

فاعلية انموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة التاريخ

The Effectiveness Generative Learning model in the achievement at fourth preparatory class in history

إعداد

الكلمة المفتاح: (فاعلية)

Assistant professor Dr : Salma Majid

أ.م.د سلمى مجيد حميد

جامعة ديالى _ كلية التربية للعلوم الانسانية

Diyala University –College of education for human sciences

(Drsalama @gmail.yahoo.com)

By: hiba hameed wadi

طالبة الماجستير هبة حميد وادي

جامعة ديالى _ كلية التربية الرياضية

college of physical education (Hibahameed @yahoo.com)

Diyala University –

مخلص البحث :

يهدف البحث الحالي الى تعرف فاعلية انموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة التاريخ، واستخدم المنهج التجريبي في سبيل تحقيق هدف البحث أجريت التجربة التي دامت مدة فصل دراسي كامل للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ إذ اختارت الباحثة إعدادية العراقية للبنات في قضاء الخالص قصديا لتطبيق التجربة وحددت عينة البحث (٨٢) طالبة بواقع (٤١) طالبة للمجموعة التجريبية، و(٤١) طالبة للمجموعة الضابطة، وقد كوفئت المجموعتان في متغيرات (العمر الزمني محسوبا بالشهور، التحصيل الدراسي للابوين، درجات نصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣، درجات اختبار الذكاء) واعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وذا الاختبار البعدي لمجموعتي البحث، وقد بدأت التجربة في ٦/٣/٢٠١٣ واستمرت لغاية يوم ٩/٥/٢٠١٣ وبعد الانتهاء من التجربة حللت النتائج إحصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T.test ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية اللاتي درّسن باستعمال أنموذج التعلم التوليدي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درّسن بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .

واستنتجت الباحثة ما يأتي:

١. إن أنموذج التعلم التوليدي أثبت فاعليته وتفوقه على الطريقة الاعتيادية في زيادة تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ وتحسينها.
٢. إن التدريس على وفق أنموذج التعلم التوليدي بعث الراحة في نفوس الطالبات وزاد من رغبتهن في التعلم وعودهن على الاستقلالية في التعلم.

في ضوء النتيجة التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة ، فإنها توصي بما يأتي :

١. اعتماد إنموذج التعلم التوليدي في تدريس مادة التاريخ في الصف الرابع الأدبي لما له من فوائد عديدة تنظيم التفكير، ودقة الملاحظة وتنظيم المادة العلمية بما يساعد في تعلم الطالبات وزيادة تحصيلهن في مادة التاريخ
٢. توجيه أنظار القائمين على تأليف كتب طرائق تدريس التاريخ بفروعها إلى أنموذج التعلم التوليدي وذلك بسبب قلة المصادر التي تحدثت عن هذا الموضوع.

استكمالاً لنتائج البحث الحالي ، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية :

١. بناء برنامج تدريبي لمدرسي التاريخ في التعليم الإعدادي على تنمية مهارات التفكير (التأملي، الاستدلالي، الناقد، الابداعي) على وفق إنموذج التعلم التوليدي .
٢. دراسة أثر استعمال أنموذج التعلم التوليدي مع طرائق تدريسه، مثل (دورة التعلم ، خرائط المفاهيم ، إنموذج التعلم البنائي).

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث : يعد التاريخ سجلاً ينطق بالأحداث التي يعيشها الانسان منذ بداية حياته، وبهذا فهو البداية والكلمة التي تسجل بحس عقلي حيث يبدأ الانسان بها. فالتاريخ يعني حياة الانسان على الارض(الزبيدي، ٢٠٠٩: ١٣). والحق يقال ان الكثيرين يقرؤون التاريخ ليتعلموا منه، وليوعظوا به، ولكنهم لا يتعلمون ولا يوعظون؛ لأنّ الانسان قد يعجب بما يقرأ ويجد فيه متعة، ولكنه لا يتعظ به، لان الموعظة لا دخل لها في التجارب الانسانية(مؤنس، ١٩٨٤: ١٥). فالتاريخ ليس علم الماضي فحسب، بل علم يستهدف جمع المعلومات وتسجيلها وتفسيرها وإبراز الترابط بينها(العجروش، ٢٠١٣: ١٣).

الا اننا نلاحظ أنّ كثيراً من المشكلات التي نعاني منها في الحاضر ماهي الامحصلة ونتيجة لإحداث ومشكلات وصراعات حدثت في الماضي القريب او البعيد، وفي ضوء ذلك تصبح المعالجة الصحيحة للمشكلات التي نواجهها اليوم أحوج ما نكون لها في الاجابة عن العديد من التساؤلات، مثل كيف تكوّن الحاضر؟ وما أصول المفاهيم السائدة في الحاضر؟(الجبوري والحارثي، ٢٠١١: ٩).

وتأسيساً على ذلك فاننا نجد ان هناك صعوبات تواجه تدريس مادة التاريخ وتوصف هذه الصعوبات بأنها ليست مشكلة كم، بل هي مشكلة كيف تتمثل في اكتساب المتعلمين المعلومات التاريخية المختلفة التي تتيح لهم فرص المشاركة الفاعلة، والاستمرار بعملية التعلم، فتدني مستوى المتعلمين في مادة التاريخ في المراحل جميعها من أهم المشكلات التي تشغل بال التربويين والمهتمين بأصول التدريس. (حمادي، ٢٠٠٠: ٢) كما أن الشكوى مازالت مستمرة حول نوعية المعلم وكفايته وأدائه. إذ انه لايزال يمارس مهنته بصورة تقليدية قوامها التلقين والحفظ والاستظهار ويغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحه للمتعلم بصفته محور العملية التعليمية ويبذل جهداً للارتقاء بكفايته ومعرفته والإتيان بالجديد المبدع والخلق المطور للعملية التعليمية.(السنبل، ٢٠٠٢: ٢٥)

فضعف التحصيل الدراسي لدى المتعلمين من المشكلات الرئيسية، فطرائق التدريس المتبعة قد تؤدي إلى تحول المتعلم الى آلة لحفظ الحقائق وترديدها من دون تفكير، مما يؤدي إلى سلبية المتعلم في العملية التعليمية وانخفاض تحصيله (الكناني، ٢٠٠٠: ٤).

ولما تقدم ترى الباحثة ان هناك خلا واضحا في المستوى العلمي والتعليمي لطلبتنا وهذا نابع من حقيقة مفادها ان معظم معلمي التاريخ يستعملون في تدريس هذه المادة طرائق وأساليب تقليدية يؤكدون من خلالها للمتعلمين وبشكل غير مباشر صدق تصوراتهم عنها بوصفها صعبة جافة تبعد عن مدركات المتعلمين، وإذا كان هذا يمثل جانبا من الحقيقة، فإنه لا يمثل الحقيقة كاملة، إذ يعزى القصور في جانب كبير منه إلى قصور النظر عن إدراك وظائف هذه الطرائق و استثمار إمكانياتها في الارتقاء بعقول المتعلمين، لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين فمحور الاهتمام في العملية التعليمية بالمدارس هو المتعلم؛ لذا ينبغي أن تكون طرائق التدريس متنوعة، وتشكل بدائل متاحة أمام المعلم ليستعمل المناسب منها وفقا للمحتوى المراد تعليمه ولحاجة مادة التاريخ إلى طرائق تدريس أكثر فاعلية.

ومن خلال اطلاع الباحثة على ما تيسر من البحوث والدراسات التي أجريت في العراق والوطن العربي في مجال طرائق تدريس التاريخ والتي أثبتت أنّ مدراسنا تعتمد المفهوم التقليدي الضيق الذي يعتمد على الحفظ والتلقين وهذا ما أكدته دراسة (الدليمي ٢٠٠١) ودراسة (سيف ٢٠٠١)

وفي ضوء تلك والمسوغات تبلورت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي: (مفاعلية استعمال أنموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة التاريخ؟)

اهمية البحث: يشهد العالم اليوم نقلة حضارية شملت كل أوجه الحياة ومجالاتها إذ تظهر في كل يوم على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح؛ وهذه التحولات قد ألفت بظلالها على بنية النظام التربوي، وعليه فإنّ اعداد الإنسان القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب اعادة النظر في النظم التعليمية مفهوماً ومحتوى وأسلوباً. وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فاعلة تستوعب الإمكانيات المتاحة، ومن هنا بدأت الدول المختلفة تتسابق على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحياناً وبصورة جزئية أحياناً أخرى (بشارة، ١٩٨٦، ٧:).

ومما لاشك فيه ان القرن الحادي والعشرين قرن المعلومات والسرعة. والمهارات والاداءات المتميزة. قرن العقل والتفكير المجرد الاختزالي مقابل الموسوعية والحفظ والتلقين، إذ ينظر إلى مؤسسات التعليم في الوقت الحاضر على أنّها رمز لنهضة الأمم وتقدمها وعنوان يقظتها ورفيها، فالمدارس والجامعات ليست مراكز لنقل المعرفة وتوزيعها فحسب، بل هي المؤسسات التي تختبر بها المعرفة وتفحص وتتقى وتطوع قبل مرحلة الاستيطان والنشر. وهذا لا يتم الا بانشيط البعد البحثي ونشر الدراسات وايصالها للمستفيدين ولاسيما التطبيقي منها (الزند وعبيدات، ٢٠١١، ١:).

والطريقة التدريسية الجيدة تثير اهتمام المتعلمين وتدفعهم للمشاركة مع المعلم ، وتراعي الفروق الفردية وتساعد على تحقيق أهداف المنهج.(عبد السلام، ٢٠٠٠، ٦٩) وان البحث متواصل من لدن التربويين للوصول إلى الطريقة الفاعلة لأنها ركن مهم من أركان التدريس، فإذا تصورنا أنّ العملية التعليمية تتطلب معلماً يلقي الدرس ومتعلماً يتلقى الدرس، ومادة يعالجها المعلم من خلال الدرس مع المتعلمين، فان هناك ركناً رابعاً له أهميته، وهو الطريقة التي يسلكها المعلم في علاج الدرس، ونجاح العملية التعليمية مرتبط بنجاح الطريقة،

وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيرا من سلبيات المنهج وضعف المتعلمين وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم (الجشعبي واحمد، ٢٠١٢: ١١).

لذا لم يعد تركيز المتخصصين في التدريس منصبا على تبني فكرة ان متغيرات طريقة تدريس محددة بتوافر ظروف محددة تعطي نتائج جيدة، ثم ان هؤلاء العلماء لم يهتموا باستعمال استراتيجية واحدة بعينها او مبدأ تدريس واحد، وانما بات يهم منظري العملية التدريسية. ان يفرقوا بين أجزاء الاستراتيجية المجتمعة في موقف تدريسي معين، اذ يمكن ان يؤدي ذلك الى نتائج تدريسية مرغوب فيها، ثم انهم معنيون بمختلف نماذج التدريس، بهدف مساعدة المتعلم في الوصول الى فهم شمولي ولاثارة دافعية نحو التحصيل (العجروش، ٢٠١٣: ١٧)

فاعتماد الأنموذج في التدريس من الاتجاهات الحديثة التي أثبتت فاعليتها في التعلم ومن المهم اختيار النماذج التدريسية والاهتمام بها وذلك لتلبية حاجات المتعلمين التربوية، فضلا عن حاجاتهم الذهنية ويستعمل التربويون مصطلح أنموذج والذي يشير إلى مجموعة أجزاء من الإستراتيجية ويمثل طريقة محددة يتدرج على وفقها المحتوى التعليمي. وعليه يزداد الاهتمام باختيار أساليب التعلم والتعليم الأكثر فاعلية لتربية الناشئ وتطويره، وبالتالي تسوِّغ الحاجة للوصول إلى أحسن طرائق التدريس ونماذجها الأكثر تقدما (قطامي وقطامي، ١٩٩٨: ١٣).

وتماشيا مع هذا المنحى فقد اختارت الباحثة أنموذجا بنائيا اجتماعيا وهو أنموذج التعلم التوليدي الذي يعد من النماذج البنائية الاجتماعية البارزة، إذ يتضمن عمليات توليدية يقوم بها المعلم لربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرات السابقة.

كما يؤكد تشخيص وتصويب الخبرات الخاطئة وتصويبها لدى المتعلمين أثناء دراستهم، ويهتم بتوليد المتعلمين للعلاقات ذات المعنى بين أجزاء المعلومات التي يتم

تعلمها (Fensham&et.alk,1994:32). وتقود أهمية أنموذج التعلم التوليدي في التدريس كأحد نماذج التعليم البنائي الاجتماعي للوصول بالمتعلمين إلى ما بعد المعرفة، ونقل الخبرة للإفادة منها في بناء خبرات مرتبطة بمواقف جديدة من خلال نماذج تدريسية عديدة تمكن المتعلمين على استعمال مهاراتهم التفكيرية وتجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات وحلها وفق منهج علمي سليم (نادر، ١٩٧٦ : ١٧). فهو من النماذج الحديثة التي تؤكد علي التعلم ذي المعنى وتركز على نشاط المتعلم أثناء عملية التعلم، مما يزيد من قدرة المتعلم على الفهم والربط بين المعلومات، وبقاء أثر التعلم لفترة طويلة، فالتعلم التوليدي ينشأ عندما يستعمل المتعلم استراتيجيات معرفية وفوق معرفية ليصل إلى تعلم ذي معنى ،والتعلم التوليدي يشجع على تقليل الاعتماد على المعلم ويخلق مزيد من اعتماد المتعلم على الذات ويوفر فرصة للمتعلم على:-

١-تنظيم المحتوى الدراسي.

٢- دمج المحتوى الجديد من المادة التعليمية مع معارف المتعلمين السابقة.

٣- يولد أفكاراً قد تنمي التفكير (Holmqvist, ,and Other,2007:181-208).

وقد اختيرت المرحلة الاعدادية؛ لأنها تمثل مرحلة (المراهقة) فقد تحدث خلال هذه المرحلة الكثير من المظاهر الإنمائية التي تمثل جوانب شخصية المتعلم، فهي فضلا عن كونها مرحلة مراهقة فإنها مرحلة إعداد للمرحلة الجامعية (المهداوي، ٢٠٠٦، ١٣).

هدف البحث وفرضيته:

يهدف البحث الحالي الى (تعرف فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة التاريخ).

ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية :

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية على وفق انموذج التعلم التوليدي وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على:

١. عينة من طالبات الصف الرابع الإعدادي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الحكومية في قضاء الخالص للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

٢. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

٣. الأبواب الثمانية الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣، الطبعة الحادية والثلاثون تأليف لجنة من وزارة التربية ٢٠١٢م.

تحديد المصطلحات :

١. الفاعلية عرفها: - Effectiveness

عرفتها (الفتلاوي) بأنها :

"العمل بأقصى الجهود لتحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ". (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ١٩)

وتعرف الباحثة الفاعلية إجرائيا بأنها :- الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة والتي ستحصل عليها الباحثة باستعمال الاختبار التحصيلي لمادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية الذي ستطبقه في نهاية التجربة على طالبات المجموعتين كليهما.

٢. أنموذج التعلم التوليدي عرفه Generative Learning :

((Shepardson&Moje)) بأنه :- أنموذج للتعلم مبني على عمليات التوليد النشطة والديناميكية التي يقوم بها المتعلمون، والتي تقودهم إلى إعادة تنظيم بناء المفاهيم والوصول إلى العلاقات بين هذه المفاهيم. فيؤدي إلى زيادة فهمهم وبالتالي تحقيق التعلم ذي المعنى. (Shepardson&Moje,1999:79)

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه:

أحد النماذج التعليمية والذي يتكون من أربعة أطوار إجرائية متكونة من الطور التمهيدي والطور المتعارض والطور التركيزي والطور التطبيقي، وستقوم الباحثة بتدريس طالبات المجموعة التجريبية فصولاً من كتاب تاريخ الحضارة العربية وفق هذا الأنموذج بما يؤدي الى تحقيق الهدف المقصود وهو زيادة التحصيل لديهن .

٣.التحصيل عرفه Achievement

(الرشيدي وآخرون) بأنه :-

"النتيجة التي يحصل عليها الفرد في مجال معين (عقلي - جسمي) والتي يمكن قياسها بدرجة معينة في اختبار معين".(الرشيدي وآخرون، ٢٠٠٤: ١٠١)

تعرفه الباحثة إجرائيا:

وهو مقدار ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من درجات في الاختبار التحصيلي ألبعدي الذي أعدته الباحثة لتحقيق أهداف البحث والذي سيطبق عليهن بعد إنهاء تدريس الموضوعات المحددة للتجربة .

٤. التاريخ عرفه: History

(حسين و العزاوي) بأنه :-

بحث في حوادث الماضي واستقصائها لكل ما يتعلق بالإنسان منذ أن بدأ يترك آثاره على الأرض والصخر بتسجيل أو وصف أخبار الحوادث التي أدت بالشعوب والأمم والإنسان(حسين والعزاوي، ١٩٩٢: ٥٦)

وتعرفه الباحثة إجرائيا :

هو مادة الحقائق والأحداث التي يتضمنها كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ الذي أعد من قبل لجنة في وزارة التربية الطبعة الحادية والثلاثين ، ٢٠١٢ والتي قامت الباحثة بتدريس الأبواب الثمانية الأخيرة منه لطالبات عينة البحث الحالي.

الفصل الثاني : اطار نظري ودراسات سابقة

يعدُّ أنموذج التعلم التوليدي واحداً من استراتيجيات النظرية البنائية، ولا بد لنا ان نعرض شيئاً عن التعلم ضمن هذه النظرية، فالبنائية عملية اكتساب المعرفة، فهي مستمرة تتم عن طريق المنظومات والتراكيب المعرفية للتعلم، إذ إنّ عملية التعلم تتضمن إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين وتؤكد المعرفة البنائية دور المعرفة القبلية كإحدى القوائم التي يركز عليها الفكر البنائي لحدوث تعلم ذي معنى، فلا بد من اعطاء الأولوية لنمو المعنى والفهم في البنية العقلية(عفانة والجيش، ٢٠٠٩: ٣٤)

إذ إن التعلم البنائي يعتمد على الفكرة التي ترى أن المتعلم يبني معرفته بنفسه، وفي هذا لم يعد المعلم في الصف البنائي ناقلاً للمعرفة، بل ميسراً لعملية التعلم، ولذا فإنّ على المعلم البنائي الميسر للتعلم، أن يضع في ذهنه أنّ بناء المعرفة يختلف لدى المتعلمين باختلاف المعرفة السابقة، والاهتمام ودرجة المشاركة، كما يرى المعلم البنائي الماهر بأن المتعلمين يمكن أن تكون لديهم معرفة سابقة غير مكتملة أو ساذجة أو خاطئة، ألا أن جميعها توجه التصورات والمدرّكات وتسهم في بداية الفهم وتكوينه (زيتون، ٢٠٠٧: ٢٤)

انموذج التعلم التوليدي:-

ان التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد أحد المكونات المهمة في التعلم ذي المعنى، ولذا يهتم أنموذج التعلم التوليدي بصفة أساسية بتأثير الأفكار الموجودة في بنية المتعلمين المعرفية والتي يتم على أساسها اختيار المدخلات المحسوسة والاهتمام بها، كما يهتم بالروابط التي تتولد بين المثيرات التي يتعرض المتعلمون لها ومظاهر تخزينها في بنية المتعلمين المعرفية وتكوين المعنى من المدخلات المحسوسة والمعلومات التي يتم استرجاعها من البنية المعرفية للمتعلمين (اسماعيل، ٢٠١١: ٤٥). فأنموذج التعلم التوليدي يزيد من قدرة المتعلمين على استعمال الأفكار السابقة لتوليد أفكار جديدة إذ تتضمن مهارات التوليد واستعمال المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة، فهو عملية بنائية يتم فيها الربط بين الأفكار الجديدة والمعرفة السابقة عن طريق بناء متماسك من الأفكار بين المعلومات الجديدة والقديمة (محمد ، ٢٠٠٨ : ١٥٦)؛ إذ إن بناء المعرفة يعتمد المعالجة التوليدية، وتتضمن المعالجة التوليدية، الربط بين المعلومات الجديدة والعلم المسبق لبناء تراكيب معرفية أكثر اتقاناً، وهي ضرورية لترجمة المعلومات الجديدة وحل المشكلات، ويتصف التعلم التوليدي بعمق مستوى المعالجة للمعلومات، وفي الحقيقة فإن المادة يتم تذكرها بشكل أفضل في حالة التعلم التوليدي بدلاً من تقديمها مجردة للمتعلم (Wittrock , 2010: 40- 45)

خواص أنموذج التعلم التوليدي :

يشارك المتعلمون بشكل نشط في عملية التعلم ويولدون المعرفة بتشكيل الارتباطات العقلية بين المفاهيم، فعندما يحلل المتعلمون مادة جديدة يدمجون الأفكار الجديدة بالتعلم السابق وعندما تتطابق هذه المعلومات يتم بناء علاقات و تراكيب عقلية جديدة لديهم، ويوجد نوعان من النشاطات التوليدية :-

١. النشاطات التي تولد العلاقات التنظيمية بين أجزاء المعلومات، أمثلة ذلك إبداع عناوين الأسئلة ، أهداف، خلاصات، رسوم بيانية وأفكار رئيسة .

٢. النشاطات التي تولد العلاقات المتكاملة بين ما يسمعه أو يراه أو يقرأه المتعلم من معلومات جديدة والتعلم المسبق للمتعلم، وأمثلة ذلك إعادة صياغة تناظرات استدلالات، تفسيرات، تطبيقات والفرق بين النشاطين أن هذا النشاط يعالج المحتوى التعليمي بشكل أعمق ويؤدي إلى مستوى عال من الفهم (Criff,2000: 3).

عناصر أنموذج التعلم التوليدي :

لأنموذج التعلم التوليدي عناصر من الممكن أن تستعمل منفردة أو بارتباط بعضها مع بعضها الآخر لإنجاز هدف التعلم وهي :-

١. الاستدعاء : يتضمن استدعاء المعلومات من الذاكرة الطويلة المدى للمتعلم، والهدف من الاستدعاء أن يتعلم المتعلم معلومات تستند على الحقيقة ويتضمن الاستدعاء تقنيات مثل التكرار، التدريب، الممارسة المراجعة وأساليب تقوية الذاكرة.

٢. التكامل : يتضمن قدرة المتعلم على اكتساب معرفة جديدة باستعمال العلم السابق والعمل على التكامل فيما بينهما وتحويل المعلومات إلى شكل يسهل تذكره، وطرائق التكامل تتضمن إعادة الصياغة (صيغة قصصية)، التلخيص وتوليد الأسئلة وتوليد المتناظرات.

٣. التنظيم : يتضمن ربط المتعلم بين العلم السابق والأفكار الجديدة في طرائق ذات مغزى ويتضمن تقنيات مثل: تحليل الأفكار الرئيسية، التصنيف التجميع وخرائط المفاهيم.

٤. الإسهاب : يتضمن اتصال المادة الجديدة بالمعلومات أو الأفكار في عقل المتعلم ويهدف الإسهاب إلى إضافة الأفكار إلى المعلومات الجديدة وتتضمن طرائق الإسهاب توليد الصور العقلية والإسهاب في جمل مفيدة (Bardina&Sauer,2010 :34).

أهداف استعمال أنموذج التعلم التوليدي :

تؤكد البنائية دائماً أنّ المعرفة والفهم، لهما صفة اجتماعية في المقام الاول اذ اننا لانكون الفهم لهذه المعارف بصورة فردية، ولكن بصورة اجتماعية عن طريق محادثتنا مع الآخرين على سبيل المثال: عند تدريس التاريخ لابد ان يكون المتعلمون على وعي بأن الحقائق التاريخية تختلف باختلاف اهتمامات الجماعات الموجودة، لذا فان استعمال أنموذج التعلم التوليدي في تدريس التاريخ يحقق عددا من الأهداف هي :

١. تنمية التفكير فوق المعرفي أي توليد الأفكار لدى المتعلمين، وخاصة عندما يشعر المتعلمون أن تفكيرهم في مفهوم ما أو قضية ما يحتاج إلى مراجعة، وهذا يعطيهم الوعي بقدراتهم الدماغية والمحاولة في إيجاد ما هو صحيح
٢. تنشيط جانبي الدماغ (الأيمن والأيسر) عن طريق إيجاد علاقة منطقية حول المفاهيم لبناء المعرفة في بنية الدماغ على أسس حقيقية تعمل على زيادة قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب للمواقف التعليمية (زيتون، ٢٠٠٣: ١٧٦).

الأنماط التعليمية لأنموذج التعلم التوليدي :-

١. الطور التمهيدي " Preimiary "

يهدف فيه المعلم للدرس من خلال المناقشة الحوارية وإثارة الأسئلة، ويستجيب المتعلمون إما بالإجابة اللفظية أو الكتابة في دفاترهم اليومية. فاللغة بين المعلم والمتعلمين تصبح أداة نفسية للتفكير والتحدث والعمل والرؤية وفي هذه المرحلة تتضح المفاهيم اليومية لدى المتعلمين من خلال اللغة والكتابة والعمل، ومحورها التفكير الفردي للمتعلمين تجاه المفهوم.

٢.الطور التركيزي (البؤرة) "Focus"

يوزع المعلم المتعلمين في مجموعات صغيرة فيصل بين المعرفة اليومية والمعرفة المستهدفة ويركز عمل المتعلمين على المفاهيم المستهدفة مع تقديم المصطلحات العلمية وإتاحة الفرصة للمفاوضة والحوار بين المجموعات، فيمر المتعلمون بخبرة المفهوم.

٣.الطور المتعارض (التحدي) " Challenge "

يقود المعلم مناقشة الفصل بالكامل ومساعدة المتعلمين بالدعائم التعليمية المناسبة مع إعادة تقديم المصطلحات العلمية، والتحدي بين ماكان يعرفه المتعلم في الطور التمهيدي وما عرفه أثناء التعلم (المتعارض).

٤.طور التطبيق "Application"

تستعمل المفاهيم العلمية كأدوات وظيفية لحل المشكلات والوصول إلى نتائج في مواقف حياتية جديدة كما تساعد على توسيع نطاق المفهوم. (عبد السلام، ٢٠٠٦، ١١٨)

وقد راعت الباحثة هذه الأطوار عند تدريسها طالبات المجموعة التجريبية.

مميزات أنموذج التعلم التوليدي :

يتميز التدريس باستعمال أنموذج التعلم التوليدي بعدة مميزات.

١.يحث على التعلم القائم على المعنى.

٢.ينمي مهارات الملاحظة والاتصال الشفوي والتقيب عن المعلومات والتنظيم لدى المتعلمين.

٣. يتيح الفرصة للمتعلمين ليشاركوا في الأعمال الجماعية من خلال الطور التركيزي وبالتالي ينمي لديهم روح التعاون والمشاركة للإجابة عن الأسئلة المطروحة من المعلم لإجراء الأنشطة والتجارب المختلفة ليصلوا إلى أفضل نتائج.

٤. يساعد المتعلم على تطبيق المعلومات في حل ما يواجهه من خلال الطور التطبيقي.

٥. تحسين لغة المتعلمين من خلال المناقشة والتحاور التي تتم بين المتعلمين مع بعضهم ومع المعلم. (إبراهيم، ٢٠٠٢: ٢٥٣)

دراسات سابقة

١. دراسة احمد (٢٠٠٩)

أجريت الدراسة في مصر وهدفت إلى تعرف أثر استخدام إنموذج التعلم التوليدي في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالكوارث الطبيعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، قسمت إلى مجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية درست على وفق أنموذج التعلم التوليدي، والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وأعد الباحث اختبارا تحصيليا ومقياس تنمية الوعي بالكوارث الطبيعية إذ طبق قبلها مقياس تنمية الوعي بالكوارث الطبيعية على أفراد العينة وبعدها طبق بعدي الاختبار التحصيلي ومقياس تنمية الوعي بالكوارث الطبيعية واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية T.Test ومربع (آيتا). وقد أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالكوارث الطبيعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية. (احمد، ٢٠٠٩)

٢. دراسة التميمي (٢٠١٢)

أجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى تعرف فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طلاب الصف الأول المتوسط . تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً قسمت الى مجموعتين: احدهما تجريبية تدرس على وفق أنموذج التعلم التوليدي عدد طلابها (٣٠) طالباً والمجموعة ضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية عدد طلابها (٣٠) طالباً وأجرى الباحث التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة في المتغيرات) اختبار الذكاء، والعمر الزمني محسوباً بالأشهر، التحصيل السابق في مادة التاريخ، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات) واعد الباحث اختبارا لاكتساب المفاهيم التاريخية تكون الاختبار بصورته النهائية من (٤٢) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج التعلم التوليدي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية (التمييزي، ٢٠١٢)

٣.دراسة السعدي (٢٠١٢)

أجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى تعرف أثر أنموذج التعلم التوليدي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهن الإبداعي . تكونت عينة الدراسة من (٥٨) تلميذة قسمت الى مجموعتين: احدهما تجريبية تدرس على وفق أنموذج التعلم التوليدي عدد تلميذاتها (٢٩) تلميذة والآخرى ضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية عدد تلميذاتها (٢٩) تلميذة وأجرت الباحثة التكافؤ بين تلميذات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة في المتغيرات) الذكاء، المعرفة السابقة في مادة العلوم، والعمر الزمني محسوباً بالأشهر، التحصيل السابق في مادة العلوم، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات) وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً يتضمن صوراً ملونة مكوناً من (٥٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد أظهرت

النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج التعلم التوليدي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الإبداعي، ومما يؤخذ على دراسة السعدي أنّ المادة الدراسية لم تذكر في العنوان. (السعدي، ٢٠١٢)

مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة :

في ضوء عرض الدراسات السابقة تحاول الباحثة الموازنة بين هذه الدراسات لتعرف مدى إتقانها واختلافها وعلاقتها بالدراسة الحالية، فقد أفادت الباحثة فيما يأتي:-

١. المنهج: اتبعت الدراسات السابقة المنهج التجريبي، تصميم المجموعتين المتكافئتين (ذواتي الضبط الجزئي) وهذا ما اتبعه البحث الحالي.

٢. الهدف: تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، إذ هدفت الى تعرف فاعلية أنموذج التعلم التوليدي باختلاف مواقع تقديمه (قبل التدريس أو بعده) في اكتساب المفاهيم واستبقائها كدراسة (التميمي ٢٠١٢) أمّا دراسة (احمد ٢٠٠٩) ودراسة السعدي (٢٠١٢) فقد تشابهت مع البحث الحالي من حيث الهدف.

٣. المتغير التابع: اختلف البحث الحالي مع دراسة (التميمي ٢٠١٢) بأن المتغير التابع هو اكتساب المفاهيم واستبقائها اما دراسة (السعدي ٢٠١٢) فقد تشابهت مع الدراسة الحالية الا أنها استعملت متغير آخر هو تنمية التفكير الابداعي، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (احمد ٢٠٠٩) في المتغير التابع هو التحصيل.

٤. المتغير المستقل : تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المتغير المستقل (أنموذج التعلم التوليدي)

٥. حجم العينة : تباينت الدراسات السابقة في اختيار حجم العينة، فقد شمل حجم عينة دراسة (أحمد ٢٠٠٩) (٦٢) طالبة، في حين كانت عينة دراسة التميمي (٢٠١٢) (٣٠) طالباً، ودراسة (السعدي ٢٠١٢) (٥٨) تلميذة .

٦. جنس العينة: تناولت دراسة (التميمي ٢٠١٢) ذكور، بينما دراسة (احمد ٢٠٠٩) ودراسة (السعدي ٢٠١٢) فقد تشابهت مع الدراسة الحالية من حيث الجنس وهو إناث.
٧. مكان البحث: أجريت الدراسات السابقة في أماكن متعددة، فقد أجريت دراسة (احمد ٢٠٠٩) في مصر ودراسة (التميمي ٢٠١٢) في محافظة القادسية ودراسة (السعدي ٢٠١٢) في محافظة بغداد أمّا البحث الحالي فقد أجريت في محافظة ديالى.
٨. المادة الدراسية: تناولت الدراسات السابقة مواد مختلفة، إذ تناولت دراسة (أحمد ٢٠٠٩) مادة الجغرافيا ودراسة (السعدي ٢٠١٢) اللغة العربية أمّا دراسة (التميمي ٢٠١٢) فقد تشابهت مع البحث الحالي هو مادة التاريخ.
٩. المرحلة الدراسية: أجريت الدراسات السابقة على مراحل دراسية مختلفة، فقد أجريت دراسة (التميمي ٢٠١٢) على صف الاول المتوسط أمّا دراسة (السعدي ٢٠١٢) على صف الخامس الابتدائي أمّا دراسة (احمد ٢٠٠٩) فقد تشابهت مع الدراسة الحالية هو الاعدادية (الصف الرابع).
١٠. أداة البحث: تشابهت الدراسات السابقة مع البحث الحالي بأنها اعتمدت على الاختبار التحصيلي كأداة لتحقيق هدفها، إذ اعتمدت دراسة (أحمد ٢٠٠٩) ودراسة (السعدي ٢٠١٢) إضافة للاختبار التحصيلي استعملت تنمية التفكير الابداعي أمّا دراسة (التميمي ٢٠١٢) فقد استعملت اكتساب المفاهيم واستبقائها .

الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته

أولاً : منهج البحث : اتبعت الباحثة المنهج التجريبي في بحثها الحالي واختارت تصميماً تجريبياً يعرف بتصميم الضبط الجزئي ذي الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة كما موضح في الشكل (١)

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	انموذج التعلم التوليدي	الاختبار التحصيلي البعدي
الضابطة	بلا	

الشكل (١)

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

١. مجتمع البحث : شمل البحث الحالي طالبات المدارس الثانوية والاعدادية النهارية الحكومية في مركز قضاء الخالص التابع للمديرية العامة لتربية ديالى، كما موضح في الجدول (١)

الجدول (٢)

أسماء المدارس الثانوية والاعدادية للبنات في قضاء الخالص ومواقعها

ت	اسم المدرسة	موقعها	عدد الطالبات
١	اعدادية العراقية للبنات	مركز قضاء الخالص	٨٢
٢	إعدادية النبوة للبنات	مركز قضاء الخالص	٦٠
٣	إعدادية المنتهى للبنات	ناحية هيب	٥٠
٤	ثانوية الخلود للبنات	قرية السندية	٤٠

٥	ثانوية الحمايم للبنات	قرية سعدية الشط	٦٠
٦	ثانوية الوديعة للبنات	قرية جيزاني الجول	٥٠
٧	ثانوية القوارير للبنات	قرية زنبور	٥٠
المجموع			٣٩٢ طالبة

٢. **عينة البحث :** اختارت الباحثة قصديا اعدادية الخالص للبنات لتكون ممثلة لعينة البحث، وقد اختيرت بطريقة السحب العشوائي الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية والبالغ عدد طالباتها (٤١) والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة والبالغ عدد طالباتها (٤١) وقد كافأت الباحثة في المتغيرات (العمر الزمني محسوبا بالشهور، والتحصيل الدراسي للابوين، ودرجات مادة التاريخ لنصف السنة، ودرجات اختبار الذكاء).

٣. **اعداد الخطط التدريسية :** إنّ إعداد الخطط التدريسية واحدٌ من متطلبات نجاح عملية التدريس، لذا أعدت الباحثة خططاً تدريسية لموضوعات التاريخ التي ستدرس في التجربة في ضوء محتوى المادة والأهداف السلوكية المصوغة ، وعلى وفق (نموذج التعلم التوليدي) بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية بالنسبة لطالبات المجموعة الضابطة، إذ أصبح عدد الخطط التدريسية (٥٤) خطة وبواقع (٢٧) خطة للمجموعة التجريبية و (٢٧) خطة للمجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثة نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الاجتماعيات وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية.

٤. **أعداد الاختبار:** للنتبث من فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في التحصيل أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا لقياس المتغير التابع مكوّناً من (٥٠) فقرة، منها (٤٠) اختيار من متعدد، و(١٠) فقرات من نوع الأسئلة المقالية ذات إجابة المحددة.

٥. صدق الاختبار: تم التأكد من الصدق الخارجي للاختبار وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الاجتماعيات ، وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية، وللتحقق من صدق المحتوى أعدت الباحثة جدول مواصفات الجدول (٢)، لضمان تمثيل فقرات لمحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية، وعليه يعد الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.

الجدول (٢)

الخارطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية لمحتوى الأبواب والأهداف السلوكية

المحتوى	عدد الأهداف						مجموع الأهداف	نسبة المحتوى	عدد أسئلة كل محتوى						عدد الأسئلة الكلية
	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم			معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
	٢٨ %	٢٤ %	١٣ %	٩ %	١٠ %	١٦ %	ف	ي	٢٨ %	٢٤ %	١٣ %	٩ %	١٠ %	١٦ %	٦
الباب الخامس	٧	٩	١	٢	٢	١	٢٢	١١ %	١	١	١	١	١	١	٦
الباب السادس	٩	٧	٧	٣	٦	٨	٤٠	٢٠ %	٢	١	١	١	١	١	٧
الباب السابع	٦	٣	٣	٢	٣	٣	٢٠	١٠ %	١	١	١	١	١	١	٦
الباب الثامن	٧	٦	٢	٣	١	٤	٢٣	١١ %	١	١	١	١	١	١	٦
الباب التاسع	٦	٣	٤	٤	٣	٢	٢٢	١١ %	١	١	١	١	١	١	٦
الباب العاشر	٨	٩	٦	٣	٤	٩	٣٩	١٩ %	٢	١	١	١	١	١	٧
الباب الحادي عشر	٥	٨	١	-	١	٤	١٩	٩ %	١	١	١	١	١	١	٦
الباب الثاني عشر	٩	٥	٢	١	١	٢	٢٠	١٠ %	١	١	١	١	١	١	٦
المجموع	٥٧	٥٠	٢٦	١٨	٢١	٣٣	٢٠٥	١٠٠ %	١٠	٨	٨	٨	٨	٨	٥٠

٦. تصحيح الاختبار: صحت الباحثة الاختبار في ضوء الإجابة الأنموذجية التي أعدتها لجميع فقرات الاختبار ومعايير التصحيح التي أعدتها لهذا الغرض، إذ أعطت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرًا للإجابة المخطئة، أما الفقرات المتروكة والتي تحمل أكثر من بديل فتعامل معاملة الفقرات المخطئة بالنسبة لفقرات اختبار الاختيار من متعدد، وقد أعطت الباحثة درجتين للإجابة الصحيحة ودرجة للإجابة الناقصة و صفرًا للإجابة المخطئة بالنسبة

لفقرات السؤال المثالي اذ تراوحت القوة التمييزية لل فقرات الموضوعية بين (٠,٣٧) و (٠,٦٧) أما القوة التمييزية لل فقرات المثالية فتراوحت بين (٠,٣١) و (٠,٦٧) اما فاعلية البدائل فتراوحت بين

(٠,١١) و (٠,٣٠) و بلغ معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل ثبات جيد جدا.

٧. **تطبيق التجربة:** تم تطبيق التجربة على عينة البحث (المجموعة التجريبية والضابطة) ابتداء من ٢٠١٣/٣/٤ ولغاية ٢٠١٣/٥/٩ وبواقع (٥٤) خطة تدريسية للفصل الدراسي الثاني تم من خلالها تدريس الأبواب الثمانية الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الادبي، وقد طبق الاختبار على المجموعتين في يوم ٢٠١٣/٥/٩ .

الفصل الرابع : نتائج البحث

١. **عرض النتيجة:** باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اتضح وجود فرق معنوية ما بين المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج التعلم التوليدي، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية، إذ بلغت القيمة الجدولية (٣,٢٤٧) وهي أكبر من القيمة التائية المحسوبة والتي بلغت (١,٩٩) وكما موضح في الجدول (٣)

١ جدول رقم (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفرق بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي

الجموعه	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية	
						المحسوبة	الجدولية
التجريبية	٤١	٧٥,١٩٥	٨,٤٦٨	٧١,٧١٠	٨٠	٣,٢٤٧	١,٩٩
الجموعه	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥

الضابطة	٤١	٦٣,٥٩	٢١,٤٥	٥١,٤٦٠				

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه : لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية على وفق أنموذج التعلم التوليدي، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي ، وهذا ما يؤكد فاعلية أنموذج التعلم التوليدي في التحصيل.

٢. ثانياً - تفسير النتيجة

١. إن أنموذج التعلم التوليدي كان له الدور الواضح في زيادة تحصيل طالبات المجموعة التجريبية، فهو يعد تعلمًا ذا معنى، مما زاد من قدرة الطالبة على التحصيل الدراسي.

٢. يهتم أنموذج التعلم التوليدي بكل المحتوى المراد تعلمه ، بما يوجد لدى المتعلم من تراكيب معرفية فهو يحرص على كيفية انتقاء خبرات المحتوى وتنظيمها بحيث تسهل تمثيل المادة المراد تعلمها للمتعلم والتي تساعد في عملية التعلم .

٣. التدريس وفق أنموذج التعلم التوليدي يراعي الفروق الفردية مع وجود التعزيز وغياب الإحباط وجميع هذه العوامل تتماشى مع الاتجاهات الحديثة للتدريس .

١. الاستنتاجات:

في ضوء النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي :

١. إن أنموذج التعلم التوليدي أثبت فاعليته وتفوقه على الطريقة الاعتيادية في زيادة تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ وتحسينها.

٢. إن التدريس على وفق أنموذج التعلم التوليدي بعث الراحة في نفوس الطالبات وزاد من رغبتهم في التعلم وعودهن على الاستقلالية في التعلم.

٢. التوصيات :

في ضوء النتيجة التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة ، فأنتها توصي بما يأتي :

١. اعتماد أنموذج التعلم التوليدي في تدريس مادة التاريخ في الصف الرابع الأدبي لما له من فوائد عديدة تنظيم التفكير، ودقة الملاحظة وتنظيم المادة العلمية بما يساعد في تعلم الطالبات وزيادة تحصيلهن في مادة التاريخ
٢. توجيه أنظار القائمين على تأليف كتب طرائق تدريس التاريخ بفروعها إلى أنموذج التعلم التوليدي وذلك بسبب قلة المصادر التي تحدثت عن هذا الموضوع.
٣. المقترحات:

استكمالاً لنتائج البحث الحالي ، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية :

١. بناء برنامج تدريبي لمدرسي التاريخ في التعليم الإعدادي على تنمية مهارات التفكير (التأملي، الاستدلالي، الناقد، الابداعي) على وفق أنموذج التعلم التوليدي .
٢. دراسة أثر استعمال أنموذج التعلم التوليدي مع طرائق تدريسه، مثل (دورة التعلم ، خرائط المفاهيم ، أنموذج التعلم البنائي).
٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المرحلة الابتدائية لتدريبهم على توليد الافكاروالحوار منذ الصغر .

ABSTRACT

The current research aims to identify the effectiveness of a specimen learning generative in the collection of students fourth grade prep in history, and use the experimental method in order to achieve the aim of the research was conducted the experiment, which lasted for an entire semester for the academic year 2012–2013 as the researcher has chosen the middle of the Iraqi girls in Khalis CITY to apply the experience and identified research sample (82 students) by (41) a student of the experimental group, and (41) a student of the control group, has been rewarded groups in the variables (chronological age measured in months, educational attainment of parents, degrees of half-year for the academic year 2012–2013, grades IQ test) and adopted researcher experimental design with a control micro The post test for the two sets of research, has started the experiment in 03.06.2013 and lasted until the day 09.05.2013 and after the completion of the experiment results were analyzed statistically using the test samples t for two independent samples T.test, and the results showed superiority of the experimental group who studied the use of a specimen on generative learning control group students who studied in the usual way in the achievement test.

The researcher concluded the following:

1. Generative learning model that has proven its effectiveness and superiority over the usual way to increase the collection of fourth-grade students in literary history and material improvement
2. Teaching according to the model of generative learning sent comfort in the hearts of students and increased the desire to learn and Audhen independence in learning.

In the light of the result reached by the researcher in this study, the Committee recommends the following:

1. Adoption of generative learning model in teaching history in the fourth grade literary because of its many benefits organize thinking and accuracy of observation and organization of scientific material that helps students in learning and increased attainment in history
2. Draw the attention of those who write books on the modalities for the teaching of history branches to generative learning model because of the lack of sources, who spoke on the subject.

Complementing the results of current research, the researcher conducting studies suggest the following:

1. The construction of a training program for history teachers in secondary education on the development of thinking skills (contemplative, inferential, critical, creative) according to the model of generative learning.

2. Study the effect of the use of generative model of learning with teaching methods, such as (the learning cycle, concept maps, constructivist-learning model)

المصادر:-

- ابراهيم، توفيق محمود غازي (٢٠٠٢) " العصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الحياتية والبيئية ومهارات طرح الاسئلة " الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الاول.
- أحمد، محمد بخيت السيد (٢٠٠٩) أثر استخدام انموذج التعلم التوليدي في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالكوارث الطبيعية لدى طلاب الاول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج .
- اسماعيل، مجدي رجب (٢٠١١) التربية العلمية وتصميم المنهج، مصر القاهرة
- بشارة، جبرائيل (١٩٨٦) تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت لبنان.
- التميمي، وسام نجم محمد، (٢٠١٢) فاعلية انموذج التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية ، كلية التربية .
- الجبوري، صبحي ناجي عبد الله، وجبار خلف راهي الحارثي (٢٠١١) استراتيجيات وطرائق تدريس المواد الاجتماعية، الجامعة المستنصرية - كلية التربية الاساسية، مكتبة كلية التربية الاساسية، العراق بغداد.
- الجشعمي، مثنى علوان، و مهاباد عبد الكريم احمد (٢٠١٢) اراء بعض التربويين العرب في التربية والتعليم، الطبعة الاولى، دار الارقم، العراق بغداد.

- حسين، محسن محمد، وعبد الرحمن العزاوي (١٩٩٢) منهج البحث التاريخي، دار الحكمة للطباعة والنشر، العراق بغداد .
- حمادي، عبد الله محمد (٢٠٠٠) مشاركة المعلم بأعداد وتخطيط المناهج الدراسية ، دار قطري بن فجاءة للنشر والتوزيع ، الدوحة ، قطر.
- الدليمي، خالد جمال حمدي(٢٠٠١) المستويات المعرفية للاسئلة الامتحانية في ضوء تحليل محتوى مادة التاريخ للسادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الاساسية جامعة ديالى.
- الرشدي، صالح بشير، وآخرون(٢٠٠٤) الموسوعة العلمية للتربية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .
- الزند، وليد خضر، وهاني حتمل عبيدات (٢٠١١) المناهج التعليمية تصميمها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها ، الطبعة الاولى، عالم الكتب الحديث، الاردن اريد.
- زيتون، حسن حسين و كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٣)التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الاولى، عالم الكتب.
- -----، وعائش محمود،(٢٠٠٧) النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، الطبعة الاولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الزيدي، مفيد كاصد(٢٠٠٩) منهج البحث التاريخي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- السعدي، أصيل فائق حسن (٢٠١٢) أثر التعليم التوليدي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهن الابداعي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ،كلية التربية ابن رشد .
- السنبل، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٢) التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، المكتب الحديث، الاسكندرية مصر .

- سيف، سيف بن يوسف (٢٠٠١) صعوبات تدريس التاريخ في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان بن قابوس. عمان.
- عبد السلام، عبد الرحمن (٢٠٠٠) طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، الطبعة الثانية، دار المناهج للنشر.
- عبد السلام، مصطفى، (٢٠٠٦) (الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكرة العربي.
- العجرش، حيدر حاتم فالح (٢٠١٣) استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التأريخ العراق، جامعة بابل، دار الرضوان للنشر، مؤسسة دار الصادق الثقافية.
- عفانة، اسماعيل عزو، و يوسف الجيش (٢٠٠٩) التدريس والتعلم بالدماع ذي الجانبين، الطبعة الثانية، مكتبة افاق، فلسطين غزة.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣) كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن عمان.
- قطامي، يوسف، ونايفة قطامي (١٩٩٨) نماذج التدريس الصفي، دار الشروق، عمان الاردن.
- الكنانى، حميدة كامل (٢٠٠٠) اثر المعرفة المسبقة بالاهداف السلوكية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- محمد، زبيدة محمد قرني (٢٠٠٨) "فعالية برنامج قائم على تكنولوجيا التعلم الألكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التحصيل ومهارة التفكير التوليدي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء"، مجلة التربية العلمية، الجماعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ١١، العدد ٤، ديسمبر، القاهرة.
- مؤنس، حسين (١٩٨٤) التاريخ والمؤرخون، دار المعارف.

– المهداوي، زياد عبد الجبار جواد (٢٠٠٦) أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة ديالى.

– نادر، سعد عبد الوهاب ، (١٩٧٦) معايير التربية العلمية لمراحل التعليم العام في العراق من خلال الكتب والمقررات، جامعة الأزهر، كلية التربية ، القاهرة

– Bardina & Sauer (2010) using Generative Learning Strategies for Assessment of Student understanding i a principles of Microeconomic Course The Journal of Economic Education

– Griff, steven J. Mc (2000) using written summari 167

agen erative learning strategy to increase Comprehension of Science text , Colege of Eudcation , The P Eennsyluania State University

– Fensham .P. Ganstone ,R& WHITE (1994) the content of science ; aonstrutivist Approach to its teaching and learning London ,the Flamer press

– .Shepardson & Moje ,E.(1999) ; "The role of anomalous data in restructuring fourth graders framework for understanding electrhc ", International Journal of Science Education

**اثر إستراتيجية التلخيص التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي
في مادة الأدب والنصوص**

بحث ترقية تقدم به

م.م عمر هشام بهلول

م.م حامد عبد إبراهيم

**Summarizing the impact of strategic cooperative in the
collection of fifth-grade students in the subject of literary
texts and literature**

Search upgrade made by the

M. M. Omar Hicham Bahloul

M. M. Hamid abd Ibrahim

الكلمة الافتتاحية :- التلخيص التعاوني

مكان العمل :- رئاسة جامعة ديالى

Workplace: the presidency of the University of Diyala

ايميل الباحث :- omar1981@yahoo.com

ايميل الباحث : hame07w@yahoo.com

٢٠١٤م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف ((أثر استراتيجية التلخيص التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص)) ولتحقيق ذلك اختير المنهج التجريبي منهجاً للدراسة وتم تحديد مركز محافظة ديالى مكاناً لإجراء الدراسة، وتم اختيار طلاب المدارس الإعدادية والثانوية في مركز محافظة ديالى كمجتمع للبحث وتم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية ديالى في مركز مدينة بعقوبة للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ وتم اختيار العينة بصورة عشوائية والمتكونة من مجموعتين الأولى وعددها (٣٠) طالباً وتمثل المجموعة التجريبية والثانية وعددها (٢٩) طالباً وتمثل المجموعة الضابطة وتم استبعاد الطلاب الراسبين للعام السابق وبذلك أصبح العدد النهائي للمجموعة التجريبية (٢٨) طالباً وللمجموعة الضابطة (٢٦) طالباً وتألفت العينة بشكلها النهائي من (٥٤) طالباً وتم إجراء التكافؤ بالتحصيل الدراسي للعام السابق والعمر الزمني للطلاب وتم اختيار الاختبار التحصيلي أداة للبحث وفي نهاية التجربة استعمل الباحثان الأدوات الإحصائية المناسبة للدراسة وتوصل الباحثان إلى وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية وفي ضوء النتيجة أوصى الباحثان بمجموعة توصيات كما اقترحا مجموعة اقتراحات فيما يخص موضوع الدراسة .

الفصل الأول

مشكلة البحث:

يعاني الدارسون لمادة الأدب عدداً من المشكلات التي تواجههم في دراستهم ، التي توزعت في ظل تعليقات وآراء واجتهادات ونتائج دراسات اعتمد عليها في تقرير هذه المشكلات ، فقد تعالت الأصوات التي تشكو ضعف الطلبة في مادة الأدب والنصوص ومن هذه الصيحات صوت " طه حسين " الذي ارتفع قبل عدة عقود ففي القرن العشرين ، وفي العشرينيات منه قال: " لم يتقدم درس الأدب في المدارس وانحط درس الأدب وكانت نتيجة هذا كله أنك تستطيع ان تنظر الى ألوان العلم التي تدرس في مدارسنا على اختلافها ، فإذا كلها قد ارتقى وتقدم تقدما ، إلا لوناً واحداً من ألوان العلم لم يتقدم إصبغاً بل أشك في انه تأخر تأخراً منكراً وهو الأدب العربي" (حسين ، ١٩٨٩ ، ص ١) .

أما " إبراهيم " فعبر عن المشكلة بقوله " إن تدريس الأدب في المدارس الثانوية لا يحقق الأغراض المنشودة ، وان المادة الأدبية تفرض على الطلاب فرضاً يخالف قدراتهم ويلغي أنواقهم ويبقى الهدف الوحيد من دراسة الأدب وهو الحفظ " (ابراهيم ، ١٩٧٣ ، ص ٢٦٣) وتضيف " الدغمة " قائلة : " إن درس الأدب على وفق رأي أصحاب هذا التوجه ما هو إلا عملية حفظ الطلبة للنصوص " (الدغمة ، ١٩٨٠ ، ص ١٩) .

ويرى " أحمد " أن هناك تقصيراً لدى المدرسين في تنمية الأدب إذ يهتمون ببعض الأساليب التي تساعد على ذلك، إذ تهمل هذه الأساليب تمرين الطلبة على النقد وإصدار الأحكام الأدبية والربط بين وحدات النص وإتاحة الفرصة لهم لاستنباط الصور الخيالية وتحليل الصور البلاغية الى عناصرها المختلفة ، وتوفير فرصة التمتع بالأدب وتذوقه والميل الى موضوعاته (احمد ، ١٩٨٧ ، ص ٤٧)

في حين أشارت " الوائلي " الى أنّ السبب الرئيس في هذه المشكلة يعود الى الأسلوب التقليدي الشائع الذي يتبعه المدرس في تقديم المادة الدراسية للطالب وهو أسلوب لا يؤلف بين النص وقلوب الطلبة. (الوائلي ، ١٩٩٦ ، ص ١٣).

أما دراسة " السلامي ، ١٩٩٨ " فقد أشارت الى أنّ تدني مستويات طلاب الفرع الأدبي وضعف رغبتهم في الدراسة ، أدى الى زيادة صعوبات تدريس مادة الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية ، وتوصلت هذه الدراسة بخصوص طرائق التدريس الى نتائج ، أهمها ان طرائق تدريس الادب والنصوص :

- لا تراعي الاتجاهات الحديثة للتدريس .
- لا تثير فاعلية الطلبة ونشاطهم .
- لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

(السلامي ، ١٩٩٨ ، ص ٧٢-٩١)

ويتفق الباحثان مع ما أشارت إليه الأدبيات وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج تؤكد أنّ الطرائق والأساليب السائدة في تدريس الأدب والنصوص تقليدية لا تستند إلى الأسس الحديثة ، وان شيوع استعمالها في غالبية مدارسنا لا يساعد الطلبة على تنمية مهاراتهم العقلية بل تشغلهم بتذكر المعلومات واسترجاعها .

أهمية البحث

اللغة وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأحاسيسه وبها تكتسب حياته سمة المشاركة والمبادلة في العواطف والأحاسيس ومن خلالها يمكنه التفاهم والإطلاع على تجارب الآخرين الممتدة من ماضيهم حتى حاضرم وبوساطتها يمكنه التأثير في عقول الآخرين وإقناعهم (السيد ، ١٩٨٠ ، ص ١١-١٢) .

ومظهر من مظاهر سلوكه ووسيلة لنقل المعلومات والمشاعر والآراء ومقوم من مقومات ربطه بالجماعة نحو التطور (فضل الله ، ١٩٩٨ ، ص ١٥) .

واللغة العربية إحدى اللغات الحية من بين اللغات العالمية تكلم بها أهل شبه الجزيرة العربية وغيرها قبل مجيء الإسلام . وبعد نزول القرآن الكريم بلسان عربي مبين استمدت اللغة العربية قيماً ومعاني وأعراقاً استطاعت ان تستوعبها بما لديها من قدرة على النمو بوسائل كثيرة منها الاشتقاق والقياس والمجاز والتوليد والتعريب (وداد ، ١٩٩٨ ، ص ٦-٣) .

إن الباحثين يتوافقان مع رأي أحد الباحثين بقوله " مهما تكن قوة الروابط بين أقطار الوطن العربي الكبير فان اللغة العربية تبقى أقوى رابطة بين أبناء هذه الأمة والطابع المميز

لشخصيتها العربية التي تضمن ارتباط الماضي والحاضر بالمستقبل وهي بالنسبة للعربي معنى من معاني وجوده وكيانه (احمد ، ١٩٨٣، ص ١١). وكل ما يمس شؤون حياتها من العلوم والآداب؛ لأنّ الصلة بين فروع اللغة العربية صلة طبيعية وجوهرية تؤلف جميعها وحدة متماسكة ، وان تجزئة اللغة العربية على فروع ما هي إلا تسهيل لدراساتها ، فالصلة موجودة بين الأدب واللغة ، وتتجلى في أنّ الأدب في كل لغة عماد مرصوص لحفظ كيان تلك اللغة (الشيرازي ، ١٩٦٩ ، ص ١٢٥) .

إنّ الأدب شأنه شأن أي فعالية إبداع جديد للعالم يوسع من مفهوم التجربة العملية ، ويعد بمعناه العام الإنتاج الفكري العام وعلامة مميزة في شتى ضروب العلم والمعرفة سواء أكان ذلك في السياسة أم الاقتصاد أم الاجتماع ، بيد أن الأدب بمعناه الخاص هو التعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية أو هو تعبير موحٍ عن قيم حية تنبثق عن تصور معين للحياة والارتباط فيها بين الإنسان والكون وبين الإنسان ومجتمعه (قطب ، ١٩٨٧ ، ص ١١).

ويرى الباحثان ان التباين في نتائج تطبيق استراتيجية تدريسية كاستراتيجية التلخيص التعاوني رهين بفاعليتها في التدريس خصوصاً ان الباحثين وجدا قلة في الدراسات السابقة في اللغة العربية وانتقاءها في تدريس الأدب والنصوص بخاصة، لذلك تظهر الحاجة الى إجراء الدراسة الحالية بموضوعها ومرحلتها الدراسية ، فضلاً عن أهمية البحث والحاجة اليه التي تتجلى بالنقاط الآتية :

- ١- أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم .
- ٢- أهمية المادة التي يتناولها البحث - الأدب والنصوص - التي تعدّ مادة مهمة للدارسين في مختلف المراحل الدراسية، اذ يحتاج اليها الدارس في الدروس الأخرى مثل النحو ، والتعبير ، والبلاغة .
- ٣- حاجة طرائق تدريس اللغة العربية ولاسيما طرائق تدريس الأدب والنصوص الى دراسات تجريبية تتناول طرائق وأساليب تدريسية حديثة تتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة .

هدف البحث :-

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر استراتيجية التلخيص التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص .

فرضية البحث :-

((ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الادب والنصوص باستعمال استراتيجية التلخيص التعاوني ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون مادة الادب والنصوص باستعمال الطريقة التقليدية)).

حدود البحث :-**يتحدد البحث الحالي ب :-**

١. عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى .

٢. أربعة موضوعات من مادة الأدب والنصوص المقرر تدريسها للصف الخامس الأدبي خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) .

تحديد المصطلحات :

١. **التلخيص التعاوني :-** مهارة فعالة في التدريس تتم بالتعاون بين المتعلمين تساعد الطلاب ان يتشاركوا في التعلم مع بعضهم والخروج بمفاهيم مجتمعة (الشمري ، ٢٠١١، ص ١٧٨) .

وهي تقنية ينجز من خلالها المتعلمون أعمالهم كشركاء في مجموعات صغيرة متعاونة من خلال تناولهم أنشطة وأوراقاً للعمل تساعدهم في عملية تعلم الدرس المراد تعلمه ، خلال التعاون بين أعضاء المجموعة (شاهين ، ٢٠١١، ص ١٠٦) .

٢. التحصيل :-

لغة :- " الإدراك والتمييز والتحقيق والإبانة ، وتحصل الشيء تجمع وثبت" (رضا ، ١٩٥٨ ، ص ١٠٦) ، وقد حصلت الشيء ، تحصيلاً ، وحاصل الشيء ومحصوله: بقيته (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ص ١١) .

اصطلاحاً :- عرفه (الخليلي ١٩٩٧) بأنه : النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه من تعلم ما يتوقع منه أن يتعلمه. (الخليلي ، ١٩٩٧ ، ص٣٤)
عرفه سماره بأنه :- المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محدودة " . (سماره، ٢٠٠٨، ص٥٢) .
التعريف الإجرائي :-

هو المعرفة الأدبية المقاسة بالدرجات التي يحصل عليها طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي المعد لأغراض تجربة البحث بعد إتمامهم دراسة موضوعات الأدب والنصوص المقررة في التجربة .

٣- الأدب والنصوص :

الأدب : المعنى اللغوي : جاء في (لسان العرب) مادة (أدب) " أن : (أدب) معناه الأدب الذي يتأدب به الأديب من الناس ، سمي أدباً؛ لأنه يأدب الى المحامد وينهاهم عن المقابح ، وأصل الأدب : الدعاء ، والأدب : أدب النفس والمدرس " . (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ص٢٠٦)

المعنى الاصطلاحي :

عرفه (يونس ١٩٧٨) انه : " فن من الفنون الرقيقة تصاغ فيه المعاني في قوالب من اللغة فيه جمال وفيه متعة وله سحر الأثر في النفوس " . (يونس ، ١٩٧٨ ، ص٣١٤)
 وعرفه (الدليمي ١٩٩٩) بأنه : " الأعمال الأدبية التي يقصد بها التأثير في عواطف القراء أو السامعين سواء أكانت تلك الأعمال شعراً أم نثراً " . (الدليمي ، ١٩٩٩ ، ص١٥١) .

أما التعريف الإجرائي للأدب فهو: المادة الأدبية المنتخبة من الكلام الجميل شعراً ونثراً المودوعة في كتاب الأدب والنصوص لطلاب الصف الخامس الأدبي ط/٤ للعام الدراسي (٢٠١٣ _ ٢٠١٤) والموجه لصقل العواطف وتنمية الخيال والحس والذوق الأدبي .

النصوص الأدبية :

عرفها (الدليمي ١٩٩٩) بأنها : " مقطوعات أدبية ممتازة يتوافر لها حظ من الجمال الفني تحمل الطلبة على التذوق الأدبي ، ولدراستها قيمة تربوية كبيرة فهي ترمي الى تهذيب الوجدان وتصفية الشعور ، وصقل الذوق ، وإرهاف الإحساس " . (الدليمي ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٩)

والتعريف الإجرائي للنصوص الأدبية : هي ما وضع من مقطوعات شعرية ونثرية في كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الأدبي والتي يتطلب حفظها وفهمها من الطلاب لتنمية الذوق الأدبي وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس لديهم .

الفصل الثاني**دراسات سابقة**

يتضمن هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث:

١.دراسة القره غولي (٢٠٠٤):

هدفت الدراسة الى تعرف أثر استخدام الملخصات العامة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية .

أ.منهج الدراسة:

استخدم الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لوجود متغير مستقل واحد .

ب.عينة الدراسة :

طبقت تجربة البحث على عينة بلغ عددها (٨٢) طالبا موزعين عشوائيا على مجموعتين، الاولى ضابطة تضم (٤١) طالبا درست بالطريقة التقليدية، والثانية تجريبية تضم (٤١) طالبا

ج- القائم بالدراسة:

درس الباحث بنفسه مجموعات البحث.

د - اداة الدراسة:

الاختبار التحصيلي البعدي : قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في ضوء الأهداف السلوكية.

هـ- نتيجة الدراسة:

ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الملخصات العامة والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية دون استخدام الملخصات العامة ولصالح المجموعة التجريبية.

٠٢ دراسة (السعدي ، ٢٠٠٢) :

هدفت الدراسة الى تعرف : أثر استخدام التعلم التعاوني لمعالجة الأخطاء الرياضية لطالبات الصف الثاني المتوسط وتحصيلهن الدراسي .

أ.منهج الدراسة:- استخدم الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي.

ب.عينة الدراسة:- تألفت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة ، إذ اختارت الباحثة ثلاث شعب موزعة على ثلاث مجموعات ، ودرست المجموعة التجريبية الأولى على وفق طريقة التعلم التعاوني (الأقران) بواقع (٢٦) طالبة ، ودرست المجموعة التجريبية الثانية على وفق طريقة التعلم التعاوني (المذكرات) بواقع (٢١) طالبة ، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية بواقع (٢٣) طالبة .

ج.القائم بالتجربة:- درست الباحثة بنفسها المجموعات الثلاث .

د- أداة الدراسة:- أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً اتسم بالصدق والثبات والتميز على وفق المستويات الثلاثة الأولى للمجال المعرفي لتصنيف (بلوم) (تذكر ، فهم ، تطبيق) ، ويتكون الاختبار من (٥٠) فقرة .

هـ- نتيجة الدراسة:

١. تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة التعلم التعاوني (الأقران) على

المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة التعلم التعاوني (المذكرات) .

٢. تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي عولجت أخطاءهن بطريقة التعلم التعاوني

(المذكرات) على المجموعة الضابطة .

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

أ- **منهج الدراسة:** - اتفقت الدراستان السابقتان مع الدراسة الحالية في كون المنهج التجريبي هو منهج الدراسة .

ب- **عينة الدراسة:** - تباينت الدراستان السابقتان في حجم العينة؛ إذ كانت عينة الدراسة الأولى هي (٨٢) طالبا أما عينة الدراسة الثانية فكانت تتكون من (٧٠) طالبا، أما عينة الدراسة الحالية فتتكون من (٥٤) طالباً .

ج- **القائم بالتجربة:** - اتفقت الدراستان السابقتان في كون القائم بالتجربة هو الباحث نفسه أما الدراسة الحالية فقد تولى مدرسو المادة هذه المهمة .

د- **أداة الدراسة:** - كان الاختبار التحصيلي هو الأداة في الدراستين السابقتين وكذلك في الدراسة الحالية

هـ - **النتيجة:** - اتفقت الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

أولاً- منهج البحث:

اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على الشكل الآتي :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	التلخيص التعاوني	التحصيل في مادة الأدب والنصوص	الاختبار التحصيلي
الضابطة	—		

ثانياً-مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث الحالي من المدارس الإعدادية والثانوية النهارية في مدينة بعقوبة ، إذ بلغ عدد المدارس فيها (٢٧) مدرسة بواقع (١٨) مدرسة للبنين ، و (٩) مدارس للبنات

ثالثاً- عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية ديالى في مركز مدينة بعقوبة للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ وتم اختيار العينة بصورة عشوائية والمتكونة من مجموعتين: الأولى وعددها (٣٠) طالباً وتمثل المجموعة التجريبية والثانية وعددها (٢٩) طالباً وتمثل المجموعة الضابطة وتم استبعاد الطلاب الراسبين للعام السابق وبذلك أصبح العدد النهائي للمجموعة التجريبية (٢٨) طالباً وللمجموعة الضابطة (٢٦) طالباً .

رابعاً- تكافؤ المجموعات :-على الرغم من كون الطلاب جميعهم من وسط اجتماعي واقتصادي واحد وان اختيار المجموعتين كان عشوائياً فقد تم التأكد من التكافؤ في التحصيل الدراسي للعام السابق والعمر الزمني للطلاب .

١. التحصيل الدراسي للعام السابق :- بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٧٠,٨٥٧) درجة ، وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٧٠,٥٦٧) درجة . وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٢٩) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١١) ، وبدرجة حرية (٥٢) . وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق . والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)

نتائج الاختبار التائي لدرجات طلاب مجموعتي البحث للعام السابق

المجموعه	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٧٠,٨٥٧	١٥١,٨٨	١٢,٣٢٤				ليس بذي دلالة

الضابط ة	٢٦	٧٠,٥٦٧	١٩١,٥١	١٢,٧٠٩	٥٢	٠,٨٢ ٩	٢,٠١ ١	

٢. العمر الزمني للطلاب :- بلغ المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية (١٩٩,٤٦٤) شهراً ، وبلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (١٩٩,٨٤٦) شهراً . وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,١٠٦) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠١١) ، وبدرجة حرية (٥٢) . وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني . والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجمو عة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	١٩٩,٤٦٤	٦٨,٦٢٤	٨,٢٨٤	٥٢	٠,١٨ ١	٢,٠١١	ليس بذي دلالة
الضابط ة	٢٦	١٩٩,٨٤٦	٥٠,٦٠٨	٧,١١٤				

خامسا- اعداد اداة البحث :- إنّ أداة البحث هي الاختبار التحصيلي والهدف منه هو قياس مدى تحصيل طلبة الصف الخامس الاعدادي في مادة الأدب والنصوص وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية وهي:-

١. أعد الباحثان الخريطة الاختبارية لمحتوى الموضوعات الثمانية الاولى لكتاب الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي والمستويات الستة من تصنيف بلوم المعرفية التي تضم:-

- تحديد نسبة التركيز لكل جزء من المادة الدراسية من خلال معرفة عدد الأهداف المقررة للموضوع الدراسي مقسومة على عدد الأهداف الكلي للمادة الدراسية مضروب في ١٠٠% أي إنّ :

عدد أهداف الموضوع الدراسي

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد أهداف الموضوع الدراسي}}{100 \times \text{عدد أهداف جميع المادة الدراسية}}$$

عدد أهداف جميع المادة الدراسية

-حساب وزن الأهداف بتصنيفها (معرفة ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم) وذلك بحساب النسبة المئوية لعدد الأهداف في كل مستوى على جميع الأهداف $100 \times$.

-حساب عدد الأسئلة لكل خلية كالآتي :

عدد الأسئلة لكل خلية = النسبة المئوية لكل هدف $\times$ نسبة التركيز $\times$ عدد الأسئلة الكلي (الروسان ، ١٩٩٢ ، ص ١٥١)

الجدول (٣)

عدد الفقرات الكلي	عدد فقرات الاختبار					الاهداف							
	تركيب	تحتل	تطبيق	فهم	تذكر	تركيب	تحتل	تطبيق	فهم	تذكر	وزن	عدد الصفحات	الموضوعات
	ب	يل	ق	م		١٣ %	يل ١٣ %	ق ١٥ %	٢٦ %	% ٣٣	ن المحتوى		
٣	-	-	١	١	١	١	١	٢	٣	٤	١٩ %	٤	العصر العباسي
٢	-	-	-	١	١	٢	٢	٢	٣	٤	١٤ %	٣	ابو نواس
٦	١	١	١	١	٢	٢	٢	١	٣	٤	٢٩ %	٦	دعبل الخزازي
٩	١	١	١	٢	٤	١	١	٢	٣	٣	٣٨ %	٨	ابو تمام الطائي
٢٠	٢	٢	٣	٥	٨	٦	٦	٧	١٢	١٥	١٠٠	٢١	المجموع

الخريطة الاختبارية (جدول مواصفات)

३८४

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : عرض النتيجة وتفسيرها.

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب مجموعتي البحث وتصحيح الإجابات ، وتنشيت البيانات تبين أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (١٦،١٧) درجة ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٣،٧٣٣) درجة ، وباستخدام الاختبار التائي للعينتين المستقلتين للموازنة بين هذين المتوسطين ، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٣،٧١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٥٢) ، وكانت القيمة التائية الجدولية (٢،٠١١) ، ولما كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية ، لهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه :- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية.

ثانياً: الاستنتاجات : في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن استنتاج الآتي :

١. إن إستراتيجية التلخيص التعاوني أسلوب فعال في زيادة تحصيل طلبة الصف الخامس الاعدادي في مادة الادب والنصوص.

ثالثاً: التوصيات : في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بالآتي :

١. اعتماد استراتيجية التلخيص التعاوني في تدريس مادة الادب والنصوص.

٢. اعتماد استراتيجية التلخيص التعاوني في تدريس باقي فروع اللغة العربية.

رابعاً: المقترحات : استكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية يضع الباحثان المقترحات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع أخرى من فروع اللغة العربية.

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى من الابتدائية وحتى الجامعة.

Abstract

The study aimed to identify ((impact strategy summary cooperative in the collection of fifth graders literary material of literature and texts)) To achieve this chosen experimental method approach to the study was to determine the center of Diyala province, a place to conduct the study were selected students of junior high school and high school in the center of the province of Diyala as a society to search was choosing the research sample of fifth graders literary in junior high Diyala in the center of the city of Baquba for the academic year 2013–2014 were selected sample wildly consisting of two groups first and number (30) students represent the experimental group and the second number (29) students represent the control group were excluded students who failed in the previous year and thus became the final number of the experimental group (28 students) and the control group (26 students) and consisted of the sample in its final form of (54) students were conducted parity academic achievement in the previous year and the chronological age of the students was chosen as the achievement test tool to look at the end of the experiment used the researchers statistical tools appropriate for the study and researchers to reach a difference for the experimental group and in the light of the outcome researchers recommended range suggested recommendations as a group proposals with regard to the subject of the study.

المصادرالقران الكريم

- السيد ، محمود أحمد ، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها ، ط١، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠ م.
- إبراهيم ، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف بمصر ، ط٧ ، ١٩٧٣ م.
- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . لسان العرب ، المجلدات ١ و ٧ و ١١ ، دار بيروت ، بيروت ، ١٩٥٦ م.
- احمد ، محمد عبد القادر ، دراسات في ادب ونصوص العصر الجاهلي ، ط ١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ م.
- حسين ، طه، في الأدب الجاهلي ، ط١٦ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٨٩ م.
- الخليلي ، خليل يوسف . التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي ، وزارة التربية والتعليم ، البحرين ، ١٩٩٧ م .
- الدغمة ، فاطمة العودة ، طرق تدريس اللغة العربية ، بحث مقدم الى جمعية المعلمين الكويتية ، ١٩٨٠ م.
- الدليمي ، كامل محمود نجم ، طرائق تدريس اللغة العربية ، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٩ م .
- الروسان ، سليم سلامة وآخرون، مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والإنسانية ، ط١، المطابع التعاونية ، عمان ، الاردن ، ١٩٩٢ م.
- السعدي ، رفاه عزيز كريم ، أثر استخدام التعلم التعاوني لمعالجة اخطاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط وتحصيلهن الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٢ م.
- السلامي ، جاسم محمد عبد ، مشكلات تدريس مادة الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية في العراق ، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد، ١٩٩٩ م،

- سمارة ، عزيز وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط٢ ، عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٨ م.
- سيد قطب . النقد الأدبي أصوله ومناهجه ، ط٥ ، دار الشروق ، بيروت ، ١٩٨٧ م.
- الشافعي . دراسة مسحية في شعر الإمام الشافعي ، مطبعة الزهراء الحديثة ، الموصل ، ١٩٨٣ م.
- شاهين ، عبد الحميد حسن ، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، مطبعة الجامعة ، ٢٠١١ م.
- الشمري ، ماشي محمد ، ١٠١ استراتيجية في التعلم النشط ، ط١ ، حائل (بنين) ، السعودية ، ٢٠١١ م.
- الشيرازي ، السيد حسن ، العمل الأدبي ، دار الصادق ، بيروت ، ١٩٦٩ م.
- فضل الله ، محمد رجب ، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، ط١ ، عالم الكتب ، مصر ، ١٩٩٨ م.
- القرغولي ، نصيف جاسم ، أثر استخدام الملخصات العامة في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، بغداد ، تربية ابن رشد ، ٢٠٠٤ م.
- اللقاني ، احمد حسين وبرنس أحمد رضوان ، تدريس المواد الاجتماعية ، ط٣ ، القاهرة ، الناشر عالم الكتاب ، ١٩٧٨ م.
- الوائلي ، سعاد عبد الكريم ، اثر أسلوب الندوة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٩٦ م.
- وداد ، محمد فاضل ، ألفاظ حضارية ، منشورات المجمع العلمي ، مطبعة المجمع العلمي ، ١٩٩٨ م.
- يونس ، فتحي علي ، ومحمود كامل الناقة . أساسيات تعليم اللغة العربية ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٧ م.

الملاحق

الملحق (١)

اسماء الخبراء وألقابهم العلمية مرتبة بحسب اللقب العلمي

ت	اسم الخبير ولقبه العلمي	التخصص	مكان العمل
١	ا.د سالم نوري صادق	ارشاد	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الانسانية
٢	ا.د سعد علي زاير	ط.ت لغة عربية	جامعة بغداد/ كلية ابن رشد
٣	أ.د عدنان محمود عباس	قياس وتقويم	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الانسانية
٤	ا. د ماجد عبد الستار عبد الكريم	ط.ت علوم حياة	جامعة ديالى/ التربية المقداد
٥	أ.د مثنى علوان الجشعمي	ط.ت لغة عربية	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
٦	أ.م.د اميرة محمود خضير	ط.ت. لغة عربية	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
٧	أ.م.د خالد ابراهيم العزاوي	ط.ت. تربية اسلامية	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الانسانية
٨	أ.م.د رياض حسين على	ط.ت لغة عربية	جامعة ديالى/ كلية التربية الاساسية
٩	ا.م.د زينب عبد الحسين حمدان	ط.ت لغة عربية	الجامعة المستنصرية /كلية التربية
١٠	م .د توفيق هلال احمد	لغة عربية /نحو	جامعة ديالى/كلية التربية للعلوم الانسانية
١١	م.م سحر حسين فاضل	ط.ت التأريخ	جامعة ديالى / رئاسة الجامعة
١٢	فؤاد عبد الله حسن	مدرس اللغة الغربية	اعدادية ديالى للبنين / بعقوبة

الملحق (٢)

درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التحصيل

ت	المجموعة التجريبية الاولى	المجموعة الضابطة
١	١٨	١٢
٢	١٦	٩
٣	١٦	٩
٤	١٢	١١
٥	١٩	١٤
٦	١٧	١٤
٧	١٩	١٨
٨	١١	١٣
٩	١٧	١٥
١٠	١٥	١٥
١١	١٥	١١
١٢	١٩	١٣
١٣	١٧	١٦
١٤	١٠	٩
١٥	١٧	١٢
١٦	١٩	١٧
١٧	١٢	١٣
١٨	١٩	١٣
١٩	١٧	١٥
٢٠	١٩	٨
٢١	١٨	١٠
٢٢	١١	٢٠
٢٣	١٧	١٥
٢٤	١٥	١١
٢٥	١٩	١٤
٢٦	١٥	١١
٢٧	١٨	
٢٨	١٦	

محمد البشير الإبراهيمي ودوره الفكري والسياسي (١٨٨٩-١٩٦٥)

(البشير الإبراهيمي)

م.د. فهد مسلم زغير

الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم التاريخ

٢٠١٤م

١٤٣٥هـ

**Mohamed Bashssr Alebrahemy And His Intellectual Political
Role (1889-1965)**

Dr. Fahad Musslim Zghayer

Mustansiyraih University – Education Collage – History Dep.

2014

1435

-fahadfajr@gmail.com

ملخص

يعد محمد البشير الإبراهيمي أحد المفكرين المصلحين في تاريخ الجزائر المعاصر، ولد عام ١٨٨٩، وكان لشقيق والده الأثر الواضح في تعليمه حفظ القرآن الكريم ودروس علم اللغة العربية وفي العشرينات من عمره اطلع على آراء وأفكار عدد من المصلحين أبرزهم جمال الدين الافغاني، ومحمد عبده، وعبد الرحمن الكواكبي وغيرهم.

سافر الى الحجاز عام ١٩١١م، وبعد عامين تولدت فكرة تأسيس جمعية للإصلاح والتغيير حتى أثرت في عام ١٩٣١م عندما تأسست جمعية العلماء المسلمين.

أصبح محمد البشير الابراهيمي في عام ١٩٤٠ رئيساً للجمعية بعد وفاة رئيسها عبد الحميد ابن باديس، وكان محمد البشير الابراهيمي أحد المساندين لثورة الجزائر التحريرية بعد انطلاقتها عام ١٩٥٤م، وتنقل بين الاقطار العربية للحصول على دعم واسناد للثورة مادياً ومعنوياً حتى وفاته عام ١٩٦٥م.

المقدمة

ان تاريخنا المعاصر ما يزال في أكثره أسير الكتابة غير المتخصصة، والكتابة الرسمية، اما لاندثار الوثائق، أو لعدم السماح بالإطلاع عليها، او لتعمد الإعراض عنها، ومن أمثلة ذلك، ما يقال في الكتابات الرسمية، وبعض الكتابات غير المتخصصة، من أن جميع العلماء المسلمين الجزائريين لم تؤيد ثورة الأول من تشرين الثاني ١٩٥٤ الا في سنة ١٩٥٦، وهي أمور عارية الصحة؛ لان أولى البيانات المؤيدة للثورة، هي بيانات محمد البشير الإبراهيمي رئيس الجمعية.

يعد محمد البشير الإبراهيمي في حقل الجهاد السياسي من كبار علماء الدين المجاهدين لقضية وطنه، ويتضح ذلك من خلال مواقفه الرائدة من الثورة الجزائرية، وصدق جهاده في سبيلها، وهي أصدق رد على كل من يحاول النيل من هذه الشخصية الوطنية، عندما أثرت بعض الأقلام المتطرفة ذات النظرة الضيقة، إلى محاولة إنكار دوره ومشاركته الفعالة في الثورة التحريرية، وقد نجح في خلق جيل من الشباب الجزائري المؤمن بعروبتة، ووطنيته، ودينه، وكان ذلك الجيل هو نواة جيش التحرير الجزائري، ولولا الجيل الذي رباه محمد البشير الإبراهيمي، ومعاونوه في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، لما استطاع شعب الجزائر إن يقدم للثورة وقودها وتحقيق الانتصار في النهاية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن معظم الذين تناولوا دراسة المصلحين والحركة الإصلاحية الجزائرية كانت جهود غالبيتهم منصبة على دراسة شخصية عبد الحميد بن باديس، وكانت هناك أسماء عديدة ولامعة أسهمت بدورها في إبراز أفكار المصلحين ونشاطهم، وأصبحت تلك الأفكار تدعو إلى إخراج المستعمر الفرنسي الذي استحوذ على ثروات الشعب الجزائري وخيراتاه، ومن هنا جاء بحثنا المعنون (محمد البشير الإبراهيمي ودوره الفكري والسياسي ١٨٨٩-١٩٦٥) ليسلط الضوء على تلك الحقبة التاريخية.

اتبعت الدراسة منهج البحث التاريخي واستقراء الأحداث التاريخية ومعطياتها الفكرية والسياسية ووضعها وتحليلها، اذ اقتضت الدراسة تقسيمها الى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، فقد تناول المبحث الأول أسرته وملامح تكوين شخصيته الاجتماعية ودرسته حتى عام ١٩٢٠ عندما عاد الى الجزائر، وعالج المبحث الثاني دوره في إنشاء جمعية العلماء المسلمين والعوامل الداخلية والخارجية التي ساعدت على نشوئها، ورئاسته جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بعد وفاة عبد الحميد بن باديس عام ١٩٤٠ وموقفه الداعم للثورة الجزائرية (١٩٥٤-١٩٦٢).

اما المبحث الثالث فتضمن جهود محمد البشير الإبراهيمي في الحصول على دعم أقطار المشرق العربي للثورة الجزائرية، في حين تضمنت الخاتمة أهم الاستنتاجات التي توصل لها الباحث.

اعتمدت الدراسة على مصادر متنوعة حوت الكثير من المعلومات كان في مقدمتها الوثائق والمصادر التي تناولت حياة محمد البشير الإبراهيمي ودوره ولاسيما كتاب أحمد طالب الإبراهيمي، آثار البشير الإبراهيمي بأجزائه الخمسة، فضلاً عن المصادر الأجنبية (الانكليزية والفرنسية) والعديد من رسائل الماجستير واطاريح الدكتوراه وكانت الصحف والمجلات معيناً مهماً للبحث وذلك لما كان ينشر فيها من معلومات مهمة كان من بينها جريدة البصائر ومجلتا الثقافة والشهاب.

المبحث الأول

محمد البشير الإبراهيمي أسرته وحياته وملامح تكوين شخصيته الاجتماعية (١٨٨٩-١٩٢٠)

أولاً: ولادته:

ولد محمد البشير بن محمد السعدي بن عمر بن محمد بن عبد الله بن عمر الإبراهيمي في ١٤ تموز ١٨٨٩ في قرية رأس الوادي في مدينة سطيف قرب مدينة بجاية في الجزائر^(١)، ويذكر الشيخ محمد البشير الإبراهيمي رحمه الله أنه ولد عند طلوع الشمس من يوم الخميس الرابع عشر من شوال عام ١٣٠٦ هـ الموافق للعام ١٨٨٩م، وقد سمع ذلك وقرأه بخط جده على ظهر كتاب من كتبه سجل فيه مواليد افراد الأسرة ووفياتها، وفيها مواليد إخواني وأخواتي اللاتي ولدن قبلي، ولم يعش لوالدي من الذكور غيري^(٢).

وقد نشأ على مانشأ عليه ابناء البيوتات العلمية الريفية من طرق الحياة القائمة على البساطة في المعيشة والطهارة في السلوك والمتانة في الأخلاق والاعتدال في الصحة البدنية^(٣) فلما بلغ التاسعة من العمر أصيبت رجله اليسرى بمرض وكان للبعد عن المركز الصحي اثر في إصابته بعاهة العرج، وكان للإصابة اثر واضح في انكبابه على قراءة الكتب وحفظها وكانت له أعظم سلوان^(٤).

