emotional Responce) التي يشعر المريض بسببها بعدم الراحة، وتؤدي به الى ان يسلك سلوكاً تجنبياً سلبياً (Litz etal, 1997, p.160)

د. نظرية معالجة المعلومات : (Information - Processing Approaches to (PTSD)

وعلى وفق هذه النظرية فان الحدث الصادم، يدرك على انه معلومة جديدة وغريبة عن المخطط الادراكي لاتوجد في الذاكرة لكي يتم التعامل معها. فالفرد لايكون مهيئاً لمواجهة تلك الاحداث الصدمية، لانها تقع خارج مدى الخبرة الانسانية الاعتيادية ومن ثمّ فهو لايتوقع حدوثها. وعند حدوثها فانها تكون غريبة على ذلك المخطط بحيث لايملك الفرد وسائل للتعامل مع تلك الاحداث وبذلك تهدد الفرد ويضطرب سلوكه. كي يتمكن الفرد من استعادة توازنه يجب ان يستوعب تلك الصدمة داخل المخطط الادراكي عن طريق معرفة الوسائل التكيفية الصحية المناسبة لتلك الصدمة فيؤدي ذلك الى تخفيض تدريجي لتاثيرات

الصدمة. اما اذا لم يتمكن الفرد من استيعاب وتمثل الصدمة (او من استيعاب الصدمة) فان تاثيرات تلك الاحداث ستبقى داخل مخزن الذاكرة النشط وتبقى معرضة للظهور. والملاحظ على هذا الانموذج انه يؤكد العوامل المعرفية ودورها في احداث اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية مهملاً تاثير العوامل الشخصية والبايولوجية في الاستجابة للصدمة والعوامل الموقفية التي تتفاعل معها (Miller, 1995, p.6-7).

هـ. نظرية التعلق Attachment Theory :

ركزت هذه النظرية على الارتباط العاطفي ذي المنشأ البايولجي بين الوالدين وبين الطفل. وبحسب دراسة باولبي ١٩٦٩ فان الحاجة الانسانية الى ارتباط عاطفي عميق ينشأمن اجتماع عوامل متعددة. وتشتمل هذه العوامل - التنشئة الاجتماعية والتركيب الوراثي (Genetics)، والمحتوى البايولجي الذي يدفع (الطفل) الى الارتباط العاطفي والالتصاق بمانحي الرعاية له (الوالدين)، وذلك من اجل حمايته ووقايته. اذ يمنح الوالدان اشارة السلامة والفرصة للطفل بان يكتشف العالم المحيط به دون الاصابة باذى او خوف.

وعند تعرض الفرد الى المواقف المتسمة بالاذى او الصدمات فانها تتحدى اشارة السلامة هذه فينشأ صراع عاطفي يتطلب من الطفل ان يقوم بمناورات نفسية ليعيد تكوين احساسه بالامان والسلامة. وحين لايتم انجاز هذه العملية بسهولة فقد يتبع ذلك القلق والاكتئاب.

ويرتبط التاثير الاقصى لهذا الصراع بصعوبة تكوين الصلات الاجتماعية بمرحلة البلوغ . وقد ينجم عن ذلك صعوبات او خوف من الاختلاط بالاخرين واقامة صلات صداقة معهم (Miller, 1995, p.6-7).

و. النظرية البايولوجية Biological Theory :

لقد توصلت الدراسات التي اجريت على الحيوانات عند تعريضها للضغوط، وكذلك الدراسات السريرية التي اجريت على الانسان، الى ان نظام النورادرينالين (Noradrenergic) والمنظومة الافيونية (Endogenous opiate) ومحور ما تحت المهاد - النخامي - الكضري (Hypothalamic, pitutary-adrenal) تكون مفرطة الفعالية والنشاط عند المصابين باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية.

كما توصلت نتائج الدراسات الاخرى الى وجود الفعالية والاستجابة المتزايدة للجهاز العصبي اللاارادي (التلقائي) (Autonomic nervous system) عند المرضى المصابين باضطراب مابعد الضغوط الصدمية عن طريق ضربات القلب المتزايدة وقراءات ضغط الدم. وكذلك من اضطرابات النوم (Textbook of Psychiatry, 1997).

ز. المناعة النفسية Psychoimmunogogy :

هناك فرضية جديدة تربط الحالة النفسية بالبيولوجيا (الضغط وعلم المناعة)، ويبنى الافتراض على اساس وجود صلات بين الجهاز العصبي والجهاز الهرموني وجهاز المناعة.

مما لاشك فيه ان الاحداث الضاغطة تكون غالباً منشا العديد من الاعراض (كالقرحة وارتفاع الضغط والانهيار ...الخ) فضلاً عن اثباتات كثيرة تجمع على ان الضغط يؤثر على قدرة الجسم على مقاومة الالتهابات والاورام (اي على جهاز المناعة).

كما ان هناك دراسات تدل على ان الاشخاص ضعيفي القدرة على مواجهة الشدة يظهرون استجابات مناعية ضعيفة تجاه اللقاح وانخفاضاً في عدد الخلايا الدفاعية الطبيعية

(القاتلة للميكروبات) وفي نشاطها. كما ان انتاج الخلايا اللمفاوية (Lymphocytes) لمضادات الاجسام يكون ادنى لدى ضعيفي القدرة منه لدى الذين يملكون قدرة قوية على المواجهة. ومنذ ان اثبتت الدراسات التجريبية وجود تفاعلات مزدوجة بين الدماغ - (العقل) وبين الضوابط المناعية، اصبح موضوع الضبط النفسي - العصبي - الغددي المناعي محوراً للابحاث الدائرة حول الضغط وانعكاسه. وقد ثبت ان الاحداث الضاغطة تتسبب في اطلاق افيونات المخ (الاندورفين) من مصادر مركزية (واقعة في الدماغ) ومحورية (خارج الدماغ) مما يتسبب في قمع ردود الافعال المناعية لدى ذوي القدرة المحدودة على المواجهة. فكلما انخفضت هذه القدرة ازداد افراز الاندورفين. وفي المقابل يمكننا ملاحظة انخفاض انتاج النورادرينالين (في الدماغ الاوسط للحيوانات) خلال مرحلة النشاط الاقصى لرد الفعل المناعي (نتيجة للضغوط المناعية التي يطلقها جهاز المناعة.

ان انخفاض مستوى النورادرينالين الدماغي قد ينتج عنه انخفاض في النشاط الدماغي. وهذا يفسر اسباب انخفاض مقاومة ضعاف القدرة على مواجهة الآثار المؤذية التي يمكنها ان تنشا عن الموقف الضغط (النابلسي، ١٩٩١، ص٢٤٤- ٢٥٦).

٣. دراسات سابقة:

نتناول فيما ياتي مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بالحروب مثل دراسة سوتيكر (Sutker) وآخرين ١٩٩٣ والتي اجريت في امريكا لتقويم الآثار النفسية والعقلية لصدمة الحرب لدى الجنود المشاركين في الميدان الحربي في الباسفيك في الحرب العالمية الثانية. وكان من بينهم اسرى حرب يابانيون. اذ اجريت مقابلة مجموعة من ٣٦ اسيراً من اسرى الحرب بمجموعه من ٢٩ جندي حرب (لم يتعرضوا للاسر) بعد اربعين سنة، وقد شهدوا جميعهم قتالاً شديداً واصابات بالغة في وحداتهم العسكرية. كما جرى تقويم المرض النفسي لديهم باستعمال المقابلة التشخيصية لاعراض اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وحالات المزاج السلبية. وعلى الرغم من تشابه المجموعتين في الخلفيات الشخصية وفي المعاناة من كارثة صدمة الحرب، الا انهم اختلفوا في شدة الاعراض النفسية المسببة للاضطرابات النفسية ونوعها. وقد كانت اضطرابات الكآبة والقلق شائعة عند المجموعتين. ولكن الاختلاف كان في تكرار اعراض اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية. وكذلك اظهرت النتائج ان ٧٨٪ من الاسرى اصيبوا باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية الدائم موازنةً بـ ٢٩٪ من جنود الحرب المشاركين من غير اسرى الحرب. واستنتج عن طريق الدراسة بان سبب استمرار الاعراض وبقائها عند الاسرى هو الضغط المفرط الذي تعرضوا له خلال مرحلة الاسر. ووجد كذلك ان هناك علاقة بين شدة اعراض اضطراب مابعد الضغوط الصدمية والضغوط التي تعرضوا لها بعد الاسر وتكيفهم لها.(Sutker etal, 1993, pp.240-245)

وقد اجريت دراسة مسحية لاضطرابات ما بعد الحروب في سيريلانكا على (١٠١) فرد اختيروا بصورة عشوائية من (١٠١)عائلة باعمار تزيد على (١٥) سنة. وذلك باستعمال استبيان تاثير الضغوط (Stress Impact Questionnaire) والمقابلة السريرية. ووجد ان نصف افراد العينة قد تعرضت الى انواع من الضغوط الصدمية الحربية تتراوح ما بين (٥- ٩) صدمات. وتعرض ربع العينة الى اكثر من (١٠) حوادث صدمية في ذلك الزمن و ٦٪ منهم لم تخبر اي حدث صدمي. وظهر ان ٦٤٪ منهم من يعاني من امراض نفسية و ٢٧٪ منهم مَن يعاني من اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية، و ٤١٪ من العينة كانت تعاني من اعراض نفسية جسمية، و ٢٦٪ يعانون من اضطرابات قلق، ويعاني ٢٥٪ منهم من كآبة شديدة، و ١٩٪ منهم

يتميز بالعدوانية، و ١٣٪ منهم لديه مشاكل في العلاقات الاجتماعية و ١٥٪ منهم اساءوا استعمال الكحول والعقاقير، وان ١٨٪ لديهم عوق وظيفي (Functional disability). وقد خلصت الدراسة الى ان الحوادث الصدمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاعراض النفسية والنفسية الجسمية. (Somasundaram, etal, 1994, pp.524-527).

واستهدفت دراسة لفونتانا (Fontana) وآخرين ١٩٩٥ تعرف سبب الشروع بالانتحار لدى عينة مؤلفة من (١١٩٨) جندي حرب فيتنام (من الذكور فقط). وذلك باستعمال انموذج مقابلة تنظيمية جرى عليه اختبار الصدق والثبات. واستنتجت الدراسة بان الاضطرابات النفسية هي العامل الوحيد الذي اسهم بشكل مباشر في الشروع بالانتحار. واستنتجت ايضاً ان التعرض للحدث الصدمي يسهم بشكل مباشر في الاصابة باضطراب مابعد الضغوط الصدمية الذي يسهم بدوره في الشروع بالانتحار (Fontana et al, 1995, p.102-109).

وفي دراسة العطراني ١٩٩٥ التي اجريت بعد ان قصفت الولايات المتحدة الاميريكية ملجا العامرية في بغداد قصفاً وحشياً ليلة الثالث عشر من شباط عام ١٩٩١. نتج عنه استشهاد (٤٠٣) من المواطنين بينهم (٥٢) طفلا و (٢٦١) امراة و (٩٠) رجلاً من كبار السن ونجى (١٤) شخصاً فقط. وقد استهدفت الدراسة التعرف على نسبة الاصابة باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لدى العينة المتعرضة لتلك الصدمة (عينة قصدية من اقارب واصدقاء الضحايا متكونة من ١٥٠ طالباً وطالبة) موازنة بعينة غير متعرضة (١٥٠ طالباً وطالبة). وكذلك نسبة الاصابة عند اقارب الضحايا مقابلة بنسبتها عند اصدقائهم واعد مقياس لقياس اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية اعتماداً على المراجعة الثالثة المعدلة للجمعية الاميريكية للطب النفسي (APA; DSM-III-R, 1987). اذ طبق المقياس على عينة مكونة من (٣٠٠) طالباً و طالبة، نصفهم من اقارب واصدقاء الضحايا وعددهم ١٥٠طالباً و طالبة موزعين بالتساوي بين الجنسين (٦٦ من اقارب الضحايا و ٨٤ من اصدقاء الضحايا) و (١٥٠) طالباً وطالبة من غير المتعرضين. وقد اظهرت النتائج ان نسبة الاصابة لدى اقارب الضحايا واصدقائهم كانت ٣٧٪ مقابل ٥٪ للعينة غير المتعرضة لاي حادث صدمي. اما لمتغير درجة القربى فقد كانت نسبة الاصابة لدى الذين فقدوا افراداً من عوائلهم واقاربهم (٦٥٪) مقابل (١٩٪) للذين فقدوا اصدقائهم. ولمتغير الجنس كانت نسبة الاصابة عند الذكور (١٦٪) اقل من الاناث (٨٤٪). وخلصت الدراسة الى ان قصف ملجا العامرية قد ادى الى اصابة الطلبة باضطرابات نفسية وهم بحاجة الى الرعاية النفسية والسلوكية ويحتاجون الى دراسات متابعة وعلاج مناسب. (العطراني، ١٩٩٥)

وفي دراسات تاثير الكوارث الطبيعية والبيئية على الافراد قام كاريسون (Carison) وآخرين ١٩٩٣ التعرف على اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية عند المراهقين بعد حادث اعصار في شمال كارولينا بكولومبيا عام ١٩٩٠. والتي اجريت بعد سنة من حدوث الاعصار وذلك عن طريق الاجابة عن استبيان مكون من ١٧٤ فقرة يقيس اعراض اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية (بالاعتماد على المراجعة الثالثة المعدلة للجمعية الاميريكية للطب النفسي (APA; DSM-III-R). اذ تالفت العينة من (١٢٦٤) مراهقاً [(٢٦٥) مراهقاً ابيض اللون و (٣٣٥) مراهقاً اسود اللون و (٣٥٨) انثى سوداء اللون وقد وجد ان ٢٠٪ من العينة كانوا باعمار (١١- ١٧) سنة. وكانوا يعانون من اعادة خبرة الحدث الصدمي ويعاني (٩٪) منهم من اعراض تجنبية، ويعاني (١٨٪ منهم من فرط الاستثارة. وكانت نسبة الاصابة اقل باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية عند الذكور الزنوج مقارنة بالذكور البيض. وفي الدراسة نفسها

ظهر ان نسبة حوادث العنف ترتبط بدرجة عالية بالاصابة باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية بين الذكور والاناث. (Carison et al, 1993, pp.522-529).

وهدفت دراسة اخرى لكار (Carr) وآخرين ١٩٩٥ التعرف على الاثار النفسية والاجتماعية بعد التعرض لزلزال حدث عام ١٩٨٩ في نيوكاسل في استراليا. تكونت العينة من (٣٠٠٧) افراد بالغين فحصوا بعد ستة اشهر من حدوث الزلزال. واستعمل في هذه الدراسة استبيان الصحة النفسية (GHQ-12 ; Goldbergs , 1972) المكون من ١٢ فقرة ومقياس تاثير الحدث (IES; Horowitz et al, 1979) فضلاً عن مقياس آخر لقياس عوامل التكيف المعرفية والسلوكية والتجنبية (Billings and Moos, 1981) وقد تبين انه كلما زاد التعرض للزلزال زادت الحاجة الى الخدمات الاسنادية وزاد احتمال الاصابة باضطراب مابعد الضغوط الصدمية. وقد تبين اصابة (١٨,٣٪) من العينة باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية، و ٢٥ ٪ عانوا من ضغط نفسي (Psychologyical distress) .

(Carr etal, 1995, pp.539-555).

اما الدراسات التي تتعلق بالحوادث الجنسية فقد اجرت زيتلين (Zeitilin) وآخرين ١٩٩٣ دراسه في الولايات المتحدة الامريكية لتعرف مدى وجود صلة بين ضحايا الاغتصاب والاضطرابات المزاجية (Alexithymic). اذ طبق مقياس اضطراب المزاج لتورنتو (Toronto Alexithymic) على عينة عددها (١٢) ضحية اغتصاب مصابة باضطراب مابعد الضغوط الصدمية، و (١٢) مفحوصة تمثل مجموعة موازنة من غير المصابين بالاضطراب ومن غير المصدومات. فكانت النتائج تشير الى ان ضحايا الاغتصاب هن الاكثر عرضة للاصابة بالاضطرابات المزاجية من المفحوصات في مجموعة الموازنة من غير المصدومات. كما ان المفحوصات اللواتي لديهن اكثر من حادثة اغتصاب واحدة، هن اكثر عرضة للاضطرابات المزاجية من الضحايا المتعرضات لحادثة اغتصاب واحدة (Zeitlin etal, 1993, pp. 661-663).

واجرت دراسة اخرى من قبل فوا (Foa) وآخرين ١٩٩٥عن الحوادث الجنسية في الولايات المتحدة الامريكية والتي هدفت الى بحث الفرضيات المتعلقه باهمية اعراض اليقظه المفرطه (Arousel) والخدر (Numbing) والاعراض الاقتحامية (intrusion) بعد الاغتصاب. اذ قومت اعراض اضطراب ما بعد الضغوط الصدميه لدى (٧٢) امراة تعرضت الى اغتصاب جنسي، بعد (٣) اشهر من الحادث و (٨٦) امراة ضحيه لاعتداء غير جنسي. ووصلت الدراسه الى ان الخدر هو احد الاعراض الرئيسة لاضطراب ما بعد الضغوط الصدميه وسجلت درجآت اعلى من معيايري اعادة خبرة الحدث الصدمي والاستثاره المفرطة. كما اوضحت النتائج ان هناك نمطين من الاعراض بعد الصدمه احدهما يميز اضطراب ما بعد الضغوط الصدميه والثاني يميز رد فعل رهابي (الاستجابة بالخوف) (Foa etal, 1995, pp.116-120).

وفي تاثير حوادث العنف والتعذيب اجرت نورث (North) وآخرين ١٩٩٤ والتي هدفت الى تعرف اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لدى الناجين من حادث قتل جماعي في كافتيريا في مدينة كيلين تيكس (Killen - Tex) في الولايات المتحدة الامريكية. اذ قوبل ١٣٦ ناجياً من الحادث بعد شهر واحد تقريباً منه باستعمال جدول المقابلة التشخيصي المعد للكوارث.

اشارت النتائج الى اصابة ٢٠٪ من الرجال و٣٦٪ من النساء باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية، وكان اكثر الاضطرابات النفسية تاثيراً. ولم يكن لأغلب المفحوصين الذين ظهر عليهم الاضطراب اي تاريخ سابق لمرض نفسي. كما اصيب (٥٠٪) من النساء و (٢٥٪) من الرجال باضطراب نفسي آخر بعد الكارثة ولاسيما اضطراب الاكتئاب (North etal, 1994, pp.82-88).

وفي تاثير صدمة الطفولة على حياة الفرد هناك دراسة تريفلمان (Triffleman) وآخرين ١٩٩٥ التي اجريت في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت الى معرفة اثر الصدمة في الطفولة وتاثيرها فيما بعد. اذ درست عينة من الجنود الامريكان الذكور وعددهم (٤٦) مفحوصاً، من مرضى سوء استعمال المواد (Substance a buse in patients). اذ استعمال استبيان الحوادث السابقة الصدمية (Traumetic Antecedents Guestionnaire). عن طريق المقابلة السريرية المنظمة (Structured Clinical Interview) بالإعتماد على مراجعة الثالثة المعدلة للجمعية الامريكية للطب النفسي. (APA ; DSM-III-R).

واستعمل انموذجاً لقياس اضطرابات سوء استعمال المواد ايضاً (Psychoactive Substancc use disorder) ومؤشر شدة الادمان (The Addiction Sevevity Index)، وكذلك المقابلة السريرية المنظمة (Structured Clinical Interviewer; Scid) بحسب المراجعة الثالثة المعدلة للجمعية الامريكية للطب النفسي (DSM-III-R). وتبين من النتائج ان (٧٧٪) من الجنود الامريكان الذين درسوا كانوا قد تعرضوا لصدمة شديدة في الطفولة. وعانى (٥٨٪) منهم من اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية مدى الحياة (Life Time). وقد ظهرت علاقة ارتباطية قوية موجبة بين صدمة الطفولة والادمان على المواد. (Triffleman. et al., 1995, pp.172-176).

وفي تاثير صدمة الطفولة على حياة الفرد هناك دراسة اخرى قام بها فاميولارو (Famularo)واخرين ١٩٩٤ والتي اجريت في الولايات المتحدة الامريكية على عينة من ١١٧ طفلاً تراوحت اعمارهم بين (٥- ١٢) سنة، كانت معاملة والديهم لهم سيئة اذ سحبوا من الحضانة الابوية. وقد انطبقت شروط معايير المراجعة الثالثة المعدلة للجمعية الامريكية للطب النفسي (DSM-III-R) لاضطراب ما بعد الضغوط الصدمية على (٣٥٪) منهم. ثم قوبلوا باطفال اخرين اسيئت معاملتهم ايضاً ولكنهم غير مصابين بهذا الاضطراب. وكان اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية هو المتغير التابع الاساس في الدراسة. واستنتج من الدراسة بان اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية قد تسببه عوامل يمكن تمييزها في السنة الاولى من عمر الطفل عند تعرضه لنقصان في الوزن لاقل من (٢,٢٥) كغم، او عند اصابته باليرقان (ابو صفار) (Jaundice)، او التقيوء (Vomiting) او الاسهال (Diarrhea) او الالتهابات او مشاكل في النوم او البكاء المستمر (Frequent Crying)، او الاستمرار بقلة الوزن، او سرعة الهيجان (Fussiness)، او الاحتياج العصبي (Jumpiness) او الضغط النفسي (Distress) عند انتقاله من مكان الى اخر.ولم تتوصل الدراسة بصورة واضحة الى ان العرق له تاثير على الاصابة باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية خلال تلك المرحلة العمرية. (Famularo et al , 1994, p.1032-1038).

ومن الملاحظ ان الدراسات العراقية في هذا المجال قليلة للغاية اذا ما قورنت بعدد الدراسات الاجنبية والتي مرت باقل من ظروف واحداث العراق ولم تكن العينات في هذه

الدراسات كافية لتعميمها على جميع انحاء العراق ولو انها اعطت بعض المؤشرات عن ضرورة اجراء دراسات مسحية بشكل اكبر. فمثلاً دراسة الكبيسي وآخرين (١٩٩٥) والتي طبقت مراجعي العيادة الخارجية النفسية لمستشفى الرشيد العسكري التعليمي وابن رشد التعليمي والتي اظهرت اصابة ٥٣٪ (من المراجعين باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية من اصل (١٥٠) مريضاً.

وفي دراسة اخرى للكبيسي وآخرين (١٩٩٩) اظهرت اصابة ٤٣٪ (من المراجعين لمركزي الأنبار والتأميم للتأهيل) باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية من اصل (١٠٠) مريضاً.

وفي دراسة اخرى للكبيسي وآخرين (٢٠٠٢) اظهرت اصابة ٦٣٪ (من المصابين بالعوز المناعي البشري الموجب) باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية من اصل (١٦) مريضاً.

وفي دراسة اخرى للكبيسي وآخرين (٢٠٠٢) اظهرت اصابة ٨٠٪ (من الأسرى العائدين من ايران) باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية من اصل (١٠٠) أسير.

وفي دراسة اخرى للكبيسي واخرين التي طبقت على طالبات كلية التربية للبنات اظهرت النتائج عن تعرض ١٨٧ طالبة الى احد انواع الحوادث الصدمية من مجموع العينة البالغة (٣٠٠) طالبة. وسجلت الفقرة التاسعة (وفاة احد أفراد العائلة أو الأصدقاء الأعزاء) اعلى اجابات (٦٢) اجابة والتي شكلت نسبة (٣٣٪) من المتعرضات الى الحوادث الصدمية. اما الفقرتين (١٢. تجربة طلاق او انفصال أو ابتعاد ، ١٥. حوادث اخرى لم تذكر في أعلاه). وتلتها الفقرتان (٨، ١٠) (معاناة من ضرر جسدي، مشاهدة تعرض شخص الى إصابة خطيرة أو لقتل بصورة عنيفة وقاسية أو لتعذيب بشكل غير طبيعي) فقد سجلت (١٢) اجابة لكل فقرة. وجاءت الفقرتان (٥. حريق وقصف للحي السكني، ١٤. التعرض الى حادث جنسي سواءاً بالتهديد أو الاجبار أو استعمال السلاح أو من دونه) بالدرجة الرابعة من مجموع الاجابات للحوادث الصدمية. مما يستدعي ذلك الى ضرورة دعم واسناد الأفراد والعوائل الذين يتعرضون الى مثل هذه الصدمات.

وفي دراسة العطراني (١٩٩٥) على عينة من اقارب واصدقاء ضحايا ملجا العامرية بحجم (١٥٠) طالبا و طالبة موزعين بالتساوي بين الجنسين. ظهرت اصابة ٣٧٪ من العينة باضطراب مابعد الضغوط الصدمية. فيما يخص متغير درجة القربى فقد كانت نسبة الاصابة لدى الذين فقدوا افراداً من عوائلهم او اقاربهم (٦٥٪) مقابل (١٩٪) من الذين فقدوا اصدقاءهم.

وفي دراسة الكرخي (١٩٩٤) التي هدفت الى ايجاد مدى انتشار اضطراب مابعد الضغوط الصدمية في مراجعي العيادات الخارجية النفسية والعيادات الخارجية غير النفسية، اسفرت النتائج عن وجود اصابة في ٤٥٪ من العينة باضطراب مابعد الضغوط الصدمية (بحسب DSM-III-R) ووجد ان هذا الاضطراب شائع في العينة العسكرية والمدنية، وكذلك في الذين هم تحت عمر ٣٨ سنة، والمتزوجين والعاطلين عن العمل. ووجد كذلك ميل المصابين الى زيادة تناول الكحول وسوء استعمال العقاقير المستعملة للعلاج النفسي (الكرخي، ١٩٩٤).

٤. مناقشة النظريات والدراسات السابقة:

لقد برزت عدة نظريات ونماذج في تفسير اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية اشرنا اليها في الاستعراض النظري السابق. ان الاستنتاج الاول الذي يمكن التوصل اليه من ذلك الاستعراض، هو ان كل النظريات اتفقت على وجود عامل ضاغط يتسبب في نشوء الاضطراب والذي يمثله المعيار الاول من معايير الاضطراب التي حددتها الجمعية الامريكية للطب النفسي.

والاستنتاج الثاني الذي يمكن التوصل اليه هو ان معايير الاضطراب للمقياس (الذي اعتمد على المراجعة الرابعة لتصنيف الجمعية الامريكية للطب النفسي (APA;DSM-IV) قد اكدتها نظريات عدة، والذي اختلفت فيه هذه النظريات هو في تفسيرها للاضطراب لا في المعايير. فوجهة نظر ميلاني كلاين تؤكد ان نوعية الصدمات التي يتعرض لها الشخص لها صِلة بظهور الاضطراب.

اما النظرية السلوكية فتؤكد وجود عاملين يكون بمثابة منبه لظهور اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية. فالحادث الصدمي يكون بمثابةٍ منبه غيرٍ مشروط الذي يظهر الخوف والقلق. ويصبح المنبه الآخر الموجود في اثناء الحدث منهاً مشروطاً للخوف والقلق ضمن عملية الاشتراط التقليدية. وكلما كانت الصدمة شديدة تزداد المنبهات القادرة على اظهار الاستجابات العاطفية المشروطة. ومن ذلك يقوم الفراد بالتجنب والشعور بعدم الراحة المقترن والملازم للاحداث المرتبطة بالصدمة.

وتهتم نظرية معالجة المعلومات بعدم قدرة الشخص المصاب بالاضطراب على ادراك الخبرة التي قامت بترسيب الاضطراب او معالجتها او تبريرها. اذ يستمر الفرد بملاقاة الضغط ويحاول تجنبه.

ويعتقد ليتزوكين (Litz & Keane) بان الافراد المصابين يعانون من خلل في شبكة الصدمة (trauma network) (الادراك) يؤدي الى معالجة الفرد للمعلومات بصورة خاطئة، بحيث يعي الفرد المصاب الاشياء المهدة على نحو مبالغ فيه، ويقوم بتفسير بعض الاشياء والتلميحات المبهمة على انها تهديد لذلك يصبح من السهل اثارة غضبه ويتسبب ذلك في سلوك تجنبي (Litz & Keane, 1989).

وبحسب رؤية هورتز (Horowitz) ١٩٧٧، فان الاحداث الصدمية تحدث اضطراباً لادراك الفرد للواقع. وقد اشار الى ان الناجين من الضغوطٍ الصدمية يعانون من الاعراض في مراحل معينة، ولاسيما الاشخاص الذين اظهروا تاخراً في ادراك واستيعاب وفهم الحادث. واكد ان رد الفعل المباشر قد يكون عبارة عن اضطراب عاطفي يعقبه رفض التصديق وخدر في الاحاسيس وقد يحدث بعد ذلك مرور الفرد بمراحل يعاني فيها من افكار او صور او مشاعر اقتحامية وفتور عاطفي (مثل عدم القدرة على الشعور بالحب) واحاسيس مستمرة بالرفض وخدر المشاعر وتغيرات في السلوك ويتمثل في المقياس بالمعيار وتعد كل هذه الاطوار آليات دفاعية ذاتية ناتجة عن عدم ادراك الفرد للحقائق بشكل كامل (Miller, 1995, p.8-3).

اما باولبي فيرى انه عندما يتعرض الفرد الى المواقف الصدمية ينشا عنده صراع عاطفي لاعادة توازنه واحساسه بالامان والسلامة، واذا لم تنجز هذه العملية بسهولة ينشا القلق والاكتئاب. ويرتبط التأثير الاقصى لهذا الصراع بصعوبة تكوين الصلات الاجتماعية في مرحلة البلوغ وقد ينجم عنٍ ذلك صعوبات اوخوف من الاختلاط بالآخرين واقامة علاقات صداقة معهم مما يسبب خللاً في الوظائف الاجتماعية والمهنية وظهر ذلك في المقياس.

ولقد افادت بعض الدراسات في بلورة متغيرات البحث. اذ دخلت فيه اغلب المتغيرات او انواع الحوادث الصدمية التي ذكرت في الدراسات السابقة.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات السابقة يمكن القول بان دراستنا تعد استكمالاً للدراسات السابقة وتطوراً عنها ويتمثل الاستكمال كما اجمعت الدراسات السريرية ودراسات علم الاوبئة الاعتقاد السائد بان الاشخاص الذين عانوا احداثاً مليئة بالضغوط من قبل معرضون اكثر للاصابة باعراض مماثلة لاضطراب مابعد الضغوط الصدمية. وعُدّ الاشخاص الذين عانوا من النزاعات المسلحة Combat Traumatic Stress، واسرى الحرب وضحايا الكوارث الطبيعية، فضلاً عن الاشخاص الذين مروا بتجربة طلاق، او موت عزيز او اصابته بمرض مميت او الذين عانوا من تصرفات عوائلهم العنيفة وضحايا الاغتصاب الجنسي او اي اذى جنسي آخر هؤلاء معرضون اكثر للاصابة باضطراب مابعد الضغوط الصدمية او اعراضه (Miller, 1995, pp.8-3).

بالنظر الى اهمية هذا الاضطراب من ناحية تاثيره المستقبلي على الضحية، فقد استعمله المحامون، اخيراً في حالات الدفاع القانوني لتعويض المصاب في القانون المدني لمجموعة من الدول المتقدمة، واصبحت حالات الدفاع المستندة الى اضطراب مابعد الضغوط الصدمية شائعة وعلى نحو متزايد. كما اصدرت المحاكم احكاما مختلفة في قضايا عدة تاخذ هذا الاضطراب بعين الاعتبار عند الحكم (Slovenko, 1994). واصبح هذا الاضطراب حجة لطلب التعويض للعوق والعجز (Orner, 1992, p.246). وقد اصدرت احدى المحاكم العراقية حكما بتعويض احد المواطنين لاصابته باضطرابات نفسية ولا سيما باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية نتيجة اعتداء احد شرطة المرور عليه.

الفصل الثالث

١. اجراءات البحث

أ. أداة البحث:

استعمل الباحث مقياس اضطراب مابعد الضغوط الصدمية اعتماداً على المراجعة الرابعة لتصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي لعام ١٩٩٤ وتالف المقياس من (٤٦) سؤالاً والذي تميز بالصدق والثبات.(الكبيسي، ناطق، ٢٠٠٤)

ب.عينة البحث :

اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من منتسبي جامعة بغداد وعددها ٢٨٤ فردا (٤٣ انثى، ٢٤١ ذكر). تراوحت اعمارهم ما بين (١٧- ٥٤) سنة. والجدول (٣) يوضح توزيع افراد عينة البحث ومواصفاتها من حيث الفئة العمرية والحالة الاجتماعية والتحصيل الدراسي كما في الجداول ٣، ٤، ٥،٦.

جدول (٣)

توزيع افراد عينة البحث ومواصفاتها من حيث الجنس والفئة العمرية (ن=284)

الفئة العمرية	الجنس	
	ذكر	انثى
	التكرارات	التكرارات
	٤٣	٢٤١
(١٩- ٢٩)	٣٧	٤٤
(٣٠- ٣٩)	١	١٧٣
(٤٠- ٤٩)	٣	١٩
(٥٠- ٦٠)	٢	٥

جدول (٤)

توزيع افراد عينة البحث ومواصفاتها من حيث الجنس والحالة الاجتماعية (ن=284)

الحالة الاجتماعية	الجنس	
	ذكر	انثى
	التكرارات	التكرارات
متزوج	٦	٨٠
مطلق	١	١
ارمل	٠	٦
اعزب	٣٦	١٥٤

جدول (٥)

توزيع افراد عينة البحث ومواصفاتها من حيث الجنس والتحصيل الدراسي(ن=284)

التحصيل الدراسي	الجنس	
	ذكر	انثى
	التكرارات	التكرارات
ابتدائية فما دون	٠	١٤
متوسطة، ثانوية	٢	٤٤
دبلوم، بكلوريوس	٤١	١٨٢
ماجستير، دكتوراه	٠	١

جدول (٦)

توزيع افراد عينة البحث ومواصفاتها من حيث الجنس والمهنة (ن=284)

المهنة	الجنس	
	ذكر	انثى
	التكرارات	التكرارات
طالب	٤١	٢٢٦
استاذ جامعي	٢	٤
موظف	٠	١١

هـ.الوسائل الاحصائية :

أستعملت التكرارات والنسب المئوية في استخراج النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

لتحقيق الهدف الاول (تعرف عدد المتعرضين الى الحوادث الصدمية) فقد بينت النتائج عن تعرض ١٩٦ فردا (٦٩٪) لاحد او اكثر من حادث صدمي واحد من انواع الحوادث الصدمية التي ذكرت في المقياس من مجموع العينة البالغة (٢٨٤) فردا. وسجلت الفقرة الحادية عشر (وفاة احد أفراد العائلة أو الأصدقاء الأعزاء) اعلى الاجابات (١٥٨) اجابة والتي شكلت نسبة (٥٥٪) من المتعرضين الى الحوادث الصدمية. وتليها الفقرة ١٩ (هل شهدت انفجار عبوة ناسفة او سيارة مفخخة او أي نوع اخر من الانفجارات، او اختطفت انت او احد افراد عائلتك او احد اصدقائك الاعزاء). وهكذا بالنسبة لبقية الاجابات وكما موضح

بالجدول (٧). ومن الملاحظ على هذه النتائج بان هناك بعض من افراد العينة قد تعرضوا لاكثر من حادث صدمي واحد وهذا مالم يذكر في المراجعة الرابعة للجمعية الامريكية للطب النفسي ولا في كراس الاضطرابات النفسية لمنظمة الصحة العالمية اللتان وضعته للصدمة الواحدة مما يستدعي مراجعتها مرة اخرى.

جدول (٧)

انواع الحوادث الصدمية ن= ٢٨٤

ت	الفقرات	العدد	%
١	هل تعرضت الى كارثة طبيعية كأن تكون اِعصاراً أو زو بعة أو اِعصاراً مصحوباً بمطر وبرق أو فيضاناً أو هزة أرضية.	٥	١٠
٢	هل تعرضت الى مرض خطير كاد ا يؤدي بحياتك (كالسرطان أو القلب أو الذبحة)اوالى عملية جراية خطيرة.	٨	٣٣
٣	هل تعرضت الى حادث سيارة خطير.	٢٨	٢٨
٤	هل تعرضت الى اصابة جسمية خطيرة أو عانيت من ضرر جسدي مفاجئ و غير متوقع نتيجة حادثة ما (مثل اصابة أو فقدان احد الاعضاء الجسمية).	٧	٢٤
٥	هل تعرض بيتكم أو حيكم السكني الى حريق كبير	٥٤	١٩
٦	هل تعرضت الى الأسر أو الاعتقال.	١	٣
٧	هل تعرضت الى التعذيب.	٣	١٢
٨	هل قصف بيتكم أو حيكم السكني .	٥٥	١٩
٩	هل اشتركت بمهمة قتالية عسكرية خطيرة .	١	٣
١٠	هل تعرضت الى التهديد الجدي باستعمال السلاح أو من دونه لسرقة سيارتك أو بيتك أو اموالك أو محل عملك.....الخ.	٣٦	١٢
١١	هل توفي أحد أفراد عائلتك أو اصدقائك الأعزاء وفاةً طبيعية أو قتلاً غير متعمداً أو بحادث سيارة.	١٥٨	٥٥
١٢	هل تعرضت الى اصابة شخص ما امامك لاصابة خطيرة أو لقتل بصورة عنيفة و قاسية أو لحادث انفجار أو لتعذيب بشكل غير طبيعي.	١٠٧	٣٧
١٣	هل قتل احد افراد عائلتك أو اصدقائك الاعزاء قتلاً متعمداً و وحشياً.	٩٦	٣٣
١٤	هل طلقت أو انفصلت أو ابتعدت عن (زوجك،زوجتك)،	٣٥	١٢
١٥	هل تعرضت الى اعتداء جنسي (بغير رغبتك)سواءً بالتهديد او بالاجبار.	٢	٨
١٦	هل هددت بالقتل سواء انت أو احد افراد عائلتك لترك دارك أو مدينتك أو بلدك.	٧١	٢٥
١٧	هل فقد أحد افراد عائلتك أو اقربائك أو اصدقائق الاعزاء و لم يعد.	٦٧	٢٣
١٨	هل اختطفت انت أو احد افراد عائلتك أو احد أصدقائك الاعزاء.	٣١	١٠
١٩	هل شهدت انفجار عبوة ناسفة أو سيارة مفخخة أوأي نوع اخر من الانفجارات . اختطفت انت أو احد افراد عائلتك أو احد أصدقائك الاعزاء.	١٤٤	٥٠

وفيما يخص الهدف الثاني (تعرف مدى انتشار اضطراب مابعد الضغوط الصدمية لدى منتسبي جامعة بغداد) فقد اظهرت النتائج عن اصابة ١٧٤ فردا (٦١٪) (٧ ذكور و١٦٧ أنثى) باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية بشكل كامل (اي توفر كافة شروط او معايير الاضطراب الثلاثة الرئيسة من حيث اعادة خبرة الحدث الصدمي والتجنب والاستثارة المفرطة) وليس بشكل جزئي (أي عدم توفر جميع شروط او معايير الاضطراب أي ربما يعاني من بعض اعراض هذا الاضطراب) من مجموع العينة البالغة (٢٨٤) فردا. وهذا يبين ان نسبة اصابة الذكور هي ١٦٪من ٤٣ فرد الذين شاركوا بالاختبار هي اقل من نسبة اصابة الاناث البالغة ٦٩٪ من ٢٤٣ انثى اللواتي شاركن بالاختبار. وهذا يتفق مع الدراسات التي تشير الى ان نسبة اصابة الاناث اكثر من الذكور.

وفيما يخص الهدف الثالث (تعرف اكثر المظاهر اسهاما في هذا الاضطراب) فقد بينت النتائج بان معيار الاستثارة المفرطة Hyperarousal هو اكثر المعايير اسهاما في هذا الاضطراب الذي كان يعاني من اعراضه المصابين. اذ عانى ١٩٦ فردا (٥ ذكور ، ١٩١ انثى) من اعراض هذا المعيار. ويليها معيار اعادة خبرة الحدث الصدمي ١٨٥ فردا (٥ ذكور ، ١٨٠ انثى) واخيرا معيار التجنب والذي سجل ١١٧ فردا (٥ ذكور و ١١٢ أنثى).

وهنا اريد ان انوه بان هذه الاعداد ليست بالضرورة ان يكونوا قد انطبقت عليهم معايير الاضطراب جميعها. أي ربما يكون قد عانى من بعض المعايير.

اما من حيث نوعية الاضطراب كونه حاد او مزمن او متاخر (الهدف الرابع) فقد بينت النتائج عن اصابة ٣٢ فردا (٤ ذكور و٢٨ انثى) باضطراب الضغط الحاد، واصابة ٥٦ فردا (٢ من الذكور و٥٤ انثى) باضطراب مابعد الضغوط الصدمية المزمن، واصابة ٨٦ فردا (فردا واحدا من الذكور و٨٥ انثى) باضطراب مابعد الضغوط الصدمية المتأخر. كما تدلل هذه النتائج عن اهمال المصابين وعوائلهم لحالتهم لانهم يعدون ذلك امر طبيعي بعد التعرض لحادث صدمي

لذا علينا دراسة ظواهر هذا الاضطراب لدى المصابين بهذا الاضطراب لكونها لم تأخذ الاهمية الكافية من قبل المصابات انفسهن وعوائلهن والقائمون على رعايتهن مثل ظواهر السلوك المضطرب (السلوك العدواني، التشكي، التظلم، سرعة الاستثارة، العزلة، ...الخ).

واتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي اشارت على ان التعرض الى الحوادث الخطيرة يمكن ان تسبب الاصابة باضطراب ما بعد اضغوط الصدمية PTSD. وان اصابة ١٧٤ فردا بالاضطراب من ١٩٦ فردا متعرضا للحوادث الصدمية نسبة كبيرة جدا وهذا يدلل على ان لديهم مناعة نفسية قليلة تجاه الصدمات.

التوصيات:

توصي الدراسة بعدد من الأجراءات التي تهدف الى التخفيف من معاناة المصابين بهذا الاضطراب وهي:

أ. ضرورة وجود فريق طبي نفسي بشكل دائم لمعالجة هؤلاء المصابين بالجامعة.

ب. زيادة التوعية النفسية والتربوية بالاضطرابات النفسية عن طريق المواد الدراسية التي تدرس او عن طريق عقد الندوات والمحاضرات.

ج. ضرورة توعية الافراد بادخالهم دورات على كيفية اجراء الاسعافات الاولية النفسية بعد تعرضهم الى الصدمات النفسية للتخفيف من معاناتهم.

المقترحات:

ضرورة اجراء مسح شامل ولعينة اكبر تشمل اكبر عدد ممكن من المحافظات كونها تعرضت لحروب عدة وما رافقها من حوادث صدمية اخرى وضغوط نفسية كبيرة والتي تسبب الاصابة باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية.

المصـــادر References

١. المصادر العربية :

السامرائي، محمد عبد الحميد (١٩٩٤) : الاضطرابات النفسية لدى اسرى الحرب العراقيين العائدين من الاسر في الاسبوع الاول لعودتهم. دراسة اولية. **المجلة الطبية العسكرية العراقية** / المجلد السادس / العدد الاول ص٣٩- ٤٨ ، مديرية الخدمات الطبية العسكرية / بغداد - العراق.

العطراني، سعد سابط جابر (١٩٩٥) : **عقابيل التعرض للشدائد النفسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية من عوائل ضحايا ملجا العامرية والعوائل المحيطة به**. رسالة ماجستير / كلية الاداب - الجامعة المستنصرية.

الصبوة، محمد نجيب(٢٠٠٠):مراجعة نظرية نقدية لأثر اضطرابات مابعد الصدمة والعوامل المرتبطة بها على كفاءة بعض الوظائف النفسية لدى عينات عربية وعالمية من المصدومين:دراسة وبائية كلينيكية.مجلة الثقافة النفسية.العدد(٤٤) المجلد (١١)ت١ سبتمبر ٢٠٠٠ .

الكبيسي ناطق فحل، والكبيسي طارق فحل (٢٠٠٧): اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لدي عينة من جامعة بغداد بعد الاحتلال. المؤتمر العالمي الاول للخدمات والرعاية النفسية والعقلية الاولية بعد الكوارث. ابو ظبي، الامارات العربية المتحدة.(٢٢_١٨) شباط ٢٠٠٧ .

الكبيسي ناطق فحل، والكبيسي طارق فحل (٢٠٠٥): دور التداخل النفسي الاولي في خفض اعراض اضطراب الضغط الحاد في العراق. المجلة العربية للطب النفسي رقم ٩، ٢٠٠٦. صفحة ١١٠- ١.

الكبيسي ناطق فحل، والكبيسي طارق فحل (٢٠٠٥): التداخل النفسي الاولي في خفض اعراض اضطراب الضغط الحاد. بحث قدم الى المؤتمر العالمي الثامن للطب النفسي. القاهرة. مصر (١٠_ ١٥) ايلول ٢٠٠٥ .

الكبيسي، ناطق فحل (٢٠٠٤): اثر برنامج للاسعافات الاولية النفسية في خفض اعراض اضطراب الضغط النفسي الحاد. اطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية الاداب. جامعة بغداد.

الكبيسي، طارق فحل، والكبيسي ناطق فحل(٢٠٠٢): اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لدى الأسرى العائدين من ايران. بحث قدم الى المؤتمر العربي الأول لدور علم النفس في ماجهة تحديات الحاضر والمستقبل العربي. بغداد (٢٥- ٢٧) حزيران ٢٠٠٢ .

الكبيسي، طارق فحل، والكبيسي ناطق فحل(٢٠٠٢): الدعم النفسي والاجتماعي الأنساني. بحث قدم الى المؤتمر العربي القليمي الأول للدعم النفسي. بغداد (٢٦- ٢٩) نيسان٢٠٠١. مجلة الهلال الأحمر العراقية.العدد الثالث تموز ٢٠٠١. صفحة (١٥- ١٧).

الكبيسي، طارق فحل و الكبيسي، ناطق فحل والعكيلي، عباس حسين(١٩٩٩):اضطراب مابعد الضغوط الصدمية لدى معوقي الحرب.بحث مقدم الى المؤتمر العلمي العاشر لهيئة رعاية مقاتلي القادسية للفترة من (٢٣- ٢٤ ت٢ ١٩٩٩ ،بغداد)

الكبيسي، طارق فحل و الكرخي، خليل ابراهيم، ولفتة، محمد، والكبيسي، ناطق فحل (١٩٩٥) **الضغوط النفسية والاضطرابات النفسية المصاحبة لها في العراق** .دراسة اولية مقدمة للندوة الوطنية حول تاثير الحصار على الجوانب النفسية والسلوكية في المجتمع العراقي، مركزالبحوث النفسية. وزارة التعليم العالي ٢٨- ٢٩ت٢ ١٩٩٥.

الكبيسي، طارق فحل، والعطراني، سعد سابط (١٩٩٧) : عقبى الكرب الرضحي لدى طلبة الاعدادية من ضحايا ملجا العامرية. **المجلة العربية للطب النفسي**، المجلد الثامن، العدد الاول، ايار (مايو)، ص٨٠ تصدر عن اتحاد الاطباء النفسيين العرب.

الكبيسي، طارق فحل، والكرخي، خليل ابراهيم، ولفتة، محمد (١٩٩٤) : **اضطراب مابعد الضغوط الصدمية لدى العراقيين**، دراسة مقدمة للمؤتمر الطبي العسكري الثاني للمدة من ٢٨- ٣٠ اذار ، ١٩٩٤ بغداد.

الكبيسي، ناطق فحل (١٩٩٨): بناء مقياس لاضطراب مابعد الضغوط الصدمية.رسالة ماجستير غير منشورة.كلية الاداب.الجامعة المستنصرية.

الكرخي، خليل ابراهيم اسماعيل (١٩٩٤): **اضطراب عقابيل الضغوط النفسية من مراجعي العيادات الخارجية في بغداد**. اطروحة مقدمة الى الهيأة العراقية للاختصاصات الطبية (المجلس العلمي للطب النفسي).

النابلسي، محمد احمد (١٩٩١) : **الصدمة النفسية، علم نفس الحروب والكوارث**. دار النهضة العربية - بيروت.

ايبان، فالسا، جون. ج. (١٩٩٧) : تدبير عقبى الكرب الرضحي بواسطة اسلوب التفريغ. **المجلة العربية للطب النفسي**. المجلد الثامن، العدد الاول، ص٢٢. تصدر عن اتحاد الاطباء النفسيين العرب.

فونتانا، ديفيد (١٩٨٩) : **الضغوط النفسية (تغلب عليها وابدا الحياة)**. ترجمة : د. حمدي علي الغرباوي / د. رضا عبد الله ابو سريع، مراجعة وتقديم الاستاذ الدكتور فؤاد ابو حطب (١٩٩٣)، مكتبة الانجلو المصرية.

مكتب اليونسيف الاقليمي في الشرق الاوسط وشمال افريقيا (١٩٩٥) : مساعدة الطفل الذي يعاني من الصدمة النفسية. **دليل العاملين الاجتماعيين والصحيين ولمعلمي مرحلة ماقبل المدرسة**. عمان - الاردن.

٢. المصادر الأجنبية :

American Psychiatry Association (1980) : ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder***. 3rd Ed., (DSM-III) P.238. Psychiatry Association, Washington.DC.

Foa , E. B. , Riggs , D. S. and Gershuny , B. (1995a) . Arousal , numbing and intrusion : Symptom structure of PTSD following assault . American Journal of Psychiatry , 152 , 116-120 .

Fontana-A; Roseneck- (1995): Attempted suicide among vietnam veterans: a model of etiology in acommunity sample. ***Am-J-Psychiatry***. 152(1):102-109.

Burgess A. W. & Holstromm L.L., (1974): Rape trauma syndron. ***American Journal of Psychiatry***, 131 : 981-986.

Horowitz, M., Wilner, N. & Alvarez, W. (1979): Imact of event scale: A measure of subjective stress. ***Psychosomatic Medicine***, 41, pp.209-218.

Caroll E.M. ; Ruger D.B. ; Foy D.W. and Donahoe C.P., (1985) : Vietnam combat veterance with PTSD. Analysis of marital and cohabitating adjustment. ***J. of Abnormal Psychology***. 94, 329-337.

Worchel, S. (1986) : The effect of three types of arbitrary thwarting on the instigation to aggression. ***Journal of Personality***. 42, pp.250-358.

American Psychiatry Association (1987) : ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders***. 3rd Ed. Rev. DSM-III-R.

Inancevich, J.M. and Matteson, M.T. (1988) : Type (A) Behavior and the healthy indvidual. ***British Journal of Medical Psychology***, 61, pp.37-56.

Foa, E.B., Steketee,G., Rothbaum, B.O., (1989): ***Behavioral cognitive conceptualization of PTSD behavioral therapy***. 20.pp155-176.

Shalev , A. , Bleich , A. and Vrsano , R. J. (1990) . PTSD : Somatic comorbioity and effort tolerance . Psychosomatics , 31 , 197-203.

Litz B.T., (1992) : Emotional numbing in combat-related PTSD : A Critical Review reformulation. ***Clinical Psychology Review***. 12, 417-432.

Foa, E.B. Riggs, D.S., Dancu, C.V. & Rothbaum, B.O.(1993): Reliability and validity of abreif instrument for assessing PTSD. ***Journal of Traumatic Stress***, 61, pp.459- 473.

Shalev – AY , Galai – T , Eth – S . (1993) : Levels of trauma : a multidimensional approach to treatment of PTSD .

Sutker-PB ; Allain-AJR & Winsted-DK (1993) : Psychopathology and psychiatric diagnoses of World War-II Pasfic theater prisoner of war survivors and combat veterams. ***Am. J. Psychiatry***. Feb.; 150 (2) : pp.240-245.

Zeitlin – SB ; McNally – RJ ; Cassiday – KL (1993) : ***Alexithymia in victins of sexual assault : an effect of repeated traumatizztion ?*** Department of psychology , University of toronto , Ont . Canada .

American Psychiatry Association (1994) : ***Diagnostic and Statistocal Manual of Mental Disorders***. 4rd Ed. DSM-IV.

Famularo – R ; Fenton – T. (1994) : Early development history and pediatric PTSD . Arch – Pediatr – Adplesc – Med . Oct ; 148 (10) : 1032. ٨ –

Slovenko-R. (1994): Legal aspects of PTSD, Psychiatr-Clin-North-Am. Jun.; 17(2): pp.439-446.

Somasundaram-DJ, Sivayokan-S. (1994) : War trauma in a civilian population. ***Br. J. Psychiatry***. OCT., 165 (4) : pp.524-527.

Miller , Thomas W. (1995) : An up date on PTSD . Directions in clinical . Psychology . Vol. 5 , No. 8 .

Lits, Brett T, Romer, Lizabeth (1996): ***PTSD : An Overview***. Clinical psychology and psychotherapy,Vol.3(3), pp.153-168.

World Health Organization (WHO), (1993): ***The ICD-10. International classification of mental and behavioural disorders-diagnostic criteria for research***. Geneva, ISBN:92-4-154455-4.

Carrison C.Z. ; Weinrich M.W. ; Hardin S.B. ; Weinrich S. & Wang L., (1993) : PTSD and adulescents after a hurricane. ***Am-J.Epidemiol***. Oct. 138(7). pp. 522-30.

Carr-VJ., Lewin-TJ, Webster-RA, Hazell-PL, Kenardy-JA, Carter-GL (1995) : Psychosocial sequelae of the 1989 New Castle Earthquake I-community disorder experiences and psychological morbidity six months post-disorder. ***Psychol. Med***., 25(3):539-555.

Triffleman – EG ; Marmar – CR ; Delucchi – KL ; Ronfeldt – H (1995) : Childhood trauma and PTSD in substance abuse in patients . Department of Psychiatry ، Yale University School of Medicine , New Haven , Connecticut J – Nerv – Ment – Dis . Mar ; 183 (3) : □

ضغوط الحياة لدى طلبة جامعة بغداد

م.د. غالب محمد رشيد الأسدي م.د. هدى جميل عبد الغني

الملخص:

يعيش الإنسان في عالم مليء بالتغيرات والتبدلات السريعة والكثيرة في جميع مجالات الحياة مما جعلها أكثر تعقيدا وأكثر ضغوطا على المجتمع عامة وطلبة الجامعة خاصة إذ بدورها تولد ردود أفعال عاطفية تتطلب من الفرد إن يتحداها ويتعامل معها محدثة له التوتر والغضب والإعياء والإجهاد النفسي والبدني ،إذ أنها مشكلات ومواقف غير سارة تواجه الفرد في حياته اليومية او بصورة مفاجئة مثل الفقدان، وفقدان الأمان، والرفض الاجتماعي .

هدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على ضغوط الحياة التي يتعرض لها طلبة جامعة بغداد .
- التعرف على الضغوط الأكثر شيوعا .
- المقارنة بين ضغوط الحياة تبعا لمتغير الجنس

ولتحقيق هذه الأهداف ، تبنى الباحثان مقياس ضغوط الحياة ل(عبد الغني ٢٠٠٥) لتطبيقه على عينة مكونة من (١٠٦)طالبة وطالباً من جامعة بغداد/الجادرية ،بواقع (٥٦) طالبة و(٥٠) طالب تم اختيارهم عشوائيا من عدد من الكليات ،كما تم تقسيم إجابات أفراد العينة على مقياس الضغوط إلى ثلاث مستويات (الأدنى)، (الوسطي)، (الأعلى)اذ بلغ

عدد أفراد العينة ضمن المستوى الأول (الأدنى)(٧٦) طالبا ونسبتهم (٧١,٧٠ ٪) ، إما أفراد العينة ضمن المستوى الثاني (المتوسط) فقد بلغ عددهم(٢٣) طالبا وبنسبة مئوية مقدارها (٢١,٧٠ ٪) في حين بلغ المستوى الثالث وهو (الأعلى)من الضغوط عددهم (٧) طالبا ونسبتهم (٦,٦٠ ٪) إي إن الضغوط موجودة لدى جميع أفراد العينة ولكن تختلف من حيث الشدة والنوع.كما أظهرت النتائج وجود ضغوط أكثر شيوعا لدى أفراد العينة مع تباين في نسبها المئوية ولكلا الجنسين،وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متغير ضغوط الحياة. ومما توصل إليه الباحثان من نتائج تم و ضع بعض الوصيات والمقترحات

Abstract

study stressful life events on the students of university of Baghdad

Human being lives in world full of several and speedy changes in all of life s fields

Which add more and more complications and stresses on society in general and the students of university in particular because they generate emotional responses requiring from the individual to challenge and coping with them which make him suffer from tension , anger ,psychological and physical fatigue ,because stress is problems and unhappy situations facing the individual in his daily life or suddenly onset lost, lost of safety ,social rejection and poverty .

Therefore this present study aims at:

1. recognizing the stressful life events which the students of Baghdad university suffering from
2. recognizing the most common stress .
3. comparing the stressful life event in sex variable

to achieve these aims , the researcher on stressful life events scale (Abdul-Ghani 2005) to apply it on a sample consist of (106) male and female students from university of Baghdad / ALjadryia ,and selected (56)female and (50) male from a number of collages randomly which divided the answers of sample according to the stress scale in three level (low),(middle) and (high)

the number of sample within the first (law) level is (76) students and their rate is (71.70 %), and within the second (middle)level is (23) students and their rate is (21.70%) and as for the third (high) level is (7) students and their rate is (6. 60 %) resulting that stress exist in all sample but they differ by their severity and quality .

the results show that there are most common stress on the sample but there is variance in their in their percentage for tow sex ,and they also that there are no statistical differences between the sex for the tow sex for stressful life events variable .

from what the researchers reached upon ,some of recommendations and suggestions had been made.

الفصل الأول

اهمية البحث والحاجة اليه :

يعيش الإنسان في عالم مليء بالتغيرات والتبدلات السريعة والكثيرة في جميع مجالات الحياة المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية ، قادت الى ان تكون الحياة أكثر تعقيدا وولدت ضغوطا على الفرد من جوانب عدة (Rita , 1990 , p555) . والتي أدت بدورها إلى إحداث تأثيرات داخل الفرد ، فولدت ردود افعال عاطفية تتطلب من الفرد ان يتحداها ويتعامل معها مثل التوتر والغضب والإعياء والإجهاد النفسي والبدني والإصابة بالأمراض السايكوسوماتية Psychosomatic disorder (Davision, 1986, p202) .

يعد مفهوم الضغوط Stress من المفاهيم التي نالت اهتماما من العلماء والمنظرين الباحثين المختصين ، اذ بلغ مقدار ما كتب في هذا المجال اكثر من ٢٠٠٠٠ مصدر (Holmes, 1988,p30) .

تظهر أهمية الضغوط ضمن ارتباطها مع عديد من المتغيرات النفسية والديموغرافية، فقد أظهرت دراسة هولمز Holmes عام ١٩٨٨م ارتباط الضغوط بالاكتئاب لدى النساء اللواتي يتعرضن الى حوادث شديدة مثل وفاة الزوج او الطلاق او الفشل العاطفي (Holmes,1988,p82) . وبين سيلي Seley عام ١٩٦٧م الى ارتباط الضغوط واثارها على التكيف ، فاذا لم يتكيف الفرد للضغوط التي يتعرض لها او يواجهها فان ذلك يؤدي به الى الاعياء والاجهاد وقد يؤدي الى الوفاة (Seley,1976,px-i) فضلا عن تأكيده ان هناك ارتباط بين التعرض للضغوط والإصابة بمرض السرطان والأمراض العقلية والعصبية والحساسية Irritation

كما أظهرت(دراسة عبد الغني ١٩٩٧) الى وجود ارتباط بين الضغوط وسرطان الثدي عند النساء ، كما توصلت الى ان النساء اللواتي تعرضن الى ضغوط متراكمة خلال ٦ اشهر من الاصابة كن اكثر اصابة من اللواتي لم يتعرضن لتلك الضغوط (عبد الغني ، ١٩٩٧ص ٥٤) .

وترتبط الضغوط الاقتصادية بالتدهور الصحي ، فقد توصلت دراسة فوني(Vonnie 1998) ان الاسر من ذوي الدخل البسيط غالبا ما يصابون بامراض وبائية وسوء تغذية (Vonnie,1998,p197). كما توصلت دراسة ناريان (2001 Narayan) ان الاسر التي تواجه ضغوطا اقتصادية مستمرة بسبب انخفاض المستوى المعيشي ومحدودية الدخل اكثر تحملا وتكيفا وقدرة على المواجهة من الاسر ذوات الدخل المرتفع (Narayan , 2001,p9).

واشارت دراسة عبد الغني عام ٢٠٠٥م الى وجود ارتباط بين الضغوط والعدائية ، فالطلبة الذين يواجهون ضغوط الفقدان والرفض الاجتماعي والفقر وفقدان الامان اكثر عدائية من الافراد الذين لم يتعرضوا لتلك الأنواع من الضغوط (عبد الغني ، ٢٠٠٥ ، ص٣٦) .

وبينت (دراسة الحلو ١٩٨٩) ان الطلبة الذين يميلون لمواجهة الضغوط هم من ذوي السيطرة الداخلية اكثر من الطلبة من ذوي السيطرة الخارجية (الحلو ، ١٩٨٩ ، ص١- ٢).

اما ما يخص متغير الجنس فقد اظهرت دراسة لوبين (Lubeen 1988) ان الذكور اكثر تعرضا وتحملا على مواجهة الضغوط من الاناث (Lubeen, 1988,p167) . وغالبا ما يعاني الإناث من سوء التكيف مع الضغوط (Holmes,1988,p3) . وقد اظهرت دراسة (الكبيسي ١٩٩٢)عدم وجود فروق بين الجنسين في التعرض للضغوط النفسية (الكبيسي،١٩٩٢،ص١- ١٨) . وتوصلت الى النتيجة نفسها دراسة عبد الغني عام ٢٠٠٥ (عبد الغني ، ٢٠٠٥ ،ص٢١١) .

ومما تقدم يرى الباحثان ان هناك أهمية ملحة لدراسة مفهوم ضغوط الحياة التي يواجهها الطلبة الجامعيين لاسيما في هذه المرحلة التي يمر بها البلد والتي إمتازت بكثرة التغيرات والتبدلات السريعة والمفاجئة التي شملت جميع مناحي الحياة والتي تركت بصماتها بشكل او أخر على مجمل حياة الطلبة ليس في الحياة الجامعية فحسب بل شملت حياتهم اليومية في البيت والشارع ايضا ، وقد تكون أثرت ايضا على جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والصحية في ظل أوضاع أمنية غير مستقرة وتأتي بالجديد بشكل متواصل ومستمر ،ومن ثم جعلت مواجهة تلك الضغوط وايجاد الحلول لها ضرورة حتمية كي لاتاتي بآثارها الجانبية على حياة الطلبة الدراسية والاجتماعية ومن هنا تاتي اهمية البحث الحالي .

فالتوصل إلى ما يعانيه الطالب الجامعي من ضغوط سيعطي فرصة للإرشاد النفسي والمرشد من استثمار جميع الإمكانيات التي تتوافر اليه من وضع برامج ارشادية مبنية على نتائج بحوث ميدانية تناولت المشكلة كي تتضمن تلك البرامج الاساليب والطرق التي يمكن ان تحد من الآثار السلبية المتولدة منها وكيفية مواجهتها من الطلبة والتعامل معها

كما ان مثل هذه البحوث يمكن ان يكون تم التطرق إليها في مراحل سابقة ، ولكن ما يميز مثل هذه البحوث في المرحلة الحالية والبحث الحالي منها أنها تتطرق للضغوط الآنية التي يعيشها الطلبة في زمننا الحالي ، فالمراحل السابقة لربما كانت الضغوط التي يواجهها الطلبة تختلف من حيث النوع او الكم عما يواجهونه في حياتهم الدراسية والاجتماعية ومن ثم

فان الكشف عن نوع الضغوط الشائعة لدى الطلبة تمكن المرشد النفسي من متابعة التطورات ومجاراتها بما يصب في خدمة الطلبة اولا ، وبما يجعل من العملية الارشادية مواكبة للتغيرات المستمرة والمتبدلة وفقا للظروف الحالية ثانيا وهو ما يسعى البحث الحالي من معرفته .

هدف البحث :

يستهدف البحث الحالي معرفة

١.ضغوط الحياة التي يتعرض لها طلبة جامعة بغداد .
٢.التعرف على الضغوط الأكثر شيوعا .
٣.المقارنة في الضغوط وفقا لمتغير الجنس .

حدود البحث:

يشمل البحث الحالي طلبة جامعة بغداد / مجمع الجادرية ، من كلا الجنسين وللعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ .

تحديد المصطلحات :

الضغوط Stress

- **عرفها هامفري (Hamphery 1982)**: حدث داخلي او خارجي يؤثر على التوافق ويتطلب من الفرد جهدا إضافيا للعودة الى حالة التوازن (Hamphery,1982,p11) .
- **اما الحلو(الحلو١٩٩٥)** فقد عرفتها التعرض لمشكلات او أحداث تواجه الفرد وتحدث إرباكا في توازنه نتيجة لتهديده ، او تحد به وتتطلب منه القيام بجهود إضافية للعودة إلى توازنه والمحافظة عليه (الحلو، ١٩٩٥ ،ص١٦) .
- **عرفها مايكل (Michael 1999)**: أحداثا اجتماعية واقتصادية وعاطفية تؤثر في سلوك الفرد المستقبلي ، مثل الفقدان والفشل والحرمان من تلبية الرغبات (Michael,1999,p111) .
- **اما تعريف عبد الغني (عبد الغني ٢٠٠٥)**: مشكلات ومواقف غير سارة تواجه الفرد في حياته اليومية او بصورة مفاجئة مثل الفقدان وفقدان الامان والرفض الاجتماعي والفقر (عبد الغني، ٢٠٠٥ ،ص١٧) .

سيتبنى الباحثان تعريف (عبد الغني٢٠٠٥) وذلك لاستعمالهما مقياسها وللتطبيق بين فقرات المقياس والهدف الذي يرمي اليه البحث الحالي .

التعريف الإجرائي:

ضغوط الحياة هي الدرجة النهائية التي يحصل عليها الطالب المجيب على استبانه ضغوط الحياة المستعملة في هذا البحث والتي تشير الى كم الضغوط التي يتعرض لها في حياته اليومية .

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

اولا :الإطار النظري

تناولت عديد من النظريات النفسية مفهوم الضغوط وآثارها السلبية على مجمل حياة الانسان ، وقد اختلفت في تعريف وتفسير أسبابه وطرائق علاجه والكيفية التي يمكن مواجهته بها ، وأعطت تفسيرات ومبررات لكيفية التكيف معه .

ان الاختلاف في التعريفات والتفسيرات وطرائق المعالجة امر طبيعي لاختلاف وجهات النظر حول الكيفية التي يمكن للفرد مواجهة الضغوط والتكيف معها والتي حاولت هذه النظريات ان تظهرها في اطارها النظري ، من اشهر هذه النظريات هي :

- **نظرية التحليل النفسي "Psycho analysis theory":**

تتمثل إحداث الحياة الضاغطة عند نظرية التحليل النفسي بالتهديدات المختلفة التي يواجهها الفرد في حياته اليومية ، فديناميكيان الشخصية تحدد ضروريات إشباع حاجات الفرد عن طريق البيئة الخارجية التي توفر عملية الإشباع لانا الفرد ، اما اذا لم يتحقق الإشباع لتلك الحاجات فان الفرد يشعر بالتهديد ومن هنا تنشأ الضغوط ، وتكون الاستجابة المعتادة لمواجهة تلك الضغوط هو الشعور بالخوف ، لان الفرد لم يكن مستعدا لمواجهتها ، وان كثرة تلك التهديدات والمنبهات غير السارة والمؤلمة تجعل الانا عاجزة عن السيطرة على الموقف فتنشا الضغوط (لندري، ١٩٦٩ ،ص٦٧). وحتى تتم عملية الاشباع للحاجات فان الفرد يحتاج الى إعادة التوازن والتي تعنى إشباع حاجاته المختلفة وهو امر ربما يكون صعب التحقق لجميع الحاجات ومن ثم يحتاج الامر الى تكيف مع الضغوط التي يواجهها الفرد عن طريق الوسائل الدفاعية كي يحافظ على حالة التوازن وتبعد الفرد عن الآثار السلبية التي قد تصل بالفرد الى الإصابة بالأمراض النفسية المختلفة .

- **نظرية الضغوط العائلية وعوامل التخفيف منها Family stress and Buffer factors:**

وضع هذه النظرية العالم النفسي هل Hall عام ١٩٤٩م الذي يرى ان الضغوط المفاجئة اذا تراكمت واستمرت تؤدي الى الازمات العائلية مثل الازمات العاطفية Emotional crises والازمات الفسيولوجية Physiological crises وتؤدي الى خلق العنف المنزلي ، وتوتر العلاقات الاجتماعية ، وسوء التعامل والاهمال للابناء (Hall,1949,p112) .

ويرى هل وكيوبين ان الضغوط التي يتعرض لها الافراد تكون من ثلاث مصادر هي

- التغيرات التي تحدث في الحياة اليومية .
- عدد التغيرات التي تحدث في الحياة اليومية.
- المدة او طول الوقت .

. (Hall & Mccubin,1983,p72)

توصل كيوبين وهل عام ١٩٨٩ (Hall & Mccubin,1989)الى ان ليس جميع العوائل التي تواجه ضغوطا ممكن ان تؤدي الى ازمات عائلية ، فهناك بعض العوائل التي

لديها القدرة على مواجهة تلك الضغوط عن طريق ما سمياه بعوامل الحماية Protective factors وهي وسائل وقائية تعتمد على طبيعة شخصيات افراد العائلة ، وتتضمن هذه العوامل نوعين ، الاول يسمى العلاقات الاجتماعية Social relation ، والثاني يسمى بالادراك الايجابي Positive perception ، فاذا توافر هذان العاملان في الحياة العائلية ساعدا على انعاش واستمرار الحياة العائلية وزاد من كفاية افراد العائلة في مواجهة الضغوط والتغلب عليها على الرغم من استمرارها (Mccubin&Hall,1989,p81) .

ان قدرة العائلة على مواجهة الضغوط والتغلب عليها تختلف من عائلة لأخرى ، وكلما تمكنت العائلة من مواجهة الضغوط بجدية وتوافرت شروط مواجهتها المتمثلة بعوامل الحماية استمرت الحياة العائلة على وضعها الطبيعي ، وكلما حدث العكس فان ذلك يعني ان الضغوط لابد ان توثر بشكل او اخر على الحياة العائلية وتظهر اثارها السلبية على افراد تلك العائلة .

- **نظرية متلازمة التكيف العامة General adaptation syndrome:**

قدم هذه النظرية العالم الكندي هانس سيلي Hans Seley عام ١٩٥٦م وهي نظرية بايلوجية الاتجاه . قسم سيلي الضغوط الى قسمين هما :

- ضغوط جسمية Semantic Stress مثل الكسور والحروق والحمى والالتهاب .
- ضغوط نفسية Psycho Stress مثل الصدمات النفسية او الانباء المفاجئة او الحرمان او الخوف .

وقد اشار سيلي الى ان الضغوط النفسية يكون لها ردود افعال بايولوجية تشمل الغدد الصماء والجهاز العصبي ترافق وجود الضغوط التي يتعرض لها الفرد والتي تؤدي في حالة الاستمرار ووجود الاستعداد الى الاصابة بالامراض الجسمية النفسية السبب Psychosomatic (Seley,1976,p24) .

وعلى الرغم من تركيز سيلي على الجانب البايولوجي في نظريته الا انه يرى ان الضغوط التي تؤدي الى الاضطرابات النفسية والجسمية ليست ذات تاثير فيزياوي فحسب ، بل ان لها تاثير اجتماعي نفسي يؤثر على مشاعر الفرد وتولد لديه الكره والغضب والتحدي (Seley,1983,p10) .

ان نظرية سيلي تتناول صلة الجانب البايولوجي بالضغوط وتظهر اثارها السلبية على جسم الانسان نتيجة للتفاعل الحتمي بين الجانبين النفسي والجسمي .

- **نظرية التعامل مع الضغوط Stress-coping :**

وضع هذه النظرية العالم الأمريكي لازاروس Lazarus عام ١٩٦٦ ، وقد اشار فيها الى ان الضغوط تنشأ من تعامل الفرد مع البيئة عندما يتعرض الى منبهات شديدة او تحديات . عرف لازاروس التعامل مع تلك الضغوط بانها احد المتطلبات التي بموجبها يتفاعل الفرد مع البيئة ويحاول السيطرة من ادراكه لمتطلبات مواجهة التهديدات التي تولدها الضغوط التي يواجهها الفرد في بيئته (Lazarus,1981,p13).

اشار لازاروس الى ان هناك نوعين من اساليب تقييم الضغوط هما :

ا- **تقييم اولي** Primary appraisal وفيه يصدر الفرد حكما على المنبه فيما اذا كان سلبيا او ايجابيا ، فاذا كان غير سلبي او ايجابي فانه لا يشكل عبئا ، اما اذا كانت المنبهات تؤدي الى ضغوط فان نتائجها اما اذى على الفرد او فقدان او تهديد او تحدي (لازروس ، ١٩٨١،ص١٣٨).

ب- **التقييم الثانوي**Secondary Appraisal وفيه يركز على تأثيرات استجابات التعامل والتغيير في شكل الضغوط ومن ثم اعادة ذلك التقييم ويتضمن طرائق التعامل مع الضغوط من حيث النجاح او الفشل ، وتتضمن ايضا خبرات الفرد في تعامله مع المواقف الضاغطة ورؤية الفرد للبيئة فضلا عن تقييم الفرد لطاقاته ومهاراته في حل المشكلات والاسناد الاجتماعي الذي يمكن ان يقدم له (Coyne,1980,p152-153).

- **نظرية المنبهات المؤذية Noxious stimuli :**

صاحب هذه النظرية هو العالم اورلند بص Aurnld Buss عام ١٩٦١م ، اذ عد احداث الحياة الضاغطة عبارة عن منبهات مؤذية تواجه الفرد في حياته اليومية عن طريق مواقف (Buss,1961,p38). من بين تلك الإحداث والاحباطات والحرمان Deprivation والفقدان Lost من بين تلك الاحداث (Buss,Perry,1992,p250\). واضاف ما سماه بمصادر الازعاج Annoyers والتي تتمثل بالضوضاء والازدحام والتغيرات المفاجئة بالاحداث (Buss,Warren,2000,p9) . فضلا عن الرفض الاجتماعي Social rejection والتهديد Threat اللفظي او السلوكي ، وقد عدها مؤثرة جدا في مشاعر الفرد سيما في مرحلة الطفولة والمراهقة (Hurlock,1955,p170) . وقد قسمها الى ثلاثة انواع هي :

ا- الرفض الواضح الصريح مثل اجبار الفرد على ترك المكان امام الاخرين او بدونهم .

ب- الرفض اللفظي غير المباشر مثل المواقف التي يتعرض لها كاستهزاء الاخرين والسخرية والتي تشعره بالتقدير الواطئ للذات

ج- الانتقادات مثل انتقاد الآخرين كالوالدين والمحيطين بصورة لاذعة موجهة لطريقة الحديث او الملبس او التقليل من شأن الفرد .

اما التهديد يتمثل بمواقف مثل التهديد اللفظي بالضرب والعقاب مثلا والذي يعد مثيرا للذعر والقلق والاستياء والتي يصعب على الفرد أحيانا مواجهتها او تحملها او الرد بالمثل عليها لافتقاره الجرأة او القدرة على المواجهة المباشرة للمواقف (Warren,2000,p36 ,Buss). ويمكن القول ان احداث الحياة الضاغطة مهددة بطبيعتها الا انها أكثر ما تقترب من احداث فقدان الأمان ، فالتهديد مصطلح يعرف بأنه توقع الخطر والاستمرار في ترقب حدوثه الى درجة يصاحبها عند الفرد استعمال آليات القضاء والقدر ، فقد يكون عاشها سابقا وخبرها وعندها سيتوقع حدوثها فجأة كالتهديد بالقتل وإحداث السلب من الإحداث المهددة للامن (Coyen,Lazurs,1980,p150) .

مناقشة النظريات السابقة :

أشار فرويد الى الضغوط عن طريق الاحباطات والصراعات والتهديدات التي تحيط الفرد في العالم الخارجي ، فالبيئة تهدد كما تشبع في حين عدها هل إحداثا مفاجئة اقتصادية واجتماعية استمرارها يحولها الى ازمة ولا يمكن حلها الا بالإدراك الايجابي والعلاقات الاجتماعية اما لازروس فقد عد حدوثه ضمن النموذج المعرفي لتقييم الضغط والتعامل معه وفق تعامل الفرد مع بيئته ويدخل بتقويم أولي اما سلبي وايجابي والذي وفقا له سيحدد السلبي على انه تهديدا او تحدي او تحمل الأذى ويدخل بعد ذلك في التقويم الثانوي في استعمال اختيارات التعامل المتاحة مع الضغوط التي لها تأثير كبير على الفرد ، وان الضغط والتعامل عملية واحدة وليستا عمليتان منفصلتين . اما سيليه فقد اكد على تأثير الضغوط من الناحية البايولوجية من ثلاث مراحل تمثل رد الفعل الانذاري ومن ثم المقاومة للضغط والأخيرة هي الإجهاد والاستنزاف ، وعد التكيف البايولوجي للضغط يؤدي الى الاستمرار في بقاء الكائن الحي على قيد الحياة . اما بص فيرى ان الضغوط عبارة عن منبهات مؤذية مثل الحرمان والرفض الاجتماعي والتهديد والتي تولد بدورها رد فعل على الفرد ، لانها تؤثر على مشاعره سلبا ، لذا تبنى الباحثان وجهةنظر نظرية بص ، لانهما يريان شمولها لنوع الضغوط التي تضمنها المقياس المستعمل في هذا البحث منطلقا نظريا في بحثهما ، وتفسير النتائج التي سيتوصلان لها في البحث الحالي .

ثانيا :الدراسات السابقة :

لقد أجريت دراسات متعددة على متغير الضغوط النفسية ولفترات زمنية مختلفة ، وقد تناولت تلك الدراسات قياس الضغوط عند عينات مختلفة فضلا عن صلةالضغوط النفسية بمتغيرات نفسية مختلفة ، وسيتطرق الباحثان هنا الى بعض الدراسات التي تناولت قياس الضغوط وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية الأخرى ومنها:

دراسة (داود وحمدي ١٩٩٧) التي استهدفت استقصاء العلاقة بين مفهوم الذات ومصادر الضغوط لدى طلبة الصفوف السادسة وحتى العاشرة في مدينة عمان والزرقاء ، بلغ عدد العينة (٣٢٠) طالباً وطالبة . اظهرت النتائج ان مجالات الضغوط المتمثلة بالمدرسة والجو الصفي والعلاقة بين الابوين والاخوة قد فسرت ٤٣٪ من التباين في الدرجة الكلية لمفهوم الذات ، كما اظهرت النتائج ان اكبر نسبة من التباين كان بين مجالات الدراسة والجو الصفي والانفعالات والمشاعر والعلاقة بالابوين والاخوة من جهة ، وبعدي الثقة بالنفس والقدرة العقلية من جهة اخرى (داود وحمدي، ١٩٩٧ ،ص٢٥٣).

اما دراسة (حمزة ١٩٩٤) التي تناولت العلاقة بين متغيري العدائية والرفض الاجتماعي بوصفه احد الاحداث الضاغطة ، وقد هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين العدائية والقبول او الرفض الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الجامعية ،اعد الباحث مقياس للعدائية ماخوذ من مقياس (بص Buss) فضلا عن مقياس العلاقات الاجتماعية ، طبق المقياس على عينة من طلبة جامعة بغداد بلغ عددها (٤٥٠)طالباً وطالبة، أظهرت النتائج المتعلقة بالقبول والرفض الاجتماعي كونه احد الضغوط الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في العدائية لصالح الطلبة المرفوضين اجتماعياً (حمزة، ١٩٩٤ ،ص٨٣- ١١٣).

اما دراسة عبد الغني (عبد الغني٢٠٠٥) فقد هدفت الى معرفة الصلة بين العدائية واحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ،قامت الباحثة ببناء اداتين للمتغيرين

كلاهما العدائية وأحداث الحياة الضاغطة ، طبقتهما على عينة من طلبة الإعدادية بلغ عددها (٣٠٠) طالباً وطالبة ، توصلت الدراسة الى ان الطلبة يواجهون أحداث ضاغطة أكثر من الطالبات ، و ان هناك علاقة موجبة بين متغيري العدائية واحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة المرحلة الاعدادية (عبد الغني ، ٢٠٠٥ ،ص ج- د).

وبنت دراسة (الهنداوي ١٩٩٠) ارتباط التعامل مع الضغوط النفسية بالاستقلال عن المجال الادراكي والاتكال عليه ، طبق مقياس لقياس العلاقة بين هذين المتغيرين على عينة بلغ عددها (٣٠٠)طالب وطالبة من طلبة الجامعة ، وتوصلت الدراسة الى ان الطلبة المستقلين عن المجال الادراكي يستعملون اسلوب السيطرة ، بينما يستعمل المعتمدون على المجال الادراكي اسلوبي التجنب والهروب (الهنداوي، ١٩٩٠ ،ص١٠٥- ١١٣).

وفي دراسة اجرتها (الحلو ١٩٨٩) عن العلاقة بين مركز السيطرة(الداخلية ، الخارجية) والتعامل مع الضغوط التي يواجهها طلبة الجامعة ، طبقت الباحثة مقياس مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط على عينة من طلبة الجامعة المستنصرية بلغ عديدها (٣٠٠) طالباً وطالبة ، وتوصلت الى ان الطلبة من ذوي السيطرة الداخلية يميلون الى مواجهة الضغوط، بينما يميل الطلبة من ذوي السيطرة الخارجية الى تجنب الضغوط (الحلو ، ١٩٩٨ ،ص١- ١٠٢).

ومن الدراسات الاجنبية التي تناولت مفهوم الضغوط لدى الطلبة دراسة (جامتوب Chemtob 1997) التي تناولت فقدان الامان بوصفة احد الضغوط التي يتعرض لها طلبة المدارس الى ان الاحدث المتمثلة بالحروب وما بعدها تحدث تهديدا داخليا ، وقد توصلت الدراسة التي تم إجراؤها على فئات عمرية مختلفة تم اختيارهم من العراق والاردن من طلبة المدارس الابتدائية والاعدادية ان لديهم صعوبة في التعايش والتكيف والسيطرة على نوبات الغضب حتى مع الاشخاص المقربين والمحبين لهم (Chemtob,1997,p186). وفي دراسة اجراها (السون Allsion 2004) عن علاقة فقدان الامان بوصفه ضغطا والاكتئاب بوصفه عرضا ، شملت الدراسة (١٠٠) من الطلبة المراهقين في اقليم (كوسوفو) الذين مروا باحداث الحرب هناك ، ظهر ان لديهم ارتفاعا في درجة الاكتئاب والتذبذب العاطفي (Allsion,2004,p112) . وفي دراسة اجراها(اجنباك Achenback 1987) عن علاقة الفقر بوصفه حالة ضاغطة ومستوى الذكاء ، اذ اجرى مقارنة بين (١٥٠) من الطلبة المراهقين (٩٠) منهم من ذوي الدخل المعيشي المنخفض و (٦٠) من ذوي الدخل العالي ، اظهرت النتائج ان الطلبة من ذوي الدخل المنخفض اكثر تركيزا وانتباها في الدراسة من أقرانهم من ذوي الدخل المرتفع (Achenback,1987,p330) .

لقد أشارت بعض الدراسات الى علاقة الضغوط النفسية المختلفة ببعض المتغيرات ، واشارت الى الجوانب السلبية التي يمكن ان تتركها تلك الضغوط على هذه المتغيرات ، وقد توصلت مجمل الدراسات الى ان هناك اثار سلبية لتلك الضغوط التي يتعرض لها الطلبة في البيت او المؤسسة التربوية او المجتمع مما يتطلب إيجاد السبل والطرائق المناسبة التي يمكن ان تحد من اثر هذه الضغوط على الحالة النفسية لهم ، ويمكن ان تنعكس هذه السلبية على مستقبل هولاء الطلبة فيما اذا استمرت الى مدة زمنية طويلة دون ان تجد الحلول الناجحة او تخفف من أثارها السلبية او اذا لم يتعلم او يتكيف هولاء الطلبة مع أساليب مواجهتها . كما تسهم تلك النتائج التي توصلت لها هذه الدراسات في تحديد أهداف معالجة مشكلة ديمومة الضغوط والتي يمكن ان تترجم عن طريق برامج ارشادية وعلاجية لتخفيف او معالجة تلك الاثار السلبية مما يعود بالنفع على الطالب والمؤسسة التربوية والمجتمع بشكل عام ، وهو هدف تربوي سامي تسعى جميع المؤسسات التربوية المعنية لتحقيقه.

الفصل الثالث

إجراءات البحث :

تتضمن إجراءات البحث مجتمع البحث والعينة المختارة منه والاداة المستعملة فيه فضلا عن الأدوات الإحصائية المستعملة مع البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق الاداة المستعملة وكما يأتي :

١. مجتمع البحث :

تحدد مجتمع البحث الحالي من الطلبة جامعة بغداد /الجادرية لكلا الجنسين (ذكور – إناث) للعام الدراسي (٢٠٠٧ – ٢٠٠٨) اذ تم اختيار كلية التربية للبنات، وكلية العلوم المختلطة ، وكلية الهندسة .

٢- عينة البحث التطبيقية:

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الكليات الثلاثة ، من الطلبة الذين يتواجدون في الممرات او في المطعم الطلابي ، وقد بلغ عدد افراد العينة (١٠٦) طالب وطالبة من مراحل دراسة مختلفة في هذه الكليات ، عدد الطلاب (٥٠) طالبا وعدد الطالبات (٥٦) طالبة ، أما عدد الطلبة نسبة للكليات فقد كان عدد طلبة كلية الهندسة (٣٢) طالب وطالبة ، عدد الطلاب (١٦) وعدد الطالبات(١٦) ، اما كلية التربية بنات فقد كان عدد طالباتها من افراد العينة (١٨) ، بينما بلغ عدد طلبة كلية التربية الرياضية (٢٦) طالباً وطالبة، وعدد الطلاب (١٦) وعدد الطالبات(١٠)، اما كلية العلوم فقد بلغ عدد فراد العينة من طلبتها (٣٠)،عدد الطلاب(١٧) وعدد الطالبات(١٣). والجدول رقم (١) يبين اختيار عينة البحث.

جدول(١)

يوضح عدد عينة البحث المختارة من الكيات

	الكليات					
	الهندسة		العلوم		التربية الرياضية	التربية بنات
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور اناث	اناث
	١٦	١٦	١٧	١٣	١٦ ١٠	١٨
المجموع	٣٢		٣٠		٢٦	١٨
عدد افراد العينة	١٠٦					

اداة البحث :

استعمل الباحثان مقياس (عبد الغني ٢٠٠٥) (ملحق رقم ١) لقياس الضغوط التي يتعرض لها افراد عينة البحث، وبما ان المقياس حديث في البناء ، فان الباحثين لم يستخرجا له صدق وثبات جديدين لان المقياس لديه القدرة على قياس الضغوط لقصر المدة بين بنائه واستعماله في البحث الاول واستعماله في البحث الحالي. يتكون المقياس بعد بنائه بصورة نهائية من قبل الباحثة من (٣٠) فقرة تقيس اربعة محاور هي: الفقدان، فقدان الامان، الرفض الاجتماعي ، والفقر

تطبيق الاداة:

اتبع الباحثان طريقة عشوائية في توزيع المقياس المستعمل في البحث الحالي عن طريق توزيعه في كافتريا وممرات وأروقة جامعة بغداد ودون تحديد لنوع الجنس او المرحلة الدراسية ، وكان توزيع المقياس يكون على اول عشرة طلبة يصادفهم الباحثان في المطعم او الممر او الرواق ، ثم يقوم الباحثان بتوجيه الطلبة للكيفية التي يجب ان يجيبوا فيها على المقياس عن طريق مطالبتهم بقراءة تعليماته والإجابة على جميع فقراته دون استثناء اي فقرة ، كما اجاب الباحثان على مجموعة من التساؤلات التي اثارها الطلبة عن طبيعة المقياس والغرض منه . وفي ختام عملية توزيع المقياس التي دامت أسبوع واحد قام الباحثان بإعطاء درجة لكل استمارة أجاب عليها إفراد العينة .

الوسائل الاحصائية :

استعمل الباحثان وسيلتين احصائيتين هما

١- النسبة المئوية لكل فقرة من الفقرات .

٢- الاختبار التائي لايجاد دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات على فقرات المقياس .

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج البحث :

عن طريق الاجراءات التي قام بها الباحثان توصلا الى النتائج الآتية :

١- ضغوط الحياة التي يتعرض لها طلبة جامعة بغداد .

بعد اجراء تصحيح لاجابات افراد العينة على المقياس ، تم تقسيم الدرجات التي حصلوا عليها التي امتدت حسب المقياس من الدرجة ٣٠ كادنى درجة الى ٦٠ كأعلى درجة الى ثلاثة مستويات متساوية ، اذ ان المقياس يقيس وجود الضغوط عند افراد العينة مهما كانت درجتهم عليه ، لكن هناك فرق فيما بينهم في درجة تلك الضغوط ، لذلك تم تقسيم درجات المقياس الى ثلاثة مستويات متساوية هي من ٣٠- ٤٠ ومن٤١- ٥٠ ومن٥١- ٦٠ درجة لغرض معرفة نسب الذين كانو يعانون من الضغوط ضمن هذه المستويات الثلاث من افراد العينة ، فكانت النتائج تشير الى ان عدد افراد العينة الذين كانت درجاتهم على المقياس ضمن المستوى الاول وهو الادنى ٧٦ طالبا ونسبتهم من افراد العينة تساوي ٧١,٧٠ ٪ ، اما افراد العينة الذين كانوا ضمن المستوى الثاني وهو المستوى المتوسط فكان عددهم ٢٣ طالبا وبنسبة مئوية مقدارها ٢١,٧٠ ٪ ، وكان عدد فراد العينة ضمن المستوى الثالث وهو المستوى العالي من الضغوط فبلغ عددهم ٧ طلاباً ونسبتهم المئوية ٦,٦٠ ٪ . والجدول رقم ٢ يوضح عدد افراد العينة ونسبتهم ضمن المستويات الثلاثة .

جدول(٢)
يوضح توزيع افراد العينة على المستويات الثلاثة ونسبهم المئوية

المستوى	عدد افراد العينة	النسبة المئوية
المستوى الاول(الادنى)	٧٦	٧١,٧٠
المستوى الثاني(المتوسط)	٢٣	٢١,٧٠
المستوى الثالث(الاعلى)	٧	٦,٦٠

ان تلك النتيجة تشير الى وجود الضغوط عند افراد العينة ولكن بمستويات مختلفة ، ولا تعني هذه المستويات ان الضغوط موجودة عند بعض الطلاب وغير موجودة عند بعضهم الآخر وإنما تشير تلك النتائج ضمن هذه المستويات الى ان الضغوط موجودة لدى جميع افراد العينة ولكن تختلف من حيث الشدة والنوع.

٢- التعرف على الضغوط الاكثر شيوعا .

اما النتائج التي تتعلق بالهدف الثاني من البحث فقد اشارت نتائج النسبة المئوية للضغوط المتمثلة بفقرات المقياس المستعمل الى ان اعلى خمس فقرات من الضغوط عند افراد العينة من الجنسين هي : (قطع الطريق فجاءة) بلغ عدد افراد العينة من الذين مروا بها (١٠١) وبنسبة مئوية مقدارها(٩٥,٢٨٪) وتلتها فقرة (الخوف من الذهاب الى أماكن الترفيه مروا بها (٩٧) وبنسبة مئوية(٩١,٥٠٪) ثم فقرة (الانقطاع عن زيارة الأصدقاء المقربين) مروا بها(٨١) بنسبة مئوية مقدارها(٧٦,٤١٪) وجاءت فقرة(موت احد الاصدقاء اثر انفجار في منطقة ما رابعا ، اذ مروا بها (٦١) بنسبة مئوية مقدارها (٥٧,٥٠٪) وجاءت الفقرة (توبيخ المدرس للطالب امام زملائه بالمرتبة الخامسة اذ مروا بها (٥٩) بنسبة مئوية مقدارها(٥٥,٦٦٪) . اما الفقرات الخمسة التي حصلت على ادنى الدرجات لدى افراد العينة فهي فقرة(السكن في منزل من المخجل ان يراه الأصدقاء) مروا بها (٧) بنسبة مئوية(٦,٦٠٪) وفقرة(قتل احد افراد الأسرة) بنفس العدد والنسبة (٧)و(٦,٦٠٪) ثم تلتها ثلاث فقرات بنفس العدد من افراد ونفس النسبة وهي(سخرية بعض الزملاء من شكل جسمي)و(اهمال الوالدين لابناءهم)و(عدم رغبة الاصدقاء بصداقتي) عدد الذين مروا بها (٩) وبنسبة مئوية مقدارها(٨,٤٩٪) . والجدول رقم(٣) يوضح اعلى الفقرات وادناها مع نسبها المئوية .

جدول(٣)
يوضح اعلى خمس فقرات وادناها في مقياس الضغوط ونسبها المئوية

اعلى الفقرات	مررت بها	نسبتها المئوية
قطع الطريق فجاءة	١٠١	٩٥,٢٨
الخوف من الذهاب الى اماكن الترفيه	٩٧	٩١,٥٠
الانقطاع عن زيارة الاصدقاء المقربين	٨١	٧٦,٤١
موت احد الاصدقاء اثر انفجار في منطقة ما	٦١	٥٧,٥٠
توبيخ المدرس للطالب امام زملائه	٥٩	٥٥,٦٦
ادنى الفقرات	مررت بها	نسبتها المئوية
السكن في منزل من المخجل ان يراه الاصدقاء	٧	٦,٦٠
قتل احد افراد الاسرة	٧	٦,٦٠
سخرية بعض الزملاء من شكل جسمي	٩	٨,٤٩
اهمال الوالدين لابناءهم	٩	٨,٤٩
عدم رغبة الاصدقاء بصداقتي	٩	٨,٤٩

اما ما يتعلق بمتغير الجنس فقد كانت اعلى خمس فقرات للذكور هي (قطع الطريق فجاءة) وقد مر بها (٤٦) وبنسبة مئوية(٩٢٪) وبنفس الدرجة والنسبة المئوية فقرة (الخوف من الذهاب الى اماكن الترفيه) ثم تلتها فقرة(الانقطاع عن زيارة الاصدقاء المقربين) مروا بها ٣٤ طالبا من افراد العينة وبنسبة مئوية مقدارها(٦٨٪) وجاءت فقرة (موت احد الاصدقاء اثر انفجار في منطقة ما)بالمرتبة الرابعة بالنسبة للطلاب بدرجة(٣٠) وبنسبة مئوية(٦٠٪) ، والفقرة الخامسة من حيث الترتيب هي (توبيخ المدرس للطالب امام زملائه بدرجة (٢٦) وبنسبة مئوية مقدارها(٥٢٪) . اما الفقرات التي احتلت ادنى خمس نسب مئوية بالنسبة للطلاب فهي فقرة (عدم رغبة الزملاء بصداقتي) وفقرة (وفاة الام) بدرجة (٠) وبنسبة (٠٪) ومن بعدها فقرات(اهمال الوالدين لابناءهم) و(السكن في منزل من المخجل ان يراه الاصدقاء) و(يبدي بعض الافراد ضجرهم مني مباشرة) بدرجة (٢) وبنسبة مئوية(٤٪). والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول(٤)

يوضح الدرجات ونسبها المئوية لاعلى وادنى خمس فقرات بالنسبة للذكور

اعلى الفقرات	مررت بها	نسبتها المئوية
قطع الطريق فجاءة	٤٦	%٩٢
الخوف من الذهاب الى اماكن الترفيه	٤٦	%٩٢
الانقطاع من زيارة الاصدقاء المقربين	٣٤	%٦٨
موت احد الاصدقاء اثر انفجار في منطقة ما	٣٠	%٦٠
توبيخ المدرس للطالب امام زملائه	٢٦	%٥٢
ادنى الفقرات	**مررت بها**	**نسبتها المئوية**
عدم رغبة الزملاء بصداقتي	٠	%٠
وفاة الأم	٠	%٠
اهمال الوالدين لابناءهم	٢	%٤
السكن في منزل من المخجل ان يراه الاصدقاء	٢	%٤
يبدي بعض الافراد ضجرهم مني مباشرة	٢	%٤

اما بالنسبة لاعلى خمس فقرات بالنسبة للاناث فقد احتلت فقرة(قطع الطريق فجأة) اعلى الدرجات (٥٠) وبنسبة مئوية(٨٩,٢٨٪) ثم تلتها فقرة (الخوف من الذهاب الى اماكن الترفيه) بدرجة (٤٨) وبنسبة مئوية (٨٥,٧١) ، وجاءت فقرة(توبيخ المدرس للطالب امام زملائه) بالمرتبة الثالثة بدرجة(٢٨) وبنسبة مئوية(٥٠٪) ثم تلتها فقرة(موت احد الاصدقاء اثر انفجار في منطقة ما) بدرجة (٢٦) وبنسبة مئوية مقدارها(٤٦,٤٢٪) وجاءت فقرة (توبيخ الاخ الاكبر لاخوته واخواته) بدرجة(٢٢) وبنسبة مئوية مقدارها(٣٩,٢٨٪). وقد احتلت ادنى خمس فقرات بالنسبة للاناث فقرات(عدم رغبة الزملاء بصداقتي) بدرجة(٠) وبنسبة مئوية (٠٪) ايضا ثم جاءت بعدها فقرة (سخرية بعض الزملاء من شكل جسمي) بدرجة(١) وبنسبة مئوية (١,٧٨٪) ، وجاءت بعدها ثلاث فقرات بالمرتبة نفسها وهي(موت حيوان ربيته لمدة طويله) و(تحمل مسؤولية العيش) و(التعرض لمحاولة اختطاف) بدرجة(٢) وبنسبة مئوية مقدارها(٣,٥٧٪) . والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول(٥)

يوضح الدرجات ونسبها المئوية لاعلى وادنى خمس فقرات بالنسبة للأناث

اعلى الفقرات	مررت بها	نسبتها المئوية
قطع الطريق فجاءة	٥٠	%٨٩,٢٨
الخوف من الذهاب الى اماكن الترفيه	٤٨	%٨٥,٧١
توبيخ المدرس للطالب امام زملائه	٢٨	%٥٠
موت احد الاصدقاء اثر انفجار في منطقة ما	٢٦	%٤٦,٤٢
توبيخ الاخ الاكبر لاخوته واخواته	٢٢	%٣٩,٢٨
ادنى الفقرات	**مررت بها**	**نسبتها المئوية**
عدم رغبة الزملاء بصداقتي	٠	%٠
سخرية بعض الزملاء من شكل جسمي	١	%١,٧٨
موت حيوان ربيته لمدة طويلة	٢	%٣,٥٧
تحمل مسؤولية العيش	٢	%٣,٥٧
التعرض لمحاولة اختطاف	٢	%٣,٥٧

٣- المقارنة في الضغوط وفقا لمتغير الجنس :

لغرض اجراء المقارنة وفقا لمتغير الجنس استخرج الباحثان الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الجنسين على المقياس فكان الوسط الحسابي للذكور(٣٦، ٣٩) وانحراف معياري(٠٥، ١٥) والمتوسط الحسابي للأناث(٨٦، ٣٨) وانحراف معياري(٥٣، ١٢) ، وقد استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين من اجل ايجاد دلالة الفروق فيما بين الذكور والاناث فكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي(٤٢، ٠) وبمقارنتها بالقيمة الجدولية بمستوى دلالة(٠٥، ٠) ودرجة حرية (١٠٤) والتي تساوي (٩٨، ١) يمكن ملاحظة ان القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في متغير الضغوط النفسية التي يتعرضون لها وكما قاسها المقياس . والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول(٦)

يوضح نتيجة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في متغير ضغوط الحياة بين الجنسين

الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	الدلالة
الذكور	٣٩،٣٦	١٥،٠٥	٠،٤٢	١،٩٨	غير دالة
الاناث	٣٨،٨٦	١٢،٥٣			

الاستنتاجات :

ان النتائج التي ظهرت من هذا البحث لها دلالات عدة ، ففيما يتعلق بالنتيجة الاولى التي اظهرها المقياس ، يمكن ملاحظة ان ضغوط الحياة التي يعاني منها معظم افراد العينة تقع ضمن المستويات الدنيا التي يمكن معالجتها ارشاديا او نفسيا بجهد ليس بكبير وربما

لايحتاج الى تدخل اكلينيكي . اما افراد العينة الأخرى فلربما يحتاجون الى علاج نفسي اكثر تطورا وقد يحتاجون الى تدخل اكلينيكي .

اما النتيجة الثانية فتدل على ان اعلى خمس فقرات تقريبا هي نفسها لدى الطلاب والطالبات ماعدا فقرة(توبيخ الاخ الاكبر لاخوانه واخواته) كانت ضمن اعلى خمس فقرات عند الطالبات (في المرتبة الخامسة) وفقرة (الانقطاع عن زيارة الاصدقاء المقربية) عند الطلاب (في المرتبة الثالثة). وهو ما يعني ان الضغوط التي يتعرض لها الطلاب والطالبات على السواء ومتساوية الى حد كبير . اما ادنى خمس فقرات حصلت على ادنى النسب المئوية ، فيمكن ملاحظة وجود اختلاف فيما بين الطلاب والطالبات في نوعها ماعدا فقرة (عدم رغبة الزملاء بصداقتي) كانت موجودة لديهما وفي المرتبة الخامسة من حيث الترتيب .

اشارت نتيجة الفرضية الثالثة الى انه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين البنين والبنات في مقياس الضغوط المستعمل ، مما يعني ان الجنسين يتعرضان الى الضغوط نفسها وبالمستوى نفسه ، وربما يختلف الامر على ما هو عليه في مقاييس اخرى تقيس الضغوط ، وتشير تلك النتيجة ايضا الى انه لا يوجد فرق بين الطلاب والطالبات في مواجهة الضغوط الحياتية التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية ، وهو نتيجة تكاد ان تكون منطقية ، لان الطلبة من الجنسين يواجهون سوية هذه الضغوط يوميا بدءاً من خروجهم من البيت الى الجامعة وحتى عودتهم مرة اخرى ، فالأدوار التي يقومون بها في الدراسة واحدة والمؤثرات السلبية التي يواجهونها في كل يوم واحدة هي الاخرى .

التوصيات :

عن طريق ما توصلت اليه نتائج البحث الحالي أوصى الباحثين بمايلي :

- انشاء مراكز او مكاتب للارشاد والعلاج النفسي على مستويات كبيرة من الدعم المادي والمعنوي والخبراتي من اجل تقديم الخدمات الارشادية المختلفة للطلبة الذين يواجهون الضغوط في حياتهم اليومية .
- افتتاح مراكز مستقلة لعلاج اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لاسيما واننا نمر بحالة استثنائية من الضغوط نتيجة لحالة الحرب المستمرة منذ امد ليس بقصير ، تقدم خدماتها للطلبة وعموم المجتمع الذي تعرض لضغوط شديدة نتيجة لهذه الحالة الامنية غير المستقرة ، وتوفير جميع الامكانات التي تعين او تساعد القائمين على مثل هذه المراكز في انجاح عملهم .
- السعي الحثيث والجاد للقيام ببحوث عن الضغوط التي يتعرض لها الطلبة في جميع مجالات حياتهم اليومية ورفع نتائجها والتوصيات المستندة على هذه النتائج الى الجهات العليا المسؤولة عن اتخاذ القرار لاتخاذ قرارات تصب في معالجة وحل مثل هذه الظواهر السلبية على حياة الطلبة والمجتمع إلى يعيشون فيه

المقترحات:

كما يقترح الباحثان :

١. اجراء دراسة عن اثر ضغوط الحياة على التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة .
٢. اجراء دراسات لوضع برامج ارشادية لعلاج اضطرابات ما بعد الضغوط الصدمية لدى طلبة الجامعة .

٣. اجراء دراسات مسحية لتقنين اختبارات ومقاييس لضغوط الحياة التي يتعرض لها طلبة الجامعة

٤. اجراء دراسات مقارنة لضغوط الحياة التي يتعرض لها الطلبة بين مستويات دراسية مختلفة .

