

"Cuneiform Text on a Building Brick from Khorsabad"**Dr.Qusay M Al- turky****Faculty of Science and Education – Akre****University of Dohuk****نص مسماري على طابوقة بناء من مدينة خُرسباد الاثرية****أ.م.د. قصي منصور عبد الكريم التركي****فاكيولتي العلوم والتربية/ جامعة دهوك - عقرة****المخلص عربي:**

تتنوع الكتابات المسمارية التي يتم تدوينها كنماذج تذكارية في الأبنية الملكية التابعة للدولة كالقصور والمعابد، ومن بين تلك الكتابات النصوص المنقوشة على طابوق البناء، أو ما يعرف بـ "طابوق التذنين"، وعادة ما توضع نماذج لهذا الطابوق بين صفوف البناء في المبنى الواحد مرات عديدة، والنموذج الذي سنعرضه من فترة العصر الآشوري الحديث (الألف الأول قبل الميلاد)، وتحديدًا يعود لفترة حكم الملك "شروكين" (Šarrukin) (722 - 704 ق.م) ويحوي النص أربعة أسطر من الكتابة المسمارية الآشورية على طابوقة (Brick) بناء مربعة الشكل اكتشفت في ارضية قصر الملك "شروكين"، بمدينة "خُرسباد" ذات أبعاد هي: 33 سم طولًا و33 سم عرضًا و10 سم سمكًا، دون عليها نص مسماري باللغة الاكدية. الآشورية.

وتكمن اهمية (الطابوقة) في إنها أكدت لنا اهمية آخر عاصمة آشورية بكامل مرافقها تضاهي المدن الآشورية العريقة السابقة لها مثل نينوى وكالخ (كالخ)، والتي انفرد ببنائها أعظم ملوك العصر الآشوري الحديث ومؤسس آخر سلالة آشورية حملة اسمه وهي السلالة السرجونية، والذي من المرجح انه كان اختيارًا ذو دوافع اقتصادية وسياسية حول اختيار الملك عاصمة جديدة لمملكته، وقد اكدت الطابوقة بشكل قاطع ان بناء القصر هو للملك شروكين، باني المدينة والرجل المبجل من قبل اعظم الالهة العراقية القديمة وهو الاله اينليل. فمن الضروري البدء باعادة تنقيب المدينة بكافة اقسامها ومن بينها قصر الملك الذي اكتشفت في ارضيته الطابوقة عن طريق الصدفة أيضا

Abstract:

Cuneiform writings vary in which are recorded as souvenir in royal buildings belonging to the property of the state as palaces and temples, and among these writings the texts inscribed in the building brick, or what is known as "brick inauguration", usually models of such bricks are placed among the lines of the same building several times. The model, which we will show is taken from the modern Assyrian era (the first millennium B.C), and specifically it is due to the reign of King Šarrukin (Sargon) (722 704 BC).The text contains four lines of cuneiform writing on Assyrian square-shaped building brick.it was discovered in "Dur- sharrukin" (Khorsabad).

"Introduction:

Cuneiform writings vary in which are recorded as souvenir in royal buildings belonging to the property of the state as palaces and temples, and among these writings the texts inscribed in the building brick, or what is known as "brick inauguration", usually models

of such bricks are placed among the lines of the same building several times. The model, which we will show is taken from the modern Assyrian era (the first millennium B.C), and specifically it is due to the reign of King Šarrukin (Sargon) (722 704 BC). The text contains four lines of cuneiform writing on Assyrian square-shaped building brick. It was discovered in "Dur- sharrukin" (Khorsabad).

I – The Use of the Stone in Building:

The stone in the ancient Iraqi architecture which was used in the early periods, nearly belongs to the tenth thousand BC. In "Zawyjame" village ⁽¹⁾, rests of circle-shaped foundations made of stone were found ⁽²⁾. Using the stone was also continued in the following eras in the foundations of buildings and in covering some of the Assyrian cities fences and in the façade of palace's walls ⁽³⁾, or special usage as the stones which are among our hands as souvenir. There are different kinds of detected stones in various places of Assyrian country such as, marble, alabaster and lime stones. The reason of using the stone in the northern part of Mesopotamia more than the southern part is the availability of the stone in northern part, which is strong, hard and resistance of whether changing, and because of it contains metals and other components which bond with each other forming the stone itself ⁽⁴⁾. The stone has been known in Sumerian as "NA4" and in Akkadian as "abnum". ⁽⁵⁾

II– writing on the Assyrian bricks:

Writings on building bricks are similar to those writings on the doors' handles in various periods of kings and various rules of cities, the cuneiforms texts which were recorded as memorial samples expressing the works and the building achievements of the kings of such kinds are known as inauguration boards ⁽⁶⁾, for recording such works, regulated square or rectangular bricks were used in different eras particularly the Assyrian one ⁽⁷⁾.

Most of the cuneiform signs were recorded as it is clear for the reader as Assyrian section, they are nothing, but methodic signs, it is a method used by Assyrian writers particularly the medium Assyrian era, and this method of writing was about a tradition in ancient Mesopotamia, words were not written by Akkadian phonetics, but were short-handed by synonymous signs each of which refers to an Akkadian word consisting of many syllables, one who reads cuneiform words should know how to read those signs and their synonymous, or it is short-handed syllable namely a word consists of several syllables, this is common in the cuneiform writings and it is known among cuneiform writing specialists as (Ideography) writing either on the Sumerian, Babylonian or Assyrian writing. ⁽⁸⁾

III – The text language

It was known that Assyrian and their neighbor the Hittites and others used the Sumerian language as well as Akkadian language (Assyrian) which was the language of corresponding, conventions and international relationships during the second millennium BC (particularly the fourteenth century BC ⁽⁹⁾ the language of the Assyrian and Sumerian languages alongside were studied in the capital the Hittites "Hatusha",⁽¹⁰⁾ Engravings show the existence of concerning dictionaries ⁽¹¹⁾ and it has been found through the study of the Assyrian writings that most of the Sumerian one phonetic syllable words and many syllables connected with the cuneiform signs are Sumerian origin in which through using them expressing the syllable and the Assyrian meanings. It seems that using such method – writing on the stones and memorial stands– suits the nature of writing on stones by engraving, on the contrary of the writing on the mud by using the method of pressing typing on the wet clay. In which writer could save time while spending it in writing the long Assyrian words which consist of many phonetics syllables by one Sumerian syllable. This method shorthanded the available spaces of writing on the surface of stone. Hence, the Assyrian word was intentionally changed by a symbol of one cuneiform mark expressing the word by a Sumerian syllable ⁽¹²⁾ henceforth, the reader of cuneiform should be informed by Sumerian language and their cuneiform signs as well as reader should be known of Akkadian language at the same time.

As for the mentioned Assyrian city in the text, it is the first habitant for the Assyrian people during their various eras, and it was the place for worshiping the largest gods "Assure", its name was mentioned in the cuneiform texts written by several forms in Sumerian and Akkadian ⁽¹³⁾, and it has been mentioned in the text which is conformed the name of the city in the Akkadian writings from the old, medium and modern Assyrian era. In the Akkadian era, the name was written as "aš-šur.ki" once (Assyrian City) the form of the name in lybiela texts (Tel Mardeikh) was "a-šur.ki" once,⁽¹⁴⁾ and another form "aš-šur-ki"⁽¹⁵⁾, but the name in the old and medium Assyrian era was written as syllabic " a-šu-ur.ki" or as "a-šur.ki",⁽¹⁶⁾ and the modernist used form of Assyrian reign name was the syllabic shape by doubling the first letter "šš" as it is known during the modern Assyrian era as "aš-šur.ki". The name of Assyrian City was common, the resources of Arabic and Aramaic refer to the name of it as "Assyrian Aqoor".⁽¹⁷⁾

VI – The period of the text writing:

Researchers named the period of writing on the brick as the modern Assyrian era or it is known as the reign of the second Sargon Dynasty (721–612 BC), and specifically during the period of the rule of the Assyrian king "Sharokeen"⁽¹⁸⁾, who did not think to build a new capital for the Assyrian in his first crowing days, resources refer to that he settled in the Assyrian city during the first years of his rule, then he transferred into "Nineveh" the

important Assyrian capital, then he chose "Kalikh" (Namrud) as one of the four most important Assyrian cities and capitals, finally, he decided to build a new capital which was fit his name, position, and his new Sargonian dynasty, after spending five years of ruling, he decided to put the foundation stone in a new position in 717 BC, after taking the throne in winter 722 B.C.⁽¹⁹⁾ The city was known after the discovering of the brick in the king's palace under the name "Dur-Sharokeen".⁽²⁰⁾

It is worth mentioning that the era of the Assyrian king "Shaerokeen" represents the beginning of ruling new dynasty kingdom founded to set the latest Iraqi political epoch in the north of Mesopotamia, the successors kings did not have the same capability of strength and greatness ⁽²¹⁾ the last king was "Sin- Šar-Aškin" in his last ruling Nineveh collapsed and the Assyrian cities and emperor crumpled with the end of his era in (612 B.C).⁽²²⁾

Tracing the cuneiform texts, we find many signs in different resources ensuring the name of "Door Sharrokin" (Dur-Šarru-kin)⁽²³⁾ with three syllables of three cuneiform signs, the second and the third syllables are the right linguistics Assyrian name of the king "Sharrokin" which is pronounced wrongly as "Sargon" whereas the right pronunciation is "Sharrokin" (Šarrukin), while the first syllable refers to the city as "fort" or fence which is pronounced in Akkadian language "dūru" interpreted in Samarian, (BAD₂)⁽²⁴⁾ but if we go back to the same name which included the name of Assyrian king "Sharrokin" we find that the last syllable of the name (kenu/kinu) which means the stable, the fair or the assure.⁽²⁵⁾ But the well-known name of the city is "Khorsabad", the resources mention that it is declined and taken from another spelling which named the city, it is "Khsro Aabad" which was called by Sasanyian, (Parisian people ruled Iraq and Farris periods of time (226-637 C)⁽²⁶⁾ it is those who changed the name from "Dor Sharrokin" or "Sargon" city into "Khsro Aabad", it was mention by "Yagot Alhamawy" in the seventh hundreds of Hijra under the name "khorstoobad",⁽²⁷⁾ hence the name was declined into "Khorsobad" which is known nowadays.⁽²⁸⁾

The place of discovering the brick was the mentioned city, particularly the ground of king's palace "Sharrokin", in his "Dur-Sharrokin" city, the resources mentioned that he wanted to build a unique palace; it was described as "unequal palace" to prove that a text was left on brick which was found among the ruins of the palace saying:

"Sharrokin the second, the king of the world, he built the city, "Dur Sharrokin" and he gave its name and its palace (unequal), who built it inside it." ⁽²⁹⁾

V – The Description of Brick

The dimensions of the discovered brick on its ground of the king's palace are: 33cm length, 33 cm width and 10 cm the thickness, cuneiform text was written on it four lines in Akkadian – Assyrian language, (see the diagram 2) and the four lines text which we intend

to study it among texts on bricks which were usually put between the walls lines of palaces and temples as mentioned above, this sort of writing is recorded as a memorial samples of building bricks. ⁽³⁰⁾

The way and the place of the brick was discovered by coincidence by the agrological researcher "Shatha Almashadany" while visiting the ruins of "Khorsabad" (look at the map No.1), the brick was found in the place of building the palace with other three bricks, it has been delivered to the directorate of Nineveh. ⁽³¹⁾

VII – Reading, Translating and Analyzing the Text on the Brick:

I. Reading the lines of the second brick

- 1- E₂. GAL ^{DIŠ}MAN. GIN ,
GAR ^dBAD NU. EŠ₃ aš _ šur ,
MAN dan- nu MAN šu₂ ,
MAN KUR aš _ šur .

II. Translating the Lines in English:

- 1- Sharrokin palace,
- 2- The ruler (appointed by) the god Enlil, the owner of high position⁽³²⁾ for Assyrian,
- 3- strong king, the king of world (universe),
- 4- The king of Assyrian country.

The general translation:

"The place of the king Sharrokin, the appointed ruler by the god Enlil, the notability, dignified in Assyrian, the strong king, the king of Assyrian country."

III. Analysis and translate the lines on the brick according to the lines:

- 1- É.GAL is a Sumerian word consists of two syllabic signs used a lot in the Sumerian texts particularly the royal one, the first syllable É in Acadien means bit in Akkadian language which means house or temple ⁽³³⁾ and the second syllable GAL means great or great which is rabû in Akkadian language, but gathering the two syllables means "palace" ⁽³⁴⁾

^{DIŠ}MAN a Sumerian word means king in Akkadian language means "šarru",⁽³⁵⁾ the second word GIN which means loyal or faithful, in Akkadian means kinu, this word usually comes names of fames ⁽³⁶⁾, thus the first line means the palace of the faithful king or the loyal king intending here "Sharrokin".

- 2- GAR a Sumerian word means the ruler and in Akkadian means "šaknu".⁽³⁷⁾

^dBAD a word refers to the god Enlil, the modern reading of the sign "IDIM", accurately the word is used as a title of the god Enlil (god of air), the god of "Bel", the god of "Ea".⁽³⁸⁾

NU.EŠ₂ is a Sumerian expression which means notability, dignified, in Akkadian it means "nešakku"⁽³⁹⁾, it may literary and meaningly mean hermit.

aš-šur is the famous Assyrian city and the Assyrian people likely took their name from it, the form of the city name has come with two signs which it has been known during the old, and medium Assyrian era with other forms which are little bit similar to them, as well as the sign ki which refers to the city and which the writer did not record it because of the end of the line or because of the fame of Assyrian name city which is needless to record the referring sign to the city at the end of the name.

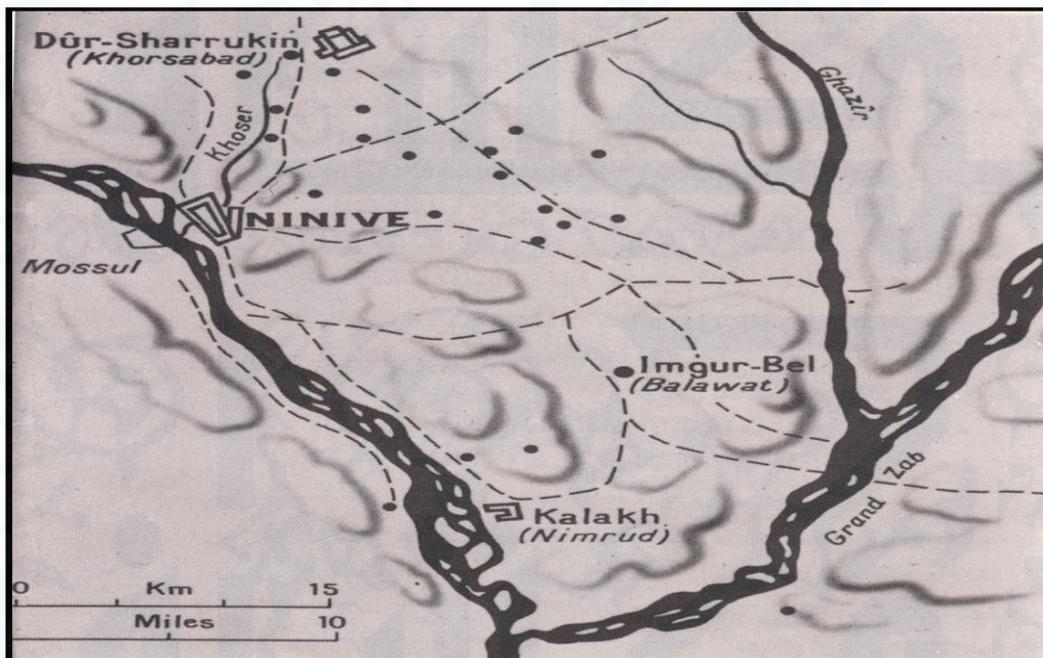
3- dan – nu an Akkadian word mentioned a lot in the royal texts and writings in describing the kings and the rules, which means strong and it means GA- KAL in Sumerian.⁽⁴⁰⁾

ŠU₂ a Sumerian word means kiššatu in Akkadian which means the universe or sovereignty.⁽⁴¹⁾

4- KUR a Sumerian word means "mat" and in Akkadian it means (mātu), and it means country.⁽⁴²⁾

Recommendation:

The importance of the (brick) lies in assuring the significance of the last Assyrian capital with its completed-utility which emulates the veteran Assyrian cities preceded it such as Nineveh and Kalih which evokes interesting, and which withdrew with its building the greatest kings of the modern Assyrian era and the foundation of the last Assyrian dynasty which carried his name, it is the Sargonian dynasty, it was probably the selection for



economic and political reasons concerning choosing Sharrokin's king a new capital for his kingdom, definitely, the brick assured that the building of the palace was for the king Sharrokin, the one who built the city and the nobility man by the oldest greatest Iraqi gods, it was the god Enlil. It is necessary to start agrolological process again in all parts of the city including the king's palace which was discovered on its ground the brick coincidently.

- **The pendant of maps and shapes:**

Map (1) Location of Sharrokin Dor (Khorsabad) in the river Alkhosar, where was the second brick found, quoted from: Andera Parow, Assyrian country, translated by Issa Salman and Saleem Taha Altekerity, Dar Alrasheed, Baghdad (1980:18).

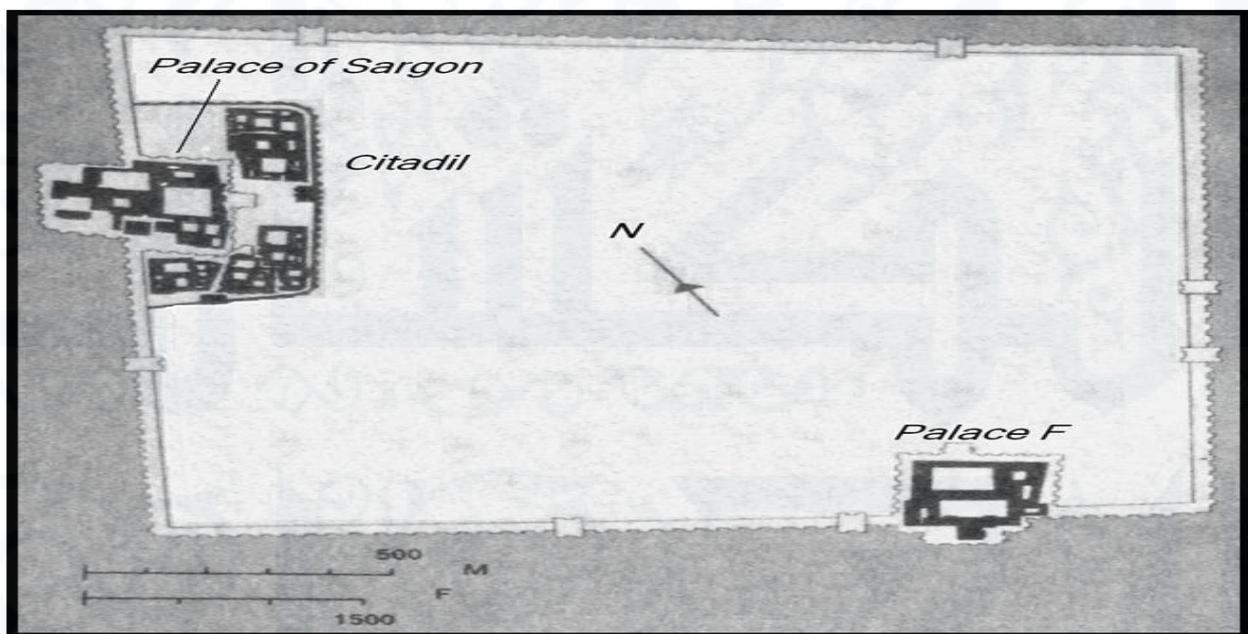


Diagram (1) A plan of the king's Sharrokin palace, for the other parts of the city, the second brick was discovered in the ground of the palace, changed by: Anton Mortecart the Art of ancient Iraq, translated and commented by Issa Salman and Sleem Taha Altecreity, Al-baghdadyia Aladeeb press (1975:403).



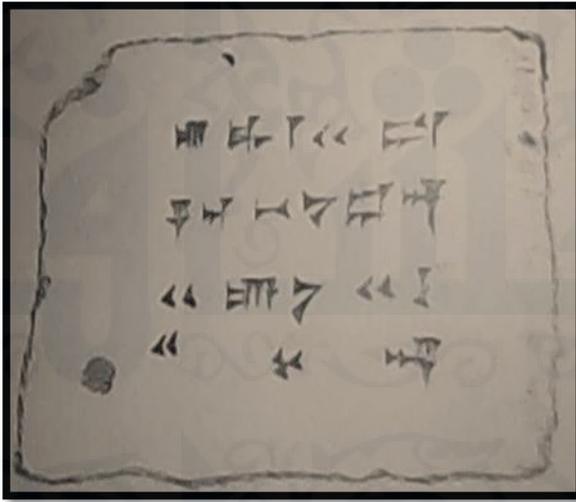


Diagram (2) Writing on the brick and its copy with cuneiform signs.

References :

- ¹-Zawy Jumy: located near Shana Da Ra cave on the Upper Alzab river in Kurdistan Iraq, its area is 215×275 M, rough rests of walls have been found made of rivers' stones and pebbles, they refer to rounded huts its diameter is 4 M, and two built houses and fireplaces and house decorations, see Sabah Abood Aljasim, the transformation from the stage gathering food into producing food, MA degree unpublished, Baghdad University-College of Arts, (1975:61).
- ²-Adal Abdu Allah Aldulymee, The beginning of agriculture and the first cultivating village in Iraq, MA degree unpublished, Baghdad University-College of Arts, (1985:111).
- ³-Hussein Daher Hamud, "The carved walls as Assyrian mass media" Adab Alrafidian magazine, No. 31, Baghdad, (1998:291).
- ⁴-Hameed Mohammad Hussein, The influence of the building Iraqi house over eras, Baynal Nahreen magazine, No 49-50, Baghdad (1985:72)
- ⁵-Labat R Manuel D Épigraphe Akkadienne (= MAD) ,2002, Paris,no.229,p.125
- ⁶-Hallo W.W , Royal Inscription of the Early Old Babylonian , BIOR , vol.18,1961,P.4 ff.
- ⁷-Walker C.B.F, Cuneiform brick inscription, British museum,(1981:11)
- ⁸-For more information about the nature and rules of writing on bricks, see: Othman Ganim Mohammad, The Cuneiform writing for fees from the first thousand BC, unpublished MA degree, College of Arts, Dept. of Archeology, University of Mosul,2003.
- ⁹-Doblovour E, signs and miracles studies in methods and curriculums used in reading and writing and ancient languages, translated and presented by Amar Hatim, (Libya-Tunis,1983:224)
- ¹⁰-Hattusha: The capital of Hittites empire, which was uncovered under the ruins of Bogazkoy in the middle and north of Anatolia, the city was discovered in the middle of nineteenth century, at the end of the same century, first Sumerian figures were discovered of Hittites language. Digging was started at the beginning of the twentieth

century by the Eastward German Association, the job continued in interrupted periods on the extension of the referred century. See: Anton Mortcrat, the history of Far East, translated by Tawfeeq Sulyman– Ali Abo Assaf, Damascus 1967.

- ¹¹–Ahmed Zydan Khalf Salah Alhadydy, the Assyrian relations with the modern Hittites kingdoms in north of Syria (911–612 BC), un published PhD Thesis, University of Mosul, College of Arts, History Dept. (2005:86)
- ¹²–Jorny A.R. Hittites, (London,1952), translated by Mohammad Abdula Kader, revised by Faysal Al-Waaly (1963:175–177).
- ¹³–Ryad Ibrahim Mohammad Ahmed Al-Jibory, unpublished texts cuneiforms from the modern Assyrian reign– Assyrian city, unpublished MA thesis, University of Mosul, College of Arts, (2004:16–17).
- ⁴ – Fawzy Rasheed, Assyrian the horizon of the sky, Baghdad (1985:8–10).
- ⁵–Michalowski P , Third Millennium Contacts : Observation on the Relationships Between Mari and Ebla, JAOS,1985,105,part.2,p.297.
- ⁶–Talib Munaam habeeb, the career and the achievements of Sanhareeb (705–681 BC) unpublished MA thesis, university of Baghdad, College of Arts, (1986:6).
- ⁷–Alhamawy, Muajam Albuldan –The Dictionary of Cities– Tehran Printing, (1965:119)
- ⁸–"Shrokeen" is known as the king's name which was famous of the name "Sargon" was not assyrian name, moreover, the name was not mentioned in the annuals of the Assyrian kings, a lot of specializations see that the name has a relationship with the priority example appeared on the political events stages in the history of Iraq, it is the king who was the first founder emperor in the history and the first capital builder which carried his name and his title, it was "Akkad" and its founder "the Akkadian Sargon" (2371–2316 BC), Sharokeen wanted to immortalized his name through the architectural achievement as building a city as a capital carrying his name, just as "Akkad" city, the capital that the Akkadian Sharokeen built it, to spell his greatness as the same fame, reverence of Akkad city had over passing eras. See: Fawzy Rasheed, the Akkadian Sargon the first emperor in the world, 1st printing, the Golden Encyclopedia (1), the Ministry of Culture and Mass Media, Baghdad 1990.
- ⁹–Iva Kanjek – Care Shabowm, the ancient history of Assyrian, translated by Farooq Ismail, Dar Alzaman, 1st printing, Damascus, (2008:69).
- ²⁰–Rawlinson H.C. The Cuneiform Inscription of Western Asia, II ,Pl.50, col.I, II,26.
- ²¹–Three kings came after Shrookeen (Seen – Aakhy – Aryba (704–681) and the Assyrian king Aakhy – Aadin (680–669) and the Assyrian king Bany – Aably (627–668) for more information, see: Muaath Habish Khider Alaabady, the royal annalists in the

- modern Assyrian period, unpublished MA degree, College of Arts, University of Mosul, (2006:51).
- ²²–Taha Bager, An introduction in the history of old civilizations. 1st part, Dar Albyan, 1973:515 and after that.
- ²³–Ebling and Meissne, Realexikon der Assyriology, Vol.I, p.249.
- ²⁴–Labat R, op.cit, No.152.
- ²⁵–Ibid, No.85.
- ²⁶–Farege Bassmajy, Iraqi museum treasures, General directorate of agrology, Baghdad, (1972:69).
- ²⁷–Shihab Aldeen Yagoot Alhamowy, ibid, 358.
- ²⁸–Kahtan Rasheed Salah, the Agrological Scout in Iraq, General Gstablishment of Agrological and Heritage (1987:31).
- ²⁹–Mohammad Ajaj Aljumayly, Sample of Planning and Building the forth Assyrian Capitals– Study in the History and Planning of the Ancient Cities, unpublished PhD Thesis Submitted to the Arabic History and Heritage Higher Studies Institute, Baghdad (2008:407).
- ³⁰–Hallo W.W, Royal Inscription of the Early Old Babylonian , BIOR , vol.18,1961,p.4 ff.
- ³¹–Shatha Deyaa Mohammad Sulyman Almashhadany, Khorsabad city an agrological history study, unpublished MA degree– the Arabic History and Heritage Higher studies Institute, Baghdad (2012:103) and after that.
- ³²–It is worth mentioning that the two signs " NU. EŠ₃" which mean the word "nêšakku" its translation has been varied, Renee Labat sees it as "priest", see: op.cit,no.75,p.73 (MAD)Labat R, while others see it means as priest but it should preceded by the sign "LÚ", mostly it comes alone as royal title particularly concerning mentioning the second king Sharrokin, as an evidence of the dignified, appreciation, and notability, see under the word " "nešakku" Jeremy B and Others,op.cit,p.251; CAD, N,II,pp.190– 191.
- ³³–MAD, op.cit, no.324 , p.129
- ³⁴–MAD, Ibid , no.343,p.157.
- ³⁵–CAD, S/Z, P. 76:b.
- ³⁶–CAD, K,p.391:b
- ³⁷–Ibid,S/1, p.180:a
- ³⁸–MAD, op.cit, p.67, no.69.
- ³⁹–CAD, N/2, p.190:b
- ⁴⁰–MAD, op.cit, no. 319,p.145.
- ⁴¹–Ibid, no.545,p.227.
- ⁴²–MAD, op.cit, no.366, p.167.

Investigating the Ability of Iraqi University Learners of English to Recognize the Semantics of the

English 's Genitive

Sanaa Sabeeh Othman

Lecturer/ Dept. of English/ College of Arts

Abstract

The marked genitive case as distinguished from the unmarked common one is one of the forms accompanied with the noun phrase in English to express grammatical/semantic relationships within sentences in texts.

In many instances in complex noun phrases, there is a similarity of function and meaning between 's-genitive or a genitive construction and its equivalent with 'of phrase' or 'of-construction'. In many cases, the two forms are equivalent in meaning and are both perfectly acceptable, in other cases either the 's-genitive or the of-construction is the only appropriate choice regarding the factors affecting the best choice.

The research aims at investigating the 2nd-year student's ability to identify the exact meanings of the 's-genitive constructions with its wide range of semantic interpretations which express some preferred meanings as possession, subjective, objective, descriptive, partitive, genitive of origin, genitive of close family relationships, measure and attribute.

It is hypothesized that the preferred meaning of s-genitive constructions is possessive, though it doesn't apply adequately to all uses and meanings. It is also hypothesized that the students are unaware of the patterns of variation and ambiguity in English 's-genitive constructions' which are pervasive and systematic. To validate this hypothesis, a test is to be conducted. It is a multi-choice test of the suitable 's-genitive meanings' chosen from different grammar books. The results of the test will be discussed and suggestions will be recommended on the lights of the results obtained after doing some statistical programmes.

It is concluded that the arbitrariness and ambiguity of some 's-genitive constructions' make it difficult for the students to sentimentally paraphrase such constructions as the 's-genitive constructions' are characteristically more compact and less explicit in meaning than the 'of-constructions'.

التحقق من قابلية المتعلمين للغة الإنكليزية للمرحلة الجامعية في تمييزهم لمعاني الإضافة في اللغة الإنكليزية

الملخص

تعتبر حالة الإضافة الغير قياسية في تمييزنا لها عن الحالة الاعتيادية القياسية، أحد الأشكال المصاحبة للعبارة الأسمية للتعبير عن العلاقات القواعدية والمعنوية ضمن الجمل في النصوص الإنكليزية.

يوجد في كثير من أمثلة العبارات الأسمية المعقدة حالات تماثل في الوظيفة والمعنى بين كل من صيغ الإضافة باستخدام اللاحقة ('s) أو التركيب الإضافي أي الإضافة باستخدام حرف الجر 'of' أو ما يسمى بتراكيب حرف الجر 'of'.

في كثير من الحالات، يوجد هناك تكافؤ تام في المعنى لكلا الصيغتين أو التركيبين. في حالات كثيرة أخرى يتوجب اختيار إحداهما باعتبارها الأكثر ملاءمة مع الأخذ بنظر الاعتبار العوامل المؤثرة في الاختيار الأمثل. يهدف البحث إلى التحري عن مقدرة متعلمي اللغة الإنكليزية في المرحلة الثانية بقسم اللغة الإنكليزية بكلية الآداب في التعرف على المعاني الملائمة لتراكيب الإضافة بـ 's مع ذلك الفيض من التأويلات المعنوية، مثال ذلك، التملك والإضافة الدالة على الفاعل والمفعول به، والوصفية، والتبضيعية، وإضافة التعبير عن المصدر، والإضافة التي تعبر عن العلاقات العائلية الوثيقة، إضافة إلى القياس والنعت.

تم افتراض أن الطلاب أكثر ميلاً لاستخدام معنى التملك من استخدام المعاني الأخرى لتراكيب الإضافة بـ ('s) رغم أن هذا المعنى لا ينطبق بصورة متساوية على جميع الحالات. تم أيضاً افتراض أن الطلاب لا يأخذون بنظر الاعتبار الأنماط المختلفة والغموض الذي يصاحب التراكيب المدروسة.

ولبرهنة ذلك تم إجراء اختبار للطلاب المعنيين للتعرف على قابلياتهم في ذلك. تم أيضاً مناقشة النتائج ووضع الاقتراحات والتوصيات على ضوءها بعد إجراء البرنامج الإحصائي (SPSS).

تم التوصل إلى أن التعسفية والغموض لبعض تراكيب الإضافة المدروسة أدت إلى بعض الصعوبات التي واجهها الطلاب في عملية الاختبار، لأن تراكيب الإضافة بـ ('s) تعتبر أكثر تركيزاً وأقل وضوحاً في المعنى من تراكيب الإضافة بتراكيب حرف الجر 'of'.

1. Introduction:

Quirk and Greenbaum (1972: 192) state that case is a grammatical category that can express a number of different relationships between nominal elements. In English nouns and pronouns have only a two-case system: unmarked common case and the marked genitive one (e.g. boy's in singular, boys' in the plural). In common case (e.g. boy in the singular, boys in the plural) is simply the form used when the genitive is not used.

By internet (2006: 1), in grammar, the genitive case or possessive case also called (the second case) is the case that marks a noun as modifying another noun. It often marks a noun as being the possessor of another noun but it can also indicate various relationships other than possession, which is the context of linguistics, is an asymmetric relationship between two constituents, the referent of one of which (the possessor) possesses (owns, rules over, has as a part, etc.) the referent of the other (the possessed).

Szmrecsanyi (2010: 139) mentions that English has two grammatically overt means of expressing genitive relations:

- (a) the inflected genitive 'the s-genitive' or the 'saxon genitive'. It is indicated in writing by apostrophe + s suffix or apostrophe only after the modifying noun.

Modifying NP + 's + head noun-phrase, as in sentence (1):

(1) *The children toy's were new.*

(b) the periphrastic genitive (the of–construction consisting of the modifying noun phrase in a prepositional phrase after the head noun phrase):

Head noun phrase + of + modifying noun phrase.

The ‘of genitive’ is (also known as the ‘Norman genitive’ or of–construction), as in sentence (2):

(2) *The toys of the youngest children were new.*

Szmrecsanyi (Ibid: 140) mentions that where an ‘s–genitive’ can be paraphrased by an ‘of–genitive’ (or vice versa), there are many factors that bear on language users’ choice.

Quirk et al. (1985: 321) mention that in many cases as in sentences (1) and (2), there is a similarity in function and meaning between the ‘s–genitive’ and ‘of–constructions’. In other cases, the two forms are not normally in free variation, as in sentences (3a, b) and (4a, b).

(3) a. *John’s school is the most famous one in the city.*

b. **The school of John is the most famous one in the city.*

(4) a. *The front of the house was destroyed.*

b. **The house’s front was destroyed.*

Quirk et al. (Ibid: 196) mention that the ‘s–genitive’ must clearly be included in dealing with ‘case’, since the of–genitive constructions is not an inflection but a structure of postmodification.

Shumaker (1975: 70) identifies that the use of the genitive is determined by a combination of structural and semantic conditions. The structural/semantical status of the genitive can be as a determiner or modifier. Grammarians have formulated rules that describe the syntax of English (’s) constructions quite well, they have found the semantics to be complex and difficult to deal with. In order to capture the variety of meanings expressed by ‘s genitive constructions’, they have divided them into several semantic categories, e.g. possessive, subjective and objective, the genitive of origin, genitive of measure, the descriptive genitive. In order to find a comprehensive meaning for the genitive, they treat the genitive as a possessive case. There are other types of genitives which are the local, the elliptical and the past genitives. The selection of the s–genitive is related to the highest classes in the gender scale (topicality and animation) in particular the animate or rather personal quality of the modifying noun.

2. The ‘S–Genitive’ and the ‘Of–Constructions’:

Quirk et al. (1985: 1275) compare between the ‘s–genitive’ and ‘of–constructions’. Ibid (1985: 321) clarify that in many instances there is a similarity in function and meaning between the two constructions. In other cases, either one of them is acceptable, according to both *form* and *function*.

(a) Form:

The genitive construction consists of two noun phrases one a noun marked for the genitive case by inflection the other a succeeding and superordinate noun phrases unmarked for case in which the genitive noun phrases embedded with a determinative function. Determinative function means that the genitive noun phrase functions like a definite determiner: It plays a role in the superordinate noun phrase equivalent to that of a determiner such as 'the' or 'our', as in:

- (5) a. *the*
 b. *our*
 c. *the city's*
- } *population are increasing.*

In the of-construction, which is often equivalent in meaning to the genitive construction, the superordinate noun phrase precedes a noun phrase introduced by 'of' as in (e). The genitive phrase and the of-phrase thus occur in different order in the two constructions. The use of the two constructions is determined by semantic and syntactic restrictions.

- d. The city's population
 [N₁ 's N₂]
- e. [The population [of the city]]
 N₂ of N₁
- } *are increasing.*

(b) Function:

The function of the genitive noun phrase is a definite determinative, whereas the function of the 'of-construction' is that of a postmodifier with the superordinate noun phrase either definite or indefinite. The sentence in (6a) shows a direct correspondence with (6b), (7a) corresponds to (7b); while (8) has no correspondence with a genitive construction.

- (6) a. *The funnel of the ship*
 b. *The ship's funnel*
- } *was destroyed.*

- (7) a. *The funnel of a ship*
 b. *A ship's funnel*
- } *was destroyed.*

(8) *A funnel of the ship was destroyed.*

The only type of genitive where indefinite reference is permitted is the 'post-genitive' where the genitive and the of-construction are combined, as in (9). The function of the

genitive is not determinative in two uses: descriptive genitive, as in sentence (10) and genitive of measure, as in sentence (11). In addition, there are factors which influence the choice of the ‘s- and of-genitive constructions’. They are lexical, relational, objective and subjective, syntactic and communicative factors.

(9) *I meet a friend of my brother’s.*

(10) *They will build a girl’s school.*

(11) *The manager expected an hour’s delay.*

Rosenbach (2003: 379), in an experimental study with British and American speech, deals with aspects of iconicity and economy in the choice between the ‘s-genitive’ and the ‘of-construction’ in English. The paper investigated how the factors animacy; topicality and possessive relation affected the mentioned choice. The analysis shows that the relative importance of the three factors is: animacy > topicality > possessive relation. While this hierarchy as such turns out to be unaffected by standard variety and diachrony, a significant increase of the ‘s-genitive’ with inanimate possessors both in British and American English.

Szmrecsanyi (2010: 140) mentions that where an ‘s-genitive’ can be paraphrased by an ‘of-genitive’ (or vice versa), there are major language internal factor groups:

- (i) Semantic and Pragmatic factors.
- (ii) Phonology.
- (iii) Processing and Parsing-related factors.
- (iv) Economy-related factors.

In addition, the genitive alternation is also sensitive to a number of a language external factors.

Barker (2010: 5) mentions that the most common relational concepts lexicalized in the world’s language include family relations (mother, uncle, cousin); body parts (hand, head, finger); and intrinsic aspects of entities such as color, speed, weight, shape, temperature. In some languages, prepositions are frozen possessives (at the river) is expressed literally as (the river’s place). Many languages grammatically distinguish between alienable and inalienable possession, where the alienable nouns express a set of inherently relations/concepts.

Barker (Ibid: 4) mentions that in English only relational nouns can participate in the postnominal genitive possessive construction (the brother of Mary, *the cloud of Mary), English makes a syntactic distinction between alienable (cloud, squirrel) and inalienable (brother, speed) nouns.

Alienability refers to the ability to dissociate something from its parent, or a quality from its owner. Inalienably possessed something is usually an attribute, e.g. ‘John’s big nose’, because it cannot (without surgery) be removed from John. In contrast, ‘John’s brief

case'. Is alienably possessed, it can be separated from John. Many languages make this distinction as part of their grammar (see Chappell and McGregor, 1996).

Quirk and Greenbaum (1972: 195) highlighted the functional similarity of the 's-genitive' and the 'of-phrase' by calling them both 'genitive'. 'Of' has become conventionalized as the chief preposition of the periphrastic genitive which accounts for the name 'of-genitive', other prepositions can be used in a similar function, as in sentence (12.b):

(12) a. *The Ambassador's secretary was here.*

b. *The secretary {of / to} the Ambassador was here.*

Rosenbach (2003: 342) clarifies that not every 's-genitive' can be expressed by an 'of-genitive', and vice versa. The identification and subsequent exclusion of those contexts in which there is no choice 'categorical contexts' is therefore a crucial precondition for any quantitative analysis comparing the frequency of the two genitive constructions, as in Figure (1).

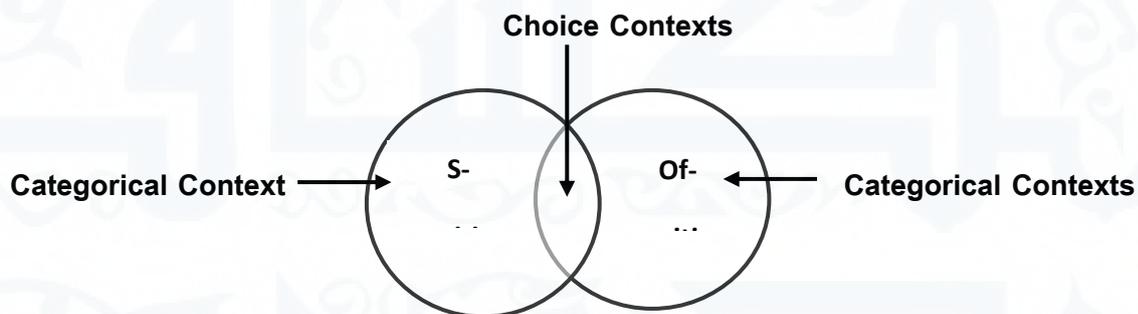


Figure (1): Categorical Versus Choice Contexts

3. The Form of the S-Genitive:

Biber et al. (1999: 232) mention that the genitive of singular nouns is marked by the addition of a suffix which varies in pronunciation in the same way as the plural ending.

/s/ after voiceless consonants except /s, ʃ, tʃ/: cat's, Jack's, Patrick's.

/z/ after vowels and voiced consonants except /z, ʒ, dʒ/: boy's, girls, men's.

/ɪz/ after /s, z, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ/: Charles's, George's, Rosse's.