ثانياً: أسرته:

ينسب الشيخ محمد البشير الإبراهيمي الى قبيلة ذات أفخاذ وبطون تعرف بـ(أولاد إبراهيم) وهي إحدى سبع قبائل متجاورة في سفوح الأطلس الأكبر الشمالية المتصلة بقمم جبال أوراس من الجهة الغربية في مقاطعة قسنطينة في الجزائر^(٥)، وتجتمع قبيلته مع القبائل السبع في جدهم يحيى بن مساهل ذي النسب الشريف ويقع في عمود نسبه مجموعة من العلماء الأجلاء، عاشوا بين المائة التاسعة والمائة الثالثة عشرة للهجرة وأغلبهم كتبوا عن

ذلك النسب وثبتوه بالأدلة التاريخية الممكنة، وآخرهم جده الشيخ عمر الإبراهيمي وله فيه كتاب قرأه وهو صغير^(٦).

ان النسب الذي ورثه الابراهيمى لاشك فيه انه عربى صميم، فإن لم يكن فى قرش فهو فى هلال بن عامر، لان موطنهم الحاضر من المجالات الأولى التى كانت لبني هلال فيها مضرب واسع لأول هجرتهم من صعيد مصر فى أواسط المائة الخامسة للهجرة^(٧).

ثالثاً: تربيته وتعليمه:

قام على تربية محمد البشير وتعليمه شقيق والده الأصغر الشيخ محمد المكي الإبراهيمي، وكانت الأسر العلمية فى هذه المنطقة او الإقليم قائمة على تقاليد متوارثة، اذ تقوم بوظيفة المدرسة المعروفة، فيأوي إليها المنقطعون لطلب العلم عشرات ومئات^(٨).

لم يفارق محمد البشير الابراهيمى فى تعليمه بيت أسرته فهو مدرسته التى تعلم فيها وعلم، أخذه عمه بالتربية والتعلم بعد ان أكمل السنة الثالثة من عمره، ولأزمه منذ ذلك اليوم فى طعامه ونومه، فكان قلماً يتركه بدون فائدة علمية، وقد وهبه الله سبحانه وتعالى ذاكرة وحافظة عرف عمه كيف يصرفهما فيه^(٩). حفظ القرآن حفظاً متقناً فى آخر السنة الثامنة من عمره^(١٠) فضلاً عن انه حفظ فى هذا العمر الفية ابن مالك وتلخيص المفتاح، وقد حفظ كتباً كثيرة من الأدب والمعلقات وشعر المتنبي وأبي نؤاس وغيرهم.

توفي عمه عام ١٩٠٣ وله من العمر أربعة عشر عاماً وكان قد منحه الإجازة العامة وطلب منه بأن يخلفه فى تدريس زملائه الطلبة الذين كان حريصاً على نفعهم، فعمل على وصية عمه ووقفه الله وأصبح شيخاً فى سن الصبا^(١١).

رحل بعدها من الجزائر إلى الحجاز عام ١٩١١^(١٢) وعمره واحد وعشرون عاماً ملتحقاً بوالده الذى كان يقيم بالمدينة المنورة^(١٣)، وفى طريقه عرج على القاهرة حيث كان

المفكرون والمصلحون كالأفغانى يقيمون فيها^(١٤)، وزار الشاعرين أحمد شوقي وحافظ إبراهيم، فضلاً عن جماعة من علماء الأزهر، والتقى بالشيخ محمد رشيد رضا (١٨٦٥-١٩٣٥) ثم توجه الى المدينة المنورة حيث يستقر والده^(١٥). التقى هناك بابن باديس^(١٦) عندما جاء لأداء فريضة الحج وربطت بينهما صداقة قوية، وركز في المدينة المنورة على القراءة والإقراء فكان يلقي دروساً عدة متطوعاً وتلقى دروساً في التفسير والحديث، وقد أعانته حافظته على حفظ الحديث وأسماء الرجال^(١٧).

أسهمت تلك التطورات في فتح ذهنه للأعمال العامة فشارك برأيه في الآراء السياسية العامة للدولة العثمانية وعلاقتها بالدين والإصلاح بالحرم المدني وباشر مع ثلة من الطلبة الشبان المتتورين، وكاد ينجح ويؤتي ثمراته لولا أن فاجأته الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨) ثم ثورة الشريف الحسين بن علي عام ١٩١٦ ضد العثمانيين؛ إذ كان من المساندين لها بقلمه ولسانه وبدورها كانت السبب في إجلائه مع سكان المدينة الى الشام والأناضول^(١٨).

كان هو ووالده من المرحّلين من المدينة المنورة الى الشام أواخر عام ١٩١٧ فاستقر في دمشق في حالة يرثى لها واتصل به إثر وصوله جماعة من أهل العلم والفضل، ثم اتصل به الوالي العثماني جمال باشا، فقد اراد منه ان يخدم سياسته بقلمه ولسانه فتجافى عن ذلك بتحايل ولطف^(١٩). واتصل به الكثير من أصحاب المدارس العلمية، وقبل التعليم عندهم ثم حمله جمال باشا على أن يكون أستاذاً لتدريس العربية في المدرسة السلطانية وكانت المدرسة الثانوية الأولى بدمشق وما ان باشر عمله فيها حتى رحل جمال باشا السفاح عن دمشق بعد رحيل السلطان عبد الحميد بقليل^(٢٠)، بعد تلك التغيرات أصبح التعليم الرسمي كله عربياً فأصبح بذلك الإبراهيمي أستاذاً للآداب العربية وتاريخ اللغة وأطوارها وفلسفتها بالمدرسة السلطانية وبذلك حصل على وظيفته الطبيعية وتخرج على يده في سنة واحدة جماعة من الصفوف الأولى وأمسوا في طليعة العاملين في حقل العروبة^(٢١).

عاد محمد البشير الإبراهيمي إلى الجزائر في أوائل عام ١٩٢٠، ليبدأ هو وجماعة من المتعلمين من الوطنيين الجزائريين بالعمل على حصول بلادهم على الاستقلال^(٢٢) وخاصة انه عاد محملاً بالأفكار الإصلاحية الدينية والاجتماعية التي كان الهدف منها النهوض بالجزائر لاسترداد سيادتها^(٢٣) وبعد وصوله إلى الجزائر حتى تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين عام ١٩٣١م يعمل في التدريس في مدينة سطيف الجزائرية^(٢٤).

المبحث الثاني

محمد البشير الإبراهيمي والبناء الفكري لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين

أولاً: العوامل التي ساعدت على نشوء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين

مما لا شك فيه أنّ ميلاد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين لم يكن وليد الصدفة بل نتيجة لجهود طويلة من العمل الإصلاحي وتأثير عدة عوامل خارجية وداخلية^(٢٥)، فمن العوامل الخارجية تأثير الشيخ محمد عبده وفكرة الجهاد لديه وإيمانه بتأسيس الجامعة الإسلامية، وما أحرزته من تأثيرات في المجال الديني^(٢٦). اذ يقول فيه محمد البشير الإبراهيمي (موضوع البحث) "وكان الأستاذ الإمام أعجوبة الأعاجيب في الألفية، وبعد النظر، وعمق التفكير، واستتارة البصيرة وسرعة الاستنتاج واستشفاف المخبأة، حكيم بكل ما تؤديه هذه الكلمة من المعنى"^(٢٧) وازداد تأثير الشيخ محمد عبده أكثر بعد زيارته إلى الجزائر والتقاءه بعلمائها، تاركاً ورائه أفكار لم تمت بوفاته بفضل تلاميذه، أمثال محمد رشيد رضا، الذي قال فيه الشيخ محمد البشير الإبراهيمي "ولعمري لو ان محمد رشيد رضا قصر كما قصر غيره، ولم يجمع خلاصات ودروس الامام، لأضاع على العالم الإسلامي كنزاً علمياً لا يقوم بمال الدنيا"^(٢٨).

عكست الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨) آثاراً واضحة على المشرق والمغرب العربيين بصورة خاصة كما أسهمت في تبلور الحركة الإصلاحية من خلال

مشاركة بعض الجزائريين في الحرب وتأثرهم بأفكار جديدة مثل الحرية والمساواة، والاستقلال.^(٢٩) فضلاً عن دور الأحزاب السياسية الأوروبية وشكلها التنظيمي، والتأثير الذي أحدثته في نفوس علماء الإصلاح، كما لا يمكن إغفال الدور الذي أدته مجلة المنار في الدعوة الى الإصلاح الاجتماعي والاستقلال السياسي^(٣٠).

اما العوامل الداخلية فكانت الثورة العلمية التي أحدثها ابن باديس بعد عودته من تونس والحجاز، ولاسيما دراسته في الجامع الأخضر، اذ يقول فيه الشيخ محمد البشير الابراهيمي " فما كانت تنتقضي مدة، حتى كان الفوج الاول من تلاميذ ابن باديس طلائع العهد الجديد الزاهر" ^(٣١) وثانياً تقبل الشعب الجزائري للحركة الإصلاحية وان كان بطيئاً، وهذه الحركة تجسدت من خلال أعلام الجزائر الذين لقوا الكثير من التعسف كالنفي والتشريد^(٣٢) وثالثاً الدور الذي مارسته الصحف لتهيئة الشعب الجزائري وفي تحضير الرأي العام للحركة الإصلاحية أوائل العشرينات ومن تلك الصحف الجزائر، والمنقذ، والشهاب، وذو الفقار وغيرها^(٣٣). ورابعاً العوامل السلبية التي ساعدت على إظهار الحركة الإصلاحية وتأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وبعض الطرق الصوفية التي أبعدت مفاهيم الناس عن الدين الإسلامي وأصوله الحقيقية واستغل رجالها نفوس الفئة الجاهلة لاستخدامها في أغراضهم الخاصة والتي لم تخدم في نهاية المطاف الا الوجود الاستعماري والدعوات الاندماجية التي ظهرت عند بعض المثقفين المتفرنسين المتغربين الذين حاولوا سلخ الشعب الجزائري عن هويته ^(٣٤)، فضلاً عن الضغط الذي مارسته الحكومة الفرنسية على الدين الاسلامي، ولاسيما بعد صدور قانون الاديان في ٩ كانون الاول ١٩٠٥ والذي يمنحها السيطرة على الشعب الجزائري من الناحية الدينية والسياسية والثقافية ^(٣٥) ويمكن القول ان تأسيس جمعية علماء الجزائر في عام ١٩٣١ قد سبقه يقظة عامة للبلاد بين عامي ١٩١٩ و ١٩٣١ ضمت تلك اليقظة معظم ميادين الحياة الجزائرية، ففي ميدان الحقل الاقتصادي كانت المنافسة بين الجزائريين والفرنسيين حول الاراضي الزراعية، وفي الميدان الثقافي

كانت هناك النوادي والجمعيات، وفي الميدان الديني كان انشاء المساجد بأموال الشعب في المدن والقرى، وفي النطاق النفسي كان هناك تفكير جاد ومباشر وثقة لدى الاهالي، فضلاً عن اعتقاد راسخ بوجود الأمة، وفي الحياة السياسية كان هناك شعور خاص نحو الاسلام واللغة العربية^(٣٦).

ثانياً: دور محمد البشير الإبراهيمي في تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين حتى قيام الثورة الجزائرية عام ١٩٥٤.

ان فكرة التمهيد لتأسيس جمعية علماء المسلمين من الموضوعات المهمة التي ظلت تشغل بال عبد الحميد بن باديس والشيخ محمد البشير الإبراهيمي معاً وتملاً وقتيهما في كل لقاء واجتماع يتم بينهما في تلك المدة^(٣٧).

وقد بدأت ثمرة العمل الإصلاحي منذ عام ١٩١٣ في المدينة المنورة، في أثناء لقاء ابن باديس مع محمد البشير الإبراهيمي، ويقول الإبراهيمي في ذلك، "ان الأسس الأولى لجمعية العلماء لم تبرز للوجود الا في عام ١٩١٣، ونادى بها عبد الحميد بن باديس عام ١٩٢٥ في نداء وجهه للعلماء والمصلحين، داعياً إياهم لتأسيس حزب ديني، لتنقية الدين من الشوائب والبدع، والرجوع الى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة"^(٣٨)، وقد أوضح محمد البشير الإبراهيمي في روايته بعد رجوعه الى الجزائر ان الشيخ ابن باديس قد زاره في مدينة سطيف عام ١٩٢٤ وأخبره بخطته في إنشاء جمعية للعلماء في مدينة قسنطينة تحت اسم (الأخاء العلمي) وقد شجع محمد البشير الإبراهيمي هذه الفكرة، الا ان الجمعية لم تر النور بسبب الظروف القاسية التي كانت تحيط بالعلماء والشعب الجزائري، مما دفع الشيخ محمد البشير الإبراهيمي الى التفكير من جديد في توسيع نطاق العمل الإصلاحي^(٣٩). وفي عام ١٩٢٥ اطلق عبد الحميد بن باديس نداءه الى العلماء المصلحين، وبمجرد وصول النداء باشرؤا بتبنيه وشكلوا(نادي الترقى)^(٤٠) وأقروا مجموعة مبادئ منها مقاومة نزعات الإدماج،

وفرض الجنسية الفرنسية، والدعوة الى الإصلاح والعروبة وضرورة إنشاء جمعية تتبنى مطالب الجزائريين^(٤١).

يرجح معظم المؤرخين أنّ تأسيس جمعة العلماء المسلمين الجزائريين كان رد فعل على الاحتفالات المئوية التي قامت بها السلطات الفرنسية والتي كلفت الحكومة الفرنسية حوالي ١٣٠ مليون فرنك^(٤٢)، ولاسيما بعد مقولة بعض الفرنسيين "ان هذا الاحتفال أقيم لنصلي صلاة الجنازة على الإسلام والعروبة في الجزائر"^(٤٣)، ومهما تكن المبالغة في هذا الرأي فإن الاحتفالات المئوية اسهمت في الإسراع بإنشاء جمعية العلماء، نظراً الى ما أحدثته في البلاد من تحدٍ للمشاعر الدينية والوطنية، وان كان بعضهم يرى أن الطعن بالإسلام والمسلمين في الجزائر كان قبل ذلك بمائة عام، ولكن أصحاب ذلك الرأي، فاتهم أن يدركوا حقيقة ان الجزائريين بعد الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨)، بلغوا من الوعي ما جعلهم يبادرون الى الاتحاد والعمل، فضلاً عن توافر عوامل سياسية أخرى، الأمر الذي لم يتح لأسلافهم قبل الحرب العالمية الأولى^(٤٤)، ويؤكد الشيخ محمد البشير الإبراهيمي ذلك بقوله "تكونت في شكلها القانوني أواسط عام ١٩٣١، جعلها الله تنغيصاً للاستعمار، فقد كان نشواناً بغمرة الفرح لمرور مائة سنة على استقراره في الجزائر، وقد قضى السنة التي قبلها في مهرجانات صاخبة دعا إليها العالم كله، فما دخلت السنة الثانية حتى فوجئ بتكوين جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في غمرة من ابتهاج الأمة بهذا المولد الجديد"^(٤٥).

وقد اجتمع العلماء في صباح الخامس من آيار ١٩٣١^(٤٦) في نادي الترقى في الجزائر العاصمة اذ تمت المصادقة على القانون الأساسي للجمعية الذي ضم خمسة أقسام وثلاثة وعشرين فصلاً^(٤٧)، ومن ثم تم انتخاب الهيئة الإدارية المكونة من ثلاثة عشر عضواً، فكانت النتيجة الموافقة بالاجماع عليها^(٤٨)، وانتخب عبد الحميد بن باديس رئيساً للجمعية، ومحمد البشير الإبراهيمي نائباً له وهكذا برزت جمعية علماء المسلمين الجزائريين

الى الوجود كحركة سياسية إسلامية ذات جذور اجتماعية قوية، وذلك في أطر الصحوة الإسلامية وحركات التحرر العربية التي عمت العالم العربي والإسلامي في بداية القرن العشرين، وانها ظهرت الى الوجود في وقت تكاثر فيه الحديث عن اندماج الجزائر مع فرنسا، والدعوة للتخلي عن الهوية الإسلامية للحصول على الجنسية الفرنسية^(٤٩) هكذا أصبح عبد الحميد بن باديس ورفاقه وبالأخص محمد البشير الابراهيمي الركيزة الأساسية بنهضة الجزائر، والواجهة الأمامية للتصدي للاحتلال الفرنسي، مما دفع السلطات الفرنسية للوقوف بوجه الجمعية وأعضائها، ، لايقاف نشاطها وانهاء دورها الإسلامي، الا أن أعضاء الجمعية استمروا في أداء رسالتهم حتى قيام الثورة الجزائرية^(٥٠). وبدءاً من أيار ١٩٣٢ أصبحت الجمعية كلها بيد عبد الحميد بن باديس لكونه رئيساً لها، وعلى الرغم من قيادة عبد الحميد بن باديس للجمعية والذي مثل المحور الأساسي لأعمالها، الا أن دور محمد البشير الابراهيمي كان متميزاً خلال مدة الثلاثينيات من القرن العشرين^(٥١).

الهدف الاساسي للجمعية هو تجديد الاسلام عن طريق العلم ومحاربة الخرافات، وكان شعارها آنذاك (الإسلام ديني والعربية لغتي والجزائر وطني) ورفضها الاندماج وكان الغرض الرئيس من ذلك هو تطهير البيت الجزائري من الداخل أولاً، وبعد ذلك الاساس في عملية التغيير والخلص من الاستعمار؛ اذ دعت جمعية العلماء المسلمين الجزائرية بطريقة غير مباشرة الى تحرير الجزائر واستقلالها، في الوقت الذي لم تعد نفسها هيئة سياسية ولم تدرج في قانونها الأساسي أي بند يخص السياسة بصورة صريحة الا أنها ركزت على تثقيف الشعب وتحرير العقول من المفاهيم التي رسخها المستعمر وإحياء الأسس الإسلامية الصحيحة التي عمل الاستعمار على طمسها^(٥٢)، وفي هذا الصدد قال محمد البشير الابراهيمي " يقول آخرون أنها تدخلت في السياسة وما ينبغي لها، لأنها لا تحسن ولا تتطرق بلسانها، لسان السياسة أعجمي، ولسانها عربي مبين " ^(٥٣).

لكن ما يلاحظ على تلك المواقف - وان كانت شخصية - أنها تعبر وبصدق على ميل الجمعية للنشاط السياسي بصفة عامة، وما يسوّغ ذلك، تلك الحملة الصحفية التي شنتها صحف الجمعية على نطاق واسع، ومما يؤكد ذلك قول محمد البشير الإبراهيمي "إذا كان الاسلام ديناً وسياسة فجمعية العلماء دينية سياسية، قضية مقنعة لاتحتاج الى سؤال ولا الى جواب، وجمعية العلماء ترى انّ العالم الديني، اذا لم يكن عالماً بالسياسة، ولا عاملاً لها، فليس بعالم، واذا تخلى العالم الديني عن السياسة فمن يصرفها ويديرها..."^(٥٤)، وعندما عقد المؤتمر الإسلامي الأول في باريس عام ١٩٣٦ واجتمع هناك العلماء "محمد البشير الإبراهيمي، عبد الحميد بن باديس، والطيب العقبي"^(٥٥) ببعض رجال دولة فرنسا، وبعض مراسلي الصحف الفرنسية، ورجال حزب نجم شمال إفريقيا، كانت تلك بدون شك فرصة للعلماء لاطلاع الساسة الفرنسيين على ما يجري في الجزائر، وعلى الرغم من المطالب المعتدلة للجمعية في ذلك المؤتمر، إلا أن الساسة الفرنسيين رفضوها، وهذا مما عزز التقارب بين الجمعية وحزب الشعب عند تأسيسه عام ١٩٣٧^(٥٦) ورغم فشل المؤتمر، إلا أن محمد البشير الإبراهيمي كان يقول "لجمعية العلماء في كل نقطة من السياسة الجزائرية رأي أصيل"^(٥٧)، وقد دافعت الجمعية عن موقفها بهذا التصريح " أن السياسة تعني الأمة كلها، وأن الجمعية جزء من الأمة"^(٥٨)، وفي عام ١٩٣٧ أقامت جمعية علماء المسلمين الجزائريين حفلاً في تلمسان بمناسبة افتتاح مدرسة دار الحديث^(٥٩)، وانتخب محمد البشير الإبراهيمي رئيساً للمدرسة^(٦٠).

في يوم الثلاثاء ١٦ نيسان ١٩٤٠ توفي عبد الحميد بن باديس تاركاً الجمعية لرفاقه، الذين اجتمعوا بعد غياب رائدهم عبد الحميد بن باديس، واتفقوا على أن يكون نائب الرئيس محمد البشير الإبراهيمي رئيساً للجمعية، وأن يباشر عملة بمجرد إطلاق سراحه بعد أن احتجزته سلطات الاحتلال الفرنسي في بداية الحرب العالمية الثانية في مدينة تلمسان ولم تمض مدة طويلة حتى تم الإفراج عنه^(٦١)، وكان محمد البشير الإبراهيمي أثناء وفاة عبد

الحמיד باديس، منفياً في مدينة بآفلو، ولم ترفع الإقامة الجبرية عنه الا سنة ١٩٤٣، وكان انتخابه كرئيس للجمعية غيابياً، وظل يشغل ذلك المنصب حتى اندلاع الثورة^(٦٢)، تولى محمد البشير الإبراهيمي رئاسة الجمعية، وكانت أسس الجمعية ومبادئها مترسخة وثابتة منذ أيام عبد الحميد بن باديس، فالشيخ محمد البشير الإبراهيمي جاء ليكمل مسيرة زميله عبد الحميد بن باديس بممارسة واجباته والاضطلاع بمسؤولياته ونشاطاته، لذا ركز على الجانبين المهمين التعليمي والقضائي، حيث أسس عدداً كبيراً من المدارس لكلا الجنسين، كما صبّ جل اهتمامه بالمجالس القضائية الإسلامية، وسعى الى أن يتولى ذلك القضاء إسلاميون، واستمر بسياسته ضد التجنيس والاندماج^(٦٣)، وعمل محمد البشير الإبراهيمي على تنشيط اللغة العربية بوصفها اللغة الرئيسة؛ اذ كان عالماً بمختلف فروع العلوم الإسلامية والعربية^(٦٤)، وقد زاد محمد البشير الإبراهيمي من تأسيس النوادي التهديبية، بوصفها محطات ثقافية تقام فيها الخطابات والشعر، وكانت ملتقى الأدباء والمفكرين الذي دأبوا على ارتيادها واستمر في ترأسه لاجتماعات الجمعية^(٦٥).

زارت لجنة الإصلاحات الثانية في عام ١٩٤٣ الجزائر بهدف دراسة موضوع الإصلاحات بطلب من الجنرال شارل ديغول (Charlrs Degaucle)^(٦٦)، وكان أخذ رأي محمد البشير الإبراهيمي امراً مهماً، اذ كان جوابه عام ١٩٤٤ بتقرير بين فيه طريقة الإصلاحات مؤكداً ان يشمل الإصلاح على وجه السرعة ما يلي:

١- القضاء الإسلامي: وذلك بضرورة إصلاحه عن طريق تكوين القضاة، وتوسيع برامج التعليم القضائي الإسلامي، كما رأى ضرورة تأسيس مجلس قضائي إسلامي أعلى، يتولى تعيين القضاة.

٢- التعليم العربي الحر: طالب بضرورة فتح باب التعليم لأبناء الجزائر في المدارس العربية، مع الاكتفاء فقط بالرقابة القانونية.

٣- الجنسية: رفض التجنيس باعتباره يمثل خطوة نحو الإدماج الذي يؤدي الى محو مقومات الشخصية الجزائرية^(٦٧)، رفضت حكومة فرنسا تلك المقترحات فزاد التقارب بين زعماء الحركة الوطنية؛ اذ أجرى محمد البشير الإبراهيمي مجموعة من الاتصالات مع مصالي الحاج وفرحات عباس، أسفرت عن ميلاد جبهة موحدة في ١٥ ايلول ١٩٤٤، ومقاطعة الانتخابات الفرنسية برفض تسجيل أسمائهم في القوائم الانتخابية، وعدم التصويت^(٦٨).

كان لفشل لجنة الإصلاحات الثانية، ولأحداث ١٩٤٥، التي عبر عنها محمد البشير الإبراهيمي بعبارات قاسية، حين قال " لو شهدا فرعون لتبرأ منها وافتخر لعدم ارتكابه لها"، آثار سلبية، حيث سيق هو وفرحات عباس الى السجن، ولم يطلق سراحهما إلا بعد إصدار قانون العفو الشامل في ١٦ آذار ١٩٤٦، لتتوطد العلاقات بينهما أكثر فأكثر، بعد أن غير كل منهما نظرتيه، فأصبح كلٌ منهما ينظر بعين الريبة لحزب الشعب، اذ حملوه مسؤولية ما حدث. لتبدأ رحلة أخرى للعمل السياسي، حين عقد اجتماعاً عاماً لجمعية العلماء في ايلول ١٩٤٦، أعلن فيه مواصلة الجمعية لنشاطاتها، واول ما قام به محمد البشير الإبراهيمي هو السعي لتوحيد الأحزاب، ففي سنة ١٩٤٧ توجه العربي التبسي لمقابلة مصالي الحاج وقال له " انه يود ان تتحد برامج الاحزاب السياسية الجزائرية في الانتخابات... حتى لا تنتشت الجهود ويفوز الخصوم"، لكن الجهود لم تلق الاستجابة، بالرغم من الوعد الذي قطعه مصالي الحاج على نفسه، الأمر الذي أغضب محمد البشير الإبراهيمي وجعله ينتقد مصالي الحاج علناً^(٦٩)، كما كان للجمعية رأي في دستور الجزائر ١٩٤٨، وفي جبهة الدفاع عن الحرية وفي فشل الأحزاب في الانتخابات، وفي التمثيل البرلماني^(٧٠)، ولابد من أن نذكر أن موقف محمد البشير كان على الدوام مع القضية الفلسطينية، اذ حمل فرنسا مسؤولية الموافقة على قرار تقسيم فلسطين عام ١٩٤٨ كأحد اعضاء هيئة الامم المتحدة^(٧١) والحق انه قلماً عالج قلم عربي قضية فلسطين بالصراحة والواقعية التي عالجه بها قلم

محمد البشير الإبراهيمي، واعترافاً بذلك تلقى الشيخ الإبراهيمي رسالة من مفتي فلسطين محمد الأمين الحسيني عام ١٩٤٨ أثنى فيها على جهود جمعية العلماء الجزائرية العربية والإسلامية^(٧٢)، وبعد قيام الثورة في مصر عام ١٩٥٢ كتب محمد البشير الإبراهيمي مقالة بعنوان "محنتا مصر محنتنا" قال فيها "ان جمعية العلماء المسلمين الجزائريين المعبرة عن إحساس الشعب الجزائري كله، تعلن تأييدها للشعب المصري، وتضامنها معه في موقفه الحاسم وانه يعتقد ان كل مصري يخرج عن إجماع مصر، فهو مدخول العقيدة، وان كل عربي لا يؤيد مصر فهو عاق للعروبة ناكث لعهدا"، وقد شكر رئيس الوزراء المصري جهود محمد البشير الإبراهيمي على ذلك^(٧٣).

مما سبق يتضح ان الجمعية كانت تساعد الشعب العربي في كفاحه ضد الاستعمار والصهيونية على الصعيدين العربي والإسلامي، رغم ما كانت تلاقيه من اضطهاد، من جانب فرنسا وعملائها، فضلاً عن تأييدها المطلق للثورة الجزائرية عام ١٩٥٤م في ذلك يقول محمد البشير الإبراهيمي "ان الجزائر ستقوم قريباً بما يدهشكم من تضحيات وبطولات في سبيل استقلالها، وإبراز شخصيتها الإسلامية، وأنذر فرنسا بأن مرحلة الكلام قد انتهت"^(٧٤).

أدت بيانات تأييد الثورة التي أصدرها محمد البشير الإبراهيمي، الى جعل أغلب قادة الدول العربية والإسلامية - الذين لم يكونوا على علم بأي من مسؤولي الثورة- الى تقبلها وتقبل مسؤوليها، وقد زاد من ذلك التقبل، الطلب الذي تقدم به محمد البشير الإبراهيمي الى شيخ الأزهر في ١٢ تشرين الثاني ١٩٥٤ القاضي بدعوة المسلمين الى الجهاد ضد فرنسا، مما دفع بعض الضباط الفرنسيين المتخصصين في علم الاجتماع، الى أن يبادروا الى الكتابة في جريدة العالم الفرنسية مشيرين الى "ان جمعية العلماء هي المسؤولة عن هذه الحوادث"^(٧٥) ومؤكداً أن الضباط لم يقصدوا ان الجمعية هي التي اطلقت الرصاصه الاولى، وانما هي التي حررت العقول على حد قول محمد البشير الإبراهيمي^(٧٦).

كان الإبراهيمي لا يفوّت ذكرى للثورة، إلا أحيائها في إطار خدمة الثورة والتعريف بها، وهذا من خلال إحيائه الذكرى الثانية لاندلاع الثورة في الأول من تشرين الثاني ١٩٥٦، والرابعة ١٩٥٨، وبهذه المناسبة الأخيرة ألقى كلمة ذكر فيها بالثورة وبمسيرتها وبحقوق المجاهدين الجزائريين على إخوانهم الشرقيين^(٧٧).

نظراً الى الأهمية الحيوية التي يكتسبها عاملاً السلاح والمال في استمرار الثورة وتقدمها فقد ركز عليهما محمد البشير الإبراهيمي بشكل خاص، أثناء اتصالاته المكثفة سواء بالقادة، أو بالشعوب العربية الإسلامية، ومن هنا بادر الى مطالبة رؤساء، وحكومات الدول العربية بمضاعفة جهودهم في هذا المجال حسب ما جاء في قوله "وأما التسليح فهو أصعب الأشياء، لأن الجزائر محاطة بمراكش، وتونس ولا يمكن التسليح إلا منها، وفرنسا محتاطة من عشرات السنين لهذا القضية بخصوصها، وما احتلت فزان إلا لهذا، وما بادرت بمفاوضة التونسيين وإسكات الفدائيين إلا لهذا"، وقد شهد له بذلك احد المسؤولين العرب آنذاك حين قال: " كان الابراهيمى يلتقى بصاحب العرش، وولي العهد، كما كان يلتقى برئيس الوزراء، ووزير الخارجية، حاثاً اياهم على نصره الجزائر سياسياً، وعسكرياً، ومادياً"^(٧٨) والسؤال هنا ما هي أوجه الدعم الذي قدمته، أو وعدت بتقديمه الدول العربية والإسلامية لتلبية لطلبات محمد البشير الإبراهيمي ويكمن الجواب في المبحث الأخير من هذا البحث.

المبحث الثالث

دور الإبراهيمي في حشد دعم المشرق العربي للثورة التحريرية

بعد تأييد محمد البشير الإبراهيمي للثورة التحريرية سافر الى المشرق العربي وطاف بالعراق، والحجاز، وسوريا، والأردن، ومصر، ولبنان ليهيئ الشعب العربي وحكوماته لمساعدة الشعب الجزائري والوقوف معه في ثورته، وبالفعل فقد أحرز نجاحاً في استقطاب الرأي العربي للثورة وجلب الدعم لها^(٧٩)، وفي مهمته تلك لم يكن في ذهن الابراهيمى إلا ثلاثة أهداف:

١- بذل المساعي لدى الحكومات العربية بقبول عدد من الطلاب الجزائريين الذين تخرجوا من معاهد العلماء للدراسة في مختلف المعاهد والكليات وخاصة العسكرية منها.

٢- طلب المعونة من الحكومات العربية لجمعية العلماء حتى تنهض بعبء رسالتها التعليمية.

٣- الدعاية لقضية الجزائر في المشرق العربي ^(٨٠).

ويمكن توضيح دور الإبراهيمي في الحصول على دعم أقطار المشرق العربي على النحو التالي:

أولاً: مصر:

كانت مصر قبلة العرب ومعقلاً لثوار المغرب العربي؛ إذ فتحت ذراعيها للجزائريين وناصرت قضيتهم فاتحة المجال لإسماع صوتها عن طريق فتح المكاتب وتأسيس اللجان، ومن أهمها مكتب المغرب العربي الذي باشر نشاطه من القاهرة ^(٨١)، فضلاً عن ذلك، وضعت مصر إذاعة صوت العرب في خدمة الثوار الجزائريين من خلال إذاعة البيانات والنشرات المؤيدة للثورة الجزائرية ^(٨٢)، ومن أجل توحيد جهود الجزائريين المقيمين بالقاهرة، بادر محمد البشير الإبراهيمي إلى تأسيس جبهة تحرير الجزائر في ١٢ آذار ١٩٥٥، وقد بارك الرئيس جمال عبد الناصر ذلك ودعم الكفاح المسلح في شمال إفريقيا ^(٨٣)، وعلى أثر ذلك أرسل الفضيل الورتلاني ومحمد البشير الإبراهيمي برقية شكرًا فيها الرئيس جمال عبد الناصر لاهتمامه بالقضية الجزائرية واستمرار الدعم لها، ومما جاء فيها: "إن اهتمامكم بقضايا العرب وشؤون المسلمين وسعيكم لجمع كلمتهم على الحق والخير عمل نبيل القصد وعميق الأثر يشكركم عليه جميع العرب والمسلمين ونحن أكثرهم تقديراً لهذا الرسالة الشريفة وأعظمهم شكرًا لكم على القيام بها واحتضانها، إن عزمكم الأخير بإدراج قضية الجزائر على جدول أعمال هيئة الأمم المتحدة قد وجب علينا زيادة إكباركم وتعظيمكم... باسم أحد عشر

مليون جزائري نوّكد لسيادتكم شكرنا وتقديرنا لمواقفكم الشجاعة" ^(٨٤) اما عن الدعم العسكري فقد كتبت جريدة البصائر في عددها ٢٩٠ الصادر في ٢٠ كانون الاول ١٩٥٤ ، عن الاستقبال الذي حظي به محمد البشير الابراهيمي، واعضاء الوفد الآخرون من قبل جمال عبد الناصر الذي أكد لهم " ان مصر مستعدة لبذل كل عون تقدر عليه، وان هذا العون قابل للنمو دائماً" ^(٨٥)، وان لم تتوفر الوثائق والشهادات الرسمية، التي تشير الى حجم ما حصل عليه محمد البشير الإبراهيمي، من الدعم العسكري والمالي من الحكومة المصرية، فهذا لا ينفي جهوده في هذا المجال ^(٨٦).

اما في الجانب الثقافي فقد أثمرت الجهود التي بذلها الإبراهيمي في إرسال البعثات العلمية التي نجح أكثر من ٩٠% من طلبتها في دراساتهم الثانوية والجامعية، وفي هذا الشأن ذكرت جريدة البصائر في عددها ٢٨٧ بتاريخ الاول من تشرين الاول ١٩٥٤ "ان مساعي وجهود الشيخين الابراهيمي والورتلاني قد أسفرت عن قبول مختلف البلاد العربية لبعثة جديدة من أبناء الجزائر..." وبحسب تصريح جمال عبد الناصر فقد قبلت مصر حوالي ١٠٠ طالب جزائري ^(٨٧)، وكان محمد البشير الابراهيمي يؤكد ان طلاب هذه البعثات سيكونون من جنود الثورة وبالفعل فقد أسهم الكثير منهم بفكرهم وثقافتهم في مختلف أجهزة الثورة ^(٨٨)، وكان لا يفتأ أن يذكر الطلبة الجزائريين بحق وطنهم عليهم بقوله: " لاحق لكم في الوطن بل الحق كله للوطن عليكم" ^(٨٩).

ثانياً: العراق:

لم يكن العراق بعيداً من التطورات السياسية الجارية في الجزائر، ولاسيما انه أول دولة عربية حصلت على استقلالها عام ١٩٣٢م، فكانت الجزائر حاضرة في السياسة الخارجية العراقية إذ هبّ الشعب العراقي لمناصرة إخوانه الجزائريين عن طريق المظاهرات

والتجمعات الجماهيرية المنددة بالاستعمار الفرنسي، وشكلت عدة لجان للمساندة المادية بما فيها جمع التبرعات المالية والطبية والغذائية^(٩٠).

ترجع البدايات الأولى للجهود الدبلوماسية العراقية تجاه الجزائر الى أربعينيات القرن العشرين، من خلال علاقة الإبراهيمي بفاضل الجمالي^(٩١) التي تعود الى عام ١٩٤٥ عندما كان الأخير عضواً في الوفد العراقي لمؤتمر الأمم المتحدة المنعقد في سان فرانسيسكو عام ١٩٤٥، حيث تحدث عما يجري في الجزائر من طمس للشخصية العربية الإسلامية، الأمر الذي دفع ممثل فرنسا الى القول: ان الجزائر هي فرنسا، فرد عليه فاضل الجمالي: " كلا يا سيدي، ان الجزائر إسلامية عربية"^(٩٢)، وفي اجتماع اللجنة السادسة للجامعة العربية المنعقدة في القاهرة عام ١٩٥٣، طالب العراق بالاهتمام بالقضية الجزائرية، وضرورة عرضها على الامم المتحدة^(٩٣)، ولحشد الدعم الرسمي والشعبي العراقي للجزائر، ولشرح المآسي التي يتعرض لها الجزائريون من جراء الاحتلال الفرنسي، زار محمد البشير الإبراهيمي العراق في يوم الثلاثاء ٥ كانون الثاني ١٩٥٤ واستقبل استقبالاً طيباً لدى الشارع العراقي، بوصفه من الشخصيات الإسلامية المرموقة، والتقى رئيس الوزراء فاضل الجمالي واستغرق اللقاء وقتاً طويلاً تناولوا خلاله دور العراق في دعم الثورة الجزائرية^(٩٤)، وتلبية لرغبة الإبراهيمي لم يستثن الجمالي اي اجتماع، او اي دورة في المحافل الدولية، الا وكانت قضية الجزائر اساس اجتماعاته، ففي مؤتمر باندونيسيا المنعقد في اذار ١٩٥٥ باندونيسيا قال فاضل الجمالي: " ان قضايا المغرب العربي كانت هي المحرك الاول لعقد هذا المؤتمر"^(٩٥)، وانهى الجمالي حديثه بضرورة تحديد الوقت اللازم لانهاء الاستعمار، وتنفيذ مبدأ تقرير المصير وفقاً لميثاق الامم المتحدة^(٩٦)، وفي اجتماع حلف بغداد في تركيا عام ١٩٥٨ أثارت قضية الجزائر فحاول سكرتير خارجية بريطانيا الدفاع عن الاستعمار الفرنسي في الجزائر، موضحاً لأعضاء الحلف " بان الجزائر هي جزء من فرنسا"، فرد عليه فاضل الجمالي " بأن الجزائر لم تكن في يوم من الأيام جزءاً من فرنسا، وان الشعب

الجزائري ليس شعباً فرنسياً، وهم لا يرغبون ان يكونوا فرنسيين"، ودعا من خلال ذلك بريطانيا والولايات المتحدة الامريكية الى محاولة التوسط لدى فرنسا بقبول منح الاستقلال بقوله: " لقد حان الوقت لاصدقاء فرنسا بمواجهة الحقائق في الجزائر... بالاعتراف بحق الشعب الجزائري في تقرير مصيره"^(٩٧) ومن هنا ندرك الدور الدبلوماسي الذي أداه فاضل الجمالي لخدمة قضية الجزائر، على مستوى العراق، او على مستوى المحافل الدولية^(٩٨).

قدم العراق دعماً مادياً وعسكرياً للثورة الجزائرية، رغم ان الوثائق لم توضح ذلك، الا ان الشهود الذين استنطقوا في المحاكمات العسكرية بعد قيام ثورة ١٩٥٨ في العراق أشاروا الى ذلك، فالشاهد الحاج هاشم يونس - أحد التجار الأثرياء في العراق - يذكر ان الابراهيمى اثناء زيارته للعراق أواخر عام ١٩٥٦ طلب منه المعاونة في جمع التبرعات من أهل الخير في العراق لغرض شراء الأسلحة وانا بدوري (الشاهد) اتصلت باحد الوزراء المتنفذين والأخير أبلغني بأن نوري السعيد يريد مقابلة الابراهيمى، وعندما دخل محمد البشير الابراهيمى وجد عنده شخصين احدهما عسكري والآخر وزير المالية وقد طلب نوري السعيد من الضابط ان يعطيه قائمة بالاسلحة المبتاعة من دول أوروبا^(٩٩)، وامر نوري السعيد الضابط ان يشحن جزءاً من الاسلحة الى المكان الذي عينه لهم محمد البشير الابراهيمى، ورجع الاخير شاكرًا نوري السعيد والحاج هاشم يونس على ما قاما به في هذه القضية^(١٠٠).

ويبدو ان الحكومة العراقية لم تكن متحجرة من مساعدة الجزائر عسكرياً، اذ يذكر أحمد توفيق المدني بأنّ الحكومة العراقية، كانت مستعدة لارسال الاسلحة للمجاهدين الجزائريين بواسطة الطائرات عن طريق ليبيا^(١٠١)، في الوقت نفسه يذكر فاضل الجمالي بأنه تم ارسال القسم الآخر من تلك الاسلحة الى سوريا عن طريق البر وقد تسلمها ممثل الجبهة في دمشق عبد الحميد مهدي^(١٠٢)، وفي عام ١٩٥٧ وصل محمد البشير الابراهيمى الى بغداد لحضور أسبوع الجزائر، وكان الملك فيصل الثاني وفاضل الجمالي أبرز الحضور،

وخطب محمد البشير الإبراهيمي قائلاً " اجعلوا هذا الأسبوع كالينبوع يفور ولا يغور كماء دجلة..."، عند ذلك أعلن الملك فيصل الثاني "باسمه تعالى افتتح حملة الاكتتاب للقطر الجزائري الشقيق..." اذ تبرع بعشرة الاف دينار عراقي " اي ما يزيد على مائه الف دينار جزائري" ثم توالى التبرعات حتى بلغت اكثر من ٢٥٢٨٥ دينار عراقي، وقد حث فاضل الجمالي أصحاب الثروات ان يبذلوا كل ما لديهم في سبيل قضية الجزائر، اما الدعم الثقافي فقد قبلت الحكومة العراقية عشرة طلاب للعام الدراسي ١٩٥٢-١٩٥٣ وخمسة طلاب للعام الدراسي ١٩٥٣-١٩٥٤ ثم جعلت الدراسة لطلبة الجزائر على نفقة الحكومة العراقية^(١٠٣).

ثالثاً: المملكة العربية السعودية:

لم تبخل المملكة العربية السعودية على الثورة الجزائرية وقضيتها العادلة في تقديم الدعم الدبلوماسي، فكان أول دعم لها هو عرض القضية الجزائرية على هيئة الأمم المتحدة^(١٠٤)، بواسطة ممثلها بنيويورك في كانون الثاني ١٩٥٥، اي بعد شهرين من انطلاق الثورة الجزائرية مبيناً الحالة الخطيرة التي تسود الجزائر، ومعاناة شعبها من سياسة الاستعمار الفرنسي^(١٠٥)، وفي هذا الشأن أرسل محمد البشير الإبراهيمي برقية الى الملك سعود عام ١٩٥٥ اشاد فيها بجهود المملكة في عرض قضية الجزائر في مجلس الجامعة العربية، ومن ثم في هيئة الأمم المتحدة^(١٠٦)، وفي المجال العسكري فقد سخرت السلطات السعودية مصنع السلاح في بلدة الخرج لتمويل الجزائر بالسلاح، كما قدمت مبالغ ضخمة لشراء أنواع أخرى من الأسلحة، ولم تكف بذلك بل قطعت علاقاتها مع فرنسا وان كانت على مراحل^(١٠٧)، وفي المجال الثقافي فقد تمكن الإبراهيمي من الحصول على مجموعة مهمة من الكتب تبرع بها الملك سعود بن عبد العزيز وتقدر بالف مجلد وقبول العديد من الطلبة^(١٠٨).

رابعاً: سوريا:

عندما اندلعت الثورة الجائرية عام ١٩٥٤ سارعت سوريا الى تأييدها مدعومة بعوامل قومية، فضلاً عن التجربة المشتركة ضد الاستعمار الفرنسي^(١٠٩)، وقد صرح أحمد الشقيري رئيس الوفد السوري في هيئة الامم المتحدة " ان الجزائريين لهم الحق في حكم أنفسهم بأنفسهم، وفي عصر هيئة الامم المتحدة هذا الذي نحن فيه، فمن غير المعقول بتاتاً أن تدعي فرنسا ان الجزائر فرنسية"^(١١٠)، وفي المجال الثقافي قبلت سوريا عدة بعثات من طلبة الجزائر للعام الدراسي ١٩٥٣-١٩٥٤ والعام ١٩٥٤-١٩٥٥ وأرسلت العديد من الكتب والمجلات^(١١١).

خامساً: اما الدول العربية الأخرى "لبنان، الكويت، اليمن"، فقد زار محمد البشير الإبراهيمي لبنان والكويت وحصل على دعم مادي وثقافي، اما اليمن فلم يزرها ولكنه حصل على دعم ثقافي محدود^(١١٢)، وقد استمر محمد البشير الإبراهيمي في دفاعه عن العروبة والإسلام حتى وفاته في ٢٠ ايار ١٩٦٥^(١١٣)

الخاتمة:

توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج من أهمها ما يأتي:

أولاً: كانت ولادة محمد البشير الإبراهيمي في ظل ظروف السيطرة الاستعمارية الفرنسية التي اتخذت من القتل والاستيلاء على ممتلكات الجزائريين سلاحاً فعالاً للحد من قيام الثورات ضدها، فأحس بمعاناة شعبه من الظلم، والاضطهاد منذ صباه واطلع على سياسة فرنسا بفرنسة الجزائر.

ثانياً: سلك محمد البشير الإبراهيمي الطريق نفسه الذي سلكه غيره من المصلحين وهو طريق التعلم والدراسة في المراكز العلمية كجامع الأخضر وفي الحجاز وسوريا مما أتاح له فرصة الاحتكاك وتبادل الآراء.

ثالثاً: كان أحد قادة الإصلاح ورموز الحركة الوطنية ليس في الجزائر فحسب وإنما على الصعيدين العربي والإسلامي، وكان من الممكن أن يوجه نظره الى جانب آخر، ولكن تمسك عمه بالقيم العربية والإسلامية جعلته يوجهه نحو التربية والتعليم.

رابعاً: ان العلماء في كل قطر من اقطار العالم العربي كانت لهم بصمات جلية، اذ عمل مع عبد الحميد بن باديس على تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين عام ١٩٣١ واضطلع بمنصب النائب فيها، إذ أوكلت اليه مهام كثيرة واعتمد عليه عبد الحميد بن باديس في الكثير من خصوصياتها.

خامساً: بعد وفاة عبد الحميد بن باديس عام ١٩٤٠ انتخب بالاجماع رئيساً للجمعية مع انه كان مسجوناً ولم يطلق سراحه الا في عام ١٩٤٣ وهذا يدل على عظيم المنزلة التي حصل عليها في الجزائر.

سادساً: لقد نجح الابراهيمى في خلق جيل من الشباب الجزائري مؤمن بوطنه وعروبته.

سابعاً: لقد كانت زيارته المتعددة الى المشرق العربي وطلب المساعدة الإعلامية والمادية والعسكرية والثقافية ومراسلاته مع الملوك والرؤساء العرب، دليلاً على موقفه الثابت والمبدئي في دعم الثورة الجزائرية.

ثامناً: لقد علق محمد البشير الإبراهيمي آمالاً كبيرة على الأمم المتحدة، وجامعة الدول العربية، وأملأ أكبر على الشعب العربي، لخدمة القضية الجزائرية ، وقد نجح في ذلك نجاحاً منقطع النظير.

تاسعاً: خاض الجزائريون نضالاً طويلاً ضد الاجراءات التي مورست ضدهم وناضلوا ضد قانون السكان الاصليين المثير للسخرية.

عاشراً: قادة جبهة التحرير الجزائرية الحرب ضد الاستعمار الفرنسي عام ١٩٥٤ وحصلت الجزائر على استقلالها عام ١٩٦٢

Abstract

Mohamed Basher Al-Ibrahemy (1889–1965) Whom Isa Senior Religious Scholar Specified In Political Struggle Field And One Of The Activists For His Home (Algeria) That He Is The Leader Of The Association Of Theologians In Algeria.

He Issued His First Declaration That Support The Algerian Revolution.

This Research Has A Method Of Historical Research And Induction The Historical Events The Nature Of The Study Required Dividing It Into An Introduction And Three Sections And Conclusion. The First Section Deals With His Family And His Social Figure. While The Second Section Managed His Role In Creating The Society And Ruling It And The Third Included His Efforts To Earn Support From The Levant To The Algerian Revolution And The Finality Included The Most Conclusions That Founded By The Researcher.

الهوامش

- (١) أحمد طالب الإبراهيمي، اثار الامام محمد البشير الابراهيمي، ج١، ط١، دار الغرب الاسلامي، المغرب، ١٩٩٧، ص١٣٠٩؛ أبو علي حسن، شخصيات ومواقف فوق الاحداث، ط١، دار البشير للثقافة، القاهرة، ١٩٩٦، ص٦١-٦٥؛ بسام العسلي، عبد الحميد بن باديس وبناء القاعدة الثورة الجزائرية، دار النفائس، ١٩٨٣، ص١٤٦-١٤٧.
- (٢) أحمد طالب الابراهيمي، المصدر السابق، ج٥، ص١٦٣؛ فهمي سعد، حركة عبد الحميد بن باديس ودورها في يقظة الجزائر، ط١، دار الرحاب، بيروت، ١٩٨٣، ص٥٠.
- (٣) أحمد طالب الابراهيمي، المصدر السابق، ج١، ص٩.
- (٤) البصائر (جريدة)، الجزائر، العدد، ٦٤، ١٩٤٩.
- (٥) الشبان المسلمين (مجلة) القاهرة، العدد ٦٦، ١٩٦٢، ص٧.
- (٦) أحمد طالب الإبراهيمي، المصدر السابق، ج١، ص١٦٣.
- (٧) الشبان المسلمين، العدد ٦٦، ١٩٦٢، ص٧.
- (٨) البصائر، العدد ٦٤، ١٩٤٩.
- (٩) محمد حسن فضلا، من اعلام الاصلاح في الجزائر، ج١، مطبعة دار هومة، الجزائر، ص١٢.
- (١٠) حميد جميل وآخرون، موسوعة بيت الحكمة لأعلام العرب في القرنين التاسع عشر والعشرين، ج١، بيت الحكمة، بغداد، ٢٠٠٠، ص٤٤٦.
- (١١) أحمد طالب الإبراهيمي، المصدر السابق، ح٥، ص١٦٥.
- (١٢) صبري كامل هادي التميمي، المجدد الجزائري الفضيل الوتلافي نشاطه الفكري والسياسي (١٩٠٠-١٩٥٩)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٣، ص٧٥.
- (١٣) البصائر، العدد ٦٤، ١٩٤٦.
- (١٤) حميد جميل وآخرون، المصدر السابق، ص٤٤٦.
- (١٥) أحمد طالب الإبراهيمي، المصدر السابق، ج٥، ص١٦٦.
- (١٦) وهو عبد الحميد بن محمد المصطفى بن العكي بن محمد بن علي النوري بن محمد بن عبد الرحمن بن بركات بن باديس ولد في ٤ كانون الثاني ١٨٨٩ كما هو مثبت في سجلات الاحوال المدنية التي نظمها الفرنسيون وضبطوها عام ١٨٨٦، تلقى تعليمه على يد والده ثم حفظ القرآن الكريم على يد الشيخ حمدان الونيسي من عام ١٩٠٣-١٩٠٨، ثم أكمل تعليمه في جامع الزيتونة في تونس ١٩٠٨-١٩١١ وفي عام ١٩١٣ عاد الى قسطنطينية وفي نفس العام غادر الى الحجاز لاداء فريضة الحج وتعرف هناك على الشيخ محمد بشير الابراهيمي، ثم عاد الى الجزائر ليباشر التعليم في الجامع

الاخضر، اسس عدة جرائد من اشهرها الشهاب والصراط السوي والبصائر، أسس عام ١٩٣١ جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأصبح رئيساً لها، ألف العديد من الكتب منها: رجال السلف ونساؤه، القصاص العادل، توفي يوم الثلاثاء ١٦ نيسان ١٩٤٠، ولمزيد من التفاصيل ينظر: ثعبان حسب الله علوان الشمري، عبد الحميد بن باديس ودوره الفكري والسياسي (١٨٨٩-١٩٤٠)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٢، ص ٦٣؛ عمار الطالبي، آثار الامام عبد الحميد بن باديس، دار اليقظة العربية، دمشق، ١٩٦٨؛ محمد بهي الدين سالم، بن باديس فارس الإصلاح والتتوير، ط ١، بيروت، دار الشروق، ١٩٩٩، ص ٣١-٤٠؛

AListar Horne, Asavage War of peace Algeria 1954 – 1962, p.38;

- صبري كامل هادي، المصدر السابق، ص ٧٦.
- (١٧) أحمد طالب الابراهيم، المصدر السابق، ج ١، ص ٩.
- (١٨) الشبان المسلمين، العدد ٦٦، ١٩٦٢، ص ٩.
- (١٩) أحمد طالب الإبراهيمي، المصدر السابق، ج ٥، ص ١٦٦.
- (٢٠) أحمد طالب الابراهيم، المصدر نفسه، ج ٥، ص ١٦٦-١٦٧.
- (٢١) محمد الحسن فضلاء، المصدر السابق، ص ١٧؛ ابو القاسم سعد الله ، الحركة الوطنية الجزائرية (١٩٣٠-١٩٠٠)، ج ٢، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٤٠٩.
- (٢٢) أحمد طالب الابراهيم، المصدر السابق، ج ٥، ص ١٦٧.
- (٢٣) أحمد طالب الابراهيم، آثار الامام محمد بشير الابراهيم، ج ٢، دار الغرب الاسلامي، المغرب، ١٩٩٧، ص ٦.
- (٢٤) ثعبان حسب الله علوان، المصدر السابق، ص ٨٠؛ بسام العسلي، المصدر السابق، ص ١٤٧؛ فهمي سعد، المصدر السابق، ص ٥٠.
- (٢٥) صبري كامل هادي التميمي، المصدر السابق، ص ١٠١؛ عبد الكريم بوصفصاف، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في الحركة الوطنية الجزائرية (١٩٣١-١٩٤٥)، ط ١، دار البحث، قسنطينة ، ١٩٨٦، ص ١٠-١٠١.
- (٢٦) أبو القاسم سعد الله، المصدر السابق، ج ٢، ص ٣٤٣؛ عماد الطالبي، آثار ابن باديس، م ١، الشركة الوطنية الجزائرية، الجزائر، ١٩٦٥، ص ٥٧.
- (٢٧) علي مشلاف، المواقف السياسية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين من خلال صحفها ١٩٣١-١٩٣٩، الجزائر، ١٩٩٤، ص ١١٠؛ ثعبان حسب الله علوان، المصدر السابق، ص ١٦٨.

- (٢٨) أحمد طالب الابراهيمى، آثار الامام محمد بشير الابراهيمى، ج٣، دار الغرب الإسلامى، المغرب، ١٩٩٧، ص ١١٢.
- (٢٩) نبيل احمد بلاس، الاتجاه العربى الاسلامى، ودوره فى تحرير الجزائر، ط١، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٤٦-٥١.
- (٣٠) نبيل أحمد بلاس، المصدر السابق، ص ٥٦؛ علي مرحوم، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين مرور خمسين عاماً على تأسيسها (١٩٣١-١٩٨١)، الثقافة (مجلة)، الجزائر، العدد ٦٦، لسنة ١١، ١٩٨١، ص ١٦؛ علي مراد، الحركة الإصلاحية الإسلامية في الجزائر (١٩٢٥-١٩٤٠)، ت محمد يحيى، ط١، دار الحكمة الجزائر، ٢٠٠٧، ص ١٤٧؛ صبري كامل هادي التميمي، المصدر السابق، ص ١٤٢.
- (٣١) علي مرحوم، المصدر السابق، ص ١٦؛ علي مراد، المصدر السابق، ص ١٤٨؛ علي حشلاف، المصدر السابق، ص ١٤٣.
- (٣٢) أحمد الخطيب، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأثرها الإصلاحي في الجزائر، ط١، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، ١٩٨٥، ص ٩٢.
- (٣٣) علي مرحوم، المصدر السابق، ص ١٦؛ علي مراد، المصدر السابق، ص ١٤٨-١٤٩؛ احمد طالب الابراهيمى، آثار الامام محمد بشير الابراهيمى، ج٤، دار الغرب الإسلامى، المغرب، ١٩٩٧، ص ١٦٦.
- (٣٤) صبري كامل هادي التميمي، المصدر السابق، ص ١٤٢؛ احمد طالب الابراهيمى، المصدر السابق، ج٤، ص ١٩٤؛ ثعبان حسب الله علوان، المصدر السابق، ص ١٦٨-١٦٩.
- (٣٥) ناهد ابراهيم الوسوقي، دراسات في تاريخ الجزائر الحركة الوطنية الجزائرية في فترة ما بين الحربين ١٩١٨-١٩٣٩، ط١، دار المصارف، القاهرة، ٢٠٠١، ص ١٤٧.
- (٣٦) أبو القاسم سعد الله، المصدر السابق، ص ٣٣٤-٣٣٥؛ احمد الموصلي، موسوعة الحركات الإسلامية في الوطن العربي وإيران وتركيا، ط١، بيروت، ٢٠٠٤، ص ٢٢١.
- (٣٧) محمد العبد، فقه المرحلية عند ابن باديس، ص ١-٢:
- [Http://Www.Forsanellaq.Com/Orchive/Inde](http://Www.Forsanellaq.Com/Orchive/Inde).
- (٣٨) عبد الكريم بوصفصاف، المصدر السابق، ص ١٠٠-١٠١؛ صبري كامل هادي التميمي، المصدر السابق، ص ١٤٢.
- (٣٩) ثعبان حسب الله علوان، المصدر السابق، ص ١٦٩-١٧٠؛ محمد العبد، المصدر السابق، ص ١-٢.

(٤٠) نادي الترقى: افتتح عام ١٩٢٧ في العاصمة الجزائرية، من لدن مجموعة من أعيان الجزائر وأغنيائه، وكان الغرض من تأسيسه هو طرح وبحث ومناقشة الأوضاع التي آل إليها المجتمع الجزائري، بين علماء الجزائر ومتفقيها، وأصبح يمثل مركزاً للدعوة الوطنية والإسلامية ودعامة للثقافة العربية ولمزيد من التفاصيل ينظر: محمد العاصي، نادي الترقى تاريخه ونشاطه وأهدافه: الشهاب، (مجلة)، الجزائر، م ١٣، ح ٧، السنة ١٣، تموز ١٩٣٦، ص ٨-١١؛ أحمد إسماعيل راشد، تاريخ أقطار المغرب العربي السياسي، الحديث والمعاصر (ليبيا، تونس، الجزائر، مورتانيا)، ط ١، دار اليقظة، بيروت، ٢٠٠٤، ص ٥٤.

(٤١) أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية (١٩٠٠-١٩٣٠)، ج ٢، دار الغرب الاسلامي، الجزائر، ١٩٨٦، ص ٤١٢.

(٤٢) ابو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، ج ٢، المصدر السابق، ص ٤١٣.

(٤٣) أمين شريط، الدولة والتنظيم الدستوري للسلطة السياسية في فكر ابن باديس، مجلة (الجزائر)، العدد ٤، ١٩٩٣، ص ٢٠٣-٢٠٥؛ نبيل احمد بلاس، المصدر السابق، ص ٥٧.

(٤٤) عبد الكريم بوصفصاف، المصدر السابق، ص ١٠١-١٠٢.

(٤٥) أحمد طالب الإبراهيمي، المصدر السابق، ج ٤، ص ٦٤-٦٥.

(٤٦) أحمد حمدي، الثورة الجزائرية والإعلام، ط ٢، المؤسسة الوطنية، الجزائر، ١٩٩٥، ص ٢٨؛ جوان غيلس، الجزائر الثائرة، ترجمة خيرى حماد، ط ١، دار الطليعة، بيروت، ١٩٦١، ص ٦٢، علي مراد، المصدر السابق، ص ١٥٤-١٥٥؛ صبري كامل هادي التميمي، المصدر السابق، ص ١٤٤؛ محمد خير الدين، مذكرات صبري كامل، ج ١، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د.ت، ص ١١٩-١٢١.

(٤٧) محمد خير الدين، المصدر السابق، ص ١٢٣-١٢٦؛ مازن صلاح مطبقاني، عبد الحميد بن باديس العالم الرباني والزعيم السياسي، ط ١، دار القلم، دمشق، ١٩٨٩، ص ١٩٧-٢٠١.

(٤٨) محمد خير الدين، المصدر السابق، ص ١١٩؛ أحمد مريوش، الشيخ الطيب العقبي ودوره في الحركة الوطنية الجزائرية، ط ١، دار هومه، الجزائر، ٢٠٠٧، ص ١٤٥.

(٤٩) ثعبان حسب الله علوان، المصدر السابق، ص ٢٩٤.

(٥٠) محمد الصالح الصديق، الجزائر بلد التحدي والصمود، ط ١، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ١٩٩٩، ص ٦١٤.

(٥١) أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، المصدر السابق، ج ٣، ص ٨٨؛ عبد الرشيد رزوقة، جهاد ابن باديس ضد الاستعمار الفرنسي في الجزائر، (١٩١٣-١٩٤٠)، دار الشهاب، الجزائر، د.ت، ص ١١٩؛ ثعبان حسب الله علوان، المصدر السابق، ص ١٧٤.

- (٥٢) محمد خير الدين، المصدر السابق، ج٢، ص٨٦؛ احمد طالب الابراهيمى، المصدر السابق، ج٤، ص١٧١.
- (٥٣) محمد بشير الابراهيمى، عيون البصائر، ج٢، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت، ص٤٠-٤١.
- (٥٤) أحمد طالب الابراهيمى، المصدر السابق، ج٤، ص١٧٠.
- (٥٥) الطيب العقبي: ولد بسيدى عقبة عام ١٨٨٩، هاجر مع أسرته الى المدينة المنورة عام ١٨٨٥، فنشأ فيها وحفظ القرآن الكريم، درس بالحرم النبوي الشريف، تولى رئاسة جريدة القبلة الحجازية، وإدارة المطبعة الأميرية بمكة، شارك في الثورة العربية ضد العثمانيين عام ١٩١٦، عاد الى الجزائر عام ١٩٢٠، اصدر مجلة الاصلاح عام ١٩٢٧، تولى رئاسة جريدة البصائر بين عامي (١٩٣٥-١٩٣٧)، اتهم باغتيال كحول بن دالي عام ١٩٦٣، توفي في ٢١ ايار ١٩٦٠، ينظر: كمال عجالي، الفكر الاصلاحى في الجزائر، الشيخ الطيب العقبي بين الأصالة والتجديد، ط١، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، ٢٠٠٧؛ صالح حزفي، صفحات من الجزائر، ط١، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت، ص٢٨٣-٢٨٦.
- (٥٦) عبد الكريم بوصفصاف، المصدر السابق، ص٣٢٧.
- (٥٧) أحمد طالب الابراهيمى، المصدر السابق، ج٤، ص١٧٠-١٧١.
- (٥٨) أبو القاسم سعد الله، ابحاث واداء في تاريخ الجزائر، ط١، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ١٩٩٦، ج٢، ص١٤٥-١٤٦.
- (٥٩) دار الحديث: وهي اول مدرسة شيدتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين عام ١٩٣٧ في تلمسان وتتكون من طابقين ففي الطابق الأرضي قاعة المحاضرات، وخشبة المسرح ومكتب الادارة المدرسة، والعلوي يحتوي على خمسة أقسام للدراسة، فضلاً عن مكتبة شيدت في العام نفسه ينظر: محمد خير الدين، المصدر السابق، ج١، ص١٨٢-١٨٤.
- (٦٠) صبري كامل هادي التميمي، المصدر السابق، ص١٧٩.
- (٦١) بسام العلي، المصدر السابق، ص١٤٨-١٤٩.
- (62) Ageron Charle Robert, Histoire Del Algerie Contemporane (1830-1976) Traducyur Par Lssa Asfour, Offise Publication Universtaires, Alger, 1982, P.57,.
- (٦٣) محمد بشير الابراهيمى، عيون البصائر، المصدر السابق، ص١٣٤-١٣٥؛ المركز الجزائري للثقافة والاعلام، الوثيقة رقم ١١ الخاصة بالآداب الجزائري المعاصر، بيروت، د.ت، ص٩١.

- (٦٤) رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨١، ص ٣٧٣.
- (٦٥) مولود عويمر، التجربة الدعوية لجمعية علماء المسلمين بفرنسا، التعارف، (مجلة)، الجزائر، العدد ١، السنة ٢٠٠٣، ص ٢٤٧.
- (٦٦) شارل ديغول هو رجل الدولة الفرنسية (١٨٩٠-١٩٧٠)، أسس الحكومة المؤقتة للجمهورية الفرنسية في الجزائر، ثم باريس من ١٩٤٤-١٩٤٦، أصبح رئيساً لفرنسا من ١٩٥٩-١٩٦٩؛ ينظر: Mouhamed harbi, la guerre en algerie, edition, complex, paris, 1989,p.185
- (٦٧) محمد بشير الابراهيمى، عيون البصائر، المصدر السابق، ص ١٣٤-١٣٥.
- (٦٨) أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، ج ٣، ص ٢٠١٧.
- (69) naroun amar, ferhat abbas ou les chmis de la souverinete, edition- denoel, paris 1961, p. 31-14.
- (٧٠) أحمد طالب الابراهيمى، المصدر السابق، ج ٣، ص ٤٢.
- (٧١) محمد نبيل بلاس، المصدر السابق، ص ١٣٠.
- (٧٢) عبد الكريم بوصفصاف، المصدر السابق، ص ٣٥٧.
- (٧٣) محمد بشير الابراهيمى، عيون البصائر، ص ٥٥٩.
- (٧٤) نبيل احمد بلاس، المصدر السابق، ص
- (٧٥) أحمد طالب الابراهيمى المصدر السابق، ج ٥، ص ٢١.
- (٧٦) أحمد طالب الابراهيمى، المصدر نفسه، ج ٤، ص ١٧١.
- (٧٧) مرزوق العمري، الوطنية في فكر الشيخ الابراهيمى، المعيار (مجلة)، الجزائر، العدد ٦، ٢٠٠٣، ص ١٨٦.
- (٧٨) أحمد طالب الإبراهيمي، المصدر السابق، ج ٥، ص ١٥٦-١٥٧.
- (٧٩) أحمد طالب الإبراهيمي، المصدر نفسه، ج ٥، ص ٢٤.
- (٨٠) المنار (جريدة)، الجزائر السنة ٣، العدد ١٠، ٤٠ ابريل ١٩٥٣، ص ٢.
- (٨١) مولد قاسم نايت بلقاسم، ردود الفعل الدولية على أول نوفمبر داخليا وخارجيا، ط ١، قسطنطينة ١٩٨٤، ص ٨.
- (٨٢) محمد صبري، الجزائر، (١٩٥٤-١٩٦٢)، جبهة التحرير الوطني الأسطورة والواقع، ترجمة كميل قيصر داغر، ط ١، دار الكلمة للنشر، بيروت، ١٩٨٣، ص ١٤١.

- (٨٣) فتحي الديب، عبد الناصر وثورة الجزائر، ط١، دار المستقبل العربي، القاهرة، ١٩٨٤، ص ٧٣-٧٥.
- (٨٤) البصائر ، (جريدة)، الجزائر، السلسلة الثانية، العدد ٢٨٣، لسنة ٧، ٣ ايلول ١٩٥٤.
- (٨٥) أحمد توفيق المدني، حياة كفاح مع ركب الثورة التحريرية، ج٣، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨٢، ص ٣١.
- (٨٦) المصدر نفسه، ص ٣٩.
- (٨٧) أحمد توفيق المدني ومحمد خير الدين، بيان للناس من المجلس الاداري لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، البصائر، جريدة، الجزائر، العدد ٢٢٧، الاول من اكتوبر، ١٩٥٤.
- (٨٨) أحمد طالب الابراهيمى، المصدر السابق، ج٤، ص ٣٤٨.
- (٨٩) عمر بن قينة، صوت الجزائر في الفكر العربي الحديث، (أعلام.. وقضايا.. ومواقف)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٣، ص ٢١٢.
- (٩٠) إسماعيل دبش، السياسة العربية والمواقف الدولية تجاه الثورة الجزائرية ١٩٥٤-١٩٦٢، ط١، دار هومه، الجزائر، ٢٠٠٧، ص ٨٩-٩٠.
- (٩١) ولد محمد فاضل الجمالي في بغداد عام ١٩١٠ أكمل دراسته الابتدائية في بغداد والاولية في الجامعة الامريكية في بيروت ثم حصل على الدكتوراه من الولايات المتحدة الامريكية في تخصص الفلسفة والتربية والتعليم، عين مستشاراً للسفارة العراقية في واشنطن، أصبح رئيساً للوزراء عام ١٩٥٣ ثم استقال وشكل وزارته الثانية عام ١٩٥٤؛ ينظر: توفيق السويدي ، وجوه عراقية عبر التاريخ، ط١، دار الرئيس للطباعة والنشر، الرياض، د.ت، ص ١٢٩-١٣٠.
- (٩٢) محمد فاضل الجمالي، الشيخ الإبراهيمي كما عرفته ، الثقافة (مجلة) العدد ٨٧، السنة ١٩٨٥، ص ١٢٥.
- (٩٣) خرنان مسعود بن موسى ، العراق والثورة الجزائرية (١٩٥٤-١٩٦٢)، رسالة ماجستير غير منشورة، الآداب، جامعة بغداد، ١٩٨٣، ص ٩٩.
- (٩٤) البصائر، (جريدة)، الجزائر، العدد ٢٢٥، السنة ٦، ٢٢ كانون الثاني ، ١٩٥٤.
- (٩٥) خرنان مسعود بن موسى، المصدر السابق، ص ٥٣.
- (٩٦) محمد فاضل الجمالي، المغرب العربي ومؤتمر باندونغ ، المجلة التاريخية المغربية، مجلة، العدد ٢، ١٩٧٤، ص ١١٨.
- (٩٧) خرنان مسعود بن موسى، المصدر السابق، ص ٨١-٨٨.

- (٩٨) محمد فاضل الجمالي، الشيخ الإبراهيمي ورسائله التربوية، الثقافة (مجلة) ، العدد ٨٧، السنة ١٥، ١٩٨٥، ص ١٣١-١٣٥.
- (٩٩) خرنان مسعود بن موسى، المصدر السابق، ص ٩٥.
- (١٠٠) المصدر نفسه، ص ٩٦-٩٧.
- (١٠١) أحمد توفيق المدني، المصدر السابق، ج ٣، ص ٣٤٠-٣٤٢.
- (١٠٢) خرنان مسعود بن موسى، المصدر السابق، ص ٨٦-٨٧.
- (١٠٣) محمد فاضل الجمالي، الشيخ البشير الإبراهيمي كما عرفته الثقافة (مجلة) ، العدد ٨٧، لسنة ١٥ ، ١٩٨٥، ص ١٢٥؛ رابح تركي عمامرة، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ورؤساؤها الثلاثة (١٩٣١-١٩٥٦)، ط ١، دار موفم للنشر والتوزيع ، الجزائر، ٢٠٠٤، ص ٢٢٨.
- (١٠٤) اسماعيل دبش، المصدر السابق، ص ٧٨-٧٩.
- (١٠٥) صالح لميش، الدعم السوري لثورة التحرر الجزائرية، ط ١، بهاء الدين للنشر، الجزائر، ٢٠٠١، ص ١٤٤.
- (١٠٦) أحمد طالب الإبراهيمي، المصدر السابق، ج ٥، ص ٥١.
- (١٠٧) عمر الحكيم ، الشيخ البشير الإبراهيمي عالم من اعلام العرب في القرن العشرين، حضارة الاسلام، (مجلة)، السعودية، العدد ٢ن السنة السابعة، ١٩٦٦، ص ١٥٥.
- (١٠٨) أحمد طالب الإبراهيمي، المصدر السابق، ج ٤، ص ١٥؛ أحمد طالب الإبراهيمي، المصدر السابق، ج ٥، ص ١٥٩-١٦٠.
- (١٠٩) صالح لميش، المصدر السابق، ص ١٦٨-١٧٠.
- (١١٠) مولود قاسم بلقاسم، المصدر السابق، ص ١٩٨-٢٠٠.
- (١١١) احمد طالب الإبراهيمي، المصدر السابق، ج ٥، ص ١٥٨-١٦٠.
- (١١٢) المصدر نفسه، ج ٥، ص ١٥٩؛ البصائر (جريدة)، الجزائر، العدد ٢٣٢، ١٩٥٣، ص ٨.
- (١١٣) صبري كامل هادي التميمي، المصدر السابق، ص ٧٥.

المصادر

أولاً: الوثائق:

– المركز الجزائري للثقافة والاعلام، الوثيقة رقم ١١ الخاصة بالأدب الجزائري المعاصر، بيروت، د.ت.

ثانياً: الرسائل والاطاريح الجامعية:

– ثعبان حسب الله علوان الشمري، عبد الحميد بن باديس ودوره الفكري والسياسي (١٨٨٩-١٩٤٠)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٢.

– خرنان مسعود بن موسى ، العراق والثورة الجزائرية (١٩٥٤-١٩٦٢)، رسالة ماجستير غير منشورة، الآداب، جامعة بغداد، ١٩٨٣.

– صبري كامل هادي التميمي، المجدد الجزائري الفضيل الوتلائي نشاطه الفكري والسياسي (١٩٠٠-١٩٥٩)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠١٣.

ثالثاً: الكتب العربية والمعربة:

– أبو القاسم سعد الله ، الحركة الوطنية الجزائرية (١٩٠٠-١٩٣٠)، ج٢، القاهرة، ١٩٧٧.

– أبو القاسم سعد الله، أبحاث واداء في تاريخ الجزائر، ج٢، ط١، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ١٩٩٢.

– أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية (١٩٠٠-١٩٣٠)، ج٢، دار الغرب الاسلامي، الجزائر، ١٩٨٦.

– أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية، ج٣، ط١، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ١٩٩٢.

– أبو علي حسن، شخصيات ومواقف فوق الاحداث، ط١، دار البشير للثقافة، القاهرة، ١٩٩٦.

– أحمد إسماعيل راشد، تاريخ أقطار المغرب العربي السياسي، الحديث والمعاصر (ليبيا، تونس، الجزائر، مورتانيا)، ط١، دار اليقظة ، بيروت، ٢٠٠٤.

- أحمد الخطيب ، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين واثرها الاصلاحى فى الجزائر ، ط١، الشركة الوطنية للنشر ، الجزائر، ١٩٨٥.
- أحمد الموصلى، موسوعة الحركات الاسلامىة فى الوطن العربى وإيران وتركيا، ط١، بيروت، ٢٠٠٤.
- أحمد توفيق المدنى، حياة كفاح مع ركب الثورة التحريرية، ج٣، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨٢.
- أحمد حمدي، الثورة الجزائرية والإعلام، ط٢، المؤسسة الوطنية، الجزائر، ١٩٩٥.
- أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الامام محمد البشير الابراهيمي، ج١، ط١، دار الغرب الاسلامي، المغرب، ١٩٩٧.
- أحمد طالب الابراهيمي، آثار الامام محمد بشير الابراهيمي، ج٢، دار الغرب الاسلامي، المغرب، ١٩٩٧.
- أحمد طالب الابراهيمي، آثار الامام محمد بشير الابراهيمي، ج٣، دار الغرب الإسلامى، المغرب، ١٩٩٧.
- أحمد طالب الابراهيمي، آثار الامام محمد بشير الابراهيمي، ج٤، دار الغرب الاسلامي، المغرب، ١٩٩٧.
- أحمد طالب الابراهيمي، آثار الامام محمد بشير الابراهيمي، ج٥، دار الغرب الاسلامي، المغرب، ١٩٩٧.
- أحمد مريوش ، الشيخ الطيب العقبى ودوره فى الحركة الوطنية الجزائرية، ط١، دار هومه، الجزائر، ٢٠٠٧.
- إسماعيل دبش، السياسة العربية والمواقف الدولية تجاه الثورة الجزائرية ١٩٥٤-١٩٦٢، ط١، دار هومه، الجزائر، ٢٠٠٧.
- بسام العسلى، عبد الحميد بن باديس وبناء القاعدة الثورة الجزائرية، دار النفائس، ١٩٨٣.
- توفيق السويدى ، وجوه عراقية عبر التاريخ، ط١، دار الرئيس للطباعة والنشر، الرياض، د.ت.
- جوان غيلس، الجزائر الثائرة، ترجمة خيرى حماد، ط١، دار الطليعة، بيروت، ١٩٦١.

- حميد جميل وآخرون، موسوعة بيت الحكمة لاعلام العرب في القرنين التاسع عشر والعشرين، ج١، بيت الحكمة، بغداد، ٢٠٠٠.
- رابح تركي عمامرة، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ورؤساؤها الثلاثة (١٩٣١-١٩٥٦)، ط١، دار موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠٠٤.
- رابح تركي، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ١٩٨١.
- صالح حزفي، صفحات من الجزائر، ط١، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت.
- صالح لميش، الدعم السوري لثورة التحرر الجزائرية، ط١، بهاء الدين للنشر، الجزائر، ٢٠٠١.
- عبد الرشيد رزوقة، جهاد ابن باديس ضد الاستعمار الفرنسي في الجزائر، (١٩١٣-١٩٤٠)، دار الشهاب، الجزائر، د.ت.
- عبد الكريم بوصفصاف، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ودورها في الحركة الوطنية الجزائرية (١٩٣١-١٩٤٥)، ط١، دار البحث، قسنطينية، ١٩٨٦.
- علي مراد الحركة الاصلاحية الاسلامية في الجزائر (١٩٢٥-١٩٤٠)، ت محمد يحياتن، ط١، دار الحكمة الجزائر، ٢٠٠٧.
- علي مشلاف، المواقف السياسية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين من خلال صحفها ١٩٣١-١٩٣٩، الجزائر، ١٩٩٤.
- عماد الطالب، اثار ابن باديس، م١، الشركة الوطنية الجزائرية، الجزائر، ١٩٦٥.
- عمار الطالب، اثار الامام عبد الحميد بن باديس، دار اليقظة العربية، دمشق، ١٩٦٨.
- عمر بن قينة، صوت الجزائر في الفكر العربي الحديث، (اعلام.. وقضايا.. ومواقف)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ١٩٩٣.
- فتحي الديب، عبد الناصر وثورة الجزائر، ط١، دار المستقبل العربي، القاهرة، ١٩٨٤.
- فهمي سعد، حركة عبد الحميد بن باديس ودورها في يقظة الجزائر، ط١، دار الرحاب، بيروت، ١٩٨٣.

- كمال عجالي، الفكر الاصلاحى فى الجزائر، الشيخ الطيب العقبى بين الأصالة والتجديد، ط١، الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر، ٢٠٠٧.
- مازن صلاح مطبقاني، عبد الحميد بن باديس العالم الربانى والزعيم السياسى، ط١، دار القلم، دمشق، ١٩٨٩.
- محمد الصالح الصديق، الجزائر بلد التحدى والصمود، ط١، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ١٩٩٩.
- محمد العبدى، فقة المرحلية عند ابن باديس، الجزائر، د.ت.
- محمد بشير الابراهيمى، عيون البصائر، ج٢، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ت.
- محمد بهى الدين سالم، ابن باديس فارس الاصلاح والتتوير، ط١، بيروت، دار الشروق، ١٩٩٩.
- محمد حسن فضلا، من اعلام الاصلاح فى الجزائر، ج١، مطبعة دار هومة، الجزائر.
- محمد خير الدين، مذكرات صبرى كامل، ج١، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د.ت.
- محمد صبرى، الجزائر، (١٩٥٤-١٩٦٢)، جبهة التحرير الوطنى الأسطورة والواقع، ترجمة كميل قيصر داغر، ط١، دار الكلمة للنشر، بيروت، ١٩٨٣.
- مولد قاسم نايت بلقاسم، ردود الفعل الدولية على اول نوفمبر داخليا وخارجيا، ط١، قسنطينية، ١٩٨٤.
- ناهد ابراهيم الوسوقى، دراسات فى تاريخ الجزائر (الحركة الوطنية الجزائرية فى فترة ما بين الحربين (١٩١٨-١٩٣٩)، ط١، دار المصارف، القاهرة، ٢٠٠١.
- نبيل احمد بلاس، الاتجاه العربى الاسلامى، ودوره فى تحرير الجزائر، ط١، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، ١٩٩٠.

رابعاً: الكتب الأجنبية:

- Ageron Charle Robert, Histoire Del Algerie Contemporane (1830-1976) Traducyur Par Lssa Asfour, Offise Publication Universtaires, Alger, 1982.
- Alistar Horne, Asavage War Of Peace Algerie 1954 – 1962, P.38;
- Mouhamed Harbi, La Guerree En Algerie, Edition, Complex, Paris, 1989.
- Naroun Amar, Ferhat Abbas Ou Les Chmis De La Souverinete, Edition- Denoel, Paris 1961.

خامساً: الدوريات:

- أحمد توفيق المدني ومحمد خير الدين، بيان للناس من المجلس الاداري لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، البصائر، جريدة، الجزائر، العدد ٢٢٧، الاول من اكتوبر، ١٩٥٤.
- أمين شريط، الدولة والتنظيم الدستوري للسلطة السياسية في فكر ابن باديس، مجلة (الجزائر)، العدد ٤، ١٩٩٣.
- البصائر (جريدة) الجزائر، العدد ٦٤، ١٩٤٦.
- البصائر (جريدة)، الجزائر، العدد ٢٣٢، ١٩٥٣.
- البصائر (جريدة)، الجزائر، العدد، ٦٤، ١٩٤٩.
- البصائر ، (جريدة)، الجزائر، السلسلة الثانية، العدد ٢٨٣، لسنة ٧، ٣ ايلول ١٩٥٤.
- البصائر، (جريدة)، الجزائر، العدد ٢٢٥، السنة ٦، ٢٢ كانون الثاني، ١٩٥٤.
- الشبان المسلمين (مجلة) القاهرة، العدد ٦٦، ١٩٦٢.
- المنار(جريدة) ، الجزائر السنة ٣، العدد ١٠، ٤٠ ابريل ١٩٥٣.
- علي مرحوم، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين مرور خمسين عاماً على تأسيسها (١٩٣١-١٩٨١)، الثقافة (مجلة) ، الجزائر، العدد ٦٦، لسنة ١١، ١٩٨١.

- عمر الحكيم ، الشيخ البشير الابراهيمي عالم من أعلام العرب في القرن العشرين، حضارة الاسلام، (مجلة)، السعودية، العدد ٢٠١٤ السنة السابعة، ١٩٦٦.
- محمد العاصي، نادي الترفي تاريخه ونشاطه وأهدافه: الشهاب، (مجلة)، الجزائر، م ١٣، ح٧، لسنة ١٣، تموز ١٩٣٦.
- محمد فاضل الجمالي، الشيخ الإبراهيمي ورسائله التربوية، الثقافة (مجلة) ، العدد ٨٧، السنة ١٥، ١٩٨٥.
- محمد فاضل الجمالي، الشيخ البشير الابراهيمي كما عرفت الثقافة (مجلة) ، العدد ٨٧، لسنة ١٥ ، ١٩٨٥.
- محمد فاضل الجمالي، المغرب العربي ومؤتمر باندونغ ، المجلة التاريخية المغربية، مجلة، العدد ٢، ١٩٧٤.
- مرزوق العمري، الوطنية في فكر الشيخ الابراهيمي، المعيار (مجلة)،الجزائر، العدد ٦، ٢٠٠٣.
- مولود عويمر، التجربة الدعوية لجمعية علماء المسلمين بفرنسا، التعارف، (مجلة)، الجزائر، العدد ١، السنة ٢٠٠٣.

سادساً: الانترنت:

1-[Http://Www.Forsanellaq.Com/Orchive/Inde](http://Www.Forsanellaq.Com/Orchive/Inde).

الغبار المتساقط على محافظة ديالى

Dust falling on the Diyala province

بحث مقدم من

طالب الماجستير

الاستاذ الدكتور

عقيل عبد الستار سعيد الزبيدي

كاظم عبد الوهاب حسن الأسدي

جامعة ديالى

جامعة البصرة

كلية التربية للعلوم الانسانية

كلمة المفتاح / الغبار المتساقط

٢٠١٤ ميلادية

١٤٣٥ هجرية

بحث مستل من رسالة ماجستير

Search provided by

Prof. Dr

MA student

Kadhim Abdul Wahab Hassan al-Asadi

Aqeel Abdul-Sattar Said al-Zubaidi

University of Basra

Human Sciences

Kedhem65@yahoo.com

aqeel_az88@yahoo.com

University of Diyala

College of Education for

Human Sciences

The key word / fallout

AH 2014

AD ١٤٣٥

المخلص

اختلفت كمية الغبار المتساقط فوق محافظة ديالى لعام ٢٠١٢ _ ٢٠١٣ من شهر لآخر تبعا للظروف المناخية وسجلت أكبر كمية للغبار المتساقط خلال الدراسة في شهر آب لسنة ٢٠١٣ .