المصادر

المصادر العربية

- الحلو،بثينة منصور(١٩٩٥)، قوة تحمل الشخصية وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية. كلية الآداب/جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشوره).
- حمزة، محمد فرحان(١٩٩٤) ، العدائية وعلاقتها بالمقبولين والمرفوضين اجتماعيا لدى طلبة المرحلة الجامعية . كلية الآداب/جامعة بغداد(رسالة ماجستير غير منشوره).
- الكبيسي،وهيب مجيد(١٩٩٢)، دور الارشاد النفسي في معالجة الضغوط النفسية التي يتعرض له الشباب من طلبة الجامعة ووقايتهم من الانحراف. مديرية الشرطة العامة ، بغداد.
- لندزي،هول،(١٩٦٩)،نظريات الشخصية،ترجمة فرج احمد فرج،وقدوري محمود، الهيئة المصرية للنشر،القاهرة.
- لازاروس،ريتشارد(١٩٨١)، الشخصية،ترجمة سيد محمد غنيم،دار الشروق، بيروت.
- داود ، نسيمة ونزيه حمدي(١٩٩٧)، العاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم ، مجلة دراسات ، المجلد ٢٤،العدد٢،الجامعة الاردنية .
- عبد الغني ، هدى جميل(٢٠٠٥) ، العدائية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، كلية الأداب / الجامعة المستنصرية ،(اطروحة دكتوراه غير منشوره).
- عبد الغني ، هدى جميل(١٩٩٧)، ضغوط الحياة وعلاقتها بسرطان الثدي، كلية الاداب/ الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشوره).
- الهنداوي، انعام لفته موسى(١٩٩٠)، الاستقلال عن المجال الادراكي والاتكال عليه وعلاقتهما بالتعامل مع الضغوط النفسية ، كلية الأداب / الجامعة المستنصرية (رسالة ماجستير غير منشوره).

المصادر الأجنبية:

- Achehbch,T.Venhulst.F,Edelbrock.C,Baron(1987). Epidemiological comparisons of American and Dutch children: Behavior and economic problems, report by teachers, Journal of American Academy of child and adolescent psychiatry,No(26),pp(326-332).

- Allsion,M,Walters,Ottman,Cabham,E(2004), Rejection is Stressful events in adolescence stage , Journal of social psychology,Vo(l5),No(8),pp(111-113).
- Buss,A.H.(1961). Psychology of Aggression .John Wiley & Sons Inc ,New York.
- Buss,A.H,Perry.M (1992), The aggression questionnaire. Journal of Personality and social psychology, published & sons ,Inc. vol(63) , No.(31),pp(250-259).
- Buss,A.H & Warren,W.L. (2000). Aggression Questionnaires manual . Los Angles.C.A.& Western psychological services .
- Chemtob,C.M: Novaco,R.W.&Smith.G,(1997). Cognitive behavioral treatment for sever anger in post traumatic stress disorder. Journal of clinical psychology. No(.65), pp(184-189).
- Coyen,J.C & Lazarus, R.S. (1980), Cognitive style, stress perception and copying . I.L.Kutash & L.B.Schlesihger (1983), Handbook on stress and anxiety: contemporary knowledge, Theory and Treatment. Sanfrancisco, Jossey-Bass, pp.(144-156).
- Davision,N,(1986), Abnormal psychology ,first education. USA -
- Hill,R(1949),Families under stress ,New York, Harped &Row. -
- Hill,R; .Mccubin :Patterson. J(1983),Families inventory of life events and changes in Olson. H.I. Mccubin; H. Barner; A.Laser;M.Muxen; M.Wilson .Family inventories , pp(69-89), University of Minnesota.
- Holmes,R. (1988), Documents CIBA-GEICY An international from doctory. journal of psychology No.(3).vol(1),p(9).
- Hurlock. E.B; Elizabeth (1955), Adolescent development. New York, Mc Grow-Hill.
- Lazarus,R.S & Folkman,S.(1981), Stress A appraisal and coping New York -
- Lubben,J.E (1988), Differences in the relationship of widowhood and psychological well being among low-income elderly , Journal of social psychology , Vol(14), No (3),pp.(161-182).
- Michaels's. (1999), Loss of safety is stressful ,Journal of regression therapy Vol(2),No.(11),pp. (111-114) .
- Narayan .P. (2001), Voice of poor , Journal of economic psychology, Vol 60), No,.(11), pp(6-9).(11),(
- Seley,H.(1976),The stress of life. McGraw-Hill.-

- Seley,H.(1983), The stress of concept, Past ,Present and Future. in Cary.L;cooper . Stress research issues for eighties . John Wiley & sons USA.
- Vonnie.C & Mloyd.J (1998), Socioeconomic disadvantage and children development , Journal of American psychology, Vol (53),No.(2),pp(185-204) .

القلـق وعلاقـتـه بـارتفاع ضغـط الدم

د.اسماعيل طه عبد

ملخـــص البحـــث :

يعـرف فرويـد القلـق (إنـه تجربـة إنفعاليـة مؤلـة تولـد عنـد الإثـارة في الأعـضاء الباطنيـة للبدن وتنجم عن هذه الاثارات تنبيه خارجي أو باطني ويهيمن عليه الجهاز العصبي)... ويشمل القلـق أعـراضـاً جـسمانية وعـضوية مثـل التـوتر العـضلي وآرتجـاف أو رعـشة وسـرعة الإجهـاد والشعور بألم العضلات وزيادة التوتر العصبي ... اما القلق النفسي فأسبابه كثيرة ناتجة عن الافكـار المكبوتـة والنزعـات والغرائـز ... الخ وفي هـذا البحـث تم تسليط الـضوء على إحـدى المشاكـل الخطيرة التي يعاني منها الشعب العراقي بشكل خاص والشعب العربي بشكل عام نتيجة الحروب وهي مشكلة (القلق وآرتفاع ضغط الدم)وإن الأمـراض الـسكومايتية تكثـر لدى الرجال وتقل لدى النساء.

وهدف البحث إلى قياس درجة القلق والتعرف على درجة علاقته بمرض آرتفاع ضغط الدم عن طريق : ـ إعداد أداة لقياس مستوى القلق بين المرضى والأصحاء .

وللتثبـت مـن هـدف البحـث اسـتعمل معامـل الإرتبـاط والاختبـار التـائي كمعالجـات إحصائية.وأظهرت النتائج ان القلق عند العينـة السوية اقل من العينـة المريضة التي تعـاني من آرتفاع ضغط الدم ... مما يدل على ان هنـاك فروقـاً ذوات دلالـة احصائية بين العينـة المريضة وبين العينة السوية كما أظهرت الدراسة ان آرتفاع القلق له بارتفاع ضغط الدم .

Abstract

Freud defines anxiety as a painful cmokonal .experience which is felt when there is excitement in the internal body organs. These excitements lead to a stat of external or internal alert controlled by the nerves system.

.Anxiety includes body symptoms like tension of muscles shaking, quick stress, pain of muscles and increasing nervous tension.

Psychological anxiefty has many reasons as a result of curbed thoughts trends and instincts …ect . this study sheds light on one of the dangerous problems that the Iraqi people particularly and the Arabs generally suffer from because of wars which is anxiety an high blood pressure.pscho patheic diseases occur to men more than women.

The study aims at measuring the degree of anxiety. It also aims at identifying the relation ship of anxiety with high blood pressure. Illness through a questionnaire that measures the anxiety of ill and healthy selected people.

To assert the aim of the study the connection factor and – T- test were used as statistical ,treatment .The result shows that anxiety of healthy people is less than the ill who suffer from high blood pressure. This proves that there is disparity of

statistical science between the samples the ill and the hearty ones.

The study also reflects that high anxiety is related to high blood pressure .

المقدمـة :

لقد عاش الانسان على وجه الأرض ومر بعصور عدة وكل عصر يتصف بصفة مختلفة عن العصر الذي قبله وأطلق الانسان على كل عصر من هذه العصور اسماً يمتاز به عن غيره فمثلاً سمي القرن السابع عشر بعصر التنوير والقرن الثامن عشر سمي بعصر التقدم والقرن العشرون بعصر القلق اما القرن الحادي والعشرين كما يبدو من بداياته هو امتداد للقرن الذي سبقه بل أشد ويمكن ان نطلق عليه عصر (الأزمات النفسية) على وفق رأي الباحث الذي هو عبارة عن حالة من عدم الارتياح والتوتر المستمرين وعدم الاستقرار نتيجة الحروب وتوقع خطر لا يعرف مصدره .

لذا أفادنا العصر الماضي بكثير من الحلول في شتى المجلات . وجعل هذا التقدم في الحياة أسهل وأيسر لكنه بقدر مايسر حياتنا خلق ظروفاً نفسية وآجتماعية متعبة ومقلقة ومملة ومجهولة ، ومريبة ومخيفة إذ امتاز القرن العشرين بالسرعة والتقدم الرهيب بحيث أوجد هذا كله عدم الأمن والاستقرار. وأخل بقيم العلاقات الاجتماعية وآزدياد تصدع الشخصية التي أصبحت تعاني من القلق والاكتئاب والاحباط وآزدياد الشدة للرغبات غير المحدودة وغير القابلة للاشباع وكثرة الحرمان فضلاً عن آنفصال الفرد عن العوامل التي توجه السلوك الغير الجماعي كما تزايدت معدلات تلك الاضطرابات والامراض وارتفاعها بشكل ملحوظ والتكالب والشدة على جني ثمار الحضارة المادية التي نعيش في أحضانها اليوم (كوليز ١٩٩٢ ص ١٧) . إن هذا العصر هو عصر الأزمات النفسية والقلق إذ يسبب كثيراً من الأمراض التي تسمى بـ (الأمراض النفسجسمية) ويجب أن نعرف بأن القلق ظاهرة اعتيادية يعيشها الانسان ويمتاز بها دون سائر المخلوقات فهو مرافق لحرية الانسان واضطراره لاختيار مسالك لاتتفق ورغباته رضوخا لمطالب المجتمع او لعدم قدرته على تحقيقها بسبب العوائق التي ما تفتأ تتزايد مع تزايد ضغوط الحياة الحديثة وعرف القلق بأنه :ـ

تجربة انفعالية مؤلمة تولد عند الاثارة في الاعضاء الباطنية للبدن وينجم عن هذه الاثارات تنبيه خارجي او باطني ويهمن عليه الجهاز العصبي ، هذا هو تعريف القلق عند فرويد ، وعلى الرغم من ان القلق غالبا مايكون عرضا لبعض الاضطرابات النفسية الا ان حالة القلق قد تتغلب فتصبح هي نفسها اضطرابا نفسياً أساسيا وهذا ما يعرف بأسم (عصائب القلق) او القلق العصابي او (رد فعل القلق) وهو اشباع حالات العصاب ويمكن عد القلق انفعالاً مركباً من الخوف وتوقع التهديد والخطر .ويشمل القلق أعراضاً جسمانية وعضوية كالتوتر العضلي وارتجاف أو رعشة وسرعة الاجهاد والشعور بألم في العضلات وخاصة عند الانفعال ، كذلك أعراض زيادة التوتر العصبي المستقل وتشمل زيادة خفقان القلب وسرعة ضرباته وقوتها وتصبب العرق وصعوبة التنفس والشعور بالاختناق وكأن الهواء لايدخل الى الرئتين وبرودة الأطراف، والدوار والغثيان والاسهال واضطراب المعدة والأمعاء وكثرة التبول وارتفاع ضغط الدم .

اما عن الأمراض النفسية فتشمل الشعور بالعصبية أو التحفز والخوف وعدم الإحساس بالراحة والحساسية الزائدة وسهولة الاستثارة وعدم الإستقرار والخوف وقد يصل الى درجة

الفزع والشك والتردد في اتخاذ القرارات وتوهم المرض والشعور بقرب النهاية وسوء التوافق المهني والاجتماعي والسلوك العشوائي غير المنضبط ومن أفضل أنواع العلاج النفسي للقلق هو العلاج المعرفي السلوكي والأساليب الاخرى المأخوذة منه مثل تعديل التفكير والإسترخاء والتطمين التدريجي وأساليب العلاج الديني .

كما ان القلق النفسي له اسباب كثيرة منها ناتجة عن الأفكار المكبوتة والنزعات والغرائز مما يؤدي الى القلق وهي ما يسمى بالعوامل الديناميكية والعوامل السلوكية يعده سلوكا مكتسباً مبنياً على ما يعرف بالتجاري الشرطية وعوامل أخرى حيوية بإثارة الجهاز العصبي الذاتي مما يؤدي الى ظهور مجموعة من الأعراض الجسمية ذلك بتأثير مادة النوراينفرين(norepinephrine) والسيروتونين(serototonin) والكابا (gaba) والعامل الأخير هو العامل الوراثي الذي اثبتت الدراسات وجود عوامل وراثية واضحة في القلق النفسي ولاسيما في مرض الفزع (panie disorder) .

وتطرقت في البحث الى إحدى الأمراض النفسجسمية المنتشرة بشكل كبير وهو مرض ارتفاع ضغط الدم وعلاقته بالقلق والانفعالات على أمل ان أتعرف بصورة واضحة على أسباب هذا المرض وكل ما يتعلق به ونظراً لعدم وجود بحوث سابقة حول هذا الموضوع في البلد وجدت من واجبي أن اختار هذا الموضوع على الرغم من المصاعب والمشاكل التي كنت أتوقعها بسبب الظروف غير الطبيعية التي يمر بها البلد من تدهور أمني ... وأملي بالله ان يوفقني فيه لكي يفيد منه أصحاب الشأن ... ومن الله التوفيق .

الفصل الأول

اهمية البحث والحاجة إليه :

لم يكن اختياري هذا البحث من محض صدفة أو اختيا ر عشوائي وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع لم أجد أحداً قد تناوله وبحث فيه في بلدي. فالقلق والخوف العصابي والمشكلة التي يعاني منها انسان العصر الذي زاد فيه معدل الاضطرابات النفسية فضلاً عن الحروب المتتالية والأمراض العقلية وانحرافات السلوك وما تلك إلا أعراض عصر التكنولوجيا وعصر التحضر وعصر الخوف والقلق والآكتئاب والضيق والاغتراب والتمزق والكساد والتضخم للمشكلات الاقتصادية والتكالب والشدة لجني ثمار ما وصلت اليه الحضارة من مخترعات مادية متعددة في عصر يصطبغ بصبغة مادية مسوقة (عبد الخالق ١٩٩١، ص٧٦) .وبدأت نسبة الاضطرابات النفسجسمية بالزيادة خلال القرن الماضي إذ أشارت دراسة (تريزمان treisman 1968) الى زيادة هذه الاضطرابات في الحرب العالمية الثانية عما هو عليه في الحرب العالمية الاولى ، وأشارت احصائيات أخرى الى ان (50%) من المرضى المراجعين للأطباء يشكون من اعراض جسمية تعود أسبابها الى عوامل نفسية ، وإن ثلث هذه النسبة يمكن ان تنتهي بالموت إذا لم تعالج في وقتها (كمال ١٩٨٣ص٣٨٠) .

وأشارت دراسة العلواني وآخرين إلى انتشار ارتفاع ضغط الدم في العراق بنحو(12.3%). (Alwany, et , 1982, P. 16) وهناك دراسات أخرى بينت أن اضطراب تهيج القولون وانتشار الآلم أسفل الظهر. والانفعالات من المؤثرات النفسية والجسمية على كيان الانسان إذ ترتبط الى حد كبير بالخلل والاضطراب الفسيولوجي الذي يصيب الفرد ، فإن الانفعالات الشديدة لها نصيب كبير فيما يصاب به الفرد من أمراض جسمية ذات جذور نفسية مثل :ـ اضطراب القلب وارتفاع ضغط الدم والامعاء والصداع

النصفي والاضطرابات الجنسية لدى الرجل والمرأة وغيرها من الأمراض.(الجبوري.علي محمود، ١٩٩٩م ،ص٤٦).

وفي هذه الدراسة حاولت تسليط الضوء على جزء من هذه المشاكل التي يعاني منها المجتمع العراقي وهما القلق وارتفاع ضغط الدم . وتكثر الأمراض النفسجسمية نتيجة الحروب وعدم الاستقرار الأمني التي تتسم بالأزمات الاجتماعية والصراعات النفسية والظروف الاقتصادية السيئة التي تجعل الفرد صريع الفقدان والضياع والاغتراب والقلق فضلا عن اثارة الفرد بكل ماهو غريب وشاذ فينزع الى العداء والحقد والغل والحسد والبغضاء وعدم الانتماء والانانية والأمراض النفسجسمية التي تكثر لدى الرجال وتقل كثيرا لدى النساء فهي كثيرة في محيط الاغنياء من أصحاب روؤس ألاموال والرجال الذين تسند اليهم المهمات الصعبة والادارين والمكلفين بمهام صعبة وأصحاب الطموحات وبعض المفكرين والعلماء وعلى الرغم من اهتمام البحوث والدراسات بموضوع القلق الا انه لم يكن متداولا في الأدب السكولوجي حتى عام(١٩٣٠) ولم يلقَ اهتماماً الا بعد ان نشر فرويد كتابه عن مشكلة القلق حتى عام (١٩٣٦) ويعد فرويد من طليعة العلماء الذين حاولو تفسير مضمون القلق في إطار نظريته في التحليل النفسي التي سماها بالحصر ، (المليجي ٢٠٠٠ ،ص١٥) .

وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم القلق نظراُ لما قدمه العديد من علماء النفس من اطر نظرية متعددة التفسير ... ان هذا العصر هو عصر الحضارة والتقدم وما أحرزه التقدم التكنولوجي من تغيرات سريعة ومتطورة على مختلف الصعد مما زاد من حدة الصراع والتسابق نحو حياة أفضل ولكن على الرغم من الانجازات التي حققها التقدم التكنولوجي والحضاري والمكاسب الإنسانية والطبية الكبيرة التي قضت على الكثير من الأوبئة والأمراض ورغم ذلك أوجدت الحضارة أمراضا لم تكن معروفة سابقا مثل:ـ الأمراض النفسية كالقلق وأمراض جسمية كأرتفاع ضغط الدم وامراض اخرى تم ذكرها . وقد إنصبت الجهود في السنوات الأخيرة على العلاقات المتبادلة بين ألامراض العضوية والصراعات النفسية واطلق على الاضطرابات العضوية في عملياتها المرضية النفسية في منشئها آسم الأمراض النفسجسمية. مثل ضغط الدم المرتفع ويسمى بالمرض القاتل الصامت . ليس من السهل دائما تحديد أسباب ارتفاع ضغط الدم لدى بعض الناس وإذا كان السبب معروفا فيسمى ارتفاعاً ثانوياً أي أن هناك سببا لحدوث الارتفاع في ضغط الدم مثل :ـ بعض أنواع العقاقير اما بالنسبة الى الاطباء النفسانيين فيرجعون اسباب ارتفاع ضغط الدم الى القلق .

اصبحت هذه الاضطرابات تشكل تهديدا خطيرا لحياة الفرد ، إذ اشارت دراسة في الولايات المتحدة وفاة نحو (140,000) شخص نتيجة لاصابتهم بارتفاع ضغط الدم ، وأيدت ذلك دراسة ليبوسكي 1979. اما اضطراب القلب فسبب في وفاة (55%) من المرضى وإنٌ نصفهم بسبب ارتفاع ضغط الدم الذي اصبح مصدر تهديد خطير لحياة الفرد اكثر من مرض السرطان(1981. whit & walt(1,P. 326) .

ومما أستعرض يمكن توضيح المؤشرات الآتية التي تدلل على أهمية هذا البحث والحاجة اليه :ـ

١. إن الأمراض النفسية كالقلق وأمراض جسمية كارتفاع ضغط الدم كانت اكثر انتشاراً مقارنة بغيرها من الاضطرابات النفسية أو الجسمية . ويكثر انتشارها في العراق بسبب الحروب المتتالية التي ابتلي بها الشعب وما تركه الحصار والاحتلال من بصمات على نفسية المواطن .

٢. إنَ الامراض النفسية تشكل الرابطة الوثيقة بين النفس والجسم وإن العامل النفسي يؤثر في الاصابة بها لذلك فهي من الاضطرابات التي قد لايفلح العلاج الدوائي أو الجراحي لوحده في علاجها إذا لم يؤخذ العامل النفسي بالحسبان .

٣. ان الدراسات والبحوث العراقية والعربية في مجالها قليلة إذا ما قورنت بالأهمية التي يحضى بها في العديد من دول العالم . لذا فأن تناول هذا الموضوع من شأنه ان يزيد من المعرفة النظرية والعلمية في الوقت الحاضر وان يكون إضافة جديدة الى المكتبة العراقية التي تفتقر الى مثل هذه الدراسات .

٤. تتجلى أهمية الموضوع في خطورة المرحلة الحالية التي يمر بها العراق بسبب الاحتلال والظروف غيرالطبيعية ، أدى ذلك كله الى ارتفاع معدل الأمراض النفسية كالقلق والامراض الجسمية ذات الجذور النفسية مثل القرحة والتهاب القولون والجلطة والسكري وغيرها .

هـــــدف البحـــث:

يهدف البحث الحالي الى:-

١. قياس مستوى القلق لدى المصابين بضغط الدم .

٢. إيجاد العلاقة بين القلق وضغط الدم .

٣. معرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث.

حـــــدود البحـــث:

يتحدد البحث الحالي بـ : المرضى الراقدين في مستشفى اليرموك وعينة الاشخاص داخل مدينة بغداد / الكرخ اللمدة من 20-2-2007الى 25-3-2007 .

تحديد المصطلحات :

اولا :- تعريف القلـــــق

١. يعرف فرويد القلق بأنه هو تجربه انفعالية مؤلمة تتولد عن الاثارة في الاعضاء الباطنية للبدن وتنجم هذه الاثارات عن تنبيه خارجي او باطني يهيمن عليه الجهاز العصبي وقسمه الى ثلاثة انماط هي(القلق الواقعي أو الموضوعي ، والقلق العصابي ، والقلق الاخلاقي) عبد الغفار – عبد السلام- مقدمة في الصحة النفسية ط (2) دار المعرفة الجامعية (1990,P.165) .

٢. عرفه جود (Good) بانه خوف من شر مرتقب ، و توتر أو معاناة تتصف بالخوف والفزع وعدم التأكد ، وغالبا ما يكون المصدر غير معروف ، وغير مميز من الفرد : وربما يكمن في الخوف المتواصل من حوادث المستقبل كما في ردود الفعل الانفعالية المعممة الى ناحية مختارة أو إقرار(Good:1973,P.3) .

٣. ويعرفه راجح (1964) بأنه خوف داخلي المصدر وغير مفهوم لايعرف له الفرد أصلاً أو سبباً ولا يستطيع أن يجد له مبرراً موضوعياً واضحاً صريحاً ، فهو خوف أسبابه لاشعورية مكبوتة (راجح: 1964,P.105) .

٤. ويعرفه الخولي بأنه خبرة وجدانية مكدرة ، يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر والإضطراب وعدم الاستقرار والخوف (الخولي : ١٩٧٦، ص، ٧٦).

٥. ويعرفه (ريم وسومر) ان عصاب القلق هو نمط من انماط السلوك غير التوافقي المصحوب بمستوى عال من القلق ، (القذافي ، محمد رمضان ، ١٩٩٢، ص، ١٢١) .

٦. كذلك يمكن ان يعرف القلق بأنه (شعور عام غير سار بالتوجس والخوف والتحضر والتوتر مصحوب غالبا ببعض احساسات جسمية وخاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللارادي الذي يأتي متكرراً بالفرد نفسه (عكاشة ١٩٩٢ ص١٠٧).

٧. والقلق كما جاء في مرجع عباس محمود عوض :- (انفعال شعوري مؤلم مركب من الخوف المستقبل وتوقع خطر محتمل او مجهول او توقع العقاب او الشر أي انه يتضمن تهديداً داخلياً أو خارجياً للشخص (عباس محمود عوض :١٩٨٠ص ١١).

٨. أما رأي المدرسة السلوكية الجديدة : (ان القلق المرضي استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف أو مواقف معينة ثم تعميم الإستجابة بعد ذلك (فهمي ، مصطفى، : ١٩٦٧ ص٢٠٤).

٩. ويعرف القلق اجرائياً بأنه :- (شعور ينتاب المريض فيجعل المخاوف تسيطر عليه فيمتنع عن اتخاذ مسلك معين يبدو طبيعيا في نظر الناس مثل الجلوس في مكان مرتفع).

١٠. التعريف النظري :-

(يعد القلق من أهم الأمراض النفسية الأكثر انتشاراً في العصر الحديث وهو رد فعل نفسي يتصف بالتوتر والخوف ويعد القلق تعبيرا عن الضيق وعدم الرضا وغالبا ما يكون سببه الإحباط والفشل في أمور حياتية معينة أو العجز عن تحقيق أو إشباع دوافع معينة ولكن ذلك لا يعني ان سببه معروف دائما .

ثانيا :- ضغط الـــــدم

١. تعريف العيسوي.١٩٩٥ . (الضغط الذي يلقيه الدم على جدران الأعية الدموية ويقصد غالباً بهذا المصطلح هو ضغط الدم في داخل الشرايين او ما يسمى بضغط الدم الشرياني (العيسوي ، عبد الرحمن ١٩٩٥ص ١٥٨) .

٢. تعرف فتحي الجياش : ضغط الدم المرتفع : هو ارتفاع في الضغط عندما يكون الضغط الانفباضي اكثر من (١٤٠) ملم زئبق والضغط الانبساطي اكثر من (٩٠) ملم زئبق أي ان الضغط يكون أكثر من ٩٠ ـ ١٤٠ ملم زئبق.

٣. ضغـــط الـــــدم :ـ تعريف العيسوي.١٩٩٠ (هو اضطراب في الجهاز الدوري يتم بوقوع ضغط دموي زائد على جدران الشرايين) (العيسوي ، ١٩٩٠ م) .

تعريف الاضطرابات النفسجسمية

يتألف هذا المصطلح من كلمتين يونانيتين هما ، سايكو Pscho وتعني الروح أوالعقل.

وكلمة سوما Soma وتعني الجسم ويشير هذا الربط فيما بينهما الى ان الوظائف في الانسان كل متكامل تتداخل فيه الوظائف النفسية والفسيولوجية باستمرار وتعتمد كل منهما على الاخرى (الجبوري ، على محمد كاظم ١٩٩٩ ص١١):

١.انستازي وفولي 1953, Anastasio & Foley :-

مجموعة من الاضطرابات التي تكون فيها العوامل النفسية عوامل مساعده في الاصابة بها (Anastasia & Foley ,1953,P.397) .

٢- مالكون ولورا 1954 Malkonon & laura :-

عبارة عن اضطراب في وظيفة عضو من أعضاء الجسم ويؤدي الالم الى تغيرات فسيولوجية أوبنائية ،وتحدث غالبا في مواقف الشدة الانفعالية (Mittelman,1954,P.350) .

٣- مارو Marrow1957 :-

هي تلك الاضطرابات التي يكون اصلها التوتر العصبي ، وفي هذه الاضطرابات تميل الحالة الجسمية الى التذبذب مع الضغوط في الحياة الشخصية والمهنية للمريض (Marrow,1957,P.226) ٠

٤- جلفورد Guilford 1960 :-

أعراض تنفسية أو قلبية وغاليا ما تكون شديدة ويشكو المريض من قلة الطاقة ويستعمل اعراضه الجسمية في راحة نفسه ويهتم في الوقت نفسه بها ويظهر اهتماما عاما بوظائفه البدنية(Guilfor1960,P.480) .

٥- ايزنك Eysenck 1962 :-

تلك الاضطرابات البدنية او الجسمية التي تكون مسببه بأحداث نفسية كالانفعالات القوية Eysenck) ,1962,P.71 .

٦- الموسوعة البريطانة 1966 :-

الإستجابات الجسمية للضغوط الانفعالية التي تأخذ شكل اضطراب جسمي (A new Survey of Knowledge Encyclopedia ,1966,P.613) .

٧- تعريف منظمة الصحة العالمية who 1993 :-

مجموعة من الأعراض الجسمية المتغيرة والمتعددة التي لايمكن تفسيرها على أنها بسبب عوامل مرضية جسمية تبدأ في سن المراهقة او بداية مرحلة الرشد World Halt Organization,ICD,10,P.218

٨- تعريف ابو النيل وابراهيم :-

الامراض أو العلل التي يحدثها عدد من العوامل النفسية ، وترجع هذه الاضطرابات الى حدوث خلل في الحالة الانفعالية التي تنعكس بدورها على وظائف أعضاء الجسم (النيل وابراهيم ،ص 140).

٩ـ تعريف جمعية الاطباء النفسانين الامريكية APA 1994 :ـ

نمط Pattern من الشكاوى الجسمية المتعددة والمتكررة ، اعراضها واضحة سريرياً تبدأ قبل سن ال30 ولا يمكن تفسيرها على انها بسبب عوامل مرضية جسمية Physical Pathology .تبدا في سن المراهقة Adolecence او بداية مرحلة الرشد .).

وعن طريق التعريفات السابقة يمكن ان نستخلص ما يأتي :ـ

هناك قاسم مشترك واحد بين هذه التعريفات هو تأكيدها على اثر العامل النفسي في الجسم بالدرجة الاولى . وان الضغوط النفسية إذا ما استمرت دون معالجة فإنها تترك اثاراً سلبية على الجسم وتصيبه حتماً بأ حد الآمراض وان هناك إعتماداً بين الانفعال والبدن ، وإن اغلب الأمراض تقع ضمن الأعضاء الواقعة تحت تأثير الجهاز العصبي الذاتي .

التعريف الإجرائي:

الأعراض والشكاوي التي تظهر على شكل تلف نسيجي (عضوي) أو اختلال وظيفي تشخص سريرياً بالفحوص المختبرية والشعاعية ويرى الطبيب الاختصاصي أن العوامل النفسية لها أثراً في الإصابة بها .

الفصـــــل الثانـــــــــي

الإطار النظـــرية

القلـــــق :

مفهوم القلق واحد من أهم مفاهيم نظرية التحليل النفسي إذ يؤدي دوراً مهما في تطوير الشخصية والديناميات المسؤولة عن نشاط الشخصية وتتمثل فوبية القلق في اضطرابات القلب والتنفس والعوق والفزع والاختلاج (الرعشة) .

كما يحتل القلق مركزاً رئيساً في نظرية فرويد عن حالات العصاب والذهان في علاج هذه الحالات المرضية وسنقتصر مناقشتنا في هذا البحث على دور القلق في الصحة النفسية.

والقلق خبرة انفعالية مؤلمة تنتج عن استثارات في أعظاء الجسم الداخلية وهذه الاستثارات تنتج عن منبهات داخلية أو خارجية كما يتحكم بها الجهاز العصبي المستقل . فمثلا عندما يواجه الفرد موقفا خطراً فان قلبه يدق بسرعة ويتنفس بدرجة اسرع ويصبح فمه جافا ويخرج العرق من كفيه فالقلق ظاهرة شعورية يمكن للشخص ان يميزها ذاتيا من خبرات اخرى مثل الألم والحزن والكأبة وعن التوترات الناتجة عن الجوع والعطش الجنسي وسائر الحاجات الضرورية .

ومما تجدر الأشارة اليه انه ليس هناك قلق لاشعوري كذلك ليس هناك الم لاشعوري من والمحتمل ان يكون الشخص غير واع بسبب قلقه لكنه لايمكن ان يكون غير واع باحساس القلق الذي لايخبره الشخص ولا يعيه وليس له وجود (سلامة احمد عبد العزيز واخرون، علم النفس عند فرويد ١٩٨٨ م).

ويعد فرويد من طليعة العلماء الذين حاولوا تفسير مضمون القلق في اطار نظريته بأن دوافع السلوك الانساني تنبع من طاقة بايلوجية عامة (المليجي : ٢٠٠٠ ، ص١٥) .

ويعتقد أن ديناميات الشخصية تعتمد الى حد كبير على ضرورة اشباع حاجات الفرد بالاتصال مع العالم الخارجي ، إن البيئة المحيطة تمد الكائن الحي الجائع بالطعام ، والعطشان بالماء فأنها تقوم بدور اخر في تشكيل مصير الانسان وشخصيته ، فالبيئة في الوقت نفسه تحتوي على مناطق خطرة وغير امنة ، فهي تهدد أمن الشخص وتكون قادرة على إحداث الألم وزيادة التوتر ، وعليه نجد استجابة الفرد المعتادة للتهديدات الخارجية وخاصة التي لايكون متهيئاً لمواجهتها ومصحوبة بالتوتر والقلق نتيجة إحساسه بالخوف ، واذا ما تكررت المواقف وتغلب الخوف على الفرد سوف يؤدي الى ضعف الأنا وعجزها والسيطرة على الشخصية وصعوبة إعادتها الى التوازن ، وفي هذه الحال سوف تغرق الذات في فيضان الحصر (هيل ليدينزي : ١٩٧٨ ، ٦٧) .

وفسر فرويد نشوء ذلك أيضاً وعزاه الى :

عملية الكبت وعلى وجه التحديد التجارب النفسية المؤلمة التي تحدث في سنوات الطفولة مهما كان مصدرها ومن بين هذه التجارب المكبوتة هي الرغبات الجنسية الفاشلة من حياة الطفل لتعارضها مع القيود التي تمنع تحقيقها ، والهدف من عملية الكبت هو تبديد القلق الناتج عن بقاء الرغبة والمانع لها في الوعي ، وعلى هذا الاساس فهو ينظر الى القلق على انه خوف داخلي ، وإن احساس الفرد به هو الانذار بأن تجربة ما مكبوتة اصبحت مهيأة للظهور الى حيز الوعي ومهددة التكامل النفسي للفرد(كمال : ١٩٨٩) .

ويطلق فرويد على القلق الذي لا يمكن معالجته بالطرائق اللا مجدية (بالصدمي) . اذ يؤدي هذا القلق بالشخص الى حالة عجز طفلي ، وفي الحقيقة ان النمط الاول لكل الانواع اللاحقة من القلق يتمثل في صدمة الميلاد ، فالوليد يفيض غامراً من المنبهات من العالم الخارجي لايكون متهيئا لها . كما انه لايستطيع التكيف معها (الفيومي :١٩٧٥.ص٦٢).

ويرى فرويد ومريدوه الذين ساروا على منهج التحليل النفسي ان القلق من الموت كامن وراء المخاوف كلها ومصدر ذلك غريزة الموت التي توجد عند البشر جميعهم ويعتقد ان كل شخص مؤمن بأنه سيموت في النهاية ، لكن غريزة الحياة تجعله يبدي ميلاً لأن يركن الموت جانبا أي يغيبه عن وعيه اعتقاداً بخلوده الشخصي الذي يدفعه الى استعمال الكثير من وسائل الدفاع النفسي لاشعوريا وذلك لاخفاء قلقه من الموت (فرويد :١٩٧٧ ، ص ٢٧) .

وذكر أن طبيعة الشخصية مرجعها عائد الى هاتين الغريزتين ، فإن سيطرة غريزة الموت (العدائية) تكون الشخصية مضطربة قلقة وان حلت غريزة (الحياة) تكون الشخصية على قدر عال من السوية ، شريطة أن يتعلم الفرد الاساليب التي تجعله قادراً على خفض التوترات التي يواجهها والناجمة من العمليات الفسيولوجية ، والصراعات ، والاحباطات ،والتهديدات (هول ليدينزي : ١٩٧٨ ص ٦٩).

اما يونغ (Yung) فاتبع نهج فرويد في تفسيره الطبيعة البشرية لكنه اعطى لها معنى اخر مختلفا ، إذ ان نظريته الى الشخصية كانت مستقبلية وأخذ في الحسبان الماضي عنصراً مهم في تحريك وتشكيل نمط السلوك وفي لغة يونغ ، إن الأنسان تحركه الأهداف بقدر ما تحركه الاسباب ، لذلك فهو يسعى الى النمو الدائم ، وعليه فأنه يحاول دائما السيطرة على الصعوبات التي يعاني منها منذ الطفولة ، ولكن اذا تواترت الصعوبات واستمر الفشل سيعاني الفرد من اضطراب القلق . وإذا تظافرت هذه الاسباب مع جزء مما احتواه مخزون الذكريات في اللاشعور الجمعي الذي أشار اليه يونغ ، إذ يرى فيه أن الانسان

اصلاً لديه الاستعداد للخوف من مخاطر الطبيعة بأنواعها وهذه المخاوف الكامنة تنمو عند الانسان اذا ما دعمت بخبرات نوعية (التوترات و الصراعات و الفشل).

عند ذلك سوف تذكى حالة الاضطراب وينمو القلق وربما بأنواعه المختلفة ، ويعد يونغ هذا رد فعل طبيعي يلجأ اليه الفردعندما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة من اللاشعور الجمعي وتعد تهديدا لوجوده (المصدر السابق نفسه :١٩٧٨ ، ص١١). ويفترض يونغ وجود انماط أولية عديدة في اللاشعور الجمعي ومنها الموت ، وهذا النمط يعد وديعة دائمة في العقل لخبرة تتكرر على الدوام عبر أجيال كثيرة ويرى هذا العالم ان الفرد يعمل بواسطة هذا النمط الى دفع ذاته للبحث عن مصدر جديد للطاقة النفسية (jung:1950.p.58)٠

اما فروم (fromm) فحاول منذ البداية الربط والجمع بين مبادىء التحليل النفسي وبين الفكر الاجتماعي المعاصر له الماركسي فكان الموضوع الأساس لكتاباته جميعها هو ان الانسان يحس بالوحدة والعزلة عندما ينفصل أو يصبح مستقلاً عن والديه او عن بقية البشر وحيدا في مواجهة هذا العالم الخارجي ، فهو حينئذ يشعر بالوحدة، والعزلة ، والعجز والقلق (fromm 1947.p. 15) .

كما أكدت هورني (Horney) أن القلق الأساس الذي تعتقد انه الاحساس الذي ينتاب الطفل بعزلته وقلة حياته في عالم يحفل بأمكانات العداوة والعوامل المعاكسة في البيئة وهذا يمكن ان يؤدي الى الشعور بانعدام الامن عند الطفل مما يجعله يفقد التحكم والسيطرة ويكون غير مبال وسلوكه شاذ لايحترم الحاجات الفردية عند الاخرين ويفتقر الى التوجيه الحقيقي ، وان اتجاهاته متضاربة ، كما يفتقر الى حرارة العاطفة ، فأحيانا يضطر الى مناصرة أحد الوالدين في الخلافات الاسرية ، والانعزال عن الأطفال الاخرين ، وما الى ذلك وبصفة عامة فان كل ما يؤدي الى اضطراب شعور الطفل بالأمن في علاقته بوالديه يؤدي الى القلق الاساس (horney : 1939 .p.100 -120).

اما بالنسبة الى (بيرك : ١٩٥٢) ٠ فنظر الى القلق على أساس انه تحويل البيدو (الطاقة الحيوية) على وفق رأي فرويد ويعود الى الانزعاج كما اعتقد أن القلق يجب ان يبدو في الذات على انه اشارة مرافقة للخطر ناتجة من الضغط والتوتر الذي لم يزل قائما ولخص الحالة الاتية فقال (إن القلق من الناحية الاكلينيكية معروف وهو بالنتيجة تابع للمنبه الشهواني الذي صاحبته راحة قليلة بسبب رادع ما أو تهيج جنسي غير سليم هو الذي ادى الى التوتر لم يتم التخلص منه (الكيال : دحام ط (١) بحث تجريبي عن علاقة القلق بالترتيب الذهني – المؤسسة الجامعية لدراسة س النشر والتوزيع :١٩٩٠ ص١٢) .

اما أصحاب المدرسة السلوكية واطسن (Watson) وبافبلوف (Bavlov) فقد فسروا القلق على انه خوف الفرد من مثيرات أو اشتراطات موجودة في البيئة إذ يرتبط (شيء)

معين ارتباطاً عارضاً بخبرة تثير القلق وغالبا ما تكون هذه الخبرة خطرة تهدد الفرد فيقوم برد فعل معين إزاءها ، (دافيدون : ٢٠٠٠ ، ص ١٥٢) .

ويؤكد اصحاب النظرية السلوكية – المعرفية أن أي اختلال في توازن النفس البشرية ماهو الا استجابات انفعالية وجدانية لمؤثرات بيئية ناتجة من التفاعلات المستمرة بين المثير والتفكير والاستجابة وبهذه الطريقة يكون الانسان تصوراته ومفاهيمه عن نفسه وعن

الآخرين وهذا ما دعا اليه كيلي (kelly) من أن هذه المفاهيم تمثل الفلسفة الخاصة التي يتمسك بها الفرد في الحياة (عاقل : ١٩٦٧ ص ١٧٥) ٠

اما بالنسبة (لسان فورد) فالقلق عنده مشاعر معممة بالقلق وترتب حدوث الشر ودوره في كثير من مواقف الصراع والعصاب النفسي فالقلق او الحصر يمثل المشترك في كثير من الإمراض والاضطرابات النفسية والعقلية الأخرى ويركز سان فورد على العرض عنصري الديمومة او الاستمرار به والتعميم في مشاعر المريض بالقلق وتوقع حدوث الشر والاذى الى جانب الخوف الدائم (العيسوي – عبد الرحمن – الاعصبة النفسية والذهانات العقلية بحث ميداني في الامراض النفسية والعقلية الشائعة . دار النهضة عربية ١٩٩٠ م) .

وانتهج ادلر (Adler) منهجا فلسفيا في نظريته هذه الفلسفة مفادها إن الانسان تحركه توقعاته للمستقبل اكثر مما تحركه خبرات الماضي ، وهذه التوقعات ليست مبنية على أهداف تعد جزءاً من خطة نمائية ، كما انه لا يؤمن بالقدرية أو القدر ، فهذان يوجدان بصورة ذاتية نفسية لدى الانسان ولم يكن إلا محاولات ذات تأثير في السلوك الراهن فاذا اعتقد الشخص مثلاً ان هناك جنة للمتقين وجحيما للاثمين ، فإن هذا الاعتقاد سيؤثر في سلوكه ، (الخفاجي : ٢٠٠٦ ص ٢٦) .

ويرى(هلجرد) ان القلق يشبه في ذلك الخوف ويعد قوة دافعة ويرى ان لفظ القلق هو عبارة من العبارات اللغوية العامة يشير الى حالة من توقع الشر او الخطر والاهتمام الزائد وعدم الراحة او عدم الاستقرار او عدم سهولة الحياة الداخلية للفرد ومعنى ذلك ان القلق نوع خاص من الخوف بينما يكون للخوف العادي موضوعا بأن القلق خوف من موضوع غامض مبهم أو خوف عديم الموضوع أو خوف بلا موضوع إنه الخوف الغامض أو الخوف المبهم او الخوف من لا شيء أي الخوف من المجهول(المصدر السابق) .

ميز فرويد بين ثلاثة انواع من القلق وهذه الانواع الثلاثة لاتختلف بينهما اختلافاً نوعيا اذ تشترك كلها في انها غير مريحة ومؤلمة لكنها تختلف فقط من حيث أصل كل منها. ففي القلق الواقعي يكمن اصل الخطر في العالم الخارجي اما في القلق العصابي فالتهديد يكون كامنا في موضوع اختبار غريزي للهو فيكون الشخص خائفا مثلا من أن يدهمه دافع لايستطيع التحكم فيه او ان يعمل شيئا او يفكر في شيء ينتج عنه اذى له. اما القلق الخلقي

فإن مصدر التهديد فيه يكون هو للانا العليا من الضمير أي إن الفرد يكون خائفا مما يعاقبه ضميره على ارتكابه عملاً ما أو بسبب تفكيره في شيء مضاد لمعايير الانا المثالية ومستوياتها . (سلامة – احمد عبد العزيز واخرون – علم النفس عند فرويد ١٩٨٨ م)

اعراض القلـــــق

الإعراض الفسيولوجية :-

تنشأ أعراض القلق النفسي من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللارادي بنوعيه السمبتاوي والباراسمبتاوي ومن ثم تزيد نسبة الادرينالين والنورادينالين في الدم. ومن علامات تنبيه الجهاز السمبتاوي ان يرفع ضغط الدم وتزيد ضربات القلب والضعف العام وتوتر العضلات والنشاط الحركي الزائد والأزمات العصبية الحركية والتعب والصداع المستمر وتصبب العرق وعرق الكفين وارتعاش وبرودة الأطراف وشحوب الوجه والالم في الصدر

وإضطراب التنفس والدوار والغثيان والقيء أما ظواهر ونشاط الجهاز الباراسمبتاوي فاهمها كثرة التبول والاسهال ووقوف الشعر وزيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهظم والشهية والنوم ويتميز القلق فسيولوجيا بدرجة عالية من أنتباه المرضى في وقت الراحة مع بطء التكيف أي ان الاعراض لا تقل مع استمرار التعرض للاجهاد نظرا لصعوبة التكيف لدى مرضى القلق وإن المركز الاعلى لتنظيم الجهاز العصبي اللاإرادي هو الهيبوثلاموس (المهاد التحتاني) وهو مركز التعبير عن الانفعالات وعلى اتصال دائم بالمخ الحشوي بالانفعال كذلك فالهيبو ثلاموس على اتصال بقشرة المخ لتلقي التعليمات ومنها التكيف بالنسبة للمنبهات الخارجية ، ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخ والهيبوثلاموس والمخ الحشوي وعن طريق هذه الدائرة العصبية نعبر ونحس بانفعالاتنا وإذا أخذنا في الحسبان ان هذه الدائرة العصبية تعمل عن طريق سيالات وشحنات كهربائية وكيماوية وان الهرمونات العصبية المسؤولة عن ذلك هي هرمونات السيروتونين والنورادرينالين والدوبامين والتي تزيد نسبتها في هذه المراكز عند أي جزء اخر في المخ مع وجود الأستيل كولين في قشرة المخ ، وان النظريات الحديثة ترى أن اسباب الامراض معضمها النفسية والعقلية هي اضطراب هذه الهرمونات العصبية ، وذلك كله يجعلها تؤمن أن بالإمكان التأثير في الانفعالات المختلفة(عكاشة ، ١٩٩٢،ص ١٠٨- ١٠٩) .

العـــــــلاج :ـ

يختلف العلاج على وفق الفرد وشدة القلق ، ووسائل العلاج المتاحة للفرد ، وسأبين بشيء من التفصيل بعض العلاجات المختلفة للأمراض النفسية . وسأشير هنا للأسس المهمة في علاج القلق النفسي :ـ

العلاج النفســـي :ـ

يستعمل ذلك في الحالات النفسية معضمها والمقصود به التفسير والتشجيع والايحاء ، والاستماع الى صراعات المريض ، اما التحليل النفسي فهو يحتاج الى وقت وجهد أكثر ويستحسن عدم استعماله إلا في الحالات الشديدة .

العلاج البيئي الاجتماعـي :ـ

ويقصد به التعديل في الظروف البيئية والاجتماعية مثل مشاكل السكن والمشاكل الاجتماعية الأخرى ، ومن الأفضل إشراك الزوج أو الزوجة في العلاج إذا كانت مشاعر القلق لها صلة بتوتر الحياة الزوجية أو التغير في العمل .

العلاج الكيميائـــي :ـ

لا يفيد العلاج النفسي في الحالات الحادة مع الخوف والرعب والاعياء بل يجب اعطاء المريض كميات كبيرة من المنومات والمهدئات في بداية الأمر ، ثم بعد الراحة الجسمية نستطيع البدء في العلاج النفسي ، اما في حالات القلق الشديدة فلا مانع من اعطاء بعض العقاقير التي تقلل من التوتر العصبي مثل مجموعة البنزودرينانون (الفاليوم – اليبريوم – اتيفان زاناكس – ترانكسين) التي تعمل على مستقبلات الجنايا مما يعطي اساسا بالهدوء والاسترخاء والراحة، ويفضل عدم الاستمرار على هذه العقاقير اكثر من ستة اسابيع وقاية ضد الاعتماد إلا في حالات خاصة ، كما يعطى في حالات القلق متضادات مثبطات اكسدة احادي الامينات بارنيت ناردیل دبربتيل) . او مضادات الاكتئاب ثلاثية الحلقات (توفرانيل تربيتزول –بروتيسادن- النفرانيل) . التي تعمل على زيادة الموصلات العصبية في المشتبكات

العصبية .وعند وجود أعراض زيادة نشاط في الجهاز العصبي اللإرادي مثل رجفة اليدين والعرق وزيادة ضربات القلب ، ويتحسن المريض على العقاقير المهبطة لنشاط مستقبلات النورادرينالين مثل الاندرال الذي ينظم ضربات القلب ، (عكاشة : ١٩٩٢، ص ١٢١ - ١٢٤) .

العـــــلاج الســـلوكي :ـ

وخاصة في حالات الخوف المرضي إذ يدرب المريض على الاسترخاء أو بتمرينات الاسترخاء الرياضية او تحت تأثير عقاقير خاصة بالاسترخاء ثم تعطى منبهات اقل من ان تصدر قلقا أو تسبب الما وتزيد النسبة تدريجيا حتى يستطيع المريض مواجهة مواقف الخوف وهو في حالات الاسترخاء ودون ظهور علامات القلق وهنا ينطفىء الفعل المنعكس الشرطي المرضي ، ويتكون لديه فعل منعكس وسوي ، ونستطيع تطبيق هذا العلاج في حالات الخوف من الأماكن المتسعة او الضيقة او الحيوانات .....الخ

العـــــلاج الكهربائي :ـ

لاتفيد الصدمات الكهربائية في علاج القلق النفسي ، إلا إذ كانت تصاحبه أعراضاً اكتأبية شديدة وهنا سيختفي الاكتئاب ولكن علاج القلق يحتاج الى معرفة الصراعات النفسية المختلفة السابق ذكرها٠ اما المنبه الكهربائي فاحيانا لا يفيد في بعض حالات القلق النفسي المصحوبة باعراض جسمية (عكاشة : ١٩٩٢ ، ص١٢١ – ١٢١٤).

العـــــلاج الجراحي :ـ

توجد بعض الحالات النادرة المصحوبة بتوتر شديد والاكتئاب الذي لا يتحسن بالعلاج النفسي والكيمائي و الكهربائي أو السلوكي والتي تشمل حياة المريض اجتماعيا ،وخاصة في الشخصيات السوية قبل المرض . هنا نلجأ أحيانا الى العملية الجراحية في المخ لتقليل شدة القلق والتوتر حتى يستطيع المريض العودة الى الحياة الاجتماعية العادية . وفي هذه العملية تقطع الالياف العصبية الموصلة بين الفص الجبهي في المخ والستلاموس او تقطع الالياف الخاصة بالإنفعال الموجودة في المخ الحشوي وبقطع هذه الالياف تتوقف الدائرة الكهربائية الخاصة بالإنفعال ويصبح الفرد غير قابل للإنفعالات الشديدة المؤلمة واحيانا ما تجرى هذه العملية (بكي) هذه المراكز كيميائيا اوكهربائيا .

الإعـادة الحـــــيوية :ـ

وهي محاولة مواجهة المريض بالعمليات الفسيولوجية والحشوية عن طريق اجهزة الكترونية خاصة تجعله يسمع تقلصات العضلات أو مقياس ضغط الدم أو نبضات القلب بل ويرى امامه مثبتا فيه حالته المرضية . وعن طريق الإبصار والسمع، يستطيع شعوريا الوصول الى حالة الاسترخاء المطلوبة للشفاء و يختلف سير مرض القلق تبعا للفرد ضمن نوبة واحدة لمدة قصيرة تختفي دون عودة و خاصة في الشخصية السوية ، الى مرض مزمن لا يستجيب لكل انواع العلاج في الشخصية العصابية ، وبين هذين النوعين يوجد كثير من المرضى

الذين يتعرضون لنوبات من القلق النفسي بين اَونة وأخرى تتخللها مدة من الصحة النفسية السليمة .(عكاشة : ١٩٩٢ ص ١٢١ - ١٢٤) .

أسبـــاب القلـــــق :ـ

إن أسباب الامراض النفسية بصفة عامة لم يتم التوصل اليها لحد الأن لأن أسباب هذه الامـراض وكمـا قـال(الـدكتور عكاشـة ،١٩٩٢ ، ص ١٩) في كتابـه (الطـب النفـسي المعاصر) ، مازالت الرؤية غير واضحة بالنسبة للأسباب الرئيسة للأمـراض العصابية ومـا زلنـا نفـسر الاسـباب بنظريـات مختلفـة ، ومـدارس متنـافرة لكـن البرهـان العلمـي لاي مـن هـذه النظريات لم يثبت بعد وإن تعددت الاسباب ونستطيع ان نلخصها في نظريتين هما :ـ

١ـ النظرية التكـــوينية :ـ

التي تعتمد على العوامل البيولوجية الوراثية والفسيولوجية .

٢ ـ النظرية البيئيـــــة :ـ

التي تعتمد بالدرجة الاولى على البيئة ولا أريد التحيز لاحدى هـاتين النظريتين بل علينـا الافادة منهما معا فتكون أسباب أمراض العصاب هي تفاعل بين العوامل التكوينية والبيئية .

النظرية التكوينيـــة الوراثيـــة :

يختلـف الافـراد في تفـسيرهم لكلمـة تكـوين . فـالبعض يعـني بهـا الأسـاس العقلـي والجسمي للفرد متأثرا بتجارب الحياة . والبعض الاخر يعني بها مجموعة المميزات النفسية والفـسيولوجية والجـسمية الـتي تقـوم علـى اسـاس الاسـتعداد الـوراثي ، وان للبيئـة دورهـا المتواضع، ولا شك ان العامل الوراثي لـه أثره في نـشأة الأمـراض النفسية ، و أجريت دراسـات عدة على التوائم المتشابهة ووجد انه اذا اصيب احد التوائم بالعصاب فعادة ما يصاب الاخر بـالمرض نفسه. كـذلك دلـت دراسـة العـائلات علـى ان اسـتجابات افـراد العائلـة تحـت الاجهـاد لاسـتجابة القلق أيضا، كـذلك اسـتجابة الوسـواس القهـري او التحوليـة و الخـوف وهكـذا و هناك اختلاف بين الباحثين في نتائجها ولكن لاشك أن الابحاث جميعها تشير الى ان النسبة تزيـد بـين التـوائم المتـشابهة ممـا يؤكـد أهميـة العامـل الـوراثي في نـشأة الأمـراض العـصابية(عكاشـة :١٩٩٢ ، ص ٩١ - ٩٢) . وأشـار الـدكتور أحمـد عكاشـة في كتابـه (الطـب النفسي المعاصر) اعطى فيه الجانب البيئي اهتمامه إذ أشار في كتابه المذكور ان العوامل البيئية تؤثر في نمو وتطور الفرد ضمنكل مرحلة ، ويبنى المجتمع الحضاري على أساس التغير والتكيف والتأثير في الشخصية والسلوك او عن طريق التعليم والثقافة ممـا يجعـل اسـتجابات الافراد تختلف على وفق مجتمعاتهم . وجاءت طرائق ونظريات عدة تؤكد على الجانب البيئي ، ومن اهم تلك النظريات البيئية هي :ـ

١ ـ نظرية التحليل النفسي ومشتقاتها .

٢ ـ النظريات غير التحليلية وأهمها النظرية السكولوجية .

٣ ـ النظرية الشرطية السلوكية (التعلم الاجتماعي) .

٤ ـ نظرية التنشئة التكوينية .

٥ ـ العوامل الاجتماعية والحسية المساعدة (عكاشة : ١٩٩٢ ، ص ٩٢ - ٩٣) .

تأثير الصحة النفسية في الصحة الجسمية

إن تفاعل النفس والجسد لا ينكره احد من المتخصصين فمن المعروف إن تمتع الانسان بصحة نفسية له تأثير ايجابي على نموه الجسمي وعلى سلامة اعضائه وسلامة وظائفها فالصحة النفسية تساعد على فتح شهية الطعام وسلامة الجسم وعلى حاجاته من النوم والراحة والنشاط كل يوم مما يجعل الانسان معافىً في بدنه أما وهن الصحة النفسية لدى الاطباء فإن قائمة طويلة من الامراض الجسمية تنتج عن التوتر والقلق والغيرة والحقد ، والغضب والعداوة فقد اشارت الفحوصات الطبية الى ان الانفعالات والمشاعر المؤلمة تصاحبها زيادة في ضربات القلب والتنفس وارتفاع ضغط الدم وزيادة في حموضة المعدة وافرازات الهرمونات في الدم وتبين أن استمرار هذه الاعراض الفسيولوجية والبيلوجية يؤذي الجسم ويؤدي الى اختلال في وظائف بعض الاعضاء التي تؤدي الى ظهور الاعراض السيكوسوماتية .

فاستمرار زيادة نسبة الحموضة في المعدة يؤدي الى القرحة وارتفاع ضغط الدم يؤدي الى الذبحة والازمات القلبية والصداع والاسهال والدوار والتعب والحساسية و المعدة وغيرها . ومن ابرز نتائج الدراسات التي اجريت في السبعينيات من القرن العشرين الاتي : ـ

١ ـ تبين ان من (٣٠٪ الى ٦٠ ٪) من نزلاء المستشفيات العامة ومن ٥٠ ٪ الى ٨٠ ٪ من المترددين على العيادات الخارجية في كثير من الولايات المتحدة الامريكية يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية ادت الى مرضهم أو أسهمت في زيادة أمراضهم الجسمية او أخرت شفاءهم (١٩٨١ م) .

٢ ـ تبين من دراسة اخرى ان من ٥٠٪ الى ٨٠٪ من المرضى الذين يفحصهم الاطباء يعانون من الإمراض السيكوسوماتية لا يجدي معها العلاج الطبي فقط وتتحسن حالتها مع تغير ظروفها البيئية وتحسن حالتها النفسية وعلاج مشكلاتها الانفعالية (١٩٧٦م) .

٣ ـ تبين من دراسة ثالثة ان نحو ٨٠٪ من مرضى القلب يعانون من توهم المرض ولا يعانون من امراض عضوية في قلوبهم مما يجعلهم بحاجة الى رعاية أكثر من طبية (مرسي كمال ابراهيم ـمدخل الى علم الصحة النفسية (١) دار القلم الكويت ١٩٨٨ م) .

العوامل السيكولوجية : ـ

هناك حاجة ماسة الى المزيد من البحوث للتعرف على العوامل السببية في الاضطرابات السيكولوجية إلا إن هناك أدلة توضح اعتناق الفرد لاتجاهات خاطئة كذلك القلق يؤدي الى بعض التغيرات الفسيولوجية كما قد يؤدي الى بناء شخصية الفرد دورا بارزا في هذا الصدد للشخص الطموح الذي توجد لديه حاجات قوية للاعتماد على الغير ويستجيب لضغط القلق الذي يتحول الى مرض جسمي وكانت الاضطربات المعدية المعوية اكثر الاضطرابات انتشاراً بين وحدات الجيش الامريكي في الحرب العالمية الثانية من جراء تعرض الجنود لضغوط وفي بعض الحالات يعمل الضغط على العامل المميز في الشخص المهيأ أصلا للإصابة فالشخص المصاب بالحساسية اتجاه بروتين معين وقد يؤدي الضغط الانفعالي الى مزيد من الضعف في مقاومته المرض (العيسوي – عبد الرحمن –بثولوجيا ط (١) دار الفكر الجامعي ١٩٩٥م).

ضغـــط الـــــدم :ـ

تعد مشكلة ارتفاع ضغط الدم مشكلة كبيرة تصل الى ٨٪ من السكان البالغين في اغلب بلاد العالم وحيث انه يسبب نسبة عالية من الأمراض والعلل والوفاة ولانه يمكن التعرف عليه بسهولة وان يعالج بفعالية (ارتفاع ضغط الدم الشرياني في تقرير فني٦٢٨ منظمة الصحة العالمية ١٩٧٨م). فينبغي ان يوجه اليه الاهتمام ويمكن قياس ضغط الدم بدرجة عالية من الدقة باستعمال(sphygnomano . meter) وفي الغالب ما يقيس الطبيب ضغط الدم عن طريق الرابط الضاغط حول الذراع (the pressurrized band thearm) كما يستعمل معه السماعة الطبية لسماع النبض عند رسغ اليد وهناك أجهزة في المعامل تستعمل لقياس ضغط الدم في مدد زمنية طويلة وتسجل ضغط الدم وكل تغير يطرأ عليه يمكن بذلك ملاحظة المرتفعات والمنخفظات في منحني ضغط الدم بسهولة (العيسوي عبد الرحمن –بثولوجيا ط (١) دار الفكر الجامعي ١٩٩٥م)

الدراســـــات الســـــــابقة :ـ

اولا ـ الدراســات العربيــة :ـ

١ـ دراسة عزت راجح

بين عزت راجح شخصية مرضى الضغط العالي في كتابه (علم النفس الصناعي) يقول فيه يحظر المجتمع الحديث التعبير الحر عن العدوان ويتطلب من الفرد قدرة على ضبط عدوانه وهناك أناس يعجزون في التعبير في دوافع العدوان والتسلط بالطرائق المشروعة التي يصطنعها غيرهم من البشر ومن ثم يظلون في حالة مزمنة من العداء المكظوم كأ نهم في حالة تأهب لحرب لا يبدؤونها أبدا وفي هذا ما يهيئهم للاصابة بارتفاع ضغط الدم .

ويقول دلت بحوث دقيقة على ان المصابين بضغط الدم يعانون من أزمات نفسية عنيفة وانها مزمنة لديهم وان بدوا هادئين وانهم لم يجدوا مخرجاً أو متنفسا لهم عن هذا العدوان فلم يستسلموا أو يقتنعوا بالقاء السلاح وان هذا العدوان ليس مكبوتا عميقا (ابو النيل- محمود السيد – الامراض السكوسوماتية – دراسة عربية عالمية (١) .مكتبة الخانجي بالقاهرة ١٩٨٤ م) .

٢ـ دراسة العطار 1990 :ـ

اثر تمارين الاسترخاء العضلي على المرضى المصابين بأرتفاع ضغط الدم الاساس)

استهدفت الدراسة معرفة اثر تمارين الاسترخاء في المرضى المصابين بارتفاع ضغط الدم الاساس والذين لا يتناولون الدواء (علاج طبي) . تألفت العينة من (60) مريضا . قسمت بصورة عشوائية ومتساوية على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة . المجموعة التجريبية حصلت على تمارين الاسترخاء ، على حين لم تحصل المجموعة الضابطة على أي علاج ، وأجريت الدراسة لمدة أربعة أسابيع بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا يتدرب فيها المريض على تمارين الاسترخاء . ومن نتائج هذه الدراسة انها توصلت الى وجود صلة دالة معنويا لصالح المجموعة التجريبية ، فقد هبط ارتفاع ضغط الدم كثيراً بالمقارنة مع المجموعة الضابطة (العطار ، 1990,P.4).

ثانيا ـ الدراسات الاجنبية :ـ

١ـ دراسة ايمان وبرات عن أعراض ضغط الدم :ـ

بين كلً من ايمان وبرات أن كثيراً من أعراض مرضى ارتفاع ضغط الدم الأساس يتشابه تماما بذلك الذي موجود في المصابين بالعصاب النفسي الذين ليس عندهم ارتفاع في ضغط الدم وبينت الدراسة التي اجريت على مرضاهم انهم يعانون حقيقة من العصاب النفسي مثلما يعانون من ارتفاع الضغط وقسم ايمان في مقالة له أعراض إرتفاع ضغط الدم الاساس الى ثلاث مجموعات هي أعراض العصاب النفسي (اعراض تقلص الاوعية واعراض عضوية)

٢ـ دراسة الكسندروسول عن خصائص شخصية مرضى الضغط العالي :ـ

بينت بحوث الكسندروسول أن مرضى ارتفاع ضغط الدم يظهرون صداقة وضبطا للنفس يخفي وراءه عدوانا قويا وقلقا وينشأ القلق من الخطر للأن العدوان المكبوت والكراهية في كل عصاب لكن الفراق كما شوهد في ارتفاع ضغط الدم الذي وضحه سول والذي وجد ان الكراهية لدى الاشخاص الذين يشكون من ضغط الدم تكون شديدة ومزمنة ومكفوفة وقريبة من الشعور وربما من الحركة ولكن ليس مكبوتة كبتاً كافياً .

وجد ان هؤلاء المرضى غير قادرين على ارضاء حاجاتهم السالبة المعتمدة على الاخرين ولا على ارضاء الكراهية ومن ثم يبقون ممنوعين من التصرف في كلا الاتجاهين .

٣ ـ ملاحظة جانوي عن علاقة الصداع بارتفاع ضغط الدم :ـ

لحظ جانوي إن الصداع كان العرض الاكثر الفة الذي اشتكى منه مرضاه الذين لديهم ضغط مرتفع ويتكون هذا العرض من احساسات تتدرج من الالم البطيء الى الم شديد ويوجد عدد من مرضاه واقعين تحت وطأة الصداع النصفي .

٤ـ عرض وليم مننجر منروليف عن اثر الانفعالات في ضغط الدم :ـ

يقول ليست قلوبنا وحدها هي التي تتأثر بالانفعالات بل ان مجموعة الاوعية الدموية كلها تدخل في هذا المضمار بما فيها الاوعية والاربطة الصغيرة الموجودة على سطح القلب وان بعض الناس الذين يعيشون في حالة توتر شديد عاما بعد عام تظهر عليهم اعراض ضغط الدم المرتفع بدرجات متفاوتة فالتوتر والضيق وتكدس العمل والاجهاد فيه يمكن ان يؤدي الى انفجار الاوعية الدموية.

٥ـ وضح ميا سنيكوف عن دور الاجهاد الذهني في ارتفاع ضغط الدم :ـ

يقول ميا سينيكوف يتضح دور الاجهاد الذهني من ارتفاع ضغط الدم إذ يلحظ انه اكثر نسبيا عند الاشخاص الذين يقومون في مجال محدد باعمال تتطلب المزيد من المجهود الذهني ، المعروف ان ضغط الدم يرتفع بعد العمل الذهني الذي يستمر وقتا طويلا وفي اثناء الاجهاد الذهني وفي الليل ينخفض ضغط الدم ليستريح لحاء المخ ، ويذكر ايضا ان الاختلالات العصبية في اثناء مرض ارتفاع ضغط الدم تتميز بأنه يحدث في أثنائها خلل في التأثير المتبادل الطبيعي القائم بين لحاء المخ وأعضاء الانسان الداخلية .

فعند الخوف أوالفرح أوالقلق أوغيرها من ردود الفعل العاطفية تؤثر افعال الوقاية العكسية (الدفاع) في قابلية الإثارة لدى الجهاز العصبي السمبتاوي أي ذلك الجهاز الذي ينظم بصورة أساسية عمل الأعضاء الداخلية ويقترب هذا بافرازات بعض الهرمونات وبالاخص

هرمونات الطبقة المخية للغدة الكظرية مما يؤدي الى الاوعية الدموية الدقيقة لبعض الاعضاء وبالاخص (الكلية)في ارتفاع ضغط الدم ويكمن ذلك العصاب الذي يتأثر معه بسرعة وبشدة الجهاز العصبي السمبتاوي والجزء المرتبط به من الغدة الكظرية .

٦ـ عرض فيس وزملاؤه عن الصداع بارتفاع ضغط الدم :ـ

عرض فيس وانجلش رأيهما في علاقة الصداع بأرتفاع ضغط الدم بأنه في مرض ارتفاع الضغط العالي تظهر صلة الصداع ووظيفة الامعاء كما انه غالبا مايذكر المرضى حالات الدوار الذي يحدث في حالات كثيرة مع مضايقات الرأس والتي وصفت بالدوار والاغماء ويكون الدوار علامة واضحة لحالة من القلق وعندما يظهر مع ارتفاع الضغط فأن مرض الاوعية يكون المسؤول .

٧ ـ دراسة بنجر عن شخصية مرضى الضغط العالي :

قدم بنجر ومساعدوه دليلا على وجود اضطراب في الشخصية يمكن ان يصنف على انه عصابي لدى مرضى ضغط الدم فتحدث أعراض أرتفاع الضغط في تلك المواقف الانفعالية ويكون متبوعا باضطرابات انفعالية حادة . وأظهرت الدراسات التي أجريت على مرحلة طفولة هؤلاء المرضى ان موت الوالدين او فراقهم يحدث بين ١٢ الى٢٤ من الحالات ويحدث ارتفاع الضغط بين ٢٣ من العدد نفسه والصدمات التي تقع للمريض والتغير في حياته مثل فراق عن الوالدين وفقد العمل او التوفير والعامل العام والاساس هو فقدان الامن .

٨ ـ كشف كوفيل في دراسته عن الاثار المدمرة لاستمرار ارتفاع ضغط الدم :ـ

وذكر ان ارتفاع ضغط الدم المزمن دون وجود اساس عضوي يسمى بارتفاع الضغط الاساس ويتسم في مراحله الاولى بوجود مدة وقتية وعرضية من ارتفاع الضغط فأذا استمرت المشكلة الانفعالية للمريض دون حل فسيستمر الضغط بمرور الوقت عند مستوى عال وقد يؤدي الى بعض الكوارث مثل النزيف في المخ او الجهد الزائد في القلب وكلاهما يؤديان الى الموت وطالما ان ارتفاع الضغط الاساس يؤدي الى تغيرات عضوية مدمرة فيجب ان نعده مشكلة طبية كما هو مشكلة سيكولوجية .

الفصـــل الثالـــث

إجراءات البحـث :ـ

يتضمن هذا الفصل الاجراءات الخاصة بالبحث إذ سيتم وصفا لمجتمع وعينة البحث كذلك أداة البحث والخطوات التي تم فيها اعداد اداة البحث وسيتم وصف الوسائل الاحصائية التي استعملت لتحقيق أهداف البحث .

مجتمـع البحـث :ـ

يتألف مجتمع البحث من المرضى المصابين بارتفاع ضغط الدم في مستشفى اليرموك والاسوياء داخل المستشفى في مدينة بغداد / الكرخ للعام (٢٠٠٦ ـ ٢٠٠٧) .

عينـة البحـث :ـ

بلغ عدد أفراد عينة البحث التي تم اختيارها (عينة البحث) بشكل مقصود (مريض وسوي) إذ بلغ عدد العينة (٥٠) مريضاً و (٥٠) سوياً الموجودين داخل مدينة بغداد إذ بلغ

عدد الذكور في العينة المريضة (٢٥) وعدد الاناث (٢٥) وبلغ عدد الذكور في العينة السوية (٢٥) وعدد الاناث (٢٥) وتم اختيار افراد عينة البحث من سن (٤٠) سنة فما فوق.

اداة البحـــــث :ـ

يتطلب هدف البحث توافر مقياس لقياس درجة القلق لدى مرضى ارتفاع ضغط الدم ولدى الاسوياء ونظرا لعدم توافر اداة جاهزه اعد الباحث مقياسا لقياس القلق وتم إعداده وفقا للخطوات الاتية :ـ

١ـ من الاطلاع على البحوث والمقاييس التي قاست مستوى القلق إذ تم اعداد فقرات مقياس القلق وطبق على عينة المرضى والاسوياء .

٢ ـ تم تنظيم الفقرات وتبويبها التي بلغ عددها (٢٨) فقرة (الملحق (١)) وتم توزيعها على اساتذة متخصصين في قسم التربية وعلم النفس بوصفهم خبراء(*) للتحقق من الصدق الظاهري لهذه الفقرات .

وتم تعديل بعض الفقرات وحذف البعض الاخر منها حتى وصلت الى صورتها النهائية وبلغ عدد الفقرات(٢٤) فقرة (انظر ملحق رقم (٢) لكي تكون جاهزة لتطبيقها على أفراد عينة البحث .

٣ ـ تم وضع المقياس في صيغته النهائية وفق البدائل (غالبا واحيانا و نادرا ،) وأصبح جاهزا للتطبيق .

٤ ـ تطبيق أداة البحث :ـ

طبقت أداة البحث الحالي في المدة ما بين (٢٠ / ٣ / ٢٠٠٧ الى ٢٥/ ٤/ ٢٠٠٧ م) وكانت المقابلة هي الاداة التي تم اتباعها في ملء الاستبيانه إذ قام الباحث بتوزيعها على الاشخاص المرضى والاسوياء داخل مستشفى اليرموك وخارجها وعند مقابلة افراد العينة المريضة والسوية يتم قراءة الفقرات فقرة فقرة بدقة ووضوح وشرح المعنى لكي يسهل على المفحوص الإجابة من فقرات الاستبيانه .

٥ ـ الخصائص السايكومترية للمقياس

اولا : الصـــدق

يعد الصدق من الخصائص المهمة والاساسية في بناء المقاييس فالمقياس الصادق هو القادر على قياس السمة التي وضع من أجلها(الزوبعي واخرون .١٩٨١ :٣٤) و تم اعتماد الصدق الظاهري للكشف والتعرف على المظهر العام للمقياس او الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومناسبتها لقياس السمة المراد قياسها وهي القلق في بحثنا الحالي وتحقق ذلك من عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس وتم الأخذ بآرائهم حول صلاحية الفقرات واعتمدت نسبة ٨٠ ٪ فما فوق ونتيجة لذلك حذفت اربع فقرات وبقي المقياس بصورته النهائية متكوناً من (٢٤) فقرة .

---

* ١ ـ ا. د شاكر مبدر جاسم
٢ ـ ا.م.د ليلى يوسف ناجي
٣ـ ا.م.د. طالب ناصر حسين القيسي
٤ ـ ا.م.د ليلى النعيمي
٥ ـ ا. م.د. جواد فهد المالكي
٦ ـ ا.م.د عبد الغفار القيسي
٧ ـ ا.م.د.عبد الزهرة باقر

ثانيـــا : الثبـــات

يشير الثبات الى الاتساق في النتائج أي اتساق الدرجات التي جمعت من افراد العينة أنفسهم عندما يعاد تطبيق المقياس عليهم في فرصة أخرى او تحت ظروف متغيرة أخرى (Anstasi&urbina.1997:84)وتم اعتماد طريقة التجزئة النصفية لاستخراج معامل الثبات بين الفقرات الفردية والزوجية للمقياس لأفراد عينة البحث جميعهم البالغ عددهم (١٠٠) فردا وبستعمال معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات الفردية والزوجية إذ بلغ (٠,٨٤) وعند تصحيحة بمعادلة سيبرمان براون بلغ (٠,٩١) وهو معامل ثبات عال .

ـ الوسائل الاحصائيـــة :ـ

لتحقيق اهداف البحث تم استعمال الوسائل الأحصائية الآتية :ـ

١ ـ المتوسط الحسابي : $\frac{\text{مجـ س}}{\text{ن}}$

٢. الإنحراف المعياري :ـ

$$ع = \frac{\text{ن مجـ س}^{٢} - (\text{مجـ س})^{٢}}{\text{ن (ن ـ ١)}}$$

٣ـ الإختبار التائي :

$$\frac{\text{س} - \text{س}}{\sqrt{\frac{(\text{ن} - ١)ع + (\text{ن} - ١)ع}{\text{ن} + \text{ن} - ٢} \left(\frac{١}{\text{ن}} + \frac{١}{\text{ن}}\right)}}$$

٤ ـ معامل الإرتباط بيرسون :

$$ر = \frac{\text{ن س ص} - \text{س} \times \text{ص}}{\sqrt{\text{ن س}^{٢} - (\text{س})^{٢}}\sqrt{\text{ن ص}^{٢} - (\text{ص})^{٢}}}$$

٥ ـ معادلة سبيرمان براون:ـ لتصحيح معامل الثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية

$$ر = \frac{٢ ر}{١ + ر}$$

الفصـــــــل الرابـــــــع

عـرض النتائـــج وتفسيرهـــا

عرض النتائـــج وتفسيرها

للتحقق من الهدف الأول وهو (قياس مستوى القلق لدى أفراد عينة البحث)

تم تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (١٠٠) من كلا الجنسين بواقع (٥٠) مريضاً منهم (٢٥) ذكوراً و(٢٥) اناثاً و(٥٠) من الأصحاء منهم (٢٥) ذكوراً و(٢٥) اناثاً وتوصل البحث الى النتائج الآتية وكما موضحة قي جدول (١) .

الجـدول (١)

الوسط الحسابي والإنحراف المعياري (للقلق وضغط الدم) لدى أفراد عينة البحث

	القلق للاصحاء		القلق المرضي		الضغط للاصحاء		الضغط للمرضى	
الجنـــــس	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
الوسط الحسابي	43.4	44.9	39.1	45.5	11.86	12.04	16.38	17.04
الانحـــــراف المعياري	7.0	7.58	7.7	6.42	0.810	0.95	1.95	2.22

يتضح من الجدول إن اعلى متوسط للقلق كان للاناث المرضى وبلغ (45.5) بانحراف معياري قدره (6.42) اما أقل متوسط للقلق فقد كان للذكور المرضى وبلغ (39.1) بانحراف معياري قدره (7.7) اما بالنسبة لضغط الدم فبلغ اعلى متوسط للإناث المرضى وقدره (17.04) بانحراف معياري قدره (2.22) اما أقل متوسط فكان للذكور الاصحاء وبلغ (11.86) وبانحراف معياري قدره (0.810) .

اما تحقيق الهدف الثاني للبحث وهو (إيجاد الصلة بين القلق وضغط الدم) إذ استعمال معامل ارتباط بيرسون لايجاد الصلة بين درجة القلق ودرجة ضغط الدم وكما موضحة في الجدول (2) .

جدول (2)

العلاقة بين درجة القلق ودرجة ضغط الدم

الجنس / الحالة	ذكـــــور	انـــــاث	مجمـــوع
الاصحـــــاء	0.623	0.918	0.789
المرضـــــى	0.847	0.602	0.711

*** القيمة الجدولية لمعامل الارتباط(0.296) عند درجة حرية 48 ومستوى دلالة 0.05**

يتضح من الجدول السابق ان عامل الارتباط بين درجة القلق ودرجة ضغط الدم بصورة عامة بلغ (0.711) للاصحاء (0.623 للذكور) و (0.918 للاناث) كما بلغ معامل

الارتباط (0.711) للمرضى (0.847 للذكور) و (0602 للاناث) وعند مقارنة قيمة معامل الارتباط المستخرج بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0.296) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية(48) نجد أن القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط أكبر من القيمة الجدولية مما يدل على وجود علاقة إرتباطية بين القلق وضغط الدم .

اما تحقيق الهدف الثالث وهو (معرفة دلالة الفروق بين الذكور والاناث) وتم استخدام الاختبار التائي للتحقق من ذلك والجدول (3) يوضح ذلك .

جدول (٣)

الاختبار التائي بين الذكور والاناث

المعالجة الاحصائية الحالة	حجم العينة	الوسط الحسابي		التباين		قيمة (ت) المحسوبة	قيمة(ت) الجدولية	الدلالة المعنوية
		ذكور	اناث	ذكور	اناث			
القلق للاصحاء	50	43.4	44.9	49.75	57.57	0.734	2.00	غيردالة
القلق للمرضى	50	39.1	45.5	59.30	41.17	3.192		دالة
الضغط للاصحاء	50	11.86	12.04	0.65	0.894	0.723		غير دالة
الضغط للمرضى	50	16.36	17.04	3.81	4.95	1.114		غير دالة

❖قيمة(ت) الجدولية (2.00) عند درجة حرية (48) ومستوى دلالة 0.05 يتضح من الجدول أن قيمة (ت) المستخرجة بالنسبة للقلق وللمرضى بلغت (3.192) وهي اعلى من قيمة (ت) الجدولية البالغة (2.00) مما يدل على وجود فروق ذوات دلالة احصائية بين الذكور و الاناث المرضى وقد يعود هذا الاختلاف الى التكوين العضوي او النفسي او للدور الاجتماعي المفروض على كل منهما أو قد يكون السبب للمؤثرات البيئية المختلفة التي قد يكون لها تأثير سلبي على حالة المرأة الصحية كالسعي الى الاستقلال المادي او المعنوي مما يؤدي الى كثير من المشكلات الاجتماعية فتعجز عن اتخاذ القرار فيظهر الصراع الذي يدور بداخلها على شكل قلق الذي تبين انه أكثر العوامل تأثيراً لدى النساء على صحتهن الجسمية . اما بالنسبة للقلق وضغط الدم للاصحاء والضغط للمرضى فلا توجد فروق ذوات دلالة معنوية بين الذكور والإناث.

الفصل الخامس

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما تقدم من نتائج توصل الباحث الى التوصيات والمقترحات الآتية :

١ ـ أن تقوم أغلب البحوث على الجانب الاكلينيكي التي لم يتطرق إليها البعض ودراستها دراسة علمية دقيقة في المجالات جميعها لاكتساب الخبرة .

٢ ـ التخطيط الشامل والدقيق والجدي من لدن الجهات المشرفة على المناهج التدريسية في المراحل كافة كذلك وسائل الاعلام والعمل على وضع ستراتيجية بناّءة تهدف الى خلق جو يبعث على التفاؤل والمحبة والتعاون لكي يخففوا من وطأة القلق نتيجة الوضع الراهن الذي يعانيه أبناء هذا البلد من رواسب الماضي ومن كوارث وحروب .

٣ـ العمل على إيجاد متنفس ترفيهي للشباب مثل النوادي والجمعيات والسفرات الجماعية ومختلف الأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية التي تساعد على تخفيف حدة القلق.

٤- العمل على ايجاد برامج في مختلف وسائل الاعلام المرئية والمقروءة والمسموعة تركز على توعية وتثقيف افراد المجتمع التي تخدم الهدف الذي وجدت من اجله .

٥- أوصي بوجود أطباء نفسيين واكلينيكيين في مستشفى اليرموك لتخفيف حدة القلق لان العلاج بالادوية وحده لايكفي لمعالجة اغلب الحالات التي يعاني منها المرضى .

٦- أوصي بوجود عيادات نفسية تعمها الموسيقى الكلاسيكية التي تشعر الفرد المريض بالارتياح واسترخاء الاعصاب .

٧- على الاباء والأمهات والعاملين في التدريس زرع روح الثقة لدى أبنائهم وإن مايحصل اليوم لابد أن ينتهي وتستقر الامور على نحو افضل .

٨ - اقترح دراسات اخرى لها علاقة بنتائج البحث .

الصعوبات :-

وانا اقوم بعملي داخل المستشفى صادفتني ظروف قاسية جداً بسبب الوضع الأمني غير المستقر وبسبب ظروف اخرى لاتقل صعوبة وخطورة من سابقتها وعلى سبيل المثال -

١ - ان المريض داخل المستشفى غير مستقر نفسياً ومشوش ومشتت الافكار ولكن بعد معالجته من الاطباء وإعطائه الادوية التي تجعل من حالتة مستقرة يمكن اعطاؤه الاستبيان .

٢ - إن التحرك خارج المستشفى على العينة السوية هو الاخر فيه خطورة كبيرة بسبب العنف والارهاب الموجودين في بعض المناطق .

٣ - لم يكن هناك وقت كافٍ لتوزيع الاستبيانة على العينة المريضة والسوية على حد سواء.

٤ ـ ومن الأمور التي تجلب الانتباه هو وجود العينة المريضة في المستشفى ولكن الأمر المأساوي هو العثور على العينة السليمة لأن أغلب الناس مصابين بالضغط .

٤ - هناك التردد الواضح من قبل بعض المرضى للاجابة عن بعض فقرات الاستيانة .

٥ - ومن الصعوبات التي واجهتني ان بعض عينة البحث التي وزعت عليها الاستبانة كانوا من الاميين الذكوراً وأناثا الذين بلغوا سن الاربعين فما فوق مما ادى الى استهلاك الكثير من الوقت في شرح وتفسير كل فقرة من فقرات الاستيبانة .

٦- ومن الصعوبات ان هذه الدراسة تقوم على الجانب الاكلينيكي وهذا مجال يحتاج الى دراسة علمية دقيقة.

٧- عدم توافر المراجع والمصادر الكافية لمرضى ضغط الدم .

المصـــــادروالمـــراجع :-

أولا - العربيـــــــــة

١- بركات ، محمد ، خليفة ، عيادات العلاج النفسي .

٢- ابو حطب فؤاد ، عام ١٩٨٦ ، الكتاب السنوي في علم النفس .

٣ـ الجبوري، علي محمود ،بناء برنامج لعلاج بعض الإضطرابات النفسجسمية ،اطروحة دكتوراه،جامعة بغداد ، كلية الآداب .

٤ـ الخفاجي ، عبير عبد المنعم احمد ، العلاقة بين قلق الموت وبعض المتغيرات عند طلبة الصف الخامس اعدادي / آذار ٢٠٠٦م ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد ، كلية تربية البنات .

٥ـ الخولي ، وليم (١٩٧٦) : الموسوعة المختصرة في علم النفس والتحليل النفسي ،ط١ القاهرة .

٦ـ دافيدوف ، لندا(٢٠٠٠)م موسوعة علم النفس ، ط١،ج٥ ، ترجمة السيد الطواب، محمود عمر ، مراجعة فؤاد ابو حطب ، الدار الدولية للإستثمارات الثقافية .

٦ـراجح،احمد عزت (١٩٦٤):الامراض النفسية والعقلية ،ط١،دار المعارف للنشر، مصر.

٧ـ زهران ، حامد عبد السلام ، الصحة النفسية والعلاج النفسي .

٨ـ سلامة ، احمد عبد العزيز واخرون ، علم النفس عند فرويد ١٩٨٨م .

٩ـ الشرقاوي مصطفى خليل ، علم الصحة النفسية ، دار النهظة العربية .

١٠ـ الشماع ، نعيمة ، ١٩٧٧م ، النظرية التقييم مناهج البحث .

١١ـ الشيباني ، عمر محمد ، الاسس النفسية والتربية لرعاية الشباب دار الثقافة لبنان ١٩٧٣م.

١٢ـ صادق عادل ، ١٩٩٢ ، في بيتنا مريض نفسي .

١٣ـ عاقل فاخر ، ١٩٦٧، التعلم ونظرياته ،ط١ ، دار العلم للملاين .

١٤ـ عبد الخالق ، احمد ، ١٩٩١ ، التوافق النفسي والصحة النفسية .

١٥ـ عبد الغفار ، عبد السلام ، فقد صرح النفسية ،ط٢ دار المعرفة الجامعية .

١٦ـ عبد الغفار ، عبد السلام ، مقدمة في الصحة النفسية ،ط٢ ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ،١٩٩٣م ،

١٧ـ عكاشة ، احمد ، ،١٩٩٢م، الطب النفسي المعاصر .

١٨ـ عوض عباس محمد ، علم النفس الفسيولوجي .

١٩ـ عوض ، عباس ، محمود ، موجز الصحة النفسية ، ط١ ، دار المعرفة الجامعية .

٢٠ـ العيسوي ،عبد الرحمن ، الاعصبة النفسية والذهانات العقلية بحث ميداني في الامراض النفسية والعقلية الشائعة ، دار النهظة العربية ١٩٩٠م .

٢١ـ العيسوي ، عبد الرحمن ، الامراض السيكو سوماتية مع دراسة ميدانية على عينة من الشباب العربي ومقياس السيكوسومايتية بدار النهضة العربية بيروت ١٩٩٤م.

٢٢ـالعيسوي ، عبد الرحمن ، بثولوجيا ط١ دار الفكر الجامعي ١٩٩٥م ،

٢٣ـالعيسوي ، عبد الرحمن ، علم النفس الفسيولوجي دراسة في تفسير السلوك الانساني، دار المعرفة الجامعية ١٩٩٠م .

٢٤ـ فرويد ، سيجموند ١٩٧٧م افكار لازمنة الحرب والموت ، ترجمة ، سمير كرم .

٢٥ـفهمي ، مصطفى ، الصحة النفسية ، ط١ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ١٩٧٦م .

٢٦ـ الفيومي ، محمد ابراهيم، ١٩٧٥م ، القلق الانساني ، مكتبة الانكلو مصرية .

٢٧ـالقذافي ، رمضان محمد ، التوافق النفسي والصحة النفسية .

٢٨ـ كمال ، علي ، ١٩٨٩م ، النفس انفعالاتها وامراضها وعلاجها ط١ج٢ ، بغداد .

٢٩ـ كوليز ، ام ، ١٩٩٢ ، اسس علم النفس .

٣٠ـالكيال ، دحام ،ط١ ، بحث تجريبي عن علاقة القلق بالترتيب الذهني ، المؤسسة الجامعة لدراسة النشر والتوزيع ١٩٩٠م .

٣١ـ مخيمر، صلاح ، الصحة النفسية ،

٣٢ـ مرسي كمال ابراهيم ، مدخل الى علم الصحة النفسية ط١ ، دار العلم الكويت ١٩٦٧م .

٣٣ـ المليجي ، حلمي ،(٢٠٠٠م) ، علم النفس الاكلينيكي ، ط١ ، دار النهظة العربية بيروت حنفي ، لطفي فطيم ، دار النشر القاهرة ،

٣٤ـ النابلسي ، محمد ، احمد ،١٩٨٧م ،الامراض النفسية وعلاجها في مجتمع حر اللبانية .

٣٥ـ ابو النيل ، محمود السيد ، الامراض السيكو سوماتية دراسة عربية وعالمية ،ط١ مكتبة الخانجي ، بالقاهرة ،١٩٨٤م .

٣٦ـابو النيل ، محمود ،السيد ، معجم علم النفس والتحليل النفسي ، دار النهظة العربية،ط١.

٣٧ـ هال ، كالفن ، ١٩٧٠م ، اصول علم النفس الفرويدي ،

٣٨ـ هول ولندزي ،١٩٧٨ ، نظريات الشخصية ، ط٢ ، ترجمة فرج احمد فرج ، قدري حنفي ، لطفي فطيم ، دار النشر القاهر .

المصـــــادر الاجنبيـــــة:

1-Alwwan ,A. (1982 :Studies of prevalece of hybertention in Rual and Urban communities .Journal of Iraqi Medicine,Vol.29.

2. Anasasi. Anne & Vrbina. Susan (1997) Psychologicl testing .NEW YORK. Prnticc Hall.

3. AL—attar , Waffa (1990) Efect of relaxation training on patient with esential hyperension .Uapublished Master thsis College of Nursing Universty of Baghdad

4. Jung , C. C 1954 : The developmet of pers onality Tork, pontheon press., Collected work vol. 17.now
5. Fromm . Ec1947 : Man for himself : N ewyork , Rinehert
6. Horney , Karen (1939) : New waysin psycholog .

الملاحق

بسم الله الرحمـــن الرحـــيم

جامعة بغـــــــداد

كلية تربيـة البنـات ـ قسم علم النفس

اخي المواطن / اختي المواطنـــة :ـ

نظراً لما يمر به بلدنا العزيز من ظروف أمنية واقتصادية واجتماعية صعبة للغاية التي انعكست على الوضع النفسي للفرد وتسببت في امراض جسمية كثيرة منها ارتفاع ضغط الدم لدى الكثير من الافراد بشكل ملفت للنظر يتطلب من الباحثين والمختصين تكريس جهودهم للتعرف على أسباب هذا المرض الخطير الذي يشكل عائقا صحياً مزعجاً للفرد .

وانطلاقاً من مبدأ البحث العلمي وجد الباحث ان يقوم بمبادرته للقيام ببحث حول القلق وصلته بارتفاع ضغط الدم . وبعد أن اطلع على ادبيات الدراسة تم إعداد فقرات المقياس وعرضه على لجنة من الخبراء خرج بصيغته النهائية وكما هو مرفق طيا .

لذا آمل الإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبيانه والبحث وبكل ترو وإن المعلومات التي سوف يحصل عليها الباحث لاتستعمل سوى للاغراض التي صمم من اجلها البحث ... مع التقدير ... والله الموفق ..

الجنـــس :ـ

العمـــر :ـ

ت	الفقـــــــــــــــــرات	دائما	احيانـا	نـادرا
١	أستثار بسهولـــــــــة			
٢	اصبح عصبياً وسريع الهيجان عندما أواجه بمواقف مثيرة وغير متوقعة			
٣	هادىء وليس من السهل اقلاقى وازعاجى.			
٤	اصبح عصبياً وقلقاً عندما تحدث أشياء على نحو خاطىء .			
٥	الانتظار يسبب لي توتراً وعصبية			
٦	تهتز يداي عندما احاول عمل شيء ما .			
٧	انا شخص متوتر(مشدود الاعصاب) .			
٨	أشعر باننى عصبى المزاج .			
٩	اتحسس من الاخرين لاتفه الاسباب .			

١٠	اقلق من عدم الوضوح ومن المجهول .			
١١	لا اشعر بالراحة في اثناء نومي .			
١٢	أشعر بالتوتر عندما اصاب بأية وعكة صحية .			
١٣	اشعر بالتوتر تجاه الاعمال التي اقوم بها حاليا .			
١٤	لا استطيع التمتع بحياتي بسبب قلقي الدائم .			
١٥	اشعر بالقلق عندما اكون بمفردي .			
١٦	نومي متقطـــــــع .			
١٧	اشعر بالقلق لعداء الاخرين ونفورهم مني .			
١٨	اشعر بمستوى عال من الطموح في الاحيان معظمها			
١٩	يزداد انفعالي كلما زاد مرضي .			
٢٠	اشعر بالقلق عندما يحين وقت النوم .			
٢١	اشعر بأن اطرافي باردة في الغالب .			
٢٢	اشعر بالخوف والقلق دون سبب واضح .			
٢٣	لا تغير الاحداث المؤلمة من حالتي النفسية .			
٢٤	اشعر بالتوتر كلما احسست بالام في ظهري			

الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة

اعداد

م.م تهاني طالب عبد الحسين

الملخص:

يهدف البحث الحالي التعرف على الآثار النفسية للاحداث العنف لدى طلبة الجامعة، وذلك عن طريق التحقق من صحة الفرضيات :

١. لا توجد اثاراً نفسية لاحداث العنف لدى طلبة الجامعة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاثار النفسية لإحداث العنف لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس.

ولغرض اختبار فرضيات البحث، قامت الباحثة ببناء اداة للقياس متمثلة بمقياس الآثار النفسية لإحداث العنف وفق النظرية السلوكية.

وقد تم اختيار ٤٠٠ طالب وطالبة بصورة عشوائية من طلبة جامعة بغداد من كليات العلوم، والعلوم للبنات، والتربية الرياضية، والتربية للبنات، والقانون، والهندسة،والعلوم السياسية، والادارة والاقتصاد.

وقد استعملت الباحثة الحقيبة الاحصائية (برنامج SPSS) للتوصل الى النتائج واظهرت النتائج بان طلبة الجامعة يعانون من اثاراً نفسية لاحداث العنف، ولا توجد فروق دات دلالة احصائية وفق متغير الجنس .

Summary

This Study aims at recognizing the psychological effects of violence events on colleges students by affirming the following hypotheses:

1. There are no psychological effects with the colleges students.
2. There are no statistical differences in the psychological effects of the violence events with the colleges students according to sex variable.

To test the hypotheses of the study the researcher has been built a tool for measurement knowing by the scale if psychological effects of the violence event according to behavioral theory (400) male and female students had been slecteted randomly from Baghdad University and from the Science Colleges , Science College from Women Physical Education College, Education College from Women , Law College , Engineering College, Political College and Administration and Economy College.

The researcher has been used (SPSS) program to reach the results saying that the college students suffering from psychological effects of violence events and there are no statistical differences according to sex variable.

الفصل الاول

مشكلة البحث واهميته :

يمثل طلبة الجامعة النخبة من افراد المجتمع، وتعنى بهم الجامعة لتمييزهم عن غيرهم (Guskin & Samuel, 1970. p21)، وتعدهم الصفوة القادرة على الابتكار وتفهم وسائل العلم وادواته.

(محمود، ٢٠٠٠، ص١٨٨).

ان الشباب في اية امة يعد المصدر الأساسي لنهضتها، وتقدمها ومعقد امالها، والدرع الواقي الذي تعتمده في الدفاع عن كيانها، وتحقيق اهدافها وشباب اية امة يمكن ان يعد المرآة الصادقة التي تعكس واقع تلك الامة (الشيباني، ١٩٧٣، ص ١٧-١٨). ويشكل طلبة الجامعة الشريحة المثقفة من الشباب، فهم الطليعة الواعية، وعليهم تقع مسؤولية البناء والتغيير التي ينشدها المجتمع (العكايش، ٢٠٠٠، ص٣). لذلك ليس هناك مجتمع اخذ بالتقدم لم يجعل لطلبة الجامعة مكاناً متقدماً في اهتماماته وخططه التنموية (الشيباني، ١٩٧٣، ص٦٧). وبناءاً على ذلك اصبحت الجامعة ميداناً للكثير من الدراسات والبحوث للوقوف على المشكلات التي يعانيها الطالب الجامعي .

ان من الأهداف الرئيسة في التعليم العالي أعداد جيل متحرر من الخوف، قوي ببنيته وشخصيته وأخلاقه، ومتسلح بمنجزات العصر الحديثة العلمية والفنية والتقانية (العيسوي، ١٩٩٧، ص١٩٣).

تحرص جامعاتنا على ان يكون الطالب مثالاً لغيره، وليس القصد في ان يكون الطالب (الطالب المثالي) كما يصفه البعض بأنه ذلك الشخص الذي يبدي اهتماماً بالدراسة فقط وتفرغاً وتقبلاً لها، والذي يبدي الطاعة لتوجيهات أساتذته (بشكل سلبي)، وانما تنظر اليه النظرة الانسانية في التربية الى انه فرد نام ومستقل، وتعمل على توفير كل ما يمكنه من تحقيق ذاته لاهمية دوره في الحياة (ساري، ١٩٩٩، ص٢٨١).

قد تعرض الطالب الجامعي شأنه شان كل المواطنين العراقيين في السنولت الخمسة الاخيرة الى صنوف متعددة من اشكال العنف التي حدت من نشاطه وقدرته وقللت من دافعيته وادائه.

ان أول واخطر ما يهدد أمن النفس البشرية هو عنف الانسان نفسه، فليست الكوارث الطبيعية على قسوتها وعنفها المدمر للكون ولا الامراض الوبائية ولا حتى الموت الطبيعي، هي المسؤولة عن الصدمات النفسية والاضطرابات الانفعالية التي تصيب الافراد، طالما انها حدثت كقدر يتعلق بالظروف الطبيعية التي لا تدخل يد الانسان في صنعها، ولكن الامر الذي يهز كيان الفرد ويصيبه بالصدمة ويترك لديه اثاراً نفسية هو العنف الواقع عليه من اخيه الانسان (غنام، ٢٠٠١، ص٢٤٣).

يمثل العنف احد واهم واخطر الضغوط التي ينتج عنها العديد من الاثار النفسية فضلا عن الاثار الاجتماعية والاقتصادية التي قد تختلف من شخص الى اخر لكنها بصفة عامة ذات اثار مدمرة على الانسان ومنجزاته (عاصي، ٢٠٠٨، ص٤).

ان ظاهرة العنف في العلاقات البشرية متعددة لم يخل منها مجتمع في المستوى الفردي او الجماعي سواء كان بدوافع جماعية سياسية او دينية او اقتصادية، وكبحاً لدوافع العنف

استحدثت البشرية جهاز الدولة ليزع الناس بعضهم عن بعض، فكانت الشرائع والمحاكم واجهزة الامن، وفي المستوى الدولي استحدثت مؤسسات دولية تكون حكماً بين الدولة، وهذا له دلالة واضحة على وجود الميل الى العدوان والعنف في طبيعة الانسان، ان الميول العدوانية في طبيعة الانسان اما ان تصادف تصورات عقائدية، او ثقافية، وأما مناهج تربوية، او بيئة اجتماعية تخفف من وطأتها وتخضعها لضوابط العدل والاحسان وترتقي بها، او انها تصادف تصورات وقيما واخلاقيات وبيئة اجتماعية قاسية تدفع الانسان وتحرضه على العدوان وتؤجج في نفسه نيران الغضب والعنف (الغنوشي، ٢٠٠٨، ص١). فحين يتوقف العقل عن قدرة الاقناع والاقتناع يلجأ الانسان الى العنف، ويصبح العنف هو لغة التخاطب مع الاخرين (حجازي، ١٩٧٩، ص ١٧٣).

أصبحت ظاهرة العنف من اهم المشاكل التي استرعت انتباه الباحثين والمعالجين النفسيين لما تشكله من خطورة على حياة الانسان من الجوانب كافة النفسية، والاجتماعية، والثقافية، والمادية، والاخلاقية (حسن، ٢٠٠٨، ص١). وقد أكدت الدراسات ذلك، إذ اكدت دراسة بارون على ان احداث العنف التي حدثت في الكويت، واضطرار العوائل الى النزوح الاضطراري المفاجئ، ادت ذلك الى ظهور أعراض الاضطرابات النفسية على الافراد وخاصة على الشباب مثل قلق الانفصال عن الأهل والخوف من المدرسة، والامراض السيكوسوماتية، ومشاكل النوم، وعانى بعضهم من الحزن والحنين الى منازلهم واصبحت تصرفاتهم عدائية وفوضوية ومن الصعب ضبطها والتحكم فيها (بارون، ١٩٩٣، ص١٩٩).

وأكدت دراسة عبد الخالق ١٩٩٣ على ان الاثار النفسية للإحداث العنيفة والصدمات تتخذ اشكالاً متنوعة ظاهرة وباطنة ومتشابكة فيما بينها ومن هذه الاشكال (العدوانية، العنف، الانحراف، والاضطرابات النفسية، واضطراب الضغوط التالي للصدمة، وسوء التوافق النفسي) (عبد الخالق، ١٩٩٣، ص١٥٦).

واكدت دراسة بيكهام وآخرون Beckham et al 1997 على وجود تقديرات عالية من العنف والعدوان لدى المصابين بالاضطراب بمعدل (٧٪) مقارنة بغير المصابين، وان المصابين بالاضطراب يعانون من ضعف قابلياتهم للسيطرة على ردود افعالهم العنيفة او كبح الغضب، وانهم يعانون من الشعور بالذنب والخوف من المواقف التي تثير العدوان لديهم (Beckham et al 1997).

وبينت دراسة فيلدبو واخرون (Feldbau , et, al., 1998) على وجود صلة دالة بين الاعراض الاكتائبية وبين تكرار العنف البدني الموجه نحو الطلبة (حسن، ٢٠٠٨، ص٧)

وبينت دراسة موفت وكاسبي (Moffitt & Caspi, 1999) ان الفقر والمستوى التعليمي المنخفض في أثناء الطفولة والمراهقة تعد من عوامل الخطر التي تؤدي الى ممارسة الشباب الى العنف في المستقبل (حسن، ٢٠٠٨، ص٨).

وبينت دراسة لويت وسميث (White & Smith, 2004) عن دور الايذاء الجنسي او البدني في الطفولة والمراهقة في جعل الفرد ضحية للعنف في المستقبل (حسن، ٢٠٠٨، ص٩).

ولكون هذا البحث يتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم طلبة الجامعة، وذلك من حيث اهمية المؤسسة التي ينتمون اليها، ومرحلتهم العمرية التي تقع ما بين (١٨ ـ ٢٥) سنة، يكون فيها الشاب قد تجاوز الفتوة والحداثة وتخطى مرحلة المراهقة وبلغ اشده واصبح في حالة جسدية وعاطفية وعقلية تتسم بالنضج، والاستقلال والخصوصية (العظماوي،

١٩٨٨، ص٣٢٢)، في هذه المرحلة يصل الانسان الى قدر عالٍ من تحمل المسؤولية في تصرفاته ولدية القدرة على التفكير الواعي والمدرك لحقائق الامورً (الزيني، ١٩٦٩، ص٣٠٤) كما ويصل الى تطور واحساس عال بالهوية والدور، ولهذا فان ثقل المجتمع ينصب على الشباب وعلى قدرتهم على التغيير (القاضي، ١٩٩٧، ص٧٠).

ومما تقدم اصبحت الباحثة امام مشكلة وهي الاجابة عن السؤال التالي:

هل لحوادث العنف التي يتعرض لها طلبة الجامعة اثاراً نفسية؟

هدف البحث وفرضياته :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على طبيعة الاثار النفسية لاحداث العنف لدى طلبة الجامعة وذلك عن طريق التحقق من صحة الفرضيتين الآتيتين :

١ ـ لا توجد اثاراً نفسية لاحداث العنف لدى طلبة الجامعة.

٢ ـ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاثار النفسية لاحداث العنف لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس.

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بغداد (ذكور، واناث) للدراسات الصباحية للعام الدراسي ٢٠٠٧ ـ ٢٠٠٨.

تحديد المصطلحات:

اولاً: الآثار النفسية Psychological Effects

- (موراي Murray 1938): حالة يشعر معها الفرد بالتوتر والضيق او الاضطراب نتيجة لوجود ضغوط نابعة من العقبات او الصعوبات او الغموض او النقص او الخلل تحول دون اشباع حاجاته او تحقيق اهدافه وتؤدي الى اضطراب توازنه، وتظهر هذه الحالة في انماط مختلفة من استجابات الفرد للمثيرات والمواقف والاحداث (الرشيدي، ١٩٩٨، ص٣٩).
- فيدمان (١٩٩٤ Feldman): الاضطراب الذي ينتج عن تعرض الفرد الى صدمة نفسية او جسدية شديدة فيها خطورة على حياته. (Feldman , 1994, p120).
- كرين (١٩٩٦ Green): اضطراب يحدث بعد التعرض الى حوادث تفوق المعدل الطبيعي للخبرات الانسانية الاعتيادية ونتيجة للصدمات النفسية ومن اهم اعراضه اعادة خبرة الحدث الصدمي في الذاكرة وذكريات اقتحامية مخيفة للمريض تسبب قلقاً واكتئاباً عاليين (Green, 1996,p.69).
- **جونستن** (Johnston 1998) :الاضطراب الذي يتاخر في الظهور من اسابيع الى عدة اشهر (تتجاوز الستة اشهر) تعقب التعرض للضغط وتشمل الاحداث الضاغطة مثل التهديد غير الاعتيادي، القتال، التعذيب، الخطف، الاغتصاب، حوادث السيارات، القتل. (Johnston, 1998, p.501)
- **كاتلر وماركوس** (Cutler & Marcus 1999): متلازمة لعلامات واعراض نفسية تتبع التعرض لحدث صادم خارج المعدل الاعتيادي للخبرات البشرية مثل:

التعرض لاعتداء، خبرات الدمار، الاغتصاب، الحروب الاهلية والكوارث (Cutler & Marcus, 1999,p.110).