In writing, the genitive suffix is marked off by an apostrophe. The genitive or regular plural noun is shown in writing by the addition of an apostrophe: boys – boys'.

In speech, there is no distinction between the genitive and the common case of regular plural nouns. Irregular plural nouns are marked in the same way as genitive singular forms and differ from the common case forms in both speech and writing: men – men's, women – women's.

4. Factors Affecting the Use of the Genitive:

Quirk et al. (1985: 321) identify that the semantic classification of ‘s-genitive constructions’ is in fact arbitrary. There are certain factors to be mentioned:

4.1 Relational Factors:

The meanings expressed by the relation between the genitive noun and its head noun. The meaning can be best shown by sentential or phrasal analogues. The meanings can be expressed by a corresponding ‘of-construction’ where this is acceptable in certain cases (see Table 1).

Table (1): S-Genitive Meanings
According to Quirk et al. (1985: 321-322)

Genitive Meaning	Examples	Sentential Analogues	A Corresponding Of-Construction
(a) Possessive	My wife's father	My wife has a father	No
(b) Subjective Meaning	The boy's application	The boy applied for ...	
(c) Objective	The boy's release	(...) released the boy	
(d) Genitive of Origin	The general's letter (cf.) the wines of France	The general wrote a letter France produces wines	
(e) Descriptive Genitive	A doctor's degree	A doctoral degree	The degree of doctor
(f) Genitive of Measure	Ten boys' absence	The absence lasted ten days	An absence of ten days
(g) Genitive of Attribute	The party's policy	The party has a certain policy	The policy of the party
(h) Partitive Genitive	The earth's surface	The earth has a surface	The surface of the earth
(i) Close Family Relationships	Peter's Jane	i.e. his girlfriend	

(Ibid: 322) there is a tendency for ‘s-genitives’ to be taken as subjective and for ‘of-constructions’ to be taken as objective. The ‘genitive of opposition’ which is a marginal additional category, is normally replaced by ‘an’ appositive of-construction in today’s usage as in sentences (13) and (14).

In addition, possessives and genitives can be used to denote close family relationships, as in sentence (15).

(13) *Dublin's fair city was amazing.*

(14) *Dublin, a fair city, was amazing.*

(15) *John and Mary are very anxious about Simon's Tom.* [e.g. Simons friend]

Keating (2004: 1) summarizes the most common uses of the genitive case. He divided them into three categories, the adjectival to include attributive, possessive, partitive, genitive of apposition, genitive in simple apposition and descriptive genitive. The ablative genitives to include genitive of comparison. The verbal genitives to include the subjective and objective and the plenary genitive. The adverbial genitives to include genitive absolute and genitive of time.

4.2 Lexical Factors:

Quirk et al. (1985: 1277) mention that the lexical factors comprise the type of the noun taking the genitive which include; the gender of the genitive noun, the genitive in relation to noun classes, the genitive with superlatives and ordinals, end-focus and end-weight.

4.2.1 Gender of the Genitive Noun:

Quirk and Greenbaum (1972: 198) and Quirk et al. (1985: 322) identify that the selection of the 's-genitive' is described in relation to the gender classes represented by the noun which takes the s-suffix. The 's-genitive' is favoured by the classes that are highest on the gender scale, i.e. animate nouns, in particular persons and animals with personal gender characteristics. Although there is a choice between a form with 's-genitive' and 'of-genitive construction' in certain cases, the two forms are not normally in free variation, see sentences (3a, b) and (4a, b). The inflected genitive can be used with animals. The rules of-thumb here is that the higher animals are more likely to have the 's-genitive' than the lower animals, as in sentence (16).

(16) *The project deals with* $\left. \begin{array}{l} \textit{the dog's life.} \\ \textit{the life of the dogs.} \end{array} \right\}$

4.2.2 The Genitive in Relation to Noun Classes:

Quirk et al. (1985: 324) identify the following four animate noun classes which normally take the 's-genitive', but the 'of-genitive' is also possible in most cases with personal names and nouns and in sentences (17) and (18), also with animal nouns denoting higher animals as in sentence (19) and with collective nouns as in sentence (20). The genitive is further used with certain kinds of inanimate nouns with geographical names which comprise names of continents, countries, states, cities and towns and universities names as in sentences (21), (22), (23), (24) and (25). The locative nouns written with initial

capital letters as in sentence (26). The temporal nouns as in sentence (27) and with other nouns of special relevance to human activity as in sentence (28).

(17) *George Washington's statue was painted.*

(18) *I am discussing my sister-in-law's problem.*

(19) *The child looked at the horse's tail.*

(20) *They neglected the committee's decision.*

(21) *Europe's future is to be reviewed.*

(22) *China's development is quietly amazing.*

(23) *Washington state's Senator has resigned.*

(24) *Hollywood's studios are under reconstruction.*

(25) *Harvard's Department of Linguistics is announcing new scholarships.*

(26) *The world's economy is getting worse.*

(27) *Several {weeks' / weeks} vacation, all what I need.*

(28) *The science's influence on Society is very important.*

4.2.3 The Genitive with Superlatives and Ordinals:

Quirk et al. (1985: 325) identify that the genitive is common with locative nouns when it is followed by a superlative adjective or general ordinal like 'only', 'first' and 'last'. The corresponding prepositional phrase in these cases is introduced by 'in' rather than by 'of' as in sentence (29a and b).

(29) a. *The world's best universities are listed.*

b. *The best universities in the world are listed.*

4.2.4 Specific Lexical Noun Heads:

Quirk et al. (1972: 200) mention that there are some constructions with the inflected genitive which can best be described in terms of specific lexical noun heads. They are nouns heads with the genitive. These include the following of which 'edge', 'end', 'surface' and 'for-sake'. They permit 'of', while the examples with 'length', 'reach', 'throw' and 'worth' are 'idiomatized' and do not permit an 'of-genitive', as in sentences (30), (31) and (32).

(30) *She stood at* { *the water's edge.*
the edge of the water. }

(31) *He did it for* { *charity's sake.*
For the sake of charity. }

(32) *People don't get* { **the worth of their money.*
Their money's worth. }

4.3 Objective and Subjective Relations:

Quirk et al. (1985: 1278) identify the variable ‘direction of Predications’ which corresponds to noun phrases postmodification by of–constructions greatly to the complexity of these expressions and has a bearing on the correspondence with the genitive. We have a left–to–right predication or objective relation as in sentence (33), where we have verb–object–relationship and a right–to–left predication or subjective relation as in sentence (34), where we have a subject–verb–relationship. These relations are more obvious where the heads are deverbal nouns as in sentences (33) and (35) than in sentences (34) and (36) where the predication relationship is covert or implicit.

Left–to–right predication:

(33) *The imprisonment of the murderer was declared ~ (Someone imprisoned the murderer).*

(34) *A women of courage was rewarded ~ (The women has courage).*

Right–to–left predication:

(35) $\left\{ \begin{array}{l} \text{The arrival of the train is expected} \\ \text{The train's arrival} \end{array} \right. \sim \text{(the train arrival)}.$

(36) *The funnel of the ship was destroyed ~ the ship has a funnel.*

Quirk et al. (1985: 1279) identify that where the implicit verb is intransitive, there can be no difficulty in interpreting the ‘of–phrase’ as subjective, but problems can arise where the verb is one that can be used either transitively or intransitively, e.g. ‘shoot’, as in ‘the shooting of the rebels’. The ambiguity in such phrases ‘x shoots the rebel’ or ‘the rebels were shooting’ is usually resolved by the context.

A lexical counter–indication is a clear indication of the relationships in the genitive construction. This can be achieved by adding a prepositional phrase beginning with ‘of’ (after a construction of subjective relationship) and one beginning with ‘by’ (after a construction of objective relationship). Such postmodifiers overrule any lexical pressure in the direction of a particular interpretation as in sentences (37) and (38).

(37) *They remembered the man's examination of the student.* [SVO]

(38) *They remembered the man's examination by the doctor.* [OVS]

4.4 Syntactic Factors:

Since both the ‘s–genitive’ and ‘of–construction’ consist of two noun phrases each of which, at least theoretically admits indefinite expressions, the minimal structures in sentence (39a, b) may be expanded to sentence (40a and b).

(39) a. *His daughter's arrival enjoyed the family.*

b. *The arrival of his daughter enjoyed the family.*

(40) a. *His 19-year-old daughter's arrived from Hamburg* } *enjoyed the*

b. The arrival from Hamburg of his 19-year-old daughter family.

There are two types of expansion, the left branching structure by premodification and the right-branching structure by postmodification, apposition and coordination, as in sentence (41). Where the post-modification of the head is likely to be understood as non restrictive. With restrictive modification, the genitive is compulsory or greatly preferred, in order to avoid awkwardness, discontinuity, or ambiguity, as in sentence (42).

(41) *The arrival of a friend which had been expected for several weeks was yesterday.*

(42) *A friend's arrival which had been expected for several weeks was yesterday.*

4.5 End-Focus and End-Weight:

Quirk et al. (1985: 323) state further factors influencing the choice of genitive which are the principle of end-focus and end-weight. They encourage the placing of more complex and communicatively more important units towards the end of the noun phrase. According to the principle of end-focus, the 's-genitive' tends to give information focus to the head noun, whereas the 'of-construction' tends to give focus to the prepositional complement, as in sentences (43) and (44). This principle is congruent with the preference for the 'of-construction' with partitive and appositive meaning, where the 's-genitive' would result in undesirable or absurd final prominence, as in sentences (45) and (46).

(43) *The explosion damaged the ship's funnel.* [funnel in focus]

(44) *Having looked at all the funnels, she considered that the most handsome was the funnel of the orion.* [the orion in focus]

(45) **The problem pact was discussed.*

(46) **His resignation's shock was great.*

5. The Grammatical Status of the Genitive:

Greenbaum and Quirk (1990: 105) mention that the grammatical status of the genitive is as a determiner or modifier (See, Deal, 2006: 36 and Heine, 1997: 7 and Lyons, 1986: 371).

5.1 The Genitive as Determiner:

Genitives function exactly like central definite determiners and thus preclude the cooccurrence of other determiners. The genitive is a phrase incorporating its own determiner, where the items preceding the genitive relate to the inflected noun as in sentence (47) where it must be understood as 'the son of that old gentleman' and not as 'that son of the old gentleman'. An exception is made where the preceding item is a predeterminer, since this may relate either to the genitive noun as in sentence (48) or to the noun that follows in sentence (49).

(47) *That old gentleman's son was intelligent.*

(48) *We attributed both girl's success to their hard work.* [i.e. the success of both the girls]

(49) *Both the girl's parents were present.* [i.e. both the parents of the girl]

5.2 The Genitive as a Modifier:

Descriptive genitives function not as a determiner but as a modifier with a classifying role. Determiners are such noun phrases usually relate not to the genitive but to the noun following it, as in sentence (50), where the singular could obviously not cooccur with the plural noun 'women' with other modifying items in the noun phrase are less likely to relate to the genitive noun than to the noun that follows it as in sentence (51) where 'the cottage'; that is, 'quaint' and 'old', not the 'shepherd'. Grammatically, some phrases can be ambiguous if they are independent of the context.

(50) *They attend a woman's university in Kyoto.*

(51) *She lives in a quaint old shepherd's cottage.*

6. The Test and Data Analysis:

In the present paper, the sample chosen to take part in the test was the second year Iraqi college students in the Department of English, College of Arts, University of Mosul, in the academic year 2011–2012. The total number of the participants was 25 were chosen with the same linguistic background in the area being tested. The students are supposed to be able to response to the test for they were taught the topic the 'genitive case' in the second academic year. The allocated time was an academic hour to do the test. The aim of the test was to check the students performance in their recognition of the suitable 's-genitive meanings'.

In order to achieve that a multi-choices test was submitted with ten sentences to explain the 's-genitive meanings'. The students are required to chose among three meanings which are chosen deliberately from different grammar books to cover a variety of genitive constructions which require the students to use paraphrase as a method of semantic analysis to reveal fine distinctions of meaning that are not otherwise apparent.

The corpus was limited to constructions in which a noun with ('s ending) precedes and modifies a head noun. The corpus comprised the possessive, attribute, genitive of origin, subjective, objective, descriptive, partitive, genitive of measure, genitive of both meanings subjective and objective and the genitive of close family relationships. Three kinds of constructions were excluded: the absolute genitive, the periphrastic genitive or the of-genitive, the double genitive and the elliptical genitive. 'Of-genitive' were set aside because they produce so many problems for analysis although some of 'of-genitive' phrases can be paraphrased as 's-genitives'. However, the chosen (sentences) are representative of the 's-genitives' and some of them found in day-to-day speech.

All the results were tabulated and statistically processed. Test reliability is estimated by the use of the (SPSS) Programme which is a statistical computer programme (see Table 2). In this programme, Alpha scale (standardized item alpha = 0.970) has been applied to verify the results statistically. It offers many significant and effective statistical variables to verify the values arrived at in the test, such as: validity, percentage, standard deviation, standard error mean, reliability, etc. Also it provides ultimately exact values of frequencies. For each sentence, there is a table of the ‘s-genitive’ meaning. The choices are numbered.

Table (2): The Overall Results of the Test

	Number of Students	Mean	Standard Deviation	Standard Error Mean	Variance
Sentence 1	25	2.8400	.47258	.09452	.223
Sentence 2	25	2.0000	.70711	.14142	.500
Sentence 3	25	2.0400	.84063	.16813	.707
Sentence 4	25	0.2000	.81650	.16330	.667
Sentence 5	25	2.2800	.67823	.13565	.460
Sentence 6	25	1.8800	.52599	.10520	.277
Sentence 7	25	2.4500	.77028	.15406	.593
Sentence 8	25	1.9600	.73485	.14697	.540
Sentence 9	25	2.0800	.70238	.14048	.493
Sentence 10	25	1.8800	.72572	.14514	.527

The test in the present study is conducted to investigate what is proposed by the hypothesis which that (IULE) may find difficulty in recognizing the ‘s-genitive’ meanings. The genitive with superlatives and ordinals, the independent, the local and the post genitives are excluded.

The data analysis concerning each sentence was tabulated by giving the suitable or the exact meaning of the ‘s-genitive’ number (3). Number (2) is given to the ‘s-genitive’ meaning interfere with the suitable one. Number (1) is given to the ‘s-genitive’ meaning with less interference with number (3) and (2) in the column valid. The frequency, percent, valid percent and cumulative percent were also given.

7. Data Analysis and Discussion:

Sentence No.1: Miguel’s and Cecilia’s new cars are in the parking lot.

The ‘s genitive’ in sentence No.1 expresses the meaning of possession (possessive). The genitive mean ‘to have’. The have relationship can identify both personal qualities and parts. In the mentioned sentence, both Miguel and Cecilia have cars, so sometimes it is called the partitive genitive.

The recorded rates were 88% (i.e. 22) as possessive, 8% (i.e. 2) as partitive and 4% (i.e. 1) as subjective as shown in table (3).

Table (3): Numbers and Percentages of the S-genitive Meaning of Sentence No.1

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	1	4.0	4.0	4.0
2.00	2	8.0	8.0	12.0
3.00	22	88.0	88.0	100.
Total	25	100.0	100.0	

Though most of the students or testees identified the suitable answer to be possessive meaning which support the hypothesis of the research, but the possessive genitive can be multiply ambiguous both in and out of context. In the mentioned example, the ‘s-genitive’ may refer to ‘the cars that they own’, it also can be interpreted as referring to ‘the cars that they created’ or the subjective genitive. So both relationships of ownership and one of creation are expressed at the same time with no change in context.

There are many types of possession, but a common distinction is alienable versus inalienable possession. Alienability refers to the ability to dissociate something from its parent. In this case, a quality from its owner. When something is inalienably possessed, it is usually an attributes. Miguel’s and Cecilia’s cars – is alienably possessed. It can be separated from them [4% (i.e. 1) of students identified the subjective meaning of ‘the cars that they create’. The sentence may express both a relationship of ownership and one of creation].

Sentence No.2: Martha’s courage failed her on occasions.

In sentence No.2 the suitable meaning of ‘s-genitive’ was ‘attribute’. Shumaker (1975: 3) mentions that the attribute specifies an innate quality of the head noun. This construction consists of a head noun ‘courage’ which is adjectival noun. This type of genitive can be related to constructions in which the modifier ‘Martha’ is the subject of ‘verb to be’ and the head word ‘courage’ is an adjective. The adjectival complement is represented by a corresponding abstract noun. ‘Attribute’ is semantically similar to simple adjective, but more emphatic in force.

Table (4) shows that the majority of the students chose the meaning of ‘descriptive’ which recorded 52% (i.e. 13). This is because all genitives do some description; therefore, this category should be the last resort, only if the genitive fits into no other use. ‘Descriptive’ describes the head noun in a loose way. The second and third rates recorded were 24% (i.e. 6) as attribute and possessive respectively. This is because the nature of the

relationship between the two nouns is usually quite ambiguous, similar to attributive use, but broader.

Table (4): Numbers and Percentages of the S-genitive Meaning of Sentence No.2

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	6	24.0	24.0	27.0
2.00	13	52.0	52.0	76.0
3.00	6	24.0	24.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

Sentence No.3: Confucius's teaching was great.

The construction of this type expresses a relationship of authorship between the modifier 'Confucius' and the head noun 'teaching' such that the modifier is viewed as responsible for the creation of the headword. The verb 'produce' encompasses all kinds of authorship. The choice of the verb to express the exact meaning depends on the headword. In all cases, the basic notion expressed is that the modifier denotes the one who has originated or created the thing referred to by the headword.

Table (5) exemplifies that the rates recorded are rather similar. They are 36% (i.e. 9) as origin, 32% (i.e. 8) as both subjective and objective genitive.

Table (5): Numbers and Percentages of the S-genitive Meaning of Sentence No.3

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	8	32.0	32.0	32.0
2.00	8	32.0	32.0	64.0
3.00	9	36.0	36.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

The subjective reading is that 'Confucius taught', the objective reading is "someone taught Confucius". The origin reading is "Confucius composed/taught". The majority of the students chose the objective and subjective genitive as the suitable meanings without any notice that the head noun does not imply a transitive verbal idea or it can be related morphologically to a verb. The students should know the idea implicit in the head noun (i.e. the definition) with the recognition of other important elements or identification.

Sentence No.4: The queen's arrival was a surprise.

The construction is semantically subjective. In such constructions, the headword can be morphologically related to a verb and a paraphrase can be composed by making the genitive phrase the subject of that verb 'to be' (*She arrived*).

Table (6) presents that the rates recorded are: 44% (i.e. 11) as objective, 32% (i.e. 8) as subjective and 24% (i.e. 6) as origin the suitable meanings.

Table (6): Numbers and Percentages of the S-genitive Meaning of Sentence No.4

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	6	24.0	24.0	24.0
2.00	8	32.0	32.0	56.0
3.00	11	44.0	44.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

Though the nature of the relationship among the three meanings subject, object and origin is usually quite ambiguous, the distinction is clear-cut in the mentioned sentence.

In other cases, some constructions contain headwords that imply a verbal concept but for which there is no corresponding common English verb, as in (*The dguge's unsophisticated posture*). The construction contains a noun head that is semantically deverbal and the verb (*posture*) has a more specific meaning than the noun. Other constructions contain nouns whose matching verbs are obsolete, as in (*The lady's efforts*).

Still other constructions like the (*boy's memory ...*) which contain a deverbal noun which must be paraphrased by using a verb that is morphologically quite different from the noun stem (i.e. remember).

Other constructions like (*the novelist's rhetoric ...*) or (*the teacher's manner...*) whose head nouns express a verbal concept but which must be paraphrased by inserting a verb before the headword (i.e. she uses rhetoric) and (*He behaves in a certain manner*).

The free use of some verbs tends to be obscure the distinction between genitives of subjective meaning and those of the origin genitive.

The sentence can be paraphrased as (*The queen advised*) as subjective reading or (*The advice she gave/produced*) as an origin.

Sentence No.5: Jim's punishment was deserved.

According to Keating (2004: 1), he identifies the definition of objective genitive, the genitive substantive functions semantically as the direct object of the verbal idea implicit in the head noun. According to the identification, the objective genitive can only occur with head nouns that imply a transitive verbal idea, thus having a direct object.

The suitable meaning of the sentence was that of 'objective'. Table (7) presents that the recorded results were as follows: 40% (i.e. 10) as objective, 48% (i.e. 12) as subjective and 12% (i.e. 3) as descriptive.

Table (7): Numbers and Percentages of the S–genitive Meaning of Sentence No.5

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	3	12.0	12.0	12.0
2.00	12	48.0	48.0	60.0
3.00	10	40.0	40.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

It is clear that many object–verb constructions become ambiguous when taken out of context (external reading), because the modifier (punishment) can be understood as either the subject or the object of the verb. In this construction, it is noticed that although Subject–Verb and Object–Verb constructions have been separated into two distinct types, there are similarities between them. The most obvious, is that they both contain headwords that can be related to verbs. In addition, it is possible to construct noun phrase paraphrase with the same structure, for both types of constructions. The ambiguity means according to Anttila and Fong (2005: 1) one–to–many mapping between form and meaning, e.g. ‘Jim was punished by someone’ as an objective meaning or ‘Jim punished someone’ as a subjective meaning to the sentence: Jim’s punishment was deserved.

The chosen meanings scored by the students indicate that there are similarities between them (subjective and objective). The similar paraphrase are possible because the headword noun (punishment) not only has a related verb (punishment/punish), but also a related predicate with a dummy verb that occur in more or less fixed collocations (punish/punishment).

In the classification used, it is the semantic status of the modifier to the headword, as an actor or recipient of the action, that determines the separation of the constructions into two distinct types.

Though in certain ambiguous structures, there is a relation between objective and descriptive genitive, the nature of this relationship between objective and descriptive is not clear here, 12% (i.e. 3) chose the descriptive genitive.

Sentence No. 6: He worked at a women’s college.

The ’s–genitive meaning of the sentence is that the nature of the relationship between the two nouns is usually quite ambiguous. Similar to attributive use but border. It is used to express ‘purpose’ “a woman’s college” ~ a college for women: They are commonly used with personal nouns, especially when they are in the plural form (See Biber, 1999: 295).

The genitive noun can be replaced by or described by or ‘characterized by’.

Table (8) shows that most of the students chose possessive as a suitable meaning. The recorded rates were: 8% (i.e. 2) as descriptive, 72% (i.e. 2) as possessive and 20%

(i.e. 5) as objective. The construction expresses a relationship of ownership between the modifier 'women' and the headword 'college', 'A college that the women owned, built, created,'. The nature of the relationship between the two nouns is usually quite ambiguous. The second recorded rate as 'objective' means that the construction 'a women's college' is semantically similar to the Object-Verb construction. In that, the headword 'college' is related to a verb like 'employees' and the modifier 'women' is the recipient of the verbal action: 'A college which employees women'.

Table (8): Numbers and Percentages of the S-genitive Meaning of Sentence No.6

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	5	20.0	20.0	20.0
2.00	18	72.0	72.0	92.0
3.00	2	8.0	8.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

The third recorded rate was 8% (i.e. 2) as descriptive. There are multiple interpretations for this construction for the idea that this type can be multiply ambiguous both in and out of the context.

It is obvious that the descriptive genitive should be rarely used since all genitives do some description, therefore, this category should be the last resort, only if the genitive fits into no other use.

Sentence No. 7: He is always dreaming of a day's visit to Paris.

The suitable 's-genitive' meaning is that of Measure. This construction contains a headword 'visit' that is located in time by the modifier 'a day'. Constructions expressing location in time can be paraphrased with 'for' as 'a visit for a day'. It expresses a duration or time.

Table (9) presents the scores recorded as: 64% (i.e. 16) as measure, 20% (i.e. 5) as attribute and 16% (i.e. 4) as descriptive.

Table (9): Numbers and Percentages of the S-genitive Meaning of Sentence No.7

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	4	16.0	16.0	16.0
2.00	5	20.0	20.0	36.0
3.00	16	64.0	64.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

It is noticed that no ambiguity was recognized by students to select the suitable meaning for the definition of the genitive of time is that the genitive substantive indicates the

extent of time. In addition to other important elements, according to the idea of identification; that is, 'genitive of time' can be expressed with words that lexically involve a temporal element.

Sentence No.8: Hazel's head was big.

The suitable 's-genitive meaning is Partitive. As for the definition of partitive genitive: It indicates the whole of which head noun "head" is a part which requires the head noun to have a nuance indicating 'Portion' (e.g. some, one, a part, tenth, etc.). The genitive noun will usually be inanimate.

Table (10) shows the rates recorded as: 24% (i.e. 6) as partitive, 48% (i.e. 12) as possessive and 28% (i.e. 7) as origin.

Table (10): Numbers and Percentages of the S-genitive Meaning of Sentence No.8

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	7	28.0	28.0	28.0
2.00	12	48.0	48.0	76.0
3.00	6	24.0	24.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

There is ambiguity in this construction, especially when it is taken out of context. There are more external readings for this part-to-whole genitive construction 'head' with human modifier 'Hazel'. Such readings are less probable with nonhuman modifier.

The ownership between 'Hazel' and 'head' appeared in one of the meanings according to the students by viewing the headword 'head' as a separate (or alienable) possession of the modifier 'Hazel': 'The head that he (Hazel) painted/sculpted/drew', a genitive of possession.

The other reading expresses a relation of authorship between the modifier 'Hazel' and the headword 'head' which viewed 'Hazel' as responsible for the creation of the headword 'head', 'The head that Hazel produced' a genitive of origin.

Sentence No.9: William's memory was very effective.

The 's-genitive' structure contains both subjective and objective genitive ideas at the same time. Both subjective and objective meaning seem to fit, which was not recognized by the testees.

Tables (11) shows the recorded rates as: 28% (i.e. 7) as both, 52% (i.e. 13) as subjective and 20% (i.e. 5) as objective.

Table (11): Numbers and Percentages of the S-genitive Meaning of Sentence No.9

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	5	20.0	20.0	20.0
2.00	13	52.0	52.0	72.0
3.00	7	28.0	28.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

The most obvious point is that the subjective and objective genitives contain headwords that can be related to verbs. In addition, it is possible to construct noun-phrase paraphrases with the same structure for both types of construction; that is, 'Williams memory' could be paraphrased as: 'William remembered something' where the headword 'memory' denotes a verbal idea or Subject-Verb relationship, or as 'Paul remembered William' to denote an Object-Verb relation. In that, the modifier 'William' is the recipient of the verbal action. So the modifier in this sentence 'William' can be taken as either subject or object of the headword 'memory' which can be related to the verb 'remember'. The students were unaware of the 's-genitive' relationship.

Sentence No.10: Granny is delighted with Peter's Jane.

The sentence contained a genitive which expresses a close family relationship (e.g. Peter's girlfriend).

Table (12) identifies the recorded rates as: 20% (i.e. 5) as family relationship, 48% (i.e. 12) as possessive and 32% (i.e. 8) as partitive.

Table (12): Numbers and Percentages of the S-genitive Meaning of Sentence No.10

Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1.00	8	32.0	32.0	32.0
2.00	12	48.0	48.0	80.0
3.00	5	20.0	20.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

The family or social relationship is described between the modifier 'Peter' and the headword 'Jane'. There is ambiguity when 'Peter's Jane' was taken out of context, because the headword is a proper noun. Thus, there is no way to tell exactly what role 'Jane' fills in relationship to 'Peter'.

The students chose 'Partitive' as one reading to express a kind of part-to-whole relationship; in that, the modifier 'Peter' is a member of the group named by the headword 'Jane'.

The students chose 'possessive' meaning to express the ownership relationship between Peter and Jane, which support the hypothesis of the project.

8. Conclusions:

1. It is concluded that the genitive case is a grammatical category which often marks a noun as modifying another noun, so the relationship between the two nouns indicates various relationships. Through the syntactic status of the English 's-genitive constructions' have been formulated quite well by grammarians, they have found the semantics to be complex and difficult to delineate.
2. The students have certain problems in identifying the suitable meaning of the 's-genitive constructions' given to them for the fact that most contemporary pedagogical texts now use the term **possessive** as an equivalent of genitive and refer to the possessive case when speaking of the genitive. Moreover, there is rarely any discussion in such texts of the wide range of semantics readings to many 's-genitive constructions'.
3. The excessive use of the possessive meaning of the genitive was obvious among the students. The need to know the definition and other important elements/identifications of each 's-genitive meaning' is very essential to recognize the suitable meaning correctly by grammar textbooks designers.
4. The arbitrariness and ambiguity of some 's-genitive constructions' make it difficult for the students to identify them appropriately. They are more compact and less explicit in meaning.

References

- Anttila, A. and Fong, V. (2004). "Variation, Ambiguity and Noun Classes in English". In: *Lingua*, Vol.114, No.9, pp.1253-1290.
- Biber, D.; Johnsson, S.; Leech, G.; Conrad, S. and Finegan, F. (1999). **Longman Grammar of Spoken and Written English**. China: Pearson Education Limited.
- Chappell, H. and McGregor, W. (1996). **The Grammar of Inalienability: A Typological Perspective on Body Part Terms and the Part-Whole Relation**. Mouton de Gruyter.
- Deal, A. (2006). "Does English Has a Genitive Case?". In: *Snippets*, Issue 13, June, pp.7-8.
- Greenbaum, S. and Quirk, R. (1990). **A Student's Grammar of the English Language**. Hong Kong: Longman Group Ltd.
- Heine, B. (1997). **Possession: Cognition Sources, Forces and Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press.

Keating, C. (2004). "Common Uses of Genitive Case". www.ntgreat.org.

Lyons, C. (1986). "The Syntax of English Genitive Constructions". *Journal of Linguistics*, Vol.22, No.1, pp.123–143.

Quirk, R.; Greenbaum, S.; Leech, G. and Svartvik, J. (1972). **A Grammar of Contemporary English**. London: Longman.

_____ (1985). **A Comprehensive Grammar of the English Language**. London: Longman.

Rosenbach, A. (2003). "Aspects of Iconicity and Economy in the Choice between the S–Genitive and the Of–Genitive in English". In: *Determinants of Grammatical Variation in English*. Germany: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Shumaker, N. (1975). "The Semantics of the English 's Genitive". In: *American Speech*, Vol.50, No.1/2, pp.70–86.

Szmrecsanyi, B. (2010). "The English Genitive Alternation in a Genitive Sociolinguistics Perspective". In: *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin: D Gruyter Mouton.

<http://www.learningenglish.de>. in association with the Learn English Network (1999–2013) Genitive Case.

Appendix

Mention the relation between the italicized possessive and its following noun by choosing the suitable meaning listed in front of each sentence.

1. <i>Miguel's and Cecilia's new cars</i> are in the parking lot.	<input type="checkbox"/> Possessive <input type="checkbox"/> Partitive <input type="checkbox"/> Descriptive
2. <i>Martha's courage</i> failed her on occasions.	<input type="checkbox"/> Possessive <input type="checkbox"/> Attributive <input type="checkbox"/> Descriptive
3. <i>Confucius's teaching</i> was great.	<input type="checkbox"/> Subjective <input type="checkbox"/> Origin <input type="checkbox"/> Objective
4. <i>The queen's arrival</i> was a surprise.	<input type="checkbox"/> Subjective <input type="checkbox"/> Origin <input type="checkbox"/> Objective
5. <i>Jim's punishment</i> was deserved.	<input type="checkbox"/> Subjective

	<input type="checkbox"/> Descriptive <input type="checkbox"/> Objective
6. He worked at <i>a women's college</i> .	<input type="checkbox"/> Possessive <input type="checkbox"/> Descriptive <input type="checkbox"/> Origin
7. He is always dreaming of <i>a day's visit</i> to Paris.	<input type="checkbox"/> Descriptive <input type="checkbox"/> Attribute <input type="checkbox"/> Measure
8. <i>Hazel's head</i> was big.	<input type="checkbox"/> Possessive <input type="checkbox"/> Partitive <input type="checkbox"/> Origin
9. <i>William's memory</i> was very effective.	<input type="checkbox"/> Subjective <input type="checkbox"/> Objective <input type="checkbox"/> Both
10. Granny is delighted with <i>Peter's Jane</i> .	<input type="checkbox"/> Possessive <input type="checkbox"/> Partitive <input type="checkbox"/> Close Family relationship

Investigating the Most Effective Way in Teaching Conversation for Iraqi EFL Students

Asrar Jabir Edan

Ban Abdul Wahab Munji

1. Abstract

Conversation is a unique human activity through which people engage in social interaction and though it is constructed on a turn-by-turn basis, it actually proceeds without a predetermined cognitive map. Memorizing dialogues referring to different situations will not be of much benefit for those who wish to engage in such conversations as they are context bound, negotiative, interpersonal and constantly changing.

This needs more effort on the part of both teachers and students as finding out efficient ways for teaching conversation. Foreign language learning has always been a great concern not only for teachers but also for students who are looking forward to speak the foreign language in a good way.

In fact, every teacher has some kind of theoretical principles which function as a frame for his ideas of methods and techniques for teaching and learning English in the classroom. The three principal views in this respect are:

1. The structural view which treats language as a system of structurally related elements to code meaning (e.g. grammar).
2. The functional view which sees language as a vehicle to express or accomplish a certain function, such as requesting something, and
3. The interactive view which sees language as a vehicle for the creation and maintenance of social relations, focusing on patterns of moves, acts, negotiation and interaction found in conversational exchanges (Richards and Rodgers, 2001: 3).

The history of language teaching covers a variety of methods to teaching a foreign language. These methods and techniques of language instruction have evolved and shaped language teaching as it is known it. Some of these methods have fallen into relative obscurity and others are widely used. In this research two methods are going to be dealt with; the audio-lingual method and the communicative one since they are the mainly methods used in Iraqi foreign language classes but first it is necessary to clarify in detail what conversation is:

2. What is Conversation?

Conversation is a multifaceted construct. While monologues such as lectures, speeches and TV news reports are obviously to be ruled out, talk involving more than one speaker does not necessarily constitute conversation. In a class environment, for example, a

great deal of oral interaction between teacher and students may occur, but few people would accept that the teacher is having a genuine conversation with the students. Thornbury and Slade (2006: 5) point out that this complexity derives from conversation being so ubiquitous in our daily language usage. Besides, various fields of study such as linguistics, psychology, anthropology, and sociology have informed conversation that it becomes harder to compile a concise and comprehensive definition of it; yet Goffman (1976: 264) offered the following definition:

Conversation is "restrictively defined, might be identified as the talk occurring when a small number of participants come together and settle into what they perceive to be a few moments cut off from (or carried on to the side of) instrumental tasks; a period of idling felt to be an end in itself, during which everyone is accorded the right to talk as well as to listen and without reference to a fixed schedule ... and no final agreement or synthesis is demanded, differences of opinion to be treated as unprejudicial to the continuing relationship of the participants".

It is; therefore, the pre-dominant form of interactional discourse in which participants freely alternate in taking turns at speaking and, as Williamson (2009:1) mentions, it is much more than an *I say something – you say something* recursive sequence because though conversations do proceed turn by turn, they are in fact highly coordinated, collaborative activities in which the speaker strives to ensure that he is being attended to, heard and understood by the other conversational participant(s) who, in turn, endeavor to indicate to the speaker whether or not he has succeeded.

In fact, to give more insight to what conversation is, it is better to define it, as Kroeker (2009:8) says, by its characteristics, its functions and its conditions:

2. 1 Characteristics

Richards (1980:414) states that conversation is *cooperatively constructed* which is based on contributions, assumptions, expectations, and interpretations of the participants' utterances and since it is cooperative, it becomes a negotiated, self-regulated process that is segmentally created through short, frequent turns consisting of phrases and clauses which enables various situations such as coming into a conversation, holding listener interest, subject changing, and getting out of a conversation smoothly.

These routines are signaled through specialized words and phrases to make conversation cohesive .This means that conversation is *made up of linguistic features* such as ellipsis

(deliberately omit chunks of language), head and tail slots (prospectively and retrospectively topical comments), deixis (referential language of a shared environment), lexical repetition, vague language, and fillers (words and phrases that fill in pauses or buy time). (Richards and Sukwiwat, 1983: 114).

As sentences, conversational utterances are often "mixed" or "stringy" in syntactic form and omission of words is fairly common. Hesitations, self-interruptions, repetitions and false starts leave their mark on what may aptly be called a series of segments, for instance:

Well, I mean – I mean bits of it are – bits of it are quite funny aren't they. I mean bits of it. You know, don't you? (Power, 2009:4)

Though different linguistic features might be used in a conversation, there is no possibility of predicting the actual utterances. Further, the size of these utterances, their order of occurrence or their relative distribution among the participants cannot be predicted as each conversation is a unique creative event that unfolds in real time. The speaker may have an idea of what he would like to talk about, what messages he would wish to convey, and so on, but there can be no guarantee that he will fulfill such aims (Williamson, 2009:2).

Conversation is also a *social* action which establishes rapport and mutual agreement, engages in phatic communication, maintains and modifies social identity and involves interpersonal skills (Richards, 1980: 420). This social element is expressed through wishes, feelings, attitudes, opinions and judgments, which can clash with the formal nature of the classroom when teaching conversation.

In addition to the above characteristics, Cane (1998: 32) mentions that conversation is *multi-sensory*. This entails paralinguistic features such as eye-contact, facial expressions, body language, tempo, pauses, voice quality changes, and pitch variation which affect conversational flow.

2. 2 Functions

Conversation is a way to verbally communicate for mostly interpersonal and somewhat transactional purposes (Nunan, 1999: 228). Interpersonal language engages people for social reasons and maintain in social bonds, as illustrated previously, whereas transactional language is for service encounters, to complete a task and/or exchange information like buying tickets or ordering food.

Within these situations, conversations can either be *casual*, occur among close friends or family where little or no information is given and is not known to the participants, or *consultative* which occur among strangers where all necessary background information is

supplied and more elaborate politeness procedures are added to the well-known formulae for requests, questions, orders, and suggestions (Power, 2009:2).

Bygate (1988:6) contrasts, from his own part, motor-perceptive skills and interaction skills. The first ones involve perceiving, recalling, and articulating in the correct order sounds and structures of the language, whereas the latter ones involve making decisions about communication, such as: what to say, how to say it, and whether to develop it, in accordance with one's intentions, while maintaining the desired relations with others.

Conversation is also a way to initiate actions through linguistic means such as speech acts or functions (apologizing, promising, and inviting). Functional language is used directly or indirectly in various ways and contexts and therefore it is neither exhaustive nor complete (Richards, 1980: 417).

Furthermore, Conversation can be used to *mark relationships*, which suspend social distance, status, and power through linguistic neutrality, equality, sympathy, and antipathy (Cook, 1989: 87).

2.2.3 Conditions

Since conversation is a social action, it gives the idea that it needs to take place when people face each other. However, Thornbury and Slade (2006: 23) point out that 'computer-mediated communication' shares many conversational characteristics where face-to-face may not be the only way to have a conversation.

In fact, conversation is a specific spoken discourse that is primarily social and engaged in for social purposes and in social contexts (Kroeker, 2009:10). It happens when:

- there is a small group of people with a minimum of two,
- within shared contexts such as in situational, institutional, social and cultural environments (Ibid: 15), and
- it happens in real time and demands spontaneous decision-making and improvisation leading to a dynamic discourse (Nunan, 1999: 226).

Moreover, conversation entails the knowledge of the language system and the factors that create socially cohesive discourse (Cook, 1989: 116) that makes communication, in language teaching, effective only when the student is sensitive to the social and cultural aspects of language use and how these differ between his first and second language.

Conversation classes must then be guided by the elements of conversation and the means to generate genuine conversation (Kroeker, 2009:19). This task will be demonstrated through the teaching approaches in the next section.

3. Approaches for the Teaching of Conversation

Dornyei and Thurrell (1994:40) indicate that there are two approaches for the teaching of conversation; indirect and direct one.

The indirect approach is based on a notion laid out by Krashen and second language acquisition theorists which states that language can be unconsciously acquired through conversation and exposure of comprehensive input. It states that the indirect focus on the form is not important since children, though they receive no such input, are able to learn their first language and become competent users of it (Ibid.).

The conversation competence, which refers to the product of engaging learners in conversational interaction, will emerge from participating in interactive activities such as discussions, role-plays, information gaps, and problem-solving tasks (Ibid.:41). Methods such as the Oral Approach, the Audio lingual Method, Community Language Learning, and Communicative Language Teaching are evolved from this approach.

Though the interactive activities encouraged by the indirect approach can be of benefit for learners who need practice, Taylor and Wolfson (1978: 31) see the indirect approach is unstructured and linguistically deprived of how to engage in authentic interaction, besides, accuracy and sociolinguistic elements are also important for a speaking skills course.

The direct approach encourages conscious learning. The learner should be aware of the nature and patterns involved in conversations. This requires a systematic program of language input and processes that lead to fluent conversation (Dornyei and Thurrell, 1994: 40).

This approach includes recording conversations to recognize student deficiencies in observing real conversational transcripts, good conversationalists, and the differences between non-native and native conversation (Kroeker, 2009:12).

As criticism to this approach, Cook (1989:117) says that not all aspects of conversation can be taught as some mechanisms are only unconsciously accessible like pausing, overlapping, and pitch rise to signal turn-taking.

It seems clear from the above that the curriculum of the Iraqi EFL students is based on the indirect approach since the Audio lingual Method and the Communicative Language Teaching one, which are evolved by this approach, are mainly used in this curriculum. This involves more light to be shed on these two methods and how conversation can be taught according to them:

3.1 The Audio-Lingual Method

It is familiar in our foreign language classes to hear the teacher says something and the students repeat. This listen-repeat sequence is built on by teaching new skills in

grammar, writing, reading, and speaking in a systematic way. These procedures are based on what is called the Audio–Lingual Method.

This method was based on the techniques Leonard Bloomfield and other linguists devised as a response to the need of army personnel after the USA entry into the Second World War for people who could carry on conversations fluently and could work as interpreters, code–room assistants, and translators. Students had to interact intensively with native speakers and a linguist in guided conversations designed to decode its basic grammar and learn the vocabulary (Richards and Rodgers, 2001: 43).