ارتبطت زيادة كمية الغبار المتساقط بازدياد الأراضي الخالية من الغطاء النباتي ، والأراضي غير المستثمرة بالزراعة وهذا ما وجد في موقع العظيم ، فقد احتلت المرتبة الاولى خلال الدراسة المتمثلة بـ (١٢ شهر) ، وأثرت العمليات الزراعية في زيادة كمية الغبار المتساقط ولاسيما عند حراثة التربة أو تطاير ذرات الأسمدة المستخدمة في الزراعة ، وللصناعات المنتشرة فوق سطح منطقة الدراسة بمختلف أنشطتها لها تأثير، ولقلة المسطحات المائية والغطاء النباتي دور كبير في زيادة كمية الغبار المتساقط ، وكان تأثير الزراعة الكثيفة واضحا في تقليل كمية الغبار على المواقع التي تزداد فيها الزراعة الكثيفة ، بحيث لم يتصدر الترتيب اي موقع ارتفعت فيه الزراعة الكثيفة ، مثل مواقع بعقوبة وبهرز (اشنونا) والعبارة والمقدادية وأبي صيدا . ولطبيعة نوع السطح أثر في تقليل الغبار أو زيادته فالمواقع التي كانت ذات سطح صخري قلَّ فيها الغبار بشكل واضح مثل مواقع خانقين وكفري وجبارة وقرّة تبة .

حصل فصل الصيف على أكبر مجموع فصلي للغبار المتساقط ، ثم يأتي فصل الخريف ثانياً ، والربيع ثالثاً ، وفصل الشتاء بالمرتبة الرابعة والأخيرة . امتازت مواقع العظيم وقزانية بتواجدها ضمن فئة التساقط (الكبيرة) خلال فصلي الصيف والخريف ، أما المواقع الأخرى فتواجدت ضمن فئة التساقط (القليلة والمتوسطة) ؛ اذ لم تكن المواقع ثابتة في فئة محددة وإنما تغير ترتيبها ما بين شهر وآخر ضمن هاتين الفئتين .

المقدمة

يهدف هذا البحث الى قياس كمية الغبار المتساقط في محافظة ديالى لعام ٢٠١٢_٢٠١٣ عن طريق جمع عينات الغبار المتساقط شهرياً من خلال توزيع حاويات لجمع الغبار المتساقط ، بدأت القياسات الميدانية من تشرين الثاني ٢٠١٢ الى تشرين الاول ٢٠١٣ في منطقة الدراسة حسب الوحدات الإدارية (٢٢ وحدة إدارية) ويقسم كل فصل من فصول السنة بجدول يوضح فيه توزيع قيم هذه المواقع على فئات تم تحديدها بحسب الأوزان الفعلية لمواقع الرصد في منطقة الدراسة وتمثيلها على الخرائط . وتدرج هذه الفئات ^(١) كالآتي الجدول (١):

الجدول (١) فئات اوزان الغبار

فئة الغبار	غم / م ^٢
القليلة	٣٤,٩ فأقل
المتوسطة	٦٩,٩ _ ٣٥
الكبيرة	٧٠ فأكثر

الجدول من عمل الباحث .

لمعرفة أشهر وفصول السنة في أية فئة من هذه الفئات تنطبق عليه وحتى مواقع الرصد يمكن معرفتها في أي فئة من الفئات الثلاث تقع كل على حدة .

أولاً _ منهجية البحث

أ _ مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث بالأسئلة التالية :

١ _ هل هناك تباين في كمية الغبار المتساقط بين موقع وآخر من مواقع الرصد في منطقة الدراسة ؟

٢ _ هل هناك تباين زمني لكمية الغبار المتساقط بين شهر وآخر وبين فصل وآخر من فصول السنة؟

ب _ فرضية البحث

يفترض البحث أن هناك تبايناً في كمية الغبار المتساقط مكانياً وزمانياً .

ج _ منهج البحث

تعدّ هذه الدراسة أول دراسة جغرافية عملية للغبار المتساقط على محافظة ديالى على حد علمنا ، وقد استخدم فيها المنهج التحليلي القائم على أسلوب الوصف والتفسير لبيانات ومعلومات موضوع البحث .

د _ حدود البحث .

حددت الدراسة بثلاثة ابعاد هي :

١ - حدود مكانية .

تتمثل بالحدود الإدارية لمحافظة ديالى ، والتي تتكون من ستة أفضية تتبعها إدارياً ست عشرة ناحية ، الخريطة (١) ، وتبلغ مساحتها (١٧٦٨٥ كم^٢) من مساحة العراق البالغة (٤٣٤١٢٨) وعدد سكانها (١٤٧٧٦٨٤ نسمة) حسب التقديرات لعام ٢٠١٢.

٢ - حدود زمانية .

وتتمثل بمدة الدراسة الميدانية لموضوع البحث المحصور بين (شهر تشرين الثاني لعام ٢٠١٢ ولغاية شهر تشرين الأول من عام ٢٠١٣) .

٣ _ الحدود النوعية .

يتحدد بدراسة التباين الزماني والمكاني لكمية الغبار المتساقط فوق محافظة ديالى لعام ٢٠١٢ _ ٢٠١٣ .

هـ _ طريقة البحث

ترتبط بعض البيانات بمواقع مختلفة من منطقة الدراسة ، لذا فقد تم الحصول على تلك المعلومات من خلال إجراء المسوحات الميدانية وحسب الصيغة الآتية ، وضع الباحث حاويات لجمع الغبار المتساقط في (٢٢) موقعاً موزعة على (٢٢) وحدة إدارية تمثل حدود منطقة الدراسة هي (مركز قضاء بعقوبة ، ناحية كنعان ، ناحية بني سعد ، ناحية بهرز ، ناحية العبارة ، مركز قضاء المقدادية ، ناحية أبي صيدا ، ناحية الوجيهية ، مركز قضاء

الخالص ، ناحية هبهب ، ناحية العظيم ، ناحية السلام ، ناحية المنصورية ، مركز قضاء خانقين ، ناحية جلولاء ، ناحية السعدية ، مركز قضاء كفري ، ناحية قره تبة ، ناحية جبارة ، مركز قضاء بلدروز ، ناحية مندلي ، ناحية قزانية) ، بواقع حاوية واحدة في كل وحدة إدارية .

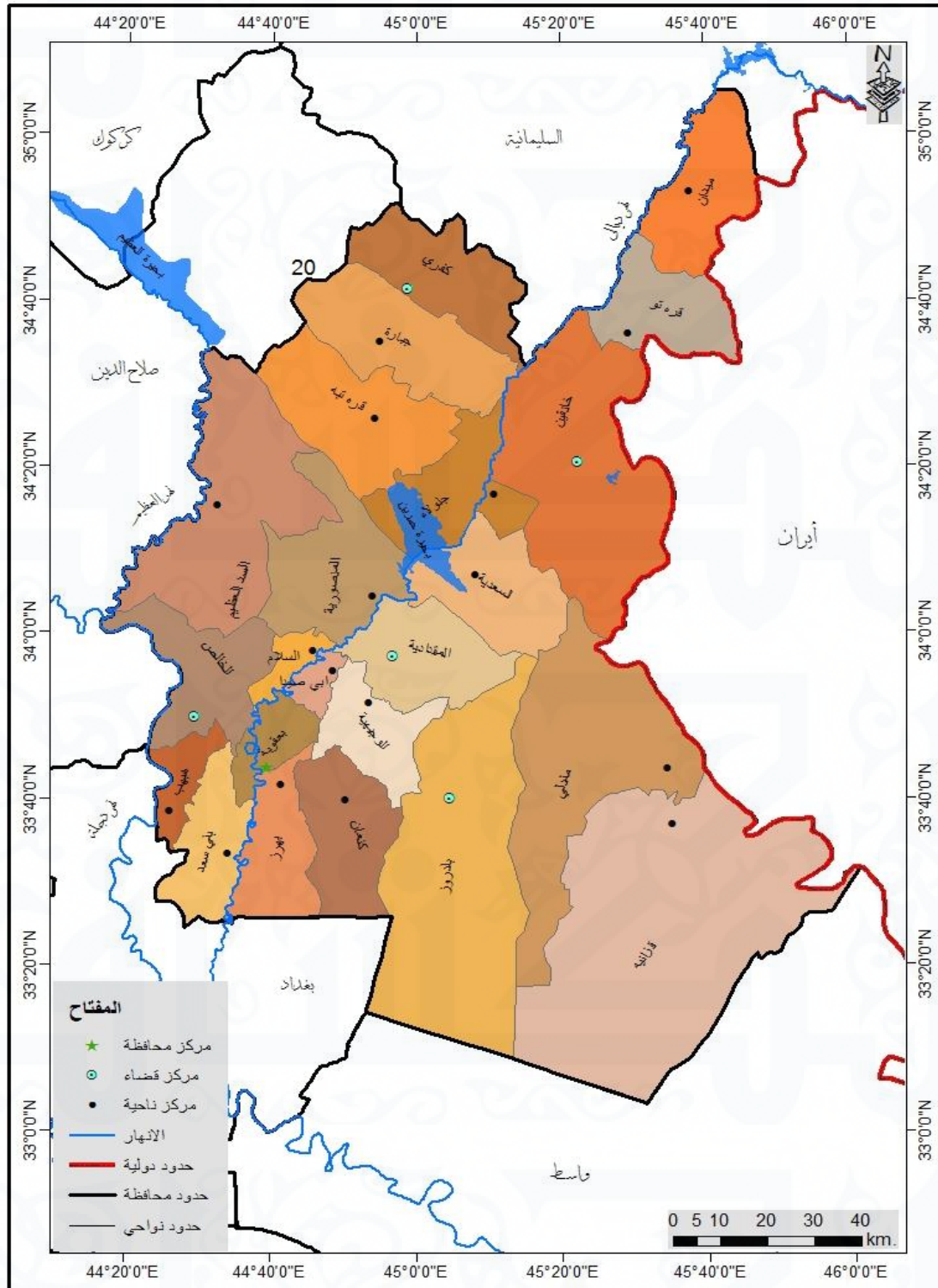
وجمعت عينات الغبار المتساقط في كل حاوية شهرياً بدءاً من شهر تشرين الثاني لعام ٢٠١٢ وحتى شهر تشرين الأول من عام ٢٠١٣ ، وكان تصميم الحاوية بشكل أسطوانة بلاستيكية ارتفاعها (40) سم وقطرها (10) سم مفتوحة من الأعلى فقط ، ومثبتة على أعمدة من الحديد طول العمود الواحد (١٠٠) سم، شكل (١). ثم يخضع ما يتم جمعه إلى ما يأتي:

١- تجمع المتساقطات من حاويات الجمع بأكياس صغيرة شهرياً من الحاويات في المواقع الموضوعة فيها .

٢- في الأشهر الممطرة من السنة تختلط مياه المطر مع الغبار داخل حاويات الجمع ، ويتم فصل ذلك باستخدام ورق الترشيح الكيميائي: (Whatman Filter Paper 24.cm, No:1) ثم يجفف الغبار من الرطوبة حتى يسهل فصله عن ورق الترشيح .

٣- تقاس كمية الغبار شهرياً باستخدام ميزان الذهب الأوتوماتيكي لكل موقع على حدة .

الخريطة (١) الوحدات الإدارية لمحافظة ديالى



المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على الهيئة العامة للمساحة ، خريطة العراق الادارية ، ٢٠٠٧ ،
بمقياس ١ : ٥٠٠٠٠٠ ، باستخدام برنامج arc GIS 10

٤- تقسم أوزان الغبار على المساحة ، بحيث يصبح وزن الغبار يمثل غم / م^٢ / شهر

$$\text{بحسب المعادلة الآتية}^{(٢)}: \frac{\text{الوزن}}{\text{مساحة فوهة الحاوية}} = \text{كمية الغبار المتساقط (غم/م}^2\text{/شهر)}$$

$$\frac{(١-٢) \times ١٠,٠٠٠}{٠,٧٨٥٥ \times (\text{قطر الحاوية})^2}$$

حيث إن: و٢ = وزن إسطوانة الجمع وهي حاوية على الغبار

و١ = وزن الإسطوانة وهي خالية من الغبار

٠,٧٨٥٥ = نسبة ثابتة

١٠,٠٠٠ = واحد غرام

٥ _ بعد عملية جمع البيانات والمعلومات والقياسات تمت عملية تبويبها في جداول وتمثيلها بيانيا و خرائطياً .

الشكل (١) أسطوانة جمع الغبار المتساقط



ثانياً _ تحليل كمية الغبار المتساقط فوق منطقة الدراسة .

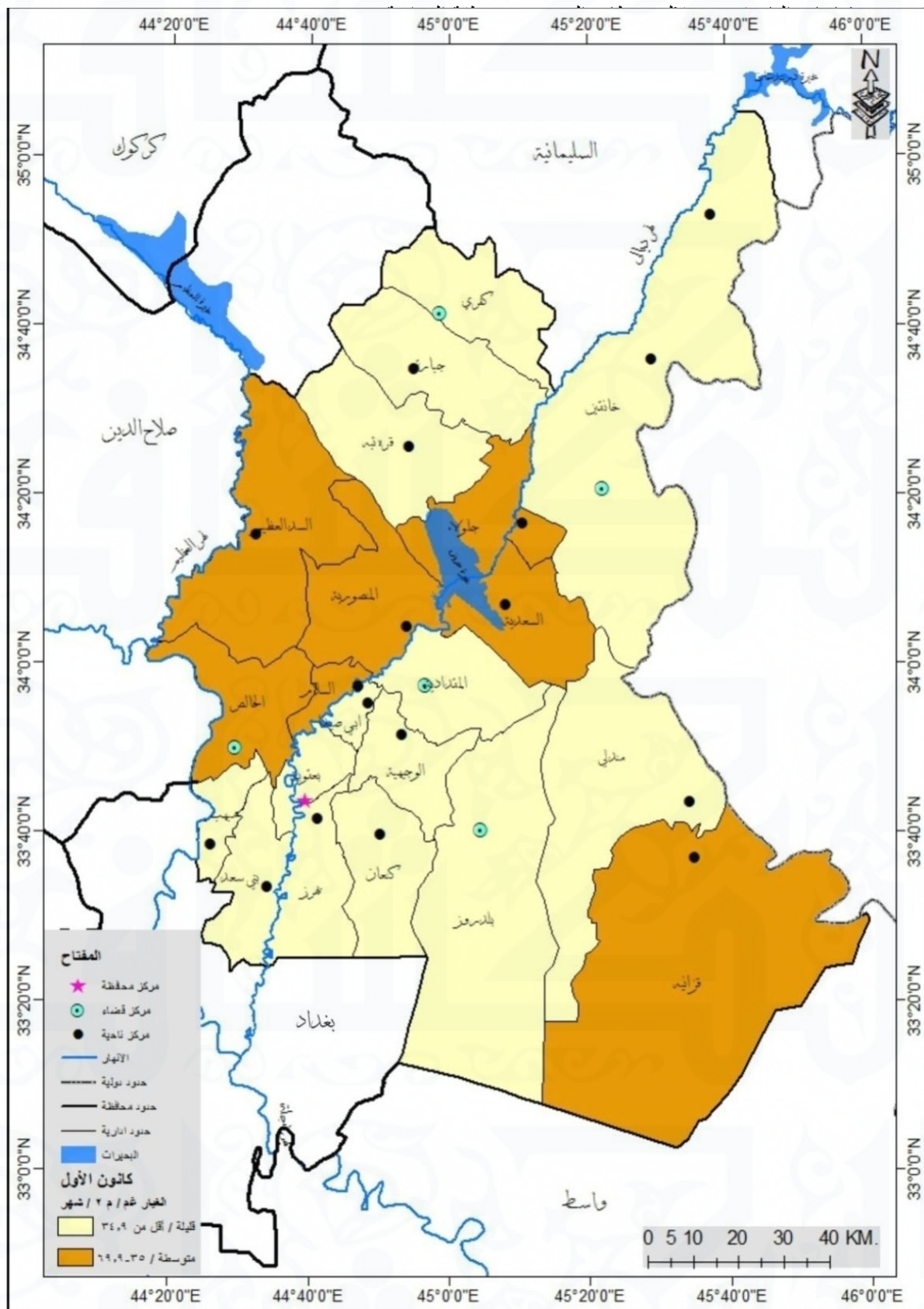
أ _ فئات كمية المتساقطات الجوية في فصل الشتاء.

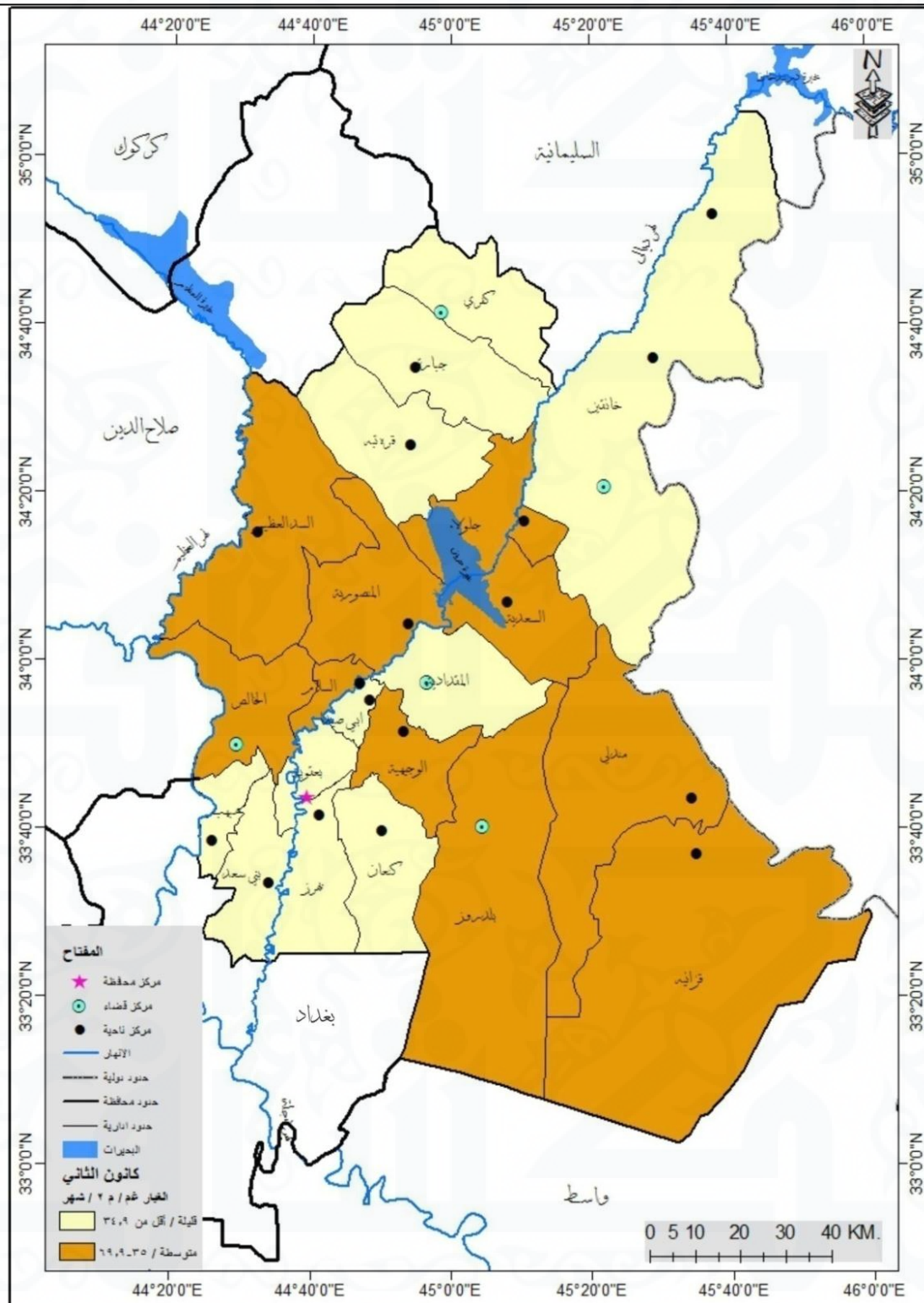
اتضح من خلال الجدول (٢) والخريطة (٢) (٣) (٤) ، اكبر واقل المواقع في كمية الغبار المتساقط على مواقع الرصد في فصل الشتاء ، حيث تشير إلى فئات التساقط الثلاث لكي يعطي كل موقع مكاناً في الفئة التي يزيد فيها الغبار أو يقل فأتضح الاتي :-

الجدول (٢) فئات الغبار المتساقط (غم / م / شهر) في محافظة ديالى خلال فصل الشتاء النظري لعام ٢٠١٢ - ٢٠١٣ .

شباط			كانون الثاني			كانون الأول			مواقع الرصد
٧٠ فاكثراً الكبرى	٣٥ - ٦٩,٩ المتوسطة	٣٤,٩ القليلة فأقل	٧٠ فاكثراً الكبرى	٣٥ - ٦٩,٩ المتوسطة	٣٤,٩ القليلة فأقل	٧٠ فاكثراً الكبرى	٣٥ - ٦٩,٩ المتوسطة	٣٤,٩ القليلة فأقل	
		22,5			25,1			21,2	مركز قضاء بعقوبة
		21,8			24,2			23,5	ناحية بهرز (أشنونا)
		25,5			27,9			26,8	ناحية كنعان
		24,1			27,1			25,6	ناحية بني سعد
		18,9			21,3			20,5	ناحية العبارة
		34,6		39,7			35,2		مركز قضاء الخالص
	40,7			45,3			44,1		ناحية العظيم
		29			32,1			31,2	ناحية مهبب
	35,6			40,9			36,9		ناحية السلام
	36,1			41			37,8		ناحية المنصورية
		25,8			30,5			23,7	مركز قضاء المقدادية
		29,8		36,4				33,2	ناحية الوجيهية
		17,8			21,1			19,2	ناحية أبي صيدا
		17,5			23			22,7	مركز قضاء خانقين
		31,7		38,4			36,9		ناحية جلولا
		33,9		40,6			37,4		ناحية السعدية
		18,5			22,3			19,5	مركز قضاء كفري
		19,8			23,3			20,2	ناحية جبارة
		22,5			25,2			23,7	ناحية قرّة تبة
		32,6		36,7				32,8	مركز قضاء بلدروز
		33,1		38,5				34,8	ناحية مندلي

35,2		41,6		37,4		ناحية قرانية

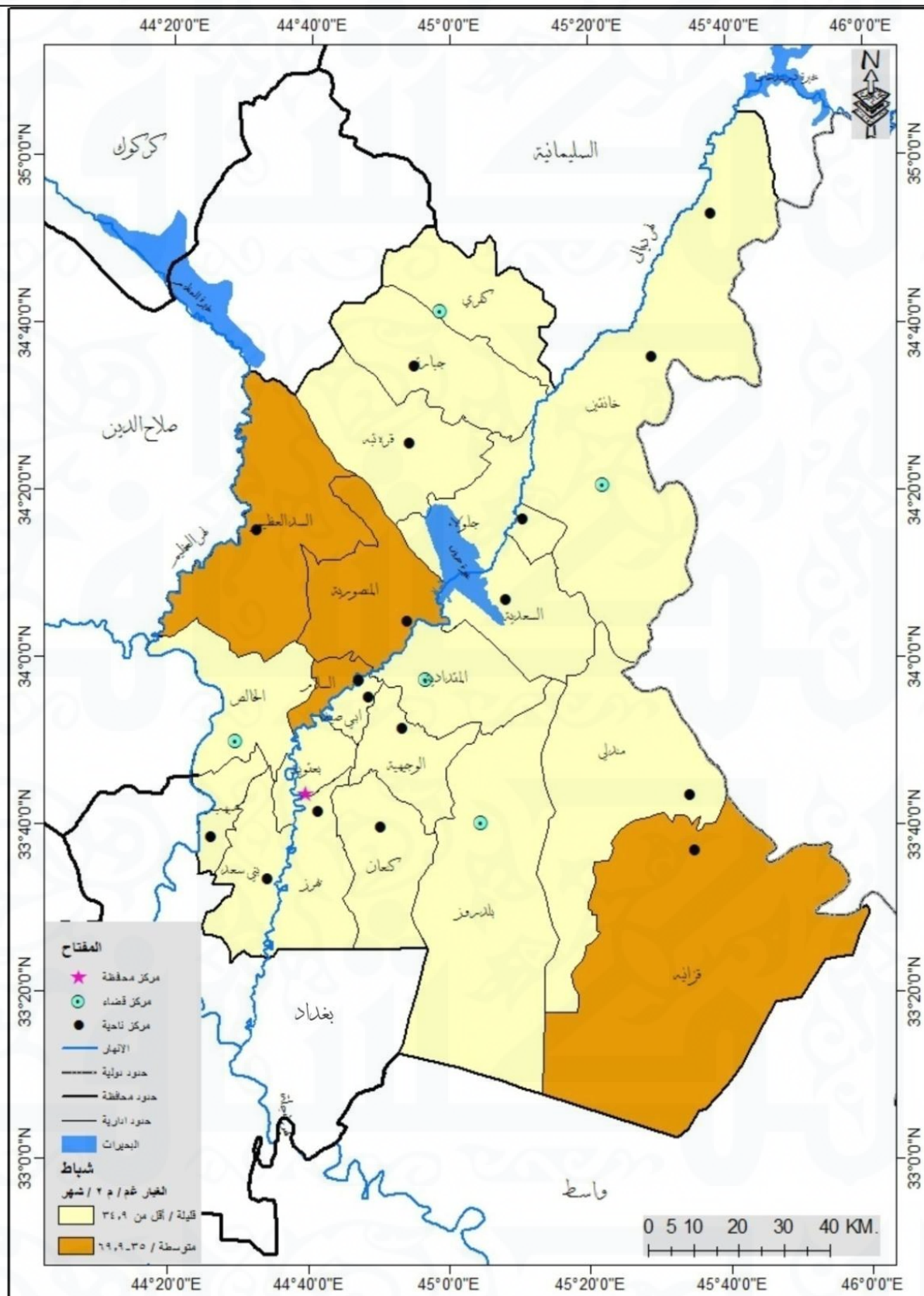




المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (٢) .

الخريطة (٥)

التوزيع الكمي للغبار المتساقط في محافظة ديالى خلال شهر شباط لعام ٢٠١٣



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (٢).

١ _ فئة تساقط الغبار القليلة (٣٤،٩ فأقل غم / م^٢ / شهر) هي الفئة التي احتوت على أكثر مواقع للرصد في كل شهر من شهور فصل الشتاء ، حيث حصل شهر كانون الأول على (١٥ موقع) من أصل (٢٢ موقع) وهذا يدل على أن ثلثي مواقع الرصد هي ضمن فئة التساقط القليلة ، الجدول (٢) و الخريطة (٢) ، فتمثلت بمواقع بعقوبة (٢١،٢ غم / م^٢ / شهر) و بهرز (اشنونا) (٢٣،٥ غم / م^٢ / شهر) وكنعان (٢٦،٨ غم / م^٢ / شهر) وبنى سعد (٢٥،٦ غم / م^٢ / شهر) والعبارة (٢٠،٥ غم / م^٢ / شهر) وهيب (٣١،٢ غم / م^٢ / شهر) والمقدادية (٢٣،٧ غم / م^٢ / شهر) والوجيهية (٣٣،٢ غم / م^٢ / شهر) وأبي صيدا (١٩،٢ غم / م^٢ / شهر) وخانقين (٢٢،٧ غم / م^٢ / شهر) وكفري (١٩،٥ غم / م^٢ / شهر) وجبارة (٢٠،٢ غم / م^٢ / شهر) وقرية تبة (٢٣،٧ غم / م^٢ / شهر) وبلدروز (٣٢،٨ غم / م^٢ / شهر) ومندلي (٣٤،٨ غم / م^٢ / شهر) ، وخلال شهر كانون الثاني انخفضت فئة التساقط القليلة الى نصف المواقع موازنة بالشهر السابق بحيث حصل على (١٢ موقع) من اصل (٢٢ موقع) ، جدول (٢) و خريطة (٣) ، وهي مواقع بعقوبة (٢٥،١ غم / م^٢ / شهر) و بهرز (اشنونا) (٢٤،٢ غم / م^٢ / شهر) وكنعان (٢٧،٩ غم / م^٢ / شهر) وبنى سعد (٢٧،١ غم / م^٢ / شهر) والعبارة (٢١،٣ غم / م^٢ / شهر) وهيب (٣٢،١ غم / م^٢ / شهر) والمقدادية (٣٠،٥ غم / م^٢ / شهر) وابي صيدا (٢١،١ غم / م^٢ / شهر) وخانقين (٢٣ غم / م^٢ / شهر) وكفري (٢٢،٣ غم / م^٢ / شهر) وجبارة (٢٣،٣ غم / م^٢ / شهر) وقرية تبة (٢٥،٢ غم / م^٢ / شهر) ، اما في شهر شباط فحصل على (١٨ موقع) من أصل (٢٢ موقع) ، جدول (٢) و خريطة (٤) ، فكان موقع ناحية العظيم وموقع ناحية السلام وموقع ناحية المنصورية وموقع ناحية قزانية هي ضمن فئة التساقط المتوسط اي خارج حدود فئة التساقط القليلة اما باقي الفئات لهذا الشهر فكانت جميعها ضمن الفئة القليلة .

٢ _ فئة تساقط الغبار المتوسط (٣٥ _ ٦٩،٩ غم / م^٢ / شهر) فقد شهدت هذه الفئة حركة في مواقع الرصد ، حيث حصل شهر كانون الأول على (٧ مواقع) من أصل (٢٢ موقع) وهذا يدل على أن ثلث مواقع الرصد في منطقة الدراسة تتدرج ضمن فئة التساقط المتوسط في شهر كانون الأول ، جدول (٢) وخريطة (٢) ، وهي الخالص (٣٥،٢ غم / م^٢ / شهر) والعظيم (٤٤،١ غم / م^٢ / شهر) والسلام (٣٦،٩ غم / م^٢ / شهر) والمنصورية (٣٧،٨ غم / م^٢ / شهر) وجلولاء (٣٦،٩ غم / م^٢ / شهر) والسعدية (٣٧،٤ غم / م^٢ / شهر) وقزانية (٣٧،٤ غم / م^٢ / شهر) ، وفي شهر كانون الثاني فقد شهدت هذه الفئة تغيراً خلال هذا الشهر حين تحركت مواقع (الوجيهية ، بلدروز ، مندلي) من فئة التساقط القليلة إلى فئة التساقط المتوسطة (٣٦،٤ ، ٣٦،٧ ، ٣٨،٥ غم / م^٢ / شهر) ، جدول (٢) وخريطة (٣) ، وبهذا حصل شهر كانون الثاني على (١٠ مواقع) من

أصل (٢٢ موقعاً) ، اما شهر شباط فتراجعت فئة تساقط الغبار المتوسطة بشكل كبير بحيث سجلت (٤ مواقع) ضمن فئة التساقط المتوسطة من أصل (٢٢ موقع) ، الجدول (٢) والخريطة (٤) ، وهي العظيم (٤٠،٧ غم / م^٢ / شهر) والسلام (٣٥،٦ غم / م^٢ / شهر) والمنصورية (٣٦،١ غم / م^٢ / شهر) وقزانية (٣٥،٢ غم / م^٢ / شهر) .

٣ _ أما فئة التساقط الكبيرة (٧٠ فأكثر) فلم تسجل في أي موقع خلال فصل الشتاء .

ب _ فئات كمية المتساقطات الجوية في فصل الربيع .

يتضح من خلال الجدول (٣) والخريطة (٥) (٦) (٧) ، أنّ أكبر وأقل المواقع في كمية الغبار المتساقط على مواقع الرصد في فصل الربيع ، بعد استعراض الخصائص البيئية لأكثر وأقل مواقع الرصد في كمية الغبار المتساقط أثناء الفصل المذكور أعلاه فاتضح أن .

الجدول (٣) فئات الغبار المتساقط (غم / م^٢ / شهر) في محافظة ديالى خلال فصل الربيع النظري لعام ٢٠١٣ .

أذار			نيسان			مايس			مواقع الرصد
أقل القليلة ٣٤،٩	المتوسطة ٦٩،٩-٣٥	أكثر الكبيرة ٧٠	أقل القليلة ٣٤،٩	المتوسطة ٦٩،٩-٣٥	أكثر الكبيرة ٧٠	أقل القليلة ٣٤،٩	المتوسطة ٦٩،٩-٣٥	أكثر الكبيرة ٧٠	
28,1			33,3				38,6		مركز قضاء بعقوبة
29,4			34,8				39,2		ناحية بهرز (أشنونا)
32,1				36,9			41,5		ناحية كنعان
31				35,2			40,3		ناحية بني سعد
23,5			26,9			31,4			ناحية العبارة
	42,3			45,7			50,3		مركز قضاء الخالص
	49,6			55,8			64		ناحية العظيم
	36,2			40,4			44,8		ناحية هيب
	43,2			46,8			50		ناحية السلام
	44,5			48,6			53,6		ناحية المنصورية
34,4				38,2			43,7		مركز قضاء المقدادية
	38,9			42,2			47,1		ناحية الوجيهية

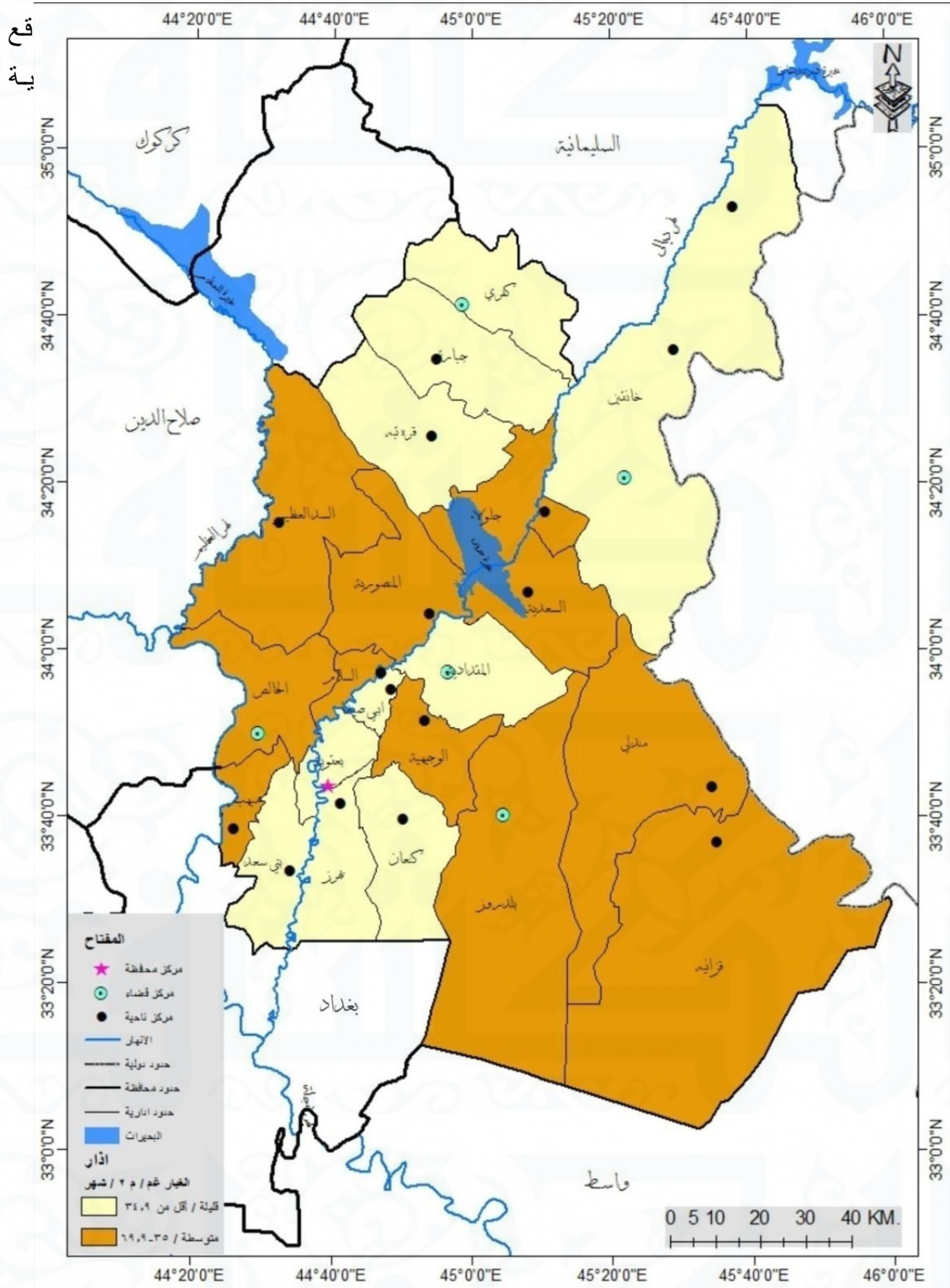
25,2	29,7	34,2				ناحية أبي صيدا
25,8	28,5	32,8				مركز قضاء خانقين
40,5	44,8	48,1				ناحية جلولا
43	46,7	50,1				ناحية السعدية
25,3	27,1	32				مركز قضاء كفري
28,2	30,4	35,1				ناحية جبارة
30,4	34,8	39,6				ناحية قرّة تبة
42,9	46,2	54,1				مركز قضاء بلدروز
44,8	48,6	56,4				ناحية مندلي
45,4	50,4	58,7				ناحية قرّانية

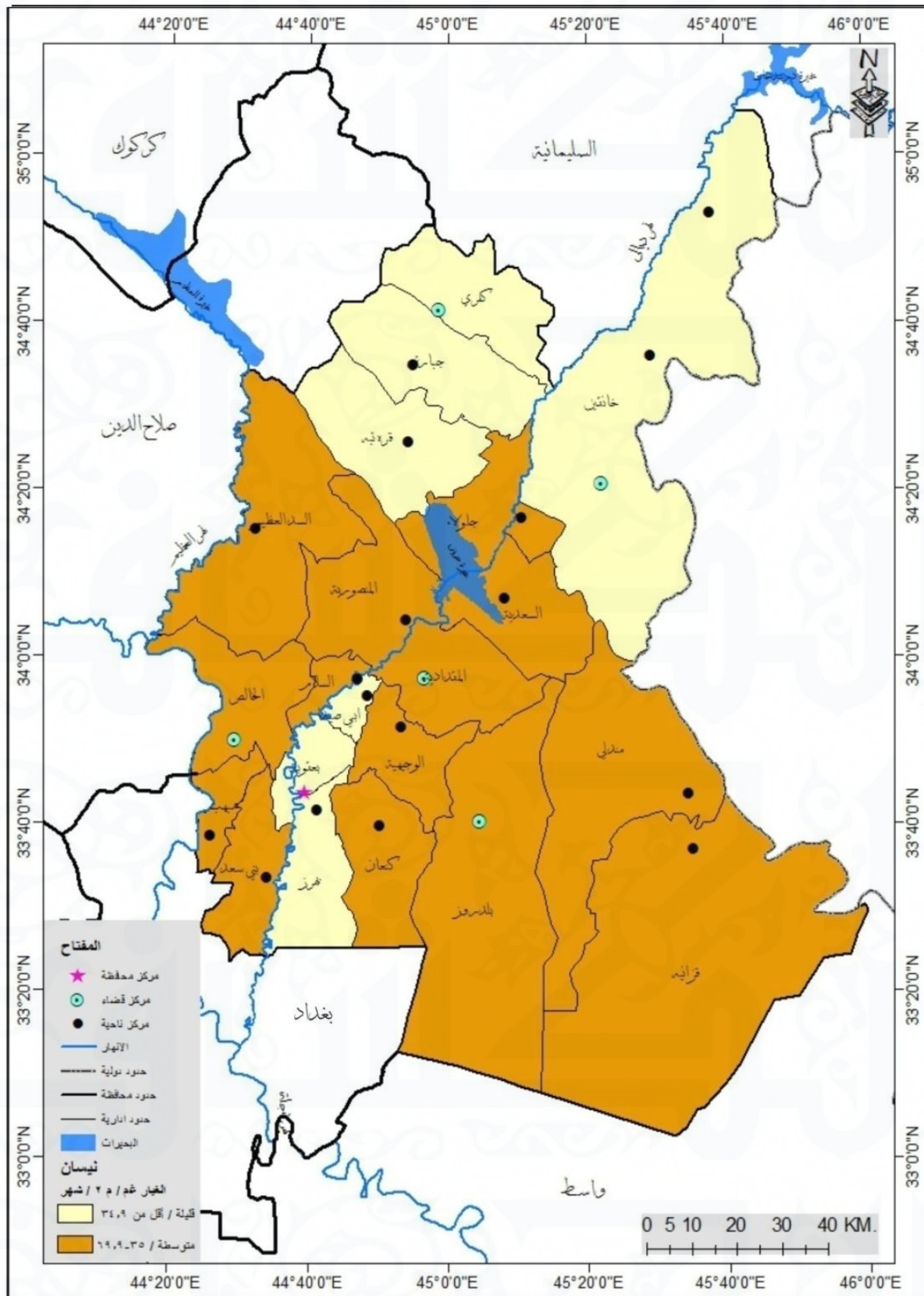
المصدر: قياسات الباحث من خلال محطات الرصد في منطقة الدراسة .

١ _ تراجعت فئة التساقط القليلة خلال هذا الفصل بشكل تدريجي عكس ما كان عليه في فصل الشتاء ، حيث حصل شهر آذار على (١١ موقع) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٣) والخريطة (٥) ، فتمثلت بمواقع بعقوبة بواقع (٢٨،١ غم / م^٢ / شهر) وبهرز (أشنونا) (٢٩،٤ غم / م^٢ / شهر) و كنعان (٣٢،١ غم / م^٢ / شهر) وبني سعد (٣١ غم / م^٢ / شهر) والعبارة (٢٣،٥ غم / م^٢ / شهر) وقضاء المقدادية (٣٤،٤ غم / م^٢ / شهر) وأبي صيدا (٢٥،٢ غم / م^٢ / شهر) وقضاء خانقين (٢٥،٨ غم / م^٢ / شهر) وقضاء كفري (٢٥،٣ غم / م^٢ / شهر) وجبارة (٢٨،٢ غم / م^٢ / شهر) وقرّة تبة (٣٠،٤ غم / م^٢ / شهر) ، وفي شهر نيسان حصل على (٨ مواقع) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٣) والخريطة (٦) ، هي مواقع بعقوبة (٣٣،٣ غم / م^٢ / شهر) وبهرز (أشنونا) (٣٤،٨ غم / م^٢ / شهر) والعبارة (٢٦،٩ غم / م^٢ / شهر) وأبي صيدا (٢٩،٧ غم / م^٢ / شهر) وقضاء خانقين (٢٨،٥ غم / م^٢ / شهر) وقضاء كفري (٢٧،١ غم / م^٢ / شهر) وجبارة (٣٠،٤ غم / م^٢ / شهر) وقرّة تبة (٣٤،٨ غم / م^٢ / شهر) ، أمّا في شهر مايس ف سجل أقل عدد خلال هذا الفصل بواقع (٤ موقع) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٣) والخريطة (٧) ، تمثلت بمواقع العبارة (٣١،٤ غم / م^٢ / شهر) وأبي صيدا (٣٤،٢ غم / م^٢ / شهر) وخانقين (٣٢،٨ غم / م^٢ / شهر) وكفري (٣٢ غم / م^٢ / شهر) .

٢ _ شهدت فئة التساقط المتوسطة تقدماً في عدد مواقع الرصد خلال هذا الفصل على العكس ما كانت عليه في فصل الشتاء ، حصلت على (١١ موقعاً) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٣) والخريطة (٥) ، في شهر آذار وهي (مركز قضاء الخالص ، ناحية العظيم ، ناحية ههيب ، ناحية السلام ، ناحية المنصورية ، ناحية الوجيهية ، ناحية جلولا ، ناحية السعدية ، مركز قضاء بلدروز ،

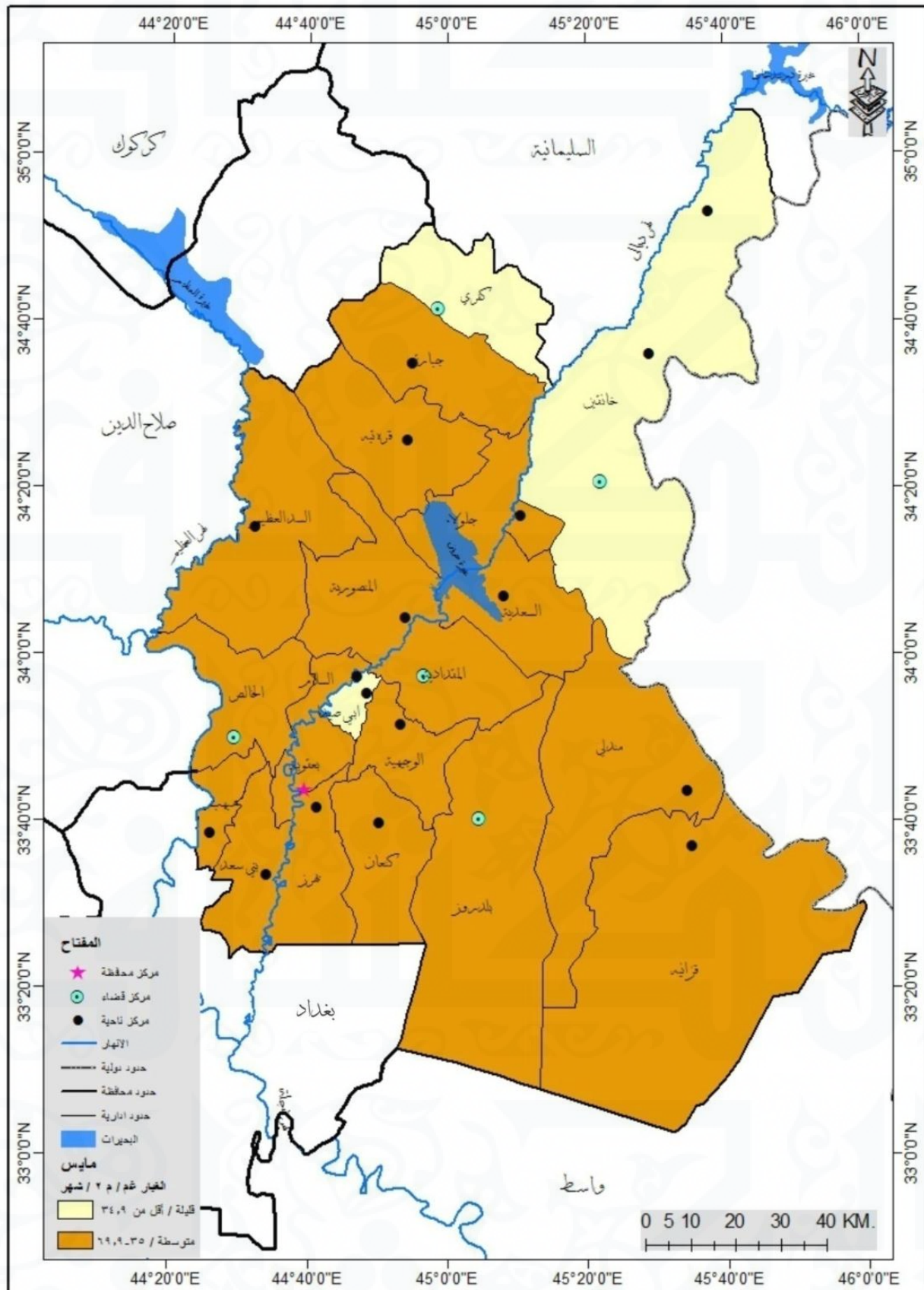
ناحية مندلي ، ناحية قزانية) بواقع (٤٢،٣ ، ٤٩،٦ ، ٣٦،٢ ، ٤٣،٢ ، ٤٤،٥ ، ٣٨،٩ ، ٤٠،٥ ،





المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (٣) .

التوزيع الكمي للغبار المتساقط في محافظة ديالى خلال مايس لعام ٢٠١٣



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٣) .

المتوسط فبهذه المواقع سجل شهر نيسان (١٤ موقعاً) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٣) ، والخريطة (٦) ، أمّا في شهر مايس فحصلت هذه الفئة على أكبر عدد من المواقع خلال هذا الفصل بواقع (١٨ موقعاً) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٣) والخريطة (٧) ، بعد أن أضيف على مواقع شهر نيسان مواقع بعقوبة (٣٨،٦ غم / م^٢ / شهر) وبهرز (أشنونا) (٣٩،٢ غم / م^٢ / شهر) وجبارة (٣٥،١ غم / م^٢ / شهر) وقرّة تبة (٣٩،٦ غم / م^٢ / شهر) .

٣ _ فئة التساقط الكبيرة (٧٠ فأكثر) لم تسجل أي موقع خلال هذا الفصل كما هو الحال في فصل الشتاء.

ج _ فئات كمية المتساقطات الجوية في فصل الصيف .

يتبين من خلال الجدول (٤) والخريطة (٨) (٩) (١٠) ، أكبر وأقل المواقع في كمية الغبار المتساقط في فصل الصيف فأتضح أن .

الجدول (٤) فئات الغبار المتساقط (غم/م^٢/شهر) في محافظة ديالى خلال فصل الصيف النظري لعام

٢٠١٣

مواقع الرصد	حزيران			تموز			آب		
	٧٠ فأكثر	٦٩,٩-٣٥	٣٤,٩ فأقل	٧٠ فأكثر	٦٩,٩-٣٥	٣٤,٩ فأقل	٧٠ فأكثر	٦٩,٩-٣٥	٣٤,٩ فأقل
مركز قضاء بعقوبة		43,2		41,6				44,5	
ناحية بهرز (أشنونا)		45,5		43,2				48,6	
ناحية كنعان		48,4		45,1				50,2	
ناحية بني سعد		46,1		44,6				48,1	
ناحية العبارة	34,2				32,7			35,2	
مركز قضاء الخالص		57,4		55,8				59,1	
ناحية العظيم	74,3			73,7			78,8		
ناحية ههب		49,5		47,6				50,5	
ناحية السلام		56,1		54,2				57,1	
ناحية المنصورية		58,6		57,6				59,2	
مركز قضاء المقدادية		47,8		45,9				48,5	

54,2			51,4			52,2		ناحية الوجيحية
38,6				34,9		37,1		ناحية ابي صيدا
40,4			37,1			38,2		مركز قضاء خاتقين
53,7			50			51,9		ناحية جلولا
56,6			52,6			54,9		ناحية السعدية
38,7			35,4			36,3		مركز قضاء كفري
39,6			37,3			38,1		ناحية جبارة
44,1			41,2			42,9		ناحية قرّة تبة
64,8			60,5			61,3		مركز قضاء بلدروز
66,8			62,1			63,5		ناحية مندلي
70,9			66,4			67,8		ناحية قزانية

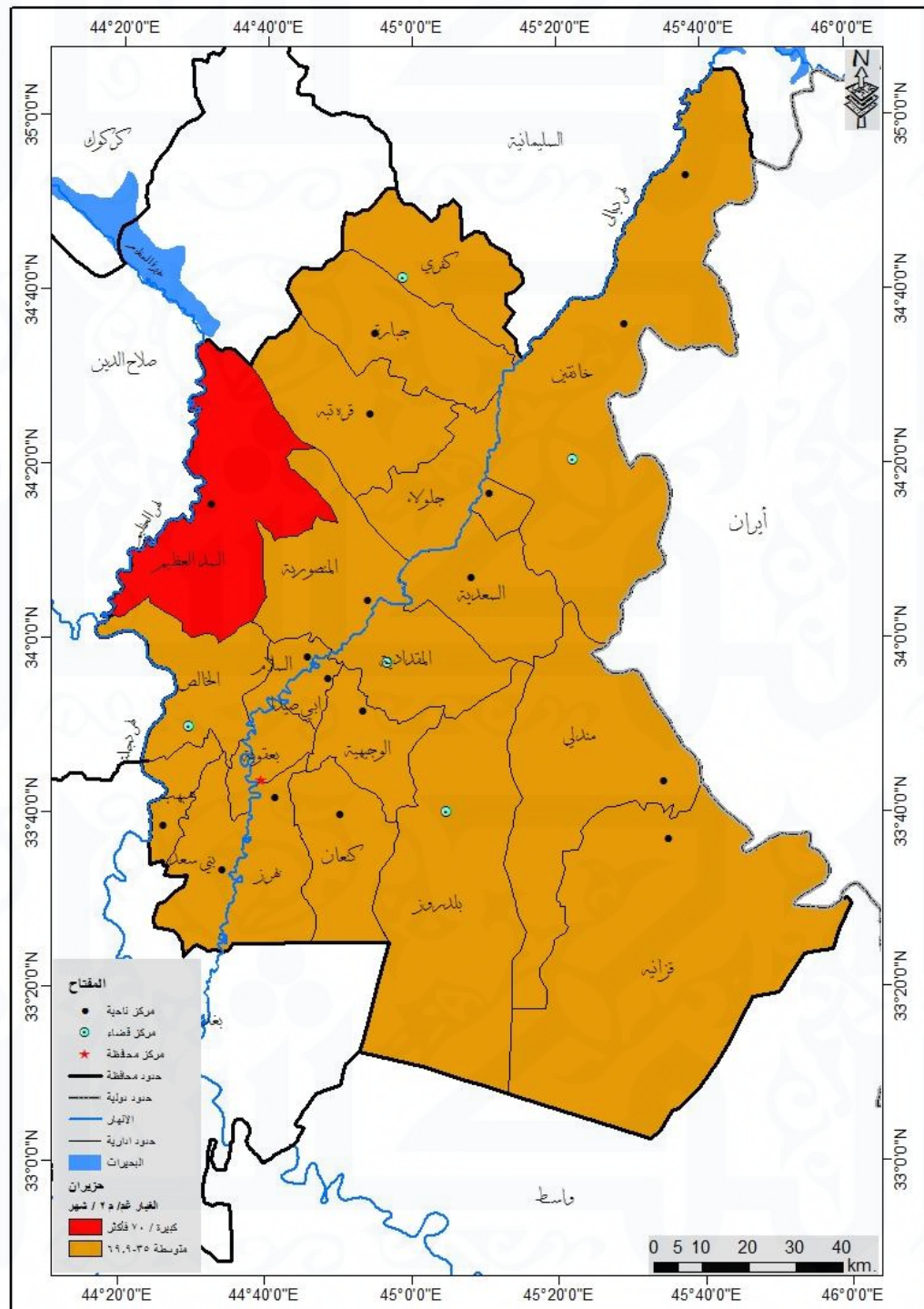
المصدر: قياسات الباحث من خلال محطات الرصد في منطقة الدراسة .

١ _ تراجعت فئة التساقط (القليلة) خلال هذا الفصل بشكل كبير جداً عكس ما كانت عليه في الفصلين السابقين ، حيث حصل شهر حزيران على (١ موقع) من أصل (٢٢ موقعاً) فتمثل بموقع ناحية العبارة بواقع (٣٤,٢ غم / م^٢ / شهر) ، الجدول (٤) والخريطة (٨) ، وفي شهر تموز حصلت الفئة في موقعين من أصل (٢٢ موقعاً) فتمثل بموقع ناحية العبارة بواقع (٣٢,٧ غم / م^٢ / شهر) وموقع ناحية أبي صيدا بواقع (٣٤,٩ غم / م^٢ / شهر) ، الجدول (٤) والخريطة (٩) ، أما في شهر آب فلم يحصل على أي موقع من مواقع الرصد ، الجدول (٤) والخريطة (١٠) .

٢ _ شهدت فئة التساقط (المتوسط) تقدماً كبيراً خلال هذا الفصل في عدد مواقع الرصد على العكس مما كانت عليه في الفصول السابقة ، حيث حصلت على جميع المواقع باستثناء موقع ناحية العبارة في فئة التساقط القليل وموقع ناحية العظيم في فئة التساقط الكبير أي (٢٠ موقعاً) من أصل (٢٢ موقعاً) في شهر حزيران، الجدول (٤) والخريطة (٨) ، وفي شهر تموز حصلت على جميع المواقع باستثناء ثلاثة مواقع (العبارة وأبي صيدا) ضمن فئة التساقط القليلة وموقع العظيم ضمن فئة التساقط الكبيرة أي (١٩ موقعاً) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٤) والخريطة (٩) ، أما في شهر آب كذلك فحصل على جميع المواقع باستثناء موقعين ضمن فئة التساقط الكبيرة هي موقع العظيم وموقع قزانية أي (٢٠ موقعاً) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٤) والخريطة (١٠) .

٣ _ فئة التساقط (الكبيرة) سجلت حضورها للمرة الأولى حيث حصلت على (١ موقع) من أصل (٢٢ موقعاً) خلال شهر حزيران وهو موقع العظيم (٧٤،٣ غم / م^٢ / شهر) ، الجدول (٤) والخريطة (٨) ، وفي شهر تموز حصلت أيضاً على (١ موقع) من أصل (٢٢ موقعاً) وهو موقع العظيم (٧٣،٧ غم / م^٢ / شهر) ، الجدول (٤) والخريطة (٩) ، أما في شهر آب فسجل (٢ موقع) من أصل (٢٢ موقعاً) وهي موقع العظيم بواقع (٧٨،٨ غم / م^٢ / شهر) وموقع قزانية بواقع (٧٠،٩ غم / م^٢ / شهر) ، الجدول (٤) والخريطة (١٠) .

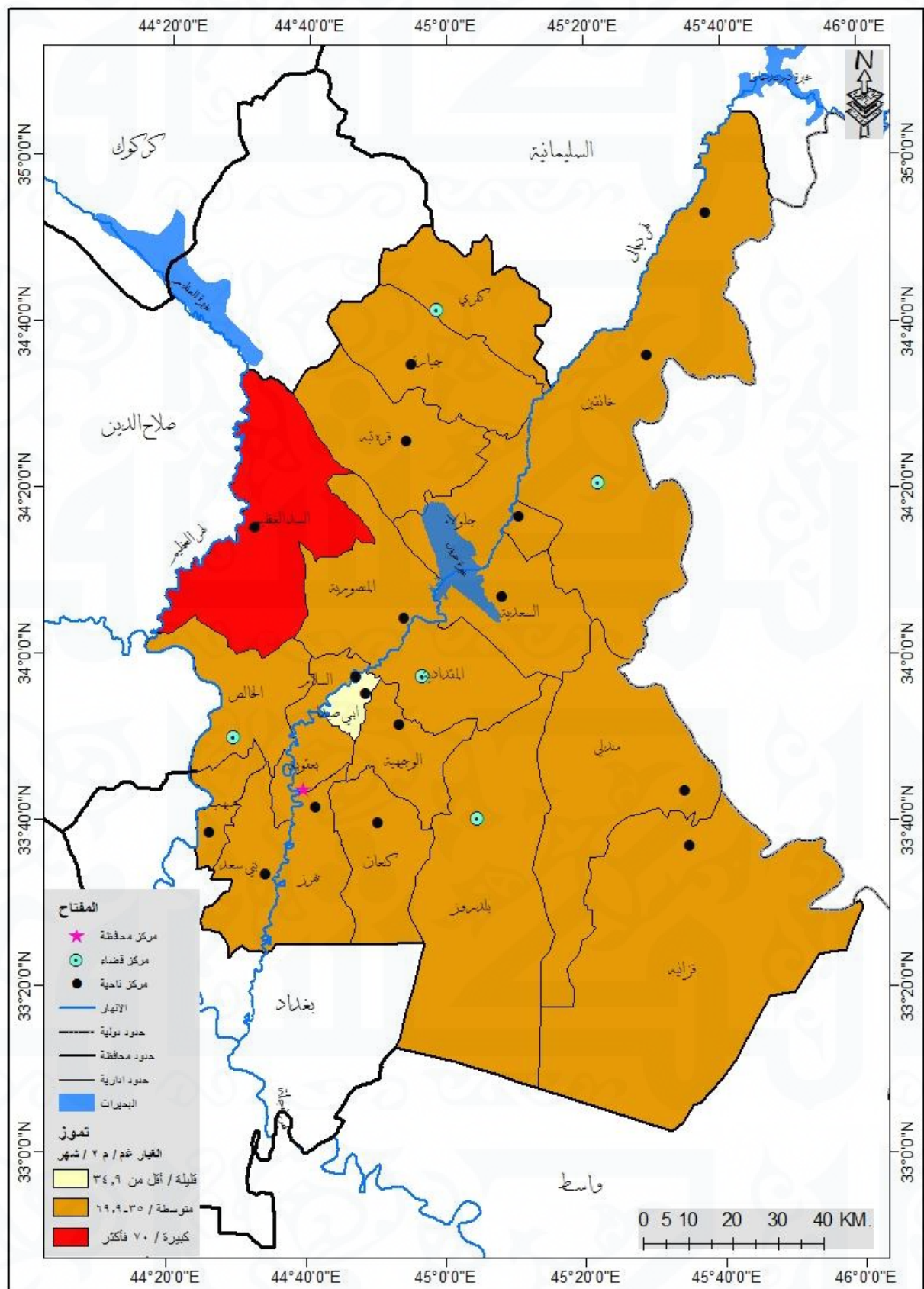
الخريطة (٨) التوزيع الكمي للغبار

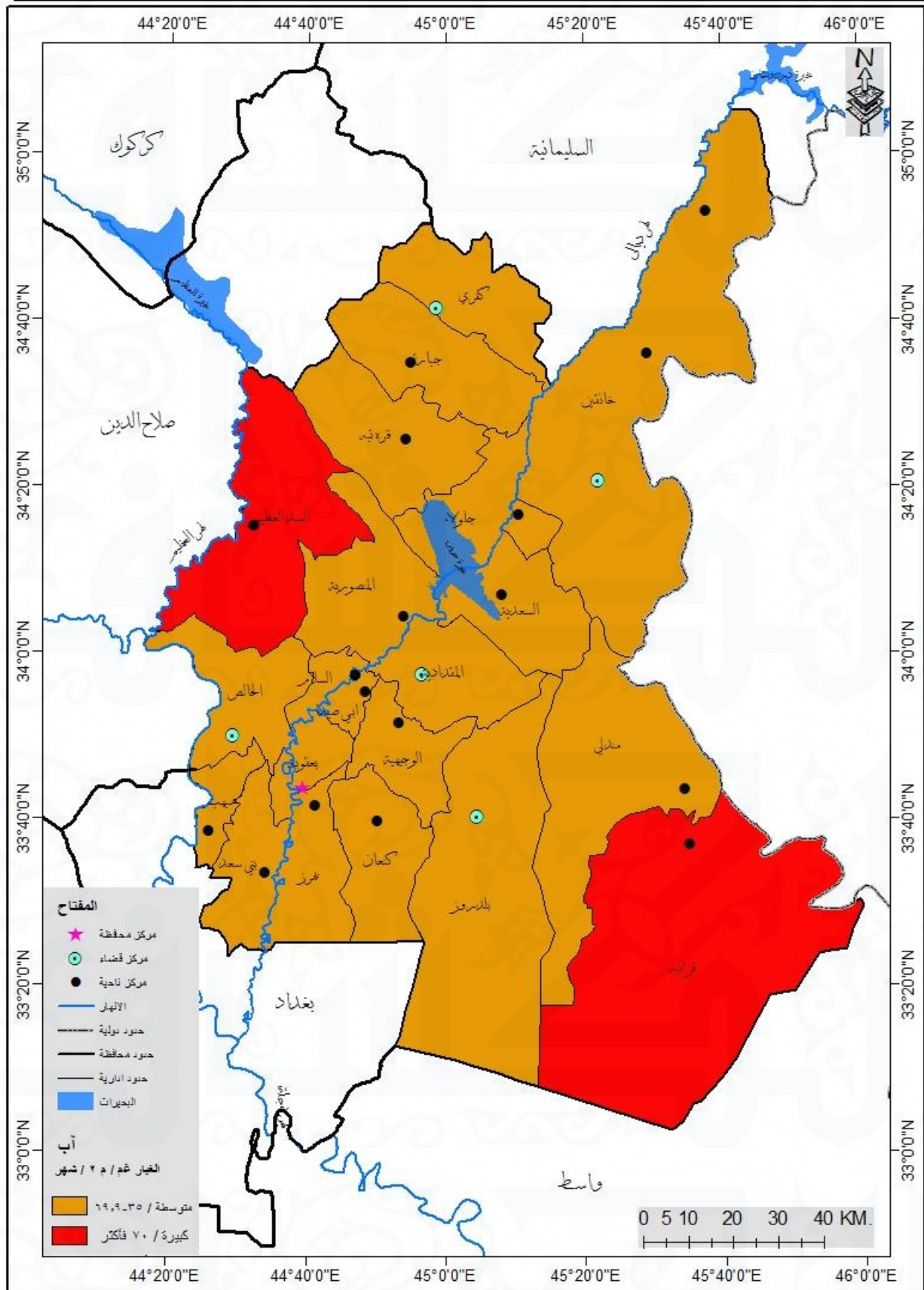


المتساقط في محافظة ديالى خلال شهر حزيران لعام ٢٠١٣

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٤) .

الخريطة (٩)





المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول (٤) .

د _ فئات كمية المتساقطات الجوية في فصل الخريف .

يتبين من خلال الجدول (٥) والخريطة (١١) (١٢) (١٣) ، أكبر وأقل المواقع في كمية الغبار المتساقط في فصل الخريف وتضح أن .

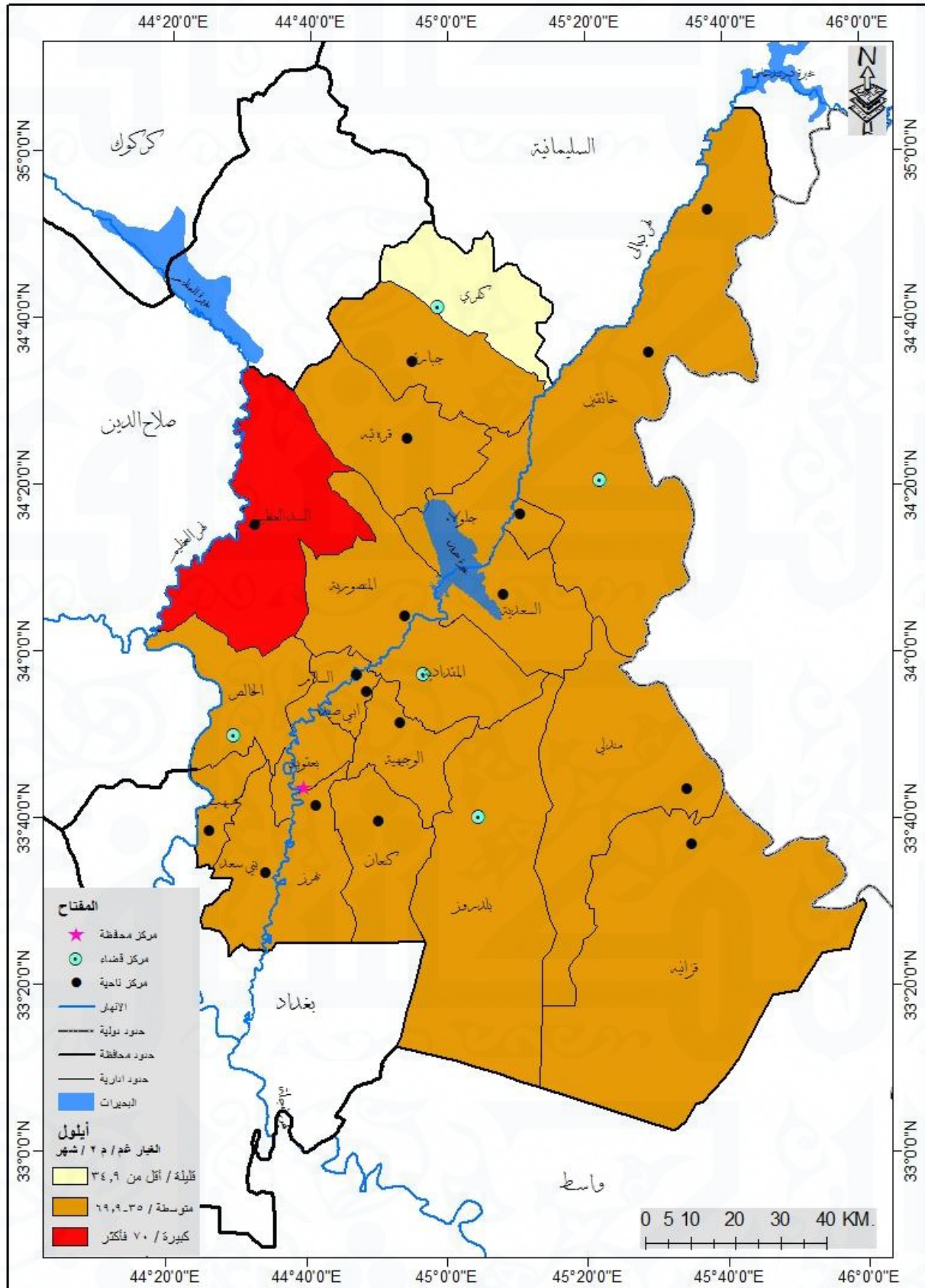
الجدول (٥) فئات الغبار المتساقط (غم / م^٢ / شهر) في محافظة ديالى خلال فصل الخريف النظري لعام ٢٠١٢ _ ٢٠١٣ .

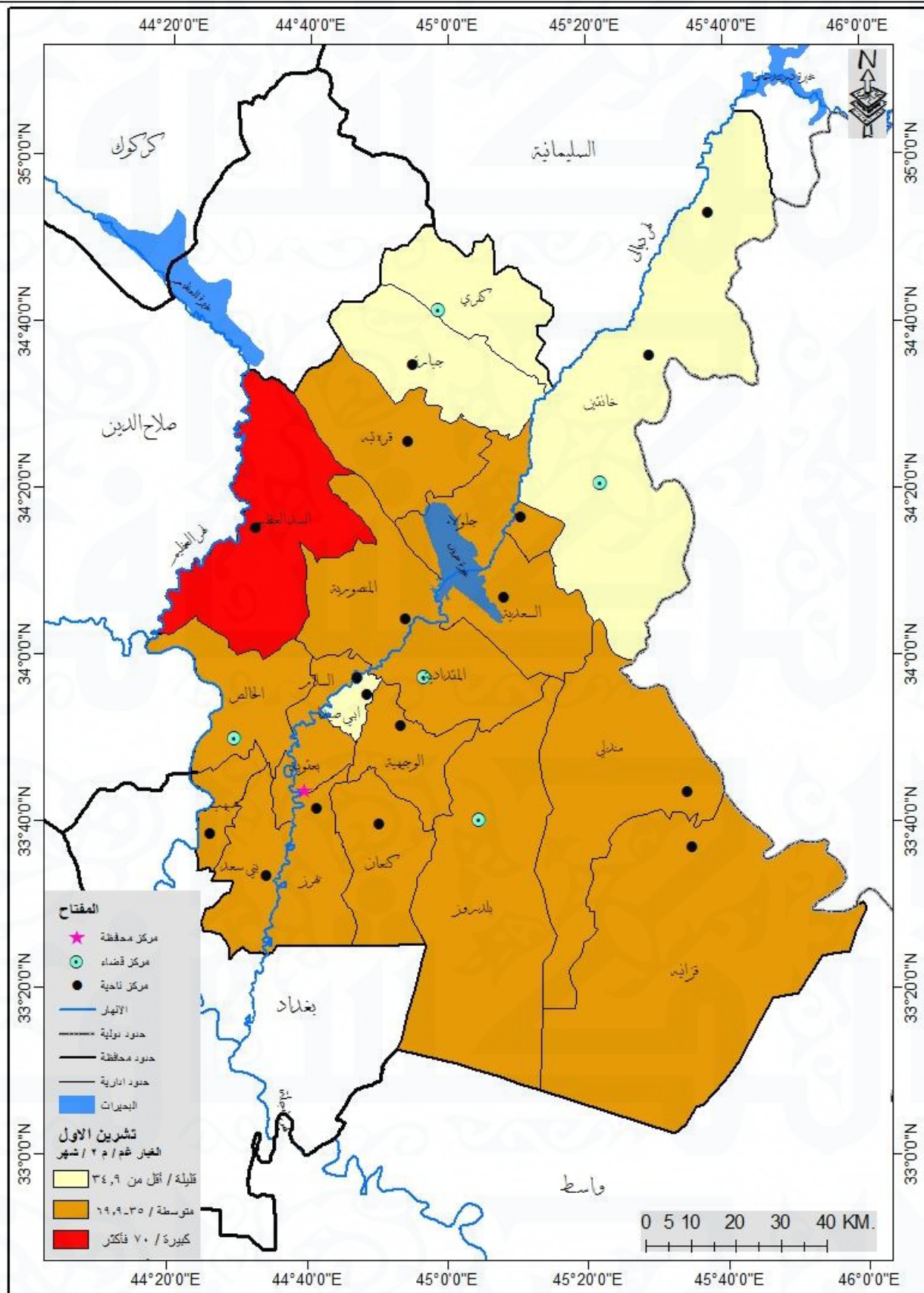
تشرين الثاني			تشرين الاول			ايلول			مواقع الرصد
من ٣٤,٩ أقل	المتوسطة ٣٩,٩ - ٧٠	الكبيرة ٧٠ فأكثر	من ٣٤,٩ أقل	المتوسطة ٣٩,٩ - ٧٠	الكبيرة ٧٠ فأكثر	من ٣٤,٩ أقل	المتوسطة ٣٩,٩ - ٧٠	الكبيرة ٧٠ فأكثر	
		٢٥,٦		٣٩,١			٤٢,٢		مركز قضاء بعقوبة
		٢٧,٩		٤١,٣			٤٥,٥		ناحية بهرز (اشنونا)
		٣١,٢		٤٥,٥			٤٩,٨		ناحية كنعان
		٣٠,١		٤٣,٧			٤٧,٦		ناحية بني سعد
		٢٤,٢			٢٩,٦			٣٢,٥	ناحية العبارة
	٤٠,٤			٥٢,٨			٥٧,٢		مركز قضاء الخالص
	٥٠,٣		٧٤,٤			٧٨,١			ناحية العظيم
		٣٤,٩		٤٤,٤			٤٨,٢		ناحية ههيب
	٤٠,٥			٥١,٥			٥٦,٢		ناحية السلام
	٤٣,٧			٥٤,٢			٥٨		ناحية المنصورية
		٢٩,٣		٤٣,١			٤٦,٣		مركز قضاء المقدادية
	٤٠			٤٨,٣			٥١,٩		ناحية الوجيهية
		٢٣,٥			٣١,٦		٣٥,٧		ناحية أبي صيدا
		٢٧,٢			٣٣,٤		٣٧,١		مركز قضاء خانقين
	٤٢,٤			٤٧,٨			٥١,٤		ناحية جلولا
	٤٥,٨			٤٩,٣			٥٣,٧		ناحية السعدية
		٢٣,٦			٣٠,١			٣٤,٦	مركز قضاء كفري
		٢٥,٣			٣٣,٦		٣٦,٨		ناحية جبارة
		٣٠,٢		٣٨,٩			٤١,٣		ناحية قرّة تبة
	٣٩,٩			٦٠,٤			٦٣,٢		مركز قضاء بلدروز
	٤٣,٥			٦٢,٧			٦٦,١		ناحية مندلي
	٤٦,٦			٦٦,٥			٦٩,٨		ناحية قرّانية

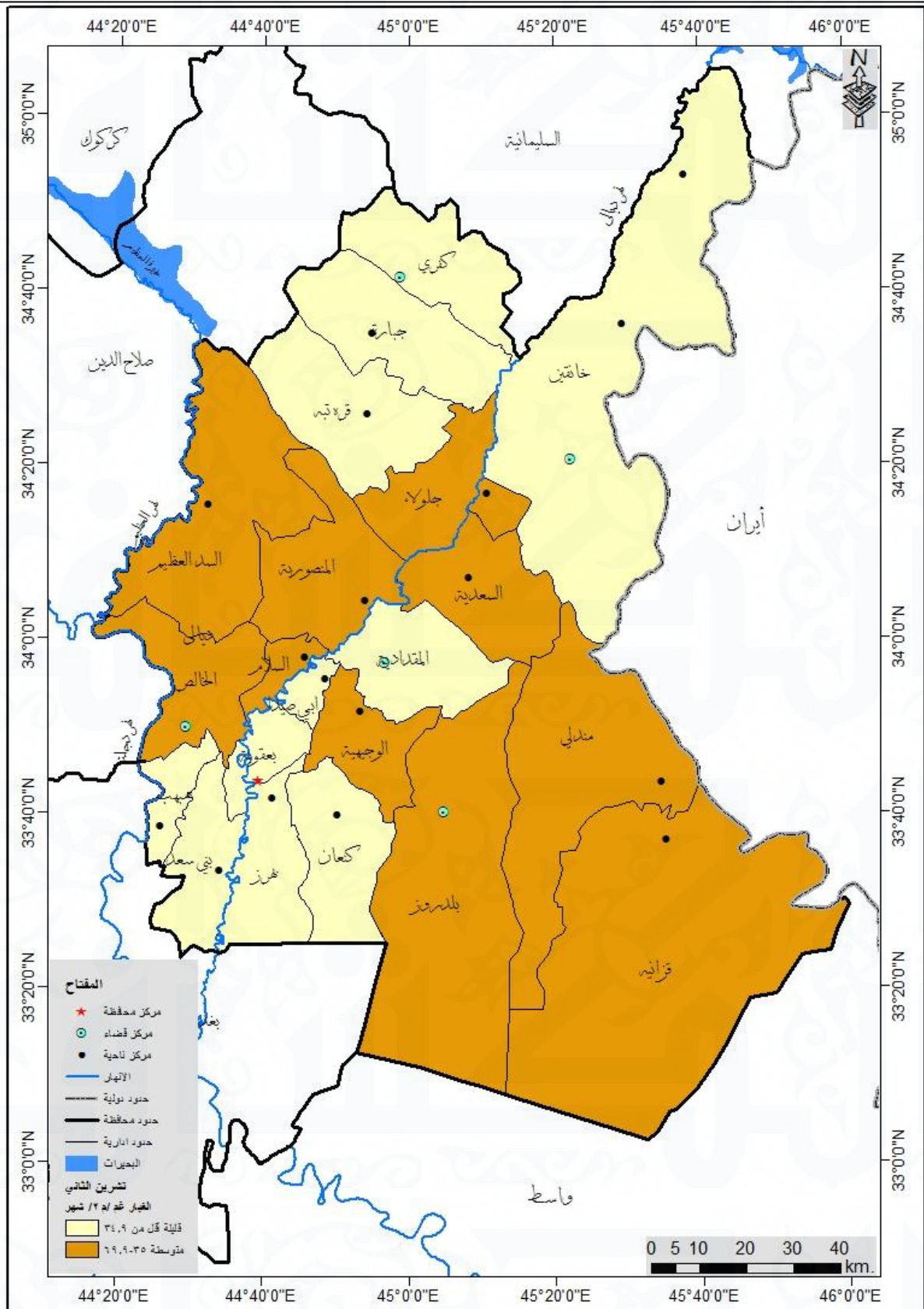
المصدر: قياسات الباحث من خلال محطات الرصد في منطقة الدراسة .

الخريطة (١١)

التوزيع الكمي للغبار المتساقط في محافظة ديالى خلال شهر أيلول لعام ٢٠١٣







المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (٥) .

١ _ بقيت فئة التساقط (القليلة) مقارنة على عدد مواقع الرصد في شهري أيلول وتشرين الأول كما كانت عليه في الفصل السابق ، حيث حصل شهر أيلول على (٢ موقع) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٥) والخريطة (١١) ، فتمثل بموقع العبارة بواقع (٣٢،٥ غم / م^٢ / شهر) وموقع كفري بواقع (٣٤،٦ غم / م^٢ / شهر) ، وشهر تشرين الأول ارتفعت بنسبة قليلة حيث حصل على (٥ مواقع) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٥) والخريطة (١٢) وهي مواقع (العبارة ، أبي صيدا ، خانقين ، كفري ، جبارة) بواقع (٢٩،٦ ، ٣١،٦ ، ٣٣،٤ ، ٣٠،١ ، ٣٣،٦ غم / م^٢ / شهر) ، أما في شهر تشرين الثاني ارتفعت بنسبة كبيرة حيث حصلت على (١٢ موقعاً) من أصل (٢٢ موقعاً) ، هي بعقوبة (٢٥،٦ غم / م^٢ / شهر) وبهرز (اشنونا) (٢٧،٩ غم / م^٢ / شهر) وكنعان (٣١،٢ غم / م^٢ / شهر) وبني سعد (٣٠،١ غم / م^٢ / شهر) والعبارة (٢٤،٢ غم / م^٢ / شهر) وههيب (٣٤،٩ غم / م^٢ / شهر) والمقدادية (٢٩،٣ غم / م^٢ / شهر) وأبي صيدا (٢٣،٥ غم / م^٢ / شهر) وقضاء خانقين (٢٧،٢ غم / م^٢ / شهر) وكفري (٢٣،٦ غم / م^٢ / شهر) وجبارة (٢٥،٣ غم / م^٢ / شهر) وقرة تبة (٣٠،٢ غم / م^٢ / شهر) ، الجدول (٥) والخريطة (١٣).

٢ _ بقيت فئة التساقط (المتوسط) مقارنة لما كانت عليه في الفصل السابق في شهري أيلول وتشرين الأول ، حيث حصلت خلال شهر أيلول على جميع المواقع باستثناء (٢ موقع) ، الجدول (٥) والخريطة (١١) ، وهي موقع العبارة وموقع كفري ، وشهر تشرين الأول تراجع بنسبة قليلة عما كان عليه في شهر أيلول حيث حصل على جميع المواقع باستثناء خمسة مواقع ، الجدول (٥) والخريطة (١٢) ، هي (العبارة ، أبي صيدا ، خانقين ، كفري ، جبارة) ، أما في شهر تشرين الثاني فتراجعت بشكل كبير فحصلت على نصف عدد المواقع بواقع (١٠ مواقع) من أصل (٢٢ موقعاً) ، الجدول (٥) والخريطة (١٣) ، هي مواقع الخالص (٤٠،٤ غم / م^٢ / شهر) والعظيم (٥٠،٣ غم / م^٢ / شهر) والسلام (٤٠،٥ غم / م^٢ / شهر) والمنصورية (٤٣،٧ غم / م^٢ / شهر) والوجيهية (٤٠ غم / م^٢ / شهر) وجلولاء (٤٢،٤ غم / م^٢ / شهر) والسعدية (٤٥،٨ غم / م^٢ / شهر) وبلدروز (٣٩،٩ غم / م^٢ / شهر) ومنذلي (٤٣،٥ غم / م^٢ / شهر) وقزانية (٤٦،٦ غم / م^٢ / شهر) .

٣ _ سجلت فئة التساقط (الكبيرة) حضورها للفصل الثاني على التوالي خلال سنة الدراسة ، واقتصرت على موقع العظيم فقط من أصل (٢٢ موقعاً) ولشهرين متتاليين خلال هذا

الفصل هما شهر أيلول، الجدول (٥) والخريطة (١١) ، وشهر تشرين الاول الخريطة (١٢) ،
بواقع (١،٧٨ ، ٤،٧٤ غم / م^٢ / شهر) .

ثالثاً_ الاستنتاجات

١ _ إن العوامل الجغرافية الطبيعية ذات صلة وثيقة في تحديد كمية المتساقطات الجوية في منطقة الدراسة ، لكن تأثير كل منهما مختلف عن الآخر، بل هو متباين ما بين عامل وآخر في كل مجموعة . وبعدّ المناخ أكثر العوامل الطبيعية تأثيراً في موضوع الدراسة بسبب ارتفاع معدل درجات الحرارة ومقدار التبخر وقلة المحتوى الرطوبي للتربة نتيجة لقلة كمية الأمطار وتذبذبها مما يسهل من عمل الرياح الشمالية الغربية السائدة على رفع دقائق التربة المفككة ، وبهذا يكون تأثير خصائص المناخ مباشراً في التربة لافتنقار مساحات واسعة من أراضي منطقة الدراسة إلى النبات الطبيعي الذي يمكن أن يشكل درعاً واقياً للطبقة السطحية منها.

٢ _ للنشاط الزراعي دورٌ فضعف الوعي الزراعي المتعلق بإدارة الأرض ، وضعف إتباع نظام (الدورة الزراعية) ، وسوء الرعي ، أدى الى زيادة الأراضي المتصحرة في مناطق واسعة من منطقة الدراسة جعلها مصدراً رئيساً لتجهيز الهواء بالغبار، وانعدام مشاريع تشجير وتثبيت الكثبان الرملية أو الترب المكشوفة ، حتى أصبح النشاط الزراعي لا يؤدي دوره الرئيس في تقليل كمية الغبار المتطاير في الهواء .

٣ _ سجّل في موقع ناحية العظيم في قضاء الخالص أكبر كمية من الغبار المتساقط فوق محافظة ديالى خلال سنة الدراسة إذ بلغت (١،٧٢٩ غم / م^٢ / سنة) .

٤ _ ازدادت كمية الغبار المتساقط خلال فصل الصيف بسبب خصائص المناخ بالدرجة الأساسية فضلاً عن بقية العوامل الجغرافية المذكورة أعلاه ، وجاء فصل الخريف في المرتبة الثانية نتيجة لبدء التحول التدريجي لمناخ منطقة الدراسة نحو انخفاض درجات الحرارة وارتفاع نسبة الرطوبة خصوصاً في التربة ، وحل فصل الربيع في المرتبة الثالثة بسبب قرب خصائصه المناخية من فصل الخريف لأنهما مواسم انتقالية بين الشتاء والصيف ، ثم جاء فصل الشتاء في المرتبة الرابعة والاخيرة أقل فصول السنة في كمية

الغبار المتساقط لكونه يمثل قمة الانخفاض في درجات الحرارة وارتفاع معدلات الرطوبة وغيرها من خصائص المناخ الاخرى .