- **الشربيني** ١٩٩٤: الاضطراب الذي يحدث حين يتعرض الشخص لتجربة او خبرة انسانية اليمة وتمثل تهديداً حقيقياً لحياته او لافراد اسرته او بسبب مشاهدته لاحد المشاهد المؤثرة التي تتضمن العنف او القتل ويترتب على ذلك تاثره سلباً بهذه التجربة واستعادتها في عقله فيما بعد (الشربيني، ١٩٩٤، ص٥٦).
- **عكاشة** ١٩٩٨ : رد فعل متاخر او ممتد زمنيا لحدث او اجهاد ذي طابع يحمل صفة التهديد او الكارثة الاستثنائية، ويحدث ضيقاً عاماً لاي شخص مثل الاعتقال، او التعذيب ، الحرب، حادثة شديدة، ومشاهدة موت الآخرين موتاً عنيفاً (عكاشة، ١٩٩٨، ص١٥٩).
- **الحجار** ١٩٩٨ :اضطراب قلق ينجم عن التعرض الى شدة بيئية قاهرة ساحقة مؤثرة، ويتسم بعوارض متكررة تتضمن تكرار الشعور للخبرة او الحادثة المؤثرة (الحجار، ١٩٩٨، ص٩٥).
- **الرشيدي** ١٩٩٨ : حالات من التوتر والضيق او الاضطراب الناجمة عن تعرض الافراد للإحداث والتجارب القاسية. (الرشيدي،١٩٩٨، ص٣٩).
- **عبد الرحمن** ٢٠٠٠: الشعور بالرعب والفزع وتطور اعراض خاصة في اعقاب حادث مؤلم نفسياً يفوق الخبرات المعتادة للبشر (عبد الرحمن، ٢٠٠٠، ص٢٦٢).
- **فتاح** ٢٠٠١ :هو انفعال شديد يظهر في الاشهر الستة التي تعقب الحادث، وقد يتاخر ظهوره احيانا اكثر من ذلك ويستمر لفترة طويلة عادة، وهذا الاضطراب يصيب اي شخص شاهد او تعرض لشدة قوية غير اعتيادية، وفيها تهديد له في حياته او جسده وخاصة اذا كانت الحادثة غير متوقعة (فتاح، ٢٠٠١، ص٤٩)

التعريف النظري للاثار النفسية:

حالة يشعر معها الفرد بالضيق والتوتر والقلق نتيجة تعرضه للاحداث العنيفة والمتمثلة بـ (القتل، الخطف، التهجير، التهديد، الاعتداء بالضرب، السب والشتم) وتؤثر على سلوكه وتوافقه النفسي وانجازاته واداء مسؤولياته.

التعريف الاجرائي للاثار النفسية :

هو السلوك الذي يبين مدى تأثر الطالب باحداث العنف والذي يمكن قياسه عن طريق الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس الاثار النفسية لاحداث العنف.

ثانياً : تعريف العنف :

في اللغة : تشتق كلمة عنف في اللغة العربية من الجذر (ع ن ف) وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق.

ويرى البعض أن كلمة عنف في اللغة الإنجليزية "violence" مشتقة من الكلمة اللاتينية "violentia " وتعني إظهارا غير مراقب للقوة ردا على استعمال متعمد لها، في حين يرى البعض الآخر أن كلمة "violence " مشتقة من الكلمة اللاتينية "vis " أي القوة و "Latus " والتي تعني "يحمل"، فالعنف من الناحية التاريخية يعني حمل القوة في اتجاه شيء أو

شخص، فهو يعني الإكراه المادي الواقع على شخص لإجباره على سلوك أو التزام ما (حسن، ٢٠٠٨ ، ٦).

- **بارون Baron 2001** : اي شكل من إشكال السلوك يوجه بهدف إلحاق الأذى او جرح كائن حي اخر تكون لديه الدوافع لتجنب مثل تلك المعاملة (حسن، ٢٠٠٨، ص٢).
- **كراه Krahe 2001 :** توجيه القوة المفرطة الى الافراد او الممتلكات لاغراض التدمير او العقاب او السيطرة (حسن، ٢٠٠٨، ص٢)
- **فيلسون Felson 2002 :** الافعال التي تتضمن التهديد او ممارسة الوسائل االبدنية للتعبير عن العدوان، كما يستعمل العنف لايذاء الاخرين بدنياً، او نفسياً، او مادياً (حسن، ٢٠٠٨، ص٣).

١. **بطرس ٢٠٠٨ :** انه استجابة سلوكية تتميز بطبيعة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير (بطرس، ٢٠٠٨، ٢٥٨).

التعريف النظري للعنف :

سلوك او فعل يتسم بالقوة والاكراه، يصدر عن طرف بهدف استغلال واخضاع طرف اخر في احيز علاقة قوة غير متكافئة مما يتسبب في احداث اضرار مادية ومعنوية ونفسية، وان العنف يشمل القتل والاعتداء بالضرب، التهجير، التهديد، الشتم.

الفصل الثاني

الاطار النظري

اولاً : أدبيات البحث :

اصبحت ظاهرة العنف من اهم المشاكل التي استرعت اهتمام الباحثين والمعالجين النفسيين في العقد الاخير من القرن الماضي، لما تسبب من اثار نفسية واجتماعية الى الافراد، ان ظاهرة العنف موجودة منذ القدم، لا تعد ظاهرة حديثة، ولكن لم تظهر بالحاح الا في سياق المد الجديد لتيارات عدة منها: المناداة بحقوق الانسان، وحقوق المرأة والطفل، والمناداة بمناهضة التعصب والتحيز والتمييز بكافة اشكاله، والمطالبة بالمساواة، ونتيجة لذلك تغيرت نظرة المجتمعات الحديثة للعنف، وربما يرجع ذلك لتداخل مفهوم العنف مع بعض المفاهيم الاخرى مثل العدوان، والقهر، و الاكراه، كما قد يرجع لتعدد مظاهر العنف (بدني، نفسي، جنسي، اجتماعي ، ...).

مظاهر السلوك العنيف:

تعدد تصنيفات مظاهر السلوك العنيف، ومن هذه التصنيفات تصنيف فيلسون الذي يرى ان الفرد يمكن ان يلجأ للوسائل الآتية للتعبير عن عدوانه:

١. ـ وسائل لفظية (مباشرة) مثل السب والتهديد.

٢. وسائل بدنية مثل اللكم والرفس وغيرها .

٣. ـ وسائل لفظية غير مباشرة مثل الغيبة والنميمة (حسن، ٢٠٠٨، ص٤).

وقد صنف كل من (ديانا هيلز، وروبرت هيلز) ان السلوك العنيف يأتيه الفرد عن طريق:

١. الصياح المتكرر واحداث الضوضاء باستمرار.

٢. الاكثار من الشتائم والسباب.

٣. استخدام اللغة النابية والالفاظ البذيئة.

٤. التوجيه باشارات التهديد الى الذات او الى الاخرين.

٥. تحطيم الاشياء او النوافذ.

٦. اشعال الحرائق او اتلاف الممتلكات الخاصة و العامة.

٧. تجريح الجلد بالاشياء الحادة، ونتف الشعر، وضرب الجسم باي شيء، ايذاء الجسم بالآت حادة، او حرق اليدين او الجسم بالنار.

٨. ضرب الرأس باليد، والارتماء على الارض بعنف.

٩. ضرب الاخرين، او دفعهم بعنف.

١٠. ــ مهاجمة الآخرين الى حد التسبب في ايذائهم او قتلهم (الجسماني، ١٩٩٩، ص٢١٨).

ويصنف جيف هيرن العنف الى نوعين :

١. عنف شخصي: وهو العنف المباشر الموجه من فرد لآخر في مواقف متعددة.

٢. العنف البنائي: ان العنف البنائي يتخذ عدة معاني منها :

- نمط فردي مثل الانماط المجتمعية من العنف الموجه من الازواج ضد الزوجات .
- العنف المؤسساتي هو الافعال والاجراءات العنيفة التي تقوم بها المؤسسات الاجتماعية مثل الدولة.
- التاثيرات العنيفة التي تسببها عدم المساواة، متضمنة ما يحدث على مستوى العالم، مثل المجاعات التي تعاني منها بعض الشعوب الفقيرة نتيجة لعدم المساواة في توزيع الثروات على مستوى العالم.
- التاثيرات العنيفة للحروب، والحروب الاهلية، والعنف بين الجماعات المتصارعة.

- الصِلات الاجتماعية البنائية للمؤسسات القائمة تاريخيا على اسس عنيفة مثال ذلك الراسمالية. (حسن، ٢٠٠٨، ص٤).

ان ابرز مظاهر السلوك العدواني هي :

اولاً: عدوان لفظي Verbal Aggression:

- الإكثار من الأصوات العالية والضجيج والصياح الغاضب.
- الشتائم المتكررة.
- استعمال الألفاظ النابية.
- التهديد بالكلام والاشارات التهديدية.

ثانياً: عدوان مباشر ضد الاشياء Physical Aggression Against Objects

- ضرب الأبواب بعنف .
- تكسير الاشياء وتحطيمها.
- اشعال الحرائق ورمي الاشياء بشكل خطير.

ثالثاً: عدوان ضد النفس Physical Aggression Against Self

- ضرب الراس بشيء صلب او باليدين.
- احداث جروح في جسمه ومحاولة رضه.
- تقطيع اجزاء من الجسم ومحاولة ابقائه دامياً.

رابعاً: عدوان ضد الآخرين Physical Aggression Against Others

- يندفع ضد الاخرين بشكل عدواني.
- يضرب الآخرين بشكل مبرح .
- يهاجم الآخرين ويحاول جرحهم.
- يهجم على الآخرين بشكل خطر يبلغ جرحهم او قتلهم.
- الاعتداء على ممتلكات الآخرين ، وسلبها لصالحه (الجسماني، ١٩٩٩، ص٢٢١ - ٢٢٢)

دوافع أو اسباب السلوك العنيف :

اجتهد الباحثون في تحديد دوافع او اسباب السلوك العنيف، فقد حدد (فيلسون) دوافع السلوك العنيف في ثلاث نقاط هي :

١. السعي للسيطرة على سلوك الاخرين.
٢. تحقيق الجزاء او العدالة اي (ردع الظلم).
٣. الدفاع عن تصورات الذات.

وبين (باربرا) أن هناك تنميط وظيفي للعنف، واوضح بان اسباب ودوافع العنف ترجع للآتي:

١. تغيير مواقف بغيضة او الهروب منها.
٢. الحصول على تدعيم ايجابي مثل تحقيق هدف معين.
٣. التخلص من نوبات وجدانية سلبية.
٤. اكتساب الاحترام (حسن، ٢٠٠٨، ص٥).

هناك فرق بين الغضب والسلوك العنيف، الاول يعكس عدم الرضا عن شيء يجري، والثاني يبلغ بصاحبه الى تهديد حياة الاخرين، وهذا يرجع الى عدة اسباب منها :

١ ـ التنشئة الاجتماعية.
٢ ـ تاثير اقران السوء.
٣ ـ الفقر والبطالة.
٤ ـ الحرمان.
٥ ـ التمييز العنصري.
٦ ـ الانضمام الى العصابات.
٧ ـ التعرض الى العنف من الآخرين.
٨ ـ تاثير وسائل الاعلام.
٩ ـ قلة الفرص الجيدة في الحياة.
١٠ ـ الامية والجهل.

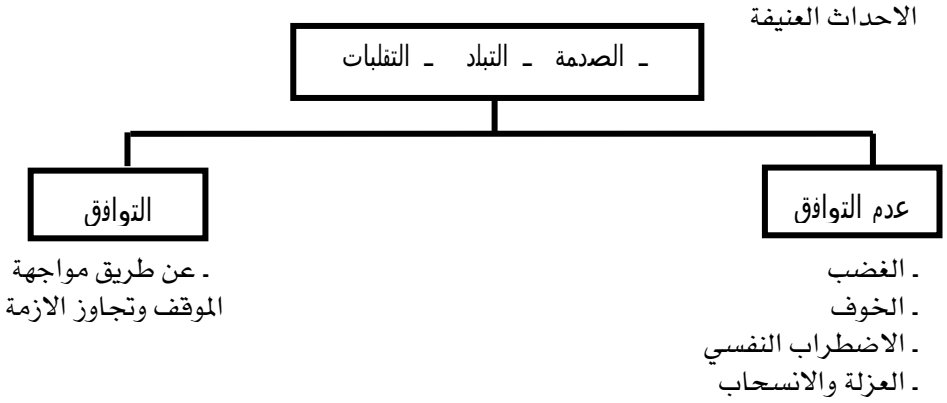
ان العنف هو خلل في التوازن بين الدافع والمانع، وان السلوك العنيف للاشخاص قد يحدث بسبب :

١. **الانتقام :** هناك من الافراد من لا يتورع عن ارتكاب ابشع الجرائم في سبيل الدافع للانتقام، مثلا قد يتولد العنف فجأة بين الطلاب إثناء اليوم الدراسي بسبب الانتقام، او هناك بعض الإفراد متشبعين بتقاليد سائدة في الوسط المحيط تجعل العنف أسلوب شجاعة يجعل الشباب يسيرون وهم يحملون الخنجر او المطواة الذي يعتبر نوع من الثقافة العنيفة.
٢. **ـ فعل الأذى حب في الأذى:** يتوافر ذلك خاصة عند المراهقين لانه يشعرهم بارتياح والمتعة في ايذاء الآخرين.
٣. **الغيرة:** قد تتولد جريمة العنف من الغيرة، فالغيرة اشد خطراً حينما تنتاب فردا لديه تكوين اجرامي فتهيئ له فرصة العنف.

٤. **الشعور بالنقص الجسماني او النفسي:** قد يتولد العنف من مركب نقص لدى فرد يشعر انه اقل مستوى من الاخرين بعيب جسدي او نفسي، فيقابل بالعنف كل من يعتقد انهم يوجهون له اهانة بسبب هذا العيب (بطرس، ٢٠٠٨، ص٢٦٦).

الآثار النفسية لاحداث العنف:

الاثر النفسي رد فعل للصدمة العنيفة التي يتعرض لها الفرد، وتتسم بالذهول والخوف والالم النفسي الحاد، ويلي ذلك مرحلة من التبلد في الاحساس لا تبدو فيه اي انفعالات واضحة لان الافراد يتفاعلون مع الظروف المحيطة بهم والتي لا طاقة لهم على احتمالها بان يسقطوها من تفكيرهم وينكروا وجودها، ثم تاتي بعد ذلك مرحلة المشاعر المتقلبة التي تسبق استقرار الحال بتجاوز اثار الاحداث العنيفة والتوافق مرة اخرى، بالنسبة للبعض او عدم القدرة على ذلك والاصابة بالاضطراب النفسي في البعض الآخر.



.ويؤدي التعرض للاحداث العنيفة الى مشكلات واصابات جسدية واخرى نفسية، فان تعرض الفرد لخبرات اليمة وعنيفة تتضمن تهديداً لحياته او لاسرته، فان رؤية الفرد لمشاهد القتل والعنف والتعذيب والتهديد تنفرد داخل عقله ثم ياخذ في استعادة تفاصيلها فيتذكر هذه المشاهد الماثلة في ذاكرته ويعيشها ويتخيلها ويتم رغم عنه استرجاع تفاصيلها الاليمة، وتتكرر المشاهد نفسها في الاحلام والكوابيس فيشعر الفرد بانها تحدث من جديد، مما يترتب عنها اثارة انفعالات نفسية حادة لديه، فيتجه الفرد الى التجنب المستمر لتلك الاحداث ويفقد الاهتمام بكل انشطته المعتادة، وتضيق دائرة علاقاته الانسانية، حيث يفضل العزلة عن الآخرين ويتراجع لديه الامل والتطلع الى المستقبل، ويكون سريع الاستثارة حيث تنتابه حالات من الغضب، وتبدو عليه حالات القلق وصعوبة في النوم وعدم القدرة على التركيز، وقد يتجه الفرد الى ادمان الكحول او المخدرات، ويشكو الآلام الجسمية وتقل قدرته على الاحتمال وتتراجع ارادته ولا يقوى على التعامل مع مواقف الحياة، فيصبح اكثر تحفظاً في صلته مع الاخرين ويتسم بسوء التوافق الذي يغير نمط حياته (الشربيني، ١٩٩٤، ص ٥٨ ـ ٥٩) و (غنام، ٢٠٠١، ص ٢٤٥).

ثانياً : الاطار النظري :

تفسير اسباب نشوء الاثار النفسية للاحداث العنيفة :

لقد فسر المنظرين اسباب تكوين الاثار النفسي عدة تفسيرات وتطرقوا لها من جوانب مختلفة منها:

اولاً : النظريات النفسية :

.نظرية التحليل النفسي Psycho Analytic Theory:

تنظر مدرسة التحليل النفسي الى الآثار النفسية التي تتركها المواقف الضاغطة والاحداث العنيفة على الافراد بانها تختلف من فرد الى آخر حسب تكوين الشخصية لديه ووجود الاستعداد المسبق لدى بعضهم دون الآخر، وذلك يجعلهم يتفاعلون مع مواقف العنف متأثرين بخبراتهم السابقة المختزنة منذ سنوات العمر الاولى ويكون الآثر النفسي هو رد الفعل النهائي (الشربيني، ١٩٩٤، ص١٩٩٤).

ويرى فرويد ان ما تتركه الاحداث العنيفة والصدمات من اثار نفسية على الافراد ما هو الا رد فعل طفولي للتخلص من الموقف الحاد والمؤلم، وان كان التصرف لا يتناسب مع سلوك الفرد وشخصيته فهو يخفف من حدة القلق والضغط الذي يعانيه (هول، ١٩٨٨، ص٧٦) وسماها فرويد بالعصابات الراهنة في حالة عدم وجود عقد نفسية في الطفولة، وعدها شذوذاً عن القاعدة التحليلية (النابلسي، ١٩٩١، ص٢٤).

ويرى فرويد ان ما يعانيه الفرد عقب الاحداث العنيف والمواقف الضاغطة مثل الهياج والقلق والارق والخوف واعادة الحدث الصدمي ينتج عنها فائدتان للفرد هما:

١. تقليل التوتر والصراع عن طريق آليات دفاعية نفسية مثل النكوص Regression والتبرير Repression ، والانكار Denial ، والذي يعد ربحاً داخلياً.
٢. الاهتمام المتزايد والتعاطف من قبل الآخرين والذي يعد تعويضاً معنوياً.

(Kaplan, 1999, p. 123)

.النظرية السلوكية Behavioral Theory :

تؤكد هذه النظرية الى وجود ارتباط شرطي بين الحدث العنيف والسلوك وبين السلوك والآثر النفسي من الناحية الاخرى، إذ ان التعرض للحدث العنيف هو مثير غير مشروط والقلق استجابة لهذا المثير، وبعدها ينشأ الاقتران الشرطي فكلما تكررت صورة الصدمة زادت نسبة القلق والتوتر والازعاج (عبد الرحمن، ٢٠٠٠، ص٢٦٨)، وزيادة شعور الفرد بالقلق وعدم الراحة يؤدي بالفرد الى ان يسلك سلوكاً تجنبياً سلبياً (Litz & Romer, 1996, p160) .

وتنقسم انواع المثيرات حسب وجهة هذه النظرية الى:

١. **المثير الطبيعي Natural Stimulus :** مثير محدث للاستجابة بطريقة الية ، مثل انفجار السيارات المفخخة ، ويكون الخوف هو رد فعل طبيعي وتعد استجابة لا شرطية.

٢. **المثير المحايد Unconditioned Stimulus :** وهو حدث او خبرة لا تستوجب الخوف كرد فعل طبيعي في بداية الامر ولكن اقترانه بالمثير الطبيعي يثير الاستجابة الطبيعية، مثل المنشورات التي تلقيها الطائرات الامريكية باخلاء المناطق لانها ستقوم بعمليات عسكرية.

٣. **اقتران المثير المحايد بالمثير الطبيعي :** قد يحدث لمرة واحدة وخصوصاً في الحالات الشديدة مثل الخطف او يحدث لعدة مرات، بعد هذا الاقتران فان المثير المحايد قد يستدعي رد فعل مماثل للاستجابة اللاشرطية ويسمى بالاستجابة الشرطية، وقد تكون اي مثير مثل الاصوات العالية، اصوات اطلاق النار، اصوات سيارات الاسعاف، الحرائق ... وتسمى هذه العملية بالتعميم (دافيدوف، ١٩٨٣، ص١٩٥ ـ ٢٠٠).

ـ نظرية الحاجات (موراي Murray) :

تفترض النظرية ان اشباع الحاجات ينتج عنها تعبيرات سلوكية وانفعالية موجبة، في حين ان الحرمان وعدم اشباع الحاجات يكمن وراء المشكلات والاضطرابات المختلفة في الشخصية والسلوك وتحدد النظرية بعض الضغوط منها ضغط افتقاد السند الاسري نتيجة الموت اوالفقدان او غياب احد الوالدين او كلاهما، وضغط الاخطار، وضغط ضياع الممتلكات او الاصحاب، وغيرها من الضغوط الموجودة في البيئة التي يعيش فيها الفرد كما يخبرها ويفسرها. وتكمن مصادر المشكلات النفسية في نقص او تعويق اشباع الحاجات نتيجة للضغوط المفروضة على الفرد (الشربيني، ١٩٩٤، ص٢١ ـ ٢٢).

ـ النظرية المعرفية :

تفسر هذه النظرية ان الآثار النفسية التي يشعر بها الفرد نتيجة للأحداث العنيفة التي تعرض لها، تعود الى البناء العام للفرد وطبيعته الشخصية ومفاهيمه ومعتقداته، هي العوامل التي تحدد مدى وكيفية استجابته للضغوط في أثناء تعرضه لها ، ومقدرته على التوافق بعدها (الشربيني، ١٩٩٤، ص ٥٧).

ثانياً : المنظور الاجتماعي Social Perspective :

تلعب البيئة دورا هاماً في ظهور الآثار النفسية لدى الفرد بعد تعرضه للأحداث العنيفة، فالبيئة الجيدة تتضمن درجات عالية من الإسناد الاجتماعي، وتسهيل العودة السريعة الى الاداء الاجتماعي النفسي الطبيعي، ذلك لان الفرد اذا شعر بنقص الإسناد الاجتماعي النفسي فان تأثيرات الصدمة تصبح شديدة وحينها قد يعزل الفرد نفسه ويشعر بالوحدة والعزلة وتزداد اعراض القلق والكآبة لديه (Wilson & Krauss, 1985, p. 133)، ويساهم

حجم الشبكة الاجتماعية التي ينتمي اليها الفرد من الأسرة والأصدقاء في دعم ومساندة الفرد لتجاوز الصدمة (عبد الرحمن، ٢٠٠٠، ص٢٧١).

وأشارت الدراسات الاجتماعية الى ان الدعم الاجتماعي للفرد يقلل من ظهور اعراض الصدمة نتيجة تعرض الفرد للاحداث العنيفة والمواقف الضاغطة، بينما شعور الفرد بانه لوحده في هذه الصدمة يحدث لديه العكس (Andreasen, et, al 1995, p. 229). فضلاً عن شعور الفرد بالذنب لبقائه حياً دون الآخرين في حالة الصدمات التي ينتج عنها موت جماعي، وان هذه المشاعر سبباً رئيساً لظهور الاضطراب (Gelder, 1996, p.143)

تفسير السلوك العنيف :

لقد فسر المنظرين السلوك العدواني (العنيف) عدة تفسيرات منها :

اولاً : النظريات النفسية :

.نظرية التحليل النفسي Psycho Analytic Theory :

السلوك العدواني (العنيف) في رأي مدرسة التحليل النفسي لا يتوقف على سلوك الفرد نحو الخارج او نحو الذات، بل ينطبق على حالة الصراع المستمر بين الانا الاعلى ضد الانا، او بينهما وبين الهو، ويرى فرويد ان الذكورة فاعلة والانوثة منفعلة، وان الفاعلية تعني العدوان، فالسلوك الذكري صفته الغالبة العدوان، بينما السلوك الانثوي على النقيض منه يمثل عوامل الكف والكبت الذي تعاني منه الطاقة الجنسية الانثوية، ويعد العدوانية الدافع المحرك لكل سلوك بيولوجي او نفسي.

ويعتقد (فرويد) ان السلوك العدواني ياخذ جانباً من عقدة (اوديب) حيث تقوم هذه العقدة على الحب والكراهية في ان واحد.

ويعتقد فرويد ان السلوك العنيف او الدافع للعدوان يمكن ان يعبر عنه عن طريق الاحلام التي تدور احداثها بموت الاشخاص المقربين، والتي تسمى بالاحلام المتعلقة بموت عزيز.

ويؤكد (فرويد) بان النزعة العدوانية تبدو واضحة في النزعة السادية، فهي سلوك عدائي موجه نحو الخارج وتقابلها نزعة عدوانية موجه نحو الذات هي النزعة الماسوشية.

ويؤكد فرويد على ان النزعة العدوانية تظهر في مجال حفظ الذات، ويفسر النشاط المتجه نحو الموضوع نشاطاً عدائياً للسيطرة عليه، وبعض هذا النشاط يتجه للتدمير من اجل التدمير.

يرجع فرويد السلوك العنيف باعتباره غريزة لدى الانسان، وجميع الكائنات الحية.

(الخالدي، ٢٠٠١، ص ١٠٤ ـ ١٠٥).

.المدرسة السلوكية Behavioral Theory :

ان فكرة عَدَّ السلوك العنيف او السمة العدوانية غريزة في الإنسان قد اعترضت عليها وجهات نظر اخرى، هذا المنحى تبنته المدرسة السلوكية. التي تنظر الى السلوك العدواني باعتباره مجموعة من الاستجابات المتعلمة تتأثر بالبيئة وتؤثر فيها، إذ ان من الممكن ان يشب

الاطفال بميول عدوانية أو غير عدوانية بحسب التربية التي ينشأون عليها، وبحسب مقتضيات البيئة التي يعيشون فيها.

وتؤكد هذه النظرية في تفسيرها للسلوك العنيف، على التعلم وبانه له الاثر الواضح على الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المواقف المهددة (الخالدي، ٢٠٠١، ص١٠٦).

ولقد اثبت نتائج البحوث انه أمكن تعليم الكلاب ان تتألف مع القطط، وايضا اثبت البحوث التي اجريت على القطط والفئران، بانه بالامكان تغيير سلوكها المعادي لبعضها بتاثير عمليات التعلم والبيئة المشتركة، وعندما كبرت الفئران لم يلاحظ عليها مؤشرات الخوف من القطط، وبالمقابل لم تحاول القطط الاعتداء على الفئران وقتلها، على العكس من صغار القطط التي نشأت وهي ترى الامهات تقتل الفئران وعندما كبرت مارست نفس السلوك العدائي بقتلها (الخالدي، ٢٠٠١، ص١٠٦).

ولقد اجريت بحوث على الاطفال في سن الخامسة وحتى فترة البلوغ لمعرفة تاثير عوامل البيئة وعمليات التعلم، واوضحت نتائجها ان هناك فروق جنسية واضحة فالذكور اشد عدوانية من الاناث واقل شعور بالقلق ازاء النتائج التي تترتب على سلوكهم العدواني، وفسر الباحثون نتائجهم بأن الاباء يشجعون الاولاد على اتباع سلوك العدوان بالعدوان، لكي يكونون دائما موضع احترام ومهابة من الاخرين لهم في سنهم، ويعدُّون ذلك من مكونات الرجولة وفي مقابل ذلك يحذرون الاناث من اتباع سلوك العنف ويعملون على كفه لان ذلك يؤثر على انوثتهن (الخالدي، ٢٠٠١، ص١٠٧).

واشارت نتائج دراسة اخرى، اتخذت المنحى نفسه في التعرف على تاثير الاتجاهات الوالدية في التنشئة على ممارسة السلوك العدواني لدى الاطفال، الى وجود فروق في الاتجاهات حسب مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وقد اظهرت النتائج ان الاولاد الذين ينتمون الى بيئات اسرية من ذوي الدخل المنخفض يتصفون بالعدوانية، وان الآباء الادنى ثقافة ومكانة اجتماعية كانوا يشجعون اولادهم على اتباع السلوك العدائي اكثر من الاباء على المستوى المعقول من الثقافة. والاباء الذين يحتلون مكانة اجتماعية معينة فهم يميلون دائما الى المحافظة على المرغوبية الاجتماعية عن طريق تصرفات ابنائهم (الخالدي، ٢٠٠١، ص١٠٧).

ان السلوك العنيف ينشأ عندما يكتشف الطفل انه يستطيع ان يجعل الآخرين يسايرون رغباته، اي انه يضمن تشجيع البيئة التي يعيش فيها على سلوكه العنيف، فيجد الاثابة دون توقع معاقبته، فالطفل كلما ازداد علماً بدوافع الاخرين ازدادت مهارته في استعمال الإيذاء والسيطرة على إقرانه، ويتأثر الطفل في استعماله لأساليب العداء بأنواعه المختلفة عن طريق اتجاهات الوالدين في معاملتهما نحوه، ونوع الاستجابات الصادرة عنهما (الخالدي، ٢٠٠١، ص١٠٨).

إن انماط السلوك العنيف تنمو لدى الأطفال طالما يجدوا الاثابة من الاباء حين يتبعون سلوكاً مؤذياً نحو الاخرين، وان عوامل التنشئة الاجتماعية التي يؤدي دورها الوالدين بالنسبة للسلوك العنيف اثناء فترة الطفولة المبكرة والطفولة المتاخرة ذات اهمية كبيرة وحساسة لدى الطفل لان ما يؤديه الآباء من ادوار وما يصدر عنهم من استجابات ستكون لها اثارها ونتائجها فيما بعد، لان السلوك العنيف وتكرار اتباعه من قبل الطفل يعطي صورة تتصف بالثبات وبخاصة بالنسبة للذكور، اي ان الاولاد الذين يكونون اكثر عنفاً من اقرانهم عندما تكون اعمارهم بين السادسة والعاشرة اقرب عند بلوغهم مرحلة الرشد، الى ان يستبد بهم الغضب بسرعة الى ان يظهروا العدوان الصريح نحو غيرهم (الخالدي، ٢٠٠١، ص ١٠٩).

ثانياً : المنظور الاجتماعي Social Perspective:

ان اغلب النظريات الاجتماعية لاتاخذ في وجهة نظرها تفسير العدوان على النظريات النفسية، او النظريات البيولوجية، انما تفسر العنف في حيز صلة الفرد بيئته الاجتماعية.

ووفقا لنظريات تواصل الاجيال Intergenerational Theories يسبب انتقال مظاهر السلوك والاتجاهات والمدركات مشاكل في عملية التواصل المنتج بين افراد الاسرة الذي بدوره يعمل على استمرار العنف من جيل لجيل داخل الاسرة، ويرى اصحاب تلك النظريات ان الجناة والضحايا يكتسبون مفهوم ذات سلبي، ويكون لديهم قصور في انماط التواصل ينتج من التعلم الاجتماعي من اسرهم التي تربوا فيها او من السياق الاجتماعي الذي يتغاضى عن العنف.

اما بالنسبة لنظريات المنظومة الاسرية Family Systems Theories فترى ان ضحايا العنف يتحملون بعض المسؤولية فيما يقع عليهم من ايذاء لأنهم يشتركون مع المعتدين في انماط التفاعل الذي يتضمن العنف مما يسهل ويديم هذا العنف (حسن، ٢٠٠٨ ، ص٨).

ثالثاً : المنظور البايولوجي Biological Perspective :

لم تقتصر محاولات العلماء في البحث عن تفسير السلوك العنيف على العوامل النفسية او الاجتماعية، بل امتدت لتشمل الجوانب البيولوجية ايضا، وبصفة خاصة تاثير الهرمونات، ولقد اظهرت نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بجذور العدوان وجود ارتباط بين مستوى الهرمونات الذكرية والسلوك العدواني وينطبق ذلك على الاناث والذكور (حسن، ٢٠٠٨، ص٦).

الدراسات السابقة :

- **دراسة جاربانيو (١٩٩٢Jamce Garbarino) :**

توصلت الدراسة الى ان الاعراض والتاثيرات النفسية المرتبطة بالصدمة هي المخاوف والتغييرات في السلوك او في الشخصية، وكذلك التغيير في الطموحات بالنسبة للمستقبل والخوف من بعض الاماكن او الاشياء التي لم يكونوا يخافون منها من قبل وتكرار الاحلام المفزعة (عبد اللطيف، ص١٨٥) .

- **سوتكير وآخرون Sutker et al 1993:**

استهدفت الدراسة الى تقويم الآثار النفسية والعقلية لصدمة القتال وقد توصلت الدراسة الى ان الافراد يختلفون في شدة التأثر لصدمة القتال، وان ابرز الآثار النفسية هي الكابة والقلق (Sutker et al, 1993,p. 240) .

- **دراسة بارون ١٩٩٣ :**

استهدفت الدراسة التعرف على الاضطرابات النفسية والجسمية الناجمة عن العدوان العراقي لدى المراهقين الكويتين وقد توصلت الى ان احداث العنف التي حدثت في الكويت واضطرار العائلات الى النزوح الاضطراري المفاجئ، ادت الى ظهور اعراض الاضطرابات النفسية على الافراد وخاصة الشباب مثل قلق الانفصال عن الاهل والخوف من المدرسة، والامراض السيكوسوماتية، ومشاكل النوم، وعانى بعضهم من الحزن والحنين الى منازلهم

واصبحت تصرفاتهم عدائية وفوضوية ومن الصعب ضبطها والتحكم فيها (بارون، ١٩٩٣، ص١٩٩).

❖ **دراسة عبد الخالق ١٩٩٣:**

استهدفت الدراسة التعرف على اضطراب الضغوط التالية للصدمة بوصفه اهم الآثار السلبية للعدوان العراقي على الكويت وقد توصلت الى ان الاثار النفسية للاحداث العنيفة والصدمات تتخذ اشكالاً متنوعة ظاهرة وباطنة ومتشابكة فيما بينها ومن هذه الاشكال (العدوانية، العنف، الانحراف، والاضطرابات النفسية، واضطراب الضغوط التالي للصدمة، وسوء التوافق النفسي) (عبد الخالق، ١٩٩٣، ص١٥٦).

❖ **دراسة بيكهام وآخرين Beckham et al 1997 :**

استهدفت الدراسة التعرف على العنف والعدوان وصلته باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية المزمن لدى المقاتلين، وقد توصلت النتائج الى وجود تقديرات عالية من العنف والعدوان لدى المصابين بالاضطراب بمعدل (٧٪) مقارنة بغير المصابين، وان المصابين بالاضطراب يعانون من ضعف قابلياتهم للسيطرة على ردود افعالهم العنيفة او كبح الغضب، وانهم يعانون من الشعور بالذنب والخوف من المواقف التي تثير العدوان لديهم (Beckham et al 1997).

❖ **دراسة هاربي وبريانت Harvey & Bryant , 1998 :**

استهدفت الدراسة التعرف الى الآثار النفسية والجسدية وصلتها باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية الحاد والمزمن للافراد الذين نجوا من حوادث السيارات، وتوصلت الدراسة الى ان معدل ضربات القلب للأفراد المصابين باضطراب ما بعد الضغوط الصدمية الحاد هو اعلى من الافراد المصابين بالاضطراب المزمن، والفئتان سجلتا معدلاً عاليا لضغط الدم الا انه كان في الفئة الاولى وكلتاهما سجلتا درجات عالية في الاثارة النفسية والجسدية مقارنة بالافراد غير المصابين بالاضطراب (Harvey&Bryant, 1998).

❖ **دراسة فيلدبو واخرون Feldbau , et, al., 1998:**

اكدت الدراسة على وجود صلة دالة بين الاعراض الاكتائبية وبين تكرار العنف البدني الموجه نحو الطلبة (Feldbau , 1998,).

❖ **دراسة Schnyder et al 2001 :**

استهدفت الدراسة قياس اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية لدى ضحايا العنف المنظم في بلغاريا، وقد توصلت الدراسة الى ان ٦٢٪ من المتعرضين للعنف المنظم في السجون يعانون من اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية، ولديهم مدى عال من الخطورة لتطوير اضطرابات صحية ونفسية وعقلية.

(Schnyder, 2001, p. 8)

❖ **دراسة بركات حمزة حسن ٢٠٠٨:**

اظهرت الدراسة ان الافراد الاكثر تعرضاً للعنف المنزلي اكثر تقبلا للعنف من الافراد الاقل تعرضاً للعنف المنزلي، وكذلك توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقبل العنف وكل من العدوانية ومستوى الذكورة (حسن ، ٢٠٠٨، ص٣).

الفصل الثالث
اجراءات البحث

اولا : مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث على طلبة جامعة بغداد في الكليات التابعة لها بالاختصاصات العلمية والانسانية موزعين حسب الجدول رقم (١)

جدول (١)

اعداد الطلبة موزعين حسب الكليات

الكلية	عدد الطلبة		المجموع
	الذكور	الاناث	
	٦٨٨	١٤٧٥	٢٣٤١
العلوم للبنات	-	١١٣٨	١١٣٨
التربية الرياضية	١٣٦٧	٣٠٩	١٦٧٦
التربية للبنات	-	٢٧٢٣	٢٧٢٣
القانون	٣٨٤	٨٩٤	١٢٧٨
الهندسة	١٦٦٠	١٥٩٣	٣٢٤١
الآداب	١٣٤٨	١٦٤١	٢٩٨٩
العلوم السياسية	٥٤٠	٥١٦	١٠٥٦
طب الاسنان	٤٥٩	٧٥٣	١٢١٢
الادارة والاقتصاد	٢٨٠٩	١٣٠١	٤١١٠
الزراعة	٢٧٤٦	١٥٦٧	٤٣١٣
الطب	٩١٥	٧٨٥	١٧٠٠
التربيـــة الرياضـــية للبنات	-	٥٣٦	٥٣٦
الصيدلة	٤٦١	٧٨٨	١٢٤٩
هندسة الخوارزمي	٢٠٤	٨٦	٢٩٠
التمريض	٥١٨	١٩٨	٧١٦
الطب البيطري	٢٨٣	٢٧٩	٥٦٢
الاعلام	٥٨٧	٣٥١	٩٣٨
تربية ابن الهيثم	١١٤	١٩٤٦	٣١٠٨
العلوم الاسلامية	٥٤٠	٥١٦	١٠٥٦
اكاديميـــة الفنـــون الجميلة	٩٩٧	٤١٦	١٤١٤
طب الكندي	٣١٨	٢٩٦	٤١٦
اللغات	٦٥٦	١٠٤٠	١٦٩٦
تربية ابن رشد	٢٠٢٧	٢٢٤٢	٤٢٦٩

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بشكل عشوائي من مجتمع البحث الاصلي موزعين حسب الجدول (٢) حيث بلغ مجموع عينة البحث (٤٠٠) طالباً وطالبة.

جدول (٢)

اعداد الطلبة (ذكور. واناث)

	الكلية	ذكور	اناث
١	العلوم	٥٠	٢٠
٢	العلوم للبنات	-	٣٠
٣	التربية الرياضية	٢٠	١٠
٤	التربية للبنات	-	٤٠
٥	القانون	٣٠	٣٠
٦	الهندسة	٤٠	٣٠
٧	العلوم السياسية	٥٠	٢٠
٨	الادارة والاقتصاد	١٠	٢٠

٢. اداة البحث :

يشير كل من الن و وين (Allen & yen, 1989) الى ان عملية بناء اي مقياس ينبغي ان تمر بعدة خطوات اساسية هي:

١. التخطيط للمقياس وذلك بتحديد الفقرات.
٢. صياغة الفقرات.
٣. صلاحية الفقرات.
٤. اجراء تحليل للفقرات.
٥. استخراج صدق وثبات المقياس (Allen & yen, 1989).

ولغرض بناء اداة لقياس الاثار النفسية لاحداث العنف لدى طلبة الجامعة فقد مر وفق الخطوات الآتية:

. التخطيط للمقياس :

حققت الباحثة هذه الخطوة عن طريق تحديد فقرات المقياس عن طريق النظرية التي تبنتها الباحثة، والتي عرضت على الخبراء لإبداء ارائهم حول مدى صلاحية هذه الفقرات لموضوع البحث .وقد صيغت (٣٨) فقرة بصيغتها الاولية، وقد روعي في صياغة الفقرات ما يأتي :

١. ان تكون الفقرات واضحة ذات معنى محدد إذ يفسرها جميع المستجيبين بالطريقة نفسها.

٢. تجنب كتابة الفقرات المزدوجة .

٣. ان تكون الفقرات في مستوى المستجيبين .

٤. ان تكون متعلقة بالموضوع ومهمة للمستجيب (ابوعلام، ١٩٨٩، ص١٦١- ١٦٢).

وقد اعتمدتَ طريقة ليكرت في بناء المقياس وذلك لعدة اسباب منها :

أ ـ سهولة في البناء والتصحيح (العطية، ١٩٩٥، ص٢٤) .

ب ـ تعدّ ذات درجة ثبات عالية (السيد، ١٩٧٥، ص١٠٨) .

ج ـ تسمح بأكبر تباين بين الأفراد (Elms, 1976. p.106).

إذ صيغت بدائل الإجابة حيث يطلب من المستجيب ان يختار بديل واحد من بين خمسة بدائل والتي تمثل استجابات يقوم بها الطلبة.

صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري):

لغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات المقياس ومدى تمثيلها للصفة المراد قياسها، فقد عرضت فقرات المقياس بصيغتها الاولوية (ملحق١) على (١٠) خبراء متخصصين في مجال القياس والتقويم، والعلوم النفسية والتربوية (ملحق ٢) لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية الفقرات وملائمتها للمجال الذي وضعت فيه ووضع التعديلات التي يرونها مناسبة، وفي ضوء ما أبدوه من آراء قد عدلت بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر وبهذا اصبح عدد فقرات المقياس (٣٦) فقرة بعد ان كانت (٣٨) فقرة حيث استبعدت الفقرة (٢) والفقرة (١٤) ملحق (٣)، وقد استخدم مربع كاي للتحقق من مدى صلاحية الفقرات إذ كانت القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كما موضح في الجدول (٣).

الجدول (٣)

نتائج اختبار مربع كاي لبيان صلاحية فقرات مقياس الاثار النفسية

	رقم الفقرة	الخبراء		قيمة كاي المحسوبة	عدد الفقرات
		موافقين	غير موافقين		
	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، 9، 10، ١١، 12، 13، 15، 17، 19، 20، 21، 23، 24، 25 ، ٢٧ ، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦	١٠	-	١٠	٢٩
	16، 18، 22، 26، 28،٢٩ ، ٣٣	٩	١	٩,٧٧	٧
	٢، ١٤	٣	٧	صفر	
	المجموع				**٣٦**

ومن اجل تطبيق الاداة يجب ان تتأكد الباحثة من خطوتين اساسيتين هما :

أ. اعداد تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يستنير به المستجيب في اثناء استجابته لفقرات المقياس، لذا روعي عند إعدادها ان تكون واضحة وبسيطة ومفهومة، وأشير الى عدم وجود

اجابات صحيحة واخرى خاطئة لان الفقرات تعبر عن سلوكيات والاجابة عنها تمثل السلوك الذي يقومون به، وقد اعطيَ مثال لتوضيح كيفية الإجابة علىٍ فقرات المقياس، وطلب من االطلبة عدم ذكر الاسم وذلك لتكون إجاباتهم أكثر صدقاً كما طلب منهم الإجابة عن جميع فقرات المقياس، وقد قامت الباحثة بالتوضيح للطلبة ان إجاباتهم سوف تستعمل لأغراض البحث العلمي وذلك لحثهم على الاجابة، ولم يتم الإشارة إلى هدف الأداة حتى لا يؤدي ذلك الى تزييف الاجابة من قبل المستجيبين، إذ يشير كرونباخ الى ان التسمية الصريحة لهدف المقياس تدفع المستجيب الى تزييف الاجابة (Cranbach, 1979, p. 39).

تصحيح المقياس :

صحح المقياس على أساس إعطاء اوزان تتراوح من (٥ ـ١) لبدائل الاستجابة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

اوزان بدائل الاستجابة لمقياس الاثار النفسية

تمييز الفقرات :*

بدائل الاستجابة / الوزن الرقمي	تنطبق علي كثير	تنطبق علي	لا راي لي	تنطبق علي احيانا	لا تنطبق علي
الفقرات	٥	٤	٣	٢	١

ويقصد به قدرة المقياس لقياس الفروق بين الافراد في سمة ما، فالمقياس المميز هو الذي يستجيب الافراد المختلفون له استجابات مختلفة (القاضي ، ١٩٨١، ص٣٠٢) والمقياس الجيد يجب ان يتمتع بقدرته على التمييز بين الافراد، وقد استعمل اسلوب العينتين المتطرفتين في عملية تحليل الفقرات وذلك على وفق الخطوات الاتية:

١. تطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغ عددها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الكليات التابعة لجامعة بغداد كما موضح في الجدول (٥).

جدول (٥)

عينة الطلبة موزعين حسب الكليات

الكلية	الطلاب	الطالبات
العلوم السياسية	١٠	١٥
القانون	٢٠	٢٠
العلوم	٢٠	١٠
الهندسة	١٠	٢٥
التربية للبنات	-	٣٥
التربية الرياضية	١٥	٢٠

* تم تحليل البيانات احصائياً بواسطة برنامج (SPSS) بالحاسبة الالكترونية

٢. ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها افراد العينة ترتيباً تنازلياً من اعلى درجة الى ادنى درجة .

٣. حددت (٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات و(٢٧٪) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات على المقياس نفسه، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (٩٥) استمارة

٤. وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين استخرجت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس اذ عدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية التي تساوي (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ ظهر أن جميع الفقرات دالة عند هذا المستوى والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (5)

معاملات تمييز الفقرات لمقياس الاثار النفسية

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٣,٨٥١	١,٤٩٧	٢,٤٨١	١,٢٢٤	٥,٢٠٦
٢	٣,٤٦٣	١,٢٦٩	١,٧٧٧	١,٠٩٣	٧,٣٩٢
٣	٣,٢٠٣	١,٣٥١	١,٧٧٧	١,٠٥٧	٦,٠٦٧
٤	٣,٢٠٣	١,٥٥٥	١,٤٦٣	٠,٩٢٥	٦,٩٩٣
٥	٣,٠٧٤	١,٧٠٣	١,٥٠٠	٠,٦٣٩	٦,٣٦٢
٦	٣,٠٥٥	١,٦٣٠	١,٥١٨	٠,٩٠٥	٦,٠٥٧
٧	٢,٩٤٤	١,٦٦٤	١,٢٥٩	٠,٦٧٨	٦,٨٩٠
٨	٢,٣٥١	١,٣٦٢	١,٢٤٠	٠,٧٥٠	٥,٢٥٠
٩	٣,٠٧٤	١,٦٣٥	١,٥٣٧	٠,٩٦٥	٥,٩٤٨
١٠	٣,١٤٨	١,٧٥٢	١,٧٢٢	١,٠١٧	٥,١٧١
١١	٣,٧٢٢	١,٤٧٢	١,٨٨٩	٠,٩٦٤	٧,٦٥٥
١٢	٣,٥٩٢	١,٥٦٠	١,٩٢٥	١,١٩٥	٦,٢٣١
١٣	٣,٣١٤	١,٤٧٧	١,٦١١	٠,٩٦٤	٧,١٩٥
١٤	٣,٨٧٠	١,٢٤٤	١,٧٢٢	٠,٩١٩	١٠,٢٠١
١٥	٣,٥٠٠	١,٢٩٩	١,٩٤٤	١,٠٨٨	٦,٧٤٣
١٦	٣,٥٧٤	١,٥٢٤	١,٧٢٢	١,٧١٤	٦,٣٠٣
١٧	٢,٥٠٠	١,٥٧٥	1.944	1.088	٦,١٤٩
١٨	3.444	1.513	1.814	.933	٦,٧٣٧
١٩	3.129	1.517	1.629	.917	٦,٢١٦
٢٠	3.481	1.622	1.111	.372	١٠,٤٦٦
٢١	2.592	1.584	1.129	.339	٦,٦٣٥
٢٢	3.796	1.351	1.685	.948	٩,٣٩٨
٢٣	3.870	1.372	1.351	.850	١١,٤٥٢
٢٤	2.685	1.646	1.185	.392	٦,٥١٣
٢٥	4.277	1.265	2.777	1.562	٥,٤٨٣

٦,٦٨٠	1.014	1.629	1.452	3.240	٢٦
٥,١٦٥	1.049	1.740	1.516	3.037	٢٧
١٣,٠٩٢	0740	1.407	1.301	4.074	٢٨
١٠,٦٦٩	0717	1.296	1.466	3.666	٢٩
٥,٥٢٦	1.192	1.777	1.568	3.259	٣٠
٧,٩٨٣	0659	1.407	1.385	3.074	31
١١,٠٨٣	0919	1.796	1.244	4.129	32
٦,٦٤٧	1.088	1.722	1.537	3.425	33
٦,٧٢٣	0317	1.111	1.526	2.537	34
٧,٨٩١	0841	1.481	1.446	3.277	35
٣,٧١٧	.777	1.333	1.327	2.111	36

مؤشرات صدق وثبات المقياس :

ان من ابجديات بناء المقاييس هي ايجاد الصدق والثبات لفقراتها قبل استعمالها ويكون الصدق في المقياس اهم من الثبات لأن المقياس الذي يتوافر فيه مؤشر الصدق يكون قادراً على قياس ما ينبغي ان يقيسه (الزوبعي والغنام، ١٩٨١، ص ٣٩) في حين المقياس الثابت قد لا يكون صادقاً (Zeller and Cavmines, 1980,p. 75 - 77)، لكن لايمكن الاستغناء عن الثبات لان الثبات يعطي نسبة التباين الحقيقي في الدرجة المستخلصة في اختبار ما (Guilford, 1974 ,p. 451) ، عن طريق ثبات الاداء وثبات الاجابة على المقياس (فرج، ١٩٨٠، ص٣٤٨).

صدق المقياس Validity:

تعد جوانب الصدق من اهم خصائص الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية (علام، ٢٠٠٠، ص ١٨٦) كما انه من اكثر الخصائص السايكومترية للمقياس اهمية لأنه يعطي المقياس القدرة على قياس السمة التي اعد لقياسها(Malorey and Ward, 1980.p 366)، وان المقصود بصدق المقياس هو مقدرته على قياس ما وضع من اجله او السمة المراد قياسها (الغريب، ١٩٨٨ ص٦٧٧).

وللتأكد من صدق المقياس فقد وجد :

أ.الصدق الظاهري Validity:

يشير (Ebel) إلى أن أفضل طريقة للتحقق من استخراج الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel , 1972 . p. 555).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي، وذلك عندما قامت الباحثة بعرض فقراته على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال القياس والتقويم، والعلوم النفسية والتربوية كما وضح في (صلاحية الفقرات).

ب.بعض مؤشرات صدق البناء :

وقد تحقق منه عن طريق مؤشرات البناء الاتية :

القوة التمييزية للفقرات: إذ ان قدرة الفقرات على التمييز بين الافراد تعد من مؤشرات صدق البناء (فرج ، ١٩٨٠ ،ص١٤٨)، وقد تحقق من ذلك عند استخراج معاملات التمييز للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وكما تم توضيحه سابقا.

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: ان استعمال الدرجة النهائية في اختبار ما للحكم على قدرة احد الفقرات في التمييز بين المختبرين، فأن النتيجة التي نحصل عليها تدل على مدى نجاح هذه الفقرة في قياس مايقيسه الاختبار (الغريب، ١٩٨٨ ص٦٤٥). وحُسب معامل الارتباط لدرجات افراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس وبين درجاتهم الكلية باستمال معامل ارتباط بيرسون، وقد ظهر بان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكما موضح في الجدول (6).

جدول (6)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	0.435	**13**	0.467	**25**	0.381
٢	0.454	**14**	0.582	**26**	0.460
٣	0.443	**15**	0.396	**27**	0.357
٤	0.522	**16**	0.536	**28**	0.568
٥	0.525	**17**	0.444	**29**	0.703
٦	0.425	**18**	0.409	**30**	0.434
٧	0.532	**19**	0.448	**31**	0.510
٨	0.417	**20**	0.626	**32**	0.609
٩	0.477	**21**	0.538	**33**	0.508
١٠	0.474	**22**	0.570	**34**	0.504
١١	0.427	**23**	0.608	**35**	0.603
١٢	0.470	**24**	0.444	**36**	0.365

ثبات المقياس Relaibility:

يقصد بالثبات هو دقة المقياس او الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه فيما يعطينا من معلومات عن سلوك الفرد (ابو حطب وعثمان، ١٩٨٧، ص ١٠١) بحيث يعطي المقياس النتائج نفسها إذا ما اعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف، ويقاس الثبات احصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الافراد في المرة الاولى و الدرجات في

المرة الثانية، فأذا ثبتت الدرجات في الاختبارين وتطابقت قيل ان درجة ثباته كبيرة (الغريب ١٩٨٨، ص٦٥٣).

. طريقة اعادة الاختبار Test-R-Test :

ان معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة يسمى بمعامل الاستقرار ويستعمل معامل الاستقرار في تقييم الخطأ الناجم عن تطبيق الاختبار مرتين متتاليتين على ان يكون هناك فاصل زمني بين التطبيقين (علام، ٢٠٠٠، ص١٤٨).

وجد ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار عن طريق تطبيقه على عينة الثبات مرة ثانية والبالغ عددها (٣٠) طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم السياسية بعد مرور (١٤) يوما من التطبيق الاول إذ انه يجب ان لا تقل الفترة الزمنية بين التطبيق الاول والتطبيق الثاني للمقياس فترة الاسبوعين (Adams,1984 , P.85)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٢) وتشير هذه النتيجة الى ثبات عالٍ للمقياس (جابر وخيري، ١٩٨٩، ص٣١٠) .

الوسائل الاحصائية

استعملت الباحثة في تحليل البيانات وتفسيرها الوسائل الاحصائية الاتية :-

١. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين**: لاختبار الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والدنيا في استخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس (عودة والخليلي، ٢٠٠٠، ص٢٢٥).
٢. **الاختبار التائي لعينة واحدة**: للتعرف على الاثار النفسية التي يعاني منها الطلبة نتيجة للإحداث العنف.
٣. **مربع كاي** : استعمل للتعرف على مدى صلاحية فقرات المقياس (اراء الخبراء) (الشربيني، ٢٠٠١، ص٢٣٠).
٤. **معامل ارتباط بيرسون**: استعمل لحساب معامل ثبات مقياس الآثار النفسية ولإيجاد الصلة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية وذلك لإغراض البناء (فيركسون، ١٩٩١، ص١٤٥).
٥. **الوسط الحسابي و الانحراف المعيار** : لاستخراج القوة التمييزية للفقرات.

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

الفرضية الاولى :

لا توجد اثاراً نفسية لاحداث العنف لدى طلبة الجامعة، ولاختبار صحة هذه الفرضية استعمل اختبار القيمة التائية لعينة واحدة اذ كانت القيمة المحسوبة (١٤,٣٦٤) دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية التي تساوي(١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني رفض

الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، بمعنى توجد اثاراً نفسية لاحداث العنف لدى طلبة الجامعة.

ان طلبة الجامعة قد تعرضوا في السنوات الخمسة الماضية الى مختلف اشكال العنف، ويعد مثير العنف مثير قوي يؤثر على جميع افراد المجتمع ومنهم الطلبة، وهذا يعد سبب رئيسي لما يعانيه الطلبة من اثاراً نفسية قد ترسخت في اذهانهم، ويحتاجون الى مدة من الزمن ليتخلصوا منها.

ان احداث العنف كانت سبباً في شعور الطلبة بالخوف من المستقبل وقلة دافعيتهم في التخطيط له، وايضا قلة دافعيتهم للدراسة والتشتت وعدم التركيز في المحاضرات، الشعور بالوحدة، القلق من فقدان الاهل والاصدقاء، خوف الطلبة من التعبير عن ارائهم ومعتقداتهم، شعورهم بالتعب والانهاك والمرض الجسمي (كالصداع) والارق، وشعورهم باليأس.

تؤكد مدرسة التحليل النفسي على ان الاخطار الموجودة في بيئة الفرد تسبب له القلق نتيجة لمواقف آنية وتؤدي الى الآم الجسمية.

ويؤكد علماء النفس السلوكيين ان معظم الآثار النفسية ناجمة عن الاشتراط، إذ يرتبط حدث ما ارتباطاً بخبرة مثيرة غالبا ما تكون خطرة ومن ثم تؤثر على الفرد في استقبال واسترجاع المعلومات.

ان طلبة الجامعة قد تعرضوا الى الكثير من الاحداث العنيفة مثل (القتل، التهجير، الخطف، التهديد، الانفجارات، ..الخ) الامر الذي ادى الى نمو حالات من اليأس والاحباط التي ادت الى ملل الطلبة وعدم اهتمامهم بالدراسة والتخطيط للمستقبل وتشتت انتباههم اثناء المحاضرات وقلة الدافعية للعمل وغيرها من الاثار النفسية المؤثرة على حياة الطلبة وصحتهم النفسية.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاثار النفسية لاحداث العنف لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس.

ولاختبار صحة هذه الفرضية فقد استعمل اختبار القيمة التائية لعينتين مستقلتين اذا كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٢٢) غير دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية التي تساوي (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البديلة، بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الآثار النفسية لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس.

ان الطلبة والطالبات قد تعرضوا لنفس الاحداث العنيفة بحكم تواجدهم في نفس البيئة، لذلك لاتوجد فروق بينهم فيما يعانوه من اثاراً نفسية.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج قد توصلت الباحثة الى :

١. ان التاثيرات السلبية للعنف قد اثرت على البناء النفسي للطلبة (ذكور واناث).

٢. ان الاثار النفسية لاحداث العنف قد اثرت على اداء الطلبة ودافعيتهم للدراسة والتخطيط للمستقبل.

٣. على الرغم مما تتعرض له الطلبة من ضغوط نفسية، الا انهم استمروا في دراستهم واداء واجباتهم رغبة منهم في بناء وطنهم، واصراراً منهم على مواصلة المسيرة، واملاً في العيش بامان.

التوصيات:

١. تشكيل وحداث ارشادية وعلاجية للطلبة في الجامعات العراقية، لمساعدتهم في حل المشاكل النفسية التي يعانون منها.

٢. اعداد برامج ارشادية تهدف الى تخفيض وعلاج ما تركته الاحداث العنيفة على نفسية الطلبة

المصادر

المصادر العربية:

- أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد خلف، (١٩٨٧). التقويم النفسي. ط٣، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو علام، رجاء محمود، (1989)، مدخل الى مناهج البحث التربوي. ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.
- بارون، خضر عباس، (١٩٩٣)، الاضطرابات النفسية والجسمية الناجمة عن العدوان العراقي عند المراهقين الكويتين. بحث مقدم الى مجلة عالم الفكر، المجلد ٢٢ـ العدد تموز. اب ـ تشرين الاول، الكويت.
- بطرس، بطرس حافظ، (٢٠٠٨)، المشكلات النفسية وعلاجها. ط١ ،دار المسيرة، عمان، الاردن .
- جابر عبد الحميد، وخيري، احمد، (١٩٨٩)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان.
- الجسماني، عبد علي ترجمة، تاليف ديانا هيلز و روبرت هيلز، (١٩٩٩)، العناية بالعقل والنفس، ط١، الدار العربية للعلوم.
- حجازي، عزت، (١٩٧٨) الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها. مجلة عالم المعرفة، العدد ٦، الكويت.
- الحجار، محمد حمدي، ١٩٩٨، المدخل الى علم النفس المرضي. دار النهضة، بيروت، ط١.
- حسن بركات حمزه، (٢٠٠٨)، تقبل العنف الزوجي والعدوانية. برنامج دراسات تنموية، الجامعة الفلسطينية. فلسطين.
- الخالدي، اديب، (٢٠٠١)، الصحة النفسية. ط١، الدار العربية للنشر والتوزيع، مصر.
- دافيدوف، ليندا، ترجمة سيد الطوب، ١٩٩٩، الشخصية والدافعية والانفعالات. موسوعة علم النفس، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر،ط١.

الرشيدي، بشير، (١٩٩٨)، ابناء الشهداء والاسرى وحاجاتهم الاجتماعية. مكتب الانماء الاجتماعي، الكويت.

❖ الزيني، محمود محمد، (١٩٩٦)، سيكولوجية النمو والدافعية، الاسس والتطبيقات في التربية الرياضية ورعاية الشباب في علم النفس التربوي). دار الكتب الجامعية، مصر.

❖ ساري، سالم، (١٩٩٩)، الذات العربية المتضخمة، ادراك الذات المركز والآخر. الجمعية العربية لعلم الاجتماع، لبنان، بيروت.

❖ السيد، فؤاد البهي، (١٩٧٥)، علم النفس فلسفته وحاضره ومستقبله كيكان اجتماعي. الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

❖الشربيني، عبد اللطيف، (١٩٩٤)، الاعاقة النفسية بعد الازمة ودور الطب النفسي. مكتب الانماء الاجتماعي، الحلقة النقاشية السادسة.

❖الشربيني، زكريا احمد، (٢٠٠١)، الاحصاء اللابارامتري في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط٢، مكتبة الانجلو المصرية.

❖الشيباني، عمر محمد، (١٩٧٣)، الاسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب. دار الثقافة، بيروت.

❖عاصي، امين، (٢٠٠٨)، ظاهرة العنف الواقع والعلاج. مركز امان، الاردن، عمان.

❖ عبد الخالق، احمد محمد، (١٩٩٣)، اضطراب الضغوط التالي للصدمة بوصفه اهم الاثار السلبية للعدوان العراقي على الكويت. بحث منشور في مجلة عالم فكر، الكويت.

❖عبد الرحمن، سعد، ٢٠٠٠، القياس النفسي النظرية والتطبيق. ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،

❖العطية، فوزية، (١٩٩٥)، المدخل في دراسة علم النفس الاجتماعي. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

❖ العظماوي، ابراهيم كاظم، (١٩٨٨)، معالم سايكولوجية الطفولة والشباب. ط١، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

❖عكاشة، احمد، واخرون، (١٩٩٨)، المرشد في الطب النفسي. المكتب الاقليمي الشرق المتوسط، ط١.

❖العكايش، بشرى احمد جاسم، (٢٠٠٠)، قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.

❖ علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠)، تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي. ط٢، مطابع القبس التجارية، الكويت.

❖عودة، احمد سليمان، والخليلي، خليل يوسف، (٢٠٠٠)، الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية. ط٢، دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن.

❖العيسوي، عبد الرحمن، (١٩٩٧)، العلاج السلوكي. موسوعة كتب علم النفس الحديث. دار الراتب الجامعية، بيروت.

❖الغريب، رمزية، (١٩٨٨)، المدخل الى مناهج البحث التربوي. ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

❖الغنوشي، راشد، (٢٠٠٨)، مشكلة العنف ... الاسباب والعلاج. مركز امان ، الاردن، عمان.

❖الغنام، مها، (٢٠٠١)، العنف وعلاقته بالامن النفسي. مكتب الانماء الاجتماعي الحلقة النقاشية الحادية عشر، الكويت.

❖ فتاح، اياد نوري، ٢٠٠٠، الصحة النفسية. بغداد، ط١.

❖ فرج، صفوة، (١٩٨٠)، القياس النفسي. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

❖ فيركسون، جورج، ترجمة، هناء محسن العكيلي، (١٩٩١)، التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

❖القاضي، الشيخ وكنعان محمد احمد، (١٩٩٧)، ازمات الشباب اسباب وحلول. ط٢، دار البشائر الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

❖محمود، محمد صبري، وحافظ يوسف عبد المعطي (٢٠٠٠)، متطلبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في كليات التربية. مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، نيسان. العراق.

❖النابلسي، محمد احمد، ١٩٩١، الصدمة النفسية - علم نفس الحروب والكوارث. دار النهضة العربية، بيروت، ط١.

❖هول ، كالفن، تعريب دحام الكيال، ١٩٨٨، مبادئ علم النفس الفرويدي. دار المتنبي، بغداد، ط٣.

المصادر الاجنبية :

* Andreasen,et al. (1995): **Introductory Text book of Psychiatry.** American Psychiatric Press, inc.

* Allen, M. J, and, Yen, W.M, (1989**), Introduction to Measurement Theory**. Californian – book cole.

* Adam, Glarasachs, (1984), **Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance**. New York.

* Beckham. j. et al.(1997): **Interpersonal Violence and its Correlates in Vietnam Veterans with chronic PTSD.** Journal of Clinical Psychology Vol, 53.

*Cutler. ,J. Davis (1999**), Currant Diagnosis and Therapy in Appleton a Lange**. America.

*Crane Bach, L,J, (1979), **Essential of psychological** . (4 rd, ed) New York , Harper and Row Publisher.

*Elms, A.c, (1976), **Attitudes**. England open .

*Ebl, R.L, (1972), **Essential of Educatioal Measurement**. New Jersey, Pencil – hall

*Fademan. B.(1994). **Board Review Series Behavioral Science,** Harwal pupishing, 2ed.

*Gelder.M., Cath. D., Mayou. R., Cowen. P(1996): **Oxford Text book of Psychiatry**. New York, 3rd Ed.

*Green. B(1996): **Problem – Based Psychiatry**. London, UK.

* Guskin , Alan & Samuel Louis : Asocial Psychology of Education, A – W pub, Com, 1970.

*Harvey. A., & Bryant. R. (`1998): **The Relation Ship between A cut stress Disorder and post traumatic stress disovoler**: A Prospective Evaluation of motor vehicle Accident survivors, Journal of Consulting and clinical psychology , Vol,66, No.3.

*Johnston. E., et al. (1998**). Companion to Psychiatric** Studies Harcourt. Brace and Company Limited.

* Kaplan. H., Sadock. (1999): **Comprehensive text book of psychiatry**. sixth edition, Williams & Wilkins America.

* Litz. B., Romer. L(1996): PTSD: **An over View Clinical Psychology and Psychotherapy**, Vol.3(3).

*Maloney, P.M , and Ward .P.M, (1980), **Psychological Assessment Conceptual approach**. New York, Oxford University..

* Sutker, p. B., Allan, A.J.& Winsted, D.R.(1993): **Psychopathology and Psychiatric diagnosis of Word War – 2 Pacific theater**.

* Schnyder . U., et al. (2001) **: Incidence and prediction of post Traumatic Stress Disorder Symptoms in severity injured accident victims** . Amj Psychiatry**.**

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

مركز البحوث النفسية

م/ استبانة

عزيزتي الطالبة ....

عزيزي الطالب ...

تحية طيبة .....

بين يديك بعض الفقرات التي تعبر عما نشعر ونحس به في مواقف الحياة المختلفة، راجية قراءتها بدقة وتمعن والاجابة عنها بكل صدقٍ وعدم ترك اي فقرة بدون اجابة، وتكون الاجابة بوضع علامة (√) امام البديل الذي ترونه مناسباً.

ولا داعي لذكر الاسم، لأن هذه الدراسة لاغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها احد سوى الباحثة.

مع الشكر والاعتزاز

الكلية:

الجنس:

مثال عن طريقة الاجابة :

الفقرات	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ	لا راي لي	تنطبق علي احيانا	لا تنطبق عليّ
اعاني من تشتت الافكار اثناء المحاضرة	√				

الباحثة

تهاني طالب عبد الحسين

ت	الفقرات	تنطبق عليّ كثيراً	تنطبق عليّ	لا راي لي	تنطبق على احياناً	لا تنطبق عليّ
١	اعاني من تشتت الافكار اثناء المحاضرة					
٢	لدي شك وعدم ثقة بالاخرين					
٣	اتوقع ان شيئاً ضاراً او خطراً سوف يحدث لي او لأحد افراد اسرتي					
٤	اعتقد بان الدنيا ليس فيها أمل					
٥	تروادني احلام مزعجة (كوابيس) اثناء النوم					
٦	افضل الجلوس لوحدي في المنزل					
٧	اميل الى العزلة والابتعاد عن الناس					
٨	أصبحت لا أبالي بمستواي الدراسي					

٩	احس كما لو ان عواطفي قد أصبحت جامدة او شحيحة					
١٠	استيقظ من النوم وانا فى مزاج سيء					
١١	اشعر بالخوف من المستقبل					
١٢	أشكو من الصداع					
١٣	اعتقد بانى ضعيف فى عالم عدوانى					
١٤	أصبحت أخاف من أشياء ومواقف كثيرة					
١٥	ارغب بالصمت رغم تداول الحديث من حولى					
١٦	اشعر بانه لا يوجد من ابوح له ما في نفسى					
١٧	تسيطر علي افكار الانتقام					
١٨	يراودنى شعور بالضيق عند متابعة دراستى					
١٩	اعاني من اوقات الفراغ					
٢٠	اشعر بالعزلة عن الناس					
٢١	احس بالحزن والضيق عندما اكون مع اصدقائى					
٢٢	اعانى من حدة الطبع والعصبية					
٢٣	أصبحت صداقاتى محدودة					
٢٤	اشعر بعدم الرغبة في مشاركة الآخرين أفراحهم					
٢٥	اشعر بالقلق من فقدان عزيز					
٢٦	أحس بضعف عام					
٢٧	نشاطى محدود					
٢٨	اشعر بالخوف من الوحدة وفقدان الأصدقاء					
٢٩	أحس بالضياع					
٣٠	افتقر الى وجود هدف محدد اسعى اليه					
٣١	أصبحت استفز بسهولة من قبل الاخرين					
٣٢	أعانى من تغيير فى المزاج					
٣٣	المستقبل بالنسبة لى مجهول وغير واضح					
٣٤	اصبحت غير مهتم بأناقتى					
٣٥	ينتابنى شعور باليأس					
٣٦	أصبحت غير مهتم بالقيم الجمالية والإبداع					

أثر برنامج تدريبي في الذكاء الإنفعالي على تنمية دافع الإنجاز

د.محمود عبد الله الخوالدة.
أستاذ مساعد – جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة رحمة الجامعية- قسم التربية الخاصة.

الملخص :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي على تنمية دافع الانجاز لدى طلبة الصف الثامن الاساسي في لواء الرصيفة محافظة الزرقاء ، كما جاءت هذه الدراسة لإختبار الفرضية التالية : لا يوجد فروق ذات دلاله إحصائيه عند مستوى دلاله (α<٠,٠٥) بين متوسطي المجوعتين التجريبية والضابطة في درجة دافع الإنجاز لطلاب الصف الثامن الأساسي تعزى الى برنامج تدريبي في الذكاء الإنفعالي.

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي في الذكاء الإنفعالي وكذلك إختبار الذكاء الإنفعالي وإختبار دافع الإنجاز لإختيار عينة الدراسة.

وبعد تطبيق إختبار دافع الإنجاز وإختبار الذكاء الإنفعالي على عينة الطلاب البالغ عددهم (٢٨) طالبا تم إختيارهم عشوائياً من بين (١٢٥) طالباً وهم من الطلاب الذين حصلوا على أقل من ٥٠٪ على الإختبارين ، ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، المجموعة الاولى تجريبية وبلغ عدد الطلاب فيها (١٤) طالباً ، والمجموعة الثانية ضابطة وقد تكونت من (١٤) طالباً وقد تم التقسيم بشكل عشوائي ، ثم خضعت المجموعة التجريبية الى برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي كانت مدة البرنامج (٦) جلسات بمعدل جلستين إسبوعياً لمدت (٣) أسابيع وبعد الإنتهاء من البرنامج تم تطبيق الإختبارين على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وتم إستعمال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وبرنامج تحليل التباين (ANOVA) وذلك للتأكد من صحة الفرضية الرئيسية ، ووجد أن هناك دلالة الإحصائية على إختبار الذكاء الإنفعالي وخاصة في المجال الثالث المتعلق بتحفيز الإنسان لذاته ، في حين أنه لم يثبت دلالات إحصائية في باقي المجالات في الذكاء الإنفعالي .

Abstract

This study aims at knowing the influence of emotional quotient trainng program on the development of achievement motive of the eighth class student in al zerquaa province

This study chose the hypothesis which states that statistical differences are not found in the probability of (a<0.05) among the two groups,(experimental and control) in the level of achievement motive of the eighth class student that could be attributed to the emotional quotient trainng program .

In order to fulfill the aim of the study,. The researcher designed emotional quotient trainng program and it's test, as well as achievement motive test.

These tests were applied on a student sample with the (SPSS) and (ANOVA) programes to make sure of the validity of the main hypothesis. It is found that there was a statistical probabitty in the test of emotional quotient, especially in the area related to motivate the person on himself, whereas, statistical probability nat proved in the rest of emotional quotient fields

الفصل الاول:

مقدمة:

بحثت هذه الدراسة احد المتغيرات المهمة في حياة الانسان العاطفية ، ودراستها بطريقة علمية للتوصل لأفضل الحلول ، وكيفية التوافق بين الذكاء وعاطفة الإنسان ومشاعره التي تعد بمثابة المحرك الأساسي للإنسان ، فإن جنسه البشري يدين في وجوده لقوة تأثير الإنفعالات في كل شؤونة الإنسانية ، فكل عاطفة من عواطفه توفر إستعداداً متميزاً للقيام بفعل ما ، وكل منها يرشد إلى إتجاه أثبت فعاليه مع تحديات الحياة المتجددة.

غير أن الإنفعالات لها تأثير في تحريض السلوك وتوجيهه أو إعاقته أو التوقف عنه ، ثم إنها تصاحب السلوك وتجعله جذاباً أو منفراً ، فمشاعر الفرحة عند الحصول على علامة عالية في إمتحان ما تقوي دافع التحصيل ، فالإنفعالات في الحقيقة هي دوافع للأفعال – أي أنها تقود إلى النزوع إلى القيام بفعل ما ، فردود الأفعال التلقائية وجدت في الجهاز العصبي لأنها كانت الخط الفاصل بين الحياة والموت (الوقفي ، ١٩٩٨) .

لقد شهد عقد الثمنينات من القرن الماضي زيادة غير مسبوقة في الدراسات والأبحاث العلمية الخاصة بعواطف الأنسان ، وربما تمثلت النتائج الأكثر إثارة لتلك الأبحاث في اللمحات المصورة للدماغ وهو يعمل والتي أصبح إنجازها ممكنا بفضل وسائل وأساليب مبتكرة حديثة مثل التكنولوجيا الجديدة لتصوير الدماغ . وبفضل هذه التكنولوجيا المتقدمة أصبح بالإمكان للمرة الأولى في تاريخ البشرية أن تتم رؤية العين ما كان مصدر غموض شديد أي كيف تعمل هذه المجموعة المعقدة من الخلايا في الأثناء التي يفكر فيها الفرد ، أو يشعر أو يتخيل أو يحلم . هذا الفيض من البيانات العصبية البيولوجية يتيح فهماً وبوضوح أكثر من أي وقت مضى للكيفية التي تحرك بها مراكز المخ الخاصة بعاطفة الفرد فيشعر بالغضب ، أو يبكي بالدموع ، وتوجيه أجزاء الدماغ الأقدام التي تدفعه إلى أن يخوض حرباً أو إلى ممارسة مشاعر الحب بطريقة فضلى أو بإنتكاسة وسوداوية (جولمان ، ٢٠٠٠) .

وقد إهمت الدراسة الحالية بطبيعة الذكاء الإنفعالي في تنمية دافع الإنجاز ، وبناء وتنفيذ برنامج تدريبي لتنمية دافع الإنجاز. مما يمكن أن يسهم في تعرف كل إنسان على عواطفه وإنفعالاته و قدرته على إدارتها والتحكم بها بالشكل والوقت المناسبين ، ودراسة دور الذكاء في العلاقات المتبادلة مع الاخرين والتقمص الوجداني .

ومما تجدر الأشارة إليه أن البحث العلمي بدأ في الاهتمام بإنفعالات الإنسان وتطوير الأساليب والطرق المناسبة لفهم ودراسة هذه الإنفعالات التي كانت مصدر غموض .

وهذه الأساليب وضعت في بؤرة البحث العلمي ألواناً حديثة قابلة للتطبيق وتنمية وتطوير الذكاء الإنفعالي الذي يسهم في توفير العلاج للأزمات العاطفية التي تجتاح العالم .

تعد الإنفعالات جانباً أساسياً من جوانب السلوك الإنساني ، وهي وثيقة الصلة بحياة الإنسان وشخصيته ، وتختلف بإختلاف شخصية الفرد وسلوكه فمن الأفراد من لديه نضج عاطفي وإنفعالي ، وله القدرة على التكيف مع أفراد المجتمع الذين يعيش معهم ، ومنهم ليس لديه نضج ، وهو غالباً ما يعاني من مشكلات التكيف والتوافق مع أفراد محيطه وجتمعه . والإنفعالات سواء أكانت سلبية أو إيجابية ضرورية للحياة اليومية فهي تشبع حاجاتنا اليومية ، وتقود الإنسان وتتحكم بقراراته ، وخصوصاً عندما يكون مقتنعاً بعكس ما يفعله ، لذلك فمن المهم جداً توفير الذكاء الإنفعالي عند الفرد ، فسيشهد المستقبل نهوض قيم جديدة هي الحدس والرقة والتعاطف والتشاور والمشاركة الواعية ، وعلى هذه الأسس يتم تسوية المشكلات الكبرى . فالمستقبل سيكون لأولئك الذين يمتلكون معدلات ذكاء إنفعالي مرتفعة

(ازوباردي ، ٢٠٠١) .

أما الذكاء بشكل عام فهو عبارة عن جملة من الوظائف الفكرية الضرورية لإدراك المفاهم و القدرة على التحليل ، وهو بذلك يتميز عن الإحساس والحدس ، وهناك الذكاء العقلي الخاص بالوظائف الفكرية ، وهناك الذكاء الإنفعالي المستند إلى رهافة الحس ، وهذا التنوع هو الذي يفسر تفوق الفتيات على الشبان في أداء كثر من النشاطات ، إذ أصبح معدل الذكاء الإنفعالي مطلوباً في العمل ، فالشعار الرائج الآن "الذكاء العقلي يمكنك من الحصول على الوظيفة ، أما الذكاء الإنفعالي فيجعلك ترتقي نحو الأفضل ، الذكاء الإنفعالي هو المفتاح الجديد للنجاح"

(ازوباردي ، ٢٠٠١) .

فالمتفوقون هم أولئك الذين أهلتهم مزاياهم الشخصية لإحتلال المواقع المركزية في شبكات الإتصال ، التي يتم تكوينها في مرحلة الأزمات ، أو مرحلة إبتكارات جديدة ، وقد أشارت العديد من الدراسات الى أن الكثير من الشبان ذوي المؤهلات الواعدة فشلوا ، وكان سبب فشلهم تدني معدل الذكاء الانفعالي لديهم وعدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين ، فالفشل غالباً ما ينشاء عن أسباب فنية ومهنية (Ekman ، 1992).

وللتعليم اثر بالغ في تنمية الإنفعالات ، وفي تعديل مظاهرها . ففي السابق لم تهتم العلوم السيكولوجية كثراً بآليات الإنفعالات ، ولكن في الوقت الحاضر ومع ما تحمله الصحف من أخبار ، حول إنهيار الحس الحضاري ، وفقدان الإحساس بالأمان وإنتشار الكثير من مظاهر السلوك الإنفعالي السلبي ، وإنتشار حالات اليأس والقلق وحالات العنف الأُسري ، وإنتشار مصطلحات الإنحراف العاطفي والإكتئاب والإساءة العاطفية ، وتوتر ما بعد الصدمة (جولمان ، ٢٠٠٠) .

ويعد التحصيل محصلة للتفاعل بين مجموعة من العوامل البيئية التربوية والمدخلات التعليمية و المتغيرات التربوية و العوامل الشخصية لدى الطالب ، وتشير بعض الدراسات في

هذا الصدد إلى أن الأطفال ذوي الذكاء الإنفعالي هم أكثر تحصيلاً من غيرهم (مصطفى ، ١٩٨٨)

ولابد من فهم الأصول أو الجذور لهذه الفكرة الجديدة ، كما يمكن عن طريق هذه الدراسة تقديم المنظور التاريخي لمفهوم الذكاء الإنفعالي (الوجداني) الذي يعرض الإتجاهات المتعددة نحو الذكاء منذ عام ١٩٢٠ - ١٩٩٥ ، فإن النظريات التي أضفت صفة الذكاء على العاطفة ليست حديثة . فعلى مر السنين قام المنظرون بدراسة العلاقة بين الذكاء و العاطفة بإعتبارهما متكاملين وليس متضادين (الاعسر و الكفافي ، ٢٠٠٠).

ففي عام ١٩٢٠ - ١٩٣٠ إمتد مفهوم الذكاء الإجتماعي بأصوله الى العالم ثورندايك في كتابه عن الذكاء ، وتمييزه المعروف بين الذكاء الاجتماعي والحركي . حيث عرف الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الأخرين و السلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية . وعد الذكاء الاجتماعي هو البشر انفسهم ، ونبه الى مشكلات قياس الذكاء الاجتماعي ، واستبعد استعمال الاختبارات اللفظية (ابو حطب ، ١٩٨٢) .

وفي العام (١٩١٦) طلع جلفورد (Guilford) بنموذج لبنية الذكاء رفض فيه فكرة وجود عامل عام او قدرات اولية للذكاء وذهب الى القول بوجود عوامل كثيرة في الذكاء ، ولم يتعرف الى اهمية الذكاء الاجتماعي (الوفقي ، ١٩٩٨) .

وفي عام (١٩٨٥) : اشار روبرت سترنبرخ (Sternberg) في كتابه (ما بعد الذكاء) الى ان الذكاء الاجتماعي مستقل عن القدرات الاكاديمية وانه مفتاح اساسي للأداء الناجح في الحياة. واكد هوارد جاردنر(Garbner) في كتابه عن الذكاءات المتعددة ، ان فهم الانسان لنفسه وللاخرين وقدرته على استعمال وتوظيف هذا الفهم يعد احد انواع الذكاء.

وفي عام(١٩٩٠): قام بيتر سالوفي وجون ماير(Salovy & Meyer) بتقديم نموذج للذكاء الانفعالي في كتابهما: (الخيال ، المعرفة ، الشخصية) . وفي عام(١٩٩٥) : اصدر دانييل جولمان(Golman) كتابه (الذكا الانفعالي) لماذا يعني اكثر مما تعني نسبة الذكاء.

وفي عام(١٩٩٥) قام جاك بلوك (Block) بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء الانفعالي ، والذكاء الانفعالي مستقلا عن الذكاء ، واشارت نتائجه الى ان ذوي الذكاء المرتفع مستقلا عن الذكاء الانفعالي كانوا اكثر تميزاً في الجوانب العقلية واقل تميزاً في الجوانب الشخصية ، اما المتميزون في الذكاء الانفعالي مستقلاً عن الذكاء فكانوا اكثر تميزاً في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات ايجابية نحو انفسهم ونحو الاخرين.

مشكلة الدراسة وأهميتها :

تعد الدافعية ذات أهمية كبيرة في نمو المجتمعات وتطورها ويعد دافع الانجاز عاملاً مهماً في نجاح الفرد وفشله فيما يسعى إليه من أهداف ، كذلك يعد الذكاء الانفعالي من العوامل الرئيسية في تحديد مستقبل الفرد ومدى تحقيقه لاهدافه، من هنا ظهرت مشكلة الدراسة والتي تنحصر في تنمية دافع الانجاز عن طريق الذكاء الانفعالي لطلاب الصف الثامن الأساسي ذوي دافع الانجاز والذكاء الانفعالي المنخفضين ، حيث أن مشكلة إنخفاض دافع الانجاز والذكاء الانفعالي لدى الطلبة يمكن أن تؤدي إلى ظهور مشكلات أخرى تؤدي بدورها إلى إنخفاض مستوى العملية التعليمية الأمر الذي يؤدي إلى إنعكاسه على

مجالات الحياة المختلفة ولا سيما الاجتماعية والاقتصادية منها . من هنا قام الباحث ببناء برنامج تدريبي حيث يقوم هذا البرنامج على مجموعة من الاهداف والأجراءات لمساعدة الطلاب وتوجيههم إلى السلوك الأنجازي وتدريبهم على المهارات العقلية والأنفعالية والسلوكية التي تميز الأفراد ذوي دافع الأنجاز والذكاء الانفعالي المرتفعين . وتأتي أهمية هذه الدراسة من محاولتها بناء برنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية لتنمية دافع الأنجاز عن طريق الذكاء الأنفعالي لطلاب الصف الثامن الاساسي ، حيث يحاول الباحث من عن طرق الدراسة معرفة مدى تأثير هذا البرنامج على افراد المجموعة الذين تم تدريبهم عليه ، كذلك تظهر اهمية هذه الدراسة من كشفها عن الأساليب والطرق التي يمكن عن طريقها تنمية دافع الانجاز والذكاء الانفعالي لذوي دافع الانجاز والذكاء الانفعالي المنخفضين ، وتأتي أهمية هذه الدراسة ايضاً من اختيار الباحث لعينة الدراسة وهم طلاب الصف الثامن الأساسي ، حيث تتميز هذه المرحلة بأنها بداية مرحلة المراهقة حيث ذكر الطواب (٢٠٠٠) أن الفرد يبدا في هذا العمر مرحلة صراع مع نفسة من حيث تكوين مفهوم ذات ايجابي وعن طريق محاولة إظهار نفسه وفرض شخصيتة في المجتمع الذي يعيش فيه. كذلك تظهر أهمية هذه الدراسة في أنها تقدم للقائمين على العملية التعليمية بعض الطرق والاساليب لتنمية دافع الانجاز عن طريق الذكاء الانفعالي لدى الطلبة .

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي على تنمية دافع الانجاز لدى العينه التجريبيه من طلاب الصف الثامن الأساسي ، وذلك عن طريق الاجابة على سؤال يتمثل في " هل يؤثر تطبيق برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي على تنمية دافع الانجاز لطلاب الصف الثامن الأساسي .

فرضية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة على أسئلتها، قام الباحث بتصميم الفرضية التالية:

١. لا يوجد فروق ذات دلاله إحصائيه عند مستوى دلاله(α<٠,٠٥) بين متوسطي المجوعتين التجريبية والضابطة في درجة دافع الإنجاز لطلاب الصف الثامن الأساسي تعزى الى برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي.

الفصل الثاني

الإطارالنظري

الذكاء الانفعالي:

انصب الاهتمام على مدى العقود الماضية مظاهر الذكاء المختلفة مثل التفكير المنطقي ، والقدرات الرياضية ، والمهارات الفراغية وفهم المتشابهات ، والبراعة الشفوية. وذكرت شرنك (١٩٩٦)Shrink ان درجة او نسبة الذكاء (IQ) تتنبأ بدرجة معقولة عن التحصيل الاكاديمي والنجاح المهني والشخصي ، وان المهارات الذهنية مهمة كي ننجح في حياتنا ، الا انها غير كافية ، ومن اجل النجاح في الحياة نحتاج الى مهارات عديدة اخرى منها مهارات نفسية وشخصية ومهرات اجتماعية . من هنا ظهر في العقد الماضي نوع جديد من انواع الذكاء اطلق عليه اسم الذكاء الانفعالي حيث ذكرت شرنك (١٩٩٦)Shirnk

ان هـذا المفهـوم طرحـه دانييـل جولمـان (Daniel Golman) في كتابـة الـشهير (Emotional Intellegnce) حيث ذكـرت ان هـذا المفهوم ظهـر على حيـز الوجود بعد ابحاث طويلة على مدى سنين قام بها العلماء امثال , Peter salovey ,John meyer Hohard Garder , Jack Black واخرون ، وربما من الصعب علينا تحديد اهمية الذكاء الذهني مقابل الذكاء الانفعالي في مساهمة كل منهما في مدى نجاح الانسان في حياته ، لكن الظاهر ان الذكاء الانفعالي له أثرٌ بالغٌ في معرفة مقدار نجاح الفرد في شتى مناحي حياته ، فقد ذكر جولمان (١٩٩٥) Goleman انه بالرغم من صعوبة تحديد ايهما له أثرٌ كبير في تحقيق نجاحات الفرد الذكاء الانفعالي او الذكاء الذهني الا ان الكثير من الدراسات بينت ان الذكاء الذهني يمثل ٢٠٪ فقط من مجمل نجاحات الفرد اما الباقي وهو ٨٠٪ فيعود الى الذكاء الانفعالي . وذكرت الاعسر وكفافي (١٩٩٨) ان النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة ، وبدلا من الاهتمام بالذكاء الذهني لوحده فلابد لنا من اكتشاف اوجه الكفاءة والموهبة الشخصية لدينا لنقوم بتنميتها .

تعريف الذكاء الانفعالي: تعددت تعريفات الذكاء الانفعالي من قبل الباحثين ورغم تعددها الا انها اشتركت في تحديد مجالات معينة للذكاء الانفعالي . حيث ذكرت الاعسر وكفافي (١٩٩٨) ان بيتر سلوفي (Peter Salovey) عرف الذكاء الانفعالي من حديثه عن خمس قدرات يشملها وهي :

- ان يعرف عواطفه او مشاعره.
- ان يتدبر امر هذه المشاعر او العواطف.
- ان يدفع نفسه بنفسه ،ان يكون مصدر دافعية لذاته .
- ان يتعرف على مشاعر الاخرين .
- انه يتدبر امر علاقته بالاخرين.

وذكر الجبالي(٢٠٠٠) ان جاردنر حدد خمس مجالات يشملها الذكاء الانفعالي وهي:

١- **ان يعرف كل انسان عواطفة** : فالوعي بالنفس والتعرف على شعور ما وقت حدوثة هو الحجر الاساس في الذكاء الانفعالي .

٢- **ادارة العواطف** : ان التعامل مع المشاعر لتكون مشاعر ملائمة قدرة تنبني على الوعي بالذات .

٣- **تحفيز النفس** : اي توجيه العواطف في خدمة هدف ما وهو امر مهم يعمل على تحفيز النفس وانتباهها وعلى التفوق والابداع ، ذلك ان التحكم في الانفعالات ووقف الدوافع المكبوتة التي لا تقاوم اساس مهم لكل انجاز ، وكذلك القدرة على الانغماس في تدفق العواطف حين يستلزم ذلك اعلى مستوى من الاداء كما انهم يتمتعون بالفاعلية في كل ما يعهد به اليهم.

٤- **التعرف على عواطف الاخرين** : وهي مقدرة تتأسس على الوعي بالانفعالات ، فألاشخاص الذين يتمتعون بهذه الميزة يكونون اكثر قدرة على التقاط الاشارات الاجتماعية التي تدل على ان هناك من يحتاج اليهم ، وهذا يجعلهم اكثر استعدادا لان يتولوا المهمة التي تتطلب رعاية .

٥- **توجيه العلاقات الانسانية** : ان فن العلاقات بين البشر هو في معظمه مهارة في تطويع عواطف الاخرين ، والمتفوقين في هذه المهارة يجيدون التأثير بمرونة في كل شيء يعتمد على التفاعل مع الناس .

وذكر جولمان (١٩٩٥) Goleman ان هناك ابعادا خمسة يشملها الذكاء الانفعالي وهي :

- الوعي بالذات : وهي تعني معرفة اوجه القوة والضعف لدينا .
- معالجة الجوانب الوجدانية : اي ان تعرف كيفية العامل مع المشاعر التي تؤذينا.
- الدافعية : وهي التقدم والسعي نحو تحقيق اهدافنا .
- التعاطف العقلي (التفهم) ك ويعني معرفة مشاعر الاخرين .
- المهارات الاجتماعية : وهي تتعلق باقامة العلاقات الاجتماعية مع الاخرين بطريقة ايجابية.

كذلك اورد عدس (١٩٩٧) ان الذكاء الانفعالي يتحدد في خمس مجالات رئيسية وهي :

- معرفة الانسان لانفعالاته .
- تحكم الانسان بانفعالاته .
- تحفيز الانسان لذاته .
- تقدير انفعالات الاخرين .
- اقامة العلاقات الاجتماعية .

النظرية المعرفية للدافعية :

تركز هذه النظرية على حاجة الافراد للتنظيم و التنبؤ وفهم الحوادث من حولهم ، والتي تبدو عن طريق السلوك الفطري الذي يلاحظ على الأطفال في صورة محاولة لاكتشاف البيئة ومكوناتها من حولهم ، ومن محاولتهم التركيز والانخراط في مهمات اللعب التي يقومون بها ليتوصلوا الى حل . فقد ذكر بردوزي (١٩٩٠) ان بياجيه تحدث عن الحاجة للترتيب والفهم في حديثه عن التوازن الذي يرى فيه انه عندما تبدو المخططات غير ملائمة لشرح الظاهر من حول الطفل فإن هذا يدفع الطفل إلى تعديل هذه المخططات ، الأمر الذي يقود إلى التطور المعرفي لدى الطفل ، كما أشار إلى أن الأفراد مدفوعون لتجريب المخططات المعرفية التي قاموا بتطويرها . فهذه النزعة الفطرية السابقة تفسر مثابرة الأطفال على القيام بالسلوكات التي تعلموها مرة تلو الاخرى ، وإلحاحهم المستمر على تقديم الخبرات التي تم عرضها سابقا عليهم مرة تلو الأخرى ، حتى تيم تفحصها بدقة ، ومن ثم تمثلها واستيعابها بشكل دقيق.

وذكرت الغزو(١٩٩٤) ان النظريات المعرفية في الدافعية تسهم في شرح او إيجاد تفسيرات لعدد من السلوكيات التي تشاهد على الطلبة في اثناء موقف التعلم من مثل : الإثارة التي تبدو على الطلبة عند تقديم مواد تعليمية تتحدى قدراتهم العقلية ، او عند عرض المشكلات امامهم لا يبدو أن لها تطبيقات عملية ، او ما يبديه الاطفال من استغراب عند

حدوث اشياء غير متوقعة، كما تعطي تفسيراً للأسئلة التي تطرح من قبل الطلبة بشكل مستمر بشأن القضايا التي تبدو غير مترابطة بالحصص التي تقدم لهم ، وكذلك توقف الطلبة عن القيام بالنشاطات والحماس للقيام بها بعد عملية اتقانها . وكذلك إصرار الطلبة على الحصول على التغذية الراجعةعن أدائهم رغم أنها قد تكون سلبية ،فكل هذه السلوكات من وجهة نظر النظريات المعرفية في الدافعية تفسر ضمن الرغبة لدى الافراد لفهم الطريقة التي يعمل بها العالم من حولهم .

ويندرج تحت مفهوم النظريات المعرفية في الدافعية نظرية توقع القيمة حيث ذكرت محمود (١٩٩١) ان هذه النظرية ترى أن دافعية المتعلم للعمل في مهمة ما تكون مرهونة بأمرين إثنين هما : توقع النجاح في المهمة . وقيمة تحصيل المهمة وغيرها من النواتج المرتبطة بها. ويرى أنه عند توافر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية التي تتمثل بإعتقاد يحمله الفرد حول النجاح في مهمات محددة ، ويرى انه حتى يشعر الطلبة بالفاعلية الذاتية فإن عليهم أن يعتقدوا بأنهم يحققون تطوراً فعلياً بإتجاه الوصول إلى هدف ذا قيمة ، وليس أنهم يحاولون بشكل جدي أو أنهم يؤدون المهمة كما يؤديها الآخرون ، أوبشكل افضل من الآخرين ، أو أنهم يحققون نجاحاً في مهمات عادية ، فالفاعلية الذاتية من وجهة نظرهم هي عبارة عن خبرة إنفعالية إيجابية تسهم في حمل الفرد على حل المشكلات الصعبة من تلقاء نفسه دون تلقي مساعدة ، الأمر الذي يجعل الأفراد يبدون متشوقين للعمل من أجل العمل ، ومحاولة التعامل مع المشكلات الاكثر تعقيداً من تلك المشكلات التي تعاملوا معها سابقاً والاصرار على حلها والوصول إلى نهايات إيجابية ، كذلك فإن الفاعلية الذاتية تسهم في جعل الافراد يقبلون على أنشطة التعلم الصعبة ، ويبذلون جهوداً كبيرة ويواجهون الصعوبات ويعتقدون بأنهم سوف ينجحون ويستخدمون استراتيجيات أكثر فاعلية ويكون أدائهم أعلى من أقرانهم الذين لديهم فاعلية ذاتية منخفضة ولهم قدرات متشابهة ، ويبدون درجة من التحكم بالضغوطات والقلق وعندما لا يتم تحقيق الأهداف ، ويعتقدون بأنهم قادرون على ضبط بيئاتهم ويجربون الأستراتيجيات غير المتنبأ بها .

ذكر اتكنسون (Atkinson ,1983) في نظريته دافع التحصيل الدراسي ، أن الدافعية للتحصيل مهمة في غرفة الصف لا لأنها تهيئ الطلبة ويستثير طاقاهتم وتوجهها نحو الإنجازات الإجابية فحسب، بل أنها تسهم في التقليل من دافع تجنب الفشل لديهم الذي يقود الطلبة إلى القلق من مواقف الإمتحانات ،وتجنب المهمات التي تتحدى إمكاناتهم . حيث يرى أتكنسون أن الطلبة الذين لديهم درجة عالية من الاحاجة للتحصيل يتصفون بطموحات مرتفعة، ويحملون صورة عن ذواتهم تمثل في قدرتهم على إنجاز المهمات بصورة جيدة ، ويتقون بقدراتهم على تخطي الصعوبات التي تواجههم على طريق تحقيق اهدافهم ، مقارنة بأولئك الطلبة الذين لديهم دافع تجنب الفشل . ويرى أتكنسون أن السلوك الدافعي لدى الطلبة مبني على التوقعات التي يحملها الطلبة حول تحقيق النجاح ، حيث يرى أن الأفراد عادة ما يطورون أحكاماً حول احتمالية تحقيق النجاح للأهداف التي يسعون لتحقيقها ، وفي ضوء ذلك يتولد لديهم السلوك للقيام بالمهمات ، ويتحدث عن صراع بين اتجاهين للسلوك الدافعي : دافع النجاح ودافع الخوف من الفشل ، فأولئك الأفراد الذين يمتلكون مثل هذين الدافعين يكونون على درجة عالية من المثابرة والتصميم على تحقيق أهدافهم ،وأضاف أتكنسون(١٩٨٣) أن الافراد يطورون احكاماً ول احتمالية الأهداف المختلفة ، لذلك يلاحظ أن الفراد لا يتحفزون لتحقيق الأهداف، وتبعاً لذلك فإنهم يتحفزون للقيام بالسلوك ، فهم لا يحاولون بذل المستحيل في حالة الأهداف التي تيوقعون عدم تحقيقها ، وحتى توقع نتيجة إيجابية لا يقود الى تحفز إيجابي مالم يكن الهدف ثميناً، فما يحمل الفرد ويحركه للسلوك

هو هدف جذاب يعتقد بأنه يمكن التحقيق ، فالطلبة الذين لديهم توقعات عالية للسلوك التحصيلي سيقودهم ذلك الى اختيار الواجبات متوسطة الصعوبة ، أو التي يعتقدون أنهم يستطيعون تحقيقها ، ويمكن أن تحدث لديهم الأحساس بالأنجاز . أما الطلبة الذين لديهم توقعات منخفضة فإنهم يميلون إلى إختيار الواجبات السهلة أو الصعبة . وقد أكد أتكنسون أن البحث عن الواجبات الصعبة المفضلة هو وظيفة لمستويات الدافع للتحصيل.

نظرية ماكليلاند(McClelland) في دافعية الأنجاز وتنميتها :

عرض ماكليلاند (١٩٧١) McClelland نظريته في دافعية الانجاز وتنميتها في أربعة محاور أساسية:

- التعريف بدافعية الأنجاز .
- دراسة الذات .
- تحديد الهدف .
- التدعيم والمساندة .

وترتكز نظرية ماكليلاند (١٩٧١) McClelland في دافعية الأنجاز على المحور الأول وهو التعرف بدافعية الأنجاز ، بينما عدَّ ماكليلاند (١٩٧١) McClelland المحاور الثلاثة الأخرى بما تتضمنه من مدخلات دراسة الذات ، وتحديد الهدف ، والتدعيم والمساندة ، ، . من المحاور الاساسية التي بنى عليها تصوره لبرنامج تنمية دافعية الإنجاز. وهو يعرف دافعية الانجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية والسلوكية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الأمتياز والتفوق . وهو يستعمل مصطلح الشبكية تعبيراً عن تداخل العلاقات وتفاعلها وقابليتها للحركة .

***الدراسات التي تناولت العلاقة بين دافع الانجاز والذكاء الإنفعالي :**

- قامت ابي سمرا (2000,Abi Samra) بدراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين درجة الذكاء الانفعالي ومستوى الانجاز الاكاديمي ، وقد شملت عينة الدراسة ٥٠٠ طالب وطالبة في المرحلة الحادية عشرة في المدارس الحكومية والخاصة في منتغمري- الأباما حيث قامت الباحثة بتطبيق إختبار الذكاء الإنفعالي على عينة الدراسة وبعد معرفة الدرجة التي حصل عليها كل فرد من افراد العينة تمت مقارنة النتائج بنتائج التحصيل الدراسي للعينة في نصف السنة الدراسية ، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي والانجاز الاكاديمي .
- وفي دراسة قام بها سميث و هيباتيلا (2000,Smith & Hebatalla) ،هدفت الى قياس تأثير الذكاء الانفعالي على النجاح الاكاديمي لطلبة الصف العاشر في اللغة الإنجليزية والعلوم الاجتماعية والرياضيات ، حيث تم تقسيم عينة الدراسة الى مجموعتين كل مجموعة تتكون من (٦٠) طالباً ، ومن ثم تم قياس درجة استخدامهم للذكاء الانفعالي في اللغة الإنجليزية والعلوم الاجتماعية و الرياضيات ، وذلك عن طريق قيام كل طالب بالاجابة على نموذج إختبار الذكاء الانفعالي . وقد أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين الطلبة الناجحين والطلبة غير الناجحين في هذه المواد .

- وهدفت دراسة جيمر وجيتس (2000,Gemier & Getz) الى معرفة تأثير استراتيجيات الذكاء الانفعالي على منهاج فنون اللغة حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الصفوف الثاني والثالث والخامس ، في غرب شيكاغو . وبعد تطبيق أساليب الذكاء الانفعالي في التدريس وتطبيق برنامج ارشادي لزيادة الدافعية لديهم وجد الباحثون أن هناك زيادة في التحصيل الأكاديمي عند الطلبة الذين طبقت عليهم أساليب الذكاء الانفعالي مقارنة مع الطلبة الذين استخدم في تدريسهم الاساليب التقليدية ، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن أكبر تحسن كان في البرنامج التعليم الفردي تلاها إكمال الوظائف البيتية ثم تمتع الطلبة بالنشاطات المدرسية.
- قام بالدس وموريتو (2000,Baldes & Moretto) بدراسة هدفت إلى تحفيز الطلبة على التعلم عن طريق الذكاء الانفعالي و التعليم التعاوني ، ولقد تم إنجاز هذه الدراسة عن طريق تطبيق برنامج لتحفيز الطلبة للتعلم عن طريق الذكاء الانفعالي و العتليم التعاوني . تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ روضة (صفوف ما قبل المدرسة) والصف الرابع والصف السادس . أشارت النتائج إلى أن حافزية الطلبة كانت ضعيفة إستناداً إلى ملاحظات المدرسين، وتفاعلات الطلبة وإتصالهم مع زملائهم ومدرسيهم ، إستمرتطبيق البرنامج خلال (١٦) أسبوعاً. واشارت نتائج الدراسة الى أن البرنامج قلل السلوكيات غير الملائمة وزاد من حافزية التلاميذ.

عن طريق العرض السابق للدراسات السابقة نجد أن هناك العديد من الدراسات قد إهتمت ببناء برامج إرشادية لتنمية دافع الانجاز سواء العربية أو الاجنبية ، وعن طريق عرضنا لنتائج تلك الدراسات ، نجد أن هذه البرامج أسهمت إسهاماً فعالاً في تنمية هذا الدافع لدى افراد المجموعات التي تعرضت لمثل هذه البرنامج ، كذلك أظهرت الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين دافع الانجاز والذكاء الانفعالي أن هناك رابطة وطيدة بين دافع الانجاز والذكاء الانفعالي عن طريق تأثير كل منهما على الاخر وأن البرامج التي إهتمت بتنمية الذكاء الانفعالي قد أسهمت إسهاماً فعالاً في تنميته .وتبين للباحث عن طريق مسح الادبيات قلة الدراسات التي تناولت تنمية دافع الانجاز والذكاء الانفعالي خاصة الدراسات العربية .ونظراً لتأثير الذكاء الانفعالي ودافع الانجاز على بعضهم البعض إرتأى الباحث أن يقوم بدراسة تتناول دافع الانجاز والذكاء الانفعالي وذلك من تطبيق برنامج على عينة من الطلاب لتنمية دافع الانجاز و الذكاء الانفعالي لديهم.

الفصل الثالث

المنهجية:

الطريقة والاجراءات :

تتضمن الطريقة والاجراءات مايلي :

محددات الدراسة:

١. اقتصرت هذه الدراسه على طلاب مدرسة من مدارس لواء الرصيفه الحكوميه في محافظة الزرقاء.
٢. اقتصرت هذه الدراسة على طلاب الصف الثامن الأساسي ذوي دافع الإنجاز والذكاء الإنفعالي المنخفضين.