The theory of language underlying Audiolingualism was derived from a view proposed by American linguists in the 1930s and 1940s. The view then came to be known as structural linguistics with Bloomfield and Fries as its representatives. Structural linguistics, as it mentioned earlier, views language as a system of structurally related elements for the expression of meaning. These elements are phonemes, morphemes, words, structures, and sentence types.

According to a structural view, language has the following characteristics:

1. Elements in a language are produced in a rule–governed (structural) way. Language samples could be exhaustively described at any structural level of description.
2. Language is structural like a pyramid, that is, linguistic level is system within system. Language is speech, not writing.
3. Languages are different (Renshaw, 2009: 2).

The learning theory of Audiolingualism is behavioral psychology which is an empirically based approach to the study of human behaviour. Behaviourism tries to explain how an external event (a stimulus) caused a change in the behaviour of an individual (a response) without using concepts like “mind” or “ideas” or any kind of mental behaviour. Behaviourist psychology states that people are conditioned to learn many forms of behaviour, including language, through the process of training or conditioning (Ibid.: 3).

The occurrence of behaviour then is dependent upon three crucial elements in learning: a stimulus, which serves to elicit behaviour; a response triggered by a stimulus; and reinforcement, which serves to mark the response as being appropriate (or inappropriate) and encourage the repetition (or suppression) of the response in the future. Learning is thus described as the formation of association between stimuli and responses (Ibid.).

To apply this theory to language learning means the identification of the organism as the foreign language learner, the behaviour as verbal behaviour, the stimulus as what is taught (language input), the response as the learner’s reaction to the stimulus, and the

reinforcement as the approval or praise (or discouragement) of the teacher or fellow students.

According to this, learning a language is a mechanical process of habit formation where students listen to or view recordings of language models acting in situations. Students practise with a variety of drills through which the instructor emphasizes the use of the target language at all times and ,by reinforcing 'correct' behaviors, students will turn them into habits (Richards and Rodgers, 2001: 43).

By drawing on the structural linguistics and behaviourist psychology, the Audio–Lingual Method formed its own distinctive characteristics.

3.1.1 The Main Concepts of Audiolingualism

Based on the assumption that foreign language is basically a mechanical process and it is more effective if spoken form precedes written form, the stress was on oral proficiency and carefully–structured drill sequences (mimicry/memorization) and the idea that quality and permanence of learning are in direct proportion to amount of practice carried out.

The main concepts of Audiolingualism are the following as stated by Ellis (1990: 21–25):

1. Foreign language is the same as any other kind of learning and can be explained by the same laws and principles.
2. Learning is the result of experience and is evident in changes in behaviour.
3. Foreign language learning is different from first language learning.
4. Foreign language learning is a process of habit formation.
5. Language learning proceeds by means of analogy (habit–formation involving discrimination and generalization) rather than analysis.
6. Discouraging the use of the mother tongue in the classroom.
7. Errors are the result of the first language interference and are to be avoided.
8. Separation of language skills into listening, speaking, reading and writing, with emphasis on the teaching of listening and speaking before reading and writing.

Qing–xue and Jin–fang (2007:70) state that the separation of language skills is based on the assumption that learning a language entails mastering the elements or building blocks of the language and learning the rules by which these elements are combined, from phoneme to morpheme to word to phrase to sentence. It; therefore stresses syntactical progression and uses pattern drill to help the students develop his oral ability.

Based on the above concepts, the following procedures are said to be used in teaching conversation:

3.1.2 Procedures for Teaching Conversation

Richards and Rodgers (2001: 64–5) mention the following procedures for teaching conversation:

1. Recognition: Students first hear a model dialogue (either read by the teacher or on the tape) and try to understand the meaning of the dialogue with the help of the teacher's gestures, mime, and context or situation established in advance.
2. Imitation and repetition: The students repeat each line of the dialogue, individually and in chorus. The students must imitate the right pronunciation, intonation and fluency.
3. Pattern drills: Different pattern drills are used to give students more practice.
4. Follow-up activities: The students then are allowed to look at their textbooks. They are usually asked to do some follow-up reading, writing or vocabulary activities. This will guide their use of the language.

Though the Audio-Lingual Method is probably the first language teaching theory that claims to be derived from linguistics and psychology, the idea that thinking processes themselves led to the discovery of independent language rule formation (rather than "habit formation"), and a belief that affective factors influenced their application, paved the way toward the new methods that were to follow the Audio-Lingual method, the most obvious is the Communicative Method:

3.2 The Communicative Language Teaching Method

The Communicative Method began in Britain in the 1960s as a response to Chomsky's criticisms of structural theories of language and partly based on the theories of British functional linguists, such as Firth and Halliday, as well as American sociolinguists, such as Hymes and Labov and the writings of Austin and Searle on speech acts. It emphasizes the learner's ability to use the language appropriately in specific situations and tries to make the learners communicatively competent. Learners should know when, where and with whom they should use language (Sierra, 2006:11).

The functional view of language is the primary one behind the communicative method. This view sees language as a linguistic system and as a means for doing things. Most of our day-to-day language use involves functional activities such as offering, suggesting, advising, apologizing, etc. To perform functions, learners need to know how to combine the grammatical rules and the vocabulary to express notions that perform the functions.

The goal then is to develop students' *communicative competence*, a term coined in opposition to the Chomskian concept of *competence* that refers to the abstract grammatical knowledge speakers have for producing correct sentences in a language.

Communicative competence, on the other hand, extends Chomsky's concept to the ability to understand and produce messages appropriate to a socio/psycho/cultural situation, so that language users can relate their linguistic knowledge to everyday conventions, participate in discourse, and have knowledge of the pragmatic conventions governing that participation (Hymes 1972:24-6).

According to Richards and Rodgers (2001:71), the Communicative Method can be considered rich and eclectic at the level of *language theory* as it advocates the following main features:

1. Language is a system for the expression of meaning.
2. The primary function of language is for interaction and communication.
3. The structure of language reflects its functional and communicative uses.
4. The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.

The learning theory underlying this Method is not very much developed though some main elements emerge from its practice. Learning improves when these forceful ideas are applied to classroom activities (See Johnson 1982):

1. Relationship of activities to real communication.
2. Activities use language for meaningful tasks.
3. Language used is meaningful to the learner.
4. Language is used communicatively, rather than practicing language skills.

3.2.1 The Main Concepts of the Communicative Method

The Communicative Method is based on the following principles as listed by Erton (2006:6):

1. Activities should involve real communication to promote learning.
2. Activities should not be imaginary but should be based on realistic motives.
3. The meaningful use and production of language promotes the language learning process.
4. Students use language as a means of expressing values and their concerns.
5. Students are demonstrated with the functions of language that best meet their own communicative needs.
6. The communicative language teaching makes use of any activity which would help the learners to get engaged in authentic (real) communication.
7. It aims to develop certain language skills and function by using the target language and communicative activities.

8. Favourite activities are: social interaction activities, conversation and discussion sessions, dialogues, pair and group discussions and role plays.

3.2.2 Procedures for Teaching Conversation

Richards and Rodgers (2001: 170) state that typical classroom procedures used in lesson based on communicative language teaching principles are not feasible since such principles can be applied to the teaching of any skill and the wide variety of classroom the activities and exercises types that can be applied in such a lesson are varied; yet, Langs (2009:5-6) offers the following steps:

1. Teacher gives a presentation of a situation or context: The dialogues are related to the learners' experiences and interest. This includes a discussion of the function and situation: People, roles, setting, topic and the level of formality or informality the function and situation demand.
2. Brainstorming and discussion establish the vocabulary and expressions: The purpose is to accomplish the communication by including a framework or means of structuring a conversation or exchange to achieve the purpose of the speakers.
3. Questions and answers are based on the dialogue topic and situation: wh- questions, yes/no, either/or and open-ended questions can be used.
4. Study of the basic communicative expressions in the dialogue or one of the structures that exemplifies the function, using pictures, real objects, or dramatization to clarify the meaning.
5. Classroom should provide opportunities for rehearsal of real-life situations: Emphasis on creative role-plays/ simulations/ surveys/ projects all produce spontaneity and improvisation not just repetition and drills.
6. Primacy of oral work: Emphasis on oral and listening skills in the classroom. This involves having personal contact with language, practicing sounds, and getting chance to make mistakes and learn from doing so.
7. Oral recognition and interpretative activities including oral production proceeding from guided to freer communication activities.
8. Homework and extension activities are relevant to the learners' creation of new dialogues around the same situation.

It is often assumed that it is the duty of a teacher to translate those learning methods into practical teaching procedures. To find out which of the above methods and its procedures in teaching conversation is more effective in fulfilling its aims, a sample of Iraqi

EFL College students have been taught, after which a test has been applied according to each one of them:

4. The Test

4.1 Test Design

The test consists of two parts: the **structural** part and the **communicative** one. The first one measures the students' performance in conversation according to the Audio Lingual Method. The material of this part of the test is taken from *Breakthrough 2: A Course in English Communicative Practice* by J.C. Richards and M. N. Long. This book is the text book of conversation studied by the third year at the Department of English at the College of Education, University of Babylon.

The subjects have been tested in the exercises of chapter 13 "What Should I Do?" which is talking about how to give recommendations and advice.

The exercises used in the test are 2.1, 2.2, 2.3 (b, c), 4.1, 4.2 (See Appendix 1).

The second part of the test measures the students' performance in conversation according to the Communicative Method. The material used in this part of the test is taken from *Interchange: Workbook 3* by Jack C. Richards, Jonathan Hull, and Susan Proctor. After being taught the theoretical part, the subjects have been tested in the exercises of Chapter 9 "At your Service" which is also talking about how to give recommendations and advice. The exercises used in the test are: 1, 2 (a, b), 3, 4, and 5 (b) (See Appendix 2).

4.2 The Subjects

The sample to which the test has been administered consists of eighty subjects of the third academic year (2011–2012) of the Department of English at the College of Education, University of Babylon.

4.3 The Results of the Test

4.3.1 The Structural Part of the Test

4.3.1.1 The Results of Exercise 2.1

This exercise is about giving advice by using the construction (**You should...**) or (**You had better...**). It is a matching exercise, column (a) gives some problems and column (b) gives some advices and the subjects are required to match the problem with the suitable advice.

The results of exercise 2.1 reveal that (49.3 %) of the responses are correct, whereas (50.7%) are incorrect as shown in the following table:

Table (1)
The Results of Exercise 2.1

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
1	21	26.25	59	73.75
2	44	55	36	45
3	50	62.5	30	37.5
4	50	62.5	30	37.5
5	52	65	28	35
6	40	50	40	50
7	26	32.5	54	67.5
8	40	50	40	50
9	32	40	48	60
Total	355	49.3	365	50.7

4.3.1.2 The Results of Exercise 2.2

Exercise 2.2 requires matching between a problem in column (a) and the suitable advice in column (b). This exercise is different from exercise 2.1 in the constructions as the subjects are asked to use the constructions (**You shouldn't**) or (**You had better not**) instead of (**You should...**) or (**You had better...**).

The results of exercise 2.2 show that (68.23%) of the responses are correct against (31.77%) incorrect as they are presented in Table (2) :

Table (2)
The Results of Exercise 2.2

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
1	57	71	23	28.75
2	47	58.75	33	41.25
3	60	75	20	25
4	46	57.5	34	42.5
5	61	76.25	19	23.75
6	54	67.5	26	32.5
Total	325	68.23	155	31.77

4.3.1.3 The Results of Exercise 2.3

This exercise is about writing two conversations. Three suggestions are given to be discussed by using the constructions of suggestions given in this chapter. The conversational turn will be considered wrong if the subjects fail to use the constructions of suggestions or the conversational turn is grammatically incorrect.

Each conversation consists of six turns. Each turn will be considered as an item; accordingly, each conversation will be of six items.

The results of exercise 2.3b reveal, as shown in Table (3), the subjects' performance is not good as the percentage of correct responses is (41.87%), whereas that of incorrect ones is (58.13):

Table (3)
The Results of Exercise 2.3b

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
1	42	52.5	38	47.5
2	5	6.25	75	93.75
3	50	40	40	50
4	38	47.5	42	52.5
5	39	48.75	41	51.25
6	37	46.25	43	53.75
Total	201	41.87	279	58.13

The results of exercise 2.3c are shown in Table (4):

Table (4)
The Results of Exercise 2.3c

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
1	45	56.25	35	43.75
2	45	56.25	35	43.75
3	45	56.25	35	43.75
4	15	18.75	65	81.25
5	44	55	36	45
6	45	56.25	35	43.75
Total	239	49.8	241	50.2

The results show that the percentage of the correct responses of exercise 2.3c is (49.8%).

The total results of exercise 2.3 (b, c) are shown in Table (5):

Table (5)

The Total Results of Exercise 2.3

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
B	201	41.87	279	58.13
C	239	49.8	241	50.2
Total	440	45.88	520	54.12

According to Table (5), the percentage of the correct responses is (45.88%)

4.3.1.4 The Results of Exercise 4.1

Exercise 4.1 is about a given situation and then followed by a conversation with some deleted information and the subjects are required to fill in the blanks by using the constructions of giving advice depending on the given situation.

The results of exercise 4.1 are shown in Table (6):

Table (6)

The Results of Exercise 4.1

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
1	47	58.75	33	41.25
2	47	58.75	33	41.25
Total	94	58.75	66	41.25

Table (6) reveals that the percentage of the correct information is (58.75%).

4.3.1.5 The Results of Exercise 4.2

In this exercise, the subjects are required to complete a conversation by giving recommendations about the situation mentioned previously in exercise 4.1. Table (7) below shows the results of exercise 4.2:

Table (7)

The Results of Exercise 4.2

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
1	50	62.5	30	37.5
2	45	56.25	35	43.75
3	53	66.25	27	33.75
Total	148	61.6	92	38.4

According to Table (7), the percentage of the correct responses is (61.6%).

4.3.1.6 The Total Results of the Structural Part

The total results of the structural part of the test are shown in Table (8):

Table (8)

The Total Results of the Structural Part

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%	Total Answers
2.1	355	49.3	365	50.7	720
2.2	325	68.23	155	31.77	480
2.3	440	45.88	520	54.12	960
4.1	94	58.75	66	41.25	160
4.2	148	61.6	92	38.4	240
Total	1362	53.2	1198	46.8	2560

The results presented in Table (8) show that the number and rate of the correct responses of the structural part are (1362, 53.2%).

4.3.2 The Communicative Part of the Test

4.3.2.1 The Results of Exercise 1

Exercise (1) presents six people each one has a problem. Certain services are given in advance and the subjects are required to choose the correct service that solves the given problems. The first item is done as an example. (See Appendix 2).

The results of exercise 1 are shown in Table (9)

Table (9)

The Results of Exercise 1

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
2	70	87.5	10	12.5
3	67	83.75	13	16.25
4	66	82.5	14	17.5
5	73	91.25	7	8.75
6	65	81.25	15	18.75
Total	341	85.25	59	14.75

Table (9) shows that the percentage of the correct answer is high; (85.25%).

4.3.2.2 The Results of Exercise 2

Exercise 2 is of two branches A and B. Branch A requires matching between two columns (a) and (b). Column (a) gives some verbs, while column (b) gives some phrases that match with the verbs in column (a). The first item is done. According to Table (10), the percentage of the correct responses is obviously good; (75.75%):

Table (10)

The Results of Exercise 2(a)

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
2	80	100	0	0
3	70	87.5	10	12.5
4	50	62.5	30	37.5
5	46	57.5	34	42.5
6	57	71.25	23	28.75
Total	303	75.75	97	24.25

Branch **B** of exercise 2 requires using the verbs in column (*a*) in the construction (**Do you know where I can have someone...**). Each question should be answered by giving an advice or a recommendation. The first item is done as an example.

The results of exercise 2(b) are shown in Table (11):

Table (11)

The Results of Exercise 2(b)

Item	Question				Answer			
	Correct	%	Incorrect	%	Correct	%	Incorrect	%
2	70	87.5	10	12.5	32	40	48	60
3	60	75	20	25	42	52.5	38	47.5
4	52	65	28	35	53	66.25	27	33.5
5	44	55	36	45	50	62.5	30	37.5
6	46	57.5	34	42.5	53	66.25	27	33.5
Total	272	68	128	32	230	57.5	170	42.5

Table (11) shows that the percentage of the correct questions formed by the subjects is (68%), whereas the percentage of the incorrect ones is (57.5%).

The total results of exercise 2 (b) are shown in Table (12)

Table (12)

The Total Results of Exercise 2 (b)

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
Question	272	68	128	32
Answer	230	57.5	170	42.5
Total	502	62.5	298	37.25

Table (12) shows that the total percentage of the correct responses of branch **B** of exercise 2 (for both the questions and answers) is (62.5%).

The total results for both, branch **A** and **B**, of exercise 2 are shown in Table (13):

Table (13)**The Total Results for Branch A and B of Exercise 2**

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
A	303	75.75	97	24.25
B	5205	62.5	298	37.25
Total	805	67.1	395	32.9

Table (13) shows that the percentage of the correct answers of exercise 2 is higher (67.1%) than that of incorrect ones (32.9%).

4.3.2.3 The Results of Exercise 3

Exercise 3 is about giving recommendation about certain services by using the passive voice. The services are presented in pictures and the subject is required to respond to these pictures. The first item is done as an example.

The results of exercise 3 are shown in Table (14)

Table (14)**The Results of Exercise 3**

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
2	48	60	32	40
3	49	61.25	31	38.75
4	57	71.25	23	28.75
Total	154	64.17	86	35.83

Table (14) reveals that the percentage of the correct responses is (64.17%).

4.3.2.4 The Results of Exercise 4

Exercise 4 is about choosing the correct phrasal verb. Four sentences are given in which the verb is missing and the subjects are required to choose the correct phrasal verb from the choices that follow each sentence.

Table (15), which presents the results of exercise 4, reveals that the percentage of the correct answers is much better (66.25%), as compared with the incorrect ones (33.75%):

Table (15)**The Results of Exercise 4**

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
1	47	58.75	33	41.25
2	59	73.75	21	26.25
3	59	73.75	21	26.25
4	47	58.75	33	41.25
Total	212	66.25	108	33.75

4.3.2.5 The Results of Exercise 5

A passage is given in exercise 5 and followed by five statements. The subjects are required to decide which statements are correct and correct the incorrect ones. The item is considered incorrect if it was false and left without correction. Table (16) below shows the results of this exercise:

Table (16)

The Results of Exercise 5

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
1	60	75	20	25
2	43	53.75	37	46.25
3	22	27.5	58	72.5
4	65	81.25	15	18.75
5	28	35	52	65
Total	218	54.5	182	45.5

According to Table (16), the percentage of the correct answers is (54.5%).

4.3.2.6 The Results of the Communicative Part of the Test

The total results of the communicative part of the test are shown in Table (17):

Table (17)

The Total Results of the Communicative Part

Item	No. of correct answers	%	No. of incorrect answers	%
Q1	341	85.25	59	14.75
Q2	805	67.1	395	32.9
Q3	154	64.17	86	35.83
Q4	212	66.25	108	33.75
Q5	218	54.5	182	45.5
Total	1730	67.57	830	32.43

According table (17), the percentage of the correct responses for the communicative part of the test is (67.57%).

5. Conclusions

Though the Audio lingual Method is the main method used for teaching the subjects tested throughout their years of study, and though the subjects taught conversation according to the Communicative Method for a short time, comparing with the Audio Lingual

one, their performance on the structural part is not good if it is compared with the communicative one. The frequency and rate of the correct responses of the structural part of the test are (1362, 53.2%), whereas those of the communicative part of the test are (1730, 67.57%). The percentages of the correct responses for the two parts of the test reveal that the subjects' performance in conversation when it taught according to the Communicative Method is better than their performance when conversation is taught according to the Audio Lingual one.

The results of the test reflect that teaching conversation will be more effective when it is taught according to the communicative Method as the concept of communication goes beyond the sentence to texts and conversations in which the appropriacy of language use is considered alongside with accuracy; yet it is believed that the performance of the students might be much better if the number of the students in each class is less than what it is used to be now. This will allow teachers to spend more time on interactions of students and enable them to predict the process in the class more effectively.

References

- Bygate, M. 1988. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cane, G. 1998. 'Teaching Conversation Skills More Effectively'. *The Korea TESOL Journal* .1/1: 31-37.
- Cook, G. 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Dornyei, Z. and Thurrell, S. 1994. 'Teaching Conversational Skills Intensively: Course Content and Rationale'. *ELT Journal* 48/1: 40-49.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erton, I. 2006." Semiotic Nature of Language Teaching Methods in Foreign Language Learning and Teaching". *Journal of Language and Linguistic Studies*. Internet. <http://www.jlls.org/Issues/Volume%202/No.1/ierton.pdf>
- Goffman, E. 1976. "Replies and responses". *Language in Society*, 5, 257-313.
- Hymes, D, 1972. "On Communicative Competence", in J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondworth: Penguin.
- Johnson, K. 1982. *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.
- Kroeker, R. H. 2009. "The Reality of English Conversation classes : A Study in South Korean University". Internet. www.asian-efl-journal.com
- Langs, R. 2009. " Communicative Approach ". Internet.

Iraqi EFL Learners' Use of Parallel Structures

Shahla Abdul-Kadhim Hadi

College of Basic Education\University of Babylon

Abstract

Parallelism is defined as a linguistic pattern which involves purposeful repetition on the lexical, syntactic, and semantic levels. The theoretical part of this study shows that parallelism is, on one hand, a linguistic rule the departure of which may lead to ungrammatical, illogical or ambiguous English sentences, and it is , on the other hand, a stylistic foregrounding feature that enables the writers in general and the foreign language learners in particular to highlight , emphasize ,and intensify their messages.

The practical part of this study investigates the Iraqi EFL learners' ability to employ parallelism in producing English sentences which are syntactically correct and semantically acceptable. It also investigates the learners' ability to emphasize and intensify their messages through the use of parallel structures. The study comes up with the conclusion that the subjects' errors can be attributed to the teaching context, as well as to the negative interference of the mother tongue. It is also concluded that teaching parallelism through analyzing its forms and functions in the English sentence can positively affect the learners' performance.

1. Introduction

The concept of parallelism refers to the reoccurrence of grammatical, lexical or semantic elements across a number of sentences, clauses or phrases to communicate thoughts and feelings effectively. Parallel elements regularly appear in compound clauses, phrases or words, in comparison, in a list or a series, and in constructions joined by linking verb:

1. I slept for six hours but I still feel tired. (parallel clauses, syntactic parallelism)
2. He neither wants to stay at his home nor go to that party. (Parallel phrases)
3. Selma is as old as Layla. (Compared parallel nouns)
4. Parallelism achieves preciseness, correctness, and rhythm.(list of parallel nouns)
5. To impose restriction on one's opinion is to forfeit one's freedom. (parallel infinitive clauses joined by a linking verb).

Parallelism as a norm of a well organized English sentence is essential to the improvement of the expressiveness of the EFL learners because mastering this norm by the learners will enable them to produce an effective English sentence with acceptable syntax and high semantic value. The problem arises when the Iraqi EFL learners' deficiency in using parallelism causes them either to develop sentences that seem foreign to English as they violate the norm of English writing either syntactically or semantically, or to avoid

parallelism opting for easier, though less effective, ways of expressions. The result in the two cases is the hampering of self expression on the learners' part and disorientation on the recipients' part. Addressing this problem, the study aims at:

1. showing that parallelism is necessity in the language system not only an option
2. highlighting the communicative value of parallelism in the English language,
3. assessing the Iraqi EFL learners' use of parallel structures on the sentence level,
4. identifying the points of difficulty in Iraqi EFL learners' use of parallelism, and
5. showing the role of teaching factor, which adopts text analysis in term of language norm and cultural pattern as a tool of teaching, in improving the learners' use of parallelism.

To achieve these aims it is hypothesized that:

1. Iraqi EFL Learners are expected to find difficulty in the use of parallel structures in a cohesive English sentence,
2. Iraqi EFL learners are expected to find difficulty in using parallelism to emphasize and to intensify their messages.
3. the teaching factor, which adopts text analysis in term of language norm and cultural pattern as a tool of teaching, is expected to affect the learners' performance positively.

The theoretical part of the study is intended to present a general discussion of the concept of parallelism. In this part, parallelism has been analyzed theoretically through defining it, introducing some of its linguistic markers, showing through theoretical analysis of a number of examples how parallelism inhibits the grammatical faults and the semantic unacceptance, shedding light on the communicative value of parallelism as a foregrounding feature, and analyzing its functions of emphasis, and intensification in a number of examples.

The practical part, which is intended to validate the hypotheses of the study, is a test of two questions presented to 50 third year students of the academic year 2011–2012 from Department of English – College of Basic Education– University of Babylon. The first question, which is intended to validate the first and the third hypotheses, aims at identifying the areas of difficulty in the learners' use of parallel structures and to calculate the level of difference in performance between the 25 students who have received a number of lectures about the topic of parallelism (group A) – these lectures adopt the analysis of the linguistic patterns as a tool of teaching – and the other 25 students (group B) who have not received such kinds of lectures. In the second question, which is intended to validate the second hypothesis, the subjects are asked to emphasize and to intensify their writing in response to two topics. Then and depending on the two modes of enquiry, i.e. the theoretical and the

practical ones, the researcher comes up with a number of conclusions which validate the hypotheses of the study(see 6).

2. The Concept of Parallelism In English

Parallelism refers to the purposeful reoccurrence of grammatical, lexical, or semantic elements across a number of phrases, clauses, or sentences to communicate thoughts and feelings effectively (Harris,2012:2). Parallelism regularly appears with:

a. Elements that are coordinated by coordinators as in:

6. *He plays squash and rugby.*(parallel nouns) (Thomson and Martinet, 1961:288)

7. *I went to the store, for I was out of milk.*((Brunq,2012:1) (parallel clauses)

8. *Jack is responsible for loading the trunk, cleaning the seat cushions, and checking the engine.* (parallel phrases) (Hollrah and Elkouz,2006:1)

or by correlatives as in:

9. *Both wheat and corn are grown in Kansas.* (parallel words) (Azar, 1982:292)

10. *David neither loves Joan, nor wants to marry her.*(Quirk et al, 1985:938)(parallel phrases)

11. *Either you must tell the truth, or you must go to jail* (Pollock,1982:54)parallel clauses)

b. Elements being compared (Carillo,2011:4)as in the following examples:

12. *She enjoys jogging better than running.*(parallel words)(ibid)

13. *Driving to London can actually take less time than flying there.* (parallel phrases). (Benner,:2004:6)

14. *How you live your life is just as important as how much money you make.* (parallel clauses)(ibid)

c. Elements in lists or in a series of three or more elements in a row:

15. *She wanted three things: money, power ,and security.* (series of words)(ibid:8)

16. *There were no opportunities to do my taxes, to request an extension, or to explain my situation.* (series of infinitive phrases)(ibid)

17. *The company doesn't care about who you are, how you got here, or why you have come.* (series of clauses)(ibid)

d. Elements joined by a linking verb or a verb of being. Joining elements with linking verbs or verbs of being suggests a complement of the first item by the second one.

18. *Silence is golden.* (parallel words)

19. *To know her is to love her.*(parallel phrases)(ibid)

20. *To make that impossible demand is to declare open hostilities.* (parallel clauses)(Carillo,2011:4)

It is salient through the examples presented above that parallelism may work on the lexical, semantic, and grammatical levels. Linguists thus classify parallelism into the following kinds:

1. **Syntactic parallelism:** repetition of the same word order in phrasal structures, and clausal structures (Kopare, 2004:75). The following instances are intended to display all these levels:

21. *Either I will attend the party or I will stay home* (Similar clauses structure)

Each alternative (choice) is presented in the construction of (S + will + Infinitive + object), which means that the two alternative are similarly (equally) available.

22. *The rooms in my house are smaller than the rooms in your house.* (similar phrases structure)

The compared elements are presented in parallel phrases which clarify that the comparison domain is limited to "The rooms in my house" and "the rooms in your house".

2. **Lexical parallelism** : refers to word category repetition (noun, verb, adverb, article..., etc) (ibid: 75)

23. *Not only men but also women are chosen.* (parallel nouns) (Thomson and Martinent, 1961:288)

24. *Our neighbors moved and sold their house.* (parallel verbs) (Beare, 2012:3)

25. *They work carefully and effectively.* (Parallel adverbs) (ibid)

26. *This book is old but valuable.* (parallel adjectives) (ibid)

3. **Semantic parallelism:** semantic parallelism works on the thematic level (on information level), that is when some complete units of thoughts are included in parallel constructions (Fountain, 2011:7). Semantic parallelism is subdivided into:

a- **Synonymous parallelism:** where the thought is repeated in the second line in different but synonymous words. (ibid)

27. *You can fool all people some of the time, and some of the people all the time but you cannot fool all the people all the time.*

(Abraham Lincoln in Hollrah and Elkouz, 2006:2)

The second clause "you cannot fool all the people all the time" paraphrases the theme of the first clause "You can fool all people some of the time, and some of the people all the time".

b. **Antithetical parallelism:** The balanced constructions present the opposition or contrast of thought: (ibid)

28. *Success makes men proud; Failure makes them wise.* (Harris, 2012:2)

In this example, not only does the antithetical relation between "success" and "failure" is highlighted through parallelism but also the equivalence between them stands out through denoting that there could be a sense of loss in success, and there could be a sense of gain

in failure. The presentation of similar or opposite ideas in parallel structures have specific communicative functions in English (see 4) .

3. Parallelism as a Linguistic Necessity

3.1. Introduction

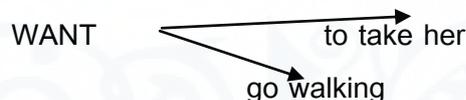
Halliday and Hasan (1980:5) define cohesion as the logical connection through the grammatical or lexical elements in the text. Accordingly, being a cohesive device, parallelism seems to be essential in creating correct grammatical structures that pave the way to logical semantic relations. This fact entails that parallelism, in most of its occurrences, is a necessity, not an option.

3.2. Parallelism as a Grammatical Cohesive Device

Kafes (2012:3) defines cohesion as "the set of possibilities in the language that allow for the text to hang together". Kafes in this quotation refers to the correct rules of grammar that allow a construction of correct grammatical sentence. The discussion of the following examples is intended to show that for a sentence to be grammatical, it is necessary to have parallel elements within its structure :

29. *Victor told Victoria that he wants not only to take her out for a dinner but also go walking on the moon lit beach(Hollrah and Elkouz,2006:5)*

In (29) the correlative conjunction "not only....but also" conjoins two parallel verb phrases which are functionally related to the verb "want":



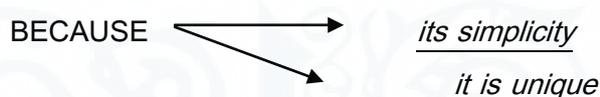
It is a grammatical restriction that "want" is followed by (to infinitive construction), not by a bare infinitive. Thus , the parallel constructions of the to infinitive forms represent a grammatical necessity:

29a. *Victor told Victoria that he wants not only to take her out for a dinner but also to go walking on the moon lit beach .*

Unparallel elements in the following instance causes ungrammatical sentence:

30. *Fred supports the idea because , first, its simplicity; second, it is unique .(ibid)*

The first underlined reason is stated in a phrase, the second one is presented in a clause. Being related to "because " at the background:



The first reason is stated in the wrong grammatical construction, simply because "because" demands a complete clause to follow it. Thus, for the sentence to be grammatical, the two reasons should be stated in parallel clauses :

30. a. *Fred supports the idea because , first, it is simple, second, it is unique .*

The correlatives "neither....nor" in (31) conjoin the noun phrase "a long one", and the predicative adjective "expensive":

31. *The trip to the city is neither along one nor expensive.* (ibid:9)

When each of the conjoined elements occurs in a separate sentence, their occurrence will be grammatical:

a- *The trip is not a long one.*

b- *The trip is not expensive.*

In (a) the adjective "long" is used attributively as a part of a noun phrase whose head is singular "one". In (b) the adjective " *expensive*" is used as a predicative adjective which functions as a subject complement. It is totally grammatical in this position.

The two underlined constituents in (a) and (b) are grammatical when they occur in isolated sentences. But when they are combined in a sentence like (31), they violate the grammatical tradition stated in Quirk et al (1985: 940) that correlative coordinators should introduce constituents of equivalent functions and status "*if (A) , (B),..... are conjoint constructions X, then any structural function which may be taken individually by (A) or (B) or..... may also be taken by X*".

Accordingly, it is ungrammatical to conjoin an a noun phrase "a **long** one" and a predicative adjective "**expensive**", this is the source of ungrammaticality. Thus having phrases of equal structural functions is essential to have a grammatical sentence:

31 a. *The trip to the city is neither long nor expensive .*

Through out these examples it becomes salient that grammatical parallelism is essential in creating a grammatical coherent sentence. Parallelism is thus a grammatical cohesive device.

3.3. Parallelism as a Semantic Cohesive Device.

Parallelism contributes not only to the construction of the English sentence, but also to the meaning of that sentence simply because the way the words are arranged in a sentence can highly affect the interpretation of the whole sentence. The following examples are intended to clarify this notion:

32. *Either you can join the army or the navy .* (Farrokhphey,1999,285)

The position of "Either" at the beginning of the clause seems to extend the co-ordination to the whole clause "*you can join the army*", accordingly the above sentence is interpreted as:

32a. *Either you can join the army or the navy can join the army ,*

which is illogical. Parallel elements of equal constructions are needed to have a logical meaning:

32b. *You can join either the army or the navy .*

Quirk et al (1985:971) mention that the following instance reflects "semantic violation" due to lack of lexical parallelism:

33. *She made up her mind and then her face.*

The sentence is correct in terms of grammar. Yet, it is awkward in terms of its meaning. "Made up " one's mind has the connotation of (to decide), while "made up one's face" means (to put collection on one's face)(Hornby, 2004: 776). Thus the lexical parallelism represented by the repetition of the verbal element "made up" is necessary to have a logical meaning:

33. a. *She made up her mind and then made up her face.*

In the examples above the necessity of parallelism lies in the fact that the latter can add more logic to the sentence thereby removing any sense of ambiguity in meaning.

However, the lack of parallelism in the following example leads to lack of clarity as the one sentence can have more than one interpretation :

34. *Most Americans know more about the duties of Matado than the Picador. (Graham, 1982: 214)*

This sentence has two meanings:

34. a. *Most Americans know more about the duties of Matado than about the duties of Picador. or*

34. b. *Most Americans know more about the duties of Matado than the Picador knows about these duties (i.e. the duties of Matado).*

Parallelism in (34a), and (34b) helps restrict the meaning of each sentence to only one meaning. Parallelism is thus helps produce a sentence with a higher level of clarity that each sentence has only one interpretation.

4. Communicative Functions of Parallelism

4.1. Introduction

As a pattern of purposeful repetition, parallelism is a quantitative foregrounding deviation (Leech and Short, 1981: 48) where the writer violates the rule of variety and "uses one construction more than usual" (Leech,1981:49) to emphasize or to intensify his message in a way that echoes his thoughts and feelings. Thus parallelism contributes not only to the syntax and semantics of the English sentence but also to the impact of that sentence on the recipient as parallelism can communicate a sense of emphasis and intensification on the conveyed message.

4.2. Emphatic Function:

Emphatic function of parallelism means to "reinforce or draw extra attention to a concept" in away that awaking in the recipient certain emotive feeling of prominence, enthusiasm, contrast, etc (Persson,1974:50).

Okunowo (2012: 716) views that parallelism has an emphatic function when a particular idea or meaning is made overt and most recognizable through restating that meaning in a series of similar structures. The following piece of Kennedy's speech would be a good instance to clarify this notion:

35. Let every nation know ,whether it wishes us well or ill, that we shall pay any price, bear any burden, mean any harder ship, support any friend, oppose any foe to assure the survival and the success of liberty (Franklin ,2010: 1).

The theme of Kennedy's speech is a pledge to his citizens that "his government will lead the country in accomplishing"(ibid). This theme is repeatedly restated through using different words in a series of phrases which have the same syntactic form of (Verb + any + Noun). Listing a number of ideas, which contribute to the same theme, in a series of parallel structures puts forceful concentration on these ideas making them stand out to the recipients' mind, and creates accumulative impact that echoes the writer's message of enthusiasm.

Emphasis in the following speech by Kennedy, is manifested through both of the syntactic parallelism and antithetical parallelism:

36. Ask not, what your country can do for you.

Ask, what you can do for your country. (Hollrah and Elkouz,2006:2)

The theme of this speech is (the good country is the out come of the good citizen; not the opposite). This theme is emphasized through both the structural parallelism and the semantic –antithetical–parallelism. The two neighboring sentences have the same syntactic structure of (Verb+ Indirect question). This equivalence on the syntactic level draws the recipients' attention to the connection between the two sentences, urging them to compare between the messages conveyed by the two neighboring sentences; thereby foregrounding the contrast between the meanings of the two sentences, and highlighting (emphasizing) the main theme of the whole text in the recipient's mind.

4.3. Intensification Function

Intensification function of parallelism implies an increase in quantity or number and this function is achieved by repeating the particular lexical item more than twice(Quirk *et al* ,1985:981):

37. The only remedy is work, work, work. (ibid:1414)

The need for work can be stated through expressions like the following:

a. The only remedy is more work.

b. The only remedy is to work more.

Though the theme expressed is the same in all of the three sentences above, the lexical parallelism represented by the repetition of the noun "work" highlights pieces of

meaning that can not be supplied through words. The first occurrence of "work" completes and confirms the theme of the sentence (the need for work), the second occurrence suggests continuity (i.e. the need for continuous work), the third occurrence of "work", which is an increase use of the same word in the same sentence, suggests the increase and the intense need for continuous work. Thus the increasing number of times of occurrence of the lexical word "work" symbolizes the intense need for continuous work. It is obvious that the repetition of "work" is intended to have both the meaning and the image of that meaning present in the recipient's perception.

Aitchison(1994:20) agrees with Quirk et al (1985) viewing that the concept of intensification implies not only an increase in quantity but also an increase in quality:

38. She is getting better and better (Quirk et al , 1985:467).

The gradual increase in quality is indicated by the use of coordinated comparatives. (ibid)

In the following example, lexical and syntactic parallelism work together to echo the meaning of emphasis and intensity in the writer's message:

39. Go back to Mississippi, go back to Alabama, go back to South Carolina, go back to Georgia, go back to Louisiana, go back to the slums and ghettos of our northern cities, knowing that somehow this situation can and will be changed. www.google.com/url .

By repeating the imperative sentence structure, and the order "go back" followed by a name of country the writer seeks to highlight(emphasize) the continuity of this order to involve the increase number of countries. Thus the structure intensifies the power of the message, and echoes the writer's thoughts. A sentence without parallelism could have carried his message, but with far less effect:

39a. Return to your homes in Mississippi, Alabama, South Carolina, Georgia , Louisiana, or the northern cities, and know that the situation will be changed.

Thus in sum, emphatic function of structural parallelism intends to make the particular message prominent to evoke the recipient's attention and feelings towards that message in a way that echoes the writer's thoughts and feelings, whereas the intensification function, which is a function of lexical parallelism, implies the meaning of augmentation in quantity or in quality.

5. Practical Part: Data Analysis

5.1. Analysis of the Subjects' Responses in Question One .

The first question is intended to investigate the learners' ability to use parallelism in sentences which are grammatically correct and semantically acceptable. This question consists of ten items presented to the two groups (A, and B) that have already been referred to in the introduction of this study (see 1).

To guarantee that the subjects will not use a ready made , memorized, examples of parallelism, nor will they avoid it altogether. This question is prepared in such a way that they must, obligatory, use parallelism as they are asked to correct the faulty use of parallelism in the given sentences. The analysis of the subjects' responses, in the two groups, for each item in the first question gives the results shown in the following table:

Item	No. of Correct Choices in A	%	No. of Correct Choices in B	%	No. of Incorrect Choices in A	%	No. of Incorrect Choices in B	%	X Valu
1	9	36%	5	20%	16	64%	20	80%	0.64
2	14	56%	7	28%	11	44%	18	72%	1.96
3	15	60%	8	32%	10	40%	17	68%	1.96
4	19	76%	12	48%	6	24%	13	52%	1.96
5	12	48%	8	32%	13	52%	17	68%	0.64
6	14	56%	9	36%	11	44%	16	64%	1
7	11	44%	4	16%	14	56%	21	84%	1.96
8	19	76%	10	40%	6	24%	15	60%	3.24
9	21	84%	15	60%	4	16%	10	40%	1.44
10	18	72%	11	44%	7	28%	14	56%	1.96
Tota	152	60.8	89	35.6	98	39.2	161	64.4	15.9

* Each row, form 1 to 10, shows the numbers and the percentages of the correct responses and the incorrect ones out of the total number of the responses (25) to each item.

*'Total' shows the overall numbers and the overall percentages of the correct responses and the incorrect ones out of the overall numbers of the responses (250) to all the items of the question, i.e. the question as a whole.

Out of all the 250 responses to this question, only (98, 39.2%) of A's responses are incorrect. The number and the percentage of incorrectness rise to(161, 64.4%) ,out of the 250 responses, in B's performance which means that the Iraqi EFL learners do face difficulty in using parallel structures; this in turn validates the hypothesis which reads: (Iraqi EFL Learners are expected to find difficulty in the use of parallel structures in a cohesive English sentence).

Noticing the values of X (the level of difference between the two groups) in all the items hints at a considerable level of difference between the achievements of the two groups. What enhances this outcome is the overall result which indicates a better performance for the subjects in group A as comparing to the performance of the subjects in group B. Out of

all the 250 responses to question one, only (152, 60.8%) of A's responses are correct, while the number and the percentage of correctness in B's responses are (89, 35.6%) out of the overall responses (i.e.250) to the same question. This result validates the hypothesis that(the teaching factor ,which adopts text analysis as a method of teaching, affects the learners performance positively).