٥_ انخفضت كمية الغبار المتساقط في جميع شهور الرصد على الأجزاء الشمالية من منطقة الدراسة ، بسبب طبيعة سطحها الشبه جبلي المتكون من الصخور والحصى (موقع مركز قضاء كفري ، موقع ناحية قره تبة ، موقع ناحية جبارة ، موقع مركز قضاء خانقين) ، والمواقع التي كانت أغلب مساحتها مستغلة لزراعة أشجار البساتين (موقع ناحية أبي صيدا ، موقع ناحية العبارة) .

Abstract

The amount of dust falling over the Diyala province in 2012 _ 2013 differed from month to month depending on the climatic conditions and recorded the largest amount of dust falling through the study in August of the year 2013.

The dust falling increases with the increasing of deserted land , and land is invested in agriculture and this is what found at the AL-adheam area ,it has taken the first degree through the studying of (12 months), agricultural operations is also make increasing of the amount of dust falling, especially when tilling the soil or volatilization atoms of fertilizers used in agriculture, and Besides that the industries scattered in the study area with various activities have an effect , the less of the lakes and the farms have A big role of increasing of the amount of dust falling , and the intensive farming have been reducing the amount of dust, so that did not lead arrangement in which any site rose intensive agriculture, such as the locations of Baquba , Buhriz (those of Ashnuna) , Al-abbara, Muqdadiyah and Abe saida . And the nature of the type of surface has apart in reduced or increased The amount of dust falling. The areas that were once a rocky surface, the dust were few such as Khanaqin , Kifri , Jabbara and Kara Tepe.

summer Got the largest quarterly total dust falling, the Second is autumn , spring, and winter ranked fourth and final. the AL-adheam and Gazzanah its Characterized sites presence within the category of Precipitation (large) during the summer and autumn, either other sites exist within the category of precipitation (few and medium), because sites were not fixed in a specific category, but change the order in one month and another within these categories.

المصادر:

- مضر خليل العمر ، الإحصاء الجغرافي ، مطابع التعليم العالي ، جامعة البصرة ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٧ _ ١٠٨ .
- مديرية البيئة في محافظة ديالى ، قسم التحليلات الكيميائية ، ٢٠١٣ ، بيانات غير منشورة .
- وزارة الزراعة ، مديرية زراعة محافظة ديالى ، قسم الانتاج النباتي ، بيانات غير منشورة ، ٢٠١٢ _ ٢٠١٣ .
- وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، دائرة إحصاء محافظة ديالى ، بيانات غير منشورة ، ٢٠٠٧ .
- وزارة الزراعة ، مديرية زراعة محافظة ديالى ، مصدر سابق .
- وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، دائرة إحصاء محافظة ديالى ، مصدر سابق .
- وزارة الزراعة ، مديرية زراعة محافظة ديالى ، مصدر سابق .
- وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، دائرة إحصاء محافظة ديالى ، مصدر سابق .
- وزارة الزراعة ، مديرية زراعة محافظة ديالى ، مصدر سابق .
- وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، دائرة إحصاء محافظة ديالى ، مصدر سابق .
- وزارة الزراعة ، مديرية زراعة محافظة ديالى ، مصدر سابق .
- وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، دائرة إحصاء محافظة ديالى ، مصدر سابق .
- وزارة الزراعة ، مديرية زراعة محافظة ديالى ، مصدر سابق .
- وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات ، دائرة إحصاء محافظة ديالى ، مصدر سابق .
- وزارة الزراعة ، مديرية زراعة محافظة ديالى ، مصدر سابق .

تقويم بحوث تخرج طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى من وجهة
نظر أعضاء هيئة التدريس

(Evaluation Research Graduation fourth stage in the College of
Basic Education / University of Diyala, from the point of view
of faculty members)

الكلمة المفتاح : تقويم

Marem K. Mhade

م.م مريم خالد مهدي

University of DIALA

جامعة ديالى

College of Basic Education

كلية التربية الأساسية

Department of Arabic Language

قسم اللغة العربية

Email:dr_hatimj@yahoo.com

الموبايل : ٠٧٧٠٧١٠٥٧٢١

ملخص البحث:

إن البحث العلمي هو مجموعة من النشاطات والتقنيات والأدوات التي تبحث في الظواهر المحيطة من أجل زيادة المعرفة وتسخيرها في عمليات التنمية لمختلف جوانب الحياة. وهذه النشاطات لا تتم إلا على أيدي باحثين مدربين ذوي خبرة واسعة في البحث العلمي وبالتالي فإن من وظائف الجامعة ومسؤولياتها تهيئة جو البحث العلمي وتوفير مستلزماته المادية والمعنوية وإعداد الباحثين في شتى مجالات المعرفة.

وقد هدف البحث الحالي إلى (تقويم بحوث تخرج طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي في إجراء دراستها كونه المنهج الأكثر التماساً بهدف البحث، و تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى ومن الألقاب العلمية جميعها (أستاذ، وأستاذ مساعد، ومدرس، ومدرس مساعد) والبالغ عددهم (١٤٨) تدريسياً وتدرسية ولأقسام الكلية كافة، في حين كانت عينة البحث التي تم اختيارها بشكل قصدي تشمل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية /جامعة ديالى وفي الأقسام الآتية (اللغة العربية، اللغة الانكليزية، العلوم، الحاسبات، الرياضيات، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي)، وبالتالي بلغ عدد أفراد عينة البحث (٣٨) تدريسياً وتدرسيةً من الاقسام العلمية والانسانية معاً. وقد كانت أداة البحث استبانة شملت مجموعة من الفقرات التي يمكن من خلالها تقويم بحوث تخرج طلبة المرحلة الرابعة من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الاساسية طبقتها الباحثة على أفراد عينة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها وبعد مناقشة الطلبة لبحوثهم. واعتمدت الباحثة في دراستها على مجموعة من الوسائل الاحصائية وهي:

١- النسبة المئوية.

٢- معادلة ارتباط بيرسون لحساب ثبات أداة البحث. (البياتي وزكريا، ١٩٧٧: ١٨٣)

٣- معادلة سبيرمان براون لتعديل نتيجة ثبات أداة البحث.

٤- معادلة فيشر لغرض معرفة درجة حدة كل فقرة من فقرات الاستبانة.

وبعد تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها توصلت الباحثة الى عدد من الايجابيات التي تمثل نواحي القوة في بحوث طلبة المرحلة الرابعة، والمتمثلة بالفقرات المتحققة والبالغ عددها (٢١) فقرة من فقرات أداة البحث في حين توصلت الباحثة الى مجموعة من السلبيات التي تمثل نواحي الضعف في بحوث تخرج الطلبة والتي تمثل الفقرات غير المتحققة من فقرات أداة البحث والبالغ عددها (١١) فقرة.

وفي ضوء نتائج البحث خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات منها:

١- ضرورة تأكيد أعضاء هيئة التدريس أهمية البحوث العلمية والتربوية، وبيان قيمتها العلمية والإفادة من نتائجها .

٢- ضرورة عقد الدورات والندوات التأهيلية لطلبة المرحلة الرابعة حول كيفية اختيار موضوع بحث التخرج واتباع خطوات البحث العلمي في كتابته، فضلاً عن كيفية توظيف نتائج بحوثهم في حياتهم العلمية والمستقبلية.

أما المقترحات التي اقترحتها الباحثة فمنها:

١- إجراء دراسة تقييمية لرسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه.

٢- إجراء دراسة تقييمية للتعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الرابعة من بحوثهم.

مشكلة البحث:

إن الجامعة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على إكساب طلبتها مفاتيح الحياة الضرورية للعيش في مجتمع سريع التغير، لذا من المفترض بالطالب الجامعي عندما يُنهي دراسته الجامعية المتمثلة بـ(٤ سنوات) أن يكون متسلحاً بالعلم والمعرفة، وأن يكون قادراً على عمل البحوث العلمية والتربوية التي تساعد وتساعد مجتمعه على تخطي ومواجهة المشكلات الكثيرة، إلا أن الذي يحصل ومن خلال عمل الباحثة كتدريسية في إحدى أهم كلية تربوية في الجامعة ألا وهي كلية التربية الأساسية التي تعنى بتدريس طلبتها المواد العلمية والتربوية معاً، كما أن هذه الكلية من أكثر كليات الجامعة تماساً بالمجتمع من خلال تخريجها طلبة سيعدون معلمين لتلامذة في المرحلة الابتدائية التي تعد أول منطلق في السلم التعليمي للمتعلم، فقد التمتست مشكلة كبيرة عند طلبة الكلية وبالأخص طلبة المرحلة الرابعة وفي أقسام الكلية كافة وهذه المشكلة يعاني منها أساتذة الكلية أيضاً وتتمثل في ضعف الكثير من طلبة المرحلة الرابعة في كتابة بحث التخرج وخوفهم الشديد من مناقشة هذه البحوث، فضلاً عن رداءة بحوث التخرج لهؤلاء الطلبة رغم توفر الوقت إذ إن الكورس الثاني من السنة الرابعة في هذه الكلية يخصص لمرحلة التطبيق العملي وكتابة بحث التخرج فقط، فضلاً عن توافر إشراف أعضاء هيئة التدريس ومن ألقاب علمية متنوعة على هذه البحوث. الأمر الذي دعا الباحثة إلى الخوض في تقييم بحوث طلبة المرحلة الرابعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشرفين على هذه البحوث للتعرف على الأسباب التي تقف وراء هذه المشكلة والعمل على حلها، أو التقليل منها من أجل عمل البحوث العلمية الصحيحة والتمكن من الاستفادة من نتائجها والعمل على تطبيقها في الحياة العملية. لذا تكمن مشكلة البحث الحالي في الاسئلة الآتية:

١- هل بحوث التخرج المعمولة من قبل طلبة المرحلة الرابعة ذات جدوى وفائدة؟

٢- هل يتم اتباع خطوات البحث العلمي عند إجراء هذه البحوث؟

٣- هل تتم كتابة البحوث على وفق معايير معينة وبرغبة الطلبة ؟

أهمية البحث:

يشهد العالم اليوم تغيرات سريعة في مختلف جوانب الحياة ، الأمر الذي يتطلب البحث عن الأمور والقضايا التي تساعد على مواكبة تلك التغيرات والمستجدات العالمية المتسارعة ، وما يرافقها من ثورة معلوماتية هائلة، مما يدعو إلى ضرورة قيام مؤسسات المجتمع كافة ومنها المؤسسات التربوية والاجتماعية بأدوار مناسبة لمواكبة تلك التغيرات ولتتمكن من الاضطلاع بدورها على أكمل وجه (الشبول، ٢٠٠٩: ٢)

وقد شمل التطور والتغيير مجال البحث العلمي من خلال اتخاذ القرارات والعمليات والامور المصيرية على وفق معايير وأسس علمية وموضوعية، وهذا يؤكد دور البحوث العلمية والتربوية التي يقوم بها الكثير من الاكاديميين والتربويين الذين يحاولون تعليم مفهوماتها وخطواتها لطلبتهم حتى يتمكنوا من اكتشاف مشكلات الحياة بأنفسهم ورسم سياسة حياتهم بأيديهم بعيداً عن الاعتماد على الآخرين، مما يؤدي بالمؤسسة التعليمية المتمثلة بالمدرسة والمعهد والجامعة تحقيق أهدافها وغاياتها المرسومة .

وتعد مرحلة التعليم الجامعي إحدى المحطات الرئيسة في مسيرة الطالب الحياتية؛ لأنها تترك عبر أحداثها وخبراتها وتجاربها وتفاعلاتها التربوية أعمق البصمات في بنية شخصية الطالب الاجتماعية، وبما أنَّ الجامعة كمجتمع تربوي اجتماعي يحدث فيه التعليم والتعلم، ويتلقى فيه الطالب المعارف والخبرات المختلفة، ومن ثم تطبيقها على أرض الواقع فيما بعد، لذا لابد للجامعة من تعليم هذا الطالب كيفية تحديد مشكلاته ومشكلات مجتمعه والعمل على البحث والتقصي عن أسباب هذه المشكلات متبعاً خطوات البحث العلمي من أجل حلها والحد منها. (النل، ١٦: ١٩٨٦)

فمن خلال البحث العلمي تتمكن المجتمعات والمنظمات الانسانية بملاكاتها المختلفة من سبر غور المعرفة، والتعرف على مسببات وطبيعة الاشياء والحقائق والظواهر لأيجاد الحلول الكفيلة لمعالجة هذه المشكلات، والتوصل إلى حالة القبول والارضاء بما يسهم في بناء تلك المجتمعات والعمل على رقيها. (حمود وموسى، ٢٠٠٨: ٢٥) لذا نجد أنَّ البحث العلمي والتربوي يهدف إلى استعمال الطريقة العلمية استعمالاً مبصراً في معالجة مشكلة من المشكلات أو التعرف على ظاهرة من الظواهر وتطويرها. (الزويبي ومحمد، ١٩٨١: ١٥)

وبعدُ التقويم أهم مكونات العملية التدريسية التي تتكون من تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس، وكذلك هو عنصر مهم من عناصر المنهج بمفهومه الحديث الذي يتكون من (الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس ووسائل وانشطة التعليم، والتقويم)

وبما أن العملية التعليمية تتكون من عناصر مهمة وهي (المعلم والمتعلم والمادة التعليمية) ومن خلال تفاعل هذه العناصر معاً تحقق العملية التعليمية أهدافها المنشودة. إذن لابد من تقويم هذه العناصر باستمرار للتعرف على نواحي القوة والضعف في عملها وتوفير كل ما بوسعه تغييرها إلى الأفضل. وبما أن الطالب في الجامعة وخاصة في الكليات التربوية يقع على عاتقه الدراسة الواعية والقيام ببعض الانشطة الجامعية التي تؤهله للحياة المهنية ومنها بحث التخرج الذي يعد من أهم الانشطة التعليمية التي يقع على عاتقه تخرج الطالب الجامعي بعد أكماله أربع سنوات دراسية وهذا بحد ذاته يعد ممارسة عنصر مهم من عناصر المنهج الا وهو عنصر أنشطة التعليم الذي لابد من تقويمه من قبل أعضاء هيئة التدريس باستمرار لمعرفة مدى ممارسة الطالب لأنشطة، التعليم ومدى استفادته من هكذا أنشطة ومدى توفيرهم للبيئة التعليمية المشجعة على عمل هكذا أنشطة، فمن خلال التقويم يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وكل ما نفذ من عمليات التعليم والتعلم واقتراح الحلول التي تسهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها. (السيد، ٢٠٠٢: ٤)

لذا تتجلى أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

١- أهمية الجامعة كونها المحطة الأخيرة التي يتخرج منها طالب العلم وهو متسلح بالعلم والمعرفة.

٢- أهمية البحث العلمي الذي من خلاله يتعلم الطالب كيفية اكتشاف مشكلات المستقبل والبحث عن أسبابها وإيجاد الحلول لها من خلال اتباعه خطوات علمية سليمة.

٣- أهمية بحث التخرج الذي يعد أنجازه تحقيق عنصر مهم من عناصر المنهج إلا وهو الأنشطة التعليمية

٤- أهمية أعضاء هيئة التدريس ودورهم في تقويم تحصيل طلبتهم وما يقومون به من أنشطة تعليمية.

٥- أهمية التقويم الذي من خلاله يمكن التعرف على مدى تطور العملية التعليمية برمتها من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف في أهم مخرج من مخرجاتها ألا وهو تعلم الطالب.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

(تقويم بحوث تخرج طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)

حدود البحث:

١- أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى.

٢- بحوث تخرج طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الأساسية /جامعة ديالى للعام الدراسي

٢٠١٢-٢٠١٣

مصطلحات البحث:

أولاً: التقويم

أ-التقويم لغةً: عرفه ابن منظور (١٩٨٤) بأنه: قَوْمْتُ الشَّيْءَ، فهو قَوِيمٌ، وَقَامَ الشَّيْءُ واستقام اعتدل. (ابن منظور، ١٩٨٤: ٥٠٥)

ب-التقويم اصطلاحاً: عرفه إبراهيم ورجب (١٩٨٣) بأنه: مجموعة الأحكام التي يوازن بها أي شيء وصولاً إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار. (إبراهيم ورجب، ١٩٨٣: ٢)

-عرفه أبو جادو (٢٠٠٦) بأنه: الفحص النظامي للأحداث التي تدور مع إطار برنامج معين وذلك بهدف المساعدة في تحسينه وتطويره أو تعديله أو استبداله. (أبو جادو، ٢٠٠٦: ٤٠٦)

ثانياً: البحث :

أ-البحث لغةً: عرفه الرازي (١٩٨٢) بأنه:بَحَثَ من باب قطع،و(أبتحث)عنه أي فَنَنْشَ. (الرازي، ١٩٨٢: ٤١)

ب-البحث اصطلاحاً: عرفه النجار وآخرون (٢٠١٠) بأنه:طريقة منظمة أو فحص استشاري منظم لاكتشاف حقائق جديدة أو التثبت والتحقق من حقائق قديمة ومحاولة معرفة العلاقات التي تربط بينها أو القوانين التي تحكمها بما يسهم في تطور ونمو المعرفة الانسانية.

الفصل الثاني:

أولاً: الأطار النظري

تمثل المعرفة العلمية خلاصة التفكير العلمي مثل الدراسات والبحوث ومجموعة المعلومات التي يتوصل إليها العلماء والباحثون عن طريق البحث والأستقصاء .فالبحث

عبارة عن عملية منظمة لإيجاد الحلول لمشكلة أو ظاهرة معينة بعد التمهيد والتحليل الدقيق لعوامل وظروف الموقف الذي نشأت فيه. (حمود وموسى، ٢٠٠٨: ١٩)

أما العلم فقد تم التأكيد على أنه مجموعة من المعارف والمفاهيم المصنفة، التي تتسق في نظام من الأفكار، أمكن التحقق من درجة صحتها بطريقة علمية معينة وهذه الطريقة هي ما يطلق عليه بالبحث العلمي. (القيّم، ٢٠٠٧: ٣٥)

وقد عرّف مصطلح البحث العلمي من قبل العديد من العلماء والمتخصصين في مجال مناهج البحث، فقد عرّفه فاندالين بأنه: المحاولة الدقيقة الناقدة للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تؤرق الإنسان وتحيره. (داود وأنور، ١٩٩٠: ١٩)، في حين عرفه كل من خطاب وعوني (١٩٨٦) بأنه: وسيلة أو طريقة للوصول إلى معرفة واكتشاف معلومات، أو علاقات جديدة وصولاً إلى حل المشكلات التي تواجه الإنسان باتباع المنهج العلمي الذي يتسم بالدقة والموضوعية والصدق التي تسمح بالتأكد من النتائج وأمكانية التنبؤ، كما أوضّح خطوات البحث العلمي الذي لابد من اتباعها من قبل الباحث العلمي عند عمل أي بحث علمي وهذه الخطوات هي :

- ١- الشعور بالمشكلة وتحديدها.
- ٢- جمع المعلومات حول المشكلة.
- ٣- صياغة فرضيات البحث.
- ٤- اختبار صحة الفرضيات.
- ٥- اتباع المنهج العلمي المناسب واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة .
- ٦ - تحليل النتائج وتفسيرها .

٧- تعميم النتائج. (خطاب وعوني، ١٩٨٦: ٧-١٠)

صفات الباحث العلمي وأخلاقياته:

لكي يؤدي الباحث مهمته العلمية على الوجه الصحيح لابد أن تتوفر فيه مواصفات أساسية، ولابد أن يتحلى بأخلاقيات عالية ومتميزة، وفيما يأتي بيان لعدد من هذه الصفات والأخلاقيات :

١-تفتح الذهنية واتساع الأفق العلمي ويتمثل بالاتي:

أ-الموضوعية والتحرر من التحيز .

ب-تحرر التفكير من الخرافات والأساطير .

ج-القدرة على تفهم آراء الآخرين وتقديرها.

ث-الاعتقاد بأن ما يتم التوصل إليه عن طريق البحث العلمي ليس حقائق مطلقة ونهائية بل يمكن تغييرها وتعديلها في ضوء الظروف المستجدة.

٢-حب الاستطلاع والرغبة المستمرة في البحث ويعني ذلك:

أ-وجود الدافع الذاتي في اكتشاف الأحداث والظواهر التي تحيط به والوصول حقائق عنها.

ب-الرغبة المستمرة في زيادة المعلومات والخبرات التي يمتلكها.

ج-الاستفادة الدائمة من خبرات الآخرين.

٣-البحث عن المسببات الحقيقية للأحداث والظواهر.

٤-توخي الدقة وكفاية الأدلة للوصول إلى القرارات والأحكام.

٥-اعتماد مصادر دقيقة في جمع المعلومات.

٦-اعتماد أدوات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية في جمع المعلومات وتحليلها. (حطاب وعوني، ١٩٨٦: ١٠)

٧-الاعتماد بموضوع البحث من خلال الاطلاع على أكبر عدد من المصادر والمراجع والدراسات.

٨-القدرة على التثبت من صحة الفروض، وجمع الأدلة والقرائن التي تعزز آراءه بشكل علمي.

٩-الأيمن المطلق بدور العلم والبحث العلمي في حل المشكلات والتوصل إلى الرفاهية والسعادة. (النجار وآخرون، ٢٠١٠: ٢٦)

أنواع البحوث: قسم العلماء والباحثون البحوث على تقسيمات عدة منها:

١-تقسيم البحوث على أساس الظواهر المدروسة إلى (بحوث طبيعية، وبحوث بايولوجية، وبحوث اجتماعية)

٢-تقسيم البحوث بحسب طبيعتها ودوافعها إلى :

أ-البحوث الاساسية(النظرية)

ب-البحوث الثانوية(التطبيقية)

ت-البحوث التحسينية

٣-تقسيم البحوث من الناحية الاكاديمية على:

أ- البحوث الوصفية: وتهدف إلى وصف الظواهر، أو الأحداث وجمع الحقائق والمعلومات عنها وتندرج عنها بحوث أخرى كالدراسات المسحية ودراسة الحالة والنمو وغيرها.

ب- البحوث التاريخية: ولها طبيعة وصفية فهي تسجل الأحداث والوقائع التي جرت في الماضي وتصفها وتحللها وتفسيرها لاكتشاف التعميمات التي تساعد في فهم الحاضر والتنبؤ بأحداث المستقبل.

ت- البحوث التجريبية: وتبحث في المشكلات والظواهر على أساس المنهج التجريبي أو منهج البحث العلمي القائم على الملاحظة وفرض الفروض والتجربة المضبوطة ومن مميزاتها اعتماد ضبط المتغيرات والتحكم فيها والتزام التجربة مصدراً للوصول إلى النتائج والحلول للمشكلات. (داود وأنور: ١٩٩٠: ٣٧)

التقويم:

يعدّ التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية، إذ تتضح عملية التشخيص في تحديد نواحي القوة والضعف في أي برنامج تعليمي ومحاولة التعرف على الأسباب الكامنة وراء جانبي القوة والضعف، وإن العلاج يتضح في اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والافادة من نواحي القوة، لأن الغرض من عملية التقويم هو تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتطويرهما بما يحقق الأهداف المرجوة منها. (الرشيدي وآخرون، ١٩٩٩: ٢١٣) وفي التربية تعنى عملية التقويم بالتعرف على مدى ما تحقق لدى الطالب من أهداف واتخاذ القرارات بشأنها، وتعنى أيضاً بمعرفة التغير الحادث في سلوك الطالب وتحديد درجة ومقدار هذا التغير. (العبيسي ٢٠١٠: ١٤) فالقصد من التقويم هو إصدار الأحكام على السمة المقاسة في ضوء معيار معين. فالتقويم ضروري ومهم لكل من المعلم والطالب، فمن خلاله يتمكن المعلم من التعرف على ما حققه من أهداف المنهج الدراسي، وكذلك التعرف على ما حصل عليه الطلبة من معلومات وخبرات وما مارسوه من أنشطة تعليمية التي من ضمنها عمل البحوث العلمية والتربوية التي تجعل من الطالب في المرحلة الجامعية عنصراً فعالاً في تطوير المجتمع وتنميته .

وهذا التقويم كي يؤدي مبتغاه لابد أن يتميز بعدد من الخصائص منها:

١- ينبغي أن يكون التقويم هادفاً.

- ٢-ينبغي أن يكون التقويم شاملاً.
- ٣-ينبغي أن يكون التقويم مستمراً.
- ٤-ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطياً.
- ٥-ينبغي أن يكون التقويم علمياً.
- ٦-ينبغي أن يكون التقويم موضوعياً.
- ٧-ينبغي أن يكون التقويم إقتصادياً من حيث الوقت والجهد والكلفة.
- ٨-أن يعتمد على وسائل وأساليب متعددة.(جامل، ٢٠٠٠: ١٧٣)

ثانياً: دراسات سابقة

١-دراسة النجار وعبد الله (١٩٩٨)

أجريت هذه الدراسة في السعودية وهدفت الى التعرف على(اتجاهات المدرسين نحو الأبحاث التربوية ومدى الاستفادة من نتائجها) من خلال تحليل واقع البحث التربوي في السعودية لما له من دور كبير في مساعدة المعلمين والمدرسين على تصور المشكلات التربوية، وتحديدتها والتخطيط اللازم للتغلب عليها ،وتوصل الباحثان إلى اثني عشر سبباً يمكن أن يسهم في عدم استفادة المعلمين من نتائج البحوث التربوية ،ووجود فروق بين استجابات المعلمين ذوي الاختصاصات العلمية والمعلمين ذوي الاختصاصات الادبية في الاستفادة من نتائج البحوث التربوية ولصالح ذوي الاختصاصات الأدبية، فضلاً عن وجود فروق جوهرية بين استجابات المعلمين الذين يحملون مؤهل دبلوم والمعلمين الذين يحملون مؤهل بكالوريوس في الاستفادة من نتائج البحوث التربوية ولصالح حملة الدبلوم ،وهذا يعطي مؤشراً إلى أنّ المعلمين أصحاب الدبلوم لديهم رغبة في الاطلاع والاستزادة من المعلومات المنشورة في البحوث التربوية ،كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين نحو الاستفادة من نتائج البحوث التربوية تعزى إلى المرحلة التعليمية التي يدرّسون فيها.(النجار وعبد الله، ١٩٩٨)

٢-دراسة الغزوي وأسماء(٢٠٠١)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى (تقويم مشاريع التخرج لدى طلبة كلية المعلمين/جامعة ديالى من وجهة نظر التدريسيين والطلبة) وقد تكونت عينة البحث التي تم اختيارها عشوائياً من لدن الباحثين (من تدريسيي وطلبة المرحلة الرابعة في كلية المعلمين/جامعة ديالى ،وبواقع (٣٦) تدريسياً،و(٩٣)طالباً وطالبةً بواقع (٥١) طالباً و(٤٢)طالبةً) ولتحديد أداة البحث الرئيسة وجه الباحثان سؤالاً مفتوحاً لعينة استطلاعية من تدريسي وطلبة الكلية حول تحديد الصعوبات التي تحد من كفاية طلبة المرحلة الرابعة من كتابة مشاريع التخرج من وجهة نظر كل من التدريسيين والطلبة ،وبعد تحديد هذه الصعوبات، وتحليل الاستجابات تكونت أداة البحث الرئيسة (الاستبانة المغلقة) من قسمين: القسم الأول تضمن الصعوبات التي حددها التدريسيون وقد كانت مكونة من (١٥) صعوبة أي فقرة في حين تضمن القسم الثاني من الاستبانة الصعوبات التي حددها طلبة المرحلة الرابعة و كانت مكونة من (١٦) فقرة أي: صعوبة،وبعد التحقق من صدق أداة البحث وثباتها تم تطبيقها على عينة البحث الأصلية ،ومن خلال استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة تم تحليل النتائج ومناقشتها والخروج بعدد من التوصيات والمقترحات منها:

- ١- ضرورة توفير المراجع العلمية اللازمة من كتب ودوريات ووثائق في مكتبة الكلية.
- ٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الكليات الأخرى . (العزاوي وأسماء، ٢٠٠١)
- ٣- دراسة الشبول (٢٠٠٧)

أجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت الى التعرف على (اتجاهات مديري المدارس الثانوية في الأردن نحو البحوث التربوية ونتائجها) وبعد صياغة الفرضيات الخاصة بالدراسة والمطلوب التحقق من صحتها تكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة في الأردن والبالغ عددهم (٢٤٥) مديراً ومديرة ،وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (٦٠) فقرة في مجالين، وكل مجال تكوّن عدد من الأبعاد ،وبعد التأكد من صدق الاداة وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة ،ومن خلال استعمال عدد من الوسائل الاحصائية المناسبة كانت نتائج الدراسة كالآتي:

١-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد أهمية البحوث التربوية وإجراءات البحوث التربوية، والافادة من نتائج البحوث التربوية، وعدم وجود فروق في بعد نتائج البحوث التربوية تعزى للجنس.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد أهمية البحوث التربوية وإجراءات البحوث التربوية، والافادة من نتائج البحوث التربوية، وعدم وجود فروق في بعد نتائج البحوث التربوية تعزى للمؤهل العلمي والخبرة الإدارية.

٣-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مؤهلي بكالوريوس ودبلوم تربية ودكتوراه لصالح الدكتوراه.

وتم التوصل إلى مجموعة من التوصيات منها:

أ. تشجيع المدارس على الاطلاع على البحوث التربوية والافادة من نتائجها.

ب. عقد دورات تأهيلية لمديري المدارس حول كيفية إعداد البحوث التربوية. (الشبول، ٢٠٠٧)

٤-دراسة محسن (٢٠١٢)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت الى التعرف على (أسباب ضعف إقبال طلبة الجامعة على البحث العلمي) وقد تكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة توزعوا على أربع كليات من جامعة ديالى وفي الجانبين العلمي والأنساني وهذه الكليات هي (كلية التربية الأساسية، كلية التربية للعلوم الانسانية، وكلية التربية للعلوم الصرفة، وكلية الزراعة) وقد اعتمد الباحث على مقياس الكبيسي ١٩٨٥ المعد لهذا الغرض والمكوّن من (٣٠) فقرة كأداة لبحثه وقد طبق الباحث المقياس المحدد على عينة البحث بعد أن تأكد من صدقه وثباته على عينة استطلاعية ومن خلال استعمال الوسائل الاحصائية حلل الباحث نتائج البحث وناقشها وخرج ببعض التوصيات والمقترحات منها:

١-اعتماد عمادات الكليات اسلوب المكافآت المالية أو التعزيز المعنوي للبحوث المتميزة؛ لأنه من أنجح الاساليب لجذب الطلبة إلى ميدان البحث العلمي.

٢-إجراء دراسات تتناول علاقة هذا المتغير مع متغيرات أخرى.(محسن، ٢٠١٢)

موازنة الدراسات السابقة

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث	السنة	المكان	المنهج المتبع	هدف الدراسة
١	اتجاهات المدرسين نحوالأبحاث التربوية ومدى الاستفادة من نتائجها	النجار وعبد الله	١٩٩٨	السعودية	الوصفي التحليلي	التعرف على اتجاهات المدرسين نحوالأبحاث التربوية ومدى الاستفادة من نتائجها
٢	تقويم مشاريع التخرج لدبطلبة كليةالمعلمين/ جامعة ديالى من وجهة نظر التدريسين والطلبة)	العزاوي واسماء	٢٠٠١	العراق	الوصفي التحليلي	تقويم مشاريع التخرج لدى طلبة كلية المعلمين/جامعة ديالى من وجهة نظر التدريسين والطلبة)
٣	اتجاهات مديري المدارس الثانوية في الأردن نحو البحوث التربوية ونتائجها)	الشبول	٢٠٠٧	الأردن	الوصفي التحليلي	التعرف على اتجاهات مديري المدارس الثانوية في الأردن نحو البحوث التربوية ونتائجها)
٤	أسباب ضعف إقبال طلبة الجامعة على البحث العلمي	محسن	٢٠١٢	العراق	الوصفي التحليلي	الأسباب ضعف إقبال طلبة الجامعة على البحث العلمي تعرف على

الفصل الثالث: يتضمن هذا الفصل الآتي:**أولاً: منهجية البحث:**

اعتمدت الباحثة في بحثها المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة وجمع البيانات عنها وتبويبها وتحليلها والربط بين مدلولاتها للوصول إلى فهم الظاهرة المدروسة والمتغيرات المؤثرة فيها.

ثانياً:مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى ومن الألقاب العلمية جميعها (أستاذ، وأستاذ مساعد، ومدرس، مدرس مساعد) والبالغ عددهم (١٤٨) تدريسياً وتدرسية ولأقسام الكلية كافة وكما مبين في الجدول (١)

الجدول(١)

يبين توزيع مجتمع البحث المكون من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية /جامعة ديالى

القسم	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	العدد الكلي
اللغة العربية	٢	٨	٩	١١	٣٠
اللغة الانكليزية	—	٢	٥	٨	١٥
الرياضيات	١	١	٦	١	٩
التاريخ	—	٢	٥	٩	١٦
الجغرافية	٢	١	٤	٤	١١
العلوم	٢	١	١٣	٤	٢٠
الحاسبات	—	—	٤	٣	٧
الأرشاد النفسي والتوجيه	٤	٥	٦	٨	٢٣

التربوي					
الرياضة	٢	٢	٧	٣	١٤
الفنية	-	-	١	٢	٣
المجموع الكلي	١٣	٢٢	٦٠	٥٣	١٤٨

أما عينة البحث فقد تم اختيارها بشكل قصدي من بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية/جامعة ديالى وفي الأقسام الآتية (اللغة العربية، اللغة الانكليزية، العلوم، الحاسبات، الرياضيات، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي) علماً أنه تم اختيار عينة البحث من الأقسام العلمية والإنسانية في الكلية نفسها من أجل تحقيق الموضوعية والصدق في تقويم بحوث تخرج الطلبة للاختصاصات العلمية والإنسانية معاً وعدم التحيز لاختصاص معين، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (٣٨) تدريسياً وتدرسيةً وكما هو مبين في الجدول (٢)

الجدول (٢)

الجدول يبين توزيع أفراد عينة البحث على أقسام الكلية مع النسب المئوية

القسم	العدد	النسب المئوية
اللغة العربية	٦	١٥,٨%
اللغة الأنكليزية	٧	١٨,٤%
العلوم	٨	٢١%
الحاسبات	٥	١٣,١%
الرياضيات	٥	١٣,١%
الأرشاد النفسي والتوجيه التربوي	٧	١٨,٤%
المجموع	٣٨	٩٩,٧%

ثالثاً: أداة البحث:

تحددت أداة البحث في ضوء طبيعة البحث وما يرمي تحقيقه، وبما أنّ البحث الحالي يهدف إلى تقويم بحوث تخرج طلبة المرحلة الرابعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية، لذا وجدت الباحثة أنّ الاستبيان هو أنسب الأدوات البحثية لتحقيق هدف بحثها، وهو من أكثر أدوات البحث شيوعاً وانتشاراً بين المربين لكونه يساعد الباحث في التوصل إلى معلومات دقيقة لا يمكن الحصول عليها من أدوات البحث الأخرى. (الزوبعي ومحمد، ١٩٨١: ١٨٤)

رابعاً: صدق أداة البحث:

من أبرز سمات أداة البحث الجيدة أن تكون صادقة، ولا تكون صادقة إلا عندما تستطيع أن تقيس ما وضعت من أجل قياسه (جابر، ١٩٧٣: ٢٧١)، ولكي تتحقق الباحثة من صلاحية فقرات الاستبانة التي أعدتها وصدقها فقد عرضتها (بصورتها الأولية) على مجموعة من الخبراء في اختصاصات مختلفة وذات علاقة بموضوع البحث من أجل إبداء مساعداتهم في الحكم على مدى صلاحيتها، وتقديم الملاحظات المناسبة لإيجاد الصدق الظاهري للاستبانة الملحق (٢)، وقد تم حذف بعض فقرات الاستبانة وتعديل بعضها، فبلغت فقرات الاستبانة بشكلها النهائي (٣٢) فقرة.

خامساً: ثبات أداة البحث:

أعتمدت الباحثة في التأكد من ثبات أداة بحثها على استعمال أسلوب التجزئة النصفية واستعمال معادلة سبيرمان براون لمعادلة النتيجة، إذ كان الثبات ٠,٨٤، وهو معامل ثبات مناسب جداً. (البياتي، ١٩٧٧: ١٥)

سادساً: تطبيق أداة البحث:

بعد أن تأكدت الباحثة من صدق أداة البحث وثباتها، وبعد أن تمت مناقشة بحوث تخرج طلبة المرحلة الرابعة في نهاية السنة الدراسية، طبقت الباحثة أداة بحثها بصورتها النهائية على أفراد عينة البحث .

سابعاً: الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة في بحثها الوسائل الإحصائية الآتية:

١- النسبة المئوية.

٢- معادلة ارتباط بيرسون لحساب ثبات أداة البحث. (البياتي وزكريا، ١٩٧٧: ١٨٣)

٣- معادلة سبيرمان براون لتعديل نتيجة ثبات أداة البحث.

٤- معادلة فيشر لغرض معرفة درجة حدة كل فقرة من فقرات الاستبانة.

(Fisher, 1956: 327)

الفصل الرابع: ويتضمن هذا الفصل عرض النتائج ومناقشتها والمتمثل بالآتي:

١- حساب تكرارات اجابات عينة البحث لكل فقرة من فقرات الاستبانة وللمقياس الثلاثي الأبعاد (دائماً، غالباً أحياناً).

٢- لغرض حساب درجة حدة كل فقرة من فقرات الاستبانة فقد تم إعطاء ثلاث درجات لكل فقرة من فقرات البديل (دائماً)، ودرجتين لكل فقرة من فقرات البديل (غالباً)، ودرجة واحدة لكل فقرة من فقرات البديل (أحياناً).

٣- ترتيب فقرات الاستبانة تنازلياً بحسب درجة حدتها من أكبرها حدة إلى أقلها حدة كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول (٣)

يبين ترتيب فقرات الاستبانة حسب درجة حدة كل فقرة من فقراتها مع مراتبها

الرتبة	درجة الحدة	الفقرة	تسلسل الفقرة في الاستبانة
١	٤,٣٩	مراجعة الطالب للأستاذ المشرف بصورة دورية	١٢
٢	٣,٦٣	مراعاة التنوع في الألقاب العلمية لأعضاء هيئة التدريس عند تقسيم اللجان الخاصة بمناقشة بحوث الطلبة	٣١
٣	٣,٥٥	وجود آلية منظمة لإجراء مناقشة بحوث الطلبة	١٥
٤	٣,٣١	موضوعية أعضاء هيئة التدريس عند وضع الدرجات الخاصة بفقرات استمارة مناقشة بحوث الطلبة	٣٢
٥	٣,٢٦	تتسم استمارة مناقشة بحوث الطلبة بالشمولية والصدق	٣٠
٦	٣,٢٣	تزويد الأستاذ المشرف للطلاب المشرف عليه بعدد من المصادر والمراجع	٥
٧	٣,٢١	تتسم مناقشة بحوث الطلبة بالعلمية	١٦
٨	٣,١٨	تتسم بحوث الطلبة بالتنوع	٢٨
٩	٣,٠٧	اعتماد أغلب الطلبة على المنهج الوصفي في كتابة بحوثهم	٢٦
١٠	٣,٠٥	اطلاع الطلبة على رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه لغرض الاستفادة منها عند كتابة	٢١

		البحث	
١١	٢،٨٦	اعتماد الطلبة على عناوين مكررة لبحوث سابقة	١١
٢٩	٢،٧٦	يتم أقرار عنوان البحث من قبل اللجنة العلمية في القسم	٢٩
١	٢،٧٣	اعتماد الطالب على الأنترنت عند كتابة بحثه	١
١٧	٢،٧٣	مراعاة اللقب العلمي لأعضاء هيئة التدريس عند الإشراف على بحوث الطلبة	١٧
٣	٢،٦٠	اتباع الطالب خطوات البحث العلمي عند كتابة بحثه	٣
١٩	٢،٥٢	وجود معايير ثابتة لكتابة البحوث من حيث عدد صفحات البحث وترتيب فصوله....	١٩
١٣	٢،٤٧	اعتماد الطلبة على بحوث جاهزة	١٣
٤	٢،٣٤	اعتماد الطلبة على المراجع والمصادر الرصينة	٤
٧	٢،١٥	اختيار عناوين بحوث الطلبة من خلال لجنة سيمينار محددة لهذا الغرض	٧
٢٠	٢،١٣	استفادة الطلبة من مناهج البحث التي تُدرّس في الكلية عند كتابة البحث	٢٠
٦	٢،٠٥	تتسم بحوث الطلبة بالحدائثة والمعاصرة	٦
١٨	١،٩٧	اختيار الطالب موضوع بحثه بما يتلاءم واختصاص الأستاذ المشرف	١٨
٢٢	١،٩٧	موضوعية الطلبة في كتابة البحث العلمي	٢٢
٢٣	١،٩٧	امتلاك الطلبة أخلاقيات البحث العلمي مثل الصدق والأمانة	٢٣
٢	١،٩٢	اعتماد الطالب على نفسه عند كتابة بحثه	٢
١٠	١،٨٦	اختيار الطالب لبحوثهم عناوين تتسم بالحدائثة	١٠

٢٧	١٠٤٧	توافر الأدوات والمستلزمات البحثية التي يحتاج إليها الطلبة عند كتابة بحوثهم من قبل الكلية	٢٧
٩	١٠٢٣	اعتماد الطالب على خطة موضوعة من قبله عند كتابة بحثه	٩
٢٤	١٠٢١	تطبيق نتائج بحوث الطلبة في مجالات الحياة المختلفة	٢٤
٢٥	١٠١٠	إقامة الندوات والدورات في الكلية لبيان كيفية كتابة الطلبة للبحوث العلمية والتربوية	٢٥
٨	١٠٠٥	اختيار عناوين بحوث التخرج من قبل الطلبة أنفسهم	٨
١٤	١٠٠٥	اعتماد الطلبة على المصادر الحديثة في كتابة بحوثهم	١٤

٤- مناقشة ٢٧% من الفقرات العليا والدنيا من فقرات الاستبانة، لأنها تمثل أهم الإجراءات التي يمكن من خلالها العمل على رقي بحوث التخرج لطلبة المرحلة الرابعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشرفين على تلك البحوث والتعرف على نواحي الضعف والقوة في تلك البحوث.

وفيما يأتي عرض لمناقشة تلك الفقرات:

بعد إجراء التحليل الإحصائي لفقرات أداة البحث تبين أن درجة حدة فقرات أداة البحث تراوحت بين (٤,٣٩-١٠,٠٥) وقد جاءت الفقرة (مراجعة الطالب للأستاذ المشرف بصورة دورية) بالمرتبة الأولى؛ إذ بلغت درجة حدتها (٤,٣٩) في حين جاءت الفقرة (اعتماد الطلبة على المصادر الحديثة في كتابة بحوثهم) بالمرتبة الأخيرة إذ بلغت درجة حدتها (١٠,٠٥).

وقد تبين إن الفقرات المتحققة في أداة البحث المتكونة من (٣٢) فقرة هي (٢١) فقرة متحققة ، في حين بلغت الفقرات غير المتحققة (١١) فقرة . وفيما يأتي مناقشة الباحثة (٢٧%) من الفقرات العليا من أداة البحث التي تمثل (٨) فقرات من الفقرات المتحققة، و(٢٧%) من الفقرات الدنيا من أداة البحث التي تمثل (٨) فقرات من الفقرات غير المتحققة. فبالنسبة للفقرات الثماني العليا فهي تمثل نواحي ايجابية بالنسبة لبحوث تخرج الطلبة، فقد جاءت الفقرة (مراجعة الطالب للأستاذ المشرف بصورة دورية) بالمرتبة الأولى إذ بلغت درجة حدثها (٤،٣٩) وحصلت هذه الفقرة على موافقة أغلب أعضاء هيئة التدريس الذين وجهت لهم أداة البحث، وهذا يدل على أن الطالب يراجع الاستاذ المشرف على بحث تخرجه بصورة دورية ومستمرة. خاصة وأن مراجعة الطالب للأستاذ المشرف على بحثه دخلت ضمن الجدول الأسبوعي الذي يضعه له مشرفه، فضلاً عن الأعداد القليلة من الطلبة المشرف عليهم الاستاذ الجامعي مما يوفر له الوقت الكافي لمواصلة التقائه بطلبته والاستماع لهم وارشادهم. في حين جاءت الفقرة (مراعاة التنوع في الالقاب العلمية لأعضاء هيئة التدريس عند تقسيم اللجان الخاصة بمناقشة بحوث الطلبة) بالمرتبة الثانية وبدرجة حدة (٣،٦٣) وهذا يدل على موضوعية أقسام الكلية في توزيع الاشراف على بحوث الطلبة بين أعضاء هيئة التدريس والعدالة في التوزيع وعدم حصر الاشراف على ذوي الالقاب العلمية العالية فقط، إذ نجد المشرفين ممن هم بدرجة استاذ وأستاذ مساعد ومدرس ومدرس مساعد لغرض اكتساب الخبرة فيما بينهم ،لذا نجد أن الكلية تعدُّ لجاناً من قبل أقسامها لتقسيم اعضاء هيئة التدريس على مجموعات لمناقشة بحوث الطلبة في نهاية الكورس الثاني من السنة الدراسية ،فضلاً عن ترشيح البحوث المتميزة عند إجراء المناقشات في الأقسام للمشاركة في مؤتمر الكلية الطلابي الخاص ببحوث تخرج طلبة المرحلة الرابعة في كل سنة ولكل الاقسام في الكلية.

في حين جاءت الفقرة (وجود آلية منظمة لإجراء مناقشة بحوث الطلبة) بالمرتبة الثالثة وبدرجة حدة (٣،٥٥) إن تقسيم اعضاء هيئة التدريس وبمختلف الألقاب العلمية على

مجموعات لمناقشة بحوث تخرج الطلبة وضمن موعد محدد سابقاً ومدرج في جدول التقويم السنوي للكلية وفي نهاية السنة الدراسية يجعل من مناقشة بحوث الطلبة عملاً منظماً، وقد وافق أعضاء هيئة التدريس على هذه الفقرة بدرجة جيدة وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على التزام النظام وممارسته وعدم التخطي في مناقشة البحوث وهذا من شأنه أن يرفع من قيمة البحث العلمي، ففي أجواء المناقشة يتم تبادل الآراء والمقترحات بين التدريسيين أنفسهم وبين التدريسيين وطلبتهم وهذا سيحقق مبدأ تبادل الخبرات والمعارف وإثراء المعرفة لدى الطلبة.

وقد جاءت الفقرة (موضوعية أعضاء هيئة التدريس عند وضع الدرجات الخاصة بفقرات استمارة مناقشة بحوث الطلبة) بالمرتبة الرابعة بدرجة حدة (٣،٣١) وهذا يدل على امتلاك أعضاء هيئة التدريس لأخلاقيات الباحث العلمي التي منها الصدق والأمانة والموضوعية... الخ)

وقد وردت الفقرة (تتسم استمارة بحوث الطلبة بالشمولية والصدق) بالمرتبة الخامسة وبدرجة حدة (٣،٢٦) وهذا يدل على عدالة توزيع درجة الطالب للبحث الذي كُلف بكتابته على مدى كورس كامل؛ لأن مناقشة البحوث الطلبة من قبل أعضاء هيئة التدريس لا تتم اعتباطاً وإنما بالاعتماد على استمارة خاصة ومعدة من قبل لجان متخصصة لهذا الغرض وفي هذه الاستمارة يتم توزيع الدرجة بالنظر إلى أمور كثيرة منها ديباجة البحث وتخطيطه وكذلك رصانة المادة العلمية المكتوبة ومدى فائدتها ومصادر البحث... الخ.

وقد جاءت الفقرة (تزويد الاستاذ المشرف للطالب المشرف عليه بعدد من المصادر والمراجع) بالمرتبة السادسة وبدرجة حدة (٣،٢٣) إن تحقق هذه الفقرة يؤكد مراعاة مبدأ التعاون بين الطلبة واعضاء هيئة التدريس عند كتابة بحوث التخرج خاصة فيما يتعلق بموضوع المصادر فأنا نجد أن مكتبة التدريسيين اليوم حافلة بالمصادر والمراجع العلمية خاصة بعد انتهاء الحصار الاقتصادي وبحبوبة العيش التي يعيشها التدريسيون الذي يتيح

لهم اقتناء الكتب والاستزادة منها مما ينعكس ايجاباً على الطلبة ، وذلك برفدهم بالمصادر والمراجع المتعلقة بموضوع بحثهم ، فضلاً عن توافر المكتبات الخاصة في الكلية واقسامها وتوافر المكتبات العامة.

وقد جاءت الفقرة (تتسم مناقشة بحوث الطلبة بالعلمية) بالمرتبة السابعة وبدرجة حدة (٣،٢١) فقد تمت الموافقة عليها من قبل أغلب أعضاء هيئة التدريس في الكلية لأنّ لجان مناقشة بحوث تخرج الطلبة تتكون من ألقاب علمية متقدمة ومتنوعة وهذا نابع من حرص إدارة الكلية والاقسام واهتمامهم بالمناقشات العلمية ومتابعتهم لشؤون الطلبة، وهذا يدلّ على الاهتمام بوجود هذه البحوث والإحساس بقيمتها العلمية .

وقد جاءت الفقرة (تتسم بحوث الطلبة بالتنوع) في المرتبة الثامنة وبدرجة حدة (٣،١٨) إن تحقق هذه الفقرة يدل على وجود الأقسام ذات التخصصات المختلفة في الكلية ووجود بحوث متنوعة ومختلفة ضمن الاختصاص الواحد في أقسام الكلية كافة وقلة الالتزام بنمط معين من البحوث خاصة وإن كل طالب يكتب بحثاً يختص به .

وفيما يأتي ستناقش الباحثة (٢٧%) من الفقرات الدنيا التي تمثل (٨) فقرات من الفقرات غير المتحققة والتي كان مجموعها (١١) فقرة وكما يأتي:

فقد جاءت الفقرتان (موضوعية الطلبة في كتابة البحث العلمي) و(امتلاك الطلبة اخلاقيات البحث العلمي مثل الصدق والأمانة) بالمرتبة الثالثة والعشرين وبدرجة حدة (١،٩٧) قد يرجع السبب في عدم تحقق هاتين الفقرتين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى قلة السماح للطلبة باختيار عناوين بحوث تخرجهم من قبلهم وقلة منحهم الحرية لاختيار البحوث التي تتسجم واهتماماتهم ورغباتهم وتحقيق أهدافهم وإشباع حاجاتهم في الوقت الذي تنادي أغلب البحوث العلمية والأدبيات بضرورة إعطاء الحرية المطلقة للطلبة لاختيار عناوين بحوثهم بأنفسهم لتحقيق شخصيتهم .فقد يرجع السبب في قلة

موضوعية الطلبة في كتابة بحوث تخرجهم إلى قلة إيمان بعض الطلبة بأهمية البحث العلمي وفائدته، أو قد يرجع السبب إلى قلة استفادتهم من الجوانب النظرية التي درسوها في الكلية فيما يتعلق بمادة مناهج البحث، أو قد يرجع السبب إلى قلة معرفة الطلبة بأخلاقيات الباحث العلمي التي من أهمها اعتماد الموضوعية والتحرر من التحيز، وتوخي الصدق والامانة والدقة وكفاية الأدلة، واعتماد المصادر الدقيقة في جمع المعلومات...ألخ.(حطاب وعوني، ١٩٨٦: ١٠)

في حين جاءت الفقرة(اعتماد الطالب على نفسه عند كتابة بحثه)في المرتبة الخامسة والعشرين وبدرجة حدة(١٠،٩٢)أنَّ ضعف تحقق هذه الفقرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يبين قلة اهتمام الطلبة بالبحث العلمي وتركيز اهتمامهم نحو الانترنت والمصادر وانشغالهم بمرحلة التطبيق واعتمادهم على البحوث الجاهزة، أو الاعتماد على شخص آخر في كتابة البحث وقلة الاعتماد على انفسهم في كتابة بحوث تخرجهم وهذا من شأنه يضعف من قيمة البحث العلمي عند الطالب ويصبح همه الوحيد هو جلب بحث ومناقشته من أجل الحصول على الشهادة فقط.بغض النظر عن تفهم أهمية البحث العلمي من قبل الطلبة أنفسهم وعدم المبالاة من الدور الذي يلعبه البحث العلمي في تطوير الإنسان والمجتمع برمته فمن خلاله تُبحث الظواهر وتُعمل التجارب العلمية وتُصاغ الفرضيات وتُفسر وتُستنتج النظريات من أجل حل المشكلات المجمعية وتحقيق التنمية لمختلف جوانب الحياة.(العجيلي، ٢٠١٣: ١٤٥)

وقد وردت الفقرة(اختيار الطلبة لبحوثهم عناوين تتسم بالحدثاء)في المرتبة السادسة والعشرين وبدرجة حدة(١٠،٨٦)إنَّ الحدثاء شيء مهم وخاصةً في الحياة المعاصرة وأنَّ اطلاع الباحث العلمي على آخر التطورات والاستحداثات في مجال البحوث العلمية والتربوية دليل على وعي الباحث للعمل الذي يؤديه .وضرورة الاعتقاد بأن ما يتم التوصل إليه عن طريق البحث العلمي ليس حقائق مطلقة ونهائية بل يمكن تغييرها وتعديلها في

ضوء الظروف المستجدة، وأنّ على الباحث العلمي أن يتمتع بحب الاستطلاع والرغبة المستمرة في البحث وزيادة المعلومات والخبرات التي يمتلكها وان يمتلك الدافع الذاتي في اكتشاف الأحداث والظواهر التي تحيط به والوصول الى حقائق عنها من أجل التوصل الى آخر الأحداث والاستنتاجات العلمية (حطاب وعوني، ١٩٨٦: ١٠) لأن اعتماد الطالب على عناوين بحوث سابقة يؤدي به إلى كتابة روتينية ومملة لبحوث سابقة وأحداث ومعلومات سابقة مع إجراء بعض التغييرات الطفيفة عليها وبالتالي عدم الارتقاء بالبحث العلمي إلى المستوى المطلوب.

في حين جاءت الفقرة (توافر الادوات والمستلزمات البحثية التي يحتاج إليها الطلبة عند كتابة بحوث من قبل الكلية) في المرتبة السابعة والعشرين وبدرجة حدة (١،٤٧) بالرغم من توافر العديد من المختبرات للاختصاصات المختلفة في الكلية الا أنّ الطلبة يعانون من قلة تلك المستلزمات، كما أنّ الاعداد الكبيرة من الطلبة في الكلية والذي لا يتوافق مع الخطة السنوية التي تضعها الكلية لقبول الطلبة يؤثر سلباً على مخرجات العملية التعليمية. وهذا بدوره ينعكس على بحوث الطلبة وخاصة البحوث التجريبية التي تحتاج إلى معرفة أثر عامل في عامل آخر. لذا نجد، أنّ اغلب الطلبة يتجهون إلى اتباع المنهج الوصفي في كتابة بحوثهم .

في حين جاءت الفقرة (اعتماد الطالب على خطة موضوعة من قبله عند كتابة بحثه) في المرتبة الثامنة والعشرين وبدرجة حدة (١،٢٣) من المعروف أنّ نجاح أي عمل تربوي أو غير تربوي لابد أن يتم التخطيط له مسبقاً، وقد وجد أغلب اعضاء هيئة التدريس أنّ أغلب الطلبة يكتبون بحوثهم من دون أي تخطيط مسبق ومما يجعلهم يتخبطون في عملهم ويشعرون بالخوف والقلق من البحوث التي يكتبونها؛ لأن التخطيط بصفة عامة هو أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ التدابير العملية لتحقيق اهداف معينة مستقبلية. (الخرزاعلة وآخرون، ٢٠١١: ٩٥)

وقد جاءت الفقرة (تطبيق نتائج بحوث الطلبة في مجالات الحياة المختلفة) في المرتبة التاسعة والعشرين وبدرجة حدة (١٠،٢١) من خلال الاشراف الميداني لأعضاء هيئة التدريس على الكثير من البحوث لطلبة المرحلة الرابعة، فقد وجد أغلبهم عدم تطبيق نتائج بحوث الطلبة في مجالات الحياة اليومية والواقعية مما سيؤدي بالطلبة إلى ضعف الرغبة والاهتمام الحقيقيين وقلة العمل على اتقان بحوثهم. في حين أنّ الاهتمام بالبحوث العلمية وتطبيق نتائجها في المجتمع يعمل على تحويل التعليم الى قوة فعّالة في بناء الدول العصرية وبمكّنها من البقاء والمنافسة داخل الصراع الدولي والتزايد في حجم التطورات والمستجدات المجتمعية للدول المختلفة، فضلاً عن إكساب التعليم الطابع العملي والمهني بدلاً من الطابع النظري. (الزوبعي ومحمد، ١٩٨١: ١٩)

في حين جاءت الفقرة (اقامة الندوات والدورات في الكلية لبيان كيفية كتابة الطلبة للبحوث العلمية والتربوية) في المرتبة الثلاثين وبدرجة حدة (١٠،٠٥) أنّ قلة إقامه الندوات والدورات فيما يخص توضيح البحث العلمي في الكلية من وجهة نظر بعض التدريسيين في الكلية قد يؤدي بالطلبة الى ضعف في كتابة بحوث تخرجهم، وقد يرجع السبب في قلة هذه الدورات والندوات في هذا الموضوع لأن البعض يرى أنّ الطلبة يدرسون مادة مناهج البحث في أقسام الكلية كافة ومن المفترض أنّهم يدرسون البحث العلمي بكل تفاصيله ضمن هذه المادة المهمة وبالتالي يمكنهم الاستفادة منها في الجانب العملي المتمثل بكتابة بحث التخرج الذي يعد بلورة فعلية لمادة منهج البحث، فضلاً عن إقامة المؤتمر الطلابي الذي تقيمه الكلية لبحوث تخرج طلبتها في نهاية السنة الدراسية الذي يتمكن من خلاله الطلبة الاستزادة، والتعرف على واقع عمل البحوث العلمية وكيفية مناقشتها .

الفصل الخامس: التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات: من خلال نتائج البحث أوصت الباحثة بالآتي:

١- ضرورة تأكيد أعضاء هيئة التدريس أهمية البحوث العلمية والتربوية، وبيان قيمتها العلمية والإفادة من نتائجها .

٢- ضرورة عقد الدورات والندوات التأهيلية لطلبة المرحلة الرابعة حول كيفية اختيار موضوع بحث التخرج واتباع خطوات البحث العلمي في كتابته، فضلاً عن كيفية توظيف نتائج بحوثهم في حياتهم العلمية والمستقبلية..

٣- ضرورة تقديم الحوافز والمعززات المادية والمعنوية للطلبة الذين يعملون بحوثاً متميزة لغرض خلق الدافعية عند الطلبة لكتابة بحوثهم بجدية.

٤- ضرورة توفير الأدوات والمستلزمات البحثية من قبل الكلية ليتسنى للطلبة اتباع المناهج البحثية المختلفة في كتابة بحوثهم.

٥- ضرورة الاهتمام بمادة مناهج البحث التي تُدرّس لطلبة الكلية وتكليف الطلبة بكتابة بحوث مبسطة (تجريبية ووصفية) لغرض التمهيد لمرحلة كتابة بحث التخرج.

٦- على أعضاء هيئة التدريس في كل قسم من أقسام الكلية ترشيح مجموعة من العناوين البحثية للطلبة المشرفين عليهم، وحثّ الطلبة للاطلاع عليها والبحث عن المصادر المتوافرة عنها، واختيار عنوان البحث المناسب لرغبته واهتماماته، وتحقيق حاجاته. فضلاً عن اطلاعهم على مواضيع بحوث الطلبة للسنوات السابقة حتى لا يتم اختيار العناوين نفسها عند كتابة بحوثهم.

ثانياً: المقترحات: في ضوء نتائج البحث اقترحت الباحثة الآتي:

١- إجراء دراسة تقييمية لرسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه.

٢- إجراء دراسة تقييمية للتعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الرابعة من بحوثهم.

٣- إجراء دراسة تقييمية للتعرف على اتجاهات طلبة الدراسات العليا من دراساتهم

Abstract

The scientific research is a range of activities , techniques and tools that are looking at the phenomena surrounding order to increase the knowledge and harnessed in the development processes of the various aspects of life . , And these activities are not only at the hands of researchers, instructors with extensive experience in scientific research and therefore the functions the university and its responsibilities to create an atmosphere Search scientific and peripherals to provide material and moral preparation and researchers in various fields of knowledge .

The goal of current research to the (calendar Research Graduation fourth stage in the College of Basic Education / University of Diyala, from the point of view of faculty members) , and the researcher followed the descriptive approach in a study being the approach most petitioned the aim of the research, and study population consisted of faculty members in the College of Basic Education / University of Diyala and titles of scientific all (professor , and assistant professor , teacher , teacher assistant) totaling (148) pedagogy and teaching and the Departments of all , while the sample of the research that has been selected is my intention to include faculty in the College of Education basic / University of Diyala In the following sections (language Arabic, English, science, computers, mathematics, Guidance Psychological and educational guidance) , and thus the number of members of the research sample (38) pedagogy and teaching of scientific departments and humanity together . Has been a search tool questionnaire included a

set of paragraphs in which they can evaluate research graduate students in the fourth stage by members of the faculty in the College of Basic Education applied researcher on the study sample after confirmation of sincerity and persistence , and after discussing the students to their research . adopted a researcher in the study on a set of statistical methods , namely:

- 1 - percentage.
- 2 - Pearson correlation equation to calculate the stability of the search tool . (And Zakaria al-Bayati , 1977 : 183)
- 3 - Spearman Brown formula to adjust the result of the stability of the search tool .
- 4 - equation Vicherlgred determine the degree of severity of each paragraph of the resolution .

After analyzing the results of the study and discussion of the researcher concluded a number of pros that represent the strengths in research students fourth stage of paragraphs achieved of (21) paragraph of the search tool , while the researcher reached boiling range of the negatives that represent weaknesses in research graduate students The paragraphs that represent unrealized paragraphs of the search tool of (11) items . In light of the results came out the researcher a set of recommendations including:

- 1 - The need to confirm the faculty of the importance of scientific research and education , and the statement of scientific value and benefit from the results.
- 2 - the need to hold courses and seminars for students qualifying

fourth stage on how to choose a topic search graduation and follow the steps in the writing of scientific research , as well as how to employ the results of their research in the scientific and future lives .

The proposals suggested by the researcher mismatch :

1 - conduct an evaluation study for MA theses and doctoral degrees.

2 - an evaluation study to identify trends in students the fourth phase of their research .

المصادر:

- ابراهيم، فوزي طه ورجب الكلزة. المناهج المعاصرة، ط١، مطابع الفن، مصر، ١٩٨٣.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، منشورات دار الكتب العلمية، لبنان، ١٩٨٤.
- أبو جادو، صالح محمد علي، علم النفس التربوي، ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، عمان، ٢٠٠٦.
- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثاليوس. الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مؤسسة الثقافة العالمية، العراق، ١٩٧٧.
- التل، سعيد. دراسات في التعليم الجامعي، دار اللواء للطباعة والنشر، الاردن، ١٩٨٦.
- جابر، جابر عبد الحميد. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة، مصر، ١٩٧٣.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط٢، دار المناهج، الاردن، ٢٠٠٠.
- خطاب، حسن وعوني ياس عباس. أسس البحث العلمي، مطبعة وزارة التربية، العراق، ١٩٨٦.
- حمود، خضير كاظم وموسى سلامة اللوزي. منهجية البحث العلمي، ط١، مكتبة الجامعة، الاردن، ٢٠٠٨.
- الخزايلة، محمد سلمان فياض وآخرون. طرائق التدريس الفعال، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠١١.
- داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العراق، ١٩٩٠.
- الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر. مختار الصحاح، دار الرسالة، الكويت، ١٩٨٢.
- الرشدي، سعد وآخرون. المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٩.

- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم ومحمد أحمد الغنام، مناهج البحث في التربية، مطبعة بغداد، العراق، ١٩٨١.
- السيد، يسرى مصطفى. بناء الاختبارات التحصيلية وتقنياتها، مركز الانتساب الموجه، الامارات العربية. ٢٠٠٢.
- الشبول، منذر قاسم. اتجاهات مديري المدارس الثانوية في الاردن نحو البحوث التربوية ونتائجها، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، المجلد/٣٦، العدد/١، الاردن، ٢٠٠٩.
- العبسي، محمد مصطفى. التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، ٢٠١٠.
- العجيلي، محمد صالح ربيع. التعليم العالي في الوطن العربي، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠١٣.
- العزاوي، سامي مهدي وأسماء كاظم فندي. تقويم مشاريع التخرج لدى طلبة كلية المعلمين/جامعة ديالى من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، مجلة الفتح، العدد/٩، العراق، ٢٠٠١.
- عمر، محمد زيان، البحث العلمي (مناهجه وتقنياته)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ٢٠٠٢.
- القيم، كامل حسون. مناهج وأساليب البحث العلمي في الدراسات الانسانية، السيماء للتصاميم والطباعة، العراق، ٢٠٠٧.
- محسن، موفق أيوب. اسباب ضعف إقبال طلبة الجامعة على البحث العلمي، مجلة الفتح، العدد/٥٢، العراق، ٢٠١٢.
- النجار، عبد الله وعبد الله الهائيس. دراسة تحليلية لاتجاهات المدرسين نحو الابحاث التربوية ومدى الاستفادة من نتائجها، مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي، الجامعة الاردنية، الاردن، ١٩٩٨.

- النجار، فايز جمعة وآخرون. اساليب البحث العلمي (منظور تطبيقي)، دار الحامد للنشر والتوزيع، الاردن، ٢٠١٠.

25-Fisher, Eugene C. A national Survey of the Beginning teacher in youth, willbur, the Beginning teacher, holt, new york, 1956.

تقويم استمارات تقييم أداء التدريسيين من وجهة نظرهم

**Evaluathon the assessment files of the Instructors performance
from ther point of view**

بحث مقدم من

أ.م.د. منى خليفة عجل

Assistant Prof

Muna .K.abjel

كلية التربية للعلوم الانسانية college of education for human sciences

الاميل : 21 muna dr

كلمة مفتاحية : التقويم

٢٠١٤م

١٤٣٥هـ

مستخلص باللغة العربية :

التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية. ويهدف البحث الى تقويم استمارات تقييم أداء التدريسيين من وجهة نظرهم، واتبعت الباحثة المنهج المسحي وهو من أنماط الدراسات الوصفية وتكون المجتمع من تدريسيي جامعة ديالى، واعتمدت الباحثة على أربعة نماذج من استمارات تقييم أداء التدريسيين أداة للبحث، وتم استخراج الصدق والثبات. وبعد تطبيق الأداة وجمع البيانات وتحليلها استخدم مربع كاي وسيلة إحصائية لمعالجة البيانات واعتمدت المعايير الفنية والصياغة الموضوعية والشمولية ، وتم عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات المقترحات .

تقويم استمارات تقييم أداء التدريسيين من وجهة نظرهم

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يعدّ التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وأنواعها وتسهم عملية التقويم في الكشف عن إنجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم في تطوير كفاياتهم التدريسية، وفي استخدام طرائق وأساليب حديثة في التدريس .

إنّ عملية التدريس الجامعي لا يمكن اثبات فاعليتها من دون عمليات فحص وتقويم لأداء عضو هيئة التدريس، اذ تعدّ عملية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي من

اهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من أهمية في تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليتها (miller.1987)

اهمية البحث:

تعد الجامعة مؤسسة علمية تربوية ذات مستويات رفيعة وهي معقل الفكر والأدب والبحث العلمي وابتكار الجديد من المعرفة والعمل على خدمة المجتمع؛ لأنها تؤدي مهمات أساسية في عملية التطوير والتنمية من خلال الوظائف والاهداف المتعددة التي انشئت من اجلها، فهي مؤسسة علمية مسؤلة عن الكوادر التعليمية والمهنية (النفيعي، ٢٠٠١: ٢).

تعد وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات، وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية؛ إذ تزودهم بالمعارف التخصصية والاتجاهات السلوكية الايجابية والقيمية وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم ليصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع؛ إذ إن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلا عاليا متوفرة لهم جميع الظروف والامكانات من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تسهم في جودة العملية التعليمية كي تكون قادرة على تلبية متطلبات العصر (فرو هوالد وولفجانج، ٢٠٠٧ : ١٣٥) .

هدف البحث : يهدف البحث الحالي الى تقويم استمارات تقييم اداء التدريسيين.

حدود البحث : يتحدد البحث العالي ب :

- عينة من تدريسي جامعة ديالى .
- نماذج من استمارات تقييم اداء التدريسيين.

تحديد المصطلحات :

التقويم : عرفه (ملحم ، ٢٠١١)

اصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار ، الأعمال ، الحلول، الطرق، المواد، وانه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الاشياء ودقتها وفعاليتها (ملحم ، ٢٠١١ : ٣٧)

الاداء: عرفه (اللقاني ١٩٩٩) ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند الى خلفية معرفية ووجدانية معينة وهذا الاداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرة الفرد أو عدم قدرته على عمل ما (اللقاني، ١٩٩٩ : ٣٣)

الاداء التدريسي: وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيراً سلوكياً (الفرا، ٢٠٠٤ ، ٤).

الفصل الثاني : دراسات سابقة :

دراسة الشافعي ١٩٩٧

متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لآداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمين على العملية التقويمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود. هدفت الدراسة الى الكشف عن وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والمقومين في جوانب أداء عضو هيئة التدريس ومظاهره المختلفة التي تعنى بها عملية تقويم هذا الأداء، وكذلك أهم مصادر المعلومات وخصائصها المختلفة التي يمكن أن تعتمد عليها العملية التقويمية عند تقويم أداء المعلم الجامعي وكذلك التعرف على الخصائص والصفات التي يجب أن

تتوافر على من يضطلع بهذه المسؤولية التقييمية، هذا وقد استخدمت الدراسة عينة من أعضاء هيئة التدريس والقائمين على العملية التقييمية بكلية التربية (بنين) بجامعة الملك سعود بأقسامها العلمية المتنوعة، واستخدمت الدراسة في تحقيق أهدافها استبياناً يتضمن المتطلبات الموضوعية لتقويم أداء المعلم الجامعي ، وكذلك مصادر المعلومات التقييمية التي يتم الاستناد إليها في تقويم هذا الأداء وخصائصها المختلفة.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمين بالعملية التقييمية في أغلب جوانب ومظاهر الأداء التي تعنى بها العملية التقييمية لهذا الأداء، وكذلك مصادر المعلومات التي يمكن الاستناد إليها في تقويمه، وخصائصها المختلفة، وقد انتهت الدراسة إلى إعداد ميثاق عمل يتضمن متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس يمكن أن يفيد في تطوير وتحسين أدائه وتقليص نسبة أخطائه التي يمكن أن تتجم عن عدم درايته بمثل هذه المتطلبات (الشافعي، ١٤١٨: ٢٥٧).

دراسة عزيز ٢٠١٢

هدف البحث الى بناء أداة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وتقويم أدائهم من خلال تلك الأداة ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء أداة بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وتكونت الأداة من خمسة مجالات تضم (٤٢) فقرة بشكلها النهائي وذلك بعد عرضها على مجموعة من الخبراء لاستخراج الصدق ومن ثم استخرج الباحث ثبات الأداة، وقد قام الباحث بحصر عينة البحث والذي

تكون من (٧٥) من طلبة الدراسات العليا في جامعة ديالى وكان مجموعها ست كليات علمية وإنسانية وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية اللازمة، وتوصل الى مجموعة من النتائج من أهمها: تسجيل ضعف واضح في أداء التدريسيين من وجهة نظر الطلبة وفي المجالات كافة باستثناء بعض الفقرات التي سجلت لصالح التدريسيين اذ تبين من خلال البحث أن هنالك ضعفاً في مجال أداء المحاضرة، فلم يتحقق من هذا المجال الا أربع فقرات بعضها كان بمستوى وسط كما أن مجال الإعداد والتحضير تتأصفت فيها الفقرات المتحققة من غيرها ولم

يتحقق في مجال الإعداد للامتحانات وإعطاء الدرجات الا فقرتان وكانت بمستوى متوسط، في حين لم يتحقق في مجال السمات الشخصية الا فقرة واحدة. أما مجال مهام عضو هيئة التدريس فقد تحققت منه أربع فقرات وعزا الباحث هذا الضعف الى الظروف الاستثنائية التي يمر بها البلد وخاصة محافظة ديالى مما انعكس سلباً على أداء التدريسي، وقدم في نهاية البحث مجموعة من المقترحات والتوصيات (عزيز، ٢٠١٢: ١٠٤).

جوانب الافادة من الدراسات السابقة :

- تحديد هدف البحث

- تحديد حجم العينة

- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة من حيث المنهجية، وعينة البحث ومعالجة البيانات.

اولاً - منهج البحث

اتبعت الباحثة منهج الدراسة المسحية، وهي من أنماط الدراسة الوصفية، وهي ذلك النوع من الاستقصاء الذي يتناول عدداً كبيراً نسبياً من الحالات (مدارس، تلاميذ، وظائف، كتب، مناهج،....) بقصد تشخيص أوضاعها التي هي عليها أو جوانب معينة من هذه الأوضاع دون الاختصار على حالة واحدة منها بالذات وتقيد نتائج هذه الدراسات في حل كثير من المشكلات، التربوية بما تقدمه من معلومات تشخيصية عن الموضوعات المتصلة بهذه المشكلات وكثيرا ما نرى الدراسات المسحية تتجاوز تصوير الواقع فتحكم على مدى كفايته. (الزويبي، ١٩٧٤: ٥٤٠)

مجتمع البحث وعينته

يتألف مجتمع البحث الحالي من :

- التدريسيين في جامعة ديالى والبالغ عددهم (١٠٠٣) تدريسي وتدرسية.

- استمارات تقويم أداء التدريسيين للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢

عينة البحث : عينة من تدريسيي جامعة ديالى بلغ عددهم (٢٠٠) تدريسي

نماذج من استمارات تقويم أداء التدريسيين للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) وبلغ عدد الاستمارات (٤) نماذج.

اداة البحث :

اعتمدت الباحثة على استمارات تقييم أداء التدريسيين للعام الدراسي (٢٠١١) -

(٢٠١٢) والمكونة من (٤) نماذج .

صدق الأداة

يعد الصدق من الشروط الاساسية التي يجب أن تتوفر في أداة البحث ويعد الاختبار صادقاً عندما يقيس ما وضع لقياسه فعلاً (عباس، ١٩٩٩ : ٢٢) وتم تحقيقه من خلال عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم.

خطوات تحليل استمارات تقويم الأداء للتدريسيين :

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

١- توزيع الاستمارات على عينة البحث والاجابة عنها لتسهيل عملية التحليل.

٢- اخضاع الاجابات للتحليل الاحصائي.

ثبات التحليل:

ويقصد بالثبات : هو الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة (خندقجي، ٢٠١٢: ١٧١)

وتم تحقيق الثبات بأسلوبين هما :

- اتفاق الباحث مع نفسه عبر الزمن لمدة (٣٠) يوماً.

- اتفاق بين محللين اثنين في النتائج ،وبلغت نسبة الثبات (٠،٨٢) وهي نسبة مقبولة .

الوسائل الإحصائية: تم استخدام مربع كاي في تحليل استجابات عينة البحث

بعد إخضاع إجابات العينة للتحليل الاحصائي حيث تم اخضاع كل استمارة للتحليل وضمن المعايير المعتمدة في البحث ، والمقصود بالمعايير : عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير، او التي نسعى الى تحقيقها ، وقد تم اعتماد المعايير الآتية :

الناحية الفنية والصياغة اللغوية :يقصد بها حجم الخط ووضوح الجداول وصياغة العبارات.

الناحية الموضوعية: يقصد بها عدم تداخل ذاتية المصحح أو (واضع الدرجة) قدر المستطاع .

الشمولية: الاحتواء على كافة العناصر الرئيسة (أي كافة جوانب العملية التعليمية) .

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:

فسرت النتائج وفقا للمعايير التي تم اعتمادها وهي الناحية الفنية ، والصياغة الموضوعية ، والشمولية في تحليل الاستبانات وظهرت النتائج كالآتي:

بعد أن أنهت الباحثة تحليل الإجابات تم تفريغ البيانات في جداول مخصصة لكل محور من محاور الاستمارات .

عرض النتائج:

حسبت الباحثة تكرارات الاجابة لكل نقطة من المحاور وفقا للبدائل واعطيت درجة واحدة للاجابة ب (نعم) وصفر للاجابة ب (لا) .

وفيما يلي عرض لنتائج تحليل آراء التدريسيين عن كل فقرة من فقرات محاور الاستمارات ولكل استمارة منفصلة عن الأخرى .

النموذج الاول: استمارة تقييم أداء التدريسيين ممن يحملون لقب استاذ واستاذ مساعد للسنة الدراسية ٢٠١١ - ٢٠١٢

بعد تحليل استجابات التدريسيين تبين ان جميع فقرات المحور الاول لم تحصل على موافقة التدريسيين حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٢,٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٥) وهي اقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

- ان السبب يعود من ناحية الاخراج الفني الضعيف تمثل بصغر حجم كتابة أسماء المحاور والنقاط في المحاور وصغر حجم الحقول المخصصة للإجابة وما بعد نقطة

- (٦) في المحور الاول هناك عبارة الانشطة الاضافية لم يخصص لها حقل، ولم تحدد لها درجة وفي المحور الرابع بعد نقطة (٨) هناك عبارة النشاطات الاضافية وتحتها نقاط تابعة لها لم تسجل على أنها محور .

- المحور الاول: الدراسات الاولى: من نقطة (١-٨) مجموع الدرجات المخصصة لها (٢٤) درجة يقيّمها رئيس القسم. بعض التدريسيين يدرسون في الاقسام الاخرى ولا يدرسون في اقسامهم .

- نقطة (٩) عدد الساعات التدريسية الاسبوعية تعطى (٤) درجات لمن اكمل النصاب و(٦) درجات لمن يمارس نشاطات تدريسية اضافية ،التدريسي في هذه الدرجة العلمية يدرس ساعاته المقررة وفقا للتعليمات ويكتفي بها ليفيد من الوقت في التدريس في الدراسات العليا والاشراف . فلماذا يحرم من (٢) درجتين بسبب عدم تدريسه ساعات اضافية في الدراسات الاولى؟

- نقطة (١٠) تعطى (٤) درجات لمن يدرس مادة دراسية واحدة و(٦) درجات لمن يدرس أكثر من مادة، التدريسي في هذه الدرجة العلمية يدرس ساعاته المقررة وفقا للتعليمات ويكتفي بها ليفيد من الوقت في التدريس في الدراسات العليا والاشراف . فلماذا يحرم من (٢) درجتين بسبب عدم تدريسه ساعات اضافية في الدراسات الاولى؟

المحور الثاني: الدراسات العليا: لم تحصل على موافقة التدريسيين فقد بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٢,٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي أقل من القيمة الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وتفسره الباحثة:

- ان من نقطة (١-٥) مجموع الدرجات (١٥) درجة يقيمها رئيس القسم أيضا بعض التدريسيين كما في محور الدراسات الاولى يدرسون في أقسام أخرى.

- نقطة (٦) عدد المواد التي تدرس في الدراسات العليا تعطى لها (٥) درجات للتدريسي الذي يدرس مادة واحدة، وليس كل التدريسيين يمكنهم التدريس في الدراسات العليا بسبب الاختصاص أو عدم الحاجة، و(٦) درجات للتدريسي الذي يدرس أكثر من مادة واحدة في بعض الأقسام أو التخصصات يكون عدد التدريسيين كبيراً فلا يدرس التدريسي أكثر من مادة واحدة فيخسر بذلك التدريسي (١) درجة واحدة .

- نقطة (٧) عدد طلبة الدراسات العليا الذين يشرف عليهم الملاحظة السابقة.

- نقطة (٨) عدد الأطاريح أو الرسائل أو البحوث المقومة خلال سنة التقويم ، الرسائل والأطاريح عادة تقوم خارج الكلية بواقع (٦) درجات للأطروحة و(٤) درجات للرسالة فيخسرها التدريسي من تقييمه .

- نقطة (٩) عدد المناقشات (٤) درجات لكل مناقشة أطروحة و(٣) درجات للرسالة وبعض الأقسام لا يوجد فيها دراسة دكتوراه وايضا لاتوجد تعليمات بخصوص لمناقشات للاستاذ و الأستاذ مساعد.

المحور الثالث:النشاط العلمي :

لم يحصل على موافقة التدريسيين؛ اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١,٩٦) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وتفسره الباحثة :

- النقطة (٤) خصص لها اربع درجات عن كل نشاط على ان لا تزيد عن (١٢) درجة .
- النقطة (٥) خصص لها (٦) درجات كحد أقصى .وترى الباحثة أن ليس جميع التخصصات تدخل ضمن برامج خدمة المجتمع وأنشطة التعليم المستمر .
- المحور الرابع: الجانب التربوي والتقييم الشخصي:
- لم يحصل على موافقة التدريسيين فبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١٠٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٥) وهي أقل من القيمة الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وتفسره الباحثة:
- نقطة (١-٦) مجموع درجاتها (٢٧) درجة يقيمها رئيس القسم .
- النشاطات الإضافية: نقطة (١) خصص لها (١٠) درجات لاساهم في المؤتمرات والجامعة إسهاماتها محدودة وكذلك لا تدفع أجور المشاركة في ورش العمل.
- نقطة (٥) براءة الاختراع خصص لها (٢٠) درجة: (١٠) درجات لكل براءة اختراع . لم يراعَ فيها الكليات الانسانية.
- المجموع الكلي للدرجات التي يقيمها رئيس القسم = (٦٦) درجة.
- وبعض العبارات لم يخصص لها حقل مثل: العبارة بعد النقطة (٥) الانشطة الاضافية ولم تخصص لها درجة والجدول (١) يوضح نتائج النموذج الاول من استمارات تقييم أداء التدريسيين .

الجدول (١)

قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

المحاور	قيمة مربع كاي المحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة
الاول	٢,٥٦	٣,٨٤	غير دالة
الثاني	٢,٥٦	٣,٨٤	غير دالة
الثالث	١,٩٦	٣,٨٤	غير دالة
الرابع	١,٩٦	٣,٨٤	غير دالة

النموذج الثاني: استمارة تقييم إداء التدريسيين بلقب مدرس

بعد تحليل استجابات التدريسيين تبين أن جميع فقرات المحور الاول لم تحصل على موافقة التدريسيين حيث بلغت قيمة كاي المحسوبة (٢,٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

ان السبب يعود من ناحية الاخراج الفني ضعيف تمثل بصغر حجم كتابة أسماء المحاور والنقاط في المحاور وصغر حجم الحقول المخصصة للإجابة وما بعد نقطة (٦) في المحور الاول هناك عبارة الانشطة الاضافية لم يخصص لها حقل، ولم تحدد لها درجة وفي المحور الرابع بعد نقطة (٨) هناك عبارة النشاطات الاضافية وتحتها نقاط تابعة لها لم تسجل على أنها محور.

المحور الاول: الدراسات الأولية:

من نقطة (١-٨) عدد الدرجات المخصصة لها (٢٤) درجة يقيّمها رئيس القسم .

نقطة (٩) عدد الساعات التدريسية تعطى (٦) درجات لمن أكمل النصاب و (٩) درجات لمن أكمل النصاب ويمارس نشاطات أخرى .

المحور الثاني :الدراسات العليا:

لم تحصل على موافقة التدريسيين حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٢,٨٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

لايسمح للتدريسي بلقب مدرس التدريس في الدراسات العليا الا عند الضرورة القصوى. واذا سمح له بذلك فإن الباحثة ترى:

- من نقطة (١-٤) تعطى (١٨) درجة يقيّمها رئيس القسم، هناك بعض التدريسيين يدرسون دراسات عليا في الأقسام الأخرى .

- نقطة (٥) تعطى أربع درجات للتدريسي الذي يدرس مادة واحدة و (٦) درجات للتدريسي الذي يدرس أكثر من مادة واحدة في بعض الأقسام، أو التخصصات التي يكون عدد التدريسيين فيها كبيراً فلا يدرس التدريسي أكثر من مادة واحدة فيخسر بذلك التدريسي (٢) درجتين .

- بعد النقطة (٥) توجد عبارة الأنشطة الاضافية لم يحدد لها درجة.

- نقطة (٦) عدد طلبة الدراسات العليا الذين يشرف عليهم خلال سنة التقويم تعطى (٤) درجات لكل طالب ماجستير و (٣) درجات لكل مناقشة دبلوم عالٍ ، ولم يخصص درجة للإشراف على طالب الدكتوراه أو مناقشته أو مناقشة طالب الماجستير، وبعض الكليات لا توجد فيها دراسة الدبلوم العالي.

- نقطة (٧) عدد الرسائل أو البحوث التي قومها (٣) درجات لكل رسالة ولكل بحث (٣) درجات مقوم علميا. وترى الباحثة : ان الكثير من الاقسام لاتسمح للتدريسي المدرس بتقويم الرسائل أو البحوث العلمية وبذلك يخسر التدريسي (٦) درجات.