٣. اقتصرت الدراسة على برنامج تدريبي لتنمية دافع الإنجازعن طريق الذكاء الإنفعالي.

٤. اعتمدت على اختبار ذكاء انفعالي معدل من قبل الباحث.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن الاساسي في احدى مدارس لواء الرصيفة الحكومية /محافظة الزرقاء ، وبلغ عدد طلاب الصف الثامن الاساسي في مدارس لواء الرصيفة (١٩٨٣) موزعين على(١٣) مدرسة للذكور .

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من احدى مدارس لواء الرصيفة ، حيث بلغ عدد طلاب الصف الثامن الاساسي في هذه المدرسة (١٢٥) طالبا ، وذلك حسب المراحل الاتية :

١- تم تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي على طلاب الصف الثامن الاساسي من المدرسة المذكورة والبالغ عددهم (١٢٥) طالبا ، حيث تم اختيار ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض بنسبة (٥٠٪) ، وبلغ عددهم (٦٣) طالبا ، وكان المتوسط الحسابي للمجموعة الكلية (٢٧٩) من اصل (٤٨٠) بإنحراف معياري قدرة (١٥,٧) ، وتم التعامل مع نصف عدد المجموعة الكلية ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٢١٢) بإنحاف معياري قدره (١٢,٧).

٢- تم تطبيق اختبار دافع الانجاز على الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض البالغ عددهم (٦٣) طالب ، من اجل اختيار الطلاب من ذوي دافع الانجاز المخفض والذكاء الانفعالي المنخفض ، حيث بلغ عددهم (٢٨) طالبا . وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الكلية (٨٣,٨٣) من اصل (١٣٠) بإنحراف معياري قدره (٩,٧٣) ، وتم التعامل مع ما يقارب نصف عدد هؤلاء الطلبة (٢٨)طالبا ، حيث بلغ متوسط دافع الانجاز لهم (٧٨,٣٤) بانحراف معياري قدرة (٧,٩٨) و الجدول رقم (١) يمثل الفروقات في درجة دافع الانجاز الانفعالي لطلاب الصف الثامن الاساسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة .

جدول رقم (١)

الفروقات في دافع الانجاز والذكاء الانفعالي لطلاب الصف الثامن الاساسي بين المجموعتين التجريبية و الضابطة

	دافع الانجاز		الذكاء الانفعالي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة الضابطة	٧٢,٣٥	٤,٧٨	٥٨,٣	٣,٩٥
المجموعة التجريبية	٧٣,٩٣	٣,٨٣	٦٠,١	٤,٠٥
قيمة ف	١,٢		٠,٨٦	
درجات الحرية الفرضية	١		١	
درجات الحرية الخطأ	٢٧		٢٧	
الدلالة الاحصائية	٠,١٤٣		٠,٣٧٢	

٣- يعد الطلاب (٢٨) المذكورين هم عينة الدراسة ، إذ يتوفر فيهم شرط الذكاء الانفعالي المنخفض ودافع الانجاز المنخفض ايضا.

٤- تم تقسيم افراد هذه العينة بطريقة عشوائية الى مجموعتين متساويتين ، كل منهما تشكل من (١٤) طالبا إحداهما تجربية و الاخرى ضابطة .

٥- لقياس العلاقة الارتباطية بين دافع الانجاز والذكاء الانفعالي ككل وبمختلف مجالاته، قام الباحث بإجراء معامل ارتباط سبيرمان (لان القيم المنوي اجراء معامل الارتباط بينها رتب) ، وكانت نتائج كما يلي :

جدول (٢)

معامل الارتباط بين دافع الانجاز و الذكاء الانفعالي

مجالات الذكاء الانفعالي	معامل الارتباط
معرفة الانسان لانفعالاته	٠,٢٦٧
إدارة الانفعالات و التحكم بها	٠,١٧٨
تحفيز الانسان لذاته	*٠,٦٧٦
تقدير انفعالات الاخرين	٠,٢٠٣
اقامة العلاقات الاجتماعية	٠,١٠٩
الذكاء الانفعالي الكلي	٠,٣٣٦

* عند دلالة احصائية اقل من ٠,٠١

يظهر من الجدول السابق ان العلاقة الارتباطية بين دافع الانجاز و الذكاء الانفعالي ككل ضعيفة كذلك يظهر عن طريق الجدول ان هذه العلاقة ضعيفة بين دافع الانجاز و مجالات الذكاء الانفعالي الا في الثلث المتعلق بتحفيز الانسان الذاته.

أدوات الدراسة :

لإجراء هذه الدراسة وتحقيق أهدافها ، تم تصميم الأدوات التالية :

١- اختبار الذكاء الانفعالي :، إعتمادا على اختبار الذكاء الانفعالي الذي اعدته شرنك(١٩٩٦، Shrink) وتكون الاختبار من (١٢٥) فقرة موزعة على (٥) مجالات حيث اشتمل مجال معرفة الانسان لانفعالاته على (٢٣) فقرة ، ومجال إدارة الانفعالات والتحكم بها على (٢٧)فقرة ، ومجال تحفيز الانسان لذاته على (٣٠) فقرة ، ومجال تقدير إنفعالات الاخرين على (١٩) فقرة ، ومجال إقامة الصلات الاجتماعية على (٢٦) فقرة .

٢- اختبار دافع للإنجاز للاطفال والراشدين: ذكر موسى (١٩٨٧) ان هذا الاختبارطوره هير مانز (Hermans) وقام موسى بنقله الى العربية ، ويتكون هذا الاختبار من (٢٨) فقرة ، صيغت كل منها على شكل جملة ناقصة يليها خمس او اربع عبارات ويطلب من المفحوص وضع إشارة X امام العبارة التي يعتقد انها تمثل تكملة للجملة .

اما بالنسبة لتقدير الدرجات في هذا الاختبار درجت بعض فقرات على مقياس ذي خمس درجات وعددها ١٨ فقرة ، وبعضها الاخر على مقياس ذي اربع درجات وعددها ١٠ فقرات ، وبالتالي فإن اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المفحوص تكون ١٣٠ درجة وأقل درجة يمكن ان يحصل عليها المفحوص ٢٨ درجة .

صدق وثبات الاختبار:ذكر موسى (١٩٨٧) ان هذا الاختبار يتمتع بمعامل ثبات وقدره (٠,٧٦) ، وتم التأكد من صدق الاختبار عن طريق قيام الباحث بعرضه على عدد من

المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم عليه ، من حيث مدى ملائمته وصياغة الفقرات وكانت ملاحظاتهم فقرات الاختبار مناسبة لقياس دافع الانجاز وللفئة العمرية .

٣- برنامج تدريبي: قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي لتنمية دافع الإنجاز، وذلك اعتمادا على النظرية المعرفية.

وتم عرض البرنامج التدريبي على المشرف، وتم تعديل البرنامج في ضوء ملاحظاته. يبدأ البرنامج بتعريف التلاميذ بالبرنامج التدريبي ومعناه وأهميته وأهدافه وكذلك القواعد التي يجب أن يلتزم بها أعضاء المجموعة وبعد ذلك يبدأ بتدريب المشاركين على التعرف على مفهوم الذكاء الإنفعالي وتدريبهم على التفكير في إطار المفاهيم الانفعالية كذلك يبدأ المشاركون بالتعرف على خصائص الشخص المتزن إنفعالياً بعد ذلك ينتقل الباحث الى خطوه أخرى وهي دراسة الذات لدى الأفراد حيث يستطيع الفرد عن طريق ذلك معرفة الحقائق الخاصة بحياته وأهدافه وقيمة ثم ينتقل البرنامج بعد ذلك الى تدريب المشاركين على تحديد أهداف شخصية وفي نهاية البرنامج يتم التركيز على أهمية التدعيم والمساندة من قبل الآخرين سواء المرشد أو المعلم أو الأه

وتتلخص أهداف البرنامج بما يلي:-

١- تعليم المشاركين في البرنامج مفهوم دافعية الإنجاز وأهميتها في إحراز النجاح في الحياة.

٢- خلق توقعات إيجابية لدى المشاركين في البرنامج بأنه يمكن أن يصبح موجهاً أكثر نحو الإنجاز، وذلك عن طريق إيمانه بذاته وقدراته،وعن طريق الإصرار على السعي نحو تحقيق أهدافه وعد الخضوع للفشل وأيضا عن طريق التدريب والممارسة في سبيل تحقيق الهدف.

٣- يوضح البرنامج أن التغير المطلوب يجب أن يكون متوافقاً مع مطالب الواقع والحياة وتكوين الفرد والقيم الثقافية،وذلك عن طريق معرفة الفرد لنفسه بحيث يصبح قادر على وضع أهداف تتناسب مع قدراته،وعن طريق مدى توافق الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه مع القيم الثقافية السائدة في المجتمع وكذلك عن طريق استكشاف البيئة من حوله.

٤- تحفيز المشاركين في البرنامج الى تكريس جهودهم لتحقيق أهداف واقعيه وعملية محدده .

٥- تحفيز المشاركين في البرنامج الى تسجيل تقدمهم نحو الأهداف .

٦- تهيئة جو يشعر فيه الفرد بأنه يلقى تقبلاً وإحتراماً بصفته شخص قادر على توجية نفسه.

إجراءات الدراسة:-

١. قام الباحث بالرجوع الى ما كتب في الأدب التربوي السابق والدراسات التربويه للإفاده منها بالدراسات السابقه ومتغيرات الدراسه ووضع أدوات الدراسة وتفسير نتائجها.

٢. تم تحديد مجتمع وعينة الدراسة ومخاطبة الجهات المختصة ذات العلاقه لاجراء الإختبارات والبرنامج.

٣. إعتمد إختبار دافع الإنجاز كما هو بعده ثابتا وقام الباحث بالتأكد من صدق الإختبار من عرضه على عدد من المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم عليه.

٤. تم إستخراج ثبات إختبار الذكاء الإنفعالي حيث بلغ (٠,٨٦) .

٥. تم تطبيق إختبار الذكاء الإنفعالي واختيار الطلاب ذوي الذكاء الإنفعالي المنخفض .

٦. تم إجراء إختبار الدافع للإنجاز على الطلاب ذوي الذكاء الإنفعالي المنخفض بحيث تم إختيار الطلاب ذوي الدافع للإنجاز المنخفض .

٧. .م تقسيم الطلاب ذوي الذكاء الإنفعالي والدافع للإنجاز النمخفضان الى مجموعتين الأولى تجريبيه والثانيه ضابطه.

٨. تم تطبيق البرنامج لمدة ثلاثةأسابيع وبواقع حصتين تدريبيتين أسبوعياً.

٩. تم إجراء إختبار دافع الإنجاز بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج على أفراد المجموعتين التجريبيه والضابطه.

١٠. تم إجراء إختبار الذكاء الإنفعالي بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج على أفراد المجموعتين الضابطه والتجريبيه.

١١. تم إدخال البيانات على الحاسوب بواسطة برنامج التحليل الإحصائي(SPSS).

التحليل الإحصائي:-

من أجل تحقيق أهداف الدراسه تم إستعمال الأساليب الإحصائيه الوصفيه وإستعمال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) والمتوسطات الحسابيه والإنحرافات المعياريه والتوزيعات التكراريه ومعاملات إرتباط بيرسون، وتحليل التباين ومعامل الإرتباط سبيرمان.

التعريفات الإجرائية:

١. دافع الإنجاز:

هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الدافع للإنجاز المعد لهذا الغرض.

٢.دافع الإنجاز المنخفض:

تم ترتيب الطلاب بحسب درجاتهم على مقياس دافع الإنجاز من الأعلى الى الأدنى وتقسيمهم الى قسمين كل قسم يشمل ٥٠٪ من الطلاب ويعد أدنى ٥٠٪ من الطلاب ذوي دافع الإنجاز المنخفض.

٣. الذكاء الإنفعالي:

هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لهذا الغرض.

٤. الذكاء الإنفعالي المنخفض:

تم ترتيب الطلاب بحسب درجاتهم على مقياس الذكاء الإنفعالي من الأعلى الى الأدنى وتقسيمهم الى قسمين كل قسم يشمل ٥٠٪ من الطلاب ويعد أدنى ٥٠٪ من الطلاب ذوي الذكاء الإنفعالي المنخفض.

الفصل الرابع:

عرض وتحليل النتائج

في هذا الجزء من الدراسة، سيتم تقديم عرض للنتائج التي تم التوصل إليها من التحليلات الإحصائية التي إجريت على البيانات المجمعة من الطلاب الذين تم تطبيق الدراسة عليهم،وقد تم إستخدام برنامج التحليل الإحصائي الخاص بالعلوم الإجتماعية "SPSS" وفيما يلي عرض لتحليل النتائج:

من أجل معرفة فاعلية البرنامج في تنمية دافع الإنجاز لطلاب الصف الثامن الأساسي،وللتحقق من فرضية الدراسة الآتية:

" لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α < ٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة دافع الإنجاز لطلاب الصف الثامن الأساسي تعزى الى برنامج تدريبي في الذكاء الإنفعالي "

قام الباحث بتحليل البيانات التي تم الحصول عليها، حيث حسبت المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة. على القياس القبلي والبعدي لإختبار دافع الإنجاز والذكاء الإنفعالي بمختلف مجالاته. ويبين الجدول رقم (٥) المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمجموعتن التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي لإختبار دافع الإنجاز والذكاء الإنفعالي بمختلف مجالاته.

جدول رقم(٣)

متوسط الدرجات القبلية والبعدية على إختبار دافع الإنجاز والذكاء الإنفعالي ومجالاته المختلفة والإنحرافات المعيارية لها

إسم الإختبار		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
إختبار دافع الإنجاز	المتوسط الحسابي	٧٣,٩٣	٨٤,٤٣	٧٢,٣٥	٧٣,٧٢
	الإنحراف المعياري	٣,٨٣	٣,٥٢	٤,٧٨	٤,٩٣
إختبار الذكاء الانفعالي ككل	المتوسط الحسابي	٦٠,١١	٦٥,٤٠	٥٩,٦	٥٩,٣
	الإنحراف المعياري	٤,٠٥	٤,٣١	٣,٩٥	٣,١٦
المجال الاول معرفة الانسان لانفعالاته	المتوسط الحسابي	٦٠,٩٧	٦٣,٩٨	٦٠,٠٠	٥٩,١٢
	الإنحراف المعياري	٣,٥٠	٣,٥٠	٣,٥٠٠	٣,٤٠
المجال الثاني إدارة الانفعالات والتحكم بها	المتوسط الحسابي	٦٢,٤٥	٦٤,٩٥	٦١,٤٥	٥,٣١
	الإنحراف المعياري	٤,١٠	٤,١٠	٣,٧٦	٣,٩٥
المجال الثالث تحفيز الانسان لذاته	المتوسط الحسابي	٥٩,١٢	٦٨,٥٨	٥٧,٣٦	٥٧,٢٠
	الإنحراف المعياري	٤,٠٠	٤,٦	٣,٩٢	٤,٠٠
المجال الرابع تقدير إنفعالات الآخرين	المتوسط الحسابي	٥٧,١٢	٦٥,٦	٥٩,١٥	٦١,٢٤
	الإنحراف المعياري	٣,٧٢	٣,٨٩	٤,٠٠	٣,٥٧
المجال الخامس إقامة العلاقات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	٦٠,٨	٦٣,٩	٦٠,٢١	٥٩,٨
	الإنحراف المعياري	٣,٩٤	٤,٤٥	٣,٢٧	٤,٠٣

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقاً في درجة دافع الانجاز على القياس القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في حين لم توجد فروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على إختبار الذكاء الانفعالي ككل ، ويتضح من الجدول أن هناك فروقاً في

المجال الثالث لإختبار الذكاء الانفعالي المتعلق بتحفيز الانسان لذاته لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة ما اذا كانت هذه الفروقات بين المتوسطات لإختبار دافع الإنجاز والذكاء الإنفعالي للمجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائياً أجري اختبار تحليل التباين (ANOVA)، حيث يبين الجدول رقم(٤) نتائج تحليل التباين على اختبار دافع الإنجاز والذكاء الإنفعالي ككل للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين لإختبار دافع الإنجاز والذكاء الإنفعالي للمجموعتين التجريبية والضابطة

الإختبار	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إختبار دافع الإنجاز	بين المجموعات	١	٣١٠,٠٨	٣١٠,٠٨	*٨,٩٩	٠,٠١٧
	داخل المجموعات	١	٣٤,٤٩	٣٤,٤٩		
	الخطأ	٢٧	٧٢٩	١٧,٠		
	الكلي	٢٨	١٠٧٣,٥			
إختبار الذكاء الإنفعالي	بين المجموعات	١	١,٧٦	١,٧٦	٠,٥٧	٠,١٦٧
	داخل المجموعات	١	١٨,٨٨			
	الخطأ	٢٧	١٤٥٨			
	الكلي	٢٨				

*** عند دلالة إحصائية أقل من ٠,٠٥**

يتضح من جدول رقم (٤) نتائج التباين (ANOVA) حيث تدل هذه النتائج على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة دافع الانجاز بين المتوسطات البعدية للمجموعتين الضابطة والتجريبية ، وهي فروق لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة الدلالة الأحصائية لهذا الأختبار (٠,٠١٧) وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في هذه الدراسة .

ويتضح من بيانات جدول رقم (٤) إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الأنفعالي لأن قيمة الدلالة الأحصائية لهذا الإختبار كانت (٠,١٦٧) وهي اكبرمن الدلالة الأحصائية المعتمدة في هذا النوع من الدراسات البالغة (٠,٠٥) .

ولمعرفة ما اذا كانت الفروقات بين المتوسطات لكل مجال من مجالات الذكاء الأنفعالي دالة إحصائياً ، أجري إختبار تحليل التباين(ANOVA)، يبين الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين لكل مجال من مجالات إختبار الذكاء الأنفعالي .

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين لكل مجال من مجالات اختبار الذكاء الأنفعالي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

مجالات إختبار الذكاء الانفعالي	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معرفة الانسان لانفعالاته	بين المجموعات	١	٠,٧٦	٠,٧٦	١,٢	٠,٢٧
	داخل المجموعات	١	٠,٦٣٣	٠,٦٣٣		
	الخطأ	٢٧	١٥٩٣	٥٩		
	الكلي	٢٨	١٥٩٤			

إدارة الانفعالات والتحكم بها	بين المجموعات	١	٠,٩٣	٠,٩٣	١,١٤	٠,٣٢
	داخل المجموعات	١	٠,٨١٦	٠,٨١٦		
	الخطأ	٢٧	١٧٠١	٦٣		
	الكلي	٢٨	١٧٠٢,٧			
تحفيز الانسان لذاته	بين المجموعات	١	٤٩٥	٤٩٥	*١١,٣	٠,٠٣
	داخل المجموعات	١	٤٣,٨١	٤٣,٨١		
	الخطأ	٢٧	١٢٠,١٥	٤,٤٥		
	الكلي	٢٨				
تقدير إنفعالات الاخرين	بين المجموعات	١	٧٥	٧٥	٠,١٠٥	٠,١٢٥
	داخل المجموعات	١	٧٢٠	٧٢٠		
	الخطأ	٢٧	٢١٣٣	٧٩		
	الكلي	٢٨	٢٩٢٩			
إقامة العلاقات الاجتماعية	بين المجموعات	١	٨٨	٨٨	٠,١٣٥	٠,٢٤
	داخل المجموعات	١	٦٥٠	٦٥٠		
	الخطأ	٢٧	٢٤٣٠	٩٠		
	الكلي	٢٨	٣١٦٨			

***عند دلالة إحصائية أقل من ٠,٠٥**

يتضح من الجدول رقم (٥) المتعلق بمجالات إختبار الذكاء الإنفعالي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المجال الأول وهو معرفة الإنسان لإنفعالاته، والمجال الثاني وهو إدارة الإنفعالات والتحكم بها، والمجال الرابع وهو تقدير إنفعالات الآخرين ، والمجال الخامس وهو إقامة العلاقات الإجتماعية أما المجال الثالث المتعلق بتحفيز الإنسان لذاته، فقد كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المجال بلغت (٠,٠٣) وهي أقل من قيمة الدلالة الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة وهو (٠,٠٥).

الفصل الخامس :

مناقشة النتائج في ظل الدراسات السابقة والتوصيات :

بينت نتائج التحليل الإحصائي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وخاصة في المجال الثالث من الذكاء الإنفعالي ويعزو الباحث ذلك الى فاعلية البرنامج التدريبي على الرغم من قصر المدة التدريبية ، في حين أنه يعزو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الاول والثاني والرابع والخامس إلى عدم أخذ الطلاب الوقت الكافي في التدريب وهذا يدل على أنه إذا توفر التدريبي المناسب للطلبة سوف يحصل تحسن في باقي المجالات كما حصل في المجال الثالث .

وقد إتفقت النتائج مع نتائج دراسة أبي سمرا (Abismra,2000) بأنه يوجد علاقة إيجابية بين مستوى الذكاء الإنفعالي و الإنجاز الأكاديمي.

كما أن النتائج إتفقت مع نتائج دراسة سميث و هيباتيلا (Smith &Hebatella , 2000) في وجود علاقة بين دافع الإنجاز والذكاء الإنفعالي وتأثير كل منهما على الآخر ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الإنفعالي بين الطلبة الناجحين والطلبة غير الناجحين .

وإتفقت أيضاً مع نتائج دراسة جيمر وجيتز (Gemier & Getz ,2000) من حيث زيادة التحصيل الأكاديمي عند الطلبة الذين طبق عليهم أساليب الذكاء الإنفعالي مقارنة مع الطلبة الذين استخدم في تدريسهم الأساليب التقليدية.

التوصيات :

بناءاً على نتائج الدراسة التي تم التوصل إلها فإن الباحث يوصي بالآتي :

- اوصي نفسي أولاً بأن أُعيد تطبيق البرنامج لإثبات أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات .
- تطبيق البرنامج على الطالبات لمعرفة مدى تأثير الذكاء الإنفعالي على دافع الانجاز.
- تطبيق البرنامج على طلاب مراحل دراسية إخرى وذلك لأهمية الذكاء الإنفعالي .
- توعية العاملين في الميدان على أهمية تطوير الذكاء الانفعالي لدى الطلبة وأثره في الإنجاز .
- كما أوصي الآباء والأُمهات بتنمية الذكاء العاطفي لدى الأبناء قبل سن المدرسة وذلك لأهمية مهارات الذكاء العاطفي في سن مبكر.

المـــراجـع :

١. الأعسر، صفاء وعلاء الكفافي ، ١٩٩٨ ،الذكاء الوجداني ، مترجم ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٢. الجبالي ، ليلى ،٢٠٠٠، الذكاء الإنفعالي ،مترجم ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت

٣. عدس ، محمد ،١٩٩٧ ، دور العاطفة في حياة الإنسان ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .

٤. بردوزي ، محمد ، ١٩٩٠ ، علم النفس وفن التربية ، مترجم ، دار توبقال للنشر ، الطبعة الرابعة ، الدار البيضاء ، المغرب .

٥. الغزو ، إيمان ،١٩٩٤ ، أثر برنامج تدريبي في تنمية دافع الإنجاز والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصفين الخامس والثامن الاساسيين ، رسالة ماجستير ، جامعة مؤتة الكرك ، الأردن .

٦. محمود ، نائلة ، ١٩٩١ ، دراسة تجريبية في تنمية دافع الإنجاز ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس ، القاهرة، مصر.

٧. موسى ،عبد الفتاح ،١٩٨٧ ،كراسة تعليمات إختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين ، الطبعة الثالثة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر.

٨. الطواب ، سيد ، ٢٠٠٠ ،الشخصية والدافعية والإنفعالات ، مترجم ، الدار الدولية للإستثمارات الثقافية ، القاهرة ، مصر.

٩. الوقفي ، راضي ،١٩٩٨ ، مقدمة في علم النفس ، الطبعة الثالثة ، دار الشروق ،عمان.

١٠. جولمان ، دانييل ، ٢٠٠٠ ، الذكاء الإنفعالي ، ترجمة : ليلى الجبالي ، الطبعة الاولى ، سلسلة عالم المعرفة ، مطابع الوطن ، الكويت .

١١. ازوباردي ، جل ، ٢٠٠١ ، اختبر ذكاءك العقلي و العاطفي ،الطبعة الاولى، مكتبة النهضة ، بيروت .

١٢. مصطفى ، ميامبا ، ١٩٨٨ ،التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق ،

١٣. الأعسر ،صفاء ، الكفافي ، علاء الدين ، ٢٠٠٠ ، الذكاء الوجداني ، الطبعة الاولى، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة.

١٤. أبو حطب ، فؤاد ، ١٩٨٢ ،القدرات العقلية ، الطبعة الرابعة ، دار الكتب الجامعية ، بيروت .

المراجع الإنجليزية:

1. Goleman, D. 1995. Emotional Intelligence. Bantam Books. New York.
2. Atkinson , J. 1983 ,Personality motivation and Action . New York . Praeger.
3. McClelland , D. 1971 . motivating Economic Achievement . Free Press Second Edition , New York .
4. Ekman ,P .1992 , An argument of basic emotioms , cognition and emotion .
5. Abisamra ,Nada . 2000, "The relationship between emotional intellignce and academic achievement in eleventh graders" Urban university at Montgomery , Reaearch in education , FED661. Achenbach M.N&K,Howell ,1993 , Making the connection :leadership skills and emotional intelligence . Leadership in Action .
6. Baldes , C.Moretto , F. 2000.Motivating Students to Learn Through Multiple Intelligence's , Cooperative Learning , and Positive Discipline , Eric Database ED 424574.
7. Geimer , M . Getz , J . 2000 . Improving Student Achievement in Language Arts Through Implementation of Multiple Intelligence's Strategies . Eric Database ED 439523 .
8.Shrink , C . 1996 .Emotional Intelligence Test. Htt//WWW.Eig.org .
9. Smith, W. Hebatella, E. 2000. The Typologies of Successful Students in the Core Subjects of Language Arts Mathematics , and Social Studies Using the Theory of Emotional Intelligence in a High School Environment in Tennessee . Eric Database ED449190.

الحسد دراسة نظرية

الدكتور سفيان صائب المعاضيدي
دكتوراه شخصية و صحة نفسية

السيد جبار فريح شريدة
ماجستير باراسايكولوجي

ملخص البحث :

يعد الحسد من المشكلات النفسية الكبيرة التي تؤدي بصاحبها إلى التفكير ليلا ونهارا بتمني زوال نعمة الغير و من هنا فإن الحاسد لن يهنأ بالحياة الحرة الكريمة التي يعيشها أقرانه ، لقد ذكر الحسد في الآيات القرآنية الكريمة و الأحاديث النبوية الشريفة وفي سير صحابة الرسول الكرام و آل بيته الأكرام . كما أن الدراسات النفسية المختلفة ودراسات البارسايكولوجي لم تغفل هذه الناحية من حياة البشر بل تعدتها إلى الدراسات الفيزيائية التي حاولت الربط بين جوانب إنسانية مختلفة .

فقد تمت دراسة هذه الظاهرة من قبل علماء الدين بشكل نظري و حاولوا إيجاد المقتربات التي تخفف من شدته ، كما بدأ علماء النفس في القرن التاسع عشر دراسات جادة في هذا الميدان بدأت بتأسيس الجمعية البريطانية للبحوث الروحية عام ١٨٨٢ ، الجمعية الأمريكية للبحوث الروحية عام ١٨٨٥ . و حاول بعض علماء الفيزياء إدخال هذه الظاهرة إلى المختبر و محاولة تتبع مجرياتها فنجحوا إلى حد ما في نتائج البحوث التي أظهرت أشارات دماغية و موجات صادرة من الدماغ أثناء الحسد تؤذي الشخص المحسود ماديا و بشكل ظاهر للعيان عن طريق وضع أقداح على سبيل التجربة أو مصابيح و معرفة نتائج التحريك النفسي (PK Psychokenisis) على الحاجة الموضوعة أمام الشخص موضوع التجربة .

و يهدف البحث الحالي إلى دراسة الحسد دراسة نظرية و محاولة إيجاد السبل والوسائل المعينة على إتقاء شره عملا بالمقولة المأثورة (الوقاية خير من العلاج) ، إذ وجد الباحثان في كتب التراث كنزا ثمينا من المعلومات في هذا الميدان كما وجدوا في كتب المحدثين آثارا كثيرة دالة على هذا المضمون ، و ليس أدل على ذلك مما كتبه أستاذنا المرحوم الدكتور علي الوردي حول الحسد و ما أسماها العائنية أي الإصابة بالعين كما وردت في كتب التراث العربي .

من هنا يرى الباحثان أهمية دراسة هذا الموضوع في العلوم النفسية و قد خلصوا في نهاية البحث إلى ضرورة العمل على علاج هذه الآفة عن طريق عدد من الوسائل النفسية المساعدة في التخلص منها .

Jealousy
A theoretical Study

D.r
Sufian. Saeb.Al-Maddidi

A.Instructuer
Jabbar.F.Al-lami

Jealousy is a big Psychological Problem wich let the envious think all day and night wish others wealth vanishes, Thus the envious never live a comfortable life like his mates.

Jealousy is mentioned in the Holly Quran and the speeches of prophet Mohammed and his Sahaba and AL-Al-bait biography . Also different psychological and parapsycholigical studies tackled this subject .

Jealousy has been studies by the clerics theoretically they tried to find proximities which lighten its intensity .

Psychologists conduct studies in the 18 Th century , these studies began the foundation of British society for spiritual researches 1885 .

Some physicist tried to introduce the subject of jealousy to the lab they in their researches to some extent . which showed brain signals and waves coming up from the brain during jealousy wich harm the envied person by using a glass or light in order to get the result of the P K psychokenisis of the subject in experiment .

The research aims at studies jealousy theoretically and trying to find ways to avoid its evil . The two researchers find presume the assure in the heritage books related to this field , such as : What had been found in the writing of Dr.Ali Al – Wardi about jealousy ,which he called (al-aeneya).

Thus, the researcher find it important to study this subject in psychology and necessity to that this problem by many psychological methods .

المبحث الاول:

أهمية البحث و مشكلته :

يعد الحسد من المشكلات النفسية التي تعتري الفرد و يضطرب بسببها سلوكه ، وتجعله في حالة من الخلل النفسي الذي يؤدي بالفرد إلى التوتر و الاضطراب النفسي .

إن النفس الإنسانية تعج بوساوس الشر وتضطرب بها أساليب الفكر، وتعتريها مشكلات العصر بيد أنها لا تستمر طويلاً على حالها فتصطدم بواقع رديء فتفيق إلى رشدها ويتمزق الحجاب من أمامها لتعلم عجزها عن تحقيق هدفها وفشل تخطيطها وذهاب أحلامها ، فلا تجد هذه النفس إلا الحقد أو الغضب اللذين يؤديان إلى الحسد فالحسد يأكل الحسنات ويذهب الأعمال ، فيجب على الإنسان أن ينظر إلى سلوكه من حين لآخر فالحياة تغير منها الكثير ، والتقدم الحضاري بيِاين الفعال والسلوك الفردي والجماعي. فيعرف الإنسان خطواته وهو يجتاز الحاضر مستفيداً من التجارب والمعارف نعم يجب أن تتحطم جدران السجون التي يعيش فيها كثير من الناس ، فلا يرون الاماهم فيه . (الجمل،١٤٠٢هـ ، ص١)

قال سيدنا رسول الله (صلى الله عليه و سلم) : أياكم و الحسد فان الحسد ياكل الحسنات كما تأكل النار الحطب ، و قال الإمام الصادق عليه السلام عن النبي محمد (صلى الله عليه و سلم) : (آفة الدين : الحسد ، والعجب ، والفخر) وعنه عليه السلام

قال (المؤمن يغبط ولا يحسد ، والمنافق يحسد ولا يغبط وعنه أيضا عليه السلام قال (بينما موسى بن عمران يناجي ربه ويكلمه إذ رأى رجلاً تحت ظل عرش الله ، فقال : يارب من هذا الذي قد أظله عرشك ؟ فقال : يا موسى هذا ممن لم يحسد الناس على ما أتاهم الله من فضله) وروي عنه عليه السلام : الحاسد مضر قبل أن يضر بالمحسود ، كإبليس أورث بحسده لنفسه أللعنة (الموسوى ، ٢٠٠٥م ، ص١٠٦) .

لقد تمت دراسة الحسد عبر العصور من عدة نواحي منها التاريخية و ما وجد على الرقم الطينية في آثار بابل و الآثار الفرعونية ، و منها الاجتماعية التي ركزت على مدى تأثيره في المجتمع من جانب اجتماعي ، و هناك دراسات أنثروبولوجية تناولته منذ وجود الخليقة و علاقة الدراسات الإنسانية بالحسد ، كما تناولته الدراسات النفسية في وقت متأخر من ظهور علم النفس و تحديدا منذ بدايات القرن العشرين و تحديداً أكثر بعد نشوء الباراسايكولوجي علما مستقلا بذاته في العلوم الإنسانية . و لم تغفل الأديان على تنوعها أهمية البحث في الحسد فقد تناولته الأديان السماوية بالبحث و التقصي إذ نجد في تعاليم السيد المسيح (عليه السلام) و في الإنجيل إشارات كثيرة إلى موضوع الحسد. و الدين الإسلامي الحنيف من الأديان التي اهتمت بدراسة أسبابه و دوافعه عن طريق الآيات الكريمة و أحاديث النبي محمد (صلى الله عليه و سلم) و آل البيت الأطهار عليهم سلام الله و رضوانه و الصحابة الأخيار رضي الله عنهم جميعا.

و يجد الباحثان (ليس من باب المغالاة و المزايدة في الفكر) و إنما عن طريق قراءتهما للموضوع بجدية و تمحيص، أن للدين الإسلامي أثر كبير في دراسة الحسد و البحث بأسبابه و الوسائل المعينة على التخلص من آثاره ، التي لو تم الأخذ بأسبابها (و الله أعلم) سيرى الإنسان أن العلاج موجود بآيات القرآن الكريم .

إن الحسد بنفسه داء منهك ومرض عضال ، ولشدة أثره ، أمر الجليل تعالى بالتعوذ من صاحبه بقوله من سورة الفلق: (ومن شر حاسد إذا حسد) وهذا من أجمل الطرق لبعث الحاسد على الإقلاع عن الحسد ، لأنه يعرف أن الحسد يكون شراً إذا أراد صاحبه أنزال الضرر بالمحسود ، ومن الذي يريد أن يفعل الشر معلناً ، و بسبب قبح هذه الخصلة تساءل الله سبحانه و تعالى في كتابه العزيز (أم يحسدون الناس على ما أتاهم الله من فضله) ، (سورة النساء: ٥٣) (المظفر، ١٩٦٤م،ص١٠٠) .

ومن هنا تأتي أهمية البحث الحالي ، أذ يرى الباحثان ان معرفة ماهية الحسد لها أثر في الوقاية منه. كما تعد المعرفة العلمية للحسد احد الاسباب الدافعة الى تأكيد ماتم ذكره من آراء عقائدية ودينية تذهب به الى كونه شراً وآفة من آفات الحياة . فمتى تم التعرف على هذه الآفة علمياً تمكن الفرد من اتقاء شرورها سواء بالنسبة للحاسد أو المحسود على حد سواء.

و تأتي مشكلة البحث من وجود هذه الظاهرة العجيبة في فعلها على مر الدهور و الأزمان فالحسد مخلوق منذ وجد الأنسان على الأرض و لا نبالغ ان قلنا قبل ذلك اذ تبين الآيات القرآنية ان ابليس عليه اللعنة قد حسد و تحاسد مع سيدنا آدم عليه السلام قبل نزول سيدنا آدم للأرض . و هذا بحد ذاته يجعل المشكلة بحاجة الى حلول علمية و عقائدية سليمة تمكن الباحثين من الخروج بنتيجة .

أهداف البحث:-

- التعرف على المقصود بالحسد.
- دراسة الحسد دراسة وصفية
- التوصل الى سبل الوقاية والعلاج

حدود البحث

لقد تحدد البحث الحالي ، بالإطار النظري والأدبيات السابقة التي تناولت هذا المفهوم

تحديد المصطلحات

الحسد :Jealous الحسد لغة من حسد يحسد فهو محسود وهو تمنى زوال النعمة من الغير حسبما ترى قواميس اللغة العربية.وفي اللغة الإنكليزية Jealous تعني حسود و Jealously تأتي بمعنى يحسد ، و Jealousy تأتي بمعنى الحسد أو الغيرة. (قاموس أكسفورد ، ٢٠٠٤ ص٤١١)

الحسد:

- ❖ هو تمني زوال نعمة المحسود ، وانتقالها للحاسد ، فأن لم يتمن زوالها بل تمنى نظيرها ، فهو غبطة ، وهي ليست ذميمة. (الصدر، ١٣٩٠هـ ، ص١٤٦) .
- ❖ هو حالة من عدم الرضا بالموجود و التطلع لما هو أعلى (كورباك ، ١٩٨٠ ، ص ٤٣).
- ❖ تنافس غير شريف على منصب أو جاه أو مادة و يكون سببا في التباغض (الحفني ، ١٩٨٤ ، ص ٧٨).
- ❖ معادلة غير موضوعية تجعل المال و المنصب و الجاه بكفة و التطلع الى ما عند الناس بالكفة الأخرى و تصيب الفرد بالأحباط و عدم الراحة (السيد ، ١٩٨٤ ، ص ٢٣٥) .
- ❖ شعور الفرد بالقلق من الحالة التي يعيشها (اجتماعية ، نفسية ، مادية ، ...الخ) و تطلعه لما هو أعلى دون النظر لقدراته العقلية و الجسمية (العقابي ، ١٩٩٦ ، ص ١٦٥) .
- ❖ احباط يصيب القدرات العقلية للفرد فيتمنى زوال النعمة من الآخرين (العاني ، ٢٠٠٥ ، ص ١٨٩).
- ❖ هو حالة من عدم الرضا يتبعها تمني زوال النعمة من كل الأفراد الآخرين (العاني، ٢٠٠٦ ، ٣٤).

و يعرفه الباحثان (شعور الفرد النفسي بتمني النعمة رغم عدم مقدرته الوصول اليها بقدراته البدنية و النفسية و هذا ما يولد لديه احباطا فيتمنى زوالها من جميع الأفراد المحيطين به) .

المبحث الثاني

الإطار النظري:

بما أن موضوعا كالحسد أشبع دراسة في الدراسات الدينية فقد وجد الباحثان البدء بالمنظور الديني للحسد و خاصة في القرآن الكريم و السنة النبوية الشريفة .

- **الحسد في المنظور الإسلامي** .

يعد الحسد من نتائج الحقد والحقد من نتائج الغضب فهو فرع من فروعه ، والغضب أصل أصله، والحسد دليل على ضعف النفس البشرية وعلة عللها، وضياع بهائها، فلو عقل إنسان أمر الدنيا وما عليها ولو وصل إلى درجة من العلم يدرك عندها بعض الحقائق لانتفى الحسد منه وكان ابعد شئ إليه.

وكما في قوله تعالى:(وإذ قلنا للملائكة اسجدوا لأدم فسجدوا إلا إبليس) (البقرة:٢٦)، (إذ قالو ليوسف وأخوه أحب إلي أبينا منا ونحن عصبة أن أبانا لفي ضلال مبين ، اقتلوا يوسف أو اطرحوه أرضاً يخل لكم وجه أبيكم) (يوسف : ٩)، (وما اختلف الذين أوتوا الكتاب إلا من بعد ما جاءهم العلم بغياً بينهم) (أل عمران : ١٩) ، (ودوا ما عنتم قد بدت البغضاء من أفواههم وما تخفي صدورهم أكبر)(آل عمران : ١١٨) .

كما نجد في احاديث الرسول الاكرم (ص) الكثير منها ينصب في موضوع الحسد ومن هذه الاحاديث:-

قال رسول الله (ص) " الحسد يأكل الحسنات ، كما تأكل النار الحطب"

قال رسول الله(ص) " ألا أنه قد دب أليكم داء الأمم من قبلكم وهو الحسد ليس بحالق الشعر ، لكنه حالق الدين ، وينجي منه أن يكف الإنسان يده ، ويخزن لسانه ، ولا يكون ذا غمز على أخيه المؤمن"وفي حديث آخر" لا تحاسدوا ولا تقاطعوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله أخواناً"وقال (ص) أنه سيصيب أمتي داء الأمم قالوا : وما داء الأمم ؟ قال : الأشر والبطر والتكاثر، والتنافس في الدنيا ، والتباعد ، والتحاسد حتى يكون البغي ثم الهرج" كما قال (ص) "أخوف ما أخاف على أمتي أن يكثر فيهم المال فيتحاسدون ويتقاتلون" وقال (ص) " أن لنعم الله أعداء، فقيل ومن هم ؟ فقال الذين يحسدون الناس على ما أتاهم الله من فضله".

من هنا يرى الباحثان ان الحسد من الاشغال الشاغلة للبعض وبالتالي نرى هذه الصفة الذميمة تأخذ من وقت وجهد وتفكير الانسان الشئ الكثير.

والحسد من الصفات الذميمة ، و الانحرافات النفسية الكبيرة ، فالحسود لاينفك عن الهم والعناء ساخطاً على قضاء الله سبحانه في رعاية عبيده وآلائه عليهم ، حانقاً على المحسود ، جاهداً في كيده ، فلا يستطيع ذلك ، فيعود وبال حسده عليه ويرد كيده في نحره (الصدر١٣٩٠هـ ، ص ١٤٥)

وللحسد مساوئ عديدة من الممكن اجمالها بالاتي- :

يختص الحسد بين الإمراض الخلقية بأنه أشدها ، وأسوأها مغبةً في دين الحاسد ودنياه.

وتكمن أضراره النفسية في الحاسد ، أنه يكدر عليه صفو الحياة ويجعله قرين الهم والعناء ، لتبرمه بنعم الله على عباده، وهي عظيمة وفيرة ، وذلك ما يشقيه، ويتقاضاه عللا صحية ونفسية.

وأكثر الناس استهدافاً للحسد ، ومعاناة لشروره وإخطاره، اللامعون المتفوقون من أرباب العلم والفضائل ، لما ينفثه الحساد عليهم من سمو المنزلة، وجلالة القدر ، فيسعون جاهدين في ازدرائهم واستنقاصهم ، وشن الحملات الظالمة عليهم.

(المصدر، ١٣٩٠هـ ، ص١٤٨)

- **الحسد والمنافسة :**

وأما المنافسة فليست بحرام بل هي إما واجبة ، أو مندوبة وإما مباحة وقد يستعمل الحسد بدل المنافسة والمنافسة بدل الحسد ، والمنافسة في اللغة مشتقة من النفاسة والذين يدل على إباحة المنافسة قوله تعالى :(وفي ذلك فليتنافس المتنافسون) ،(المطففين ، ٢٦)، وقال تعالى :(سابقوا إلى مغفرة من ربكم) ،(سورة الحديد، ٢١)،(الجمل١٤٠٢ه ، ص٧١)

أشارت بعض الأدبيات إن الحسد إنما يكثر بين قوم تكثر بينهم الأسباب التي ذكرناها، وإنما يقوى بين قوم تجتمع جملة من هذه الأسباب فيهم ، فالعالم يحسد العالم دون العابد والعابد يحسد العابد دون العالم والتاجر يحسد التاجر بل الاسكافي يحسد الاسكافي ولا يحسد البزاز لا بسبب أخر سوى الاجتماع في الحرفة ويحسد الرجل أخاه وابن عمه أكثر مما يحسدالاجانب والمرأة تحسد ضرتها وسرية زوجها أكثر مما تحسد . أم الزوج وأبنته .

وكذلك الشجاع يحسد الشجاع ولا يحسد العالم ، لان مقصده أن يذكر بالشجاعة ، ويستثمر بها وينفرد بهذه الخصلة ولا يزاحمه العالم على هذا الغرض وكذلك يحسد العالم العالم، ولا يحسد الشجاع(الجمل ، ١٤٠٢هـ ، ص٨٤)

- **أسباب الحسد في الآيات القرآنية والسنة النبوية الشريفة :**

للحسد أسباب ودوافع كثيرة من أهمها :

١. العداوة والبغضاء للمحسود . كأن يكون قد آذاه لسبب من الأسباب فهو يبغضه ويحب زوال النعمة عنه .

٢. التعزز : وهو كراهية أن يترفع عليه بعض أقرانه بسبب النعمة

٣. الكبر : فمن كان في طبعه التكبر والترفع على الآخرين ، واستصغارهم خاف من إن تكون لهم نعم وخيرات لا يستطيع معها استصغارهم ويصعب عليه أن يتكبر عليهم.

٤. التعجب : كما في تعجب الأمم السالفة من نيل أحدهم فضيلة النبوة وقولهم (أبعث الله بشراً رسولاً)،(الإسراء :٩٤)،(وما أنتم إلا بشراً مثلنا) (يس : ١٥) ، فيعجبون من فوز أحدهم بمثل هذه الكرامة ويتمنون زوالها.

٥. الخوف : ويكون هذا في المتزاحمين والمتنافسين كالضرتين تحسد أحداهما الأخرى في حال فوز أحداهما بقلب الزوج كما يكون بين المخترعين والمكتشفين أيضاً.

٦. حب الرياسة والجاه والتفرد بالعنوان ، كما يكون ذلك بين العلماء أو الفنانين أو الكرماء إذا كانت غايتهم ثناء الناس والمنزلة والمكانة في قلوبهم من دون إن يكون هناك عداء أو تعزيز أو تكبر أو خوف .

٧. حب النفس وسوء سريرتها وشحها بالخير على الآخرين .

وقد تجتمع هذه الأسباب كلها أو بعضها في الحاسد فيتراكم على قلبه الحسد ويتضاعف فيظهر على شكل عداوة وصراع مرير وبغضاء منتنة (القبانجي، ٢٠٠٣م، ص٢٢١)

المبحث الثالث

المنظور النفسي للحسد:

- **الحسد:** Jealous

الحسد لغة من حسد يحسد فهو حسود وهو تمنى زوال النعمة من الغير حسبما ترى قواميس اللغة العربية وفي اللغة الإنكليزية Jealous تعني حسود jealously تأتي بمعنى يحسد ، و jealousy تأتي بمعنى الحسد أو الغيرة (قاموس أكسفورد ، ٢٠٠٤ ص٤١١)

ويمكن عد الحسد من الدوافع القهرية لدى الإنسان إذ انه من طبيعة البشر . وتختلف شدته بين الأفراد تبعاً للعوامل النفسية والاجتماعية.

- **نظريات في الحسد:**

يرى عالم النفس (فرويد) إن اولى أسباب الحسد هي عدم إشباع الحاجة الغريزية الأمر الذي يؤدي إلى إنشاء فرد حاسد يتمتع بقوة حسده (www. Yahoo. Com jealousy)

ومن الفرويديين الجدد نرى (أدلر) يعزو الحسد إلى التسلسل الولادي إذ يرى إن الطفل الأول لوالديه يكون محسوداً بشكل دائم (شلتز، ١٩٨٩، ص٨١) .

بينما تذهب هورناي إلى إن سبب الحسد هو نتيجة طبيعية للقوى الاجتماعية – البيئية التي يواجهها الفرد في طفولته (الحلي، ٢٠٠٥ص٣)

يذهب علماء الباراسايكولوجي ومنهم (جاكوبسون وسيرغييف) إلى نتيجة في نظرياتهم مفادها . إن الحسد بكافة أنواعه نتاج الأمواج الكهرومغناطيسية(الكهرباء المغناطيسية) التي تصدر من الدماغ على شكل موجات متعاقبة ، وكلما كانت تلك الموجات أقوى عند صدورها كلما كانت قادرة على تحريك الأشياء (عبيد ، ١٩٨٥، ص٢٤٣) ومن هاتين النظريتين اتجه علماء الباراسايكولوجي إلى مصطلح (P K) (Psycho- Kinesis) وهو ما اصطلح عليه فيما بعد في اللغة العربية بالتحريك النفسي.

ان التفسير النفسي للحسد لا يذهب أبعد من التفسيرات الدينية و العقلية الأخرى فالحسد ظاهرة معروفة في النفس البشرية و هو عنوان للحاسد به تكون له مزايا و صفات خاصة تمكنه من التأثير على الآخرين و هذه المزايا و الصفات لا تختلف كما في الظواهر النفسية الأخرى بل تراها موجودة في جميع ثقافات العالم ، و من هذا نرى المثل الأنكليزي (Touch The Wood) و الذي انتقل للثقافة العربية (امسك الخشب أو دق على الخشب... الخ) .

يقول العالم البشري والنفسي الدكتور (بيترشتا فيركدون) إن الحسد أشبه بساحرة لها ثلاثة رؤوس أحدهما الحسد ، أما الاثنان فهما الحقد والغيرة . وإينما وجدت واحداً من هذه الثلاثة فلابد حتماً أن تجد شقيقه فمتى وجد الحسد في نفس شخص فلابد أن تتولد فوراً معه الحقد والغيرة وأينما استشعرت في إنسان الحقد والغيرة فأعلم أن الحسد موجود فيه.

ويقول الدكتور (فيكتو ر بوشيه) أن الحسد والغيرة والحقد أقطاب ثلاثة لشئ واحد وانها آفات تنتج سموماً تضر بالصحة وتقضي على جانب كبير من الطاقة والحيوية اللازمتين للتفكير والعمل.

فالحاقد يظل طول وقته لا يفكر ألا في النيل من الذي يحقد عليه فقد يكذب عنه وقد يتقول عنه ما لم يقله وقد يضر به ولا يصاب في سبيله ذلك ما يفعل والغيور وهو ذلك الذي تعمى الغيرة بصره وبصيرته لا يرى في لوحة أفقه ألا من يغار منه وهو لا يهدأ حتى يسلبه ما يغار منه بسببه سواء أكان عملاً أم مالاً أم مركزاً والحاقد والغيور وهما الشخص الحاسد يعاني في سبيل ذلك من المحن والألم ما يجعله ليفكر في التعجيل بالتنكيل بمن يحسده وأذا ما فقد هذا الحاسد جانباً من طاقة وحيوية أعتل في تفكيره وهذا الاعتلال في التفكير يكون مرحلة من مراحل الجنون التي لا يدري فيها الإنسان ماذا يفعل ولذلك سمعنا كثيراً عن غيور قتل من يغار منه ومن حاقد أعماه الحقد ، فلم يجد إلا الحياة ينزعها عمّن يحقد عليه.

إما الوشاية فهي التي يقوم بها الحاسد .. للإيقاع بالمحسود .. أما ترتيب الضرر الذي يمضي الحاسد حياته في تدعيم أركانه ضد المحسود ، فهو أقل الشرور التي تقع من الحاسد أذا حسد.

وهذا ما طلب الله سبحانه وتعالى أن نستعيذ به منه ... فلا شر للحاسد ألا أذا حسد .. وهذه هي جوانب شره التي تتساوى مع شرور الخلق .. وشرور ما يأتي به الليل أذا توغل .. والنميمة بين الأزواج والأهل .. وهكذا يضع التقدم العلمي في علوم النفس تفسيراً علمياً لسورة الفلق ليثبت أن القران الكريم يسبق العلم في كافة اتجاهاته وسيظل كذلك إلى أن تقوم الساعة .. فهو تنزيل من رب العالمين... ووحيه سبحانه إلى سيد المرسلين. و هذا مما لا يتناقض مع الفطرة السليمة و علوم النفس اذ أكدت الدراسات النفسية أن عدم انشغال تفكير الفرد في أمر معين بحد ذاته يدعوا الى تركيز الأنتباه و من ثم تركيزه في أمور لا طائل من ورائها و منها الحقد و الحسد ... الخ من النواحي التي لا تجعل الأنسان يفكر بصورة منطقية .

لقد جاءت الأديان السماوية لترسخ وحدة الخالق وجاء الإسلام بعدد من الفضائل لتستقر حياة البشر وسبق العلم الحديث بتشريعه وفصله في الأمور .. فإذا ما وصل العلم إلى حقيقة وجد على الأقل أشارة لها في تشريع الإسلام... ولذلك فأن الناس قد تخبطت حياتهم حينما بعدوا عن الإسلام . وان المسلمين أصبحو كتلة هوت تحت ضربات الزمان. لبعدهم عن روحه ومنهجه .. ولقد ألمت بالمسلمين أمراض النفس المستعصية في زماننا في حين كان أسلافنا يتمتعون بشيء كبير من الاستقرار النفسي والهدوء العصبي.(الجمل١٤٠٢هـ ، ص٨٩ - ٩١)

المبحث الرابع
الوقاية و العلاج

التخلص من الحسد :

يتلخص علاج الحسد في ثلاثة محاور العلمي والعملي والنفسي ، أما العلاج العلمي فهو أن يتفكر الإنسان فيما تقدم من مفاسد الحسد الدنيوية والأخروية وأنه الخاسر الأول والأخير على كل الأحوال سواء زالت النعمة عن المحسود أم لا ، وذلك لما ثبت بالتحليل النفسي أن النفس الحقيقية في الإنسان تمثل كل أفراد المجتمع على السوية ، وليس فيها أنا وأنت ، فكل نعمة على أي فرد من أفراد المجتمع إنما هي نعمة على الشخص بالذات وهذا المعنى وان كان عسير الفهم وصعب الإدراك إلا أنه مما قامت علية الأدلة العقلية كقوله تعالى" من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً" (سورة المائدة إيه ٣٢) ، و بهذا يبرز الدور التربوي و الأرشادي و النفسي في تغليب جانب الخير في النفس الأنسانية على جانب الشر ، فإذا تخلص المرء من ألانا الفردية ونفسة الأمارة بالسوء ، أدرك هذا المعنى بوضوح ، فحينئذ يشكر الله تعالى على كل نعمة أنعمها على أحد من خلقه وكأنها نعمة عليه واليه في قوله تعالى حكاية عن يوسف عليه السلام.(ما كان لنا إن نشرك بالله من شئ ذلك من فضل الله علينا وعلى الناس ولكن أكثر الناس لا يشكرون)،(سورة يوسف: ٣٨) .

فجعل النعمة عليه بنفسها نعمة على الناس كافة فحسد أخوة يوسف له لم يكن في محله ، لأنهم قد حسدوا نعمة أنعمها الله عليهم، ولكنهم لا يعلمون فالحاسد أنما يحسد نفسة الحقيقية ويتمنى زوال النعمة عنها ، وإذا تمناها لنفسه تضاعفت جريمته ، لأنه أنما يأخذ من نفسه الحقيقية ليضيفها إلى نفسه الفردية ويقويها ، ويزيد ها عنواناً من العنوانات ، ولذة وهمية من اللذات فيتضخم الحجاب على قلبه وتترسب الصفات الذميمة في نفسه وفي الوقت نفسه تضعف نفسه الحقيقية وبعد ألامعان في التفكير في مساؤى الحسد المذكور ، والتهيؤ النفسي إلى نبذ هذه الخصلة الذميمة ينتقل إلى المحور الثاني في العلاج وهو (العلاج العملي) للحسد ، وذلك بأن يداوي هذه الرغبات المنحرفة بضدها فإذا كان يتمنى زوال نعمة بادر إلى الدعاء له بزيادتها ووفر البركة فيها ولو كان على رغم أنفه ، وإذا دعته نفسه للكيد بالمحسود والتشهير به واتهامه وتسقيطه بادر إلى مخالفة نفسه وذلك بمدحه والثناء عليه أمام الآخرين وإجلاله واحترامه عند حضوره في المجالس وإذا كان من التجار والكسبة، دعا إلى تقديم النصح والرعاية له وتعريف الناس به ويستمر على هذا الحال ويكرر هذا العمل عدة مرات حتى تخف في قلبه حدة الحسد ، وتحل محلها المودة والألفة والمحبة.

كما أن للعلاج النفسي دور كبير في التخلص من هذه المشاكل النفسية فهناك أنواع متعددة من العلاج لها دور كبير في تخفيض التوتر النفسي الناشيء عن الحسد ، كما ان للمهارات و الوسائل المساعدة على الأسترخاء و التركيز دور كبير في التخفيف من القلق و التوتر الناجم عن الحسد و بهذا يمكن للعلاج النفسي أن يأخذ دوره و للمعالج النفسي أن يمارس اختباراته النفسية و العلاجية على صاحب المشكلة .

ومنه العلاج العملي الديني الذي يتماشى بشكل كبير مع العلاج النفسي و لا يعمل بدونه بل هو جزء مهم من أجزاء العلاج النفسي فالدعاء والتوسل إلى الله تعالى بإنقاذه من هذه الصفة المشؤومة وقراءة القران الذي فيه الشفاء لما في الصدور من حب الدنيا والعداوة

والحسد وغيرها من الرذائل الأخلاقية هي من الأعمال الضرورية التي تخفف المشكلة ، ويبقى على الأنسان ان يقوي داخله و يقوي قدراته العقلية المهمة في حياته فإذا قويت ونشطت فسوف تتكفل إزالة الاوساخ والأدران المعنوية من بيتها وهو قلب الإنسان.

والملاحظة المهمة في دائرة علاج الحسد والتخفيف من أثاره السلبية هي أن يتحرك الوالدان على مستوى تربية الأطفال من موقع النظر إلى الكمال الواقعي لا النسبي ، فلا ينبغي تشويق الطفل إلى الأخلاق الحسنة وأثارة مشاعر الخير في نفسه عن طريق الضرب على وتر المنافسة والمقارنة مع أطفال الجيران فأن ذلك من شأنه إن يثير دوافع الحسد ومكامن الحقد على الطرف الأخر ، في حين إن الوالدين يقصدان من ذلك تحريك القوى الايجابية في الطفل وتنشيط نقاط القوة فيه ولا أقل من ذلك تحريك القوى الايجابية. في الطفل وتنشيط نقاط القوة فيه ، ولا أقل من شعور الطفل بالحزن والكآبة من جراء هذا التقريع المبطن، فلكل طفل ظروفه الخاصة به من تدخل عوامل الوراثة والتربية والمحيط الاجتماعي في صياغة الشخصية وتوجيه السلوك ، والمفروض أن نأخذ كل هذه الظروف والعوامل التي لا يشارك فيها غيره من الأطفال بنظر الاعتبار ، من دون مقايسة مع الأطفال الآخرين ، وبالتالي نأمن من إثارة عنصر الحسد في نفسه، وأساسا فان الطفل في حالة المقارنة بينه وبين الأطفال الآخرين يمكنه إن يختار من هو أدنى منه في الفصل والصفات الايجابية ، وبذلك يفقد هذا الأسلوب التربوي قوة التحريك للطفل ، أي بإمكان الطفل أن يقول لامه: صحيح أن ابن خالتي أفضل مني في النظافة والدروس. ولكن انظري لفلان وفلان من أبناء الأقارب والجيران أومن زملائي في المدرسة فأني أفضل منهم بكثير فلماذا يتم القياس مع من هو أفضل مني دون العكس ؟ ومن الطبيعي أن يسلك الطفل مثل هذا السلوك الملائم لرغباته وميوله ، وتعظيم العيوب ونقاط الضعف فيهم ليشعر بالراحة من ألم التوتر الذي يفرض الصراع (القبانجي ٢٠٠٣م، ص٢٢٤- ٢٢٧) .

كما أن العفو والإحسان سبيل إلى الخروج من أفات النفوس وطريق للقضاء على وساوس الشيطان ، وبرهان على قتل الحسد والحقد في النفس البشرية ويقول الشيخ أبو حامد الغزالي: أعلم أن معنى العفو يستحق حقاً فيسقطه ويبرئ عنه من قصاص أو غرامة ، وهو غير الحلم وكظم الغيظ قال تعالى : (وأن تعفواهو اقرب للتقوى)،(سورة البقرة ، ٢٣٧)

قال الشيخ الغزالي (رحمه الله) : اعلم أن الحسد من الإمراض العظيمة للقلوب ولا تداوي أمراض القلوب إلا بالعلم والعمل والعلم النافع لمرض الحسد هو أن تعرف تحقيقاً أن الحسد ضرر عليك في الدنيا والدين ، وأنه لا ضرر منه على المحسود في الدنيا والدين بل ينتفع به فيهما ومهما عرفت هذا على بصيرة ولم تكن عدو نفسك وصديق عدوك فارقت الحسد لا محالة. أما كونه ضرراً عليك في الدين فهو أنك بالحسد سخطت قضاء الله تعالى وكرهت نعمته التي قسمها بين عباده وعدله الذي إقامه في ملكه بخفي حكمته فاستنكرت ذلك واستبشعته وهذا جناية على حدقة التوحيد وقذى في عين الأيمان ، و فيهما جناية على الدين ، وقد أضيف على ذلك أنك غششت رجلاً من المؤمنين وتركت نصيحته وفارقت أولياء الله وأنبياءه في حبهم الخير لعباده تعالى ، وشاركت إبليس وسائر الكفار في محبتهم للمؤمنين البلايا وزوال النعم وهذا خبائث في القلب تأكل حسنات القلب كما تأكل النار الحطب ، وتمحوها كما يمحو الليل النهار وأما كونه ضرراً عليك في الدنيا : فهو أنك تتألم بحسدك في الدنيا أو تتعذب به وما تزال في كمد وغم اذ أعداؤك لا يخليهم الله تعالى عن نعم يفيضها عليهم فلا تزال تتعذب بكل نعمة تراها وتتألم بكل بلية تنصرف

عنهم فتبقى مغموماً محروماً متشعب القلب ضيق الصدر قد ترك بك ما يشتهيه الأعداء لك ، و تشتهيه لأعدائك فقط كنت تريد لعدوك فأنجزت في الحال محنتك وغمك نقداً ومع هذا فلا تزول النعمة عن المحسود ولو لم تكن تؤمن بالبعث والحساب لكان مقتضى الفطنة إن كنت عاملاً أن تحذر من الحسد لما فيه من ألم القلب ومساءلته مع عدم النفع فكيف وأنت عالم بما في الحسد من العذاب الشديد في الأخر فما أعجبت من العاقل كيف يتعرض لسخط الله تعالى من غير نفع يناله بل مع ضرر يحتمله وألم يقاسيه فيهلك دينه ودنياه من غير جدوى ولا فائدة (الجمل ١٤٠٢هـ، ص ١١٣- ١١٤)

علاج الحسد :

- ترك تطلع المرء إلى من فوقه سعادة ورخاء وجاهاً ، والنظر إلى من دونه في ذلك ليستشعر عناية الله تعالى به ، فتخفف بذلك نوازع الحسد وميوله الجامحة
- تذكر مساوئ الحسد ، وغوائله الدينية والدنيوية وما يعانيه الحساد من صنوف المكاره والأزمات .
- مراقبة الله تعالى ، والأيمان بحكمة تدبيره لعباده ، والاستسلام لقضائه ، كما قال (ص) : (وينجي منه أن يكف الإنسان يده ، ويخزن لسانه ، ولا يكون ذا غمز على أخيه المؤمن)

ولو لم يكن في نبذ الحسد إلا استهجان ، والترفع عن الالتصاق بمثالبه المقيتة لوجب نبذه ومجافاته وجدير بالآباء أن لايميزوا بين أبنائهم في شمول العناية والبر فيبذروا في نفوسهم سموم الحسد ودوافعه الأثيمة. (الصدر١٣٩٠هـ ، ص١٤٨) .

المبحث الخامس

الاستنتاجات و التوصيات و المقترحات:

يستنتج الباحثان من هذا كله أن للحسد مفاهيم كبيرة تغيب أحيانا عن فهم الإنسان و عملية تكميمها و قياسها من الوسائل المساعدة في إظهارها بالصورة العلمية الدقيقة كما أن الاعتماد على ما جاء في الديانات السماوية حول الموضوع يجعل من الواجب علينا وضعه منهاج عمل و إطار نظري لما نحن بصدد دراسته ، على أن يترافق ذلك مع اعتماد وسائل التربية السليمة بأهداف تربوية واضحة و محددة ، و من ذلك تتضح للباحثين التوصيات الآتية:

التوصيات :

١. اعتماد الجانب النفسي في التربية أمر ضروري لبناء المجتمع السليم .
٢. وضع الأهداف التربوية المحفزة على المنافسة الشريفة التي تحفز التفكير و الأبداع و ليست التي تربي الحقد و الضغينة و الغيرة .
٣. أهمية بناء جيل واع قادر على بناء العراق .
٤. اعداد دراسات نفسية معمقة في التنافس بين الأفراد و كيفية تغليب جانب الخير على الجوانب الأخرى في المنافسة .

٥. بناء فلسفة تربوية جديدة تتماشى مع التطور العالمي تراعي الجوانب النفسية بكافة أبعادها .

المقترحات :

١. اعداد دراسة مماثلة مع التعمق بالجانب التجريبي لدراسة الحسد .

٢. اعداد مقياس يتضمن معرفة الجوانب السلبية و الأيجابية في الحسد .

٣. بناء مفاهيم تربوية ضمن المناهج الدراسية تدعوا الى اعتماد المنافسة الشريفة بين الطلاب و عدم اعتماد مبدأ الغيرة و التحاسد في التعليم .

٤. اعتماد المختبرات النفسية و العلمية في دراسة الحسد دراسة علمية معمقة مبنية على التراث الباراسايكولوجي العالمي .

المصادر

١. الحفني ، سيد عبد الكريم (١٩٨٤) ، مفاهيم نظرية للحسد ، مجلة الفيصل ، العدد ٤٦ ، مطبعة الرياحين ، الرياض.

٢. الحلي ، علي بن موسى، مجالسنا www.majalisna.com.http ٢٥- ٤- ٢٠٠٥

٣. الجمل ، إبراهيم محمد، الحسد وكيف نتقيه ، دار التربية للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٤٠٢ه

٤. السيد ، محمد علي (١٩٨٤) دراسات في العقائد و الشريعة الأسلامية ، دار النهضة ، القاهرة .

٥. شلتز ، دوان (١٩٨٣) نظريات الشخصية ، ترجمة . عبد الرحمن القيسي وحمد دلي الكربولي ، مطبعة جامعة بغداد

٦. الصدر ، السيد مهدي ، أخلاق أهل البيت، دار الكتاب الإسلامي، ١٣٩٠ه

٧. العاني، حنان (٢٠٠٥) ، في نظريات الشخصية ، مطبعة الفكر ، دمشق .

٨. عبيد، رؤوف (١٩٨٥) من السيكولوجي إلى الباراسايكولوجي ، مطبعة مدبولي القاهرة

٩. العقابي ، عبد الله (١٩٩٦)، المرض النفسي و علاقته بالحسد ، دراسة نفسية طبية ، مجلة اهل البيت ، النجف الأشرف .

١٠. القبانجي ، الإسلام والصحة النفسية ، مؤسسة دار الكتاب الإسلامي ط٢ ٢٠٠٣م

١١. قاموس أكسفورد الحديث لدراسة اللغة الإنكليزية (٢٠٠٤) مطابع الجمهورية الإسلامية الإيرانية.

١٢. كورباك ، كوشنير (١٩٨٠)، الحسد (دراسة وصفية) ، ترجمة : محمد البيروني ، المطبعة الموحدة ، تونس .

١٣. المظفر ، محمد الحسين، الإسلام نشؤه وارتقاؤه ، المطبعة الحيدرية النجف ، ١٩٦٤م

١٤. الموسوي ، السيد أمير، أهل البيت، دار الحسام – بيروت، ٢٠٠٥م

١٥. المحنك ،هاشم حسين ناصر ، علم النفس في نهج البلاغة، دار الوفاق النجف الاشرف ط١، ١٩٩٠ م

الإحراج الموقفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية

إعداد

أ.د. محمود كاظم محمود التميمي

المستخلص:

يعد الاحراج الموقفي من المشكلات الواضحة لدى طلبة الجامعة لاسيما في المراحل الاولى حيث الانتقال الى مجمع جديد للاختلاط بين النوعين .

وتعد ظاهرة الاحراج الموقفي من الظواهرالنفسية التي حضيت بأهتمام الباحثين النفسانيين ، كونه موضوعاً متداخلاً مع ظواهر نفسية اخرى مثل الارتباك والخجل .

وقد حاول من بحث في هذا المجال التوصل الى مفهوم الحرج الموقفي لاكتشاف جوهرة والعوامل التي تساعد في حدوثه والمؤثرة عليه لفهم طبيعة هذه الظاهرة واسبابها .

وقد استهداف البحث تعرف الاحراج الموقفي لدى طلبة كلية التربية / الجامعة المسنصرية وتعرف الفروق في درجة الاحراج الموقفي على وفق متغير النوع (ذكور _ اناث) والتخصص (علمي _ انساني) للعام الدراسي (٢٠٠٧- ٢٠٠٨).

وتوصل البحث الى النتائج الاتية :-

ان طلبة كلية التربية يتمتعون بدرجة عالية من الاحراج الموقفي وهذا يمكن تفسيره على انهم لازالوا في مرحلة المراهقة المتأخرة وطبيعة هذه المرحلة تتميز بالاحراج وعدم الاسقرار النفسي . واظهرت النتائج كذلك ان هناك فروق ذات دلالة احصائية لصالح الاناث وهذا يتفق مع الطبيعة الانسانية للمجتمعات الشرقية بشكل عام والمجتمع العراقي بشكل خاص .

اما بالنسبة للتخصص فتشير النتيجة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على وفق متغير التخصص ، فأن طبيعة طلبة الكلية التربية الذين يعدون مدرسين للمدارس الثانوية في القطر ، فأن هناك تداخل بين العلوم التربوية الانسانية بين الاقسام العلمية لجميع العلمية والانسانية والتوجه الى الهدف التربوي واحد .

وقد خرج البحث بجملة من التوصيات والمقترحات .

The Situational Embarrassment and its Relation with some variables in Students of College of Education Al _ Mustansiria University .

Abstract

Situational Embarrassment considered as one of the evident problems of College Students , especially in the first classes where we find a movement to anew society characterized by mixture of the two sexes (male / female) .

Situational Embarrassment cousidered as one of the Psychological which gains Psychological researchers interacting , since it is an interdisplinary subject with other Psychological phenomena such as confusion and shyness.

Many researchers who are interested in this field try arrive at the concept of situational to explore its cores and the influential factors in order to understand the nature of this phenomenon and its causes.

The present research aims at knowing the level of the Situational Embarrassment College of Education Al _ Mustansiria University and knowing the differences in the level of Situational .

According to sex (male / female) and and specialization (scientific / humanity) in the academic year 2007/2008 .

Students of College of Education have a high degree of Situational Embarrassment which is due to the fact that they are still in the late teenage stage which characterized by embarrassment and Psychological unstablity , The results show also that there are statically significant differences to the benefit of female which agrees with the humanitarian nature of the oriental societies in general and the Iraq society in particular

As for the variable of specialization , the results indicate that are no statistically significant differences according to specialization variable . the nature of those students who are prepared to be teachers in the secondary schools in the country and the interdisciplinary of human and scientific educational sciences of all department where there are many related subjects between the scientific and the humanity departments where the direction to the main goal is one . the research has many suggestions and recommendations .

الفصل الاول

مشكلة البحث :

يعد الإحراج الموقفي من المشكلات الواضحة لدى طلبة الجامعة لاسيما في المراحل الأولى حيث الانتقال إلى مجتمع جديد للاختلاط بين النوعين ، إذ لم تكن ظاهرة الاختلاط معروفة للطلبة في المدارس المتوسطة والإعدادية ، بل و الابتدائية كذلك ، وان الثقافة الشرقية والعربية والإسلامية تحرم الاختلاط بين النوعين ، وان التنشئة الأسرية تؤكد على عدم الاختلاط بين النوعين ، لذا يبقى عالم الرجال مجهولا امام الطالبات ، وذات الشيء بالنسبة لعالم النساء مجهولا امام الطلاب حتى الدخول في المرحلة الجامعية الأولية ، إذ يصبح الاختلاط واقعياً في العديد من الكليات المختلفة ومن تحسس الباحث كونه تدريسي منذ عدة سنوات لاحظ إن العديد من الطلبة يشعرون بالإحراج الموقفي ويشكل عندهم ذلك

الإحراج إرباكا في مواقفهم السلوكية ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي التي يمكن تلخيصها بالإجابة عن السؤال الاتي :

- ما مستوى الإحراج الموقفي لدى طلبة كلية التربية – الجامعة المستنصرية ، وهل إن التخصص والنوع له فروقاً في الإحراج الموقفي ؟

أهمية البحث :

تعد ظاهرة الإحراج الموقفي من الظواهر النفسية التي حضيت باهتمام الباحثين النفسانيين ، كونه موضوعاً متداخلا مع ظواهر نفسية أخرى مثل الارتباك والخجل .

وقد حاول من بحث في هذا المجال التوصل إلى مفهوم الحرج الموقفي لاكتشاف جوهره والعوامل التي تساعد في حدوثه والمؤثرة عليه لفهم طبيعة هذه الظاهرة وأسبابها (Edelmann, 1994 : 217) .

إذ إن ظاهرة الإحراج الموقفي من الظواهر المرتبطة بمواقف معينة قد تزول بزوال المواقف نفسها، أي حالة انفعالية ذات انتشار واسع ، وقد تسبب للفرد مشكلات نفسية واجتماعية ، إذ إن الشخص الذي يتسم بخاصية الإحراج الموقفي يكثر من الإيماءات والصمت واحمرار الوجه وانخفاض في تقدير الذات وتقويم الذات والانسحاب من مواقف المواجهة والشعور بالدونية والخوف من ابداء الرأي والشعور بالحماقة والقصور (الأنصاري ، ١٩٩٧ ، ١٣) وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لدراسة هذه الخاصية النفسية إلا أنها لم تحظ من الدراسة في البحوث النفسية المحلية والعربية بالقدر الواسع كما حضيت ظواهر نفسية أخرى وهنا تبرز الحاجة الماسة في دراسة ظاهرة الإحراج الموقفي علها تساهم في أغناء المكتبة النفسية المحلية والعربية من مثل هذه الموضوعات .

إن الإحراج ما هو إلا خبرة إنسانية شائعة من ناحية وجودها ، إذ يشير ميلر (Miller , 1994) إلى إن الإحراج الموقفي هو احد إبعاد القلق الاجتماعي لهوية شخصية أو مظهر خارجي أو ما يطلق عليه (ادارة الهوية الذاتية الاجتماعية) Social Subjective identity Management (Miller, 1994 : 217) .

ويعد مفهوم الإحراج الموقفي من المفاهيم الحديثة في بحوث علم النفس الشخصية .

وعند استعراض ما كتب في هذا الميدان نجد إن(جوفمان) Goffman , (1959 , 1956 : 1955) هو صاحب الفضل في ابراز مفهوم الإحراج الموقفي ، حيث رأى إن الإحراج يحدث في الغالب لان الفرد ظهر امام الآخرين بصورة تناقض الصورة التي تمنى إن يظهر بها امامهم (الأنصاري ، ١٩٩٧ : ٣) وقد بحثت العديد من الدراسات هذه الظاهرة كدراسة (كوباشى) (Caupach 1999) إذ بين إن الإحراج الموقفي هو نشاط سلوكي أو ضرب من الحركة المستمرة ، يصاحبه نشاط نفسي يتخذ ضرباً من التصور والتوهم المفكك الذي لا يحكمه انتظام ولا يغلب عليه اتساق Caupach , (1999 : 221) كما أكدت دراسة (الأنصاري ، ١٩٩٧) عن وجود فروق جوهرية بين النوعين في الحرج الموقفي ، كما أكدت على إن الحرج الموقفي ارتبط ارتباطات جوهرية موجبة بالقلق التفاعلي والتكتم الاجتماعي والخجل والتجنب الاجتماعي والذنب والعصابية بينما ارتبط الحرج الموقفي سلبيا بالانبساط (الأنصاري ، ١٩٩٧ : ٢) .

وبينت دراسة (عبد الرحمن ، ٢٠٠٢) عن وجود ظاهرة الإحراج الموقفي لدى طلبة الجامعة ، ووجود فرقا دالا دلالة إحصائية في الإحراج الموقفي على وفق متغير النوع ولصالح

الإناث ، وكذلك وجود فروقاً دال إحصائيا على وفق متغير التخصص ولصالح التخصص العلمي (عبد الرحمن ، ٢٠٠٢ : ٢).

وتأسيساً على ما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالاتي :

١. **الأهمية النظرية** ، إذ تقدم الدراسة الحالية اطاراً نظرياً لوصف هذه الخاصية يغني المكتبة النفسية وقد يساهم في سد فراغاً نظرياً بالمكتبة الغربية والعربية

٢. **الأهمية التطبيقية** ، إذ يقدم مقياس للإحراج الموقفي يمكن الإفادة منه في وحدات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي لتشخيص الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عال من الإحراج الموقفي من اجل وضع برامج إرشادية لتخفيف ذلك المستوى .

٣. ومن الجدير بالذكر أيضا إن شريحة الطلبة الجامعيين وطلبة كلية التربية بشكل خاص هم عماد المستقبل وتقع عليهم مسؤولية بناء المجتمع وتقدمه لاسيما وان كلية التربية تخرج مدرسين للمدارس المتوسطة والإعدادية وهذا يعني أنها تعد قادة في المجال التربوي لتخريج وتربية النشيء الجديد ودراسة خصائصهم النفسية يساهم في إعدادهم اعدادا علمياً وتربوياً جيدا .

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي إلى :

١. تعرف درجة الإحراج الموقفي لدى طلبة كلية التربية – الجامعة المستنصرية .

٢. تعرف الفروق في درجة الإحراج الموقفي على وفق متغير

أ.النوع (ذكور – إناث)

ب. التخصص (علمي – أنساني)

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على تعرف الإحراج الموقفي لدى طلبة كلية التربية – الجامعة المستنصرية، الدراسات الصباحية ولكلا التخصصين العلمي والإنساني ولكلا النوعين الذكور والإناث وللعام الدراسي ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨ .

تحديد المصطلحات Definition of the terms

الإحراج

❖ **ايدلمان (Edelmann , 1986)**

" صعوبة في تقديم الذات الناتجة عن قلقنا من السلوك الملاحظ ورغبتنا في ارضاء الآخرين عنا " (Edelmann , 1986 : 133) .

❖ **ميلر (Miller , 1986)**

" ظاهرة متميزة ومتفردة في عروضها الخاصة تزيد من الابتسام ، وتغير الأوضاع وتسبب إرباكات كلامية " (Miller , 1986 : 1064) .

❖ **بابكوك (Babcock , 1988)**

" سلوك غير مرغوب فيه ، يبتعد عن المعايير الشخصية التي فرضناها على ذاتنا حتى وان لم تكن معروفة لأحد فقط معروفة عندنا " (Bennett , 1999 : 115).

❖ **بارون وسميث (Parrott & Smith , 1991)**

" حالة من الإرباك التي تعقب الحوادث التي تزيد من تهديد التقويمات غير المرغوب فيها " (Parrott & Smith , 1991 : 12) .

❖ **كلاس (Klass , 1997)**

" شعور الفرد بالارتباك وعدم الارتياح ، يصاحبه احمرار في الوجه وتلعثم في الكلام " (Klass , 1997 : 104) .

تعريف الباحث

حالة نفسية ينتج عنها استجابة انفعالية في التقييم الاجتماعي السلبي الناجم عن الاخرين والذي يكون سببه التفاعل المربك للشخص مع الموقف الاني ، وقد يصاحبه بعض المظاهر الفسيولوجية ، ويمكن قياسه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيبون على مقياس الإحراج الموقفي الذي اعد لهذا الغرض .

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

مفهوم الإحراج الموقفي :

يعد الإحراج احد الانفعالات التي صارت مركز اهتمام العديد من الدراسات في كل من مجالات الاتصالات وميادين علم النفس (Sharkey & teal , 2000 : 1) وقد ناقش داروين (1872 – 1965) الإحراج بشكل غير مباشر عن طريق الادعاء بان عدم الاستحسان والاستحسان قد يؤدي إلى الخجل ، والذي أكد عليه كل من بص (Buss , 1986) وايدلمان (Edlmann , 1987) على انه العلاقة المميزة للإحراج ، في حين يؤكد بعض الباحثين على إن كوفمان (Goffman) هو صاحب الفضل في ابراز مفهوم الحرج حيث رأى إن الحرج يحدث في الغالب لان الفرد ظهر امام الآخرين بصورة تناقض الصورة التي تمنى إن يظهر بها امامهم وقد يرغب بعض الأشخاص في إحراج شخص أخر بطريقة مقصودة فإذا كان الإحراج هو انفعال ينبغي اجتنابه بسبب صفة التمزق التي يحملها ورجحان أو تغلب العواقب السلبية المدركة فان الإنسان يعجب ويتساءل لماذا يستعمل الإفراد الإحراج ليحققوا أو ينالوا غاياتهم ، فاستعمال الإحراج ألقصدي يمكن إن يؤدي إلى فقدان الثقة ويضع اجماع الرأي موضع التساؤل والتشكيك ويجبر الشخص المستهدف على الانهماك في عمل ظاهري حتى يعيد التفاعل إلى حالته المتزنة : Kellermann , 1992 (288) وان الإحراج الموقفي ينبع من القابلية على الوعي بالذات كجعل الشخص نفسه على أنها هدف اهتمامه، والتطور المعرفي يشكل الإحراج كما إن الإحراج يمكن إن يتشكل عن طريق التنشئة الاجتماعية والأسرة والعلاقة بين الاقران Searni , 1993 : 4 ( ) والتفاعلات بين الأطفال وما لديهم واقرأنهم لها اثراً مهما في تحديد ما إذا كان سلوك الطفل الخجل يختفي تدريجياً ام انه يتعزز (Bruch & Cheek , 1995 : 30) وقد اختلف الباحثون في الطبيعة الأساسية والجوهرية للإحراج الموقفي ، فالعديد منهم يعتقد بان

الإحراج يعتمد كلياً على الوعي أو الإدراك العام للذات والاهتمام بما يعتقد الآخرون عنا في حين أنهم يحملون وجهات نظر أخرى بخصوصنا (Miller , 1995 : 324) .

وقد شخص (Sattler , 1997) الأسباب المؤدية للإحراج إلى ثلاثة مجاميع وهي:

١. عدم اللياقة (Impropriety) مثل الملابس غير اللائقة أو الكلام السيئ .
٢. الافتقار إلى الكفاءة (Lack of Competence) مثل هفوات الكلام ، الإخفاق امام العامة أو نسيان اسم شخص ما .
٣. الظهور امام الآخرين (Sonspicuousness) كون الشخص محط أنظار النوع الأخر أو انه يظهر انفعال في حضور الآخرين أو مكان عام .

النظريات التي فسرت الإحراج الموقفي

هنالك العديد من المنظرين الذين تناولوا تفسير الإحراج الموقفي ولكننا هنا سنحاول ان نوجز ما تناولته ابرز النظريات النفسية للإحراج الموقفي .

فقد ذكرت نظرية التحليل النفسي ان الاحراج يحدث نتيجة خوف الفرد من الخجل أو احمرار الوجه وهي حالة عصابية ناجمة عن القلق الاجتماعي (Sattler , 1966) كما إن بعض الباحثين يرون بان الإحراج يحدث عادة لدى الإفراد عندما يطلب منهم التحدث عن بعض أحلامهم النوعية أو الأحلام التي تتسم بتصريح عن بعض الرغبات النوعية التي لا يمكن تحقيقها في الواقع (Altman , 1969) .

إما نظرية التبادل الاجتماعي فتفترض ان الافراد هم كيانات ذات اهتمام ذاتي، وافتراض كل من ماكو وسميونز (Mecall & Simmonns , 1978) بان الناس يجاهدون من اجل ثلاثة أنوع من الإشباع :

١. الأشياء التي تساعد الفرد على تحقيق غاياته مثلا (المال والمنزلة الاجتماعية والأشياء المحبذة أو المعلومات) .
٢. الإشباع الداخلي والذي يشمل على النتائج التي تكون مشبعة أو مرضية بحد ذاتها لأنها تجلب السرور وتخفف حالة الشعور بعد الارتياح أو توفر شعورا بالكفاءة.
٣. حالات الرضا أو الإشباع الاجتماعي ، وهي تلك التي تنشأ عندما يتم دعم هوية شخصيتنا أو دورنا من جانب الآخرين وضمن تفاعلهم معهم ، وجميع التفاعلات هي تبادلات مختلفة من ناحية المكافآت التي نحصل عليها تشمل على اجتماع حالات الإشباع أو الرضا أو الثلاثة جميعها ، في حين أنها تشكل سلوكيات الآخرين ، وحالات الرضا والإشباع تلك قد تتحقق باستعمال الإحراج (Mecall & Simmonns , 1978 : 66) إما وجهة نظر مود غليني (Modigliani) ، فقد استنتج أربعة فرضيات من إطاره النظري الذي يعبر عن الإحراج الموقفي كشعور بعدم التلاؤم مستنبط من الاعتقاد القائل إن الذات التي يقدمها الفرد تظهر ناقصة امام الآخرين وهذه الفرضيات هي : -

أ. يمكن إن يظهر الإحراج في وجود الآخرين فقط .

ب. يمكن إن يضعف الإحراج عن طريق معرفة إن سلوك الفرد ليس ناقصاً كما يظهر امام الآخرين .

ج. يرتبط الإحراج مع الاتصال البصري (Eye Contact) .

د. يرتبط الإحراج بالجهود المبذولة لتطوير ذات الفرد المقدمة عن طريق دلالة التعبير (Face Work) وقد تم اختبار هذه الفرضيات باستخدام أنموذج تجريبي الذي سبب الفشل أو النجاح لعينات التجربة سواء كان ذلك في مكان عام أو خاص .

وبالنسبة لوجهة نظر بص (Buss) فتؤكد على إن الإحراج الموقفي نابع من فعاليات عملية التنشئة الاجتماعية فعن طريق هذه الفعاليات يحمل الأطفال أساليب وطرق تعامل جماعية عن طريق انواع مختلفة من عمليات التعلم ، فالسلوك الشخصي الصادر عن الطفل يكافئ عن طريق الامتداح والثناء والعواطف والمكافآت وما إلى ذلك ، إما السلوك الذي يعارض ويتجاهل أهداف عملية التنشئة الاجتماعية فأنه يعاقب إما جسدياً أو لفظياً .

كما أكد بص ١٩٨٠(Buss) على أهمية دور التنشئة الاجتماعية لدى الأطفال في حدوث الإحراج الموقفي ، إذ إن عملية التنشئة الاجتماعية عند (بص) تسير بهذه السلسلة تقريباً : الضبط الذاتي والتأدب والاستحياء والأساليب التقليدية ، نوعي السرية .

واحدى الأهداف الرئيسية لعملية التنشئة الاجتماعية التي تبتغيها عن طريق الاستهزاء والسخرية والاشمئزاز وهي التي تسبب في نشؤ الإحراج الموقفي . وفيما بعد يستجيب الراشدون الذين تمت نشأتهم بالإحراج إذا ما ارتكبوا خطا في تلك الميادين السلوكية الاجتماعية .

ومما تقدم يتبين إن الإحراج الموقفي هو حالة نفسية انفعالية قد جرى تفسيرها بعوامل ، نفسية واجتماعية وسلوكية وفسيولوجية ، وان كل وجهة نظر من التي تم التطرق اليها ركزت على جانب أو عامل معين .

دراسات سابقة :

١.دراسة شوت (Shott , 1989)

والتي تناولت جانبان من الإحراج عندما اقترح (شوت) في دراسته إن الإحراج ينتج من إدراك إن الآخرين ينظرون إلى حضور الفرد وصورته غير الملائمة (الحمقاء) (Asimor , 1990 : 70) .

٢. دراسة بص (Buss , 1990)

وقد تناولت الجانب الفسلجي للإحراج ، بدراسة تجريبية شملت (١٢٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى قسمين احدهما مجموعة الخوف (Fear) والثانية مجموعة الإحراج .

وقد اخبر مجموعة الخوف بأنهم سوف يتلقون صدمة كهربائية مؤلمة ، إما مجموعة الإحراج فتطلب منهم القيام ببعض الاعمال المحرجة ، وبعد تحليل النتائج لم تظهر التقارير الذاتية للأشخاص في كلا المجموعتين أي اختلاف على إبعاد التوتر – الهدوء والسرور – عدم السرور ، الإحراج – عدم الإحراج ، وهذا الفشل الذي شخص لدى الإفراد في التمييز بين المشاعر الداخلية للخوف وكذلك الإحراج يتطابق مع التشويش والصعوبة في تحديد المشاعر الشخصية (Buss , 1990 : 265 – 286) .

٣.دراسة برون وكارلاند (Brown & Garland , 1991)

وقد عمدا إلى دراسة الإحراج لدى ممارسة الفرد نشاطاً اجتماعياً ، كان غناءاً على وجه التحديد إن طلب من (٦٥) طالب من طلبة الجامعة الفقراء الغناء مقابل اجر مالي يدفع لهم ، على إن أطول أغنية هي التي ستحصل على أغلى اجر ، لقد كان الطلبة في هذه الدراسة محرجين جداً من أصواتهم السيئة وكان ذلك كافياً ليجعلهم يقطعون أغانيهم ، وبذلك أظهرت نتائج الإحراج في هذه التجربة في محاولة الطلبة للهرب ومحاولتهم لإنقاذ ماء وجههم عن طريق التظاهر بالانشغال بسلوك اجتماعي بديل , Brown & Garland (1991 : 30) .

٤.دراسة الأنصاري ١٩٩٧

وقد قام الباحث ببناء مقياس للحرج الموقفي ، وقياس الفروق الفردية والفروق بين النوعين ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين النوعين في الحرج الموقفي (الأنصاري ، ١٩٩٧ : ٢) .

٥.دراسة شاركي (Sharkey , 2000)

وحاول شاركي في دراسته معرفة الفروق الفردية في الإحراج الموقفي وفقاً لمتغير النوع في مجتمع المراهقين تحديداً ، وقد اختيرت عينة من (٢٦٥) مراهق و (٢٥٨) مراهقة تم تطبيق مقياس مود غليني للإحراج على هؤلاء وقد توصلت الدراسة إلى إن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في الإحراج الموقفي بين المراهقين والمراهقات ولصالح المراهقات (Sharkey , 2000 : 11) .

٦.دراسة عبد الرحمن ٢٠٠٢

والتي تناولت الإحراج وعلاقته بمراقبة الذات وتكونت عينة البحث من (٥٠٠) طالب وطالبة ، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في الإحراج ولصالح الإناث أي إن الإناث أكثر شعوراً بالإحراج من الذكور

وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في الإحراج ولصالح التخصص العلمي (عبد الرحمن ، ٢٠٠٢ ، ٢) .

الفصل الثالث

١. منهجية البحث

يدرس بعض الباحثين موضوعاتهم دون حساب دقيق لكيفية تفاعل مناهجهم ومفاهيمهم مما يؤدي بهم في الغالب إلى الخروج بنتائج عديمة المعنى (هايمن ، ١٩٨٨ ، ٢٤).

ولأجل إن لا يقع الباحث ضمن هذه الفئة ارتأى الإشارة إلى طبيعة المنهج وتفاعله مع الموضوع في هذه الدراسة الذي اعتمدت على المنهج الوصفي الذي يسعى لتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها بالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (التميمي ، ٢٠٠٧ : ٤٠ – ٤١) .

٢. مجتمع البحث

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة كلية التربية / الجامعة المستنصرية في كلا التخصصين (علمي – أنساني) وللمراحل كافة وللجنسين (ذكور – إناث) .للعام الدراسي (٢٠٠٧ – ٢٠٠٨) ، وبلغ مجتمع البحث الأصلي (٣٧٥٥) طالب وطالبة ، إذ بلغ عدد

الـذكور (١٨٢٠) طالـب وعـدد الإنـاث (١٩٣٥) طالبـة والجـدول(١) يوضـح توزيـع افـراد المجتمع الأصلي للبحث ، بعد إن جمعت المعلومات المتعلقة به .

جدول(١)

توزيع مجتمع البحث بحسب النوع والتخصص

ت	الأقسام	النوع		المجموع
		الذكور	الإناث	
١	الحاسبات	٣٣٣	٣٤٥	٦٧٨
٢	الفيزياء	٢٥٨	٢٥٣	٥١١
٣	الرياضيات	٣٠٠	١٢٢	٤٢٢
٤	الجغرافية	١٨٥	٣٢٠	٥٠٥
٥	التاريخ	١٥٥	٣٤٥	٥٠٠
٦	اللغة العربية	٢٤٤	٢٦٢	٥٠٦
٧	العلوم التربوية والنفسية	١٢٠	٨٠	٢٠٠
٨	طرائق تدريس القران الكريم	١٥٠	١٣٠	٢٨٠
٩	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	٧٥	٧٨	١٥٣
	المجموع	١٨٢٠	١٩٣٥	٣٨٤١

٣. عينة البحث

بعد إن جمعت المعلومات المتعلقة بالمجتمع الأصلي للبحث المتمثل بطلبة كلية التربية – الجامعة المستنصرية ، اختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية .

وفي ضوء ذلك قسم مجتمع البحث إلى اختصاصين (علمي – أنساني) وللجنسين (الذكور – الإناث) ثم اختيرت عينة البحث التطبيقية البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة وبواقع (١٥٠) طالب و (١٥٠) طالبة من كلا التخصصين كما هو مبين في الجدول(٢) .

جدول(٢)

توزيع عينة البحث بحسب التخصص والنوع

الكلية	النوع		أنساني		المجموع
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
التربية	٧٥	٧٥	٧٥	٧٥	٣٠٠

٤. أداة البحث

بناء مقياس الإحراج الموقفي

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع (الإحراج الموقفي) وجد الباحث مقياس (الإحراج ٢٠٠٢ لعبد الرحمن) إلا انه بعد الاطلاع عليه وجد الباحث انه من الضروري بناء مقياساً جديداً للإحراج الموقفي يختلف جملة وتفصيلاً عن مقياس (عبد الرحمن ٢٠٠٢) ، وعلى وفق الخطوات العلمية لبناء المقاييس النفسية .

تحديد مفهوم الإحراج الموقفي

بعد إن حدد الباحث مفهوم (الإحراج الموقفي) مستندا إلى الإطار النظري للبحث الحالي .

وتأسيسا على ما تقدم ولغرض بناء مقياس الإحراج الموقفي لدى طلبة الجامعة ، وبعد تحديد مصطلح الإحراج الموقفي كما موضح في الفصل الأول ، تم توجيه استبيان استطلاعي إلى عينة من طلبة الجامعة بلغ قوامها (٤٠) طالب وطالبة ، اختيروا عشوائياً كما موضح في الجدول (٣) وفيه طلب منهم الإجابة عن السؤال الآتي :-

ما هي خصائص الإحراج الموقفي ؟

جدول(٣)

توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص والنوع

الكلية	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
التربية	أنساني	١٠	١٠	٢٠
	علمي	١٠	١٠	٢٠
المجموع		٢٠	٢٠	٤٠

صياغة الفقرات

بعد الاطلاع على إجابات العينة الاستطلاعية ودمج الإجابات المتشابهة أضيفت إليها مجموعة من الفقرات حصل عليها من الأدبيات السابقة ، وعن طريق خبرة الباحث ، إذ أصبح المقياس بصورته الأولية يتكون من (٤٤) فقرة وروعي إن يكون بصيغة المتكلم (سمارة ، ١٩٨٩ : ٦١) وان تكون قابلة لتفسير واحد (أبو علام وشريف ، ١٩٨٩ ، ١٣٤) .

صلاحية الفقرات

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات عرضت بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء في التربية وعلم النفس (*) ، وعلى وفق أراء الخبراء والمناقشة معهم وملاحظاتهم تم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠ ٪) فأكثر واستبعاد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق اقل من (٨٠ ٪) ، وعلى وفق ذلك تم الإبقاء على (٤٠) فقرة بعد الأخذ بملاحظاتهم وحذف (٤) فقرات لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوب .

(*) ١ – ا . د . إبراهيم عبد الحسين الكناني – علم النفس – اداب المستنصرية
٢ – ا . د . إبراهيم عبد الخالق رؤوف – علم النفس التربوي – تربية - المستنصرية
٣ – ا . د . نادية شعبان مصطفى – تربية وعلم النفس – تربية - المستنصرية
٤ – ا . د . عبد الامير عبود الشمسي – علم النفس التربوي – تربية - ابن رشد
٥ – ا . عبد الخضير ناصر السواد – علم نفس النمو – تربية – المستنصرية
٦ – ا . م . د . علاء الدين جميل طعمة – علم النفس – اداب – المستنصرية
٧ – ا . م . د . اقبال احمد جمعة – إرشاد تربوي – تربية – المستنصرية
٨ – ا . م . د . نمير حسن محمد – إرشاد تربوي – تربية – المستنصرية
٩ – ا . م . د . جواد كاظم فهد – تربية وعلم النفس – تربية بنات
١٠ – ا . م . د . هناء محمود حسن – إرشاد تربوي – تربية – المستنصرية

إعداد تعليمات المقياس

أعد الباحث تعليمات المقياس الملحق (١) التي تضمنت كيفية الإجابة عن الفقرات ، وحث المجيب على الدقة والسرعة في الإجابة على الرغم من إن زمن الإجابة غير محدد وأخفى الباحث الهدف من المقياس كي لا يتأثر المجيب به عند الإجابة ، إذ يشير كرونباخ (Gronbach) إلى إن التسمية الصريحة لمقياس الشخصية قد يجعل المجيب يزيف اجابته (Granbach , 1970 : 40) .

أو يستجيب الطلبة بالاتجاه المرغوب فيه اجتماعياً (الزوبعي ، ١٩٨١ : ٧٠) .

وطلب أيضا من المبحوثين الإجابة بصراحة وعدم ترك فقرة دون إجابة مع عدم الحاجة إلى ذكر أسمائهم للتغلب على الميل للاستحسان حيث يحاول الفرد ابراز السمات المقبولة اجتماعياً.

التجربة الاستطلاعية

بعد استكمال متطلبات بناء واعداد المقياسين وتحديد مؤشرات الصدق والثبات عمد الباحث إلى تطبيقه على عينة استطلاعية مقدارها (٤٠) طالب وطالبة من قسمي الرياضيات والجغرافية من طلبة الصف الأول (وذلك لغرض معرفة وضوح التعليمات وفهم الفقرات والوقت المستغرق للإجابة على المقياس) وقد تبين للباحث إن التعليمات واضحة) وكذلك الفقرات ولم يستفهم الطلبة عن أي غموض في المقياس ، وكان وقت الإجابة يتراوح بين (٣٠ – ٤٠) دقيقة .

تطبيق المقياس على عينة ممثلة للمجتمع

بعد إن تم الانتهاء من بناء واعداد المقياس وبهدف الإجابة عن سؤال البحث تم تطبيق المقياس على عينة البحث المؤلفة من (٣٠٠) طالب وطالبة ، تم اختيارهم عشوائياً كما ذكر سابقاً .

تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية

ويقصد به اعطاء الدرجات لكل استجابة على كل فقرة من فقرات المقياس ، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة ، إذ أعطيت أوزانا تراوحت بين (٥ – ١) درجات وهي تقابل خمس بدائل للإجابة .

تحليل الفقرات

شملت عينة البحث على (٣٠٠) طالب وطالبة وبعد انتهاء عملية التطبيق ، تم تحليل الفقرات ، والهدف كما يشير (Eble) هو الابقاء على الفقرات الجديدة في المقياس واقصاء الفقرات غير الملائمة (Ebel , 1972 : 392) .

ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية اجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات لجأ اليها الباحث لتأكيد اتساق التحليل .

١ – المجموعتين المتطرفتين

لغرض اجراء التحليل في ضوء هذا الأسلوب اتبع الباحث الخطوات الآتية :-

١. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة .

٢. ترتيب الاستجابات من اعلى درجة إلى اوطا درجة .

٣. تعين (٢٧ ٪ عليا من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات و (٢٧ ٪) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا ، تمثلان مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن , Stanley & Hopkins (1972 : 268) ، (الفياض ، ١٩٨٦ : ١١٩ – ١٢٠) .

في ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (٨١) استمارة أي إن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (١٦٢) استمارة .

وقت تراوحت حدود الدرجات للمجموعة العليا في مقياس الإحراج الموقفي بين (١٦٣ – ١٣٤) درجة وحدود درجات المجموعة الدنيا بين (١١٥ – ٦٨) درجة ولما كان توزيع درجات افراد هذه العينة على المقياس يقترب من التوزيع ألاعتدالي قام الباحث بالإجراء اللاحق .

تطبيق الاختبار التائي (t – Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وعدت القيمة التائية مؤشرا لتميز كل فقرة عن طريق مقارنتها بالقيمة الجد ولية البالغة (٩٦، ١) ، وبذلك عدت جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (٠٥ ، ٠) وبدرجة حرية (١٦٠) ، وكما موضح في الجدول(٥) .

جدول(٥)

القيمة التائية المحسوبة ومستوى الدلالة لفقرات مقياس الإحراج الموقفي باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٣،٨٥	١ ، ٦٤	٢ ، ٦٦	١ ، ٣٢	٣ ، ٧٨	دال
٢	٤،٦٠	٠ ، ٥٦	٣ ، ٧٠	١ ، ٠٥	٦ ، ٧٨	دال
٣	٤ ، ٥٠	٠ ، ٧٤	٣ ، ٨٥	١ ، ١١	٤ ، ٣٨	دال
٤	٣ ، ٦٠	١ ، ١١	٢ ، ٨١	١ ، ٠٩	٤ ، ٥٤	دال
٥	٣ ، ٦٦	١ ، ٠٣	٢ ، ٤٠	١ ، ٠٣	٧،٧٣	دال
٦	٤ ، ٠٤	١ ، ٢١	٣،٢٢	١ ، ١٤	٤ ، ٤٧	دال
٧	٤ ، ١١	١ ، ٣٧	٢ ، ٩٦	١ ، ٣٥	٥ ، ٣٤	دال
٨	٣ ، ٤٥	١ ، ٧٠	٢ ، ٥١	١ ، ١٠	٤ ، ١٥	دال
٩	٤ ، ٤٤	٠ ، ٨٠	٣ ، ٠٠	١ ، ١٠	٩ ، ٠٢	دال
١٠	٤،٦٤	٠ ، ٦١	٣،١٤	١ ، ١٥	١٠ ، ٢٨	دال
١١	٤ ، ٢٨	٠ ، ٧٦	٣ ، ٠٣	١ ، ٢٩	٧ ، ٤٥	دال
١٢	٣ ، ٧٧	١ ، ٣٦	٢ ، ٨٥	١ ، ١١	٤ ، ٧٣	دال
١٣	٣ ، ٨٢	١ ، ٢٠	٣ ، ١٨	١ ، ٢٨	٣ ، ٢٨	دال
١٤	٣،٨٨	١ ، ٣٢	٣ ، ٢٥	١ ، ٣٣	٣ ، ٠٢	دال
١٥	٤ ، ١٩	٠ ، ٩٩	٢ ، ٦٢	٠ ، ٩٩	١٠ ، ٠٥	دال

١٦	٤ ، ٦١	٠ ، ٧٣	٣ ، ٠٣	١ ، ١١	١٠ ، ٦٧	دال
١٧	٤ ، ٧٦	٠ ، ٥٠	٣ ، ٤٠	١ ، ٢٠	٩ ، ٣٧	دال
١٨	٣ ، ٨٢	١ ، ٤١	٣ ، ١٨	١ ، ٠٩	٣ ، ٢٣	دال
١٩	٤ ، ٠٩	١ ، ١٦	٢ ، ٣٧	١ ، ٠٦	٩ ، ٨٣	دال
٢٠	٣ ، ٩٧	١ ،٢٤	٢ ، ٧٠	١ ، ٢٧	٦ ، ٤١	دال
٢١	٣ ، ٨٢	١ ، ٤٣	٢ ، ٥٥	١ ، ٠٠	٦ ، ٥٣	دال
٢٢	٣ ، ٦٥	١ ، ٥٤	٣ ، ٠٣	١ ، ٢٣	٢ ، ٨٠	دال
٢٣	٥١،٣	١ ، ٣٣	٢ ، ٦٢	١ ، ٢٥	٤ ، ٣٦	دال
٢٤	٣ ، ٧١	١ ، ٢٥	٢ ، ٦٢	١ ، ٢٥	٥ ، ٤٩	دال
٢٥	٣ ، ٩٧	١ ، ٣٣	٣ ، ١٨	١ ، ١٩	٥ ، ٩٧	دال
٢٦	٤ ، ٣٨	٠ ، ٩٢	٣ ، ١٨	١ ، ١٩	٧ ، ٠٠	دال
٢٧	٣ ، ٧١	١ ، ٤٢	٢ ، ٢٥	١ ، ٠٤	٧ ، ٤١	دال
٢٨	٣ ، ٤١	١ ، ٣٨	٢ ، ٧٧	١ ، ٣٢	٣ ، ٠١	دال
٢٩	٣ ، ٦٦	١ ، ١٦	٢ ، ٨١	١ ، ٠٩	٤ ، ٧٩	دال
٣٠	٣ ،٩٣	١ ، ٠٦	٢ ، ٥١	١ ، ٠٣	٨ ، ٥٩	دال
٣١	٢ ، ٩٠	١ ،٤٧	٢ ، ١٤	٠ ، ٩٧	٣ ، ٨٣	دال
٣٢	٣ ، ٤٥	١ ، ٧٠	٢ ، ٥٩	١ ، ٢٣	٣ ، ٦٩	دال
٣٣	٣ ، ٩٨	٢ ، ٤٧	٢ ، ٧٤	١ ، ١١	٦ ، ٠٨	دال
٣٤	٣ ، ٢٩	١ ، ٤٢	٢ ، ٣٣	١ ، ٠٦	٤ ، ٨٧	دال
٣٥	٣ ، ٨٥	١ ، ٣١	٣ ، ٣٣	١ ، ١٦	٢ ، ٦٦	دال
٣٦	٣ ،٢٨	١ ، ٤٥	٢ ، ٨١	١ ، ١٩	٢ ، ٢٣	دال
٣٧	٤ ، ٣٠	٠ ، ٩٠	٢ ، ٨٨	١ ،٠٠	٩ ، ٤٨	دال
٣٨	٤ ، ٦٥	٠ ، ٥٥	٣ ، ٥٥	٠ ، ٨٣	٩ ، ٨٩	دال
٣٩	٤ ، ٤٦	٠ ،٩٢	٣ ، ٤٤	١ ، ٣٧	٥ ، ٥٥	دال
٤٠	٤ ، ٠١	١ ، ٨٨	٢ ، ٨٨	١ ، ٢٣	٦ ، ٤٦	دال

ب – علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

إن الأسلوب الثاني في تحليل الفقرات هو إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية (Ferguson & Takan , 1989 : 125) ومن مميزات هذا الأسلوب بأنه يقدم مقياس متجانس في فقراته ، وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية ، وانه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية كان احتمال تضمينها في المقياس أكثر من هو عليه ، حيث تستبعد الفقرة التي تقل معامل ارتباطها عن (١١٣ ، ٠) ، والجدول(٦) يوضح ذلك (Ebel , 1972 : 399) .