5.1.1. Sources of the Subjects' Errors in Question One

Analyzing the subjects' wrong responses reflects that all of their errors in this question are due to intralingual transfer. Intralingual transfer errors are the sort of errors which are manifested in the students' writing due to faulty or partial learning of the target language. In this study, the sources of the subjects' intralingual errors can be classified into:

1. Overlooking co-occurrence restriction i.e. "a learner occasionally overlooks or fails to observe the restrictions of existing structures"(Husada,2007:101). Table(2) shows the samples of the errors resulting from overlooking co-occurrence restriction:

Source of error	Some Samples of the Subjects' Responses in A	Some Samples of the Subjects' Responses in B	Sample of the Ideal Answers
Overlooking Co-occurrence Restriction	1- <i>I'm <u>not</u> <u>selling</u> <u>only</u> the tickets <u>but</u> also <u>answer</u> the customers' questions.</i> - <i>I'm <u>not</u> <u>selling</u> the tickets <u>only</u> <u>but</u> <u>answer</u> the customers' questions.</i>	1. <i>I'm <u>not</u> <u>only</u> <u>selling</u> the tickets <u>but</u> <u>answer</u> the customers' questions.</i> <i>also.</i> - <i>I 'm <u>not</u> <u>selling</u> the ticket <u>but</u> <u>answer</u> the costumer questions too.</i>	- <i>I 'm <u>not</u> <u>only</u> <u>selling</u> tickets <u>but</u> <u>also</u> <u>answering</u> the customers' questions.</i>
	6- <i>He <u>believes</u> <u>of</u> and <u>an</u> <u>advocate</u> <u>of</u> werewolves' rights.</i>	<i>He <u>believes</u> and also <u>an</u> <u>advocate</u> <u>of</u> werewolves' rights.</i>	- <i>He <u>believes</u> <u>in</u> and <u>is</u> <u>an</u> <u>advocate</u> <u>of</u> werewolves' rights.</i>
	7a- <i>He <u>has</u> <u>always</u> <u>will</u> <u>eat</u> dinner in front of TV.</i>	<i>He <u>has</u> and <u>will</u> always eat dinner.</i>	- <i>He <u>has</u> <u>always</u> <u>eaten</u> and <u>will</u> <u>always</u> <u>eat</u> dinner in front of TV.</i>
	9- <i>The <u>girls</u> in Ontario are prettier than <u>California</u>.</i>	<i>The <u>girls</u> in Ontario are prettier than <u>California</u>.</i>	- <i>The <u>girls</u> in Ontario are prettier than <u>those</u> in California.</i>

Table(2): Sample of the Errors Resulting from Overlooking Co- occurrence Restriction

As the table shows, this sort of errors appears in the subjects' responses to: - item (1) where the subjects ignore the grammatical rule that the coordinated elements should have the same functional position and the same form. Thus both "answer" and "sell" are related to "am" at the background which means that the two verbs should co-occur in the- ing form .

- item(6) where they violate the grammatical rule mentioned above and coordinate a verb "believe" to an adjective "advocate of",
- item (7) where they combine the two auxiliaries "has" and "will", and
- item(9) where they compare an animate thing "girls" to an inanimate thing "California". The number and the percentage of this kind of errors constitute (30, 30.6%) of the over all number of A's errors (i.e. 98), and (50, 31.1%) of the overall number of B's errors(i.e. 161) in this question.

2. Incomplete application of the rules: when the learners avoid the use of more complex kinds of grammatical structures because the learners believe that they can communicate effectively by using relatively simple structures or forms(ibid). Below is a sample of these errors:

Source of Error	Some Samples of the Subjects' Responses in A	Some Samples of the Subjects' Responses in B	Sample of the Ideal Answers
Incomplete Application of the Rules	2-In our tradition , it is rare to find a girl <u>going out on a date alone</u> .	- In our tradition , it is rare to find a girl <u>going out in a date alone</u> . - In our tradition , it is rare to find a girl <u>going out to date alone</u> .	2.In our tradition , it is rare to find a girl <u>going out and dating alone</u> .
	4.Our students are classified according to their level of performance <u>into the high level student, the mid-level student, and the low-level student</u> .	- Our students are classified to <u>high level student, the mid-level student, and the low-level student</u> .	4.Our students are classified according to their levels of performance into three groups. <u>They are the high level students, the mid-level students, and the low-level students</u> .
	5-Rod may work at his home office.	- Rod either works at his home office	5. -Rod works either at his <u>home office</u> , or <u>at an office at sanctuary Towers</u> each day.
	7- He eats dinner in front of TV now and in future.	- He <u>has</u> always <u>eaten</u> dinner.	7.He <u>has</u> always <u>eaten</u> , and <u>will</u> <u>always eat</u> dinner in front of TV.

Table(3) :Samples of the Errors Resulting from Incomplete Application of the Rule

The table shows that the subjects avoid parallelism in some of their responses to: - item(2) where the subjects in A avoid parallelism by substituting the second parallel element by a prepositional phrase. Some subjects in B replaces the second parallel element by a

prepositional phrase , and some of them replaces it by a 'to infinitive construction'. Avoidance of parallelism also appears in the subjects' responses to items (4,5, and 7) where some of the subjects from the two groups (A and B) omit one of the parallel elements to avoid parallelism . The number and the percentage of this kind of errors constitute(33, 33.7%) of the over all number of A's errors(i.e.98), and (48, 29.8%) of the over all number of B's errors(i.e.161) in this question.

3.False concepts hypothesized Errors: they may be derived from faulty comprehension of a distinction in the target language (ibid: 99). Table(4) shows some samples of these errors in the subjects' responses:

Source of error	Some Sample of Subjects' Errors in A	Some Sample of Subjects' Errors in B	Sample of the Ideal Answers
False Concepts Hypothesized Errors	3- <i>The current was so strong , it could <u>carry a canoe and crush</u> to pieces at the bottom of the ocean.</i>	- <i>The current was so strong , it <u>carried a canoe and crushed</u> to pieces at the bottom of the ocean</i>	3. <i>The current was so strong , it could <u>carry a canoe and crush</u> it to pieces at the bottom of the ocean.</i>
	5- <i>Rod works either <u>at his home office</u> , or <u>in an office</u> at sanctuary Towers each day.</i>	-- <i>Rod either works <u>at his home office</u> ,or <u>office at sanctuary Towers</u> each day</i>	5. - <i>Rod works either <u>at his home office</u> , or <u>at an office at sanctuary Towers</u> each day.</i>
	6- <i>He believes <u>of</u> and he is <u>an advocate of werewolves'</u> rights</i>	- <i>He <u>believes</u> and he is <u>an advocate of werewolves' rights</u></i>	6- <i>He believes <u>in</u> and he is <u>an advocate of werewolves'</u> rights.</i>
	8. <i>Your physical appearance changes if you compare it with <u>a mental growth</u>.</i>	- <i>Your <u>physical appearance</u> changes if you <u>conjunct</u> with <u>a mental growth</u>.</i>	<i>In conjunction with <u>your mental growth</u>, <u>your physical appearance</u> changes too.</i>
	10- <i>The customer wanted <u>to exchange the article and to obtain a refund, or she wanted to speak to the manager</u>.</i>	10- <i>The customer wanted <u>to exchange the article and to obtain a refund, or she wanted to speak to the manager</u></i>	10- <i>The customer wanted <u>to exchange the article</u> , <u>to obtain a refund</u>, or <u>to speak to the manager</u>.</i>

Table(4):Samples of Errors Resulting from False Concepts Hypothesized Errors

It is clear through out the table above that the false hypothesized errors occur in the subjects' responses to item(3) where they fail to distinguish that parallelism occurs between two verb phrases of(verb+ object) and that "crush" is a transitive verb that demands an object, item (5) where they hypothesize that "in" rather than "at" suits the intended meaning of the given sentence, item(6) where they fail to realize that "believe" alone without a

preposition has a meaning differs from the meaning of "believe in", and the meaning of "believe of"; thus they fail to choose the element that best fits the sentence meaning, item (8) where they wrongly hypothesized that the sentence is grammatically, not semantically, unacceptable, and item (10) where they are unaware of the fact that the change in the form of an element in a series signal a new direction of discourse in that the clause after "or" expresses a threat or a warning information.

The number and the percentage of this kind of errors constitute (35, 35.7%) of the over all number of A's errors (i.e.98), and (63, 39.1%) of the over all number of B's errors (i.e.161) in this question.

The similarity in terms of the errors made by the two groups can be attributed to the teaching environment. It is well known that the sub topics ,which are essential to the topic of parallelism, such as comparative constructions, correlatives, coordinators, and listing have been taught to the students during the various stages of their studying. Yet, the ways followed in teaching these topics is limited to the mere presentation of these topics without focusing on the analysis of the communicative and functional values of these linguistic structures.

Consequently, the traditional teaching method ,i.e. lecturing method, has rooted some inaccurate strategies within the students' competence to deal with the different patterns in the language system. This means that there is an urgent need to new methods for teaching these topics; methods that depend on the analytic approach which enables the students to renew their strategies of dealing with the patterns of language not arbitrarily but through the grasp of the effective rules of using these patterns.

5.2. Analysis of the Subjects' Responses to Question Two.

In an attempt to present a qualitative analysis of the subjects' ability to emphasize and intensify their message through using parallelism in an effective English sentences, the subjects in the two groups are asked to write a sentence where each student emphasizes the uniqueness of his\her mother, and to write another sentence where the student intensifies the importance of reading. Examining the subjects' produced sentences in the two groups yields the following results:

1. Only a small number of the subjects in group A were able to produce a native like sentences when some students use listing parallelism as a means to put the characteristics of the mother into focus thereby emphasizing the message as in these responses:

-*The source of love, patience, beauty and safety is my mother.*

-*Being helpful, being patient, and being passionate make my mother unique.*

– *She is unique because she is the person who listens to me when I talk, and talks to me when I need to listen, the person who supports me when I am right and does not let me alone when I'm wrong, the person who leaves everything to give me every thing.*

Some of the subjects in A are also able to employ lexical parallelism to intensify their messages as in the following responses:

- *Read and read and read because reading enable you understand everything in life.*
- *Reading for learning, reading for enjoyment, reading for knowledge all are essential in one's life.*
- *Read and read to know more and more.*

The availability of accurate responses in some of the A's performance indicates that the teaching factor that employs text analysis as a method of teaching does make difference in the learners' performance.

2. Some of the subjects' responses in A, and all of the subjects' responses in B hints at a transfer of cultural thought patterns when they want to emphasize and intensify their messages. The subjects think in Arabic while they are trying to write in English. Feghali (1997:345) shows that the Arabic communicative style is characterized by features that may conflict with other language styles. These features are: **indirectness, repetition, and affective style of emotional appeal.** These Arabic culture styles of communication can be touched in the subjects' sentences which are characterized by:

a. **Circularity and paraphrasing** : In Arabic culture, to emphasize a particular meaning in the audience mind "Arab people came to the same point two or three times from different angles" (Sa'addein: 1989:36), following this strategy does not fit the English culture style. In English culture, merely making an assertion and paraphrasing it in a number of different ways is usually not convincing. Circularity appears in some of A ' s responses:

- *For me my mother is very unique because she is my close friend , she is always near to me and I can not go far from her.*
- *My mother is very important person in my family. She is very special to all of us. She is the soul in our house.*

And also in B's responses:

- *My mother is very very helpful. Whenever I face problem she helps me in solving this problem.*
- *The mother takes care of me and my brothers and we love her because she takes care of all of us all the time*

Circularity in writing gives the native reader the impression that nothing is happening and that the writer merely goes round and round (Allen:1970,94).

3. The use of exaggeration and lexical repetition of emphatic words to intensify the message: Arabic language employs exaggeration as a strategy to over assert messages to be believed and understood (Suchan, 2010: 11). As a result of the influence of their native patterns, the subjects show tendency to use lexical repetition of the emphatic words (really, too much), and to use the superlative forms of adjectives to intensify the meaning of their messages:

A1. Reading is the best thing that can help us understand the word more and more.

A2. Reading is so so beneficial for us in our school and all life.

B1. I like reading because it is really really the most important habit in life.

B2. I read too too much because more reading gives knowledge.

Clearly, the producers of these sentences try to win the recipients' appeal through indicating the superposition of reading. They think that in that way they intensify the quality of reading. This style of communication may fit Arab interlocutors because the implication of such use of exaggeration, which is unconsciously acquired as part of their culture and their environment, is mutually understood by the natives of Arabic, but not by the natives English of. As a result, adopting Arab thought patterns in communication inhibits the effect of the messages on the English audience.

This indicates the need for expanding focus on multiculturalism while teaching grammatical structure as the way these structures are organized may indicate meanings and concepts that differ from one culture to another "It is these two aspects(content- form) together constitute the surface manifestations of cultural difference". (Purves 1988:10)

6. Conclusions

1. The study in its theoretical and practical parts leads to the conclusion that parallelism has a central role in communication as a purposeful device of repetition whose absence may result in incorrect or awkward meaning, or may change the particular meaning to a completely different one.
2. The results of the test analysis shows that the percentage of the total number of incorrect responses in A and in B are (98, 39.2%) and (161, 64.4%) subsequently. The existence of such a level of incorrectness indicates that the students face difficulty in using parallelism on sentence level. This verifies the hypothesis that(Iraqi EFL learners are expected to find difficulty in the use of parallel structures on the sentence level.)
3. The subjects' errors can be classified into:
 - I. The overlooking co-occurrence restriction errors which take up (30, 30.6%) of the overall number of A's errors(i.e. 98), and (50, 31.1%) of the overall number of B's errors(i.e.161).

II. The incomplete application of the rules (avoidance) errors which constitute (33, 33.7%) of the overall number of A's errors(i.e.98), and (48, 29.8%) of the over all number of B's errors(i.e.161).

III. The false concepts hypothesized errors which occupy (35, 35.7%) of the over all number of A's errors(i.e.98), and(63, 39.1%) of the over all number of B's errors(i.e.161).

All these errors fall within what is known as developmental errors which occur as a result of the shortcomings of the traditional teaching methods, which are restricted to the general presentation of the linguistic patterns without analyzing these patterns in a way that enables the learners to improve the form and the content of their messages.

4. The Iraqi EFL learners are unaware that parallelism is considered to be a standard English pattern for expressing emphasis and intensification. Thus they restore to the Arabic thought patterns of circularity and exaggeration when they intend to emphasize or to intensify their messages regardless of the difference between the Arabic and the English cultures in interpreting these patterns. This validates the second hypothesis which says (Iraqi EFL learners are expected to find difficulty in using parallelism to emphasize and to intensify their messages
5. In the first question, the percentage of the total number of correct responses in the performance of group A (152, 60.8%) is better than that of group B (89, 35.6%). In the second question, the ideal responses were available only in the performance of some of the subjects in group A. This conclusion validates the third hypothesis that the teaching factor which focuses on the analysis of the linguistic patterns in both the linguistic context and in the communicative context and on their connotations in the target culture does affect the learners' performance in group A positively.
6. The similarity between the two groups in terms of the committed mistakes indicates that the traditional teaching methods have rooted some inaccurate strategies within the students' competence to deal with the different patterns in the target language system.
7. As the linguistic patterns may have different implications in the different cultures, more consideration should be given to culture when designing language teaching programs.

References .

- Aitchison, J. (1994). The Treatment of Repetition in Linguistics. Tübingen: Gunten Narr Verlag.
- Allen, H. (1970) . A monotonous monologue. Cairo: The American University in Cairo.

- Azar, S.(1982). Understanding And Using English Grammar. America: Prentice–Hall, Inc.
- Beare , K. (2012). Parallel Structure. <http://www.about.com/>.
- Bener, M. (2004) Self Teaching: Parallel Structures. www.towson.edu/ows/
- Brunq,C.(2012).CoordinatingConjunction.<http://www.sjsu.edu/writingcenter>
- Carillo, J.(2011).Using Parallelism to achieve structural balance in Writing. <http://www.simplemachines.org> .
- Farrokhphey, M. (1999). Fundamental Concepts in linguistics. Tehran: Sokhan .
- Feghali, E (1997). Arab Culture Communication Patterns. International Journal of Intercultural Relations, 345–378
- Franklin, H. (2010). Finding the Power of Parallelism in the GOP's Pledge. www.press.com.
- Fountain, A. (2011) . Herbew Poetry: Love in Truth. <http://christ.st/>
- Graham, S. (1982) .Harbrace College workbook. USA: HBJ.
- Halliday, M. and Hasan, R. (1980). Cohesion in English. London: Longman.
- Harris, R. (2012). A Handbook of Rhetorical Devices. www.virtualsalt.com
- Hollrah, P. and Elkouz, J. (2006). Writing Tips: Parallelism. writingcenter@unlv.edu
- Hornby, A .S (2004). Oxford Advanced Learner's Dictionary. OUP: Oxford.
- Husada, H. (2007). 'The Second Language Acquisition of English Concord'. www.ivsl.com
- Kafes ,H. (2012). Lexical Cohesion: An Issue only in the Foreign Language? www.ccsenet.org/elt
- Kopaore, A. (2004). Discourse Analysis of Directive Text: The case of Biblical Law. Dissertation. www.google.com
- Leech.G.(1981). A linguistic Guide to English Poetry. London: Longman.
- Leech .G and Short, M.(1981). Style in Fiction : A Linguistic Introduction to English Fictional Prose .London: Longman.
- Okunowo, Y. (2012) Patterns of Parallelsim as Trope of Meaning in Osundare's Poetry. okunowo@colorado.edu
- Persson, G. (1974) Repetition in English. Part 1. Sequential Repetition. Uppsala: Uppsala University
- Pollock, W.(1982). Communicate What You Mean. America: Prentice–Hall,Inc.
- Purves, A. (1988). Writing a cross languages and cultures: Issues in Contrastive Rhetoric. Newbury Park: Sage.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. , and Svartvik, J.(1985). A Comprehensive Grammar of The English Language. London: Longman.

- Saadeddin, M.(1989).Understanding Arabs: A guide for Westerners. Yarmouth,ME: Intercultural Press
- Siegel,S.(1956). Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences. Tokyo: McGraw–Hill Kogakusha, Ltd.
- Suchan, J. (2010).Toward an Understanding of Arabic Persuasion. www.google.com
- Thomson A. and Martinent, A. (1961) A Practical English Grammar. Oxford: OUP.

Appendix (1) : A Sample of the Test

Q\\ Rewrite each of the following sentences to remove any ambiguity due to faulty parallelism:

1. I 'm not only selling tickets but also answer the customers' questions.
2. In our tradition , it is rare to find a girl going out and date alone.
3. The current was so strong , it could carry a canoe and crushed to pieces at the bottom of the ocean.
4. Our students are classified according to their level of performance into three groups: high level student, mid–level student, and low–level student.
5. Rod either works at his home office , or an office at sanctuary Towers each day.
6. He believes and is an advocate of werewolves' rights.
7. He always has and always will eat dinner in front of TV.
8. In conjunction with a mental growth, your physical appearance changes too.
9. The girls in Ontario are prettier than California.
- 10.The customer wanted to exchange the article , to obtain a refund, or she wanted to speak to the manager.

The answers:

1. I 'm not only selling tickets but also answering the customers' questions.
2. In our tradition , it is rare to find a girl going out and dating alone.
3. The current was so strong , it could carry a canoe and crushed it to pieces at the bottom of the ocean.
4. Our students are classified according to their level of performance into three groups. They are: high level students, mid–level students, and low–level students.
5. Rod works either at his home office , or at an office at sanctuary Towers each day.
6. He believes in and is an advocate of werewolves' rights.
7. He has always eaten and will always eat dinner in front of TV.
8. In conjunction with your mental growth, your physical appearance changes too.
9. The girls in Ontario are prettier than those in California.
- 10.The customer wanted to exchange the article , to obtain a refund, or to speak to the manager.

The level of difference between the performance of group A and that of B in the first question is computed by this formulae: $X = \sum (O_i - E_i)^2 / E_i$, where

O_i : observed number of cases categorized in I category

E_i : expected number of cases in I under H_0

The level of difference is significant if X is larger than 0.5.

Siegel (1956:43)

Q2. Write a sentence where you use parallel structures to .

1. Emphasize the unique characteristics of your mother.
2. Intensify the importance of reading in one's life.

The Impact of Using Role Play Techniques on Improving Pupils' Speaking Skill for Primary School

Ass.prof.Dr. Jassim Mohammed Rayhan
Babylon University\ College of Basic Education

Abstract

The current study aims at investigating the impact of using role -play on improving students' speaking ability for the primary school. The study is restricted to sixth grade female pupils in the primary schools in Babylon City during the second term of the academic year 2011–2012. The population consists of (160) Iraqi EFL students distributed over two sections A and B. Sixty students are chosen randomly to represent the main study sample and other twenty students represent the pilot administration.

To achieve the aim of the study, two tests are constructed. The total number of items of the first test which represents written test is (10). While, the second test represents oral test. From the analysis of the data, it is found that the mean of post- scores of the experimental group is (57.7333), which is higher than the mean scores of the control group that is found to be (48.1000). This indicates that students' achievement in the experimental group is better than that of the control group, which shows that role –play technique is more useful for them in teaching speaking skill than the lecture method teaching.

1.1 The Problems of the Study

As the ability to speak English is a very complex task considering the nature of what is involved in speaking and not all of the students in an EFL speaking class have the courage to speak. Therefore, many of the students feel anxious in a speaking class (Padmadewi, 1998: 3), and some are likely to keep silent (Tutyandari, 2005:65).

Thus, Scott et al (1990:33) state that what is important with students is finding the balance between providing language through controlled and guided activities and at the same time letting them enjoy natural talk. Most of students have little opportunity to practice speaking English outside the classroom and so need lots of practice when they are in class.

Padmadewi (1998:12) found out that students attending a speaking class often felt anxious due to pressure from the speaking tasks, which require them to present individually and spontaneously within limited time.

Accordingly, Tutyandari (2005:65) states that the role-play would seem to be the ideal activity in which students could use their English creatively and it aims at stimulating a conversational situation in which students might find themselves and give them an opportunity to practice and develop their communication skill. For these reasons, the researcher is interested in analyzing the use of role-play in teaching speaking for the students of Iraqi primary school. He also wants to know the advantages and the problems encountered by learners and teachers in using it.

1.2 Aims

This study aims at:

- 1- Finding out the effectiveness of using role-play technique on improving female students' speaking ability for the primary school.

1.3 Hypothesis of the Study

It is hypothesized that there is no statistical significant difference between the mean achievements scores of the students who are taught dialogue by the “Lecture Method”, which is the traditional method, and those who are taught dialogue by the “role –play Technique”, according to their pre and post -tests results

1.4 Limits

The study is limited to:

1. The use of Role –play technique in teaching dialogue of the experimental group and the use of the traditional way- lecturing- to teach the student of the control group.

2. Sixth grade female pupils in the primary schools in Babylon City during the second term of the academic year 2011–2012.

1.5 Definitions of Basic Terms

1.5.1 Role-Play

Harmer (1998: 92), offers this definition, “Role-play activities are those where students are asked to imagine that they are in different situations and act accordingly.

Role play as a vehicle by which students can more easily learn the fundamentals of English conversation in a specific situation, requiring the use of key words which act as signifiers for that particular situation(Stocker ,2006:1).

1.5.2 Speaking

In Oxford Advanced Dictionary (1987: 827) the definition of speaking is “to express or communicate opinions, feelings, and ideas etc. Speaking as talking involves the activities in the part of the speaker as psychological (articulator) and Physical (acoustic) stages.”

1.6 The Understanding of Speaking

Speaking is significant to an individual’s living processes and experiences as are the ability of seeing and walking. Speaking is also the most natural way to communicate. Without speaking, people must remain in almost total isolation from any kind of society. For most people, the ability to speak a language is the same with knowing a language since the speech is the most basic means of human communication. When we speak, a great deal more than just mouth is involved such as nose, pharynx, epiglottis, trachea, lungs and more. However, speaking is not just making sound. Birds, animals, babies make sound and though it may be communication of sorts, is not speaking.

According to Webster (1980: 1), speaking has a variety of meanings: a. to tell, to say, to make known or as by speaking, to declare; to announce. b. To proclaim, to celebrate. C. To use or be able to use (a given language) in speaking.

Meanwhile, Trigon, etal (1998:7) define that speaking is a skill of conveying words or sounds of articulation to express or to deliver ideas, opinions, or feelings.

Similarly, Byrne (1986:54) states that, “oral communication (or speaking) is a two way process between speaker and listener and involves the productive skill of speaking and the receptive skill of understanding”. Based on the previous four definitions, it can be synthesized that speaking is the process of sharing with another person, or with other persons, one’s knowledge, interests, attitudes, opinions or ideas. Delivery of ideas, opinions, or feelings is some important aspects of the process of speaking which a speaker’s idea become real to him and his listeners.

1.7 The Functions of Speaking

Several language experts have attempted to categorize the functions of speaking in human interaction. According to Richard, (2007: 1) “The functions of speaking are classified into three types; they are talk as interaction, talk as transaction and talk as performance. Each of these speech activities is quite distinct in term of form and function and requires different teaching approaches”(Trigon, etal,1998:8). Below are the explanations of the functions of speaking

a. As Interaction

Being able to interact in a language is essential. In fact, much of our daily communication remains interactional. This refers to what we normally mean by “conversation”. The primary intention in talk as interaction is to maintain social relationship. Meanwhile, talk as interaction has several main features as follows:

1. Has a primarily social function.
2. Reflects role relationships.
3. Reflects speaker’s identity.
4. May be formal or casual.

5. Uses conversational conventions.
6. Reflects degrees of politeness.
7. Employs many generic words.
8. Uses conversational register.

Some of the skills (involved in using talk as interaction) are:

- a. Opening and closing conversation.
- b. Choosing topics.
- c. Making small talk.
- d. Recounting personal incidents and experiences.
- e. Turn-taking.
- f. Using adjacency pairs.
- j. Interrupting.
- h. Reacting to others.

Mastering the art of talk as interaction is difficult and may not be a priority for all learners. In talk as interaction, the ability to speak in natural way is required in order to create a good communication. That is why some students sometimes avoid this kind of situation because they often loss for words and feel difficulty in presenting a good image of themselves. This can be a disadvantage for some learners (Richards,1986;2).

b. Talk as Transaction

This type of talk or speaking refers to situations where the focus is on what is said or done. The message is the central focus here and making oneself understood clearly and accurately, rather than the participants and how they interact socially with each other (Ibid;3).

In transaction, talk is associated with other activities. For example, student may be engaged in hand-on activities (e.g. in language lesson) to explore concept associated with tenses and derivations. Burns (1999:52) distinguishes talk as transaction into two different types. One is a situation where the focus is on giving and receiving information and where the participants focus primarily on what is said or achieved. Accuracy may not be a priority as long as information is successfully communicated or understood. The second type is transactions, which focus on obtaining goods or services, such as checking into a hotel.

In this type of spoken language, students and teachers usually focus on meaning or on talking their way to understanding. Meanwhile, talk as transaction has several main features as follows:

1. It has a primarily information focus.
2. The main focus is the message and not the participants.
3. Participants employ communication strategies to make themselves understood.
4. There may be frequent questions, repetitions, and comprehension checks.
5. There may be negotiation and digression.
6. Linguistic accuracy is not always important some of the skills involved in using talk for transactions are:
7. Explaining a need or intention
8. Describing something
9. Asking questioning
10. Confirming information
11. Justifying an opinion
12. Making suggestions
13. Clarifying understanding
14. Making comparisons

Compared with talk as interaction, talk as transaction is easier for some students because it only focuses on messages delivered to the others. Also, talk as interaction is more easily planned since current communicative materials are a rich resource of group activities, information-gap activities and role plays (Richards, 1986:3).

Talk as transaction can provide a practicing source of how to use talk from sharing and obtaining information as well as for carrying out the real-world transactions.

c. Talk as Performance

This refers to public talk or public speaking, that is, talk that transmits information such as morning talks, public announcements, and speeches. Talk, as performance tends to be in the form of monolog rather than dialog. Often follows a recognizable format is closer to written language than a conversational language. Similarly, it is often evaluated according to its effectiveness or impact on the listener, something which is unlikely to happen with talk as interaction or transaction. Examples of talk as performance are giving a class report about a school trip, conducting a class debate, making a sales presentation, and giving a lecture. The main features of talk as performance are:

There is a focus on both message and audience.

1. It reflects organization and sequencing.
2. Form and accuracy are important.
3. Language is more like written language.
4. It is often. Some of monologue skills involved in using talk as performance are:
 - a. Using an appropriate format.
 - b. Presenting information in an appropriate sequence.
 - c. Maintaining audience engagement.
 - d. Using correct pronunciation and grammar.
 - e. Creating an effect on the audience.
 - f. Using appropriate vocabulary.
 - g. Using appropriate opening and closing (Richard,2007: 2).

It is clearly seen from the features and skill involved in using talk as performance, that initially talk as performance needs to be prepared in the same way as written text. Therefore, this kind of talk requires a different teaching strategy.

1.8. Dialogues and role-play work

Working with dialogues is a useful way to bridge the gap between guided practice and freer activities. Controlling dialogues can easily develop into freer work when the pupils are ready for it.

Putting pupils into pairs for doing the dialogues is a simple way of organizing even large classes. Dialogues, which involve some sort of action or movement, are the ones which work best with the pupils. Intonation is terribly important too, and pupils love to play around with it (Scott et al, 1990:33).

Students pretend that they are in various social contexts and have a variety of social roles. In role-play activities, the teacher gives information to the learners such as who they are and what they think or feel. Thus, the teacher can tell the student "You are David; you go to the doctor and tell him what happened last night." (Harmer, 1990: 91)

Howe(1990:91) states that "in role play the pupils are pretending to be someone else like the teacher , or a shop assistant , or one of their parents , etc. " One way of getting student to speak in different social context and to assume varied social roles is to use role-play activities in the classroom.

Role plays can be performed from prepared scripts, created from a set of prompt and expression or written using and consolidation knowledge gained from instruction or discussion of the speech act and its variations prior to the role plays themselves (Stocker ,2000: 34).

1.9. Significance of Role Play in Teaching Speaking

One way of getting student to speak in different social context and to assume varied social roles is to use role-play activities in the classroom. Because socio-culture is so crucial in the production of speech acts, it is suggested that discourse rating task, in which students rate dialogues or scenarios on various continua of formality and the like, can raise awareness

about language and can transfer this knowledge to production activities such as role-plays. Besides, the social interaction activities, on the other hand, also requires the learner to pay more attention to the establishment and maintenance of social relationships. Meanwhile, two things can be added to this description. Firstly, the teacher could make the role-play a whole-class activity by having all the students act out a public meeting with many speakers. Secondly, not all role-plays part the situation, for example, all you might need to do is to set the party scene and then tell students to go either as themselves or as a living or dead person they would like (Murcia, 2001 :108).

Role-play is one of the activities to promote speaking. Through role-play activities, the students learn how to express ideas, opinions, or feeling to others by using words or sounds of articulation.

Paulston and Bruder (1976:70) define role –plays as “exercises where the student assigned a fictitious role from which he has to improvise some kinds of behavior towards the other role characters in the exercise”

Similarly, livingstone (1986:6) defines role-play as “a classroom activity which gives the student the opportunity to practice the language, the aspects of role behavior and the roles he may actually meet outside the classroom.”

Larsen Freeman (2000:68) explained that role-plays are important in the communicative approach because they give learners an opportunity to practice communicating in different social contexts and different social roles. A role-play is a highly flexible learning activity, which has a wide scope for variation and imagination.

By the same, Ladousse (1995:4) states that a role-play uses different communicative techniques and develops fluency in the language, promotes interaction in the classroom and increases motivation.

Thus, role play can improve learners’ speaking skills in any situation, and helps learners to interact .As for the shy learners, role play helps by providing a mask, where learners with difficulty in conversation are liberated .In addition, It is fun and most learners will agree that enjoyment leads to better learning.

Several reasons for using role-play in teaching speaking quoted from ladousse (1995: 4) as follows

- a. A very wide variety of experience can be brought into the classroom and the teachers can train their students in speaking skill in any situations through role-play.
- b. Role-play puts students in situation in which they are required to use and develop those certain forms of language which are so necessary in oiling the works of social relationships, but which are so often neglected by the language teaching syllabuses.
- c. Some people are learning English to prepare for specific roles in their lives. It is helpful for those students to have tired out and experimental of a classroom.
- d. Perhaps the most important reason for using role-play is that it is fun.
- e. Role-play helps many shy students by providing them with a mask.

In conclusion, role-play is a technique, which can develop students’ fluency in target language, promotes students to speak or interact with others in the classroom, increases motivation and makes the teaching – learning process more enjoyable.

1.10 Features of the Role Play

Bolton (1986:229) lists the features of the role-play technique as follows:

- 1- While using time and place as its medium, thought predominates over action.
- 2- Because it is a consciously contrived event, there is a special degree of awareness by the participant.
- 3- It combines cognitive and affective adjustment to the present situation.
- 4- The act of taking on a role is a movement from the general to the particular – the new situation is , in part ,an instance of what is already understood as a general case .The significant phrase here for the educationalists is for the major learning potential lies in the degree to which novelty may be injected into the present situation.

- 5- It is an approximation of any required event. The juxtaposition of two often seemingly incompatible context.
- 6- It is a form of hypothesis – “What would happen if ...?”

1.11. The Population Sample of the Study

"A population refers to all of specified groups of objects usually persons"
(Lehman and Mehrens, 1971: 18). The total number is 160 female students, Distributed in two sections, A, and B.

Al-hadaf primary school for girls at Babylon Governorate during the academic year 2011-2012, selected randomly. One section B has been selected randomly as an experimental group, while the other one section A is the control group. The number of students in section A is 32, while the number of students in section B is 32. After excluding the repeaters in every section, the total number of the sample subjects is 60 students, 30 students in each section, as shown in Table 1.

Table (1)
The Number of the Subjects before and after Excluding the Repeaters

Groups	Section	Type of Treatment	No. of Subjects before Excluding	No. of Subjects After Excluding
Experimental	B	With the Role Play Technique	32	30
Control	A	With the Lecture Method	32	30
Total			64	60

1.12. Instruction Period

The experiment lasted for five weeks during the academic year 2011-2012. It started on the fifteenth of March and ended on the tenth of April 2012.

1.13. Prescribed Teaching Materials

The analyzed material is extracted from units (5-9). These units are chosen from pupil's book (4) Iraqi opportunities for Sixth grade of the primary education (Book 4) and from the workbook and manual (4) for sixth grade of the primary stage.

1.14. Scoring Scheme of the Oral Post Test

To get rid of subjectivity and personal bias, the students' responses have been evaluated in term of grammar, vocabulary, comprehension, fluency, and pronunciation, by using the scale suggested by Brown(2004:172-173) each element scores from 5-1 marks (see Table 2). The interviewer used schedule

Table (2)
Scoring Scheme-Criteria Evaluating The Oral Test

No	Criteria	Rating Scores	Comments
1.	Pronunciation	5	Has few traces of foreign language
		4	Always intelligible, though one is conscious of a definite accent
		3	Pronunciation problem necessities concentrated listening and occasionally lead to misunderstanding
		2	Very hard to understand because of pronunciation problem, most frequently be asked to repeat
		1	Pronunciation problem to serve as to make speech virtually unintelligible
2.		5	Make few (if any) noticeable errors of grammar and word order

	Grammar	4	Occasionally makes grammatical and or word orders errors that do not, however obscure meaning
		3	Make frequent errors of grammar and word order, which occasionally obscure meaning
		2	grammar and word order errors make comprehension difficult, must often rephrases sentence and or rest rich himself to basic pattern
		1	Errors in grammar and word order, so, severe as to make speech virtually unintelligible
3.	Vocabulary	5	Use of vocabulary and idioms is virtually that of native speaker
		4	Sometimes uses inappropriate terms and muster phrases ideas because of lexical and equities
		3	Frequently uses the wrong words conversation somewhat limited because of in adequate vocabulary
		2	Misuse of words and very limited vocabulary makes comprehension quite difficult.
		1	Vocabulary limitation so extreme as to make conversation virtually impossible
4.	Fluency	5	Speech as fluent and efforts less as that of native speaker
		4	Speed of speech seems to be slightly affected by language problem
		3	Speed and fluency are rather strongly affected by language problem
		2	Usually hesitant, often farced into silence by language limitation
		1	Speech is so halting and fragmentary as to make conversation virtually impossible
5.	Comprehension	5	Appears to understand everything without difficulty
		4	Understand nearly everything at normal speed although occasionally repetition may be necessary
		3	Understand most of what is said at slower than normal speed without repetition

1.15. Face Validity

In order to a certain face, and content validity as well as authenticity validity of the oral test, the test has been exposed to the jury members. Recommendations and modifications of the jury members are considered in the refined version of the test.

Table (3)

The Academic, Ranks, Names, and Locations of the Jury Members

N	Academic Rank	Name	College
1	Professor, Ph.D in ELT	Asim A. Alwani	College of Education, University of Babylon
2	Ph.D in Applied Linguistics	Sheima Albakri	College of Education, university of Baghdad
3	Ass.Prof.,Ph.D. in Applied Linguistics	Hameed B.	College of Education University of Babylon.
4	MA in Applied Linguistics	Hussein Mosa	College of Basic Education, University of Babylon
5-	MA in ELT	Muhtaram A. Wahid	College of Basic Education, university of Babylon.

1.16. Pilot Administration of the Oral Post Test

The aims of administrating the pilot test as Harris (1969:103-104) mentioned are:

- 1- To check the suitability of the items
- 2-To discover the weakness of the test.
3. To try out the test directions, and four To find out the time required to answer the test.

The test is given to a sample of twenty students from section (A) and (B) randomly selected from the whole population as mentioned before. It has been found out that the items are appropriate to the students' level, and the directions are clear enough. The average time required to answer the oral test is 10 minutes for per testee.

1.17. Reliability

Since scoring of an oral test is considered highly subjective (Lado, 1961:330), the researcher used some criteria to increase the reliability of the oral test:

Firstly, the researcher has adopted the test sheet for students' scores.

Secondly, after fourteen days, the researcher scored the test again. Reliability coefficient is obtained by comparing the score of the first rating to the score of the second rating (the researcher's score rating when he listened to the tape recorder).

The correlation is found to be (0.975) and this is considered a high stable coefficient.

1.18 Final Administration of the Oral Post Test

After the pilot administration, the oral test was finally applied on 10th-13th .May, 2012. The students have been evaluated according to six criteria of scoring as mentioned before. Each student is given (10) minutes to be interviewed. The responses of each student are recorded on a tape recorder.

The oral test is scored out of (30) marks. (See Appendix 3). The written test is scored out of (20) marks. The total score is 50. (See Appendix 2)

1.19. Scoring Scheme of the Written Post Test

The written test has ten questions as it is shown in appendix (2) .The researcher has tested the students' abilities in Grammar ,vocabulary and general information in teaching dialogues .The Written test consists of filling in blanks .The correct questions is giving two mark, while the incorrect question is given zero.

1.20. Final Administration of the Written Post Test

The written test has been applied on the control and experimental groups on the 15th .May, 2012. Then the tastes' papers are corrected by the researcher himself.

1.21. Data Analysis

1.22. Comparison of the Pre-Test and the Post-Test Scores.

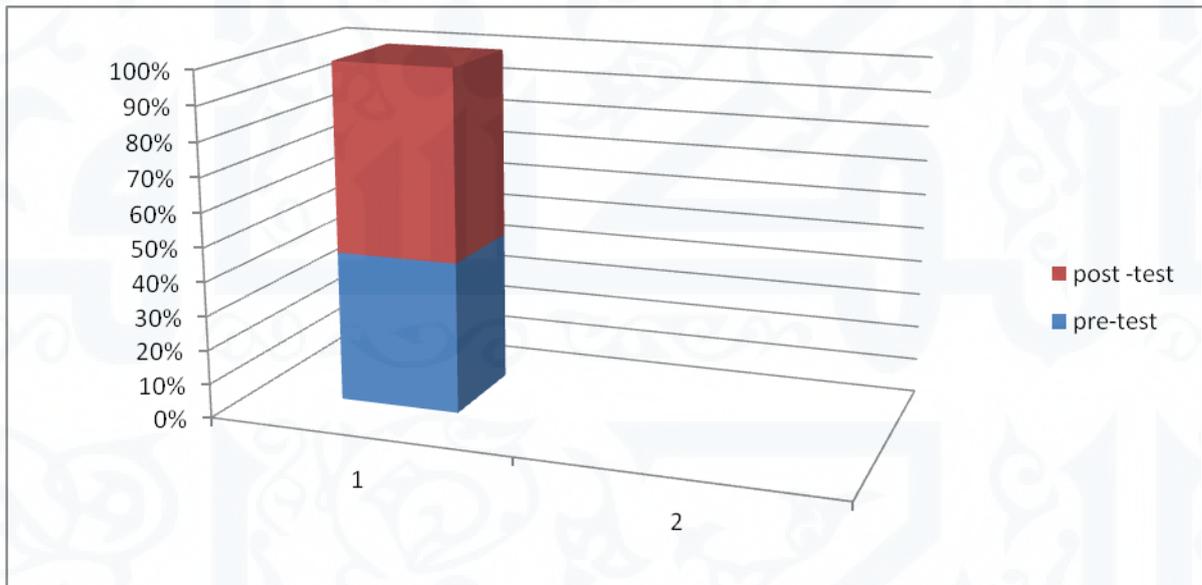
1.22.1. Comparison of the Pre-Test and Post-Test Scores of the Control Group

In the pre-test of the control group, the mean score is 44.1000, whereas in the post-test it is 48.100. The t-test formula for the two dependent samples is used to show if there is any significant difference between the scores of the control group in the pre-test and post-test. The t-test calculated t-value is 2.498 at 0.05 level of significance that indicates that there is a significant difference in the achievement of the control group in both test scores. See Table (4)

Table (4)

Mean Standard Deviation, T-Test Value of a Pre-Test and Post-Test of the Control group

Variables Test	No. of Students	"X" Mean	Stranded Deviation	Degree Of Freedom	T-Value	
					Calculated Value	Distribution
Pre-Test	30	44.100	14.8123	29	2.498	2.045
Post-Test		48.100	11.3756			



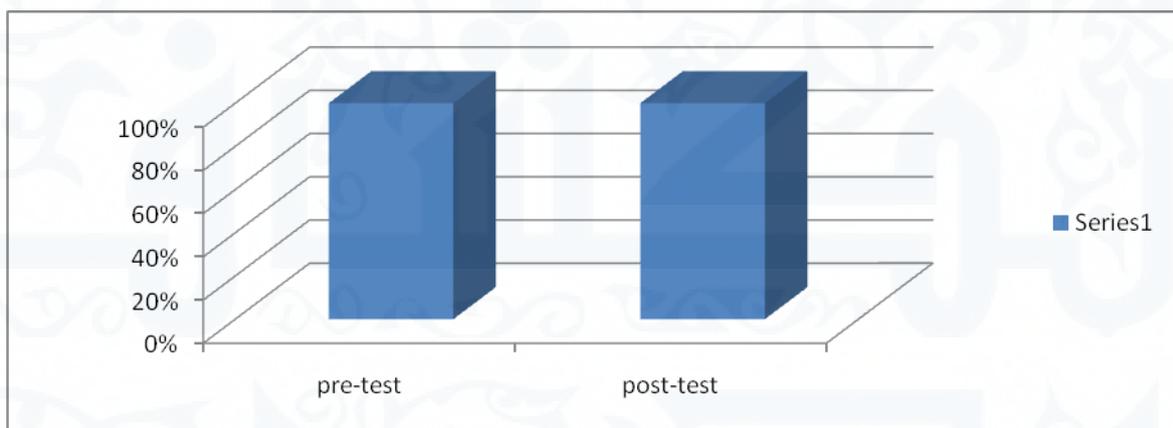
1.22.2. Comparison of the Pre-Test and Post Test Scores of the Experimental Group

The mean score of the experimental group in the pre-test is found to be 46.2203, whereas in the post-test it is found to be 57.733. The t-test formula for two dependent samples is also used to show if there is any significant difference between the scores of the experimental group in the Pre-test and the post-test. The t-test value is found to be 9.233 at 0.05 level of significance, which indicates that there is a statistical significant difference between the two scores because of the influence of the role –play technique teaching. See Table 5.