- نقطة (٨) حدد (٤) درجات لمناقشة رسالة الماجستير و (٣) درجات لمناقشة رسالة الدبلوم العالي وأغلب الكليات لا يوجد فيها دراسة الدبلوم وخاصة الكليات الإنسانية .

المحور الثالث : النشاط العلمي :

لم تحصل على موافقة التدريسيين حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٦١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي اقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

- عدد النقاط (٥)، والمجموع الحد الاعلى للدرجة (٥٤) نقطة في الدرجة الكلية المجموع (٤٨) نقطة

- وهناك زيادة (٤) نقاط لمن تم تعيينه بلقب مدرس للسنتين الاولى والثانية ولم يدرج لها حقل منفرد مختص بها .

المحور الرابع : الجانب التربوي والتقييم الشخصي :

لم يحصل على موافقة التدريسيين حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٦٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

- من نقطة (١-٦) مجموع الدرجات (١٨) درجة ومن نقطة مجموع الدرجات (١٢) درجة يقيّمها رئيس القسم

- النشاطات الاضافية : لم تحصل على موافقة التدريسيين حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٣٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

- أنّها لم تسجل على أنّها محور .

- المشاركة في المؤتمرات العالمية أو العربية خصص لها (١٠) درجات، ويخسر التدريسي هذه الدرجات، لأنّ الجامعة لا تسهم في دفع أجور المشاركة.

- نقطة (٥) براءة الاختراع خصص لها (١٠) درجات ولم تراعى في ذلك الكليات الانسانية .

- يبلغ مجموع للدرجات التي يقيّمها رئيس القسم (٧٢) درجة،، والجدول (٢) يوضح نتائج النموذج الثاني من استمارات تقييم أداء التدريسيين .

الجدول (٢)

قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

المحاور	قيمة مربع كاي المحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة
			٠,٥
الاول	٢,٥٦	٣,٨٤	غير دالة
الثاني	٢,٨٩	٣,٨٤	غير دالة
الثالث	٠,٦١	٣,٨٤	غير دالة
الرابع	٠,٦٤	٣,٨٤	غير دالة

النشاطات الاضافية	٠،٣٦	٣،٨٤	غير دالة

النموذج الثالث : استمارة تقييم أداء التدريسيين بلقب مدرس مساعد

وحسب المعايير المعتمدة في البحث :

المحور الاول: الدراسات الاولى : لم تحصل على موافقة التدريسيين حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠،٤٢) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣،٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

- من نقطة (١-٨) مجموع درجاتها (٢٤) درجة يقيّمها رئيس القسم .

المحور الثاني : النشاط العلمي: لم يحصل على موافقة التدريسيين حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠،٣٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣،٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

- من نقطة (٤) عدد اللجان المشارك فيها خصص لها (٨) درجات وفي بعض الأقسام، أو بعض الكليات لايسمح لهم بالمشاركة، أو هم قد لا يشاركون بحجة أنّ عدد ساعات نصابهم كثيرة .

- نقطة (٦) المشاركة في التعليم المستمر خصص لها (٦) درجات وليس كل التخصصات يمكن أن يدرسوا في وحدات التعليم المستمر، ولا يسمح لهم بالمشاركة بسبب ألقابهم العلمية .

المحور الثالث : الجانب التربوي والتقييم الشخصي : لم يحصل على موافقة التدريسيين حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

- من نقطة (١-٨) يقيّمها رئيس القسم والبالغ مجموع الدرجات (٣٣) درجة

النشاطات الإضافية: سجلت جانب ضعف، حيث بلغت قيمة كاي المحسوبة (١,٤٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

- أنّها لم تسجل على أنّها محور .

- المشاركة في المؤتمرات العالمية أو العربية خصص لها (١٠) درجات ويخسر التدريسي هذه الدرجات، لأنّ الجامعة لا تسهم في دفع أجور المشاركة.

- عدد الدرجات النهائية التي يقيّمها رئيس القسم يبلغ مجموعها (٦٣) درجة، والجدول (٣) يوضح نتائج النموذج الثالث من استمارات تقييم أداء التدريسيين .

الجدول (٣)

قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

المحاور	قيمة مربع كاي المحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة
			٠,٥
الاول	٠,٤٢	٣,٨٤	غير دالة
الثاني	٠,٣٦	٣,٨٤	غير دالة

الثالث	١	٣،٨٤	غير دالة
الرابع	١،٤٤	٣،٨٤	غير دالة

النموذج الرابع : استمارة التدريسي الباحث في المراكز البحثية

المحور الاول :

بعد تحليل استجابات التدريسيين تبين أنّ جميع فقرات المحور الأول لم تحصل على موافقة التدريسي (الباحث) حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠،٢٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وهي أقل من قيمة مربع كاي الجدولية والبالغة (٣،٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

- يتضمن المحور الأول مطالبة التدريسي ب(٣) بحوث ضمن الخطة ويخصص لها (٦٠) درجة و(٣) بحوث خارج الخطة ويخصص لها (٤٥) درجة .الى جانب أنّ التدريسي مكلف بمهام إدارية لايسمح له ضيق الوقت بإنجاز هذا العدد من البحوث.

- المحور الثاني :النشاط العلمي جميع الفقرات لم تحصل على موافقة التدريسي (الباحث) حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠،٠١) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وهي أقل من قيمة كاي الجدولية والبالغة (٣،٨٤) وستناقش الباحثة ذلك :

- كتب في المحور الى جانب النشاط العلمي تملأ من قبل الباحث عدا الفقرات (٦،٧،٨) والفقرة (٨) غير موجودة في المحور .

- مجموع درجات المحور الثاني :النشاط العلمي : تساوي (١٦٥) وليس (١٦٠) درجة .

- المحور الثالث: الجانب التربوي والتقييم الشخصي: إنّ معظم فقرات المحور لم تحصل على موافقة التدريسي (الباحث) حيث بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١،٩٦) وهي أقل من

القيمة الجدولية ، تفسره الباحثة : ان هذا الحقل يجب ان يملأ من قبل رئيس القسم الذي يدرس فيه الباحث .

- المحور الرابع : الجانب الاداري وكفاءة الأداء : حصل هذا المحور على موافقة التدريسي (الباحث) لصالح الاستثمارة فبلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٤,٥) وهي أعلى من قيمة مربع كاي الجدولية .

- المحور الخامس : الأنشطة الاضافية: حصل على موافقة التدريسي (الباحث) لصالح الاستثمارة اذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٣,٩٦) وهي أعلى من قيمة كاي الجدولية .

- حساب الدرجة للمحور تساوي (١٢٥) درجة وليس (١١٠) درجات كما هو مكتوب في المحور .

- ترتب على الخطأ في حساب الدرجة في المحور الثاني والخامس خطأ في الحساب الكلي للدرجة في خلاصة المحاور، فيكون حساب الدرجة الكلية بدون المحور الخامس كما مثبت في الاستثمارة (٤٣٥) والصحيح (٤٤٠) ومع المحور الخامس يكون المجموع النهائي للدرجة فيه خطأ ب (٢٠) درجة ،، والجدول (٤) يوضح نتائج النموذج الرابع من استمارات تقييم أداء التدريسيين .

الجدول (٤)

قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة

المحاور	قيمة مربع كاي المحسوبة	قيمة مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة
			٠,٥

الاول	٠،٢٤	٣،٨٤	غير دالة
الثاني	٠،٠١	٣،٨٤	غير دالة
الثالث	١،٩٦	٣،٨٤	غير دالة
الرابع	٤،٥	٣،٨٤	دالة
الخامس	٣،٩٦	٣،٨٤	دالة

.

الاستنتاجات:

بناء على ماتوصل اليه البحث من نتائج فإن الباحثة تستنتج الاتي :

- ان الاستثمار من حيث الاخراج الفني ضعيفة، لانها مكتوبة بخط صغير جدا يصعب رؤيته والحقول المخصصة للاجابة صغيرة جدا ممايشكل عائقا في قراءة وكتابة الإجابات .
- انّ هذه الاستثمارات تحمل من الحيف الكبير بحق التدريسيين سواء من حملة لقب الاستاذ أو الاستاذ المساعد، أو المدرس ، أو المدرس المساعد.
- إنّ الجامعة لها نصيب من الحيف الذي يقع على التدريسيين، لأنّها لا تتحمل تكاليف مشاركة التدريسيين في المؤتمرات خارج القطر، وإنّ ساهمت فهي ضئيلة جداً ومحدودة وبذلك تحرمه من تطوير كفايته ومتابعة التطورات العلمية واحداث الاساليب التدريسية .
- الكلية لها اسهام في جانب المعوقات في تطوير التدريسيين في أنها لاتشارك في تسديد أجور مشاركة التدريسيين في الدورات التي تقام داخل الجامعة أو خارجها على الرغم من هناك نسبة من ميزانية كل كلية مخصصة لمشاركة التدريسيين في هذه الدورات.

- إنَّ مجموع الدرجات التي يقيمها رئيس القسم نسبتها كبيرة .
- هناك مشكلة تقييم التدريسيين الذين يدرسون في أقسام أخرى غير أقسامهم سواء في الدراسات الأولية أو العليا .

التوصيات:

- مراعاة الناحية الفنية في إخراج الاستمارات بنماذجها الاربعة بتكبير حجم الخط الذي تكتب به هذه الاستمارات، وتكبير حجم الحقول المخصصة للإجابة، لتكون أكثر وضوحاً وبالتالي أكثر دقة . كما تعاد صياغة العبارات من الفعل الماضي الى الحاضر .
- بما يخص استمارة تقييم أداء أعضاء الهيئة التدريسية من حملة الألقاب العلمية أستاذ وأستاذ مساعد نوصي بإسهام الجامعة في تسديد أجور مشاركة التدريسيين في المؤتمرات خارج القطر .
- تسدد الكليات أجور اشتراك أعضاء الهيئة التدريسية من حملة الألقاب: أستاذ وأستاذ مساعد ومدرس في الدورات التي تقام داخل القطر .
- الموضوعية في الدرجات التي يقيمها رئيس القسم، وذلك بتقليل نسبة الدرجات وهذا ينسحب على جميع نماذج الاستمارات .
- مشاركة رئيس القسم الذي يدرس فيه التدريسي من قسم آخر غير القسم الذي هو على ملاكه في وضع درجات التقييم، وهذا يشمل جميع نماذج الاستمارات .
- ترفع النقطة الخاصة ببراءة الاختراع من استمارة الاستاذ والاستاذ المساعد من الكليات الانسانية أو تضاف درجتان على حقل اقترح تسميته بالابداع .

- إنصاف التدريسيين من أعضاء الهيئة التدريسية في استمارة تقييم الأداء من حملة اللقب العلمي (مدرس) في تقييم البحوث، لأنه لايسمح لهم بتقييم البحوث، وخاصة في الأقسام التي يوجد فيها عدد من التدريسيين حملة الألقاب العلمية من أستاذ أو أستاذ مساعد.
- السماح للتدريسيين من حملة لقب المدرس والمدرس المساعد في تولي مهام إدارية من أجل إعداد هذه الكوادر في إكسابها الخبرة ولمواجهة مختلف الظروف.
- في الأقسام التي فيها عدد التدريسيين من حملة الألقاب العلمية، فالتدريسي يدرس مادة واحدة في الدراسات العليا وحتى لا يخسر التدريسي نقاطه اقترح التعادل في النقاط. وهذا في استمارة تقييم الاستاذ والاستاذ المساعد.
- تخصيص حقل خاص بالانشطة الاضافية وتحديد درجته ضمن تفاصيل الاستمارة غير المكان المخصص في نهاية الاستمارة في جميع نماذج الاستمارات.
- في استمارة تقييم المدرس أوصي بحذف الدرجة المخصصة للمناقشة (المدرس) والتي خصص لها (٤) درجات في الأقسام التي لايسمح فيها للمدرس بالمناقشة .
- في استمارة تقييم الأستاذ والأستاذ مساعد أوصي بحذف الدرجة المخصصة للإشراف أو التقييم على دراسة الدبلوم العالي في الكلية التي لا يوجد فيها هذا النوع من الدراسة .
- ادراج حقل خاص يكون رقمه (٦) في المحور الثالث لاستمارة تقييم التدريسيين بلقب مدرس ويخصص لها (٤) درجات حتى تكون واضحة ولا تقع ضمن السهو .

المقترحات:

- تصميم استمارة تقييم أداء للكليات الانسانية منفصلة عن الكليات العلمية .
- تصميم استمارة تقييم خاصة بالتدريسين الذين يدرسون في أقسام أخرى سواء الدراسات
الاولية أو العليا.

Abstract

Evaluating the assessment files of the instructors performance from their point of view

Evaluation is an organized process for collecting analyzing the information for determining the degree of achieving the educational and pedagogical objectives . This research aims at evaluating the assesement files of the instructors performance from their point of view. The researcher has followed the curriculum and it is one the descriptive studies types . The population of the study consists of the instructors of university of Diyla . The researcher depend on four models of assessment files of instructor performance as an instrument of the study – validity and reliability of the instrument has been achieved. After conducting the instrument and collecting , analyzing . the data, Chi- Square has been used as a statistical means for analyzing the data. The researcher depended on the objective , comprehensive criteria. The results have been presented and interpreted and the conclusions , recommendations and suggestions for further researchers has been put .

المصادر:

- خندقجي، محمد ونواف عبد الجبار، ٢٠١٢: **مناهج البحث العلمي**، ط١، عالم الكتب، اريد الاردن
- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون، ١٩٨١: **الاختبارات والمقاييس النفسية**، دار الكتاب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- الشافعي، محمد منصور، ١٩٩٧: **متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لاداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقييمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود**، جامعة الملك سعود، كلية التربية الرياض.
- عزيز، حاتم جاسم، ٢٠١٢: **تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى من وجهة نظر الطلبة**، مجلة الفتح، العدد الخمسون.
- الفراء، اسماعيل صالح، ٢٠٠٤: **تقويم الاداء التدريسي اللفظي الصيفي لمعلمي مرحلة التعليم الاساسي**، وثيقة عمل مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس للفترة من ٣-٥/٧/٢٠٠٤.
- فروهوالدوولفجانج، ٢٠٠٧: **ثقافة المعرفة ام سوق المعرفة حول الايديولوجية المقارنة**، مجاة فصلية للتربية، مكتب التربية الدولي اليونسكو.
- اللقاني، احمد حسين، ١٩٩٩: **معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة .

- ملحم ،سامي محمد، ٢٠١١: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٥، دار المسيرة ،عمان ،الاردن.

- النفيعي،ضيف الله ،٢٠٠١: الاتصال الاكاديمي لطلبة الدراسات العليا مع اعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز ،جدة.

- Miller, R.I (1987). Evaluation Faculty For Promotion and Tenure. San Francisco: Jossey-Bass

المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة

The Life skills for The university students

بحث مستل من اطروحة دكتوراه

إعداد الباحثين

أ.م.د لطيفة ماجد محمود النعيمي

جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم العلوم التربوية والنفسية

Assist.Prof. Latifa Majed Mohmood AL-Noami

Dr_Latifa_Majed.yahoo.com

University Of Dyala, College Of Education for Human
science Department Of Educational and Psychological
Sciences.

م.م. ضمياء إبراهيم محمد الخزرجي

المديرية العامة لتربية ديالى، معهد إعداد المعلمات

Assist. Lecturer. Dhamyaa Ibrahim Mohammed AL-khazraji

Dhibmm@gamil.com

Directorate General of Education Diyala, the Institute of
preparation Teachers

كلمة المفتاح: المهارات الحياتية

Key Word : Life skills

٢٠١٤ م

١٤٣٤ هـ

المُلخَص

يهدف البحث الحالي الى تعرف على المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة، والفروق في المهارات الحياتية وبحسب متغير الجنس (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (إنساني - علمي)، ولتحقيق هدي البحث تم بناء مقياس المهارات الحياتية بالاعتماد على تصنيف (منظمة الصحة العالمية) وقد تحققت الباحثتان من الخصائص السيكومترية للمقياس إذ تم استخراج الصدق بطريقتين وهما : الصدق الظاهري ، وصدق البناء . كما استخرجت الثبات بالطرق الآتية: إعادة الاختبار فبلغ معامل الثبات (٠,٨٦)، والفاكرونباخ فبلغ معامل الثبات (٠,٨٩)، وتكون المقياس بصورته النهائية من (٦٨) فقرة صالحة لقياس المهارات الحياتية . ثم طبق المقياس على عينة البحث البالغة (٧٤٨) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة جامعة ديالى وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية : الاختبار التائي لعينة واحدة ، وتحليل التباين التائي. توصلت الباحثتان إلى النتائج الآتية :- إنّ طلبة جامعة ديالى لديهم مستوى جيد من المهارات الحياتية، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث والتخصص (الإنساني-العلمي) في مستوى المهارات الحياتية.

الفصل الاول :- التعريف بالبحث

مشكلة البحث Problem of the research

يعد النقص في المهارات الحياتية من أهم المشكلات التي قد تواجه الطالب خلال مراحل دراسته، فقد أشارت نتائج دراسة (الحارثي، ٢٠١٠) بأن مخرجات المؤسسات التربوية والتعليمية تعاني من قلة المهارات وغالباً ما يفشل الكثيرون في حياتهم الشخصية والوظيفية بسبب غياب مهارة الوعي الذاتي ومهارة الاتصال الفاعل (الحارثي، ٢٠١٠: ٣٤). كما بينت دراسة (وافي، ٢٠١٠) أن غياب دراسة المهارات الحياتية له أثر في إعاقه مسيرة إنهاض المجتمعات، (وافي، ٢٠١٠: ١٥).

ومن هنا تبرز المشكلة الأساسية للبحث الحالي فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تربية جيل متسلح بالمهارات الحياتية، لذا فإنّ البحث الحالي يسعى للإجابة عن التساؤلات الآتية: مامدى توافر المهارات الحياتية لدى الطلبة ؟ وهل هناك فروق دالة إحصائية وحسب متغير الجنس والتخصص الدراسي؟

أهمية البحث The Important of the Research

تأتي أهمية تعلم الإنسان للمهارات في ديننا الإسلامي الحنيف مرتبطة بالغاية التي خلقنا الله من أجلها ألا وهي عمارة الأرض وخلافتها. وننهل من قرآننا الكريم وسنتنا وتاريخنا الإسلامي الحافل بالأمثلة على المهارات اللازمة للإنسان المسلم صاحب الشخصية الإيجابية المقبل على الحياة المتفاعل معها. لقوله تعالى ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ "سورة البقرة: ٢٤٢" ، وقد حظيت المهارة باهتمام نبينا الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) فقد أوصى بضرورة إتقان المسلم للعمل المكلف به لقوله (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) (الطبراني، ١٩٩٥: ٢٧٥).

أما أهمية المهارات الحياتية (Life skills) في التراث السايكولوجي فنرى أنّ النظريات السلوكية (Behavioral Theories) ركزت على تنظيم سلوك (تعلم المهارات) على هيئة ارتباطات أو عادات متعلمة تتفاوت في درجة صعوبتها وتركيبها، أما المعرفيون ومنهم كانيه (Gagne) فيرى أنّ المهارات الحياتية مقدرات تخضع للتعلم في داخل الترتيب الهرمي (بدري، ٢٠١٠: ٤١). كما يرى جاردنر (Gardner) في نظريته الذكاءات المتعددة، إن كل المهارات والقدرات التي يظهرها الأفراد في حياتهم وعملهم تعد دون شك شكلاً من أشكال الذكاء (نوفل، ٢٠٠٧: ٩٥).

وقد حظي موضوع المهارات الحياتية (Life skills) باهتمام بالغ عالمياً وعربياً، فوفقاً للتقرير الأمريكي (١٩٩٦) بعنوان إعداد الطالب للقرن الحادي والعشرين حدد

مجلس التعليم الأمريكي أنه يجب أن تساعد الطالب على أن يكون له حياة أفضل في المستقبل من خلال تزويده بالمهارات الحياتية (الحارثي، ٢٠١٠: ٣٤)، وأن التدريب على المهارات يزيد المدارك العقلية التي تكبر بالمران وتقلص بالترك والإهمال (صادق، ٢٠٠٥: ٣٤). وأن المهارات الحياتية ضرورة حتمية لجميع الأفراد في أي مجتمع، فهي من المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد لكي يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ويتعايش معه، حيث إنها تمكنه من التعامل الذكي مع المجتمع، وتساعده على مواجهة المشكلات اليومية، والتفاعل مع مواقف الحياة (عمران وآخرون، ٢٠٠١: ٥٤). وأن تعلم الفرد مهارة معينة، يشجعه دائماً على الارتقاء بمستوى المهارة من أجل فتح آفاق جديدة للعمل، وبالتالي تحقيق مكاسب وموارد أكثر، بل أن انتقال الفرد بالمهارة من مستوى لمستوى أفضل حتى يصل لدرجة التمكن من المهارات الكلية يساعد الفرد بالارتقاء في مستواه المهني والنفسي والاجتماعي (أسكاوس وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٤).

ولأهمية متغير المهارات الحياتية فقد تناولته الكثير من الدراسات الأجنبية والعربية لتصنيفه (تحديد مكوناته)، كدراسة منظمة الصحة العالمية (WHO, ٢٠٠١)، ودراسة (سعد الدين، ٢٠٠٧)، كما اهتمت دراسات أخرى بالتعرف على مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة كدراسة (اللولو وقشطة، ٢٠٠٦) ودراسة (السيد، ٢٠٠٧)، وبحثت دراسات في علاقة المهارات الحياتية بمتغيرات أخرى فقد أشارت دراسة (وافي، ٢٠١٠) بعدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين المهارات الحياتية والذكاءات المتعددة.

لذا تكمن أهمية البحث الحالية بما يأتي :-

- ❖ أنه يتناول طلبة الجامعة هذا القطاع المهم والذي يمثل عماد الأمة ونهضتها والأداة الفاعلة في عمليات التغير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، كما أنها تمثل مرحلة انتقالية جديدة تتمثل بالانتقال من عالم المراهقين إلى عالم الراشدين.
- ❖ قلة الدراسات العراقية التي تناولت متغير المهارات الحياتية على حد علم الباحثان .

❖ إمكانية الاستفادة من مقياس المهارات الحياتية في بحوث أخرى.

هدف البحث Aim of the Research

يرمي البحث الحالي الى:-

الهدف الأول:- قياس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة.

الهدف الثاني:- التعرف على دلالة الفروق وبحسب متغير الجنس والتخصص في المهارات الحياتية.

حدود البحث Limits of the Research

تحدد البحث الحالي بطلبة جامعة ديالى (ذكور، إناث) ومن التخصص (علمي،

إنساني)، وللدراسة الأولية الصباحية ، وللعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ م.

تحديد المصطلحات Terms Limitation :

المهارات الحياتية (Life skills) :المهارة لغة:- " هي الحظ في الشيء، وقد

(مَهَرْت) الشيء (مَهْرُهُ) بالفتح ، والماهر الحاذق لكل عمل (الرازقي، ١٩٨٣ : ٦٣٨)

المهارة اصطلاحاً يعرفها:- عاقل (١٩٨٨) - قدرة رفيعة تمكن الإنسان من القيام بفعل مركب بدقة وحذق(عاقل : ١٩٨٨ : ٣٥٨).

أما تعريف المهارات الحياتية فقد عرفها كل من:-

• منظمة الصحة العالمية (WHO,1993)

- بأنها القدرات للقيام بسلوك تكيفي وإيجابي يمكن الفرد من التعامل بفعالية مع

متطلبات وتحديات الحياة اليومية وتتضمن المهارات اتخاذ القرار، حل المشكلات ،

التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الاتصال الفعال، وعي الذات، التعامل مع العواطف

والتعامل مع الضغوط (WHO,1993: 3) .

- **اللقاني وحسن (٢٠٠١):** - "هي أي عمل يقوم به الإنسان، في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات وبالتالي فإن هذه التفاعلات تحتاج من الفرد أن يكون متمكناً من مهارات أساسية". (اللقاني وحسن، ٢٠٠١: ٢١٥).
- **مرسي ومشهور (٢٠١٢):** - بأنها السلوكيات المرتبطة بحياة الفرد والتي ينبغي عليه اكتسابها لمواجهة متطلبات الحياة اليومية بنجاح، وليكون عنصراً إيجابياً ومؤملاً لبناء مجتمعه (مرسي ومشهور، ٢٠١٢: ٣٥٩).

وقد اعتمدت الباحثتان تعريف منظمة الصحة العالمية World Health Organization:

Organization (WHO,1993) للمهارات الحياتية. أما التعريف الإجرائي للمهارات

الحياتية : "فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب او الطالبة خلال إجابتهم على فقرات مقياس المهارات الحياتية الذي أعدته الباحثتان لهذا لغرض"

الفصل الثاني :- الإطار النظري ودراسات سابقة

الإطار النظري:-

تعددت تصنيفات المهارات الحياتية وعدم وجود تصنيف واحد محدد يعود إلى اختلاف مجال كل باحث وهدف كل مؤسسة تقوم بدراسة المهارات الحياتية ومن هذه التصنيفات:- تصنيف منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO,1999) حيث صنفت المهارات الحياتية إلى خمس مهارات أساسية وهي كالاتي:- مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، مهارة الوعي الذاتي والتعاطف مهارة التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، مهارة إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط، مهارات التواصل مع الآخرين (WHO,1999: 1-3).

وترى الباحثتان بأنه لا توجد قائمة محددة لمهارات الحياة، ويتباين اختيار الباحثين للمهارات ، وفقاً للموضوع وللظروف المحلية، لذا اعتمدتا على تصنيف منظمة الصحة العالمية- قسم الصحة النفسية في بحثهما الحالي للأسباب الآتية:-

- ١- هذا التصنيف وحسب ما أشارت به منظمة الصحة العالمية مناسب لكل الثقافات.
 - ٢- يضم هذا التصنيف المهارات الحياتية الأكثر ملاءمةً لعينة البحث والأكثر احتياجاً للطالب الجامعي.
 - ٣- بعد عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس حصلت الباحثتان على نسبة اتفاق ٩٥% للاعتماد عليه في البحث الحالي.
- وفيما يلي تستعرض الباحثتان المهارات الحياتية الخمس المعتمدة في البحث الحالي:-

أولاً:- (مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار)

يعرف (البنا) حل المشكلات بأنها التقييم الشامل لمهارات الفرد الخاصة في حل المشكلات التي يتعرض لها في حياته اليومية، وتتمثل تلك المهارات في الثقة في حل المشكلات (البنا، 2005: 5). أما اتخاذ القرار فقد عرفه فرانك هارسون (Frank Harson) بأنه إصدار حكمٍ عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين بعد التمعن في البدائل المختلفة التي يمكن إتباعها (غباري وأبوشعيرة، ٢٠١١: ١٦٣)، وإن اتخاذ القرار لا يكتسب بالتعليم فقط وإنما بالممارسة والتجربة (وافي، ٢٠١٠: ٥٨).

ثانياً:- (مهارة الوعي الذاتي والتعاطف):-

الوعي الذاتي Self- awareness

جاءت كلمة (الوعي) في اللغة بمعان كثيرة منها وَعَى الحديثَ يَعِيهِ (وَعْيًا): حفظه، ووعيتُ العلمَ (أَعِيهِ وعيًا) (الزّازي، ١٩٨٣: ٧٢٩)، أما من الناحية السيكلوجية فيعرف جولمان (Goleman, ١٩٩٥) الوعي الذاتي "بأنه قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين ومعرفة ما يشعر به المرأ واستعمال هذه المعرفة لإنجاز قرارات سليمة" (Goleman, 1995: 3). ويعتقد جولمان أن الوعي الذاتي ربما يكون أكثر الجوانب أهمية في الذكاء الانفعالي؛ لأنه يسمح لنا بممارسة الضبط الذاتي،

وبطبيعة الحال فان الفكرة تشير إلى إخماد المشاعر وإنما الوعي بهذه المشاعر؛ إذ نستطيع التعامل والتكيف مع ما يحيط بنا بطريقة فاعلة (Halonen & Santrock, 1999: 364) (أبو جادو، ٢٠٠٤: ٣٨٩).

التعاطف Empathy

جاء الإسلام ديناً للمودة والعطف والتسامح وبعث الله سبحانه وتعالى رسول الرحمة محمد (صلى الله عليه وسلم) نبراساً تهتدي به الأمة في التراحم والتعاطف والتواد؛ إذ قال في محكم كتابه العزيز ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ (الأنبياء: 107). وجعل الإسلام من التعاطف قيماً إنسانية عليا ومن السمات المفضلة للمؤمنين، وقد جاء في الحديث النبوي الشريف ((مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)) (النووي، ب ت: 140).

والتعاطف هو القدرة على تفهم مشاعر الآخرين، وكذلك المهارة في التعامل مع الآخرين فيما يخص ردود أفعالهم الانفعالية (رزق، ٢٠٠٣: ٦٨)، فالشخص المتعاطف قادر على القراءة الذاتية لمشاعر وانفعالات الآخرين بدقة من أصواتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة مما يقولون (3: Garrigan & Plucker, 2001).

ثالثاً- (مهارة التفكير الإبداعي والتفكير الناقد)

التفكير الإبداعي Creative Thinking

الإبداع في اللغة (أبداع) الشيء اخترعه، وشيء (بَدْع) بالكسر أي مُبتَدَع، وفلان (بَدْع) في الأمر أي بديع (الرازبي، ١٩٨٣: ٤٣ - ٤٤)، أما مصطلح الإبداع (Creativity) فقد عرفه تورانس (١٩٧٢): "بأنه تلك العملية التي تجعل الفرد حساساً ومدرِكاً للثغرات والاختلال في العناصر المفقودة، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات ووضع الفروض حول هذه الثغرات، وفحص الفروض حول هذه الثغرات والربط بين النتائج

وأجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض" (61 : Torrance, 1972)، ويتألف التفكير الإبداعي من مجموعة قدرات، أو عناصر تتمثل في الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، الحساسية للمشكلات، ومن سماته: أنه يستند إلى الخيال، وبالتالي يتطلب قدرات تخيل بعيدة عن الواقع، ويبتعد عن التفكير المنطقي إذ لاتحكمه قواعد المنطق (نوفل وأبو عواد، ٢٠١٠ : ٨٠ - ٨٩).

التفكير الناقد (Critical thinking): - ويعرف أبو حطب (١٩٦٧) التفكير الناقد بأنه مجموعة من مهارات التفكير المنطقي، ومعرفة مبادئ المنطق ومن خصائصه كونه عملية معيارية تتجز في ضوء محكات معينة داخلية وخارجية. (أبو حطب وعثمان، ١٩٧٢ : ٢٩١). يؤكد كثير من التربويين أنَّ مهارات التفكير الناقد تتمثل في: التمييز بين الحقيقة والرأي والادعاء، استنباط المعلومات، التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية، معرفة التناقضات المنطقية، القدرة على التنبؤ، فهم الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة. (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠ : ٤١٠)

رابعاً: - (مهارة إدارة الانفعالات ومواجهة الضغوط) :

- إدارة الانفعالات (Management of Emotions) إنّ إدارة الانفعالات لا يعدُّ مفهوماً حديثاً نشأ في هذا العصر، وإنّما عرف قديماً، وقد عدَّ الفلاسفة القدرة على التحكم بالانفعالات فضيلة منذ عصر أفلاطون، وقد دعا أرسطو إلى إدارة عواطفنا بذكاء فهي تقود تفكيرنا وقيمنا وبقائنا وقد تحقّق في ذلك (العادلي، ٢٠١٠ : ١٤٩)، وفي ديننا الإسلامي الحنيف عرفت إدارة الانفعالات بكظم الغيظ كما في قوله تعالى ﴿الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاطِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (آل عمران: ١٣٤)، كما أنّ نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم) قد أرشد الصحابة من حوله والمسلمين من بعده إلى كيفية التعرف على انفعالاتهم وضبطها والتحكم فيها فقال: ((ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب)) (البخاري: د.ت: ٩٩). وتعرف إدارة الانفعالات بأنها قدرة الفرد على ضبط وتوجيه

انفعالاته ومشاعره القوية تجاه الآخرين (خليل، ٢٠٠٤: ٢). وأن هذه المهارة يمكن تنميتها فقد اهتمت بعض الدول المتقدمة خلال السنوات العشرين الأخيرة بما يسمى بالتعليم الانفعالي وهي العملية التي يطور خلالها الفرد المهارات الضرورية للحصول على الكفاية الانفعالية (العادلي، ٢٠١٠: ١٥٥-١٥٦).

- **مهارة مواجهة الضغوط:-** إن الباحثين الذين درسوا (الضغط) يستخدمون الكلمة بطرائق مختلفة وبتحديد واسع، لذا ليس من السهل أن نجد مفهوماً شاملاً متفقاً عليه لمفهوم الضغط، فالمصطلح قد تناوله الأفراد والجماعات بمعان مختلفة لمجالاتهم وموضوعاتهم (ياركندي، ١٩٩٣: ٢٨). وقد ورد في معجم علم النفس والتحليل النفسي أن الضغوط النفسية تعني وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد كله أو على جزء منه، وبدرجة تحدث لديه إحساساً بالتوتر أو تشويهاً في تكامل شخصيته، (العزير، ٢٠١٠: ١٠٠).

خامساً:- (مهارات التواصل مع الآخرين):- عرف التواصل منذ بدء الخليقة، ومنذ اللحظة التي طرح فيها الإنسان سؤال الحياة، حتى لقد غدا مفهوم الحياة منظومة من الصلات والروابط والعلاقات المشتركة بين الإنسان لقوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات: ١٣).

وقد استعمل مصطلح التواصل بين الأفراد ضمن تعريفات مختلفة فقد يحلو للبعض تسمية المهارات بمهارات التفاعل، أو التعامل مع الآخرين أو مهارات وجهاً لوجه أو المهارات الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية أو غيرها، وهذه المهارة يمكن أن يتعلمها معظم الناس. مهما اختلفت مستوياتهم التعليمية وشخصياتهم وخلفياتهم الاجتماعية. إذن التواصل هو مهارة تحتاج إلى تدريب مستمر كأية مهارات أخرى. (زيدان، ٢٠١١: ٣٠).

النظريات التي فسرت المهارات الحياتية

أ- نظرية الاشتراط الإجرائي Operant Conditioning Theory

يعد سكينر (Skinner) مؤسس النظرية الاشتراطية الإجرائية التي أستخدمها في التعلم، وقد استطاع سكينر بواسطة أسلوب تشكيل السلوك الإجرائي ان يدرّب الأفراد على تعلم بعض المهارات (ملحم، ٢٠٠٤: ١٤٤-١٤٥)، فقد ذهب سكينر إلى أن تعلم (أي مهارة) عملية إجرائية، يبادر بها الفرد فيلّقي استجابة مرتبطة بالعمل الذي يقوم به، ويُعزّز تكرار هذه الاستجابة لما لاقاه الفرد من تعزيز، وتصحيح مصحوب بتشجيع خارجي ثم يصبح تشجيعاً ذاتياً (قطامي، ٢٠٠١: ٢٥).

ب- النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory):

يرى باندورا أنّ عملية التعلم (لتعلم أي مهارة حياتية) تحدث من خلال عملية ملاحظة النموذج دون أن يظهر المتعلم أي جزء من السلوك الظاهري، لذلك يعزى التعلم لسلوكات داخلية (Convert Behavior) وهي بالتحديد العمليات الذهنية التي تجري في ذهن الملاحظ، (الدفاعي والخالدي، ٢٠١٣: ١٥٣) ، ويرى أنّه ليس بالضرورة أن يقوم الملاحظ بإنتاج السلوك فوراً بعد ملاحظته، لأنّ النمذجة المعرفية والاجتماعية من وجهة نظره تتطلب استدخالاً ذهنياً ومعالجته تأخذ وقتاً مثل الأداء عادةً، فعملية النمذجة ليست عملية عشوائية، وإنما هي عملية منظمة واختيارية تسعى إلى تحقيق هدف، وتساعد عملية النمذجة على تحقيق ذلك الهدف (قطامي، 2001: ١٢١)، وطبقاً لهذه النظرية فان السلوكيات (أي مهارة) يتم تعلمها عن طريق ملاحظة الآخرين، واختيار النمذجة الملائمة لتلك السلوكيات.

ج- نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Theory

تمكن جاردنر باستخدام تكنولوجيا تصوير الدماغ من تحديد أنواع متعددة من الذكاء تقع في أجزاء مختلفة من الدماغ ، ولكن العديد منها ليس متطوراً أو أنه تحت

التطور وذلك بسبب قلة الخبرات (السلطي، 2004: 170). وقد وفرّ (Gardner) وسيلة لوضع خريطة للمدى الواسع للقدرات التي يمتلكها البشر ، بتصنيف قدراتهم إلى ثماني فئات أو " ذكاءات " شاملة:

١- **الذكاء اللغوي** (Linguistic Intelligence) : القدرة على استخدام الكلمات بصورة فاعلة سواء أكان ذلك شفويّاً أم كتابياً (خوالدة، ٢٠٠٤ : ٣٠) .

٢- **الذكاء الرياضي-المنطقي** (Logical – Mathematical Intelligence) ويتمثل في القدرة على استخدام الأعداد بفاعلية والقضايا المنطقية والمجردة.

٣- **الذكاء المكاني** (Spatial Intelligence): القدرة على إدراك العالم المكاني البصري بصورة دقيقة وعلى أداء أو إجراء تحولات على تلك الإدراكات

٤- **الذكاء الحركي . الجسدي** (Bodily – Kinesthetic Intelligence) : ويقصد به القدرة على حل المشكلات والإنتاج باستخدام الجسم كاملاً أو حتى جزء منه.

٥- **الذكاء الموسيقي** (Musical Intelligence) : هو القدرة المميزة على تعرف الأصوات وتذوق الأنغام وتذكر الألحان ،

٦- **الذكاء في العلاقة مع الآخرين** (البينشخصي) (Interpersonal Intelligence) : ويعني القدرة على فهم الآخرين وكيفية التعاون معهم وأيضاً على ملاحظة الفروق بين الناس.

٧- **الذكاء الشخصي** (Intrapersonal Intelligence) : ويتمثل في القدرة على معرفة النفس والتأمل في مكوناتها ومواطن ضعفها وقوتها.

٨- **الذكاء الطبيعي** (Naturalist Intelligence) : وهو القدرة على تمييز وتصنيف الكائنات الحية والجمادات، ويتضمن الحساسية والوعي بالتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة (خوالدة، ٢٠٠٤ : ٣٠).

وبعد اطلاع الباحثين على النظريات التي فسرت المهارات الحياتية فقد تبنتا في البحث الحالي الاتجاه التكاملي في تفسير المهارات الحياتية للأسباب الآتية:-

- اعتماد تصنيف منظمة الصحة العالمية (WHO,1999) World Health Organization للمهارات الحياتية(الذي اعتمدته الباحثان في بحثهما الحالي) في إطاره النظري على النظريات السابق ذكرها في تفسير المهارات الحياتية.
- تعد هذه النظريات اتجاهاً متكاملاً في تفسير المهارات الحياتية المعتمدة في البحث الحالي لتنوع المهارات الحياتية فهي تضم مهارات (عقلية واجتماعية وانفعالية) تجد من الصعب الاعتماد على نظرية واحدة تفسر كل هذه المهارات الحياتية .

دراسات سابقة

سيتم عرض بعض الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية (Life skills)
-دراسة منظمة الصحة العالمية (WHO,2001)

هدفت الدراسة إلى اكتشاف ووصف ما تقوم به الوكالات والمنظمات في مختلف مناطق العالم من أجل تفعيل المهارات الحياتية. وقد شارك في الاستطلاع خمسون منظمة على النحو التالي: ٢٠ من الوزارات الحكومية و ١٦ من منظمات الأمم المتحدة و ٨ من المنظمات غير الحكومية، وكان من أهم المهارات الحياتية التي تكرر طرحها ما يلي: (مهارات اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلات، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير الناقد، مهارة الاتصال الفعال، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعاطف، مهارة التعايش مع الانفعالات، مهارة التعايش مع الضغوط). (الناجي، ٢٠١٣: ٦).

-دراسة (اللولو و قشطة، 2006)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، ، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية عددها (٩٣) طالباً وطالبة، وقامت الباحثتان ببناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها وتطبيقها

على عينة الدراسة، ولقد أسفر التطبيق عن النتائج الآتية، إن مستوى المهارات الحياتية لم يصل إلى مستوى التمكن (اللولو وقشطة، 2006: 3 - ١٦)

- دراسة السيد (2007)

هدفت الدراسة إلى التعرف على حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية، وهل تختلف هذه الحاجات باختلاف الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، وقدم تطوير استبانة حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية، وقد أظهرت الدراسة أن الطلبة بحاجة الى المهارات الحياتية، وأنها لا تختلف لدى عينة الدراسة باختلاف الجنس، ولا تختلف باختلاف الكلية، ولا تختلف باختلاف المستوى الدراسي (السيد، ٢٠٠٧: ٦٧)

-دراسة (وافي، ٢٠١٠)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في غزة ، واعتمد الباحث على الطريقة العنقودية العشوائية في اختيار عينة البحث البالغة (262) طالباً وطالبة، ، وقد توصلت إلى: أنَّ طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات حياتية بشكل جيد ونسبة فوق المتوسطة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث). (وافي، ٢٠١٠ : س - ش).

الفصل الثالث:- منهجية البحث وإجراءاته

إعتمدت الباحثتان في البحث الحالي المنهج الوصفي، وتم إعتماد الإجراءات المنهجية وعلى النحو الآتي:-

أولاً : مجتمع البحث Population of the Research :- هم جميع الأفراد أو الأشياء الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث والتي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة ، إن مجتمع البحث يتضمن طلبة جامعة ديالى وللدراسة الصباحية للعام

الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣)، ومن الكليات (التربية الأساسية، التربية للعلوم الإنسانية، التربية للعلوم الصرفة، التربية الرياضية، الهندسة، العلوم، القانون، الزراعة، الطب البيطري، الطب، الإدارة والاقتصاد، العلوم الإسلامية) ، ويبلغ عدد طلبة جامعة ديالى (١٤٩٥٧) بواقع (٦٦٧١) طالب و(٨٢٨٦) طالبة. ويتوزع المجتمع إلى التخصص الإنساني والعلمي فقد بلغ عدد طلبة التخصص الإنساني (١٠٣٤٣) بواقع (٤٨٣١) طالباً و(٥٥١٢) طالبة، في حين بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (٤٦١٤) طالباً وطالبة بواقع (١٨٤٠) طالباً و(٢٧٧٤) طالبة.

ثانياً : عينة البحث The Sample of the Research

العينة (Sample) هي جزء من المجتمع تتم دراسة الظاهرة عليهم من خلال المعلومات عن هذه العينة، حتى نتمكن من تعميم النتائج على المجتمع (النجار، ٢٠٠٩: ٣٥)، ، واعتمد في اختيار عينة البحث الحالي البالغة (٧٤٨) على الطريقة الطبقية العشوائية المتناسبة وتشكل نسبة (٥%) من مجتمع البحث، ولا بد من الإشارة هنا الى أنه لا يوجد عدد محدد من حجم المجتمع الأصلي يمكن تطبيقه على جميع الدراسات (دويدري، ٢٠٠٠: ٣٠٧)، والجدول (١) يوضح ذلك

الجدول (١) عينة البحث موزعة بحسب التخصص والكلية والجنس

المجموع	الجنس		الكلية	التخصص
	إناث	ذكور		
٢٠٧	١١٨	٨٩	التربية الأساسية	إنساني
٢٥٠	١٦١	٨٩	التربية للعلوم الإنسانية	
٧٨	٣٢	٤٦	القانون	
٥٣٥	٣١١	٢٢٤	المجموع	
٦٨	٤٣	٢٥	التربية للعلوم الصرفة	علمي
٦٧	٤١	٢٦	الهندسة	
٧٨	٥١	٢٧	العلوم	
٢١٣	١٣٥	٧٨	المجموع	
٧٤٨	٤٤٦	٣٠٢	المجموع الكلي	

ثالثاً: - أداة البحث Article Of The Research

ولغرض تحقيق أهداف البحث، قامت الباحثتان ببناء مقياس المهارات الحياتية للأسباب الآتية :- لم تحصل الباحثتان على مقياس أجنبي أو عربي يلائم طبيعة مجتمعنا وثقافته وعاداته وبيلائم طبيعة المجتمع قيد البحث، لعدم وجود مقياس محلي يتناول متغير المهارات الحياتية.

خطوات بناء مقياس المهارات الحياتية

١- تحديد مفهوم المهارات الحياتية ومكوناتها:

بعد اطلاع الباحثتين على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا الميدان كدراسة (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠١) ودراسة (اللولو وقشطة، ٢٠٠٦) ودراسة (السيد، ٢٠٠٧) ودراسة (وافي، ٢٠١٠) فقد تبنت الباحثتان تعريف وتصنيف منظمة الصحة العالمية - قسم الصحة النفسية للمهارات الحياتية، والذي يتضمن تصنيف المهارات الحياتية إلى خمس مكونات أساسية (أنظر الفصل الثاني) ، ولتحديد مدى صلاحية الاعتماد على تصنيف، أو مكونات المهارات الحياتية وتعريف كل مكون الملحق (١)، عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس الملحق (٢)، وقد اتفق الخبراء وبنسبة ٩٥% على صلاحية الاعتماد على تعريف وتصنيف المهارات الحياتية لمنظمة الصحة العالمية في البحث الحالي.

٢- صياغة فقرات المقياس: لغرض إعداد فقرات مقياس المهارات الحياتية بصورتها الأولية قامت الباحثتان بصياغة كل فقرات المقياس بالاعتماد على التعريف والإطار النظري للمهارات الحياتية، وتم وضع (١٨) فقرة بصورة سلبية تحمل التسلسل (٢، ٥، ٦، ١٨، ١٩، ٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٦، ٣٨، ٤٣، ٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥٤، ٥٨، ٦١)،

أما باقي الفقرات فجميعها ايجابية، وفي ضوء ما تقدم تم صياغة (٧٠) فقرة للمقياس بصيغته الأولية موزعة على خمسة مكونات ولكل مكون (١٤) فقرة الملحق (٢)

٣- **إعداد بدائل الإجابة:-** وجدت الباحثان من المناسب أن تكون بدائل الإجابة متدرجة بمستويات خمسة إزاء كل فقرة وهي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً)، وقد أعطت الباحثتان عند التصحيح الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي للفقرات الايجابية، وأعطتا الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للفقرات السلبية، وقد قامت الباحثتان باستحصا آراء الخبراء بشأن فيما إذا كانت البدائل مناسبة لفقرات المقياس ولأفراد عينة البحث، وقد أعرب الخبراء وبنسبة (١٠٠%) على إبقاء البدائل كما هي واعتماد طريقة التصحيح الموضوعة لفقرات المقياس.

٤- **إعداد تعليمات المقياس :** تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء استجابته لفقرات المقياس، لذا روعي أن تكون التعليمات واضحة، وعمدت الباحثتان إلى إخفاء الهدف من المقياس كي لا يتأثر المستجيب به عند الإجابة، ولكي نطمئن المستجيب على سرية إجابته واستخدامها لإغراض علمية لم تتضمن صفحة التعليمات فقرة خاصة بذكر اسم المستجيب، مع ذكر البيانات المطلوبة وبحسب هدفي البحث المتعلقين بالجنس والتخصص .

٥- **عرض المقياس بصيغته الأولية على الخبراء :-** قامت الباحثتان بعرض المقياس بصيغته الأولية والبالغ (٧٠) فقرة الملحق (١) على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس الملحق (٢) لغرض تقويم المقياس والحكم عليه في مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس في قياس ما وضعت لأجله وملاءمتها للمكون الذي وضعت فيه. وبعد مراجعة آرائهم وفي ضوء ملاحظاتهم تم الإبقاء على جميع الفقرات لكونها حصلت على نسبة قبول أعلى من (٨٠%). ولغرض التحقق من

السلامة اللغوية لفقرات المقياس قامت الباحثتان بعرض (٧٠) فقرة على خبير لغوي لتكون الفقرات جاهزة للتحليل الإحصائي الملحق (٣).

٦- **تصحيح المقياس :** - استخدمت الباحثتان خمسة بدائل لتقدير الاستجابة على فقرات المقياس وهي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً)، وحددت الأوزان من (١-٥) للفقرات الايجابية ومن (٥-١) للفقرات السلبية .

٧- **التطبيق الاستطلاعي للمقياس :** - إذ ينصح قبل طباعة المقياس وإخراجه بصورته النهائية بتطبيق فقرات المقياس على عينة صغيرة تتراوح ما بين (٢٠-٣٠) شخصاً (النبهان: ٢٠٠٤: ١٨٥)، وقد تم تطبيق المقياس على عينة من الطلبة يبلغ عددهم (٣٠) طالباً للتأكد من فهم الطلبة لفقرات المقياس وبدائل الإجابة وكذلك تحديد الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس إذ بلغ المدى بين (٨- ١٠) دقائق .

التحليل الإحصائي: تعدّ عملية التحليل الإحصائي للفقرات خطوة أساسية في بناء اي مقياس، وذلك للكشف عن الخصائص السيكومترية (Anastasi & Urbina, 1997: 19)، قد اتبعت الباحثتان الخطوات الآتية لتحليل الفقرات :-

١- بعد تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (600) طالب وطالبة حُدِّت الدرجات الكلية لكل استمارة .

٢- ترتيب الاستمارات تنازلياً حسب درجتها الكلية من أعلى درجة إلى أدنى درجة .

٣- تحديد نسبة الـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا ونسبة الـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا ، وقد بلغ عدد الطلبة في كل مجموعة (١٦٢) طالباً وطالبة.

٤- استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس. باستخدام الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢) القوة التمييزية لفقرات مقياس المهارات الحياتية

القيمة المحسوبة التائية	المجموعة العليا			المجموعة الدنيا			القيمة المحسوبة التائية	المجموعة العليا			المجموعة الدنيا		
	الن	المتوسط	الانحراف المعياري	الن	المتوسط	الانحراف المعياري		الن	المتوسط	الانحراف المعياري	الن	المتوسط	الانحراف المعياري
١	٦٤	٤,٠٦	٠,٣	٦٤	٤,٠١	٠,٨٨	٧,٣٤	٣	٣,١	١,١	٢,٦	١,٠	٣,٧
	٦٤	٣		٦٤	٣		٤١	٦	٣	٧	٢	٢٣	٨٤
٢	٥٩	٤,٠٦	٠,٦	٥٩	٣,٥٤	١,٣٤	٨,٩	٣	٤,٥	٠,٨	٤,٠	١,٠	٤,٩
	٥٩	٦		٥٩	٦		١٦	٧	٩	٤	٥	١	١٣
٣	٣٨	٤,٠٧	٠,٩	٣٨	٣,٦٣	١,٠٩	٧,٠	٣	٢,٦	١,٠	٢,٢	١,٠	٣,٥
	٣٨	٩		٣٨	٩		٩٣	٨	٧	٣	٤	١٩	١٧
٤	١١	٤,٠	١,٠	١١	٣,٢٩	١,٣٤	٦,١	٣	٤,١	١,٠	٢,٨	١,٠	٨,٨
	١١	٦		١١	٦		٠,٧	٩	٢	٩	٧	٤٢	٩٣
٥	١١	٣,٠	١,٣	١١	٢,٣٩	١,٢٤	٤,٩	٤	٤,١	١,٠	٢,٩	١,٠	٨,٩
	١١	٥		١١	٥		٤٦	٠	٥	٧	٦	٣	٢٤
٦	٨٧	٣,٠	١,١	٨٧	٣,١٢	١,٢٤	٥,٦	٤	٤,٤	٠,٩	٣,٠	١,٠	١٠,٠
	٨٧	٢		٨٧	٢		٥	١	١	٤	٧	٢٨	٦٨

٤,٦ ٨٢	١, ١٥	٤	٠,٩ ١	٤,٥ ٤	٤ ٢	٨,٤ ٥٦	١,١٩	٣,٤٢	٠,٨	٤, ٣٨	٧
٤,٢ ١٤	١, ١٨	٢,٧ ٢	١,٤ ١	٣,٣ ٣	٤ ٣	٤,٦ ٣٧	١,٣٥	٣,٤٥	١,١ ٧	٤, ١	٨
٧,٩ ٠٣	١, ١	٣,٨ ٧	٠,٧	٤,٦ ٨	٤ ٤	٧,٨ ٢٢	١,٣	٢,٧	١,٢ ٤	٣, ٨١	٩
٧,٢ ٣٦	١, ١٢	٣,٣ ١	٠,٩ ٩	٤,١ ٦	٤ ٥	٦,٥ ٨٣	١,٢٩	٢,٩٣	١,٠ ٤	٣, ٧٨	١ ٠
١٠, ٥٠	١, ١١	٣,٤ ١	٠,٨ ١	٤,٥ ٥	٤ ٦	١٠, ٣٢	١,١٨	٢,٨٣	٠,٩ ١	٤, ٠٤	١ ١
٥,٢ ٨٥	١, ٣٥	٣,١ ٩	١,٢	٣,٩ ٤	٤ ٧	٩,٩ ٢٨	١,١٩	٣,٥٤	٠,٦ ٣	٤, ٦	١ ٢
١,٩ ٨٧	١, ٢٦	٣,٠ ٩	١,٣ ٦	٣,٣ ٨	٤ ٨	٩,٢ ٠٢	١,٠٥	٣,٢	٠,٨ ٥	٤, ١٨	١ ٣
٥,٢ ٥٦	١, ٢٢	٣,٩ ٦	٠,٨ ١	٤,٥ ٦	٤ ٩	٩,٩ ٩٦	١,٢١	٣,١٩	٠,٨ ٧	٤, ٣٧	١ ٤
٦,٧ ٧٧	١, ٣٢	٣,٢	١,٢ ٤	٤,١ ٧	٥ ٠	٨,٧ ٣٦	١,١٦	٣,٣٨	٠,٧ ٨	٤, ٣٤	١ ٥
٩,١ ٦٤	١, ١١	٣,٥ ٣	٠,٨ ١	٤,٥ ٢	٥ ١	٦,٧ ٦	١,١٢	٣,٨٣	٠,٧ ٦	٤, ٥٦	١ ٦
١٢, ٨٩	١, ٠١	٣,٦ ١	٠,٤ ٩	٤,٧ ٥	٥ ٢	٧,٩ ٨٢	١,٠٧	٣,٥٧	٠,٨ ٤	٤, ٤٣	١ ٧
٩,٢ ١٩	١, ٠٢	٣,٥ ٣	٠,٧ ٨	٤,٤ ٦	٥ ٣	٤,٤ ٠٨	١,٣٥	٢,٩٥	٢,٣ ٤	٣, ٨٩	١ ٨

٨,٥ ١٦	١, ٤٢	٣,١ ٧	١,٠ ١	٤,٣ ٥	٥ ٤	٣,٧ ٦٨	١,٣٢	٢,٧٨	١,٣ ٨	٣, ٣٥	١ ٩
١٠, ٨٨	١, ٠٥	٣,٥ ٢	٠,٦ ٩	٤,٦ ٥	٥ ٥	٦,٨ ٥١	١,٢٥	٣,٤٥	١	٤, ٣١	٢ ٠
٩,٥ ٨٨	١, ٢	٣,٠ ٧	١,٠ ٢	٤,٢ ٦	٥ ٦	٨,٧ ٦٤	١,١٧	٣,٣٧	٠,٩	٤, ٣٨	٢ ١
١٠, ٦٨	٠, ١٩	٣,٨ ١	٠,٤ ٢	٤,٨ ٧	٥ ٧	٥,٩ ٦٥	١,٢٨	٣,٨٢	٠٠ ٧٩	٤, ٥٣	٢ ٢
٢,٩ ٢٦	١, ٢٧	٣,٢ ٩	١,٢ ٢	٣,٧ ٨	٥ ٨	٩,٠ ١٦	١,١٢	٣,٢٦	٠,٧ ٩	٤, ٢٤	٢ ٣
٨,٤ ٢١	١, ١٤	٣,١ ٧	٠,٩ ٤	٤,١ ٥	٥ ٩	١٠, ٧٣	١,٢٤	٣,٣٥	٠,٦ ٨	٤, ٥٤	٢ ٤
٧,٥ ٤٨	١, ٣٨	٣,٦	٠,٨ ٤	٤,٥ ٦	٦ ٠	٢,٢ ٢٧	١,٣٨	٣,٤٣	١,٠ ٣	٣, ٧٤	٢ ٥
١,٥ *٤	١, ٠٦	٢,٩ ٥	١,٤ ٦	٣,٢ ٦	٦ ١	٥,٢ ٢١	١,٣٢	٣,٤٣	١,٢	٤, ١٦	٢ ٦
٧,٤ ٩٥	١, ١٦	٣,٨ ٦	٠,٧	٤,٦ ٦	٦ ٢	٦,٠ ٢٩	١,٢٤	٣,٥٤	١	٤, ٣	٢ ٧
١٠, ٣٩٤	١, ٠٣	٣,٤ ٥	٠,٧ ٢	٤,٤ ٨	٦ ٣	٩,٤ ٤٤	١,٠٦	٣,٤٨	٠,٨ ١	٤, ٤٧	٢ ٨
١٠, ٠٩٣	١, ١١	٣,٥ ٥	٠,٦ ٣	٤,٥ ٧	٦ ٤	٣,١ ٣٣	١,٤٨	٢,٤٦	١,٢ ٢	٢, ٩	٢ ٩
٧,٥ ٧٥	١, ٢٥	٣,١ ٥	٠,٨ ٧	٤,٠ ٦	٦ ٥	٣,٣ ٨٣	١,١٩	٣,١٥	١,٣ ٣	٣, ٦٢	٣ ٠

١١, ٦٨	١, ٢٦	٣,٤ ٧	٠,٥ ٢	٤,٧ ٢	٦ ٦	٤,٣ ٢٩	١,٣٢	٣,٢١	١,٣ ٨	٣, ٨٧	٣ ١
١١, ٩٤	١, ٢٢	٣,٢ ٥	٠,٧ ٥	٤,٥ ٥	٦ ٧	٣,٣ ٠,٣	١,٢٥	٢,٦٨	١,٣	٣, ١٥	٣ ٢
٩,٥ ٠,٩	١, ١٩	٣,٣ ٣	٠,٧ ٩	٤,٤	٦ ٨	٩,٩ ٠,٢	١,٠٩	٣,١٣	٠,٨ ٧	٤, ٢٢	٣ ٣
١٠, ٤٢	١, ٠,٧	٣,٢ ٢	٠,٧ ٨	٤,٣ ١	٦ ٩	٩,٩ ٧١	١,١٤	٣,٤٢	٠,٧ ٦	٤, ٥	٣ ٤
١,١ *١	١, ٠,٣	٤,٠ ٦	١,٠ ٦	٤,٢ ٢	٧ ٠	٨,٦ ٧٥	١,١٧	٣,٤٥	٠,٨ ٣	٤, ٤٣	٣ ٥

• الفقرات غير مميزة القيمة الجدولية عند درجة حرية (٣٢٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (1.96) .

ج- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس : -ولتحقيق صدق الفقرات حسبت العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس المهارات الحياتية والدرجة الكلية للمقياس، معاملات الارتباط بين فئات جميع معاملات ارتباط الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٩٨)، إذ تراوحت درجات معامل الارتباط بين (0.107 - 0.535) باستثناء الفقرة (٧٠)، إذ إن معامل الارتباط المحسوبة (0.060) وهي أقل من قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.075)

د- علاقة درجة الفقرة بدرجة المكون : تم حساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مكون تنتمي اليه لإفراد العينة البالغ عددها (٦٠٠)، وتبين أن جميع معاملات الارتباط المحسوبة كانت دالة إحصائياً؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.113-0.554)، وجميعها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.075) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٩٨) .

ولغرض اختيار الفقرات بشكلها النهائي تم قبول الفقرات التي كانت مميزة في (المجموعتين المتطرفتين، علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، علاقة درجة الفقرة بالمجال) وفي ضوء ذلك حذفت الفقرتان (٦١، ٧٠)، وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (٦٨) فقرة صالحة لقياس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة ملحق (٣).

الخصائص السايكومترية للمقياس Psychometric Properties Of Scale:

أولاً : الصدق Validity :- وقد قامت الباحثتان باستخراج نوعين من الصدق وهما:

أ- الصدق الظاهري Face Validity :- يشير الصدق الظاهري إلى الدرجة التي يقيس بها الاختبار إلى ما يفترض قياسه (الضامن، ٢٠٠٧: ١١٣)، وقد تم الحصول على هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس والبالغ عددهم (٢٠) خبيراً الملحق (٢) للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم بشأن الفقرات .

ب- صدق البناء Construct Validity :- يعد صدق البناء من المؤشرات المهمة في التحقق من الصدق في بناء المقاييس النفسية، (علام، ٢٠٠٠: ٢١٧)، وهناك بعض الدلائل والمؤشرات لصدق البناء لعل أهمها الفروق بين الأفراد وعليه عندما حسبت الباحثتان القوة التمييزية للفقرات، ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط درجة الفقرة بالمكون الذي ينتمي اليه.

ثانياً : الثبات Reliability :- يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد، ويعني أيضاً الاستقرار في النتائج خلال الزمن (Anastasi ١٩٩٧) Urbina, & ١٤٢: ، وقد قامت الباحثتان باستخراج الثبات بطريقتين: الأولى: إعادة الاختبار (Retest- Test) على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من مجتمع

البحث؛ إذ اختيرت كلتاه عشوائياً، واحدة من الكليات العلمية والأخرى من الكليات الإنسانية، وبعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول تمت إعادة تطبيقه على العينة نفسها، ثم استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٨٦) ، والثانية: بطريقة الفاكرونباخ فبلغ معامل الثبات (0.89) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه .

الأداة في صيغتها النهائية :- تضمن مقياس المهارات الحياتية بصيغته النهائية (٦٨) فقرة موزعة على خمسة مكونات وهي : (مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات، مهارة الوعي الذاتي والتعاطف، مهارة التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، مهارة إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط، مهارة التواصل مع الآخرين)، أما بدائل الاستجابة على فقرات المقياس فكان خماسياً (تطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً) الملحق (٤) يوضح ذلك، وتتراوح درجات الاستجابة بين (١-٥) درجة للفقرات الإيجابية، (١-٥) درجة للفقرات السلبية على التوالي، وبذلك تكون الدرجة القصوى للمقياس (٣٤٠) درجة، والدرجة الدنيا للمقياس (٦٨) درجة وبمتوسط فرضي (٢٠٤) درجة. وبهذا أصبحت الأداة بصيغتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية (٧٤٨) طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية.

الوسائل الإحصائية :- استعانت الباحثتان بالحقيبة الإحصائية، وتم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفاكرونباخ، تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova Analysis).

الفصل الرابع: تفسير ومناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج البحث التي تم التوصل إليها في ضوء هدفي البحث .

الهدف الأول :- قياس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة

قامت الباحثتان بتطبيق مقياس المهارات الحياتية بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٧٤٨) طالباً وطالبة وتم إيجاد المتوسط الحسابي الذي بلغ (261.22) وبانحراف معياري مقداره (23.93)، كما حسب المتوسط الفرضي لمقياس المهارات الحياتية وكان مقداره (204)، وباستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة ظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (65.4) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (747)، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية ، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس المهارات الحياتية

مستوى الدلالة ٠,٠٥	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عينة البحث
	الجدولية	المحسوبة				
دال	١,٩٦	65.4	204	23.93	261.22	٧٤٨

$$* \text{المتوسط الفرضي} = (١+٢+٣+٤+٥) / ٥ * ٦٨ = ٢٠٤$$

تفسير ومناقشة النتيجة : يشير الجدول (٣) إلى أن طلبة الجامعة لديهم المهارات الحياتية بمستوى جيد، وهذا يعني أنَّ المهارات الحياتية سواء أكانت مدمجة ضمن

المساقات الجامعية أم في مساق مستقل هي هدف الجامعة الرئيس والأولية لوظيفتها والمتطلب الأول لنجاح الخريج الجامعي في حياته العملية (عبيدات وأبو السميد، ٢٠١٢: ٢٤) ويمكن تفسير ذلك على وفق نظرية (التعلم الاجتماعي المعرفي) والتي تشير إلى ان المهارات قد تنشأ من انجازات مسبقة للطلاب ، ومن خلال الاقتداء بالزملاء الآخرين ، ومن الدعم والتشجيع الذي يتلقاه الطلاب أثناء إعدادهم ، ويؤكد باندورا أن المدرسة في الغالب تمثل المكان الأساسي لتنمية وتحقيق الاعتراف والقبول الاجتماعي بالمهارات المعرفية، ويكتسبون معارف ومهارات حل المشكلات الضرورية للممارسة الفاعلة في المجتمع الأكبر، لهذا فإن معارفهم وقدراتهم العقلية والمهارية والاجتماعية ستسهم في رفع الكفاية الذاتية، وذلك من خلال نمذجة المهارات العقلية للأصدقاء ومقارنة الأداء بأداء الآخرين وتقييم المدرسين لنجاح أو فشل الطلاب بطريقة تعكس حكمه الجيد والسيئ عن قدراتهم (Bandura, 1977 : 56- 60) ، وان المؤسسات تصبح مصدراً لتعلم المهارات الحياتية، عندما تشجع الطلبة على تنمية العديد من المهارات التي تدفعهم إلى النجاح أو استخدام هذه المهارات لتحقيق النجاح (جولمان، ٢٠٠٠: ٦٠)، واليوم نجد التوجه الحديث لاكتساب المهارات، هو التوجه إلى التدريب لاكتساب المهارات وتنميتها وخير دليل على ذلك ما نرى من دفع مبالغ طائلة مقابل تلك الدورات، سواء بالحضور المباشر أو من خلال الانترنت أو على القنوات الفضائية (صادق، 2005 : 34).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (وافي ، ٢٠١٠) والتي أظهرت بأن الطلبة يمتلكون المهارات الحياتية بشكل جيد، واختلفت مع نتائج دراسة (اللولو وقشطة، ٢٠٠٦) التي أشارت الى أن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة لم تصل إلى مستوى التمكن.

الهدف الثاني:- التعرف على دلالة الفروق وبحسب متغير الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (إنساني - علمي) في المهارات الحياتية

ولأجل التعرف على الفروق في المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص)، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova Analysis) ، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

الفروق في المهارات الحياتية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي

مستوى الدلالة	القيمة الفائية المحسوبة	متوسطات المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دالة	1.006	572.36	١	572.36	الجنس
غير دالة	0.23	131.08 4	١	131.084	التخصص
غير دالة	0.977	556.15 6	١	556.156	التفاعل الجنس * التخصص
—	—	569.21 6	٧٤٤	423496.61 7	الخطأ
—	—	—	٧٤٧	424756.21 7	المجموع

ومن ملاحظة القيم الواردة في الجدول (٤) يتضح ما يأتي :-

أ- متغير الجنس (ذكور - إناث) :

بلغت القيمة الفائية المحسوبة لتأثير الجنس (1.006) وبموازنتها بالقيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (١، 744) تبين انها غير دالة إحصائياً وتشير هذه النتيجة إلى أنه لا يوجد فرق بين الجنسين (ذكور، إناث) في مستوى المهارات الحياتية.

وتعزو الباحثان عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للمهارات الحياتية المستخدمة في الدراسة بين الذكور والإناث إلى أن طبيعة هذه المهارات قد لا تتأثر باختلاف الجنس فهي لا تختلف عند فئة عن أخرى، فهي سلوكيات معرفية وانفعالية واجتماعية يتعلمها الطلبة من خلال اكتسابهم لها وهي ليست حكراً على فئة أو شريحة على حساب الأخرى ، كما أن الحياة الجامعية هي واحدة بكل تفاصيلها للطلبة (ذكور، إناث)، وأن المهارات الحياتية المختارة في البحث الحالي تتعلق بجوانب معرفية، انفعالية، اجتماعية ، وهي لا تتعلق بجوانب وثيقة الصلة بمشاعر الذكور والإناث ولو كان الأمر كذلك لوجدنا اختلافاً كبيراً في طبيعة المهارات ودرجتها بين الإناث والذكور

واتفق البحث الحالي مع دراسة (السيد، 2007) ودراسة (وافي، ٢٠١٠)؛ إذ أظهرتا عدم وجود فروق في المهارات الحياتية لدى عينة الدراسة وحسب متغير الجنس.

ب- متغير التخصص (علمي - إنساني) :

كما يظهر الجدول (٤) ان القيمة الفائية المحسوبة (0.23) أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١، ٧٤٤) ، مما يؤشر انه لا يوجد فرق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الإنساني في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة . وترى الباحثتان أن التخصص الدراسي لا يؤثر على مستوى المهارات الحياتية لدى الأفراد ، فكونهم أصحاب تخصص علمي أو أصحاب تخصص إنساني، فإنّ مهاراتهم الحياتية هي مكتسبة مسبقاً، وهي تراكمية، إذ إنّ للبيت والمدرسة دوراً كبيراً في تلمينها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السيد ، ٢٠٠٧) والتي أشارت الى أنَّ الطلبة بحاجة للمهارات الحياتية، وأنها لا تختلف لدى عينة الدراسة باختلاف الجنس، ولا تختلف باختلاف التخصص (إنساني - علمي).

ج- التفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) :-

كما يبين الجدول (٤) ان القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل الجنس مع التخصص (1.006) أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١ ، ٧٤٤) ، وهذا يشير إلى انه لا أثر للتفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة ، وترى الباحثتان أنَّ المهارات التي تناولتها هذه الدراسة ليست مرتبطة بجنس معين أو تخصص معين وهي ليست مهارات أكاديمية بشكل تتعلق بشكل مباشر بطبيعة التخصص، وان طبيعة الحياة التي يعيشها طلبة الجامعة والشباب في هذه المرحلة من العمر بشكل عام أصبحت متشابهة إلى حد كبير من ناحية استخدام الأجهزة الالكترونية والتقنيات الحديثة في الاتصالات مما جعل تفاصيل الحياة بشكل عام متشابهة إلى حد كبير في هذه الفئات أو الشرائح من المجتمع. وهذه الدراسة جاءت نتائجها منسجمة مع دراسة (السيد ، ٢٠٠٧) والتي أظهرت أنَّ التفاعل بين الجنس والتخصص في مستوى المهارات الحياتية غير دال إحصائياً.

التوصيات :استناداً إلى نتائج البحث الحالي توصي الباحثتان بما يأتي :

- توجيه وزارة التعليم العالي الجامعات على الاستمرار في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والتربوي لطلبة الجامعة ، من أجل ضمان تنمية المهارات الحياتية لديهم وعدم ضعفها.

- العمل على تنمية المهارات لدى طلبة الجامعة والارتقاء بها من خلال:-قيام التدريسي الجامعي على تشجيع الطلبة لتنمية مهاراتهم المعرفية والاجتماعية والنفسية وضمن موضوعاتهم الدراسية.

المقترحات : استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثتان القيام بالدراسات الآتية:-

- إجراء دراسة للتعرف على المهارات الحياتية لدى عينات أخرى من طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية ولدى المعلمين والمدراء.. وغيرها.
- اجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين المهارات الحياتية ومتغيرات أخرى كالتحصيل، واليقظة الذهنية وبعض المتغيرات ذات الصلة بالدافعية كالعزو السببي والعجز المتعلم.

Abstract

the research aimed for identifying the life skills among the students of the university and the differences in the life skills and according to variable sex (male– female) and a course of To achieve the study (human – scientific), to achieve the aim of the research has been building scale of life skills, depending on the classification (WHO), The researcher investigated the sicometeric characteristics of the scale so, the researcher gain the validity by two ways which are: The surface validity and the building validity and the researcher gain the reliability by the following ways. Re–test and the rate of reliability is (0.86) and Alpha Cronbach, the rate of reliability is (0.89). The final image of scale is (68) items to measure the Life skills, The scale has been applied sample of the research which count (748) male & female students, they were chosen from the students of the University of Diyala randomly and after analyzing the results by using the mentioned statistics means which are: A calling test for one sample and Two Way Anova Analysis, the researcher gained the following results: students of Diyala University have a good level of life skills, and there was no statistically significant difference between (males– females) , and specialization (human – Scientific) in the level of life skills

المصادر

القران الكريم

- ❖ أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وعثمان، سيد احمد (١٩٧٢): التفكير دراسات نفسية، مكتبة الانجلو، القاهرة.
- ❖ أبوجادو، صالح محمد علي (٢٠٠٤): علم النفس التربوي، ط ٣، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الاردن .
- ❖ أسكاوس، فيليب وآخرون (2005) : تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة
- ❖ البخاري، ابي عبد الله محمد بن اسماعيل (د. ت): صحيح البخاري، المجلد الثالث - الجزء الأول والسابع، مركز الدراسات والاعلام، دار اشبيليا، الرياض، السعودية.
- ❖ بدري، رمضان مسعد(٢٠١٠): التعلم النشط، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.
- ❖ البناء، أنور (2005): تقدير حل المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة من منظور إسلامي، مؤتمر التربوي الثاني الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، فلسطين.
- ❖ جولمان، دانييل (٢٠٠٠): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، مطابع الوطن، الكويت.
- ❖ الحارثي، صبحي معروف(٢٠١٠): فاعلية برنامج أرشادي نفسي لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد ٦ يناير.
- ❖ خليل، سعاد(٢٠٠٤): الذكاء العاطفي، المنتدى العربي الموحد، دورة الذكاء العاطفي، شبكة نقل المعلومات (الانترنت)، الموقع : www.4uarab.com
- ❖ خوالدة، محمود عبد الله محمد (٢٠٠٤): الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، الطبعة العربية الاولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن

- ❖ الدفاعي، كاظم علي والخالدي، أمل إبراهيم (٢٠١٣): علم نفس الشخصية، ط١، مكتب زاكي، بغداد.
- ❖ دويدري، رجاء وحيد (٢٠٠٠) : البحث العلمي : اساسياته النظرية ممارسته العلمية، دار الفكر، دمشق .
- ❖ الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر (١٩٨٣): مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، بيروت ،لبنان
- ❖ رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٣): مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف - جامعة أم القرى، مجلة جامعة ام القرى، المجلد (١٥)، العدد(٢)، السعودية
- ❖ زيدان، حسين حسين(٢٠١١): أثر برنامج ارشادي في تنمية السلوك التواصل لى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.
- ❖ سعد الدين، هدى(2007) : المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر، ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- ❖ السلطي، ناديا سميح (2004): التعلم المستند إلى الدماغ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمان،الأردن
- ❖ السيد، مريم (2007) :حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية - مجلة إتحاد الجامعات العربية - العدد التاسع والأربعون، الأردن.
- ❖ صادق، محمد : (2005) علم النفس التربوي . غزة .مكتبة جامعة الأقصى.
- ❖ الضامن، منذر (٢٠٠٧): أساسيات البحث العلمي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن
- ❖ الطبراني ، أبو القاسم سليمان أحمد (١٩٩٥): المعجم الأوسط ، تحقيق أبو معاذ بن محمد، أبو الفضل الحسيني(ج 1) ، دار الحرمين ، القاهرة .
- ❖ العادلي، راهبة عباس(٢٠١٠): الأنفعالات نموها وإدارتها، ط١، دار الوثائق والكتب بغداد.

- ❖ عاقل، فاخر (١٩٨٨): معجم العلوم النفسية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان.
- ❖ عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠١٢): مهارات الحياة الجامعية (الاتصال- التعلم- التفكير- البحث)، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن
- ❖ العزيز، مفتاح محمد عبد (٢٠١٠): مقدمة في علم نفس الصحة (مفاهيم - نظريات - نماذج دراسات)، ط١، دار وائل للنشر، الأردن .
- ❖ علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة
- ❖ عمران، تغريد وآخرون (2001): المهارات الحياتية، زهراء الشرق، القاهرة .
- ❖ غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد (٢٠١١): أساسيات في التفكير، الطبعة العربية الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ❖ قطامي، نايفة (٢٠٠١): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. الاردن، دار الفكر للطباعة، عمان.
- ❖ قطامي، يوسف وقطامي، نايفه (٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
- ❖ اللقاني، أحمد حسين وحسن، فارعة (٢٠٠١): مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، القاهرة .
- ❖ اللولو، فتحية صبحى و قشطة عوض سليمان (٢٠٠٦): مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.
- ❖ مرسي، منال ومشهور، كندة انطوان (٢٠١٢): مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، مجلة الفتح، العدد ٤٨، جامعة ديالى، العراق
- ❖ ملحم، سامي محمد (٢٠٠٤): علم نفس النمو (دورة حياة الإنسان)، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن
- ❖ الناجي، عبد السلام عمر (٢٠١٢): ماهي المهارات التي ينبغي أن يتعلمها طلاب الثانوية، مجلة المعرفة الأرشيفية الإلكترونية، العدد ١٧٠ WWW.almarefh.org

- ❖ النبهان، موسى (٢٠٠٤): **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن .
- ❖ النجار ، نبيل جمعة صالح (٢٠٠٩) : **الاحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية SPSS**، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، جامعة مؤتة، الاردن .
- ❖ نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧): **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، دار المسيرة، عمان.
- ❖ نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال محمد (٢٠١٠): **التفكير والبحث العلمي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- ❖ النووي، ابو زكريا يحيى بن شرف (1985): **رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين**، دار الجيل، بيروت .
- ❖ وافي ، عبد الرحمن جمعه (٢٠١٠): **المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.
- ❖ ياركندي، هانم جامد (١٩٩٣): **مستوى ضغط المتعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديمغرافية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (٦)، القاهرة .
- ❖ Anastasi, A & Urbina, S. (1997): **Psychological Testing. New Jersey: Prentice Hall.**
- ❖ Bandura, A. (1977) : **Self-Efficacy: Toward, A unifying Theory of Behavior Change. Journal of Psychological Review, Vol. 84(2)**
- ❖ Garrigan, Kristin & Plucker, Jonthan. (2001): **History of Influences in The Development of Intelligence Theory and Testing** :[http://www.indiana.ed/~intell emerging .htm](http://www.indiana.ed/~intell%20emerging.htm).
- ❖ Goleman, D. (1995): **Emotional Intelligence**. Newyork: Bantam Books.

- ❖ Halonen ,Janes & Santrock .John W .(1999):**Psychology Contexts &Application** .(3rd ed) .Boston : MCGraw–Hill Companies, Geneva.
- ❖ Torrance, E. Paull (1972) : Can We Teach Children To Thin Creatively”? In **Journal Of Creative Behaviour**. Vol. 6
- ❖ World Health Organization (WHO) (1993): **The Development of Dissemination of Life Skills Education: An Overview**. Programme
- ❖ World Health Organization(WHO) (1999): **Partners In Life Skills Education**, Conclusions From A United Nations Inter–Agency Meeting Department Of Mental Health ,Geneva.

الملحق

أسماء السادة الخبراء مرتبة حسب الحروف الهجائية والدرجة العلمية ومكان العمل

ت	الدرجة العلمية	أسماء السادة الخبراء	مكان العمل
1	أ.د.	إحسان عليوي ناصر	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم
٢	أ.د.	أنور محمد السامرائي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد
٣	أ.د.	سالم نوري صادق	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الإنسانية
٤	أ.د.	سامي مهدي العزاوي	جامعة ديالى /كلية للعلوم الإنسانية
٥	أ.د.	سناء عيسى محمد	جامعة بغداد /كلية الآداب
٦	أ.د.	صالح مهدي صالح	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية
٧	أ.د.	عدنان محمود	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم

المهداوي	الإنسانية		
ليث كريم حمد السامرائي	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	أ.د.	٨
محمود كاظم محمود	الجامعة المستنصرية / كلية التربية	أ.د.	٩
مهند محمد عبد الستار	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	أ.د.	١٠
ناهدة لفته البدري	جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم	أ.د.	١١
يحيى داود سلمان الجنابي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية	أ.د.	١٢
بشرى عناد مبارك	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	أ.م.د.	١٣
زهرة موسى جعفر	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية	أ.م.د.	١٤
علي عودة محمد	الجامعة المستنصرية / كلية الآداب	أ.م.د.	١٥
فاضل جبارجودة الربيعي	جامعة بغداد / كلية التربية ابن الهيثم	أ.م.د.	١٦
فاضل زامل الجنابي	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد	أ.م.د.	١٧
نبيل عبد الغفور عبد المجيد	الجامعة المستنصرية / كلية التربية	أ.م.د.	١٨
نهلة نجم الدين مختار	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد	أ.م.د.	١٩
هيثم أحمد علي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية	أ.م.د.	٢٠

قلق العولمة وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى تدريسيي الجامعة

**Globalization Anxiety and its relationship Psychological Stability
Among University Teaching**

الاستاذ المساعد الدكتور

Asst.prof.Dr.Haitham Ahmad Ali

هيثم أحمد علي

جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

University of Diyala

Department of College of Education for Human Sciences

Psychological and Educational science

Email:alzubaidi72@yahoo.com

مستخلص اللغة العربية

شهدت الساحات العالمية في القرن العشرين بروز ظاهرة جديدة في مسمياتها وتداعياتها على الأصعدة كافة عرفت (بالعولمة) كان انبثاقها الاول اقتصاديا بحتاً، الا أنه مالبث أن شمل الجوانب السياسية والثقافية والتربية وحتى الاجتماعية. إن العولمة ضمن الواقع الدولي الراهن تتصاحب مع حالة من الشك وفقدان اليقين ليس في الحاضر فقط بل في المستقبل أيضاً ، ومن هنا لا نستغرب حالة القلق التي تنتاب الكثير من الشعوب . فالقلق المتنامي في أرجاء العالم شتى ، والناجم من سياسات نظام العولمة غير المتوازنة ، بات يشكل أزمة كبيرة ، ومشكلة حقيقية وظاهرة متنامية تتسع وتكبر يوماً بعد يوم ،.والعولمة اليوم تواجه تحديات كبيرة في شتى أرجاء العالم ، وتخلّف قلقاً واضحاً ، فإذا قُدِّر للعولمة أن تكون أداة للتطور والنمو والرفاه في بعض بقاع العالم ، فان الغالبية العظمى من البشر في معظم أرجاء الأرض يرون أن العولمة فشلت في تحقيق العيش الكريم الذي وعد به مؤسسوها وأنصارها. إن التعامل مع قلق العولمة قد بات يحتاج إلى ذكاء جمعي عالمي حتى يصبح الكوكب الذي نعيش فيه أكثر قابلية للحياة المعافاة السليمة. و يستهدف البحث الحالي ما يأتي :

- قياس قلق العولمة لدى أفراد عينة البحث
- قياس قلق العولمة لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير النوع(ذكور ،اناث)
- قياس الاستقرار النفسي لدى افراد عينة البحث
- قياس الاستقرار النفسي لدى افراد عينة البحث تبعاً لمتغير النوع (ذكور ،اناث)
- تعرّف على طبيعة العلاقة بين قلق العولمة والاستقرار النفسي . .

ويتحدد البحث الحالي: بتدريسي جامعة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣ والبالغ عددهم(٢٠٠) تدريسي وتدرسية . وتم بناء مقياس (قلق العولمة) وتبنّى مقياس(الاستقرار النفسي) وعند تحليل النتائج احصائيا أسفرت النتائج عن الآتي : تمتلك عينة البحث الحالي

قلق العولمة .. وانخفاض في مستوى الاستقرار النفسي .. فقد قدم الباحث في ضوء نتائج البحث عددا من التوصيات والمقترحات ..