جدول(٦)

معامل ارتباط فقرات مقياس الإحراج الموقفي بالمجموع الكلية

الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠ ، ٢٤٤	دالة	٢١	٠ ، ٤٣٩	دالة
٢	٠ ، ٣٨٤	دالة	٢٢	٠ ، ١٣٦	دالة
٣	٠ ، ٢٢٠	دالة	٢٣	٠ ، ٣٨٧	دالة
٤	٠ ، ٢٦٨	دالة	٢٤	٠ ، ٣٤١	دالة
٥	٠ ، ٣٥١	دالة	٢٥	٠ ، ٢٣٢	دالة
٦	٠ ، ٢٨٣	دالة	٢٦	٠ ، ٤٦١	دالة
٧	٠ ، ٢٦٢	دالة	٢٧	٠ ، ٢٤٤	دالة
٨	٠ ، ٢٤٩	دالة	٢٨	٠ ، ٤٤٢	دالة
٩	٠ ، ٥٠٦	دالة	٢٩	٠ ، ٢٤٦	دالة
١٠	٠ ، ٥٥٠	دالة	٣٠	٠ ، ٣٣٠	دالة
١١	٠ ، ٤٤٠	دالة	٣١	٠ ، ٤٤٢	دالة
١٢	٠ ، ٢٦٣	دالة	٣٢	٠ ، ٢٠٥	دالة
١٣	٠ ، ٢٣٨	دالة	٣٣	٠ ، ٣٨١	دالة
١٤	٠ ، ٢٣٤	دالة	٣٤	٠ ، ٣٦٣	دالة
١٥	٠ ، ٤٦٤	دالة	٣٥	٠ ، ١٦٩	دالة
١٦	٠ ، ٤٦٤	دالة	٣٦	٠ ، ١٩٨	دالة
١٧	٠ ، ٤٥٢	دالة	٣٧	٠ ، ٤٣٩	دالة
١٨	٠ ، ٢٥٩	دالة	٣٨	٠ ، ٣٩٣	دالة
١٩	٠ ، ٤٩٤	دالة	٣٩	٠ ، ٣٥٨	دالة
٢٠	٠ ، ٣٩١	دالة	٤٠	٠ ، ٤٤٣	دالة

مؤشرات صدق المقياس

الصدق (Validity)

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية والمقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لأجله أو يفترض إن يقيس فقراته (Oppanheim , 1973 : 69) .

الصدق الظاهري :

يشير ايبل (Ebel) إلى إن أفضل وسيلة لاستعمال الصدق الظاهري هو قيام عدد من الخبراء المختصين بتقدير مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها (Ebel , 1972 : 79) .

ويشير هذا النوع من الصدق إلى الدرجة التي يظهر فيها المقياس انه يقيس ما وضع لأجله (Fonagy & Higgt , 1984 : 21) .

وقد تحقق هذا النوع من الصدق وذلك عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء (كما ذكر سابقاً) .

الثبات

و الاتساق في نتائج المقياس (Marshall , 1972 : 104) والمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها ، إذا ما تم تطبيقه على الإفراد أنفسهم مرة أخرى والمقياس الثابت مقياس موثوق فيه ، ويعتمد عليه (Kerlingor , 1973 : 126) .

وقد قام الباحث بحساب الثبات بطريقة :

ا – طريقة التجزئة النصفية .

ب – معامل (آلفا) للاتساق الداخلي والجدول(٧) و (٨) يوضح معامل ثبات المقياس .

جدول(٧)

يوضح معاملات ثبات الاختبار (الإحراج الموقفي)

معاملات الثبات لاختبار الإحراج الموقفي	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	الثبات بطريقة آلفا للاتساق الداخلي
	٠ ، ٨٤	٠ ، ٨٨

جدول(٨)

يوضح معاملات ثبات الاختبار (الإحراج الموقفي)

معاملات الثبات لاختبار الإحراج الموقفي	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	الثبات بطريقة آلفا للاتساق الداخلي
	٠ ، ٧٨	٠ ، ٨٤

ج – إعادة الاختبار (Test – Retest Reliability)

وهو استقرار درجات الاختبار لنفس العينة وتتضمن أسلوب إعادة الاختبار استخراج معامل الثبات بين نتائج الاختبار في التطبيق الأول ونتائجه في التطبيق الثاني على افراد العينة نفسها ، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين خمسة عشر يوماً وهي مدة مناسبة لمثل هذه المقاييس (أبو لبدة ، ١٩٨٥ : ٢٧٣) .

إذ بين ادمز (Adams) إن المدة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني يجب إن لا تتجاوز الأسبوعين أو الثلاثة أسابيع (Adams , 1964 : 85) .

وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار واعادة الاختبار ، على عينة استطلاعية من طلبة الصف الثاني ، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي وقسم الرياضيات في كلية التربية الجامعة المستنصرية ، وقد تكونت العينة من (٦٠) طالب وطالبة طبق عليهم المقياس بفاصل زمني بين مدتي الاختبار مقداره (١٥) يوماً ، وقد وجد إن معامل الثبات كان (٨٧ ، ٠) وهو معامل ثبات عالٍ .

الوسائل الإحصائية

إن الوسائل الإحصائية التي استعملت في البحث الحالي حسبت بواسطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS) هي :-

١. الاختبار التائي (t - Test) لعينة واحدة : استعمل للاستدلال على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطين الفرضي والحقيقي للمقياس (فيركسون ، ١٩٩١ : ٢٤١) .

٢. معادلة سبيرمان – براون (Spearman – Brown Formula) وقد استعملت لتصحيح قيمة معامل ارتباط بيرسون في الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (فرج ، ١٩٩٧ : ٣٠٩ - ٣١٠) ،(Anastasi , 1976 : 116) .

٣. معادلة الفا – كرونباخ : لحساب ثبات المقياس بطريقة الاتساق (Nunnall , 1978 : 124) .

٤. تحليل التباين الثنائي (Tow Way Anova) وقد استعمل للتعرف على دلالة الفروق في الإحراج الموقفي تبعاً لمتغيرات البحث (Glass , 1970 : 498 – 499)..

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل اليها وعلى وفق تسلسل أهداف البحث ، كما يتضمن تفسير النتائج التي تم التوصل اليها ، ثم التوصيات والمقترحات .

اولا : الهدف الأول (تعرف درجة الإحراج الموقفي لدى طلبة كلية التربية – الجامعة تحقيقاً للهدف الأول قام الباحث بتطبيق مقياس الإحراج الموقفي على افراد عينة البحث وبعد حساب درجاتهم اتضح إن متوسط درجاتهم على مقياس الإحراج الموقفي قد بلغ (٦١ ، ١٣٧) درجة وبانحراف معياري مقداره (٣٥ ، ١٩) درجة ، وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (١٢٠) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي (t – Test) لعينة واحدة تبين إن هناك فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠١ ، ٠) ولصالح المتوسط الحسابي إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٩٤ ، ١٤) وهي اكبر من القيمة التائية الجد ولية البالغة (٩٦ ، ١) بدرجة حرية (٢٩٩) ، والجدول(٩) يوضح ذلك .

جدول(٩)

الاختبار التائي للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الإحراج الموقفي

عدد افراد العينة	متوسط افراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجد ولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٣٠٠	١٣٧,٦١	١٩ ، ٣٥	١٢٠ *	١٤ ، ٩٤	١ ، ٩٦	٢٩٩	٠ ، ٠١

وتشير هذه النتيجة الى إن طلبة كلية التربية يتمتعون بدرجة عالية من الإحراج الموقفي وهذا يمكن تفسيره على إنهم لا زالوا في مرحلة المراهقة المتأخرة وطبيعة هذه المرحلة تتميز بالإحراج وعدم الاستقرار النفسي .

وان الظروف الحالية التي يمر بها العراق لم تتح فرصة للطالب الجامعي في النشاطات اللاصفية حيث تكاد تكون معدومة كالنشاطات الرياضية في الجامعة وكذلك النشاطات الاجتماعية والترفيهية كالسفرات والحفلات والمهرجانات الخطابية والمسابقات الرياضية التي تمنح الطالب الجامعي فرصة اكبر في الاختلاط والثقة بالنفس والنضج في الشخصية ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عبد الرحمن ، ٢٠٠٢) ، ودراسة (الأنصاري ، ١٩٩٧) .

ثانياً الهدف الثاني (تعرف الفروق في درجة الإحراج الموقفي على وفق متغير النوع والتخصص ولتحقيق هذا الهدف فقد استعمل تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova) للتعرف على دلالة الفروق في الإحراج الموقفي تبعاً لمتغيرات البحث ، والجدول(١٠) يوضح ذلك .

جدول(١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في الإحراج الموقفي لطلبة الجامعة تبعا لمتغيرات (النوع ، التخصص)

مصادر التباين S. OF. v.	مجموع المربعات S . S	درجة الحرية D . F	متوسط المربعات M . S	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجد ولية	مستوى الدلالة
النوع	٧٠٢٧ ،٦٨٠	١	٧٠٢٧ ،٦٨٠	١٣ ، ٠٤٢	٣ ، ٨٩	دال
التخصص	٨٦٧ ، ٠٠٠	١	-	١ ، ٦٠٩	٣ ، ٨٩	غير دال
النوع	٧٢٠ ، ٥٢٢	١	٧٢٠ ، ٥٢٢	٠ ، ٩٧٠	٣ ، ٨٩	غير دال
التخصص	٦٨٠ ، ١٥٩٤٩٩	٢٩٦	٨٥ ، ٥٣٨	-	٣ ، ٨٩	غير دال
الخطأ الكلي	٠٨٠ ، ١٦٧٩١٧	٢٩٩	-	-	٣ ، ٨٩	غير دال

وتشير نتائج الجدول إلى ما يأتي

يمكن تفسير هذه النتيجة على وفق متغير النوع فقد أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث وهذا يتفق مع الطبيعة الإنسانية للمجتمعات الشرقية بشكل عام والمجتمع العراقي بشكل خاص ، كون الإناث اقل مشاركة من الذكور في المواقف

(*)تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس الإحراج الموقفي وذلك عن طريق جمع الأوزان لبدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس .

الاجتماعية وأكثر عزلة سواء في البيت أو الكلية حيث الأعراف الشرقية لا تسمح للطالبات بالاختلاط بحرية في المواقف الاجتماعية المخلطة مع الذكور ، فجاءت درجاتها اعلى من درجات الذكور .

إما بالنسبة للتخصص فتشير النتيجة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير التخصص ، فان طبيعة طلبة كلية التربية الذين يعدون مدرسين للمدارس الثانوية في القطر ، فان هناك تداخل بين العلوم التربوية الإنسانية والعلمية لجميع الأقسام فهناك العديد من الدروس المشتركة بين الأقسام العلمية والإنسانية والتوجه إلى الهدف التربوي واحد ، لهذا لم نجد هنالك فروق على وفق متغير التخصص وكان الإحراج الموقفي لدى التخصص العلمي والإنساني عالي.

التوصيات

على وفق نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي :-

١. على المؤسسات التربوية والإعلامية إن تحث وتشجع الأسر العراقية على التنشئة الصحيحة والمتكافئة للأبناء من اجل مواجهة المواقف الاجتماعية بثقة عالية بالنفس .

٢. على الدولة والمؤسسات ذات العلاقة إن تشجع على إقامة النوادي الاجتماعية والترفهية لاحتواء الشباب وتنمية ثقته بأنفسهم .

٣. على المؤسسات الجامعية بشكل خاص والتربوية بشكل عام إن توصي واضعي المناهج إن توظف تلك المناهج في موضوعات لبناء شخصية الطالب الجامعي بما يعزز ثقته بنفسه .

٤. على المؤسسات الجامعية إن تشجع النشاطات اللاصفية من اجل زج الشباب الجامعي من كلا االجنسين لتجاوز الإحراج الموقفي وتعزز ثقتهم بأنفسهم .

المقترحات

١. توسيع الدراسة الحالية لتشمل كليات وجامعات أخرى وعقد مقارنات بين الكليات العلمية والإنسانية وبين الجامعات في إنحاء القطر للتعرف على الإحراج الموقفي لدى الطلبة .

٢. توسيع الدراسة الحالية لتشمل مراحل دراسية أخرى كالمرحلة الإعدادية والمتوسطة للتعرف على الإحراج الموقفي لدى المراهقين وعقد مقارنات في طبيعة الإحراج بين تلك المراحل الدراسية .

٣. دراسة متغير الإحراج الموقفي وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى كالاتزان الانفعالي والاجهاد النفسي من خصائص الشخصية ..... الخ .

المصادر العربية

- أبو علام ، رجاء محمد ، والشريف نادية محمد (١٩٨٩) ، **الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية** ، الكويت ، دار القلم .

- الأنصاري ، بدر محمد (١٩٩٧) ، **قياس الحرج الموقفي لدى طلاب المرحلة الجامعية من النوعين وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية في المجتمع الكويتي** ، مجلة كليةالآداب ، الحولية ١٧ ، الرسالة ١٨ ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت .
- التميمي ، محمود كاظم محمود (٢٠٠٧) ، **كيف تكتب بحثاً أو رسالة ماجستير** ، بغداد .
- الزوبعي ، عبد الجليل والكناني ، ابرهيم عبد الحسن وبكر ، محمد اليأس (١٩٨١)، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، الموصل ، جامعة الموصل .
- سمارة ، عزيز (١٩٨٩) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، عمان ، دار الفكر .
- عبد الرحمن ، علا يوسف محمد (٢٠٠٢) ، **الإحراج وعلاقته بمراقبة الذات** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الاداب ، جامعة بغداد .
- فرج ، صفوان (١٩٩٧) ، **القياس النفسي** ، ط٣ ، الانجلو المصرية .
- الفياض ، ساهرة عبد الله (١٩٨٦) ، **بناء مقياس مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة بغداد .
- فيركسون ، جورج أي (١٩٩١) ، **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس** ، ترجمة هناء محسن العكيلي ، دار الحكمة للطباعة والنشر .

المصادر الأجنبية

- Adams , G . S , (1964) Measurement and Evaluation in education Psychology and Guidance , New York , Holt – Rine hart & Winston .
- Caupach , W . R . Metts . S . & Hazleton . V . (1999) Coping With embarrassing Predicaments , Remedial Strategies and Their Perceived utility . Journal of Language and Social Psychology 5 , 181 – 200 .
- Eble . R . L . (1972). Essential of Education Measurement , New Jersey . Prentice – Hall .
- Edelmann , R . J . (1994) . Correlates of Chronic blushing British Journal of Clinical Psychology , 30 , 177 – 178 .
- Ferguson , G & Takan Y ., (1989) Statistical Analysis in Psychology & Education M , Graw – Hill Book Co . N . Y.

- Goff man , E , (1959) , Presentation of self in Everyday life Doubleday , New York .
- Kerlinger , F . N ,(1973) Foundation of Behavioral and Psychology , Reinhart & Winston , London .
- Miller , R . S . (1995) . The nature and severity of self reported embarrassing circum stances Personality & Social Psychology Bulletin – 18 , 190 – 198 .
- Nunnally , J . G . (1978) Psychometric Harper & Row , New York.
- Oppenheim , A. N .(1973) Questionnarire design attitude Measurement , London , Heineman Press .
- Stanley . C & Hopkins , K . (1972) . Educational & Psychological Measurement and Evaluation , Prentic Hall . N . Jersey .

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (١)

مقياس الإحراج الموقفي لدى طلبة كلية التربية – الجامعة بصورته النهائية

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

م / مقياس الإحراج الموقفي لدى طلبة كلية التربية – الجامعة بصورته النهائية

عزيزتي الطالبة

عزيزي الطالب

يروم الباحث القيام بالدراسة الموسومة (الإحراج الموقفي لدى طلبة كلية التربية – الجامعة المستنصرية) .

وقد حصل الباحث على مجموعة من الفقرات المرفقة طياً يرجى التفضل بقراءتها بدقة ووضع علامة (صح) على البديل الذي ينطبق عليك ، ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، بل إن جميع الإجابات تعبر عن ما تشعر به إزاء ذلك الموقف السلوكي وان جميع الإجابات سوف تستعمل لأغراض البحث العلمي ، لذا لا حاجة لذكر الاسم وشكراً لتعاونكم معنا .

علماً إن بدائل الإجابة هي :

(اشعر بالإحراج تماماً ، اشعر بالإحراج كثيراً ، اشعر بالإحراج بشكل معتدل ، اشعر بالإحراج قليلاً ، لا اشعر بالإحراج) .

الباحث

النوع / ( ) ذكر ، ( ) أنثى

القسم والمرحلة / القسم ( ) ، المرحلة ( )

التخصص / ( ) علمي ، ( ) أنساني

(الإحراج الموقفي لدى طلبة كلية التربية – الجامعة المستنصرية)

التسلسل	الفقرات	اشعر بالإحراج تماماً	اشعر بالإحراج كثيراً	اشعر بالإحراج بشكل معتدل	اشعر بالإحراج قليلاً	اشعر بالإحراج قليلاً
١	عندما أتحدث امام الصف مباشرة					
٢	اسقط فجأة من اعلى السلم امام زملائي من الطلبة					
٣	عندما يسخر التدريسي منى امام الطلبة					
٤	عندما اكتشف إن ثيابي متسخة امام الطلبة					
٥	عندما يسخر طالب منى امام الطلبة					
٦	عندما ينخلع كعب حدائي في الكلية					
٧	عندما يطلب مني زملائي من النوع الأخر فجأة لقاءاً عاطفياً					
٨	عندما اختلي مع زميل من النوع الأخر بمفردي					
٩	عندما أتعثر واسقط وانا في الشارع					
١٠	عندما يشاهدني قريب لي وانا اسير مع زميل من النوع الأخر					
١١	عندما يطلب منى القراءة أو التحدث بلغة أجنبية					
١٢	عندما يطلب مني القيام بفعالية فنية لأول مرة امام زملائي					
١٣	عندما اشعر بالضيق والحاجة إلى المرافق الصحية في مكان غير معتاد عليه					
١٤	عندما يتهجم علي احد الزملاء امام الآخرين بدون مبرر					
١٥	عندما اسأل عن معلومات لا اعرفها امام الآخرين					
١٦	عندما أرد التحية لشخص وجه تحية إلى شخص أخر					
١٧	عندما يطلب منى فجأة الحديث امام جمهور من الناس					
١٨	عندما اعجز عن انقاذ أستاذ لي وقع في موقف محرج امام الطلاب					
١٩	عندما يقدم لى طعام في مناسبة ولا نستسيغه					
٢٠	عندما يلح علي متسول امام زملائي من النوع الأخر بأعطاءه مبلغاً وانا لا راغب في إعطاءه					
٢١	عندما اضطر للاستدانة مبلغ من المال من زملائي لأول مرة					

٢٢	عندما استقل حافلة نقل واجد اني قد نسيت محفظة نقودي					
٢٣	عندما ينتقدني احد زملائي عن اختياري لملابسي					
٢٤	عندما (أغص) في تناول طعاماً ما امام الآخرين					
٢٥	عندما أقابل شخصية مهمة					
٢٦	عندما أكون الراسب الوحيد في مادة دراسية ما					
٢٧	عندما ارتطم فجأة بالنوع الأخر					
٢٨	عندما اسأل عن مسائل شخصية لا ارغب البوح بتا امام الطلاب					
٢٩	عندما أكون في نادي الطلبة لتناول شيء على مقدرة ما املك من المال وأفاجأ بدخول مجموعة من الزملاء					
٣٠	عندما يغازلني شخص من النوع الأخر					
٣١	عندما يطلب مني التدريسي الإجابة عن سؤال لا اعرف اجابته					
٣٢	عندما أشاهد مشهداً اباحياً امام عائلتي					
٣٣	عندما أصل إلى وقت المحاضرة متأخراً					
٣٤	عندما القي التحية على شخص ما ولم يردها لي					
٣٥	عندما ادخل قاعة دراسية خطأً					
٣٦	عندما أنادي شخص ما ويتبين انه غير مقصود					
٣٧	عندما يكتشف زملائي بأني كنت أبالغ في قضية أو موضوع ما					
٣٨	عندما ينبهني احد زملائي عن وجود خلل في ارتداء ملابسي					
٣٩	عندما يصدر عني تصرف غير لائق امام النوع الأخر					
٤٠	عندما أنسى اسم احد الزملاء المقربين امام مجموعة من الناس					

أسس مقترحة لدراسة جدوى برنامج البعثات الدراسية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية

م.م أزهار هادي رشيد العتابي

الملخص :

يعد التعليم جزء من منظومة المجتمع ، يؤثر في الأجزاء الأخرى من المنظومة ويتأثر بها ، وقد شهد العصر الحالي تغييرات سريعة ومتلاحقة في المجالات الاقتصادية والعلمية والسياسية كافة ، تمثل عوامل الضغط على منظومات المجتمع عامة ، والتعليم خاصة ، وقد أدى ذلك إلى تنامي دور الجامعات في المجتمعات الحديثة ليس بكونها مراكز إشعاع فكري وعلمي فحسب بل مراكز الإبداع والمساهمة في التنمية الاقتصادية والإنسانية والارتقاء بالمجتمع عن طريق توظيف أمثل للموارد الطبيعية والبشرية .

ونحن في عراقنا الحبيب، ونتيجة للظروف العصيبة التي مررنا ، فأن البنى الفوقية لمجتمعنا متمثلة بمراكز الثقافة والعلم والإبداع وعلى رأسها الجامعات و التعليم العالي بوصفها قمة الهرم الفوقي يمر بأزمة حادة وهي انعكاس طبيعي للظروف القاهرة التي مر بها بلدنا من حروب وحصار وأزمة اقتصادية وتخبط في السياسات التعليمية. وحقيقةً أن واقع التعليم العالي لا يلبي حاجات وطننا وطموحات شعبه، ولا يؤهله لمواكبة التطورات الهائلة في ميادين العلم والتكنولوجية والنظم التعليمية الحديثة ، لذلك أصبحت عملية إعادة النظر بنظم التعليم العالي في عراقنا والارتقاء بها ضرورة ملحة لا تقل أهمية عن عملية إعادة تأهيل وتطوير البنى التحتية والخدمات الأساسية .

لذا فأن الحاجة إلى برنامج للبعثات الدراسية العلمية المختلفة يظهر جلياً في هذه المرحلة ، حيث يعد برنامج البعثات الدراسية الذي أطلقته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام (٢٠٠٦) بعد انقطاع طويل من الضرورات الحيوية ليس لقطاع التعليم العالي وحسب بل لمجمل عملية التغيير الجذري في العراق الجديد، حيث أن البعثات الدراسية خطوة أساسية لإعادة ترتيب موقع العراق بالنسبة لما يحصل بالعالم ، ومؤشراً ذا دلالات بالغة الأهمية على إن العراق وبرغم ظروفه الحالية والمعروفة يسير باتجاه البناء والتقدم ، حيث تقوم الوزارة بدور فعال لجعل التعليم العالي من بين أولويات الدولة والمجتمع، عن طريق تركيزها على إطلاق البعثات الدراسية ، في إطار برنامج مستمر على مدى السنوات المقبلة والسعي لفتح قنوات جديدة لتحديث معلومات إلتدريسين ، عن طريق إيفادهم بدورات قصيرة أو متوسطة الأمد على أمل أن يسهم برنامج البعثات الدراسية في تأمين حاجة العراق من التخصصات العلمية المتقدمة ، وبنحو يتيح ترتيب ما تم وصفه (البيت العلمي العراقي) ويؤسس أرضية علمية جادة ورصينة.

لذا فأن دراسة موضوع جدوى برنامج البعثات الدراسية وإعطائه الأهمية المناسبة والتي نضعها أمام أنظار قياديي التعليم العالي المقبلين لوضع الخطط الكفيلة بمعالجة كل مظهر وسبب من أسباب أزمة التعليم العالي والتي حاولنا أن نؤشر لأهمها . والأهم من ذلك هو العمل الجاد والدءوب لتنفيذ هذه الخطط وتوفير كل مستلزمات إنجاحها . وهذا بالتأكيد ليس مسؤولية قياديي التعليم العالي فحسب، بل أنها مسؤولية وطنية تضامنية.

يهدف البحث الحالي إلى وضع أسس مقترحة لأجراء دراسة جدوى لبرنامج البعثات الدراسية . ويتحدد البحث الحالي ببرنامج البعثات الدراسية الذي أطلقته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام ٢٠٠٦ .

خطوات الدراسة

تقوم الباحثة في هذا الفصل بتوضيح الخطوات الأساسية المطلوبة لأجراء دراسة الجدوى الاقتصادية لبرنامج البعثات الدراسية كمشروع اقتصادي ووفقاً لخطوات محددة وعلمية .

حيث أن دراسة الجدوى الاقتصادية والمالية لأي مشروع أو برنامج تتطلب تهيئة ما يسمى بجداول التدفقات النقدية للمشروع المقترح لمعرفة عوائده وتكاليفه المباشرة أو غير المباشرة وبالقيمة الحالية لغرض قبول المشروع أو رفضه ، وبالتالي ترتيبها حسب أفضليتها ، وهو الهدف من عملية التقييم .

كما خرجت الباحثة بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات بما يحقق أهدف البحث .

"Proposed basis to study the advantage of scholarships program in the Iraqi ministry of Higher Education and Scientific research"

Education is regard as one part of the society system which has an effect on the other parts within this system . The present time witness rapidly and subsequent changes in the political , Economic and scientific fields in general and in Educational in particular leading to development in the role of universities which they consider the centers of in ovation in the all fields of society .

So , the need of scholarships is very important now days , and the scholarships program leading by the ministry of higher Education and scientific research for the year (2006)is one of the vital necessities not only in the Educational field but in the field of changing in new Iraq because scholarships are primary aim to rearrange the place of Iraq in the whole world .

The researcher she ding the light on the basic steps to study the Economic advantage of the scholarships as Economic project depending on specify and scientific steps requiring preparing the so called a schedule of monetary support for the proposed project to know its direct and indirect costs and revenues to agree or refuse it , The researcher reached at some of conclusions and suggestions supporting the aim of this study .

أهمية البحث والحاجة إليه :

من المسلم به أننا نعيش حالياً ما يسمى بعصر المعلوماتية والثورة التكنولوجية المتسارعة، ومن مؤشرات ذلك هو الكم الهائل من المعلومات والإنجازات العلمية التي أصبحت ممكنة التداول بفضل وسائل الاتصالات الحديثة من شبكة انترنت وقنوات فضائية والاتصال بالأقمار الصناعية، والسمة الأبرز لعصرنا هي دخول منجزات العلم والتكنولوجية في كل مفصل من مفاصل الحياة لدرجة أصبح فيها مقياس تقدم الأمم هو مقدار تعاطيها المنجزات العلمية والتكنولوجية، والأهم من ذلك هو مقدار إنتاجها تلك المنجزات .

ويعد التعليم جزء من منظومة المجتمع ، يؤثر في الأجزاء الأخرى من المنظومة ويتأثر بها ، فمنظومة أي مجتمع جزء من المنظومة العالمية تؤثر فيها بقدر إمكانياتها وقدراتها وتتأثر بها . وتشكل هذه المنظومة عوامل ضغط على منظومة المجتمع المحلي ، ومن ثم تؤثر في التعليم بوصفه جزءاً من منظومة المجتمع ، وتختلف شدة الضغط تبعاً لاختلاف العصر ، وقد شهد العصر الحالي تغييرات سريعة ومتلاحقة في المجالات الاقتصادية والعلمية والسياسية كافة ، تمثل عوامل الضغط على منظومات المجتمع عامة ، والتعليم خاصة (محمد ، ص ٣) . وقد أدى ذلك إلى تنامي دور الجامعات في المجتمعات الحديثة ليس بكونها مراكز إشعاع فكري وعلمي فحسب بل مراكز الإبداع والمساهمة في التنمية الاقتصادية والإنسانية والارتقاء بالمجتمع عن طريق توظيف أمثل للموارد الطبيعية والبشرية .

ونحن في عراقنا الحبيب، ونتيجة للظروف العصيبة التي مررنا بها متمثلة بثلاثة حروب كارثية وأكثر من (١٢) سنة حصار ومن ثم ظروف الاحتلال ، فإن البنى التحتية تعرضت إلى دمار شامل وتخريب مروع تركت آثاراً سلبية هائلة على البنى الفوقية لمجتمعنا متمثلة بمراكز الثقافة والعلم والإبداع وعلى رأسها الجامعات ومعاهد التعليم العالي بوصفها قمة الهرم الفوقي (ألعبيدي ، ص٢) .

وعن طريق ما تقدم نرى أن التعليم العالي في العراق يمر بأزمة حادة وهي انعكاس طبيعي للظروف القاهرة التي مر بها بلدنا من حروب وحصار وأزمة اقتصادية وتخبط في السياسات التعليمية . وتتجلى مظاهر هذه الأزمة وأسبابها في أركان التعليم العالي الثلاثة وهي :

١. **الطالب** : الطالب الجامعي يفتقر أصلاً إلى التأهيل المناسب نتيجة للتدهور الذي أصاب التعليم الابتدائي والثانوي، وهو يتسم بضعف الحافز للتحصيل الدراسي نتيجة للآفاق المستقبلية المحدودة في توفر فرص عمل مناسبة وعدم وجود خطة منهجية لاستيعاب أعداد الخريجين المتزايدة.

٢. **الأستاذ الجامعي** : الأستاذ الجامعي قد انخفض أداؤه بشكل ملحوظ بسبب الظروف المعيشية البالغة الصعوبة وافتقاره إلى فرص تطوير المهارات المتمثلة بالبعثات والدورات التدريبية والمشاركة في الندوات والمؤتمرات الدولية.

٣. **النظام التعليمي ومستلزماته** : فقد أصيب النظام التعليمي هو الآخر بتدهور شمل كل مفاصله من قوانين وتعليمات مرتجلة، إلى قيادات علمية تفتقر في معظم الأحيان إلى الكفاءة ، وإلى فقر في المستلزمات الدراسية من مختبرات ومكتبات وأبنية جامعية وأقسام داخلية ملائمة (حميد ، ص٣).

وكما هو متعارف، أن قطاع التعليم في الدولة هو من أهم القطاعات الإنتاجية لرأس المال البشري والعراق يمتلك عقولاً بشرية هائلة ، لكنها مازالت تحتاج إلى التوظيف ، وهانحن في العراق وبعد مرور أكثر من ثلاث سنوات على التغيير القسري، مازال قطاع التعليم عموما ومجال الاستثمارات لرأس المال البشري في العراق خصوصاً معدوماً ، بل لا توجد أن صح التعبير(نجم ،ص١).

وحقيقةً أن واقع التعليم العالي لا يلبي حاجات وطننا وطموحات شعبه، ولا يؤهله لمواكبة التطورات الهائلة في ميادين العلم والتكنولوجية والنظم التعليمية الحديثة ، لذلك أصبحت عملية إعادة النظر بنظم التعليم العالي في عراقنا والارتقاء بها ضرورة ملحة لا تقل أهمية عن عملية إعادة تأهيل وتطوير البنى التحتية والخدمات الأساسية (حميد ،ص١) .

لذا فأن الحاجة إلى برنامج للبعثات الدراسية العلمية المختلفة يظهر جلياً في هذه المرحلة ، حيث يعد برنامج البعثات الدراسية الذي أطلقته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام (٢٠٠٦) بعد انقطاع طويل من الضرورات الحيوية ليس لقطاع التعليم العالي فحسب بل لمجمل عملية التغيير الجذري في العراق الجديد ، حيث أن المستجدات العلمية والتكنولوجية في العالم الآن تجعل من البعثات الدراسية خطوة أساسية لإعادة ترتيب موقع العراق بالنسبة لما يحصل بالعالم ، ومؤشراً ذا دلالات بالغة الأهمية على أن العراق وبرغم ظروفه الحالية والمعروفة يسير باتجاه البناء والتقدم ، حيث تقوم الوزارة بدور فعال لجعل التعليم العالي من بين أولويات الدولة والمجتمع، عن طريق تركيزها على إطلاق البعثات الدراسية ، في إطار برنامج مستمر على مدى السنوات المقبلة والسعي لفتح قنوات جديدة لتحديث معلومات إلتدريسين ، عن طريق إيفادهم بدورات قصيرة أو متوسطة الأمد على أمل أن يسهم برنامج البعثات الدراسية في تأمين حاجة العراق من التخصصات العلمية المتقدمة ، وبنحو يتيح ترتيب ما تم وصفه بـ (البيت العلمي العراقي) ويؤسس أرضية علمية جادة ورصينة (المظفر، ص٢).

وبناءً على ما تقدم ومن أجل النهوض بالتعليم العالي والارتقاء به إلى المستوى الذي يؤهله لريادة عملية التغيير والبناء في عراقنا الجديد ، فأن دراسة موضوع جدوى برنامج البعثات الدراسية وإعطائه الأهمية المناسبة والتي نضعها أمام أنظار قياديي التعليم العالي المقبلين لوضع الخطط الكفيلة بمعالجة كل مظهر وسبب من أسباب أزمة التعليم العالي والتي حاولنا أن نؤشر لأهمها . والأهم من ذلك هو العمل الجاد والدؤوب لتنفيذ هذه الخطط وتوفير كل مستلزمات إنجاحها . وهذا بالتأكيد ليس مسؤولية قياديي التعليم العالي فحسب، بل أنها مسؤولية وطنية تضامنية .

الاهتمام بالأستاذ الجامعي:

التعليم الجامعي كما مر ذكره يقوم على ثلاثة أركان أساسية هي " الطالب - الأستاذ - النظام التعليمي " ، ومن أهم أسباب أزمة التعليم العالي في العراق هو ما واجهه الأستاذ الجامعي من معاناة مادية ومعنوية ، ففي بعض المراحل كان راتب الأستاذ الجامعي ما يعادل(خمسة دولارات فقط) هذه المعاناة المادية تركت بصماتها جلية على كل مفردات أداء الأستاذ الجامعي وحتى على الجانب الاعتباري والمعنوي والذي تضرر أيضاً بفعل جملة من القرارات والأنظمة التي سلبت الأستاذ الجامعي معظم صلاحياته في تقرير المسيرة التعليمية ومفردات المناهج وأسلوب إدارة الامتحانات، وإذا كان الجانب المادي للأستاذ الجامعي قد شهد تحسناً ملموساً خلال الفترة الأخيرة ، إلا أن المسألة تستلزم فترة طويلة من إعادة الثقة ورد الاعتبار . وينبغي الإشارة هنا إلى القصور في عملية تأهيل الأستاذ الجامعي خلال العقدين

الماضيين بسبب النقص الكبير في البعثات والزمالات الدراسية بحيث أصبحت أكثرية الكادر ألتدريسي هي من خريجي الجامعات العراقية وفي ظل ظروف دراسية وبحثية بالغة الصعوبة ، ومما زاد في ضعف التأهيل والمستوى الأكاديمي لأستاذنا الجامعي هو ضآلة دورات التدريب والمشاركة في الندوات والمؤتمرات الدولية ، بالإضافة إلى شحه النشريات وصعوبة وسائل الاتصالات .وإزاء كل ذلك فأن الحاجة تستدعي المباشرة بتكثيف البعثات والزمالات الدراسية والدورات التدريبية وتشجيع المشاركات في الندوات والمؤتمرات الدولية عن طريق تغطية ولو جزء من نفقات هذه المشاركات (محمد ، ص١) .

ولا يخفى ما للأستاذ الجامعي العراقي من دور فاعل ومميز في مجال التطوير والبحث العلمي والدراسات المعمقة فضلاً عن المحاضرات الجامعية والأشراف على تخريج دفعات الكادر العلمي في شتى المجالات في داخل العراق أو في خارجه في زمن لاحق من القرن الماضي في بعض الدول حيث كان الأستاذ العراقي يكره على مغادرة بلاده (العبيدي ، ص١) .

إن إطلاق برنامج البعثات الدراسية الطموح من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سيكون له بعون الله أفضل النتائج العلمية والعملية والجامعية المؤثرة في مسيرة العراق هذا أذ ما طبق البرنامج بالشكل الصحيح والمرجو منه .

حيث أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تؤكد باستمرار أنها تسعى لرفد المؤسسات التعليمية العليا بطاقات جديدة واعدة مؤهلة تأهيلاً علمياً رصيناً و إعادة الهيبة إلى قطاع التعليم العالي الذي شهد أنقطاعات واسعة خلفت فجوة كبيرة مع العالم في الشؤون الطبية والعلمية والتقنية.لذلك جاء هذا البرنامج الكبير للبعثات الدراسية للحصول على شهادة الماجستير و الدكتوراه.أنها فرصة تقدمها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للتقديم لمثل هذه البعثات الدراسية على وفق الشروط التي حددتها الوزارة لكي يتواصل العراقي في عطائه العلمي ويتطور لنقل هذه الخبرة التي سيحصل عليها من دراسته في البعثة الدراسية إلى الأجيال اللاحقة ومدها بالعلوم والتقنيات الحديثة لأحياء التواصل وتفعيله خدمة لبلدنا العراق.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى

- وضع أسس مقترحة لأجراء دراسة جدوى لبرنامج البعثات الدراسية .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي ببرنامج البعثات الدراسية الذي أطلقته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام ٢٠٠٦ .

تحديد المصطلحات

١- تعريف البعثة الدراسية :

البعثة ((هي إرسال المؤهل لها (فرد يتمتع بمؤهلات البعثة) بموجب نظام البعثات العراقي " قانون التعليم العالي والبحث العلمي رقم ١٣٢ لسنة ١٩٧٠ المعدل " إلى خارج العراق للحصول على شهادة أكاديمية أو فنية أو مهنية أو للتدريب أو لكليهما معاً أو القيام ببحوث في البلد أو المكان الذي أرسل أليه وقيامه فعلاً بكل ما يقتضي لتحقيق هذا الهدف خلال المدة المحددة لذلك)) مادة (١)

ووفقاً للمادة (٤) تشمل البعثات ما يلي :

١ – بعثة علمية للحصول على شهادة أكاديمية أو مهنية .

٢ – بعثة تدريبية لكسب مران أو خبرة في فن أو صناعة أو غير ذلك .

٣ – بعثة علمية تدريبية تتناول الغرضين السابقين .

(قانون التعليم العالي والبحث العلمي ، رقم ١٣٢ ، لسنة ١٩٧٠ المعدل) .

٢- تعريف دراسة الجدوى:

هناك من يستخدم مصطلح تقييم المشروعات ، أو تقويم المشروعات ، أو دراسة الجدوى وهذه المصطلحات كلها تعني " تحديد مدى سلامة المشروع المقترح من جميع جوانبه اقتصادياً وفنياً ومالياً وقومياً ، ومن ثم يتم تحديد المشروعات المقبولة على وفق سلم أولويات يحدد درجة أفضليتها بحيث يمكن الاهتداء بها في تخصيص الموارد الاستثمارية صوب تلك المشروعات ، وتعد دراسات الجدوى أحد عناصر الدخل القومي " (النجار ، ص٦) .

- **تعريف إبراهيم ٢٠٠٦**

دراسة الجدوى هي عبارة عن عملية جمع المعلومات عن مشروع مقترح ومن ثم تحليلها لمعرفة إمكانية تنفيذ، وتقليل مخاطر وربحية المشروع .وبالتالي يجب معرفة مدى نجاح هذا المشروع أو خسارته مقارنة باحتياجاته (إبراهيم ، ص ٢٣٤) .

- **تعريف عبد الكريم ١٩٩٩**

أن دراسة الجدوى بالمنظور الاقتصادي هي " أسلوب علمي لتقدير احتمالات نجاح أو فشل مشروع معين أو فكرة استثمارية أو قرار استراتيجي ، قبل التنفيذ الفعلي " (عبد الكريم ،١٩٩٩ ، ص١٢) .

دراسة الجدوى الاقتصادية للتعليم

ويمكن تعريف دراسة الجدوى الاقتصادية للتعليم بأنها ما يحققه نجاح التعليم في ضوء ما يسود هذا العصر من تقدم في مجال المعلومات ، يؤدي إلى تعديل طريقة اكتسابها وما تتطلبه من مهارات جديدة لتحقيق إنتاجية سلعية أو خدمية تكون لها القدرة على المنافسة.

وتحقيق الجدوى الاقتصادية للتعليم هي تحقيق الجودة التعليمية لإعادة النظر في ما يكسبه التعليم للأفراد من مهارات ومعلومات وطرق تفكير ، وتطويرها لتتوافق مع متطلبات المتغيرات التي تفرضها تحديات العصر (النجار ، ص٥٣) .

أدبيات البحث :

اقتصاديات التعليم Economics Of Education

هنالك عدة أسباب وظروف جعلت الاهتمام بقطاع التعليم والتربية يتزايد يوماً بعد آخر ، لاسيما عند الاقتصاديين ، الأمر الذي غدا موضوع دراسة مستقلة بل باب قائماً بذاته من أبواب الاقتصاد والتعليم على السواء ، ذلك ما عرف باسم " اقتصاديات التعليم " ، وهو باب يوضح كيف يستثمر الإنسان في نفسه وكيف يزيد هذا الاستثمار يزيد مجالات العمل وفرص الاختيار المتاحة أمامه ، وهو بذلك يحرر نفسه ويزيد من رفاهيته الاقتصادية ، حيث

بلغت اهتمامات الإنسان بالاستثمار في نفسه حداً حيث بدأ الاقتصاديون معه ينظرون للفرد ذي الخبرات والمواهب العلمية العالية كرأسمالي من حيث زيادة الطلب على خدماته كلما زادت خبراته ، واقتصادياً يهمنا التعليم كصناعة وظيفتها الرئيسة نشر الموجود من المعرفة كما أنها تحاول أن تزيد وتطور الحجم الموجود من هذه المعرفة ، ولاشك أن كثيراً من الانتباه الذي تحول إلى اقتصاديات التعليم تولد عن النظر كصناعة تستوعب الموارد الاقتصادية كأي صناعة أخرى (الحبيب ، ص ١١٨ – ١٢٥٠) ، ألا أن صناعة التعليم تختلف في طبيعتها عن الصناعات الأخرى فيما يأتي :-

١. لا يباع أنتاج صناعة التعليم مباشرة كإنتاج الصناعات الاستهلاكية مثلاً .
٢. الدورة الإنتاجية في هذه الصناعة أطول بكثير منها في الصناعات الأخرى .
٣. تقوم هذه الصناعة باستهلاك جانب كبير من إنتاجها الذي يعد مرة أخرى أحد عوامل الإنتاج اللازمة لها .
٤. ليس من أهدافها تحقيق أقصى قدر من الأرباح .

أن الاقتصاديين يأخذون في الاعتبار التوسعات المخططة في التعليم والتي يجب ربطها بأهداف اقتصادية محددة ، وهنا تبرز مشكلة كيفية قياس القيمة الاقتصادية للتعليم وما هو معدل العائد على الاستثمار في صناعة التعليم حتى يمكن مقارنته بالعوائد الاقتصادية على الاستثمارات الأخرى ، وهنا نتساءل هل الأنفاق على التعليم هو أنفاق استهلاكي أم أنفاق استثماري ؟

وهنا يرى الاقتصاديون اعتبار الأنفاق على التعليم من وجهة نظر الفرد استثماراً إذا كانت رغبة الحصول عليه مرتبطة بأثره على الدخل المتوقع منه ويعد استهلاكاً إذا ارتبطت رغبة الحصول عليه بغرض المعرفة فحسب . وبالنسبة للمجتمع ككل قد يمكن عده استثماراً في بعض الحالات واستهلاكاً في حالات أخرى ، ولكن إذا عُد أنفاقاً معيناً على التعليم بمثابة استثمار فيجب حساب معدل العائد الاقتصادي على هذا الاستثمار ويجب مقارنته بمعدلات العوائد على الاستثمارات الأخرى (إبراهيم ، ص٥٦٩ – ٥٧١) .

التخطيط في التعليم :

يعد التعليم وعلى وجه الخصوص بالنسبة للمجتمعات ما قبل الصناعية الوسيلة الفاعلة لزيادة الطاقة الإنتاجية ، وتبعاً لذلك عد تخصيص الموارد والى حد كبير للتعليم كشكل من أشكال التكوين الرأسمالي . أن التبني الواسع النطاق لوجهة النظر هذه يعد نقطة الانطلاق لتزايد قبول تخطيط التعليم كجزء أساس للتخطيط الاقتصادي . أن هذا بدوره يبرر تطبيق التقنيات المألوفة للتخطيط على القطاع التعليمي (إبراهيم ، ص ٥٧٦) ، والتخطيط عملية تتم على مختلف المستويات . ألا أن الإستراتيجية العريضة للتخطيط ينبغي العمل بها على مستوى الاقتصاد الكلي للمجتمع . ويتضمن هذا الأسلوب الذي حددته الإستراتيجية ، ضرورة ضمان الحصول على نمو متناسق لمختلف القطاعات ، إلا أن تحقيق الأهداف القطاعية يتطلب بدوره تخطيط كفؤ لمشاريع كل قطاع بضمنها قطاع التعليم ، أن التقنيات المستخدمة لدراسة الجدوى الاقتصادية في التعليم (مشروع معين) تستخدم مباشرة في التخطيط project Appraisal على مستوى الاقتصاد القومي للبلد (الحبيب ، ص ٢٧٤) .

ولا يمكن أن نعد المنفعة المقاسة للتعليم هي المنفعة الوحيدة له . فالتعليم يحقق للمجتمع منافع كثيرة غير مباشرة وديناميكية وغير قابلة للقياس ، وهذه قد تكون المنافع الرئيسة للتعليم . فالمنافع الأكثر أهمية من بين هذه المنافع تتمثل بمساهمة التعليم بتحضر المجتمع ما قبل الصناعي ، وذلك عن طريق إزالة التطلعات القديمة وخلق بدلها نظرة جديدة للحياة أكثر ملائمة للاقتصاد ،

- يميل التعليم المتقدم نحو تشجيع القيام بالبحث وزيادة القدرة الإبداعية . أن المكاسب الاجتماعية لهذه الحصيلة أقل بكثير من مكاسبها النقدية أو المالية .
- تؤكد الكثير من الدراسات الاقتصادية على أن التعليم يساهم بخلق الاستقرار السياسي ، وذلك عن طريق خلقه مجتمع أكثر انفتاحاً للحياة وأكثر ثقافة وأكثر تماسكاً ، حيث أنه يساعد النخبة المتطلعة لتسلم زمام الأمور في المستقبل ، أما أولئك الذين يؤكدون على المنفعة الديناميكية Dynamic Benefits للتعليم ، فإنهم يميلون إلى عد التعليم نوعاً من أنواع الثورات الفكرية التي عندما تثور تغير هيكل الإنتاج بأكمله ومن المحتمل أيضاً البنية الاجتماعية التحتانية للاقتصاد القومي (داسكوبتا ، ص ٧٤) .
- وبشكل عام تكشف مناقشة المنافع الديناميكية عن دور التعليم في تغيير البيئة الاجتماعية ، حيث أن النظام التعليمي هو أيضا جزء من هذه البيئة ، إضافة إلى ذلك في أي مجتمع من المجتمعات تساهم جمهرة المتعلمين برفع مستوى الإدراك العام ، وهذه حصيلة بحد ذاتها تكشف لنا أهمية المنافع الديناميكية (منافع متحركة غير ثابتة) (إبراهيم ، ص ٢٠٤ – ٢٠٦) .

كيفية تمويل البرامج التعليمية :

يعتمد تمويل البرامج التعليمية على السياسة الاقتصادية السائدة وعلى نوع الدخل القومي للبلد ، فالتعليم يتأثر بما يحدث من تغيرات في المنظومة الاقتصادية للمجتمع ، فالزيادة أو العجز في ميزانية الدولة تؤثر في تمويل التعليم ، وهنالك عدة طرق لحساب تمويل البرامج التعليمية منها الآتي :-

١ التنبؤ باحتياجات القوى البشرية :

ويقوم هذا الأسلوب على دراسة التنبؤات عن احتياجات القوى البشرية في المستقبل في مختلف القطاعات وتحديد الاحتياجات إلى الأنواع المختلفة من التعليم ، وهذا يساعد على وضع خطة حالية للتعليم بالاحتياجات المستقبلية .

٢ حساب العائد المباشر على التعليم :

يعتمد هذا الأسلوب أساساً على احتساب المكتسبات المادية التي يحصل عليها أفراد حصلوا على درجات مختلفة من التعليم على مدى حياتهم الإنتاجية ثم احتساب التكاليف التعليمية لكل المراحل المختلفة وهكذا يمكن حساب معدل العائد على هذه التكاليف . ولكن لتقييم مختلف البرامج التعليمية يمكن احتساب معدل العائد عليها بطريقة أشمل وذلك عن طريق تحليل التكاليف التي يتحملها المجتمع كلها ومقارنتها بالمنافع الكلية الرئيسة والفرعية للبرامج وهذا ما يعرف بتحليل التكاليف والمنافع Cost – benefit Analysis (الحبيب، ص١٢٦) .

واهم مشكلة تواجه الدول النامية في وضع برامجها التعليمية وتمويلها هي ضخامة الإنفاقات وضخامة الميزانيات اللازمة لتنفيذ هذه البرامج والمشكلة ذات جانبين :

- **الجانب الأول** : يتمثل في تحديد الميزانية الإجمالية المخصصة للتعليم والتي تنطوي على توجيه قدر معين من الموارد الاقتصادية المحدودة إلى هذه الصناعة
- **الجانب الثاني** : يتمثل في كيفية توزيع هذه الموارد على المراحل التعليمية المتعددة بأنواعها المختلفة ونظراً لطول فترة الاسترجاع في هذه الصناعة ، لذا يلزم وضع خطة تعليمية شاملة يراعى فيها ما يأتي:-

١ ما أنواع التعليم التي يجب إعطاؤها أولويات على غيرها .

٢ إلى أية درجة يجب تركيز الاهتمام بها أي تحديد برامجها المناسبة .

٣ ما السرعة اللازمة لتنفيذ هذه البرامج .

ومن الناحية الاقتصادية علينا أن نفرق عند وضع خطة تعليمية بين نوعين رئيسين من التعليم وهما :-

١ **النوع الأول** : هو تعليم ضروري وحتمي ولازم لجميع أفراد المجتمع مثل (التعليم الأولي أو الإلزامي)

٢ **والنوع الثاني** : هو ذلك النوع من التعليم الأكثر تخصصاً في نوعيته وتزداد درجة هذا التخصص تفرعاً وعمقاً كلما اقتربنا من قمة الهرم التعليمي مثل (البعثات الدراسية التخصصية) ، وهذا التعليم ليس من الضروري أن يتلقاه كل فرد ولا حتى بنفس القدر وإلا نتج عن عدم التخطيط السليم للأعداد المطلوبة منه اختلال يؤدي إلى ضياع للموارد الاقتصادية ، كما يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار ما يقتضيه ركب التقدم الاقتصادي من ضرورة تنويع الحاجات التعليمية وأن هذا التقدم في حاجة إلى جميع أنواع التعليم بجميع مراحله (إبراهيم ، ص ٥٧٧- ٥٧٩).

مبررات دراسات الجدوى لبرامج التعليم المختلفة :

تُعد جهود الإنسان والموارد الطبيعية المتاحة في مجتمع من المجتمعات المكونين الأساسيين لبناء وإقامة متطلبات الحياة البشرية المناسبة .

فالتقدم الذي يحققه أي مجتمع من المجتمعات ما هو ألا محصلة التفاعل الذي يتم بينهما ، فكلما زادت ايجابية ذلك التفاعل كلما تحققت درجة أفضل من التقدم والنمو وابتكرت عناصر جديدة لحياة أيسر و أفضل ، ومع أن الجهد البشري ذهنياً كان أو بدنياً عد العامل الأساسي الحاسم في تحقيق أفضل أشكال ذلك التفاعل لتحقيق أفضل النتائج ، ألا أن كفاءة استخدام الإنسان للموارد الطبيعية المتاحة تمثل الخطوة الأولى نحو التقدم والرخاء لأي مجتمع .

ومن هنا تبرز ضرورة الاهتمام بتحقيق أفضل استخدام ممكن للموارد المتاحة لدى المجتمع للحصول على أعلى عائد منها ، أضف إلى ذلك المحافظة على هذه الموارد من سوء الاستخدام أو الضياع أو التلف أو غير ذلك ، ولا يتأتى ذلك ألا بالدراسة العلمية المسبقة لكل

مراحل تداول واستخدام هذه الموارد ، أي الاهتمام بدراسة وتحليل المشروعات (داسكوبتا ، ص ٥٦) .

مما تقدم أصبح من الممكن تحديد المبررات الأساسية التي تدعو إلى الاهتمام بدراسات الجدوى الاقتصادية لمشاريع التعليم بالنقاط الآتية :

١. اختلاف أهداف عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية اليوم تماماً عما كانت عليه في خمسينيات القرن الماضي ، ولقد اجمع الاقتصاديون والاجتماعيون على أن التغيير الذي أدخل على هذه العملية المصيرية (التنمية) يشمل مفاهيم ومقومات عديدة ومتباينة وانه يتطلع إلى تحقيق أهداف مختلفة ، ويستخدم للقيام بها أدوات جديدة تختلف جميعاً عما كانت عليه خلال السنوات الماضية . وتعد دراسات الجدوى الاقتصادية من أهم هذه الأدوات وتأكيداً على مصداقية ما ذهبنا أليه ، فأن الدارسين في حقل العلوم الاقتصادية بشكل عام ، ودراسة الجدوى بشكل خاص يؤكدون على أن نجاح عملية التنمية وإمكانيات تنفيذ أهدافها وتمويل استثماراتها تعتمد على سلامة دراسات المشاريع المكونة لها ، ويرتكز هذا النجاح على أنجاز هذه الدراسات بدقة وحسب أساليب وأسس صحيحة تبنى على إحصاءات دقيقة وعلى تنبؤات تمثل متغيرات المشروع المستقبلية .

٢. من الضروري على المشروعات المختلفة أن تحاول استخدام ما يتوفر لها من رؤوس الأموال أو ما تستطيع الحصول عليه من الأسواق المالية بكفاءة اقتصادية عالية ، تتمثل في الدرس والتمحيص والتحليل قبل اتخاذ القرارات المناسبة ، من هنا بات لزاماً الاهتمام بدراسة الأنشطة الاقتصادية المختلفة قبل البدء في اتفاق واستخدام قدر من الموارد الاقتصادية والبشرية المتاحة أفضل استخدام ، بهدف الحصول على أعلى عائد منها فضلاً عن المحافظة على هذه الموارد من سوء الاستخدام أو الضياع أو التلف أو غير ذلك . ولا يتأتى ذلك ألا بالدراسة العلمية المسبقة لكل مراحل تداول واستخدام هذه الموارد أي الاهتمام بدراسة وتحليل المشروع ، وذلك هو جوهر عملية تقييم المشروعات .

٣. تحديد المعرفة الدقيقة والتفصيلية لمراحل تنفيذ المشروع وعمره الإنتاجي ذلك لأن النمو والتطور الاقتصادي والاجتماعي لا يمكن أن يكون بمعزل عن البعد الزمني إما بالنسبة لتلك المشاريع التي تتولى تقديم خدمات ، كالتعليم والصحة مثلاً فإن عملية المفاضلة تتم باختيار البديل الأفضل باستخدام معيار فاعلية التكاليف شريطة مراعاة نوعية الخدمات وكميتها معاً (عبد العظيم ، ص ١٢- ١٥).

دراسة الجدوى الاقتصادية لبرامج التعليم المختلفة

إن ما يموج به العالم من تغييرات ناشئة عن الثورات العلمية لها تأثيراتها في الجدوى الاقتصادية للتعليم ، وتحقيق الجدوى الاقتصادية للتعليم يتطلب تحقق الجودة التعليمية في أعادة النظر في ما يكسبه التعليم للأفراد من مهارات ومعلومات وطرق تفكير ، وتطويرها لتتوافق مع متطلبات المتغيرات التي تفرضها تحديات العصر ، وتتوقف جودة التعليم على كفاية تمويله ، ومن ثم فأن هذه التغيرات سوف تؤثر في التعليم وجدواه الاقتصادية ، وتمثل تحديات للتعليم في بعض الدول ، وتتمثل هذه التحديات في تحديات أفرزتها الثورات العلمية والتقنية (الموسوي ، ص ٤) .

والتعليم يتأثر بما يحدث من تغيرات في المنظومة الاقتصادية للمجتمع ، فالزيادة أو العجز في ميزانية الدولة تؤثر في تمويل التعليم ، وفي الوقت نفسه يؤثر التعليم في المنظومة الاقتصادية لأي دولة ، فنوعية مخرجات التعليم على قدر ما تملكه من مهارات تتلاءم أو لا تتلاءم مع طبيعة العصر ومتطلبات سوق العمل والإنتاج ، وهذا مما يؤثر في اقتصاد المجتمع سلباً أو إيجاباً . والجدوى الاقتصادية للتعليم تتطلب شروطاً ومواصفات خاصة يجب أن تتوافر في المخرجات ، وهذا يفرض مواصفات ومعايير تخضع لها مدخلات النظم التعليمية ، حتى تحقق المخرجات وفق متطلبات المجتمع واحتياجاته .

والعلاقة بين التعليم والاقتصاد تزداد قوتها وفق الظروف السائدة في المجتمع والمتغيرات الخارجية والداخلية ، ولكن العلاقة دائمة وقوية وتكتسب دراسة الجدوى الاقتصادية للتعليم في المجتمع أهمية كبيرة " لأن المعارف والمهارات التي توفرها نظم التعليم هي أساس نجاح برامج التنمية وخططها ، ويأتي التعليم على رأس متطلبات الاستثمار البشري من أجل تحقيق أفضل إنتاجية ممكنة ، فالإنسان المتعلم يستطيع أن يزيد التراكمات الرأسمالية المادية ، وأن يرفع مستوى كفاءة استخدامها .

ويتضح مما سبق أن تحقيق الجدوى الاقتصادية للتعليم تتوقف على تحقيق الجودة ، وتحقيق الجودة يتوقف على الاستجابة لمتطلبات العصر ، أي أن يكون التعليم عصرياً وهذا يتطلب أن يكون التخطيط للتعليم ورسم سياسة مستقبلية له في ضوء الفهم الشامل والعميق لما يتطلبه التعليم من تنمية وتقدم في المجتمع ، أي أن يستوعب المخططون للتعليم متطلبات المجتمع لأجل أحداث التقدم والتطور المطلوب (الحبيب ، ص ٢٧٥) .

وحيث أن التعليم هو الأساس في النمو الاقتصادي تصبح " معرفة المفاهيم والأفكار الاقتصادية ضرورة للأفراد لتحويلهم إلى أفراد منتجين في المجتمع " ، وقد تم تحديد المعارف الضرورية للفرد في أنها القدرة على تحديد وتعريف وتحليل وتقييم الناتج المترتب على القرارات الاقتصادية واستنتاج الآثار المترتبة عليها بالنسبة للأفراد والسياسة العامة في المجتمع (الموسوي،ص٣) .

ودراسة الجدوى الاقتصادية توفر لنا ما يسمى بالتحليل المالي للمشروع ، وهذا التحليل مهم لكافة المشاريع بغض النظر عن الجهة المنتفعة سواء أكانت هذه الجهة(القطاع العام ، الخاص ، المختلط) ، وتتناول دراسة الجدوى الاقتصادية تحليل أثر المشروع المقترح من وجهة نظر المشروع ذاته . ولهذا فأن التقييم المالي يهدف إلى دراسة التدفق أو العائد من والى المشروع ، والذي عن طريقه يمكن التعرف على مدى قدرة المشروع على مواجهة احتياجاته وإعطائه العائد الصافي (الربح) بشكل كاف من وجهة نظر الممول سواء أكان الفرد أو المجتمع .

لذا فأن تحقيق دراسة الجدوى الاقتصادية للتعليم ، مرتبطة بتناول ما يحققه نجاح التعليم في ضوء ما يسود هذا العصر من تقدم في مجال المعلومات ، أدى إلي تعديل طريقة اكتسابها ، وما يتطلبه من مهارات جديدة لتحقيق إنتاجية سلعية أو خدمية تكون لها القدرة على تنمية المجتمع ككل (عبد الكريم ص ١٢٤) .

تاريخ البعثات الدراسية في العراق

إن تاريخ البعثات الدراسية في العراق يرجع إلي العهد الملكي والتي كان اعتمادها يعد عاملاً عظيماً ومؤشراً علي الرقي والتطور في المجتمع . حيث نجد أن ابرز العلماء العراقيين كانوا من نتاج هذه البعثات فالمستوى العالي جداً لهؤلاء المبعوثين سواء قبل البعثات عند اختيارهم لها في العراق ، أو عن طريق متابعة المصير الدراسي لهم في الجامعات التي درسوا فيها الذي تشير أليه التقارير العلمية الصادرة عنهم في تلك الجامعات أو ما تشير إليه تقارير الأساتذة المشرفين عليهم ، من أن مستوياتهم العلمية وأداءهم العلمي والمهني كان متميزاً جداً في العراق أو في خارجه ممن فضل البقاء والعمل هناك لأسباب شتى، وحرم البلد من تخصصاتهم وخبراتهم ، ومن الأسباب الرئيسة التي أدت إلى فشل كثير من الطلبة المبعوثين وعدم عودتهم أن جزء كبيرا منهم كانوا صغار السن إذ أنهم من خريجي الدراسة الإعدادية ولم تكن في القطر جامعات بل كليات ومعاهد عديدة ، فكان اندماجهم في الحياة الغربية سريعاً ، وتزوج كثير منهم من بنات تلك الدول ، ومما زاد الأمر سوءاً أن الملحقات الثقافية لم تكن ذات كفاية عالية في أداء مهامها ، وان كثيرا من العاملين كانوا وفقاً للتقارير ليس بالمستوى الذي يمكن أن يؤدوا واجبهم كما هو مطلوب ، يزاد على ذلك عدم كفاية بعض العاملين في مركز الوزارة المسؤولية عن البعثات و الزمالات الدراسية " وزارة التربية في ذلك الحين " ، وكذلك قلة الرواتب والمخصصات الممنوحة للطلبة في اغلب الأقطار المبعوثين أليها ، إذ كانت لا تكفي لسد احتياجاتهم ، وفي ذلك الوقت تم تشريع نظام البعثات والمساعدات المالية رقم(٢٢) لعام ١٩٦٤ ، ساعد هذا الحال مع بيروقراطية تعامل اغلب الملحقات الثقافية لهؤلاء المبعوثين وشعور معظمهم بعدم تمكنه من الحصول على الوظائف والرواتب الملائمة لعيشهم بالمستوى المناسب لشهاداتهم العلمية وخبراتهم العلمية وكذلك توقعهم أنهم لن يجدوا في بلادهم الجامعات والمؤسسات التي تحتضنهم وتحقق لهم طموحهم ، بسبب التخلف الاقتصادي الذي كان يعيشه العراق في تلك الحقبة ، كل ذلك أدى إلى عزوف معظم المبعوثين عن العودة إلى العراق والعمل فيه أيفاء بواجبهم تجاه الوطن أو بالعقود المبرمة معهم.

وعند نشوب الحرب الإسرائيلية العربية في حزيران عام ١٩٦٧ وهزيمة العرب فيها ، بادرت الحكومة العراقية إلى تحسين أوضاعها واستعداداتها العسكرية لمواجهة إسرائيل ، وذلك باتخاذ عدد من الإجراءات كان منها إيقاف البعثات العلمية خارج القطر ، فأصيبت الحركة العلمية في العراق نتيجة ذلك بضعف كبير وحرم العراق من موارد بشرية مؤهلة تأهيلاً عالي المستوى ، وفي الوقت الذي لم يحقق إيقاف إرسال البعثات العلمية إلى الخارج عوائد مادية تذكر أدى ذلك إلى خسارة كبيرة في الموارد البشرية المؤهلة في جامعات راقية خارج العراق وعدم الإفادة منها ، وهكذا فإسرائيل التي هزمت العرب بفضل سلاح العلم ، نتراجع أمامها أكثر فأكثر بقطع الصلة بيننا وبين العلم وموارده .

أما في بداية السبعينيات فقد أعيد العمل ببرنامج البعثات العلمية، حيث صدر نظام البعثات ذو الرقم "٤٦ " لسنة ١٩٧١ لسد الحاجة من الموارد البشرية اللازمة لرفد الجامعات والمؤسسات الاقتصادية المختلفة بالتخصصات العلمية المطلوبة ، ولقد تضمن النظام الجديد مرونة عالية في آلية اختيار البعثات والتعامل معها مما ساعد في كفاية هذا النظام هو التعليمات /عدد" ١ " لسنة ١٩٧٢(الملحق واحد) التي ألحقت به وكانت تعنى بأمور المبعوثين وشؤونه .

بدأ برنامج البعثات هذا بداية علمية جيدة وخصص له الدعم المادي اللازم وكان انتقاء المبعوثين على وفق معايير مناسبة أيضاً ، وعندما أغرقت أموال النفط موازنة العراق وفاضت أصبح في أمكان الدولة التوسع في برنامج البعثات ومن ثم الزمالات والإيفادات والمساعدات الدراسية مما وسع برنامج البعوث العلمية وعمق اختصاصاته ومن ثم زيادة الأنفاق على طالب البعثة أو الزمالة لسد متطلباته الدراسية والمعاشية هو وعائلته أن كانت ترافقه ومع ذلك لم يسلم هذا البرنامج من مظاهر سلبية صاحبته كان لها انعكاسات سيئة على مجمل أهدافه وكان من أهم تلك المظاهر:

أولاً: خضوع الكثير من البعثات والزملات الدراسية للمحاباة والترشيح الحزبي وجعل الولاء للحزب أساساً للحصول على فرصة هذه البعثات مما أدى إلى ترشيح أعداد كبيرة غير مؤهلة علمياً لهذه المهمة .

ثانياً: تهافت الكثير من الخريجين ذوي المعدلات الضعيفة للحصول على البعثات لا لأهداف علمية وإنما لمغانم مادية أو اعتبارات اجتماعية

ثالثاً: اضمحلال الرغبة في التحصيل العلمي للمبعوثين واقتصار الغاية على الرغبة في السفر والتمتع بالعيش في أجواء الدول الغربية الساحرة وهذا ما كان يشغل أذهان الكثير من الطلبة الشباب وربما وصل الأمر إلى أن السعي للحصول على بعثة أو زمالة غايته مجازاة هذا الصديق أو ذلك الجار. ولقد أستمر (برنامج البعثات) هذا حتى أواخر السبعينيات و أوائل الثمانينيات ولكنه كان يسير كالسلحفاة وكان السبب الرئيس في ذلك الحروب والأزمات التي أدخلنا فيها ذلك النظام (ألعبيدي ، ص ١- ٣).

ألا أن برنامج البعثات أنقطع بعد عام (١٩٩٠) نتيجة لدخول العراق الكويت ، وهذا مما سبب انقطاع العراق عن العالم الخارجي وتأخر التعليم العالي في العراق ، ولقد حاولت وزارة التعليم العالي والبحث العالمي سد النقص الحاصل عن طريق فتح أبواب الدراسات العليا في العراق أمام الدارسين لتعويض النقص الحاصل في الاحتياجات العلمية للجامعات العراقية.

وفيما يلي مجموعة من الجداول توضح أعداد المبعوثون العراقيون موزعين حسب التخصص ودول التخرج ونوع التمويل للسنوات(١٩٥٨– ١٩٧٠) .

جدول (١)

توزيع الخريجين العراقيين العائدين وغير العائدين حسب نوع التمويل للفترة من (١٩٥٨ – ١٩٧٠)

ت	نوع التمويل	مجموع الخريجين		
		عائد	غير عائد	المجموع
١-	البعثات الدراسية	١١١١	١٣٣	١٢٤٤
٢-	الزمالات	٥٨٠	٣٤	٦١٤
٣-	الأجازات الدراسية	٧٦	٣	٧٩
٤-	المساعدات المالية	٥٤١	١٦٥	٢٦٤٣
المجموع		٢٣٠٨	٣٣٥	٢٦٤٣

المصدر (الحبيب ، ص١٠٤) .

جدول (٢)
أعداد المبعوثين العراقيين موزعين حسب التخصص ومناطق التخرج للسنوات (١٩٥٨– ١٩٧٠)

ت	البلد	الاختصاصات		المجموع	نسبة الاختصاصات العلمية إلى الاختصاصات ككل
		الإنسانية	العلمية		
١-	الولايات المتحدة الأمريكية	٣٢	٩٠	١٢٢	% ٧٣،٨
٢-	بريطانيا	٦	٤٥	٥١	% ٨٨،٢
٣-	ألمانيا الاتحادية	٦	٧٠	٧٦	%٩٢،١
٤-	البلدان الاشتراكية	٩	١٨	٢٧	% ٦٦،٧
٥-	بقية البلدان	٨	٤١	٤٩	%٨٣،٧
المجموع		٦١	٢٦٤	٣٢٥	% ٨١،٢

المصدر (الحبيب ، ص١٠٣) .

جدول (٣)
النسب المئوية للخريجين العراقيين (المبعوثين) حسب دول التخرج للسنوات (١٩٥٨ – ١٩٧٠)

ت	البلدان	النسبة المئوية
١-	البلدان الاشتراكية	% ٣٠ ،٧
٢-	الولايات المتحدة الأمريكية	% ٢٤،١
٣-	بريطانيا	% ١٦،٩
٤-	ألمانيا	% ١٢،١
٥-	الأقطار العربية	% ٦،٨
٦-	بلدان أوربا الشرقية	% ٤،٩
٧-	البلدان الأسيوية غير العربية	% ٤،٥

المصدر (الحبيب ، ص ١٠٥)

خطوات الدراسة

سوف تقوم الباحثة في هذا الفصل بتوضيح الخطوات الأساسية المطلوبة لأجراء دراسة الجدوى الاقتصادية لبرنامج البعثات الدراسية كمشروع اقتصادي ووفقاً للخطوات الآتية :-

- **متطلبات دراسة الجدوى الاقتصادية والمالية لمشروع (برنامج) البعثات الدراسية .**

تتطلب دراسة الجدوى الاقتصادية والمالية لأي مشروع أو برنامج تهيئة ما يسمى بجداول التدفقات النقدية للمشروع المقترح لمعرفة عوائده وتكاليفه المباشرة أو غير المباشرة وبالقيمة الحالية لغرض قبول المشروع أو رفضه ، وبالتالي ترتيبها حسب أفضليتها ، وهو الهدف من عملية التقييم (عبد العظيم ، ص ٥٦).

إن دراسة الجدوى الاقتصادية للمشروع المقترح تتناول دراسة أثر المشروع على مجمل الاقتصاد الوطني اقتصادياً واجتماعياً ، والمشروع أياً كان نوعه يعد خلية في جسم الاقتصاد الوطني ، ولهذا لا يجوز معالجته وتحليله بمعزل عن البيئة التي سينشأ فيها ، يتغذى منها ويغذيها ، فضلاً عن ان تحديد مفهوم المشروع بكونه استخداماً لجانب من الموارد المتاحة لدى المجتمع بقصد تحقيق الأهداف المرجوة منه وبتحقيق أفضل استخدام ممكن لهذه الموارد

وبأعلى قدر من الكفاءة وهذا هو المستهدف في المرحلة الراهنة في أغلب المجتمعات ، أي اعتماد أهمية المشروع من وجهة نظر المجتمع وليس من وجهة نظر المشروع ذاته حيث نلاحظ أن التقييم المالي للمشروع ينصرف نحو تحديد العوائد أي ما يسمى بالعائد المباشر ، أما التقييم الاقتصادي للمشروع فأنه يتناول زوايا أو جوانب أخرى لا يشملها التقييم المالي،أضف إلى ذلك أن تقديرات التكاليف والعوائد للمشروع لابد أن تختلف من وجهة نظر ألمجتمع عنها عن وجهة نظر المشروع ذاته كوحدة اقتصادية ومالية مستقلة . وذلك يعني أن المجتمع ينظر أليها على أساس المنفعة الاجتماعية التي تحققها ، في حين تكون نظرة المشروع الخاصة على مقدار ما يحققه من عوائد مادية أو نوعية(العائد المباشر)، أضف إلى ذلك أن أسس تقييم المنافع والتكاليف المباشرة وغير المباشرة ستكون على أساس الموارد المالية المصروفة والتي تعكس تكلفة المشروع بالموارد المستخدمة أو على أساس استخدام الأسعار المعدلة التي تعبر تعبيراً تقريباً من الأسعار الاجتماعية. ويمكن عن طريق ذلك التعرف على الاتجاهين المذكورين للمشروع (النجار ، ص ٥٥) .

و بألا مكان تجزئة عملية دراسة الجدوى الاقتصادية للمشروع إلى ثلاث مراحل أساسية هي :-

١- المرحلة الأولى : حصر المنافع وتكاليف المشروع

وتشمل منافع المشروع بما سينتجه وما يقدمه من خدمات طيلة عمر المشروع ، فضلاً عن الآثار والمنافع الخارجية للمشروع - الآثار الاقتصادية والاجتماعية – مثل " رفع المستوى ألمعاشي للسكان ، وتغيير نمط الاستهلاك ، وأثر المشروع على ميزان المدفوعات والدخل القومي " ، فضلاً عن مساهماته الأخرى في مجال التعليم والتربية و تطويرهما، لذا فأن حصر المنافع والتكاليف للمشروع يجب أن يتناول الآثار المباشرة وغير المباشرة له .

2- المرحلة ألثانية : تقييم آثار المشروع

بعد حصر عوائد وكلف المشروع وقياسها بوحدات نقدية ، كما ينبغي تقييم الآثار المترتبة على المشروع سواء أكانت مباشرة أو غير مباشرة

٣- المرحلة الثالثة : تحديد فوائد وربحية المشروع :

يتم في هذه المرحلة تحديد ربحية وفوائد المشروع سواء أكانت (فوائد مالية ، أم فوائد اجتماعية) من وجهة نظر الاقتصاد القومي أو المجتمع ككل .

(عبد الكريم، ص 50-49) .

- المكونات الأساسية للدراسات التفصيلية لمشاريع الخدمات ذات المردود غير القابل للقياس الكمي

هنالك مكونات أساسية للدراسات التفصيلية لمشاريع الخدمات ذات المردود غير القابل للقياس الكمي مثل مشاريع " برامج الصحة والتعليم " ، أي أجراء دراسة جدوى لمثل هذه المشاريع ، مع الأخذ بنظر الاعتبار تكيف الدراسة بما يتلاءم مع طبيعة المشروع من جهة والحاجة إلى مستوى التفصيل بالنسبة للمشروع من جهة أخرى وهذه المشاريع هي على سبيل المثال لا الحصر (عبد العظيم ، ص):

- **مشاريع التربية والتعليم والجامعات .**

وتتضمن دراسة الجدوى لمثل هذه المشاريع مثلاً (برنامج البعثات الدراسية) تقديم تقرير عن إجراء دراسة تفصيلية تأخذ بالاعتبار ما يأتي :

أولاً - المعلومات الأولية وتحديد الحالة الراهنة

١. . وتشمل هذه المرحلة جمع المعلومات وإجراء المسوحات الميدانية والتحليلات المكتبية اللازمة والمتعلقة بموضوع الدراسة والبرنامج بهدف الوصول إلى تحديد الوضع الراهن مع الأخذ بنظر الاعتبار ما يلي :

ا . السمات والمواقع الجغرافية

ب. عدد السكان في الوقت الحاضر والمستقبل حسب البيئة والجنس وفئات العمر.

جـ . تحديد أعداد ونسب السكان المشمولين بهذه البعثات الدراسية والمستفيدين منها حسب متغيرات (الجنس – العمر - التخصص – التحصيل العلمي " من حملة شهادات البكالوريوس والماجستير والدبلوم ") .

٢. تحديد ما هي النتائج المترتبة عن عدم تقديم مثل هذه البعثات الدراسية وأثارها المستقبلية على مستقبل التعليم العالي في العراق بصورة كاملة .

٣. تحديد الغرض أو الهدف من هذه البعثات والتي وفرتها الوزارة في الوقت الحالي مع أعطاء كافة المعلومات المتعلقة بها .

٤. تحديد الجهات المسؤولة عن تقديم هذه البعثات مع تحديد الجامعات المشمولة بها طيلة مدار البحث .

٥- تحديد الأهداف والاحتياجات ونوع التخصصات المطلوبة من قبل الجامعات العراقية لمثل هذه البعثات .

ثانياً - بعد الحصول على صورة كاملة عن الوضع الراهن للبعثات الدراسية يتم تحديد الأهداف بعيدة المدى وكذلك الأهداف متوسطة المدى ، ويتم ذلك وفق الاحتياجات والإمكانيات المتاحة والأهداف الوطنية العامة وخطط التنمية القومية وعلى هذا فأن الأمر يتطلب على وجه التحديد ما يأتي :

١. الأهداف الكمية والنوعية العامة على المدى البعيد لمشروع البعثات الدراسية الجديد .

٢. الأهداف الكمية والنوعية والتفصيلية على المدى المتوسط لمشروع البعثات الدراسية الجديد .

٣. تحديد الاحتياجات والتخصصات المطلوبة من قبل الجامعات العراقية وتوزيعها المكاني وألزماني مع المخططات الأولية لذلك .

ثالثاً - ترجمة الاحتياجات الفعلية إلى مشاريع وبرامج عمل فعلية ، وهذا يتطلب ما يأتي :

١. تحديد أعداد ونوع التخصصات المطلوبة وتفاصيل البعثات المقترح تنفيذها مع تحديد (مواقعها الجغرافية)الدول الأجنبية والعربية الموضوعة ضمن نظام أو برنامج البعثات الدراسية والتي سوف يتم الإيفاد لها .

٢. تحديد احتياجات هذه البعثات المقترح تنفيذها على المدى المتوسط مع تحديد (مواقعها الجغرافية) دول الإيفاد المتفق عليها مسبقاً .

٣. تحديد الخطط الأولية لمشاريع المرحلة الأولى مع توضيح المؤشرات الخاصة بذلك.

٤. تحديد المستلزمات المادية والبشرية لنجاح برنامج البعثات الدراسية .

٥. تحديد طريقة وأسلوب التنفيذ والأشراف على هذه البعثات الدراسية من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

٦. تحديد مصادر التمويل .

أي مشروع اقتصادي ناجح يتطلب في أحدى أهم خطوات دراسة الجدوى له تحديد مصادر التمويل أي تحديد الآتي :

أ. تحديد النفقات المالية والتشغيلية اللازمة لتحقيق ونجاح مشروع (برنامج) البعثات الدراسية موزعة على سنوات الإيفاد في الدول الأجنبية والعربية المتفق معها .

ب. تحديد مصادر التمويل المالي سواء من العملة المحلية أم العملة الأجنبية(المنح ورواتب المبعوثين) وهذا يتطلب تعاوناً مشتركاً بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة المالية لتحديد التغطية المالية المطلوبة واللازمة التي يحتاجها برنامج البعثات الدراسية .

ج. تحديد مدى الفوائد والمردودات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمة والثقافية لهذه البعثات على المجتمع العراقي ككل .

د. وضع الإدارة المطلوبة لإدارة نظام البعثات الدراسية من قنصليات وملحقات ثقافية خاصة لتقديم كل ما يحتاجه طلبة البعثات الدراسية الخارجية في تلك الدول من خدمات مختلفة وهذا يتطلب تعاوناً مشتركاً بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة الخارجية لتقديم ذلك .

برنامج البعثات الدراسية الجديد لعام ٢٠٠٦

أطلقت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي برنامجها الكبير للبعثات الدراسية لعام ٢٠٠٦ المخصصة للحصول على شهادة (الدكتوراه- والماجستير) في جامعات رصينة من دول عالمية متقدمة وفي تخصصات علمية وتقنية وهندسية كثيرة لتمنح الفرصة لشبابنا وشاباتنا ممن يحملون شهادة البكالوريوس أو الماجستير(الموظفين - وغير الموظفين) للتقديم لهذه البعثات.

ووفقاً لما بينته الوزارة فأن هذا البرنامج يهدف من الناحية العلمية والعملية إلى زج أعداد منتخبة مؤهلة تأهيلاً عالياً على أساس الكفاءة ومعايير الجدارة الأخرى المستندة إلى الاستحقاق العلمي المجرد بغرض استثمار طاقاتهم الكامنة في صنع المستقبل المنير للعراق ، للتأكيد على الأهمية الإستراتيجية لبرنامج البعثات الدراسية ، وما يمكن ان يحدثه من تطور نوعي ليس على صعيد قطاع التعليم العالي والبحث العلمي فحسب، بل وعلى حركة التطور العام للمجتمع العراقي الذي حرم من مثل هذه الفرصة منذ عقود.

ولقد أكدت الوزارة أنها تسعى إلى جعل التعليم العالي من بين أولويات الدولة العراقية والمجتمع عن طريق تركيزها على أطلاق نظام البعثات إلى الخارج في أطار برنامج يستمر لسنوات والسعي إلى فتح قنوات جديدة لتحديث معلومات التدريسيين عن طريق إشراكهم بدورات متباينة المدة في الخارج ، على أمل أن يسهم برنامج الوزارة الخاص بالبعثات في تأمين حاجة العراق من التخصصات العلمية المتقدمة .

أن مجموع البعثات الدراسية المخصصة للحصول على شهادة الدكتوراه والماجستير التي تم الإعلان عنها (١٢٠٠) بعثة وهي خطوة مهمة بدأتها الوزارة للنهوض بالتعليم العالي في العراق و تجسير الفجوة التي تفصله عن العالم المتقدم ، بعد طول انقطاع .

ولقد أكدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أنها بذلت جهداً حثيثاً طوال المدة الماضية للوقوف على احتياجات الجامعات والهيئات التابعة لها ، من التخصصات العلمية، وعرضتها على لجان متخصصة، لتقويمها وتوحيدها وإعادتها إلى الجامعات لتحديدها وفق احتياجاتها الآنية والمستقبلية تمهيداً لاعتمادها عند توزيع حصة كل منها من البعثات وهذه مهمة الوزارة ، حيث يوضح قانون التعليم العالي والبحث العلمي ، رقم (١٣٢) ، لسنة (١٩٧٠) المعدل عن طريق ما تنص عليه المادة الآتية :-

المادة الخامسة (٥)

يتم تحديد الاحتياجات وانتقاء المبعوثين لمثل هذه البعثات من قبل الوزارة عن طريق لجنة عليا تشكل لهذا الغرض ، وهي تضم الأتي :-

١. تؤلف برئاسة الوزير " وزير التعليم العالي والبحث العلمي " أو من ينوب عنه لجنة عليا للبعثات من:
   أ. مدير الشؤون الثقافية العام بالوزارة
   ب. رؤساء الدوائر العلمية في ديوان الوزارة ورئيس مؤسسة البحث العلمي .
   ج. ممثل (أعضاء اللجنة) بدرجة لا تقل عن مدير عام عن كل من الوزارات التالية (التربية - التخطيط - المالية - الزراعة - الإصلاح الزراعي - الري - المواصلات – الصناعة) .
   د. مدير قسم البعثات و الملحقات الثقافية في ديوان الوزارة – سكرتيراً .
٢. للوزير أن يضيف إلى اللجنة العليا للبعثات ما لا يزيد عن ثلاثة أعضاء ليمثل كل منهم مؤسسة ذات علاقة بحاجة البلد للبعثات العلمية .
٣. تكون اختصاصات اللجنة العليا للبعثات وضع خطة عامة للبعثات وتعيين فروعها ودرجاتها وشهاداتها حسب حاجة البلد في الفروع التي لا تتوفر دراستها في العراق،

ولها تغيير هذه الفروع والدرجات والشهادات عند الحاجة . (قانون التعليم العالي والبحث العلمي ، رقم ١٣٢، لسنة ١٩٧٠ المعدل) .

وبينت الوزارة أن البعثات الدراسية الحالية قد وزعت على ست مجاميع رئيسة بموجب الحاجة الماسة لها، ومدى ندرتها وهي العلوم الطبية والهندسية والصرفة والزراعية والبيطرية والاجتماعية والإنسانية، وما يقرب من سبعمائة تخصص دقيق ، ولقد قامت الوزارة بتحديد نسبة مئوية للتخصصات العلمية كما يلي :

١. إذ بلغت حصة العلوم الطبية والعلوم الهندسية ٢٥٪ لكل منهما ، بواقع (١٥٠) تخصصاً هندسياً.

٢. وبلغت حصة كل من العلوم الصرفة والعلوم الإنسانية والاجتماعية ٢٠ ٪ لكل منها، بواقع (١١٤) تخصصاً طبياً ، و(١٩٣) تخصص للعلوم الصرفة، و ، و(١٦٣) تخصص للعلوم الاجتماعية والإنسانية .

٣. في حين بلغت حصة كل من العلوم الزراعية والبيطرية ١٠٪ لكل منهما ، بواقع (٩٦) تخصصاً للزراعية والبيطرية .

٤. ولقد أكدت الوزارة على أن حصص الجامعات من البعثات الدراسية ستحددها نسبة الأساتذة في كل جامعة إلى عدد طلبتها (الشرق الأوسط ، ص١) .

والملفت للنظر حقا في هذه البعثات الدراسية أنها أولاً للحصول على شهادة الدكتوراه والماجستير وثانياً من كبريات الجامعات العالمية الرصينة في الولايات المتحدة وكندا وبريطانيا وألمانيا وفرنسا ومصر وسواها من الدول المتقدمة.
وهذا يدل على أن الطالب سوف يتلقى احدث العلوم في حقل تخصصه أكاديمياً وبحثياً وعلمياً وهذا بكل تأكيد يعني التطور العلمي الحي والمطلوب لمجتمعنا في تخصصات متنوعة ، وذلك للارتقاء بمستوى شتى العلوم مما يخلق حالة من التكامل الشامل على مستوى التطور الذي سيحصل في مؤسساتنا وجامعاتنا مستقبلاً.

شروط التقديم

أكدت الوزارة أنه سوف يتم تحديد آلية خاصة بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في اختيار المرشحين للبعثات الدراسية خارج العراق مؤكدين ضرورة أن يكون الاختيار وفق مبدأ الكفاءة لا غير ، ولقد أكدت الوزارة حرصها على شمول المحافظات العراقية كافة ببرنامج البعثات الدراسية وفق الكثافة السكانية لكل محافظة ، وإنها راعت جملة من الضوابط والمعايير العلمية والموضوعية في توزيع البعثات الدراسية بما يضمن العدالة للعراقيين كافة، ولقد أوضحت الوزارة أن الشروط المطلوبة للتقديم هي شروط عامة تتعلق باعتماد معدل عام واحد يحدد وفق عدد المتقدمين ، لكل تخصص ، ولكل المتقدمين ، كحد أدنى للمفاضلة ضمانا لعدالة التنافس بالمعدل العام للمتقدم من حملة شهادة الماجستير الذي يجب أن لا يقل عن (٧٠٪) ، وليس كما أعلن سابقاً وهو(٧٥٪). وكذلك بالنسبة لحملة شهادة البكالوريوس يجب أن لا يقل عن (٧٠٪) أو أن يكون تسلسله من ضمن الربع الأول وبالنسبة لحملة شهادة الدبلوم العالي قال المصدر أنهم يعاملون على وفق تعادل شهاداتهم. ، وانه سيسمح لغير الموظفين بالتقدم في المحافظات التي ولدوا فيها ، في حين سيسمح لموظفي الدولة من الوزارات كافة، بالتقديم في محافظات عملهم أو ولادتهم مع منح المرشح الذي يتنافس في محافظة ميلاده نقاطا إضافية.وأكدت الوزارة " أنه في حال عدم وجود العدد

الكافي لشغل حصة أي محافظة من منتسبي الجامعة أو باقي دوائر الدولة، أو من غير الموظفين من تولد تلك المحافظة فسيسمح لمنتسبي الجامعات الأخرى التنافس لشغل هذه المقاعد، بعد تعهدهم بالعمل في المحافظة المعنية للمدة التي تحددها الوزارة. وأشار إلى إن الوزارة ستعتمد أيضاً معدل التخرج لشهادتي البكالوريوس والماجستير، واللقب العلمي، والخدمة والعمر كمعايير للمفاضلة والتنافس بين المرشحين . أما الموظف المتقدم للحصول على إحدى هذه البعثات فيجب أن لا تقل خدمته الوظيفية بعد أخر شهادة عن سنتين على ان يؤيد ذلك بكتاب من دائرته يوضح خدمته ويؤكد عدم ممانعتها من ترشيحه ويستثنى من شرط خدمة السنتين كل من حصل على شهادة الماجستير بالفترة المحددة وحصل على معدل ٨٠٪ فما فوق ، وبالنسبة لمن يحمل شهادة جامعية من خارج العراق فعليه معادلة شهادته .

كما تضمنت شروط التقديم تعهدا بان لا يكون المتقدم من طلبة الدراسات العليا في الوقت الحالي داخل العراق أو خارجه ، وقد أتاحت الوزارة لمن سيتم قبوله للحصول على أحدى بعثاتها أن يختار الجامعة التي تتناسب مع تخصصه واختياره .

حيث تنص كل من المادة (٦) و (٧) من قانون التعليم العالي والبحث العلمي ، رقم (١٣٢) ، لسنة (١٩٧٠) المعدل فيما يخص شروط القبول في البعثات الدراسية وفقاً للاتي :-

المادة(٦)

تؤلف في الوزارة لجنة مركزية باسم "لجنة انتقاء طلاب البعثات " وتعرف في هذا النظام باللجنة المركزية وتكون برئاسة مدير الشؤون الثقافية العام بديوان الوزارة ، وعضوية عدد من ذوي الاختصاص يختارهم الوزير حسب الحاجة . وسكرتارية مدير قسم البعثات والملحقات الثقافية ، وللجنة أن تسترشد في مهمتها برأي الدوائر العلمية .

المادة(٧)

يشترط في عضو البعثة توافر الشروط التالية :

١ – أن يكون المتقدم :

ا – عراقياً .

ب – قد أكمل أحدى المراحل الدراسية التالية :

أولاً – الدراسة العالية في جميع مراحلها في مؤسسة علمية تعترف بها الوزارة .

ثانياً – الدراسة الثانوية العراقية أو ما يعادلها .

ثالثاً – الدراسة في معهد فني أو مهني يقبل فيه خريجو الدراسة المتوسطة أو ما يعادلها وتعترف به وزارة التربية.

جـ - أن يكون ذا جدارة بدنية وعقلية تمكنه من الدراسة وخدمة الدولة بشهادة لجنة طبية .

د – أن يكون حسن السيرة وغير محكوم عليه بجناية غير سياسية أو جنحة مخلة بالشرف .

هـ - أن لا يكون راسباً أو مكملاً بسبب الرسوب في السنتين الأخيرتين من دراسته بدرس من الدروس ذات العلاقة باختصاص البعثة وللجنة الانتقاء وحدها تعيين هذه الدروس .

و – أن لا يكون متزوجاً بأجنبية ولا تعد الزوجة العربية أو الأجنبية لأغراض هذا النظام إذا كانت من أبويين عربيين .

ز – أن لا يكون منتسباً إلى الدراسات العليا داخل العراق .

ح – أن يجتاز اختباراً بالمقابلة الشخصية أمام لجنة للمقابلة تؤلف في الوزارة .

٢ – للجنة المقابلة أن تجرى اختبارات تحريرية أو تطبيقية لغرض الانتقاء .

٣ – للجنة المقابلة أن تفاضل بين المتقدمين على أساس درجاتهم العلمية وشهاداتهم وممارستهم واختصاصاتهم وبحوثهم مع ملاحظة مستويات المعاهد التي تخرجوا فيها.

٤ – يلغى ترشيح طالب البعثة في حالة عدم التحاق المرشح ببعثته بعد مضي شهر واحد من تاريخ الترشيح .

٥ – تلغى بعثة الطالب أو زمالته في حالة عدم التحاقه بأي منهما خلال شهرين من تاريخ توقيع عقده

(قانون التعليم العالي والبحث العلمي ، رقم ١٣٢ ، لسنة ١٩٧٠ ،المعدل)

الاستنتاجات

وعن طريق ما سبق تتقدم الباحثة بالاستنتاجات الآتية :

١. يمر التعليم العالي في العراق بأزمة حادة وهي انعكاس طبيعي للظروف القاهرة التي مر بها بلدنا من حروب وحصار وأزمات اقتصادية وتخبط في السياسات التعليمية فضلاً عن انقطاعه عن العالم الخارجي نظراً لانقطاع البعثات الدراسية والدورات التأهيلية للتدريسيين مما خلف فجوة كبيرة مع العالم في الشؤون الطبية والعلمية والتقنية.

٢. أن المؤسسات التعليمية العليا في حاجة ماسة لبرنامج البعثات الدراسية لرفد الجامعات العراقية بطاقات جديدة واعدة مؤهلة تأهيلاً علمياً رصيناً مما يعيد الهيبة إلى قطاع التعليم العالي على أن يستمر برنامج البعثات الدراسية خلال السنوات القادمة لسد النقص في التخصصات العلمية المطلوبة.

٣. يمكن النهوض بالتعليم العالي في العراق عن طريق الاهتمام بالأستاذ الجامعي وتطوير أدائه عن طريق البعثات والدورات التأهيلية .

٤. برنامج البعثات الدراسية الجديد بحاجة إلى أجراء دراسة جدوى لتتمكن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من الاستمرار بهذا البرنامج على مدى السنوات القادمة وهذا يتطلب تعاون مثمر وايجابي بين بعض الوزارات صاحبة الشأن مثل (وزارة المالية ، وزارة التخطيط) .

٥. هناك قصور في عملية تأهيل الأستاذ الجامعي عن طريق افتقاره لنظام البعثات والدورات التدريبية والمشاركة في المؤتمرات والندوات الدولية هذا مما يزيد من

خبراتهم وربطهم أكثر بعجلة التقدم لمواجهة التوجهات الجديدة في العلم والتكنولوجيا .

٦. نقص كبير في التخصصات المالية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومؤسساتها المختلفة، أثر سلباً على تهيئة المستلزمات الضرورية لأعداد وتهيئة التدريسي (الأستاذ الجامعي) بالشكل المطلوب والذي يلبي حاجة البلد .

٧. يعاني قطاع التعليم العالي في العرق من أنظمة تعليمية تخلفت كثيراً عن مواكبة التطورات الهائلة في ميادين العلم والتكنولوجية في العالم ، وهذا يتطلب تغيرها بما يتلاءم والوقت الحالي وحاجة البلد .

التوصيات :-

لنجاح برنامج البعثات الدراسية تتقدم الباحثة بالتوصيات الآتية :-

١. أن تحظى الاختصاصات النادرة أو التي يحتاجها البلد بمركز الصدارة في الاختيار أو الترشيح لبرنامج البعثات الدراسية الجديد ، وأن يقل التركيز على الاختصاصات التي يمكن لجامعاتنا أن ترفد البلد بها ، على أن لا نغفل أهمية تطوير هذه الاختصاصات داخل العراق والأنفاق عليها بصورة مناسبة لاسيما أن كلفها في العراق أقل بكثير من كلفتها في البلدان الأخرى .

٢. أن يكون انتقاء واختيار الطلبة المرشحين للبعثات الدراسية ممن هم بدرجة متميزة جداً علماً وأخلاقاً وانضباطاً من دون مجاملة أو محاباة .

٣. أن يكون الإنفاق على المبعوثين بمستوى يناسب سد احتياجاتهم لكي لا تقف ضآلة الأنفاق أو التقتير حائلين أمام مواصلة المبعوث سعيه الحثيث للحصول على أفضل النتائج ، وأن لا يضطره الحال إلى البحث عن مصادر أخرى من الأموال بطرق لا تليق بطالب البعثة .

٤. أن تقوم الملحقات الثقافية بمسؤولياتها كاملة وبأعلى المستويات من الكفاية والنزاهة والحكمة ، وأن يكون هدفها الرئيس خدمة المبعوثين وتأمين تحقيق الأهداف المرجوة من بعثاتهم لا أن يكون لهم أهداف أخرى .

المقترحات :

تتقدم الباحثة بالمقترحات الآتية :

١. إجراء دراسة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي توضح الحاجات الفعلية والتخصصات العلمية المطلوبة للجامعات العراقية عن طريق التعاون مع الجامعات لتحديد احتياجاتها الفعلية لمثل هذه التخصصات المختلفة .

٢. إجراء دراسة جدوى اقتصادية ومالية لمشروع وبرنامج البعثات الدراسية بشكل عملي عن طريق التعاون بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ووزارة التخطيط .

٣. إجراء دراسة تتبعيه لمشروع البعثات عن طريق تتبع مستقبل المبعوثين وتقييم كفاءتهم العلمية .

المصادر

أولاً - مصادر الانترنت

١. مراد ، محمد نعمان ، الموقع الصباح الجديد ، تاريخ السحب ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ ، أخر تحديث للموقع.
٢. د . عبد اللطيف، أحمد محمود ، من أجل تطوير التعليم العالي في العراق ، الموقع الصباح الجديد ، تاريخ السحب ٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ .
٣. أ.د ألعبيدي ، ماهر موسى / أكاديمي عراقي . البعثات الدراسية بين الماضي والمستقبل ، الموقع
٤. محمد ، غزوان . تراجع مستوى التعليم في العراق أسبابه وسبل معالجته ، الموقع جريدة البينة ، جميع الحقوق محفوظة لجريدة البينة ٢٠٠٥، بغداد .
٥. د. المظفر ، البعثات الدراسية تسهم في التغيير الجذري للمجتمع ، الموقع جريدة الصباح الجديد ، بغداد .
٦. محمد حميد ، زينب ليث . ، الموقع جريدة (الزمان) الدولية ، بغداد ، العدد ٢٤١٥ - ٢٠٠٦/٦/١.
٧. حميد ، هاشم . وزير التعليم العالي : العراق بحاجة إلى أكثر من (١٠) ا لأف بعثة دراسية ، بغداد ، الموقع جريدة المؤتمر ، صفحة محليات ، العدد ٩٣٨ ، ٢٠٠٥ .
٨. نجم ، حيدر . العراق يستأنف إيفاد البعثات الدراسية إلى الخارج ، الموقع جريدة الشرق الأوسط ، العدد ٩٨٦٣ ، تاريخ السحب ٢٨ / ١١ / ٢٠٠٥ .

ثانياً - الكتب العربية :

١. إبراهيم ، نعمة الله نجيب ، أسس علم الاقتصاد ، مكتبة الإسكندرية ، القاهرة ، ٢٠٠٦ .
٢. الحبيب ، مصدق جميل . التعليم والتنمية الاقتصادية ، دار الرشيد للنشر ، بغداد ، ١٩٨١ .
٣. داسكوبتا ، اجيت ك . ترجمة الدكتور يحيى النجار ، النظرية الاقتصادية والبلدان النامية ، بغداد ، ٢٠٠٥ .
٤. عبد الكريم ، عبد العزيز مصطفى ، كداوي ، طلال محمود. تقييم المشاريع الاقتصادية " دراسة في تحليل الجدوى الاقتصادية وكفاءة الأداء " ، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل ،١٩٩٩ .
٥. عطية ، عبد القادر محمد ، مقلد ، رمضان محمد أحمد . النظرية الاقتصادية الكلية ، جامعة الإسكندرية ، مصر ، ٢٠٠٥ .
٦. النجار ، يحيى غني ، تقييم المشروعات دراسات الجدوى وتقييم كفاءة الأداء ، كلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة بغداد ، بغداد ، ٢٠٠٦ .
٧. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، قانون التعليم العالي والبحث العلمي الخاص بالبعثات الدراسية ، رقم ١٣٢ ، لسنة ١٩٧٠المعدل ، العراق .

الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة

أ.م.د.ايمان عباس علي الخفاف
كلية التربية الأساسية

ملخص البحث :

يستهدف البحث الحالي التعرف على الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الاتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي عند افراد العينة ككل والمتوسط الفرضي للمقياس.

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة على وفق متغير الجنس.

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة الذكور والاناث على وفق متغير التحصيل الدراسي للأب.

لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة الذكور والاناث على وفق متغير التحصيل الدراسي للأم.

وتم تطبيق البحث على الاطفال في الصف التمهيدي في رياض الاطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية الكرخ الأولى والثانية في محافظة بغداد للعام الدراسي٢٠٠٧/٢٠٠٨.وبلغت عينة الدراسة(١٠٠)أما لـ (١٠٠) طفلا وطفلة في (١٠) رياض أطفال وتم إعداد مقياس للذكاء العاطفي للأطفال وتم التحقق من صدقه وثباته ولتحليل النتائج احصائيا تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الثنائي وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات عينة البحث والمتوسط الفرضي للمقياس ولصالح عينة البحث.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور والاناث.

ان الفرق في درجات الذكاء العاطفي وحسب متغير التحصيل الدراسي للأب لم يكن ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05).

ان الفرق في درجات الذكاء العاطفي وحسب متغير التحصيل الدراسي للأم لم يكن ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05).

. Emotional Intelligence of Kindergartener

Abstract:

The research aims at knowing the Emotional Intelligence of Kindergartener To achieve this, the researcher introduces the following hypotheses:

1. There is no statistical difference between the Emotional Intelligence of sample individuals all and the supposed mean of measure.

2. There is no statistical difference between the Emotional Intelligence of kindergartener due the gender variables.
3. There is no statistical difference between the Emotional Intelligence of male and female kindergartener due to their father qualification.
4. There is no statistical difference between the Emotional Intelligence of male and female kindergartener due to their mother qualification.

The research had been applied at the first year kindergartener of the Al-Karkh al-First and the Second in Baghdad. Sample study was (100)mother for(100) child. The conclusion of the study as follows:

- There is statistical difference between sample research scores and the supposed mean for the benefit of sample research.
- There are no statistical differences between scores mean of male and female.
- The difference in the Emotional Intelligence scores and due to qualification variables of the father was no statistical mean at the level (0.05).
- The difference in the Emotional Intelligence scores and due to qualification variables of the mother was no statistical mean at the level (0.05).