Table (5)

Mean, Standard Deviation, T-Test Value of the Pre-Test and Post-Test of the Experimental Group

Variable Tests	No. of Students	“X” Mean	Standard Deviation	Degree of Freedom	T-Value	
					Calculated	Table
Pre- Test	30	46.2203	14.2203	29	9.233	2.045
Post-Test		57.7333	14.8253			



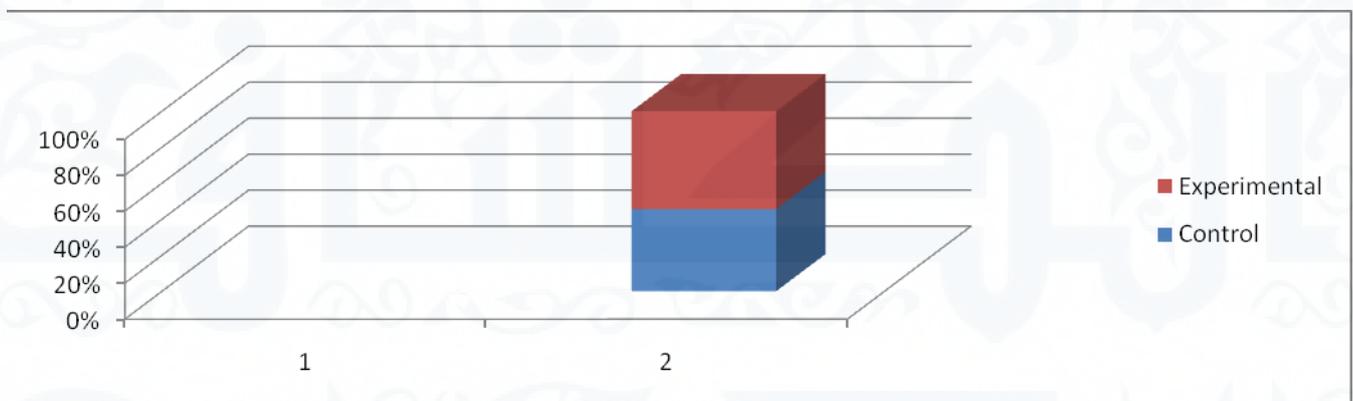
1.22.3. Comparison of the Post-Test Scores of Both Experimental and Control Groups

By comparing the mean score of the post-test of the experimental group, which is found to be 57.7333 with the control group, which is found to be 48.100, the t-test formula is used to find out if there is a significant difference in the post-test scores of both groups. The t-test calculated value is found to be 2.824 at the level of significance 0.05 and 58 degrees of

freedom. This indicates that there is a significant difference between both groups, i.e., the achievement of the experimental group who we taught according to the role –play technique is higher than the achievement of the control group who were taught according to the lecture method. Accordingly, role –play teaching is more effective than the Lecture Method teaching. Therefore, the null hypothesis that is presented earlier is rejected. See Table 6 below.

Table (6)
Mean, Standard Deviation, and t-Test Value of the Post-Test Scores of the Experimental and Control Group

Variables Groups	No. of Students	“X” Mean	Standard Deviation	Degree Of Freedom	T-Value	
					Calculated	Table
Experimental	30	57.7333	14.8253	58	2.824	2
Control		48.1000	11.3756			



1.23. Discussion of the Results

From the analysis of the data, it is found that the mean of post- scores of the experimental group is (57.7333), which is higher than the mean scores of the control group that is found to be (48.1000). This indicates that students' achievement in the experimental group is better than that of the control group, which shows that role –play technique is more useful for them in teaching speaking skill than the lecture method teaching.

The results of the present study are compatible with the results of Susanti (2007) and Umam (2011), which revealed that role- play is a successful method in the material studied.

The results also show that role –play technique is a successful method in teaching dialogue and this may be due to the following:

1. Role play gives the students more chances to use the spoken and written forms of English language through role-play lecture activities like presentation of the reports, discussions, and debates, which can consequently develop their accuracy and fluency
2. The students are more confident in their abilities because they have the support and encouragement of fellow group members.
- 3-Interaction among team members promotes their psychosocial adjustment as the individual effort of every student is encouraged and supported in order to achieve group process.
- 4- The students in that role–play feel important actors because they perform roles that are essential to the completion of the group tasks.
- 5- The students have opportunities for using a variety of instructional techniques such as whole- class brainstorming, discussion, question and answer.
- 6- The students depend on cooperation rather than competition, explanation, rather than memorization.

7- The construction of groups from students of heterogeneous levels of proficiency enforces those of low levels to work hard to be equal with their mates and they get benefit from those of high levels through exchanging information.

1.24. Conclusions

The present study in both of its theoretical and practical aspects has led to the following conclusions:

1. According to the findings of this study, the subjects of the experimental groups who were taught by using role-play technique have significantly improved in speaking. This has been based on a comparative statistical treatment of the subjects' scores on both groups of pre and posttests.
2. In Role play's class the students seemed more engaged with the lesson, negotiate with each other and help each other than they are in a traditional lecture.
3. Role-play's class provided an efficient mechanism for students to take more responsibility for their own learning and share their information.

1.25. Recommendations

The researcher has recommended the followings:

1. The use of role-play technique in teaching in schools and colleges, especially with practical subjects.
2. The teachers in which Students have the opportunities to produce the foreign language mostly for interest and often to break the routine of working the speaking course activities should use enjoyable, authentic materials.

BIBLIOGRAPHY

- Bolton, Gavin. (1986) Selected Writings. Lawrence: Longman
- Brown (2004:172-173) (2004) Language Assessment Principles and Classroom Practice. San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Burns, A. (1999). Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrne, Donn, Teaching Oral English: Longman Handbooks for English Teacher. Singapore: Longman Group, 1986.
- Cornbleet, S. and Carter, (2001) The Language of Speech and Writing, London: Routledge publisher.
- Haris, David P. (1969) Testing English as a Second Language, New York: Mc. Graw Hill Book Company,
- Harmer. (1986). The Practice of English Language Teaching. Edinburgh Harlow: Longman
- (1990). How To Teach English. New York: Longman,
- (1998). How to Teach English. England: Addison Wesley Longman Hornby, AS
- (1987) Oxford Advance Learner 's Dictionary.Oxford: Oxford University Press, Sixth Edition
- Howe, D.H. (1986). English Today. A 6 – level course for Children, Oxford: Oxford University Pres.
- Jack C.Richard, (2007) Developing Classroom Speaking Activities; From Theory to Practice, [Http://www.professorjackrichard.com/developing-classroom-speaking-activities.pdf](http://www.professorjackrichard.com/developing-classroom-speaking-activities.pdf), p.2, It was retrieved on November 1 2007
- Lado, R. (1961). Language Testing. Ann Arbor: University of Michigan Press Larsen, Freeman .Techniques and Principle Teaching. 2nd Oxford: Oxford University Press (2000).
- Ladousse, Gillian Porter, (1995) Role Play: Resources Book for the Teacher Series. New York: Oxford University Press,
- Lehmann, Irvin, Jnad Mehrens, William A. (1971). Educational Research Reading in Focus. U.S.A.: America Winston INC.
- Livingstone, H. (1986:6) Role Play: in English Learning. Essex: Longman LTD

- Murcia, Marianne Celce-, (2001) **Teaching English As A Second or Foreign Language**. (Boston: Heinly and Heinle, a Division of Thomson Learning, Inc.
- Padmadewi, N. N. (1998). **Student's anxiety in speaking class and ways of minimizing it**. Jurnal Ilmu Pendidikan, 5(Supplementary Edition), 60-67
- Paulston, C.B. and Bruder, M.N. (1976) **Teaching English as a Second**
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library
- Language Techniques and Procedures**. Cambridge .Winthrop Published.
- Scott ET, A.W and Ytreberg, L.H. **Teaching English to Children**. Longman Group UK Limited, 2003
- Stocker, D. (2000). **English Language Teaching Articles: ESL Role-play**. Retrieved July 19, 2006, from <http://www.eslbase.com/articles/roleplay.asp>
- Susanti Ayu, D.H. (2007) **Using Role –Play in Teaching Speaking**, State Islamic University Tarigan, Henry G. (1981) **Berbicara Sebagai Suatu Ketrampilan Berbahasa**, Bandung: Angkasa
- Tutyandari, C. (2005). **Breaking the silence of the students in an English language class**. Paper presented at the 53rd TEFLIN International conference, Yogyakarta, Indonesia
- Umam, C. (2011) **Improving the Students' Speaking Ability through Role-Playing Technique**. Langanan : Poskan Komentar (Atom).
- Van Dalin, D.B. (1973) **Understanding Educational Research: An Introduction**. (3rd ed.) New York: McGraw- Hill Book Company.
- Webster, Noah1 (1980) .**Webster's New Twentieth Century Dictionary**, 2nd Edition, (New York: William Collins Publishers,

**Appendix (1)
The Final Version of the Test**

University of Babylon
College of Basic Education
Department of English

Dear Mrs. /Mr.....

The researcher intends to carry out a research entitled " **The Impact of Using Role Play Techniques on Improving Female Pupils' Speaking Skill for the Primary School**" The attached test has been constructed. You are kindly requested, as an expert, to read it and express your opinions on the suitability of its items. Any comments, suggestions, and modifications will be highly appreciated.
Thank you for your cooperation.

**Appendix (2)
The Final Version of Written Test**

Q1: Answer the questions the boy is asking



I'd like to -----

My -----

I -----

- 1-a. What is your favorite lesson?
- b. My favorite lesson -----
- a. What is your favorite color?
- b. My favorite color -----

- 2- a. What do you like, Hani?
- b. Hani -----
- a. What does Huda like doing?
- b. Huda -----



- 3- a. When are you hungry?
- b. I'm hungry when I -----
- a. When are you thirsty?
- b. I'm thirsty when I-----



- 4-a. What Do you prefer?
- b. I prefer the -----

- a. What do you take on holiday?
- b. I sometimes take -----





- 5-a. What is she doing?
- b. She's -----
- a. What is he doing?
- b. He's -----



- 6-a. What is your favorite season.
- b. I like -----?
- a. Why do you like it?
- b. I like it because -----?



- 7- a. How tall is a camel?
- b. It is usually -----
- a. What does it eat?
- b. It.....

a. It



- 8. a .I'd like a kilo of olives.
- b. How much is it?
- is.....

9-



- a. What would you like for dessert?
- b. Can I have -----
- a When you were six , you could -----
- b. When you were eight , you couldn't -----



- 10-a. He could walk when he was four .
- b. He ----- Age 6
- c. He ----- Age 10
-



Appendix (2)

The Final Version of Oral Test

You are a customer .You enter in a Babylon Mall to buy something choose from these items and ask me about the size, Color , and the price . I am a clerk of this Mall.



Clerk: can I help you .

Customer: Yes, I want -----

اثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء
لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء
م. خديجة عبيد حسين

جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة

**The Impact of Using the Indicative Map in Acquisition and Reservation of
Physics for the Female Students in the Second Intermediate Class**

Lecturer Khadija Hussein Obeid

University of Babylon

Abstract

Physics is one of the important sciences that has influentially contributed to the human progress in various aspects. It is one of the natural sciences that is interested in studying the natural phenomena and their explanation and one of the empirical sciences that depends on experiment and measurement as a means and scientific thinking as a method. It is the essential base on which other sciences are built such as chemistry, geology, and astronomy. Physics is one of the most important practical sciences which man has deal with from ancient ages in one way or another directly or indirectly. Physics has also exceeded other sciences in the principle of need and invention because it is directly in touch with man's daily and future needs. Physics is interested in studying the universal physical systems which involve the most basic structures of the world and at the same time the most important. It also studies the simplest and most difficult relationships of the universal harmony which makes physical concepts abstracts that are hard to understand.

الملخص

الفيزياء واحدة من العلوم المهمة التي أسهمت بصورة فاعلة في التطور الإنساني على كافة الاصعدة، فهي من العلوم الطبيعية التي تهتم بدراسة الظواهر الطبيعية وتفسيرها، وواحدة من العلوم التجريبية التي تعتمد التجربة والقياس وسيلة والفكر العلمي اسلوباً ومنهجاً. انها تعد القاعدة الأساسية التي تبنى عليها باقي العلوم الأخرى كالكيمياء والجيولوجيا وعلم الفلك. ويشكل علم الفيزياء احد أهم انواع العلوم التطبيقية التي تعامل الإنسان منذ القدم بشكل أو بآخر، وبصورة مباشرة أو غير مباشرة، وقد كان له السبق بالحاجة والاختراع عن بقية العلوم الأخرى لما له من مساس مباشر بحاجات الإنسان اليومية والمستقبلية (وزارة التربية، 1990، ص166)، ويهتم علم الفيزياء بدراسة الانظمة الفيزيائية الكونية وفهمها فهي تتناول ابسط تراكيب العالم، وهي في الوقت نفسه اهمها، ويدرس ابسط الصلات واعمقها في الانسجام الكوني وهذا يجعل المفاهيم الفيزيائية على درجة كبيرة من التجرد وصعوبة التصور. (النمر، 2000، ص116-117)

الفصل الأول/ التعريف بالبحث

مشكلة البحث Problem of the Research

تعد مادة الفيزياء من أكثر المواد التي تنخفض درجات الطلاب فيها، وهذا يدل على ان تدريس مادة الفيزياء لا يحقق تمكن الطالب من المعارف والانشطة والتجارب المتضمنة في المحتوى الدراسي (صقر، 1995، ص47). وقد اكدت الندوة العربية المتخصصة لتقويم تدريس العلوم والمنعقدة في بغداد عام (1988) على دراسة المشكلات التي يعاني منها تدريس العلوم ومنها الفيزياء حيث ركزت على عدة مجالات ومنها الاهتمام بتوضيح الأهداف العامة في تدريس العلوم من خلال عقد الندوات العلمية والاهتمام باستخدام الطرائق التدريسية الحديثة والاهتمام بالطالب كونه المحور الرئيس للعملية التربوية التعليمية فضلاً عن الاهتمام بالتقويم والامتحانات وضرورة مراعاة المستوى العلمي

عند الطلبة من خلالها، وقد أكدت على إنشاء مراكز بحوث محلية في كل قطر من أقطار الوطن العربي من اجل الارتقاء بمستوى تدريس العلوم وجعله فعالاً ومحققاً للأهداف التربوية (جمهورية العراق، 1988، ص157) .

وقد أضحت أنماط التربية التقليدية عاجزة عن مسايرة التغيرات الكبيرة التي يمر بها العالم، نتيجة تضاعف المعرفة العلمية والتكنولوجية، الأمر الذي تطلب تربية متجددة تعمل على اكتساب الحقائق والمفاهيم العلمية وتوظيفها لاستيعاب ومواكبة تلك التغيرات (أبو الكشك، 2000، ص8) . كما ان المؤسسات التربوية والتعليمية في مستوى التعليم العام في العراق مازالت تعتمد على الحفظ والاستظهار في تدريس المواد العلمية كافة، وكذلك إهمال أو قلة استخدام طرائق التدريس الفعالة مما أدى إلى تدني التحصيل الدراسي واكتساب المفاهيم واستبقائها ومن ثم تدني المستوى العلمي للطلبة في المواد العلمية عامة (عبود، 2007، ص2) .

وعلى الرغم من التقدم الحاصل في مجال طرائق تدريس العلوم فان تعليمنا لازال بحاجة ماسة لتطوير تدريس العلوم من خلال بحث فاعلية طرائق ونماذج واستراتيجيات تعليمية حديثة قد يكون لها اثر ملموس في تحقيق أهداف تعليمية مهمة، ومنها اكتساب الاتجاهات وتنميتها لدى الطلبة وهو هدف مهم تسعى التربية العلمية إلى تحقيقه، غير ان الواقع التعليمي يشير إلى عدم انجاز هذا الهدف على النحو المرغوب فيه، وقد يكون سبب ذلك متأثراً من بعض الظواهر كالتسرب والتحصيل المنخفض والغياب عن المدرسة أو من الاتجاهات السلبية التي يمتلكها المتعلمون نحو المعلمين والمادة الدراسية والنظام المدرسي، إذ تشير بعض الدراسات إلى ان ميل الطلبة للمدرسة وحبهم للنشاطات المدرسية يتضاءل بازدياد سنواتهم الدراسية (راجي، 2007، ص2-3) .

أهمية البحث والحاجة إليه

إن التطور العلمي الكبير اثر بدرجة كبيرة جداً في تطور معظم دول العالم وفي جوانب الحياة كافة . إذ أضافت الحضارة البشرية حصيلة ضخمة من المعرفة في مجالات كثيرة، والعصر الذي نعيشه اختلف عن العصور السابقة من حيث سرعة التطور والتغيير في مجالات كافة مما أدى إلى ان يحتاج معاصروه إلى تربية خاصة تتلاءم وطبيعة التغيرات التي تحدث فيه (اشتيوة وآخرون، 2011، ص11) . ولاشك ان واقع التغيرات المتسارعة والتحويلات الهيكلية المعاصرة وما أفرزته من مواقف ومشكلات جعلت مهمة التربية تزداد تعقيداً، فقد أصبحت النظم التربوية هي المسؤولة عن تكوين رأس المال البشري ذي النوعية الراقية الذي تتطلبه التنمية الشاملة، أصبحت مسؤولة الآن أكثر من أي وقت مضى إلى تطوير نفسها وتجديدها بما يجعلها أكثر قدرة وملائمة لميول الطالب واستعداداته وقدراته (السنبلي، 2004، ص28-41) .

لذلك تبوأ التربية موقعاً مهماً في بناء المجتمعات وتطورها وأصبحت بمفهومها المعاصر تعني صناعة الإنسان في كل زمان ومكان، عليها تتوقف جودة بنيانه، وبها يحسن كيانه، فإذا ما أحسنت الصناعة حسن المصنوع، بها يتعلم الإنسان الإبداع في الحياة، ويقوى عضده في مواجهة المشكلات (عطية، 2010، ص10) .

وعنيت التربية الحديثة بالمتعلم فجعلته مادتها ولم يقتصر دورها على نقل المعرفة بل هدفت إلى تعليم الافراد كيف يفكرون وكيف يتعلمون (الحيلة، 1999، ص265) . وبهذا لم تعد المعرفة هدفاً في حد ذاته، بل الأهم من تحصيلها القدرة على الوصول إلى مصادرها الاصلية وتوظيف مشكلات تسعى لاكتساب الفرد اقصى درجات المرونة، وسرعة التفكير والقدرة على التكيف الاجتماعي والفكري (عبيد، 2006، ص250) .

ويشهد تدريس العلوم في عصر العلم والاتصالات والفضاء والطاقة ... اهتماماً كبيراً وتطوراً مستمراً لمواكبة خصائص العصر العلمي والتقني وتفجر المعرفة في هذا العصر، ويعتبر ركناً أساسياً وحجر الزاوية في التربية العلمية وتدريب العلوم (زيتون، 2005، ص19) .

ونتيجة للتطور العلمي فان أهداف تدريس الفيزياء في تغيير مستمر، كما انه مع التطور التقني المتسارع أصبح لزاماً على مصممي المناهج وتطويرها ان يراعوا هذا التسارع (الخليلي وآخرون، 1995، ص159) . ويعد المنهج المدرسي

الإطار الكلي للعملية التربوية وهو أداة التربية في تحقيق أهدافها والوصول بالمتعلم إلى أقصى ما يمكن من إبراز طاقاته والكشف عن قدراته واستعداداته، من أجل نفسه ومن أجل المجتمع الذي ينتمي إليه (محمد، 2001، ص20) .

ولأهمية الفيزياء ودورها في التغيير والتطور العلمي، فقد حظيت بعناية التربويين في التجدد والتطور العلمي من حيث المحتوى وطرائق التدريس (بايزر، 1987، ص58) .

ويعد تدريس الفيزياء على الوجه الصحيح من المهمات الملحة في بلدنا اليوم نظراً للدور البارز الذي تلعبه في التنقيف العلمي للمواطن تنقيفاً علمياً سليماً (مطر، 1990، ص160) .

لذا يحظى علم الفيزياء بعناية كبيرة في معظم دول العالم خصوصاً ان معظم الاختراعات الالكترونية والحواسيب تعتمد على هذا العلم ويعد اهم العلوم التي تشكل عصب التكنولوجيا الحديثة وليس مجرد فرع من فروع العلوم الطبيعية، لذلك فقد مرت مناهج الفيزياء في كثير من بلدان العالم بتطورات عدة سعياً لتحقيق المستوى المقبول لتدريس هذا العلم الاساسي للمواطن والدولة (الزعانين، 2002، ص183-184) .

ومن هنا جاءت العناية بطرائق التدريس في التربية الحديثة وعدها من أهم الأسس التي تبنى عليها العملية التعليمية، فالطريقة والمادة تمثلان شيئين مترابطين متلازمين فلا يمكن اصال أي جزء من المادة إلى الطلبة الا من خلال الطريقة (خلوق، 1974، ص38) .

ولا يتم التدريس بمعزل عن الأهداف التربوية الموضوعية بل انه يعمل من اجل تحقيقها . والتدريس مجموعة من النشاطات الوظيفية المهمة التي يقوم بها المدرس داخل البيئة التعليمية من اجل تغيير سلوك المتعلمين واحداث تعليم عند طلاب من سياق الأهداف التربوية المقصودة (الحوالدة وآخرون، 1993، ص62) .

وطريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة للتعلم، فإذا كانت الطريقة تلائم الموقف التعليمي وتتسجم مع عمر الطالب وذكائه وقابليته، فان الأهداف المتحققة عبرها أكثر عمقاً وأكثر فائدة (القرشي، 1994، ص9) . ولذلك فان طريقة التدريس المتبعة تعد من العناصر الاساسية في العملية التعليمية (الفنيش، 1991، ص127)، والطريقة الجيدة من التدريس هي التي تؤدي إلى نجاح المدرس في عملية تعليم الطلبة (عبد الدائم، 1981، ص53).

وتعد الخريطة الدلالية وسيلة تساعد الطلاب على العمل الجماعي بتنمية روح الجماعة والتعاون والاحترام المتبادل بين المدرس والطالب وتهيئ في الوقت نفسه الطلاب للفهم والمحاكاة وتقويم المعلومات (الخليفي، 1997، ص115). وتعد نشاطاً فكرياً لأنها تساعد على تحضير الخلفية المعرفية للموضوع (عبد الباري، 2010، ص284)، والتحصيل بمفهومه الحديث اكتساب المعارف العلمية والطرائق الصحيحة التي يمكن من خلالها الوصول إلى المهارات الدراسية بطريقة علمية منظمة، وهو يهتم بالجانب المهاري والوجداني والمعرفي (الجميل، 2000، ص113). أما الاستبقاء فيتضمن الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي تهدف إلى بقاء المعلومات التي يتم اكتسابها وتعلمها في مخزون الذاكرة لمدة طويلة أو قصيرة وهذه المعلومات المكتسبة تمر بعمليات معقدة فمنها ما يندمج ببناء المعرفي ويدوم لفترة طويلة ومنها ما يبقى لفترة قصيرة (قطامي ونايفة، 1998، ص107).

وبناء على ما تقدم يمكن اجمال أهمية البحث في الجوانب الآتية:

1. أهمية مادة الفيزياء بوصفها احد العلوم الطبيعية المهمة في حياة الإنسان عامة والطالب خاصة .
2. ضرورة مواكبة بلدنا التطور الذي يشهده العالم بكل الوسائل الممكنة لتقف على قدم المساواة والتكافؤ مع دول العالم المختلفة ولاسيما الدول ذات الاقتصاديات المتقدمة .
3. أهمية المرحلة المتوسطة والتي تمثل المرحلة الأساسية للطلاب في المراحل التعليمية اللاحقة .
4. قد يسهم هذا البحث في دعم طرائق التدريس وتضيف رافداً آخر للمكتبة التربوية وفي تطوير العملية التعليمية التي تحقق أهداف تدريس الفيزياء .

5. إن استخدام الخريطة الدلالية واثرها في التحصيل والاستبقاء لمادة الفيزياء يسهم في دعم طرائق تدريس العلوم بحيث يفيد العاملين في حقل المناهج وطرائق التدريس .

هدف البحث (Aim of the Research)

يهدف البحث الحالي إلى معرفة :

1. اثر استعمال الخريطة الدلالية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء .
2. اثر استعمال الخريطة الدلالية في استبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء .

فرضيتا البحث (Hypotheses of the Research)

يتم التحقق من الهدفين من خلال الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الفيزياء باستعمال الخريطة الدلالية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل .
2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الفيزياء باستعمال الخريطة الدلالية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاستبقاء .

حدود البحث (Limitation of the Research)

يقصر البحث الحالي على :

1. طالبات الصف الثاني المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة (متوسطة الاعتماد) النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بابل .
2. الفصل الدراسي الأول للعام (2010-2011) .
3. الفصول الخمسة الأولى (المادة، والحركة، والقوى، والشغل والقدرة، والكهربائية الساكنة) من كتاب الفيزياء المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2010-2011) الطبعة 16 .

تحديد المصطلحات (Limiting of the Terms)

الخريطة الدلالية (Semantic Mapping)

- عرفها (Ricahad , 1993)

(طريقة تدريسية تستعمل لاعادة تنظيم معلومات النص في اطار تضيفي مشاهد، يربط الكلمات الجديدة مع المعلومات المختزنة في عقل القارئ مما يساعد على وضع المفاهيم والمعلومات التفصيلية تحت مفاهيم وافكار عامة على شكل علاقات متبادلة) (Ricahad , et. , al. , 1993 , P.449-452)

التعريف الإجرائي للخريطة الدلالية (Operational Definition)

إستراتيجية متبعة تتبعها الباحثة مع طالبات الصف الثاني المتوسط تستند إلى تضيف النص على شكل مخططات بصرية متنوعة تفصل فيها المعلومات والمفاهيم على نحو مدروس الذي يساعد على رفع تحصيل الطالبات واستقبالهن للمادة العلمية المدروسة .

التحصيل (Achievement)

- عرفه (علام، 2006)

(درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراسي عام أو متخصص فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية وهو الناتج النهائي للتعلم) (علام، 2006، ص123).

التعريف الإجرائي

"مستوى الانجاز المعرفي الذي تحققه طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، مقدراً بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي المعد من الباحثة لهذا الغرض".

الاستبقاء (Retention)

عرفه (الغريباوي، 2007) (كمية المعلومات التي يتم استرجاعها بعد مدة زمنية محددة) (الغريباوي، 2007، ص20).

التعريف الإجرائي

(القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في الذاكرة طويلة المدى ومن ثم قابلية استعادتها واسترجاعها بحيث تستطيع الطالبات الإجابة على فقرات الاختبار التحصيلي بعد مرور أسبوعين من الاختبار الأول والذي يمكن قياسه من خلال الدرجة التي يحصلن عليها في الاختبار).

الفصل الثاني**دراسات سابقة**

استعرضت الباحثة دراستين للإفادة منها في الإجراءات ومقارنة النتائج :

دراسة محمود (2007)

(اثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول

(المتوسط)

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى معرفة (اثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول المتوسط).

تكونت عينة البحث من (102) طالبة قسمت على ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين والمجموعة الثالثة ضابطة ضمت المجموعة التجريبية الأولى (34) طالبة درست وفقاً لطريقة الخريطة الدلالية، والمجموعة التجريبية الثانية (33) طالبة درست وفقاً لطريقة التدريس التبادلي، أما المجموعة الثالثة الضابطة (35) طالبة درست وفقاً للطريقة المعتادة. وقد كوفئت المجموعات في العمر الزمني محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للوالدين ودرجات اختبار الميل نحو القراءة ودرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة المطالعة ودرجات اختبار القدرة اللغوية، أعدت الباحثة اختباراً لقياس المتغير الأول (فهم المقروء) والمكون من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد المتميز بالصدق والثبات واستخدمت الباحثة مقياس الميل نحو القراءة المعرض أعد الباحثان (عبد الله احمد العبيدي وجمعة رشيد الربيعي، 2005) والمكون من (18) فقرة كأداتين لبحثها. واستخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي للتثبيث من تكافؤ مجموعات البحث في فهم المقروء واستخدمت أيضاً تحليل التباين الاحادي باتجاه واحد للتثبيث من تكافؤ مجموعات البحث من الميل نحو القراءة كلاً على حده. وأظهرت النتائج ما يأتي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وطالبات المجموعة الضابطة عند مستوى (0.05) في اختبار فهم المقروء لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الأولى.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية، وطالبات المجموعة الضابطة عند مستوى (0.05) في اختبار فهم المقروء لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية الثانية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية عند مستوى (0.05) في اختبار فهم المقروء.

دراسة (Linda , 1995)

(معرفة مدى فعالية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم القرائي)

أجريت هذه الدراسة في ولاية المسيسيبي وهدفت إلى معرفة فعالية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم القرائي تكونت العينة من تلامذة الصف الثالث الابتدائي قسمت إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تدرس باستعمال الخريطة الدلالية والآخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية . أعدت الباحثة اختباراً في الفهم القرائي (معياري المحك) حيث أعدت بواسطة الإدارة التعليمية المسؤولة عن تقييم أهداف ولاية دلتا المسيسيبي .

وتوصلت الباحثة إلى نتائج أهمها زيادة أداء التلاميذ الذين استعملوا إستراتيجية الخريطة الدلالية في مهارات الفهم القرائي.

ومن التوصيات التي أوصت بها الباحثة هي :

ضرورة تدريب المعلمين على بعض استراتيجيات تدريس القراءة مثل : إستراتيجية الخريطة الدلالية، والتساؤل الفعال لأن هذا التدريب يضاف إلى رصيد المعلم (Linda , 1995 , P.55) .

مناقشة الدراسات السابقة

من العرض السابق للدراسات يمكن ان نستنتج المؤشرات الآتية :

1. اختارت دراسة (Linda) المرحلة الابتدائية، أما دراسة محمود فقد اتفقت مع الدراسة الحالية فقد اختارت المرحلة المتوسطة .
2. اختلفت هذه الدراسة مع الدراستين السابقتين في اختيار مادة الدراسة فقد اختارت مادة الفيزياء .
3. بلغ افراد العينة في دراسة محمود (102) طالبة أما دراسة (Linda) فلم يحدد عدد افراد العينة بينما بلغ افراد عينة البحث الحالي (90) طالبة .
4. اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة محمود ودراسة (Linda) فقد اختارت الذكور، أما الدراسة الحالية فقد اختارت الإناث.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

إجراءات البحث Procedures of the research

اتبعت الباحثة عدداً من الإجراءات التي تطلبها البحث للوصول إلى اهدافه والتحقق من فرضياته وكما يأتي :

اختيار منهج البحث

أولاً : المنهج التجريبي Experimental Curriculum

يعد المنهج التجريبي أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة في الوصول إلى برنامج موثق بها (عبد الحفيظ ومصطفى، 2000، ص125) . إذ تستطيع الباحثة ان تنمي تغيير عامل أو أكثر من العوامل ذات العلاقة بموضوع الدراسة على نحو منتظم من اجل تحديد الأثر الناتج من هذا التغيير في المتغير التابع، يتضمن التغيير عادة ضبط المتغيرات جميعها التي يمكن ان تؤثر في المتغير التابع واستثناء متغير واحد محدد تجري دراسة اثره في هذه الظروف وهو المتغير المستقل (عودة وملكاوي، 1992، ص119) .

ثانياً : اختيار التصميم التجريبي Selection of the Experimental Design

إن سلامة التصميم التجريبي وصحته هي الضمان الأساس للوصول إلى نتائج موثوق بها (الزويبي والغنام، 1981، ص94-102) . فاختيار التصميم التجريبي من المهام الأساسية التي يقوم بها الباحث من اجل اختبار صحة النتائج المستتبقة من فرضياته، فان طبيعة المشكلة لها تأثير في اختيار التصميم الذي يلائمها . والتصميم التجريبي يمثل

الهيكل أو البناء العام للتجربة من اجل فحص فرضيات البحث (مايرز، 1990، ص164) . اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً نت نوع الضبط الجزئي، يحتوي على مجموعتين الأولى تجريبية تتعرض للمتغير المستقل وهي الخريطة الدلالية، والثانية الضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وجدول رقم (1) يوضح التصميم :

جدول رقم (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار
التجريبية	الخريطة الدلالية	اختبار تحصيلي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	اختبار الاستبقاء

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته Population & Sample of the Research

1. مجتمع البحث Population of the Research

مجتمع البحث : هو المجتمع الذي يجري الباحث بحثه عليه ويمثل جميع وحدات الظاهرة موضوع الدراسة، ومنه يتم اختيار العينة الممثلة له تمثيلاً كافياً . يتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء في المدارس المتوسطة النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2010-2011) وبلغ عدد المدارس (14) مدرسة وكما موضح في الجدول أدناه

جدول رقم (2)

أسماء المدارس المتوسطة النهارية الخاصة بالطالبات فقط في مركز محافظة بابل (مدينة الحلة) ومواقعها وعدد الشعب في كل مدرسة

ت	اسم المدرسة	الموقع الجغرافي	عدد الشعب
1.	متوسطة الاعتماد	حي الجمعية	3
2.	متوسطة النصر	حي الإسكان	3
3.	متوسطة الرصافي	مصطفى راغب	3
4.	متوسطة السيدة زينب	حي الإسكان	3
5.	متوسطة الشهيد عبد الصاحب	حي العسكري	3
6.	متوسطة السيادة	حي الجمعية	3
7.	متوسطة البشري	حي البكرلي	3
8.	متوسطة الفرات	العمارات السكنية / شارع 60	3
9.	متوسطة ابن حيان	شارع 40	4
10.	متوسطة البصرة	حي نادر الثالثة	4
11.	متوسطة المروج	الثورة	4
12.	متوسطة صفية بنت عبد المطلب	حي العسكري	4
13.	متوسطة جنين	حي الثورة	4
14.	متوسطة جمال السرائر	حي شبر	4
15.	متوسطة أهل البيت	حي الأكرمين	4
16.	متوسطة فضة	حي نادر الأولى	6

2. اختيار عينة البحث Sample of the Research

ينبغي في كل بحث اختيار العينة التي تناسبه حجماً ووصفاً ويفترض ان يتمثل فيها معظم صفات المجتمع، لكي نبتعد عن التحيز تنتخب العينة بطريقة عشوائية، لذا اختارت الباحثة عشوائياً مدرسة، فكانت متوسطة الاعتماد للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل، زارت الباحثة المدرسة فوجدتها تحتوي على شعبتين للصف الثاني المتوسط .

• عينة الطالبات

عدد الطالبات في الصف الثاني المتوسط (93) طالبة تم استبعاد الطالبات الراسبات وذلك لخبرتهن السابقة بالموضوعات التي تدرس، فأصبحت العينة (90) طالبة تم اختيار شعبة (أ) عشوائياً المجموعة التجريبية التي تستعمل الخريطة الدلالية وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة التي تستعمل الطريقة الاعتيادية كما موضح في الجدول (3) .

جدول رقم (3)

عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	46	1	45
الضابطة	47	2	45

• تكافؤ مجموعتي البحث

لغرض التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة تم تصميم استمارة (ملحق 1) يتضمن معلومات عن العمر الزمني، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأُم، درجات الطالبات للعام الدراسي السابق .
وفيما يأتي المتغيرات التي تم ضبطها

1. العمر الزمني

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين اعمار طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

جدول رقم (4)

تكافؤ أعمار طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	عدد افراد المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	167.06	24.34	80	0.863	2.00	غير دالة احصائياً
الضابطة	45	163.17	17.89				

2. درجات الطالبات في العام الدراسي السابق

حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) للعام الدراسي السابق (2009-2010) من سجل إدارة المدرسة وقد تبين من الجدول رقم (5) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) كما مبين ذلك

جدول رقم (5)

تكافؤ مجموعتي البحث

المجموعة	عدد افراد المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	70.35	10.55	88	0.11	2.00	غير دالة احصائياً
الضابطة	45	70.11	10.53				

3. التحصيل الدراسي للآباء

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية للتحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة عند مستوى (0.05)

جدول رقم (6)

تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التحصيل					عدد افراد المجموعة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	كلية أو عليا		
0.05										
غير دالة احصائياً	7.80	2.99	3 *	15	13	9	5	1	45	التجريبية
				14	8	12	8	2	45	الضابطة

* دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب وابتدائي ومتوسط) لان التكرار المتوقع اقل من (5)

4. التحصيل الدراسي للأمهات

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية للتحصيل الدراسي للأمهات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة عند مستوى (0.05)

جدول رقم (7)

تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	التحصيل					عدد افراد المجموعة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	كلية أو عليا		
0.05										
غير دالة احصائياً	9.49	0.330	3 *	11	14	10	7	3	45	التجريبية
				12	15	9	7	2	45	الضابطة

* دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب وابتدائي ومتوسط) لان التكرار المتوقع اقل من (5)

مستلزمات البحث

لاجراء التجربة تم القيام بالآتي :

* تحديد المادة العلمية

إن عملية تحديد موضوعات الدراسة واختيارها وتنظيمها من المهمات الأساسية في تحديد الغايات التربوية (ماجدة واخرون، 2001، ص40) . حيث حددت الباحثة المادة العلمية المشمولة بالبحث التي سترس لطالبات مجموعتي البحث في اثناء التجربة على وفق مفردات كتاب الفيزياء المقرر تدريسه لطالبات الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2010-2011) الطبعة السادسة عشر وتشمل الفصول الآتية :

الفصل الأول : المادة

الفصل الثاني : الحركة

الفصل الثالث : القوى

الفصل الرابع : الشغل والقدرة والطاقة

الفصل الخامس : الكهربائية الساكنة

وقد تم اعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد وقد بلغت (45) فقرة لانها قادرة على تغطية اجزاء المادة الدراسية المختلفة، وهي من افضل أنواع الاختبارات الموضوعية على الاطلاق (الدليمي وعدنان، 2005، ص62) . كما انه من الاختبارات الاكثر صدقاً وثباتاً من بقية الاختبارات، ولا تتأثر بالعوامل المؤثرة في التصحيح، كجودة الخط أو

حُسْن التعبير، وتمتاز بانخفاض نسبة التخمين (إبراهيم، 1989، ص78) . ولما كانت أداة البحث عبارة عن اختبار تحصيلي ومن تصميم الباحثة، لذلك تطلب ايجاد صدق وثبات الاختبار وكما يلي :

صدق الاختبار (Test Validity)

يعد الصدق من الأمور التي يجب ان يتأكد منها مصمم الاختبار، ويمثل احد أهم الوسائل التي تحكم على صلاحية الاختبار (الزيود وهاشم، 2005، ص140)، ويكون الاختبار صادقاً عندما يتميز بقياس السمة أو الظاهرة التي وضع من اجلها (الكبيسي والداهوب، 2000، ص53)، ويجب ان يكون الاختبار صادقاً ومناسباً تم عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال القياس والتقويم وطرائق تدريس العلوم والسادة من ذوي الخبرة والاختصاص ملحق (2)، إذ اعتمدت نسبة اتفاق لا تقل عن (80%) لقبول صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار وفي ضوء آرائهم تم تعديل فقرات الاختبار التي تحتاج إلى تعديل .

ثبات الاختبار (Reliability)

يعد ثبات الاختبار من شروط الاختبار الجيد، ويقصد بثبات الاختبار هو ان يعطي النتائج نفسها إذا ما اعيد تطبيقه مرة ثانية على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها (عطية، 2010، ص358)، ويعد ثبات الاختبار على الاتساق والاتفاق والدقة بين نتائجها في الحالات المتعددة التي يطبق فيها هذا الاختبار وعلى الافراد انفسهم (دروزة، 1997، ص183)، تم حساب ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات، وتعتمد على تقسيم فقرات الاختبار على نصفين فردي وزوجي، واستخرجت الباحثة معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون (خيرى، 1957، ص31)، (توفيق، 1977، ص137)، وبتصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون (عبد الرحمن، 1988، ص138)، بلغ معامل الثبات (0.80) وهذا مؤشر جيد إذ ان معامل الثبات الذي قيمته ما بين (0.70 و 0.90) يعتمد عليه (عيسوي، 1974، ص58) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً للفرضيتين التي استندت إليها الباحثة إليهما وتفسير تلك النتائج، وعرضاً للتوصيات والمقترحات .