مشكلة البحث The problem of research

شهدت الساحات العالمية في القرن العشرين بروز ظاهرة جديدة في مسمياتها وتداعياتها على الأصعدة كافة عرفت (بالعولمة) كان انبثاقها الاول اقتصاديا بحثاً، الا أنه مالبث أن شمل الجوانب السياسية والثقافية والتربية وحتى الاجتماعية، وتعد الولايات المتحدة الامريكية قاعدة انطلاقها الاولى، ألا انه مالبث أن جرت محاولات نشرها الى أرجاء المعمورة جميعها لاسيما العالم الاسلامي والعربي، فالعولمة أصبحت التحدي الجديد الذي ميز نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، ذلك التحدي الذي تعاظم مع ازدياد التقدم والتطور العلمي والتكنولوجي الهائل، الأمر الذي جعل الامة الاسلامية تعيش حالة أزمة معقدة متشابكة الجوانب، لذا بدأ البحث والتنقيب لاكتشاف مكامن هذا التحدي الجديد بأسلوبه ووسائله، بشكل ولد اضطراباً في الرؤية الواضحة لفهم مضمون العولمة، فقد أثرت بشأنها ومازالت تثار تساؤلات عدة عن ماهيتها .. وطبيعتها وتاريخ نشأتها .. وما الذي يمكن التجوب معه والاخذ به وما يمكن نبذه وطرحه، الأمر الذي جعل بعضهم يعدها توجهها جديدا انضم الى جملة المؤثرات المعاصرة في مستقبل العالم عامة، والعالم الاسلامي خاصة. (كاظم. ٢٠٠٥، ص ٧-٨) اذا كانت العولمة نظاما يحاول صانعوه الدخول الى كل مفاصل الحياة الثقافية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فان خطره الأساسي يكمن في محاولته فرض الهيمنة الاخلاقية الغربية عموما والامريكية بشكل خاص على كل مجتمعات العالم بمحو هويتها وقيمتها وثقافتها وتاريخها. (الجامعي. ٢٠٠٥، ص ٣٣)؛ اذ أثارت عملية العولمة العديد من التساؤلات، يوما بعد يوم، لترفع درجة القلق والتوتر لدى السوق الناشئة، نتيجة لاهتزاز المفاهيم، واضطراب القيم، وتحول الخاص المنغلق الى عام مفتوح، وتساعد ايقاع التحول ممّا هو محلي صرف الى ما هو

عالمي محض ،يمتزج فيه الوعد بالوعيد ، وتتفاعل فيه الطموحات والتحديات مع الفرص والتهديدات .(الخضيرى ٢٠٠٠،ص٥) إن العولمة ضمن الواقع الدولي الراهن تتصاحب مع حالة من الشك وفقدان اليقين ليس في الحاضر فقط بل في المستقبل أيضاً ، ومن هنا لا نستغرب حالة القلق التي تنتاب الكثير من الشعوب . (سرسم ، ٢٠٠٤ ، ص٢٥) فالقلق المتنامي في شتى أرجاء العالم، والناجم من سياسات نظام العولمة غير المتوازنة بات يشكل أزمة كبيرة ، ومشكلة حقيقية وظاهرة متنامية تتسع وتكبر يوماً بعد يوم ، (ذياب ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠٠) .والعولمة اليوم تواجه تحديات كبيرة في شتى أرجاء العالم ، وتخلف قلقاً واضحاً ، فإذا قُدر للعولمة أن تكون أداة للتطور والنمو والرفاه في بعض بقاع العالم ، فان الغالبية العظمى من البشر في معظم أرجاء الأرض يرون أن العولمة فشلت في تحقيق العيش الكريم الذي وعد به مؤسسوها وأنصارها ، (ستكلنز ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٧٦) ولأنها أيضاً باتت تشكل مشكلة حقيقة يعاني منها الكثير من الناس في بقاع كثيرة من العالم ،أو مشكلة أكاديمية. يسهم البحث فيها في إغناء المعرفة الأكاديمية والنظرية ، منها بحد ذاته يُعد مشكلة واقعية ومتفاعلة في عصرنا الحالي تحتاج إلى بحث وقياس لتحديد أبعادها ، ومعرفة تأثيراتها وتفاعلاتها وإيجاد الحلول لها ، فضلاً عن المشكلة الرئيسة لهذا البحث التي تتجلى في محاولة الكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرين التي برزت بقوة ، وبصورة متزامنة في حياة الناس ، والتي رأى الباحث - بعد إطلاعه على أدبياتها ، وملاحظته لتفاعلاتها في الواقع - أنها تتضمن علاقات متداخلة ومتشابكة تستدعي محاولة علمية جادة لاستكشافها ، وتعرّف قوتها واتجاهها تعتمد القياس العلمي والتحليل الإحصائي . إذن فقلق العولمة مشكلة بحد ذاته موحدة ، والبحث الحالي هو محاولة للكشف عنها عن طريق الإجابة عن تساؤل رئيس عن مدى واتجاه العلاقة بين متغيري البحث .(قلق العولمة والاستقرار النفسي)

أهمية البحث The importance of research

يقف العالم اليوم أمام ظاهرة كبرى واسعة سريعة التطور ، كثيرة التنوع ، مختلفة النواحي والأبعاد ، أُصطلح عليها العولمة (Globalization) فبعد أن كان قد بدا أن العولمة هي ظاهرة اقتصادية محضة ، سرعان ما تبين قصور هذا الطرح ، وأدرك الجميع أن هناك ظاهرة عالمية تتحرك في أكثر من اتجاه ، ولها على أرض الواقع امتدادات وأبعاد عقائدية واجتماعية وسياسية وثقافية ظهرت ومازالت تظهر شيئاً فشيئاً ، ويوماً بعد آخر ، كما انه لا تزال التوقعات المستقبلية والرؤى التحليلية مليئة بالكثير من المفاجآت (المليجي ، ٢٠٠٥ ، ص ٥) لقد أصبحت العولمة بمثابة السمة البارزة لهذا العصر ،ولايكاد يخلو أي نقاش في مجالات المعرفة الانسانية من استعمالات هذا المصطلح ،سواء بالقبول أو بالرفض،ولقد تجاوزت الأطر المعرفة المتخصصة ليطغى على التناول السوسيولوجي أو لمجريات الحياة اليومية .(غري .واخرون.٢٠٠٣،ص١٩٧) .،كما أنّ للعولمة تأثيرا كبيرا للغاية على التعليم في مختلف مستوياته ،وسوف يكون لها تأثير أكبر في المستقبل .(كارنوي .٢٠٠٣،ص١٩-٩٨)ولها التأثير على صيرورة التعليم في كونها تأخذ منحى واحداً، هو الطرائق الحديثة في العملية التعليمية ،حيث فرضت مفاهيم جديدة في الحياة المهنية للقائمين بعملية التعليم ،مثل مفاهيم العولمة ،وتكنولوجيا التعليم ،مما كان لهذه المفاهيم انعكاساتها في طبيعة مخرجات العملية التعليمية من جهة ، وفي طرائق التدريس الافتراضية والوسائط التكنولوجية من جهة أخرى في مجال التعليم الافتراضي .(الاصيل ٢٠١١) إن ما نراه اليوم في عيون الغالبية من الرجال والنساء في شتى أرجاء العالم بشأن نظام العولمة يؤكد بأنها لا يمكن أن تلبي طموحاتهم وتطلعاتهم البسيطة والمشروعة في عمل لائق ومستقبل أفضل لأطفالهم ، لذا فهم يطالبون بعولمة أكثر عدلاً يعم خيرها على جميع أرجاء العالم بالتساوي ، ويستفاد منها كل سكان

المعمورة على حد سواء في عيش حاضر سعيد ، والتخطيط لمستقبل زاهر واضح المعالم يمكن الثقة به والاطمئنان إليه في ضمان حياة مستقبلية رغيدة للأجيال القادمة على سطح هذا الكوكب (فيراري ، ٢٠٠٢ ص ٥٦) . وهاهي حركة دمج العالم اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً وربما سياسياً أخذت تزحف بقوة إلى كل المجتمعات ، (عبد الله ، ١٩٩٩ ، ص ٤٢) . والعولمة تثير المشاعر المتباينة التي تتراوح بين المرحب كل الترحيب والرافض كل الرفض، وتلك المواقف الوسيطة والتوفيقية بينهما . فالعولمة طرحت من جديد نفس التساؤلات التي طرحت قبل أكثر من حوالي ٢٠٠ سنة والتي ما زالت مستمرة حتى الآن، والمتعلقة بكيفية التعامل مع الحداثة والحضارة الغربية . ويرغم اختلاف الظروف والمعطيات الحياتية والفكرية فأن الموقف عموماً لا يخلو من الراغبين في الاستفادة من فرص العولمة الواضحة وبالتالي الدعوة للانغماس ، وموقف الراغبين في تجنب مخاطرها الواضحة أيضاً وبالتالي الدعوة للانكماش . وهناك دائماً الموقف الوسط والمستقبل بين الانغماس والانكماش، وهو في جوهره موقف (الانغماس) الذي يمثل خليطاً منهما . والحقيقة أن لكل موقف من هذه المواقف الثلاثة حسناته وسيئاته . (مسعد ٢٠٠٦، ص ٣٢-٣٣) إن العولمة وإن كانت تتضمن جوانب ايجابية لبعض شعوب العالم إلا أنها حملت جوانب سلبية كثيرة وخطيرة للغالبية العظمى من سكان هذا الكوكب مما أثار القلق من نتائجها وآثارها. إن هذا القلق بات واضحاً ومؤثراً حتى بلغ العقول المخططة للعولمة والمؤسسات الدولية المسوقة لها ، فأدركت هذه العقول والمؤسسات ضرورة إصلاح نظام العولمة ، وجعله أكثر عدلاً لتشمل منفعه جميع شعوب العالم على حد سواء . (عابدي ٢٠٠٨) إن القلق الذي إثارتته العولمة بما تحمله معها للعديد من الشعوب من مشكلات البطالة والفساد والتلوث والتوزيع غير العادل للثروة ، وتصاعد الصراعات المتنوعة الطائفية ، والدينية ، والأثنية ، والثقافية ، كل ذلك يطرح بشدة قضايا الأمن الاجتماعي والنفسي لبني البشر على الساحة العالمية بقوة لغرض ضمان حياة إنسانية صحية يكون فيها الإنسان هو

القيمة العليا ، وليس قيم السوق والربح المادي الآني ، وإن نشوء هذا القلق يعني أن الناس أدركوا أن نوعية الحياة الجيدة لا تعني الرفاه المادي ، والقدرة على الاستهلاك فحسب ، وإنما تعني أيضا الارتقاء الكلّي في كل جوانب الحياة الإنسانية على مستوى مختلف الوظائف والعلاقات والتفاعلات بين بني البشر (حجازي ، ٢٠٠١ ، ص ٦٦) . إن التعامل مع قلق العولمة قد بات يحتاج إلى ذكاء جمعي عالمي حتى يصبح الكوكب الذي نعيش فيه أكثر قابلية للحياة المعافاة السليمة ، وحتى تحفظ حقوق الأجيال القادمة ، وذلك من خلال رفع الصوت ، والمطالبة بحقوق مختلف الشعوب في حياة تحفظ للإنسان كرامته ، وتساعد على تحقيق أهدافه وطموحاته وأمنه النفسي والاجتماعي ، كما أن هذا التعامل مع القلق ، ومواجهة الآثار المترتبة عليه يحتاج إلى قدرة على التكيف الجيد ، والتعامل مع الضغوط ، ومثانة في التكوين النفسي للفرد ، إذ فرض هذا القلق ضغطاً متزايداً على حياة الناس ، وحالة من الإجهاد والاستنزاف النفسي ، ومن ثم فإنّ مواجهته تتطلب تعبئة نفسية عالية ، وتهيؤاً مستمراً ، ودرجة عالية من المناعة النفسية ، والقدرة على التعامل مع التغيرات السريعة والضاغطة ، ومع التطورات الهائلة والمفاجئة ، بل يمكن القول إنّ قلق العولمة ، وأسلوب التعامل معه يحتاج إلى أكثر من ذلك ، إذ يتعداه على صعيد الصحة النفسية إلى ضرورة التوظيف الكامل للطاقات ، والقدرة على استغلال الفرص ، وحُسن إدارة الذات ، والتفكير الايجابي ، وإطلاق الدافعية لتحقيق كل الإنجازات الممكنة ولتحقيق التوازن المطلوب في كل المجالات الحياتية المختلفة ومواجهة هذا القلق (حجازي ، ٢٠٠١ ، ص ٨٠) ؛ إذ إنّ القلق الناجم عن نظام العولمة وإفرازاته ، وما نتج عنها من تغيرات هائلة وسريعة قد خلق لدى الناس حالة من عدم الوضوح في الرؤيا ، ومن عدم اليقين في الصورة التي سيكون عليها مستقبلهم مما جعل الفرد غير قادر على تكوين صورة ذهنية واضحة لهذا المستقبل الذي ينتظره (عبده ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٢) . إن قلق العولمة وما ترتب عليه يطرح بشدة قضايا الأمن النفسي والاجتماعي لبني البشر على

الساحة العالمية بهدف ضمان حياة إنسانية صحية وسوية يشمل فيها التطور والارتقاء كل جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية و التربوية ، وليس الاقتصادية فحسب. غير ان القلق الذي يشعر به الناس تجاه العولمة بعدّها تهديداً وعدم استقرار نفسي ولاسيما شعور الفرد بالاستقرار النفسي يشجعه على معرفة الذات، وان عدم الاستقرار النفسي نتيجة لعدم إشباع الحاجات بالشكل المطلوب ما يؤدي بهم إلى اضطرابات نفسية وسلوكية، وقد يؤدي استمرارها إلى التعرض لأمراض نفسية تظهر أعراضها فيما بعد. (حجازي ، ٢٠٠١ ، ص ٦٦) إن الشخص غير المستقر نفسياً يشعر أن بيئته مهددة، وأن الأذى سيلحق به في أي وقت. فهو يشعر بالخوف من المجهول، ويتقرب وقوع الخطر، ويشعر بالارتياح من الآخرين، والتوتر ، ويظهر الحذر، والتحفّظ الشديد، ويتصف سلوكه بالانسحاب والعدوان والتمرد، ويصبح أكثر انشغالاً بنفسه ومشكلاته الخاصة فلا يستطيع أن يخطط للمستقبل، وأن ينشئ أسرة وقد يطال مختلف جوانب حياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في الحاضر والمستقبل .. كما تبرز أهمية هذا البحث من خلال اختيار الباحث التدريسيين مجتمعاً لبحثه ، وهم إحدى أهم الشرائح المتقدمة في مجتمعنا العراقي التي يعيش أفرادها حالة البحث والاستكشاف والتقصي ، ويواكبون مسيرة التطور العلمي والحضاري ، ويتفاعلون مع كل المستجدات المعاصرة في البيئة العالمية التي جعلت من هذا الكوكب (قرية كونية Cosmical Village) ، وهم أكثر من يتأثر بالمتغيرات السريعة والهائلة التي تحدث يومياً على سطح هذا الكوكب ، وكل ذلك بحكم حالة البحث المتواصل التي يعيشونها ، ويتخذونها طريقاً إلى تحقيق آمالهم في الارتقاء بأنفسهم علمياً وثقافياً واجتماعياً ، فهم نخبة المجتمع الناهضة ، وعلماء المستقبل ، وقادته في شتى مجالات الحياة ، وهم من يشكلون الطاقة الخلاقة ، والأداة الواعية لكل تطور وتقدم في حياة المجتمع .

أهداف البحث The aims of research

يستهدف البحث الحالي ما يأتي :

- قياس قلق العولمة لدى أفراد عينة البحث
- قياس قلق العولمة لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير النوع (ذكور ، إناث)
- قياس الاستقرار النفسي لدى أفراد عينة البحث
- قياس الاستقرار النفسي لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير النوع (ذكور ، إناث)
- تعرّف طبيعة العلاقة بين قلق العولمة والاستقرار النفسي .

حدود البحث The limits of research

يتحدد البحث الحالي: تدريسيي جامعة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣

تحديد المصطلحات The limitation of terms

قام الباحث بتحديد المصطلحات الأساسية في بحثه كما يأتي :

١ . قلق العولمة : Globalization Anxiety

القلق : Anxiety

تم تعريف القلق بعدة تعريفات منها تعريف كل من :

* فرويد Freud ١٩٣٨

انفعال غير سارٍ يمثل ردة فعل لخطر متوقع الحدوث (Freud ، ١٩٣٨ ، p . ٦٨

.)

* سوليفان Sullivan ١٩٤٧

حالة من التوتر الناشئ من تجربة الرفض في العلاقات الشخصية في العائلة

والمجتمع (Sullivan ، ١٩٤٧ ، p . ٣٧٠)

* مي May ١٩٥٥

توجس يصحبه تهديد لعلاقات الفرد الاجتماعية ، وبعض القيم التي يتمسك بها الفرد ، ويعتقد أنها مهمة لوجوده (May ، ١٩٥٥ ، p . ٣٥) .

ب . العولمة Globalization

إن مصطلح العولمة في اللغة مؤنث (عَوْلَمَ) على وزن (فَوَعَلَ) ، واصلها (فيَعَلَ) فقلبت الياء الى واو ، والفيعل صيغة مبالغة من (فَعِيل) على وزن (كَثِير) ، فالعولمة في اللغة أوسع من غيرها وتتضمن المبالغة ، ومن جهة أخرى يوحي الاصطلاح بقصدية الظاهرة وعمليات التغيير المنشود (الزبيدي ، ٢٠٠٢ ، ص ٧١) .

* التير ١٩٩٩

هي محاولة فرض سيطرة قيم وعادات وثقافات العالم الغربي على العالم بأسره بشكل يؤدي إلى خلط الثقافات والحضارات، وإذابة خصوصيتها الاجتماعية والثقافية . (التير ، ١٩٩٥ ، ص ١٣) .

* المليجي ٢٠٠٥

هي كل تلك الانظمة والمعايير التي تجعل من سكان العالم متداخلين في مجتمع عالمي واحد هو المجتمع الكوني من خلال شبكة عالمية يصبح فيها العالم مركز تسوق دولي تتوفر فيه الأفكار والمنتجات في كل مكان ، وفي نفس الوقت . (المليجي ، ٢٠٠٥ ، ص ١٦) .

*** عايد ٢٠٠٨...تعريف قلق العولمة**

حالة من التوجس والخشية والتوتر ناتجة عن توقع الخطر الذي تسببه السياسات الشمولية لنظام العولمة وافرازاتها في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية على حياة الناس ، وعدم قدرة هؤلاء الناس على التنبؤ بنتائجها بوضوح ، أو احتواء آثارها وتداعياتها ، وجهلهم بأساليب مواجهتها أو تجنبها .(عايد.٢٠٠٨)

التعريف النظري للباحث لقلق العولمة.

هي حالة من التوتر الناتج عن تيار قناع العولمة وما تحتويه من غموض وهيمنة لمجالات الحياة المختلفة ،وما تعكسه على نفسية الفرد ..

التعريف الإجرائي لقلق العولمة

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في إجابته عن مقياس قلق العولمة المُعد في هذا

البحث

ج- الاستقرار النفسي Psychological Stability

• كاتل (Cattall ١٩٦١): الحالة التي يتسم بها الفرد بالهدوء والثبات الانفعالي في المواقف الاعتيادية، ويصاحبها القليل من مظاهر التهيج الانفعالي إزاء المواقف التي تستدعي الغضب تجاه الآخرين، إلى جانب القدرة على ضبط النفس (Cattall، ١٩٦١، pp.١٦٨-١٦٩).

• ماسلو (Maslow ١٩٦٢): وصول الفرد إلى حالة من الطمأنينة والسلام من خلال تواجد الفرد في مجتمع آمن يحكمه النظام، وحصوله على عمل يشعر معه بالاستقرار، وإيمانه بالقيم الروحية فضلا عن تقبل الذات وتقبل الآخرين، والبساطة والتلقائية، وشعوره بالصحة الجسدية والنفسية (الغمري، ١٩٧٩، ص ١٨٤).

- آيزنك (Eysenck ١٩٧٢): الحالة التي يتصف بها الفرد عند توفير حاجاته ومطالبه من البيئة التي تحقق له الإشباع الكامل، وهي البعد الموجب في الشخصية الذي يمثل الثبات، والنضج، والتوافق، والشعور بالراحة، والأمان، والتفاؤل، والعقلانية (Eysenck، ١٩٧٢، p.٢٥).

د: تعريف تدريسي الجامعة :-

هو تدريسي يحمل شهادة الماجستير أو الدكتوراه في إحدى التخصصات العلمية أو الإنسانية، وقد يكون من الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين المساعدين . (وزارة العلم العالي والبحث العلمي ، ١٩٨٨ : ص ٨١) .

العولمة Globalization

النشأة التاريخية للعولمة

ان النشأة التاريخية للعولمة كانت وماتزال مثار جدل مابين الباحثين ،فمنهم من يصفها بأنها ظاهرة جديدة ظهرت في عقد التسعينات ، ومنهم من يرجعها الى القرون السابقة ، ويبدو أنّ مردّ هذا الاختلاف راجع الى تداخل مصطلح العولمة،بمصطلح العالمية لدى عدد من المعنيين .فالذين ارجعوها الى القرون السابقة تحدثوا في حقيقة الامر عن مصطلح العلمية وهذا واضح في طروحات الرواقيين في أثينا في حوالي القرن الثالث قبل الميلاد ،الذين كانوا ينظرون الى العالم نظرة شاملة من دون وجود لأي عامل من عوامل التمييز والتفرقة،من هنا كانت دعوتهم لإقامة المدينة العالمية،حيث يستند الرواقيون الى الفلسفة القائمة على وحدة الكواكب الذي يعيش

عليه الجنس البشري الذي هو من أصل واحد ، كما تأثر فلاسفة الرومان بهذه المبادئ وبصفة خاصة فيما يتعلق بفكرة القانون الطبيعي ومبادئ العدالة ، اذ نجد شيشرون (١٠٦-٤١ ق.م) يقدم نظرية تستند الى وجود قانون واحد يسري على جميع الناس من دون استثناء الا وهو القانون الطبيعي الذي يعد دستور العالم أجمع، حيث استطاعت روما فيما بعد أن تخضع العالم لفكرة الامبراطورية العالمية. اذن الرواقيون والرومانيون ، من بعدهم هم الذين أطلقوا فكرة وجود عالمية واحدة تضم البشر جميعا ويخضعون لقانون واحد هو سيادة القانون الطبيعي . وفيما يخص الديانات السماوية فقد اختلفت من حيث نزعتها للعالمية أو دعوتها اليها ، فاليهودية على الرغم من أنها آمنت بالتوحيد الا انها حصرت ذلك في نطاق اليهود ، الذين عدتهم شعب الله المختار (خاف. ١٩٨٦) ولذلك انتفت نزعت العالمية من الديانة اليهودية في حين ان الديانتين المسيحية والاسلامية ، قد دعتا الى النزعة العالمية ، إذ استندت المسيحية الى تعاليم السيد المسيح على وفق ما جاء في العهد الجديد، فقد نادى بوحدة العالم على أساس أن فكرة الخلاص إنما تشمل الجنس البشري جميعه . في الوقت الذي كانت وماتزال الديانة الاسلامية عالمية النزعة ، استنادا الى تعاليم القرآن الكريم وسنة الرسول (ص) فقد جاء الاسلام بمنهاج عالمي شامل لأوجه الحياة كلها.. في (كاظم . ٢٠٠٥، ص ٣٨-٣٩)

أدوات العولمة

١. ثورة المعلوماتية والاتصالات : Information and Communications

كان للتطور السريع والمذهل في مجال المعلوماتية والاتصالات دور كبير في تسهيل انتشار وتطبيق نظام العولمة عبر العالم ، إذ لا يخفى على أحد ما تشكله وسائل الإعلام الحديثة بأشكالها المتنوعة المقروءة والمسموعة والمرئية من أهمية كبيرة في عملية نقل المعلومات والآراء والاتجاهات ، والتأثير في سلوك الأفراد والجماعات والمجتمعات ، وما ينتج

عن هذا التأثير من افرازات ايجابية أو سلبية (الذهب ، ٢٠٠٢ ، ص ١٨٨) . لقد ارتبطت العولمة بانفجار تقنيات الاتصالات والمعلوماتية حتى أصبحت هذه التقنيات أحد اذرع أو إحدى أدوات العولمة عبر العالم ، (ذياب ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٨) .

٢. الشركات متعددة الجنسيات : Multinational Firm Companies

تعد الشركات المتعددة الجنسيات أو كما يسميها البعض العابرة للحدود من الوسائل الرئيسة والفاعلة في نشر العولمة وتوطيدها عبر العالم ، وشكّلت منذ وقت مبكر الأداة الأكثر فاعلية من قبل الدول الرأسمالية الغربية في تحقيق أهداف العولمة (الياسين ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤٠)

٣. صندوق النقد الدولي والبنك الدولي : International Monetary Fund

تم إنشاء هاتين المؤسستين في المؤتمر الدولي الذي عقد في (بريتون وودز) في ولاية نيو همشاير الأمريكية في يوليو عام ١٩٤٤ م ، ويختص صندوق النقد الدولي باستقرار العملات الوطنية وتصحيح الخلل في موازين المدفوعات ، بينما يختص البنك الدولي بإعادة بناء الاقتصاديات التي خربتها الحروب وتنمية المناطق الأقل نمواً في العالم (الطيب ، ٢٠٠١ ، ص ٢١٧) .

٤. منظمة التجارة العالمية : Organization of International Trade

تأسست هذه المنظمة في العقد الأخير من القرن العشرين ، وتعد الوريث الشرعي لمنظمة (الجات GAT) لإدارة التجارة الحرة في عصر العولمة ، ولهذه المنظمة قوانينها وأنظمتها التي لها أثر كبير في تسويق العولمة والدعاية لها ، وهي تدير العلاقات التجارية العالمية بين الدول المنظمة إليها (الجوهري ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٩)

آثار العولمة

ويمكن اجمالاً القول أن للعولمة نوعين من الآثار هما :-

-آثار سلبية ذات مخاوف شديدة .و-آثار إيجابية ذات قدرة جذب هائلة .

وفيما يلي عرض موجز لكل من النوعين :

أولاً-الآثار السلبية للعولمة :وتتمثل أهم الجوانب السلبية للعولمة فيما يلي :

١-سحق الهوية والشخصية الوطنية المحلية ، وإعادة صهرها وتشكيلها في إطار هوية وشخصية عالمية ، أي الانتقال بها من الخصوصية الخاصة الى العمومية العامة . بحيث يفقد الفرد مرجعيته ويتخلى عن انتمائه وولائه ، ويتصل من جذوره .

٢-سحق الثقافة والحضارة المحلية الوطنية ، وإيجاد حالة اغتراب مابين الانسان والفرد ، وتاريخه الوطني ، والموروثات الثقافية والحضارية التي أنتجتها حضارة الآباء والأجداد، اي فصل الجذع عن الجذور الممتدة .

٣-سحق المصالح والمنافع الوطنية، خاصة عندما تتعارض مع مصالح العولمة، أو مع تياراتها المتدفقة في كافة المجالات، ونزوع العولمة الى الانفتاح الواسع ، ومحاربتها أية قيود تحول بينها وبين ما تسعى الى الوصول اليه، خاصة عندما تكون القوى المناوئة لاتملك الدفاع عن مصالحها، او عجزها عن حماية مكاسبها ، أو تسيطر عليها قوى مناوئة تستنزفها .

٤-استباحة الخاص الوطني، وتحويله الى كيان رخو ضعيف غير متماسك ، وبصفة خاصة ، عندما يكون هذا الخاص لايملك القدرة على التحور أو التطور ، أو إعادة تشكيل ذاته بشكل جديد قابل للتكيف مع تيار العولمة ،

٥-السيطرة على الأسواق المحلية من خلال قوى فوقية تمارس سطوتها وتأثيرها ذا النفوذ القوي على الكيانات المحلية الضعيفة، وتسحقها وتحولها الى مؤسسات تابعة لها .

٦-فرص الوصاية الاجنبية باعتبار أن العولمة مصدرها أجنبي ،وباعتبار أن هذا الاجنبي أكثر تقدما وقوة ونفوذاً ،ومن ثم اذلال كل ما هو محلي والتوصل من إفرزاته وثماره ..

ثانياً:-الاثار الايجابية للعولمة :-

١-المجال الاقتصادي والذي من خلاله يتم اعادة تشكيل العالم انتاجا وتسويقا وتمويلا وتنمية بشرية ،ومن خلال مؤسسات اقتصاد عالمية بالغة الضخامة لدرجة غير معهودة ،وتشرف على جانب الاقتصادي للعولمة ،وتقوم بانتهاج سياسات يكون من شأنها تعزيز وتنمية ثروة العالم وسبيلها الى ذلك هو :١-وحدة اسواق المال العالمية ، ووحدة مقاييسه النقدية ، ووحدة العملة العالمية، ووحدة السياسات المالية والنقدية المطبقة في جميع انحاء العالم ، بحيث يصبح العالم وحدة واحدة .

ب-تطوير الصناعة والزراعة والخدمات الانتاجية على مستوى جميع مناطق العالم امتصاصا للفوارق القائمة الان وتوحيداً وتطبيقاً لنظم الانتاج والتسويق والتمويل والكوادر البشرية التي ثبت بالفعل نجاحها .

ج-التحول من اقتصاد الجزء الخاص ،الى اقتصاديات المجموع الكلي العام ،وبما يعنيه ذلك من امتداد وثورات قائمة على زيادة التفعيل الاستثماري والارتقاء بانتاجيته في كافة المجالات .

٢-المجال التفعيلي الاداري. والذي من خلاله يتم تفعيل تيار العولمة تخطيطا ، وتنظيما، وتحفيزا ، ومتابعة ورقابة ، وبالشكل الذي يؤكد بما لايدع مجالا للشك أن العولمة ليست صدفة عشوائية ارتجالية، وانما هي نتاج عمل اداري متعولم يدير المشروعات بالاسلوب والشكل الذي يتفق مع احتياجات ومتطلبات العولمة ..

٣- المجال الثقافي.وبأبعاده الكلية الشاملة، وباعتبار أن الثقافة هي منتج واسع التسويق يتم تسويقها على نطاق العالم كله ،وبشكل تجاري فائق غير معهود من قبل ،ومن ثم بروز

وعى جديد وادراك ،ومفاهيم وقناعات ورموز ووسائل ووسائط ثقافية جديدة تتفق مع عصر العولمة..

٤-المجال السياسي.من حيث احلال مجموعة مختلفة من القضايا السياسية العالمية محل قضايا السياسة الدولية القائمة الان ، والتي ترتبط بفكرة القطبية السائدة الواحدة الآن ، أو بفكرة الوحدة العالمية كمصدر ومنبع لتدفق تيار العولمة .

٥-المجال الاجتماعي.من حيث بروز المجتمع الحضاري المدني الذي في أطاره الكوني المتعاضم يحقق فكرة الانسان العالمي، وبما له من حقوق وبما عليه من التزامات ، وما يثيره هيكل القيم وبنیان العادات والتقاليد المتعولمة،والتي تثير وتحت على إنشاء قضايا انسانية مشتركة يتشكل في مجموعها العام إطار المجتمع العالمي الكوني المتعاضم وإذا كانت المجالات السابقة هي المجالات الرئيسة التي تتفاعل داخل نطاق العولمة ،فإنّ هناك بطبيعة الحال عناصر أخرى ذات تأثير وأثر متبادل في تشكيل العولمة ، وفي رسم ووضع معالمها الرئيسة ، وأياً كانت هذه الظاهرة ، فان العولمة ذات طبيعة تفاعلية ، وذات نتائج متراكمة ..(الخضيرى ٢٠٠٠،ص١٢٧-١٣٩)

نظريات العولمة The theories of anxiety Globalization

١ . نظرية صراع الحضارات : The dash of civilizations

طرح هذه النظرية صامويل هنتنغتون Huntington أمريكي من أصل يهودي متخصص في الإدارة العامة ، ويدير (معهد أولين) للدراسات الاستراتيجية في جامعة هارفارد ، كما يدير (معهد أولف) للعلاقات الدولية ، وأسندت إليه أيضا بين العامين ١٩٧٧ - ١٩٧٨ م مسؤولية قيم التحليل والاستشراق بمجلس الأمن القومي الأمريكي (الجابري ،

١٩٩٧ ، ص ٩٣) . كانت البداية في طرح نظرية صراع الحضارات هي مقال بعنوان صراع الحضارات نشرت عام ١٩٩٣ في مجلة الشؤون الخارجية الأمريكية في عددها الثالث ، وتُعد هذه المقالة ثمرة لأعمال مشروع (معهد البنية الأمنية المتغيرة والمصالح القومية الأمريكية) ، وبفضل الدعم المادي المقدم من مؤسسة (جون أولسن) ، ومؤسسة (سميث وتشاردسن) تحول هذا المقال إلى كتاب يحمل نفس الاسم ، وقد ترجم هذا الكتاب إلى لغات عديدة ونشر عبر العالم (الدايني ، ١٩٩٩ ، ص ١٤) .

صراع الحضارات تدور حول فكرة أساسية هي أن تاريخ الحياة على الكرة الأرضية هو تاريخ الصراع بين الحضارات ، وقد حاول فيها هنتنغتون قراءة مستقبل العالم المعاصر ، وأكد أن مسار الصراع في القرن الحادي والعشرين هو صراع بين تلك الحضارات السبع أو الثماني (الغربية ، والإسلامية ، والكونفوشيوسية ، واليابانية ، والأرثوذكسية ، والأمريكية اللاتينية ، وربما الأفريقية) ، وتوقع أن مرحلة الصراع الأخيرة ستكون بين الحضارة الغربية والحضارتين الإسلامية والكونفوشيوسية (الصينية) معاً ، وقد أفرد حيزاً كبيراً للحضارة الإسلامية باعتبارها الأكثر خطورة على الغرب في رأيه نظراً الى وجود الصحوة الإسلامية والزيادة المستمرة والهائلة في عديد المسلمين (الجابري ، ١٩٩٩ ، ص ٩٩) . ويرى هنتنغتون أن الحضارات هي القبائل الإنسانية العالمية ، وإن صراع هذه الحضارات هو صراع قبلي كوني لن يكون لأسباب سياسية أو اقتصادية وإنما هو في الأساس صراع ثقافي حضاري يستهدف سيادة الثقافة العالمية الموحدة التي تروج للحضارة الغربية لكونها آخر ما وصلت إليه البشرية من تقدم (هنتنغتون ، ١٩٩٨ ، ص ٣٧) .

٢ . نظرية نهاية التاريخ : The end of history

طرحها الياباني الأصل أمريكي الجنسية (فرانسيس فوكوياما) ، وهو دبلوماسي شهير وأكاديمي ومنظر في فلسفة التاريخ حاصل على شهادة الدكتوراه في فلسفة العلوم السياسية من جامعة هارفارد ، بدأ حياته العملية بالعمل في وزارة الخارجية الأمريكية نائباً لمدير إدارة التخطيط السياسي ، ثم عمل في كل من الكونجرس والبيت الأبيض الذي عين فيه مؤخراً عضواً في المجلس الاستشاري للرئيس الأمريكي ، فكان له دور كبير في تشكيل السياسة الأمريكية (السطوسي ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٨) ، وعدّ كتابه الأخير (نهاية التاريخ) من أهم ما ظهر من مؤلفات العقد الماضي ، وترجع فكرة هذا الكتاب إلى مقال حمل نفس العنوان (نهاية التاريخ) كتبه في صيف عام ١٩٨٩ م بين فيه أهمية النظام الليبرالي الذي بدأ يزحف على بقية أجزاء العالم مؤكداً انتصاراته المتتابة على الأيديولوجيات الأخرى كالملكية والفاشية والشيوعية ، إذ ربما بات النظام الرأسمالي الليبرالي يشكل المرحلة النهائية في التطور العقائدي للجنس البشري ويعد الوصول إليه هو نهاية التاريخ (فوكوياما ، ١٩٩٣ ، ص ١٥) . كما أعلن فوكوياما انه لا يعني بنهاية التاريخ أن الأحداث التاريخية قد تتوقف ، ولكن تاريخ التطور الاجتماعي للمجتمعات الإنسانية من خلال أشكال مختلفة من الحكومات سيبلغ ذروته في الديمقراطية الليبرالية المعاصرة ورأسمالية اقتصاد السوق ، وقد أشار إلى أن التحول الجذري والاندماج في بوتقة النظام الرأسمالي بعد فشل أنظمة الحكم الملكية والفاشية ، والوصول إلى نظام الليبرالية الجديدة هو عملية ارتقاء للوصول إلى الهدف النهائي للتطور التاريخي للعالم (فوكوياما ، ١٩٩٥ ، ص ١٩) ، وكان فوكوياما قد بشر بعالم جديد تسوده شركات رأسمالية متعددة الجنسيات إذ تبدأ سياسات الدول والنزعات القومية بالتلاشي ، وينزوي الدين ليصبح علاقة خاصة بين الفرد وربه ، ويصبح سادة العالم هم أصحاب الشركات المختلفة العملاقة (فوكوياما ، ١٩٩٣ ، ص ٢٥٤) . وإذا كان هنتنغتون أكد أن العالم ستبرز فيه الهويات

الثقافية والعرقية والقومية والدينية والحضارية ، وأنها ستصبح هي المحور الرئيس الذي تتشكل فيه العداوات والتحالفات وسياسات الدول تبعاً لعوامل التقارب أو الاختلاف الثقافي (هنتنغتون ، ١٩٩٨ ، ص ٤٩٨) ، فان فوكوياما بشر بانتصار الليبرالية الاقتصادية والسياسية ، أو انتصار الحضارة الغربية وسيادتها المطلقة على العالم ، إذ يقول بثقة انه مع انقضاء القرن العشرين يمكن الحديث مجدداً عن تاريخ للبشرية واضح المعالم والأهداف ، وذلك عندما يتجه أغلب البشرية إلى الديمقراطية الليبرالية ، وانه متأكد من حدوث ذلك لسببين هما : الأول يتصل بالاقتصاد ، والثاني يتصل بما يسمى الكفاح من اجل نيل الاحترام (فوكوياما ، ١٩٩٣ ، ص ٩) . ويرى فوكوياما انه يمكن أن تحدث صراعات صغرى في بعض أقطار العالم الثالث لكن لن يشهد العالم أية صراعات كبرى ، وذلك لأن حرب الأفكار انتهت وستكون الصراعات - إن وجدت - حول المشكلات الاقتصادية والتكنولوجية ، وبهذا يؤكد على توجه النظام الدولي نحو نهاية الصراعات الأيديولوجية والثقافية ، وتوحد العالم اقتصادياً وسياسياً ضمن المنظومة الرأسمالية الغربية ونظامها الجديد المسمى بالعولمة (بركات ، ١٩٨٤ ، ص ٤) .

القلق Anxiety

نظريات القلق : The theories of anxiety هناك العديد من النظريات التي تناولت مفهوم القلق كأحد مفاهيمها الأساسية ، وسيقوم الباحث باستعراض هذه النظريات ودراسة مفهومها للقلق ، ومن ثم فحص وتحليل هذا المفهوم وتوظيفه باتجاه متغير البحث الحالي لاستنباط أو استخراج ما يمكن عدّه أساساً لقلق العولمة في كل نظرية ، وكما يأتي :

نظرية : فرويد Freud

أولى فرويد أهمية كبيرة للقلق في الحياة الإنسانية ، إذ عدّه مؤدياً غاية مهمة تتمثل في إعطاء إشارات تحذيرية لتجنب أي خطر وشيك الوقوع (السيد ، ١٩٩٨ ، ص ٥٠) ، وبينت هذه النظرية أن القلق هو إشارة للصراع النفسي الناتج من الشعور بالتهديد حين تكون لدى الفرد أفكار وانفعالات محرّمة أو مكبوتة *Forbidden Impulses* ، ويخشى أن يعبر عنها فتظهر بعدة أنواع هي قلق الهو ID ويعني الخوف من تدمير أألانا ، وقلق الاختصاص *Castration* ويعني الخوف الوهمي من الإصابات في الجهاز التناسلي (Wilson & Kneisl ، ١٩٩٦ ، p . ٣٧٢) ، وقلق الأنا الأعلى *Super Ego* أو الضمير ويتمثل في معاناة الأفراد نتيجة شعورهم بالذنب بسبب خرقهم للقوانين والتقاليد والقيم السائدة (Murray ، ١٩٩٧ ، p . ٤٠) ، كما أكدت أن القلق هو إنذار لتجنب أي حالة تهدد الأمن النفسي بالخطر (Reynolds & Fantino ، ١٩٧٥ ، p . ٥٠٣) ، وكان فرويد قد ذكر في تصنيفه الأكثر شيوعاً للقلق عدة أنواع أساسية هي :

أ . القلق الموضوعي : Objective Anxiety

ويقصد به الاستجابة المتعلقة بعوامل الخطر خارج ذات الفرد ، أي أن مصدره خارجي ويمكن تحديده بصورة موضوعية .

ب. **القلق العصابي** : يعجز فيه الفرد عن تشخيص أو تحديد موضوع يرتبط بقلقه ، إذ يكون سبب القلق غامضاً وغير مفهوم فيتربص القلق الفرص لكي يتعلق بأية فكرة أو أي شئ خارجي (الهيتي ، ١٩٨٥ ، ص ٧١) ، وقد قسم فرويد هذا النوع إلى ثلاثة أنواع هي :

(١) . القلق الطليق : Free Anxiety

حالة من القلق تتعلق بأية فكرة وتؤدي إلى توقع الخطر أو الشر وتنتشر على أكثر من موقف ، والأفراد هنا يفسرون كل ما يحدث لهم على أنه نذير سوء (عثمان ، ٢٠٠١ ، ص ٢١) .

(٢) . قلق المخاوف المرضية : تكون مظاهر هذا القلق وآثاره غير متناسبة مع أسبابه ومثيراته ، وهو من وجهة نظر الآخرين غير مبرر كالقلق من رؤية بعض الحشرات ، أو رؤية المواكب الجنائزية (الألوسي ، ١٩٩٠ ، ص ٨١) .

(٣) . قلق التوقع **Expectation Anxiety** : ينتج عن توقع حدوث شيء مخيف ، فالشخص المصاب بالصرع يقلق عندما يشعر بأية حالة تشبه أعراض الصرع ، كما يقلق المصاب بمرض القلب عندما تتشنج عضلات صدره (الألوسي ، ١٩٩٠ ، ص ٨١) .

ج . القلق الأخلاقي : **Moral Anxiety**

تمتد جذور هذا القلق إلى التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة ، ويظهر في أعقاب حالات الإحباط المرتبطة بالأنا الأعلى التي تعمل على ضمان السلوك المنسجم مع القيم والتقاليد الاجتماعية التي عن طريقها يتكوّن ضمير الفرد ، فإذا سلك الفرد سلوكاً يتعارض مع ضميره أو مثله العليا شكل ذلك إحباطاً للأنا الأعلى التي ستعاقبه بما تعكس عليه من قلق تحرّكه مشاعر الذنب والخجل (الألوسي ، ١٩٩٠ ، ص ٨١) .

د . القلق المميز **Discriminative Anxiety**

أشار فرويد إلى أن الفرد قد يعاني من هذا النوع من القلق عندما يترك القديم المتعارف عليه إلى جديد غير مألوف ، وحينما يشتد هذا القلق يميل الشخص إلى البقاء ثابتاً على الطريقة القديمة من الحياة بدلاً من محاولة التقدم نحو الطريقة الجديدة (الهيتي ، ١٩٨٥ ، ص ٧٧) . وبعد دراسة نظرية فرويد وفحصها بدقة ويمكن أن يستخلص توظيفاً لرؤية هذه النظرية للقلق في اتجاه تلمّس مافيه من جذور لقلق العولمة .

نظرية آدلر : Adler

من خلال الطرح النظري لهذا المنظّر نستطيع أن ندرك أن مفهوم الشعور بالنقص **Inferiority Feeling** يتضمن عنده معنى القلق ، إذ اهتم آدلر بالشعور بالنقص وعده سبباً أساساً للاضطراب النفسي ، وهو بذلك ينسب للشعور بالنقص نفس الدور الذي ينسبه فرويد والمنظّرون الآخرون للقلق ، وأشار إلى أن النفس تعمل جاهدة تحت ضغط هذا الشعور المسبب للقلق ، وبتأثير العذاب الذي يعانيه والناجم من فكرته عن نقصه وضعفه ، للتغلب على هذا النقص والانتصار عليه (رمزي ، ١٩٨١ ، ص ٧١) . ويمكن أن نستخلص من هذا المحتوى النظري أن شعور الأفراد من شعوب الدول النامية والفقيرة بالنقص والعجز وقلة الامكانيات والاعتماد على الدول المتقدمة في أغلب مجالات الحياة ، وشعورهم في المقابل بقوة الدول الكبرى المخططة والمسوّقة للعولمة وسطوتها وامتلاكها لزام الأمور ، هو ذات الشعور بالنقص المبكر الذي عانى منه الأفراد في مرحلة الطفولة بسبب شعورهم بضعفهم وعجزهم وقلة امكانياتهم موازنة بالكبار من حولهم ، الأمر الذي لابد أن يتضمن شعوراً كبيراً بالقلق ، كما أن قوة الكبار وسلطتهم في إصدار الأوامر والمطالبة بإبداء الطاعة التي يعاني منها الطفل في صغره وتسبب له الشعور بالنقص وما يتضمنه من قلق ، قد تتمثل الآن في قوة الدول المتقدمة والمهيمنة وسلطتها التي أنتجت نظام العولمة وتحاول فرضه على شعوب العالم بسبب امتلاكها الامكانيات والموارد التي لا تمتلكها غالبية الدول النامية أو الفقيرة ، وتطلب من شعوب هذه الدول التي لابد أن تشعر بالنقص أمام القوة والامكانيات الهائلة للدول الكبرى بإبداء الطاعة والتسليم على الرغم من السلبيات والكوارث التي قد تسببها لهم سياسات هذه العولمة غير العادلة وغير المتوازنة . (الهيتي ، ١٩٨٥ ، ص ٨٦)

نظرية هورناي : Horney

يعد القلق الأساسي **Basic Anxiety** المفهوم الرئيس في نظرية هورناي الذي عرّفته بأنه : شعور بالوحدة والعجز ينمو بشكل خفي ويزداد وينتشر في عالم عدائي ، وأشارت الى انه ينتج عن اضطراب شعور الطفل بالأمن في علاقته مع والديه وعائلته ، مما يؤدي بالطفل إلى تنمية مختلف الأساليب لمواجهة ما يشعر به من قلق وعزلة وقلة حيلة (Horney ، ١٩٣٧ ، p . ١٧٨) . وهذا القلق هو الذي يبنى عليه العصاب اللاحق ، ويكون أساس كل العلاقات التي يكونها الفرد مع الأشخاص والمواقف ، وبغض النظر عن كيفية إظهار هذا القلق فإن حالة الشعور هي نفسها تقريباً لدى كل الأفراد ، إذ يشعر الفرد بأنه ضئيل ولا قيمة له وعاجز ومهمل ومعرض للخطر في عالم ظالم يغش ويخون ويهاجم (صالح ، ١٩٨٨ ، ص ١١٦) . كما أشارت هورناي الى أن المجتمعات الحديثة تكون الحياة فيها قائمة على مبدأ التنافس **Competition** الذي يقود إلى إنتاج العصاب ، وكل مكونات القلق الأساس عند الكبر ، والتنافس يعني نقيض التعاون ويؤدي إلى أن يجعل الفرد يقاتل من أجل مصلحته الخاصة ، وان هذا التنافس لا ينحصر في المجال الاقتصادي حسب ، بل يتعدى ذلك إلى مجال العلاقات الإنسانية الأخرى ، وتبعاً لذلك يتم تهمين كل شئ في الحياة كالجمال والصداقة وتقدير الذات على أسس تنافسية ، وان العيش في حياة كهذه يؤدي إلى الإحساس بالعزلة والعداء والخوف من الفشل بكل أنواعه ، وعليه فإن القلق الأساس هو حالة عامة في الحياة الاجتماعية (صالح ، ١٩٨٨ ، ص ١١٥) . ومن هنا نتلمس جذور قلق العولمة في نظرية هورناي والذي قد يتمثل في الخشية والتوجس من نوع الحياة السائدة في المجتمعات الحديثة في ظل نظام العولمة القائم على المعايير المادية البحتة ، والكسب السريع والوفير ، والتنافس في كل مجالات الحياة ، وجعل كل شئ في هذا العالم سلعة تباع وتشترى ، وتخضع لنظام السوق والعرض والطلب بما في ذلك الإنسان ذاته ، والمعايير الإنسانية الأخرى التي تضي على الحياة إنسانيتها

وجمالها وتبعدها عن أن تكون هي الأخرى مجرد سلعة ، وهذا التنافس ليس له ضوابط أو معايير أخلاقية ، وإنما يعتمد على المعايير المادية التي تستهدف الكسب قبل كل شيء (عايد، ٢٠٠٨).

المدرسة الوجودية : Existential School

إن القلق على وفق منظور الوجوديين غير متعلم ويولد مع الإنسان على انه جزء من طبيعته أو تكوينه ، ويعد كيركجارد Kierkegaard أول من تناول مفهوم القلق الوجودي في كتابه المعروف (مفهوم القلق Concept of Anxiety) ، إذ رأى أن حياة الإنسان سلسلة من القرارات الضرورية ، وأن الإنسان عندما يتمعن في اتخاذ قرار باتجاه معين ، فإن هذا القرار سيعمل على تغيير هذا الإنسان ، وسيضعه أمام مستقبل مجهول ، ومن ثم سيعيش هذا الإنسان خبرة القلق ، كما رأى انه ليس مهما أن يقلق الإنسان ، ولكن المهم أن يقلق بالطريقة الصحيحة ، فالقلق هو استيقاظ موجه لما يمكن أن يكون عليه الإنسان في مواجهة العدم (حافظ ، ٢٠٠٦ ، ص ٤٥ ، ٤٦) . أما رولو مي Rollo May فأشار إلى أن القلق ينبع من الإحساس بالوحدة والفراغ ، إذ إنّ خبرة الإحساس بالفراغ تأتي من الشعور بالعجز واتساع المشكلات التي يواجهها الفرد في وجوده ، إذ تبدو الحوادث خارج سيطرته أو انه غير قادر على توجيه حياته الخاصة أو التأثير في الآخرين أو تغيير العالم المحيط به ، ونتيجة لذلك يميل الفرد إلى الشعور باليأس وعدم الجدوى ، ويتخلى عن الرغبة والإحساس بوجوده (May ، ١٩٥٥ ، p . ٢٥) كما أن العولمة بصيغتها الحالية قد تهدد إحساس الفرد بمعنى الحياة بسبب تركيزها الكبير على الجانب المادي والتكنولوجي، والكسب السريع على حساب الجوانب الإنسانية والمعنوية والأخلاقية والاجتماعية التي تسهم في خلق معنى أكثر أصالة لحياة الفرد على وفق منظور المدرسة الوجودية، كما أن العولمة قد تسلب الفرد

القدرة على السيطرة على حياته الخاصة وتوجيهها مما يشعر الفرد باليأس وعدم الجدوى والقلق من المستقبل .

المدرسة المعرفية : Cognitive School

يرى المعرفيون أن الاضطرابات النفسية لاسيما القلق إنما هي استجابات انفعالية يكتسبها الفرد من خلال خبراته في الحياة ، وذلك عن طريق التفاعل بين الموقف والاستجابة والتفكير، إذ يتبنى الفرد أفكاراً غير منطقية وغير مستقرة (Athinson & Hilgard ، ١٩٩٠ ، p . ٦٠٤) ، كما يؤكد هؤلاء طريقة تفكير الأفراد الذين يعانون من القلق ، إذ يقوم الفرد الذي يعاني من القلق بوضع توقعات غير واقعية أو مبالغ فيها كثيراً لمواقف متعددة (Sadock & Kaplan ، ١٩٩٤ ، p. ١٠٣) . وأشار فستنجر Festinger إلى أن التناشز المعرفي قد يكون مسؤولاً عن القلق ، وهذا التناشز يحدث بين معلومتين متناقضتين كل منهما يملك القوة والتأثير والإقناع ، الأمر الذي يولّد صراعاً داخل الفرد يظل قائماً حتى يصل الفرد إلى حالة من التوافق بين الفكرتين أو تغليب إحداها على الأخرى (أبو حطب ، ١٩٨٩ ، ص ٢) ، كما أكد كيلي Kelly أن القلق هو إدراك الفرد للإحداث التي تواجهه على أنها خارج مدى ملاءمتها لنظام البنى لديه ، فالإنسان يصبح قلقاً حين لا يكون لديه بنى Structures أو حين يفقد سيطرته البنيوية على الأحداث ، أو حين يشعر بالتهديد (صالح ، ١٩٨٨ ، ص ١٩٥) . في حين تحدث بياجيه Piaget عن عمليتي التمثيل Assimilation ، والمواءمة Accommodation وما ينتج عنهما من تكيف أو توازن في مواجهة مشكلة جديدة أو موقف مثير للقلق (إسماعيل ، ١٩٨٥ ، ص ٤٢) . إن ظاهرة العولمة قد أوجدت تناشراً معرفياً كبيراً لدى العديد من الناس عبر العالم فهي تبشر بالغنى والرفاهية والتقدم في كل مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والتعليمية والصحية ، وتعد بتحقيق الأحلام في عالم يسوده

العدل والحرية والسلام ، في حين يعاني غالبية سكان العالم اليوم من الفقر والجهل والمرض والكوارث والأزمات والحروب ، وينظرون إلى المستقبل نظرة متشائمة وقاتمة ليس فيها من الوعود المعولمة ما يمنح الأمل في الغد السعيد ، فالفرد بين ما يقال له أو يسمعه أو يقرأه عن الرفاه الذي يُنتظر أن تقدمه العولمة له ولأطفاله في المستقبل ، وما يراه أو يلمسه على أرض الواقع من بؤس وشقاء وفقر وخوف من فقدان الوظيفة، أو من تدني المستوى المعيشي لأسرته ، يعيش الفرد تناشراً معرفياً خطيراً بسبب التعارض والتناقض الذي أثارته العولمة في ذهنه وفي حياته ، الأمر الذي يثير لديه حالة من التوتر والقلق لن يجد معلومات جديدة قد تخففها مادامت العولمة تسير بنفس النهج من دون الإصلاح الذي تنتشه شعوب العالم في عولمة أكثر عدلاً . والعولمة هذه الظاهرة الواسعة ذات الأبعاد المتعددة ، والتطورات السريعة والمباغته للعديد من شعوب العالم التي لم تستعد لها ، كانت أكبر من أن يجد لها الفرد ما يناسبها في البنى المعرفية التي يمتلكها في نظامه المعرفي ، إذ انه لم يجد لديه بنى قادرة على التعامل مع هكذا ظاهرة بهذا الحجم والتداخل والتعقيد ، وبهذه السرعة التي اجتاحت فيها العولمة بقاع العالم وشعوبه ، لذلك يدرك الفرد أنَّ هناك تغييراً شاملاً لابدَّ أنَّه سيحصل في نظام البنى المعرفية لديه لكي يستوعب هذه الظاهرة بكل تجلياتها وافرازاتها ، الأمر الذي يشكل تهديداً خطيراً لنظامه المعرفي مما يثير القلق عنده تجاهها . (عايد ٢٠٠٨)

المدرسة السلوكية : Behavioral School

وعلى وفق هذا المنظور يرى السلوكيون أن القلق عبارة عن سلوك متعلم أو استجابة خوف اشتراطية مكتسبة من حيث نشأتها وتكوينها ، وان هذه الاستجابة تُستثار بمثير محايد ليس من شأنه أن يثير الشعور بالقلق ، إلا أن هذا المثير المحايد يكتسب القدرة على استدعاء القلق نتيجة اقترانه لعدة مرات بمثير طبيعي على وفق عملية الاشتراط وقوانين التعلم)

القرطي ، ١٩٩٨ ، ص ١٢٢) ، كما أكد واطسون Watson أن القلق هو خوف مرتبط بالتاريخ التعليمي للفرد الذي يشمل الاشتراطات والمعززات التي مرت في حياته (، ١٩٧٥ ، p ٦٠٣ Hiligard) ، أما سكر Skinner فأشار إلى أن معظم سلوك الإنسان يتشكل من خلال التعزيز ، وإن هذا السلوك ما هو إلا نتيجة عمليات تشكيلية مستمرة من خلال تعزيز الاستجابة التي تلائم البيئة المحيطة ، فالاستجابة المُعززة تُزيد من إمكانية حدوثها ثانية (Morgan ، ١٩٨٩ ، p ١٠٥) ، أما بافلوف Pavlov فقد وصف القلق بأنه تعلم شرطي خاطئ أو عادة مكتسبة غير متكيفة استمرت بالتدعيم والتعميم ، وأنه ينجم عن إشارة الخطر التي ترد من المنبه الشرطي ليأخذ نفس ردّ الفعل الذي ينتج من المنبه الطبيعي (العوادي ، ١٩٩٢ ، ص ٣٢) (العيسوي ، ١٩٨٩ ، ص ٧٩) . كما أشار ولبى Wolpe إلى أن القلق أمر مؤلم وغير سار يؤدي إلى سوء التوافق ، ويكتسب ويثبت عن طريق التعلم (باترسون ، ١٩٩٠ ، ص ٤٥٩) ، وأنه ناشئ عن اشتراطات تعليمية يعمل العلاج على إزالتها باشتراطات مضادة أي اشتراطات ايجابية بديلة ، فسواء كان الاشتراط الذي تكتسب به استجابة القلق تقليدياً على وفق منظور بافلوف أو إجرائياً على وفق منظور سكر ، فإن القلق هو استجابة شرطية لا يدرك الفرد مثيرها الطبيعي ، فقد تم هذا الاشتراط في ماضي الفرد ، وأصبح يشكّل جزءاً من تكوينه الشخصي ، وهو المسؤول عن إحساسه بالقلق إذا ما وضع تحت ظروف مماثلة في المستقبل (أبو العلا ، ١٩٩٠ ، ص ٥٠) . ومن خلال تحليل آراء منظري المدرسة السلوكية فيما يخص القلق وجد الباحث أن التاريخ التعليمي للكثير من شعوب العالم التي عانت من سيطرة الدول الاستعمارية سابقاً والمتقدمة حالياً متخم ومشبع باستجابات الخوف المعززة بقوة ولعصور طويلة ، والناجمة عن ارتباطات قوية وقديمة بين وجود المستعمر وتصرفاته وأهدافه ووعوده الكاذبة ، والدمار والإيذاء والاستغلال والخداع الذي عاشه الناس في عقود ماضية مختلفة ، لذا قد يشعر الناس بالقلق تجاه العولمة كونها نظاماً خطّطت له وسوّقته

ذات الدول التي ارتبطت بأذهان الناس باستجابات الخوف والقلق لفترات طويلة ، ولأنّ وعودها هي نفس وعود الدول الاستعمارية التي لم ترتبط في الماضي في أذهان الناس بأية خبرة صادقة تبعث على اليقين وعدم الخوف في تحقيق ما تعد به حقا .

الاستقرار النفسي Psychological Stability

النظريات التي فسّرت الاستقرار النفسي:

المنظور الإسلامي Islamic Approach:

وقد ورد التعبير عن الاستقرار النفسي في القرآن الكريم بعبارات مختلفة، كالطمأنينة. قال سبحانه وتعالى: (الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ) (الرعد: ٢٨). وقال سبحانه وتعالى: (يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً) (الفجر: ٢٧، ٢٨). وتعد الطمأنينة إحدى العوامل المساعدة في ظهور الاستقرار النفسي، فالطمأنينة النفسية تؤدي إلى إدراك الفرد للآخرين بشكل ودّي، وتقبل الذات والتسامح، والقدرة على حل المشكلات وشعور الفرد بالسعادة والرضا والهدوء (مطلق، ١٩٩٤، ص ٤٨). ويشير الكندي إلى أن الاستقرار النفسي يتم من خلال الازدراء بالمآسي في الحياة، أي دفع الأحزان اعتماداً على مجموعة أفكار سابقة محكمة، تعلّم أن الحياة فانية، والامتلاك يسبب الألم. فالحزن ينشأ عن اعتماده في سعادته على أنواع الحسيات، التي لا ثبات لها (زيعور، ١٩٨٨، ص ٢٣٧). أما مسكويه فيجعل الاستقرار رهناً بمحبة الله تعالى، وبفرض سلطان الإنسان على هذا العالم الذي هو جزء منه، وتدبيره بما يتفق مع متطلبات الحكمة العملية. فضلاً عن الرغبة في كسب الأصدقاء، والحرص على التمتع بصحبتهم (فخري، ٢٠٠٤، ص ٢٦٣). ويقرر الغزالي أن القلب السليم، أي النفس المتمتعة بالاستقرار النفسي، قلب نمت فيه بواعث الإيمان،

وعُمر بالتقوى، وزكى بالرياضة، وطهر من الخبائث، أما القلب المخدول (النفس الشقية المهمومة) فمشحون بالهوى، خاضع للشهوات تذله وتشقيه (مرسي، ١٩٨٨، ص ٨٤).

نظريات التحليل النفسي Psychoanalytic Theories:

النظريات النفسية:

- سيجموند فرويد (١٨٥٦-١٩٣٩) S. Freud:

تتكون الشخصية من وجهة نظر رائد مدرسة التحليل النفسي فرويد من ثلاثة نظم، أو قوى رئيسية: الهو (Ed)، الأنا (Ego)، والأنا الأعلى (Super Ego)، وكل واحد من هذه الأنظمة يمثل حالة تختلف عن النظامين الآخرين (Freud، ١٩٦٣، p. ١١٨). ويصل فرويد من خلال تحليله لهذه القوى الثلاثة للشخصية الإنسانية إلى أن الشخصية المستقرة مرتبطة بقوة الأنا التي تعمل على حماية الشخصية، وإحداث حالة الموازنة مع الظروف البيئية (هول، ١٩٨٧، ص ٥٥). فالشخص المستقر هو الذي تكون الأنا عنده بمثابة المدير المنفذ للشخصية (الهابط، ١٩٨٥، ص ٤٨). أما إذا كانت هذه النظم الثلاثة تعاني الصراع، وعدم الانسجام فيما بينها بسبب ضعف (الأنا)، وعدم قدرته في الوصول إلى حلول تنهي الصراعات التي تنشأ بين هذه النظم ومطالب الواقع (Shaffer، ١٩٥٦، p. ٤٠٧). فإن الفرد في هذه الحالة سيكون عرضة لعدم الاستقرار والتوازن النفسي، وينتهي به الحال إلى الاضطراب النفسي أو العصاب (الشمري، ٢٠٠٥، ص ٣٣٩)، إذ يشعر الفرد بتهديد أمنه النفسي، وتأتي مصادر هذا التهديد من (الهو)، والواقع، والأنا الأعلى؛ وما يحمله من متطلبات على الأنا أن يتحملها ويوفق فيها، لذلك يصبح الأنا مركزاً للصراع فيشعر بالقلق والذنب (Bughman، ١٩٧٢).

p.٧١). ويرى فرويد أن الاستقرار أو عدم الاستقرار ينمو في الخمس السنوات الأولى من حياة الفرد، وخلال هذه المرحلة تتكون المعالم الأولى للشخصية (فرويد، ١٩٦١، ص٧) (الهابط، ١٩٨٥، ص٤٨).

- كارل كوستاف يونج (١٨٧٥-١٩٦١) :Yung

عدّ يونج الذات من المكونات الأساسية للشخصية؛ لأنها تكون قادرة على إعطاء حالة من الاستقرار، والثبات النسبي للشخصية (Burns، ١٩٧٩، pp.١٨-١٩). وتكتسب الشخصية المستقرة والتميزة عن الأفراد الآخرين من خلال التفاعل بين الذات، واللاشعور الجمعي، واللاشعور الفردي، إذ يتم التوفيق بينها من خلال عملية التسامي، وتبدأ هذه العملية بعد سيطرة القوة الروحية على السلوك والتي يسعى الفرد لتحقيقها (الغامدي، ٢٠٠٤، ص١-١١).

النظريات النفسية الاجتماعية:

- أدلر (١٨٧٠-١٩٣٧) :A. Adler

- هو أحد الفرويديين الجدد، وتسمى نظريته بـ (علم النفس الفردي). وقد افترض أدلر أربعة أساليب أساسية للحياة يتبناها الناس للتعامل مع المشكلات التي يواجهونها:
- النوع المفيد اجتماعياً Good Man: هو أسلوب سليم للتعامل مع الآخرين، ويعدّ من الأساليب الشائعة الاستعمال من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، والوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي.
- النوع الذي يظهر السيطرة والتحكم بالآخرين دون مراعاة لمشاعرهم، وبذلك يكون قاسياً أو مؤذياً.
- النوع الآخذ أو المكتنز (Getting Type) الذي يأخذ دائماً ولا يعطي.

- النوع المتجنب (Avoiding Type): وهو النوع الذي لا يبدي صاحبه أية محاولة لمواجهة مشكلات الحياة والأنماط الثلاثة الأخيرة يميل أصحابها إلى السلوك العصابي (شلتز، ١٩٨٣، ص ٧٧) (الزبيدي، ١٩٩٧، ص ٦٥). (هول ولندزي، ١٩٧١، ص ١٨٧). ويرى أدلر أن الذات الخلقة هي أكثر الذوات استقراراً، لأنها صاحبة السيادة في بناء الشخصية

(حنا والعبيدي، ١٩٩٠، ص ١٧١-١٧٢). والاستقرار النفسي بالنسبة لأدلر يعني النجاح في تحقيق هذه الأهداف، بما يشتمل عليه من استمرارية الذات، واحترامها، والتقبل من الآخرين، ويتم كل هذا بالإقرار من المجتمع (الرخاوي، ٢٠٠١، ص ١).

- سوليفان (١٨٩٢-١٩٤٩) H. S Sullivan:

وطبقاً لسوليفان فإن الإنسان يهدف في سلوكه البشري إلى إشباع الحاجات العضوية البيولوجية، والشعور بالاستقرار النفسي من خلال العلاقات الاجتماعية. (Hurlock، ١٩٧٤، p. ١٤٠) كما يهدف إلى التقليل من الشعور بالضيق، والقلق، والخوف وعدم الاطمئنان الناجمة عن الخطأ في الصلات الاجتماعية بين الفرد وما يحيط به (كمال، ١٩٨٨، ص ٦٧).

أريك فروم (١٩٠٠-١٩٨٠) E. Fromm:

يرى فروم أن الإنسان تحكمه العديد من الحاجات، مثل: الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التعالي بمعنى تجاوز الطبيعة الحيوانية للإنسان، وتحوله إلى كائنات إنسانية خلقة. والحاجة إلى التجذر، والحاجة إلى الهوية الشخصية، والحاجة إلى إطار مرجعي توجيهي. ولذا فإن وصول الفرد إلى الاستقرار النفسي لا بد أن يكون نابعاً من حاجاته الضرورية، وكيفية إشباع هذه الحاجات (هول ولندزي، ١٩٦٩، ص ١٧) كما يحتاج الإنسان إلى الهوية لكي يشعر بالاستقرار النفسي، وهي حاجته إلى المعرفة بالذات. وحالة الشعور بالاستقرار، لذا لا بد

من وجود الإطار المرجعي لإشباع حاجة الاستقرار النفسي لديهم (الشمري، ٢٠٠٣، ص ٥٢). ويعتقد فروم أن الفرد المتمتع بالاستقرار النفسي، يكون مستقلاً عن الآخرين، ومنفتحاً عليهم، ولديه تنظيم موجه في الحياة، وقدرة على التحمل، والثقة بالنفس (وادي، ١٩٩٩، ص ٣٣-٣٤).

نظرية ماسلو: Maslow (١٩٠٨-١٩٧٠)

يرى ماسلو أنّ الإنسان يحقق حاجته إلى الأمن والاستقرار عن طريق تواجده في مجتمع آمن يحكمه النظام، أو عن طريق القيم الروحية والدينية التي يؤمن بها (الغمري، ١٩٧٩، ص ١٨٤). ولكي يبقى الفرد يسعى نحو الوصول إلى حالة مستقرة من الطمأنينة، لذا فهو يتجه نحو الاستقرار في عمل أمين. ويعتقد ماسلو أن المجتمع المستقر هو الذي يحرر الأفراد من الخوف بخصوص توفير الطعام، والسكن، والتعرض للاعتداء في الشارع، أو في البيت، وتأمين ضمانات مادية للإنسان الذي يتقدم به العمر (صالح، ١٩٨٧، ص ١٣٠).

النظرية الوجودية:

تميزت هذه النظرية بتقسيمها الشخصية وفقاً لنمطين أساسيين، يمكن أن تصنف على أساسهما إلى شخصية مستقرة وغير مستقرة. مما جعل العديد من العلماء يتبنى هذين النمطين في وضع المعايير للأشخاص المستقرين، وغير المستقرين نفسياً. (العبيدي، ١٩٩١، ص ٤٦) وطبقاً إلى الوجودية، فإن الشخصية المستقرة، هي القادرة على إبداء الشجاعة في مواجهة المستقبل من خلال معرفة الفرد لقدراته، وإمكاناته التي تجعله قادراً على تحمل النتائج التي ستترتب على أفعاله (سيدني، ١٩٨٨، ص ٣٦-٣٧). ويرى الوجوديون أن الاستقرار النفسي للفرد يكون في حريته، وفي اختيار القيم التي تحدد إطاره في الحياة، وتعطي معنى لحياته، كما تكون في اللجوء إلى الله وعبادته (عناني، ٢٠٠٠، ص ١٩).

الدراسات التي تناولت قلق العولمة و الاستقرار النفسي:

اولاً: قلق العولمة

دراسة (عايد ٢٠٠٨)

(قلق العولمة وعلاقتها بصورة المستقبل والهوية الدينية)

استهدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة مابين (قلق العولمة وصورة المستقبل والهوية الدينية لدى طلبة الدراسات العليا). (الماجستير -الدكتوراه) كما استهدف التعرف على الفروق بين الطلبة على وفق متغيرات النوع (ذكور .اناث) التخصص (علمي .انساني). وقد بنى الباحث ثلاثة مقاييس . وكان عدد عينة البحث (٢٤٠) طالبا وطالبة. وكانت انتلج كالاتي .. يتصف طلبة الدراسات العليا بان لديهم قلق العولمة وصورة المستقبل والهوية الدينية. وهناك فروق لصالح الذكور في قلق العولمة . وهناك فروق لصالح الذكور في التخصص العلمي في صورة المستقبل . ليس هناك فروق على وفق النوع والتخصص في الهوية الدينية . هناك علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة احصائية بين متغيرات البحث ..

ثانياً: الاستقرار النفسي

١. دراسة الدبعي (٢٠٠٣):

((الهوية الاجتماعية والاستقرار النفسي وعلاقتها بالتصنيف الاجتماعي لدى الموظفين والموظفات بدوائر الدولة الحكومية))

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الهوية الاجتماعية والاستقرار النفسي والتصنيف الاجتماعي لدى الموظفين والموظفات بدوائر الدولة الحكومية. كما استهدفت التعرف على الفروق بين الموظفين والموظفات على وفق متغيرات البحث الثلاثة ((الهوية الاجتماعية، الاستقرار النفسي، التصنيف الاجتماعي)). تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) موظف وموظفة من موظفي أمانة العاصمة في صنعاء، وقد استعملت الباحثة مقياس

(الاستقرار النفسي) الذي قامت ببنائه، وقامت بتطبيقه على العينة بعد التأكد من صدقه وثباته بطريقة إعادة الاختبار ومعادلة ألفا كرونباخ. وقد توصلت الدراسة إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى عال من الاستقرار النفسي، وأن هناك علاقة ارتباطية بين الهوية الاجتماعية والاستقرار النفسي. وأن ليس هناك فروق ذات دلالة معنوية في الهوية الاجتماعية لدى الموظفين والموظفات على وفق متغير التصنيف الاجتماعي (المكانة الاجتماعية والاقتصادية) (الدبي، ٢٠٠٣، ص ٤-١١).

٣. دراسة الجميلي (٢٠٠٤):

((الاستقرار النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات))

استهدفت الدراسة الكشف عن مستوى الاستقرار النفسي لدى عينة من المعلمين والمدرسين، وأساتذة الجامعة، والأطباء، والموظفين، والشعراء والصحفيين، والفنانين، وطلبة الجامعة، وطلبة الاعدادية، وشريحة الفلاحين، والعمال. كما استهدفت الدراسة الكشف عن إسهام المتغيرات (الشريحة الاجتماعية، الجنس، الحالة الاجتماعية، التحصيل الدراسي، العمر) في الاستقرار النفسي. لقد أجريت الدراسة على عينة تطبيق بلغ عددها (٥٦٠) مستجيباً وعينة بناء عددها (٣٠٠) مستجيب من ضمن عينة التطبيق. واستعمل مقياس الاستقرار النفسي الذي قام ببنائه الباحث ويتألف من (٥٦) فقرة بعد أن روعي فيه الصدق الظاهري وصدق البناء بأنواعه والصدق العاملي، وبلغ ثباته (٠,٨٦) بطريقة ألفا و (٠,٨٥) بطريقة التجزئة النصفية و (٠,٨٤) بطريقة إعادة الاختبار. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن أفراد العينة يتمتعون باستقرار نفسي عالٍ و ٤٩,٢٩% من أفراد العينة يتمتعون باستقرار واطئ (الجميلي، ٢٠٠٤، ص ٤-١٥).

منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات البحث المتمثلة باختيار العينة وبناء مقياس لمتغير البحث "قلق العولمة" وإيجاد القوة التمييزية ومؤشرات الصدق والثبات، ووصف لمقياس "الاستقرار النفسي" الذي تبناه الباحث من الباحثة (الخرجي.٢٠٠٦) فضلاً عن ذكر الوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث.

مجتمع البحث Society of Research

حدد مجتمع البحث الحالي بتدريسيي جامعة ديالى (الماجستير ، والدكتوراه) المستمرين في الدراسة للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) ومن كلا الجنسين (ذكور ، إناث) ، إذ بلغ عدد أفراد المجتمع (٩٣٣) بواقع (١٣) كلية. كما موضح في الجدول (١)

الجدول (١)

مجتمع البحث موزعة حسب متغير الشهادة والنوع

الكلية	اللقب العلمي	دكتوراه			ماجستير			مجموع التدريسيين
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	
التربية الأساسية	استاذ	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٥٣
	متمرس	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	أستاذ	١٣	١	١٤	٠	٠	٠	
	أستاذ	١٩	٤	٢٣	٣	١	٤	

	مساعد						
	مدرس	٣٦	١٥	٢١	١٥	٥	١٠
	مدرس مساعد	٦١	٢٦	٣٥	٠	٠	٠
	المجموع	١٠١	٤٢	٥٩	٥٢	١٠	٤٢
٨٥	استاذ متمرس						
	أستاذ				٢		٢
	أستاذ مساعد	١		١	٩	٣	٦
	مدرس	٩	٣	٦	١٤	٦	٨
	مدرس مساعد	٥٠	١٠	٤٠			
	المجموع	٦٠	١٣	٤٧	٢٥	٩	١٦
	التربية الرياضية						
٦٦	استاذ متمرس						
	أستاذ				٣		٣
	أستاذ مساعد				٤	١	٣
	مدرس	١٢	٤	٨	٧	٢	٥
	التربية للعلوم الصرفة						

	مدرس مساعد				١٩	٢١	٤٠	
	المجموع	١١	٣	١٤	٢٧	٢٥	٥٢	
١٨٤	استاذ متمرس							التربية للعلوم الإنسانية
	أستاذ	١٥	١	١٦				
	أستاذ مساعد	٢٢	٧	٢٩	١		١	
	مدرس	٢٠	١٩	٣٩	٢١	١٣	٣٤	
	مدرس مساعد				٣٨	٢٧	٦٥	
	المجموع	٥٧	٢٧	٨٤	٦٠	٤٠	١٠٠	
	أستاذ متمرس							
٣٧	أستاذ	١		١				القانون
	أستاذ مساعد	٥		٥				
	مدرس	١١	١	١٢	٩	١	١٠	
	مدرس مساعد				٧	٢	٩	

المجموع	١٧	١	١٨	١٦	٣	١٩	
الهندسة	أستاذ						١٢٦
	متمرس						
	أستاذ	٢		٢			
	أستاذ مساعد	٦		٦			
	مدرس	١٠	١	١١	٦	٤	
	مدرس مساعد				٧٨	١٩	
	المجموع	١٨	١	١٩	٨٤	٢٣	١٠٧
الطب	أستاذ	٠	٠	٠	٠	٠	٤٠
	متمرس						
	أستاذ	١	٠	١	٠	٠	
	أستاذ مساعد	١٢	١	١٣	٠	٠	
	مدرس	٧	٢	٩	١	٤	
	مدرس مساعد	٠	٠	٠	٥	٧	
	المجموع	٢٠	٣	٢٣	٩	١١	١٧
الطب		٩	١	١٠	١٩	٢	٢١
							٣١

البيطري							
العلوم	أستاذ	٠	٠	٠	٠	٠	٩٥
	متمرس	٠	٠	٠	٢	٠	
	أستاذ	٠	٠	٠	٢	٠	
	أستاذ مساعد	٦	١	٧	١	٠	
	مدرس	١٦	٢	١٨	١٧	٣	
	مدرس مساعد	٠	٠	٠	٢٣	٢٤	
	المجموع	٢٤	٣	٢٧	٤١	٢٧	٦٨
زراعة		٢١	٢	٢٣	٤٠	٣	٤٣
العلوم الإسلامية	استاذ	٠	٠	٠	٠	٠	٣١
	متمرس	٠	٠	٠	٠	٠	
	أستاذ	١	٠	٠	٠	٠	
	أستاذ مساعد	٧	١	٠	٠	٠	
	مدرس	١٠	٢	٠	٠	١	
	مدرس مساعد	٠	٠	٠	٩	٠	
	المجموع	١٨	٣	٢١	٩	١	١٠

١٤	استاذ	٠	٠	٠	٠	٠	الإدارة والاقتصاد
	متمرس	٠	٠	٠	٠	٠	
	أستاذ	٠	٠	٠	٠	٠	
	أستاذ مساعد	٣	٠	٣	١	١	
	مدرس	٠	١	١	١	١	
	مدرس مساعد	٠	٠	٠	٠	٠	
	المجموع	٣	١	٤	٩	١٠	
٥	الفنون الجميلة	٢	٣				

تم الحصول على هذه البيانات من قسم التخطيط والمتابعة رئاسة جامعة ديالى للعام الدراسي (٢٠١١ - ٢٠١٢).

عينة البحث Sample of Research

اعتمد الباحث الطريقة العشوائية في اختيار عينة البحث التطبيقية الرئيسة ، إذ تم اختيار (٢٠٠) تدريسي وتدرسية : (١٠٠) ذكور و (١٠٠) إناث في جامعة ديالى المستمرين بالدراسة بواقع (٦) كليات: (٣) كليات للتخصص العلمي ، وهذه الكليات هي : (كلية الطب ، وكلية التربية للعلوم الصرفة) (٣) كليات للتخصص الإنساني ، وهذه الكليات هي : (كلية التربية الاساسية ، وكلية التربية للعلوم الانسانية ، وكلية التربية الرياضية والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول (٢)

عينة البحث موزعة على وفق متغيري النوع

ت	الكلية	النوع		المجموع
		ذكور	إناث	
١	كلية الطب	١٥	١٢	٣٠
٢	كلية العلوم	١٠	١٢	٣٠
٣	كلية التربية للعلوم الصرفة	١٥	١١	٣٠
٤	كلية التربية للعلوم الانسانية	٣٠	٣٥	٣٠
٥	كلية التربية الاساسية	١٥	١٥	٣٠
٦	كلية التربية الرياضية	١٥	١٥	٣٠
	المجموع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

أداتا البحث Tools of Research

تتطلب البحث الحالي اداتين واحدة لقياس (قلق العولمة) والآخرى لقياس (الاستقرار النفسي)، وفيما يلي وصف لكل منهما..

١ . مقياس قلق العولمة Globalization Anxiety Scale

من اجل بناء مقياس قلق العولمة قام الباحث أولاً بتحديد التعريف النظري والإجرائي لهذا المتغير ، ثم قام بالخطوات الآتية :

أ . تحديد مجالات المقياس

اطلع الباحث على عدد كبير من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت العولمة والقلق ، فوجد أن مفهوم العولمة مفهوم واسع له أبعاد مهمة ومتمايزة ، وإن القلق الناتج عن إفرازات نظام العولمة ينتشر ويمتد في هذه الأبعاد جميعها بصورة واضحة ، ولغرض تنظيم عملية بناء مقياس قلق العولمة ، والتمهيد لعملية جمع الفقرات ، قام الباحث بتحديد مجالات مقياس قلق العولمة كما يأتي :

(١) . القلق في البعد الاقتصادي : (العولمة أنها حركة تستهدف تحطيم الحدود الجغرافية والجمركية، وتسهل نقل الراسمالية عبر العالم كسوق كونية). ويتضمن الفقرات الآتية(٤،١،١١،٣،٧)

(٢) . القلق في البعد الاجتماعي: (العولمة تتناقض مع قيم المجتمع وخلق عادات وتقاليده اجتماعية وتقليص الخدمات الاجتماعية، وخلق حالات من التوتر الاجتماعي والغربي واللامبالاة لدى الافراد). ويتضمن الفقرات الآتية(٩،١٠،١٧،١٩،١٣)

(٣) . القلق في البعد الثقافي : (العولمة غزو ثقافي له من الأسلحة ما يحمي مصالحه وله تأثيره السلبي على الأسرة والمجتمع .) ويتضمن الفقرات الآتية(٢،٥،٨،١٥،٢٧)

(٤) . القلق في البعد السياسي: (العولمة هي التدخل الواضح لأمر الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد بالحدود الى إجراءات حكومية). ويتضمن الفقرات الآتية(٢٦،٣٠،٢٨،٢٤،٢٠)

(٥) .القلق في البعد الديني: (العولمة هي حركة تعمل على القضاء لهويتنا الدينية والتخلي عن عقيدتنا وثقافتنا وعاداتنا المقبولة دينياً .) ويتضمن الفقرات الآتية(١٤،٢١،١٦،١٢،٦)

(٦) . القلق في البعد التربوي: (العولمة لها التأثير على صيرورة التعليم في كونها تأخذ منحى واحداً.) ويتضمن الفقرات الآتية

(١٨، ٢٩، ٢٥، ٢٣، ٢٢). (نخلة، ٢٠١١، ص ٥٥) (كارنوي، ٢٠٠٣، ص ١٩-
(٨٩) (يحيى، ٢٠٠٤، ص ٦٤) (الاصيل، ٧٤، ٢٠١١).

ب . جمع وصياغة الفقرات

بعد أن قام الباحث بتحديد مجالات المقياس ، شرعَ في عملية جمع الفقرات وصياغتها بالوسائل الآتية :

(١) . الأدبيات : وذلك من خلال ما كُتب حول العولمة وافرازاتها في جميع الأبعاد ، والقلق الناتج عنها حسب العديد من تقارير المنظمات الدولية ، ومنظمات حقوق الإنسان ، ومؤسسات المجتمع المدني ، وبيانات مناهضي العولمة ، والدراسات السابقة والعديد من المؤلفات في هذا الموضوع ، (٢) . الاستبانة المفتوحة : قدم الباحث استبانة مفتوحة (الملحق ١) ، إلى عينة من التدريسيين (الماجستير ، الدكتوراه) ، تم اختيارها بالطريقة العشوائية بلغ عدد أفرادها (١٠٠) تدريسي . وقد تكوّن المقياس من (٣٦) فقرة.

تحديد البدائل وأوزانها

بعد الانتهاء من صياغة الفقرات قام الباحث بتحديد بدائل المقياس وأوزانها بالاعتماد على طريقة ليكرت Lekert في تصميم المقياس ، وذلك بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة ، وكما يأتي : (أوافق بشدة ، أوافق ، أوافق نوعاً ما ، أرفض ، أرفض بشدة) مع أوزانها ، وعلى وفق اتجاهها ، وكما هو موضح في الجدول (٣) (عيسوي ، ١٩٨٥ ، ص ٣٩١) .

الجدول (٣)

بدائل وأوزان مقياس قلق العولمة

البدائل اتجاه الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق نوعاً ما	ارفض	ارفض بشدة
ايجابية	٥	٤	٣	٢	١
سلبية	١	٢	٣	٤	٥

صلاحية الفقرات لمقياس قلق العولمة

لغرض التحقق من صلاحية فقرات مقياس قلق العولمة ، عرضت على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص في علم النفس والتربية والشريعة والاجتماع ، لابداء رأيهم في صلاحيتها وفق الغرض الذي اعدت من أجله. تم الابقاء على جميع الفقرات التي حظيت باتفاق (٨٠%) منهم فأكثر. وتم اعتماد الصياغة الافضل لبعض العبارات واستقر المقياس على نفس فقراته (٣٦) فقرة ملحق (٣) ..

٢-مقياس الاستقرار النفسي

استعمل الباحث مقياس الاستقرار النفسي الذي أعدته (الخزرجي.٢٠٠٦) والذي يتكون من (٢٩) فقرة ،وتعطي الدرجة (١)للبدل الاول و(٢)للبدل الثاني و(٣) للبدل الثالث و(٤) للبدل الرابع و(٥) للبدل الخامس.(الخزرجي.٢٠٠٦)

* صلاحية الفقرات لمقياس الاستقرار النفسي

لغرض التحقق من صلاحية فقرات مقياس الاستقرار النفسي، عرضت على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص في علم النفس وعلم النفس التربوي، لإبداء رأيهم في صلاحيتها وفق الغرض الذي أعدت من أجله. فقد تم الإبقاء على جميع الفقرات؛ إذ حظيت باتفاق (٨٠%) منهم فأكثر، ولكن باستثناء ثلاث فقرات، فقد سقطت، والفقرات هي :

أخاف الموت رغم أنه حق علينا
أحب أن أشارك الآخرين مسراتهم وأحزانهم
أتعامل مع الناس ببساطة ودون تكلف

، واستقر المقياس على (٢٦) فقرة الملحق (٤).