أهمية البحث والحاجة إليه

ان حضارة أية أمة من الأمم في ماضيها وحاضرها أو في مستقبلها لا تعتمد في الدرجة الأولى على ما عند أبنائها من مواهب أو ذكاء ينحصر في مجال من مجالات العلم والمعرفة وانما بتشعب هذه المواهب وتعدد انواع الذكاء ثم في قدرتها على تنمية هذه المواهب والذكاءات والافادة منهما بما توفره من بيئة صالحة تمدها باساليب النمو والحياة، ومن ثم توظيفها في ميادين الحياة العملية المختلفة، فلا تكون ثروة مخزونة في بطون الكتب.(عدس، ١٩٩٧: ١٤)

اذ لم تهتم الدراسات السيكولوجية السابقة كثيرا بالانفعالات ولكن في ظل الظروف الحالية وانتشار الانحرافات السلوكية والامراض النفسية كالاكتئاب وظهور العنف الطلابي سواء في المدارس أو في الجامعات وانتشار الانحراف بإشكاله كافة، اذ عدت هذه النتائج سببا في ظهور الاهتمام بالذكاء العاطفي.(خوالدة، ٢٠٠٤: ٢٦٥)

انٍ مجموعة التفاعلات والمشاعر التي يعيشها الطفل في سنواته الاولى تؤسس لديه مجموعة من العواطف تبقى قوية وثابتة مدى الحياة ، وعلى الرغم من أهميتها وقوة تأثيرها الا انه من الصعب على صاحبها ان يفهمها او يحللها ، إذ أنها خزنت في الدماغ في مرحلة مبكرة من العمر بطريقة بدائية عندما كان لا يستطيع الكلام او التحليل، ولذلك عندما تستثار هذه العواطف يكون أول تصرف يقوم به الشخص تعبير وانعكاس لهذه العواطف الدفينة.(فتحي، ٢٠٠٠)

إن الاعتناء بالعواطف والمشاعر في التنظير والتطبيق يمثل طوق النجاة الذي يواجه به تحلل البنى الاجتماعية(يوسف، ٢٠٠١) الذي حول التحية من "نهارك سعيد الى دعني وشاني".(جولمان، ٢٠٠٠: ١٠)

وقد شهد عقد الثمانينيات زيادة غير مسبوقة في الدراسات والابحاث العلمية الخاصة بعواطف الانسان وربما تمثلت النتائج الأكثر اثارة لتلك الأبحاث في اللمحات المصورة للدماغ وهو يعمل والتي أصبح انجازها ممكنا بفضل وسائل وأساليب مبتكرة مثل التكنولوجيا الجديدة لتصوير الدماغ(جولمان، ٢٠٠٠: ١٠)(خوالدة، ٢٠٠٤: ٢٦)، وقد قامت حوالي الف مؤسسة أمريكية بإجراء ابحاث شملت الألوف من الأشخاص على مدى السبع والعشرين سنة الماضية وتوصلت كل هذه الأبحاث إلى النتيجة نفسها وهي ان نجاح الانسان وسعادته يتوقفان على مهارات لا علاقة لها بشهاداته وتحصيله العلمي.(العيتي، ٢٠٠٣: ١٧)

فنحن نمتلك نوعين من الذكاء(عاطفي وعقلي) أما كيف نتصرف في هذه الحياة فهذا امر يحدده ليس مجرد عامل الذكاء وانما الذكاء العاطفي الذي يكون الاهم (المطرف، ٢٠٠٣: ١) لذا فان الشخص الذي يستطيع أنْ يجعل عواطفه تعمل لصالحه في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرائق ووسائل تزيد فرص نجاحه في العمل أو الحياة بصورة عامة.(خليل، ٢٠٠٤: ٢)

فالذكاء العاطفي هو مفتاح النجاح في الحياة المهنية مقارنة بالذكاء الأكاديمي الذي هو مفتاح النجاح في الحياة الدراسية.(الحكمي، ٢٠٠٤: ١٨٧)

وتشير الدراسات التي برزت بشكل واضح في السنين الأخيرة الى الدور الذي تساهم به عواطفنا في تحسين اوضاعنا ونجاحنا في الحياة والعمل والدراسة، ومن هذه الدراسات دراسة سلامي(Salami,2007) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الذكاء العاطفي والكفاية الذاتية للمعلمين.(Salami,2007:43)

وأما دراسة ماير وبارون (Mayer&Bar-On,2000) وديلوز وهكز(Dulewicz&Higgs,2000) فتوصلت الى ان الذكاء الأكاديمي هو كافٍ للاحتفاظ بيوظيفة معينة ولكن لا يمكنه ان يتنبأ فيما اذا كان الفرد يمكنه ان يرتقي إلى وظيفة أعلى، أما الذكاء العاطفي فأنه يعتبر متنبئ قوي ويساهم بنسبة عالية فيما يتعلق بالتقدم الوظيفي للإفراد. (Mayer&Bar-On,2000) (Dulewicz&Higgs,2000:341-371)

وأما دراسة أبي سمرة (Abi Samra,2000) فتشير الى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي.(Abi Samra,2000)

وتوصلت دراسة ابراهام(Abraham,2000) التي أجريت على(٧٩) فردا وبواقع (٣٠) من الذكور و(٤٤) من الاناث و(٥) مستجيبين لم يذكر جنسهم الى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء العاطفي والسيطرة على العمل.(Abraham,2000:169-185)

وتشير دراسة سيجوبرج (Sjoberg,2000)الى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاءالعاطفي والمثابرة ضد الفشل .(Sjoberg,2000)

وأما أمين (Amen,1999) فقد أعلن في ضوء نتائج دراسته (الروابط الانفعالية تنشط الدماغ) بان الروابط الانفعالية الايجابية بين الناس تساعد الدماغ على العمل بشكل ايجابي.(الريماوي، ٢٠٠٣: ٢٢٢)

وأفادت دراسة ايكمان (Ekman,1992) الى ان الكثير من المتفوقين الذين أهلتهم مؤهلاتهم العالية لاشغال المواقع المركزية في شبكات الاتصال فشلوا بسبب انخفاض الذكاء العاطفي لديهم وعدم قدرتهم على التواصل مع الاخرين وكان الفشل بسبب كونه مهني أو فني(Ekman,1992:169-200).

وأما دراسة كيل (Ceci,1990) وسيسي(Keil,1986) فقد أشارتا الى ان العقل البشري يتكون من مناطق وكل منهايقوم بعمل حقيقي حاذق في مجال معين. (عدس، ١٩٩٧:١٢٦)

وأما دراسة ميشيل (Mitchelm1960) التي تلخصت في قيام الباحث بوضع مجموعة من الأطفال متوسط أعمارهم أربع سنوات من الحضانة الملحقة بجامعة ستانفورد في غرفة مع بعض الحلوى حيث طلب منهم الانتظار في الغرفة ريثما يذهب المشرف إلى الغرفة المجاورة بضعة دقائق وقد قيل لهم أنهم إذا استطاعوا الانتظار حتى يعود المشرف فان لكل منهم قطعتين من الحلوى وبينما الذي لا يستطيع الانتظار يمكنه أن يأخذ قطعة واحدة ومن النتائج التي أفرزتها الدراسة إن الذين دفعوا إغراء الحلوى وتمكنوا من الانتظار كانت نتائج اختبارات درجة تحصيلهم أعلى من الآخرين الذين لم يستطيعوا الانتظار. (Cherniss,2000) (جولمان، ٢٠٠٠:١٢٢- ١٢٣)

وأما الدراسة التي أجريت في الأربعينيات على (٩٥) طالبا من جامعة هارفارد فقد كانت درجات القبول في الاختبارات التي أجريت عليهم عالية ولكنهم لم يظهروا نجاحا متميزا مقارنةً مع زملائهم ذوي الذكاء الأقل كما ان المتفوقين لم يحققوا نجاحا ملموسا في حياتهم الاجتماعية والعائلية. (Cherniss,2000)

وتشير دراسة سمورفل Somervile التي اجريت على (٤٥٠) طالبا من ابناء المهاجرين فقد كان ثلث هؤلاء الطلاب من عائلات ثرية تعيش في المدن الكبيرة ومعدل ذكائهم أكثر من (١٠٠) درجة وأما الثلث الآخر فكان ذكاؤهم أقل من(٩٠) درجة ويعيشون في احياء متواضعة وظهرت نتيجة البحث ان ٧٪ من طلاب المجموعتين كانوا عاطلين عن العمل ولكن من بين النتائج المهمة التي اظهرتها الدراسة هو وجود علاقة بين معدل الذكاء العام والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.(Cherniss,2000) (جولمان، ٢٠٠٠:٥٧)

فتبين عن طريق هذه الأبحاث أن كثيراً من الأشخاص الذين تخرجوا من جامعات مشهورة وكانت درجاتهم ممتازة لم ينجحوا كثيرا في حياتهم العملية أو الأسرية أو العاطفية في حين أن أشخاصا استطاعوا أن يؤسسوا شركات ضخمة وثروات هائلة واتصفوا بالاستقرار العاطفي في علاقاتهم الأسرية على الرغم من تخرجهم من جامعات عادية . (العيتي، ٢٠٠٣:١٧) وهذا لا يعني أن لا دور للشهادات العلمية في تحقيق النجاح بل لابد من ان تتوفر معها صفات ومهارات معينة.

واستنادا الى نتائج الدراسات والأبحاث فان الذكاء العام وحده لا يضمن تحقيق نجاح الفرد في الحياة العملية وانما يحتاج الى مزيج من ضبط الانفعالات والتفكير بحيث يؤدي هذا المزيج الى تحقيق النجاح في مجالات الحياة المختلفة.(الحكمي، ٢٠٠٤:١٨٧)

ان الذكاء العاطفي ومهارات التفكير من الأمور التي يمكن تعلمها وتطويرها ، كما ان للبيئة دورا مهماً في تعديل البناء التشريحي للمخ، حيث تتفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية لتحديد كفاءة عمل المخ ، فالقاعدة الاساسية لخلية المخ هي الاستخدام أو الموت،

وكلما زادت شبكات الاتصال وكثافتها في المخ زاد من كفاءة عمل المخ اذ تزداد هذه الكثافة تبعا للخبرات البيئية وظروف الاستثارة التي يتعرض لها الطفل عبر حواسه.(Goleman,1995:233)

وبما أن الجانب الانفعالي له أهميته لأنه يمثل جانبا من جوانب النمو النفسي ويؤثر في توجيه سلوك الطفل ، فإن دراسة هذا الجانب وما يتضمنه من مكونات ومنها الذكاء العاطفي يؤثر في سلوك الأطفال و تصرفاتهم في حياتهم المستقبلية، التي تنعكس آثارها على المجتمع سلبا أو إيجابا ، فالذكاء العاطفي هو أحد مجالات النمو الانفعالي ومن أهمها .(وزارة التربية، ١٩٨٥:٥) ويتمثل بالقدرة على تنظيم الانفعالات بهدف تطوير النمو الانفعالي (الريماوي واخرون، ٢٠٠٤:٢٦١)، فالذكاء العاطفي كما وصفه سوليستر (Sylwester,1995) هو طريقة فعالة في التواصل فيما وراء حدود الكلمات المكتوبة أو المنطوقة، وغالبا ما تشكل الانفعالات كلا من الاتجاهات العقلية والميول أو النزعات بشكل غير واع. (السلطي، ٢٠٠٤:٨٣)

وتبرز أهمية البحث بان الدراسة الحالية تعد خطوة على طريق البحث العلمي للاهتمام بواقع الذكاء العاطفي، فالذكاء العاطفي يطور حياة الفرد ويعد بمثابة كفايات ومهارات قابلة للتطوير (Dulewicz&Higgs,2000:341-371) فما يستطيع الطفل ان يفعله اليوم بمساعدة الآخرين فانه سيكون قادرا على فعله مستقبلا ،اذا ما وجد الاهتمام المناسب الذي يأخذ بيده لامتلاك القدر المناسب من مهارات الذكاء العاطفي التي تمكنه من تطوير علاقات اجتماعية بناءة والعيش بسلام مع الآخرين ،وذلك لأن 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 العاطفي في حياة الطفل و تأثيره على النمو الانفعالي وبناء الشخصية في حياته المستقبلية، ومن كل ذلك يمكن أن نلخص أهمية البحث والحاجة إليه بما يأتي:

- يعد الذكاء العاطفي من المفاهيم الحديثة في ميدان العلوم النفسية ، وله تاثير واضح في حياة الإفراد الاجتماعية والانفعالية (كما أكدته نتائج الابحاث والدراسات)، مما يستوجب دراسته دراسة علمية.
- 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.
- تأمل الباحثة أن يفتح البحث الحالي نوافذ التعلم للباحثين والمعلمين والاباء والامهات للتعرف على الذكاء العاطفي لاطفال الرياض لأن المرحلة الحرجة لاطفال ما قبل المدرسة تفتح نوافذ التعلم لاطفال ذوي الذكاء العاطفي والعاديين
- تأمل الباحثة أن تحقق نتائج الدراسة اضافة للمكتبة العربية والعراقية بشكل خاص التي تفتقر في مجال تربية أطفال ما قبل المدرسة الى الكثير.

هدف البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الاتية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي عند افراد العينة ككل والمتوسط الفرضي للمقياس.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة على وفق متغير الجنس.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة الذكور والاناث على وفق متغير التحصيل الدراسي للأب.

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة الذكور والاناث على وفق متغير التحصيل الدراسي للأم.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على :

- أطفال الصف التمهيدي في رياض الأطفال الحكومية ولكلا الجنسين.
- محافظة بغداد/الكرخ الأولى والثانية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

تحديد المصطلحات:

ستعرض الباحثة بعض التعريفات لأهم المصطلحات التي وردت في البحث وهي الذكاء العاطفي والطفولة ورياض الأطفال وكما يلي:

١- الذكاء العاطفي Emotional Intelligence وعرفه كل من:

- Marlow ١٩٨٥

هو مجموعة من المهارات لحل المشكلات الخاصة بالتفاعل الاجتماعي وتكوين نتاجات اجتماعية مفيدة وهو مرادف للكفاية الاجتماعية(Marlow,1985:52) .

- Mayer & Salovey ١٩٩٠

هو نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي مرتبط بالقدرة على مراقبة الفرد لانفعالاته وانفعالات الاخرين والتمييز بينهما واستخدام المعلومات في توجيه وضبط تفكيره وانفعالاته (Mayer&Salovey,1990:185).

- Golman ١٩٩٥

هو قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الخاصة وانفعالات الاخرين ومعرفة ما يشعر به المرء واستخدام هذه المعرفة لاتخاذ قرارات جيدة (Golman,1995:160).

- **Cherniss & Goleman ١٩٩٩**

هو مجموعة من القدرات الشخصية والانفعالية التي تشمل الوعي الذاتي والضبط الذاتي والدافعية والمشاركة الوجدانية والقدرة على خلق أو تكوين علاقات اجتماعية مرضية(Cherniss&Goleman,1999:26).

- **Gardner ١٩٩٩**

هو الامكانية البايوسايكولوجية لمعالجة المعلومات التي يمكن تفعيلها في ظروف ثقافية لحل المشاكل (Gardner,1999:303-304) .

- **Abraham ٢٠٠٠**

هو مجموعة من المهارات التي تسهم بالتقييم الدقيق للأنفعال والكشف عن الإشارات الانفعالية لدى الآخرين واستخدام المشاعر لزيادة دافعية الفرد في حياته (Abraham,2000:11).

التعريف النظري للذكاء العاطفي:

هو قدرة الفرد على فهم نفسه وفهم الآخرين وتقديره لمشاعرهم وتعامله بمرونة معهم.

التعريف الإجرائي للذكاء العاطفي:

يحدد بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الطفل او الطفلة) على مقياس الذكاء العاطفي المعد لأغراض هذا البحث

٢- الطفولة Childhood وعرفها كل من:

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

- **Stone &Church ١٩٥٧**

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).

- **Ausubel &Sullivan ١٩٧٠**

هي المرحلة التي تلي مرحلة ما قبل الميلاد وتسبق مرحلة المراهقة وتقسم الى خمس مراحل هي مرحلة الطفل الوليد من (الميلاد حتى اسبوعين) ومرحلة الطفل الرضيع من (اسبوعين 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).

التعريف النظري للطفولة:

هي مرحلة من المراحل التي يمر بها الفرد تلي مرحلة ما قبل الميلاد وتشمل الأطفال بأعمار خمس سنوات وتضم أطفال الصف التمهيدي الذين يمثلون الطفولة المبكرة والمشمولين بالدراسة الحالية.

٣- رياض الأطفال Kindergarten وعرفها كل من:
- وزارة التربية ١٩٩٠

هي مؤسسة تربوية تقبل الأطفال في عمر يتراوح بين (٤- ٦) سنوات تهدف الى تنمية شخصياتهم من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والروحية و الوطنية(وزارة التربية، ١٩٩٠:٢٨)، وان الباحثة سوف تتبنى تعريف وزارة التربية١٩٩٠ لأنه أنسب لمتطلبات البحث الحالي

الإطارنظري

الذكاء العاطفي Emotional Intelligence

يعد مفهوم الذكاء العاطفي من المفاهيم الحديثة في ميدان العلوم النفسية التي استأثرت باهتمام علماء النفس في السنوات الاخيرة فمفهوم الذكاء العاطفي هو أحد المصادر الاساسية التي يعتمد عليها الفرد في تفسير ما يواجهه من مواقف.

ان جذور الذكاء العاطفي تعود الى بداية حركة اختبارات الذكاء وكانت البداية الحقيقية من قبل ثورندايك(Thorndike,١٩٢٥) اذ أشار في بحوثه إلى أن الذكاء يتكون من مجموعة من العناصر المنفصلة، فكل أداء عقلي عبارة عن عنصر منفصل عن بقية العناصر الأخرى ،ولكن يشترك مع كثير من العناصر في بعض المظاهر، وحددها بثلاثة عناصر هي الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي، وقدم مفهوم الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الاجتماعية. (Thorndike, 1926:227-235)، وقد فسر السلوكيون الذكاء في ذلك الوقت بانه القدرة على جعل الآخرين يتصرفون وفقا لما يريده الشخص.(حسين، ٢٠٠٣:٤٤)

وأما ديفيد ويكسلر(Wechsler,1940) فعرف الذكاء بالقدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة(معوض، ١٩٨٣:١٩٤) وأكد في عام ١٩٤٣ بضرورة الاهتمام بالقدرات العاطفية لتنبؤ قدرة أي شخص على النجاح في الحياة (Cherniss,2000). وقد انقطع حبل التفكير والبحث حول هذه المسألة ولم يطرأ أي تعديل أو دراسة حتى قام هوارد جاردنر (Howard Gardner,1985) بالحديث عما اسماه" الذكاء المتعدد".(مبيض، ٢٠٠٣:١١)

وظهرت مفاهيم لها علاقة بالذكاء الاجتماعي كالاستبصار الاجتماعي واستنتج شابن (Chapin,1942) ان المشاركة الاجتماعية في المجتمع تمثل مقياسا أوليا للذكاء الاجتماعي وقدم الاستبصار الاجتماعي ليمثل الفهم للذكاء الاجتماعي الانفعالي.(العكايشي، ٢٠٠٣:٣٦)

وفي عام ١٩٥٠ درس بياجيه(Pegett,1950) الذكاء الاجتماعي من الجانب التطوري وليس من جانب الفروق الفردية، وقد استعمل تعليمات لمقارنة المفاهيم الاخلاقية للاطفال ومقترحاتهم لبعض القصص ذات المشكلات الاخلاقية. (العكايشي، ٢٠٠٣: ٣٧)

وقد أوضح جيلفورد(Guilford,1959) في كتابه (ثلاثة أوجه للذكاء) قدرات المحتوى السلوكي Behavioral Content في نموذج التكوين العقلي المتمثلة بالاستدلال من ظواهر السلوك على قدرات الفرد في استقبال وتفسير افكار ومشاعر ومواقف الاخرين في التفاعلات الاجتماعية.(الذكاء الاجتماعي) (Guilford,1959:469-479) (جابر، ١٩٧٩: ٥٥٧) (رزق، ٢٠٠٣، ٧٠)

وفي عام ١٩٦٠ صدر كتاب هام عن الذكاء ومقاييسه وصور مفهوم الذكاء الاجتماعي بأنه لا فائدة منه.(جولمان، ٢٠٠٠: ٦٧)(خوالدة، ٢٠٠٤: ٢٨)

وأشار ونستن(Weinstn,1969) الى مصطلح كفايات الاتصال الاجتماعي الذي مثل تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي عن طريق الاهتمام بالعملية التفاعلية بين الافراد وقد ركز على اتخاذ ادوار الآخرين في ضوء القدرة على توقع سلوكهم.(سفيان، ١٩٩٨: ٢٧)

وتوصل ثومسون(Thomson,1971) الى ان الذكاء يرتبط بالاخلاق ارتباطا موجبا وان اعلى الصفات الخلقية ترتبط ايجابيا بالذكاء وهي ضبط النفس والقدرة على الاحتمال وان هذا الارتباط الموجب لا يحول دون وجود فروق فردية تظهر لدى بعض المجرمين الذين قد يصل ذكائهم الى مستوى العبقرية ، أو حالات بعض الأفراد الذين قد يهبط ذكاؤهم الى المستوى المتوسط أو الأقل من المتوسط ولا يعني هذا الارتباط ان العلاقة بين الذكاء والاخلاق سببية. (رزق، ٢٠٠٣: ٧٢)

أما في عام ١٩٧٩ فقد بحث جاردنر مع مجموعة من الباحثين موضوع الذكاء المتعدد الابعاد، بهدف استقصاء الإمكانات الذهنية والبشرية الكامنة.(Gardner,1983)

وفي عام ١٩٨٣ صدر كتاب لهوارد جارنر Howerd Gardner بعنوان أطر العقل(Frames of Mind) ذكر فيه أنْ العصر الذهبي لاختبارات الذكاء بدأ خلال الحرب العالمية الأولى حيث اخضع مليونان من الأمريكيين لاختبارات الذكاء التحريرية من أجل تصنيفهم ،ثم نمت وتطورت على يد عالم النفس (Lewis Terman) من جامعة ستانفورد، ولقد استنتج ان مقياس(ستانفورد بينيه) للذكاء لا يتنبأ بانجاز ناجح أو نشاط دائم وفاعل في العمل الوظيفي، وذكر ان نجاح الفرد في الحياة لا يقرره نوع واحد من الذكاء بشكل حاسم، وإنما هناك قطاع واسع من أنواع الذكاء المتعدد وليس كما كان يعتقد فيما مضى بوجود نوع واحد من الذكاء يتحكم في جميع مجالات الحياة، وأخيراً أعلن فيه نظرية الذكاء المتعدد الإبعاد الذي يرى فيه ان العقل البشري يمكن ان يوصف بشكل أفضل عن طريق مجموعة محددة من القدرات والمواهب الذهنية تتألف من سبعة إبعاد رئيسة اسماها ذكاءات، وقد أشار بالتحديد الى نوعين من الذكاء يتقاطعان مع ما يسمى بالذكاء العاطفي وهما الذكاء الوجداني والذكاء الشخصي. (البراهيم، ٢٠٠١)

وفي عام ١٩٨٥ أوضح جاردنر (Howard Gardner,1985) في كتابه الذكاءات المتعددة إن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استلام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد نماذج الذكاء.(حسين، ٢٠٠٣: ٤٥).

ويعد واين باينز (Wayne Paynes,1985) أول من استخدم مصطلح الذكاء العاطفي في أطروحة الدكتوراه التي قدمها عن نمو الذكاء العاطفي (A study of emotion : Developing emotional intelligence) ولم ينتبه له أحد في ذلك الوقت.(Wayne,L.P,1985:3-20)

وأما في عام ١٩٨٦ وصف ليفينLevine الذكاء العاطفي بتصرف الفرد وفقا للمعايير الاخلاقية في المجتمع الذي يعيش فيه، لأنه اذا تصرف خلافا لما فيه من عادات وتقاليد اكتسب عداوة من يعيش معهم وأثار بذلك استياءهم.(عدس، ١٩٩٧:٢٨١)

وفي عام ١٩٩٠ تم نشر مقالتين لاثنين من الاساتذة الاكاديمين في احدى الجامعات الامريكية وهما بيتر سالو في وجون ماير(Mayer&Salovey,1990) في محاولتهما لتطوير طريقة القياس العلمي في تقدير المشاعر الانفعالية المختلفة للأشخاص، وقد وجدا ان بعض الأشخاص كانوا أفضل من غيرهم في تعريفهم لمشاعرهم الخاصة ومشاعر الآخرين، وفي حل المشكلات المتعلقة بالقضايا الانفعالية وقد وضعا اختبارا لقياس الذكاء العاطفي، أطلقا عليه "ذكاؤنا الانفعالي" (القيسي، ٢٠٠٥:٢٦) وقدما أنموذجا للذكاء العاطفي في كتابهما (الخيال ،المعرفة،الشخصية) (Imagination,Cognitions&Personality)(خوالدة، ٢٠٠٤، ٢٨)(بسام وسكوت، ٢٠٠٠:٧٧) ، متأثرين بكتاب جاردنر وقد استخدما مصطلح الذكاء العاطفي Emotional Intelligence لأول مرة، وأرادا ان يميزا بين القدرات المتدرجة تحت الذكاء العاطفي وبين السمات الاجتماعية ولابد من الإشارة إلى أنهما كانا على دراية تامة بما سبق من عناصر الذكاء غير المعرفي، وقد وصفا الذكاء العاطفي بأنه نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي مرتبط بالقدرة على مراقبة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما واستخدام المعلومات في توجيه وضبط تفكيره وانفعالاته.(Mayer&Salovey,1990:185)

وفي اوائل التسعينيات من القرن العشرين وتحديدا في عام ١٩٩٥ أصبح جولمان على دراية تامة بإعمال سالوفي وماير مما دفعه الى تغيير عنوان كتابه من الأمية الانفعالية الى الذكاء العاطف(مبيض، ٢٠٠٣:١١- ١٢) وحاول فيه ان يعرف الذكاء العاطفي على شكل مجموعة من القدرات تتمثل في معرفة الانفعالات والدافعية وإدراك مشاعر الآخرين وإدارة العلاقات مع الآخرين(الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤:٢٦١) وقد بنى جولمان على افتراضات هذا التعريف العديد من الاستراتيجيات(العصف الذهني وتركيز الانتباه والترفيه عن النفس والثقة بالنفس والابتسام والوعي بالذات والبحث عن شيء حسن وتفريغ الطاقة وتفسير المشكلة بشكل أفضل والتوقعات الايجابية وضبط النفس وإراحتها وتكرار الإستراتيجية التي حققت حلولا ناجحة وطلب العون من الله سبحانه وتعالى).(الريماوي، ٢٠٠٣:٢٨٩- ٢٩٠)

وقام جاك بلوك في العام نفسه في جامعة كاليفورنيا بدراسة المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلا عن الذكاء العاطفي والذكاء العاطفي مستقلا عن الذكاء المعرفي وتوصل إلى أن ذوي الذكاء المرتفع مستقلا عن الذكاء العاطفي كانوا أكثر تميزا في الجوانب العقلية وأقل تميزا في الجوانب الشخصية، أما المتميزون في الذكاء العاطفي مستقلا عن الذكاء المعرفي فكانوا أكثر تميزا في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين.(خوالدة، ٢٠٠٤:٢٨)(حسين، ٢٠٠٣:٤٥)

وأما ماير وجيهر(Mayer&Geher,1996) فقسما الذكاء على ثلاثة أنواع من الذكاءات(معرفي وانفعالي ودافعي) وهذه الأنواع مرتبطة مع بعضها بدرجة ما ومن هنا كان الذكاء العاطفي هو أساس التنمية الاجتماعية والمعرفية للطفل.(الحكمي، ٢٠٠٤: ١٨٣)

وفي عام ١٩٩٨ نظم كولمان (٢٥) مهارة في كتابه العمل مع الذكاء العاطفيWorking With Emotional Intelligence) اذ لاحظ ان صانعي النجوم والشهرة يتجهون في عالم العمل لامتلاك(٥) فئات لاكمال الشخصية وهي تنظيم الذات Self-Regulation و الوعي الذاتي Self-Awareness والدافعية Motivation والتعاطف Empathy والمهارات الاجتماعية Social Skills .(Connell,2000).

وفي عام ١٩٩٩ نشر جيلدر وكراير (Childre&Cryer) دراساتهم حول الآثار القلبية في الدماغ واوضحا بان القلب وتصرفاته تؤثر في كل ما نشاهده في الحياة في حين أشارت تايس وفايبر(Tice&Faber,1999) في العام نفسه الى دوافع تقديم الذات للأشخاص ذوي الذكاء العاطفي وهي :

١- بناء الذات Self Construction

يعد بناء الذات الهدف الرئيس للأفراد ذوي الذكاء العاطفي لان الفرد في تفكيره الخاص ربما يكون حرا بتخيل نفسه يملك اي نوع من الهوية الان الهوية الجادة تتطلب اقناع الآخرين بأنه يملك خصائص معينة.(Tice&Faber,1999:6-7)

٢- التنظيم الانفعالي Emotional Regulation

ان خلق انطباع جيد لدى الأفراد يزيد المشاعر الايجابية ويقلل المشاعر السلبية فالأفراد ربما يقدمون أنفسهم بشكل ايجابي من أجل أن يشعروا بالأفضل حول ذواتهم فالشخص الذي يشعر بالحزن والكرب يكشف عن ذاته أكثر من محاولته لتنظيم انفعالاته عن طريق الاتصال بالآخرين وتقديم ذاته. (Tice&Faber,1999:2)

٣- الحاجة للانتماء Need To Belong

يعد الانتماء أحد الحاجات الاساسية لتقديم الذات للآخرين لأن السبب الرئيس لجعل الأفراد ذوي الذكاء العاطفي يحاولون تقديم فكرة مرغوبة عن ذواتهم هو ليكونوا ملائمين للمجموعة ومن أجل تحقيق ذلك لابد لهم ان يكونوا جزءا منها. (Tice&Faber,1999:3)

أن هذه الكتابات والملاحظات قد أهملت لسنوات طويلة حتى جاء هوارد جاردنر Howard Gardner وبدأ يكتب عن الذكاء المتعدد حيث أشار إلى أهمية الذكاء الشخصي والذكاء بين الأفراد وإنهما بأهمية الذكاء المعتاد الذي نقيسه باختبارات الذكاء المعرفي(مبيض، ٢٠٠٣: ١٩).

مكونات الذكاء العاطفي

وجد كولمان إن معامل الذكاء يسهم بنسبة ٢٠٪ فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركا نسبة ٨٠٪ للعوامل الأخرى التي تكون الذكاء العاطفي(Jansorn,1998) ، وقد حددها في خمسة مكونات أساسية هي:

١- الوعي بالذات Self –awareness :

وهو معرفة الفرد لذاته (قابلياته ومؤهلاته وحاجاته وميوله وانفعالاته) وعليه فالوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس، فنحن في حاجة دائمة لنعرف أوجه القوة والضعف لدينا حتى نتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا.(بام وسكوت، ٢٠٠٠: ٦٧) وان قدرة الشخص على مراقبة مشاعره النفسية أثناء حدوثها وادراكه لأسبابها وفهمه لأبعادها في سكونها وتقلباتها هو من أهم أسباب بناء الذكاء العاطفي، وعندما يعجز الانسان عن فهم هذه المشاعر فانه يصبح ضحية ورهينة لها يرضخ تحت رحمتها فتسيره تقلبات الظروف المحيطة به، أما الأشخاص الأكثر تفهما لما يشعرون وما يشعر به الآخرون هم أكثر قدرة على ادارة حياتهم وأكثر ثقة في اتخاذ القرارات الخاصة بهم وعادة ما يكونوا مستعدين لتقبل التغذية الراجعة والآفاق الجديدة والتعلم المستمر. emotional (Bar-On&Parker,2000:4) (Blak,2000:5)(processing.org)

إذ يحتاج الأطفال منذ سن مبكرة تعلم المفردات الدالة على المشاعر المختلفة وكذلك أسباب هذه المشاعر، البدائل المختلفة في التصرف، مثلا في دراسة حديثة تبين أن الأطفال في الصف السادس الذين يخلطون بين الشعور بالقلق والغضب والشعور بالوحدة والجوع كانوا معرضين للإصابة بمشكلات الفهم في سن المراهقة فمثل هؤلاء الأطفال يساعدهم تنمية الوعي بالذات في اتخاذ القرار(خوالدة، ٢٠٠٤: ٣٦).

٢- معالجة الجوانب الوجدانية Handling Emotions Generally:

أو ما يعرف بادارة الانفعالات(Management Emotional) وهو أن يعرف الفرد كيف يعالج أو يتعامل مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه وهذه المعالجة هي أساس الذكاء العاطفي(بام سكوت، ٢٠٠٠: ٦٨)، والأشخاص العاجزون عن تحقيق السيطرة على المشاعر النفسية هم دوما تحت ضغوط نفسية وعصبية، أما الأشخاص الأكثر قدرة على التحكم في مشاعرهم فانهم أكثر قدرة على النهوض بعد السقوط ومعاودة المحاولة بعد الفشل والتغلب على الأحباط والقيام بالعمل من جديد بروح متفائلة طموحة ونظرة مشرقة للحياة.(فتحي، ٢٠٠٠) (emotional processing.org)

٣- الدافعية Motivation :

وهي عملية إثارة ومساندة السلوك نحو هدف وان الدافعية كالتعلم لا تلاحظ مباشرة ولكن يستدل عليها من المؤشرات السلوكية مثل الألفاظ واختيار مهمة ما وتساعد الدافعية على فهم سبب تصرف الناس بطريقة ما، وعلى الرغم من حدوث بعض أنواع التعلم البسيط في غياب الدافعية إلا أنها تلعب دورا مهماً في التعلم حيث تجعل الطلبة ينهمكون في نشاطات تسهل التعلم.(السلطي، ٢٠٠٤: ١٤٣)

ويرى كولمان أنَّ الأشخاص الذين يمتلكون الدافعية يميلون للعمل على تحقيق أهدافهم، ويكونون مرتبطين بعملهم ويعملون على انجازه، فضلا عن استعدادهم للمضي والبحث بصورة مستمرة عن طرائق لقيامهم بالإعمال بصورة أفضل.(Blak,2000:8)

ويرى هيرولد وبينرد (Harold&Bernard,1954) بان الدافعية هي قوة محركة لسلوك الإنسان ومثيرة لاهتمامه وانتباهه، فهي حافز وغاية واستعداد يوجد لدى الأفراد، وتكون ذا وجهين، فالوجه الأول يمثل قوة محركة وموجهة في آن واحد، والوجه الآخر يمثل استعداد مركب من عدة عناصر من أبرزها مثير ينشطه ويحركه، وسلوك يصدر عنه، وهدف يرمي إليه. (Harold&Bernard,1954:62)

ويرى بولز (Bolles,1967) بأنها ليست حقيقة ملموسة، وإنما هي سلوك ملحوظ يمكن استشفافه من نشاط الفرد، وتمثل مفهوما افتراضيا وضع للتعبير عن مجموعة من العلائق التي تنظم سلوك الفرد وبيئته تحت شروط معينة . (Bolles,1967:2) .

ويعد الأمل مكون أساس في الدافعية، بحيث يكون لدى الفرد هدف يعرف خطواته خطوة خطوة ويكون لديه الحماس والمثابرة لاستمرار السعي من اجله.(خوالدة، ٢٠٠٤ :٣٧)(حسين، ٢٠٠٣ :٤١).

٤- التعاطف Empathy

هو قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة مما يقولون(خوالدة، ٢٠٠٤ :٣٦)، وهذا التعاطف مع الآخرين يكون ضروريا لأداء الأعمال رفيعة المستوى ومتى ما كانت هذه الاعمال تتطلب التركيز على التفاعل مع الآخرين. (Golman,1995:8)

إن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية يمكن رؤيتها حتى لدى الأطفال(حسين، ٢٠٠٣ :٤٢). ويشير كولمان إلى إن الطفل في الثالثة من عمره والذي يعيش في أسرة محبة 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 :٣٧).

ويؤكد كولمان إن الذكاء العاطفي متعلم، وان التعلم يبدأ منذ السنوات الأولى في الحياة ويستمر بعد ذلك.(حسين، ٢٠٠٣ :٤٢)(بام وسكوت، ٢٠٠٠ :٦٩)

٥- المهارات الاجتماعية Social Skills

هي سلوكيات متعلمة يسهل التعرف عليها ويستخدمها الأفراد في المواقف بين الأشخاص للحصول أو الحفاظ على تعزيزات في بيئاتهم (Kelly,1982:3) وتجعل الفرد أكثر قبولا عند الآخرين.(باميلامنت، ١٩٨٧ :٧٨)

ويشير كولمان الى المهارات الاجتماعية بانها الصداقة ذات الهدف المحدد التي تسمح باستثمار الذكاء العاطفي في العمل(Blak,2000:10) فاذا لم نتمكن من السيطرة على انفعالاتنا فاننا نكون مؤثرين في علاقاتنا مع الآخرين(Golman,1995:5)، ويذكر كولمان سائق حافلة ودود يرحب بالركاب وينتظرهم ويودعهم ويجيب عن تساؤلاتهم(حسين، ٢٠٠٣ :٤٢)، بينما ارتسم على وجوه الركاب المزاج الكئيب فلم تكن تلقى تحيته وداً إلا من قليل منهم. ولكن مع تقدم الحافلة ببطء في مسيرها واستمرار السائق بتحية الركاب والتعليق على ما تمر عليه الحافلة من أسواق، ودور سينما.. حدث تحول بطيء

وسحري داخل الحافلة، ومع الوقت انتقلت عدوى ابتهاجه بما يتمتع به من إمكانيات ثرية إلى الركاب. ونزل كل فرد في محطته وقد خلع عن وجهه ذلك القناع المتجهم الذي صعد به، وعندما كان السائق يودع كلاً منهم كان الرد يأتيه بابتسامة جميلة. (جولمان، ٢٠٠٠: ٧- ٨)

مراحل النمو العاطفي للطفل

إن كل ما يحتاج الأهل إلى تعلمه ومعرفته لتشجيع وتطوير مقدرة ومهارات أطفالهم على التعلم منذ ولادتهم وحتى سن السادسة من العمر تكون عن طريق معرفة المراحل الأساسية للذكاء العاطفي، وهي على النحو الآتي :

أولا- من الولادة إلى ١٨ شهرا

وتقع فترتها في السنة الأولى من عمر الطفل والحدث المهم فيها هو الرضاعة والإطعام ويشكل الرضيع علاقة حب وثقة مع الشخص الذي يرعاه وإلا فان عدم الثقة ينمو لديه.(الخفاف، ٢٠٠٣: ٢٤)

ثانيا- من (١٩ شهرا - ٣) سنوات

والحدث المهم في هذه المرحلة هو الشعور بالاستقلالية والاعتماد على النفس.(مبيض، ٢٠٠٣: ٦٢)

ثالثا- من(٤ - ٥) سنة

وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل القيام بالمبادرات الذاتية ويبدأ يطور بعض المهارات الاجتماعية مما يساعده على فهم المشاعر والأفكار والزمن واللغة ويحاول اختبار قدرات جديدة في ظروف ومواقف جديدة .(مبيض، ٢٠٠٣: ٦٣)

رابعا- من (٦ – ١٢) سنة

والحدث المهم في هذه المرحلة هو ذهابه للمدرسة ويبدأ الطفل يدرك مشاعر الرضا والاستحسان التي تأتي من خارج العائلة (الخفاف، ٢٠٠٣: ٢٤) ويتعلم القواعد والضوابط والقوانين التي تحكم الأعمال ومفهوم العدل ووجود الأسرار. (مبيض، ٢٠٠٣: ٦٤)

خامسا- من١٣ سنة فما فوق

وترتبط هذه المرحلة بعلاقات الفرد مع الآخرين(الخفاف، ٢٠٠٣: ٢٤) ويكتسب الفرد في هذه المرحلة الأمور التالية :

- الاستقلالية.
- التعلم من الأخطاء.
- حل النزعات والخلافات بطرق اقرب لطرق الناضجين.
- فهم موقعه من المجتمع الذي يعيش فيه.
- الهوية الجنسية(ذكر أو أنثى). (مبيض، ٢٠٠٣: ٦٤)

نظريات الذكاء العاطفي Emotional Intelligence Theories

لقد دفعت المعدلات العالية للاضطرابات الانفعالية الباحثين الى دراسة ومناقشة بعض البحوث والدراسات أمثال دانيال كولمان الذي أضاف وطور في نظرية عالم النفس بيتر سالوفي للذكاء العاطفي والذي طور هو الآخر في نظرية هوارد جاردنر للذكاء المتعدد الذي

قسم الذكاء على سبعة أنواع والتي كان من ضمنها الذكاء الشخصي الداخلي والخارجي (Abi Samra,2000) ومن هذه النظريات:

أ- نظرية بار- اون Bar-On Theory ١٩٨٨

يعد بار – اون(Bar-On,1988) أول من ذكر حاصل الانفعال(EQ) بوصفه نظيرا لحاصل الذكاء(IQ) في رسالته الطبية والتي كانت متوافقة مع الاهتمام المتزايد بدور الانفعالات في الوظيفة الاجتماعية. (Emmerling & Goleman,2003:9)

وفي تطور لاحق لهذه النظرية أشار بارون وباركر(Bar-On&Parker,2000) الى ابعاد الذكاء العاطفي مستندين الى مكونات الذكاء العاطفي التي أشار اليها جولمان (Golman,1998) في كتابه العمل مع الذكاء العاطفي (Working With Emotional Intelligence) بعد أن عرفا الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من القدرات الشخصية والعاطفية والاجتماعية تؤثر في كفاءة الانسان في مواجهة ضغوط الحياة ومتطلباتها.(سيف، ٢٠٠١: ٣١)(Bar-On&Parker,2000:4) ووفقا لهذه النظرية أورد بارون الابعاد الرئيسة للذكاء العاطفي في خمسة مجالات هي :

١. كفاءات شخصية داخلية وتشمل القدرة على معرفة الفرد لنفسه وفهمها والتعبير عنها.
٢. كفاءات شخصية متبادلة مع الآخرين وتشمل القدرة على مواجهة هذه الضغوط والتحكم في الانفعالات القوية.
٣. قابلية للتكيف وتشمل القدرة على التكيف وحل المشكلات ذات الطبيعة الاجتماعية والشخصية.
٤. عوامل مزاجية عاملة وتشمل التفاؤل والقدرة على الشعور بالسعادة والتعبير عنها. (Bar-On,1988:33))(سيف، ٢٠٠١: ٣٢) (& Emmerling) Goleman,2003:13)

ب- نظرية سالوفي و ماير Mayer & Salovey Theory ١٩٩٠

وتفترض هذه النظرية فكرة مفادها أن الانفعالات تحتوي على معلومات تتعلق بالعلاقات الداخلية الخاصة بنفسية الفرد والعلاقات الخارجية المتعلقة بالأفراد الآخرين وعندما يحدث تغيير في علاقة الفرد مع الآخرين فأن انفعالاته تتغير وفقا لذلك. (Mayrt.et.al,2000)

ووفقا لهذه النظرية أن كل طفل يولد مع بعض القدرة للحساسية الانفعالية والقدرة على التعلم العاطفي، لأن إمكانيته الفطرية يمكن أن تتغير أو تصاب بالضرر وأن هذه القدرة أما أن تتطور نحو الأفضل أو تتضرر بخبرات الحياة السيئة لاسيما من المواقف العاطفية التي يتلقاها الطفل في البيئة المحيطة به كالوالدين والمعلمين والأقران، وقد يبدأ الطفل بمستوى عال من الذكاء العاطفي الفطري، لكنه قد يتعلم عادات انفعالية غير سليمة لأنه ينشأ في بيئة سيئة مثل هذا الطفل سينخفض ذكاؤه العاطفي وان الأطفال المهملون من الناحية العاطفية يكون مستوى ذكائهم العاطفي منخفض مقارنة بأقرانهم الذين يعيشون في بيئة جيدة. (Hein,2000)

ويمثل الذكاء العاطفي من وجهة نظرهما مجموعة من القدرات الذهنية وأفضل وسيلة لقياسه عن طريق قياس سلوك الاداء الذي يشبه الطرائق المستعملة لقياس حاصل الذكاء التقليدي (IQ) وعلى سبيل المثال لقياس قدرة التفكير التقليدي، يقدم للفرد مجموعة من مهمات التفكير مختلفة الصعوبة لقياس ذلك النوع من التفكير واما معايير اداء الذكاء العاطفي فتتخذ الفكرة نفسها ولمعرفة قدرة الفرد على فهم انفعالات الآخرين فسوف نقدم للفرد أنواعا مختلفة من صور الانفعالات في وجوه ويطلب منه تحديد نوع الانفعالات. (Emmerling & Goleman,2003:14-15)

إن طبيعة الذكاء العاطفي تكمن في القدرة على التعرف على معاني الانفعالات وعلاقتها ببعضها ومن ثم الاستفادة منها في الاستدلال على حل المشكلات بالاعتماد عليها وتوظيفها لتعزيز الفعاليات المعرفية. (Mayrt .et .al, 2000)

وقدم ماير وسالوفي(Mayer&Salovey,1997) نموذجا للذكاء العاطفي ذا تاكيد معرفي يركز على عمليات عقلية معينة تخص الادراك والمعرفة والتنظيم ويتالف من طبقات تمتد من الطبقات السيكولوجية الى العمليات الاكثر تعقيدا وهذه الطبقات هي:

- **نموذج القابلية العقلية Mental Ability Mode**

وتتمثل في مجموعة القابليات التي تسمح للفرد أن يدرك ويميز ويعبر عن الانفعالات الخاصة به وبالآخرين.

- **استعمال الانفعالات لتسهيل واعطاء الاسبقيات Using Emotional to Facilitate And Prioritize Thinking**

وتتمثل في استعمال الانفعالات للمساعدة على اصدار الاحكام وادراك ومعرفة تذبذب المزاج مما يؤدي الى ايجاد حل للمشكلات التي تواجهه.

- **المهارات Skills**

والمهارات هنا لتسمية وتمييز الانفعالات وفهم المزيج المعقد من المشاعر والانفعالات.

- **القابلية العامة على تنظيم الانفعالات لدعم غاية اجتماعية The General Ability to Marshal the Emotions in Support of Some Social Goal**

وهذا المستوى أكثر تعقيدا من الذكاء العاطفي وتوجد فيه مهارات تتيح للأفراد الابتعاد عن الانفعالات والتعامل معها على نحو تلقائي ومراقبة ادارة الاندماج فيها لديهم ولدى الاخرين.(Mayer&Salovey,1997:3-31) والشكل الآتي يوضح انموذج سالوفي وماير للذكاء العاطفي.

التسهيلات الانفعالية للتفكير	تنظيم الانفعالات	فهم الانفعالات	التعبير عن الانفعالات
الانتباه الى المعلومات المهمة	القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة	القدرة على عنونة الانفعالات وتمييز العلاقات بين الكلمات والانفعالات وبين بعضها البعض	القدرة على تحديد الانفعال عن طريق الحالة الفسيولوجية والمشاعر والافكار لدى الفرد
التحكم بالانفعالات	القدرة على اظهار الارتباط او الانفصال عن الانفعال	القدرة على تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات والعلاقة فيما بينها مثل الحزن الذي غالبا ما يظهر تضامنا مع الخسارة	القدرة على تحديد انفعالات ومشاعر الآخرين عن طريق اللغة والصوت والمظهر والسلوك
القدرة على تغيير الحالة الانفعالية من التفاؤل الى التشاؤم والعكس وتشجيع التركيز والاهتمام بتعدد وجهات النظر	القدرة على التعبير عن الانفعالات المدركة في علاقتها بالذات والاخرين	القدرة على فهم المشاعر المعقدة والمتداخلة مثل الحب والكره والمشاعر الممتزجة مثل الرهبة التي تصاحب الخوف والفزع	القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة والتعبير عن الحاجات التي لها علاقة بتلك الانفعالات
اختلاف الحالات المزاجية باختلاف المواقف والمشكلات وطرق التفكير فيها كاختلاف حالات التفكير الاستدلالي والابتكاري	القدرة على ادارة الانفعال الذاتي وانفعال الآخرين بتعديل الانفعالات السالبة وتعزيزا لايجابية منها بدون كبت أو اسراف	القدرة على ادراك التفاعلات المتبادلة بين الانفعالات والمشاعر وتحويلاتها كالتحول من الرضا الى الغضب والعكس	القدرة على التمييز بين الانفعالات الصريحة والضمنية

شكل(١) نموذج ماير وسالوفي لقدرات الذكاء العاطفي(Mayer&Salovey,1997:12)

ب- نظرية كولمان Goleman Theory ١٩٩٥

اعتمد كولمان في نظريته للذكاء العاطفي على الأبحاث والدراسات الطبية التي أجريت على الدماغ البشري ليخرج باكتشافات تركيبة المخ الانفعالي التي تفسر كيف يؤثر الانفعال على العقل المفكر وكيف تكتشف تراكيب المخ المتداخلة في لحظات الانفعال الكثير من الحقائق.(العلوي، ٢٠٠١)

وأوضح منذ البداية إن التكنولوجيا الحديثة لتصوير المخ سمحت برؤية المجموعة المعقدة من الخلايا في الأثناء التي نشعر أو نتخيل أو نحلم مما يجعلنا نفهم أكثر من أي وقت مضى كيف تحركنا مراكز المخ الخاصة بالعاطفة فنشعر بالغضب أو نبكي. (يوسف، ٢٠٠١)

وتلعب ميكانزيمات الجهاز العصبي وتفاعلاته دوراً مهماً في تشكيل الذكاء العاطفي، وكلما كان الجهاز العصبي قويا متطورا ،سلك الأفراد سلوكا يشير الى انهم يتمتعون بمميزات جيدة من جميع الوجوه التربوية والنفسية.(الحكمي، ٢٠٠٤: ١٨١)

ويرى كولمان ان المخ وجداني ينشطه الأمن ويحجمه التوتر وتمثل العواطف والانفعالات جزءا مهما في البناء النفسي للإنسان، وأن المنظومة الوجدانية في تركيبة الإنسان معقدة وشديدة المقاومة للتغيير، وهي تحدد معالم الشخصية الإنسانية منذ وقت مبكر من حياة الإنسان، وان كم الألياف العصبية وعددها المتجه من المراكز الوجدانية للمخ الى المراكز المنطقية يفوق كثيرا التي تسير في الاتجاه المعاكس ، ويعني ذلك ان تاثير الانفعال والوجدان على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية على السلوك والتعلم.(Golman,1995:28)

إن ثمة مناطق رئيسة في الجهاز ألحشوي منها قرن آمون والثلاموس والهيبوتلامس وجذع الدماغ إضافة إلى الاميجدالا التي تعنىبالانفعالات. (الريماوي، ٢٠٠٣: ٢٢٢)

الاميجدالا(Amygdale) هي جزء حيوي من الدماغ بدأ الاهتمام بها حديثا فهي تلعب دورا مهما في العديد من الوظائف الدماغية وخاصة الانفعالات (الريماوي، ٢٠٠٣: ٢١٨) ،وهي محطة اتصالات بعض الألياف العصبية داخل الدماغ والمركز الخاص بالعواطف والمشاعر (مبيض، ٢٠٠٣: ٣١). و تستطيع السيطرة على أفعالنا في الوقت الذي لا يزال العقل الواعي يفكر لاتخاذ القرار، وذلك لأن الإشارات العصبية تنتقل من هذه الغدة أولاً وبسرعة قبل أن تذهب للدماغ الواعي (Neocrtex) مما يعطيها فرصة الاستجابة السريعة قبل العقل الواعي (الذي يقوم بتحليل التصرفات بطريقة عقلانية مدروسة ملائمة)،و بذلك تستطيع هذه الغدة التصرف باستقلالية عن العقل الواعي، فهناك ردود فعل عاطفية تنطلق من الشخص دون أن يكون للعقل الواعي أي دور فيها.وقد وجد أن هذه الغدة تنمو سريعاً في مراحل تكوين دماغ الجنين حتى أنها تكاد تكون كاملة عند الولادة بخلاف باقي الدماغ، وعملها أشبه ما يكون بالكاميرا أو الفيديو التي تسجل كل ما تقع عليه العين وتخزنه ليشكل المرجعية النفسية لطفل اليوم. (فتحي، ٢٠٠٠)

ويرى جولمان إن النظرة الجديدة للجسد والمخ أبرزت تفاصيل فسيولوجية في أن كل عاطفة تؤهل الجسم إلى اتخاذ رد فعل مناسب ومختلف وهناك العديد من الحالات الفسيولوجية للانفعالات التي تجهز الجسم بمختلف أنواع الاستجابات ففي مشاعر الغضب يندفع الدم من الجسم إلى اليدين ويجعلهما قادرتين على إمساك السلاح أو مهاجمة الخصم وتتسارع نبضات القلب ويندفع هرمون الأدرينالين ليولد القوة والنشاط بشكل كاف لرد فعل مناسب، وعلى النقيض من ذلك في مشاعر الخوف يندفع الدم إلى العضلات في الساقين ويشحب الوجه بسبب هروب الدم منه مما يعطيه إحساسا بالبرودة في الوقت نفسه يتجمد الجسم لحظة ليعطي فرصة للتفكير في أفضل استجابة لهذا الموقف المخيف مثل الاختفاء بعيدا عن مصدر الخطر كما إن الدورة الدموية في المراكز العاطفية تطلق الهرمونات التي توقف الجسم وتحفزه لاتخاذ رد فعل مناسب ويتركز الانتباه على التهديد ومصدر الخطر ليكون مستعدا للاستجابة بالشكل المناسب ، وأما في لحظات السعادة فتظهر تغييرات بيولوجية مختلفة تماما إذ يزداد نشاط مراكز المخ التي تولد الأفكار المزعجة وبالتالي يستريح الجسم من الآثار البيولوجية الناجمة من الاضطرابات العاطفية، ومع الإحساس بالسعادة يظهر استعداد لدى المرء للقيام بأي مهمة في متناول يديه والسعي نحو أهداف كبيرة وفي مشاعر الحب تظهر تحولات فسيولوجية بمشاعر رقيقة تتمثل في الاسترخاء وردود فعل تامة تولد حالة من الهدوء والرضا لتسهل التعاون والإثارة الودية نحو الطرف الآخر وأما في حالة الدهشة، إذ يرتفع الحاجبان ليسمح بعملية مسح بصري شامل ينعكس على شبكية العين وهذا يوفر مزيدا من المعلومات عن حدث غير متوقع وهذه التغيرات تسهل على المرء التخيل المباشر لما يحدث ليكون رد الفعل المباشر والمناسب.(جولمان، ٢٠٠٠: ٢٢- ٢٣)

وفي تطور لاحق لنظرية كولمان فقد اعلن كولمان جانبين للذكاء العاطفي هما: الكفاية الشخصية والكفاية الاجتماعية(الريماوي وآخرون، ٢٠٠٤: ٢٦٢- ٢٦٣) والشكل الآتي يوضح ذلك:

الكفاية الشخصية	الوعي الذاتي	التنظيم الذاتي	الدافعية
	- الوعي الانفعالي - الثقة بالنفس	- التحكم الذاتي - النزاهة - الضمير - التكيف - الابتكار	- دافع الانجاز - الالتزام - المبادرة
الكفاية الاجتماعية	**التعاطف**	**المهارات الاجتماعية**	
	- فهم الاخرين - تطور الاحساس - التوجه لخدمة الآخرين - التنوع المؤثر(تشجيع الفرص بين الافراد) - الوعي السياسي	- التاثير في الاخرين - ادارة النزعات - القيادة - استقطاب التغيير - بناء الروابط - التعاون والتنسيق - قابليات الفريق	

شكل(٢) الكفاية الشخصية والكفاية الاجتماعية لجولمان

دراسات سابقة

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

١- دراسة بريرتون وبيفلي Bretherton &Beeghly 1982 امريكا

كيفية بدء الاطفال التحدث عن حالاتهم الداخلية

استهدفت الدراسة التعرف على كيفية بدء الاطفال التحدث عن حالاتهم الداخلية ومشاعرهم وتكونت عينة الدراسة من(٣٠) أما من الطبقة الوسطى لـ (٣٠) طفلا وطفلة وبواقع(١٥) طفلا و(١٥) طفلة، بلغت أعمارهم من (١٠- ١٣- ٢٠- ٢٨) شهرا وتكونت اداة البحث من قائمة تحتوي على(٧٣) كلمة دالة على الحالات الداخلية التي انقسمت على ست فئات وهي الادراك والفسلجة والعاطفة والارادة والمعرفة والالتزام الخلقي واستخدم الباحثات المقابلة الفردية مع الامهات وعلى مدى(٢٨) شهرا وطلب من الامهات وضع خط أو علامة على الكلمات التي تسمعها من طفلها، ولتحليل النتائج احصائيا استخدم الباحثان النسبة المئوية وتحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- يكون تحديد الحالات الداخلية على وفق أنماط سلوكية، حيث حصلت كلمة يبكي على نسبة ٩٠٪ في حين حصلت كلمة حزين على نسبة ٧٥٪.
- جاءت درجات استخدام الكلمات الدالة على العاطفة والالتزام الخلقي أكبر من درجات استخدام المعرفة.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاطفال تعزى الى اثر الجنس. (Bretherton &Beeghly,1982:906-921)

٢- مشروع سبيكترم Spectrum 1984 أمريكا

تطبيق نظرية الذكاء المتعدد لهوارد جاردنر في التعليم

استهدف مشروع سبيكترم (Spectrum,1984) تطبيق نظرية الذكاء المتعدد لهوارد جاردنر في التعليم في مرحلتين وتضمنت المرحلة الاولى تطبيق المشروع على الاطفال في سن(٣- ٤) سنوات في مدرسة Smcrill في الولايات المتحدة الامريكية وتم تطبيق (١٥) نشاطا لتقييم قدرات الاطفال في سبعة مجالات مختلفة هي (العلوم والرياضيات واللغة والموسيقى و الحركة والفن البصري والتفهم الاجتماعي) وتم اعتماد الملاحظة في مراقبة الاطفال اثناء قيامهم بالنشاطات مع التركيز على جوانب القوة لكل طفل وتوصلت الدراسة الى وجود مواطن قوة محددة لدى الاطفال في هذا العمر واما المرحلة الثانية من المشروع فاستهدفت مساعدة المعلمين في تشخيص قدرات الاطفال التي لا تحضى باهتمام كبير في المدارس وتم تطبيق التجربة على النحو الآتي:

- تعريض الاطفال لمجالات معرفية عدة باستخدام نشاطات متنوعة.
- التعرف على مواطن القوة لكل طفل.
- بناء جسور بين مواطن القوة والضعف لدى الاطفال بهدف تطوير قابلياتهم في المجالات التي لايتقنوها.

وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد نظرية الذكاء المتعدد في التدريس وضرورة قيام المعلمون بالبحث عن الطرق المناسبة لتطبيق هذه النظرية.(Duval&Mark,1994)

٣- دراسة فلدمان Feldman 1986 امريكا

أنماط الذكاء الرئيسة والفرعية لدى اطفال ما قبل المدرسة

استهدفت الدراسة التعرف على أنماط الذكاء الرئيسة والفرعية لدى أطفال ما قبل المدرسة وتكونت عينة الدراسة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين(٣- ٤) سنوات في رياض الأطفال وتم استخدام الألعاب والإلغاز والدمى وزايا معينة في الصف مثل زاوية العروسة والدمى المتحركة اداة للدراسة واستمرت الدراسة عاما وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال يختلفون فيما يمتلكون من مهارات وكذلك في قدرتهم على تفعيل هذه القدرات. (عدس، ١٩٩٧: ٣١)

٤- دراسة كاظم ١٩٩٠ العراق

المهارات الاجتماعية الاساسية للأطفال

الملتحقين برياض الاطفال وغير الملتحقين بها(دراسة مقارنة)

استهدفت الدراسة التعرف على المهارات الاجتماعية الأساسية للأطفال الملتحقين برياض الاطفال وغير الملتحقين بها وتكونت عينة الدراسة من(٢٠٠) طفلا وطفلة وبواقع(١٠٠) طفلا من الأطفال الملتحقين برياض الأطفال و(١٠٠) طفلا من الأطفال غير الملتحقين بها وتم تطبيق أداة المهارات الاجتماعية على عينة البحث ولتحليل النتائج إحصائياً تم

استخدام معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح ومربع كاي وتوصلت الدراسة الى وجود نمو متقدم فيه للمهارات الاجتماعية للأطفال الملتحقين برياض الاطفال.(كاظم، ١٩٩٠:٢٢-١٤٤)

٥- دراسة كوفن Koven 1995 امريكا

حب الاستطلاع والاستكشاف لدى الاطفال

استهدفت الدراسة التعرف على مظاهر حب الاستطلاع والاستكشاف لدى الاطفال وحسب متغير الجنس(ذكور – اناث) والعمر الزمني (٨- ٩ - ١٠- ١١) سنة والمستوى الاقتصادي (مرتفع- متوسط – منخفض) والتحصيل الدراسي للوالدين وتكونت عينة الدراسة من(٨٤) طفلا وطفلة وبواقع(٣١) طفلا وطفلة لكل مرحلة عمرية شملتها الدراسة من الصف الثالث والرابع والخامس والسادس وتم استخدام بعض الألعاب والأشياء الجديدة والغريبة غير المالوفة وتحليل النتائج احصائيا تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والمتوسط الحسابي والمنوال وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاطفال وفقا لمستوى التحصيل الدراسي للوالدين ولصالح المستوى المتقدم.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاطفال وفقا للمستوى الاقتصادي للأسرة ولصالح المستوى المرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاطفال وفقا لمستوى لعمر الزمني ولصالح الفئة العمريةالثامنة.(Koven,1995:1-4)

٦- دراسة النعيمي ١٩٩٩ العراق

الثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي للأطفال المساء إليهم وأقرانهم من غير المساء إليهم(دراسة مقارنة)

استهدفت الدراسة التعرف على الثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي للأطفال المساء إليهم وأقرانهم من غير المساء إليهم وتكونت عينة الدراسة من (١١٢٠) طفلا وطفلة من الصفين الخامس والسادس الابتدائي وبعمر(١٠- ١٢) سنة وتم إعداد أداة لقياس الثقة بالنفس و استعانت الباحثة بمقياس (حسين ١٩٨١) لقياس التكيف الاجتماعي المدرسي المعد للمرحلة الابتدائية ولتحليل النتائج احصائيا تم استخدام الاختبار التائي ومعامل ارتباط بوينت ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الفا للاتساق الداخلي وتحليل التباين الثنائي واختبار شيفيه والاختبار الزائي وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاطفال المساء إليهم وأقرانهم من غير المساء إليهم في الثقة بالنفس ولصالح الاطفال غير المساء إليهم .(النعيمي، ١٩٩٩:١- ١٦٧)

٧- دراسة كوتفريد Gottfried ١٩٩٩ امريكا

الدافعية الذاتية لدى الاطفال الصغار

استهدفت الدراسة التعرف على الدافعية الذاتية لدى الاطفال الصغاروعلاقتها ببعض المتغيرات كالجنس(ذكور – اناث) والعمر الزمني (١٠- ١١- ١٢) سنة والمستوى الاقتصادي (مرتفع- متوسط – منخفض) والتحصيل الدراسي للوالدين وتكونت عينة

الدراسة من(٤٦٦) طفلا وطفلة وتم استخدام مقياس(كوتفريد ، ١٩٨٣) للدافعية الذاتية ولتحليل النتائج احصائيا تم استخدام معامل الارتباط للتنبؤ بالفروق بين المجموعات الثلاث وتوصلت الدراسة الى النتيجة الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات العمرية الثلاث حسب متغيرات الجنس والمستوى الاقتصادي والتحصيل الدراسي للوالدين.(Gottfrried,1999:64-73)

٨- دراسة ماير Mayer & et .al ١٩٩٩ امريكا

علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي

استهدفت الدراسة تعريف الذكاء الانفعالي وفحص مكوناته ودراسة قدرة الطلاب على التعرف على المحتوى الانفعالي للمثيرات البصرية والكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي وتم تطبيق الاداة (مقياس الذكاء الانفعالي)على عينة مكونة من (١٣٩) طالبا جامعيا اذ طلب منهم تقدير حاجاتهم الانفعالية بعد مشاهدتهم لفيلم سار وآخر غير سار وتوصلت الدراسة الى ان الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي كانوا اكثر دقة في تقدير حالتهم الانفعالية كما ان التحصيل الدراسي كان مرتفعا لدى الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.(رزق، ٢٠٠٣: ٩٤)

٩- دراسة كودي Goode ٢٠٠٢ أمريكا

معرفة وجه الغضب لدى الأطفال المساء إليهم

استهدفت الدراسة التعرف على الفرق في معرفة وجه الغضب لدى الأطفال المساء إليهم والعاديين وتكونت العينة من(٤٠) طفلا وطفلة وبواقع(٢٣) طفلا مساء إليه جسديا و(١٧) طفلا عاديا وبعمر(٩) سنوات وتكونت أداة الدراسة من مسرحية ولعبة تعرض عن طريق الحاسوب وتشمل أربعة أزواج مختلفة من الانفعالات(السعادة- الحزن) و(الخوف- الغضب)وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المساء إليهم والعاديين في التعرف على الوجوه الخائفة والحزينة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المساء إليهم والعاديين في التعرف على الوجوه الغاضبة ولصالح الأطفال المساء إليهم.(Goode,2002)

١٠- دراسة راضي 2002 مصر

أثر سوء المعاملة وإهمال الوالدين على الذكاء (المعرفي والانفعالي والاجتماعي)للأطفال

استهدفتْ الدراسة الكشف عن الفروق بين الأطفال الأكثر والأقل تعرضا لسوء إهمال الوالدين في الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي والتعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي و سوء معاملة وإهمال الوالدين للأطفال وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلا بالمدرسة الابتدائية والإعدادية وبتطبيق أدوات الدراسة وتحليل بياناتها أسفرت عن النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الأكثر تعرضا لسوء معاملة الوالدين عند مستوى دلالة (0.01) في الذكاء الانفعالي بالنسبة للدرجة الكلية والدرجات الفرعية ولصالح الأطفال الأقل تعرضاً لسوء إهمال الوالدين.

- توجد علاقة ارتباطية دالة بين معاملة الوالدين للطفل ودرجة ذكائه المعرفي والانفعالي والاجتماعي.(راضي، ٢٠٠٢: ٢٥- ٨٨)

١١- دراسة الجمال ٢٠٠٥ مصر

الذكاء الوجداني للأمهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لأبنائهم

استهدفت الدراسة التعرف على **الذكاء** الوجداني للأمهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لأطفالهم وتكونت عينة الدراسة من الأطفال في سن (٤ - ٦) سنوات من الجنسين وكذلك أمهات هؤلاء لأطفال.واستخدم الباحث في هذه الدراسة استمارة البيانات الأولية للتعرف على المعلومات الخاصة بالعينة وكذلك مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة إعداد" أسماء السرسى وأماني عبد المقصود" وأيضا قام الباحث باستخدام مقياس نسبة **الذكاء** الوجداني (بار- رون)، وتوصلت الدراسة إلى أن الأمهات التي تتمتع بذكاء وجداني مرتفع يكون أطفالهم على قدر كبير من الكفاءة الاجتماعية حتى أنه يمكن القول أن **الذكاء** الوجداني للأمهات مسؤول عن الكفاءة الاجتماعية لأطفالهم وذلك بنسبة (٨٨,٢%).(الجمال، ٢٠٠٥)

١٢- دراسة كاتز و نلسون Katz & Nelson ٢٠٠٦ أمريكا

العنف المنزلي وتدريب العاطفة وتكيف الطفل

استهدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج النمذجة الايجابية في تدريب العاطفة وتعديل سلوك الأطفال وتكونت عينة الدراسة من(١٣٠) طفلا بعمر(٤- ٥) سنة وتم استخدام التقارير التي تملا من قبل الوالدين أداة للدراسة توصلت الدراسة إلى:

- يتعلم الأطفال تنظيم عواطفهم عن طريق ملاحظة السلوك الأبوي الايجابي.
- يمكن تعديل عواطف الأطفال وتنمية ذكاءهم العاطفي.

وأوصت الدراسة بضرورة تعليم الآباء كيفية إدارة عواطفهم حتى لا تتضارب مع استراتيجيات اتخاذ القرار لدى أبناءهم .(Katz&Nelson,2006)

١٣- دراسة دنس Dennis ٢٠٠٦ أمريكا

التنظيم الذاتي العاطفي لأطفال ما قبل المدرسة (تفاعل نظرة الطفل ،الأم، سعة السيطرة)

استهدفت الدراسة التعرف على التنظيم الذاتي العاطفي لأطفال ما قبل المدرسة عن طريق تفاعل عاملين هما نظرة الطفل ونظرة الأم وتكونت العينة من (١١٣) طفلا وطفلة مع أمهاتهم ، تتراوح أعمارهم بين(٣- ٤) سنة ولقياس التنظيم الذاتي العاطفي استخدم مسرحية يقوم الأطفال بأداء أدوارها واستبانه ملاحظة الأم لملاحظة الإصرار والإحباط أثناء انتظار المسرحية وملاحظة التجنب والدفئ الأمومي أثناء المسرحية وتوصلت الدراسة إلى إن نظرة الأم أثناء الانتظار ارتبطت بالإصرار والمثابرة وأما الدفء الأموي فارتبط بالالتزام أثناء المسرحية وأما فيما يخص نظرة الطفل فان هذه العوامل وسعت من سيطرة الطفل ومن قدرته على التنظيم الذاتي العاطفي. (Dennis,2006:84-97)

مؤشرات الدراسات السابقة

أفادتْ الباحثة على ما توافر لديها من دراسات سابقة تتعلق بموضوع بحثها الحالي وقد افادت منها فيما يتعلق بالذكاء العاطفي لدى طفل الروضة وكما يلي:

الأهداف:

إن أهداف الدراسات السابقة تدور في عدة محاور منها التعرف على المشاعر لدى الاطفال كما في دراسة (Bretherton &Beeghly,1982) والثقة بالنفس كما في دراسة (النعيمي، ١٩٩٩) والمهارات الاجتماعية كما في دراسة(كاظم، ١٩٩٠) والتعرف على المحتوى الانفعالي للمثيرات البصرية كما في دراسة (Mayer & et .al,1999) وتطبيق نظرية كاردنر في التعليم كما في (مشروع سبيكترم، ١٩٨٤) والتعرف على الفروق بين الاطفال الاكثر تعرضا لسوء اهمال الوالدين في الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي كما في دراسة (راضي، ٢٠٠٢) والتعرف على أنماط الذكاء الرئيسة والفرعية لدى اطفال ما قبل المدرسة كما في دراسة (Feldman,1986) والتعرف على أثر برنامج النمذجة الايجابية في تدريب العاطفة وتعديل سلوك الأطفال كما في دراسة(Katz&Nelson,200) و التعرف على التنظيم الذاتي العاطفي لأطفال ما قبل المدرسة كما في دراسة(Dennis,2006) و التعرف على الفرق في معرفة وجه الغضب لدى الأطفال المساء إليهم والعاديين كما في دراسة (Goode,2002)

العينة :

إن معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات من أطفال الرياض (الروضة والتمهيدي) عدا دراسة (النعيمي، ١٩٩٩) و دراسة (Koven,1995) و دراسة(Gottfrried,1999) و دراسة (Goode,2002) و دراسة(راضي، ٢٠٠٢) التي كانت عينتها من تلاميذ المرحلة الابتدائية، في حين انفردت دراسة (Mayer & et al,1999) في عينتها على طلبة المرحلة الجامعية وذلك مما أفاد الباحثة في تحديد عينتها من أطفال الصف التمهيدي في الروضة.

الوسائل الإحصائية :

إن أغلب الدراسات السابقة اعتمدت في تحليل بياناتها وتفسيرها عددا من الوسائل الإحصائية ومنها مربع كآي و الاختبار التائي ومعامل ارتباط بوينت ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا للاتساق الداخلي وتحليل التباين الثنائي واختبار شيفيه والاختبار الزائي وذلك مما سيفيد الباحثتان في اختيار وسائلهما الإحصائية.

النتائج :

لما كانت اهداف الدراسات السابقة متباينة فان النتائج ستكون متباينة ايضا ، فقد اظهرت دراسة(Bretherton &Beeghly,1982)الى ان استخدام الكلمات الدالة على العاطفة والالتزام الخلقي اكبر من درجات استخدام المعرفة واما (مشروع سبيكترم، ١٩٨٤) فقد توصل الى ضرورة بناء جسور بين مواطن القوة والضعف لدى الاطفال بهدف تطوير قابلياتهم في المجالات التي لا يتقنوها.واتفقت دراسة (النعيمي، ١٩٩٩) ودراسة(راضي، ٢٠٠٢) في نتائجهما على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاطفال المساء إليهم وأقرانهم من غير المساء إليهم في الثقة بالنفس والذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي ولصالح الاطفال غير المساء إليهم . واما دراسة(كاظم، ١٩٩٠) فتوصلت الى وجود نمو متقدم لدى الاطفال في المهارات الاجتماعية في حين توصلت دراسة (Gottfrried,1999) الى وجود فروق ذات

دلالة احصائية بين الاطفال في الدافعية الذاتية وحسب متغيرات الدراسة و اتفقت دراسة (Mayer & et .al,1999) و دراسة (Goode,2002) التي توصلت الى عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي والتعرف على الوجوه الخائفة والحزينة ،ومن كل ذلك افادتْ الباحثة من الدراسات السابقة في:

- بلورة متغيرات البحث الحالي.
- عدم اتفاق الدراسات السابقة في نتائجها ، فتح نافذة البحث أمام الباحثة ودعم حجتها لاختيار موضوع البحث ، 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 الا وهو الذكاء العاطفي.

اجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضا للمنهجية التي اعتمدها البحث من حيث تحديد مجتمع البحث وكيفية اختيار العينة وبناء أداة البحث واجراءات التحقق من صلاحيتها والتطبيق النهائي للمقياس فضلا عن تحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة.

اولا- مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من الأطفال في الصف التمهيدي في رياض الاطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية الكرخ الاولى والثانية في بغداد للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ ومجموعهم(٨٦٣٠) طفلا وطفلة يتوزعون في(٥٧) روضة والجدول(١) يوضح ذلك.

جدول(١)

عدد رياض الاطفال واعداد الاطفال في مديرية تربية الكرخ الاولى والثانية

التربية	عدد الرياض	ذكور	اناث
الكرخ الأولى	٢٩	١٩٦٠	١٨٢٠
الكرخ الثانية	٢٨	٢٤٥٠	٢٤٠٠
المجموع	٥٧	٤٤١٠	٤٢٢٠

ثانيا- العينة

اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغت(١٠٠) طفلا وطفلة من (١٠) رياض أطفال في الصف التمهيدي وكما مبين في الجدول(٢)

جدول(٢)

اعداد الاطفال (عينة البحث) في رياض الاطفال

ت	رياض الاطفال	ذكور	اناث	المجموع
١	روضة الورود	٥	٥	١٠
٢	روضة الهلال	٥	٥	١٠
٣	روضة البنفسج	٥	٥	١٠
٤	روضة المنصور التاسيسية	٥	٥	١٠
٥	روضة التاميم	٥	٥	١٠
٦	روضة الاريج	٥	٥	١٠
٧	روضة جنات الرحمن	٥	٥	١٠
٨	روضة النسور	٥	٥	١٠
٩	روضة الاطفال الكرماء	٥	٥	١٠
١٠	روضة البسمة	٥	٥	١٠
	المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

خصائص عينة البحث

٨. التحصيل الدراسي للأب

توزعت عينة الاطفال بحسب التحصيل الدراسي للأب الى ثلاث مستويات والجدول(٣) يوضح ذلك.

جدول(٣)

التحصيل الدراسي لآباء عينة البحث

الجنس	الذكور		الاناث		المجموع	
تحصيل الأب	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ابتدائية فأقل	٦	١٢	٥	١٠	١١	١١
ثانوية	١٢	٢٤	١٤	٢٨	٢٦	٢٦
معهد فما فوق	٣٢	٦٤	٣١	٦٢	٦٣	٦٣
المجموع	٥٠	١٠٠	٥٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

ويتضح من الجدول(٣) ان النسبة الاكبر(٦٣٪) كانت لمستوى التحصيل معهد فما فوق أي ان اغلب أفراد العينة كان تحصيل آبائهم معهد فما فوق وتلتها(٢٦٪) للشهادة الثانوية ثم المستوى ابتدائية فأقل (١١٪).

ب- التحصيل الدراسي للأم

توزعت عينة الاطفال بحسب التحصيل الدراسي للأم الى ثلاث مستويات والجدول(٤) يوضح ذلك.

جدول(٤)

التحصيل الدراسي لأمهات عينة البحث

الجنس	الذكور		الاناث		المجموع	
تحصيل الأم	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ابتدائية فأقل	١١	٢٢	٧	١٤	١٨	١٨
ثانوية	١٣	٢٦	١٥	٣٠	٢٨	٢٨
معهد فما فوق	٢٦	٥٢	٢٨	٥٦	٥٤	٥٤
المجموع	٥٠	١٠٠	٥٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

ويتضح من الجدول(٤) ان النسبة الأكبر(٥٤٪) كانت لمستوى التحصيل معهد فما فوق أي ان اغلب أفراد العينة كان تحصيل أمهاتهم معهد فما فوق وتلتها (٢٨٪) للشهادة الثانوية ثم المستوى ابتدائية فأقل (١٨٪).

ثالثا- أداة البحث

نظرا لعدم وجود أداة محلية أو عربية وعدم وجود مقياس أجنبي مقنن على البيئة العراقية للذكاء العاطفي (على حد علم الباحثة)، ومن اجل التعرف على الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة، وجدت الباحثة انه من الأفضل إعداد مقياس لقياس الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة ليكون ملائما لخصائص مجتمع البحث الحالي و تتوافر فيه شروط المقاييس العلمية نحو الصدق و الثبات و أتبعت الباحثة لذلك الخطوات الآتية:

الدراسة الاستطلاعية

تم اختيار عينة عشوائية من أمهات الأطفال في رياض الأطفال، بلغت(٣٠) أما من روضتي الهلال والمنصور التأسيسية من مديرية تربية الكرخ الأولى ، وزع عليهم استبيان استطلاعي مفتوح و تضمن السؤال الآتي:

د. ما هي مهارات الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة ؟(ملحق رقم١)

وفي ضوء إجابات هذه العينة ، تم تحديد عدد من الفقرات ، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ضمن هذا المجال ، تم تحديد (٥٢) فقرة، وتم توزيعها الى اربعة مجالات هي:

١. **فهم النفس**: وهو معرفة الفرد لذاته في الحالات الجسمية(القابليات والمؤهلات والحاجات والميول)والمشاعر(الانفعالات) والأفكار ويضم (١٤) فقرات.
٢. فهم الآخرين: هو القدرة على فهم الانفعالات لدى الآخرين عن طريق اللغة والصوت والمظهر والسلوك ويضم (١٥) فقرات.
٣. **تقدير المشاعر**: هو القدرة على تقدير المشاعر الانفعالية للآخرين بدقة عن طريق التمييز بين التعابير الدقيقة وغير الدقيقة والنزيهة عن غير النزيهة للمشاعر ويضم(٩) فقرات.
٤. **التعامل مع الآخرين بمرونة**:هو القدرة على إدارة الانفعالات الموجودة لدى الفرد والآخرين بمرونة عن طريق تعديل الانفعالات السلبية وتعزيز الايجابية دون كبت أو مبالغة ، ويضم(١٢) فقرات،ملحق(٢).

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 الاداة على تحقيق الهدف الذي اعد من أجله. (Ebel,1972:555)

ويشير المعنيون بالقياس الى تعدد أساليب وطرق حساب وتقدير الصدق وقد اختارت الباحثة مؤشرا للصدق وهو الصدق الظاهري

الصدق الظاهري

ويعد الصدق الظاهري المظهر العام للمقياس وهو يشير الى قدرة المقياس على 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)، وعلى الرغم من ان الصدق الظاهري اقل انواع الصدق جودة الا 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 الاولية على لجنة من المحكمين* وهم خبراء وأساتذة في التربية وعلم النفس، وقد ابدوا آرائهم حول صلاحية الفقرات ، وفي ضوء آراء المحكمين تم استبقاء الفقرات التي حصلت على نسبة ٨٠٪ فأكثر فكانت (٣٣) فقرة من أصل (٥٠) فقرة والفقرات التي تم حذفها هي(١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ٢٤- ٢٥- ٢٦- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣٧- ٣٨- ٤٧- ٤٨- ٤٩- ٥٠).(ملحق(٢)

تعليمات المقياس

تم إعداد تعليمات خاصة لمقياس الذكاء العاطفي تضمنت الهدف من المقياس وكيفية الإجابة عن الفقرات، ولغرض التعرف على وضوح التعليمات والفقرات تم تطبيق المقياس على عينة من الأمهات اختيرت عشوائيا فبلغ عددهن (٢٠) اما من روضتي الورود والنسور من مديرية تربية الكرخ الأولى والثانية بواقع (١٠) أمهات من كل روضة، فكان المقياس واضح ومفهوم لدى عينة الدراسة الاستطلاعية.

تصحيح المقياس

(*) لجنة المحكمين حسب الألقاب العلمية والتخصص

- أ.م. د. أحلام شهيد / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية /علم النفس.
- أ.م. د. إيمان عباس علي/ الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/علم النفس التربوي.
- أ.م.د. سعدية عبد الكريم درويش/ الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/إرشاد تربوي .
- أ.م. د. سعدي جاسم الغريري/ الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/ علم النفس التربوي.
- أ.م. د.هناء رجب حسن / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/قياس وتقويم
- أ.م. د.نشعة كريم عذاب / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/ إرشاد تربوي.
- أ.م. عباس علوان داود / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/علم النفس.
- م.د .عامر ياس خضير القيسي / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/علم النفس التربوي.
- م.د.عدنان حسين التميمي/ الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية/ إرشاد تربوي.
- م.د.ناجح حمزة خلخال المعموري/جامعة بابل/كلية الفنون الجميلة/علم نفس النمو

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) أما من روضتي قطر الكاظمية والورود وبعد مضي (٢٠) يوما على التطبيق الأول وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول قامت الباحثة 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 (٣)

التطبيق النهائي للمقياس

استغرقت فترة التطبيق النهائي سبعة اسابيع من ٢٠٠٧/٣/١١ ولغاية ٢٠٠٧/٤/٣٠ وتم تطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت(١٠٠)أما لـ (١٠٠)طفلا وطفلة في (١٠) رياض أطفال (عينة البحث).

رابعا – الوسائل الاحصائية

١. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار ولاستخراج الصدق التلازمي. (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧: ١٨٠)

٢. الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والاناث في الذكاء العاطفي. (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧: ٢٦٠)

٣. الاختبارالتائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكاء العاطفي عند افراد العينة ككل والمتوسط الفرضي للمقياس. (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧: ٢٥٤)

٤. تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة الذكور والاناث على وفق متغير التحصيل الدراسي للأب والأم. (عودة والخليلي، ١٩٨٨: ٤١٨)

عرض النتائج ومناقشتها

الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي ككل والمتوسط الفرضي للمقياس)

- للتعرف على مستوى الذكاء العاطفي لعينة البحث تمت مقارنة متوسط درجات عينة البحث (الذكور والاناث) البالغة(44.3) بالوسط الفرضي للمقياس(33) باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة (14.907)

أكبر من القيمة الجدولية(1.99) عند مستوى (0.05) أي ان الفرق دال احصائيا لصالح متوسط درجات عينة البحث، والجدول(٥) يوضح ذلك.

جدول(٥)

نتائج الاختبار التائي بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الذكاء العاطفي

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
100	44.3	7.58	33	99	14.907	1.99	0.05

الفرضية الثانية ☹لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة على وفق متغير الجنس)

- تم حساب متوسط درجات الذكور والاناث على مقياس الذكاء العاطفي ولمعرفة الفرق استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ولم يكن الفرق ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) اذ بلغت القيمة المحسوبة(1.087) درجة وهي أصغر من الجدولية(1.99) ويوضح الجدول(٦) هذه النتيجة.

جدول(٦)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للفرق بين متوسط درجات الذكور والاناث على مقياس الذكاء العاطفي

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	50	45.12	9.99	98	1.087	1.99	0.05
اناث	50	43.48	3.71				

الفرضية الثالثة☹ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة الذكور والاناث على وفق متغير التحصيل الدراسي للأب)

- تم حساب متوسط درجات الذكاء العاطفي حسب متغير التحصيل الدراسي للأب والجنس (الذكور والاناث) والجدول(٧) يوضح ذلك.

جدول(٧)

درجات الذكاء العاطفي حسب التحصيل الدراسي للأب والجنس

الجنس	تحصيل الاب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	ابتدائية فأقل	6	43.6	6.16
	ثانوية	12	41.91	10.72
	معهد فما فوق	32	46.59	10.03
المجموع		50	132.1	26.91
اناث	تحصيل الاب			
	ابتدائية فأقل	5	46.8	5.268
	ثانوية	14	43.92	10.28
	معهد فما فوق	31	42.74	7.69
المجموع		50	133.46	23.238
	ابتدائية فأقل	11	45,09	5.67

الكلي	ثانوية	26	43	10.5
	معهد فما فوق	63	44.69	9.18
المجموع		100	132.78	25.35

- تم استخدام تحليل التباين الثنائي ٢X٣ لمتغير التحصيل الدراسي للأب والجنس(الجنس والذكور) وتبين عن طريق هذا الاجراء لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى التحصيل الدراسي للأب والذكاء العاطفي للأبناء والجدول(٨) يوضح ذلك

جدول(٨)

تحليل التباين الثنائي بين التحصيل الدراسي للأب والجنس في درجات الذكاء العاطفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
الجنس	0.308	1	0.308	0.002	3.92	0.05
تحصيل الأب	5.709	2	2.8545	0.018	2.68	0.05
الجنس تحصيل الأب	14.218	2	7.109	0.046	2.68	0.05
الخطأ	14347.38	94	152.634			0.05
الكلي	14367.615	99				0.05

ويتضح عن طريق تطبيق تحليل التباين الثنائي ٢X٣ ما يأتي:

- ان الفرق في درجات الذكاء العاطفي وحسب متغير الجنس لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05)اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة(0.002) أصغر من القيمة الجدولية(3.92) بدرجتي حرية(94,1).
- ان الفرق في درجات الذكاء العاطفي وحسب متغير التحصيل الدراسي للأب لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة(0.018) أصغر من القيمة الجدولية(2.68) بدرجتي حرية(94,2).
- ان التفاعل بين الجنس و التحصيل الدراسي للأب لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة(0.046) أصغر من القيمة الجدولية(2.68) بدرجتي حرية(94,2).
- الفرضيةالرابعة☹ لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة الذكور والاناث على وفق متغير التحصيل الدراسي للأم).
- تم حساب متوسط درجات الذكاء العاطفي حسب متغير التحصيل الدراسي للأم والجنس (الذكور والاناث) والجدول(9) يوضح ذلك.

جدول(٩)

درجات الذكاء العاطفي حسب التحصيل الدراسي للأم والجنس

الجنس	تحصيل الام	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	ابتدائية فأقل	7	47	7.17
	ثانوية	15	44.86	11.88
	معهد فما فوق	28	44.78	9.41
المجموع		50	136.64	28.46
	تحصيل الام			
	ابتدائية فأقل	11	44	8.06

اناث	ثانوية	13	42.61	9.04
	معهد فما فوق	26	43.69	8.17
المجموع		50	130.3	25.27
الكلي	ابتدائية فأقل	18	45.16	7.85
	ثانوية	28	43.82	10.68
	معهد فما فوق	54	44.25	8.88
المجموع		١٠٠	133.23	27.41

- تم استخدام تحليل التباين الثنائي ٢X٣ لمتغير التحصيل الدراسي للأم والجنس(الجنس والذكور) وتبين عن طريق هذا الاجراء لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مستوى التحصيل الدراسي للأم والذكاء العاطفي للأبناء والجدول(١٠) يوضح ذلك.

جدول(١٠)

تحليل التباين الثنائي بين التحصيل الدراسي للأم والجنس في درجات الذكاء العاطفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
الجنس	6.665	1	6.665	1.88	3.92	0.05
تحصيل الأم	3.307	2	1.6535	0.294	2.68	0.05
الجنس تحصيل الأب	0.943	2	0.4715	0.084	2.68	0.05
الخطأ	527.1925	94	5.608			0.05
الكلي	538.1075	99				0.05

ويتضح عن طريق تطبيق تحليل التباين الثنائي ٢X٣ ما يأتي:

- ان الفرق في درجات الذكاء العاطفي وحسب متغير الجنس لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05)اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة(1.88) أصغر من القيمة الجدولية(3.92) بدرجتي حرية(94,1).
- ان الفرق في درجات الذكاء العاطفي وحسب متغيرالتحصيل الدراسي للأم لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة(0.294) أصغر من القيمة الجدولية(2.68) بدرجتي حرية(94,2).
- ان التفاعل بين الجنس و التحصيل الدراسي للأم لم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.05) اذ كانت القيمة الفائية المحسوبة(0.084) أصغر من القيمة الجدولية(2.68) بدرجتي حرية(94,2).

ان نتائج البحث الحالي جاءت متفقة مع نتائج الدراسات السابقة، اذ اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (Bretherton &Beeghly,1982)و(مشروع سبيكترم، ١٩٨٤) التي توصلت الى ان استخدام الكلمات الدالة على العاطفة والالتزام الخلقي اكبر من درجات استخدام المعرفة واتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة دراسة(كاظم، ١٩٩٠) التي توصلت الى وجود نمو متقدم لدى الاطفال في المهارات الاجتماعية واختلفت نتائج البحث الحالي مع دراسة(النعيمي، ١٩٩٩) ودراسة(راضي، ٢٠٠٢) في نتائجهما الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاطفال المساء إليهم وأقرانهم من غير المساء إليهم في الثقة بالنفس والذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي ولصالح الاطفال غير المساء إليهم تبعا لمتغير الجنس. اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة دراسة (Gottfrried,1999) التي

توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاطفال في الدافغية الذاتية وحسب متغيرات الدراسة و اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة(Mayer & et .al,1999) و دراسة (Goode,2002) التي توصلت الى عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التعرف على الوجوه الخائفة والحزينة .

الاستنتاجات

- وجود نمو متقدم في درجات الذكاء العاطفي لدى أطفال عينة البحث اذ جاءت بمتوسط حسابي أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكاء العاطفي لدى اطفال الروضة وفق متغير الجنس.
- ان التحصيل الدراسي للأب والأم لم يكن لهما دور في ظهور الذكاء العاطفي لدى اطفال عينة البحث.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما ياتي:

- إعادة النظر بالأنشطة والخبرات التي تقدمها الرياض بما تسهم في ابراز الذكاء العاطفي لديهم.
- ادماج مهارات الذكاء العاطفي في الخبرات التعليمية التي تقدم لطفل الروضة لكي تعزز الذكاء العاطفي لدى اطفال الروضة.
- ادخال مهارات الذكاء العاطفي بالانشطة والخبرات التي تقدم في مجالس الاباء والمعلمات.
- تحليل المواقف والاحداث الاجتماعية بما تساعد على تنمية الذكاء العاطفي.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة بما ياتي:

- أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في تنمية الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة.
- الذكاء العاطفي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال وأقرانهم من غير الملتحقين بها(دراسة مقارنة).
- اساليب تعامل المعلمات مع الاطفال وأثرها في تنمية الذكاء العاطفي لدى أطفال الرياض.
- الذكاء العاطفي لدى الاطفال المساء اليهم وأقرانهم من غير المساء اليهم(دراسة مقارنة).
- (دراسة مقارنة) في أدراك الطفل ذي الذكاء العاطفي والعادي في مدى تقبلهما لدى الام.

المصادر

١- البراهيم، فؤاد أحمد(٢٠٠١).الانسان لا زال لغزا مجهولا،مكانة الذكاء العاطفي وأهميته في حياتنا ،الرياض،صحيفة الجزيرة،ط١،ع(٩٦٣٠١) عن شبكة الانترنيت.

٢- بام،روبنز وجين سكوت (٢٠٠٠).).الذكاءالوجداني،ترجمة الاعسر،صفاء وعلاء الدين كفافي،القاهرة،ط١،دارقباء للنشر والتوزيع(شركة مصرية مساهمة).

٣- البياتي، عبد الجبار توفيق (١٩٨٥).التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية الطرق اللامعلمية ، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي،ط٢،دار التأليف والترجمة.

٤- جابر،جابر عبد الحميد(١٩٧٧). علم النفس التربوي، القاهرة،دار النهضة العربية.

٥- الجزيرة ،صحيفة(١٩٩٩). الذكاء العاطفي كتاب جديد لصياغة وجدان اكثر انسانية،الرياض،صحيفة الجزيرة،عن شبكة الانترنيت http://www.suhuf.net.sa/1999/jaz/jul/2/wn7.htm

٦- الجمال،رضا مسعد(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني للامهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعيةلابنائهم،اللجنة الوطنية للطفولة،عن شبكة الانترنيت www.childhood.gov.sa

٧- جولمان، دانييل(٢٠٠٠). الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي ،الكويت،سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع ٢٦٢.

٨- حسين، محمد عبد الهادي(٢٠٠٣).تربويات المخ البشري ،عمان ،ط١، دار الفكر للطباعة والنشر.

٩- الحكمي،ابراهيم الحسن(٢٠٠٤). أثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة ام القرى فرع الطائف،الرياض،مجلة جامعة ام القرى،المجلد(١٦)،ع(١).

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

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

١٢- خليل، سعادة(٢٠٠٤). العلاقة بين العقل(الفكر) والعاطفة، شبكة نقل المعلومات عن شبكة الانترنيتinfo@mostagbql.com

١٣- خوالدة، محمود عبد الله محمد(٢٠٠٤). الذكاء العاطفي(الذكاء الانفعالي)، عمان، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٤- راضي، فوقية محمد(٢٠٠٢). أثر سوء المعاملة وإهمال الوالدين على الذكاء (المعرفي والانفعالي والاجتماعي) للأطفال ،القاهرة،المجلة المصرية للدراسات النفسية،المجلد١٢،ع٣٦.

١٥- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر(١٩٨٣). مختار الصحاح، الكويت، دار الرسالة .

١٦- رزق ، محمد عبد السميع(٢٠٠٣). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء العاطفي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف- جامعة أم القرى، الرياض، مجلة جامعة أم القرى، المجلد١٥، ع٢.

١٧- الريماوي، محمد عودة(٢٠٠٣) . علم النفس النمو – الطفولة والمراهقة، عمان، ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٨- الريماوي، محمد عودة وآخرون(٢٠٠٤).علم النفس العام، عمان، ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٩- سفيان،نبيل صالح(١٩٩٨). الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز، بغداد ، جامعة بغداد ،كلية التربية/ابن رشد (أطروحة دكتوراه).

٢٠- السلطي، ناديا سميح(٢٠٠٤).التعلم المستند إلى الدماغ، عمان، ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢١- سيف، ياسر(٢٠٠١). الذكاء العاطفي رؤية جديدة في شخصية الرئيس مبارك، القاهرة، مكتبة الاسكندرية.

٢٢- عدس، محمد عبد الرحيم(١٩٩٧). الذكاء من منظور جديد ، عمان،ط١،دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٣- عودة، احمد سليمان وخليل يوسف الخليلي(١٩٨٨). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، عمان، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر.

٢٤- العكايشي، بشرى احمد جاسم(٢٠٠٣). التوافق في البيئة الجامعية وعلاقته بالذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، بغداد ، الجامعة المستنصرية ،كلية التربية (أطروحة دكتوراه).

٢٥- العلوي، مجتبى(٢٠٠١). قراءة في كتاب الذكاء العاطفي، مجلة النبأ،ع(٥٤)عن شبكة الانترنيت /www.annabaa.org/ nba54 qeraafekitab.htm-34k

٢٦- العيتي،ياسر(٢٠٠٣). الذكاء العاطفي نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة، دمشق، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٧- القيسي،لبنى ناطق عبد الوهاب(٢٠٠٥). كفايات الذكاء الانفعالي لدى مدراء المدارس الثانوية،بغداد،المعهد العربي العالي للعلوم التربوية والنفسية (رسالة ماجستير).

٢٨- كاظم ،سميرة عبد الحسين(١٩٩٠). المهارات الاجتماعية الاساسية للاطفال الملتحقين برياض الاطفال واقرانهم غير الملتحقين، بغداد ، جامعة بغداد ،كلية التربية/ابن رشد (، بغداد ، جامعة بغداد ،كلية التربية/ابن رشد (أطروحة دكتوراه).

٢٩- مبيض، مأمون(٢٠٠٣)). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية ، بيروت،ط١ ، المكتب الإسلامي.

٣٠- المطرف،العنود بنت عبد الرحمن(٢٠٠٣). الذكاء العاطفي ، شبكة نقل المعلومات عن شبكة الانترنيت/www.elazayem.com/new page70.htm

٣١- معوض،خليل ميخائيل(١٩٨٣). سيكولوجية النمو والمراهقة، القاهرة، دار الفكر الجامعي.

٣٢- النعيمي، ليلى احمد عزت علي(١٩٩٩). الثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي المدرسي للاطفال المساء اليهم واقرانهم من غير المساء اليهم (دراسة مقارنة)، بغداد ، جامعة بغداد،كلية التربية/ابن رشد (، بغداد ، جامعة بغداد ،كلية التربية/ابن رشد (أطروحة دكتوراه).

٣٣- وزارة التربية ، العراق (١٩٩٠) . الأهداف التربوية في القطر العراقي ، بغداد، ط٢ ، مطبعة وزارة التربية .

٣٤- يوسف،داليا(٢٠٠١). البحث عن الذكاء العاطفي، منابر المتميزين،عن شبكة الانترنيت http: // Arabic / www.islamonline.net .adam.shtmil19/article 01/2001/

35. Abraham, R .(2000).The Role of Job Control as A Moderator 0f Emotional Dissonance and Emotional Intelligence –Outcome Relationships, Journal of Psychology, Vol (134).Issue(2).

36.AbiSamra,N.(2000). The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Eleventh Grads. Research in Education. FED 661 http://www.fortunecity.com/banners/interstitial.html?http://nadabs.fortun ecitly. Com/onlinematerials. Htm

37. Adams, Georgia, Sashes (1964). Measurement and Evaluation in Educational Psychology and Guidance, New York, Holt.

38.Anstasi, A .& Suzan, Urbina (1997): Psychological Testing, New York, Macmillan Unblushing

39.Ausubel, D. P.& Sullivan (1970).Theory and Problems of Child Development,2ed, New York, Grain and Stratton.

40.Bar-On,R .& Parker, J. D. A. (2000). Emotional and Social Intelligence Insights from the Emotional Quotient Inventory .Hand book ,San Francisco, Jossey-Bass.

4l.Bar-On, R.(1988).The Development of An Operational Concept of Psychology Well-Being ,Un Published Doctoral Dissertation Rhodes University, South Africa.

42.Biack,M. (2000). WOQ Emotional Intelligence Questionnaire, Vol (3) ,Report.

43.Bergman, J .(l979).Understanding Educational Measurement and .Evaluation ;N.J ,London .

44.Bretherton, I . & Beeghly, M.(1982). Talking About Internal States ;The Acquisition of An explicit Theory of Mind , Child Development

,Vol(I 8),N(6).
45.Cherniss, C .& Goleman, D.(1999).Bringing Emotional Intelligence to the Workplace .Technical Report Issued by The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization ,Piscataway ,N ,J .Ruttier ,University.
46. Cherniss, C.(2000). Emotional Intelligence, what is it, why it matters, Papers Presented at the Annual Meeting of society for Industrial and Organizational Psychology .New Orleans.
47.Connell .J. D. J.(2000). The Science of Learning, Brain-Based Teaching, Integrating Multiple Intelligences and Emotional Intelligence , Classroom Leadership. Vol.(4). N.(3).
48.Dennis,T.(2006). Emotional Self Regulation in Preschoolers, The Interplay of Child Approach Reactivity, Parenting and Control Capacities, Development Psychology,Vol.(42).N.(I).
49.Dulewicz, Y.& Higgs , M .(2000).).Emotional Intelligence :A review and Evaluation Study, Journal of Menageries psychology, Vol.(15).N.(4).
50.Duval, J.& Mark ,N (1994).Application of Howard Gardner,s Multiple Intelligence Theory in Rural Vermont Elementary School. Paper Presented at the Annual Meeting of The Association for Supervision and Curriculum .Chicago, Inions.
51. Ebel, R,L .(1985).Essential of Educational Measurement , New ,Jersey, Engle Wood Cliffs.
52.Ekman,P(1992). An argument of Basic Emotions ,Cognition and Emotion,Vol.(1 2),N.(6).
53 .Elmmering, R. & Goleman, D. (2003). Consortium for Emotional Intelligence in Organizations, www. Eiconsortium. Org .
54.Goleman , D. (1995). Emotional Intelligence: Why it Can Matter or Than lQ, New York ,Bantam.
55.Gardner , H.(1999). Intelligence Reframed , New York ,Basic Books.
56.Gardner , H. &. Hoerr, T.(1995).Implementing Multiple Intelligence Theory From the Laboratory and From the Field, in Creating New Educational Communities.
57.Gardner, H.(1983).Frames of Mind :The theory of Multiple Intelligence, New York, Basic Books.
58.Gottfried , A .E .(1999).Intrinsic Motivation in Young Children, New York. Plenum.
59.Goode , Erica.(2002).Physically Abused Children Recognize the Face of Anger, Board of Regents of University of Wisdoms System. N.Y. Tuesday 18 .Psych.wisc.edu/childemotion/NY2002-article.html-20k
60. Guilford. J.(1959).Three Faces of Intellect, American Psychologist l4.

61-Hein, S.(2001). Emotional Intelligence www. Cardboardkinky .net /wcw/Japanese-lesbian-school-girl/htm.
62.Koven ,D.E.(1995).Curiosity and Exploration for Children , New York ,Random.
63. Jansorn, N.(1998).Emotional Intelligence, 602 Spring /www. Userpages_umbc.edu/hodell/602rp6htm-28k-
64.Marlow, H. A .(1985).Social Intelligence ,Journal of Education Psychology . Vol (78).N.(1).
65.Mayer ,J .D & Salovey .p.(1990). Emotional Intelligence. Cognition & Personality.
66.Mayer ,J .D & Salovey ,P. (1997).What is Emotional Intelligence in Salovey & Sluyter, Emotional Development and Emotional Intelligence :Implications for Educators, New York ,NI, Basic Books.
67.Mayer ,J .D & Bar-on ,R. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for An Intelligence,27(4).
68.Mayer ,J .D & et, al (2001). Emotional Intelligence. As a standards Intelligence ,San Francisco. American Psychology Association .http:/ www .emotio naliq.com . /htm.
69.KaIz, L.& Windecker –Nelson, B. (2006).Demestic, Violence, Emotion Coaching and Child Adjustment, Journal of Family Psycholoey.N.(20).p5 6-67.
70. Pinga, E.G.(l979).The Relationship Between Perceived Locus, of Control and Achievement Among Filipino, American Students in the Elementary Grads .Dist. Abst Int.(40),2563-A
71.SaIami, S .O.(2007). Relationships of Emotional Intelligence and Self-Efficacy to Work Attitudes Among Secondary School Teachers in South western Nigeria. Journal of Essays in Education,Vol.(20),Spring 2007
72.Stone , J. & Church , J.(1957).Childhood and Adolescence, New York ,Holt.
73.Sjoberg, L . B.(2001).Emotional Intelligence and Life Adjustment: Avalidation Study . Center for Economic Psychology Stockholm School of Economics, Sweden(I3).
74.Tice, D. & Faber.(1999).Cognition and Motivational Process in Self – Presentation ,Paper for Sydney Symposium on Motivation and Cognition in Interpersonal Behavior.
75.Thorndike, R.(1920) Intelligence and Its Use, Harpers Magazine,140.
76.Wayne , L. P.(1985).A Study of Emotion : Developing Emotional Intelligence Self-Integration : Relating to Fear, Pain and Desire, Theory Structure of Reality ,Problem Solving Contraction ,Expansion Tuning in Coming out,Letting, Dal,47.N.(I A).p3 -20.

بسم الله الرحمن الرحيم
ملحق (١)
استفتاء مفتوح للامهات

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الأساسية
قسم رياض الأطفال

عزيزتي الام المحترمة
تحية طيبة وبعد .....

تروم الباحثة القيام بالبحث الموسوم (الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة) ،ولغرض تحقيق هدف البحث ،فأن الباحثة تقصد بالذكاء العاطفي هو (قدرة الفرد على فهم نفسه وفهم الاخرين وتقديره لمشاعرهموتعامله معهم بمرونة) ولذلك أتوجه إليك بالسؤال الآتي:

س/ ما هي مظاهر الذكاء العاطفي لدى طفلك؟

الباحثة

بسم الله الرحمن الرحيم
ملحق (٢)
مقياس الذكاء العاطفي بصيغته الأولية

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الأساسية
قسم رياض الاطفال

الأستاذ الفاضل.....المحترم
تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة ببناء مقياس للذكاء العاطفي لدى طفل الروضة ولما نعهده فيكم من خبرة علمية نرجو التفضل بإبداء ملاحظاتكم حول صلاحية الفقرات التي تم اعتمادها من الدراسة الاستطلاعية و مراجعة الأدبيات ، وإضافة وتعديل ما ترونه مناسبا لقياس لقياس الذ كاءالعاطفي ، علما أن الباحثة تعرف الذكاء العاطفي بـ (قدرة الفرد على فهم نفسه وفهم الآخرين وتقديره لمشاعرهم وتعامله بمرونة معهم) ، أرجو بيان صلاحية تعليمات المقياس وبدائله وكذلك بيان صلاحية الفقرات المنضوية تحت كل مجال من مجالاته وبحسب التعاريف المعطاة تحت كل مجال من مجالاته وبيان ما إذا كانت تحتاج إلى إضافة أو تعديل ..... تشكر الباحثة تعاونكم خدمة للبحث العلمي.

الباحثة

أولا- تعليمات المقياس

التعليمات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
عزيزتي الأم الفاضلة..... بين يديك مجموعة من العبارات الخاصة بالذكاء العاطفي لدى طفل الروضة ، وبقصد التعرف على الذكاء العاطفي لدى طفلك،يرجى الإجابة على الفقرات علما انه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، يرجى قراءة كل فقرة بدقة مع بيان رفضك أو قبولك لهذه الفقرات مع فائق الشكر و التقدير...			