أولاً عرض النتائج

يعد تطبيق اختبار التحصيل على طالبات عينة البحث وتصحيح اجاباتهم باستخدام مفتاح التصحيح، وبعد اجراء العمليات الإحصائية، ظهرت النتائج وكما مبين في الجدول (8) .

جدول رقم (8)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في اختبار التحصيل

مستوى الدلالة 0.05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد المجموعة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	2.000	6.416	88	3.009	33.377	45	التجريبية
				4.940	27.844	45	الضابطة

يتبين من الجدول (8) ان متوسط درجات المجموعة التجريبية (33.377) وانحرافها المعياري (3.009) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (27.844) وانحرافها المعياري (4.940) وعند استخدام التائي لعينتين مستقلتين، اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (6.416)، وهي اكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (2.000) من هذا

يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك رفضنا الفرضية الصفرية الأولى للبحث .
أما بعد تطبيق اختبار الاستبقاء على طالبات عينة البحث بعد اسبوعين من اختبار التحصيل وتصحيح اجاباتهم، وبعد اجراء العمليات الحسابية، ظهرت النتائج وكما مبين في الجدول (9) .

جدول رقم (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي التائي (الاستبقاء)

المجموعة	عدد افراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	45	33.111	2.698	88	9.425	2.000	دالة احصائياً
الضابطة	45	25.311	4.851				

يتبين من الجدول (9) ان متوسط درجات المجموعة التجريبية (33.111) وانحرافها المعياري (2.698) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (25.311) وانحرافها المعياري (4.85) وعند استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة تساوي (9.425) وهي اكبر من قيمتها الجدولية والتي تساوي (2.000) من هذا يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) هي الاختبار التحصيلي التائي (الاستبقاء) ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك رفضت الفرضية الصفرية الثانية للبحث .

تفسير النتائج

أ. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى : يعزى التفوق الحاصل في درجات طالبات المجموعة التجريبية إلى استخدام الخريطة الدلالية الذي ساعد في زيادة التركيز على المادة الدراسية، مما أدى إلى زيادة في التحصيل .
ب. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية : ان التفوق الحاصل في درجات طالبات المجموعة التجريبية نتيجة لاستخدام الخريطة الدلالية الذي ساعد في زيادة فترة استبقاء المعلومات لديهن، مما أدى إلى زيادة تحصيلهن واستبقاؤهن للمعلومات مقارنة بزميلاتهن في المجموعة الضابطة .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات Conclusions

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن استنتاج ما يأتي :
1. فاعلية الخريطة الدلالية في تدريس مادة الفيزياء لدى طالبات المجموعة التجريبية وتفوقها على الطريقة التقليدية في تدريس المادة نفسها لدى طالبات المجموعة الضابطة .
 2. فاعلية الخريطة الدلالية في التدريس في زيادة نسبة التحصيل الدراسي والاستبقاء لدى الطالبات في مادة الفيزياء موازنة بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) .
 3. ان هنالك علاقة بين تدريس الفيزياء بواسطة الخريطة الدلالية وبين الاستبقاء لدى الطالبات .
 4. ان التدريس بواسطة الخريطة الدلالية يخلق شعوراً بالنشاط والحيوية ويضيف طابع التشويق والاثارة والاعتماد على النفس.

التوصيات Recommendation

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة التي اثبتت فاعلية الخريطة الدلالية توصي الباحثة بما يأتي:
1. استعمال الخريطة الدلالية كوسيلة وطريقة واداة تعليمية في جميع مدارس العراق .
 2. اقامة دورات للمدرسين والمدرسات في اثناء الخدمة وتدريبهم على استعمال الخريطة الدلالية في العملية التعليمية.
 3. العمل على تزويد المكتبات المدرسية والجامعة بالكتب والمراجع التي تتضمن الاستراتيجيات في مجال طرائق التدريس التي يحتاج إليها المدرسون في تدريسهم .
 4. حض المشرفين التربويين عند زيارتهم التقويمية لمدرسي الفيزياء ومدرساتها على استخدام الخريطة الدلالية في تدريس الفيزياء .

المقترحات Prepositions

- تقترح الباحثة اجراء بحوث تراها مكملة لبحثها الحالي :
1. بحث مماثل للبحث الحالي في مراحل دراسية أخرى اعلى كالرابع الاعدادي والخامس الاعدادي أو على مراحل دراسية ادنى كالاول المتوسط أو على تلاميذ المرحلة الابتدائية .
 2. اجراء بحث مماثل للدراسة الحالية ومتغيرات تابعة أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية مثل الدافعية للتعلم، التفكير الاستدلالي، الاتجاه نحو الفيزياء .
 3. اجراء بحث مماثل على مواد دراسية أخرى مثل الأحياء، الكيمياء، اللغة العربية .

المصادر**المصادر العربية**

1. إبراهيم، عامر : مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، 1989 .
2. أبو الكشل، 2000، محمد نايف : الدور الجديد للمعلم العربي في مواجهة التحديات في القرن الحادي والعشرين، ملخصات بحوث المؤتمر الفكري السابع لاتحاد التربويين العرب، (5-8) شباط، بغداد.
3. اشتيوة، فوزي فايز وآخرون : مناهج التربية الإسلامية واساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
4. باير، البيروت: التجديد في تدريس العلوم، معهد الانماء العربي، بيروت، لبنان، 1987، ترجمة جواد كاظم .
5. بايرز، احمد زكي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1977 .
6. جدانوف، 1986، ل، و غ: الفيزياء للمعاهد المتوسطة المتخصصة، ج1، ترجمة جمال الدباغ، دار مير للطباعة، موسكو.
7. جريو، داخل حسن : دراسات في التعليم الجامعي، منشورات المجمع العلمي العراقي، مطبعة المجمع العلمي، بغداد، 2005 .
8. جمهورية العراق : 1988، وزارة التربية، الندوة العربية المتخصصة لتقويم تدريس العلوم في بغداد، المديرية العامة للاعداد والتدريب، بغداد.
9. الجميل، محمد عبد السميع شعلة : التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
10. حسين، 1999، سامر إبراهيم : مفاهيم في الفيزياء الحديثة، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان.
11. الحيلة، محمد محمود : التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)، دار الميسرة، عمان، الأردن، 1999 .
12. خلوق، ناجح : المعلم في قاعة الدرس، مكتبة احمد ربيع، مطبعة الشروق، عمان، 1974 .

13. الخلفي، حصة خميس : تعليم مهارات القراءة، آفاق تربوية، العدد العاشر، يناير، عدد خاص عن القراءة في العربية والانكليزية، 1997 .
14. الخلفي، سبيكة يوسف : "علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة طالبات كلية التربية جامعة قطر"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة (9)، العدد (17)، قطر، 1997.
15. الخلي، خليل يوسف وآخرون : تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار العلم للنشر والتوزيع، دبي، 1996 .
16. الخالدة، محمد محمود وآخرون : طرق التدريس العامة، وزارة التربية والتعليم، جمهورية اليمن، مطابع الكتاب المدرسي، 1993.
17. خيرى، السيد محمد : الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية الاجتماعية، ط2، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، مطبعة دار التأليف، القاهرة، 1957 .
18. دروزة، افنان نظير: إجراءات في تصميم المنهج، ط2، مطبعة اوفسيت النصر، جامعة النجاح الوطنية، 1997.
19. الدليمي، احسان عليوي وعدنان المهداوي : القياس والتقويم، جامعة ديالى، العراق، 2005 .
20. الزعائنين، محمد شبان: تطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء الاتجاهات العالمية، مجلة دراسات، المجلة (249)، العدد (2)، فلسطين، 2002 .
21. الزوبعي، عبد الجليل والغنام محمد احمد (1981): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ج1، جامعة بغداد.
22. زيتون، كمال عبد الحميد : التدريس نماذج ومهارات، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، عالم الكتاب، 2005.
23. الزبود، نادر فهمي وهشام عامر عليان: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر، عمان، 2005.
24. السنبل، عبد العزيز بن عبد الله : التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 2004 .
25. سقر، 1995، محمد حسين سالم : تقويم مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية للعام الدراسي 1993-1994، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (32) القاهرة.
26. عادل، محمد فائز محمد : اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم، صنعاء، 1999 .
27. عبد الباري، ماهر شعبان: استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010 .
28. عبد الحفيظ، اخلاص محمد ومصطفى حسين (2000): طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
29. عبود، 2007، سها عبد الأمير: اثر أنموذج رايجلون في اكتساب المفاهيم الكيميائية واستبقائها وتنمية من الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
30. عبيد، جمانة محمد: المعلم اعداده - تدريبيه - كفاياته، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
31. عطية، محسن علي: أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج، عمان، 2010.
32. علام، صلاح الدين محمود: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الميسرة، عمان، 2006.
33. عودة، احمد سليمان وملكاوي فتحي حسن (1992): اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2، جامعة اليرموك، الأردن .

34. عيسوي، عبد الرحمن محمد: القياس والتجربة في علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، 1974.
35. الغريباوي، زهور كاظم مناتي: "اثر نماذج هيلدا تابا وفرابر في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معاهد اعداد المعلمات"، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، عمان، 2003 .
36. القريشي، مهدي علوان عيود : اثر شرح المدرس للمعرفة النظرية قيل تجارب العرض وفي اثناءها في تنمية الاتجاهات العلمية والتحصيل لطلاب الصف الرابع العام نحو مادة الفيزياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، 1994 .
37. قطامي، يوسف ونايفة قطامي : نماذج التدريس الصفي، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 1998.
38. القنيش، احمد علي : استراتيجيات التدريس، دار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، 1991 .
39. ماجدة، السيد عبيد وآخرون : اساسيات تصميم التدريس، دار صفاء للطباعة، عمان، 2001 .
40. مايرز آن (1990) : علم النفس التجريبي، ترجمة خليل البياتي، دار الحكمة، جامعة بغداد، العراق .
41. محمد، علي رحيم : "اثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل واستبقاء المفاهيم الاحيائية لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء"، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، اطروحة دكتوراه .
42. مطر، فاطمة خليفة : بعض المفاهيم الفيزيائية المغلوطة لدى الطلاب وسبل تصميمها، وقائع ندوة تدريس الرياضيات والفيزياء في التعليم العام في دول الخليج، 1988، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1990.
43. النمر، 2000، مدحت: فلسفة العلوم الفيزيائية والتربية العلمية، نور الكمبيوتر والطباعة، الاسكندرية، مصر .
44. وزارة التربية : 1990، منهج الدراسة الاعدادية، شركة الفتوة للطباعة المحدودة، العراق.

المصادر الأجنبية

1. Linda, C. Coleman, (1995), The effect of semantic Mapping on Reading Comprehension in the Mississppi: pelta, ed, D.DA.I.A. 45/5 .
2. Richard, C. Sinatra, Josephine S. Gemake & David N. Berge, (1983), Through Semanth Mapplig, the Reading improving, Reading comprehension of disabled reading teacher, 38 .

الملاحق

ملحق رقم (1)

استمارة معلومات خاصة بالطالبات

اسم الطالبة :

تاريخ الولادة : يوم / شهر / سنة

التحصيل الدراسي للأبوين : تذكر آخر شهادة دراسية

درجات الطالبات في العام الدراسي السابق في مادة العلوم العامة

ملحق (2)

اسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم ومكان عملهم

ت	الاسم والدرجة العلمية	الاختصاص	مكان العمل
1.	أ.د. انور حسين عبد الرحمن	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بغداد / كلية التربية – ابن الهيثم
2.	أ.د. فلاح محمد حسن الصافي	طرائق تدريس الكيمياء	جامعة كربلاء / كلية التربية
3.	أ.م.د. عبد الكريم السوداني	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية / كلية التربية
4.	أ.م.د. هادي كطفان العبد الله	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة القادسية / كلية التربية
5.	أ.م.د. كريم بلاسم خلف	طرائق تدريس علوم الحياة	جامعة القادسية / كلية التربية
6.	أ.م.د. كاظم عبد نور	علم النفس التربوي / تفكير وابداع	جامعة بابل / كلية التربية
7.	أ.م.د. عبد الأمير خلف عرط	فيزياء	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
8.	أ.م.د. عماد حسين المرشدي	علم نفس النمو	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
9.	م.د. علي صكر جابر	علم النفس التربوي	جامعة القادسية / كلية التربية

ملحق (3)

تعليمات الإجابة عن الاختبار

عزيزي الطالب :

فيما يأتي (45) فقرة اختبارية وتحت كل منها (4) اختيارات (بدائل) المطلوب منك :

1. كتابة اسمك والمعلومات الأخرى في المكان المخصص له .
2. قراءة كل فقرة اختبارية والاجابة عنها باختيار الإجابة الصحيحة وذلك بوضع دائرة (○) حول حرف الإجابة الصحيحة .
3. لا تترك فقرة من دون إجابة

وكما هو موضح في المثال الآتي :

يطلق على تحول المادة من حالتها الصلبة إلى حالتها السائلة بتأثير الحرارة أو الضغط أو كليهما بـ:



- أ- الانجماد
- ب- الانصهار
- ج- التصعيد
- د- التسامي

الاسم الثلاثي : الشعبة :

1. يطلق على كل ما يشغل حيزاً من الكون وله كتلة بـ:

- أ- الذرة
- ب- النواة
- ج- الجزء
- د- المادة

2. تختلف المادة في حالتها الصلبة عن حالتها السائلة بأن لها :

- أ- شكل ثابت وحجم ثابت
- ب- شكل متغير وحجم ثابت
- ج- شكل ثابت وحجم متغير
- د- شكل متغير وحجم ثابت

3. ان للمادة ثلاث حالات، وان خير مثال على حالة المادة الغازية هو :

- أ- الكحول
- ب- السكر
- ج- النايروجين
- د- الماء

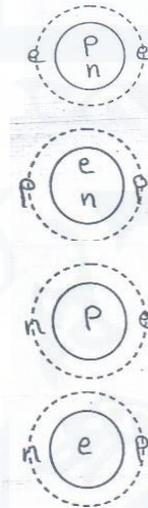
4. تعرف الذرة على أنها : اصغر جزء من المادة

- أ- تشترك في التفاعلات الفيزيائية
- ب- تشترك في التفاعلات الكيميائية
- ج- لا تشترك في التفاعلات الفيزيائية
- د- لا تشترك في التفاعلات الكيميائية

5. في الذرات المتعادلة كهربائياً يكون : عدد الالكترونات

- أ- اكبر من عدد البروتونات
- ب- اصغر من عدد البروتونات
- ج- يساوي عدد البروتونات
- د- يساوي عدد النيوترونات

6. ان احد الرسوم الآتية يمثل تركيب الذرة



- أ-
- ب-
- ج-
- د-

7. يطلق على المسار المستقيم الذي يقطعه الجسم في حركته من نقطة إلى أخرى باتجاه ثابت ب:

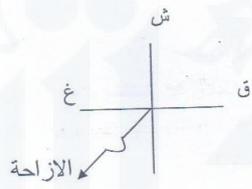
- أ- الحركة
- ب- الإزاحة
- ج- المسافة
- د- الطول

8. تتميز الإزاحة عن المسافة بأنها : كمية

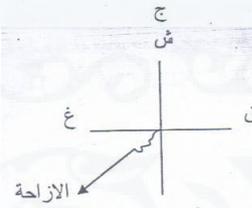
- أ- متجهه
- ب- مقدارية
- ج- عددية
- د- متجهه ومقدارية

9. ان احد الرسوم الآتية يمثل مخطط توضيحي للإزاحة

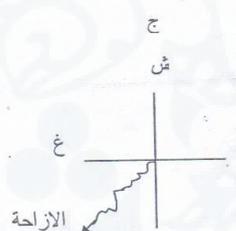
أ-



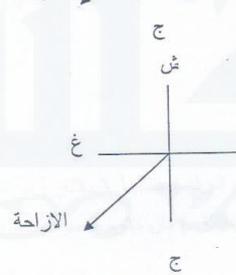
ب-



ج-



د-



10. يعرف متوسط الانطلاق بأنه :

أ- حركة الجسم خلال وحدة الزمن

ب- معدل المسافة المقطوعة خلال وحدة الزمن

ج- المسافة المقطوعة خلال وحدة الزمن

د- الإزاحة المقطوعة خلال وحدة الزمن

11. يتميز الانطلاق المنتظم عن الانطلاق غير المنتظم بأنه : انطلاق الجسم الذي يقطع مسافات

أ- غير متساوية في أزمان غير متساوية

ب- غير متساوية في أزمان متساوية

ج- متساوية في أزمان متساوية

د- متساوية في أزمان غير متساوية

12. تحرك قطار من محطة بغداد في الساعة الثامنة صباحاً فوصل إلى محطة البصرة في الساعة السابعة مساءً، فإذا

كانت المسافة التي قطعها (580كم) فإن معدل انطلاقه هو :

أ- 55.7 كم/ساعة

ب- 54.7 كم/ساعة

ج- 53.7 كم/ساعة

د- 52.7 كم/ساعة

13. يعرف متوسط السرعة بأنه : معدل

أ- الإزاحة المقطوعة خلال وحدة الزمن

ب- الإزاحة المقطوعة

ج- المسافة المقطوعة خلال وحدة الزمن

د- المسافة المقطوعة

14. تتميز السرعة الثابتة عن السرعة المتغيرة بأنها : سرعة الجسم الذي يقطع إزاحات

أ- متساوية في أزمان غير متساوية

ب- غير متساوية في أزمان غير متساوية

ج- متساوية في أزمان متساوية

د- غير متساوية في أزمان متساوية

15. قطعت سيارة إزاحة قدرها (8كم شرقاً) خلال (6 دقائق) ثم غيرت اتجاهها وقطعت إزاحة قدرها (4كم شمالاً)

خلال (3 دقائق) فان متوسط سرعة السيارة هو :

أ- 4.3كم/دقيقة

ب- 3.3كم/دقيقة

ج- 2.3كم/دقيقة

د- 1.3كم/دقيقة

16. يطلق على المؤثر الذي يغير أو يحاول ان يغير من ابعاد الجسم أو شكله أو حالته الحركية بـ:

أ- الحجم

ب- الكتلة

ج- السرعة

د- القوة

17. إن لقوة الاحتكاك التي تعيق حركة الجسم فائدة كبيرة :

أ- تساعدنا على المشي على الأرض

ب- تحرك السفن الشراعية

ج- تسير القطارات والبواخر

د- جذب قضيب المطاط المدلوك بالصوف

18. إن مقدار وزن جسم مقدر بالنيوتن إذا كانت كتلته (20كغم) هو :

أ- 198 نيوتن

ب- 197 نيوتن

ج- 196 نيوتن

د- 195 نيوتن

19. يطلق على النقطة التي تمر بها مرحلة قوى جذب الأرض لجميع اجزاء الجسم مهما تغير وضعه بـ:

أ- الوزن المثالي

ب- مركز الكتلة

ج- مركز ثقل الجسم

د- محصلة القوى

20. يستخدم ميزان التسوية في معرفة :

أ- شاقولية السطوح

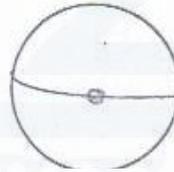
ب- ميل السطوح

ج- ارتفاع السطوح

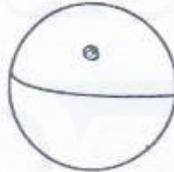
د- أفقية السطوح

21. إن احد الرسوم الآتية يمثل مركز الثقل لكرة التنس

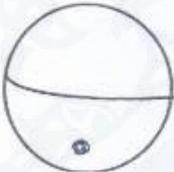
أ-



ب-



ج-



د-



22. يطلق على حالة التوازن التي يكون فيها مركز ثقل الجسم في أوطأ نقطة من مساره ب: الموازنة

أ- المستقرة

ب- القلقة

ج- المستمرة

د- الحرجة

23. تتميز الموازنة القلقة عن الموازنة المستمرة بأنها : حالة التوازن التي يكون فيها مركز ثقل الجسم

أ- ثابت البعد عن المستوى الأفقي الذي يتحرك عليه

ب- في أعلى نقطة من مساره

ج- مساوي لنقطة مساره

د- متغير البعد عن المستوى الأفقي الذي يتحرك عليه

24. من أمثلة الموازنة المستقرة :

أ- كرة متدرجة على سطح أفقي

ب- كرة موضوعة فوق سطح محدب

ج- هاتف موضوع على سطح منضدة أفقية

د- كرة متدرجة على سطح مائل

25. يعرف الشغل بأنه : ما تنجزه قوة تؤثر في الجسم

أ- فتحرکه عكس اتجاهه

ب- فتحرکه عكس اتجاهه إزاحة ما

ج- فلا تحركه باتجاهها

د- فتحرکه باتجاهها إزاحة ما

26. إن الوحدة الأساسية للشغل هي :

- أ- نيوتن، دالين
- ب- كيلومتر، متر
- ج- جول، ارك
- د- كيلو غرام، غرام

27. شخص وزنه (500 نيوتن) ارتقى سلماً ارتفاعه الشاقولي (3 متر) ما مقدار الشغل الذي أنجزه ؟

- أ- 1500 جول
- ب- 1600 جول
- ج- 1700 جول
- د- 1800 جول

28. يطلق على معدل الشغل المنجز خلال وحدة الزمن بـ:

- أ- القوة
- ب- القدرة
- ج- الطاقة
- د- الانطلاق

29. وحدة قياس القدرة من بين ما يأتي هي :

- أ- الواط
- ب- كيلو متر
- ج- جول
- د- نيوتن

30. ما قدرة محرك يرفع (8500 نيوتن) من الفحم من منجم عمقه (60متراً) إلى سطح الأرض خلال (160 ثانية)

- أ- 3184.5
- ب- 3185.5
- ج- 3186.5
- د- 3187.5

31. تعرف الطاقة بأنها : القابلية على انجاز

- أ- قدرة
- ب- شغل
- ج- طاقة
- د- قوة

32. تتميز الطاقة النووية عن الطاقة المغناطيسية بأنها :

- أ- موجودة في نواة الذرة
- ب- مخزونة في النفط والغاز
- ج- يشعها الجسم الساخن
- د- يحملها التيار الكهربائي

33. إن خير مثال على الطاقة الميكانيكية هي الطاقة :

- أ- المخزونة في نضيدة السيارة
- ب- التي تمتلكها السيارة المتحركة
- ج- التي يمتلكها المغناطيس

د- التي تؤثر على حاسة السمع

34. يعرف التكهرب بأنه : عملية توليد الشحنات الكهربائية على جسم نتيجة انتقال

أ- بروتونات منه أو إليه

ب- نيوترونات منه أو إليه

ج- بروتونات ونيوترونات منه أو إليه

د- الكترولونات منه أو إليه

35. تتكون الشحنة الموجبة على ساق من الزجاج نتيجة ذلكها :

أ- بالفرو

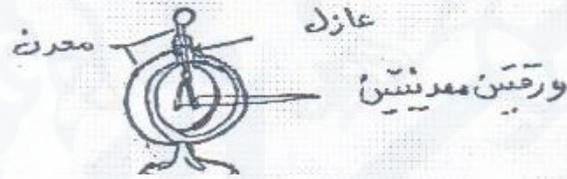
ب- بالصوف

ج- بالحريز

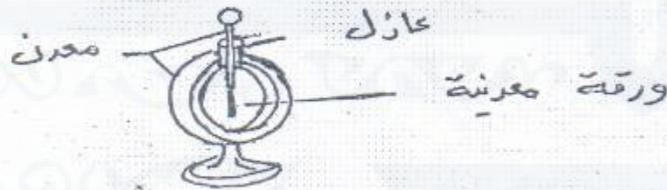
د- بالقطن

36. إن احد الرسوم الآتية يمثل شكل الكشاف الكهربائي :

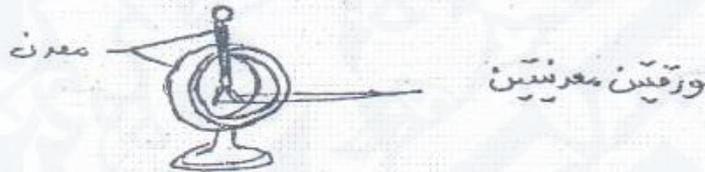
أ-



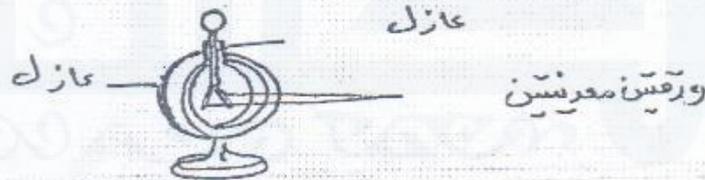
ب-



ج-



د-



37. يطلق على كل جسم تنتقل خلاله الشحنات الكهربائية في الحال بسبب وجود الكترولونات حرة الحركة في ذراته بـ:

أ- الجسم العازل

ب- الجسم شبه الموصل

ج- الجسم الموصل

د- مانعة الصواعق

38. يستعمل السليكون والجرمانيوم في صناعة الأجهزة الالكترونية بسبب:

- قابليتها للتوصيل الكهربائي بدرجات الحرارة الاعتيادية
- قابليتها للتوصيل الكهربائي في درجات الحرارة المنخفضة
- عدم قابليتها للتوصيل الكهربائي في درجات الحرارة العالية
- عدم قابليتها للتوصيل الكهربائي في درجات الحرارة الاعتيادية

39. إن خير مثال عن المواد الموصلة هو :

- أ- القطن
- ب- الذهب
- ج- الجرمانيوم
- د- المطاط

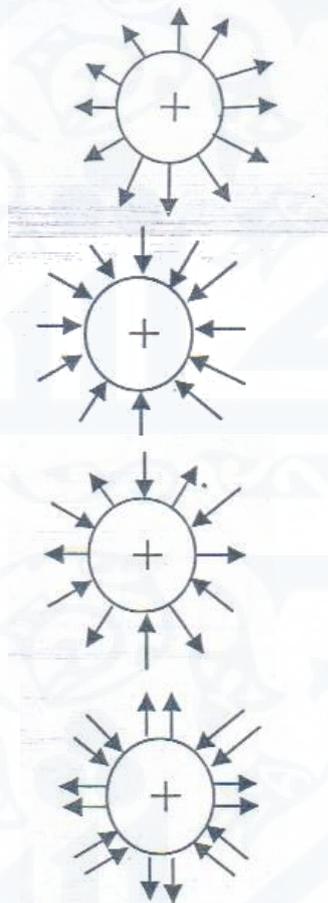
40. يسمى الحيز الذي يظهر فيه تأثير القوى الكهربائية في الشحنات الكهربائية الداخلة فيه بـ:

- أ- التكهرب بالدلك
- ب- الجسم العازل
- ج- التكهرب بالتماس
- د- المجال الكهربائي

41. من صفات خطوط القوى الكهربائية انها خطوط :

- أ- متقاطعة
- ب- وهمية
- ج- حقيقية
- د- طويلة

42. ان احد الرسوم الآتية يمثل المجال الكهربائي حول كرة صغيرة مشحونة بالشحنة الموجبة :



- أ-
- ب-
- ج-
- د-

43. يعرف التفريغ الكهربائي بأنه :

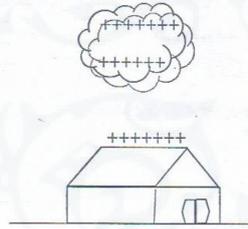
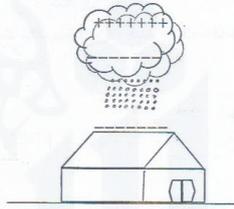
- أ- فقدان الجسم للنيوترونات
- ب- اكتساب الجسم لشحنته
- ج- فقدان الجسم لشحنته
- د- اكتساب الجسم للنيوترونات

44. يعتمد أساس عمل مانعة الصواعق على :

- أ- تأثير الأسنه في التفريغ الكهربائي
- ب- الكشاف الكهربائي
- ج- استقرار على السطوح الخارجية
- د- التكهرب بالتماس

45. احد الرسوم الآتية يمثل التفريغ الكهربائي

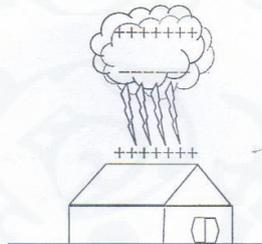
أ-



ب-



ج-



أثر استراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل مادة الجغرافية
والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي

د. هيفاء عبد بدن
معهد أعداد المعلمين

أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف عبد الرضا
جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد

**The Impact of Information Processing Strategy on Acquisition of
Geography and the Intellectual Motivation for the Female Students in the
Fifth Preparatory Class / Literary Branch**

**Assist. Prof. Dr. Najdat Abdul Ra'oof Abdul Ridha
University of Baghdad / College of Education - Ibn Rushd
Dr. Haifa Abd Bidan
Institute of Teachers**

Abstract

The aim of this research is to find out "the impact of information processing strategy on acquisition of geography and the intellectual motivation among the female students in the fifth preparatory class / the literary branch." To achieve this, researchers had chosen empirically two sets of students in several variables consisting of educational material: the first three lessons of the book of natural geography prepared for to fifth preparatory class / the literary branch. The tool of the research was to test the collection prepared by the researchers which consists of (50) items experiential reality (42) items of multiple-choice and (8) items of essay were verified. The measure of motivation cognitive component of (44) items have also been verified. The experiment covered a chapter with full academic processes. The data and the results showed a statistically significant superiority of the experimental group to the control group in acquisition and motivation.

الملخص

يرمي هذا البحث إلى معرفة "أثر استراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل مادة الجغرافية والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي". ولتحقيق ذلك أختار الباحثان تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعي البحث وكافاً طالبات مجموعتي البحث في عدة متغيرات وتمثلت المادة التعليمية الخاضعة للتجريب بالفصول الثلاثة الأولى من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر للصف الخامس الأدبي، أما أدوات البحث فقد تمثلت باختبار التحصيل الذي أعده الباحثان مكوناً من (50) فقرة اختبارية بواقع (42) فقرة من نوع الاختيار من متعدد و(8) فقرات من نوع الاختبارات المقالية وتم التحقق من صدقه الظاهري والمحتوى، ومقياس الدافع المعرفي المكون من (44) فقرة اختبارية وأيضاً تم التحقق من صدقه الظاهري والصدق البناء، واستمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً وبمعالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والدافع المعرفي.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

تعتمد بعض المدارس طرائق وأساليب تقليدية في تدريس مادة الجغرافية والمواد الأخرى والتي تتصف بالتركيز على الحفظ والتلقين، وإن هذه الطرائق قد تؤدي إلى تكليف المتعلمين بحفظ قدر كبير من المادة وتذكرها واسترجاعها دون تعليمهم أو توجيههم إلى الطرائق العلمية في تخزين واسترجاع المعلومات ومعالجتها.

لذا يرى عدد من الباحثين أن ضعف قدرة المتعلمين على تذكر معلوماتهم السابقة قد يعود إلى عوامل عدة منها فشلهم في ترميز المعلومات أو عدم دقتهم في تخزينها خلال المعالجات المعرفية إضافة إلى انخفاض درجة الانتباه والاهتمام الذي يبذونه من خلال هذه المعالجات (العنوم، 2004، ص137)، في حين يرى كل من (Cook & Mayer) (1983) أن سبب ضعف المتعلمين في المواد الدراسية بشكل عام يعود إلى أساليب المعالجة لديهم بكونها تمتاز بالسطحية وعدم التعمق إذ يتطلب من المتعلم البحث عن المعلومات المهمة لكي يتذكرها بدلاً من محاولة ربط المعلومات الواردة بين الأسطر مع الظاهرة المدروسة .

(Cook & Mayer, 1983, p:50)

وبالاتجاه نفسه يرى (خزام 1994) أن من أهم أسباب قصور التعليم المدرسي يتمثل بتدني قدرة المتعلمون على معالجة المعلومات مما يجعلهم لا يستثمرون عقولهم عند القراءة والاستماع والمناقشة وأن ضعف قدرتهم على الإنجاز لا يعود بالضرورة إلى انخفاض درجة الذكاء لديهم أو نقص في الجهد المبذول وعدم الميل للدراسة وإنما يعود إلى انخفاض المستوى المهاري لديهم في تنظيم المعلومات المدرسية ومعالجتها وعدم معرفتهم بطرق تجهيز ومعالجة المعلومات بشكل جيد (خزام، 1994، ص39).

وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما في مجال التدريس معاناة الكثير من المتعلمين من نسيان المواد والمعلومات التي درسوها سابقاً وحفظها وضمنوا حسن استرجاعها عند تعرضهم لموقف أو مشكلة معينة تتطلب حلاً، فهم يعجزون عن استرجاع المعلومات ذات العلاقة بالموقف أو المشكلة، فالنسيان عندما يحدث على هذا النحو فإنه يضعف من قيمة الهدف الأساسي الذي تسعى التربية لتحقيقه وهو تمكين المتعلمين من تمثيل المعلومات ودمجها في بنائهم المعرفي كما وان الكثير من المدرسين يستخدمون أساليب قد تكون مجففة في عملية التعليم والتعلم فهم يقومون بعملية حشو لأدمغة المتعلمون بالمعلومات دون تبصرهم بالكيفية التي تتم بوساطتها عملية اكتسابها كما إنهم يلزمون طلبتهم بأنماط محددة من الأداء الذي يشجع على الحفظ الآلي أكثر من تشجيعهم على التفكير . (عدس، 2000، ص35)

وبذلك يعتقد الباحثان بأن المدرسين يسوغون سلوكهم هذا بحجة عدم وجود الوقت الكافي للخروج عن هدف توصيل المعرفة الدقيقة للمتعلمين (المحتوى التعليمي) والانتقال بهم إلى هدف تعليم استراتيجي معالجة المعلومات إذ يعد الكثير منهم إن تحقيق هذا الهدف صعباً ويحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد الذي لا يتوافر لديهم في حين يرى البعض الآخر منهم أن صعوبة تحقيق هذا الهدف قد يرجع إلى ضخامة المناهج الدراسية وامتلائها بالتفاصيل والمعلومات مما يجبر المدرس على استخدام طريقة استظهار المعلومات لتوصيل هذا الكم الهائل من المعرفة، وعليه أرتأ الباحثان تجريب استراتيجية معالجة المعلومات من خلال تدريس مادة الجغرافية المقررة لطالبات الصف الخامس الأدبي لاعتقادهما بأن هذا الإجراء قد يساعدهن على تعلم مادة الجغرافية بعمق وتغيير أسلوبهن في التعامل مع المعلومات المقدمة إليهن وكيفية ترميزها وتخزينها في بنيتهن المعرفية والكيفية التي يتم بها استدعاء المعلومات عند الحاجة لحل مشكلة معينة وعليه فإن مشكلة البحث الحالي يمكن أن تحدد بالإجابة عن السؤال الآتي:

هل لاستراتيجية معالجة المعلومات أثر في تحصيل مادة الجغرافية والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الخامس

الأدبي؟

أهمية البحث والحاجة إليه

إن النظرة الحديثة للتربية تتمثل في أنها عملية تهدف إلى توفير البيئة الملائمة التي تساعد على تشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسدياً وعقلياً ونفسياً على وفق الإطار الايديولوجي للمجتمع فنجد أن للتربية دوراً رئيساً في تكوين الإنسان عن طريق ترقية جميع أوجه الكمال الذي يمكن ترقيتها فهي عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل قادراً على التكيف مع نفسه ومع ما يحيط به (الحيلة، 2007، 19).

وإن التطور في التربية يتطلب متطلبات جديدة تستهدف تمكين الطالب من استيعاب الثقافة ومستلزماتها حتى تتمكن أن تتواصل مع ما يجري من حولها عن طريق اهتمامها الكبير بالاستراتيجيات وطرائق التدريس واتخاذها ركناً من أركان بناء العملية التعليمية بوصفها وسيلة فعالة في إنجاح العملية التربوية لما لها من أثر في تفكير الطالب. (الخفاجي، 2011، 45).

فالتربية الحديثة أعطت أهمية كبيرة للطرائق والاستراتيجيات التدريسية ونظرت إليها على أنها حجر الزاوية في العملية التعليمية لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق أهدافها وترجمة أهداف المنهج إلى المفاهيم والاتجاهات والميول التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها وفي تحقيق نوع التعلم ودرجة السهولة والصعوبة التي يتم فيها ولها تأثير واضح في مواقف الطلبة واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ونحو مدرسيهم، لذا أصبحت استراتيجيات وطرائق التدريس جزء من المنهج المدرسي وليس مجرد نشاط يجري بجواره. (رزوقي وآخرون، 2005، 9).

وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس لأن طريقة التدريس تعد من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج إلى ما ينبغي إليه المدرس من تحقيقه من عادات وميول واتجاهات (الموسوي، 1997، 233).

ولما كانت طرائق التدريس والأساليب المتبعة فيها عنصراً مهماً من العناصر الأساسية المكونة للمنهج فهي ترتبط ارتباطاً قوياً بالأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية والتقييم وتؤدي دوراً في تحقيق الأهداف إذ يتحدد من خلالها دور كل من المدرس والمتعلم في العملية التعليمية، والطريقة التدريسية وأساليبها ليست واحدة في كل عصر وفي كل مجتمع بل هي وليدة حاجات وظروف ومطالب اجتماعية فهي تتغير بتغير الأهداف والاهتمامات التربوية لمواجهة متطلبات المجتمع وحاجاته. (الموسوي، 1994، ص24-25)

ولهذا فإن معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استعمالها تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق حتى تصبح عملية التعليم شيقة وممتعة للطلبة ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية. (توفيق والحيلة، 2002، ص57)

ومن أجل الوصول إلى المرحلة المرجوة فعلى المدرس تطوير مهاراته في كافة المجالات التربوية ومعرفة أرقى السبل للوصول إلى عقول الطلبة حيث ازدادت الحاجة إلى توظيف العديد من الاستراتيجيات التربوية الحديثة للسعي نحو تطوير مهارات الطلبة على التفكير والبحث (الصريرة وآخرون، 2009، ص7).

ومن العلوم التي يجب الاهتمام بطرائق تدريسها مادة الجغرافية إذ لم يعد مجرد نقل المعرفة فيها إلى الطلبة بل هو عملية تعنى بنموه (عقلياً ووجدانياً ومهارياً) وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها وتعليمهم كيف يفكرون لا كيف يحفظون المقررات والكتب والمناهج الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها وإدراكها أو توظيفها في حياتهم اليومية. (زيتون، 1996، ص133)

تعد الجغرافية من المواد التي تسهم في بناء الأبعاد العقلية والاجتماعية والنفس حركية للطلبة إلا أن طرائق وأساليب تدريسها ما زالت أسيرة المفهوم الضيق الذي يعتمد على حشو ذاكرة المتعلم بالحقائق والمعلومات التي تعتمد على الحفظ والاستظهار. (العمر، 2001، ص3)

فالجغرافية علم يقوم على ملاحظة ظواهر سطح الأرض وتحليل العوامل التي توضح اختلاف أنواعها أو درجة كثافتها من مكان لآخر .
(المياح، 1970، ص40)

أصبحت الجغرافية في عصرنا المتطور علماً مهماً وذلك لأنها تسهم في إبراز النواحي الاقتصادية وطرائق استثمارها ومعطيات البيئة وجهود الإنسان في تصنيفها وتدرس الظواهر الطبيعية وتفاعل الإنسان معها. (الغزالي، 2004، ص5)
إن الأحداث المتسارعة في ميدان تكنولوجيا المعلومات التي ألفت بظلالها على العملية التعليمية- التعلمية، ألزمت على كل مدرس بتبني نظرية في تدريسه لطلبته إذ أصبح مهندساً للدروس الصفية من خلال تبنيه نظرية تستند إلى أسس بحثية. (نوفل، 2007، ص181)

وتأتي في هذا السياق نظرية معالجة المعلومات التي تعد من أحدث النظريات المعرفية الحديثة حيث أحدثت ثورة في مجال الذاكرة وعمليات تعلم المتعلم فضلاً عن دراسة اللغة والتفكير وهي تختلف عن النظريات المعرفية القديمة من حيث عدم الاقتصار على وصف العمليات المعرفية بل حاولت تفسير آلية حدوث العمليات ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك، وظهر هذا الاتجاه في أواخر الخمسينات من القرن الماضي مستفيداً من التطورات التي حصلت في مجال علم الاتصالات والحاسوب حيث استخدم العلماء تفسير ما يحدث داخل نظام معالجة المعلومات لدى المتعلم على نحو مناظر لما يحدث في أجهزة الاتصال والحاسوب من عمليات تحويل الطاقة المستقبلية على شكل موجات صوتية إلى شكل آخر من الطاقة إذ اعتمدت على مبدأ النظام المكون من ثلاث أجزاء رئيسية هي: مدخلات عمليات مخرجات (أبو حطب وصادق، 1980، ص21)

وتتحدى هذه النظرية الفكرة السلوكية التي ترى بأن جميع أشكال التعلم تتضمن تشكيل ارتباطات بين المثيرات والاستجابات ونظرية معالجة المعلومات أقل اهتماماً بالشروط أو الظروف الخارجية حيث تركز بدلاً من ذلك على العمليات العقلية الداخلية التي تتوسط بين المثيرات والاستجابات وتتنظر إلى المتعلم كونه باحثاً نشطاً عن المعلومات ومعالجتها في الوقت نفسه. (أبو جادو، 2009، ص217).