التحليل الإحصائي لفقرات المقياسين:

١- قلق العولمة :

أ - عينة التحليل : تم اختيار (٢٠٠) تدريسي وتدرسية من مجتمع البحث عشوائياً عينة للتحليل الإحصائي وعينة لفقرات مقياس قلق العولمة ، وتجدر الإشارة هنا الى انه كلما ازداد حجم العينة ظهرت الخصائص السيكومترية للمقياس بشكل أفضل (المياحي، ٢٠٠٥، ص ٢٥)

ب- تمييز الفقرات :

يقصد بقوة تمييز الفقرة قدرتها على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار، (الإمام وآخرون ، ١٩٩٠، ص ١٤٠) ، وهو عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار وتتضمن (تمييز الفقرة) و(فعالية البدائل في فقرات الاختبار)، (الزوبعي وآخران ، ١٩٨٧، ص ٧٢). والغرض من

عملية تمييز الفقرات هو حذف أو إلغاء الفقرات غير المميزة أو غير المناسبة، ولهذا الغرض قام الباحث باستعمال أسلوب (العينتين المتطرفتين) وهو أسلوب شائع في عملية تمييز الفقرات ، وتتضمن الخطوات الآتية :-

١. تصحيح كل استثمار من استثمارات المقياس .
 ٢. جمع درجات الاستثمار للحصول على مجموع درجات الفقرات ولكل استثمار من استثمارات المقياس .
 ٣. ترتيب الاستثمارات الـ (٢٠٠) من أعلى درجة إلى أدنى درجة .
- فرز (٢٧%) من المجموعة العليا من الاستثمارات وعددها (٥٤) استثماراً (٢٧%) من المجموعة الدنيا وعددها (٥٤) استثماراً أيضاً ، واستعمل الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس (Edwards, 1957, P.153-154)؛ إذ ظهر من خلال التحليل الإحصائي أنّ جميع الفقرات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) باستثناء الفقرات (١٠,٢,٣,٨,١٢,٢٦) فهي فقرات غير دالة؛ لأنها أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٩٨, ١٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٠٦) وقد تم حذف الفقرات غير المميزة من المقياس ل يبقى المقياس على (٣٠) فقرة بصورته النهائية. والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق العولمة بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	النتيجة
	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		

	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	المحسوبة	
١	٤,١١١	٠,٧٤٣	٤,٠٩٢	٠,٧٠٧	*٠,١٣٣	غيردالة
٢	٣,٩٠٤	٠,٦٥٢	٣,٨٧٠	٠,٧٢٨	*٠,٢٧٨	غير دالة
٣	٤,٠٣٧	٠,٨٠٠	٣,٩٢٥	٠,٧٩٧	*٠,٧٢٣	غيردالة
٤	٤,٤٦٣	٠,٥٧٣	٣,٧٤٠	٠,٧٣١	٥,٠٧٩	دالة
٥	٤,٥٧٤	٠,٦٠١	٣,٦٨٥	٠,٧٢٢	٦,٩٤٧	دالة
٦	٤,٥٩٢	٠,٥٦٦	٣,٩٤٤	٠,٨٣٣	٤,٧٢٤	دالة
٧	٤,٥١٨	٠,٦٩٣	٣,٧٢٢	٠,٧٩٣	٥,٣٩٧	دالة
٨	٤,٤٠٧	٠,٧٦٥	٤,٢٢٢	٠,٧٩٣	*١,٢٣٥	غيردالة
٩	٤,٤٦٣	٠,٥٧٣	٤,٠٣٧	٠,٧٢٥	٣,٣٨٤	دالة
١٠	٤,٦٦٦	٠,٥١٣	٤,٠٣٧	٠,٧٥١	٥,٠٨٢	دالة
١١	٤,٤٤٤	٠,٦٠٣	٣,٨٧٠	٠,٨٠٢	٤,٢٠٢	دالة
١٢	٤,٥٠٠	٠,٦٠٦	٤,٣٣٣	٠,٧٥٢	*١,٢٦٧	غيردالة
١٣	٤,٤٨١	٠,٦٠٦	٤,١٢٩	٠,٧٢٨	٢,٧٢٩	دالة
١٤	٤,٦٢٩	٠,٤٨٧	٤,٢٢٢	٠,٧١٨	٣,٤٤٩	دالة
١٥	٤,٤٨١	٠,٦٠٦	٣,٩٤٤	٠,٧٨٧	٣,٩٧٢	دالة
١٦	٤,٥١٨	٠,٥٤٠	٤,١٢٩	٠,٨٠٢	٢,٩٥٥	دالة
١٧	٤,٥٣٧	٠,٥٣٩	٤,١٨٥	٠,٦٧٥	٢,٩٩٢	دالة
١٨	٤,٦٦٦	٠,٤٧٥	٤,١٨٥	٠,٧٦٥	٤,٢٨٤	دالة
١٩	٤,٥٣٧	٠,٤٨٢	٤,٠٧٤	٠,٦٣٤	٣,٩٥٩	دالة

٢٠	٤,٦٤٨	٠,٤٨٢	٤,٢٢٢	٠,٦٣٤	٣,٩٢٨	دالة
٢١	٤,٥٠٠	٠,٥٠٤	٤,٢٢٢	٠,٦٣٤	٢,٥١٨	دالة
٢٢	٤,٦١١	٠,٤٩٢	٤,١١١	٠,٥٧١	٤,٨٧٠	دالة
٢٣	٤,٤٦٣	٠,٥٠٢	٤,١٦٦	٠,٦٠٦	٢,٧٦٢	دالة
٢٤	٤,٥٥٥	٠,٥٣٧	٤,٢٩٦	٠,٧٦٧	٢,٣٢	دالة
٢٥	٤,٥١٨	٥٠٤ .٠	٤,٢٠٣	٠,٧١٠	٢,٦٥٥	دالة
٢٦	٤,٦١١	٠,٥٢٩	٤,٤٨١	٠,٦٣٦	١,١٥١ *	غير دالة
٢٧	٤,٤٦٣	٠,٥٠٣	٤,١٦٦	٠,٥٧٤	٢,٥٨٠	دالة
٢٨	٤,٦٤٨	٠,٤٨٢	٤,٣٨٨	٠,٥٩٦	٢,٤٨٥	دالة
٢٩	٤,٥٧٤	٠,٤٩٩	٤,٣١٤	٠,٦٣٩	٢,٣٤٩	دالة
٣٠	٤,٥٥٥	٠,٥٠١	٤,٢٧٧	٠,٦٢٦	٢,٥٤٢	دالة
٣١	٤,٤٨١	٠,٦٣٦	٣,٩٦٣	٠,٥٨١	٤,٤١٩	دالة
٣٢	٤,٥٥٥	٠,٥٣٧	٤,٢٥٩	٠,٦١٩	٢,٦٥٣	دالة
٣٣	٤,٥١٨	٠,٥٤٠	٤,٠٧٤	٠,٥٧٧	٤,١٢٧	دالة
٣٤	٤,٦٦٦	٠,٥١٣	٤,١١١	٠,٦٦٣	٤,٨٦٤	دالة
٣٥	٤,٦١١	٠,٥٢٩	٤,٠١٨	٠,٥٦٦	٥,٦٢١	دالة
٣٦	٤,٦٢٩	٠,٥٢٤	٤,٢٩٦	٠,٦٩٠	٢,٨٢٥	دالة

(*) الفقرات (١،٢،٣،٨،١٢،٢٦) غير مميزة؛ لأن القيمة التائية المحسوبة لهما أقل من القيمة التائية الجدولية (١٩٨) عند درجة حرية (١٠٦) ، وبمستوى دلالة (٠.٥) ، (.

ج - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

يشير ألن (Allen) إلى أن هذا الأسلوب ذو علاقة عالية بأسلوب العينتين المتطرفتين ، فضلاً عن انه كلما ازداد ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي كان تضمينها في المقياس يزيد من إمكانية الحصول على مقياس أكثر تجانساً ، (Allen,1979,P-125) . ولتحقيق صدق الفقرات قام الباحث بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس لعينة التحليل البالغة (٢٠٠) طالب؛ إذ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس في الدرجة الكلية للمقياس وهي نفس الاستمارات التي خضعت للتحليل الإحصائي في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين. ولاختبار الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط تم استخراج القيمة التائية لها وعند موازنتها بالقيمة الجدولية (١,٩٨) كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول رقم (٥) يوضح ذلك، ولغرض اختيار الفقرات بشكلها النهائي تم قبول الفقرات التي كانت مميزة في كلا الأسلوبين (المجموعتين المتطرفتين ،علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) وفي ضوء ذلك حذفت الفقرات (١,٢,٣,٨,١٢,٢٦) من المقياس .

الجدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس قلق العولمة

معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
٠,٨٣٠	٢٥	٠,٨٥٩	١٣	٠,٧٩٧	١
٠,٨٦٦	٢٦	٠,٧٩٩	١٤	٠,٨١٣	٢

٠,٨٤٥	٢٧	٠,٨٥٢	١٥	٠,٨٠٥	٣
٠,٧٧٥	٢٨	٠,٨٦٤	١٦	٠,٨٥١	٤
٠,٧٧٨	٢٩	٠,٨٢٨	١٧	٠,٨٧٥	٥
٠,٨٢٢	٣٠	٠,٨٤٩	١٨	٠,٨٦٦	٦
٠,٨٥٨	٣١	٠,٨٤٥	١٩	٠,٨٥٦	٧
٠,٨٠٤	٣٢	٠,٨٥٣	٢٠	٠,٨٧١	٨
٠,٨٤٠	٣٣	٠,٨٤٨	٢١	٠,٨١٣	٩
٠,٨٥٨	٣٤	٠,٧٨٨	٢٢	٠,٨٧٥	١٠
٠,٧٩٤	٣٥	٠,٨٠٥	٢٣	٠,٨٦٤	١١
٠,٨٦٩	٣٦	٠,٨٧١	٢٤	٠,٨٦٥	١٢

٢- مقياس الاستقرار النفسي:

اخضعت فقرات مقياس (الاستقرار النفسي) لنفس اجراءات التحليل الاحصائي التي طبقت على فقرات مقياس (قلق العولمة) على العينة البالغة (٢٠٠) واختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس؛ اذ تبين أنّ جميع فقرات

المقياس مميزة ،وعند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) وبدرجة حرية (١٠٦) وبقي المقياس على نفس فقراته . (٢٦) فقرة بصورته النهائية.كما موضح في الجدول (٦)

الجدول (٦)

القوة التمييزية لفقرات مقياس (الاستقرار النفسي) بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	النتيجة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٤,١٣١	٠,٧٥٣	٣,٠٩٢	٠,٧٠٦	٢,١٣٤	دالة
٢	٤,٩٠٣	٠,٦٥٩	٣,٦٧٠	٠,٧٢٩	٢,٢٧٩	دالة
٣	٤,٠٢٩	٠,٨٢٠	٣,٩٦٥	٠,٧٩٨	٢,٧١٣	دالة
٤	٤,٣٦٣	٠,٥٧٩	٣,٦٤١	٠,٨٣١	٤,٠٦٤	دالة
٥	٤,٥٧٠	٠,٦٠٢١	٣,٥٨٥	٠,٧٤٢	٣,٩٤٧	دالة
٦	٤,٥٩٤	٠,٥٨٦	٣,٩٦٤	٠,٨٣٧	٥,٧٢٤	دالة
٧	٤,٥١٧	٠,٦٨٣	٣,٧٢٩	٠,٧٩٧	٤,٢٩٧	دالة
٨	٤,٤٠٦	٠,٧٦٩	٤,٢٢٧	٠,٧٩٥	٤,٢٤٩	دالة
٩	٤,٤٦٢	٠,٥٧٤	٤,٠٣٦	٠,٧٢٩	٢,٣٨٨	دالة
١٠	٤,٦٦٩	٠,٥١٥	٤,٠٣٩	٠,٧٥٧	٥,٠٨٤	دالة
١١	٤,٤٤٥	٠,٦٠٢	٣,٨٥٠	٠,٨٠٤	٣,٢٠٣	دالة
١٢	٤,٥٠١	٠,٦٠٩	٤,٣٣٤	٠,٨٤٢	٥,٢٦٥	دالة

١٣	٤,٤٨١	٠,٦٠٧	٤,١٤٩	٠,٧٢٩	٤,٧٢٩	دالة
١٤	٤,٦٤٩	٠,٤٨٩	٤,٢٢٢	٠,٧١٨	٣,٤٤٧	دالة
١٥	٤,٤٨١	٠,٦٠٦	٣,٩٤٤	٠,٧٨٧	٣,٩٧٤	دالة
١٦	٤,٥١٨	٠,٥٤٠	٤,١٢٩	٠,٨٠٢	٢,٩٥٩	دالة
١٧	٤,٥٣٧	٠,٥٣٩	٤,١٨٥	٠,٦٧٥	٢,٩٩٢	دالة
١٨	٤,٦٦٦	٠,٤٧٥	٤,١٨٥	٠,٧٦٥	٤,٢٨٤	دالة
١٩	٤,٥٣٧	٠,٤٨٢	٤,٠٧٤	٠,٦٣٤	٣,٩٥٩	دالة
٢٠	٤,٦٤٨	٠,٤٨٤	٤,٢٢٥	٠,٦٣٤	٤,٩٢٩	دالة
٢١	٤,٥٠١	٠,٥٠٤	٤,٢٢٢	٠,٦٣٤	٢,٥١٨	دالة
٢٢	٤,٦١١	٠,٤٩٢	٤,١١١	٠,٥٧١	٤,٨٧٠	دالة
٢٣	٤,٤٦٣	٠,٥٠٢	٤,١٦٦	٠,٦٠٦	٢,٧٦٢	دالة
٢٤	٤,٥٥٥	٠,٥٣٧	٤,٢٩٦	٠,٧٦٧	٢,٣٢	دالة
٢٥	٤,٥١٨	٠,٥٠٤	٤,٢٠٣	٠,٧١٠	٢,٦٥٥	دالة
٢٦	٤,٦١١	٠,٥٢٩	٤,٤٨١	٠,٧٣٦	٤,١٥١	دالة

جميع الفقرات مميزة؛ لأنَّ القيمة التائية المحسوبة لهما أكبر من القيمة التائية الجدولية)

(١,٩٦) عند درجة حرية (١٠٦) ، وبمستوى دلالة (٠,٠٥) .

أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :لتحقيق صدق فقرات المقياس تم ايجاد

العلاقة الارتباطية بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لعينة التحليل البالغة (٢٠٠)

تبين أن جميع الفقرات مميزة عند درجة حرية (١٠٦) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٧)

يوضح ذلك

الجدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس (الاستقرار النفسي)

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
١	٠,٧٩٧	١٥	٠,٧٥٨
٢	٠,٨١١	١٦	٠,٧٩٩
٣	٠,٨٠٩	١٧	٠,٨٥٢
٤	٠,٨٥١	١٨	٠,٨٦٢
٥	٠,٨٧٩	١٩	٠,٨٢٩
٦	٠,٨٦٧	٢٠	٠,٨٥٩
٧	٠,٨٥٥	٢١	٠,٨٤٣
٨	٠,٨٧٢	٢٢	٠,٨٥٣
٩	٠,٨١٣	٢٣	٠,٨٥٠
١٠	٠,٨٧٥	٢٤	٠,٧٦٩
١١	٠,٨٦٣	٢٥	٠,٨٠٥
١٢	٠,٨٦٩	٢٦	٠,٨٧٦

مؤشرات الصدق والثبات لأداتي البحث .

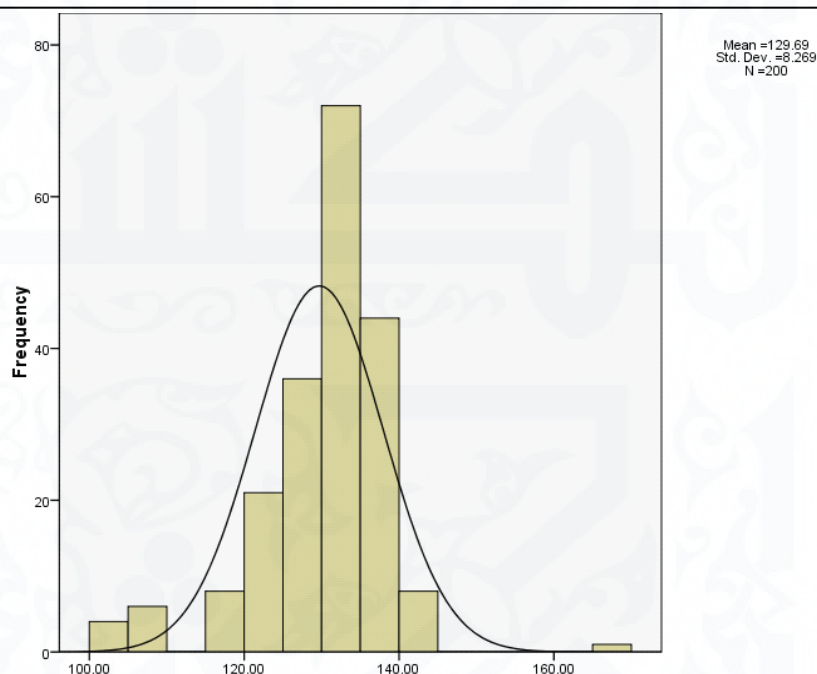
قام الباحث باستخراج الصدق الظاهري لهذين المقياسين وذلك بعرضهما على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس والاجتماع والشرعية. وقام الباحث بإيجاد الثبات عن

طريقة إعادة الاختبار و التجزئة النصفية للمقياسين، حيث تبين أن معامل الثبات، بإعادة الاختبار لمقياس قلق العولمة، بعد إسبوعين من التطبيق الأول لعينة مكونة من (٥٠) فرداً. فقد بلغ معامل الارتباط بيرسون، (٠.٨٢) وبلغ معامل الثبات، بإعادة الاختبار لمقياس الاستقرار النفسي (٠.٨٤) وعند استخدام طريقة التجزئة النصفية لمقياس قلق العولمة تبين أن معامل الثبات (٠.٧٢) وقد صحح هذا المعامل باستخدام معادلة سبيرمان براون فكان (٠.٨٠)، وقد بلغ معامل معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الاستقرار النفسي (٠.٨٢) وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح (٠.٨٨) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه. وبهذا يكون المقياسان جاهزين للتطبيق دفعة واحدة الملحق (٣،٤)

الجدول (٨)

المؤشرات الأحصائية لمقياس قلق العولمة

العينة	الوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء	التفرطح	المدى	أقل درجة	أعلى درجة	المجموع
200	129,69	131	132	8,269	68,376	0,893	3,688	65	30	150	718.916

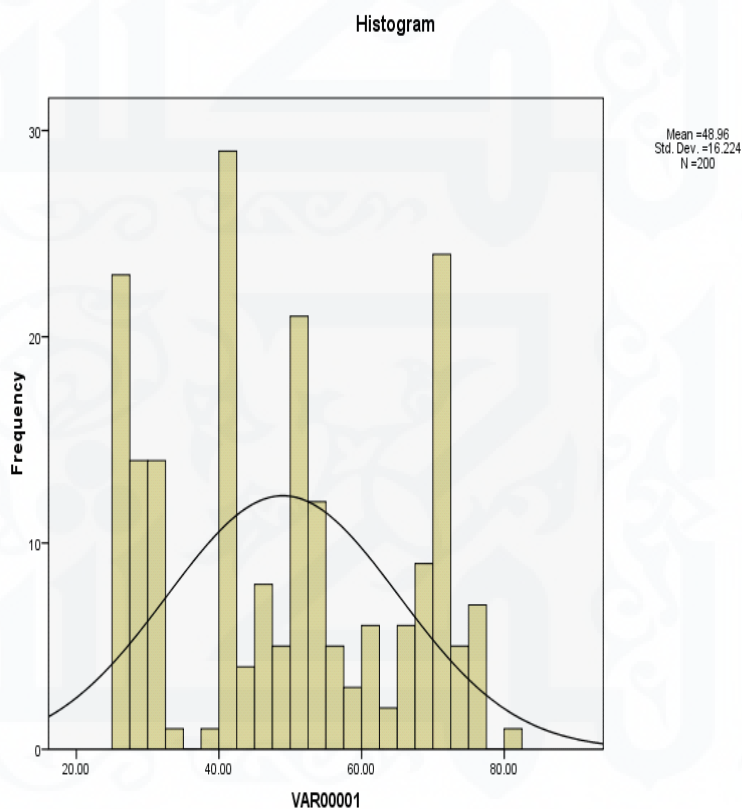


الشكل (١) يوضح الرسم البياني لمقياس قلق العولمة

الجدول (٩)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الاستقرار النفسي

العينة	الوسط الحسابي	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء	التفرطح	المدى	أقل درجة	أعلى درجة	المجموع
200	49,25	50.00	132	16,22	263.110	0.106	1.270-	65	26	130	731.786



الشكل (٢) يوضح الرسم البياني لمقياس الاستقرار النفسي

التطبيق النهائي:

تمّ بناء مقياس قلق العولمة باتخاذ جميع الإجراءات المعمول بها في بناء المقاييس النفسية، وتبني مقياس الاستقرار النفسي، وهكذا تكون أدوات البحث جاهزة للتطبيق النهائي، وقد تم ذلك دفعة واحدة على عينة البحث المؤلفة من (٢٠٠) من تدريسيي الجامعة.

الوسائل الإحصائية Statistical Means

لغرض معالجة بيانات هذا البحث إحصائياً استعمل الباحث الوسائل الإحصائية

الآتية :

١ . الاختبار التائي (T- test) لعينة واحدة :

لاختبار الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد العينة التطبيقية الرئيسة على مقاييس البحث (الكبيسي ، ١٩٨٧ ، ص ١٢٠)

٢ . الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين :

لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس قلق العولمة، و تعرف دلالة الفروق لمتغيري البحث على وفق متغيري (النوع) (ذكور ، اناث) (البياتي وأثناسيوس ، ١٩٧٧ ، ص ٢٥٩) .

٣ . معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) :

لإيجاد العلاقة بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقاييس البحث ، واستخراج الثبات بطريقتي إعادة الاختبار والتجزئة النصفية للمقياس ، وإيجاد العلاقة بين المتغيرين (، ١٩٧٨ p . ٢٨٠ Nunnally)

٤ . معادلة سبيرمان - براون (Spearman Brown Formula) : لتصحيح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياسين (yen & Allen ، ١٩٧٩ ، p . ٧٩) .

عرض النتائج ومناقشتها

١: قياس قلق العولمة

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس قلق العولمة قد بلغ (١٢٩،٦٩) درجة وبانحراف معياري قدره (٨،٢٦٩) درجة. وعند موازنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس الذي بلغ (٩٠) درجة، وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين أنَّ القيمة التائية المحسوبة بلغت (٦٧،٩٦٢) درجة، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩) درجة كما موضح في الجدول (١٠) .

الجدول (١٠)

الآختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس قلق العولمة

عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي للمقياس	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
٢٠٠	١٢٩,٦٩	٨,٢٦٩	٩٠	١٩٩	٦٧,٩٦٢	١,٩٦	٠,٠٥	دالة

يتضح من الجدول (١٠) أنَّ الوسط الحسابي لدرجات قلق العولمة لدى أفراد البحث أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، وهذا يعني أنَّ أفراد عينة البحث مصابون بمستوى عالٍ من قلق العولمة، كما أنَّ القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية. هذه النتيجة تتفق مع دراسة (عايد، ٢٠٠٨) إذ أشار فرويد إلى أنَّ (القلق المميز **Discrimination Anxiety**) الذي ينجم عن ترك القديم المألوف و المتعارف عليه، ومواجهة الجديد غير المألوف، يجعل الفرد يميل إلى البقاء ثابتاً على أسلوب حياته القديم بدلاً من الانتقال بمرونة إلى الأسلوب الجديد للحياة، والعولمة ظاهرة جديدة بشكلها الحالي، وهي متنوعة الإبعاد ومختلفة الأوجه سيطرت على الوضع العالمي بسرعة مذهلة مما أربك الذهن الإنساني، وأخرج قدرته على الإحاطة بها وإدراك تفصيلاتها وأسرارها وكيفية التعامل معها، ولكونها ظاهرة جديدة وغريبة وغير مألوفة فقد أثارت قلقاً عند مواجهتها، أمّا ما أشار إليه فرويد حول القلق الأخلاقي الذي تعكسه الأنا الأعلى على الفرد إذا ما خالف القيم العليا التي تتشكّل منها ضميره فيمكن توظيفه لتفسير قلق العولمة من كون أنَّ شعور الفرد بأن نظام العولمة يحاول فرض نمط حياة موحّد يحتوي على

قيم وعادات وسلوكيات غريبة عليه وعلى مجتمعه تتعارض مع القيم والمثل العليا التي تربي عليها وتشكل منها ضميره ، فإذا تقبل الفرد ذلك وتصرف على أساسه فإن ألالا الأعلى ستعاقبه بما تعكسه عليه من الشعور بالقلق والإحساس بالذنب ، وهذا ما يفسر القلق الناشئ عن مواجهة الفرد لنظام العولمة بما فيه من قيم وأنماط سلوكية غريبة وشاذة على العديد من المجتمعات . أمّا في مجال توظيف محتوى نظرية أدلر لغرض تفسير قلق العولمة فيمكن الإشارة إلى أن الأفراد في العديد من المجتمعات ربما أثارت لديهم العولمة الشعور بالنقص الذي يمتد بجذوره إلى مرحلة الطفولة المبكرة ؛ إذ يشعر الطفل بالنقص والضعف والعجز أمام الكبار الذين هم أكبر منه حجماً ، وأكثر قوةً وأوسع سلطةً ، والذين يمتلكون القدرة على الأمر والنهي والتأثير في حياته ، وهو لاحول له ولا قوة ، ونظام العولمة هنا هو نظام الكبار الذي تتبناه الدول العظمى والمتقدمة والمهيمنة على العالم ، وتحاول فرضه بكل السبل على المجتمعات لاسيما وهي الأكبر حجماً والأكثر قوةً والأوسع سلطةً ، وتمتلك القدرة على الأمر والنهي والتدخل في حياة الشعوب عبر وسائل مختلفة لبسط سيطرتها عبر العالم ، إذن فالشعور بالنقص في مرحلة الطفولة يتضمن القلق تجاه سلطة الكبار وحجمهم وقوتهم ، وربما يكون هو ذاته الشعور بالنقص في المرحلة العمرية التي يحيا فيها أفراد العينة ، والذي يتضمن القلق تجاه سلطة نظام العولمة وقوته ، والذي يتمثل سلطة وقوة الدول الكبرى التي خططت له وسوّقته عبر العالم. كما يمكن تفسير قلق العولمة على وفق نظرية هورناي بأنّ نوع الحياة السائدة في المجتمعات الحديثة والمتقدمة في ظل نظام العولمة تقوم على أساس التنافس والكسب المادي والمصالح الخاصة ، وبالتالي عدم الاهتمام بالجوانب الإنسانية والأخلاقية ، وهذا ربّما جعل الأفراد في العديد من المجتمعات يشعرون بالقلق تجاه نظام العولمة ونمط الحياة التنافسي المادي الذي يسعى لنشره ، وذلك بسبب ضعف قدرتهم وقدرات مجتمعاتهم على الدخول في التنافس مع تلك المجتمعات الحديثة والمتقدمة في كافة المجالات الحياتية ، أو بسبب عدم

قبولهم لتعميم مبدأ التنافس على كل شئ وفي كل شئ في الحياة بلا أي اعتبار للأبعاد الإنسانية والأخلاقية. أمّا فيما يخص توظيف محتوى المدرسة المعرفية ، فانه يمكن القول أنّ ظاهرة العولمة أحدثت تناشراً معرفياً كبيراً لدى العديد من الناس عبر العالم ، فهي تعدّ بالغنى والرفاهية والتقدم في كل مجالات الحياة ، وتبشّر بالوعد الكبيرة في عالم يسوده الازدهار والحرية والسلام والعدالة في توزيع ثروة العالم على سكانه ، في حين يعاني غالبية سكان العالم في هذا العصر من الفقر والمرض والجوع والكوارث والحروب ، وينظرون إلى المستقبل نظرة تشاؤمية قاتمة في ضوء افرازات نظام العولمة الحقيقية على الأرض ، فالفرد هنا بين ما يقال له أو يقرؤه من الرفاه الموعود ، وما يلმسه من واقع بائس يعيش تناشراً معرفياً خطيراً ، الأمر الذي جعل من العولمة مثاراً للقلق عنده . كما يمكن تفسير قلق العولمة في ضوء التوظيف الذي قام به الباحث لمحتوى المدرسة الوجودية ؛ إذ أكدت هذه المدرسة أهمية بعد المستقبل في حياة الإنسان ، وأشارت إلى أن توجه الإنسان الأساسي يكون نحو المستقبل بكل ما يرتبط به من مجهول ، وإنّ هذا المجهول يقود إلى خبرة القلق ، وربما تكون العولمة هذا المجهول الذي لا يشعر الفرد تجاهه باليقين الكامل بسبب عدم إمكانية توقع ما ستحدثه العولمة في حياته القادمة ، أو بسبب الغموض الذي يلفّ هذه الظاهرة وأهدافها ، وعدم الوضوح في سياساتها لاسيما تجاه شعوب العالم النامي ، كما أن العولمة ربما تسلب من الفرد إحساسه بمعنى الحياة لكونها تركز على القيم المادية البحتة، وتهمل القيم الإنسانية والأخلاقية والجمالية التي تسهم في خلق معنى أكثر أصالة لحياة الفرد ، وربما يكون هذا مما يثير القلق تجاه هذه الظاهرة العالمية التي مازالت غامضة لدى الكثير من الأفراد والشعوب . في(عايد.٢٠٠٨)

٢ التعرف على الفروق في قلق العولمة لدى أفراد عينة البحث وفق متغير النوع (ذكور، أناث)

ولغرض تحقيق هذا الهدف قام الباحث بالأجراءات الآتية:

١. حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (١٠٠) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (١٣١،٦٧) وبانحراف معياري بلغ (٥،١١٤)
 ٢. حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة الأنثا البالغ عددهم (١٠٠) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (١٢٧،٠٧١) وبانحراف معياري بلغ (١٥،١٦٦)
 ٣. تطبيق معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣،٤٦٤) والجدول (١١) يوضح ذلك
- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق في مقياس العولمة وفق متغير النوع (ذكور - اناث).

الجدول (١١)

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
ذكور	١٠٠	١٣١،٦٧	٥،١١٤	١٩٨	٣،٤٦٤	١،٩٦	٠،٠٥	دالة
اناث	١٠٠	١٢٧،٧١	١٥،١٦٦					

ويتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق العولمة تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور (١٣١،٦٧) درجة وبانحراف معياري قدره (٥،١١٤) درجة، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث (١٢٧،٧١) وبانحراف معياري قدره (١٠،١٦٦) درجة. وبأستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٣،٤٦٤) درجة والقيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) مما يشير إلى أن هنالك فرقاً بين الذكور والإناث في عينة البحث في مستوى قلق العولمة ولصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عايد، ٢٠٠٨). ولعل أحد الأسباب الرئيسة لهذه النتيجة هو أن دور الذكور في مجتمعاتنا مازال هو دور السيادة والقيادة والاضطلاع بمسؤولية الإدارة ابتداءً من الأسرة وانتهاءً بأعلى المناصب في الدولة ، وهذا يتطلب مواجهة كل المواقف والضغوط والتغيرات التي يفرضها مثل هذا الدور ، وتوفير كل المتطلبات التي تترتب عليه ، والعولمة ظاهرة واسعة متنوعة الأبعاد يطال تأثيرها كل أبعاد الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ، ويتطلب التعامل معها قدرات معينة يجب أن تتوافر فيمن يتصدى لأدوار القيادة والإدارة في الأسرة والمجتمع ، وهذا ما يجعل الذكور يشعرون بالقلق في مواجهة العولمة أكثر من الإناث لكونهم من يملكون أو يضطلعون بأدوار القيادة والإدارة ، وهم بذلك من يتحمل المسؤولية في مواجهة مثل هكذا مواقف ، وهم من عليهم التعامل معها ومحاولة الاستفادة من إيجابياتها وتجنب سلبياتها ، وتأمين الحياة المتوازنة لمن هم تحت رعايتهم في ظلها . في (عايد، ٢٠٠٨)

٣- قياس مستوى الاستقرار النفسي لدى أفراد عينة البحث

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث على مقياس الاستقرار النفسي (٤٩،٠٢٥) درجة وبانحراف معياري قدره (١٦،٢٢) درجة. وعند موازنة هذا المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي

للمقياس الذي بلغ (٧٨) درجة، وبأستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (-١٦,٥٥٧) درجة، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩) درجة كما موضح في الجدول (١٢) .

الجدول (١٢)

الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس

الاستقرار النفسي

عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي للمقياس	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
٢٠٠	٤٩,٢٥	١٦,٢٢	٧٨	١٩٩	- ١٦,٥٥٧	١,٩٦	٠,٠٥	غير دالة

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية، إن الوسط الحسابي لدرجات الاستقرار النفسي لدى أفراد البحث والبالغة (٤٩,٢٥) أقل من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (٧٨)، كما أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (-١٦,٥٥٧) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) وهذا يعني أن أفراد عينة البحث لا يتمتعون بمستوى عالٍ من الاستقرار النفسي .. ويشير الكندي إلى أن الاستقرار النفسي يتم من خلال الازدراء بالمآسي في الحياة، أي دفع الأحزان اعتماداً على مجموعة أفكار سابقة محكمة، تعلم أن الحياة فانية، والامتلاك يسبب الألم. فالحزن ينشأ عن اعتماده في سعادته على أنواع الحسيات، التي لا ثبات لها. أما

مسكويه فيجعل الاستقرار رهناً بمحبة الله تعالى، وبفرض سلطان الإنسان على هذا العالم الذي هو جزء منه، وتدبيره بما يتفق مع متطلبات الحكمة العملية. فضلاً عن الرغبة في كسب الأصدقاء، والحرص على التمتع بصحبته. ويقرر الغزالي أن القلب السليم، أي النفس المتمتعة بالاستقرار النفسي، قلب نمت فيه بواعث الإيمان، وهذا على خلاف مع مبادئ نظام العولمة . لذلك يشعر الفرد بعدم الاستقرار. ويرى فروي دان الشخصية غير المستقرة هي نتيجة الصراع مابين القوى الثلاثة) الأنا، الأنا الأعلى، الهو (إذ يشعر الفرد بتهديد أمنه النفسي. وتأتي مصادر هذا التهديد من الهو. ويحمل من متطلبات، على الأنا أن يتحملها ويوافق فيها، لذلك يصبح الأنا مركزاً للصراع فيشعر بالقلق والذنب . وماهية الإنسان عند يونج هو كيان يحتوي الأضداد، وتمتد جذوره إلى اللاشعور الجمعي، والاستقرار لديه، هي القدرة على قبول هذا التناقض، وتحمل مسيرة الجدل المؤلف بينها لتحقيق التفرد . وقد أشار أدلر إلى أهمية أن يكون للإنسان أسلوب للحياة من أجل إشباع حاجاته، وتحقيق استقراره. ويرى أدلر أن الذات الخلاقة هي أكثر الذوات استقراراً؛ لأنها صاحبة السيادة في بناء الشخصية والاستقرار النفسي بالنسبة لأدلر يعني النجاح في تحقيق هذه الأهداف، بما يشتمل عليه من استمرارية الذات، واحترامها، والتقبل من الآخرين، ويتم كل هذا بالإقرار من المجتمع. فكيف يحقق الفرد أهدافه في خضم أمواج العولمة التي تعمل على التقلبات في أمور الحياة المختلفة. ويرى ماسلو أن الإنسان يحقق حاجته إلى الأمن والاستقرار عن طريق تواجده في مجتمع آمن يحكمه النظام، أو عن طريق القيم الروحية والدينية التي يؤمن بها . ولكي يبقى الفرد يسعى نحو الوصول إلى حالة مستقرة من الطمأنينة، فهو يتجه نحو الاستقرار في عمل أمين. ويعتقد ماسلو أن المجتمع المستقر هو الذي يحرر الأفراد من الخوف بخصوص توفير الطعام، والسكن، والتعرض للاعتداء في الشارع، أو في البيت، وتأمين ضمانات مادية للإنسان الذي يتقدم به العمر. ويرى سوليفان أن الشعور يكون بالاستقرار

النفسي من خلال العلاقات الاجتماعية. كما يهدف إلى التقليل من الشعور بالضيق، والقلق، والخوف وعدم الاطمئنان الناجم عن الخطأ في الصلات الاجتماعية بين الفرد وما يحيط به. وطبقاً إلى الوجودية، فإن الشخصية المستقرة، هي القادرة على إبداء الشجاعة في مواجهة المستقبل من خلال معرفة الفرد لقدراته، وإمكاناته التي تجعله قادراً على تحمل النتائج التي ستترتب على أفعاله. ويرى الوجوديون أن الاستقرار النفسي للفرد يكون في حريته، وفي اختيار القيم التي تحدد إطاره في الحياة، وتعطي معنى لحياته، كما تكون في اللجوء إلى الله وعبادته .

٤- التعرف على الفروق في الاستقرار النفسي لدى أفراد عينة البحث وفق متغير النوع (ذكور، أناث).

ولغرض تحقيق هذا الهدف قام الباحث بالإجراءات الآتية:

١. حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم (١٠٠) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (٥٤,٩٨٠) وبانحراف معياري بلغ (١٣,٧٢٦)
٢. حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددهم (١٠٠) حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤٣,٠٧٠) وبانحراف معياري بلغ (١٦,٣٩٦)
٣. تطبيق معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٥٤٢) والجدول (١٣) يوضح ذلك

الجدول (١٣)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق في مقياس الاستقرار النفسي
وفق متغير النوع (ذكور - اناث).

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
ذكور	١٠٠	٥٤,٩٨	١٣,٧٢	١٩٩	٥,٥٤٢	١,٩٦	٠,٠٥	دالة
اناث	١٠٠	٤٣,٠٧	١٦,٣٩					

ويتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستقرار النفسي تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) (حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور (٥٤,٩٨٠) درجة وبانحراف معياري قدره (١٣,٧٢٦) درجة، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث (٤٣,٠٧٠) وبانحراف معياري قدره (١٦,٣٩٦) درجة. وباستعمال معادلة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٥,٥٤٢) درجة وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) مما يشير الى أن هناك فرقاً بين الذكور والإناث في مستوى الاستقرار النفسي، ولصالح الذكور؛ لأن الذكور هم الذين يمتلكون القدرة على المواجهة، والقدرة على تحمل المسؤولية وعدم التردد أو الخوف من اتخاذ القرار لذلك يكونون أكثر استقراراً من الإناث..

٥- التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين قلق العولمة و الاستقرار النفسي لدى أفراد عينة البحث.

أشارت المعالجة الأحصائية بخصوص هذا الهدف الى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق العولمة والاستقرار النفسي ؛ اذ بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين (٠,٨٠) والجدول (١٤) يوضح ذلك.

الجدول (١٤)

العلاقة الارتباطية بين الاستقرار النفسي و العولمة

عدد أفراد العينة	معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
٢٠٠	٠,٨٠	١٩٨	٠,٠٥	دالة

يتضح من الجدول أعلاه ان هناك علاقة ارتباطية بين قلق العولمة والاستقرار النفسي، وهذا يعني أنه كلما زاد قلق العولمة انخفضت نسبة الاستقرار النفسي، وكلما أنخفض قلق العولمة أدى ذلك الى ارتفاع مستوى الاستقرار النفسي.ومما لاشك فيه أن يرتبط قلق العولمة بعدم الاستقرار النفسي، وذلك عن طريق نشر القيم والعادات والأنماط السلوكية الغربية التي تحمل معها الكثير من القيم الشخصية والاجتماعية الشاذة والمنحرفة والبعيدة عن الدين وقيمه العليا والسامية ، والتي لا تتناسب مع قيم العديد من الشعوب وثقافتها ودياناتها وأنماط الحياة السائدة فيها ، الأمر الذي أثار القلق من العولمة وسياساتها لدى هذه الشعوب ، ومحاولة تهميش

الأديان وطمس الهويات الدينية للشعوب لتمهيد الطريق أمام انتشار سريع ومؤثر لنظام العولمة عبر العالم كله ، كما يمكن تفسير هذه النتيجة من منطلق أن نظام العولمة لادين له ، بل انه يستهدف تهميش الأديان والهويات الدينية الناتجة عنها لغرض تحقيق السيطرة على العالم ، في الجانب الاقتصادي ، السياسي ، الديني ، الثقافي ، الاجتماعي ، التربوي ..

مناقشة النتائج:-

إن كل ظاهرة تحدث في هذا العالم تفرز الايجابيات كما تفرز السلبيات. وفيها ما يمكن أن ينفع كما هو . وفيها ما يمكن تعديله أو تكيفه ليوظف في أمور نافعة وفيها ما لا بدّ من تجنبه أو رفضه، ولكي يتحقق ذلك علينا أن ننمي لدى الناس ما يمكن أن نسميه وعي الاختيار ، لكي يستطيع كل فرد منهم ان يتعامل مع ما يواجهه من ظواهر ومواقف بكل مهارة ودقة ويختار منه ما يتناسب مع حياته وقيمة توجهاته ويوظفها لما فيه مصلحته.. ويمكن القول إنّ القلق الناتج عن العولمة قد تكون له أسباب تختلف لدى الأفراد بحسب نوعية الحياة التي يعيشونها ، أو بحسب أي عالم ينتمون إليه هل العالم النامي ، أم العالم المتقدم ؟ وحتى في العالم المتقدم فهناك أسباب مختلفة لهذا القلق ، فالقسم الأول من الأفراد في العالم المتقدم يضم من هددت العولمة حياته لاسيما في جوانبها المادية؛ إذ فقد العديد من الأفراد وظائفهم ، وهناك من لم يعد قادراً على توفير العيش الرغيد لعائلته على الرغم من استمراره بالعمل ، وهناك الذين يعانون أصلاً من البطالة وعدم توافر فرص العمل بسبب الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا في ظل العولمة ، وهؤلاء جميعاً يعدّون العولمة وسياساتها هي التي تقف وراء مشكلاتهم هذه ، أمّا القسم الثاني من الأفراد فهم من الناشطين في مجال حقوق الإنسان ومن المنتمين إلى المنظمات العالمية المتعددة التي تعدّ نفسها ممثلاً للضمير الجمعي الإنساني على سطح هذا الكوكب ، ومن العديد من الاتجاهات السياسية المناهضة لبعض أيديولوجيات الحكم السائدة في

الدول المتقدمة وسياساتها نحو شعوب العالم النامي .(عايد.٢٠٠٨) ان الصراع الحتمي الذي سيتم مابين "وهج المبادئ" والمثل العليا ، والاخلاق الحميدة ، والقيم الانسانية الرفيعة التي جاءت لاسعاد البشرية وهدايتها ..ومابين "سطوة الحقائق" الدامغة لتناقضات الواقع الظالم ،ومتناقضات قوى الهيمنة والسيطرة الحالية ،وعدم عدالتها ،لن يثبينا عن أهدافنا،ولن يجعلنا حيارى مرتعدين من الخوف من المجاهيل المستقبلية،فاذا كان الماضي والحاضر من صنع الآخرين ،فإنّ المستقبل من صنعنا ،والمستقبل كامل المرونة قابل للتشكيل وفق إرادتنا وقدرتنا على الفعل ..واذا كان البعض يصرّ على أنه غير موجود كحقيقة ، فان الواجب عليه والمطلوب منه اختراعه كضرورة... ان العولمة ليست عقيدة جديدة يتعين علينا اقتناؤها ،لكنّها هي ظاهرة انسانية مثل العديد من الظواهر الانسانية السابقة ،وان كانت العولمة متعددة الوجوه،ومتنوعة المناهج ..وهي في الوقت ذاته وسيلة لصنع مستقبل أفضل ،ومن ثم فإنّ هذه الوسيلة يتعين أن نجيد فن ومهارة استخدامها ،بل يتعين أيضا أن ننتهز الفرص والظروف الخاصة بها ونستغلها لتحسين أوضاعنا وظروفنا المستقبلية ، وان نحقق رسالتنا على الكون وعلى الواقع المعاش..ان مناهج العولمة جميعها تدور حول خلق وايجاد نظام بشري أكثر تكاملا من الانظمة البشرية التي سبقته ، وهو أيضا ليس نهاية الأنظمة البشرية ،وهوكمرحلة تاريخية تمثل امتداد حضاريا ذا طابع خاص، من حيث كونها تمتلك ذاتية التجديد والقدرة على التجديد واتخاذ شكل غير مسبوق...وإنّ هذا كله رهين بتنمية قدراتنا ،وتعظيم وصقل مهارتنا ،ورفع إسهامنا في النشاط الدولي والعالمي ، وإنّ نملك في الوقت ذاته ارادتنا الحرة ، وان نعمل جاهدين على امتلاك مزايا التنافسية ، والتي تدعم كيان الثقة فينا ،واستخدام مرجعية القيم والاخلاق الحميدة كمعيار رئيس حاكم ومتحكم في كامل تصرفاتنا،وسلوكلنا العام والخاص ..وهو ما سوف يحدد مستقبل العولمة بشكل رئيس ،والدور المنوط بنا تحقيقه فيها..(الخضيري ٢٠٠٠،ص١٩٩-٢٠٠). وعلينا ان نؤسس لرؤيتنا الكونية الخاصة والتي هي حسيطة التفاعل

الحي والحر بين المواقف المختلفة في مجتمع عربي يؤمن بالتسامح والتعددية ويتفاعل تفاعلا ايجابيا مع لحظة العولمة

التوصيات والمقترحات

Recommendations and Suggestions

أولاً : التوصيات Recommendations

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يأتي :

١. تأهيل المدرسين وتدريبهم على استخدام التقنية الحديثة والتعرف على مستجدات العصر.
- ٢ . إقامة ندوات تناقش كيفية استثمار نتائج العولمة في الجوانب الإنسانية ، وإشراك ذوي التخصصات الإنسانية في طرح أفكارهم وتنفيذ مشاريعهم فيما يخص هذا الموضوع .
- ٣ . العمل على التمسك بعاداتنا وتقاليدنا الدينية والاخلاقية تحديا للعولمة .

ثانياً : المقترحات Suggestions

واستكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي :

- ١ . قياس قلق العولمة لدى الفئات الأخرى في المجتمع التي تكون أكثر تصدياً للتعامل مع العولمة بحكم الموقع السياسي أو الإداري .
- ٢ . دراسة علاقة قلق العولمة بمتغيرات نفسية واجتماعية أخرى كالشعور بالمواطنة ، والشعور بالأمن السياسي ، والتوجه نحو الديمقراطية ، والانفتاح على الآخر ، والاعتقاد بحوار الحضارات ، والاعتقاد بعدالة العالم .. وغيرها
- ٣ . دراسة علاقة قلق العولمة والهوية الاجتماعية.

Abstract

Global arenas have witnessed in the twentieth century, the emergence of a new phenomenon

in denominations and its repercussions at all levels knew (globalization) was the first inception economic research, but it that included political and cultural aspects, education and even social. The globalization within the current international reality Taatsahb with a state of uncertainty and the loss of certainty, not only in the present but also in the future, here it is not surprised by the state of anxiety felt by a lot of people. Anxiety growing around the world various, resulting from the policies of globalization unbalanced, has become a major crisis, and a real problem and a growing phenomenon accommodate bigger day after day. Globalization today face significant challenges in parts of the world different, underdeveloped worried clear, if the extent of globalization to be a tool for development and growth and prosperity in some parts of the world, the vast majority of people in most parts of the Earth believe that globalization has failed to achieve a decent living promised by its founders and supporters. Dealing with the concerns of globalization has become the need for global collective intelligence to become the planet on which we live more viable sound recovery. And current research targets as follows:

- Measurement of globalization concern among members of the research sample
- Measurement of globalization concern among members of the research sample depending on the type variable (male, female)
- Measuring the psychological stability to the members of the research sample
- Measuring the psychological stability to the members of the research sample springs for variable type (male, female)
- Learn the nature of the relationship between the concerns of globalization and psychological stability.

Determined Current search: Ptdrisa in Diyala University for the academic year 2012 -2013 of the number (200) of teaching and teaching. Was built scale (anxiety globalization) and the adoption of a measure (psychological stability) when analyzing the results statistically significant results revealed the following: sample owns current Globalization concern .. And a decrease in the level of psychological stability .. The researcher presented in the light of the results of research a number of recommendations and suggestions ..

المصادر العربية

• القرآن الكريم

• - أبو حطب ، فؤاد (١٩٨٩) : نحو وجهة نظر إسلامية لعلم النفس . بحث مقدم إلى ندوة علم النفس ، القاهرة : جامعة عين شمس .

• -أبو العلا ، مدحت (١٩٩٠) : دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المدرسة الابتدائية باستخدام الرسم . رسالة ماجستير غير منشورة ، مصر : جامعة أسيوط

• -إسماعيل ، محمد عماد الدين (١٩٨٥) : في ذكرى بياجيه . منشورات مجلة العلوم التربوية ، الكويت

• -الآلوسي ، جمال حسين (١٩٩٠) : الصحة النفسية . بغداد : مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

• -باترسون ، س ، ز (١٩٩٠) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . ترجمة حامد عبد العزيز الفقي ، الكويت : دار العلم للنشر .

• بركات ، حلیم (١٩٨٤) : المجتمع العربي المعاصر . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية. .

• البياتي ، عبد الجبار توفيق ، واثناسيوس ، زكي زكريا (١٩٧٧) : الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس . بغداد : مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ..

• التير ، مصطفى عمر (١٩٩٥) : الهوية الثقافية العربية في ظل العولمة . بحث منشور في مجلة الفكر العربي ، العدد (٩٧) ، بيروت .

- الجابري ، محمد عابد (١٩٩٧) : قضايا في الفكر المعاصر . الطبعة الأولى ، بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- الجابري ، محمد عابد (١٩٩٩) : المسألة الثقافية في الوطن العربي ، الطبعة الثانية ، بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- الجميلي ، حميد (١٩٩٨) : دراسات في اقتصاديات الجات . بغداد : دار الشؤون الثقافية العامة .
- الجوهري ، محمد (٢٠٠٢) : العولمة والثقافة الإسلامية ، الطبعة الأولى ، القاهرة : دار الأمين للنشر والتوزيع .
- حافظ ، سلام هاشم (٢٠٠٦) : معنى الحياة وعلاقته بالقلق الوجودي والحاجة إلى التجاوز . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، العراق :كلية الآداب ، جامعة بغداد .
- حجازي ، مصطفى (٢٠٠١) : علم النفس والعولمة . الطبعة الأولى ، بيروت : شركة المطبوعات للتوزيع والنشر .
- الدايني ، واثق (١٩٩٩) : التحليل النقدي في مواجهة مرتكزات فرضية صموئيل هنتنغتون وتناقض استنتاجاته . مجلة الموقف الثقافي البغدادية ، العدد (١٧) ، بغداد ..
- الذهب ، محمد عبدالعزيز (٢٠٠٢) : التربية والمتغيرات الاجتماعية في الوطن العربي . الطبعة الأولى ، بغداد : منشورات بيت الحكمة .
- ذياب ، شاكر محمد (٢٠٠٤) : العولمة . الطبعة الأولى ، بغداد : شركة السندباد للطباعة والنشر .
- رمزي ، اسحق (١٩٨١) : علم النفس الفردي . الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار المعارف للطباعة والنشر

- الزبيدي ، حسن لطيف (٢٠٠٢) : العرب والعولمة . ندوة بغداد ، العراق : منشورات بيت الحكمة .
- سكتنر ، جوزيف (٢٠٠٣) : العولمة ومساوئها . الطبعة الأولى ، بغداد : منشورات بيت الحكمة .
- سرسم ، تغريد جليل (٢٠٠٤) : العولمة ومستقبل التقنية في الوطن العربي . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، العراق : الجامعة المستنصرية : المعهد العالي للدراسات السياسية .
- السطوسي ، محمد (٢٠٠٢) : فوكوياما يتحدث . مجلة وجهات نظر ، العدد (٣٨) ، القاهرة (
- السيد، محمد عبد الرحمن (١٩٩٨) : نظريات الشخصية . دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة
- عبد الله ، عبد الخالق (١٩٩٩) : العولمة : جذورها وفروعها . مجلة عالم الفكر ، العدد الثاني المجاد الثامن والعشرون ، الكويت .
- عبدة ، سمير (٢٠٠٤) : محاورات في علم النفس . الطبعة الأولى ، دمشق : دار الهيثم للطباعة والنشر .
- عثمان ، فاروق السيد (٢٠٠١) : القلق وإدارة الضغوط النفسية . الطبعة الأولى ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٩) : اضطرابات الطفولة وعلاجها . الطبعة الأولى ، القاهرة : دار الراتب الجامعية .
- فوكوياما ، فرانسيس (١٩٩٣) : نهاية التاريخ . ترجمة حسين الشيخ ، الطبعة الأولى ، بيروت : دار العلوم العربي للطباعة والنشر .

- فوكوياما ، فرانسيس (١٩٩٥) : الفضائل الاجتماعية ودورها في خلق الرخاء الاقتصادي . ترجمة معين الإمام ، دمشق : منشورات وزارة الثقافة .
- فيراري ، ليفي بوكديم (٢٠٠٢) : الآثار السياسية للعولمة على البلدان النامية . ندوة بغداد ، العراق : منشورات بيت الحكمة .
- القريطي ، عبد المطلب أمين (١٩٩٨) : في الصحة النفسية . القاهرة ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي .
- الكبيس ، وهيب مجيد (١٩٨٧) : طرق البحث في العلوم السلوكية . بغداد : مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ..
- كمال ، علي (١٩٨٣) : النفس . الطبعة الثانية ، بغداد : دار واسط للنشر ، مطبعة الدار العربية .
- المليجي ، إبراهيم عبد الهادي (٢٠٠٥) : العولمة وأثرها في التخطيط الاجتماعي . القاهرة :المكتب الجامعي الحديث للطباعة والنشر ..
- هنتنغتون ، صامويل (١٩٩٨) : صراع الحضارات : إعادة صنع النظام العالمي . ترجمة طلعت الشايب ، القاهرة : منشورات مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية .
- هول ، ك ، ولندزي ، ج (١٩٧٢) : نظريات الشخصية . ترجمة فرج احمد فرج وآخرون ، القاهرة : الهيئة المصرية للتأليف والنشر .
- الهيتي ، مصطفى عبد السلام (١٩٨٥) : القلق . الطبعة الثانية ، بغداد : مكتبة النهضة.
- الياسين ، ضاري رشيد (٢٠٠٠) : العولمة : مضامينها السياسية والاقتصادية والثقافية . مجلة الدراسات الدولية ، العدد (١٠) ، القاهرة : مركز الدراسات الدولية .

- الجميلي، كريم حسين (٢٠٠٤): الاستقرار النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- الدبعي، كفاح سعيد غانم (٢٠٠٣): الهوية الاجتماعية والاستقرار النفسي وعلاقتهما بالتصنيف الاجتماعي لدى الموظفين والموظفات بدوائر الدولة الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الرخاوي يحيى (٢٠٠١): المدارس النفسية -العلاقة بالمفاهيم الأساسية، شبكة العلوم النفسية والتربوية www.Arabsysnet.Com Index. Doc, of HTTP: www.RakPsychools.
- الزبيدي، يونس طاهر خليفة (١٩٩٧): جودة القرار وعلاقته بالاتزان الانفعالي وموقع الضبط لدى المدراء العاملين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- الزبيدي، كامل علوان والشمري، جاسم فياض (١٩٩٩): علم نفس التوافق، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
- زيعور .علي (١٩٨٨) الحكمة العملية والاخلاق والسياسة والتعاملية، دار الطليعة، بيروت..
- سيدني، م. جوارد لنزمن (١٩٨٨): الشخصية السليمة، ترجمة حمد الكربولي، موفق الحمداني، مطبعة التعليم العالي، جامعة بغداد.
- شلتز، دوان (١٩٨٣): نظريات الشخصية، ت. حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي (مترجم) مطبعة جامعة بغداد.
- صالح.قاسم حسين (١٩٨٧): الإنسان من هو؟، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة جامعة بغداد.

- — (١٩٨٨) الشخصية بين القياس والتنظير، جامعة بغداد.
- الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠٠٤): نظريات الشخصية، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) WWW.Personality.herrington\Psy.com
- فخري، كمال اليازجي (٢٠٠٤) تاريخ الفلسفة الاسلامية، الدار المتحدة للنشر، بيروت.
- فرويد، سيجموند (١٩٦١): الذات والغرائز، ترجمة أحمد عثمان نجاتي، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- القوصي، عبد العزيز (١٩٦٩): أسس الصحة النفسية، ط٧، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة..
- كمال، علي (١٩٨٩): النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها، ط٤، دار واسط، بغداد.
- لنذرمن، سيدني م. جورارد (١٩٨٨): الشخصية السليمة، ترجمة د. حمد دلي الكربولي، موفق الحمداني، مطبعة التعليم العالي، بغداد.
- الخضير، محسن احمد .٢٠٠٠، العولمة مقدمة في فكر واقتصاد وإدارة عصر اللا دولة .مجموعة النيل العربية .ط١. القاهرة ،مصر .
- كاطع.سناء كاظم.٢٠٠٠.الفكر الاسلامي المعاصر والعولمة .منشورات لسان الصدق.ط١ ،دار الغدير .العراق.
- الجامعي.٢٠٠٥.مجلة شهرية تعنى بالتعليم الجامعي.مركز التعليم المستمر.جامعة بغداد.
- كارنوي.مارتن .٢٠٠٣.العولمة واصلاح التعليم ما الذي ينبغي أن يعرفه المخططون العربي للنشر والتوزيع .القاهرة .مصر.

- غربي. علي. وسلاطينية. بلقاسم. وقيرة. اسماعيل. وخروف. حميد. ٢٠٠٣. تنمية المجتمع من التحديث الى العولمة. دار الفجر للنشر والتوزيع. ط١. القاهرة. مصر .
- نخلة. اشرف سعد . ٢٠١١. العولمة تأثيراتها على الاسرة (التفكك الاسري- العنف الاسري) ط١. الاسكندرية. مصر .
- مسعد. محي محمد. ٢٠٠٦. دور الدولة في ظل العولمة (دراسة تحليلية مقارنة ط١. الاسكندرية. مصر .
- يحيى. حسب الله. ٢٠٠٤. ثقافة الارهاب والعولمة. ط١. بغداد. العراق .
- الاصيل . ميساء، ٢٠١١، أثرالعولمة في مؤسسات التعليم الجامعي الافتراضي تجربة الجامعة الافتراضية السورية. بحث منشور . مؤتمر جامعة جرش. الاردن .
- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون ، (١٩٨٣) ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، بغداد ، دار الكتب
- عايد، علي حسين. ٢٠٠٨، قلق العولمة وعلاقتها بصورة المستقبل والهوية الدينية . اطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية الاداب ،جامعة بغداد .
- الخزرجي . سناء صاحب محمد . ٢٠٠٦. القيم الدينية وعلاقتها بالاستقرار النفسي ومعرفة الذات لدى طلبة الجامعة . اطروحة دكتوراه . غير منشورة .كلية التربية ،الجامعة المستنصرية .
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (١٩٨٨) قانون وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٤٠) بغداد ،مطبعة التعليم العالي

ثانياً: المصادر الأجنبية.

- Ebel, R. L. (1972): Essentials of education measurement, Prentice Hall, New Jersey.□
- Kelly, T.L. (1939): The selection of upper and lower Groups for the validation of
- Allport, G. (1955): Becoming Consideration for a Psychology of Personality, New Hanen Yale University.
- -----(1961): Pattern and Grow in Personality Holt, Rinchart and Winsicon, INC U. S. A..
- Burns, R. (1979): The Self-Concept Theory, Measurement Development & Behavior, Longman INC, New York.
- Cattle, Raymond, B. & Scheier, Ivan. H. (1961): The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety, New York Ronald Press Company..
- Edwards, A. L. (1957): Techinques of Attitude Scale Construction. New York, Croets, INC.
- Engler, Berbara (1985): Personality Theories, John Wiley & Sons..
- Eysenck, H. J. (1947): Dimensions of Personality, London, Routledge and Keegan Paul.

- Eysenck.R. (1972): Encyclopedia of Psychology, Vol.1, Search Press, London.
- Freud, S(1963): Greaten Neurotic Mechanism is Jealousy Collected Paperd Vol (2)4..
- Herrington, Jan, (1999): Personality Btween Psychoanalysis and Traits Theories (Internet) HTTP. [\\WWW. Personality, Herrington\ Psy.Com](http://WWW.Personality.Herrington\Psy.Com).
- Malim, Tom & Birch, Ann (1998): Psychology With Contribution by Sheila Haward and Alison Wodeleg.
- Mischel, W (1976): Introduction to Psychology, New York, Holt Rinehart, Winston.
- O,Connell, Vincent (1974): Choice and Change ,An Introduction to the Psychology of Growthe Prenticehall INC, EngleWood Cliffs, N. Jersy.
- Ryckman, R. M. (79): Theories of Personality, D Van Nostrand Com. N. Y.
- Yung, K. (1952): Personality and Problems of Adjustment ,Rollitedge, London.

- Allport , G.W : (١٩٥٥) Becoming : Basic Consideration for Psychology of Personality , New Gaven , Yale University .
- Dourzen , E.V (2002) : Dilemma Consultancy in Human Relations , Homepage Of Dileman .
- Edward , A. L (1957) : Techniques Of Attitude Social Construction . New York : Appleton – Century – Crofts .
- Fantino , E. & Reynolds , s (1975) : Introduction to Contemporary Psychology , W . H . Freeman Co .
- Freud , S (1938) : The history of the Psychological Movement . In A.A. Bill (Ed) The basic Writings of Sigmund Freud . New York : Random House .
- Hilgard , E (1975) : Introduction to Psychology . 6th ed. Harcurt . Wordle , New York . U.S.A .
- Horney , K (1937) : Neurotic Personality Of our times . New York : Norton
- Hurlock , E (1963) : Developmental Psychology . New York : McGraw – Hill , Inc .
- Kaplen , H & Sadoch , B (1994) : Synopsis Of Psychiatry Behavioral scinces Clinical Psychiatry. 7th ed , New York , U.S.A .

- Klerman , G. F & Weissman , M (1980): Depression among Women : The nature and Causes . Academic press , New York , U.S.A .
- Lazarus , R , S (1970) Patterns Of Adjustment . Englewood Ciff No. (9) , Prentice Hall .
- Murray , R & Hill , p (1997) : The Essentials of Postgraduate Psychiatry . 3 ed , Cambridge University Press , United Kingdom .
- May . Rollo (1955) : The Meaning of anxiety . New York : The Renal Press , co. .
- Morgan , C & King , R (1989) : Introduction to psychology. New York , U.S.A .
- Roberston , Ronald (1992) : Globalization : Social Theory and Global Culture . Sage Publishing , London – New Delhi , Inc .
- Sullivan , H (1947) : Conceptionsof Modern Psychiatry . Washinton , C. D : William Alanson Psychiatric Foundation , U. S. A.
- Sullivan , H (1953) : The interpersonal Theory of Psychotic. Helen Swick Perry (ed) Fn The collected work of Harry Stack Sullivan , New York , w.w noriton . co .

- Wilson , H & Kneisl . R (1996) : Psychiatric Nursing . 5th – ed , Benjamin – Cummings Publishing Co U.S.A . Allen & Yen (1979) : Introduction to Measurement Theory . California : Brooke Cole .
- Nunnally , J. C (1978) : Psychometric Theory. 2nd edition , New York : Mc Grow – Hill .

الملحق (١)

الاستبانة المفتوحة لجمع فقرات مقياس قلق العولمة

الاستاذ الفاضل :

الاستاذة الفاضلة :

يروم الباحث بناء مقياس قلق العولمة ، وذلك ضمن متطلبات بحثه ، وتعد الاستبانة المفتوحة

إحدى الطرائق المهمة لجمع فقرات المقياس ، لذا يرجو الباحث الإجابة عن السؤال الآتي :

س // ما أوجه القلق التي تثيرها سياسات وافرازات نظام العولمة لديك في المجالات الآتية:

* المجال الاقتصادي :

*المجال الديني :

* المجال الاجتماعي :

* المجال الثقافي :

* المجال السياسي :

*المجال الاقتصادي:

*المجال التربوي:

مع وافر الشكر والامتنان

(الملحق/٢)

اسماء السادة الخبراء اللذين عرض عليهم المقياسين

ت	الاسم واللقب العلمي	العنوان	التخصص
١	أ.د.بشار إسماعيل خليل	كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
٢	أ.د.خليل إبراهيم رسول	كلية الآداب - جامعة بغداد	قياس وتقويم
٣	أ.م.د.أحمد لطيف الفهداوي	كلية الآداب - جامعة بغداد	علم النفس
٤	أ.م.د.كريم حمزة	كلية الآداب - جامعة بغداد	علم الاجتماع
٥	م.د.دنيا طيب البرزنجي	كلية الآداب - جامعة كرميان	علم النفس
٦	أ.م.د.كريم ناصر علي	كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
٧	أ.م.د.نبيل عبد الغفور	كلية التربية - الجامعة المستنصرية	قياس وتقويم
٨	أ.م.د.حسين غازي السامرائي	كلية العلوم الاسلامية - جامعة بغداد	علوم اسلامية
٩	أ.م.د.وجدان عبد الأمير	كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية	قياس وتقويم

١٠	م.د.فلاح حسن جبر	كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي
١١	ا.م.د.سولاف فائق محمد	كلية التربية الأساسية - جامعة السليمانية	علم نفس التربوي
١٢	م.د.محمد عبد الكريم ظاهر	كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية	علم نفس التربوي

الملحق (٣)

مقياس قلق العولمة بصيغته النهائية

جامعة ديالى - كلية التربية للعلوم الانسانية

الاستاذ الفاضل:

الاستاذة الفاضلة :

بين يديك مجموعة من العبارات ، وهناك خمسة اختيارات لكل عبارة ، يرجى قراءة كل عبارة بدقة ، ووضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تحت الاختيار الذي ترى انه ينطبق عليك ، علماً أنَّ الإجابة سرية لأغراض البحث العلمي ، ولن يطلع عليها سوى الباحث ، ولا داعي لذكر الاسم ، مع الشكر والتقدير .

* النوع : (ذكر - أنثى)

ت	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أوافق نوعاً ما	أرفض بشدة	أرفض
١	أخشى أن العولمة ستزيد الغني غنى والفقير فقراً					
٢	أخشى أن تعمل العولمة على إفراغ الهوية الاجتماعية من كل محتوى ومضمون					
٣	أخشى أنني لن أستطيع أن أوفر العيش الكريم لعائلتي مستقبلاً					
٤	سهولة حركة الناس والسلع والأموال والأفكار بين مختلف الدول على نطاق الكرة الأرضية					
٥	أخشى أن تعمل العولمة على تكريس مبدأ الانشطار في الثقافة الواحدة					
٦	إنّ نظام العولمة لادين له ويستهدف تهميش الأديان					
٧	أشعر أن العولمة ستوفر الأمن الاقتصادي لبني البشر					
٨	أشعر بالامان لأنّ العداء سيتلاشى بين الشعوب بسبب انتشار ثقافة واحدة					
٩	أشعر بالاطمئنان لكون العولمة تسعى الى إزالة كل أشكال التعصب العنصري أو النوعي بين					

البشر					
١	أخشى من ازدياد التفكك الأسري بسبب تشجيع				
٥	العولمة للحريات				
١	هروب رؤوس الاموال العربية الدائمة الى				
١	الخارج				
١	أشعر أنّ العولمة تعمل على إزالة التعصب				
٢	الطائفي				
١	أخشى أن تؤدي العولمة الى تغلب المصالح				
٣	الشخصية على المصالح القومية				
١	أخشى أن تعمل العولمة على صهر الهوية				
٤	الدينية لصالح الهوية العالمية				
١	اطمئن الى أن ثقافة العولمة تهدف الى تحرير				
٥	الإنسان من الولاء لثقافة متعصبة ضيقة				
١	أخشى أن تعمل العولمة لطمس عاداتنا الدينية				
٦					
١	أخشى ان تؤدي العولمة الى إسقاط الهويات				
٧	الاجتماعية				
١	أخشى أنّ العولمة ترمي بثقلها في مجال التربية				
٨	باعتبارها شكلا من اشكال الرأسمالية الجديدة				
١	أخشى أنّ العولمة تعمل على ترويج سلوكيات				
٩	وسياسات الأنموذج الغربي الرأسمالي البرالي				

٢	أخشى أن تؤدي العولمة الى تهميش السيادة الوطنية للدول				
٢	أخشى أن تفرض علينا ثقافة ما تتقاطع مع ثوابتنا الدينية	١			
٢	أشعر بالخطر بسبب التدفق الهائل والسريع للأفكار الغربية خلال وسائل الاتصال والانترنت	٢			
٢	أشعر أنّ العولمة تعمل على تعدد مصادر المعرفة وتنوعها وليس بأحادية المناهج والكتاب	٣			
٢	أشعر بالامان؛ لأنّ العولمة تحارب الارهاب	٤			
٢	أخشى أن تفرض العولمة إعادة صياغة جديدة للمناهج الدراسية العربية	٥			
٢	أشعر بالأمان كون العولمة تسهم في القضاء على الدكتاتوريات والأنظمة الشمولية	٦			
٢	أشعر بالأمل لأن العدا بين الشعوب سيتلاشى بسبب انتشار ثقافة عالمية واحدة	٧			
٢	العولمة حركة استعمارية تسعى الى امركة العالم	٨			
٢	أشعر أنّ العولمة تعمل على تكوين أنظمة تربوية متجانسة	٩			

٣	أشعر بخطورة أن تغدو العولمة غطاءً لإخضاع					
٠	الدول للمصالحة الإمبريالية					

الملحق رقم (٤)

مقياس الاستقرار النفس المقدم بصورته النهائية

لا	تنطبق علي				الفقرات	ت
	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
تنطبق علي أبداً						
					أشعر بالأمان عندما أخرج من البيت	١
					أشعر بالراحة لنوع العلاقة التي تربطني بأصدقائي	٢
					أعتقد أنني قادر على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين	٣
					أعبر عما بداخلي بسهولة	٤
					أشعر بالراحة عندما أستيقظ من النوم	٥
					أشعر بالرضا لما وصلتُ إليه من مستوى علمي	٦

٧	أقبل نقد أفراد أسرتي وأصدقائي دون أن أشعر بالانزعاج				
٨	أفضل البساطة في المظهر والملبس				
٩	أعمل لمدة طويلة دون أن أشعر بالتعب				
١٠	أفضل الالتزام بالمظاهر الاجتماعية				
١١	أشعر أنّ صحتي جيدة				
١٢	أشعر أنّ مهنتي في المستقبل ستساعدني على تكوين أسرة				
١٣	أشعر أنني قادر على حل مشكلاتي اليومية بهدوء				
١٤	أشعر بالسعادة عندما أكون بين أفراد أسرتي				
١٥	أنام نوماً عميقاً خالياً من الكوابيس الليلية				
١٦	أشعر بالتفاؤل عندما أفكر في المستقبل				
١٧	من الأفضل أن أكون شخصاً يأخذ أكثر مما يعطي				

١	أتمسك بآرائي التي أعتقد بصحتها					
٨						
١	أفضل عدم التأخر في تقديم العون					
٩	للآخرين					
٢	أشعر بالضيق عند اقتراب الأستاذ					
٠	مني أثناء الامتحان					
٢	مساعدة أهلي في البيت وإنجاز					
١	واجباتي معاً يشعرانني بالضيق					
٢	أشعر بالرغبة في الانسحاب عندما					
٢	أكون مع الآخرين					
٢	أشعر بالضيق والانتزعاج عندما					
٣	يتحدث الآخرون بسرعة ودون توقف					
٢	أشعر أن اختصاصي لا يتناسب					
٤	وطموحاتي					
٢	أطلب رأي الآخرين ومشورتهم عندما					
٥	تواجهني مشكلة					
٢	أشعر بالقلق من احتمال إصابتي					
٦	بمرض ما					

الاشتراط النحوي في الافعال الناسخة للابتداء دراسة تطبيقية في كتب اعراب القرآن الكريم

إعراب القرآن للنحاس إنموذجاً

Grammar requirement in the Acts of theCopier starting

Empirical Stuin the books of the Kordy an express , express

alnahas model

كلمة المفتاح :نحو crmmar key the word:

أ.م.د.

وليد نهاد عباس

weleed nihad abbas

طالب الماجستير

يحيى خلف داود

yahya khalaf dawood

كلية التربية للعلوم الانسانية

College of Education For Human Science

جامعة ديالى

University of Diyala

Email : Email : Nihad_78@yahoo.com

Ya_khalaf@yahoo.com

ملخص البحث

الحمد لله الذي تنزهه عن الزمان ، وخص معرفة اوضاع الكلام بالانسان ، وجعل العربية مفتاح البيان ، وسلما يرتقى به الى حقائق اعجاز القرآن ، والصلاة والسلام على النبي الامي سيدنا محمد وعلى آله واصحابه اجمعين .

أما بعد:

فيقوم هذا البحث على دراسة الاشتراط النحوي في الافعال الناسخة للإبتداء دراسة تطبيقية في كتب إعراب القرآن الكريم ، كتاب إعراب النحاس أنموذجاً ودراسة هذه الظاهرة النحوية في كتب الإعراب له اهمية كبيرة ، إذ إنّ القرآن الكريم يمثل اللغة العربية في أعلى مراتبها بلاغةً ، وفصاحةً ، فضلاً عن أنّ لهذا النوع من التأليف أثراً في توجيه الاشتراط بشكل عام والاشتراط في موضوع النواسخ بشكل خاص ، واقتضت طبيعة الموضوع أن تقسم الدراسة على ثلاثة مباحث يسبقها تعريف بمصطلح الإشتراط لغة وإصطلاحاً : على النحو الآتي :

المبحث الاول : درست فيه كان وأخواتها وما اشترطه النحاة في زيادة كان ، وحذفها وتعويض ((ما)) عنها ، وحذف نونها ، اما المبحث الثاني فدرست فيه كاد وأخواتها ، وشروط اخبار افعال المقاربة . وفي المبحث الثالث درست ظن وأخواتها ، والأحكام الخاصة بها ، كالأعمال ، والالغاء والتعليق ، وتضمنت

الدراسة آراء النحاة وشروطهم في هذه المسائل النحوية وأقوال المعربين للقرآن الكريم فيها ، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كانت خلاصة هذا العمل المتواضع

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على إمام المعلمين والمتعلمين سيدنا محمد الأمين وعلى آله واصحابه أهل الفضل والإحسان أجمعين.

أما بعد:

فهذه دراسة نحوية في إعراب القرآن الكريم ،تقوم على دراسة الاشتراط النحوي في الأفعال الناسخة للإبتداء دراسة تطبيقية في كتب إعراب القرآن الكريم، كتاب إعراب النحاس إنموذجاً ، إذ إن لدراسة هذه الظاهرة في كتب الإعراب أهمية كبيرة ؛لأن القرآن الكريم يمثل اللغة العربية في أعلى مراتبها بلاغةً وفصاحةً ،وقد عكفت على رصد الإشتراطات النحوية ،ومناقشة آراء النحاة واجتهاداتهم في ذلك وتطبيقاتها في كتب الإعراب، فضلاً عن توجيه النحاس لهذه الإشتراطات ،كما حرصت على ذكر جميع الآراء التي قيلت في مسألة من مسائل الخلاف ، ذاكرةً

الأمثلة والشواهد التي توضح موقف النحاة قبولاً أو رداً. وفي نهاية المسألة كنت أذكر ما ترجح لي فيها مع بيان السبب في ذلك.

وأود الإشارة الى أنني اعتمدت الجانب التطبيقي في إعراب القرآن للنحاس ، فالنحاس يعرض آراء النحاة ثم يختار ما يراه الراجح في ذلك ، ولا شك في أن الدراسة التطبيقية النحوية على النصوص أفضل وأجدي بعامة ، فكيف إذا كانت مع النص القرآني ، كلام رب العالمين ، أفصح الكلام.

التعريف بمصطلح الإشتراط :

الإشتراط لغة : ((شَرَطَ : الشين والراء والطاء أصل يدل على عَلِمَ وعلامة ، وما قارب ذلك من عَلِمَ ، ومن ذلك الشَّرَطُ العلامة . وإشراط الساعة علاماتها)) ^(١) . قال تعالى : (فهل ينظرون إلا الساعة أن تأتيهم بغتةً فقد جاء إشراطها فأنى لهم إذا جائتهم ذكراهم) ^(٢) . وإشراطها : ((علاماتها ، ويقال : أشرط نفسه للأمر ، إذا جعل نفسه علماً فيه ، ولهذا سمي أصحاب الشرط للبسهم لباساً يكون علامة لهم . والشرط في البيع علامة بين المتبايعين)) ^(٣) . ((والشرط معروف وكذلك الشريطة ، والجمع شروط وشرائط وقد شرط عليه كذا يشترط واشترط عليه)) ^(٤) . ((والشرط : إلزام الشيء والتزامه في البيع ونحوه كالشريطة ، والشرط : (بزغ الحجام) بالمشترط ويشترط فيها ، والشرط : (الدون اللئيم السافل) ، والشرط : (أول الشيء) قال بعضهم : ومنه إشراط الساعة والاشتقاقان متقاربان ، لأن علامة الشيء أوله)) ^(٥) .

((ومن الباب الشرطي ، وهو خيط يُرْتَقُ به البهم ، وإنما سمي بذلك لأنها إذا ربطت به صار لذلك أثر ومن الباب الشرطان : نجران يقال أنهما قرنا الحمل ، وهما معلّمان مشتهران . ويقال جملٌ شرواط اي ضخم ، وإنما سُم شروطاً لأنه إذا كان مع إبلٍ تبين كأنه عَلم))^(٦) .

الاشتراط اصطلاحاً: ((الشرط :تعليق شيء بشيء آخر ، بحيث اذا وجد الاول وجد الثاني. وقيل الشرط: مايتوقف عليه وجود الشيء ويكون مؤثراً في وجوده. وقيل الشرط : مايتوقف ثبوت الحكم عليه))^(٧).

والاشتراط في المفهوم الشرعي: عقد صحيح بين شخصين، أو بين أكثر من ذلك ، لذلك يجب تنفيذه ، ويقع في البيوع والعقود وعلى المتبايعين والمتعاقدين تنفيذ ما اتفق عليه من شروط . ومن ذلك كأن تشترط المرأة على مَنْ يتقدم اليها ليكون بعلاً بأن يكون أمرُ الطلاق بيدها تطلقه متى شاءت))^(٨) .

اما الاشتراط النحوي: فيعني: ان هناك حكماً نحويًا مطلقاً فيأتي الشرط ليحدّ من إطلاقه وشيوعه، او يأتي لتوضيح خصائص النصوص النحوية وتسوية الشاذ منها لكي يستحسن لبعض الاستعمالات^(٩).

المصطلحات والألفاظ والتعبيرات التي تقارب مصطلح الاشتراط او تتداخل معه

لعل اهم ماتميزت به مناهج الكتب المتقدمة هو طريقتها في التعبير عن مصطلحاتها النحوية، ولما كان الاشتراط من المصطلحات النحوية، فلا بد ان تظهر عليه تلك الصياغة التي طبعت بها هذه الكتب من تعدد في طريقة التعبير عليه وعدم استقراره بشكل محدد (١٠).

فتجد سيبويه مثلاً قد عبر عن مفهوم الاشتراط باكثر من أسلوب وبطرق مختلفة، وربما تجد عدة صياغات للفكرة الواحدة . وهذه الطريقة العفوية في التعبير نجدها عند المبرد أيضاً. والاشارة الى مصطلح الاشتراط والتصريح به لم يكن معدوماً عند نحاة القرون الاولى، لكن لم تصل الى مرحلة شيوع المصطلح.

ومن المصطلحات التي تقارب مصطلح الاشتراط مصطلح (المسوّغ) فمسوغات الابتداء بالكرة يدخل ضمن الاشتراط، وكذلك يتضح الاشتراط في استعمال النحاة لاسلوب الشرط في التعبير عن المسائل النحوية، ويبدو ان نحاة القرن السادس والسابع صعوداً قد استعملوا لفظة الاشتراط حتى كثر استعمالها في القرن الثامن الهجري.

ومصادر الاشتراط لدى النحاة يتوقف على ما سمعوه من العرب، واستدلوا عليه من القرآن الكريم. ومن الجدير بالذكر أنّ الاشتراطات النحوية تتنوع بحسب آراء النحاة واختلافاتهم وطبيعة المسائل النحوية التي يشترط فيها.

المبحث الاول

كان وأخواتها

توطئة

تقسم الافعال الناسخة في هذا الباب على ثلاثة اقسام اولاً . مايرفع المبتدأ وينصب الخبر

بلا شرط

وهي ثمانية: كان ، وامسى ، واصبح ، وأضحى، وظلّ ، وبات ، صار ، ليس.

ثانياً . مايعمل هذا العمل بشرط أن يتقدم عليه نفي أو شبهه وهو أربعة : : زال ، برح ،

وفتئ ، وانفك

ثالثاً : ما يعمل عمل كان بشرط أن يتقدم عليه ما المصدرية الظرفية وهو دام (١١).

((ومعنى كونها مصدرية أي انها يصح أن ينسبك منها ومن الفعل دام مصدر دوام ،

ومعنى كونها ظرفية هو دلالتها على مدة معينة)) (١٢)

كقوله تعالى : (وأوصاني بالصلاة والزكاة ما دمت حيا) (١٣) فحيا : ((خبر دمت وعلى

الحال عند

الفراء)) (١٤) بجعل ما مصدرية فقط فانها لا تعمل عمل كان عندما تخرج ما من

الظرفية (١٥).

زيادة كان

نقل سيبويه عن الخليل زيادة كان بقوله : ((وقال الخليل : إِنَّ من أفضلهم كان زيدا على

الغاء كان)) ١٦

واكد سيبويه زيادة كان بقوله : ((ونقول : ما كان أحسن زيدا ، فتذكر (كان) لتدل على أنه فيما مضى))^{١٧}. أي أنها لا عمل لها سوى الدلالة الزمنية ، في حين يرى المبرد أن (كان) الزائدة تأتي للتوكيد ، كقوله تعالى : (كيف نكلم من كان في المهد صبياً)^{١٨} حيث جاءت (كان) في هذه الآية للتوكيد ، والتقدير : (كيف نكلم من هو في المهد صبياً) بنصب (صبياً) على الحال .^{١٩} . جاء في إعراب أبي جعفر : قوله تعالى : (كيف نكلم من كان في المهد صبياً) ، ((فيه ثلاثة اقوال : أحدهما ان تكون كان

زائدة ونصب (صبياً) على الحال ، والعامل فيه الاستقرار ، والقول الثاني : أن كان بمعنى وقع ، نصب صبي على الحال الا ان العامل فيه كان ، والقول الثالث : قول ابي اسحاق ، قال : مَنْ للشرط

والمعنى . من كان في المهد صبياً فكيف نكلمه ؟ قال : كما تقول : من كان لا يسمع ولا يبصر فكيف أخاطبه ؟ قال أبو جعفر : وانما احتاج النحويون الى هذه التقديرات ؛ لأنَّ الناس كلهم كانوا في المهد صبياناً ، ولا بد من أن يُبين عيسى (صلى الله عليه وسلم) بشيءٍ منهم))^{٢٠} . فكان هنا ليس يراد بها

المضي ، فهي زائدة والتقدير : من هو في المهد ، وإلا لم يكن فيه إعجاز ، لأن الرجال كلهم كانوا في

المهد صبياناً^{٢١} .

((وشرط زيادة (كان) امران ، أحدهما : أن تكون بلفظ الماضي ، والثاني : أن تكون بين شيئين متلازمين ليسا جاراً ومجروراً ، كقولك : (ما كان أحسن زيدا) أصله : ما أحسن زيدا ، فزيدت كان بين (ما) وفعل التعجب ، ولا نعني بزيادتها أنها لم تدل على معنى البتة ، بل انها لم يؤت بها للإسناد))^{٢٢}

ويجوز زيادتها بين الصفة والموصوف^{٢٣} . كقول الشاعر :

فكيف إذا رأيت ديار قوم وجيران لنا كانوا كرام^{٢٤} .

الشاهد في البيت زيادة (كانوا) بين الصفة وهي قوله (كرام) والموصوف وهو قوله (جيران) وتقدير الكلام : جيران كرام لنا . وهو ما ذهب إليه إمام النحاة سيبويه ، لكن يرى ابن هشام في توضيحه : أن شرط زيادة (كان) أن تكون وحدها ، فلا تزد مع اسمها ، وأنكر زيادتها في هذا البيت^{٢٥} .

وأرى : أن ما ذهب إليه الخليل وسيبويه هو الأولى ، لأن إتصالها باسمها لا يمنع من زيادتها ، ألا ترى أنهم يلغون ((ظننت)) متأخرة ومتوسطة ولا يمنعهم إسنادها الى اسمها من إلغائها^{٢٦} .

((فاما زيادة كان بين ((ما)) وفعل التعجب فهو مذهب أكثر البصريين))^{٢٧} كقوله :

من كان اسعدَ من أجابك آخذاً بهذاك مجتنباً هوىً وعناداً^{٢٨} .

وتزاد كان بين (المبتدأ وخبره) ، والفعل ومرفوعه . فاعلاً كان أو نائب فاعل ، مثل قول

بعضهم : (لم يوجد كان مثلهم) ، في حين شذ زيادة (كان) بين الجار والمجرور^{٢٩} . كما في

قول الشاعر^{٣٠}

جياذ بني أبي بكرٍ تسامى على كان المسوِّمةِ العِرابِ .

والشاهد في البيت هو زيادة كان بين الجار والمجرور شذوذاً فقد أقر النحاة زيادتها بشرط

المضي والتواجد بين المتلازمين عدا الجار والمجرور ، فهما شرطاً زيادتها أجمعاً

حذف كان وتعويض ((ما)) عنها

ورد حذف كان عند الرضي الاستريادي تالياً لاداة الشرط (إمّا) وقد وافقه في ذلك ابن مالك

والدكتور محمد ضاري حمادي في كتابه الحديث النبوي الشريف وأثره في الدراسات اللغوية

النحوية . ٣١

ومن ذلك قول الشاعر :^{٣٢}

ابا خُراشةٍ إمّا انت ذا نفرٍ فإنّ قومي لم تأكلهم الضَّبْعُ

الشاهد في البيت نَصَب (ذا نفر) خبراً لكان المحذوفة التي عوض عنها بـ (ما) تعويضاً لازماً^{٣٣}. ((أراد لأن كنت فحذف اللام فبقي (إن كنت) ثم حذف (كان) وجاء بالمنفصل خلفاً عن المتصل وبـ (ما) قبله عوضاً من كان ، فالتزم حذفها لئلا يجتمع العوض والمعوّض منه))^{٣٤}.