ثانيا- بدائل المقياس

البدائل	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
تنطبق عليه كثيرا – تنطبق عليه قليلا – لا تنطبق عليه			

ثالثا- مجالات مقياس الذكاء العاطفي

١- **المجال الأول – فهم النفس**: وهو معرفة الفرد لذاته في الحالات الجسمية (القابليات والمؤهلات والحاجات والميول) والمشاعر(الانفعالات) والأفكار.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	يحل مشاكله بالاعتماد على عقله ومشاعره			
٢	يثق بنفسه			
٣	يتمتع بالقدرة على تصحيح الخطأ الذي يقع فيه			
٤	ينظر إلى الحياة بتفاؤل			
٥	يرتاح عند تقديمه المساعدة للآخرين			
٦	يتحمل الفشل برحابة صدر			
٧	يحب الآخرين			
٨	يحل المشاكل التي تواجهه مهما كلفته من صعاب			
٩	يتحلى بالأخلاق الفاضلة			
١٠	يركز ذهنه وانتباهه على العمل المطلوب منه			
١١	يتخذ القرار المناسب في الوقت الذي يراه مناسبا لاعلانه			
١٢	يثق بقدراته في تنفيذ العمل المطلوب منه			
١٣	عند مواجهته لمشكلة ما يفكر في كل الجوانب الممكنة			
١٤	يحب الحياة بالرغم ما فيها من صعوبات			

٢. **المجال الثاني – فهم الآخرين**: هو القدرة على فهم الانفعالات لدى الآخرين عن طريق اللغة والصوت والمظهر والسلوك.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١٥	يقنع الآخرين عندما يتحدث إليهم			
١٦	يتمتع بمهارة كسب الأصدقاء			
١٧	يفهم مشاعر زملائه			
١٨	يتعاطف مع أقرانه في أزماتهم			
١٩	يهتم بمشاعر الآخرين			
٢٠	يؤثر بإقرانه في أقواله أو أفعاله			
٢١	يعطف على الآخرين			
٢٢	يشارك في الأعمال التي تعود بالفائدة للآخرين			
٢٣	لديه القدرة على قيادة أقرانه			

٢٤	يستطيع التعامل بايجابية تجاه المشاعر السلبية للآخرين			
٢٥	يفهم مشاعر زملائه			
٢٦	يتحكم بمشاعره السلبية في المواقف التي تثير انفعاله			
٢٧	لا يتضجر في اثناء تعامله مع امزجة الاخرين المتقلبة			
٢٨	يستمع للآخرين أثناء حديثم			
٢٩	يخفي مشاعره			

٣. **المجال الثالث – تقدير المشاعر**: هو القدرة على تقدير المشاعر الانفعالية للآخرين بدقة عن طريق التمييز بين التعبيرات الدقيقة وغير الدقيقة والنزيهة عن غير النزيهة للمشاعر.

ت	الفقرات	صالحة	غـــــــير صالحة	الملاحظات
٣٠	يعبر عن مشاعره أمام الآخرين			
٣١	يشعر بالغيرة من أقرانه			
٣٢	ينظر إلى الآخرين بعدوانية			
٣٣	محب للاستطلاع			
٣٤	يشعر بالسعادة لوجوده مع الآخرين			
٣٥	يظهر روح الدعابة والمرح بشكل متزن			
٣٦	السعادة من وجهه نظره اكتشافه للأشياء الموجودة حوله			
٣٧	يتجاهل علامات الانفعال لدى الاخرين			
٣٨	يشعر بالنجاح فيما يعهد اليه			

٤- **المجال الرابع – التعامل مع الآخرين بمرونة** :هو القدرة على إدارة الانفعالات الموجودة لدى الفرد والآخرين بمرونة عن طريق تعديل الانفعالات السلبية وتعزيز الايجابية دون كبت أو مبالغة .

ت	الفقرات	صالحة	غـــــــير صالحة	الملاحظات
٣٩	يتعامل مع الآخرين بمرونة			
٤٠	يتعلم من خبرات الآخرين			
٤١	يستطيع ضبط انفعاله في المواقف التي تثير انفعاله			
٤٢	يسامح الآخرين عندما يعترفون بالخطأ الذي ارتكبوه بحقه			
٤٣	يعدل من سلوكه حسب الموقف الذي يوجد فيه			
٤٤	يميز بين الطيب و الخبيث في سلوكه			
٤٥	لا يضيع وقته في الفشل الذي تعرض له			
٤٦	يتحمل المسؤولية في انجاز عمله المكلف به مهما كلفه			

	من تعب			
٤٧	يكبح غضبه في المواقف العصبية			
٤٨	هادىء			
٤٩	يعطف على الآخرين			
٥٠	يشعر بكل ما يشعر به الآخرين			

بسم الله الرحمن الرحيم
ملحق (٣)
مقياس الذكاء العاطفي بصيغته النهائية

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الأساسية
قسم رياض الاطفال

عزيزتي الأم الفاضلة
تحية طيبة وبعد .....

تروم الباحثة القيام بالبحث الموسوم (الذكاء العاطفي لدى طفل الروضة) و تضع بين يديك مقياس الذكاء العاطفي المتدرج لثلاثة مستويات (تنطبق عليه كثيرا ، تنطبق عليه قليلا ،لا تنطبق عليه) الممثلة في الأعمدة الثلاثة المحاذية لفقرات المقياس وعددها (٣٣) فقرة، نأمل منك الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس بصدق ودقة ، فإذا كانت الفقرة تنطبق على طفلك كثيرا فضعي علامة (√) أمام عبارة (تنطبق عليه كثيرا) أما اذا كانت الفقرة تنطبق عليه قليلا فضعي علامة (√) أمام عبارة (تنطبق عليه قليلا) أما اذا كان مضمون الفقرة لا ينطبق عليه فضعي علامة (√) أمام عبارة (لا تنطبق عليه) علما ان هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي ولا يطلع عليها أي شخص عدا الباحثة..... هذا و لك فائق الشكر و التقدير.

الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق عليه كثيرا	تنطبق عليه قليلا	لا تنطبق عليه
١	يعبر عن مشاعره أمام الآخرين			
٢	يحل مشاكله بالاعتماد على عقله ومشاعره			
٣	يثق بنفسه			
٤	يتمتع بالقدرة على تصحيح الخطأ الذي يقع فيه			
٥	ينظر الى الحياة بتفاؤل			
٦	يتعامل مع الآخرين بمرونة			
٧	يرتاح عند تقديمه المساعدة للآخرين			
٨	يقنع الآخرين عندما يتحدث إليهم			
٩	يتمتع بمهارة كسب الأصدقاء			
١٠	يشعر بالغيرة من أقرانه			
١١	يفهم مشاعر زملائه			
١٢	ينظر الى الآخرين بعدوانية			
١٣	يتعلم من خبرات الآخرين			
١٤	يتحمل الفشل برحابة صدر			
١٥	يستطيع ضبط انفعاله في المواقف التي تثير انفعاله			
١٦	يسامح الآخرين عندما يعترفون بالخطأ الذي ارتكبوه بحقه			
١٧	يعدل من سلوكه حسب الموقف الذي يوجد فيه			

١٨	محب للاستطلاع			
١٩	يحب الآخرين			
٢٠	يحل المشاكل التي تواجهه مهما كلفته من صعاب			
٢١	يشعر بالسعادة لوجوده مع الاخرين			
٢٢	يظهر روح الدعابة والمرح بشكل متزن			
٢٣	يتعاطف مع أقرانه في أزماتهم			
٢٤	يتحلى بالأخلاق الفاضلة			
٢٥	يميز بين الطيب و الخبيث في سلوكه			
٢٦	يهتم بمشاعر الآخرين			
٢٧	لا يضيع وقته في الفشل الذي تعرض له			
٢٨	يؤثر بإقرانه في أقواله او أفعاله			
٢٩	السعادة من وجهه نظره اكتشافه للأشياء الموجودة حوله			
٣٠	يعطف على الاخرين			
٣١	لديه القدرة على قيادة أقرانه			
٣٢	يتحمل المسؤولية في انجاز عمله المكلف به مهما كلفه من تعب			
٣٣	يشارك في الأعمال التي تعود بالفائدة للآخرين			

المشكلات التي تواجه تدريسيي وطلبة جامعة بغداد

(دراسة استطلاعية)

م.م. عادل عبد الرحمن صدّيق م.د. غالب محمد رشيد د. مظفر جواد أحمد

المستخلص :

ينطوي الانتقال من المدارس الثانوية إلى الجامعات على مشكلات خاصة يمكن أن تظهر على شكل صعوبات مختلفة تتعلق بعضها بالتكيّف، وأخرى تتعلق بطبيعة المؤثرات التي تفرضها طبيعة التأثيرات الموجودة في المجتمع الكبير على سير الحياة الجامعية، فضلاً عن أن هناك مطالب إنمائية تتمثل في ضرورة تهيئة المراهقين لاختيار عمل، وإقامة علاقات متبادلة وثيقة الصلة بأهلهم ومعلميهم وغيرهم من الراشدين، وأن يطوّروا علاقات جديدة تكون أكثر نضجاً في هذه المرحلة مع أصدقائهم من العمر نفسه، وان يتعلموا كيفية إقامة علاقات جديدة مع الجنس الأخر الذين يشاركوهم الحياة الجامعية. فضلاً عن المشكلات التي يعاني منها تدريسيوا الجامعات بشكل عام وجامعة بغداد (الجامعة الأم) بشكل خاص بسبب الظروف التي مرّت وتمر بالعراق حالياً. إذ يؤلف أساتذة الجامعات النخبة المختصة من المجتمع التي تتفاعل مع مشكلاته فتتأثر به وتؤثر فيه، ويتطلع المجتمع إلى هذه النخبة المثقفة لما تقدّمه من بحوث وتجارب واختراعات تضيف إلى المعرفة والحضارة الإنسانية، وتتفاخر الأمم وتعتز بعلمائها وتكرمهم ليزدادون عطاءً وليشعروا أنهم ثروة حقيقية للأمة التي تحرك طاقاتها وثرواتها الكامنة. كما يشكّل أساتذة جامعة بغداد نخبة متخصّصة تخرج بعضهم من أمهات الجامعات العالمية المختلفة واثبتوا جدارة معترفاً بها. وقد تعرّض الأستاذ الجامعي إلى ضغوط فاقت طاقة البعض منهم مما اضطرهم إلى ترك العمل الجامعي أو السفر مضطراً إلى خارج العراق. إن تلك الضغوط تمثل تحدياً ومشكلة تحدّ من نشاط التدريسي وحيويته ومن ثَمّ تحرم الوطن من طاقاته وخدماته.

وإدراكاً من الباحثين (معدّي الدراسة) بأهمية هذين العنصرين الرئيسين في العملية التعليمية (التدريسيين والطلبة) ودورهم المفصلي في مستقبل العراق، سعوا للقيام بإعداد الدراسة الحالية، التي استهدفت وتحدّدت بتعرّف مشكلات تدريسيي وطلبة جامعة بغداد من كليات (التربية الرياضية، والتربية للبنات، والعلوم للبنات، والهندسة، والهندسة خوارزمي، والعلوم السياسية) في مجمع الجادرية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م من كلا الجنسين ومن المراحل الدراسية كافة.

ولتحقيق أهداف البحث، فقد تم إعداد استبيانين استطلاعيين مغلقين (٢٩ فقرة/مشكلة للتدريسيين) و (٢٨ فقرة/مشكلة للطلبة) تم تطبيقهما على عينات البحث الممثلة لمجتمعه. وقد قسّمت هذه العينات على عينات استطلاعية مؤلفة من (٥٠) تدريسي وتدريسية، و (١٥٠) طالباً وطالبة تم انتقائهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية. وعينات الدراسة التي اختيرت أيضاً بطريقة العينة الطبقية العشوائية من (١٧٩) تدريسي وتدريسية، و (٦٥٣) طالباً وطالبة من مختلف كليات جامعة بغداد في مجمع الجادرية. وبعد الانتهاء من التطبيق وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، باعتماد الوسط الحسابي والانحراف المعياري أساسين لتحليل معدّل الموافقة على كل مشكلة من المشكلات المطروحة، توصلت الدراسة إلى نتائجها النهائية موزعة بحسب عينتي البحث (مشكلات التدريسيين،

ومشكلات الطلبة)، مرتبة من المشكلات التي نالت أعلى متوسط حسابي من حيث درجات الموافقة عليها، وانتهاءً بالفقرات التي نالت أقل متوسط حسابي من حيث درجة الموافقة عليها، مع مناقشة كل نتيجة تم التوصّل إليها. بعد ذلك، خرجت الدراسة ببعض التوصيات والمقترحات.

Problems Facing Faculty's Members & Students of the University of Baghdad (A Survey Study)

Adil A. S. Al-Salihy **Dr. Ghalib M. Rasheed** **Dr. Mudhaffar J. Ahmed**

Abstract

The transition from secondary schools to the universities, involves particular problems that may arise in various forms of difficulties, some relating to adjustments, and others related to the nature of the influences imposed by the nature of impacts in the society at large on the conduct of academic life. Additionally, there are developmental demands, i.e., there is the need to create an adolescent who can choose a career, and to establish a mutual and close relations with their families, their teachers and other adults, and to develop new relationships to be more mature at this stage with the same age friends, and learn how to establish a new relations with the opposite sex who share the same university life. As well as the problems experienced by faculty's members in the universities in general, and Baghdad University (The mother University) in particular, due to the circumstances that have gone through a transition in Iraq now. They constitutes the elite university professors competent to interact with the community and affected by the problems affecting them, and the community is looking forward to the intellectual elite for their research, experiments and inventions add to the knowledge and human civilization, and the nations are so proud and therefore honoring their scientists getting tender and feel them as a real wealth of the nation that drive potential wealth. University professors as well as a selection of specialized faculty's members outside Baghdad, some of whom were graduated from well-known of the world universities and proved the various recognized merits. University professor has been under pressure, to some of them, exceeded the capacity, forcing them to leave the university, or have to travel outside Iraq. That pressure is a challenge and the problem of limiting the activity of teaching and vitality and thus deprive the country of its energies and its services.

As per the awareness of researchers (the authors of the study), of the importance of these two main elements in the educational process (faculty's members and the students) and their essential role in the future of Iraq, the authors sought for the preparation of the current study, which targeted the problems identified by the faculty's members and the students of the University of Baghdad, from the following colleges (Sport Education College, Education College for girls, Science College for girls, Engineering College, Khawarezmi Engineering college, and Political Science college)

in Al-Jaderiyah Complex for the academic year 2007/2008 of both sexes and from all academic levels.

To achieve the objectives of the research, two closed survey questionnaires have been developed (29 items/problems for the faculty's members) and (28 items/problems for the students) and have been administered to a representative samples of the research society. These samples have been divided into two samples; a reconnaissance samples, (50) faculty's members and (150) students of both sexes; and the main samples of the study also selected randomly consists of (179) faculty's members and (653) students of both sexes. All these samples have been selected randomly from different colleges of the University of Baghdad in Al-Jaderiyah Complex. After completion of the administration, appropriate statistical analysis have been done, depending on means and standards deviations as a statistical foundation to analyze the rate of approval of all of the problems at hand. Results have been concluded according to the study samples, ranking of the problems that had the highest average in terms of degrees of approval, and the end of the paragraphs in which the average of the least in terms of the approval, with the discussion of each outcome was reached. After that, the study emerged some of recommendations and suggestions.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

مشكلة البحث وأهميته :

ينطوي الانتقال من المدارس الثانوية إلى الجامعات على مشكلات خاصة يمكن أن تظهر على شكل صعوبات مختلفة تتعلق بعضها بالتكيف، وأخرى تتعلق بطبيعة المؤثرات التي تفرضها طبيعة التأثيرات الموجودة في المجتمع الكبير على سير الحياة الجامعية، فضلاً عن أن هناك مطالب إنمائية تتمثل في ضرورة تهيئة المراهقين لاختيار عمل، وإقامة علاقات متبادلة وثيقة الصلة بأهلهم ومعلميهم وغيرهم من الراشدين، وان يطوروا علاقات جديدة تكون أكثر نضجاً في هذه المرحلة مع أصدقاءهم من العمر نفسه، وان يتعلموا كيفية إقامة علاقات جديدة مع الجنس الأخر الذين يشاركوهم الحياة الجامعية.

ولأن لمرحلة الشباب متطلبات نمو خاصة بها تختلف عن متطلبات النمو في مرحلة المراهقة، فقد أشارت إحدى الدراسات التي تناولت دوافع الالتحاق بالتعليم الجامعي عند الطلبة، إلى إن الدوافع التي تدفعهم إلى الالتحاق بهذا التعليم هي: الحصول على عمل مناسب، والوصول إلى تحمل المسؤولية المالية، وتنمية التفكير المستقل، والتعرّف على أصدقاء جدد، وتحقيق طموح الأسرة (الحراحشة، ١٩٩٤، ص ٦).

كما يعدّ دخول الطالب المستجد في الحياة الجامعية سبباً لبعض مشكلات سوء التكيّف، فالتكيّف للحياة الجامعية يعني رضا الطالب عن دراسته وتخصّصه، والتكيف مع الخدمات الجامعية، والتكيف مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والتكيف مع مهارات الدراسة التي تعني استعمال الطالب للمهارات الدراسية اللازمة للتحصيل الدراسي الجيد والتفوق. وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن مشكلة التكيّف مع النظام الجامعي لها أثر بالغ في شخصية الطالب، وذلك لأن سوء توافق الطلبة الجامعيين يرتبط إلى حد كبير

بمشكلات تسربهم أو تعرضهم إلى بعض العقوبات الانضباطية (أبو عليا ومحافظة، ١٩٩٧، ص ٣٣٠).

إن معرفة المشكلات التي يعاني منها تدريسيو وطلبة الجامعة وأنواعها وحجم أثارها السلبية يفيد الباحثين في تحديد الحاجات الإرشادية التي يمكن عن طريقها معالجتها أو الحد من آثارها السلبية على سير العملية التربوية داخل الحرم الجامعي، واضعين في الحسبان أن الحاجة الإرشادية يسبقها معرفة المشكلة وحدودها، فإذا عرفت المشكلة يمكن وضع الحاجة الإرشادية لها، ومن ثم تجريب العملية الإرشادية على وفق هذهِ الحاجة، فإذا أثبتت الحاجة نجاحها في معالجة المشكلة يمكن الاعتماد عليها مستقبلاً في معالجة المشكلة الشبيهة بها، أما إذا لم تفلح الحاجة في المعالجة الإرشادية فان الأمر يتطلب البحث عن حاجة إرشادية أخرى بديلة تدخل العملية الإرشادية في مجال التجريب، فإذا نجحت حققّت الغاية الإرشادية، وإذا لم تنجح فأن الباحثين يسعون إلى البحث عن حاجة أخرى وهكذا حتى يتم العثور على الحاجة الإرشادية المناسبة في معالجة المشكلة الإرشادية التي يعاني منها الطلبة أو التدريسيون.

كما أن التقدّم الذي حدث في مجال علم النفس خلال العقود الأخيرة جعل مسألة الاهتمام بالإرشاد النفسي والتربوي ذات أهمية بالغة تضاهي العناية بالصحة الجسمية لطلبة الجامعة، وعلى وفق ذلك أصبح العاملون في مختلف المجالات التربوية يدركون أهمية توفير تلك الخدمات في مختلف المؤسسات التربوية والتعليمية مثل المدارس أو المعاهد أو الجامعات.

كما أن الظواهر المختلفة التي تظهر في المجتمع الكبير لابد أن تؤثر بشكل أو بآخر في طبيعة الحياة الجامعية فتلقي بآثارها السلبية على التحصيل العام للطلبة والتكيف الاجتماعي في الحرم الجامعي، كما تؤثر في التدريسيين بما يجعل منهم غير مندفعين أو غير مبالين بسير العملية التعليمية لشعورهم بآثار المجتمع السلبية على سير النظام الجامعي، هذه المؤثرات ربما تكون اقتصادية أو أمنية أو سياسية وغيرها. مما يدعو الأمر إلى البحث عن الحاجات الإرشادية للطلبة والتدريسيين قبل الشروع بأي برنامج إرشادي أو علاجي، إذ أن معرفة تلك الحاجات تجعلِ من البرنامج الذي يبنى على هذا الضوء منطقي وواقعي لمعالجة تلك المشكلات التي تؤثر سلباً في التدريس أو الطالب.

لذلك ظهرت العديد من الدراسات التي تبحث عن الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة منذ أمد ليس بالقريب ومنها دراسة أجراها المجلس الأمريكي لدراسات التربية عام ١٩٣٠م فتوصلت إلى (١٤) حاجة إرشادية يحتاج إليها الطالب الجامعي من أجل التوافق أو التكيف مع الحياة الجامعية، كما أشارت دراسة (مورَي Murray) التي أجراها عام ١٩٣٤م إلى أن هناك نوعين رئيسين للحاجات النفسية عند الشباب تتضمن الأولى حاجات داخلية مثل التوازن الفسيولوجي للفرد وحاجات خارجية مثل الحاجة للتملك أو الحاجة للطموح وقوة الإرادة والشهرة أو السيطرة والخضوع وتجنب النقد والتعاطف مع الآخرين، كما وضع (موني Moony) عام ١٩٤٣م قائمة عملية لتعرّف مشكلات الشباب وحددها في ١١ مجالاً، وذكر(موني) أن الشباب الجامعي يحتاج إلى خدمة إرشادية تمكنهم من التكيف مع المجتمع الجامعي الجديد (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٣، ص١٣٠).

وفي دراسة أخرى تناولت الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة أشارت تلك الدراسات إلى وجود حاجات إرشادية مختلفة لطلبة الجامعة منها دراسة (الوزاسكي وآخرون Olszewski & Others) عام ١٩٩٢م إلى أن الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة تتأثر بالمستوى

الاقتصادي للطلبة، إذ أن الدافعية ومستوى الطموح لدى الطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض أدنى من زملائهم ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط أو المرتفع، لذا يرى بعض المختصين أن البرامج الإرشادية الموجهة للفريقين تكون مختلفة نظراً لاختلاف حاجاتهم الإرشادية(Olszewski & Others, 1992, p141-152).

كما أجرى (براكني وكاربنك Brackney & Karabenick) عام ١٩٩٥م دراسة لمعرفة أثر المعاناة النفسية عند الطلبة في تحصيلهم الدراسي في الجامعة، وتوصلا إلى أن الطلبة غير المتكيفين كانوا أقل قدرة على تنظيم دراستهم ويعانون من صعوبات، وقد استنتج الباحثان أن المعاناة النفسية يمكن أن تتداخل وتؤثر في مستوى الدافعية واستراتيجيات التعلّم ومن ثمَّ في التحصيل الدراسي للطلبة (الطحان وأبو عيطة، ٢٠٠٣، ص١٣٢).

ومن الدراسات التي أجريت في المنطقة العربية عن المشكلات والحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة (دراسة صمادي وطحان) عام ١٩٩٦م التي أجريت في جامعة الأمارات العربية، استعمل الباحثان فيها مقياساً يتضمن (٦٠) مشكلة إرشادية، حصلت مشكلات المجال الأكاديمي على المرتبة الأولى، تلتها مشكلات المجال المهني، فمجال المعلومات، وأخيراً مشكلات المجال الاجتماعي، وأشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري الجنس والمستوى الدراسي بالنسبة لطبيعة المشكلات المدروسة (صمادي وطحان، ١٩٩٧، ص٢١- ٣٥).

أما الدراسات التي أجريت في العراق فمنها دراسة (المشهداني والمولى، ١٩٩٩) التي استهدفت تعرّف المشكلات التي تواجه الطلبة المطبقين في أثناء مدّة التطبيق، أشارت نتائجها إلى وجود العديد من المشكلات، بعضها شخصية وأخرى مدرسية (نجم، ٢٠٠٨، ص٢٦٤). ودراسة (رحيم، ١٩٨١) التي استهدفت تعرّف المشكلات التي يواجهها طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا مشكلات تتعلّق بدراستهم ومتطلباتها، وأخرى تتعلّق بالتدريسيين الذين يدرسونهم (الرحيم، ١٩٨١، ص٧).

إن تلك الدراسات والدراسات الأخرى المثيلة التي أجريت في أماكن وأزمان مختلفة تشير إلى وجود مشكلات تعيق العملية التربوية في الجامعات عن طريق آثارها السلبية سواء على التدريسي أو الطالب، وتلقي بضلالها السلبية على التكيف وحسن سير العمل ونسب النجاح للطلبة، ومن ثَمَّ يستدعي الأمر المعنيون أو القائمون على العملية التربوية في الجامعات ومن ضمنهم المرشدون التربويون أو المعنيون بالإرشاد التربوي والنفسي في تلك الجامعات إلى إجراء دراسات مسحية لحصر تلك المشكلات ومحاولة معرفة أسباب ظهورها، ومن ثم العمل الدؤوب لإيجاد حلول لها عن طريق برامج إرشادية وعلاجية مبنية على وفق طبيعة المشكلات المدروسة بغية معالجتها أو إيجاد الحلول الناجحة لها وإبعاد آثارها السلبية عن طبيعة الحياة الجامعية، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية عن طريق مسح المشكلات التي يعاني منها تدريسيوا وطلبة جامعة بغداد ضمن الظروف والأوضاع الحالية.

ومهما يكن من أمر، يؤلف أساتذة الجامعات في العالم النخبة المختصة من المجتمع التي تتفاعل مع مشكلاته فتتأثر به وتؤثر فيه، ويتطلع المجتمع إلى هذه النخبة المثقفة لما تقدّمه من بحوث وتجارب واختراعات تضيف إلى المعرفة والحضارة الإنسانية، وتتفاخر الأمم وتعتز بعلمائها وتكرمهم ليزدادوا عطاءاً وليشعروا أنهم ثروة حقيقية للأمة التي تحرك

طاقاتها وثرواتها الكامنة. كما يشكّل أساتذة جامعة بغداد نخبة متخصّصة تخرج بعضهم من أمهات الجامعات العالمية المختلفة واثبتوا جدارة معترفا بها، ومن عمل منهم في دول العالم المختلفة أثبت جدارة وقدم إنتاجاً وأبحاثاً مشهودة تشيد بأهليتهم. وقد تعرض الأستاذ الجامعي إلى ضغوط فاقت طاقة بعض منهم مما اضطرهم إلى ترك العمل الجامعي أو السفر مضطراً إلى خارج العراق. إن تلك الضغوط تمثل تحدياً ومشكلة تحدّ من نشاط التدريسي وحيويته ومن ثَمَّ تحرم الوطن من طاقته وخدماته.

وعادة ما تعقد الشعوب والمجتمعات آمالها في التنمية والتطوير على فئة الشباب، لاسيما الشباب الجامعي بعدّهم مشاريع لقادة المستقبل المشع نوراً وأملاً بما يملكونه من قدرات فكرية وإنتاجية تمكنهم من الارتقاء بمجتمعاتهم تنمويّاً وثقافيّاً، وتعينه على مواجهة التحديات والأخطار الخارجية المحيطة به. غير أن ظروف المجتمع وما يعتريه من تجاذبات سياسية واقتصادية وفكرية وما يضج به من مشكلات اجتماعية أيضاً، تؤثر سلباً في تلك الفئة المنوط بها إدارة عجلة التقدّم والتنمية، فتارة تتراجع معنوياتها ويسيطر اليأس والتشاؤم على أفكارها، وتارة أخرى تضمر طموحاتها وتنتهي إلى زوال، ما يؤدي بها إلى التخلي عن دورها الأساس ومهمتها الحقيقية في المجتمع.. ان مشكلات الطلبة الجامعيين جزء من مشكلات الأمة التي أقامت تلك الجامعة ولكل مجتمع جامعي، مشكلاته المنبعثة من المجتمع الذي يحيط فيه. وعليه فمن أراد دراسة مشكلات الطلبة الجامعيين عليه الاحاطة بكل تفاصيل الحياة المجتمعية التي تحيط بالطالب والتي تؤثر في عقليته وتفكيره.

ومن الجدير بالذكر إن جامعة بغداد تخرّج سنوياً عدداً هائلاً من الشباب باختصاصات مختلفة، منهم الطبيب والمهندس والقاضي والزراعي والمدرس والمحاسب... الخ، وتتحمل الجامعة مسؤولية بناء شخصية هؤلاء الخريجين فضلاً عن تزويدهم بالمعرفة العلمية المتخصصة، وعليه فان البناء السليم لتلك الشخصيات يعدّ الخطوة الأولى لبناء المجتمع.

وإدراكاً من الباحثين (معدّي الدراسة) بأهمية هذين العنصرين الرئيسين في العملية التعليمية (التدريسيين والطلبة) ودورهم المفصلي في مستقبل العراق سعوا للقيام بإعداد الدراسة الحالية التي شملت عينة ممثلة من تدريسيي وطلبة جامعة بغداد على أمل تكرار الدراسة ذاتها سنوياً لتقديمها إلى المسؤولين ومتخذي القرار لاتخاذ الإجراءات المناسبة لحل أو تجاوز بعض المشكلات التي تمثل تحدياً لابد من مواجهته لدعم المسيرة التنموية للعراق، الذي هو بأمس الحاجة إلى كل الطاقات العلمية الآنية والمستقبلية التي تحتاج إلى أفراد مؤهلين علمياً ونفسياً.

هدف البحث:

يستهدف البحث الحالي تعرّف مشكلات تدريسيي وطلبة جامعة بغداد.

حدود البحث:

يتحدّد البحث الحالي بعينة من تدريسيي وطلبة جامعة بغداد من كليات (التربية الرياضية، والتربية للبنات، والعلوم للبنات، والهندسة، والهندسة خوارزمي، والعلوم السياسية) في مجمع الجادرية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م من كلا الجنسين ومن المراحل الدراسية كافة.

تحديد المصطلحات:

المشكلة Problem:

توجد تعريفات عدّة للمشكلة تختلف من بحث إلى آخر ومن وجهة نظر إلى أخرى ومنها التعريفات الآتية:

١. تعريف وبستر Webester (١٩٥١): قضية مطروحة للحل كأن تكون قضية أو حالة محيرة أو شخص (Webester, 1951, p672).

٢. تعريف كود Good (١٩٧٣): أي موقف مهم أو مربك أو موقف متحد حقيقي أو اصطناعي بحيث يحتاج الحل إلى تفكير تأملي (Good, 1973, p458).

٣. تعريف الراوي (١٩٦٦): حالة تحد تتطلب بحثاً ودراسة، وصعوبة تحتاج إلى حل (الراوي، ١٩٦٦، ص ٥).

أما الباحثون فيعرّفون المشكلة التعريف النظري الآتي:

(أي موقف، أو حالة، أو قضية، أو صعوبة، أو مسألة، سواء كانت نفسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو عسكرية، أو تربوية وتعليمية أو سياسية، أو غيرها، تجابه الفرد وتعيق نشاطه العلمي والعملي والذهني، وتتطلب منه حلاً من داخله، أو تكون خارجة عن إرادته لتتطلب حلاً من خارجه، أو لا يمكن حلها).

الفصل الثاني

استعراض المراجع Literature Review

إن التقدّم الذي حدث في مجال علم النفس خلال العقود الأخيرة جعل مسألة الاهتمام بالصحة النفسية ذات أهمية بالغة تضاهي أهمية العناية بالصحة الجسمية، لذا فقد نالت الخدمات النفسية اهتماماً كبيراً لدى المجتمعات كافة سواء على المستوى الفردي أو المستوى الجماعي، وأصبح كل الذين يعملون في مختلف المجالات التربوية يدركون أهمية توفير الخدمات النفسية تلك في مختلف المؤسسات التربوية كالمدارس والجامعات، كما أن كثير من المؤسسات الصناعية والإدارية أدخلت في حسابها أهمية توفير الخدمات النفسية للعاملين لديها، نظراً لما توفّره هذه الخدمات للعاملين من روح معنوية ترفع من إنتاجيتهم وشعورهم بالأمن والرضا المهني.

كما أن الظواهر المختلفة التي تظهر في المجتمع الكبير، لابد أن تؤثر بشكل أو بآخر في طبيعة الحياة الجامعية فتلقي بآثارها السلبية على التحصيل العام للطلبة والتكيف الاجتماعي في الحرم الجامعي، كما تؤثر في التدريسيين بما يجعل منهم غير مندفعين أو غير مبالين بسير العملية التعليمية لشعورهم بآثار المجتمع السلبية على سير النظام الجامعي، هذه المؤثرات ربما تكون اقتصادية أو أمنية أو سياسية وغيرها. مما يدعو الأمر إلى البحث عن الحاجات الإرشادية للطلبة والتدريسيين قبل الشروع بأي برنامج إرشادي أو علاجي، إذ أن معرفة تلك الحاجات تجعل من البرنامج الذي يبنى على هذا الضوء منطقي وواقعي لمعالجة تلك المشكلات التي تؤثر سلباً في التدريس أو الطالب.

كما أن ظاهرة التغير الاجتماعي التي تجتاح المجتمعات جعلت من الإفراد من مختلف الأعمار لاسيما من هم في سن النمو يواجهون تغيرات جوهرية تقتضي منهم تقبل واستيعاب

هذا التغير حتى يحققوا قدرا من التكيف مع المجتمع الذي تجتاحه هذه التغيرات، ولعل تدّفق المعلومات في عصر المعلوماتية الذي نعيش فيه يقتضي من الأفراد أن يستوعبوا هذا الكم الهائل من المعلومات التي عليهم الاطلاع عليها واستيعابها سواء لأغراض الدراسة أو الالتحاق بالعمل أو الوظيفة الاجتماعية التي يختارونها، مما جعل فئة الشباب بوجه خاص تواجه ضغوطاً نفسية وتحديات كبيرة ربما لا يحسن التصرف إزاءها بنجاح.

لذلك فأن طلبة الجامعة بحكم المرحلة العمرية التي يجتازونها وحاجتهم الشديدة إلى اكتشاف ذواتهم وتحقيق قدر مناسب من الاستقلالية، فإنهم يواجهون أعباء كثيرة إلى جانب واجباتهم الدراسية وما يواجهون من مشكلات في المجال الاجتماعي أو الاقتصادي أو التخطيط للمستقبل.

كما يمكن للملاحظ أن يرى إن طبيعة المشكلات التي يتعرض لها طلبة الجامعة تختلف من مدّة زمنية إلى أخرى على وفق طبيعة المرحلة التي تصبح المشكلات فيها شائعة، ويمكن تقسيم المشكلات التي يمرون بها إلى أنواع عدّة، منها مشكلات يتعرضون لها داخل الحرم الجامعي، وأخرى خارج الحرم الجامعي، تتضمن الأولى طبيعة العلاقات بين الطلبة وما يعتريها من إشكالات تعزى إلى أسباب مختلفة يتعلق البعض منها بالطالب نفسه وأخرى تتعلق بالخلفية الثقافية والاجتماعية التي ينتمي لها الطالب، إما المشكلات التي يتعرض لها الطالب خارج الجامعة فتتعلق بطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه وما يسوده من علاقات أو ما يتعرض له من متغيرات سياسية أو ثقافية أو اقتصادية مرحلية من ابرز سماتها نسبية الظهور، فربما تظهر في مجتمع ولا تظهر في مجتمع آخر مماثل.

إن كلاً من المشكلات سواء أكانت داخل الحرم الجامعي أو خارجه لابد إن تؤثر بشكل أو بآخر وبدرجات مختلفة من الحدّة في نفسية الطالب وتحصيله الدراسي، ومن ثمَّ تنعكس على سلوكه وعلاقاته مع الآخرين داخل الجامعة، وبذلك يتطلب الأمر معرفة تلك المشكلات ومديات إعاقتها لطبيعة الحياة الجامعية وأثرها في التحصيل الدراسي والعلمي العام للطلبة، ولا يمكن الوصول إلى تلك المعيقات ومن ثم اقتراح الوسائل والإمكانيات التي يمكن عن طريقها اقتراح أساليب وطرائق معالجتها، إلا عن طريق إجراء دراسات مسحية واستطلاعية تتعامل مع المجتمع الطلابي بشكل مباشر، ثم بعد ذلك يمكن التعامل مع البيانات التي يتم الحصول عليها عن طريق مثل هذه الدراسات في اقتراح الحلول المناسبة والعلمية لها. كما إن معرفة المشكلات التي يتعرض لها الملاك التدريسي في الجامعة يمكّن المرشدون التربويين من البحث عن الأسباب ومن ثم المعالجات المناسبة، لذا فأن الدراسات المسحية والاستطلاعية للمشكلات التي يتعرض لها التدريسيون والطلبة ضرورة ملحة لبناء أي برامج إرشادية مستقبلية لحل تلك المشكلات.

ويرى بعضهم أن الإنسان عندما يواجه مشكلة فهناك أربعة احتمالات لسلوك مواجهة هذه المشكلة هي:

١. إقدام شاذ: وهو الذي يتخذ شكل تجنب مواجهة الآخرين والعالم الخارجي.
٢. إحجام شاذ: وهو الذي يتميز بنكوص وانطواء وتقهقر وانصراف عن المشكلة تجنباً للفشل.
٣. انتظار الشاذ: وهو تجاوز الانتظار الحدود المناسبة وتكون فيه الاستجابة نحو المشكلات مبالغاً فيها، وهو اتخاذ الفرد شكل التردّد الشاذ.

٤. الاستعطاف الشاذ: وهو أسلوب يتوسط الإقدام الشاذ والإحجام الشاذ يهدف إلى حل مشكلة ما بطريقة رمزية.

(عبد اللطيف، ١٩٩٠، ص ٣٩٢).

وربما يدّل ذلك على أن المشكلة والتوافق أمراً مهما في السلوك بالنسبة للتدريسي أو الطالب الجامعي على حد سواء، فإذا توافرت أي ظروف تودي إلى سوء التعامل من قبلهم اتجاه المشكلات المتوقعة فانه ربما يكون السلوك العام لهم ضمن هذه الاحتمالات.

كما يهدف المجتمع ومن ضمنه المؤسسات التربوية الرسمية من وراء التقصي والبحث عن المشكلات التي يعاني منها العاملون في العملية التربوية سواء أكانوا تدريسيين أو طلبة، إلى أربعة أهداف رئيسة تتضمن:

١. خدمة الفرد من أجل سعادته وسلامته والعمل على إبعاد شروط الألم والأذى عنه.
٢. خدمة الفرد من اجل إنتاجه ومشاركته في حياة الجماعة.
٣. خدمة المجتمع في تماسكه وقوته، وفي إبعاد عناصر الخطر عنه أو حمايته منها.
٤. إفادة المجتمع من الخبرات المتجمعة لديه من أشكال الرعاية القائمة من أجل التخطيط للمستقبل وقيام مؤسساته الرئيسة بعملية التربية الضخمة الواسعة وبناء أجيال المستقبل.

(الرفاعي، ٢٠٠٤، ص٥١٩).

والأمر ينطبق بالمواصفات ذاتها على الحياة الجامعية، ذلك لأنها جزء من الحياة المجتمعية بكل محتوياتها، فضلاً عن التأثير المتبادل فيما بينهما، فما يتعرض له المجتمع من مشكلات لابد بشكل أو بآخر أن تنعكس على الحياة الجامعية، والعلاقة فيما بينهما تكاد أن تكون طردية، فإذا ظهرت مشكلات في الحياة الجامعية فإنها لابد أن تنعكس على المجتمع على أقل تقدير على مستوى أسر التدريسيين أو الطلبة، ومن ثمَّ فأن المعالجة للمشكلات تتطلب الشمولية والبحث عن الصلات الترابطية فيما بين المشكلات الراهنة في المجتمع ومن ثم البحث عن آثارها السلبية في الحياة الجامعية.

إن معالجة المشكلات تبدو واضحة وجلية في مدى ما توفّره البيئة الاجتماعية وشخصية الفرد من توافق سليم يكون فيه الفرد متوافقاً مع ذاته والآخرين المحيطين به، لأن عدم التوافق سواء مع الذات أو الآخرين يؤدي إلى حدوث بعض الأزمات النفسية فيما إذا اشتدت وظهرت أعراضها على الفرد يتطلب ذلك التدخل والعلاج (موسى، ٢٠٠١، ص ١١). كما إن معرفة المشكلات وحجمها وآثارها السلبية على الفرد والمجتمع ضرورة مبدئية لاتخاذ الخطوات الصحيحة لمعالجتها، فالإرشاد التربوي والنفسي بوسائله الوقائية والإنمائية والعلاجية يسعى لمساعدة الأفراد والجماعات التي تعاني من مشكلات ما في المواقف الحياتية المختلفة، كما انه يحرص على تقديم خدمة متخصصة لجميع الأفراد والجماعات باختلاف مراحلهم العمرية بقصد مساعدتهم على التكيف النفسي والاجتماعي والصحي والمهني ليساعدهم على تكوين رؤية واقعية عن الحياة النفسية التي يعيشونها (العزة وعبد الهادي، ١٩٩٩، ص ٧).

فإذا أراد المعنيون بالعملية الإرشادية أن يقدموا خدماتهم الإرشادية المختلفة للذين يعانون من مشكلات تؤثر بشكل أو بآخر في عملهم أو دراستهم الجامعية، فأن الأمر يتطلب تحديد

هذه المشكلات وحجم انتشارها قبل الشروع بأي خطوة أخرى تليها، لأن بناء البرامج الإرشادية أو العلاجية يتطلب التخطيط الموضوعي والعلمي المناسب لضمان درجات النجاح العالية لنتائجه بعد تطبيقه، كما إن محتوى البرنامج يتطلب تحديد المشكلات الأكثر ظهوراً أو بروزاً والتي لها آثار مباشرة وكبيرة على عمل التدريسيين الجامعيين والطلبة على السواء، ومن ثمَّ فأن الدراسات المسحية والاستطلاعية تعدّ من الخطوات العلمية التي يمكن عن طريقها الحصول على البيانات اللازمة لأي برامج إرشادية مستقبلية، لأنها تضع المختصين أو المعنيين على طبيعة المشكلات من جهة، وحجم انتشارها من جهة أخرى، فضلاً عن أساليب معالجتها الإرشادية، والدراسة الحالية هي من الخطوات التي تسعى إلى تحقيق هذا الهدف.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أجُريت العديد من الدراسات التي تناولت مشكلات الطلبة الجامعيين المختلفة وحاجاتهم الإرشادية منذ أمد ليس بالقريب، وكان لها وجود واضح في الدول العربية والعراق منذ مطلع السبعينيات، ومن الملاحظ أن الدراسات التي تناولت مشكلات التدريسيين الجامعيين ربما تكون قليلة أو دُرست بوصفها متغيّر له علاقة بمتغيرات أخرى بعيدة عن هدف البحث الحالي بحسب وجهة نظر الباحثين الذين أجروها. من هذه الدراسات التي تناولت المشكلات الدراسات الآتية:

١- دراسة المشهداني والمولى (١٩٩٩):

استهدفت الدراسة تعرّف المشكلات التي تواجه المطبقين في أثناء مدّة التطبيق، بلغ عدد أفراد العينة (٥٦٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع في كلية المعلمين/ الجامعة المستنصرية. أظهرت النتائج أن أهم المشكلات هي تدني المستوى العلمي لمعظم تلاميذ المدارس، وقلة وجود دروس التطبيق الفردي للطلبة، وضعف قدرة بعض الطلبة المطبقين في التخطيط للتدريس، وتكليف الطلبة المطبقين بأعمال ليست من مسؤوليتهم (نجم، ٢٠٠٨، ص٦٤).

٢- دراسة الرحيم (١٩٨١):

استهدفت الدراسة تعرّف المشكلات التي يواجهها طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد. توصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات هي عدم توافر بنايات تليق بالدراسات العليا، وقلة الأجهزة والمواد المختبرية، وقلة المصادر والمجلات العلمية، وقلة الاهتمام بصيانة الأجهزة والمعدات، وتباين المستوى العلمي بين التدريسيين، وقلة عددهم في بعض التخصصات (الرحيم، ١٩٨١، ص٧).

٣- دراسة متولي (١٩٩١):

استهدفت الدراسة تعرّف بعض المشكلات التي يتعرض لها طلبة بعض الجامعات السودانية. ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عينات من طلبة تلك الجامعات من الجنسين وللمراحل الدراسية كافة، أظهرت النتائج أن المشكلات الدراسية في مقدمة المشكلات التي يعاني منها الطلبة، تلتها المشكلات المالية، ومن ثمَّ المشكلات الاجتماعية، تليها مشكلات مختلفة لم تكن بمستوى المشكلات الثلاث الأولى (متولي، ١٩٩١، ص٢٢٣-٢٤٠).

٤- دراسة بطاح (١٩٩٢):

استهدفت الدراسة معرفة المشكلات التي يعاني منها طلبة كلية تأهيل المعلمين العالية على وفق متغيري الجنس ومكان الإقامة. اختيرت عينة مناسبة من الجنسين ومن المراحل الدراسية كافة في الكلية، وقد أظهرت النتائج وجود عدد من المشكلات وبمستوى دال إحصائياً، منها عدم وجود وقت كاف للدراسة وبالتحديد لمراجعة المكتبة، وعدم تقييم المدرسين للطلبة بموضوعية، وعدم فاعلية أساليب بعض التدريسيين (بطاح، ١٩٩٢، ص ٩٥- ١١٦).

٥- دراسة ثومبز **Thombs** (١٩٩٥):

استهدفت الدراسة تعرّف المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي في أثناء الفصل الدراسي الأول لدى طلبة الكليات الجدد. تكوّنت العينة من (٥٧٦) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود مشكلات تتعلّق بمعدلات التحصيل الدراسي والإدارة الجامعية، ومشكلات تتعلق بالعادات الدراسية والتخطيط المستقبلي للمهنة، ومشكلات تتعلق بإدارة الوقت من الطلبة (Thombs, 1995, pp. 280-288).

٦- دراسة ويلسن **Wilson** (١٩٨٤):

استهدفت الدراسة مسح للمشكلات التي يواجهها الطلبة وعلاقتها بدرجة تكيفهم. ولتحقيق هدف الدراسة، استعملت استبانة لهذا الغرض طبقت على عينة من طلبة جامعة زامبيا من المرحلة الأولى والمرحلة الرابعة في أربع كليات هي كلية التربية وكلية العلوم الطبيعية وكلية الزراعة وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الدراسية والحصول على المراجع المناسبة والتزام الطالب بتخصص معيّن تعدّ من أهم المشكلات التي لها علاقة بتكيف الطلبة في الجامعة (Wilson, 1984, pp.1-22).

نقد ومناقشة الدراسات السابقة :

إن الملاحظ في الدراسات التي استعُرضت والدراسات الأخرى التي تناولت وجود المشكلات في مختلف المجتمعات المدروسة أنها تختلف من مجتمع إلى آخر على وفق متطلبات ذلك المجتمع، فالمجتمع الجامعي أو مجتمع الطلبة له مشكلاته الخاصة به، ومجتمع العمال له المشكلات الخاصة به، وهكذا لأي مجتمع آخر يروم الباحثون دراسة مشكلاته.

وإذا كانت أغلب مشكلات الطلبة والتدريسيين في بعض تلك الدراسات موجودة بنسب ذات دلالة علمية إحصائية بغض النظر عن وسيلة القياس المستعملة، فان أهم المشكلات حتماً تميل بدرجة كبيرة إلى طبيعة الحياة الجامعية، فتجد مشكلات دراسية بالشكل الأساس، ومشكلات تكيفية مع الدراسة أو طبيعة العمل بالدرجة الثانية.

ولأن هذه المشكلات التي تتوصل إليها الدراسات تؤثر بشكل أو بآخر في درجة التكيف الاجتماعي في المجتمع الدراسي من جهة، وعلى التحصيل الدراسي للطلبة من جهة أخرى، فان إيجاد الحلول لها غاية وهدف أسمى من وراء تلك الدراسات، إذ أن النتائج التي تشير إلى وجود مشكلات بدرجات حادة أو دالة إحصائياً يعني لابد من إيجاد حلول أو معالجات علمية وموضوعية لها، لاسيما إذا أراد الإرشاد التربوي والنفسي والمرشدون أن يعملوا ضمن أسس علمية صحيحة لإيجاد الحلول وإدارة العملية الإرشادية بما يؤدي إلى حل تلك المشكلات وبالتالي جعل ظروف العمل مناسبة للتدريسيين من جهة، ورفع نسب التحصيل الدراسي للطلبة من جهة أخرى، وهو الهدف الرئيس من إجراء مثل الدراسة الحالية.

الفصل الرابع

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل استعراضاً للخطوات والإجراءات الخاصة بتحقيق أهداف البحث، وتحديد مجتمع البحث، واختيار عينات ممثلة له، وإعداد أدوات البحث، ومن ثمَّ استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها، كما يأتي:

مجتمع البحث:

تحدّد مجتمع البحث الحالي بتدريسيي وطلبة جامعة بغداد من كليات (التربية الرياضية، والتربية للبنات، والعلوم للبنات، والهندسة، والهندسة خوارزمي، والعلوم السياسية) في مجمع الجادرية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م من كلا الجنسين ومن المراحل الدراسية كافة.

عينات البحث:

تحدّدت العينات التي يهتم البحث بدراستها بعينات ممثلة لمجتمع البحث، تم اختيارها على طريقة العينة الطبقية العشوائية. ويمكن توضيح هذه العينات كما يأتي:

أ. العينة الاستطلاعية:

بهدف تعرّف المشكلات والصعوبات التي تواجه كل من التدريسين والطلبة بشكل فعلي، قام الباحثون بإعداد استبيانين استطلاعين مفتوحين يستطلعان فيهما آراء كل من التدريسيين والطلبة عن تلك المشكلات والصعوبات، إذ وزع الاستبيانين على عينة استطلاعية عشوائية مؤلفة من (٥٠) تدريسي وتدريسية و (١٥٠) طالباً وطالبة تم انتقائهم بطريقة عشوائية من مختلف كليات جامعة بغداد في مجمع الجادرية.

ب. عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية من التدريسيين والطلبة في كليات جامعة بغداد في مجمع الجادرية على وفق الجدولين الآتيين:

جدول (١): عينة الدراسة من التدريسيين.

الكلية	الجنس		العدد الكلي
	أنثى	ذكر	
التربية الرياضية	12	21	33
التربية للبنات	32	15	47
العلوم	19	13	32
العلوم السياسية	7	14	21
الهندسة	4	21	25
هندسة خوارزمي	8	13	21
المجموع الكلي	**82**	**97**	**179**

جدول (٢): عينة الدراسة من الطلبة.

الكلية	الجنس		العدد الكلي
	أنثى	ذكر	
التربية الرياضية	30	65	95
التربية للبنات	161	0	161
العلوم	60	39	99
العلوم السياسية	51	48	99
الهندسة	76	23	99
هندسة خوارزمي	65	35	100
المجموع الكلي	**443**	**210**	**653**

أدوات البحث:

لغرض التحقّق من أهداف البحث وبما يتلاءم والتعريفات النظرية والإجرائية الخاصة به. وبعد الإطلاع على المصادر والأدبيات ذات العلاقة، وعلى البحوث والدراسات ذات العلاقة، وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبيانين الاستطلاعين المفتوحين على العينة الاستطلاعية (المذكورة آنفاً) المتكونة من التدريسيين والطلبة، الذين تم انتقاءهم بطريقة عشوائية من مختلف كليات جامعة بغداد في مجمع الجادرية. تم إعداد أداتي البحث على وفق الخطوات والإجراءات الخاصة بإعداد الاستبيانات الاستطلاعية، بدءاً بالتخطيط للاستبيان، مروراً بإعداد التعليمات الخاصة به، ومن ثَمَّ إعداد الاستبيانين للتطبيق وشرح طريقة التصحيح والقياس. بعد ذلك أجريت الخطوات الخاصة لإعداد الأداتين للتطبيق وذلك بإعداد كراستي الاستبيانين وتعليماتهما، وعلى الفقرات الخاصة بكل أداة، (التدريسيين، والطلبة) والملحقين (١ و ٢) يبينان الاستبيانين بصورتهما النهائية. إذ روعي عند إعداد وتصميم الاستبيان والإجابة عنه أن يضم كل الفقرات الخاصة به التي وزعت بطريقة منظمة وواضحة وسهلة الاستعمال في صفحة واحدة، كما يحتوي على عدد من المتغيرات الديموغرافية.

أما طريقة التصحيح والقياس: فيمكن تصحيح أي ورقة إجابة وذلك بحساب مجموع درجات كل إجابة على كل فقرة من الفقرات بحسب الإجابة وبحسب التأشير على المقياس الخماسي المدرّج، ثم يثبت الرقم المستحصل في أعلى ورقة الإجابة.

بعد ذلك تم إجراء التطبيق الاستطلاعي الأول وذلك لغرض تَعَرف وضوح تعليمات وفقرات الاستبيان الاستطلاعي فضلاً عن تعرّف فاعلية طريقة الإجابة وطريقة التصحيح المعتمدة، وللكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة ومحاولة تعديلها. ولتحقيق هذا الغرض طبق الاستبيانين على عينة عشوائية اختيرت من تدريسيي وطلبة جامعة بغداد في مجمع الجادرية بلغت (٢٠) تدريسياً وتدريسية، و (٥٠) طالباً وطالبة. وقد تبين أن تعليمات وفقرات الاستبيان كانت واضحة ومفهومة لكلا العينتين ما عدا بعض الفقرات (العبارات) القليلة التي عُدلت بما لا يخل ببعدها النفسي. كما أظهر التطبيق فاعلية طريقة الإجابة وسهولة استعمال العينة لها، ولم تبدِ أي تساؤلات حولها. وعند تصحيح إجابات هذه العينة أظهرت طريقة التصحيح فاعليتها أيضاً.

الإجراءات (الدراسة الأساسية):

بعد أن تم جمع استجابات التدريسيين والطلبة من الاستبيانات الاستطلاعية، تم توحيد تلك الاستجابات ومن ثَمَّ تم تنسيقها وتنظيمها في استبيانين مغلقين أحدهما للتدريسيين والثاني للطلبة، إذ تألف الاستبيان الأول بصورته النهائية من (٢٩) فقرة، والثاني بصورته النهائية أيضاً من (٢٨) فقرة (ينظر الملحقين ١ و ٢)، مثّلت مشكلات وصعوبات تواجههم، منها مشكلات وصعوبات نفسية، وأخرى اجتماعية وتربوية، ثم وضع أمام كل فقرة من الفقرات مقياس خماسي مدرّج يؤشر مدى موافقة المستجيب، أو عدم موافقته على وجود تلك المشكلة.

بعد الانتهاء من إعداد أداتي البحث ولغرض التحقق من أهدافه، وزعت الاستبيانات الاستطلاعية بصيغتها النهائية على عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية العشوائية من التدريسيين والطلبة في كليات جامعة بغداد في مجمع الجادرية (كما ذكر آنفاً في عينة الدراسة)، وبعد تصحيح استمارات أفراد العينة كافة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. بعد ذلك تم تحليل النتائج باستعمال برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والنفسية (SPSS)، إذ اعتمد الباحثون الوسط الحسابي والانحراف المعياري أساساً لتحديد حدّة المشكلة ومستوى أهميتها. وسنأتي على شرح نتائج هذه الإجراءات في الفصل الخامس من هذا البحث.

الفصل الخامس

النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل استعراضاً للنتائج التي توصل إليها الباحثون على وفق أهدافه مع مناقشة هذه النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، ومن ثم إعطاء عدد من التوصيات والمقترحات. كما يأتي:

عرض النتائج ومناقشتها:

بعد تحليل البيانات والنتائج ومعالجتها إحصائياً عن طريق الإجراءات المتبعة والمشار إليها بضمن إجراءات البحث المذكورة في الفصل الرابع، توصلنا إلى النتائج الآتية:

أولاً. مشكلات التدريسيين:

لغرض تعرّف المشكلات التي يعاني منها التدريسيون، ينظر الجدول (٣)، إذ بعد أن تم جمع استجابات عينة التدريسيين واستخراج مجاميع كل فقرة (مشكلة) من الفقرات، تم ترتيبها تنازلياً، أي من المشكلة التي نالت أعلى متوسط حسابي (من وجهة نظر عينة التدريسيين) وانتهاءً بالمشكلة التي نالت أقل متوسط حسابي.

جدول (٣)

تدرج مستوى أهمية المشكلات لدى التدريسيين.

ت	الفقرة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
١٧	كثر العطل وفترات منع التجول.	١,٠٩	٤,١٢
١٩	ضعف اهتمام الطلبة بالدراسة والبحث العلمي.	١,٠٨	٤,٠٥
٤	التهديد المستمر لحياة الأستاذ الجامعي .	١,٢٢	٤,٠٢
١٦	ضعف المستوى العلمي للطلبة القادمين من المدارس الثانوية.	١,١٧	٤,٠١
٨	عدم تفهم العمادات لمعانات ألتدريسي.	١,٣٠	٣,٩٦
٧	ضعف العدالة في فرص التطور بين التدريسيين (المؤتمرات والايفادات).	١,٣٢	٣,٩٢
٢٩	التدريسي ضعيف ولا يستطيع حماية نفسه.	١,٢٨	٣,٨٦
١٠	قلة المواد العلمية والوسائل المساعدة مثل المختبرات.	١,٢١	٣,٨٥
١	قلة التزام الطلبة بالتعليمات والضوابط الجامعية.	١,١٢	٣,٧٧
١٥	الغش واعتماد أساليب غير صحيحة للنجاح في الامتحانات.	١,٢٧	٣,٧٢
٢٥	ضعف التزام الطلبة بتوقيتات الدروس والمحاضرات.	١,١٤	٣,٧٠
٢٦	دخل ألتدريسي لا يتناسب مع جهوده.	١,٢٨	٣,٧٠
٢٠	ضعف مساندة عمادات الكليات للتدريسيين.	١,٣٠	٣,٦٠
١١	حاجة الطلبة لمتخصصين بتوجيه الطلبة نفسياً وتربوياً.	١,٣٠	٣,٥٥
١٨	تخوّف عمادات وإدارات الكليات من بعض الطلبة بسبب انتماءاتهم.	١,٢٨	٣,٥١
١٤	نمو مظاهر التمرّد لدى الطلبة.	١,١٧	٣,٤٠
١٣	عدم وجود معايير علمية موضوعية لتقويم أداء التدريسيين.	١,٣١	٣,٣٧
٢٧	ضعف استقرار التدريسيين في الكليات وكثرة التنقلات.	١,٣٤	٣,٣٥
٥	تجاوز بعض الطلبة على التدريسيين وقلة احترامهم.	١,٣٣	٣,٢٤
٦	تفشي المفاهيم المتخلفة بين الطلبة والتدريسيين.	١,٢٢	٣,٢٤
٢	ضعف المستوى العلمي للتدريسيين الجدد.	١,٢٩	٣,٢١
٣	ضعف الثقافة العامة لأغلب التدريسيين.	١,١٣	٣,١٩
٢٣	ضعف متابعة التدريسيين لمستجدات التطوّر العلمي.	١,١٨	٣,١٩
٢٤	ضعف اهتمام التدريسيين بالبحث العلمي.	١,٢٤	٣,١٥
٢٨	تفشي مظاهر المحسوبية في نجاح الطلبة.	١,٣٥	٣,٠١
٩	تفشي مظاهر التطرّف الديني والمذهبي داخل الكليات.	١,٣٧	٢,٩٤
٢٢	تغيّب التدريسيين وضعف التزامهم بتوقيتات التدريس.	١,٢٧	٢,٨٩
١٢	كثرة تدخل الأحزاب وممثليات الطلبة في أمور التدريس.	١,٣٩	٢,٨٤
٢١	قلة التزام التدريسيين بقواعد التدريس الجامعي.	١,٢٣	٢,٨٤

وبعد الإطلاع على الجدول أعلاه يمكن ملاحظة ما يأتي:

١. جاءت الفقرة (١٧) (كثرة العطل وفترات منع التجول) في التدرج الأول من الأهمية حيث احتلت الأهمية الأولى لدى التدريسيين والخامسة لدى التدريسيات.

إذ أنه بعد التغيير وبسبب كثرة العطل والمناسبات المختلفة وفترات منع التجول وانقطاع الطرق بسبب الظروف الأمنية، ارتبكت مسيرة العملية التربوية في الجامعة وأصبح من الصعوبة بمكان إكمال المناهج المقررة وقدمت بطريقة سريعة لا تتناسب وأهميتها. لقد امتدت بعض العطل الدينية مثل الأعياد إلى أكثر من عشرة أيام بسبب اختلافات في وجهات النظر المذهبية وجاءت فترات منع التجول لتكمل البقية الباقية من السنة

الدراسية. وأصبح من غير المعقول أن يطالب ألتدريسي بإكمال المنهج في ظل عطل تسرق نصف الشهر وهذا أمر ينذر بأزمة تربوية.

٢. بعد ذلك وفي الموقع الثاني من الأهمية جاءت الفقرة (١٩) (ضعف اهتمام الطلبة بالدراسة والبحث العلمي) نالت هذه الفقرة التدرّج الثالث لدى كل من التدريسيات والتدريسيين على حد سواء.

من الحقائق المرّة التي رافقت العملية التعليمية في العراق انخفاض المستوى العلمي للطلبة في جميع المراحل وظهرت نسب متدنية في الامتحانات الوزارية وتزامن ذلك مع نفور عام من العلم والدراسة في اتجاهات الطلبة عدا فئة قليلة من المتفوقين. لقد عانى التعليم في المراحل السابقة للمرحلة الجامعية من مشكلات كثيرة، فلم تواكب المناهج التقدّم التربوي والتقني الذي شهده العالم المتقدّم، كذلك تمت الاستعانة بمدرسين جدد قليلو الخبرة فضلاً عن مستوى إعدادهم الضعيف في كليات التربية.

٣. حازت الفقرة (٤) من الاستبيان، التدرج الثالث من الأهمية (التهديد المستمر لحياة الأستاذ الجامعي) وأخذت مستوى متعادل من الأهمية لدى التدريسيين والتدريسيات في المستوى الرابع.

إذ فقد الكثير من الأساتذة الجامعيين حياتهم أمام كلياتهم وقرب مناطق سكناهم وظل مقتلهم لغزاً بعد هروب الجناة وذهب دمهم هدراً إلى ذلك إن الكثير ممن يعملون في مجال الأمن داخل الجامعات وخارجها يؤدون واجباتهم بشكل يسهل اختراقه فضلاً عن عدم توفير أجهزة الأمن للحماية، كل هذه الظروف قيدت وبشكل كبير الحرية بإشكالها كافة، ومن ضمنها الحرية الفكرية التي تعدّ من أهم مقومات العمل الفكري، هذا فضلاً عن عمليات الخطف التي ولدّت آثاراً كارثية على التدريسيين وأسرهم وما ترتب عليها من قلق وشعور بالذنب.

٤. نالت الفقرة (١٦) (ضعف المستوى العلمي للطلبة القادمين من المدارس الثانوية) المستوى الرابع من الأهمية – المستوى الثاني من الأهمية لدى التدريسيات والخامس لدى التدريسيين.

ترتبط هذه المشكلة بالفقرة (١٩) آنفة الذكر، ويبدو أن هذه المشكلة ارتبطت بالعديد من الأزمات والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية. فالمعاناة التي عاناها المدرسين والطلبة في أثناء السنوات الماضية، شأنهم شأن كل أفراد المجتمع، من حروب وحصار اقتصادي أدى إلى ضعف دافعية المدرسين للتطوّر العلمي وتقديم الأفضل، فضلاً عن انهيار منظومة القيم الايجابية وتفشي ظاهرة الرشوة والغش والدروس الخصوصية واتخاذ عدد من السبل للنجاح غير الدراسة. كل هذه العوامل وعوامل أخرى قد تتسع لها دراسات متخصّصة، أدت إلى ضعف مستوى الطلبة القادمين من المدارس الثانوية إلى الجامعات، الأمر الذي شكل ضغطاً تربوياً على التدريسيين خاصة في الكليات العلمية الذي قد يضطر بعض التدريسيين إلى مراجعة مواد كان من المفروض أن تتم دراستها في المراحل السابقة.

٥. التسلسل الخامس من الأهمية جاءت به الفقرة (٧) (ضعف العدالة في فرص التطور بين التدريسيين) الأهمية الأولى لدى التدريسيات والتاسعة لدى التدريسيين.

يبدو إن هذه المشكلة تهم التدريسيات أكثر من التدريسيين وقد يعود السبب إلى إحساس التدريسيات بأنهن اقل حظوة في الحصول على تلك الفرص. إن الأستاذ الجامعي أحوج ما يكون إليه هو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية لتطوير قدراته العلمية والعملية، فهو بحاجة للإطلاع على آخر التطورات والبحوث في مجال اختصاصه كذلك المشاركة الفاعلة في المؤتمرات والنشر في المجلات العلمية المتخصصة والمحكمة وإغناء المكتبات بما يستجد من كتب ونشرات ومحاولة ترجمة المناسب منها إلى العربية. يبدو إن أنظمة المشاركة في الجامعات تعاني من روتين إداري ومادي قاتل وقد يخضع إلى علاقات ومحسوبيات تعيق الكثير ممن يستحقونها من استغلالها بل قد تضيع الكثير من الفرص للمساهمة في المؤتمرات والنشاطات العلمية التي نحن أحوج ما نكون إليها في الوقت الحالي.

٦. في المستوى السادس من الأهمية جاءت الفقرة (٢٩) (ألتدريسي ضعيف ولا يستطيع حماية نفسه) والغريب أن هذه الفقرة حازت على التسلسل الحادي عشر لدى التدريسيات والتسلسل الثاني لدى التدريسيين.

تكاد ترتبط هذه الفقرة بشكل كبير في الفقرة (٤). إن من يتتبع الأخبار والصحف المحلية ويتواصل مع القصص المتداولة في الشارع المحلي، يدرك أن هناك عملية تكاد تكون منظمة تهدف إلى تصفية وإفراغ البلد من الكفاءات العلمية بحيث أصبح صاحب الكفاءة يتعمد إخفاء هويته التي هي مبعث فخر له ويتجنب الإعلان عن موقعه خشية استهدافه بالقتل أو الخطف له أو لأحد أفراد أسرته وامتد هذا الموقف الغريب إلى داخل الحرم الجامعي بل حتى إلى داخل غرفة الصف، وأصبحت عمليات التهديد، الحقيقية والكاذبة، أسلوب يتبع لتحقيق أغراض البعض، ففقد التدريسي حريته في اتخاذ القرارات حتى تلك التي تتعلّق بأساليب اختبار ونجاح الطلبة، فضلاً عن جانب مهم وأساس في الحياة الجامعية وهو الحرية الأكاديمية والحرية في التعبير عن الرأي وطرح الأفكار داخل غرفة الصف، وكم من تدريسي قتل أو اجبر على مغادرة البلد نتيجة لطرح فكرة أو رأي.

٧. حازت الفقرة (١٠) (قلة المواد العلمية والوسائل المساعدة والمختبرات) الموقع السابع من الأهمية، بمستويات متقاربة بين التدريسيين والتدريسيات.

تفتقر معظم الكليات في جامعة بغداد إلى قاعات محاضرات مناسبة ووسائل إيضاح حديثة، على الرغم من أن بعض الكليات تمكنت من تأسيس مختبرات إلا انه لم تفي بالغرض المطلوب من حيث الأجهزة مما جعل عدد كبير من الطلبة يقفون أشبه بالمتفرجين أمام الجهاز الواحد، يبدو إن هناك حاجة ملموسة لتطوير المختبرات ووسائل الإيضاح الحديثة للتدريس وللبحث العلمي أيضاً.

٨. نالت الفقرة (١) (قلة التزام الطلبة بالتعليمات والضوابط الجامعية) المستوى الثامن من الأهمية - بالمستوى السابع لدى التدريسيات والعاشر لدى التدريسيين.

يبدو إن طرح مفاهيم جديدة مثل الديمقراطية والحرية وتشكيل قيم حديثة مغايرة للقيم السابقة أعطى انطباعاً لدى بعض الطلبة إنهم يستطيعون استعمال هذه الحقوق بشكل مطلق بل قد يكون منتهكاً في بعض الأحيان، أما لدى التدريسيين فلا زال الكثير منهم ينظر إلى العملية التعليمية نظرة قديمة تسلطية تتعامل مع الطالب كونه متلقي سلبي عليه تلقي المعلومات والقبول بها كما هي وعليه يخضع لقرارات التدريسي

وقبولها من دون مناقشة. إن الأمر الذي وسع هذه الهوة بين الطلبة والتدريسيين هو افتقارهم لفرص التواصل الإنساني القائم على الاحترام المتبادل واستعمالهم لتقنيات الحوار البناء.

٩. جاءت الفقرتان (١٥) و(٢٥) (الغش واعتماد أساليب غير صحيحة للنجاح في الامتحانات) و(ضعف التزام الطلبة بتوقيتات الدروس والمحاضرات) في المواقع التاسعة والعاشرة على التوالي من تسلسل أهمية المشكلات.

إذ ترتبط هاتان الفقرتان بالتغيّر الكبير الذي حصل في النسق ألقيمي الاجتماعي للمجتمع العراقي نتيجة للحصار الاقتصادي والحروب المستمرة التي ابتلي بها البلد والذي انسحب على الطلبة كونهم جزءاً من هذا المجتمع. إن تغيير منظومة القيم في ابسط مفاهيمها يعني التخلي عن بعض أو كل المعايير والمعتقدات التي تنشئ مستويات التوقعات الراهنة وتوفر السبل لبلوغها واستبدالها بمعتقدات جديدة تبرر توقعات أكثر كماً ومختلفة نوعاً. وتؤدي القيم دوراً مهماً في تشكيل شخصية الفرد وتوجيه سلوكه كما أنها تمثل أطاراً مرجعياً تتمحور حوله وتتشكل على وفقه أفكار الإنسان وتصرفاته وسلوكه. إن الغش وعدم احترام الوقت والالتزام بالضوابط والمعايير هي قيم اجتماعية سلبية ظهرت ضمن منظومة القيم الجديدة المتغيرة.

١٠. في التسلسل الحادي عشر من الأهمية جاءت الفقرة (٢٠) (ضعف مساندة عمادات الكليات للتدريسيين) بمستويات متقاربة بين التدريسيين والتدريسيات.

إن دوائر الدولة بشكل عام والجامعات بشكل خاص تعاني من أزمات خانقة بسبب الروتين الحكومي، ومن الغريب أن ترزح الجامعات تحت الأنظمة والقوانين نفسها. لابد أن تنتهج الجامعات خطاً خاصاً بها يؤمن الحرية والحركة السريعة ولا مركزية التنفيذ. إن المشكلة المذكورة قد تعود إلى تحديد صلاحيات العمادات، الأمر الذي قد يعطي انطباعاً لدى التدريسيين بان العمادات لا تساندهم في توجهاتهم العلمية والعملية. إن الجهاز الإداري في الجامعات قد لا يتناسب من حيث الإمكانيات والكفاءة المطلوبة منه لتسهيل مهمة الأستاذ الجامعي في أداء واجبه. كما أن الجامعات في الدول المتقدمة تتمتع باستقلالية عالية مادية وإدارية تساعدها في اتخاذ القرارات. ولقد كان لتأسيس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وسحبها للصلاحيات من رؤساء الجامعات الأثر الكبير في إطالة الروتين وتأخير اتخاذ القرارات. كذلك فأن العمداء بحاجة إلى فتح قنوات اتصال إنساني واجتماعي مع التدريسيين لتفهم معاناتهم ومحاولة حل مشكلاتهم.

١١. احتلت الفقرة (١١) المستوى الثاني عشر من الأهمية وهي (حاجة الطلبة لمتخصص بتوجيه الطلبة نفسياً وتربوياً) – الثالث عشر للتدريسيات والخامس عشر لدى التدريسيين.

تفتقر معظم كلياتنا إلى الجو الدراسي الصحي المناسب نفسياً، الأمر الذي خلق فجوة واسعة بين التدريسيين والطلبة. إن مجموع الظروف الاجتماعية خلقت صراعات وأزمات نفسية انعكست بشكل واضح على سلوك بعض الطلبة، فما يتعرض له الفرد العراقي من فقدان للأمن وضياع وخوف من المستقبل جعل الكثير منهم يتعرض لضغوط أو حتى صدمات نفسية قد تحتاج في ابسط حالاتها إلى متخصصين في مجال الإرشاد النفسي أو حتى العلاج النفسي في بعض الأحيان. إن هذا الأمر انسحب على الطلبة بشكل أكيد

كونهم جزءاً من هذا المجتمع، بل الجزء الأضعف والأكثر ضرراً بسب مرحلتهم العمرية وانتقالهم من مرحلة المراهقة، التي تعدّ منتهكة أساساً، إلى مرحلة الشباب. فالتدريسيون، فضلاً عن انشغالهم بالجانب التدريسي، إلا أنهم قد يفتقرون إلى الخبرة المتخصصة في مجال والإرشاد والتوجيه النفسي وهذا الأمر قد تم إدراكه في اغلب بل جميع الجامعات الغربية التي تحوي من ضمن مكوناتها الأساسية مراكز للإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي.

ثانياً. مشكلات الطلبة:

لغرض تعرّف المشكلات التي يعاني منها الطلبة، ينظر الجدول (٤)، إذ بعد أن تم جمع استجابات عينة الطلبة واستخراج مجاميع كل فقرة (مشكلة) من الفقرات، تم ترتيبها تنازلياً، أي من المشكلة التي نالت أعلى متوسط حسابي (من وجهة نظر عينة الطلبة) وانتهاءً بالمشكلة التي نالت أقل متوسط حسابي.

جدول (٤)

مشكلات الطلبة متدرجة بحسب مستوى أهميتها.

ت	الفقرة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
٣	الانقطاع المتكرر للطرق وعدم الوصول إلى الكلية في الوقت المناسب.	١,١٧	٤,٠٦
٢٤	الخوف من المستقبل المجهول.	١,٢٧	٤,٠٥
١٤	الحياة جافة داخل الكلية ولا توجد نشاطات ترفيهية.	١,٣٦	٣,٩٧
٢٨	عدم وجود متخصصين يعينون الطلبة على حل مشكلاتهم.	١,٣١	٣,٩٦
٧	مخاطر الوصول إلى الجامعات.	١,٢٧	٣,٨٨
٢٣	عدم اهتمام عمادة الكلية بوسائل راحة الطلبة.	١,٣٦	٣,٧٣
٢٧	ضعف إدراك الطلبة لأهمية دورهم في الحياة وتشتت أهدافهم.	١,٣٥	٣,٦١
٢	قلة مراعاة التدريسين لظروف الطلبة.	١,٧٧	٣,٤٥
١١	ضعف مستوى الثقافة العامة لدى الطلبة.	١,٢٩	٣,٤٠
٥	عدم قدرة بعض التدريسيين على إيصال المادة العلمية.	١,٣١	٣,٣٩
١٢	الخوف من التعامل مع التدريسيين.	١,٣٨	٣,٣٩
٢٥	فقدان الثقة بين الطلبة بعضهم ببعض.	١,٣٦	٣,٣٣
٢١	بناية الكلية والقاعات الدراسية غير المناسبة.	١,٤٦	٣,٢٩
٤	ضعف المستوى العلمي لبعض التدريسيين.	١,٣٧	٣,٢٦
٨	ضعف إدراك الطلبة لمفهوم الزمالة.	١,٣٩	٣,٢٦
١٥	افتقار التدريسيين للغة الحوار البنّاء مع الطلبة.	١,٣٥	٣,٢٣
٢٦	استخدام طرائق غير شرعية للنجاح مثل الغش وتقديم الهدايا.	١,٤٤	٣,٢١
٢٢	تفشي بعض الأفكار المتخلفة بين الطلبة.	١,٣٨	٣,١٧
٩	اعتماد التدريسيين على طرائق قديمة في التدريس مثل التلقين.	١,٣٨	٣,١٦
١٦	قلة احترام بعض التدريسيين للطلبة.	١,٣٨	٢,٩٠
١٠	ضعف إدراك التدريسيين لدورهم التربوي.	١,٣٧	٢,٨٩
١٧	تفشي المظاهر الحزبية والطائفية داخل الجامعات.	١,٤٨	٢,٨١
١٩	تدخل بعض الطلبة في شؤون الآخرين من الزملاء.	١,٤٠	٢,٧٧
١	ضعف التزام الطلبة بالمعايير الأخلاقية مع الزملاء.	١,٤٤	٢,٦٦
١٣	تجاوز بعض الطلبة على التدريسيين وتهديدهم.	١,٤٦	٢,٤٤
١٨	انحياز التدريسيين لقسم من الطلبة على أسس طائفية ومذهبية وعرقية.	١,٤٦	٢,٣٣
٢٠	اعتداء وتهديد الطلبة لبعضهم البعض.	١,٤٣	٢,٢٣
٦	تفشي ظاهرة تعاطي المخدرات بين بعض الطلبة.	١,٣٧	١,٨٨

وبعد الإطلاع على الجدول أعلاه يمكن ملاحظة ما يأتي:

١. جاءت الفقرة (٣) (الانقطاع المتكرر للطرق وعدم الوصول إلى الكلية في الوقت المناسب) في المركز الأول من الأهمية – الثاني لدى الطلاب.

فالطالب الجامعي بحاجة إلى بيئة مريحة خاصة يسودها الهدوء، تشبع حاجاته وتدعم جوانب شخصيته وتعطيه الحلول لمشكلاته وهذا ما يفتقده الطالب في الجامعات العراقية. كما تضم الجامعة في حرمها طلبة من مدن وأحياء مختلفة بعضها قريب والبعض الآخر بعيد، الأمر الذي يتطلب نقل الطلبة بوسائط نقل مختلفة التي قد تواجه في طريقها ظروف متعددة تؤدي إلى انقطاعها أو التأخير في أحسن الأحوال بسبب سد الطرق المهمة والرئيسة بشكل دائم أو مؤقت أو غلق مناطق بأكملها لأغراض أمنية. أصبح هذا الموضوع هو الشغل الشاغل للطالب مما سبّب له إرباك يومي. وقد يرافق ذلك عدم تقدير لهذا الظرف من قبل العمادات أو التدريسيين خاصة في فترات الامتحان.

٢. نالت الفقرة (٢٤) (الخوف من المستقبل المجهول) الموقع الثاني من الأهمية – الأول لدى الطلاب.

إذ أن انعدام الأفق المستقبلي لدى الطلبة وخاصة في المرحلة الجامعية يعد من أهم المشكلات، ففي ظل الظروف المأساوية التي عاشها الفرد العراقي على مختلف الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، أصبح الهاجس الأكبر له هو الحصول على فرصة عمل يواجه عن طريقها متطلبات الحياة التي أصبحت صعبة، وتوفير مبلغ لتكوين أسرة. وقد يكون إحساس الطلبة بافتقاد مؤسسات الدولة على مبدأ الكفاءة والخبرات العلمية سبباً في انهيار طموح الشباب ومنهم الشباب الجامعي. لقد ضاعت تفاصيل صورة المستقبل التي رسمها الطلبة بخلدهم للمستقبل وأصبحت باهتة المعالم، فبعد توقف مشاريع القطاع الخاص وتلكؤ المشاريع التنموية وتباطؤ المؤسسات الحكومية في التنمية، أصبح مستقبل الطلبة مجهول وضاع أملهم في التطوّر، وحال الطالبات لا يختلف كثيراً، بل إنهن قد يقعن ضحية للمجتمع في ظل توتر العلاقات الاجتماعية بين أفراده وانعدام الثقة والأمن، إذ قد تبقى حبيسة جدران البيت بعد التخرج.

٣. أما الفقرة (١٤) (الحياة جافة داخل الجامعة ولا توجد نشاطات ترفيهية) فقد جاءت في المستوى الثالث من الأهمية – الرابع لدى الطلاب.

إن الجامعات مؤسسات فكرية وثقافية وعلمية وهي معنية ببناء الإنسان ككل عن طريق تزويده بالعلم والمعرفة وصقل شخصيته وتطوير مواهبه وزيادة إمكانياته الإبداعية والفكرية، ويبدو إن الجامعات العراقية قد عجزت عن استيعاب الطلبة وتكوين الأجواء الجامعية التي تتوافر في الجامعات العالمية التي يطلع عليها الطلبة عن طريق وسائل الاتصال الحديثة المختلفة. إن التوسع الكمي للطلبة لم يتوافق مع أي تقدم نوعي مما أفقد الجامعة فاعليتها وحوّلها إلى ما يشبه المدارس الثانوية الكبيرة وكأنها استمراراً للتعليم قبل الجامعي. كما تضم الجامعات العالمية أبنية واسعة لاحتواء فعاليات وحاجات الطلبة المختلفة مثل النوادي والاتحادات التي تقوم بتنظيم حفلات التعارف والسفرات العلمية والترفيهية والفعاليات الاجتماعية المختلفة، لا تزال هناك إمكانية لتطوير الفعاليات الاجتماعية بما يمكّن الطلبة من التفاعل بشكل أفضل.

٤. جاءت الفقرة (٢٨) (عدم وجود متخصصين يعينون الطلبة على حل مشكلاتهم) بالمستوى الرابع من الأهمية –الثالث لدى الطلبة الخامس لدى الطالبات.

لم تعدّ مهمة الجامعات تلقين المعلومات والإعداد للامتحانات فحسب، بل تهيئة الجو المناسب ومواقف التعلّم التي تضمن النمو السليم لشخصية الطلبة وتجنب ما يعطل هذا النمو وتنمية العلاقات الإنسانية السلسة. إن عملية إرشاد الطلبة أصبحت عملية علمية عصرية، وسمة من سمات النظم التربوية المعاصرة التي يراد بها، وعن طريقها، مساعدة الطلبة على التكيف مع المحيط الجامعي والبيئة التي يعيشون فيها، ومن ثمَّ توجيههم نحو الدراسة والمهنة التي تتفق وقدراتهم وإمكانياتهم. فالنجاح في مساعدة الطلبة جزء أساس ومهم من الاهتمام بمخرجات التعلّم، من دعائم أي نظام تربوي صحيح الأيمان بقيمة الطالب ومساعدته على حل مشكلاته والتخطيط لمستقبل حياته، ويبدو إن طلبتنا يفتقرون إلى هذا الجانب.

٥. أما الفقرة (٧) (مخاطر الوصول إلى الجامعة) فقد أخذت الموقع الخامس من الأهمية – الرابع لدى الطالبات والسادس لدى الطلبة.

إذ يبقى الهاجس الأمني، العنصر المهم في أي مشكلة أو صعوبة تواجه العملية التدريسية بكل عناصرها. لقد وصل الأمر ببعض الجهات إلى تهديد الطلبة واستهدافهم لكونهم طلبة ومنعوا من الدوام، بل قد وصل الأمر إلى تهديد سائقي خطوط النقل التي تنقل الطلبة، فضلاً عن الانفجارات والعبوات الناسفة التي قد تعترض طريق قدومهم ومغادرتهم.

٦. حصلت الفقرة (٢٣) (عدم اهتمام عمادة الكلية بوسائل راحة الطلبة) في المستوى السادس من الأهمية – السادس للذكور الخامس لدى الإناث.

تتطلّب مؤسسات التعليم العالي وخاصة الكليات مرونة عالية في المعاملات الإدارية، لا سيما في مجال الإنفاق، لكي تؤدي دورها بكفاءة عالية وتكون منتجة ومنسجمة مع التقدم العلمي، وتحتاج الكليات إلى مباني متعدّدة وفعاليات صفية ولا صفية ومختبرات ومشاغل لعقد اللقاءات والحلقات الحوارية، وإلى بناء نوادي وأقسام داخلية، وإنشاء حدائق، وتوفير حافلات لنقل الطلبة، وتنسيق السفرات العلمية والترفيهية. إذ يبدو إن طلبتنا يفتقرون لهذا الجانب ويعيشون أجواء جامدة لا تختلف عن أجواء المدارس الثانوية. إن أهم عنصر في العملية التعليمية هو الطالب، الذي من أجله تسخّر الامكانات لكي يصبح الثروة الحقيقية التي نحن بأمس الحاجة إليها لمواجهة تحديات المراحل اللاحقة، إن الطالب الجامعي بحاجة إلى بيئة يسودها الهدوء وتشبع حاجاته وتدعم جوانب شخصيته وتعطيه حلولاً لمشكلاته.

٧. نالت الفقرة (٢٧) (ضعف إدراك الطلبة لأهمية دورهم في الحياة وتشتت أهدافهم) الموقع السابع من الأهمية –بالمستوى نفسه لدى الطلاب والطالبات.

مرّ المجتمع العراقي – والطلبة جزء منه – بمجموعة من التناقضات الفكرية والاقتصادية والاجتماعية أدت إلى اختلاط وإعادة ترتيب الأولويات في الأهداف والطموحات، وتجاذبت اهتمام الطلبة خيارات متعددة ما بين متابعة الدراسة أو التخلي عنها والانزواء والكسل والفراغ الفكري والعمل لكسب لقمة العيش. اختار بعض الطلبة الدراسة في الجامعة للتنفيس عن القهر الذي يمارس ضدهم في المجتمع ومحاولة لاقتناص الفرص للخروج من

القوقعة الاقتصادية والاجتماعية التي يعانون منها، بل قد يذهب بعضٌ منهم إلى تعمد الرسوب لتجنب إنهاء سنوات الدراسة المتبقية بسرعة كي لا يقعون في دوامة الانهيار الطموح وضياع الأمل. قد تكون لإدراك الطلبة إن مبدأ تكافؤ الفرص في العمل أو الدراسة وعدم اعتماد مبدأ الكفاءة العلمية أساساً للاختيار المهني سبباً في انهيار طموح الطلبة العلمي وإدراك دورهم الأساس في خدمة المجتمع والارتقاء به.

٨. أما الموقع الثامن فقد احتلته الفقرة (٢) (قلة مراعاة التدريسيين لظروف الطلبة) – التاسع لدى الطلاب.

يبدو إن الكليات لا زالت تفتقر إلى الأجواء الجامعية المناسبة، وهناك فجوة كبيرة بين التدريسيين والطلبة ينقصها فرص اللقاء والحوار خارج غرفة الدرس، لعل الظرف العام الذي يفكر به ألتدريسي والطالب سبباً في ذلك، فضلاً عن ضعف إدراك بعض التدريسيين لدورهم التربوي. فعلى الرغم من سعة المعلومات العلمية والخلفية الثقافية للكثير منهم، إلا أنهم بحاجة إلى الإطلاع على آخر التطورات في الجوانب النفسية والتربوية للطلبة لكي يتم استيعاب الطلبة ومشكلاتهم وردم تلك الهوة بين الطرفين.

٩. جاءت الفقرة (١١) (ضعف مستوى الثقافة العامة لدى الطلبة) في الموقع التاسع من الأهمية – الثامن لدى الطلاب والثالث عشر لدى الطالبات.

لقد ابتلي المجتمع العراقي على مرّ العصور بأنظمة سياسية حاولت بكل الوسائل تجفيف مصادر الثقافة في المجتمع لنشر أفكارها فقط، ويمكن الاستدلال على ذلك عن طريق إجراء جرد بسيط لمكتبات الكليات والمعاهد بل حتى المكتبات العامة، إذ كانت هناك رقابة مشدّدة ضد كل الأفكار التي تعارض فكر النظام، ولم يسمح بدخول الصحف والمجلات والكتب ذات التوجه العلمي التحرري، فضلاً عن مراقبة وسائل الاتصال مثل الانترنت والفضائيات، كل ذلك جرى في مجتمع تشكل الأساطير جانب مهم من ثقافته الشعبية، الأمر الذي أدى إلى تراجع كبير وخطير في وعي وثقافة قطاعات كبيرة من المجتمع العراقي الشاب ومنهم طلبة الجامعة، لا سيما هؤلاء الذين يأتون من مناطق ومجتمعات رخوة ثقافياً. ويبدو إن الانفتاح الثقافي الأخير قد جعل بعض الطلبة المنحدرين من بيئات ثقافية تسمح بالحرية الفكرية يدركون هذه المشكلة، التي أصبحت تشكل فجوة بين الطلبة، وتؤثر في علاقاتهم الاجتماعية.

١٠. في المستوى العاشر من الأهمية وبالوسط الحسابي ذاته، حلّت الفقرتان (١٢) (الخوف من التعامل مع التدريسيين) و(٥) (ضعف قدرة بعض التدريسيين على إيصال المادة العلمية).

يبدو إن علاقة ألتدريسي بالطلبة بجوانبها المتعدّدة تأخذ الاهتمام الأكبر من تفكير الطلبة، وقد ترتبط هاتان المشكلتان بفقدان الجامعة لعدد كبير من الأساتذة المحتفين بسبب الهجرة أو التصفية، مما اضطر بعض الكليات إلى الاستعانة بالتدريسيين الجدد وقبول عدد كبير منهم من دون إخضاعهم إلى إجراءات تقويمية حقيقية للاختيار وقياس قدرتهم على التدريس، كما يبدو أن الكثير من التدريسيين بحاجة إلى إجراء عمليات تقويمية علمية وإشراكهم في دورات في أثناء الخدمة لتأهيلهم تربوياً ومتابعة التطورات الحديثة في طرائق التدريس، التي أصبحت علماً بحد ذاته يستحق الاهتمام بقدر الاهتمام بالجانب العلمي المتخصص. إن علاقة الطالب بالتدريسي علاقة تفاعلية لا يتم تطوير قدرات الطالب العلمية من دون علاقة ايجابية قائمة على التفاهم والتفاعل الايجابي.

١١. في الموقع الحادي عشر جاءت الفقرة (٢٥) (فقدان ثقة الطلبة بعضهم بالبعض الآخر) – التاسع لدى الطالبات والحادي عشر لدى الطلاب.

إن لانتقال الطلبة من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الجامعية سمات وخصائص تتعلق بأسلوب الدراسة والعلاقات بين التدريسيين والطلبة، والطلبة بين بعضهم البعض، منها أن الطلبة يأتون من مواقع جغرافية وخلفيات ثقافية واقتصادية مختلفة، محملين بأحلام وردية عن الحياة الجامعية كونها المرحلة الأخيرة في حياة الطلبة، والخطوة الأولى في مستقبل الحياة، كذلك فهم محملين بعادات وتقاليد مختلفة تعتمد على طبيعة الأعراف والأديان التي انحدروا منها. كما تتسم الجامعة بالانفتاح الفكري خصوصاً مع هامش الحرية السياسية الحاصل في البلد في الوقت الراهن، آخذين بنظر الاعتبار الطبيعة الأمنية التي تربى عليها الطلبة، التي جعلت الكثير منهم قليلي الثقة بأنفسهم قبل الآخرين، الأمر الذي انسحب على مواقفهم وسلوكهم.

١٢. في الموقع الثاني عشر من الأهمية جاءت الفقرة (٢١) (بناية الكلية والقاعات الدراسية غير مناسبة) في الموقع الثاني عشر من الأهمية.

يبدو إن الكليات بشكل عام تفتقر إلى القاعات التدريسية المناسبة، لا سيما إن بعض الكليات تشغل أبنية وقاعات غير مصممة لأن تستغل قاعات دراسية بل أقسام داخلية، الأمر الذي أثّر في قدراتها الاستيعابية. مما جعل التدريسيون يضغطون الطلبة داخل القاعات خصوصاً أن الوضع الأمني قد أجبر العمادات على تقليص أوقات الدوام، الأمر الذي أربك التدريسيين وجعلهم يجمعون الطلبة لأكثر من شعبة في غرفة دراسية واحدة، فضلاً عن الظروف البيئية الصعبة وعدم توفير وسائل التكيف والإنارة، إلى آخره من العوامل التي تؤثر في سير العملية التدريسية داخل غرفة الصف.

التوصيات والمقترحات

التوصيات:

في ضوء النتائج المتوصل إليها نوصي بالآتي :

أ. محاولة توفير الدعم الكامل لأساتذة وطلبة الجامعات، وتوفير الأمن والأمان لهم بشتى الوسائل.

ب. توفير العيش الرغيد، والرواتب المجزية لأساتذة الجامعات، كونهم يعدّون إحدى الثروات الوطنية المهمة.

ج. محاولة تطبيق مبدأ المنح الدراسية داخل وخارج العراق، مما له من أهمية كبيرة في تحسين الجانب العلمي والثقافي لدى الطلبة، فضلاً عن استثارة مبدأ التنافس العلمي بينهم.

د. إعداد برنامج إرشادي متكامل لطلبة الجامعة لمساعدتهم على حل المشكلات التي يعانون منها، وذلك بدعم الجهود التي تبذلها اللجنة المركزية للإرشاد في جامعة بغداد، ومحاولة تعميم تلك التجربة على باقي الجامعات في العراق.

هـ. محاولة توفير أحدث الأجهزة المختبرية والوسائل التعليمية المعاصرة للمساعدة على الوصول بالطلبة والتدريسيين على حد سواء بالمستوى الأمثل من الثقافة، والعلم، والتعليم.

و. دعم الأنشطة الطلابية والترفيهية، وإعداد حفلات التعارف والتخرج بدعم كامل من عمادات الكليات.

ز. توفير وسائل نقل للطلبة بأسعار مخفضة.

ح. التقليل من العطل والمناسبات غير الوطنية وغير الضرورية حتى لا تكون على حساب تدريس وتكملة المناهج الدراسية.

ط. التقليل من ساعات حظر التجوال، وإغلاق بعض المناطق.

المقترحات :

في ضوء النتائج المتوصل إليها نقترح الآتي:

أ. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية، بعد إضافة متغيرات ديمغرافية أخرى، على مرحلتين، في بداية كل سنة دراسية، وفي نهايتها. وذلك لغرض الموازنة بين المشكلات التي يعاني منها الطلبة والتدريسيين في بداية كل سنة مع نهايتها.

ب. إجراء دراسات مشابهة في كليات وجامعات القطر كافة، للوقوف على أهم المشكلات التي يعاني منها أفراد هذه العينات، ورفع نتائج هذه الدراسات إلى متخذي القرار للاطلاع والوقوف على هذه المشكلات وللمشاركة على حل ما يتعلق باتخاذ قرارات بشأنها.

ج. إجراء دراسات مماثلة بالاعتماد على بعض أدوات القياس العالمية ذات المحتوى المشابهة، بعد تقنينها على البيئة العراقية أولاً.

المصادر العربية والأجنبية :

أبو عليا، محمد، ومحافظة، سامح، (١٩٩٧): مشكلات طلبة الجامعة الهاشمية كما يراها الطلبة أنفسهم. مجلة دراسات، مجلد ٢٤، ع ٢، الجامعة الأردنية.

بطاح، احمد، (١٩٩٢): دراسة استطلاعية لمشكلات دارسي كلية تأهيل المعلمين العالية. مجلة جامعة مؤته للبحوث والدراسات، مجلد ٧، ع ٣، الأردن.

الحراحشة، محمد عبود، (١٩٩٤): دوافع الالتحاق بالتعليم الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير، الأردن، الجامعة الأردنية.

الراوي، مسارع، (١٩٦٦): مشكلة الرسوب في الثانويات ومصير الخريجين. مطبعة العاني، بغداد.

الرحيم،أنور عبد المجيد، (١٩٨١): تقويم الدراسات العليا في جامعة بغداد من وجهة نظر أساتذتها وطلبتها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – ابن رشد/ جامعة بغداد.

الرفاعي، نعيم، (بلا): الصحة النفسية/ دراسة في سيكولوجية التكيف. ط٨، مطبعة جامعة دمشق، دمشق.

صمادي، أحمد، وطحان، محمد، (١٩٩٧): الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة الأمارات العربية. مجلة أبحاث اليرموك، مجلد ١٣، ع ٢. جامعة اليرموك.

الطحان، محمد، وأبو عيطة، سهام، (٢٠٠٣): الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، الأردن.

عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد، (١٩٩٠): الصحة النفسية والتوافق الدراسي. دار النهضة العربية.

العزة، سعيد حسني، وعبد الهادي، جودت عزت، (١٩٩٩): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

متولي، نبيل، (١٩٩١): المشكلات التعليمية والمادية والمعيشية والاجتماعية لطلبة بعض الجامعات السودانية. مجلة كلية التربية في المنصورة، ع ١٧، مصر.

موسى، رشاد على عبد العزيز، (٢٠٠١): أساسيات الصحة النفسية والعلاج النفسي. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة.

نجم، وفاء عبد الهادي، (٢٠٠٨): المشكلات التي تواجه الطالبات المطبقات في قسم علوم الحاسبات في كلية التربية للبنات في جامعة بغداد واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ١٨.

Good, C.V., (1973): Dictionary of Education. 3rd Ed., McGraw-Hill, New York.

Olszewski, K., M. Scott, M. Joy, (1992): An Investigation of the College and Career Counseling Needs of Economically Disadvantaged. Education Review, No. 14, Vol. 3.

Thombs, D.L., (1995): Problem Behavior and Academic Achievement Among First Semester Collage Freshman. Journal of Collage Student Development, No. 36.

Webester, A., (1951): New Collegiate Dictionary. Bell & Son, London.

Wilson, B., (1984): Problem of University Adjustment Experience by Undergraduates in a Developing Country. Higher Education Journal، No. 13.

الملحق (١)

استبيان (المشكلات التي يعاني منها التدريسيون) بصورته النهائية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة بغداد

مركز البحوث النفسية

(استبيان)

الزملاء أعضاء هيئة التدريس المحترمين..

تحية طيبة...

أدناه مجموعة من المواقف الحياتية والمشكلات التي قد تواجهونها في إثناء عملكم داخل الجامعات... يرجى التفضل بقراءتها والتأشير أمام كل فقرة على درجة أو مدى تعرضك لمثل هذه المواقف ومستوى اتفاقك مع وجودها... فإذا كان الموقف مطابقا لكم بشكل كبير، تؤشرون على الرقم (٥)، إن كان اقل من ذلك تؤشرون على الرقم (٤)، وهكذا بالتدريج، فإذا كان تعرضكم للموقف قليل جداً أو معدوم تؤشرون على الأرقام (٢) أو (١).

إن الاستبيان وضع للأغراض العلمية ... ولا حاجة لذكر الاسم، فقط املأ المعلومات الآتية:

الجنس ( ) العمر ( ) التخصص العلمي ( ) الشهادة والتدرج العلمي ( )

ت	الفقـــرة	مستوى الاتفاق				
١	قلة التزام الطلبة بالتعليمات والضوابط الجامعية.	٥	٤	٣	٢	١
٢	ضعف المستوى العلمي للتدريسيين الجدد.	٥	٤	٣	٢	١
٣	ضعف الثقافة العامة لأغلب التدريسيين.	٥	٤	٣	٢	١
٤	التهديد المستمر لحياة الأستاذ الجامعي.	٥	٤	٣	٢	١
٥	تجاوز بعض الطلبة على التدريسيين وقلة احترامهم.	٥	٤	٣	٢	١
٦	تفشي المفاهيم المتخلفة بين الطلبة والتدريسيين.	٥	٤	٣	٢	١
٧	ضعف العدالة في فرص التطور بين التدريسيين (المؤتمرات والإيفادات).	٥	٤	٣	٢	١
٨	عدم تفهم العمادات لمعانات ألتدريسي.	٥	٤	٣	٢	١
٩	تفشي مظاهر التطرف الديني والمذهبي داخل الكليات.	٥	٤	٣	٢	١
١٠	قلة المواد العلمية والوسائل المساعدة مثل المختبرات.	٥	٤	٣	٢	١
١١	حاجة الطلبة لمتخصصين بتوجيه الطلبة نفسياً وتربوياً.	٥	٤	٣	٢	١
١٢	كثرة تدخل الأحزاب وممثليات الطلبة في أمور التدريس.	٥	٤	٣	٢	١
١٣	عدم وجود معايير علمية موضوعية لتقويم أداء التدريسيين.	٥	٤	٣	٢	١
١٤	نمو مظاهر التمرد لدى الطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
١٥	الغش واعتماد أساليب غير صحيحة للنجاح في الامتحانات.	٥	٤	٣	٢	١
١٦	ضعف المستوى العلمي للطلبة القادمين من المدارس الثانوية.	٥	٤	٣	٢	١
١٧	كثرة العطل وفترات منع التجول.	٥	٤	٣	٢	١
١٨	تخوف عمادات وإدارات الكليات من بعض الطلبة بسبب انتماءاتهم.	٥	٤	٣	٢	١
١٩	ضعف اهتمام الطلبة بالدراسة والبحث العلمي.	٥	٤	٣	٢	١
٢٠	ضعف مساندة عمادات الكليات للتدريسيين.	٥	٤	٣	٢	١
٢١	قلة التزام التدريسيين بقواعد التدريس الجامعي.	٥	٤	٣	٢	١
٢٢	تغيب التدريسيين وضعف التزامهم بتوقيتات التدريس.	٥	٤	٣	٢	١
٢٣	ضعف متابعة التدريسيين لمستجدات التطور العلمي.	٥	٤	٣	٢	١
٢٤	ضعف اهتمام التدريسيين بالبحث العلمي.	٥	٤	٣	٢	١
٢٥	ضعف التزام الطلبة بتوقيتات الدروس والمحاضرات.	٥	٤	٣	٢	١
٢٦	دخل ألتدريسي لا يتناسب مع جهوده.	٥	٤	٣	٢	١
٢٧	ضعف استقرار التدريسيين في الكليات وكثرة التنقلات.	٥	٤	٣	٢	١
٢٨	تفشي مظاهر المحسوبية في نجاح الطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
٢٩	التدريسي ضعيف ولا يستطيع حماية نفسه.	٥	٤	٣	٢	١

الملحق (٢)

استبيان (المشكلات التي يعاني منها الطلبة) بصورته النهائية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة بغداد

مركز البحوث النفسية

(استبيان)

عزيزتي الطالبة.... عزيزي الطالب

تحية طيبة...

في أدناه مجموعة من المواقف الحياتية والمشكلات التي قد تواجهها داخل الكلية، التي قد تؤثر في أدائك الأكاديمي... يرجى التفضل بقراءتها بإمعان والتأشير أمام كل فقرة على درجة أو مستوى تعرضك لمثل هذه المواقف ومستوى اتفاقها مع أفكارك... فإذا ما كان الموقف مطابقا لك بشكل كبير تؤشر على الرقم (٥)، وإن كان اقل من ذلك تؤشر على الرقم (٤) وهكذا بالتدريج فإذا كان تعرضك للموقف قليل جداً أو معدوم تؤشر على الأرقام (٢) أو (١).

إن الاستبيان وضع للأغراض العلمية ... ولا حاجة لذكر اسمك فقط املأ المعلومات الآتية:

الجنس ( ) العمر ( ) التخصص العلمي ( ) المرحلة الدراسية ( )

ت	الفقـرة	مستوى الاتفاق				
١	ضعف التزام الطلبة بالمعايير الأخلاقية مع الزملاء.	٥	٤	٣	٢	١
٢	قلة مراعاة التدريسيين لظروف الطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
٣	الانقطاع المتكرر للطرق وعدم الوصول إلى الكلية في الوقت المناسب.	٥	٤	٣	٢	١
٤	ضعف المستوى العلمي لبعض التدريسيين.	٥	٤	٣	٢	١
٥	عدم قدرة بعض التدريسيين على إيصال المادة العلمية.	٥	٤	٣	٢	١
٦	تفشي ظاهرة تعاطي المخدرات بين بعض الطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
٧	مخاطر الوصول إلى الجامعات.	٥	٤	٣	٢	١
٨	ضعف إدراك الطلبة لمفهوم الزمالة.	٥	٤	٣	٢	١
٩	اعتماد التدريسيين على طرائق قديمة في التدريس مثل التلقين.	٥	٤	٣	٢	١
١٠	ضعف إدراك التدريسيين لدورهم التربوي.	٥	٤	٣	٢	١
١١	ضعف مستوى الثقافة العامة لدى الطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
١٢	الخوف من التعامل مع التدريسيين.	٥	٤	٣	٢	١
١٣	تجاوز بعض الطلبة على التدريسيين وتهديدهم.	٥	٤	٣	٢	١
١٤	الحياة جافة داخل الكلية ولا توجد نشاطات ترفيهية.	٥	٤	٣	٢	١
١٥	افتقار التدريسيين للغة الحوار البناء مع الطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
١٦	قلة احترام بعض التدريسيين للطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
١٧	تفشي المظاهر الحزبية والطائفية داخل الجامعات.	٥	٤	٣	٢	١
١٨	انحياز التدريسيين لقسم من الطلبة على أسس طائفية ومذهبية وعرقية.	٥	٤	٣	٢	١
١٩	تدخل بعض الطلبة في شؤون الآخرين من الزملاء.	٥	٤	٣	٢	١
٢٠	اعتداء وتهديد الطلبة لبعضهم البعض.	٥	٤	٣	٢	١
٢١	بناية الكلية والقاعات الدراسية غير المناسبة.	٥	٤	٣	٢	١
٢٢	تفشي بعض الأفكار المتخلفة بين الطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
٢٣	عدم اهتمام عمادة الكلية بوسائل راحة الطلبة.	٥	٤	٣	٢	١
٢٤	الخوف من المستقبل المجهول.	٥	٤	٣	٢	١
٢٥	فقدان الثقة بين الطلبة بعضهم ببعض.	٥	٤	٣	٢	١
٢٦	استخدام طرائق غير شرعية للنجاح مثل الغش وتقديم الهدايا.	٥	٤	٣	٢	١
٢٧	ضعف إدراك الطلبة لأهمية دورهم في الحياة وتشتت أهدافهم.	٥	٤	٣	٢	١
٢٨	عدم وجود متخصصين يعينون الطلبة على حل مشكلاتهم.	٥	٤	٣	٢	١

المناهج وطرائق تدريس
المواد الاجتماعية
(دراسة نظرية منهجية بنظرة أكاديمية)

الأستاذ المساعد الدكتور
شاكر جاسم محمد

الملخص

يُمثل المنهج جميع الخبرات التربوية ، فهو خطة معتمدة تُساعد على تنظيم عملية التعليم والتعلم وتوفيرالشروط اللازمة لنجاحها ويُترجم فلسفة المجتمع التربوية الى واقع تعليمي معين ، وهناك علاقة وظيفية مباشرة وقوية بين المجتمع و المواد الأجتماعية لأتصالها الوثيق بالحياة وما فيها من ظواهر مختلفة ، فالمواد الأجتماعية متطورة بتطور المجتمعات والدراسات والبحوث العلمية وهي من أكثر المواد الدراسية حساسية لما يجري في الأطار الأجتماعي ، وأن تدريس هذه المواد فيه الكثير من المشكلات التي أسهمت طبيعتها وتنظيمها في أبرازها ، وليس من شك أن طرائق التدريس هي المصب لعلوم التربية جميعاً ، واذا كان التدريس هو جوهر العملية التعليمية فأن نجاح المدرس أو فشلهِ يعتمد بالدرجة الأولى على كيفية أستخدام مصادر التعليم . وهذه محاولة لبيان علاقة المنهج بعناصر التعليم الأساسية وبطرائق التدريس المستخدمة في المواد الأجتماعية ، لذا تضمن الفصل الأول أسس وأنواع المناهج الدراسية الخاصة بالمواد الأجتماعية وأهم مكونات المنهج : الأهداف والمحتوى فضلاً عن تقويم المنهج والكتاب المدرسي أما الفصل الثاني فقد تضمن بعض المفاهيم الخاصة بطرائق التدريس وأنواع الأهداف التدريسية وطرائق التدريس القديمة والحديثة فضلاً عن موضوع التخطيط في التدريس : الخطة السنوية واليومية .