لذا أصبحت استراتيجيات معالجة المعلومات وتطويرها ضرورة تربوية ويجب أن تتفق استراتيجيات تعلم المتعلم مع استراتيجيات التدريس التي يقدم من خلالها مدرسو المواد التعليمية خبرات ومعارف المنهاج الدراسي (الخرجي، 2011، ص5)
وتمر هذه الاستراتيجيات بثلاث مراحل هي:

- 1- مرحلة الترميز (المسجل الحسي) وفيها تجري المعالجة المتسلسلة.
- 2- مرحلة الاحتفاظ (الخرن).
- 3- مرحلة الاستعادة (التذكر والاسترجاع) وتشمل مرحلة البحث عن المعلومات ومراجعتها وتنظيمها. (الهاشمي، 2008، ص207).

وفيما يلي عرض لمجموعة من هذه الاستراتيجيات :

1- إستراتيجية التنظيم:

تهدف إلى تعليم المتعلمين كيفية تنظيم أفكارهم ومعلوماتهم على أساس العناصر المشتركة التي تجمع بينها لتخزن في الذاكرة على شكل أنماط عامة ووحدات مجردة من خلال إدراك العلاقات المشتركة بين المعلومات وبذلك تستهدف مساعدة المتعلمين في زيادة معنى واستيعاب الموضوعات الدراسية الجديدة.

2- إستراتيجية التصنيف:

تستهدف تعليم المتعلمين تصنيف المعلومات والحقائق والأشياء والأدوات في مواقف معينة وتساعد هذه الإستراتيجية في توثيق المعلومات وتنظيمها وسهولة استرجاعها (أبو رياش، 2009، ص264).

3- إستراتيجية المذاكرة:

تستهدف تعليم المتعلمين المذاكرة المناسبة لكل مادة تعليمية وتمثل طريقة المذاكرة الفعالة بخمس خطوات هي:

أ- التصفح والاستكشاف ب- التساؤل ج- القراءة بصمت
د- التسميع ه- المراجعة.

4- إستراتيجية التطبيق:

تستهدف تعليم المتعلمين كيفية تطبيق المعلومات وتتألف من توظيف المعلومات المتعلمة في مواقف تعليمية جديدة وتوليف المعلومات المأخوذة من نصوص مختلفة وتكوين مخططات وأشكال توضيحية وكيفية تعليمهم للوصول إلى الاستنتاج.

5- إستراتيجية تقييم المعلومات ونقدها:

تحقق عن طريق تقييم كيفية حدوث التعلم عند المتعلمين وملاحظة درجة تقدمهم نحو تحقيق الأهداف واستخدام إستراتيجيات بديلة لتحقيق الأهداف التي لم تحقق وتدريب المتعلمين على آليات التعامل مع الأخطاء وكتابة ملخص للمادة. (الغريبي، 2003، ص241)

6- إستراتيجية الاحتفاظ بالمعلومات الدراسية وتذكرها.

يرى (Bafuo 1981) إن هناك عوامل تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات من خلال الذاكرة اللفظية أو السمعية أو الالتيين معاً وهي إجابات المتعلمين على أسئلة المدرس وصياغة أسئلة لنفسهم ويجيبوا عنها.

7- إستراتيجية التذكر والاستعداد للامتحان.

تستهدف إلى كيفية الاستعداد للأسئلة وتذكرها.

8- إستراتيجية إدارة الوقت:

إن تعليم المتعلم على إستراتيجية تنظيم الوقت وفق جدول زمني يوفر له قدراً من المرونة لمواجهة مقتضيات الأمور وتمكنه بعد ذلك أن يضع حداً لتردده على أن يراعي عند تخطيط الوقت أسباب تخصيص الساعات المحددة لهذه المواد دون غيرها. (الحسين، 2001، ص75).

أما الاستراتيجية التي استخدمها الباحثان في هذا البحث هي استراتيجية التصنيف.

أما الدوافع فأنها تعد من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعلم بوجه خاص، فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع المتعلمين وحاجاتهم وكلما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية لذا ينبغي أن يوجه نشاط المتعلمين بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ويتفق مع ميولهم ورغباتهم (كراجة، 1997، ص221).

وللدافعية أهمية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها حيث استثارة دافعية المتعلمين وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية انفعالية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وهي من الأهداف التربوية العامة التي ينشدها أي نظام تربوي، كما لها أهمية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فاعل من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز. (Cayne & Berliner, 1979, p:23)

وأن الدافع ينشأ نتيجة وجود حاجة معينة لدى المتعلم فإن وجود الحالة الدافعية لدى المتعلم يعني أنه يسعى نحو إشباع بعض الحاجات المعنوية التي تنشأ عنها هذه الحالة مثل الحاجة إلى الطعام أو الشراب أو النوم أو كما يحدث في مجال الحاجات الاجتماعية المكتسبة مثل الحاجة إلى تقدير الآخرين أو إلى تقدير الذات. (الشرقاوي، 1991، ص255)

وأن الدافع المعرفي يقع ضمن حاجات المتعلم والمعرفة وتظهر في رغبة في الكشف ومعرفة حقائق الأمور وحب الاستطلاع ويتضمن هذا التعريف الأبعاد الآتية:

الرغبة في المعرفة- حب الاستطلاع والرغبة في البحث والتدقيق من أجل الوصول إلى الحقائق، وهذه الحاجات قد تكون واضحة عند بعض الأفراد أكثر مما تكون لدى البعض الآخر وقد تأخذ هذه الحاجات صورة أعمق من بعض مظاهر

السلوك لدى بعض الأفراد وتبدو الرغبة في التحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقة بين الأشياء.(الشرقاوي، 1991، ص239)

وأن مفتاح السيطرة والضبط لسلوك المتعلم وتوجيهه يكمن في فهم دافعيته لذلك فإن كثير من عمل المدرسين يتركز في مشكلة الدافعية ويكاد يكون إخفاق المدرسين راجعاً إلى ضعف قدرتهم على فهم الدور الذي تؤديه الدافعية في عملية التعلم كونها تمثل الطاقة التي تسهم في توجيه سلوك المتعلمين ونشاطاتهم نحو تحقيق هدف محدود الدور وكيفية الإفادة منه يؤدي إلى اهتمام المتعلمين بالدرس وإقبالهم عليه ورغبتهم فيه (أبو علام، 1986، ص40).

هذا وقد أصبح تدني مستوى الدافع المعرفي ظاهرة تربوية يعنى بها المعلمون والمربون في مختلف علاقاتهم مع المدرسة أو المؤسسة التربوية ويمكن تحديد أسباب هذه الظاهرة إلى:

1- **الاستعداد للتعلم:** ويقصد بالاستعداد الحالة التي يكون فيها المتعلم قادراً على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له.

2- **الممارسات الصفية:** وتتضمن:

أ - **سلوك المتعلمين:** يعد هذا السلوك نتاج خصائصهم الشخصية والبيئة الاجتماعية وطالما أن المتعلم يشكل أحد وحدات هذه البيئة فلا بد من ملاحظتها عند فهم دافعيته المعرفية.

ب- **ممارسات المعلمين:** تتمثل بـ:

- عدم حرص المعلم على التأكد من اتقان المتعلمين للمتطلبات الأساسية للتعلم الجديد قبل الشروع فيه.
- عدم سعي المعلم إلى معرفة مستويات المتعلمين الصفية حتى يحسن تفاعله معهم ويستطيع مراعاة ذلك في تعلمهم.

- إغفال المعلم تحديد الأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها عند المتعلمين كما يغفل إخبارهم بهذه الأهداف في بداية التعلم الصفية.

- تهاون المعلم في تقدير التعزيزات الإيجابية للطلبة لإعلام المتعلم. (قطامي ونايفة، 2000، ص240)

ومما يجدر بنا أن نذكره أهمية المرحلة الإعدادية، لأن الطلبة في هذه المرحلة يكونوا مؤهلون لتحقيق أهداف التربية المستمدة من أهداف المجتمع وتزداد قدرتهم على التعلم والاستيعاب بما يجعلهم يشغلوا أنفسهم بمشكلات مجتمعهم، وفي ظل الرعاية الواعية يمكن أن يصلوا إلى أعلى مستوى من ناحية بنيتهم وقواهم الجسمية والعقلية وبالقيادة المدركة والملاحظة والإرشاد المقصود يواصلوا نموهم خلقياً واجتماعياً بشكل يحقق صفات المواطنة الصالحة، وفي هذه المرحلة يعد الطالب لأمرين: أما مواصلة الحياة الجامعية أو ينطلق منها إلى ميدان الحياة العملية، وكلا الأمرين يتطلب الجهد والبحث، زيادة على أن هذه المرحلة هي مرحلة مرنة من مراحل النمو وفيها تكون الفرصة سانحة لتعديل سلوك الطالب من تأثيرات المراحل السابقة.

مما تقدم يمكن أن تبرز أهمية البحث الحالي من خلال كونه:

- تناول مستوى التحصيل في مادة الجغرافية والدافع المعرفي لدى طالبات المرحلة الإعدادية من خلال تدريسهن هذه المادة باستعمال استراتيجية معالجة المعلومات، وهذا البحث من حيث أهدافه وموضوعه (بحسب علم الباحثان) من البحوث القليلة التي اعتمدت هذه الاستراتيجيات الحديثة في التدريس على الصعيد التربوي المحلي..
- دراسة شريحة طالبات المرحلة الإعدادية التي تعد من المراحل الأساسية والمهمة في مراحل النمو التعليمية حيث تظهر فيها سمات واتجاهات ميول الطالبات في حياتهن الدراسية والقيم كما أنها مرحلة الإعداد والنهوض بمسؤوليات الحياة والاعتماد على النفس فضلاً عن أنها المرحلة التي تتبلور فيها الشخصية وتأخذ ملامحها الثابتة النسبية.

هدف البحث:

- يرمي هذا البحث الى التعرف على أثر استراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل مادة الجغرافية والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، من خلال التحقق من الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :
- 1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية باستراتيجية معالجة المعلومات ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية.
 - 2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية باستراتيجية معالجة المعلومات ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في مقياس الدافع المعرفي.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على:

- 1- طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية أو الثانوية النهارية للبنات في مدينة بغداد للعام الدراسي (2012-2013م).
- 2- موضوعات من كتاب (الجغرافية الطبيعية- تأليف: أ. د. أياد عاشور الطائي وآخرون، المركز التقني لأعمال ما قبل الطباعة، ط1، 2009).

تحديد المصطلحات:

* الإستراتيجية : عرفها كل من:-

- (Webster 1971) بأنها "فن استعمال الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة" (Webster, 1971, p:249)
 - (أبو جادو 2005) "عمليات عقلية أو إجراء منظم في أنشطة معالجة المعلومات التي تخدم غرضاً يرتبط بهدف ما" (أبو جادو، 2005، ص109).
 - **التعريف النظري:-** خطوات وإجراءات وأنشطة ووسائل يعتمد عليها المدرس في الموقف الصفّي ليزود طلبته بالخبرات التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.
 - **التعريف الإجرائي:-** الإجراءات التي تعتمدها الباحثة مع طالبات المجموعة التجريبية في عينة البحث، موظفة الأنشطة والوسائل المتنوعة لتحقيق موقف تعليمي إيجابي يساعد في تحقيق الأهداف.
- * معالجة المعلومات: عرفها كل من:-

- (Sehmeek 1983) "عمليات معالجة المعلومات داخل الدماغ، وأن طرائق المعالجة تتضمن العمق الذي تعالج فيه هذه المعلومات وهي تمتد من السطحية والى العمق". (Sehmeek, 1983, p:21)
- (حسين 2005) "عمليات يقوم بها العقل مثل الكمبيوتر باستقبال المعلومات ويجري عليها تعديل على شكلها ومضمونها ثم تخزينها واستدعائها في وقت الاحتياج إليها" (حسين، 2005، ص146).
- **التعريف النظري:-** العمليات المعرفية التي يقوم بها المتعلم من أجل تنظيم معارفه وفهمه لكي يكون نشطاً حيويّاً وفاعلاً.
- **التعريف الإجرائي:** خطة عمل تدريسية منظمة لتعليم طالبات الصف الخامس الأدبي معالجة المعلومات من خلال دروس مادة الجغرافية والخاصة بالمجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق استراتيجية معالجة المعلومات ومحاولة احتفاظهن بها لأطول مدة ممكنة من أجل استرجاعها عند الحاجة إليها.

*** التحصيل : عرفه كل من:**

- (القاعدود 1992): "تأتج ما يتعلمه المتعلمين بعد التعلم ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها المتعلم في اختبارات التحصيل" (القاعدود، 1992، ص100).
- (الصالح 2004) "المعرفة التي تم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار المعد من قبل المدرس". (الصالح، 2004، ص26)
- **التعريف النظري:** لقد تبنى الباحثان تعريف (القاعدود، 1992، ص100).
- **التعريف الإجرائي:** هو محصلة ما تتعلمه الطالبة بعد مرور مدة التجربة المحددة ونقاس بالدرجة التي تحصل عليها في اختبار تحصيل مادة الجغرافية الذي يطبق بعد انتهاء مدة التجربة.

*** الجغرافية : عرفها كل من:**

- (الرشايده 2006): "دراسة سطح الأرض باعتباره سكباً للإنسان وعلاقات التأثير والتأثر بينهما أي دراسة العلاقات المتبادلة بين الطبيعة الحية والطبيعة غير الحية". (الرشايده، 2006، ص24)
- (أبو دية 2011): "دراسة الأرض والبيئات والعلاقات بينهما جميعاً وتعلم الناس فهم وتذوق التركيبة الفسيفسائية للعالم الذي يعيشون فيه"
(أبو دية، 2011، ص49).
- **التعريف النظري:** لقد تبنى الباحثان تعريف (الرشايده، 2006، ص24).

*** الدافع المعرفي: عرفه كل من:**

- (Cacioppo & Petty 1982) : "تلك الحاجة إلى فهم البيئة المحيطة والتكوين المعقول لها" (Cacioppo & Petty, 1982, p:116)
- (الكبيسي والداهري 2001): "تتمثل برغبة المتعلم في معرفة وحب الاستطلاع والميل إلى الاستكشاف والرغبة في التعرف على البيئة"
(الكبيسي والداهري، 2001، ص64).
- **التعريف النظري:** الحاجة إلى الاكتشاف وقبول التحديات والارتياح والرغبة في القراءة والسعي للمعرفة وحب الاستطلاع وطرح الأسئلة.
- **التعريف الإجرائي :** الدرجة الكلية التي يحصلن عليها طالبات عينة البحث من خلال استجابتهن عن فقرات مقياس الدافع المعرفي الذي أعده الباحثان ويطبق بعد الانتهاء من تجربة البحث..

الفصل الثاني**الدراسات السابقة**

وفقاً للدراسات التي اطلع عليها الباحثان تم عرضها في محورين:

1- دراسات تناولت استراتيجيات معالجة المعلومات.

2- دراسات تناولت الدافع المعرفي.

أولاً : دراسات تناولت استراتيجيات معالجة المعلومات

1- دراسة (الغريبي 2003).

أجريت في العراق، وهدفت إلى معرفة أثر استراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل وانتقال أثر التدريب لدى طلبة كلية المعلمين.

تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة من كلية المعلمين بواقع (35) طالباً وطالبة لكل من المجموعة التجريبية والضابطة، استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً أما الوسائل الإحصائية التي استخدمت في الدراسة تمثلت بـ(الاختبار التائي ومربع كاي ومعادلة بيرسون)، حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل وانتقال أثر التدريب وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح المتعلمات في التحصيل وانتقال أثر التدريب. (الغزيري، 2003، هـ- و) .

2- دراسة (Brocke 2007)

أجريت في لندن، هدفت إلى تحليل محتوى عمليات معالجة المعلومات التي تظهر في التراكيب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية.

تكونت العينة من (48) طالباً وطالبة، استغرقت التجربة سنة دراسية كاملة، ومن الوسائل الإحصائية التي استخدمت في الدراسة هي (تطبيق معادلة Norwar لمعرفة عمليات المعالجة ونوعها ومعادلة "Comp" لمعرفة التراكيب داخل المحتوى، ومربع كاي، وتحليل التباين)، وأظهرت النتائج بأن المتعلمين الذين كان إنجازهم عالياً كان لديهم ميل لتذكر المعلومات بصورة أكثر وكان لديهم ميل للتعبير عن أفكارهم في استراتيجيات معالجة المعلومات أكثر مما يقوم بذلك المتعلمين ذو الإنجاز المنخفض. (Brocke, 2007, C-D).

3- دراسة (التميمي 2011).

أجريت في العراق، وهدفت إلى التحقق من فاعلية إستراتيجية معالجة المعلومات في التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة للصف الأول المتوسط في مادة الكيمياء.

تكونت العينة من (68) طالباً، استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً وعولجت البيانات باستخدام وسائل إحصائية منها (الاختبار التائي، مربع كاي، معادلة بيرسون)، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في متغير التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة. (التميمي، 2011، أ- ب)

ثانياً : دراسات تناولت الدافع المعرفي.

1-دراسة (الخليفي 2000)

أجريت في قطر، وهدفت معرفة العلاقة بين مهارات التعلم والدافع المعرفي والتحصيل الدراسي. تكونت العينة من (302) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية في جامعة قطر، ومن الوسائل الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة (معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار)، وأظهرت النتائج وجود علاقة دال إحصائياً وموجبة بين التحصيل ومهارات انتقاء الأفكار الأساسية بالنسبة لعينة التخصصات المذكورة وعدم وجود علاقة دال وموجبة بين الدافع والتحصيل فيما يخص التخصصات العلمية والأدبية. (الخليفي، 2000، 12- 44)

2-دراسة (الشرعة 2001)

أجريت في الاردن، وهدفت إلى التحقق من أثر اعتماد الأسئلة كإستراتيجية لتدريس مبحث التاريخ في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم وتنمية مفهوم الذات.

تكونت العينة من (65) طالباً من طلاب الصف العاشر (الرابع ثانوي)، تمثلت الوسائل الإحصائية بـ(الاختبار التائي، معاملات الارتباط الثنائية البينية)، وأظهرت النتائج وجود فرق في التحصيل ومقياس الدافعية ومفهوم الذات لصالح التجريبية. (الشرعة، 2001، ل- و)

3-دراسة (عبد الله 2004) .

أجريت في العراق، وهدفت إلى التعرف إلى الدافع المعرفي وعلاقته بالقدرات المعرفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. تكونت العينة من (400) طالباً وطالبة، استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية (معادلة بيرسون، طريقة التجزئة النصفية وإعادة الاختبار)، وأظهرت النتائج:

1. مستوى الدافع المعرفي عند الأول المتوسط عال.
2. مستوى القدرات المعرفية لدى عينة الدراسة منخفض.
3. لا يوجد فرق بين معاملي الارتباط بين الدافع المعرفي والقدرات المعرفية لدى كل من الإناث والذكور. (عبد الله، 2004، أ- ب).

4- دراسة (فرج الله 2012)

أجريت في العراق، وهدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية باير في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. تكونت العينة من (60) طالباً، استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، استخدم الباحث الوسائل (الاختبار التائي، معادلة بيرسون)، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في متغير التحصيل والتفكير الناقد والدافع المعرفي. (فرج الله، 2012، د- و)

الموازنة بين الدراسات السابقة

- 1- تباينت الدراسات السابقة من حيث أهدافها.
- 2- جميع الدراسات اعتمدت المنهج التجريبي.
- 3- أجريت الدراسات في مراحل دراسية متنوعة حيث أجريت دراسة (التميمي 2011) في المرحلة المتوسطة ودراسة (Brocke) في المرحلة الثانوية و(الغريبي 2003) على المرحلة الجامعية هذا فيما يخص متغير استراتيجيات معالجة المعلومات، أما متغير الدافع المعرفي فقد أجريت دراسة كل من (عبد الله 2004) و(فرج الله 2012) في المرحلة المتوسطة أما دراسة (الشرعة 2000) فكانت على المرحلة الثانوية ودراسة (الخليفي 2000) على المرحلة الجامعية.
- 4- تراوحت العينة في الدراسات السابقة ما بين (48) طالب وطالبة في دراسة (Brocke 2007) و(400) طالب وطالبة في دراسة (عبد الله 2004).
- 5- جنس العينة: أجريت أغلب الدراسات على الذكور والإناث كدراسة (الغريبي 2003) و(Brocke 2007) و(الخليفي 2000) و(عبد الله 2004) في حين دراسات أجريت على الذكور كدراسة (التميمي 2011) و(الشرعة 2001) و(فرج الله 2012).
- 6- الوسائل الإحصائية: تباينت الدراسات السابقة في وسائلها الإحصائية.

الإفادة من الدراسات السابقة:

- 1- بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومجالاتها.
- 2- كانت مؤشراً للباحثان في اختيارهما المتغيرات المستقلة.
- 3- توضح نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية البحث الحالي وأنه لم يأت من فراغ وإنما استند إلى قاعدة واسعة من البحوث في الميدان النفسي والتربوي المهتمة بمتغيرات الدراسة.
- 4- وجهت نظرة الباحثان إلى طبيعة الإجراءات التي اتبعها الباحثون في دراساتهم لأجل الإفادة منها في إجراءات البحث الحالي..
- 5- إفادة الباحثان من الجانب النظري للدراسات السابقة وأن تبويب الباحثين لبحوثهم مهد الطريق أمام الباحثان في وضع تصورات نظرية واضحة المعالم لمتغيرات بحثهما.

الفصل الثالث**منهج البحث وإجراءاته**

في هذا الفصل سيتناول الباحثان عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته وكما يلي:

أولاً : منهج البحث:

لقد اختار الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثهما، لأنه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل إلى النتائج والمقصود من مصطلح (تجريبي) تغير شيء وملاحظة أثر التغير في شيء آخر (أبو حويج، 2002، ص59).

ثانياً : إجراءات البحث:

هي إجراءات الدراسة للوصول إلى أهدافها والتثبت من فرضياتها وتمثلت بـ:

1. اختيار التصميم التجريبي:

هو الهيكل أو البناء العام للتجربة من أجل فحص فرضيات البحث. (مايزر، 1990، ص194) لقد اختار الباحثان تصميم المجموعتان المتكافئتان ذوات الضبط الجزئي وهذا يعتمد مجموعتين إحداهما تجريبية تدرس موضوعات الفصول الثلاث الأولى من الكتاب المقرر باستراتيجيات معالجة المعلومات، ومجموعة ضابطة تدرس الموضوعات نفسها بالطريقة التقليدية، وتتعرض المجموعتان لاختبار قبلي في الدافع المعرفي وفي نهاية التجربة إلى اختبار التحصيل في مادة الجغرافية، واختباراً يقيس الدافع المعرفي والشكل (1) يوضح ذلك.

الاختبار	المتغير التابع	المتغير المستقل	الاختبار	المجموعة
البعدي	1. اختبار التحصيل 2. الدافع المعرفي	استراتيجية معالجة المعلومات	القبلي	التجريبية
		-		الضابطة

الشكل (1) التصميم التجريبي للبحث

2- مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع هذا البحث بطالبات المدارس الإعدادية والثانوية النهائية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الأولى للعام الدراسي (2012- 2013) بعد أن اختيرت قسدياً من بين المديریات العامة/ محافظة بغداد وبالسحب العشوائي وقع الاختيار على قضاء الأعظمية وبالاختيار العشوائي أيضاً أصبحت إعدادية الانتصار للبنات ميداناً للبحث.

3- عينة البحث:

بعد أن زارت الباحثة المدرسة المعنية وجدتها تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي، وبالاعتماد على السحب العشوائي لتحديد مجموعتا البحث، أصبحت شعبة (أ) مجموعة تجريبية تدرس باستراتيجيات معالجة المعلومات وشعبة (ب) مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

بلغ عدد طالبات الصف الخامس الأدبي في المدرسة المذكورة (65) طالبة موزعات في شعبتين، (أ) بواقع (31) طالبة و(ب) بواقع (34) طالبة وبعد استبعاد الطالبات الراسبات إحصائياً من المجموعتين، أصبح عدد طالبات المجموعة التجريبية (31) طالبة في حين أصبح عدد طالبات المجموعة الضابطة (33) والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

أفراد عينة البحث النهائية

المجموعة	الشعبة	العدد الكلي	عدد الراسبات	عدد أفراد العينة
التجريبية	أ	31	-	31
الضابطة	ب	34	1	33
المجموع		65	1	64

4- تكافؤ مجموعتي البحث:

لقد كافأ الباحثان إحصائياً بين مجموعتا البحث (التجريبية والضابطة) في عدد من المتغيرات لكونها قد تؤثر في سلامة تجربة البحث ودقة نتائجه وهذه المتغيرات هي : (العمر الزمني واختبار مستوى الذكاء ومقياس الدافع المعرفي القبلي ودرجات مادة الجغرافية للسنة السابقة والتحصيل الدراسي للوالدين).

أ - العمر الزمني محسوباً بالشهور:

لقد حسبت أعمار الطالبات بالشهور لغاية (2012/10/7) وعند إجراء الموازنات بين متوسط مجموعتي البحث، وجد أن متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية بلغ (202.5) في حين بلغ متوسط أعمار المجموعة الضابطة (199.5) وباستعمال الاختبار التائي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين في هذا المتغير ظهر عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.947) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (2.02) بدرجة حرية (62) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير، (الجدول 2).

ب- اختبار مستوى الذكاء.1

اعتمد الباحثان اختبار رافن (Raven) المقتن من قبل الدباغ وآخرون لملاءمته للبيئة العراقية ولإتصافه بدرجة من الصدق والثبات . (الدباغ وآخرون، 1983، ص60)

وحسبت درجات اختبار ذكاء طالبات المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسطها (37.43) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (37.70) وباستعمال الاختبار التائي لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين في هذا المتغير اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.217) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (2.001) بدرجة حرية (62)، (الجدول 2).

ح- اختبار مقياس الدافع المعرفي القبلي⁽²⁾.

حسبت متوسطات درجات اختبار مقياس الدافع المعرفي القبلي بعد أن تعرضت مجموعتا البحث للاختبار قبل بدء تجربة البحث وقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (132.20) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (130.91) وباستعمال الاختبار التائي لاختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.115) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (2.001) عند درجة حرية (62)، (الجدول 2).

د- درجات مادة الجغرافية للسنة السابقة (الرابع الأدبي)

حسبت متوسطات درجات مادة الجغرافية للسنة السابقة بعد أن تم الحصول عليها من سجلات الدرجات الخاصة بالمدرسة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (66.66) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (65.81) وباستعمال الاختبار التائي لاختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.379) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (2.02) عند درجة حرية (62) . (الجدول 2)

¹ طبق الاختبار قبل بدء التجربة في يوم الثلاثاء 2012/10/2.

² طبق مقياس الدافع المعرفي لغرض التكافؤ قبل بدء التجربة في يوم الاربعاء 2012/10/3.

الجدول (2)

المتغيرات التي كوفئت بها مجموعتي البحث

المتغيرات	التجريبية n=32		الضابطة n=32		قيمة t	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	الجدولية
العمر الزمني	202.5	14.54	199.5	10.45	0.947	2.001
اختبار الذكاء	37.43	3.66	37.70	5.63	0.217	2.001
درجات اختبار الدافع المعرفي القلبي	132.20	38.52	130.91	41.51	0.115	2.001
درجات الجغرافية للسنة السابقة	66.66	9.369	65.181	85.48	0.379	2.001

هـ- التحصيل الدراسي للوالدين:

تم الحصول على المعلومات المتعلقة بهذا المتغير من بطاقات الطالبات المدرسية واعتمدت الباحثة مربع كاي للتحقق من تكافؤ طالبات مجموعتي البحث وكما يلي:

1- التحصيل الدراسي للأب:

يتضح من الجدول (3) أن طالبات مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير حيث أظهرت النتائج باستعمال مربع كاي أن قيمة (كا²) المحسوبة (0.932) وهي أقل من قيمة (كا²) الجدولية (7.8150) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (3)¹.

الجدول (3)

تكرارات التحصيل الدراسي لأباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة كا² المحسوبة والجدولية

مستوى دلالة (0.05)	كا ²		درجة الحرية	بكلوريوس	دبلوم	إعدادي	متوسط	ابتدائي	يقرأ ويكتب	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة									
غير دالة إحصائياً	7.815	0.932	3	4	9	5	6	3	4	31	التجريبية
				9	4	5	5	6	4	33	الضابطة
				13	13	10	11	9	8	64	المجموع

2- التحصيل الدراسي للأم:

يتضح من الجدول (4) أن طالبات مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير حيث أظهرت النتائج باستعمال مربع كاي أن قيمة (كا²) المحسوبة بلغت (1.07) وهي أصغر من قيمة (كا²) الجدولية (7.815) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (3) * * ².

(¹) دمجت الخلايا (يقرأ+ابتدائي) و(دبلوم+بكلوريوس) لكون تكرار المتوقع أقل من (5) فأصبحت عدد الخلايا (4) ودرجة الحرية (3).
 (***) دمجت الخلايا (يقرأ+ ابتدائي) و(دبلوم+ بكلوريوس) لكون تكرار المتوقع أقل من (5) فأصبحت عدد الخلايا (4) ودرجة الحرية (3).

الجدول (4)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة كا² المحسوبة والجدولية

مستوى دلالة (0.05)	كا ²		درجة الحرية	بكلوريوس	دبلوم	إعدادي	متوسط	ابتدائي	يقراً ويكتب	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة									
غير دالة إحصائياً	7.815	1.07	3	8	2	6	7	7	1	31	التجريبية
				10	4	5	5	5	4	33	الضابطة
				18	6	11	12	12	5	64	المجموع

متطلبات البحث:

أ - تحديد المادة العلمية :

لقد تضمنت المادة العلمية التعليمية الفصول الثلاث الأولى من كتاب الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي في جمهورية العراق وقد اشتملت هذه الفصول ما يأتي:

الفصل الأول / علم أشكال سطح الأرض	ص 1 - 70
الفصل الثاني / الطقس والمناخ	ص 71 - 126
الفصل الثالث / الهيدرولوجيا	ص 127 - 155

(أياد وآخرون، 2009، ص1-155)¹

ب- الأهداف التعليمية والأغراض السلوكية:

تؤدي الأغراض السلوكية دوراً في معرفة درجة تقدم الطلبة كونها قابلة للقياس بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة (الخطيب، 1985، ص10)

وفي ضوء الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية للصف الخامس الأدبي ومحتوى الفصول الثلاثة المقرر تدريسها تمت صياغة (113) هدفاً سلوكياً موزعة على مستويات بلوم المعرفية، ثم عرضت هذه الأهداف مع محتوى المادة التعليمية على مجموعة من المتخصصين(*) للتحقق من تغطيتها للمستويات المذكورة بدقة صوغها ومن خلال آرائهم وملاحظاتهم أعيدت صياغة البعض منها وأصبحت بصيغتها النهائية (113) هدفاً سلوكياً.

ج- إعداد الخطط التدريسية:

الخطة التدريسية هي إطار أو مجموعة من الإجراءات أو هي الخطوات المنظمة والمترابطة التي يضعها المعلم لنجاح عملية التدريس وتحقيقاً للأهداف التعليمية التي يسعى لتحقيقها (عبد السلام، 2001، ص72). وقد تم إعداد خطط تدريسية يومية لكل مجموعة من مجموعات البحث بواقع (27) خطة على وفق استراتيجية معالجة المعلومات للمجموعة التجريبية ونفسها للمجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين(**) للإفادة من آرائهم واقتراحاتهم وعدت صالحة بعد حصولها على اتفاق نسبته (80%) من آراء الخبراء (ملحق 1).

(¹) أياد عاشور الطائي وآخرون، الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأدبي، ط1، المركز التقني لأعمال ما قبل الطباعة، بغداد 2009.

(*) أ.د. ثناء الحسو ، أ.د. بشير إبراهيم ، أ.د. صبحي الجبوري ، أ.د. عبد الأمير شمسي ، أ.د. فاضل زامل، أ.د. محمد أنور السامرائي ، أ.م.د. علي كنيور ، أ.م.د. هناء خضير ، أ.م.د. ياسين حميد عيال

- أدوات البحث:

فيما يلي عرض لإجراءات إعداد أدوات البحث:-

1- الاختبار التحصيلي:

يعد الاختبار إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلاب ويساعد في التحقق من تشويقهم لموضوع الدرس والكشف عن استعداداتهم من أجل تنظيم خيراتهم وتسهيل تعلمهم ومن ثم الكشف عن مواطن القوة والضعف عندهم. (الدليمي والمهداوي، 2005، ص41).

ولمعرفة أثر المتغير المستقل (استراتيجية معالجة المعلومات) لهذا البحث في تحصيل مادة الجغرافية لدى عينة البحث، أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً وقد مرّ إعداد هذا الاختبار بالخطوات الآتية:

1. **تحديد هدف الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية التي تمثلت بالفصول الثلاثة الأولى من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر للعام الدراسي (2012-2013م).
 2. **تحديد مستويات الاختبار:** تم تحديد المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم وهي (المعرفة- الفهم- التطبيق- التحليل- التركيب- التقويم).
 3. إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات).
- تعد الخطوة الحاسمة والأساسية في عملية بناء اختبارات التحصيل (الهيبي والصوفي، 2002، ص49).

وأن جدول المواصفات يؤمن صدق محتوى الاختبار لأنه يساعد المعلم على توزيع أسئلته على مختلف أجزاء المادة ويمنعه من وضع اختبارات صم اي اختبارات الحفظ عينياً (الدليمي والمهداوي، 2005، ص31). وقد قامت الباحثة بإعداد الخارطة الاختبارية في ضوء تحليل المحتوى على أساس عدد الصفحات المتضمنة فيه والأغراض السلوكية الخاصة للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) في ضوء أهمية المحتوى

المجموع	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	المعرفة	المستويات	المجال	
								المحتوى المعرفي	أوزانها
100%	12%	14%	18%	12%	20%	24%	أوزانها النسبي للصفحات	عدد الصفحات	الفصل
22	3	3	4	3	4	5	45%	70	1
18	2	3	3	2	4	4	36%	56	2
10	1	1	2	1	2	3	19%	29	3
50 فقرة اختبارية	6	7	9	6	10	12	100%	155	المجموع

وبناءً على ما أسفر عنه جدول المواصفات، أتخذ الباحثان الاختبارات الموضوعية أساساً في صياغة فقرات اختبار التحصيل حيث تضمن الاختبار (50) فقرة اختبارية بواقع (42) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل لما لها من مميزات لقياس معارف ومهارات تعليمية متنوعة من مستويات معرفية مختلفة وتناسب جميع الطلاب في المراحل الدراسية (علام، 2006، ص143). فضلاً عن (8) فقرات مقالية إذ أكد (الدليمي وعدنان 2005) أنها تقيس مستويات عقلية عليا (التحليل والتركيب والتقييم) إضافة إلى المستويات العقلية الدنيا (التذكر والاستيعاب والتطبيق) (الدليمي وعدنان، 2005، ص47). ملحق (2).

- صدق الاختبار:

الاختبار يعد صادقاً إذ استعمل للغرض الذي طور ليستعمل من أجله. (البطش وأبو زينة، 2007، ص98) وقد تحقق الباحثان من الصدق الظاهري من خلال توافق تقديرات الخبراء والمحكمين(*) الذين عرض عليهم الاختبار بصيغته الأولى مع قائمة بالأهداف السلوكية وما يقابلها من مستويات بلوم التي تغطيها، حيث أجريت بعض التعديلات المقترحة وفقاً لأرائهم.

أما صدق المحتوى فإن اعتماد الخارطة الاختبارية يعد من مؤشرات هذا الصدق، إذ يتم الحكم على درجة صدق المحتوى لإختبارات التحصيل من مدى تمثيل فقرات الاختبار لجدول المواصفات (النبهان، 2004، ص275)

- تعليمات تصحيح فقرات اختبار التحصيل

تم وضع إجابة نموذجية لجميع فقرات الاختبار اعتمد عليها الباحثان في تصحيح الاختبار حيث أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة وبهذا تحدد الدرجة الكلية للاختبار بالمدى (0-42) درجة بالنسبة للفقرات الموضوعية من نوع الاختبار من متعدد أما الفقرات المقالية فقد تحددت الدرجة الكلية بالمدى (0-33) وبهذا أصبحت الدرجة الكلية النهائية للاختبار (0-75) درجة.

- تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية

للتأكد من الخصائص السايكومترية للاختبار ووضوح فقراته وتقدير الوقت المناسب للإجابة، طبق الاختبار على عينة استطلاعية اختيرت عشوائياً من طالبات الصف الخامس الأدبي في الإعدادية المركزية للبنات مكونة من (78) طالبة، تم إعلام طالباتها بموعد الامتحان قبل مدة مناسبة.

وتم حساب الزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار عند انتهاء أول طالبة من الإجابة وكان (35) دقيقة وزمن انتهاء آخر طالبة من الإجابة وكان (45) دقيقة بمعدل (40) دقيقة، هذا وصحح الباحثان الإجابات وفق مفتاح تصحيح أعداه مسبقاً ونظمت جميع الدرجات في جدول تمهيداً لإجراء العمليات الإحصائية عليها.

- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي**1. القوة التمييزية:**

باستخدام معامل التمييز الخاص للفقرات الموضوعية ووجدت أن القوة التمييزية لهذه الفقرات تراوحت فيما بين (0.33-0.63) أما الفقرات المقالية أيضاً تم استخدام المعامل الخاص بها لإيجاد القوة التمييزية لها حيث تراوحت بين (0.39-0.47)، ويرى (العجيلي 2005) أن الفقرة التي يزيد معامل تمييزها عن (0.30) تعد فقرة مقبولة ومميزة (العجيلي، 2005، ص91)

2. معامل الصعوبة: باستخدام معامل الصعوبة الخاص بالفقرات الموضوعية تراوحت قيمها (0.22-0.61) أما الفقرات المقالية تراوحت قيمها (0.33-0.54) بتطبيق المعادلة الخاصة بها لذلك تعد فقرات الاختبار مقبولة إذا كان معامل صعوبتها أكثر من (0.20). (عودة، 1998، ص237).

3. فعالية البدائل الخاطئة.

إن الحكم على إصلاح بديل ما يتم عن طريق موازنة أعداد المجيبين عنه من أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وأن يكون عدد أفراد الفئة الدنيا الذين اختاره أعلى من عدد أفراد الفئة العليا (الظاهر وآخرون، 2002، ص131) وباستخدام معادلة فعالية البدائل على درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد (المتعلقة بالسؤال الأول من الاختبار) اتضح أن البدائل كانت فعالة إذ انحصرت قيمتها السالبة بين (-0.33 - -0.30) مما يعني فعالة في جذب المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا.

(*) أ. د. ثناء الحسو ، أ.د. بشير إبراهيم ، أ.د. صبحي الجبوري ، أ.د. عبد الأمير شمسي ، أ.د. فاضل زامل ، أ.د. محمد أنور السامرائي ، أ.م.د. علي كنيور ، أ.م.د. هناء خضير ، أ.م.د. ياسين حميد عيال

- ثبات اختبار التحصيل:

يقصد ثبات الاختبار مدى استقرار نتائجه واتساقها، فإذا أعيد تطبيق الاختبار على الأفراد أنفسهم فإنه يجب أن يعطينا النتائج نفسها أو نتائج متقاربة . (العجيلي، 2005، ص118)

تم حساب ثبات الفقرات الموضوعية بتطبيق معادلة (كودر ريتشاردسون-20) إذ أنها أكثر المعادلات استخداماً لإيجاد الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التي تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة (علام، 2006، ص16). وقد بلغ معامل ثبات هذه الفقرات (0.97).

أما ثبات الفقرات المقالية فقد تم استخدام معامل (ألفا- كرونباخ) لأنها تناسب الاختبارات التي تشتمل على مفردات متعددة الدرجات مثل أسئلة المقال (علام، 2006، ص170) وقد بلغ ثبات هذه الفقرات (0.76) إذ يشير (عودة و خليل 1988) بأن الاختبارات غير المقننة تعد جيدة إذا بلغ معامل ثباتها (0.67) فما فوق (عودة و خليل، 1988، ص146).

- اتساق ثبات تصحيح الفقرات المقالية:

تعد الأسئلة المقالية من الأسئلة التي تعتمد على ذاتية المصحح لذا يتطلب تصحيحها من قبل أكثر من مدرس للتحقق من دقة التقديرات واتساقها (علام، 2009، ص118).

ولأجل التأكد من ثبات التصحيح قامت الباحثة بأخذ عينة من الأوراق المصححة بصورة عشوائية لمصححة أخرى¹ وبعد فترة من الزمن قامت الباحثة بإعادة تصحيح الاختبار مع نفسها عبر الزمن وباستخدام معادلة (كوير) تم حساب اتساق ثبات التصحيح بين الباحثة مع مصححة أخرى حيث بلغ (0.90) والباحثة مع نفسها عبر الزمن حيث بلغ (0.93).

2- مقياس الدافع المعرفي

بعد أن اطلع الباحثان على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدافع المعرفي، حددت مجالات هذا المقياس بأربعة مجالات وهي (السعي للمعرفة، وحب الاستطلاع، والاستكشاف والارتياح، وقبول التحديات) في سبيل الحصول على المعرفة، ووضعت التعريفات النظرية لها وكما يأتي:

- **السعي للمعرفة:** الرغبة في كسب المزيد من المعلومات بطرائق منهجية مثل كتابة البحث. والتقارير العلمية وبطرائق غير منهجية مثل المراسلة واستعمال الانترنت والحاسوب.
- **حب الاستطلاع:** الرغبة في اكتشاف البيئة من خلال طرح الأسئلة المتنوعة والطلب بتوضيح الغموض عن الحقائق العلمية الجديدة.
- **الاستكشاف والارتياح:** تعرف المتعلم على البيئة من خلال النقاط الأفكار والمؤثرات الجديدة أو المتناقضة أو المعقدة في بيئته فيستجيب لها.
- **قبول التحديات:** السعي للتحدي والمواجهة وبذل مجهود غير اعتيادي في سبيل الحصول على المعرفة.