ومجمل شروط حذف كان يتمثل في أربعة شروط هي :

١- تقديم العلة على المعلول .

٢- حذف لام الجر تخفيفاً .

٣- التعويض عن كان بـ (ما) الزائدة مدغمة في نون (إن) .

٤- تحويل الضمير المتصل الى ضمير منفصل^{٣٥} .

((ففي هذا القول مثلاً : (أمّا أنت مجداً فأنت ناجحٌ) يلاحظ أنّ (كان) المحذوفة قد تحققت لها هذه الشروط الأربعة ، حيث تقدمت العلة وهي (مجد) على المعلول . وهو ناجح وحذفت لام الجر من (إن) المدغمة في (ما) حيث كان الاصل (لأن) وبقيت (ما) الزائدة ، تعويضاً عن (كان) المحذوفة ، حيث كان الاصل : (لأن كنت مجداً) ، كما تحوّل الضمير من المتصل (التاء) في كنت الى ضمير منفصل (أنت))^{٣٦} .

حذف نون كان

جوز النحاة حذف النون من مضارع (كان) وهو من قبيل ((ما يُحذف استخفافاً من الشيء ، لأنه لا يكون أصلاً في بابه ، ويكون الحرف الذي في آخره من الحروف التي أمرها الحذف ، أو مضارعاً لها ، فمن ذلك قولهم : (..... ، ولم يكُ))^{٣٧} . وقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى : (فلا تَكُ في مريّة)^{٣٨} . وقوله تعالى : (ولم يكُ من المشركين)^{٣٩} . وقوله تعالى : (ولا تَكُ في ضيقٍ مما يمكرون)^{٤٠} . فقوله تعالى : (فلا تَكُ) في موضع جزم بالنهاي وحذف النون لكثرة الاستعمال))^{٤١} . أمّا قوله تعالى

: ((ولم يك من المشركين) ، ف (يكُ) : أصلها (يكون) فدخلت عليها لم الجازمة فسكنت النون للجزم وحُذفت الواو لعدم التقاء الساكنين ثم حُذفت النون تخفيفاً))^{٤٢} .

((وقد استعملت العرب الحذف قبل الساكنين كثيراً))^{٤٣} . ومنه قول الشاعر :^{٤٤}

لم يكُ الحقُّ سوى أن هاجَه رسمُ دارٍ قد تَعَفَّى بالسُرُرِ .

وقد تحذف النون من مضارع (كان) المجزوم بالسكون بالرغم من اتّصالها بساكن شذوذاً وهو ما ذهب اليه يونس (١٨٢هـ)^{٤٥} . مستدلاً بقوله :

فإن لم تَكُ المرأةُ أبدت وسامةً فقد أبدت المرأةُ جبهةً ضيغم^{٤٦}

فقد حذفت النون من مضارع (كان) بالرغم من اتصالها بلام المرأة الساكنة.^{٤٧}

ومجمل القول إنّ هذا الحذف حذفٌ جائز ، ويشترط فيه : مجيء (كان) في صيغة المضارع ، ومجيؤه مضارعاً مجزوماً ، وعلامة الجزم فيه السكون ، وقد ذكر ابن هشام

هذين الشرطين وزاد عليهما شرطين آخرين هما : ألا يكون ذلك المضارع متصلاً بضمير نصب نحو : (إن يكنه فلن تسلط عليه) ، ولا متصلاً بساكن ٤٨ . نحو قوله تعالى : (لم يكن الله ليغفر لهم)^{٤٩} . ووجه الاستدلال في المثال الاول هو عدم جواز حذف نون كان لاتصال الفعل بضمير نصب ، وعدم حذفه في الآية الكريمة لاتصاله بساكن .

وقد أورد الدكتور فاضل السامرائي والدكتور محمد عيد شروط حذف النون من مضارع (كان) موضحين أنه حذف جائز ، للتخفيف ، وأن هذه الشروط الخمسة هي :

- ١- أن تكون بلفظ المضارع .
- ٢- أن يكون المضارع مجزوماً .
- ٣- أن تكون علامة جزمه السكون .
- ٤- ألا يكون الحرف الذي يلي النون حرفاً متحركاً .
- ٥- ألا يكون الفعل متصلاً بضمير نصب متصل^{٥٠} .

إذن فالنحاة القدماء والمحدثون اشتركوا في جوانب ثلاثة وهي :

أن حذف النون من مضارع (كان) حذف جائز ، وللتخفيف ، بالشروط الخمسة التي تقدمت

المبحث الثاني

كاد وأخواتها

توطئة

هذا هو النوع الثاني من الأفعال الناقصة وهو : (كاد وأخواتها) وقد أفرد النحاة لذلك النوع باباً خاصاً به ؛ وذلك لأن أخبار كاد وأخواتها لا تأتي على وجه العموم ، بل يشترط فيها أن تكون جملة فعلية فعلها مضارع ، وذلك نحو : كادَ المطرُ ينزل ، ولم يختلف النحاة حول تقسيم هذه الافعال ، وإن كان بينهم تفاوت في إحصائها الى حدٍّ ما ، وأفعال هذا الباب ثلاثة انواع :

- ١- ما وضع للدلالة على قرب الخبر ، وهو ثلاثة : (كاد ، وأوشك ، وكرب) .
 - ٢- ما وضع للدلالة على رجائه ، وهو ثلاثة : (عسى ، واخْلُوقْ ، وحرى) .
 - ٣- ما وضع للدلالة على الشروع فيه ، وهو كثير منه (أنشأ ، وطفق ، وجعل ، وعلق ، واخذ) أي أن انقسام هذه الافعال الى ثلاثة أنواع :
- (مقاربة - رجاء - شروع) أمرٌ محسوم^{٥١}.

ومن النحاة من غلب إحدى دلالات الفعل على باقي دلالاته ، وذلك كما ورد عند السيوطي من أنه ((قد ترد عسى للإشفاق من المكروه ، وهو أقل من مجيئها للرجاء))^{٥٢} . وقد

اجتمعاً في قوله تعالى : (وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شيئاً وهو شر لكم)^{٥٣} .

فعبّر الحق سبحانه وتعالى بعسى ، فعسى أن تأتي النفس المسار من حيث تعتقد المضار ، وعسى أن تأتيها المضار من حيث ترجو المسار ، وعسى أن تُنفع على أيدي الاعداء ، وعسى أن تُضر على أيدي الأحباء، وعسى أن تكره الموت وهو فيه خير لها ، وعسى أن تحب الحياة وهي شر لها ، فالواجب تسليم الأمور الى خالقها ، الذي هو عالم بمصالحها^{٥٤} . مما يدل على أن لكل فعل من هذه الأفعال دلالات مختلفة فقد وردت عسى في دلالات مختلفة أوضحها التفسير المذكور آنفاً للآية الكريمة .

شروط أخبار هذه الأفعال

اشتراط النحاة في أخبار هذه الأفعال أن تكون جملة فعلية^(٥٥) . وشرط الفعل ثلاثة أمور : أحدهما : أن يكون رافعاً لضمير الاسم ، والثاني : أن يكون مضارعاً ، والثالث : أن يكون مقروناً بأن ، إن كان الفعل حراً أو اخلولق ، نحو : (حرى زيد أن يأتي) ، (واخلولقت السماء أن تمطر) ، وأن يكون مجزّداً منها إن كان الفعل دالاً على الشروع^(٥٦) . نحو قوله تعالى : (وظفقا يخصفان)^{٥٧} . . ((قال الفراء^{٥٨} : وطفقا في العربية أقبلا وقيل جعلاً يلصقان عليهما من الورق ورق التين))^(٥٩) . ((والغالب في

خبر (عسى) و (أوشك) الاقتران بها ((^{٦٠}. نحو قوله تعالى : (عسى ربحكم أن يرحمكم)^{٦١}. والشاهد في الآية أنه أتى بخبر عسى جملة فعلية فعلها مضارع مقترن بـ (أن) وهو الكثير ، ومنه قول الشاعر ^{٦٢} : ولو سُئِلَ الناسُ الترابَ لأوشكوا إذا قيل هاتوا أن يَمَلُّوا وَيَمْنَعُوا. الشاهد في هذا البيت قوله : (أن يملّوا) حيث أتى بخبر أوشك جملة فعلية فعلها مقترن بـ (أن) وهو الكثير . وقد جاء في الشعر اقتتان خبر كاد بأن

كقول رؤية: ^{٦٣}

ربع عفاء الدهر طولا فامحى قد كاد من طول البلى أن يمصحا

ومنع ذلك سيبويه بقوله: ((وقد جاء في الشعر كاد أن يفعل شبهوه بعسى
والمستعمل في الكلام اسقاطها وكما دخلت تشبيها بعسى ، كما سقطت من عسى تشبيها
بها ، لاشتراكهما في معنى المقاربة)) ٦٤

ويجوز توسط أخبار هذه الأفعال ، كقولك : (طفق يصلّيان الزيدان) ولا يجوز أن يتقدم
خبر هذه الأفعال ، الأصل في خبر هذه الأفعال أن يرد اسماً منصوباً ، ولكن خبر هذه
الأفعال خالف الأصل ، وجاء فعلاً فلا يتحمل وجود مخالفة أخرى ٦٥. ومن النادر مجيء
ذلك الخبر اسماً ، ولكن ورد خبر عسى مفرداً منصوباً كقول العرب: عسى الغوير أبو سا .
٦٦ ولا يكون ذلك الا شذوذاً ٦٧. ويجوز حذفه إن كان معلوماً ، كقولك : (تأنى أصاب
أو كاد) او دل عليه دليل ٦٨ . كقوله تعالى (فطفق مسحاً بالسُّوقِ والأَعناقِ) ٦٩ .))
أي فأقبل يمسحها مسحاً)) ٧٠ . وبهذا نلّمح شرطاً من شروط الحذف أشار اليه أبو جعفر
وهو حذف الخبر (يمسح) لدلالة المصدر عليه ، مما يوضح أن خبر هذه الأفعال يحذف
جوازاً إما للعلم به ، او لوجود دليل يدل عليه .

المبحث الثالث

ظنّ وأخواتها

توطئة

هي النوع الثالث من الأفعال الناسخة ، وقد ورد عن أقسامها عند ابن مالك أن ((أفعال هذا
الباب أربعة أنواع : نوع مختص بالظنّ ، ونوع باليقين ، ونوع صالح للظن وصالح لليقين ،
ونوع للتحويل من وصف الى وصف)) ٧١ . وهذه الأفعال تنصب المبتدأ والخبر جميعاً بعد
أخذها الفاعل . ويفيد منها الخبر يقيناً : (رأى ، وعلم ، ووجد ، ودرى ، وألفى ، وتعلّم)
بمعنى : أعلم . ويفيد الرجحان وقوع : (خال ، وظنّ ، وحسب ، وزعم ، وعد ، وحجا ،

وَهَبْ ، وجعل) بمعنى : اعتقد ^{٧٢} . قال تعالى : (وجعلوا الملائكة الذين هم عباد الرحمن إناثاً) ^{٧٣} . فقُيِّدَت (جعل) بمعنى اعتقد إحترازاً من ((جعل)) التي بمعنى (صير) فانها من أفعال التحويل ، لا من افعال القلوب ^{٧٤} .

((ويفيد منها تحويلاً : (صير ، وأصار ، وجعل ، وهب ، ورد ، وترك ، وتخذ ، واتخذ)) ٧٥((

الأحكام الخاصة بالأفعال القلبية المتصرفة

أولاً: الأعمال

يجب إعمال هذه الافعال إذا تقدمت ؛ لأنها تكون في أعلى مراتبها كما أنها إذا تقدمت دلّ ذلك على قوة العناية بها ^{٧٦} . كقولك : (ظننت زيداً نائماً) . فمقتضى إعمالها قائم لم يوجد ما يوهي الفعل ويسوغ إبطال عمله ، فورد الاسم وقد تقدم الشك في خبره فمنعه ذلك التقدم من أن يجري على لفظه قبل دخول

الشك ^{٧٧} . ((وأجاز الاخفش والفراء النصب والإعمال في الأمر والاستفهام ، لأنهما يطلبان الفعل نحو : ظنك زيداً منطلقاً ، ومتى ظنك زيداً منطلقاً ، بمعنى : ظنّ ظنك زيداً منطلقاً ، ومتى ظننت ضنك زيداً منطلقاً)) ^{٧٨} ؟

((ويختص الإعمال بأفعال القلوب والتصيير كليهما)) ^{٧٩} . ومثال أفعال القلوب قول الشاعر

تَعَلَّمَ شَفَاءَ النَّفْسِ قَهَرَ عَدُوَّهَا فَبَالِغَ بَلُطْفٍ فِي التَّحْيِيلِ وَالْمَكْرِ ^{٨٠} .

والشاهد في البيت أن الفعل (تعلم) قد عمل في شفاء النفس وقهر عدوها

ومثال افعال التصيير ، قوله تعالى : (لو يردونكم من بعد إيمانكم كفاراً) ^{٨١} . فقد نصب الفعل (يرد) مفعولين أحدهما الضمير والآخر كفاراً ^{٨٢} . ومنه قوله تعالى : (واتخذ الله ابراهيمَ

خليلاً^{٨٣} . فوجه الاستدلال بهذه الآية : أنّ الفعل اتَّخَذَ نصب مفعولين هما : (ابراهيم وخليلاً)^{٨٤}

ثانياً : الإلغاء

هو إبطال عمل هذه الأفعال لفظاً ومحلاً وذلك ، لضعف العامل ، والعامل الملغى لا عمل له البتة ، ويختص الإلغاء بأفعال القلوب فقط ، وشرط الإلغاء هو : إذا وقع العامل وسطاً ، كقولك : (زيدٌ ظننت قائمٌ) او وقع آخرًا ، كقولك : (زيدٌ قائمٌ ظننتُ)^{٨٥} . وإلغاء المتأخر أولى من إعماله ، وفي المتوسط خلاف : قبل إعماله أولى ؛ لأنّ الفعل أقوى من الإبتداء ، إذ هو عامل لفظي . وقيل هما سواء ؛ لأنه عادل قوته تأخيريه ، فضعف لذلك فقاومه الإبتداء بالتقدم^{٨٦} . ومن شواهد إلغاء المتأخر ، قول الشاعر :

هما سيّدانا يزعمان و إنما يسوداننا إن أيسرت غنماهما^{٨٧} .

فقد ألغي عمل (يزعم) لتأخرها عن جملة (هما سيّدانا) التي هي المبتدأ والخبر الآن . ومثال المتوسط قوله^{٨٨} :

أبا الراجيز يا ابن اللؤم توعدي وفي الأراجيز خلّت اللؤم والفشل .

الشاهد فيه (خلّت) حيث ألغي عملها لتوسطها بين المبتدأ الذي هو قوله (اللؤم) والخبر الذي هو قوله (في الأراجيز) ولولا هذا التوسط لنصبها فكان يقول : وخلّت اللؤم والفشل في الراجيز ، بنصب اللؤم على أنه مفعول أول ونصب محل الجار والمجرور على أنّه المفعول الثاني^{٨٩} . وقوله : (وفي المتوسط خلاف) فليل الاعمال والإلغاء سيّان ، وقيل الأعمال أحسن من الإلغاء ، وإنّ تقدمت امتنع الإلغاء عند

البصريين ، بل يجب الإعمال ، فان جاء من لسان العرب ما يوهم إلغاءها متقدمة أول على إضمار ضمير الشأن^{٩٠} . كقول الشاعر^{٩١} :

أرجو وأمل أن تدنو مودَّتْها

وما إخالٌ لدينا منك تنوِيلٌ^{٩٢}.

((والتقدير : وما أخالهُ لدينا منك تنوِيلُ) جملةٌ في موضع المفعول الثاني وحينئذٍ فلا إلغاء

((^{٩٣}.

ثالثاً: التعليق

هو إبطال عمل هذه الافعال لفظاً لا محلاً ، لاعتراض ما له صدر الكلام بينها وبين معموليها ، والمراد بصدر الكلام : ((ما)) النافية أو لام الابتداء ، أو لام القسم ، أو ((لا ، إن)) النافيتان ، وما كان من كلم الاستفهام ، وهو أن يعترض حرف الاستفهام بين العامل والمعمول ، أو أن يكون في الجملة اسم استفهام : عمدةً كان أو فضلةً^{٩٤}.

فمثال ((ما)) النافية ، قوله تعالى : (لَدَعَلِمَتْ مَا هَؤُلَاءِ يَنْطِقُونَ)^{٩٥} . ((فهؤلاء : مبتدأ ، وينطقون : خبره ، وليس مفعولاً أولاً وثانياً))^{٩٦}.

ومثال : لام الابتداء ، قوله تعالى : (وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَقٍ)^{٩٧} . ((فهذه لام الابتداء تدخل بعد العلم وما أشبهه ويبتدأ بعدها))^{٩٨}. قال الفراء : (((من) في موضع رفع بالابتداء ، وهي جزاء ؛ لأنَّ العرب إذا أحدثت على الجزاء هذه اللام صيروا فعله على جهة فَعَلْ ثم صيروا جواب الجزاء بما تُلقِي به اليمين))^{٩٩} . وقد وافق أبو جعفر الفراء في أنَّ اللام هي لليمين وموضع ((مَنْ)) رفع بالابتداء ؛ لأنَّه لا يعمل ما قبل اللام فيما بعدها وَمَنْ بمعنى الذي (١٠٠)

الخاتمة

- ١- لم يكن أبو جعفر مجرد ناقل لآراء النحويين واختلافاتهم بل كانت له توجيهات وترجيحات تشير الى وجهة نظره الخاصة في كثير من المسائل النحوية .
- ٢- تبين أنّ الاشتراطات النحوية قد وقعت في كلام الكثير من المعربين للقرآن الكريم وقد ظهر ذلك في إعرابهم الشواهد القرآنية التي استشهد بها النحاة .
- ٣- إن حذف النون من مضارع كان حذف جائز للتخفيف وبالشروط الخمسة التي أشار اليها الدكتور فاضل السامرائي والدكتور محمد عيد .
- ٤- تبين أنّ خروج الأفعال الناسخة للابتداء عن معانيها يفقدها خاصية نصب المفعولين كخروج ظنّ عن معنى الرجحان الى معنى الاتهام خروجاً أفقده تلك الخاصية .
- ٥- حرص المعربون للقرآن الكريم على ذكر جميع الآراء التي قيلت في مسألة من مسائل الخلاف مما جعل كتبهم غنية بالمسائل الخلافية فضلاً عن المسائل النحوية .

Abstract

This research study requirement grammar in Acts copier for starting Empirical Study in the books express the Koran , the book express copper model and study this phenomenon grammatical wrote to express his great importance , as the Koran represents the Arabic language at the top or less the same eloquence , and eloquence , and involved the nature of the subject that the study is divided in three sections preceded by the definition of the term conditioning language idiomatically : as follows: The first topic: it was studied and sisters and Achtrth grammarians in the increase , delete, and compensation ((at)) them , and delete Nnounaa , while the second section where I studied CAD and sisters , and the terms of the actions of News approach . In the third section examined the thought and sisters , and the provisions of its own , such as business , and the cancellation and suspension , and the study included the views of grammarians and their conditions in these matters grammatical and sayings Arabized of the Koran where , and exited the study a set of results is the essence of this modest work

الإحالات

- (١) معجم مقاييس اللغة : شرط ٣ / ٢٦٠ .
- (٢) محمد : ١٨ .
- (٣) التبيان في تفسير غريب القرآن : ٢٩٥ .
- (٤) الصحاح : باب الطاء ، فصل الشين ، شرط : ١١٣٦ .
- (٥) تاج العروس معجم: باب الطاء ، فصل الشين ، شرط : ٩ / ٤٠٤-٤٠٥ ، وينظر القاموس المحيط ، شرط : ٧٩ .
- (٦) معجم مقاييس اللغة : شرط : ٣ / ٢٦٠ .
- (٧) التعريفات : ٩١ .
- (٨) ينظر المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام : ٤ / ٦٣٦ .
- (٩) دراسات في النحو : ٢٣/١ .
- (١٠) ينظر : الشاهد وأصول النحو الدكتور خديجة الحديثي : ٢٨٣
- (١١) ينظر : شرح قطراندي وبل الصدى : ١٣٤
- (١٢) التطبيق النحوي : ١٤٤
- (١٣) مريم من الايه : ٣١
- (١٤) اعراب القرآن لابي جعفر : ١١/٣
- (١٥) اعراب الشواهد القرآنية والاحاديث النبوية الشريفة في كتاب قطر الندى : ١٢٤
- (١٦) الكتاب : ١٥٣/٢
- (١٧) المصدر نفسه : ٧٣/١
- (١٨) مريم من الآية : ٢٩ .
- (١٩) ينظر : المقتضب : ٤ / [١١٦-١١٨] .

- (٢٠) إعراب القرآن لأبي جعفر : ٣ / ١١ .
- (٢١) ينظر : الجامع لأحكام القرآن : ١١ / ١٠٢ ، والبرهان في علوم القرآن : ٥ / ٧٢ ، والبحر المديد في تفسير القرآن المجيد : ٤ / ٣١٦ .
- (٢٢) شرح قطر الندى و بل الصدى : ١٤٣ .
- (٢٣) ينظر : شفاء العليل في ايضاح التسهيل : ٣٢٠ .
- (٢٤) البيت للفرزدق في ديوانه : ٢ / ٢٩٠ .
- (٢٥) ينظر : أوضح المسالك : ١ / ٢٢٩ ، وشرح ابن عقيل : ١ / ٢٩٠ .
- (٢٦) ينظر : شرح ابن عقيل : ١ / ٢٩٠ .
- (٢٧) شفاء العليل في ايضاح التسهيل : ٣٢١ .
- (٢٨) البيت لعبد الله بن رواحة الانصاري في شرح التسهيل : ١ / ٣٤٤ .
- (٢٩) ينظر : النواسخ في النحو العربي : ٢٤ .
- (٣٠) لم اقف على اسم الشاعر ، وهو بلا نسبة في أسرار العربية : ١٣٦ ، وشرح التصريح على التوضيح : ١ / ٢٥٢ ، ينظر : أوضح المسالك : ١ / ٢٢٨ .
- (٣١) ينظر : الكتاب : ١ / ٢٩٣ .
- (٣٢) العباس بن مرداس ، والبيت في ديوانه : ١٠٦ .
- (٣٣) ينظر : الكتاب : ١ / ٢٩٣ .
- (٣٤) شرح التسهيل : ١ / ٣٤٧ .
- (٣٥) ينظر : التطبيق النحوي : ١٣٨ ، والنواسخ في النحو العربي : ٢٦ .
- (٣٦) النواسخ في النحو العربي : ٢٦ .
- (٣٧) المقتضب : ٣ / ١٦٦-١٦٧ .
- (٣٨) هود من الآية : ١٠٩ .
- (٣٩) النحل من الآية : ١٢٠ .
- (٤٠) النحل من الآية : ١٢٧ .

- (٤١) إعراب القرآن لأبي جعفر : ٢ / ١٨٤ .
- (٤٢) التبيان في إعراب القرآن : ٢ / ٤٦٢ .
- (٤٣) شرح التسهيل : ١ / ٣٤٨ .
- (٤٤) البيت للحسين بن عرفة في خزانة الادب : ٩ / (٣٠٤-٣٠٥) والخصائص : ١ / ٩٠ ، وسر صناعة الاعراب : ٢ / ٥٤٠ .
- (٤٥) ينظر : اوضح المسالك : ١ / ٢٣٨ .
- (٤٦) البيت لخنجر بن صخر الأسدي في خزانة الادب : ٩ / ٣٠٤ ، وسر صناعة الاعراب : ٢ / ٥٤٢ ، والمقاصد النحوية : ١ / ٤٣٢ ، و اوضح المسالك : ١ / ٢٣٨ .
- (٤٧) ينظر : أوضح المسالك : ١ / ٢٣٨ .
- (٤٨) ينظر : المصدر نفسه : ١ / ٢٣٧ .
- (٤٩) النساء من الآية : ١٣٧ .
- (٥٠) ينظر : معاني النحو : ١ / ٢٠٩ ، والنحو المصفى : ٢٥٩ .
- (٥١) ينظر : أوضح المسالك : ١ / (٢٦٥-٢٦٦) .
- (٥٢) همع الهوامع : ١ / ٤١٢ .
- (٥٣) البقرة من الآية : ٢١٦ .
- (٥٤) ينظر : البحر المديد في تفسير القرآن المجيد : ١ / ٢٧١ .
- (٥٥) ينظر : شرح شذور الذهب : ٢١٨ ، وشرح ابن عقيل : ١ / (٣٢٣-٣٢٤) .
- (٥٦) ينظر : أوضح المسالك : ١ / ٢٧٣ .
- (٥٧) طه من الآية : ١٢١ .
- (٥٨) ينظر : معاني القرآن للفراء : ٢ / ١٠٨ .
- (٥٩) اعراب القرآن لأبي جعفر : ٣ / ٤٢ .
- (٦٠) اوضح المسالك : ١ / ٢٧٤ .
- (٦١) الاسراء من الآية : ٨ .

(٦٢) لم أقف على اسم الشاعر ، وهو بلا نسبة في أوضح المسالك : ١ / ٢٧٤ ، وشرح ابن عقيل : ١ / ٣٣٢ .

(٦٣) لم أقف عليه في ديوانه وهو منسوب له في الكتاب : ١٦٠/٣

(٦٤) الكتاب: ١٦٠

(٦٥) ينظر النواسخ في النحو العربي: ٩٢

(٦٦) ينظر جمهرة الامثال: ٥٠/٢

(٦٧) ينظر النواسخ في النحو العربي : ٩١-٩٢

(٦٨) ينظر المصدر نفسه: [٩٢-٩٥] .

(٦٩) ص من الآية : ٣٣ . ٢٠

(٧٠) إعراب القرآن لأبي جعفر : ٣ / ٣١١ .

(٧١) شرح التسهيل : ٢ / ٨ .

(٧٢) ينظر : تحرير الخصاصة في تيسير الخلاصة : ١٣١ .

(٧٣) الزخرف من الآية : ١٩ .

(٧٤) ينظر : شرح ابن عقيل : ٢ / ٣٩ .

(٧٥) تحرير الخصاصة في تيسير الخلاصة : ١٣١ .

(٧٦) ينظر : اسرار العربية : ١٣٠ .

(٧٧) ينظر : شرح المفصل : ٣ / ٣٤٤ .

(٧٨) شرح التسهيل : ٢ / ١٩-٢٠ .

(٧٩) النواسخ في النحو العربي : ١١٠ .

(٨٠) البيت لزياد بن يسار بن عمرو بن جابر في أوضح المسالك : ٢ / ٢٧ ، وشرح ابن

عقيل : ٢ / ٣٢ .

(٨١) البقرة من الآية : ١٠٩ .

(٨٢) ينظر إعراب القرآن لأبي جعفر : ١ / ٧٤ .

- (٨٣) النساء من الآية : ١٢٥ .
- (٨٤) ينظر : إعراب القرآن الكريم وبيانه : ٢ / ١١٤ ، واعراب سورة النساء : ٢٦٦ .
- (٨٥) ينظر: الكتاب : ١/١٢٤، والمقتضب : ١١/٢ ، وشرح الكافي الشافيه : ١/٢٤٧-٢٤٨ ، وأوضح المسالك : ٢/٤٦-٤٩ ، والكليات : ١٦٥٨ ، والنواسخ في كتاب سيبويه : ٨٨:
- (٨٦) ينظر : همع الهوامع : ١ / ٤٩٠ .
- (٨٧) البيت لابي أسيدة الديبري في أوضح المسالك : ٢ / ٥١ ، وهمع الهوامع : ١ / ٤٩٠ .
- (٨٨) البيت لجريز في ملحق ديوانه : ١٠٢٨ .
- (٨٩) ينظر : اوضح المسالك : ٢ / ٥٠ .
- (٩٠) ينظر : شرح ابن عقيل : ٢ / ٤٧ .
- (٩١) كعب بن ابي سلمى .
- (٩٢) ديوانه : ١١١ .
- (٩٣) شرح ابن عقيل : ٢ / ٤٨ .
- (٩٤) ينظر : المقتصد : ١ / ٤٤٠ ، وشرح قطر الندى : ١٧٩ ، والكليات : ١٦٥٨ .
- (٩٥) الانبياء من الآية : ٦٥ .
- (٩٦) شرح قطر الندى : ١٧٩ .
- (٩٧) البقرة من الآية : ١٠٢ .
- (٩٨) معاني القرآن للاخفش : ٢٧٧ .
- (٩٩) معاني القرآن للفراء : ١ / ٥٤ .
- (١٠٠) ينظر : إعراب القرآن لأبي جعفر : ١ / ٧٢ .

ثبت المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- اسرار العربية لأبي البركات الانباري كمال الدين عبد الرحمن بن ابي سعيد الأنباري النحوي المتوفى سنة (٥٧٧هـ) تحقيق بركات يوسف هيود ، شركة الأرقم بن أبي الأرقم ، بيروت - لبنان ، ط ١ : (١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م) .
- إعراب سورة النساء إعراب وتفسير وبلاغة وأسباب نزول ، محمد حسين سلامة ، دار الآفاق العربية مدينة نصر - القاهرة (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م) .
- إعراب الشواهد القرآنية والاحاديث النبوية الشريفة في كتاب قطر الندى وبل الصدى لابن هشام الانصاري ، الدكتور رياض بن حسن الخوام ، شركة أبناء شريف الانصاري للطباعة والنشر ، صيدا ، بيروت ، لبنان (١٤٢٩-٢٠٠٨) .
- إعراب القرآن للامام العلامة أبي جعفر احمد بن محمد بن اسماعيل بن النحاس المتوفى سنة (٣٣٨هـ) تحقيق عبد المنعم خليل ابراهيم ، دار الكتب العلمية ، بيروت - لبنان ، ط ١ : (١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م) .
- إعراب القرآن الكريم وبيانه تأليف الاستاذ محيي الدين الدرويش مطابع المستقبل - بيروت - اليمامة للطباعة ، ط ١١ : (١٤٣٢هـ - ٢٠٠١م) .
- أوضح المسالك الى الفية ابن مالك تأليف الامام جمال الدين يوسف بن هشام الانصاري المتوفى سنة (٧٦١هـ) ومعه كتاب السالك الى تحقيق أوضح المسالك تأليف محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار الطلائع - القاهرة (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م) .

- البرهان في علوم القرآن للامام بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي المتوفى سنة (٧٩٤هـ) تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار احياء الكتب العربية ، ط ١ : (١٣٧٦هـ - ١٩٥٥م) .
- تاج العروس من جواهر القاموس محمد مرتضى الزبيدي تحقيق عبد العليم راجعه عبد الستار أحمد فراج ، مطبعة حكومة الكويت ، (١٤٠٠هـ - ١٩٧٩م) .
- تاج اللغة وصحاح العربية تأليف إسماعيل بن حماد الجوهري (ت ٣٩٨هـ) تحقيق احمد عبد الغفور عطار ، دار العلم للملايين - بيروت - لبنان ط ٤ : (١٤١١هـ - ١٩٩٠م) .
- التبيان في اعراب القرآن عبد الله بن الحسين العكبري المتوفى سنة (٦١٦هـ) تحقيق سعد كريم الفقي ، دار اليقين ، المنصورة ط ١ : (١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م) .
- التبيان في تفسير غريب القرآن لشهاب الدين بن محمد بن عماد المعروف بابن الهائم المتوفى سنة (٨١٥هـ) تحقيق الدكتور ضاحي عبد الباقي ، دار الغرب الاسلامي ، ط ١ : (١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣م) .
- تحرير الخصاصة في تيسير الخلاصة شرح على الفية ابن مالك تأليف قاضي قضاة حلب الشيخ زين الدين عمر بن المظفر بن الوردي المتوفى سنة (٧٤٩هـ) تحقيق الدكتور محمد مزعل خلاطي ، دار الكتب العلمية بيروت - لبنان ، ط ١ : (١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م) .
- التعريفات لعلي بن محمد الجرجاني (ت ٨١٦هـ) دار الفكر ، بيروت لبنان ط ١ : (١٤٢٥-١٤٢٦-٢٠٠٥)
- التطبيق النحوي الدكتور عبده الراجحي ، دار المسيرة ، عمان ط ١ : (١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م) .

- الجامع لأحكام القرآن لأبي عبد الله محمد بن أحمد الانصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي المتوفى سنة (٧٦١هـ) تحقيق هشام سمير البخاري ، دار عالم الكتب الرياض ، السعودية (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م) .
- جمهرة الأمثال لأبي هلال العسكري (ت بعد ٤٠٦هـ) تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم وعبد المجيد دار الفكر ، ط ٢ ١٤٠٩ - ١٩٨٨
- الحديث النبوي الشريف و أثره في الدراسات اللغوية والنحوية الدكتو محمد ضاري حمادي ، الدار العربية للموسوعات ط ١ ٢٠٠٨ .
- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب تأليف عبد القادر بن عمر البغدادي (ت ١٠٩٣هـ) تحقيق عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي بالقاهرة .
- الخصائص لأبي الفتح عثمان بن جني المتوفى سنة (٣٩٢هـ) تحقيق الشربيني شريدة ، دار الحديث (١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م) .
- دراسات في النحو مقالات صلاح الدين الزعلوي موقع اتحاد كتاب العرب
- ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب تحقيق الدكتور نعمان محمد أمين طه ، دار المعارف ، ط ٣ .
- ديوان العباس بن مرداس السلمي جمعه وحققه الدكتور يحيى الجبوري ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ط ١ : (١٤١٢هـ - ١٩٩١م) .
- ديوان كعب بن زهير صنعه الإمام أبي سعيد السكري شرح ودراسة الدكتور مفيد قميحة ، دار الشواف للطباعة - الرياض - السعودية ، ط ١ : (١٤١٠هـ - ١٩٨٩م) .
- سر صناعة الاعراب لأبي الفتح عثمان بن جني تحقيق حسن هنداوي دار العلم ، دمشق ، ط ١ : (١٤٠٦هـ - ١٩٨٥م) .
- الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه الدكتور خديجه الحديثي مطبعة المجمع العلمي (١٤٣١-٢٠١٠)

- شرح ابن عقيل على الفية ابن مالك تأليف محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار التراث ، شارع الجمهورية - القاهرة (١٤٢٠ هـ - ١٩٩٠ م) .
- شرح التسهيل تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد تأليف جمال الدين محمد بن عبد الله ابن مالك الاندلسي المتوفى سنة (٦٧٢ هـ) تحقيق محمد عبد القادر عطا ، وطارق فتحي السيد دار الكتب العلمية بيروت - لبنان - ط ٢ : (١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م) .
- شرح التصريح على التوضيح تأليف خالد الازهري تحقيق محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان ، ط ١ : (١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م) .
- شرح التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح تأليف الامام ابن مالك تحقيق الدكتور طه محسن ، مكتبة ابن تيمية ، ط ١ ١٤٠٥ - ١٩٨٤ .
- شرح ديوان الفرزدق ضبط معانيه وشروحه إيليا الحاوي ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت - لبنان ، ط ١ : (١٤٠٤ هـ - ١٩٨٣ م) .
- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب تأليف ابن هشام الانصاري ومعه كتاب منتهى الارب بتحقيق شرح شذور الذهب تأليف محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار الطلائع القاهرة (١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م) .
- شرح الرضي لكافية ابن الحاجب تحقيق الدكتور حسن بن محمد الحفظي ، مكتبة الملك فهد الوطنية ط ١ (١٤١٤ - ١٩٩٣) .
- شرح قطر الندى و بل الصدى تصنيف ابن هشام الانصاري دار ابن كثير ، دمشق - سوريا ، ط ١ : (١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م) .
- شرح الكافية الشافية تأليف الامام ابي عبد الله ابن مالك ، تحقيق محمد معوض وعادل عبد الموجود ، دار الكتب العلمية لبنان ، ط ٢ : ١٤٣١ - ٢٠١٠ .
- شرح المفصل للشيخ موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي المتوفى سنة (٦٤٣ هـ) تحقيق أحمد السيد واسماعيل عبد الجواد، المكتبة التوفيقية - القاهرة - مصر .

- شفاء العليل في ايضاح التسهيل لابي عبد الله محمد بن عيسى السلسلي ، دار الندوة ، بيروت - لبنان ، ط ١ : (١٤٠٦ هـ - ١٩٨٥ م) .
- الكتاب لسيبويه أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر المتوفى سنة (١٨٠ هـ) تحقيق عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط ٤ : (١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٤ م) .
- الكليات لابي البقاء الكفوي المتوفى نة (١٠٩٤ هـ) أيوب بن موسى الكفوي تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري مؤسسة الرسالة بيروت (١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م) .
- المديد في تفسير القرآن المجيد لأحمد بن محمد المهدي بن عجبية الادريسي ، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان (١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م) .
- معاني القرآن للأخفش سعيد بن مسعدة البلخي تحقيق الدكتور عبد الامير الورد ، عالم الكتب بيروت - لبنان ، (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م) .
- معاني القرآن لأبي زكريا يحيى بن زياد الفراء المتوفى سنة (٢٠٧ هـ) قدم له وعلق عليه ابراهيم شمس الدين ، دار الكتب العلمية ، بيروت - لبنان ، ط ١ : (١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م) .
- معاني النحو تاليف الدكتور فاضل صالح السامرائي، دار احياء التراث العربي بيروت ، لبنان ، ط ١ (١٤٢٨ - ٢٠٠٧) .
- معجم مقاييس اللغة لابي الحسين احمد بن فارس بن زكريا المتوفى سنة (٣٩٥ هـ) تحقيق عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر للطباعة (١٣٩٩ هـ - ١٩٧٨ م) .
- المفصل في تاريخ العرب قبل الاسلام تأليف الدكتور جواد علي ، ساعدت جامعة بغداد علة نشره ، ط ٣ : (١٤١٣ هـ - ١٩٩٢ م) .
- المقاصد النحوية في شرح شواهد الالفية تاليف بدر الدين بن موسى العيني المتوفى سنة (٨٥٥ هـ) تحقيق محمد باسل ، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان ، ط ١ : (١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م) .

- المقتصد في شرح رسالة الايضاح تأليف الامام عبد القاهر الجرجاني المتوفى سنة (٤٧٤هـ) تحقيق الشربيني شريدة - دار الحديث - القاهرة (١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م) .
- المقتضب لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد المتوفى سنة (٢٨٥هـ) تحقيق محمد عبد الخالق عزيمة ، عالم الكتب ، بيروت - لبنان ، (١٤٣١هـ - ٢٠١٠م) .
- النحو المصفى الدكتور محمد عيد ، مكتبة الشباب ، (١٣٩٦هـ - ١٩٧٥م) .
- النواسخ في كتاب سيبويه للدكتور حسام النعيمي ، دار الرسالة للطباعة ، بغداد ١٩٧٧.
- النواسخ في النحو العربي تأليف إسماعيل العقباوي تقديم الدكتور فتح الله سليمان ، دار الحرية للتراث - القاهرة .
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع للامام جلال الدين السيوطي المتوفى سنة (٩١١هـ) تحقيق أحمد شمس الدين ، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان - ، ط ٢ : (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م) .

Investigating the College Students' Errors* in the Area of Direct and Indirect Speech

تقصي أخطاء طلبة الكلية في الكلام المباشر وغير المباشر

***Error** is a technique that is used in language teaching and learning to identify, classify and systematically interpret the unacceptable forms produced by someone learning a foreign language (Crystal, 2003: 165).

م.م تابان محمد فوزي حسين

ماجستير آداب في اللغة الإنكليزية وعلوم اللغة

جامعة گرميان

كلية العلوم الإنسانية والرياضة

قسم اللغة الإنكليزية

البريد الإلكتروني tabanfeb@yahoo.com

Assist. Lecturer Taban Muhammed Fawzy Hussein

M.A. in English Language and Linguistics

University of Gareman

Faculty of Human Sciences and Physical Education

Department of English Language

The Email Address: tabanfeb@yahoo.com

Abstract

There have been extensive arguments concerning the relationship between direct and indirect speech. This is quite natural, since the discussion of this topic involves such major areas of English grammar as the study of narrative style and the relation between the grammatical category of tense and (actual) time as well as various types of deixis shift which include “person shift”, “time/ place adverbial shift” and “tense shift” (commonly called “backshift” or “sequence of tenses”).

This study shows how far the direct and indirect speech can and should be explained by the syntactic rules, and where and how the discourse principles come into play. Some aspects of the relationship between direct and indirect speech have been considered.

The issues that are going to be discussed here are:

1. Aspects of correspondence between direct speech and indirect speech.
2. Deixis shift (sequence of tenses in particular).
3. The students’ comprehension of the relation between these two aspects in the light of a test results.

It has been found that the college students are not aware of the syntactic changes that have to be applied in changing the speech from direct into indirect and the back-shifting of pronouns and adverbs.

1. Introduction

1.1. The Problem

Direct speech refers to the actual use of another person's utterance with no grammatical modification while the indirect speech refers to the use of "a grammatical construction where the words of the speaker are subordinated to a verb in a main clause" for example:

1. 'I have a cold' Ann said	Direct Speech
2. Ann said that she had a cold	Indirect Speech

(Crystal, 2003: 140, 232)

Direct or quoted speech is a sentence (or several sentences) that reports speech or thought in its original form, as phrased by the original speaker. It is usually enclosed in quotation marks. The cited speaker is either mentioned or implied. Indirect speech, also called reported speech or indirect discourse, is a means of expressing the content of statements, questions or other utterances, without quoting them explicitly as is done in direct speech.

In indirect speech certain grammatical categories are changed relative to the words of the original sentence. For example, person may change as a result of a change of speaker or listener (as *I* changes to *she* in the example above). In some languages, including English, the tense of verbs is often changed – this is often called sequence of tenses.

English college students study direct and indirect speech forms but they are still unaware of the importance of these two aspects and they ignore how to use them in their speech. So there is a need to shed light on the students' weaknesses and the difficulties that they face in dealing with these two aspects.

1.2 The hypothesis

It has been hypothesized that the students face some problems in certain areas such as how to transform the direct speech into the indirect one and vice versa, also they ignore the syntactic changes that accompany the transformation process especially with the interrogative and exclamatory sentences.

1.3 The Aim

This paper aims to shed light on the difficulties that the college students face when they deal with direct and indirect speech and give solutions and suggestions to resolve the students' weaknesses in this area.

1.4 The Procedures

To achieve the aim of this paper, the following procedures have to be followed:

1. providing a survey on direct and indirect speech, definitions, the correspondence between the two aspects and the grammatical changes

that take place in the process of changing the speech from direct into indirect and vice versa.

2. constructing a test devoted to measure the students' abilities in comprehending and recognizing these two grammatical aspects and to specify and clarify the students' weaknesses points.

3. giving some recommendations and suggestions that the teachers can follow in teaching direct and indirect speech.

2.1 On Defining Direct Speech

Direct speech refers to the use of the actual utterance "with no grammatical modification" such as "Is he coming? John asked" (Crystal, 2003:140).

Eastwood (2002:347) says that direct speech can be used when we report someone's words by repeating them:

1. 'I'll go and heat some milk,' said Agnes. (from a story)

2. Gould was the first to admit "We were simply beaten by a better side.'

(from a newspaper report)

3. 'Made me laugh more than any comedy I have seen in the West End this year' –Evening Standard (from an advertisement)

The direct speech form could be enclosed by quotation marks and the reporting clause could occur initially, medially, or finally for example:

4. The president said, "A failure by Congress to approve new taxes will lead to larger budget deficits, higher interest rates, and higher unemployment".

5. "The radio is too loud", Elizabeth complained.

(Quirk, et. al., 1985:1022)

Quotation marks are used to set off direct speech:

6. Mom said, "Where are my keys?"

7. "This ice cream is delicious," said Tom.

8. "Have you boys washed your hands?" asked Dad.

9. "Please get out of the car," the police officer ordered.

10. "What a beautiful dress!" said Sally.

Grammatical modifications of the reported text are understood as a necessary consequence of integration into a larger structure (Sargeant, 2007b: 134–135). Partee (1973:412) adds that quotation might be divided into "Direct Quotation" and "Indirect Quotation". The former can be further divided into "total quotation", which ranges from a whole discourse (a set of utterances) to interjections and some related expressions, and "partial quotation", which conveys part of the original utterance such as "He said 'increase' not 'decrease' ". The latter is not conveyed in a word-for-word quotation style but in a paraphrase or summary fashion, and it is to this type of indirect quotation that indirect speech belongs.

Direct quotation has to be precise as possible to the original discourse whether it is conveyed in the written form or in the spoken form. This is why people say “quote” and “unquote” in speech when they try to be precise. Indirect quotation is not always expected to be precise in informal everyday situations. It is often the case in which the content has to be conveyed and that the original surface form is not so rigorously maintained. From this we can say that the degree of precision depends on the purpose and occasion of the indirect speech form (Ibid).

2.2 On Defining Indirect Speech

The term “indirect speech” refers to the grammatical construction for the purpose of expressing information about an utterance as reported by another speaker, where the reported utterance is not a direct quotation, i.e. an exact replication of the originally perceived linguistic form. More specifically it is not understood as a construction that describes the semantic or pragmatic content of the original utterance freely but as one that preserves the meaning as well as a close approximation of the original form. The indirect speech (reported speech) refers to the use of a grammatical construction where the words of the speaker are subordinated to a verb in a main clause”, for example “she said that she had a cold” (Crystal, 2003: 232).

For the indirect speech, instead of repeating the exact words, the meaning can be given by using the speaker's own words and from his own point of view:

1. Agnes said **she would go and heat some milk.**
2. Gould admitted **that his team were beaten by a better side.**

Here the indirect speech (or 'reported speech') is a noun clause, the object of *said* and *admitted*. *That is* sometimes used, but in informal English it can be left out, especially after *say* or *tell*.

3. Tom says (that) his feet hurt.
4. You told me (that) you enjoyed the visit.

Sometimes a non-finite clause can be used as in:

5. Gould admitted having lost to a better side.
6. They declared the result to be invalid. (Ibid)

When written, indirect speech is not normally enclosed in quotation marks or any similar typographical devices for indicating that a direct quotation is being made. However such devices are sometimes used to indicate that the indirect speech is a faithful quotation of someone's words (with additional devices such as square brackets and ellipses to indicate deviations or omissions from those words), as in *He informed us that "after dinner [he] would like to make an announcement"*.

2.3 Correspondence Relations between Direct and Indirect Speech

It can be assumed that direct speech is the basic form and indirect speech is derived from direct speech. Indirect speech is a kind of quotation which employs verbs of reporting.

In many cases it is true of both direct and indirect speech constructions that the clause that encodes the main proposition of a speaker about the reporter and the clause that encodes the reported proposition are in a grammatical dependency relation, i.e. the former is the matrix clause and the latter is a clausal complement.

Eastwood (2002: 347) adds that thoughts can be reported as well as speech for examples:

1. Louise thought Wayne was a complete fool.
2. We all wondered what was going on.

The direct and indirect speech can be mixed. This is from a newspaper report about a man staying at home to look after his children:

3. But Brian believes watching the kids grow up and learn new things is the biggest joy a dad can experience. 'Some people

think it's a woman's job, but I don't think that's relevant any more.'

Maier (2000:1-2) discusses the interrelation between direct speech and indirect speech by presenting the following examples:

(direct) Mary said, "Ugh, I'm so tired!"

(indirect) Mary said that she was very tired.

In the direct speech Mary's original speech act verbatim is produced by putting quotation marks around it; in the indirect speech, a subordinate clause to convey what Mary originally expressed is used. More abstractly, the fundamental difference is this: in direct speech Mary's *words* are reported, while in indirect speech the *content* of Mary's words is reported.

4. The other day Tom said to me, "My grandfather was killed with a knife by a bachelor."

5. a. The other day Tom said to me, "A bachelor killed my grandfather with a knife."

b. The other day Tom said to me, "An unmarried man used a knife to

cause the father of one of my parents to die."

From analyzing these sentences, the meaning of (4) is different from the meaning of 5(a) and 5(b), i.e., (4) is not synonymous of 5(a) or

5(b). So that it is not the meaning of the quoted sentence that is contributing to the meaning of the whole, but rather its surface form (Partee, 1973:413).

The indirect form of sentence (4) as follows:

6. a. The other day Tom told me that his grandfather had been killed with knife by a bachelor.
- b. The other day Tom told me that a bachelor had killed his grandfather with a knife.
- c. The other day Tom told me that an unmarried man had used a knife to cause the father of one of his parents to die.

According to Partee (Ibid) sentence 6(a) is a legitimate indirect form of (4), but this is not the same for 6(b) which is not a perfectly legitimate indirect form of (4), although it conveys virtually the same information. For 6(c), it is perfectly an accepted indirect form of (4).

From the previous points, it seems clear that the quoted sentence in direct speech has to be represented as precisely as possible in terms of meaning and syntactic form. It also seems obvious that the indirect speech form has to reflect the meaning and surface form of the original utterance as much as possible for successful communication to be guaranteed. Lack of correspondence between the speech forms in terms of lexical items, grammatical constructions, deixis shift and

possibly some other factors can result in miscommunication of varying degrees.

Also the concept of the direct form and indirect form can be seen in light of the relation between a novelist and a reader in that the novelist uses direct forms in order to increase variety in a text. Also the choice of lexis and the grammatical options chosen by the character may be indices of social situation, background, education, interest, and so on. So the reader would form a full image about the character through using direct form (Black, 2000:66).

To correspond between the direct form and the indirect one, a direct speech form should be converted reconstructing an appropriate direct speech form from its indirect counterpart to interpret the reported utterance. For example:

7. John said that he was unmarried.

b. John said that he was a bachelor.

c. John said that he was single.

d. John said that he had no wife.

8. a. John said, "I am unmarried."

b. John said, "I am a bachelor."

c. John said, "I am single."

d. John said, "I have no wife."

(Wierzbicka,

1974:235)

Through analyzing these sentences it can be observed that sentence 8(a) is an indirect version of 7(a), and sentence 8(b) is an indirect version of 7(b) and so on. Also it is possible to do the opposite by converting the direct forms in (8) into the corresponding indirect forms in (7) and these operations are possible by applying the traditional deixis shift rules.

According to Quirk et.al (1985:1012), "Indirect speech conveys in the words of a subsequent reporter what has been said or written by the original speaker or writer." In other words, what they require of direct speech to be appropriate is "the essential truth of the report" "in the words of a subsequent reporter." For example:

9. a. "My first task today." Said the teacher, "will be to examine current views on the motivations for armed conflict."

b. The teacher said that his first task that day was to examine current

views on the motivations for armed conflict.

10. "What I want to do now," said the teacher, "is to look at Contemporary theories of the causes of wars."

11. The teacher announced his intention of discussing the causes of wars.

Quirk et al. (1985:1025) claim that 9(b) approximates as closely as possible to the original wording, but that 9(a) could also report the wording of (10) legitimately. They admit, however, that (11) has no clear correspondence with the reported clause in 9(a). How should their statement be interpreted?

It seems that their conception of indirect speech is a little too broad and permissive. Examples like 9(b), 10 and 11 are, at best, summaries of the original wording. Their claim that (10) could be a legitimate origin of 9(b) also seems too permissive. It can be said that sentences 9(a) and (10) are not synonymous but they are an instance of paraphrasing as Quirk et al. (1985) claim. They may be right in a very broad sense of the word, but this is clearly beyond the scope of syntactic correspondence between direct and indirect speech, which is one of the conditions (the other being meaning) imposed on the correspondence between the two speech forms. It is perhaps worthwhile to point out here that the examples they discuss concerning “backshift” and other changes in indirect speech are restricted to the type of correspondence between 9(a) and 9(b). In short there are several types of indirect speech. One of them can be largely a matter of syntactic analysis, and

some of them are beyond the scope of syntactic analysis and require devices of discourse grammar and even some notions beyond discourse.

Only the direct–indirect statements are considered so far. Before going on to the next stage of discussion, a brief survey of other sentence types: questions, exclamations, and imperatives should be presented. It is generally possible to convert various types of direct questions and some types of exclamations into their indirect speech counterparts, and reconstruct the direct speech forms from their indirect speech counterparts. The following examples are from Quirk et al.(1985:1029–30). Notice that they assume this bi– unique correspondence basically holds between the two forms:

12. a. “Are you ready yet?” asked Joan. (Yes–No Question)
 b. Joan asked (me) whether I was ready yet.
13. a. “When will the plane leave?” I wondered. (WH– Question)
 b. I wondered when the plane would leave.
14. a. “Are you satisfied or not?” I asked her. (Alternative Question)
 b. I asked her whether or not she was satisfied.
15. a. “What a brave boy you are!” Margret told him.
 (Exclamation)

b. Margret told him what a brave boy he was.

It seems obvious that there is no clear correspondence between (12a–15a) and (12b–15b) in terms of syntactic form and meaning. But there are several problems involved here, too. One is a case involving deletion:

16. a. “ You ready?” George asked Joan.

b. * George asked Joan if she ready.

c. George asked Joan if she was ready.

17. a. “What a cute baby!” Margret told him.

b. * Margret told him what a cute baby.

c. Margret told him what a cute baby it was.

18. a. She said “How beautiful !”

b. * She said that how beautiful.

c. ? She said how beautiful.

d. ? She exclaimed how beautiful.

e. She exclaimed how beautiful it was.

(16.a), (17.a) and (18.a) are grammatically acceptable; also (16.c), (17.c) and (18.e) are grammatically acceptable too. But the rest are

ungrammatical. This seems to be another instance of interactions between syntax and discourse. A grammatical indirect form would be obtained if the necessary conversion rules are applied to the original direct speech, but questionable indirect speech forms of variable degrees of awkwardness would be produced if their indirect speech counterparts are grammatically incomplete.

Partee (1973:122) explains this observation by stating that "... the quoted sentence is not syntactically or semantically a part of the sentence that contains it." In other words, the reporter is not responsible for the grammatical status of the reported clause, which is grammatically only a direct object of such verbs of reporting as say, whereas the reporter is wholly responsible for the meaning and syntactic form of the reported clause in indirect speech.

For exclamation, the only kind that can be transferred into indirect speech form is the WH- exclamation (Quirk et al.:1985: 1029). Reporting an exclamation is usually best achieved by a circumlocution reflecting the spirit of the original exclamation. Exclamations are not often transformed into indirect speech in spoken English so there are other forms of indirect speech that are more important (Ibid). Some exclamatory forms are really questions (rhetorical) or imperatives such as:

19. a. "What a lovely garden!"

b. He remarked what a lovely garden it was.

(Ibid)

There are few constructions in which indirect speech form is difficult to get by. One is echo exclamations, which are characterized by a rise-fall tone:

20. a. What a beautiful day!

b. What a beautiful DAY!

21. a. Open the door, please.

b. Open the DOOR! Do you take me for a doorman?

(Quirk et al. 1985: 837)

Quirk and et al. (1985:1030) explicitly state that there are no indirect constructions for echo exclamations. It seems quite natural that this is the case, since intonation is an essential part of spoken language which expresses subjective feelings ("astonishment at what has been said" in this case) of the speaker. The only difference between echo exclamations and echo questions is intonation (a rising tone characterizes the latter). Obviously it is easier and more natural to report echo exclamations in direct speech.

This is also the case with many instances of optative sentences:

22. a. She said, "May he rest in peace!"
b. She prayed that he might rest in peace.
23. a. She said, "If only I had more money!"
b. *She wished that if only she had more money.
c. She wished that she had more money.
24. a. She said, "How I hate him!"
b. *She said that how she hated him.
c.? She said how much she hated him.
d. She said that she hated him very much.

Quirk and et al.(1985:1030) say that " there is no indirect speech construction for the optative subjunctive, but when it is used to express a wish the construction with *may* (with possible back-shift to *might*) is sometimes a near equivalent". (22) is an instance of the latter point, and (23) and (24) are instances of the former case.

It is basically possible to convert optative sentences like (22a) into indirect forms like (22b), but the same would not hold for the majority of cases. It seems that it is extremely difficult to report subjective feelings in indirect speech (free indirect speech is a major device for

doing this in a somewhat different but connected way). The majority of cases could be rendered in paraphrase or summary more easily, but such a process is an exercise in linguistic performance, which is well beyond the reach of syntactic rules, rather than direct speech– indirect speech conversions in a strict sense.

The last instance from which it is not possible to reconstruct the exact words of the direct speech is “directives of the summary type” (Quirk et al., 1985: 1030).

25. a. He told me the way.

b. He said to me. “Take the second turning on the right, then cross a

bridge and bear left until you reach the Public Library.”

This type of indirect speech is another instance of paraphrase and summary, and needs a different approach from the one involving syntactic rules alone. Moreover, directives (imperatives) have a variety of illocutionary forces in the first place, and “illocutionary forces depend in most cases on the situational context” (Ibid, 831). In fact they give 15 illocutionary forces of imperatives ranging from ORDER and PROHIBITION to SUGGESTION and OFFER to INCREDULOUS REJECTION and SELF-DELIBERATION. It would be nearly impossible

to incorporate and report these illocutionary forces in indirect speech.
Hence paraphrase and summary, or direct speech.

Leech and Svartvik (1994: 169) say that reported commands can be either in direct speech or in indirect speech:

Direct Speech *"Put on your space-suit," he said.*

Indirect Speech *He told/ ordered/ commanded/ instructed them to
put on
their space-suit.*

Also the reported commands can be in the form of a to- infinitive clause *"They were told to put on their space- suits".*

Leech and Svartvik (2003: 102) state that the rule of the indirect statement is also applied on the indirect question; the only exception is that the wh- clause is used instead of that- clause, for example:

50 a. "Did you live here?"

b. She asked him *if* (or *whether*) he lived there.

51 a. "*Which* chair should I sit in?"

b. He wondered *which* chair he should sit in.

The indirect *yes- no* questions are introduced by *if* or *whether* while the indirect *wh-* questions are introduced by *wh-* word.

The *yes- no* alternative questions are introduced by *whether* as in:

52 a. "Is it your turn or Susan's?"

b. She asked him *whether* it is his turn or Susan's.

(Leech and Svartvik, 1994: 102)

In this section it has been observed that there are degrees of correspondence between direct speech and indirect speech and that this phenomenon could be discussed from the viewpoint of the interactions between syntactic rules and discourse factors. It has been shown that some constructions are harder to get by their indirect speech counterparts due to syntactic and discourse factors. Linguistic skills and imagination to report, paraphrase or summarize what other people have said or written are needed. Rules of correspondence (= deixis shift rules) play a significant role in guaranteeing the correspondence between the speech forms, but clearly this is not enough.

3. DEIXIS SHIFT RULES AS A DEVICE FOR GUARANTEEING THE CORRESPONDENCE BETWEEN DIRECT SPEECH AND INDIRECT SPEECH

Rules of deixis shift include: person shift, time adverbial shift, place adverbial shift and sequence of tenses shift. These rules are applied to convert direct speech into indirect speech:

3.1

Pronoun Shift

First, when the identities of the addresser and the addressee are identical in the situations of the original and reported utterances, the personal pronouns remain unchanged; otherwise pronoun shift requires the shift of 1st and 2nd person pronouns to 3rd person or to nouns, when the persons referred to in the original utterances are absent in the reported clause (Quirk et al., 1985:1028-29). Sentence (1) is an example of the former case and (2) is an example of the latter case:

1. a. I said to you, "I like you so much that I want to marry you."

b. I told you that I liked you so much that I wanted to marry you.

2. a. He said to her, "I liked you so much that I want to marry you."

b. He told her that he liked her so much that he wanted to marry her.

What is to be noted here is that 1st and 2nd person pronouns are used relative to the situational context of reporting as illustrated in (3):

3. a. "You should be ashamed of yourself," she said to me.

b. She told me that I should be ashamed of myself.

The following examples, which are statements about Margaret being reported to her, are also interesting:

4. a. "Margret is very clever." Tom said to me.

b. tom told me that you are very clever.

5. a. "Margret is in my class." I said to him.

b. I told him that you were in my class. (Quirk et al.,

1985:1029)

In fact examples like (4) and (5) along with (6) and (7) below present an apparently insurmountable difficulty in explaining the correspondence between direct and indirect speech.

6. John told Marry that *you* will meet *me here today*.

7. Mary, told John, that I, like you.

(Wierzbicka, 1974: 58)

The text (or message) that is communicated between the addresser and addressee has syntactic and semantic cohesion. It is this cohesion that makes the text (or message) communicable and meaningful (Halliday and Hasan, 1976). The addresser and the addressee, on the other hand, exist externally to the text; they only exist in actual situations. It would be meaningless to talk of the speaker and the addressee in terms of syntactic cohesion. Rather they should be conceived of in terms of (exophoric) reference.

It would be instructive to recall the distinction between reference and substitution. Halliday and Hasan (1976:39) state that "reference is a relation on the semantic level, whereas substitution is a relation on lexico- grammatical level". In other words, "I" refers to "the speaker"

and “you” refers to “the addressee”, while 3rd person pronouns basically belong to “substitution”, “..... the substitution must be of the same grammatical class as the item for which it is substituted”, and they obey the syntactic rule of pronoun shift (Ibid:32).

Since the person who is reporting what someone said is usually different from the person who made the original statement, pronouns in reported speech often change.

Quotation

“/ am hungry.”

hungry.

“Where will *you* be?”

would be.

“Have *you* seen *my* glasses?”

her

(Moore, 2007:77)

Reported Speech

George said *he* was

Bill wanted to know where /

Karen asked me if / had seen

glasses.

Alexander (1990: 219) states that “ Pronouns changes (or not) depend on the view of the reporter” for example:

8 a. “ I’ll send you a card, Sue” (actual words spoken by Ann)

- b. Ann told Sue she'd send her a card. (reported by someone else)
- c. Ann said/told me she would send me a card. (reported by Sue)
- d. I told Sue that I'd send her a card. (reported by Ann)

Here all these (8b, c, d) are indirect speech forms of the same direct speech form (8a) but in each time the pronouns are changed because the reporter of the speech is different.

3.2 Time Adverbial Shift

Eastwood (2002:357) has mentioned some typical changes from direct to indirect speech. But the changes are not automatic; they depend on the situation.

Direct speech

now
time/immediately
today
Tuesday
yesterday
 etc
tomorrow
Wednesday

Indirect speech

then/at that
yesterday/that day/on
the day before/the previous day
the next day/the following day/on

*this week**last week/ that week**last year**the year before/the previous**year/in1990**next month**the month after/the following month/in**August**an hour ago**an hour before/an hour earlier/at**two o 'clock*

It is well known that time references are changed variously according to the time of the reported utterances (Quirk et al.:1985, Kuno: 1972, Comerie: 1986). A few examples are given to see what kinds of shifts are employed in actual situations:

9. He said to her, "I visited Aunt Jane yesterday."

Suppose that (yesterday) refers to (February 9). Then the following expressions would be possible candidates for the indirect speech version:

a. Time of Utterance (henceforth TOU): February 10

He told her that he had visited Aunt Jane **yesterday**.

b. TOU: February 11

He told her that he had visited Aunt Jane **the day before yesterday**.

c. TOU: February 16

He told her that he had visited Aunt Jane **a week before**.

d. TOU: August 10

He told her that he had visited Aunt Jane the day before/on the previous day.

Utterances involving a time adverbial like (next Monday) for example produce a little more subtle indirect speech forms.

Indirect speech forms involving (*now*) are even more complicated.

11. He said to her, "I'm going to Harvard Square now."

This direct speech form can have the following indirect forms:

12 a. He told her that he is/was going to Harvard Square *?now/ *then*.

(just a minute ago)

b. He told her that he was going to Harvard Square *??now/ *? then*.

(at noon today)

c. He told her that he was going to Harvard Square **now/ ?then*.

(at noon yesterday)

d. He told her that he was going to Harvard Square *then*.

(after several days)

e. He told her that he was going to Harvard Square *then*.

(after a month)

(Kuno, 1972: 187)

It seems that not in every time the adverb (now) can be converted into (then) in indirect speech, so it is not exactly a syntactic rule. Time adverbial shift is not a matter of syntactic conversion but essentially a matter of (exophoric) reference which requires appropriate modifications of the original time adverbials relative to the time of the utterance.

Here are more examples that show how time adverbial shift is actually employed:

13 a. House Speaker Thomas Foley, Democrat at Washington, denied any

political move. "I am not in the business of trying to use this for any partisan or electoral purpose." he said. He said he hoped the investigation would yield at least preliminaries results by *this summer*, well before Election Day in November.

(*The Boston Globe*, February

15, 1992)

- b. Then, at 1 o'clock, Spano learned that Qzawa's physician had decreed that he should not conduct last night's (= December 10) performances of Stravinsky's "Apollo" and the Mozart "Requiem".

(*The Boston Global, December 11, 1991*)

Here at the time that the addresser was writing this article (13b), he knew that Qzawa could not conduct "tonight", but he deliberately changes "tonight" to "last night"; he is employing the prospective of the reader. This kind of time adverbial shift is not uncommon in indirect speech, and it is clear that this shift is not syntactically motivated but pragmatically controlled so that the addressee may grasp the time relations in the reported discourse without any ambiguity.

3.3 Place Adverbial Shift

The process of place adverbial shift is essentially the same with that of time adverbial shift and the only place adverbials that might present difficulties are (here) and (there). If the place of the original and reported utterances are the same, (here) and (there) remain

unchanged, but if they are different, place references are changed accordingly: "here" will be converted to "there" if the place of the original utterance is different from that in the reporting, and the reverse would be the case if the reference is to the place of the reporting utterance (Quirk et al., 1985:1029).

14. a. He said to her, "I'll pick you up here in an hour." (*here* is Harvard Square)

b. He told her that he'd picked her up here in an hour. (*here* is the place)

15. a. He said to her, "I have to go there at once." (*there* is New York)

b. He told to her that he had to go there at once. (the place of utterance is New York)

16. a. He said to her, "I'd rather stay here for a days." (*here* is Boston)

b. He told her that he'd rather stay there for a few days. (the place of

utterance is Boston)

17. a. He said to her, "I want to study there some day." (there is Harvard)

b. He told her that he wanted to study here some day. (the place of

utterance is Harvard)

Deixis involves actual situations which include the relative position of the speaker and the addressee. It seems that only pragmatic correspondence (exophoric reference) exists between the (a) versions and the (b) versions in (14) –(17) (Kuno, 1972: 172).

The following is an example involving *here/now* and *there/then*:

18. I read the account of the murder and later watched Detective Chief

Inspector Morse make his appeal on television. I wish you to know

that I almost telephoned there and then; in fact I waited outside a

telephone-box in Southdown road for several minutes that same evening. (C. Dexter: *Last Bus to Woodstock*)

3.4

Sequences of Tenses

As mentioned before, pronoun shift involves both syntactic substitution and (exophoric) reference and that time/ place adverbial shift involves only pragmatic correspondence or (exophoric) reference. When the direct speech is transformed into indirect one, there will be a change in the verb forms and this change is called “backshift” and the resulting relationship of verb form in the reporting and reported clauses is known as the sequence of tenses. This point can be clarified as:

Direct Speech	Back shifted in
indirect speech	
1. present	past
2. past	past or
past perfect	
3. present perfect/ past perfect	past perfect

19 a. "I am being paid by the hour" he said.

b. She said she was being paid by the hour.

20 a. "The exhibition finished last week" explained Ann.

b. Ann explained that the exhibition finished/ had finished the preceding week. (Greenbaum and

Quirk,1990:299)

Sometimes the time-reference of the original utterance is not changed when it is valid at the time of reporting:

21. Their teacher had told them that the earth moves around the sun.

22. The waiter told me that lunch is now being served. (ibid)

23a. "*I am* a citizen, not of Athens, but of the world," said Socrates.

b. Socrates said that he *was* a citizen, not of Athens, but of the world.

24. a. 'Nothing *can* harm a good man,' said Socrates.

b. Socrates said that nothing can/could harm a good man.

Since the statement by Socrates in (23a) deals with what is now past, it has to be reported by application of the backshift rule. The statement

in (24a), on the other hand, is a universal rule which, if it was true for Socrates' lifetime, should also be true today; the backshift rule is therefore optional (Quirk and et al., 1985:1026-27).

Quirk et al. (1985:1026) say that "the present tense is also used for reports attributed to famous works or authors which have present validity", as in:

25. ***The Bible says*** there's no end to the writing of books.

26. ***Chaucer somewhere writes*** that love is blind.

The choice of verb form in the reported clause depends on the time reference

of the verb. The verbs in (23) exemplify the state present, while ***was*** in (24) refers to a time previous to the time of reporting as well as to the time of the original utterance.

Verbs of cognition may also be used in the reporting clause in the present tense:

27. ***I know*** they ***don't*** care.

28. Sylvia ***thinks*** Paul ***went*** to Lancaster last night.

There are certain verbs that are used for reporting such as:

(admit, ask, tell, know, agree, announce, argue, believe consider, feel, hear, inquire, insist, point out, read, say, wonder, understand, ...)
(Eastwood, 2005:361).

Alexander (1990:217) adds that the reporting verb is used in present in the following cases:

A. when we are passing messages

29. "What does mother say?"

30. She says you must come in now.

B. reading aloud or reporting

31. The instructions say that you connect this plug to the set.

C. reporting what someone often says

32. She's always telling me how rich she is.

Indirect speech can be used in continuous paragraph of reported language, not in unrelated sentences. To connect the sentences together, certain phrases can be used such as: *she went on to say, he continued, he added that*. The reporting verbs can also be used such as: *he observed, she noted, she remarked* etc. yes/ No answers or

adverbs like *well* are common in direct speech, but they disappear when we report them (Alexander, 1990:224).

Quirk et al.(1985:1030–31) maintain that “there is no indirect speech construction for the optative subjunctive, but when it is used to express a wish the construction with *may* (with a possible backshift to *might*) is sometimes a near–equivalent”:

33 a. 'God *bless* America!' she said.

b. She expressed the wish that God *might bless* America.

There is no backshift for the mandative subjunctive:

34 a. 'We insisted that he leave at once,' she said.

b. She said that they (had) insisted that he leave at once.

The past subjunctive or hypothetical past is back shifted to hypothetical past perfective if there is a change in time reference:

35 a. 'If he *were* here, he would vote for the motion,' she said.

b. She said that if he *had been* there, he would have voted for the motion.

36 a. 'If she *stayed* another day, he would drive her home,' he said.

b. He told me the following week that if she *had stayed* another day,
he would have driven her home.

Leech and Svartvik(1994: 169) adds that all the tenses in all the kinds of sentences in English will be changed except in the case of imperative in which the original verb of the direct speech will keep its form (i.e. the infinitive form) as in:

37. They recommended us *to stay* at this hotel.

4. The Test

A test has been applied concerning the subject under study in order to measure the students' errors in the area of the direct and indirect speech in all their aspects: shifting of pronouns, time, place and sequence of tenses.

Third year students are the population of the test. They are chosen from the Department of English, College of Human Sciences and Physical Education, University of Garimian. The sample consists of 55 students, 33 females and 22 males. The reason for choosing this sample is that they have been taught the direct and indirect speech. Hayslett (1967:16) states that measures of central tendency refer to a

value which is typical of all the sample scores. A measure of tendency gives the location of the centre of the data.

First of all, the scores must be arranged in the form of frequency distribution. This arrangement is useful because it shows how many times each score occurs and it makes the median easy to find (Heaton, 1975:168). The following table (3.1) shows the frequency of scores as they are arranged in ten-points intervals.

Table (4.1) Frequency Distribution of the Test Scores

Score-groups	Frequency
91-100	2
81-90	1
71-80	1
61-70	7
51-60	9
41-50	8
31-40	19
21-30	8
Total	55

The mean is the arithmetical average, i.e, the sum of the separate scores divided by the total number of testees (Ibid.:168-69). The mean of the test is 47.

Table (4.2) Measures of Central Tendency as Applied to the Test Scores

Measures of Central Tendency	The Results
The Mode	44
The Median	52
The Mean	47

Measures of dispersion are used to show the extent to which scores spread out of measures of central tendency, i.e., they find out the degree of variation within scores (Heaton, 1975:170). The measures of dispersion are the range and standard deviation (SD).

The range refers to the distance between the highest and lowest scores. The SD measures the degree to which the group of scores deviates from the mean. It shows how much the scores spread out on each side of the mean (Ibid.).

Table (4.3) The Results of Measures of Dispersion

Measures of Dispersion	The Results
The Range	65
The SD	16.0

After collecting the data, the correlation-coefficient factor was between the two halves of the test. The correlation-coefficient between the single and dual amounted to (0.68). Pearson correlation-coefficient formula was used here. After correcting it against Spearman- Brown Equation, the reliability factor amounted to (0.80) which represents a good- level reliability of the test.

A definite scoring scheme is chosen here in order to achieve objectivity and reliability.

Table (4.4) Distribution of Scores of the Test

No. of Questions	No. of Test Items	Scores	Percentage
1	5	20	20
2	10	30	30
3	10	20	20
4	15	30	30
Total	40	100	100

5. Analysis of the Results

The students' errors are significant because they provide us with evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language (Corder, 1967: 169).

5.1 Students' Performance at the Recognition Level

The first and the fourth questions (see Appendix 1) are designed to measure the students' ability in the recognition level. The percentage of the results of the recognition level is 88%. This percentage indicates that the students can recognize the forms of the direct and indirect speech. The items in these two questions are 15 items: 5 items in the first question and 10 in the third question (as shown in the Appendix 1). The first question consists of indirect speech sentences and the students are asked to recognize them inside the passage.

**Table (5.1) Students' Performance on the Recognition Level
Concerning the First Question**

No. of Items	No. of Correct Responses	%	No. of Incorrect Responses	%	No. of Avoided Responses	%
1.	47	85.5	5	9.0	3	5.5
2.	45	81.8	7	12.7	3	5.5
3.	52	94.5	1	1.8	2	3.6

4.	47	85.5	6	10.9	2	306
5.	52	94.5	3	5.5		
Total	243	88.0	22	8.0	10	4.0

**Table (5.2) Students' Performance on the Recognition Level
Concerning the Fourth Question**

No. of Items	No. of Correct Responses	%	No. of Incorrect Responses	%	No. of Avoided Responses	%
1	39	71.0	14	25.0	2	4.0
2	35	64.0	18	32.0	2	4.0
3	47	85.0	8	15.0		
4	30	55.0	23	41.0	2	4.0
5	38	69	10	18.0	7	13.0
6	25	45.0	28	51.0	2	4.0
7	32	58.0	17	31.0	6	11.0
8	14	25.5	38	69.0	3	5.5
9	21	38.2	30	54.5	4	7.3
10	34	61.8	16	29.1	5	9.1
11	45	82.0	8	14.0	2	4.0
12	27	49.1	22	40.0	6	10.9
13	35	64.0	13	23.0	7	13.0
14	47	85.0	7	13	1	2.0
15	26	47.0	28	51.0	1	2.0

	495	60.0	270	33.0	50	7.0

The fourth question consists of sentences that are also in direct and the students are asked to identify the type of each one of the items whether the sentence is a: statement, question, exclamation, or imperative. From the table, it can be noticed that the students' responses are very good.

5.2 Students' Performance at the Production Level

The second and the third questions are designed to measure the students' ability in the production level. The percentage of the results of the production level is 27%. These results show that the students' recognition ability is better than their production ability.

In these two questions, the researcher has chosen different kinds of sentence asking the students to change the sentences from direct into indirect ones (as in question two) and from indirect into direct ones (as in question three). The sentences include all types of mentioned shifting: pronoun shift, time and place adverbial shifts with tenses shifts.

**Table (5.3) Students' Performance on the Production Level
Concerning the Second Question**

No. of Items	No. of Correct Responses	%	No. of Incorrect Responses	%	No. of Avoided Responses	%

1	18	33.0	27	49.0	10	18.0
2	6	11.0	33	60.0	16	29.0
3	6	11.0	37	67.0	12	22.0
4	11	20.0	30	55.0	14	25.0
5	11	20.0	14	25.0	30	55.0
6	12	22.0	11	20	32	58.0
7	12	22.0	10	18.0	33	60.0
8	8	15.0	4	7.0	43	78.0
9	11	20.0	8	15.0	36	65.0
10	9	16.0	10	18.0	36	66.0
Total	104	19.0	274	33.4	262	47.6

**Table (5.4) Testees' Performance on the Production Level
Concerning the Third Question**

No. of Items	No. of Correct Responses	%	No. of Incorrect Responses	%	No. of Avoided Responses	%
1	14	25.5	22	40.0	19	34.5
2	18	33.0	16	29.0	21	38.0
3	9	16.4	10	18.1	36	65.5
4	17	30.9	9	16.4	29	52.7
5	9	16.4	10	18.1	36	65.5
6	7	13.0	8	14.0	40	73.0

7	11	20.0	9	16.4	35	63.6
8	20	36.4	7	12.7	28	50.9
9	16	29.1	10	18.1	29	52.7
10	8	14.0	19	34.1	28	50.9
Total	129	23.4	120	21.6	301	55.0

6. Students' Performance According to the Test Items

It has been found that the students' productive knowledge of converting the indirect speech into direct and vice versa is very low, while the students' recognition knowledge of defining the indirect speech from a passage and of indicating the kind of the indirect speech whether a statement, a question, an imperative or an exclamation is very good. They face difficulties in the area of pronoun shift, time and place adverbial shifts but regarding the tense shift, the students' answer are overlapping (as shown in the tables of the questions).

7. Conclusions

In the light of the obtained results, it has been concluded the following:

1. the direct and indirect speech represent a problem for the Iraqi college students because from the test results, it has been found that they are not aware of the syntactic changes that occur when the speech is changed from direct into indirect.

2. The most weakness area of the students is in the back-shift of pronouns and adverbs and in some cases when the student has to change the tense from the past into the past perfect.
3. The instructors of the English department are not aware of the importance of the direct and indirect speech so that they do not focus on these two aspects clarifying the importance of these aspects in conversational English as well as in the written form.
4. The students' recognition level is better than their production level and this leads to say that the students' ability to form indirect speech is weak.

8. Recommendations

The researcher recommends that teaching direct and indirect speech is best done by reading and writing dialogue. By first reading dialogue and working through examples, instructors can illustrate the differences between direct and indirect speech. Direct speech occurs when the person speaking is quoted. Indirect speech occurs when another person paraphrases what the speaker said. By speaking and writing dialogue themselves, students reinforce the principles of direct and indirect speech through practical application.

9. Suggestions

A further study can be done to discuss the following points:

1. The students' errors in the area of free indirect speech
2. the correspondence between the direct and indirect speech in English and Kurdish languages shedding light on the effect of the mother tongue on learning new concepts in the foreign language.

Appendix 1

Q1/ Underline the indirect speech in the following paragraph:

Mothers who work often feel that they are not giving their kids enough attention. They feel guilty; they think their kids want to spend more time with them.

According to Helen Galinsky, of the Family and Work Institute, working mothers make assumptions about their children, but no one had ever asked kids what they thought. So Galinsky interviewed over 1,000 kids of working mothers to find out what they wanted. Only 10 percent of the children in her study said that they wanted more time with their mothers. However, the kids interviewed said that they wanted their parents to pay more attention to them. They said that their parents were often rushed. The majority of the kids said that they wanted to feel important and loved.

Q2/ Rewrite the following two narratives and after the second sentence in each case, using indirect speech throughout:

A. Three days later, the monkeys were still infesting my house, practically tearing the place apart. That afternoon, a friend came back from a business trip.

1. "I know the answer," he said.

2. "You need a Pied Piper"

3. "all right. Find me one"

4. "All you have to do is send a boy down to the city to this address"

B. William Plomer disliked telephones. He once told this story.

5. He said "I heard a well-known actor on the radio yesterday"

 --

6. He was asked "Suppose you were left on a desert island"

7. "and you were allowed to take just one luxury with you, what would you choose?"

8. "I should take a telephone, and I should push the wire into the sand,"

9. "my greatest pleasure would be to sit and look at it, and to think"

10. "It will never ring and I shall never have to answer it"

Q3/ Covert from indirect speech into direct speech:

Last January, I called my landlord and asked him if he could turn up the heat 1. ----- . I said to him that it was too cold in my apartment 2. ----- . He

answered none of the other tenants are complaining about the heat 3. ----- . He said to me to put on a sweater and stop complaining 4. ----- . I called him many times after that, but I always got the same answer. I asked several other tenants if they were cold 5. ----- and all of them said yes 6. ----- --. I asked them why they did not complain to the landlord 7. ----- ----- . They said to me that they had complained many times, but he never did anything to solve this problem 8. ----- --- . I told them that we had to do something immediately 9. ----- ----- . I said to the landlord that if he did not turn up the heat, I'd have to move 10. ----- .

Q4/ Indicate by the letters a, b, c, or d the kind of the indirect speech in the following:

a. statement

b. questions

c. exclamation

d. imperative

1. she said she did not like that film.
2. He told me to open the window.
3. Margaret told him what a hero he was.
4. She told the child to keep still.

5. He asked if it was raining.
6. I wondered when the plane would leave.
7. He promised that he'd behave himself.
8. The teacher said we had to wait.
9. The candidate asked us to vote for her.
10. My father said that he did not believe in giving children a lot toys.
11. He wanted to know whether you'd gone to London.
12. He replied how delightful her manners were.
13. She told me she was starting a pop group.
14. She asked if she might go.
15. They told me what a long time it lasted.

References

- Alexander, L.G. (1990). *Longman English Grammar Practice: for Intermediate students*. UK: Longman.
- Comrie, B.(1986). *"Tense in Indirect Speech"* Folia Linguistica 20.

Corder, S. Pit. (1967). "The Significance of Learners' Errors." IRAL Vol. 5.

No. 4. Reprinted in Robinet, B. and Schachter, J. (eds) (1983).

Second Language Learning: Contrastive Analysis, error Analysis

and Related Aspects. Ann Arbor: Michigan University Press, pp.

163-172.

Crystal, David. (2003). ***A Dictionary of Linguistics and Phonetics.***
5th

edition. London: Blackwell Publishing LTD.

Eastwood, John. (2002). ***Oxford Guide for English Grammar.*** New York: Oxford University Press .

Eastwood, John. (2005). ***Oxford Practice Grammar.*** New York :Oxford

University Press..

Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976). ***Cohesion in English.*** Longman.

Hayslett, H.T. (1967). ***Statistics Made Simple***. London: Allen and Unwin.

Heaton, J.B. (1975). ***Writing English Language Tests***. London.: Longman Group Ltd.

Kuno, S.(1972). ***“Pronominalization, Reflexivization, and Direct Discourse”*** Linguistic Inquiry.

Leech, Geoffrey and Svartvik, J.(1994). ***A Communicative Grammar of English***.3rd edition. UK: Longman Group.

Maier, Emar.(2000). ***Quotation and Unquotation in Free Indirect Discourse***. Department of Philosophy, University of Groningen.

Partee, B.H.(1973). ***“The Syntax and Semantics of Quotation”*** in Anderson, S.R. and Kiparsky, P.(eds) A Festschrift for Morris Halle.

Pinker, Steven. (2007). ***The evolutionary social psychology of off-record indirect speech acts***. Brno Studies in English.

Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey and Svartvik, Jan.

(1985). ***A Comprehensive Grammar of the English Language***.

London: Longman Group Limited.

Uchida, Seiji. (1997). *Immediate Context and Reported Speech*.
UCL

working paper in Linguistics 9.

Wierzbicka, A.. (1974). *"The Semantics of Direct and Indirect Discourse"*.

Paper in Linguistics 7.

تقصي أخطاء طلبة الكلية في الكلام المباشر وغير المباشر

م.م تابان محمد فوزي حسين

ماجستير آداب في اللغة الإنكليزية وعلوم اللغة

جامعة كرميان

كلية العلوم الإنسانية والرياضة

قسم اللغة الإنكليزية

البريد الإلكتروني tabanfeb@yahoo.com

المستخلص

تهدف هذه الدراسة لتوضيح الكلام المباشر وغير المباشر ودورهما في اللغة الإنكليزية حيث من الممكن استخدامهما في الكلام اليومي وفي الأسلوب القصصي. توضح هذه الدراسة أين وكيف يتم استخدام هذين المصطلحين؟ وما هي التغييرات النحوية الواجب إتباعها في حالة تغيير

الكلام من المباشر إلى غير المباشر وبالعكس ودور سياق الكلام بالتحكم في التغيرات التي تطرأ عند تحويل الكلام من المباشر الى غير المباشر. وسيتم أيضا تسليط الضوء على بعض العلاقة بين الكلام المباشر والكلام غير المباشر.

النقاط التي سوف يتم طرحها هي كالتالي:

١. العلاقة بين الكلام المباشر والكلام غير المباشر
٢. التغيرات التي تطرأ عند تغيير الكلام من المباشر لغير المباشر مثل تغيير الظروف وزمن الأفعال.

٤. سيتم تطبيق اختبار على عدد من الطلبة الجامعيين لتحديد قدرتهم في استيعاب واستخدام هذين المصطلحين مع إعطاء بعض المقترحات لحل المشكلات التي يواجهونها في استخدام هذين المصطلحين النحويين.

بعد تطبيق الاختبار تم تحديد نقاط ضعف الطلبة حيث إنهم مازالوا غير ملمين بالتغيرات النحوية التي يجب القيام بها عند تحويل الكلام من المباشر إلى غير المباشر وخاصة تغيير أزمنة الأفعال والظروف.