Research Summary
Curricula and teaching methods of social
Systematic study of the theory with an academic

A curriculum of all educational experiences, it is an approved plan helps to organize teaching and learning process and Toviracharot necessary for their success translates to the educational philosophy of community education a reality, and there is a direct functional relationship between the community and strong material and social life and close contact with the different phenomena, the evolution of sophisticated social Articles communities, studies and scientific research, one of the most sensitive subjects of what is happening in the social context, and the teaching of these materials has many of the problems that contributed to the nature and organization of the visibility, and no doubt that the teaching methods of science is the mouth of all, if teaching is the essence of the educational process the success or failure of the teacher depends primarily on how to use sources of education. This is an attempt to demonstrate the relationship of the elements of the basic education curriculum and methods of teaching materials used in the social, so Chapter I included the foundations of the curriculum and the types of materials the most important components of social and curriculum: the objectives and content as well as evaluating the curriculum and textbook Chapter 2 included some of the concepts of teaching modalities and the types of goals teaching and teaching methods of old and modern addition to the issue of planning in teaching: the annual and daily plan.

الفصل الاول
المناهج الدراسية

تطور مفهوم المنهج

المنهج في اللغة يعني الطريق الواضح البين ، وآصطلاحاً الطريق المُتبع المؤدي الى غرض مطلوب ومن أجل أيضاح معنى المنهج يمكننا أن نعرفه تعريفاً عاماً بأن المنهج هو ما تقدمه المدرسة لطلبتها ، وهذا التعريف الواسع ينطبق على المنهج في كل زمان ومكان ولكن ما تقدمه المدرسة في مكان ما قد يختلف عما تقدمه في مكان آخر. (عبد الحافظ ، ٢٠٠٠ : ٢٢)

أن تعريف المنهج أو الأتفاق على معنى مُحدد له أحد المشاكل التي يقابلها المشتغلون في هذا المجال ، أذ يسود أدبياته تعريفات متنوعة ومعان متعددة ، هذه المعاني أرتبطت بالتطورات التي سادت الفكر التربوي ، لذا يمكن التمييز بين مفهومين أساسين للمنهج هما :-

١. المفهوم القديم " المنهج بمعناه الضيق "

٢. المفهوم الحديث " المنهج بمعناه الواسع "

أولاً : المفهوم القديم

المنهج بمفهومه القديم عبارة عن المحتوى الذي يتعلمه الطلبة ويتمثل في المعلومات والحقائق والمفاهيم التي نُظمت في صورة مواد دراسية موزعة على سنوات الدراسة ومراحلها ، فالمادة الدراسية هي الغاية والوسيلة في آن واحد ، وقد أنحصر دور المُدرس في ظل هذا المفهوم في نقل محتوى المواد الدراسية الى أذهان الطلبة بل أقتصر الأمر على عملية الحفظ دون غيرها من العمليات الذهنية الأخرى ، أما الطلبة فعليهم حفظ وأتقان محتوى المواد الدراسية فمعيار النجاح والفشل مرهون بذلك ، ولم تقتصر آثار هذا المفهوم على دور المُدرس والطلبة بل أمتدت لتشمل أساليب الأدارة والأشراف والتوجيه ونُظم أعداد المُدرس فالمنهج القديم ما هو ألا مقررات المادة الدراسية المحصورة بالكتاب المدرسي فقد صُمم دون مراعاة حاجات الطلبة وميولهم لذا وجهت اليه أنتقادات عديدة . (أحمد ، ١٩٨٩ : ٩- ١٠)

ثانياً : المفهوم الحديث

ظهر هذا المفهوم كرد فعل للأنتقادات التي وجهت الى المفهوم القديم للمنهج وكان تطور العلوم الحديثة والثورة الصناعية وما صاحبها من ثورات أجتماعية أدت الى تغيير النظرة الى طبيعة المجتمع والمعرفة . فالمنهج الحديث هو "جميع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للطلبة داخل وخارج المدرسة لغرض مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية ".

ويُلاحظ على المفهوم الحديث للمنهج عدة نقاط أساسية منها :-

١. المنهج الحديث لا يقتصر على مجرد الأهتمام بالجوانب المعرفية لدى الطلبة فقط

٢. يوسع من مسؤولية المدرسة ويُلقي عليها أعمال أضافية

٣. المنهج الحديث قابل للتعديل والتغيير بناءً على ما يُستجد في مجال المعرفة

٤. يكسب الطلبة مهارات متنوعة للتعامل مع المشكلات التي قد تعترضهم أثناء حياتهم

٥. تنوع طرائق وأساليب التدريس بتنوع خبرات المنهج . (فوزي ، ١٩٨٦ : ٩- ١٠)

الفرق بين المنهج القديم والمنهج الحديث

١. المنهج القديم يقتصر على الكتاب المدرسي ، بينما المنهج الحديث يشمل أوجه الأنشطة والخبرات التي يمر بها الطلبة بتوجيه من المدرسة وأشرافها

٢. موقف الطلبة في المنهج القديم موقف المُتلقي بينما في المنهج الحديث موقف المُشارك والمُتفاعل ودورهم أيجابي .

٣. المنهج القديم يهتم بالنمو العقلي وحده بينما المنهج الحديث يُركز على النمو المُتكامل

٤. المنهج القديم غير قابل للتطوير أو التغيير بينما المنهج الحديث مرن قابل للتعديل والتطوير . (توفيق ، ٢٠٠٤ : ٣٣- ٣٥)

العوامل التي ساهمت في تطور المنهج

١. تطور المعرفة في المجتمع لا سيما المعرفة العلمية فلم تُعد ثابتة ومحددة

٢. تعقد المجتمع وتعدد مطالبه وظهور الأدوات التكنولوجية

٣. النظريات التربوية والنفسية المرتبطة بطبيعة الأنسان وكيفية تعلمه

٤. التطورات في مفاهيم عملية التعليم والتعلم أذ كانت سابقاً تُركز على المعلومات دون الأهتمام بحاجات الطلبة وميولهم . (صلاح ، ٢٠٠٠ : ١٤)

أسس المناهج

أولاً : الأسس الفلسفية

تخضع المناهج الدراسية في المستويات التعليمية كافة لطبيعة المجتمع من حيث فلسفته وثقافته لذلك تختلف من مجتمع لآخر بل تختلف في المجتمع الواحد من فترة لأخرى . والمناهج في معظم المجتمعات تعكس أنماط الفكر السائد فيها ، فهي تختلف بأختلاف الفلسفة التي يتبناها كل مجتمع .

علاقة الفلسفة بالتربية

هناك علاقة متينة بين الفلسفة والتربية فهما وجهان لشيء واحد إذ يمثل الوجه الأول فلسفة الحياة النظرية بما فيها من مُثل ، ويمثل الوجه الثاني طريقة تنفيذ تلك الفلسفة أي الأداة العملية المرسومة المحققة لتلك المُثل وتطبيقها . ويؤدي الاختلاف في الفلسفات الى أختلاف نوع التربية وتتحكم الفلسفة التربوية في جوانب العملية التربوية كافة . (عواد ، ٢٠٠٦ : ١٣)

بعض الفلسفات التربوية المؤثرة في المنهج

هناك فلسفات تربوية سادت لفترات في تأريخ التربية والتي أُشتقت منها أهداف التربية في كثير من المجتمعات ومن هذه الفلسفات :-

الفلسفة الدينية : ترى هذه الفلسفة أن الوظيفة الأساسية للتربية تُمكنَّ الطالب من معرفة دينه معرفة وثيقة ، ومن هنا ينصب أهتمامها على دراسة العقيدة الدينية

الفلسفة الأساسية : هذه الفلسفة أهتمت بدراسة المواد الدراسية الأساسية التي نُظمت للطلبة على أساس منطقي بحيث أنهم اذا أتقنوها وصلوا الى التفوق العلمي المنشود

الفلسفة التقدمية : ظهرت هذه الفلسفة في النصف الأول من القرن العشرين وأهتمت بالطالب ككائن له ميوله وحاجاته ودوافعه وحريته وأهتماماته وأتجاهاته ومهاراته ومعرفته ، وأكدت على جعل البيئة المدرسية بيئة ديمقراطية تُهيء للطلبة فرصاً مستمرة للتعليم .

الفلسفة التجريبية : تنسب هذه الفلسفة الى" John Dewy " ومنهجها يهتم بالدرجة الأولى بالدراسات التي تُركز حول المشكلات على أساس موحد ومكثف وذلك عن طريق الحوار الحر والتفاعل البناء بين الطلبة وهم لا يتقيدون بجداول دراسية ثابتة بل يُتركون طبيعة النشاط نفسه تحدد الجدول الزمني . (فكري ، ١٩٧٨ : ٤٣- ٤٦) (محمد ، ١٩٨٥ : ١٤٩- ١٥٢)

ثانياً : الأسس النفسية

تتطلب عملية بناء المنهج مراعاة الطالب ومدى نضجه وطرائق تعليمه والأساس النفسي للمنهج هو كل ما أسفرت عنه الدراسات والبحوث المتعلقة بسيكولوجية عملية التعليم والتي تفرض نفسها على عملية بناء المناهج وتنفيذها .

طبيعة الطالب والمنهج

يُعد الطالب محور العملية التربوية ولذلك يعتمد نجاح هذه العملية على مدى فهم طبيعة الطالب ، فمعرفة المُدرس لها تزيد من قدرته على توجيهه وكرد فعل للنظريات السابقة بخصوص النظرة الى الطبيعة الأنسانية قامت التربية الحديثة بتحديد موقفها من هذه الطبيعة مستندة في ذلك على الدراسات العلمية والنفسية والتربوية . (محمد ، ١٩٨١ : ٨٧)

مبادئ النمو العامة والمنهج

١. تتفاعل جوانب النمو الجسمي والعقلي والأجتماعي والوجداني والروحي ... الخ

٢. النمو عملية متدرجة أذ أن كل فترة من فترات نمو الطالب تمهد لفترة النمو التالية

٣. لكل طالب نمط خاص في النمو أذ لا يبلغ جميع الطلبة كل مرحلة بسرعة واحدة

٤. يتجه النمو من العام الى الخاص أو من الكل الى الجزء ، لذا على المنهج أن يبدأ بالموضوعات بشكل عام قبل الدخول الى تفصيلاتها . (منى ، ١٩٨٥ : ١٠٧-١٠٨)

حاجات الطالب والمنهج

١. الحاجات الأساسية التي تحفظ للطالب الحياة والبقاء مثل الغذاء والماء والهواء .

٢. الحاجات النفسية كالحاجة الى الحب والأمان والأنتماء للجماعة أو الأسرة .

٣. الحاجات الأجتماعية كالحاجة الى الصداقة والتقدير والمنزلة الأجتماعية .

٤. الحاجة الى توكيد الذات .

لذا ينبغي على المنهج أن يقدم للطالب معلومات وافية تُشبع حاجاته المتنوعة والأساليب الصحيحة والمقبولة لهذا الأشباع وأن يوفر له الفرص لتحقيق الممكن من حاجاته لمساعدته على الشعور بالأمن والنجاح وتنمية مهاراته في العلاقات الأنسانية كالصداقة والتعاون والتضحية ولبناء أتجاهات نفسية مقبولة نحو المفاهيم المختلفة لهذه العلاقات . (صالح ، ١٩٨٩ : ١٢٣- ١٢٤)

المنهج والفروق الفردية بين الطلبة

يُعد علماء النفس كل طالب وحده في ذاته وأن الطلبة يختلفون في أستعداداتهم وقدراتهم العقلية وميولهم واتجاهاتهم وانفعالاتهم ونموهم ... الخ .

لذا يُفترض في المنهج المدرسي بأن يحترم الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة بتوفير خبرات تربوية وتعليمية متباينة تعالج بطرائق متعددة كي يجد كل منهم ما يُنمي قدراته

ويوجه تعليمه ويزيد من أقباله على تحصيل العلوم ، وبذلك وجدت هناك ضرورة أحياناً لأن يكون في المدرسة نفسها عدة أنواع من المناهج . (حلمي ، ١٩٨٦ : ٨٠) (حسن ، ١٩٩٨ : ٧٩)

ثالثاً : الأسس الاجتماعية والبيئية

المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد يتعاونون دوماً وفق نظام يُحدد العلاقات فيما بينهم لتحقيق أهداف محددة ويربطهم مع بعضهم بروابط روحية ومادية وهذه الروابط التي تربط بين الأفراد وتميزهم عن غيرهم تُعد جزءاً من الثقافة كالمعتقدات والعادات والمُثل والأفكار

مفهوم الثقافة

تُعرف الثقافة بأنها"النسيج الكلي والمعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والأتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك وكل ما يُبنى عليها من تجديدات وأبتكارات أو وسائل في حياة المجتمع مما ينشأ في ظله كل عضو من أعضائهِ وما يأتي من الماضي ويتم الأخذ به أو تطويره في ضوء ظروف الحياة والخبرة "

عناصر الثقافة

١. العموميات : وهي التي يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع الواحد من أمثلتها اللغة والزي وطريقة التحية وأساليب الأحتفال في المناسبات ، وهذه العموميات تعطي الثقافة طابعها العام الذي يُميزها عن غيرها من الثقافات

٢. الخصوصيات : وتختص بها جماعة معينة من أفراد المجتمع دون غيرها من الجماعات كالخصوصيات التي تسود بين أفراد مهن وأعمال معينة أو بين أفراد طبقات معينة ويكون لدى بقية أفراد المجتمع فكرة عنها

٣. المتغيرات " البديلات " : ومن أمثلتها التجديدات والأختراعات التي تظهر في ظل ثقافة معينة فأذا أنتشرت أندمجت في خصوصيات الثقافة أو عمومياتها واذا لم تنتشر فأنها تبقى على حالها أو تندثر . (عزت ، ١٩٨٦ : ٤٢- ٤٣)

العلاقة بين عناصر الثقافة والمنهج

ينبغي أن يهتم المنهج بعموميات الثقافة حتى يكون هناك قدر مشترك من المعارف والمهارات والأتجاهات والسلوكيات التي تُكفل نوعاً من التفاهم والتعاون بين أفراد المجتمع وتُنمي فيهم روح الجماعة والأنتماء وتساعد على تماسك المجتمع وتحقيق أهدافه وعلى المنهج أن يهتم أيضاً بخصوصيات الثقافة حتى يتم توفير التخصصات المختلفة التي يتطلبها المجتمع والتي تُناسب الأفراد وفقاً للفروق الفردية . (أحمد ، ١٩٨٩ : ٣٧)

خصائص الثقافة وعلاقتها بالمنهج

١. **الثقافة إنسانية** : فالثقافة نتاج أنساني يختص به الإنسان دون غيره من المخلوقات الأخرى

٢. **الثقافة مكتسبة** : فالأنسان يولد عديم الثقافة بمعنى أنه لم يكتسب بعد عادات مجتمعه وطرائق تفكيره وأتجاهاته والمهارات السائدة فيه

٣. **الثقافة قابلة للنقل والأنتشار** : اذا كانت الثقافة تُكتسب فيمكن نقلها من جيل لآخر ومن مجتمع لآخر ومن فرد لآخر داخل المجتمع الواحد ، وقد ساعد على نقل الثقافة وأنتشارها تعدد وسائل الأتصال بين المجتمعات بعضها البعض وفي مقدمتها اللغة

٤. **الثقافة متغيرة** : فالثقافة في نمو وتغير دائم ، وللتغير الثقافي أسباب متعددة فقد يكون بسبب ظروف طبيعية كحدوث زلزال أو أكتشاف موارد طبيعية تؤثر في حركة الحياة في المجتمع

٥. **عناصر الثقافة في تفاعل مستمر** : عناصر الثقافة لا تعمل منفصلة عن بعضها وأنما هي متفاعلة تفاعلاً عضوياً مستمراً يتجه نحو تكوين نمط ثقافي متماسك يتصف بالأتساق مهما كان المجتمع متطوراً

٦. **الثقافة مُشبعة لحاجات الأفراد** : فهي تُقدم لهم أنماطاً ثقافية جاهزة يمكنها أرضاء تلك الحاجات وتزودهم بوسائل تمكنهم من مواجهة المواقف والمشكلات ، وعلى المنهج أن يختار من التراث الثقافي ذلك القدر المناسب الذي يحقق النفع والأشباع لهم ويُسهم في أعدادهم للمواطنة الصالحة . (مجيد ، ١٩٩٠ : ٥٨- ٥٩) (صالح ، ١٩٨٩ : ٩٤- ٩٥)

المنهج والمؤسسات الأجتماعية

الأسرة : تُعد الأسرة الممثلة الأولى للثقافة ولها تأثير كبير في سلوك الطالب فهي المدرسة الأولى لتنشئته الأجتماعية وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه ، وتؤثر على النمو النفسي له والأسرة في مجتمعنا وحدة للبناء الأجتماعي ودورها من أخطر الأدوار في تربية الطالب

دور العبادة : تؤثر دور العبادة في نظرة الأمة الى الكون والعالم وفي أساليبها في الحياة وتُشيع فيها القيم وتؤكد قيمة الأنسان في الوجود ونظام المجتمع الذي يستند الى العدل والمساواة والتعاون بين الناس ويؤدي سعيها الى تقوية الوازع الديني في نفوس الطلبة

وسائل الأعلام : تؤثر وسائل الأعلام من إذاعة وتلفزيون وصحافة وكتب ومجلات وغيرها مما تنشره وتقدمه من معلومات وحقائق وأخبار ووقائع وأفكار وآراء بموضوعات معينة من السلوك وهي أداة تثقيفية وتوجيهية أذ تؤثر في جوانب حياة الطالب كافة.

المدرسة : مؤسسة أجتماعية رسمية تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسمياً وعقلياً وأنفعالياً وأجتماعياً ولها وظائف عديدة منها :-

١. تبسيط عناصر الثقافة للطالب بتقديم الأساسيات التي تهمه والتي يتعامل معها

٢. خلق بيئة متجانسة توازن بين الحياة الأسرية الضيقة والحياة الأجتماعية الواسعة

٣. التنسيق بين المؤثرات البيئية الأجتماعية المُتباينة التي يتعرض لها الطالب في المواقف الأجتماعية المختلفة والمدرسة كجزء من المجتمع الذي توجد فيه تتأثر به وتستجيب للمطالب التي تفرضها قيمه عليها ، أنشأها المجتمع لتقابل حاجة

من حاجاته وهي تعمل على أعداد الطلبة للأشتراك في المجالات الأنسانية التي تسود حياة المجتمع . (عزت ، ١٩٨٦ : ١٣٤- ١٣٦)

التغير الثقافي والمنهج

أن قيام الطالب بالتفاعل مع البيئة يحدث العديد من المتغيرات في مصادرها وفي مؤسساتها الأجتماعية ليسد حاجاته تبعاً لمتطلبات ظروف حياته ولا تتغير عناصر الثقافة بالسرعة نفسها ولما كان هناك أعتماد متبادل بين أجزائها فأن التغير الذي يطرأ على أي جزء منها يتطلب تكيف باقي الأجزاء له بأستحداث تغير فيها ، ويسبق التغير في العناصر المادية من الثقافة التغير في عناصرها الفكرية مما يؤدي الى معاناة الأخيرة من التخلف الثقافي مع أن العقل أو التفكير هو مصدر جميع عناصرها . (يحيى ، ١٩٧٢ : ٥٩)

مكونات المنهج :

الأهداف التربوية

يزداد الأهتمام بالأهداف التربوية لجملة من الأسباب أبرزها عناية الدولة بالأنظمة التربوية وأتساع مسؤولياتها في توجيه سياساتها وتوفير مستلزماتها للأنتفاع منها وتقدم المعرفة وتطور المناهج الفلسفية والعلمية في تناول المسائل التربوية .

وتُعبر الأهداف التربوية عن السياسة التربوية العامة للدولة والمأخوذة من فكرها وفلسفتها الأجتماعية والتي تتبناها الوزارات المعنية بالعملية التعليمية التربوية . والأهداف أولى مكونات المنهج المدرسي وهي تمثل نقطة البداية في عمليات المنهج وهذه الأهداف لا تنبع من فراغ وأنما تُشتق من مصادر متعددة

أن لكل مرحلة تعليمية أهدافها الخاصة فأهداف المرحلة الأبتدائية تختلف عن أهداف المرحلة الثانوية أو أهداف المرحلة الجامعية لأن الأولى تُمثل مرحلة التعليم الأساس الذي يجب أن يحصل كل طالب كحد أدنى للتعليم في حين أن المرحلة الثانوية تُمثل مرحلة الأعداد للحياة وتُمثل المرحلة الأخيرة شكلاً متخصصاً من التعليم . (سليمان ، ١٩٨٩ : ٣٠- ٣٢)

مستويات الأهداف التربوية

هناك مستويات متعددة للأهداف التربوية ترتبط فيما بينها ترابطاً منطقياً وعملياً ونستطيع أن نُشبه مستويات الأهداف التربوية بدوائر مختلفة السعة أذ تُمثل أوسع هذه الدوائر الأهداف التربوية أو أهداف الدولة العامة تليها أهداف المرحلة الدراسية ثم المستوى الثالث الأهداف العامة لتدريس مادة معينة أما المستوى الرابع فيمثل الأهداف العامة للموضوعات والمستوى الخامس الأهداف الخاصة لكل درس "الأهداف السلوكية " . (أحمد ، ١٩٨٢ : ٣٢)

مصادر أشتقاق الأهداف التربوية

١. التراث الثقافي وما فيه من عُرف وتقاليد وعادات وما يؤمن به المجتمع من قيم ومُثل .

٢. التطور التأريخي والمواقف المعاصرة وما يواجهه المجتمع من مشكلات وما يوجد في مؤسساته وتنظيماته من أتجاهات وما يتعرض له من تغيرات.

٣. طبيعة المواد الدراسية المختلفة التي تؤلف محتوى ومضمون المنهج .

٤. الجديد في مجال العلم بمختلف فروعه والجديد في مجال التربية والتعليم.

٥. ثقافةالمجتمع وحاجاته وأهدافه وما يسوده من قيم وأتجاهات . (أبراهيم ، ١٩٨٦ : ٨٧- ٨٩) .

المحتوى

يُقصد بالمحتوى" المعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين" ولابد أن تكون الخبرات التي يشملها محتوى المنهج هادفة ومخططة ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير ونعني به أيضاً "مجموع الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والنظريات التي يتضمنها موضوع من الموضوعات في الكتاب المدرسي" والمحتوى يشكل لنا كمية أو مقدار ووزن الكتاب المدرسي مُقدراً بعدد صفحاته ، فهو هيكل من المعاني وضع في صيغة رموز لفظية أو صورية أو أرشادية والمحتوى يُمثل وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية وعملية أختيار المحتوى لا تعني فقط اختيار قدر من المعارف تقابل تلك الأهداف وأنما ينبغي النظر في المصادر التي اشتقت منها الأهداف والواقع أن المحتوى لابد أن يُساير كل ما يحدث في المجتمع من تغيرات وأن يستجيب لها . (صلاح ، ٢٠٠٠ : ٣٨)

ولابد من الإشارة الى أنه من الضروري أن يكون هناك نوع من التنسيق بين مجموعة من الأمور تخص كل من المدرس والطالب منها :-

١. طبيعة المادة المراد تدريسها ، وما هي المعلومات التي تتضمنها .

٢. مدى ملائمة المحتوى لأمكانيات الطالب والمُدرس والمدرسة والبيئة والمجتمع .

٣. طبيعة الأهداف الموضوعة للمحتوى والتي تعطي صورة واضحة عن المادة الدراسية .

٤. الاعتماد على المصادر والمراجع عند وضع المحتوى. (محمد ، ١٩٨٥ : ١٦٩- ١٧٠) .

شروط وضع المحتوى

١. تحديد نوع المعلومات وكميتها المراد أعطاءَها لمرحلة معينة أو لصف معين .

٢. مراعاة تسلسل وأحداث هذه المعلومات حسب تأريخها.

٣. من الضروري أن تتضمن هذه المعلومات مستويات متعددة للمعرفة .

٤. ممكن تدريس المحتوى بأكثر من طريقة تدريسية حتى نُراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

٥. يجب أن يَخدم المحتوى وينسجم مع الواقع الاجتماعي والاقتصادي والتربوي .

٦. استخدام أكثر من وسيلة تعليمية مع المحتوى عند تدريسه لمساعدة كل من الطالب والمُدرس في عملية التدريس بصورة أمثل . (فوزي ، ١٩٨٦ : ٩٤) .

أنواع المناهج

منهج المواد الدراسية المنفصلة

يُعد منهج المواد الدراسية المنفصلة أقدم تنظيمات المناهج وأكثرها شيوعاً يُشير منهج المواد المنفصلة الى ذلك التنظيم الذي يشمل الخبرات التي تأخذ شكل المواد الدراسية المعروفة مثل التأريخ والجغرافية والعلوم وغيرها وأساس تنظيم هذا المنهج أتباعه لمنطق المادة نفسها . (محمد ، ١٩٨١ : ١٩٢)

خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة

١. المنهج مُكون من عدد كبير من المواد الدراسية المنفصلة عن بعضها ، فالتأريخ يُدرس منفصلاً عن الجغرافية وعن التربية الوطنية وعن الاجتماع والاقتصاد ، بل يقع الفصل بين فروع المادة الواحدة فالأدب والقواعد والتعبير يُدرس كل منها منفصلاً عن الآخر .

٢. دراسة الموضوعات تتم بصورة جزئية ، فقد تتم معالجة موضوع واحد في أكثر من مادة

٣. طريقة التدريس تقوم على الألقاء لما يتضمنه الكتاب المدرسي من حقائق ومعلومات .

٤. الكتاب المدرسي هو المصدر الأساس للمعرفة فهو يتضمن حقائق المادة الدراسية

٥. يقتصر دور المُدرس على شرح وتبسيط وتلخيص المعلومات وأعداده يتم وفق هذا الدور.

٦. المواد النظرية مركز أهتمام المنهج والأنشطة المختلفة ضعيفة الصلة بالمواد الدراسية.

٧. التقويم يُركز على قياس الجانب المعرفي. (أحمد ، ١٩٨٩ : ٩٧- ٩٨)

الانتقادات الموجهة الى منهج المواد الدراسية المنفصلة

١. الفصل بين المواد الدراسية يؤدي الى تجزئة المعرفة وتفتيتها

٢. سلبية الطلبة أذ يقتصر دورهم على حفظ المعلومات وأتقان المواد الدراسية دون الاهتمام بميولهم وحاجاتهم وقدراتهم والتي تؤكدها البحوث النفسية والتربوية.

٣. من أهم سلبيات هذا المنهج أن تنظيم المقررات الدراسية فيه يخضع لحدود الوقت المتاح للفصل الدراسي أو للعام الدراسي وليس لطبيعة حدود المعرفة ذاتها

٤. إهمال الفروق الفردية القائمة بين الطلبة فالمواد الدراسية تُفرض على الجميع

٥. إن المختصين هم الذين يضعون مفردات المقررات الدراسية داخل هذا المنهج لذا إن المدرسين لا رأي لهم في ذلك وأنما منفذين فقط . (مجيد ، ١٩٩٠ : ١٧٦- ١٧٨)

منهج المواد المترابطة

المواد المترابطة ، هي التي توجد بينها صلة متبادلة ، وتتركز الجهود في هذا التنظيم في محاولة أيجاد علاقات بين مادتين دراستين أو أكثر في الوقت نفسه الذي تَبقى فيه الحواجز قائمة بين هذه المواد ، والربط بين بعض المواد قد يتم عن طريق مُدرس واحد يفهم أن هناك فرصة للربط بين مادته التي يُدرسها وبين مادة أخرى أو أكثر ، وهذا يعني أن عملية الربط متروكة لحساسية المُدرس للعلاقات الممكنة بين مادتين أو أكثر أو بين موضوع في مادة وموضوع في مادة أخرى . والربط من أكثر المحاولات شيوعاً في تعديل منهج المواد الدراسية المنفصلة ويوجد نوعان من الربط . (فكري ، ١٩٧٨ : ١٠٧)

١. الربط العرضي

يتم هذا الربط بصورة عرضية وغير مقصودة أثناء عملية التدريس كلما كان ذلك ممكناً دون سابق تنظيم أو ترتيب ، فيستطيع مُدرس المواد الأجتماعية أن يربط بين جغرافية العراق من ناحية السطح والمناخ وأن يوضح أثر البيئة العراقية في تأريخها القديم وتطور حضاراتها عبر العصور ، ولا يقتصر الربط على مواد المجال الواحد أذ يمكن ربط التأريخ

بالأدب أو الشعر بدرس الجغرافية التي تتحدث عن الطبيعة على أن تَبقى الحواجز القائمة بين المواد التي يحاول المُدرس أن يجد بينها شيئا من الترابط ومن هنا فأنه قد يصعب على المُدرس المبتدئ أن يقوم به بل أن هناك شك في دقة الربط الذي يقوم به المُدرسون من أنفسهم كما أن عشوائية هذا الربط تؤدي الى الخلط بين كثير من الحقائق

٢. الربط المُنظم

ويُقصد به وضع خطة تسير عملية التدريس على أساسها وهذه الخطة توضع بصورة تعاونية بين القائمين على تخطيط المنهج ، ويُعد الربط المُنظم أكثر تطوراً من الربط العرضي أذ يتطلب تنظيماً وأعداداً مسبقاً قبل مواجهة الطلبة في مواقف تعليمية أي أنه يعتمد على خطة يتم أعدادها يشارك في وضعها المُدرسون والمختصون الذين شاركوا في تخطيط المنهج . المهم في هذا النوع من الربط أن تكون هناك خطة محكمة يضعها عدد من المُدرسين والمختصين مسبقاً وأن يتفقوا فيما بينهم على تحديد الموضوعات التي سوف يجري الربط بينها عن طريق المواد الدراسية المختلفة التي توجد فيها هذه الموضوعات . (رجب ، ١٩٨٥ : ٤٢-٤٤)

منهج النشاط

نتيجة للسلبيات العديدة في منهج المواد الدراسية المنفصلة ونتائج البحوث التربوية والنفسية جاء منهج النشاط انعكاسا للفكر التربوي التقدمي ومحور الأهتمام في هذا الفكر هو الطالب ذاته وليس المعرفة ، يُنسب هذا المنهج الى الفيلسوف التربوي" John Dewy "الذي أولى عناية خاصة بمنهجه هذا من الاهتمام بالمادة الدراسية الى الأهتمام بالطالب وجعله المحور الأساس للعملية التربوية وذلك على أساس من رغباته وميوله وبالتالي فأنه ليست هناك مواد تُدرس وأنما قد يُستعان بأنواع من المعارف أثناء نشاطه. (فوزي ، ١٩٨٦ : ١٦٩- ١٧٠)

خصائص منهج النشاط

١. ميول الطلبة وحاجاتهم هي التي تحدد محتوى المنهج ، لأنها نقطة البداية فيه .

٢. المعرفة تُكتسب عن طريق النشاط والمشاركة الأيجابية في المواقف التعلمية .

٣. منهج النشاط لا يُعد مقدماً ، لأنه يحدد محتواه وينظمه على أساس ميول الطلبة .

٤. المُدرس في ظل هذا المنهج عليه أن يكون واسع الأطلاع ملماً بقدر كبير من المعارف.

٥. العمل والنشاط في أطار هذا المنهج يتم بصورة تعاونية جماعية بين المُدرس والطلبة.

٦. الطريقة المرتبطة بطبيعة هذا المنهج هي طريقة حل المشكلات فميول الطلبة هي محور النشاط في المواقف التعلمية وأثناء المشاركة الفعالة والأيجابية تظهر مشكلات تتطلب حلولاً تؤدي الى أكتسابهم مهارات غاية في الأهمية . (مجيد ، ١٩٩٠ : ١٨٦- ١٩٠) .

سلبيات منهج النشاط

١. من الصعب أعداد مُدرس كفوء لهذا النوع من النشاط بحيث يكون فاهماً لفلسفته مقدراً لأبعاده التربوية قادراً على المشاركة فيه وتنفيذه.

٢. نظراً لطبيعة هذا المنهج فأنه يكاد يهمل المواد الدراسية التقليدية .

٣. أن هذا المنهج يحتاج لأمكانيات كبيرة ومتنوعة وهذه يصعب تدبيرها في كثير من الدول.

٤. من الصعب في أطار هذا النوع من المناهج أن تنضبط الأمور في المدرسة المعروفة بنظام الحصص الدراسية .

٥. أتباع هذا المنهج يثير أعتراض أولياء أمور الطلبة بشدة على أن يترك أبناؤهم المدرسة .

٦. قد تؤدي ميول الطلبة مع أشراف محدود من المُدرس والمدرسة الى أهمال ما يتصل بالماضي والمستقبل . (صلاح ، ٢٠٠٠ : ١٤٢- ١٤٤) .

المنهج المحوري :

يتضح من التسمية أن هذا المنهج يدور حول محور ، لذا جاءت تسميته بالمنهج المحوري أن التربويين الذين دعوا الى هذا التنظيم أكدوا بأن الخبرات التي يتضمنها المنهج المدرسي يمكن تقسيمها على قسمين بأعتبار وظيفتها.

القسم الأول : خاص بالخبرات التعليمية المشتركة أو التي تُعد ضرورية لجميع الطلبة

القسم الثاني : الخبرات الخاصة التي تختلف حاجة الطلبة اليها نظراً لاختلاف قدراتهم وميولهم

ويمكن تعريف المنهج المحوري على أنه "سلسلة مستمرة من الخبرات المخططة المبنية على أساس مشكلات ذات أهمية شخصية وأجتماعية التي تُعنى بنواحي التعلم التي تهم كل الطلبة بصفة عامة " . (محمد ، ١٩٨١ : ٢٣٨)

خصائص المنهج المحوري

١. المحور الذي يدور حوله نشاط الطلبة حاجاتهم العامة ومشكلاتهم المشتركة.

٢. تستند فكرة المحور على مبدأ أساس في التعلم وهو أعتبار الخبرة أساساً لتعديل السلوك .

٣. يُنظم محتوى المنهج على أساس المشكلات التي لها مغزى شخصي وأجتماعي معاً .

٤. يهتم هذا المنهج بالفروق الفردية بين الطلبة ويعمل على توجيههاً تربوياً وفق قدراتهم .

٥. لا يعتمد هذا المنهج على الكتاب المدرسي كمصدر أساس للمعرفة .

٦. يقوم المُدرس في أطار هذا المنهج بالتوجيه والأرشاد .

٧. أن أتباع هذا المنهج طريقة حل المشكلات يُعود الطلبة على التفكير الناقد.

(أحمد ، ١٩٨٩ : ١١١) (فوزي ، ١٩٨٦ : ٢٠٩- ٢١٠)

سلبيات المنهج المحوري

١. يتطلب نوعية خاصة من المُدرسين ، فهو يحتاج مُدرس واسع الأطلاع .

٢. صعوبة أعداد الجدول المدرسي نظراً لطول الفترة الزمنية في الدراسة المحورية

٣. يحتاج الى دراسات عديدة لتحديد حاجات ومشكلات الطلبة العامة .

٤. يحتاج الى أمكانيات خاصة لتنفيذه لا تتوفر في كثير من المدارس .

٥. يحتاج الى درجة عالية من التخطيط والتنسيق من المُدرسين .

٦. أعتراض كثير من أولياء أمور الطلبة على هذا المنهج لأنه في نظرهم لا يقوم بالوظيفة الأساسية للمدرسة وفي أعداد أبنائهم للألتحاق بالجامعة . (محمد ، ١٩٨٥ : ٢٧٩- ٢٨٠) .

تقويم المنهج

مفهوم التقويم

يُعد التقويم أحد المرتكزات في أي برنامج دراسي وعنصر فعال من عناصر العملية التعليمية فهو العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية والتقويم هو"الحكم على قيمة أو مقدار شيء ما وذلك بأستخدام معيار للتخمين". ويُعد أحد المكونات الأساسية في المنهج وأنه ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ ولكنه عملية مستمرة تصاحب عمليات المنهج تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة . (عواد ، ٢٠٠٦ : ٧٩) .

أهمية التقويم

١. تَرجع أهمية التقويم الى أنه قد أصبح جزءاً أساسياً من كل منهج أو برنامج تربوي

٢. معرفة ماتحقق وأنُجز من الأهداف والتعرف على مناطق القوة والضعف في المنهج

٣. التعرف على مدى أنسجام الأهداف الموضوعة مع فلسفة المجتمع

٤. التعرف على مدى ما أتقنه الطلبة من المعرفة وما أكتسبوه من مهارات وأتجاهات

٥. تزويد المسؤولين عن العملية التعليمية بالمعلومات عن مدى صلاحية الكتب المدرسية

٦. تزويد المُدرس بالمعلومات عن مدى نجاحه في عمله . (فوزي ، ١٩٨٦ : ١٣٧)

وظائف التقويم

أولاً : وظيفة تعليمية وتشمل :-

١. الكشف عن مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف ومعرفة نواحي القوة والضعف عندهم .

٢. تحديد ما حصل عليه الطلبة من نتائج التعليم وتحديد مدى أفادتهم مما تعلموه .

٣. توجيه عملية التعليم التوجيه الصحيح وأختبار طرائق التدريس المُتبعة بالنسبة للمُدرس .

٤. مساعدة أولياء أمور الطلبة على فهم أبنائهم من حيث مدى أمكانياتهم وميولهم .

٥. للتقويم دور فعال في توجيه المُدرس لطلبته بناءً على ما بينهم من فروق فردية

ثانياً : وظيفة تنظيمية وتشمل :-

١. يعطي التقويم معلومات كافية للحكم على الجوانب الأدارية.

٢. قياس مدى كفاية أجهزة المدرسة ووسائلها وبيان النقص فيها

٣. يساعد التقويم على تطوير المناهج بحيث تكون متفقة مع التقدم العلمي والتربوي

٤. يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المُدرسين في أداء رسالتهم .

خطوات التقويم

١. **تحديد الأهداف** : أن تحديد الأهداف هي الخطوة الأولى في سبيل أصدار أحكام علمية مناسبة.

٢. **تحديد المواقف التربوية المراد تقويمها:** وهذه المواقف المنهج ومكوناته ، الطلبة ، المُدرس ، المدرسة ، الأدارة وغير ذلك .

٣. **تحديد الوسائل التي ستُستخدم في التقويم** : ومنها الأختبارات بأنواعها والمقاييس والملاحظة .

٤. **التنفيذ:** ويتطلب هذا أتصالاً وثيقاً بالجهات ذات العلاقة وتفهماً من الجهات التي سوف يتناولها التقويم وأهمية التعاون في الوصول الى نتائج أفضل .

٥. **تفسير البيانات:** وهي عملية تحليل وأستخلاص النتائج وتفسيرها .

٦. **تجريب الحلول المقترحة:** أن الحلول والمقترحات المقدمة لا تبدو أن تكون أفتراضات تُقيم على أساسها الخطة لذلك ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة للتأكد من سلامتها .

٧. **متابعة النتائج :** أن عملية التقويم لا تنتهي بأنتهاء تنفيذ المقترحات الجديدة بل تحتاج الى متابعة لتقرير مدى أثرها في تحقيق الأهداف الموضوعة . (منى ، ١٩٨٥ : ٢١٤-٢١٩).

تأثير نتائج التقويم على المنهج

لمعرفة قيمة المنهج نلجأ الى عملية تقويمه . والمعروف أن التقويم عملية شاملة لجميع عناصر الموقف التدريسي فالأهداف والمُدرس والطالب والكتاب المدرسي والوسيلة التعليمية عناصر تؤدي واجباً أو وظيفة معينة وعن طريق عملية التقويم نستطيع أن نتعرف على أثر كل منها وتشخيص نقاط القوة ومعالجة الضعف . أن نتائج التقويم تساعد في أعادة النظر في كل هذه العناصر بحيث تكون أكثر مناسبة للواقع وتعمل على تطوير المنهج . لذا فأن نتائج التقويم يمكن الأفادة منها في أعادة بناء المنهج أو في تحسين بعض جوانبه ومعرفة جوانب الوهن فيه من أجل أصلاحه . (يحيى ، ١٩٧٢ : ٢١٣- ٢١٦)

أدوات التقويم

١. الأستفتاء :

هو مجموعة من الأسئلة لأستطلاع آراء الأشخاص الذين لهم صلة أو علاقة بالشيء أو الجانب الذي يُراد تقويمه ، والأستفتاء يُتيح الفرصة لجمع أكبر قدر من الآراء حول موضوع معين أو هدف معين وهناك نوعين من الأستفتاء الأكثر شيوعاً هما الأستفتاء المفتوح والمقفل

٢. الملاحظة :

هي أن يقوم شخص بالتقويم والمشاهدة والملاحظة لتسجيل الأنطباعات والملاحظات وتُعد أداة مهمة من أدوات التقويم نظراً لما لها من طابع خاص يميزها عن بقية الأدوات الأخرى أذ أنها تُلقي الضوء على أفعال الطلبة وليس على أقوالهم

٣. المقابلة :

تُعد المقابلة أداة مهمة في جمع البيانات الضرورية الخاصة بعملية التقويم أو التأكد من صحة هذه البيانات وفيها يقوم شخص بأستطلاع آراء وملاحظات الأشخاص عن طريق التحدث وتوجيه الأسئلة اليهم شخصياً

٤. الأختبارات:

هي أكثر الأدوات أستعمالاً في التعرف على تحصيل الطلبة والحكم على مدى جودة ونجاح المواد الدراسية ، وهناك أنواع متعددة من الأختبارات ، وقد تكون أختبارات أدائية أو شفوية أو تحريرية ، وأكثرها استخداما الاختبارات التحريرية كالاختبارات المقالية والموضوعية

٥. السجلات :

تُستخدم السجلات في تزويد الأشخاص القائمين بعملية التقويم ببيانات وأحصاءآت ومعلومات تتناول الجوانب المتعددة والعناصر المختلفة ذات الصلة بالعملية التعليمية ومن أمثلتها السجلات المدرسية التي تضم سجلات الدرجات والغيابات وسجلات الأبنية والأثاث المدرسية

٦. النماذج والعينات:

ويُقصد بها أستخدام نماذج وعينات من النتاجات الفعلية للأشخاص الذين يُراد تقويمهم وتُستخدم هذه الأداة بصورة خاصة في تقويم تحصيل الطلبة بوصفها أداة بديلة أو أضافية الى الأختبارات ومن أمثلتها التقاريرالتي يكتبها الطلبة أو نتاجاتهم الأدبية والفنية كالرسوم واللوحات والقطع النثرية والشعرية . (حلمي ، ١٩٨٦ : ٢٢٩- ٢٣٤)

الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي هو" الذي قررته الجهة المختصة في توجيه التعليم توجيهاً يتفق مع فلسفتها وأهدافها ، أذ يتناول مادة دراسية محددة وفق نسق خاص لغرض الأنتفاع بها في مستوى تعليمي محدد تُستخدم فيه كمصدر أساس للمعلومات" . (وهيب ، ١٩٧٥ : ٥٩)

أهمية الكتاب المدرسي للطالب:

١. يُعد مصدر المعرفة الأول ، أذ ينفرد الكتاب المدرسي بسلطان الكلمة المطبوعة والمؤثرة .

٢. يستطيع الطالب الرجوع اليه وقت الحاجة سواء داخل المدرسة أو خارجها .

٣. يُدرب الطالب على مهارة القراءة الجيدة، فالتدريب لم يُعد مقتصراً على مادة اللغة العربية وحدها بل جميع المواد التي يدرُسها وهي مسؤولية جميع المُدرسين في المدرسة

٤. أن الكتاب المدرسي يحدد المعلومات التي تُدرس للطالب من حيث كميتها ونوعها .

(أحمد ، ١٩٨٢ : ٧٨- ٨١)

أهمية الكتاب المدرسي للمُدرس:

١. يُنظم الحقائق والمعلومات للمُدرس .

٢. يبين نوع الطريقة وأسلوب التدريس لكل موضوع أو على الأقل يوحي بهما .

٣. يجعل المُدرس قادراً على معرفة نوع الوسيلة التعليمية التي يستخدمها .

٤. يساعد المُدرس في أعداد خطته اليومية وتنظيم الخطة السنوية . (توفيق ، ٢٠٠٤ : ٢٥٦).

وظائف الكتاب المدرسي

١. يقوم الكتاب المدرسي بالسيطرة على الموقف التعليمي.

٢. الكتاب المدرسي يَضبط عملية التعليم أمام الطلبة .

٣. يُعد أداة للثقافة يعالج كثير من مواقف الحياة التي قد يصعب على الطلبة مواجهتها .

٤. وسيلة لأسترجاع الدرس بيد الطلبة عندما يشعرون بضعفهم في أستيعاب أي مادة .

٥. زيادة تدريب وتمرين الطلبة على تجاوز المواقف التي يتعرضون لها في الحياة .

٦. يُمثل مستودع المعرفة والخبرات أذ يشكل مجموعة من الحقائق والمعلومات المتتابعة .

(مجيد ، ١٩٩٠ : ٢٩٤)

الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي

أولاً : الأساس الأجتماعي

١. خدمة ما تستهدفه الدولة من أتجاهات أجتماعية وقومية وتنمية صفات المواطنة .

٢. تعزيز مفاهيم وممارسات النظام السياسي القائم كنظام أجتماعي وأسلوب تفكيره .

٣. توفير صفة الحداثة في المعلومات .

ثانياً : الأساس الفلسفي

١. بناء شخصية الطالب في مجال الخبرات الأجتماعية والعلاقات الأنسانية .

٢. تقديم مادة تُحفز الطالب على التفكير .

٣. توفير صفة الجمع بين المادة وطريقة التدريس .

٤. تقديم رصيد يحتوي على خلاصة تجارب الأنسان في مجال معين ..

٥. تغيير وتطوير المواقف التعليمية في الأتجاهات المُتفق عليها .

ثالثاً : الأساس النفسي

١. مخاطبة الطالب ككائن ناشط مُتكامل

٢. أثارة وتوسيع وتعميق فكر الطالب

٣. التلاؤم ومستوى نضج الطالب و الأتصال بميوله وحاجاته وتنميتها

٤. تكوين وتنمية الأتجاهات والقيم و مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة

رابعاً : الأساس العلمي

هناك أسس تجريبية يمكن أتباعها عند تأليف الكتاب المدرسي يؤخذ فيها كل من المُدرس والطالب بنظر الأعتبار وهي :-

١. تَجريب تدريس الكتاب قبل طبعه لتحديد جوانب القوة وبقائها فيه وجوانب الضعف وأزالتها منه ، مثل لغته الصعبة وأسلوبه المُعقد وطريقة عرضه الغامضة والعمل على أيجاد الوسائل الملائمة لتعديل مادته وتحديد أسلوب العرض المناسب لها .

٢. أجراء دراسات علمية على الطلبة الذين يؤلف لهم الكتاب لكي تُحدد قدراتهم وحصيلتهم اللغوية في مختلف المواد الدراسية والموضوعات التي يميلون اليها والموضوعات التي تُعد أساسية بالنسبة لمرحلتهم العمرية والدراسية . (منى ، ١٩٨٥ : ١٩٨- ٢٠١) .

خصائص الكتاب المدرسي

١. يكون في مستوى الطلبة ، فلا تكون معلوماته أدنى أو أعلى من مستواهم .

٢. يَحرص على جعل خبراته مرتبطة بالحياة وممكنة التطبيق.

٣. تكون معلوماته حديثة العهد ومُسايرة لأحدث التطورات التكنولوجية الحديثة.

٤. يحتوي على وسائل تعليمية مرتبطة أرتباطاً وثيقاً بالمعلومات والحقائق الموجودة فيه.

٥. يراعي في طرائقه وتدريباته الفروق الفردية بين الطلبة .

٦. تكون مادة الكتاب مثيرة للتفكير ومساعدة للطلبة على الربط والتحليل والأستنتاج.

٧. يحتوي طرائق تقويم مختلفة من شأنها مساعدة الطلبة على تنظيم دراسته.

٨. يكون أخراجه جيداً من حيث الطباعة وجودة الورق ونوع التجليد.

٩. يتضمن قائمة في تفسير المفاهيم والمصطلحات الغامضة.

١٠. يحتوي فهرساً ليُسهل على الطلبة دراسة الموضوع الذي يرغبون .

١١. تكون لغته خالية من الأخطاء اللغوية وجمله قصيرة وأسلوبه بسيط.

١٢. يحتوي المراجع والمصادر التي رجع اليها المؤلف في كتابته.

١٣. يجري تدريسه على مجموعة من الطلبة قبل طباعته وتعميمه.

. (أحمد ، ١٩٨٢ : ٨٢- ٨٥) (أبراهيم ، ١٩٨٦ : ١٠٩- ١١٠)

النشاطات اللاصفية

المقصود بالنشاطات اللاصفية هي النشاطات التي يؤديها الطلبة خارج الصف والمدرسة وتتضح أهمية هذه النشاطات عن طريق الأعمال التي يقومون بها فكتابة التقارير والبحوث وتحضير الدروس وحل أسئلتها والأطلاع على مصادر غير الكتاب المدرسي لها علاقة بالمادة الدراسية وأجراء التجارب وزيارة المتاحف وأقامة السفرات العلمية وأجراء المناقشات وأبداء الآراء وعمل الوسائل التعليمية هي أمثلة للنشاطات اللاصفية يؤديها الطلبة خارج الصف والمدرسة تنعكس أثارها على دافعيتهم وتحصيلهم في المادة الدراسية فالمُدرس الجيد هو الذي يجعل الوقت خارج المدرسة مثمراً في خدمة المادة الدراسية وفي تحسين مستوى الطلبة العلمي على أن يُقدر جهودهم ونشاطاتهم بأجراءات تُساهم في زيادة دافعيتهم للأهتمام الدائم بتلك النشاطات وتطويرها . (حلمي ، ١٩٨٢ : ٢٠٠)

الفصل الثاني

طرائق التدريس

مفاهيم في طرائق التدريس

الطريقة

يُقصد بطريقة التدريس تلك الأنشطة والأجراء آت التي يقوم بها المُدرس والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه الطلبة . فالمناقشة والملاحظة والتوضيح والتفسير وأستخدام الوسائل التعليمية أمثلة للأنشطة والأجراء آت التي يؤديها المُدرس داخل الصف . (نهاد ، ١٩٩٠ : ١١٠)

الأسلوب

هو "مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمُدرس والمفضلة لديه" . وهذا يعني أن أسلوب التدريس لمُدرس يختلف عنه لدى مُدرس آخر رغم أن طريقة التدريس المُتبعة قد تكون واحدة . أي أن أسلوب التدريس يرتبط أرتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمُدرس . ويمكن للمُدرس التعرف على أسلوب التدريس المناسب لتدريس طلبته عن طريق أستطلاع تفضيلاتهم حول أسلوب التدريس الملائم لهم ولكل مادة من المواد الدراسية . (أحمد ، ١٩٩٦ : ٢٤)

التدريس

عُرف التدريس بأنه "عملية التفاعل بين المُدرس وطلبته في الصف". وتُعد عملية التدريس من أقدم الفعاليات في عملية التنشئة الأجتماعية والتربوية أذ أن التدريس يعتمد على خبرات المُدرس وأبداعه ، فأذا كان التدريس ناجحاً كان التعليم فاعلاً. (داود ، ١٩٩١ : ١٤- ١٥)

أسس التدريس

١. تحديد عنوان الدرس :

أن وجود عنوان للدرس يُعد نوعاً من الألتزام من جانب المُدرس ويجب عليه كتابة عنوان الدرس على السبورة بعد أعطاء مقدمة بسيطة .

٢. تحديد أهداف الدرس:

فالأهداف عندما تكون واضحة في خطة التدريس تُضمن تعليم قدر من الخبرات

٣. أعداد الدرس :

الأعداد يعني التخطيط وهو عملية توفير الوقت والجهد ، أن أعداد الدرس من العوامل الأساسية لنجاح المُدرس في عمله حتى يتمكن من القيام بالتدريس على أحسن وجه.

٤. أثارة ميل ودافعية الطلبة للدرس:

ويتحقق هذا عن طريق ربط الدرس بمشكلة تهم الطلبة وواقعهم أو بأستخدام الوسائل التعليمية أو خبرات المُدرس الشخصية المتصلة بموضوع الدرس .

٥. مراعاة الفروق الفردية :

أن معرفة قدرة وأمكانيات الطلبة تُتيح للمُدرس تفاعلاً فعالاً معهم وفقاً لهذه القدرات والأمكانيات وهذا يعني مراعاة الأختلافات بينهم في الذكاء والدافعية وخبراتهم السابقة.

٦. أستخدام أكثر من حاسة في عملية التدريس:

أن أستخدام أكثر من حاسة في عملية التدريس يعني جعل هذه العملية فعالة ومؤثرة فالطلبة يحتفظون بالمعلومات التي يمارسونها مدة أطول عندما تشترك في ذلك أكثر من حاسة.

٧. خطة الدرس:

يوضع المُدرس خطة يومية لدرسه يوضح فيها تفاصيل كيفية تدريس موضوع في مادة معينة ، وخطة الدرس دليل عمل يُرشد المُدرس الى خطوات متسلسلة منتظمة.

٨. تقويم الدرس :

الغرض من تقويم الدرس من قبل المُدرس هو لمعرفة فهم الطلبة لمادة الدرس ودرجة نجاحه في عرض المادة العلمية . (عثمان ، ١٩٩٠ : ١٠٨- ١١٢).

أهداف التدريس

أن دراسة الأهداف تساعد المُدرس على أختيار طرائق وأساليب تدريسه وتحديد الوسائل التعليمية التي يسعى عن طريقها لتحقيق تلك الأهداف وهناك نوعين من الأهداف في تدريس المواد الأجتماعية . (فتحي ، ٢٠٠١ : ٧٩)

الأهداف العامة

هي أهداف واسعة بعيدة المدى قد تتسع لتشمل جميع النشاطات التعليمية خلال سنة دراسية أو مرحلة دراسية كاملة . ترتبط بالأطار العام للفلسفة التربوية السائدة في المجتمع ولايمكن تحقيقها في وقت قصير وعلى نحو سريع بل يحتاج تحقيقها بحكم خصائصها الى وقت طويل نسبياً والملاحظ على هذه الأهداف أن القياس الدقيق لها ليس أمراً سهلاً لاسيما ما يتصل بقياس الأهداف المتعلقة بتنمية الأتجاهات والقيم والميول فقياس هذه الأهداف أكثر صعوبة من قياس الأهداف المتعلقة بالمادة الدراسية . (شاكر ، ١٩٨٨ : ٥٢) (حسن ، ١٩٩٨ : ٦٢- ٦٣)

الأهداف السلوكية

يُقصد بالأهداف السلوكية "نوع من الصياغة اللغوية تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه ويتوقع أن يكون الطلبة قادرين على أدائه في نهاية النشاط التعليمي" .

ولدى مقارنة الأهداف العامة بالأهداف السلوكية فأن الأخيرة تتميز بالخصائص الآتية:-

١. يُصاغ الهدف السلوكي بصيغة الفعل المضارع فالهدف يُعبر عنه بفعل يُمثل أداء الطالب .

٢. أنها أهداف محدودة وجزئية تتعلق بتدريس موضوع محدد.

٣. يمكن تحقيقها خلال فترة قصيرة نسبياً أي خلال وقت الدرس .

٤. يتضمن فكرة واحدة كي لا يتشتت تفكير الطلبة ويجعلهم يفكرون في أمرين في آن واحد .

٥. يكون الهدف السلوكي قابل للقياس أي ممكن تحويله الى سؤال موجه الى الطلبة .

٦. يدل الهدف على سلوك الطلبة لا على سلوك المُدرس . (سليمان ، ١٩٨٩ : ٣٦- ٣٧) .

فوائد الأهداف السلوكية

١. تعطي المُدرس التصور المسبق لما يُفترض أن يتحقق داخل الصف.

٢. تعمل على تجزئة محتوى المادة الدراسية الى أاهداف تدريسية واضحة ومحددة يمكن تدريسها بفعالية ونشاط.

٣. تساعد المُدرس على أختيار أفضل طرائق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المناسبة.

٤. تساعد المُدرس في وضع خطة يومية تدريسية . (Mager، 1962 : 263)

مقدمة عن تطور طرائق التدريس

كانت طريقة التدريس خلال القرن الثامن عشر والتاسع عشر أنعكاساً لفلسفة تربوية تؤكد سيكولوجية الملكات العقلية . أذ كان هدف التربية الرئيس تحصيل الحقائق والمعلومات وأن طريقة التدريس الشائعة آنذاك هي الطريقة القائمة على الحفظ والتسميع . وفي الوقت الحاضر لم يُعد مفهوم طريقة التدريس يعني تنمية قدرة الطلبة على حفظ محتوى الكتاب المدرسي ، والمفهوم الحديث لطريقة التدريس يتميز بخصائص منها :-

١. ملاءمة الطريقة التدريسية لطبيعة الموضوع وأهداف تدريسه ومستوى نضج الطلبة.

٢. تهيئة فرص ومواقف تعليمية تُتيح للطلبة أن يسهموا أسهاماً أيجابياً في عملية تعليمهم .

٣. المفهوم الحديث لطريقة التدريس ينمي الأتجاهات والقيم والميول وأنماط التفكير التي تؤكدها الفلسفة الأجتماعية والتربوية السائدة في المجتمع . (شاكر ، ١٩٨٨ : ١٠٣- ١٠٥) .

طرائق تدريس المواد الاجتماعية / الطريقة الإلقائية

يُطلق عليها بالطريقة الأخبارية وهي شائعة الأستخدام في تدريس المواد الأجتماعية وتقوم هذه الطريقة أساساً على ألقاء المعلومات وتوضيحها من قبل المُدرس والأستماع لهذه المعلومات من قبل الطلبة. (علي ، ٢٠٠٠ : ٦٤- ٦٥)

عوامل أستخدام الطريقة الألقائية

١. الطريقة قديمة أذ أُستخدمت منذ نشأة المدارس حتى الوقت الحاضر

٢. معظم المُدرسين تقريباً تلقوا أعدادهم وفقاً لهذه الطريقة وأتقنوا التدريس بها

٣. تكسب الطلبة معلومات كثيرة في وقت قصير نسبياً. (سليمان ، ١٩٨٩ : ١١٠- ١١١)

موضوعات استخدام الطريقة الإلقائية

يمكن القول أن أستخدام الطريقة الألقائية يكون في الموضوعات الآتية :-

١. يَستخدم المُدرس الألقاء لتوضيح بعض المصطلحات والمفاهيم الجديدة والغامضة عند أجابته على أسئلة الطلبة وأستفساراتهم وتصحيح أجاباتهم .

٢. يَستخدم المُدرس الألقاء عندما يُريد نقل بعض خبراته الشخصية للطلبة أو يصف مكاناً أو أي شئ آخر يَصعب عليهم أستنتاجه.

٣. يَستخدم المُدرس الألقاء في شرح وأيضاح الأفكار والمعلومات الصعبة في الموضوعات والتي يَصعب على الطلبة فهمها وأدراك معناها . (نهاد ، ١٩٩٠ : ١٢٨).

نماط الطريقة الألقائية "أساليب أستخدامها "

١. **المحاضرة** : وهو الأسلوب التدريسي الذي يهتم بالتوضيح القائم على عرض كمية كبيرة من المعلومات خلال الدرس غير أنه يعاب على هذا الأسلوب بأن العبئ الأكبر يلقى على المدرس

٢. **الشرح** : ويُقصد به توضيح ما هو غامض على الطلبة من حقائق ومعلومات وتتوقف جودة الشرح على المُدرس في تبسيط الحقائق وتنظيم المعلومات

٣. **الوصف** : يُعد وسيلة أيضاح لفظية مبنية على الوسائل الحسية يستخدمه المُدرس لأيضاح ظاهرة ما أو حادثة معينة لاتقع تحت الحواس ويتطلب الوصف الكلامي ولكي يكون الوصف مثيراً يجب أن يكون مرتبطاً بخبرات الطلبة ومعلوماتهم السابقة . (محمد ، ١٩٨٩ : ١٢٧- ١٢٨)

أيجابيات الطريقة الألقائية

١. تعطي الطلبة قدراً من المعلومات والمعارف حول موضوع الدرس.

٢. تُنمي عند الطلبة حب الأستماع وتستثير فيهم الأيجابية والفاعلية في عملية التعليم .

٣. طريقة أقتصادية أذ أن الأنفجار السكاني وما أدى اليه من زيادة كثافة أعداد الطلبة والمواد الدراسية جعل هذه الطريقة حلاً مناسباً . (محمد ، ١٩٧٤ : ٧٨- ٧٩).

سلبيات الطريقة الإلقائية

١. الطلبة في هذه الطريقة يقفون موقفاً سلبياً من عملية التعليم .

٢. لا تُراعي الفروق الفردية بين الطلبة لأنها تفترض أن الجميع يفهمون بالسرعة نفسها.

٣. مُملة للطلبة ومُجهدة للمُدرس ، فالطلبة يشعرون بأن جميع الدروس تسير على نمط واحد .

٤. عملية التقويم تكاد تكون مفقودة فيها ، أذ لا يستطيع المُدرس الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية لا سيما أذا أستمر بالشرح دون أن يترك مجالاً للمناقشة .

٥. الطريقة الألقائية مستهلة للوقت أذ أن وقتاً كبيراً يُصرف في أعطاء الطلبة معلومات يمكنهم الحصول عليها من كتبهم المقررة ومن الكتب الأخرى . (محمد ، ١٩٨٥ ، ١٩٠).

المناقشة

المناقشة أسلوب تدريسي يمكن أستخدامه مع العديد من الطرائق التدريسية والمقصود بها "المُحادثة التي تدور بين المُدرس والطلبة حول موضوع الدرس وتعتمد على الحوار والجدل بطرح سؤال ثم الأجابة عليه . (رجب ، ١٩٨٥ : ٨٤- ٨٥) .

شروط المناقشة

١. يكون عدد الطلبة في الصف مقبولاً مما يسمح لكل منهم فرصة للمناقشة .

٢. يكون الطلبة على قدر من الدراية بالموضوع المراد مناقشته .

٣. يكون المُدرس حريصاً على أن لا يخرج الطلبة عن حدود الموضوع الذي حدده.

٤. يتأكد المُدرس أن جميع الطلبة يسهمون في النقاش أو الحوار .

٥. يَعد المُدرس الأسئلة التي يدور حولها موضوع الدرس . (علي ، ٢٠٠٠ : ١٥٢- ١٥٤).

أنواع المناقشة

١. **الندوة** : في هذا النوع من المناقشة تجلس مجموعة من طلبة الصف لا تزيد عن ست على شكل نصف دائرة أمام بقية الطلبة ، ولهذه المجموعة مشرف يُدير وينسق أمور الندوة ومهمته أن يعرض على الطلبة موضوع المناقشة ثم يوجه أسئلة لأعضاء الندوة

٢. **حلقة المناقشة :** في هذا النوع من المناقشة يجلس عدد من الطلبة لايقل عن ثلاثة يتكلم كل منهم عن جانب معين من الموضوع . ويُدير هذه المناقشة مشرف مهمته تلخيص رأي كل عضو من أعضاء الحلقة بعد ذلك يسمح لطلبة الصف بتوجيه أسئلتهم الى المناقشين شرط أن يوجه كل سؤال الى الطالب الذي ناقش الجانب الذي تضمنه السؤال

٣. **المناقشة الثنائية** : في هذا النوع من المناقشة يتناقش أثنان من الطلبة أمام بقية طلبة الصف ، فأولهما يطرح أسئلة والآخر يجيب عنها ، وغالباً ما يكون النقاش ذا طابع جدلي لأن المناقشة الثنائية تُلائم معالجة ومناقشة القضايا الجدلية . (شاكر ، ١٩٨٨ : ١٢٧- ١٢٩)

أيجابيات المناقشة

١. المناقشة تجعل الطلبة مشاركين في الدرس لا مستمعين لغرض التلقي من المُدرس فقط .

٢. وسيلة مهمة لتدريب الطلبة على المُحادثة وأحترام آراء الآخرين وأن أختلفت آراؤهم .

٣. تُشجع الطلبة للرجوع الى المصادر والمراجع وكيفية أخذ المعلومات منها.

٤. تُنمي عند الطلبة مهارة النقد والتفكير وتُثير حماسهم .

٥. تساعد المناقشة على تعويد الطلبة لمواجهة المواقف كالخوف أو التحرج في أبداء آرائهم .

٦. وسيلة جيدة لتدريب الطلبة على الأساليب النيابية والقيادة.

٧. تدرب الطلبة على تقويم أعمالهم بأنفسهم . (سليمان ، ١٩٨٩ : ١٢٦- ١٢٧).

سلبيات المناقشة

١. عدم أقبال كثير من المُدرسين لهذا الأسلوب لقلة أهتمامهم به أو عدم تدريبهم عليه

٢. عنصر الوقت قد يسرق الجميع ما لم يكن المُدرس منتبهاً له وواعياً لمروره

٣. اذا لم يهتم المُدرس بتسجيل وتلخيص أهم الأفكار التي ترد أثناء المناقشة في الوقت المناسب فأنها قد تضيع الفائدة المتوقعة منها . (محمد ، ١٩٨٥ : ٢٠٦- ٢٠٧)

الأستجواب

أن أسلوب ألقاء الأسئلة من جانب المُدرس الى الطلبة أسلوب قديم ويُعد من أكثر أساليب التدريس استخداما ، وقد أشار بعض التربويين الى أنه يمكن عن طريق الأسئلة تحقيق عدة أهداف كأستثارة التفكير الناقد وتنمية الأتجاهات وأثارة الدافعية . (جابر ، ١٩٨٥ : ١٥٧)

وقد قيل (من لايحُسن الأستجواب لايحُسن التدريس) فالأستجواب" فن ألقاء الأسئلة وصياغتها وأستقبال أسئلة الطلبة المثارة أثناء الدرس" . والأستجواب ليس طريقة من طرائق التدريس أنما هو أسلوب تدريسي نستخدمه بدرجات مُتفاوتة مع مختلف طرائق التدريس. فالأسئلة تظهر في معظم طرائق التدريس وأحدى الأنشطة التي يقوم بها المُدرس داخل الصف ومن أنجح الأساليب في أشتراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الدرس . (محمد ، ١٩٧٤ : ٩٠)

شروط الأستجواب

١. تكون الأسئلة واضحة وموجزة الصيغة ومناسبة لمستوى الطلبة ومثيرة للتفكير.

٢. لايكون السؤال موحياً للجواب ولا يُصاغ بلغة الكتاب ويكون تام العبارة ولغته واضحة.

٣. أن تكون الأسئلة ممثلة لمفردات المادة الدراسية.

٤. التنوع في الأسئلة تذكرية وتفكيرية . (Aggarwal، 219 : 1996).

أنواع الأستجواب

١.أسئلة التذكر : يُقصد بها الأسئلة التي تعتمد في الدرجة الأولى على الذاكرة .

٢.أسئلة التفكير : هي الأسئلة التي تكشف عن قدرة الطلبة على أستخدام الحقائق والمعلومات أستخداماً ذكياً وتحتاج الى التأمل والتفكير قبل الأجابة عليها .

أيجابيات الأستجواب

١. يستطيع المُدرس عن طريق ألقاء الأسئلة على الطلبة أن يُنمي فيهم القدرة على التفكير

٢. تكشف الأسئلة عن مستوى معلومات الطلبة و تثير حماسهم وتزيد دافعيتهم للتعليم

٣. تُنمي عند الطلبة مهارة التدريب على التعبير عن ما يدور في أذهانهم

٤. تساعد المُدرس على تشخيص نقاط القوة والضعف عند الطلبة

٥. يتمكن الطلبة من مقارنة أدائهم بأداء زملائهم . (سليمان، ١٩٨٩: ١٢٣- ١٢٤)

طريقة الوحدات

ظهر مفهوم الوحدة كثورة على أساليب وطرائق الحفظ فالوحدة التدريسية فيها يُنظم النشاط والمواد التعليمية بحيث تكون وحدة أو كلاً واحداً لا أجزاء منفصلة من المعرفة . فالوحدة هي" تنظيم خبرات المقرر الدراسي ووضعه في تقسيمات كبيرة شاملة ترتبط ببعضها وتُقدم للطلبة بأسلوب يُنمي لديهم الأتجاهات والقدرات والمهارات" . (رجب ، ١٩٨٥ : ١١٩- ١٢٠)

أنواع الوحدات

وحدة المادة الدراسية : تُنظم المادة الدراسية حول محور مركزي يدرسه الطلبة بقصد أكتساب نتائج تعليمية مشتقة من خبراتهم التي مروا بها خلال أتصالهم بالمادة الدراسية .

وحدة الخبرة أو النشاط :

" سلسلة من الخبرات التربوية تُنظم حول هدف الطلبة وتَستخدم المواد الدراسية لتحقيق أهدافهم وأكتساب نتائج تعليمية نابعة من الخبرة " .(وهيب ، ١٩٥٧ : ٧٧- ٧٩)

خطوات طريقة الوحدات

١. الكشف : من أجل معرفة مستوى الطلبة ومقدار خبراتهم السابقة يقوم المُدرس بأختبار قبلي يتضمن الأهداف المراد تحقيقها ولأيجاد علاقة بين الوحدة الجديدة وتلك الخبرات .

٢. العرض: يقوم المُدرس بعرض الأسس العامة في الوحدة مُبيناً النقاط الرئيسة ومستعيناً بوسائل تعليمية اذا تطلب الأمر ذلك .

٣. الدراسة والجمع : من أجل أستيعاب المادة وأتقانها يفسح المُدرس للطلبة لأن يبحثوا وينقبوا بأنفسهم في تفصيلات المادة التي تحويها الوحدة المراد تعليمها وتحت أشرافه.

٤. التنظيم : يطلب المُدرس من الطلبة تلخيص المادة التي تحويها الوحدة أو أن يُنظموا ما درسوه وما بحثوه مقدمين النقاط البارزة وحسب أسلوب و طريقة كل منهم .

٥. التسميع: يعرض الطلبة خلاصة أبحاثهم والنتائج التي توصلوا اليها أمام المُدرس وبقية الطلبة مكتوبة أو شفهيا . (محمد ، ١٩٧٤ : ١٤١- ١٤٩)(Alberty، : 1959 276-278)

أيجابيات طريقة الوحدات

١. تحث هذه الطريقة الطلبة على الدراسة

٢. تُراعي الفروق الفردية بين الطلبة لأنها تسمح لكل واحد منهم أن يُنهي الوحدة المقررة

٣. تُنمي عند الطلبة مختلف النشاطات والفعاليات التربوية والتعليمية

٤. تُدرب الطلبة على أكتساب المعلومات ذاتياً من مصادر مختلفة

الانتقادات الموجهة لطريقة الوحدات

١. أن التدريس بطريقة الوحدات يستغرق وقتاً طويلاً.

٢. قلة خبرة المُدرسين للقيام بتدريس الوحدات .

٣. تتطلب جهداً كبيراً يؤديه كل من المُدرس والطلبة في عملية التعليم .

٤. أمكانية ممارسة النشاط العملي قد لا تكون متوفرة .

٥. قلة المراجع والمصادر والوسائل التعليمية . (علي ، ٢٠٠٠ : ٢١٥- ٢١٦) .

طريقة الأستقصاء

تُعد طريقة الأستقصاء من الطرائق المعاصرة التي يكون فيها الطلبة مركز الفاعلية وتُعرف بأنها "طريقة تفكير وتدريس و تعلم في آن واحد تُركز على العملية التعليمية وعلى صياغة الفرضيات والمشاركة الفاعلة للطلبة " . (نهاد ، ١٩٩٠ : ١٨٣)

ولهذه الطريقة ثلاثة عناصر هي :-

المعرفة: أن زيادة المعرفة في مادة ما تتم عن طريق الدراسات والبحوث ومن حوادث الحاضر ومن الأنجازات البشرية وما يرافقها من تغيير معالم البيئة الطبيعية. والمعرفة نتاج العقل البشري لذلك فأنها ليست مُطلقة فما نراه اليوم حقيقة ليس بالضرورة أن يبقى حقيقة في المستقبل

الأتجاهات والقيم: لكي يكون الأنسان مستقصياً ناجحاً لابد له أن يمتلك أتجاهات وقيماً خاصة وأن يكون قادراً على الأستقصاء مستخدماً السببية في حل المشكلات لا يقبل بأي معلومة لأول مرة لقناعته بأن الحقائق غير مُطلقة وأن يعتمد على الأدلة . (سليمان ، ١٩٨٩ :١٣٤- ١٣٥)

الخطوات الأستقصائية

الخطوة الاولى : تحديد المشكلة: لكي نبدأ بأستقصاء فاعل ينبغي أن ندرك المشكلة التي نريد حلها لأن أدراكها يولد نوعاً من الدافعية للأستقصاء

الخطوة الثانية : صياغة الفرضيات: أن صياغة الفرضيات تتضمن عدة خطوات منها فحص المعلومات والبيانات العلمية المتوفرة وتصنيف تلك المعلومات والبيانات وتبويبها

الخطوة الثالثة : فحص الحل التجريبي: تتضمن عملية فحص الحل التجريبي خطوات هي:-

أولاً : تجميع الأدلة والبراهين ويتم ذلك عن طريق :-

١. تحديد البراهين المطلوبة ٢. جمع الأدلة المطلوبة ٣. تقويم الأدلة المطلوبة

ثانياً : تنظيم الأدلة. تشمل ترجمة الأدلة وتفسيرها وتكون الترجمة تغير المعلومات الى شكل آخر دون تغير في معناها.أما التفسير فيتضمن تغيير المعنى وأعادة صياغة أفكار لغتك الخاصة.

ثالثاً : تحليل الأدلة. تتم هذه العملية عن طريق بيان أوجه الشبه والأختلاف كما تتضمن تحديد التناسق والأتجاهات وبحث العلاقات بين الفرضيات

الخطوة الرابعة : تطوير الوصول الى قرار: تتضمن هذه الخطوة تقديم العلاقات بين الأدلة والفرضيات ومن ثم وضع القرار المناسب فأذا كانت الأدلة تُدعم الفرضية تصبح الفرضية مقبولة مؤقتاً ولاتصبح ثابتة ألا بعد تطبيقها على بيانات جديدة

الخطوة الخامسة : تطبيق القرار على بيانات جديدة: لا يصبح القرار صحيحاً وقابلاً للتعميم ألا بعد أختباره بقرار جديد يشكل أرضية صلبة لذلك القرار . (محمد ، ١٩٨٩ : ١٥٨- ١٦٢)

طريقة الاستكشاف

يُعد عالم النفس "Bruner" من أبرز منظري طريقة الأستكشاف وتختلف هذه الطريقة في مدى الحرية التي تُعطى للطلبة أثناء عملية التعلم فأشراف المُدرس على نشاط الطلبة وتوجيههم توجيهاً محدوداً يُطلق عليه الأستكشاف الموجه وعدم تدخل المُدرس في نشاط الطلبة وتركهم يعملون وحدهم دون توجيه يُطلق عليه الأستكشاف الحر. (حسن ، ١٩٩٥ : ٢٧٩)

مفهوم طريقة الأستكشاف. يعرف "Bruner" "الأستكشاف بأنه أعادة ترتيب الأحداث ونقلها الى ذهن الطلبة وهو نوع من التفكير الذي يحدث بحيث يُتيح لهم أن يذهبوا الى أبعد من مجرد المعلومات المتاحة الى تكوين التعميمات ". (Bruner، 23 : 1951)

والأستكشاف يعني أن لا تُقدم المعلومات جاهزة الى الطلبة أنما يكتشفوها بأنفسهم وذلك عن طريق تعليمهم كيف يتعلمون بأنفسهم . وغالباً ما يحدث الأستكشاف عن طريق الأستنتاج ودور الطلبة في العملية التعليمية أيجابياً لا سلبياً فهم يتفاعلون معها ويؤثرون فيها كما أن المُدرس ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة بل أن هناك مصادر أخرى . (وحدة تطوير ، ١٩٩٢ : ٦٣- ٦٤)

أهمية التدريس بطريقة الأستكشاف

١. أكتساب المعلومات الجديدة بطريقة تؤدي الى توسيع المدى الأدراكي للطالب

٢. نقل المعلومات وفيها يقوم الطالب بمعالجة المعلومات من أجل مواجهة مهمات جديدة أو الذهاب أبعد من المعلومات المعطاة

٣. تقييم المعلومات وفيها يَختبر الطالب مدى دقة معالجته للمعلومات التي تعامل معها.

خطوات التدريس بطريقة الأستكشاف

الخطوة الاولى : تحديد الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها خلال وقت الدرس والغاية منها تمكين الطلبة من الوصول الى الفكرة أو المفهوم الذي حدده المُدرس والمطلوب تعلمه من الطلبة أنفسهم.

الخطوة الثانية : محاولة أستدعاء المعلومات السابقة لدى الطلبة ، والتي يمكن والإفادة منها في التوصل الى أهداف الدرس . وتكون الأسئلة عادة وسيلة لذلك

الخطوة الثالثة : مُحاورة المُدرس طلبته وأستكمال وأستحضار جميع المعلومات السابقة لتوصيلهم الى الفكرة أو المفهوم، فأنه يبدأ بطرح أسئلة أستنتاجية أو أفتراضية

لكي يمكنهم من أستكشاف الفكرة أو المفهوم ولو بتعبيرهم الخاص . (داود ، ١٩٩١ : ١٣٩- ١٤٠)

طريقة حل المشكلات :

دعا الى تطبيقها التربوي الأمريكي"John Dewy" ، وللمُدرس دوراً في أختيارها وعرضها بصورة تثير حماسهم ورغبتهم في حلها أو الأجابة عليها فهي" طريقة تدريسية تقوم أساساً على أثارة مشكلة تستهوي الطلبة وتتصل بحاجاتهم وتتحدى تفكيرهم وتدفعهم الى التأمل والدراسة والبحث بغية الوصول الى حلٍّ علميٍّ لها " . (علي ، ٢٠٠٠ : ١٧٦- ١٧٧) وعند أختيار مشكلة لابد من مراعاة عدد من الشروط منها : -

١. أن تنبع المشكلة من واقع الطلبة حتى نتأكد من أرتباطها بحاجاتهم ودوافعهم .

٢. تُتيح المشكلة فرصاً للرجوع الى مصادر المعرفة كالكتب والمجلات والشخصيات.

٣. تُتيح معالجة المشكلة فرصة التخطيط المشترك بين الطلبة والمُدرس .

٤. يُراعي المُدرس بأن المشكلة تتفق مع المادة الدراسية وأن يكون الوقت كافياً لبحثها.

٥. تكون المشكلة مناسبة لمستوى نمو الطلبة العقلي .

(رجب ، ١٩٨٥ : ١٣٩)

خطوات طريقة حل المشكلات

١. الشعور بالمشكلة.أن شعور الطلبة بالمشكلة أمر ضروري في أستثارة تفكيرهم حولها وأهتمامهم بأيجاد حل لها ، وأن التوصل الى هذا الحل لايتم ألا اذا شعروا بوجود مشكلة معينة .

٢. تحديد المشكلة.أن تحديد المشكلة بوضوح يساعد كثيراً على حلها ، وكلما كانت محددة بدقة كلما سهل حلها . ونقصد بذلك تحديد موضوعها وتعريفها تعريفا ًواضحاً ومفهوماً لدى الطلبة .

٣. جمع الحقائق والمعلومات.أن عملية الأستدلال لحل مشكلة معينة يستلزم الحصول على الحقائق والمعلومات أذ يقوم الطلبة بجمعها من المصادر والمراجع ومن البيئة المحلية وتحت أشراف المُدرس وتوجيهه.

٤. صياغة الفرضيات. في ضوء فهم الطلبة لطبيعة المشكلة وجوانبها المختلفة يحاولون وتحت توجيه المُدرس يتم أفتراض الحلول لها ويُفترض في صياغة الفرضيات أنْ تكون على مستوى من السهولة بحيث تُصاغ بطريقة يَسهل حلها عن طريق النقاش وطرح الأسئلة .

٥. أختبار مدى صحة الفرضيات .هو أعادة النظر في الحلول أو الفرضيات أو التحقق من مدى صحتها وقبول الحل الصحيح الذي تسنده أدلة علمية .

٦. الوصول الى التعميمات وأستخدامها في مواقف جديدة . تُعد هذه الخطوة خاتمة الدراسة أذ يوجه المُدرس طلبته الى صياغة النتائج النهائية لدراسة المشكلة ويساعدهم على وضعها في هيأة أحكام عامة وقوانين وتعميم الحل على مواقف ومشكلات مماثلة .(عثمان ، ١٩٩٠ : ١٥٨- ١٦١).

أيجابيات طريقة حل المشكلات

١. أنها تربوياً من أحسن الطرائق التدريسية التي تساعد الطلبة على التفكير الصحيح

٢. تساعد الطلبة على تفهم الموضوعات بصورة أعمق والأحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول .

٣. تؤدي الى تدريب الطلبة على عدم التسرع في أصدار الأحكام.

٤. تُزيد من الدافعية للتعليم والتعلم .

٥. أنها تُراعي مبدأ أيجابية الطلبة في عملية التعليم كونهم مشاركين فيها.

٦. تقلل من الأعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر للمعلومات . (محمد ، ١٩٨٩ : ١٥٢).

سلبيات طريقة حل المشكلات

١. أن هذه الطريقة لاتشجع الطلبة على القراءة والفهم لأنهم حينما يطالعون فصلاً من كتاب معين فهم يهتمون بالحقائق والمعلومات التي تتعلق بالمشكلة موضوع الدراسة.

٢. صعوبة تطبيق طريقة حل المشكلات على دراسة المشكلات التاريخية ، لأن هذه المشكلات قد تم حلها في الماضي سواء أكان حلها صحيحاً أو غير صحيح .

٣. قد تكون المعلومات والحقائق التي يجمعها الطلبة غير كافية.

٤. اذا لم توزع الأعمال بين الطلبة توزيعاً يبين لكل منهم عمله بحيث يكون واضح بشكل دقيق فأن عملهم قد يتداخل ويربك بعضهم بعضاً . (محمد ، ١٩٨٥ : ٢٢٩-٢٣١).

التخطيط في التدريس

أهمية التخطيط

أن عملية التخطيط للدرس تنطلق من معرفة ووعي بقصد تحقيق الأهداف التعليمية وخطة الدرس تُتيح الفرصة أمام المُدرس لتحضير موضوع الدرس وأستكمال عناصره وتهيئة مستلزماته ، والتخطيط يعني الأعداد لموقف سيواجهه المدرس ، فأعداد خطة للدرس تحميه من أن لايكون درسه مفككاً مضطرباً . (علي ، ٢٠٠٠ : ٢١٩)

أن أهمية التخطيط لعملية التدريس تتضح في العديد من النقاط منها :-

١. أعادة تنظيم محتوى المادة الدراسية بشكل يجعلها أكثر ملائمة لأمكانات الطلبة .

٢. يؤدي التخطيط للدرس الى أكتساب المُدرس المهارات التدريسية .

٣. أدارة الصف بشكل جيد لأن المُدرس قد أعد لكل شئ وتهيأ لكل المواقف المحرجة .

٤. يؤدي التخطيط للدرس الى مساعدة المُدرس على النمو المهني المستمر .

٥. يقلل مقدار الخطأ في التدريس وذلك بتنظيم المادة الدراسية تنظيماً أفضل .

٦. تجنب أهدار الوقت والجهد أثناء عملية التدريس . (عزت ، بدون سنة طبع : ٦٣- ٦٥).

والخطط التدريسية أنواع متعددة مترابطة ومتكاملة تختلف بأختلاف المدة الزمنية التي يتم في ضوئها تنفيذ الخطة . ويمكن القول أن الخطط التدريسية نوعين هما :-

الخطط البعيدة المدى – الخطة السنوية

ينبغي على المُدرس الأطلاع على المادة الدراسية من حيث أهدافها العامة ومحتواها وطرائق وأساليب تدريسها والوسائل التعليمية المتوفرة والأمكانيات المتاحة وفي ضوء ذلك يقوم بوضع خطة سنوية فهي بمثابة دليل عمل للمُدرس وتتضمن الخطة السنوية توزيع موضوعات الكتاب المقرر والأنشطة على أشهر العام الدراسي وأسابيعه وعليه أن يراعي أيام العطل الرسمية

الخطط القصيرة المدى – الخطة اليومية

يقوم المُدرس بوضع خطة لكل درس وتُكتب عادة الخطة التعليمية قبل تنفيذها وعليه أن يُحضر الدرس وما يحتاج اليه من وسائل تعليمية وأن يفكر بأفضل الطرائق والأساليب التدريسية التي سيتبعها. والخطة اليومية تدوين مُنظم للحقائق والخبرات يريد المُدرس أن يَلم بها الطلبة وتبدأ بأهداف الدرس وتُختم بتعين النشاطات اللاصفية . (فكري : ١٩٨٤ : ٣٣٠- ٣٣١)

كيفية أعداد الخطة اليومية

أن المعرفة العملية لوضع خطة تدريس يومية مهمة للمُدرس في عملية التدريس لأن مزاولة هذه المهنة يتطلب من القائم بها معرفة خطوات عمله بدقة لذلك فأن عملية أعداد خطة الدرس اليومية تتطلب ما يأتي :-

أولاً : معلومات عامة. تشمل أسم المادة الدراسية، عنوان الموضوع، الصف والشعبة، الدرس، اليوم والتأريخ الذي ستنفذ الخطة فيه .

ثانياً : الأهداف . تتضمن الخطة اليومية التدريسية أهداف عامة خاصة بالموضوع وأهداف سلوكية يمكن تحقيقها أثناء الدرس

ثالثاً : تحديد الوسائل التعليمية . أن تحديد الأهداف له علاقة بأختيار وتحديد الوسائل التعليمية التي تساعد كل من المُدرس والطلبة في جعل عملية التعليم والتعلم سهلة ومفهومة .

رابعاً : المقدمة "التمهيد " . الغاية من المقدمة تهيئة أذهان الطلبة للموضوع الجديد أذ يقوم المُدرس بعرض المعلومات التي سبق أن دَرسها وتعلمها الطلبة ولها علاقة مباشرة بالدرس.

خامساً : تقديم الدرس "عرض الموضوع". يُعد هذا الجزء من الخطة العمود الفقري لها ويشغل حيزاً كبيراً من مناقشات الطلبة ويستغرق وقتاً أطول من أي جزء آخر ، ويمكن للمُدرس أن يقدم درسه بأية طريقة أو أسلوب تدريسي.

سادساً : التقويم . ينبغي أن يتعرف المدرس على مدى ما حققه الطلبة من تعليم ومستوى هذا التحقق وقبل نهاية الدرس يطرح على الطلبة أسئلة قصيرة عادة تغطي أجزاء الموضوع الذي قام بعرضه يكشف بواسطتها مدى فهمهم للدرس

سابعاً : الواجب البيتي . تكليف الطلبة بعمل يتكون من نشاطات تعلمية لاصفية موجهة مخصصة لأطلاعهم للموضوع الدراسي الجديد ، ويُعد الواجب البيتي مهماً لهم لأنه يُزيد من ترسيخ المعلومات في أذهانهم ويحدد مواطن الصعوبة والغموض.(داود ، ١٩٩١ : ٢٣٩- ٢٤٢)

نموذج لخطة سنوية ويومية

قبل أن نقدم نموذج لخطة سنوية و يومية في أعداد درسٍ في المواد الأجتماعية / التاريخ نجد من الضروري أن نشير الى أن هذا النموذج لا يشكل قيداً على فكر المُدرس وقدرته على التجديد والأبتكار وأنما هو مجرد نموذج يمكن الأسترشاد به .

نموذج لخطة سنوية في مادة التاريخ القديم للوطن العربي للصف الاول المتوسط

الشهر	الأسبوع	الدرس	المواضيع الدراسية والأنشطة
تشرين الأول	الأول	الأول	عصور ما قبل التاريخ في الوطن العربي ، مقدمة ، أهداف تدريس التاريخ مصادر دراسة التاريخ ، أثر الزحف الجليدي على جغرافية الوطن العربي العصور الجليدية
		الثاني	أنسان العصور القديمة وأقدم الهياكل المكتشفة ، العصور الحجرية في الوطن العربي، العصر الحجري القديم.
	الثاني	الأول	العصر الحجري الأوسط ، العصر الحجري الحديث ، ظهور أول قرية زراعية ، مميزات العصر الحجري الحديث
		الثاني	حل أسئلة الفصل الأول
	الثالث	الأول	المراكز الحضارية في الوطن العربي ، وادي الرافدين ، وادي النيل ، بلاد الشام.
		الثاني	أهم المنجزات الحضاري الأولى ، التعدين ، دولاب الفخار ، أستخدام العجلة ، تطور الفنون الجميلة ، الأختام ، الزراعة ، الكتابة
	الرابع	الأول	بداية العصور التاريخية في الوطن العربي ، الكتابة المسمارية ، الخط الهيروغليفي أهمية الكتابة
		الثاني	حل أسئلة الفصل الثاني
تشرين الثاني	الأول	الأول	أختبار تحريري
		الثاني	دويلات المدن وبدايات الوحدة ، عصر فجر السلالات ودويلات المدن ، نظام الحكم في عصر فجر السلالات
	الثاني	الأول	السومريون ودويلات المدن السومرية الأولى ، أشهر السلالات السومرية الحاكمة
		الثاني	سلالة كيش الأولى ، سلالة الوركاء الأولى ، سلالة أور الأولى ، سلالة لكش الأولى
	الثالث	الأول	حل أسئلة الفصل الثالث
		الثاني	سفرة علمية الى المتحف العراقي
	الرابع	الأول	أقوام شبه الجزيرة العربية ونشوء الدولة الموحدة في الوطن العربي
		الثاني	نشوء الدولة الموحدة في بلاد وادي الرافدين الأكديون ، سرجون الأكدي ، الفتوحات الأكدية ، التجارة في العصر الأكدي

كانون الأول	الأول	الأول	خلفاء سرجون ونهاية الحكم الأكدي ، الكوتيون وثورة أوتو حيكال ، سلالة أور الثالثة
		الثاني	أختبار تحريري
	الثاني	الأول	الكنعانية المراكز الفينقية على سواحل المغرب العربي دولة قرطاجة نشوء الدولة في بلاد وادي النيل
		الثاني	الآشوريون ، العصر الآشوري القديم ، العصر الآشوري الوسيط ، العصر الآشوري الحديث
	الثالث	الأول	توطيد كيان الدولة وقيام الأمبراطورية الآشورية ، تطور الجيش وصنوفه ، حركة العمران
		الثاني	أزدهار الآداب والعلوم والفنون ، سقوط الأمبراطورية الآشورية ، الكلديون
	الرابع	الأول	نبوخذ نصر الثاني ، سقوط المملكة الكلدية ، تكليف الطلبة بكتابة تقرير عن الآشوريون
		الثاني	مناقشة تقارير الطلبة
كانون الثاني	الأول	الأول	نشوء الدولة في بلاد الشام والمغرب العربي ، الكنعانيون والفينقيون ، دول المدن الكنعانية المراكز الفينقية على سواحل المغرب العربي
		الثاني	دولة قرطاجة
	الثاني	الأول	نشوء الدولة في بلاد وادي النيل ، المملكة القديمة ، عصر الأهرام ، الهرم والغرض من بنائه ، وصف هرم خوفو ، معبد الوادي وتمثال أبو الهول
		الثاني	مراجعة عامة
	الثالث		أختبار نصف السنة
	الرابع		أختبار نصف السنة
شباط	الأول		عطلة نصف السة
	الثاني		عطلة نصف السنة
	الثالث	الأول	المملكة الوسطى غزو الهكسوس لمصر
		الثاني	المملكة الحديثة ، ثورة اخناتون الدينية
	الرابع	الأول	حل أسئلة الفصل الرابع
		الثاني	حل أسئلة الفصل الرابع
آذار	الأول	الأول	أهم المظاهر الحضارية القديمة في الوطن العربي ، مظاهر الحياة السياسية والأدارية، نشوء المدينة وظهور نظام ، الجيش
		الثاني	مظاهر الحياة الدينية ، المعتقدات الدينية ، الموت وفكرة الثواب والعقاب، المعابد والبنايات الدينية
	الثاني	الأول	مظاهر الحياة الأجتماعية ، الأسرة والمجتمع ، الأصلاحات الأجتماعية والقوانين
		الثاني	سفرة علمية الى زقورة أور
	الثالث	الأول	مظاهر الحياة الأقتصادية ، الزراعة ، الصناعة ، التجارة
		الثاني	مظاهر الحياة الثقافية ، العلوم ، الفلك ، الرياضيات ، الطب ، الكيمياء
	الرابع	الأول	الفنون ، الآداب
		الثاني	حل أسئلة الفصل الخامس

نيسان	الأول	الأول	أختبار تحريري
		الثاني	شبه الجزيرة العربية قبل الأسلام ، الممالك العربية قبل الأسلام ، دولة الحضر ، أشهر ملوك الحضر ، ديانتهم ، آثار مدينة الحضر
	الثاني	الأول	دولة الأنباط ، أصل الأنباط ، بطرا " البتراء "
		الثاني	دولة تدمر ، أهميتها التجارية ، الأطماع الرومانية
	الثالث	الأول	دولة المناذرة ، أشهر ملوكهم ، علاقة المناذرة بالساسانيين والتحرر من السيطرة الأجنبية معركة ذي قار ، حضارة المناذرة
		الثاني	دولة الغساسنة ، علاقة الغساسنة بالروم ، حضارة الغساسنة ، دولة كندة ، أهميتها ، دول اليمن ، مملكة معين ، مملكة سبأ ، مملكة حمير
	الرابع	الأول	المظاهر لحضارية لشبه الجزيرة العربية قبل الأسلام ، نظام القبيلة ، المعتقدات الدينية نظام التجارة
		الثاني	الخط العربي الأول " الخط المسند " ، الزراعة والري ، حل أسئلة الفصل السادس
مايس	الأول	الأول	الغزو الأجنبي للوطن العربي ، الغزوات الأجنبية على العراق ، الغزو اللولبي والكوتي، الغزو الكيشي ، الغزو العيلامي
		الثاني	الغزو الفارسي للوطن العربي ، الغزو الأخميني ، الغزو الفارسي الساساني
	الثاني	الأول	الغزو اليوناني والروماني ، التحديات التي واجهتها الأمة العربية في العصور القديمة ، أثر حضارة الوطن العربي على الأقوام الأجنبية ، حل أسئلة الفصل السابع.
		الثاني	مراجعة عامة
	الثالث		الأختبار النهائي
	الرابع		الأختبار النهائي

نموذج لخطة يومية تدريسية

المادة : التاريخ القديم للوطن العربي اليوم والتاريخ :

الموضوع : الآشوريون الدرس :

الصف والشعبة :

أولاً : الهدف العام

تبصير الطلبة بأهمية الحضارة الآشورية وأهم أنجازاتها وتأثيرها على الأنسانية في جميع مجالاتها

ثانياً : الأهداف السلوكية

جعل الطالبة قادرة على أن :-

١. تعرف الآشوريين

٢. توضح خصائص الموقع الجغرافي للمنطقة التي سكنها الآشوريين

٣. تعدد العصور التأريخية للآشوريين

٤. تبين سبب أعتبار العصر الآشوري القديم بداية التكوين السياسي للدولة الآشورية

٥. تسمي عاصمة الآشوريين

٦. توضح أثر التجارة على تزايد نفوذ الآشوريين

٧. تذكر سبب أعتبار العصر الآشوري الوسيط من العصور الصعبة في تأريخ الآشوريين

٨. تسمي الملك الآشوري الذي أستطاع القضاء على الدولة الميتانية والآرامية

٩. تحدد بداية ونهاية العصر الآشوري الحديث

١٠. تعلل تسمية العصر الآشوري الحديث بالعصر الذهبي

ثالثاً : الوسائل التعليمية :

١. السبورة لكتابة الملخص السبوري

٢. المصور التأريخي

٣. خريطة العراق التأريخية

رابعاً : المقدمة

تكلمنا في الدرس السابق عن الآموريون وأصلهم وكيف جاءوا الى العراق وأسسوا سلالات حاكمة منها سلالة بابل الأولى وكان أشهر حكامها الملك السادس حمورابي وأهم الأعمال التي قام بها وأوضحنا الأسباب التي أدت الى سقوط هذه السلالة أما درسنا اليوم فهو الآشوريون .

خامساً : العرض

أستخدم عدة طرائق وأساليب تدريسية بما يتلاءَم وطبيعة المادة الدراسية وسيكون عرض الدرس كآلاتي :

١. الآشوريون

٢. العصر الآشوري القديم "٢٠٠٠- ١٥٠٠ ق . م"

٣. العصر الآشوري الوسيط "١٥٠٠- ٩٠٠ ق.م"

٤. العصر الآشوري الحديث "٩٠٠- ٦١٢ ق.م"

سادساً : التقويم

س : وضحي العلاقات السياسية الآشورية خلال عصورها الثلاث .

سابعاً : الواجب البيتي

من توطيد كيان الدولة وقيام الأمبراطورية ص٥١ الى نهاية أزدهار الآداب والعلوم والفنون ص٥٥

المصادر العربية

١. أبراهيم مهدي الشبلي ، ***المناهج ، بناؤها ، تنفيذها*** ، بغداد ، وزارة التربية ، ١٩٨٦.

٢. أحمد حسين اللقاني وبرنس أحمد رضوان ، ***تدريس المواد الأجتماعية*** ، الطبعة الثالثة القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، مطبعة دار العالم العربي ، .١٩٨٢

٣. أحمد حسين اللقاني وعلي الجمل ، ***معجم المصطلحات التربوية*** ، ***المعرفة في المناهج وطرق التدريس*** ، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، ١٩٩٦.

٤. أحمد حسين اللقاني وعودة عبد الجواد ، ***تخطيط المنهج وتطويره*** ، عمان ، الدار الأهلية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩.

٥. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ، ***المناهج التربوية الحديثة مناهجها وعناصرها وأسسها وعملياتها*** ، الطبعة الرابعة ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤.

٦. جابرعبد الحميد جابر وآخرون ، ***مهارات التدريس*** ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، ١٩٨٥ .

٧. حسن سلامة ، ***طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق*** ، الطبعة الأولى ، القاهرة دار الفجر للنشر ، ١٩٩٥.

٨. حسن شحاتة ، ***المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*** ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للنشر ، ١٩٩٨.

٩. حلمي أحمد الوكيل ، ***تطوير المنهج ، أسبابه ، أسسه ، أساليبه ، خطواته ، مقوماته*** الطبعة السابعة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢.

١٠. حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المُفتي ، ***أسس بناء المناهج*** ، القاهرة ، دار الكتاب الجامعي ، ١٩٨٦ .

١١. داود ماهر محمد ومجيد مهدي محمد ، ***أساسيات في طرائق التدريس العامة*** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، دار الحكمة للنشر والتوزيع ، ١٩٩١.

١٢. رجب أحمد الكلزة وحسن علي مختار، ***المواد الأجتماعية بين التنظير والتطبيق*** ، الطبعة الأولى ، الكويت ، دار القلم للنشر والتوزيع ، ١٩٨٥.

١٣. سليمان أحمد عُبيدات ، ***أساسيات في تدريس الأجتماعيات وتطبيقاتها العملية*** ، الطبعة الثانية ، عمان ، الدار الأهلية للنشر والتوزيع ، مطبعة النور النموذجية ، ١٩٨٩.

١٤. شاكر محمود الأمين وآخرون ، ***طرق تدريس المواد الأجتماعية للصف الرابع لمعاهد أعداد المعلمين*** ، الطبعة الأولى ، بغداد ، وزارة التربية ، مطبعة الوزارة ، ١٩٨٨.

١٥. صالح ذياب هندي وآخرون ، ***أسس التربية*** ، الطبعة الأولى ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، شركة الشرق الأوسط للطباعة ، ١٩٨٩.

١٦. صلاح عبد الحميد مصطفى ، ***المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*** ، الرياض دار المريخ للنشر ، ٢٠٠٠.

١٧. عبد الحافظ سلامة ، ***الوسائل التعليمية والمنهج*** ، الطبعة الأولى ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ .

١٨. عثمان أحمد المبروك وآخرون ، ***طرق التدريس وفق المناهج الحديثة*** ، الطبعة الثانية طرابلس ، منشورات كلية الدعوة الأسلامية ، ١٩٩٠

١٩. عزت جرادات وآخرون ، ***التدريس الفعا ل*** ، الطبعة الرابعة ، عمان ، مكتبة دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بدون سنة طبع.

٢٠. عزت جرادات وآخرون ، ***مدخل الى التربية*** ، الطبعة الثالثة ، عمان ، المكتبة التربوية المعاصرة ، ١٩٨٦.

٢١. علي منير الحُصري ويوسف العنيزي ، ***طرق التدريس العامة*** ، الطبعة الأولى ، الكويت مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠.

٢٢. عواد جاسم محمد ، ***المناهج الدراسية ، مفهومها ، فلسفاتها ، نظرياتها ، بناؤها تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها ، تنقيحها*** ، بغداد ، مكتب الفنون للتحضير الطباعي ٢٠٠٦ .

٢٣. فتحي يونس وآخرون ، ***المناهج ، الأسس ، المكونات ، التنظيمات ، التطوير*** ، الطبعة الأولى ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ .

٢٤. فكري حسن ريان ، ***التدريس أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته*** ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، مطابع سجل العرب ، ١٩٨٤

٢٥. فكري حسن ريان ، ***المناهج الدراسية*** ، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، ١٩٧٨

٢٦. فوزي طه أبراهيم ورجب أحمد الكلزة ، ***المناهج المعاصرة*** ، الطبعة الثانية ، مكة المكرمة مكتبة الطالب الجامعي ، ١٩٨٦ .

٢٧. مجيد مهدي محمد ، ***المناهج وتطبيقاتها التربوية*** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي جامعة الموصل ، مطابع التعليم العالي ، ١٩٩٠.

٢٨. محمد أحمد السكران ، ***أساليب تدريس الدراسات الأجتماعية*** ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩.

٢٩. محمد حسين آل ياسين ، ***المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة*** ، الطبعة الأولى بغداد ، مكتبة النهضة ، بيروت ، دار القلم للطبع والنشر ، ١٩٧٤

٣٠. محمد عبد العليم مرسي ، ***المعلم والمناهج وطرق التدريس*** ، الطبعة الأولى ، الرياض دار عالم الكتب للنشر والتوزيع ، ١٩٨٥.

٣١. محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، ***أساسيات المنهج وتنظيماته*** ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١.

٣٢. منى يونس بحري وعا يف حبيب ، ***المنهج والكتاب المدرسي*** ، بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٥.

٣٣. نهاد صبيح سعد ، ***الطرق الخاصة في تدريس العلوم الأجتماعية*** ، بغداد ، مطابع التعليم العالي ، ١٩٩٠.

٣٤. وحدة تطوير طرائق التدريس والتدريب الجامعي ، ***الكتاب المنهجي لدورات التأهيل التربوي*** ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، ١٩٩٢.

٣٥. وهيب سمعان وآخرون ، ***الأسس العامة للتدريس*** ، القاهرة ، مطبعة لجنة البيان العربي ١٩٥٧.

٣٦. وهيب سمعان ، ***دراسة مقارنة في المناهج*** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٥.

٣٧. يحيى حامد هندام وجابر عبد الحميد ، ***المناهج ، أسسها ، تخطيطها ، تقويمها*** ، القاهـرة دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، ١٩٧٢.

المصادر الأجنبية

38. Aggarwal ، J. C. ***Aprinciples Methods and Techniques of Teaching*** ، New Delhi ، publishing House 1996

39. Alberty ، Harold . ***Reorganizing the High- school Curriculum*** 4th Printing ، the Macmillan co .، New York ، 1959

40. Bruner ، J. S. ***The Act of Discovery Harverd Education Review*** ، Vol ، 31 ، No ، 2 ،1951

41. Mager، R.F. ***Pre paring Instructional Objectives***. Belmont California ، Fearon ، 1962