هذا وقد بلغ عدد فقرات المقياس (44) فقرة موزعة على هذه المجالات (ملحق 3).

- صياغة فقرات المقياس وتحديد بدائل الإجابة:

تم صياغة فقرات المقياس من خلال الإجراءات الآتية:-

- أ - المقاييس ذات العلاقة: من خلال مراجعة المقاييس التي أعدت للدافع المعرفي والإفادة من بعض فقراتها (من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة).
 - ب- الأدبيات والنظريات السابقة: من خلال الأدبيات التي تناولت متغير الدافع المعرفي وطريقة قياسه.
- وقد روعي في صياغة فقرات المقياس أن تكون:
- ذات لغة واضحة.

¹ مريم صالح شفيق / مدرسة مادة الجغرافية.

- بعبارات تناسب معرفة المستجيبة.
- ضمن موادهن الدراسية ومعلوماتهن المعرفية.
- في صيغة المعلوم.

وقد اعتمد الباحثان طريقة ليكرت (Likert) المتدرجة في إعداد البدائل للمقياس وهي من الطرائق المفضلة والشائعة في إعداد البدائل. (زهرا، 1974، ص148).

وقد وجد الباحثان أنه من المناسب أن تكون الفقرات رباعية بدائل الإجابة وهي (تتطبق عليّ بدرجة كبيرة، وتطبق عليّ بدرجة متوسطة، وتطبق بدرجة قليلة، ولا تتطبق عليّ)، لكونها تتناسب مع المرحلة العمرية لطالبات المرحلة الإعدادية إذ أن أفضل نمط لتدرج الإجابة هو نمط التدرج الرباعي للمرحلة الإعدادية (الدليمي، 1997، ص208).

- التحليل المنطقي للفقرات:

يعد أمراً ضرورياً عند إعداد فقرات المقياس كونه يؤشر مدى قدرة الفقرة ظاهرياً لقياس السمة التي أعدت لقياسها. (الكبيسي والداهري، 2001، ص171).

لذا عرض الباحثان الفقرات والمجالات التي تنتمي لها مع تعريف كل مجل على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس^(*) لإبداء آرائهم في مدى صلاحية فقرات المقياس لقياس الدافع المعرفي ومدى ملاءمتها لمستوى طالبات المرحلة الإعدادية وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم تعديل البعض منها.

- التجربة الاستطلاعية:

طبق الباحثان المقياس على عينة سحبت من مجتمع البحث مكونة من (66) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في مدرسة ثانوية (الرشيد للبنات) وطلب منهن قراءة تعليمات المقياس وفقراته بكل دقة والاستفسار عن أي غموض في التعليمات فضلاً عن ذكر الصعوبات التي قد تواجهن في أثناء الاستجابة، وقد تبين من هذه التجربة فهم المجيبات لتعليمات المقياس ووضوح فقراته وقد تم حساب الزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار عند انتهاء أول طالبة من الإجابة وكان (42) دقيقة وزمن انتهاء آخر طالبة من الإجابة وكان (50) دقيقة بمعدل (46) دقيقة.

- تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس بإعطاء البدائل السالفة الذكر الأوزان (4، 3، 2، 1) على التوالي ويتم حساب الدرجات الكلية لكل من أفراد العينة ولكل فقرة من فقرات المقياس ولتمثيل درجة الخام للطالبة وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (200) درجة وأقل درجة للمقياس (50) درجة بمتوسط نظري (125) درجة.

- الخصائص السايكومترية للمقياس:

* القوة التمييزية للفقرات:

لقد تراوحت القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافع المعرفي بين (0.37-0.63)، لذلك تعد فقرات هذا المقياس مميزة من وجهة نظر المختصين (عودة، 1985، ص349).

صدق المقياس:

1- الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس وذلك من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس، إذ يشير (Eble 1972) إلى أن أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري هو قيام مجموعة من المتخصصين بتقدير مدى تمثيل العبارات للصفة المراد قياسها. (Eble, 1972, p:555)

(**) أ.د. ثناء الحسو، أ.د. صبحي الجبوري، أ.د. عبد الأمير شمسي، أ.د. فاضل زامل، أ.د. محمد أنور السامرائي، أ.م.د. هناء خضير، أ.م.د. ياسين حميد عيال .

2- صدق البناء:

يقصد به العلاقة بين نتائج الاختبارات والمقاييس وبين المفهوم النظري الذي يرمي الاختبار إلى قياسه (الشيخلي، 2001، ص70) وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال مؤشرين هما:

1. القوة التمييزية لفقرات المقياس: حيث باستخدام معادلة القوة التمييزية وجد أن قيمها قد تراوحت بين (0.37 - 0.63).
2. الاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية).

تم التحقق من ذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.012 - 0.912) وكانت جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (148).

ثبات المقياس:

لحساب ثبات مقياس الدافع المعرفي استخدم الباحثان معادلة (ألفا- كرونباخ) حيث إن هذه الطريقة تزود الباحثين بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف (Nannaly, 1978, p:230)، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.93) إذ اعتمد الباحثان على عدد استمارات العينة التي خضعت للتحليل الإحصائي وكان عددها (66) استمارة وبعد معامل ثبات جيد من وجهة نظر المتخصصين (عودة، 1985، ص203) لذلك يمكن الاعتماد عليه لأغراض هذا البحث.

تطبيق تجربة البحث

• حاول الباحثان قبل البدء بالتجربة الفعلي بإجراء تكافؤ لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في متغيرات: (العمر الزمني، اختبار مستوى الذكاء، التحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة الجغرافية للسنة السابقة، مقياس الدافع المعرفي القلبي).

• بدأت تجربة البحث في يوم الأحد (2012/10/7) بتدريس ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث، وقد اعتمدت الباحثة في تدريس المجموعة التجريبية استراتيجيات معالجة المعلومات (استراتيجية التصنيف) أما الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية مع استعمال الشفافية والجدول والأشكال البيانية والسيورة والأفلام الملونة لتدوين المعلومات المهمة لكلا المجموعتين كوسائل تعليمية.

• استمرت تجربة البحث حوالي (12 أسبوعاً)، أي فصلاً دراسياً وهو الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2012-2013) حيث بدأت يوم الأحد 2012/10/7 وانتهت يوم الاثنين 2013/1/7، طبق بعدها اختبار التحصيل في يوم الثلاثاء 2013/1/8، أما مقياس الدافع المعرفي البعدي فقد طبق يوم الأربعاء 2013/1/9 على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحثان الوسائل الآتية بواسطة البرنامج الإحصائي (spss).

- 1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) في تكافؤ مجموعتي البحث في متغيرات: (العمر الزمني، اختبار مستوى الذكاء، درجات مادة الجغرافية للسنة السابقة) وفي معاملة البيانات الخاصة باختبار التحصيل ومقياس الدافع المعرفي.
- 2- مربع كاي في معاملة البيانات الخاصة بتحصيل الوالدين.
- 3- معادلة (Kuder- Richardson-20) لإيجاد ثبات الفقرات الموضوعية التي تضمنها اختبار التحصيل.
- 4- معادلة (كوبر) في إيجاد اتساق ثبات تصحيح الفقرات المقالية.
- 5- معامل ارتباط بيرسون في إيجاد الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الدافع المعرفي.
- 6- معادلة (ألفا- كرونباخ) لإيجاد ثبات الفقرات المقالية التي تضمنها اختبار التحصيل وثبات مقياس الدافع المعرفي.

الفصل الرابع

نتائج البحث

عرض النتائج وتفسيرها: على ضوء الإجراءات التي اعتمدها الباحثان في الفصل السابق، تعرض النتائج التي توصل إليها البحث وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأدبيات التربوية على وفق أهدافها وفرضياتها من خلال المقارنة بين متوسطات درجات اختبار تحصيل طالبات مجموعتي البحث في مادة الجغرافية، والمقارنة بين متوسطات درجات مقياس الدافع المعرفي بين المجموعتين، وفيما يلي عرض لها:

أولاً : عرض النتائج:

1- نتائج اختبار تحصيل مادة الجغرافية: للتعرف على أثر استراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل مادة الجغرافية والتي تنص فرضيته على: "ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية باستراتيجيات معالجة المعلومات ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية"، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين كما في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاختبار تحصيل مادة الجغرافية للمجموعتين

التجريبية والضابطة

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة إحصائياً	2.001	5.02	10.41	57.51	31	التجريبية
			11.42	43.54	33	الضابطة

من ملاحظة الجدول، بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (57.51) في حين بلغ للمجموعة الضابطة (43.54) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ظهر وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (5.02) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (2.001) عند درجة حرية (62) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية .

2- نتائج اختبار مقياس الدافع المعرفي.

للتعرف على أثر استراتيجية معالجة المعلومات في الدافع المعرفي والتي تنص فرضيته: "ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية باستراتيجية معالجة المعلومات ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية في مقياس الدافع المعرفي".

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين كما في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاختبار مقياس الدافع المعرفي بين

المجموعتين التجريبية والضابطة

مستوى الدلالة	القيمة التائية		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة إحصائياً	2.001	2.44	114.08	165.77	31	التجريبية
			120.57	95.42	33	الضابطة

من ملاحظة الجدول، بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (165.77) في حين بلغ للمجموعة الضابطة (95.42) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) إذ كانت القيمة

النائية المحسوبة (2.44) أكبر من القيمة النائية الجدولية (2.001) عند درجة حرية (62) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ثانياً : تفسير النتائج

من خلال النتائج التي أسفر عنها هذا البحث التي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستراتيجية معالجة المعلومات (استراتيجيات التصنيف) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في اختبار تحصيل مادة الجغرافية والدافع المعرفي، وهذا التفوق يمكن أن يعزى إلى:

- إن الطالبات اللواتي درسن على وفق استراتيجيات معالجة المعلومات قد اهتمنَ بتنظيم المعرفة العلمية لأنهن سعنَ من خلال هذه الاستراتيجيات إلى تكوين المعرفة العلمية وتحسين أدائهن الدراسي إلا أن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل لايعني انخفاض التحصيل الدراسي عند المجموعة الضابطة وضعف قدرة الطالبات على التحصيل أو تدني مستواه العلمي وإنما بسبب ضعف قدرتهن على معالجة المعلومات معالجة إيجابية.
- إن استراتيجية معالجة المعلومات نقلت الطالبة من النمط التقليدي إلى نمط جديد مبني على العمليات العقلية وجعلتها محور العملية التعليمية وأتاح لها ممارسة الحوار والمناقشة ضمن مجموعة تعاونية وهذا ما أشار إليه (عبد الوهاب 2005) حيث أن هذه الاستراتيجيات تؤكد على أن إستراتيجية التدريس ينبغي أن تعمل على تشجيع المشاركة النشطة والتعامل الفعال بين المتعلم والمعلم ومن ثم تركز على الأنشطة التي تتطلب المشاركة النشطة والتفاعل المركز والمناقشات (عبد الوهاب، 2005، ص127).
- إن التدريس بموجب هذه الاستراتيجيات كان بمثابة خبرة تعليمية جديدة أثارت عناية الطالبات وجعلتهن أكثر فاعلية لملازمتهم عنصري التشويق والتحدى لقدراتهن وبنائهن المعرفي مما جعلهن أكثر اعتماداً على أنفسهن في الوصول إلى الهدف واختبار قدرتهن العقلية المعتمدة على جهودهن الذاتية وخبرتهن السابقة مما يؤدي إلى رفع مستوى تحصيلهن الدراسي ودافعهن المعرفي.
- إن استراتيجية معالجة المعلومات (استراتيجيات التصنيف) عملت على إدراك العلاقات المشتركة بين المعلومات وبذلك هي تستهدف مساعدة الطالبات في زيادة معنى واستيعاب الموضوعات الجديدة وعملت أيضاً على القيام بالعمليات المعرفية بشكل نشط وفاعل وتكون هذه العمليات مترابطة فيما بينها ولا تعمل أي من هذه العمليات المعرفية وحدها أو بمعزل عن باقي العمليات الأخرى وإنما تعتمد في أدائها لوظائفها على الترابط والتكامل والاتساق.
- كما أن هذه الاستراتيجية قد عودت الطالبة كيف تفكر والبدء بالبحث والتنقيب عن المعلومات والرغبة وحب الاستطلاع والوصول إلى الهدف مما يؤدي إلى إثارة جملة من التساؤلات بطبيعتها تسهم في رفع المستوى المعرفي لديها.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

أولاً : الاستنتاجات:

- في ضوء نتائج البحث يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:-
- 1- أفضلية استراتيجية معالجة المعلومات (استراتيجيات التصنيف) في زيادة تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، إذ ساعدتهن على رفع مستوى تحصيلهن أكثر من الطريقة التقليدية.
- 2- أفضلية استراتيجية معالجة المعلومات في رفع مستوى الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، إذ ساعدتهن على رفع مستوى دافعهن المعرفي أكثر من الطريقة التقليدية.

- 3- إن التدريس باستراتيجية معالجة المعلومات زاد من دافعية الطالبات نحو الدرس لأنه يوظف الكثير من الأنشطة والفعاليات والوسائل التعليمية.
- 4- إن استراتيجيات معالجة المعلومات تسهم في إعطاء التدريسي دوراً جيداً في إعادة تنظيم المحتوى بعيداً عن العشوائية وبما يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليمية.

ثانياً : التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

- 1- الاهتمام باستعمال استراتيجيات التدريس الحديثة ومنها استراتيجيات معالجة المعلومات في تدريس مادة الجغرافية.
 - 2- إدخال استراتيجية معالجة المعلومات في مفردات مادة (المنهج وطرائق التدريس) في كليات التربية.
 - 3- تنمية الوعي باستراتيجيات معالجة المعلومات من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها بالنسبة للطلبة أو معلمي المواد الدراسية المختلفة ولاسيما معلمي الجغرافية.
- ثالثاً : المقترحات :** استكمالاً للدراسة الحالية، يمكن أن نقترح إجراء البحوث الآتية:
- 1- دراسة أثر انماط أخرى من استراتيجيات معالجة المعلومات في متغيرات تابعة أخرى مثل (الاتجاه، الاستبقاء، التفضيل المعرفي، اكتساب المفاهيم الجغرافية... الخ).
 - 2- مقارنة أثر استراتيجية معالجة المعلومات باستراتيجيات تدريسية فاعلة كالوصف الذهني، التعليم البنائي، إستراتيجية الذكاءات المتعددة... الخ.
 - 3- دراسة لمعرفة أثر استراتيجية معالجة المعلومات في مواضيع دراسية أخرى ومراحل دراسية أخرى.

المصادر والمراجع

- أبو جادو، صالح محمد، 2009، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.
- أبو حطب، فؤاد وآمال صادق، 1980، علم النفس التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- أبو حويج، مروان وآخرون، 2002، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار العلمية الدولية للثقافة، عمان.
- أبو دية، عدنان أحمد، 2011، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار اسامة للنشر، الأردن.
- أبو رياش، حسين محمد، 2009، التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر، الاردن.
- توفيق، أحمد مرعي والحيلة محمد محمود، 2002، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر، عمان.
- البطش، محمد وأبو زينة فريد، 2007، مناهج البحث والتحليل الإحصائي، دار المسيرة للنشر، عمان.
- التميمي، أحمد لعبيبي، 2011، فاعلية إستراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل مادة الكيمياء ومهارات ما وراء المعرفة لطلاب الصف الأول متوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد كلية ابن الهيثم.
- حسين، محمد عبد الهادي، 2005، الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة، دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن.
- الحسين، إبراهيم عبد الكريم، 2001، مهارات التفوق الدراسي، دار الرضا للنشر، دمشق.
- الحيلة، محمد محمود، 2000، الدافعية- العامل المهم في التصميم التعليمي، مجلة المعلم/ الطالب العدد (2)، الاردن.
- خزام، نجيب وعيسان صالح، 1994، استراتيجيات التعلم والاستدكار لدى طلاب الجامعيين، مجلة الدراسات، المجلد (1)، العدد (5)، عمان.

- الخرزجي، عزيز حسن جاسم، 2011، بناء برنامج- تعليمي على وفق استراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طالبات قسم علوم الحياة وتنمية تفكيرهن الناقد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- الخفاجي، هدى كريم حسين، 2011، فاعلية استراتيجيتي الإدراك فوق المعرفية (النمذجة والتدريس التبادلي) في التحصيل والأداء العملي لمادة البصريات الهندسية العملي والدافعية لتعلم المادة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- الخليفي، سبيكة يوسف، 2000، علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية، مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر، السنة (9)، العدد (17).
- الدباغ، فخري وآخرون، 1983، اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين، مطبعة جامعة الموصل، الموصل.
- الدليمي، احسان عليوي، وعدنان المهداوي، 2005، القياس والتقييم في العملية التعليمية، مكتبة أحمد الدباغ للطباعة، العراق.
- الدليمي، احسان عليوي ناصر، 1997، أثر اختلاف درجات بدائل الإجابة للخصائص السايكومترية لمقاييس الشخصية تبعاً للمراحل الدراسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية ابن رشد، جامعة بغداد.
- رزوقي، رعد مهدي، وآخرون، 2005، طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم، مكتب الغفران للطباعة.
- الرشيدة، محمد صبيح، 2006، الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، دار يافا العلمية، عمان.
- زيتون، عايش، 2007، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، ط2، دار الشروق، عمان.
- الشريعة، أحمد كريم عبيد، 2006، أثر استخدام الأسئلة كاستراتيجية لتدريس مبحث التاريخ في التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أريد .
- الشرفاوي، انور محمد، 1991، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الصالح، مصلح، 2004، عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان.
- الصرايرة، باسم وآخرون، 2009، إستراتيجية التعلم والتعليم- النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر، الاردن.
- الظاهر، زكريا محمد وآخرون، 1999، مبادئ القياس والتقييم في التربية، دار الثقافة للنشر، عمان.
- عبد السلام، مصطفى، 2001، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الله، نهلة نجم الدين مختار، 2004، الدافع المعرفي وعلاقته بالقدرات المعرفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- عبد الوهاب، حسين، 2005، الذاكرة والدماع، دار السنونو للنشر والتوزيع، القاهرة.
- عدس، محمد عبد الرحيم، 2000، المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر للنشر، الاردن.
- عودة، أحمد سليمان، 1985، القياس والتقييم في العملية التدريسية، المطبعة الوطنية، الأردن.
- ، 1998، القياس والتقييم في العملية التربوية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
- علام، صلاح الدين محمود، 1986، تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، جامعة الكويت، الكويت.
- عودة، أحمد سليمان، وخليل يوسف الخليفي، 1988، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن.
- العتوم، عدنان يوسف، 2004، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر، الاردن.

- العمر، مضر خليل، 2001، أزمة الجغرافية في طريقة تدريسها وليس في مادتها، مقال مجلة الفتح، العدد (9)، كلية المعلمين، جامعة ديالى.
- الغريزي، سعدي جاسم، 2003، استراتيجيات معالجة المعلومات في التحصيل وانتقال أثر التدريب لطلبة كلية المعلمين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- الغزالي، جميل رشيد تهوم، 2004، أثر استخدام ثلاثة مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- فرج الله، حسن نقي، 2012، فاعلية إستراتيجية باير في تحصيل مادة الكيمياء وتنمية التفكير الناقد والدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- قطامي، يوسف ونايفة قطامي، 2000، سيكولوجية التعليم الصفي، دار الشروق للنشر، عمان.
- القاعود، إبراهيم، 1992، أثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية في الاردن، المجلة العربية للتربية، المجلد (12)، العدد (2)، الاردن.
- كراجة، عبد القادر، 1997، سيكولوجية التعلم، دار اليازوري للنشر، الاردن.
- الكبيسي، وهيب مجيد، والداهري صالح حسن أحمد، 2001، المدخل في علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر، أريد، الاردن.
- مايزر، أن، 1990، علم النفس التجريبي، ترجمة "خليل إبراهيم البياتي"، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد.
- الموسوي، عبد الله حسن، 1997، طرائق التدريس في التعليم الثانوي - رؤية مستقبلية، مجلة الأستاذ، العدد (9).
- المياح، علي محمد، 1970، التصانيف المناخية، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية المجلد (6)، بغداد.
- نوفل، محمد بكر، 2007، الذكاء المتعدد في غرفة الصف، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- النبهان، موسى، 2004، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق، عمان.
- Brocke, A.B. 2007, Intelligence and speed of skills in teaching radigm and beyond personality and Individul differeneses vol (13), No (6).
- Cacippo, John, T, Petty, Richard, 1982, The need for cognition, Journal of personality and social psychology, vol (42), No (1), p (116-131).
- Ebel, R.L. 1972, Essential of educational measurement, New Joresy: prenzice Hall Inc, Englewood cliffs.
- Nunnaly, J.C. 1978, Psychometric theory Network McGrow Hill company.
- Schmeek, R. 1983, Learning styles of college student, Individual difference incognition Academic press Inc, London.
- Stanley, Juliace and D. H, 1972, Kenneth education and psychogy measurement and evaluation , New Yourk, prentice, Hall Englwood cliffs.
- Webster's, 1971, Third new international dictionary of English Language. Chicago: Ge, Merrian Co, vol (1), No (3).

ملحق (1)

أ نموذج خطة تدريسية على وفق استراتيجية معالجة المعلومات
(إستراتيجية التصنيف)

موضوع الدرس/ التجوية

المدرسة:

الصف: الخامس الأدبي

الشعبة:

الوقت: 45 دقيقة

الأهداف السلوكية: جعل الطالبة قادرة على أن:

- 1- تعرف مفهوم التجوية.
 - 2- تعدد أنواع التجوية.
 - 3- تميز بين أنواع التجوية.
 - 4- تبين العوامل التي تساعد على حدوث التجوية.
 - 5- توضح دور الإنسان في قيام التجوية الجيولوجية.
- الوسائل التعليمية: مخطط لأنواع التجوية والأقلام الملونة مع الملخص السبوري.

سير الدرس:

(5 دقائق)

1- المقدمة:

تكلما في الدرس السابق عن أشكال سطح الأرض على اليابسة وتعرفنا على أنواعها وعوامل تكوينها ودرسنا لهذا اليوم العمليات الخارجية (التجوية) حيث سوف نتعرف على مفهومها وأنواعها وطرق حدوثها والعوامل التي تسهم في تكوينها.. وتقوم المدرسة بتوضيح إستراتيجية التصنيف للطالبات وبيان مراحلها.

(35) دقيقة

2- سير الدرس

المرحلة الأولى: تجميع المعلومات على شكل فئات أو مجاميع:

توضح المدرسة في هذه المرحلة للطالبات بأن التجميع يكون على أساس الصفات المتشابهة لموضوع (التجوية).

- المدرسة: ما المقصود بالتجوية؟
- الطالبة: وهي العمليات التي تقوم بتحطيم الصخور وانحلالها وهي موجودة في مواقعها الطبيعية الأصلية.
- المدرسة: جيد.
- المدرسة: ماذا تكون النتيجة النهائية لهذه العمليات؟
- طالبة أخرى: تكون نتيجتها النهائية هدم الصخور وإزالة بعض أجزائها.
- المدرسة: جيد جداً.
- المدرسة: ما أنواع التجوية؟
- الطالبة: التجوية الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية.
- المدرسة: جيد.
- المدرسة: ما الفرق بين أنواع التجوية الثلاثة؟

في هذه المرحلة تشترك الطالبات في إجراء مقارنة لأنواع التجوية وعلى النحو الآتي:

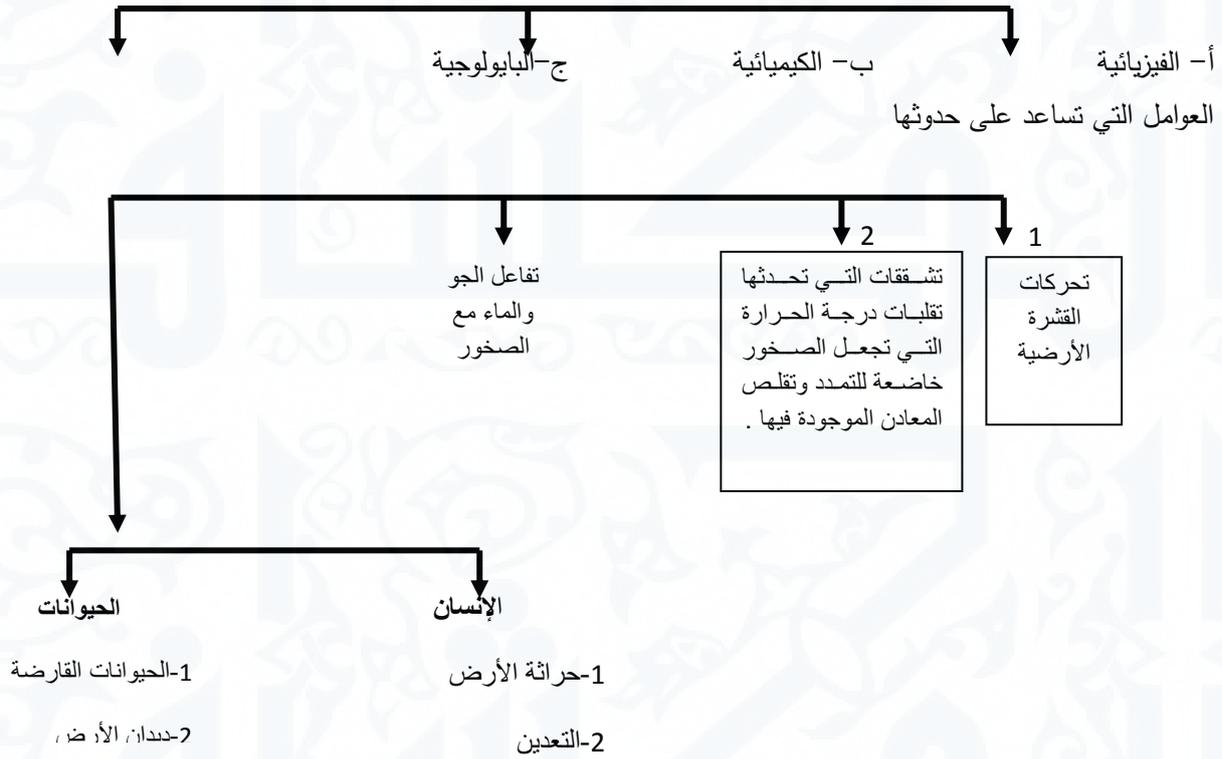
التجوية الجيولوجية	التجوية الكيميائية	التجوية الفيزيائية
عملية تحدث نتيجة قيام الإنسان والأحياء الأخرى في تحطيم الصخور بطريقة ميكانيكية.	وهي عملية تفاعل بين الغلاف الغازي والصخور وتؤدي إلى تفتيت الصخور وتغيير مكوناتها المعدنية.	ينتج عنها تفكك الصخور إلى مفتتات صغيرة دون أن يطرأ على تركيبها المعدني أي تغيير.

المرحلة الثانية: المقارنة بين الأفكار والمعلومات لتوليد أفكار جديدة.

- المدرسة: ما سبب وجود هذا الاختلاف في أنواع التجوية؟
- الطالبة: الاختلاف يعود إلى تأثير العوامل الداخلية والخارجية في حدوث هذه العمليات.
- المدرسة: جيد جداً.
- المدرسة: ما الأمثلة التي تدل على تأثير هذه العوامل؟
- طالبة أخرى: مثلاً من العوامل التي تؤثر على حدوث التجوية الفيزيائية هو تحركات القشرة الأرضية حيث تسبب تصدع الصخور.
- المدرسة: جيد.
- طالبة أخرى: من الأمثلة أيضاً التشققات الصغيرة التي تحدثها تقلبات درجة الحرارة التي تجعل الصخور خاضعة للتمدد وتقلص المعادن التي تتكون منها على التوالي.
- وهكذا تستمر الطالبات بإعطاء أمثلة على هذه العوامل...
- المدرسة: ما المقصود بالتجوية الكيميائية؟
- الطالبة: التجوية الكيميائية عملية تحدث نتيجة تفاعل الغلاف الجوي والصخور وتعمل على تفتيت الصخور وتغيير مكوناتها المعدنية .
- المدرسة: جيد.
- المدرسة: ما المقصود بالتجوية البايولوجية؟ تقوم طالبة أخرى بإعطاء تعريف لها.
- المدرسة: ما دور الإنسان في عملية التجوية البايولوجية؟
- الطالبة: يقوم بحراثة الأرض وأعمال التعدين وقطع الغابات..
- المدرسة: جيد جداً.
- المدرسة: ماذا يدل ذلك؟
- طالبة أخرى: يدل على أن الإنسان له دور سلبي في تفكيك الصخور والتربة من خلال قيامه بهذه الأمور.
- المدرسة: جيد.

المرحلة الرابعة: تقديم رسومات ومخططات توضيحية.

- هذا يتطلب مجموعة مهارات متنوعة من أجل اتقانها لتوضح الأفكار الأساسية وتقييمها بصورة مستمرة.
- تقوم المدرسة في هذه المرحلة برسم مخطط توضيحي على السبورة لأنواع التجوية وطرح أسئلة على الطالبات في ضوء المخطط وكالاتي:
- أنواع التجوية



- المدرسة: ماذا نلاحظ على المخطط؟

- الطالبة: قمنا بتصنيف أنواع التجوية مع ذكر العوامل التي تساعد على حدوثها. وهكذا تستمر المدرسة في ضوء المخطط طرح أسئلة على الطالبات.

المرحلة الخامسة: استدلال الأفكار.

تتطلب هذه المرحلة استخدام أكثر من حاسة لتمكن الطالبة من الربط بين الملاحظة وبين المعلومات السابقة لديها للوصول إلى سمات معينة لتستطيع وضع التفسير المناسب.

- المدرسة: من خلال المخطط الذي أمامك وما تم عرضه من موضوع الدرس وما تم توضيحه في الدرس السابق عن أشكال سطح الأرض والعوامل الداخلية التي عملت على تكوينها، ماذا نستدل من ذلك؟
- الطالبة: نستدل بأن هناك توافقاً بين العمليات الداخلية والخارجية فالإثنان معاً يعملان في الوقت نفسه وأن كل مظهر من المظاهر الموجودة على سطح الأرض هو نتيجة لتظافر جميع هذه العمليات..
- المدرسة: أحسنت.

(5 دقائق)

3- التقويم

س1 / ما المقصود بالتجوية؟

س2 / ما أنواع التجوية؟

س3 / ما العوامل التي تسهم في حدوث التجوية الفيزيائية؟

- الواجب البيتي

سيكون تحضيرنا الدرس القادم (عوامل التعرية- المياه الجارية والرياح وحركة الأمواج) من ص31- 37.

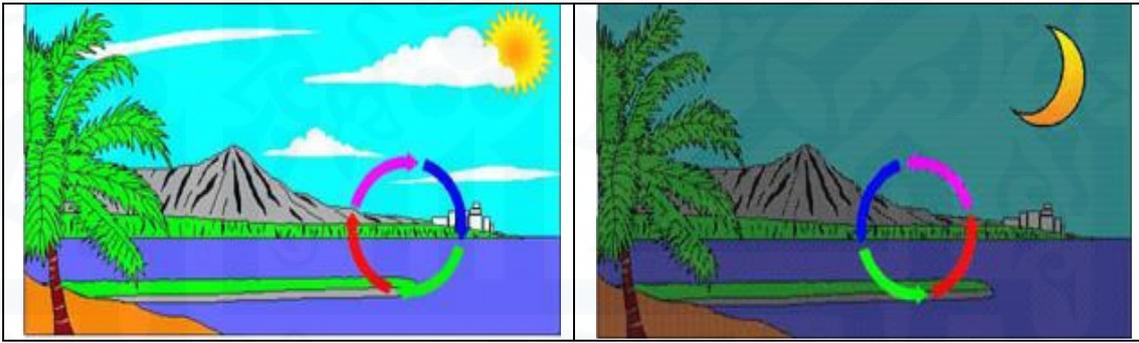
ملحق (2)

اختبار التحصيل بصيغته النهائية

(42) درجة

س1/ ضعي دائرة حول الحرف الذي يسبق الأجوبة الصحيحة :

1. يطلق على علم شكل سطح الأرض مصطلح.....
 - أ- الهيدرولوجيا
 - ب- الجيولوجيا
 - ج- الجيومورفولوجيا
 - د- البالوجيا
2. الهضاب وسلاسل الجبال والسهول تمثل تضاريس من الدرجة.....
 - أ- الأولى
 - ب- الثانية
 - ج- الثالثة
 - د- الرابعة
3. الجبال التي تنشأ نتيجة لتعرض صخور القشرة الأرضية للضغط الجانبية هي الجبال...
 - أ- الإنكسارية
 - ب- البركانية
 - ج- التحاتية
 - د- الالتوائية
4. الجبال التي تنشأ نتيجة لتعرضها لعوامل التعرية المختلفة هي الجبال...
 - أ- الإنكسارية
 - ب- البركانية
 - ج- التحاتية
 - د- الالتوائية
5. من مظاهر المياه الجارية في الوديان وتكون على هيئة جروف عمودية عميقة تسمى...
 - أ- الخنادق
 - ب- الخنادق
 - ج- المستنقع
 - د- السيول
6. تتطلق الموجات الزلزالية من مراكز نشوئها باتجاهات متعدد يكون اخطرها التحرك....
 - أ- الأفقي
 - ب- العمودي
 - ج- الدائري
 - د- الحلزوني
7. تعد الأنهار من أكثر العمليات الجيومورفولوجية انتشارا وأكثرها أهمية في التأثير على سطح الأرض وذلك لأنها.....
 - أ- تشكل الوديان
 - ب- تتبع من الجبال
 - ج- تساهم بالنقل
 - د- توجد بأشكال مختلفة
8. هناك تأثيرات جغرافية متعددة للتيارات المحيطية أو البحرية، أي من الآتي لايمثل احد هذه التأثيرات؟ تأثيرات.....
 - أ- مناخية
 - ب- التضاريسية
 - ج- توزيع الملوحة
 - د- تشكيل السواحل
9. تكون الخليج العربي بسبب.....
 - أ- انكسار في قشرة ب- اختلاف الكثافة
 - ج- نسبة الملوحة
 - د- طغيان البحر على ارض الأرض منخفضة.
10. يسمى المدخل في ساحل البحر والذي تحده جوانب مرتفعة هو.....
 - أ- الخليج
 - ب- الريا
 - ج- الفيوردات
 - د- المضيق
11. بقعة من الأرض تكون لينة ورطبة تكون ذا منسوب منخفض تغطيها المياه كلياً أو جزئياً هي..
 - أ- المستنقع
 - ب- البحيرات
 - ج- السواحل
 - د- الأهوار
12. هناك عوامل تؤثر في توزيع الأشعة الشمسية، أي من الآتي ليس من تلك العوامل؟
 - أ- عوامل فلكية
 - ب- دائرة العرض
 - ج- التضاريس
 - د- خطوط الطول
13. ينخفض الضغط الجوي كلما ارتفعنا إلى الأعلى من سطح الأرض بسبب.....
 - أ- الرطوبة النسبية
 - ب- الكتل الهوائية
 - ج- درجة الحرارة
 - د- الجاذبية الأرضية
14. (الانيمومتر) جهاز لقياس.....
 - أ- درجة الحرارة
 - ب- سرعة الرياح
 - ج- الضغط الجوي
 - د- الرطوبة النسبية
15. تمثل الصورة 1، والصورة 2 على التوالي.



أ- نسيم البحر والبر ب- نسيم الريف ج- نسيم البر والبحر د- نسيم الجبل والوادي

16. منطقة فاصلة بين كتلتين هوائيتين مختلفتين في خصائصهما من حيث الرطوبة ودرجة الحرارة تسمى.....

أ- الإعصار ب- المنخفض جوي ج- الجبهة د- الرطوبة الجوية

17. دوران الرياح حول مركزها في شبه دائرة تتميز بانخفاض الضغط الجوي في مركزها وارتفاعه في أطرافها هو.....

أ- الإعصار ب- المنخفض جوي ج- الجبهة د- الرطوبة الجوية

18. يقل التبخر كلما زادت

أ- مسامات اوراق النباتات ب- ملوحة المياه ج- سرعة الرياح د- جفاف الهواء

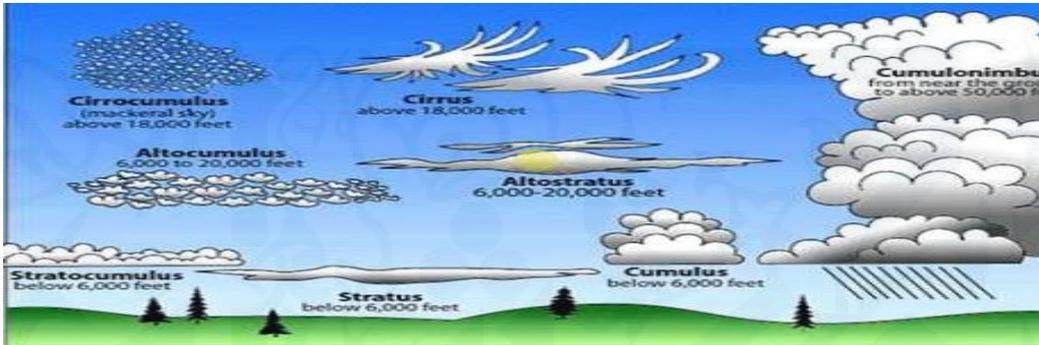
19. تحدث عملية التكاثف في حالة توافر شروط معينة أي من الآتي ليس احد تلك الشروط؟

أ- الرطوبة 100% ب- وجود البرد ج- وجود غبار د- وجود أملاح

20. الصقيع هو بخار ماء متجمد فوق الأجسام يحدث حالة توافر شروط معينة أي من الآتي ليس احد تلك الشروط؟

أ- الخلو من الغيوم ب- رياح بطيئة ج- انخفاض الحرارة د- وجود شوائب

21. أي عنوان تعطي لصورة الآتية؟ الجواب أنواع الغيوم حسب.....



أ- ارتفاعاتها ب- درجة حرارتها ج- كثافتها د- نوعيتها

22. إذا كانت درجة حرارة الغيوم فوق الصفر المئوي فيكون التساقط على هيئة.....

أ- مطر فقط ب- برد فقط ج- وفر د- مطر أو برد

23. تكون الامطار الصيفية أكثر غزارة من الامطار.....

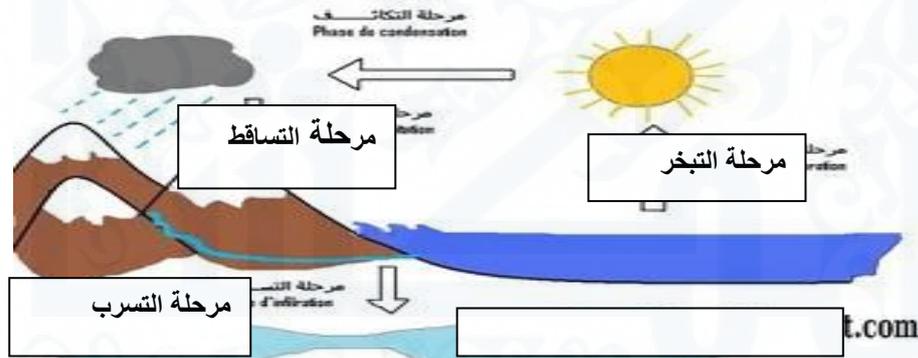
أ- الشتوية ب- التصاعدية ج- الجبهوية د- التضاريسية

24. عندما يخترق المطر طبقة هوائية درجة حرارتها تحت الانجماد يكون التساقط.....

أ- الجليد الزجاجي ب- الثلج ج- المطر المتجمد د- البرد

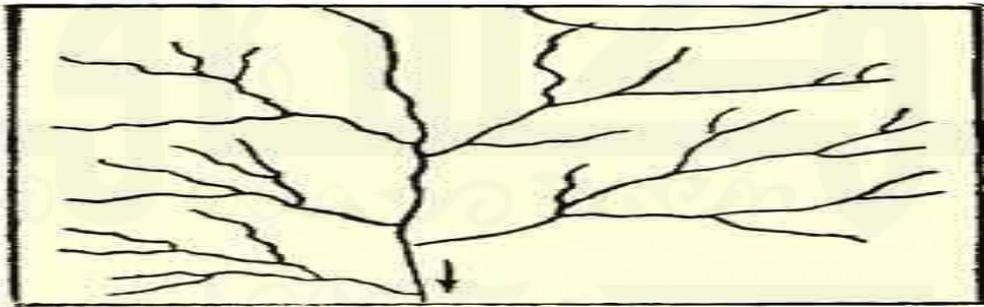
25. أي عنوان تعطي لصورة الآتية؟ الجواب

مرحلة التكاثف



- أ- الغلاف المائي ب- الغلاف الغازي ج- الغلاف الحيوي د- دورة المياه في الطبيعة
26. توجد عدة مصادر لتغذية الأنهار بالماء وهي التغذية المطرية، و المياه الجوفية، والجليدية، و التغذية.....
أ- من البحيرات ب- البحرية ج- الثلجية د- المحيطة
27. الجليد هو الحالة الصلبة للماء في الطبيعة ويتكون بتجميد الماء مثل..... أي من الآتي ليس مثلاً على ذلك
أ- تكاثف بخار الماء ب- الأنهار المتجمدة ج- البحار المتجمدة د- المياه الجوفية المتجمدة

28. يمثل الشكل الآتي احد أنماط التصريف



- أ- المتعامد ب- التكميبي ج- الإشعاعي د- الشجري
29. تقل كثافة مياه البحار
أ- بارتفاع الحرارة ب- بازياد التبخر ج- بذوبان الجليد د- بارتفاع نسبة الملوحة
30. أن التجوية التي تعمل على تفكيك الصخور دون أن يطرأ عليها تغيير تعرف بالتجوية
أ- الكيمائية ب- الفيزيائية ج- البايولوجية د- الجيومورفولوجية
31. من الأمثلة على الهضاب التحتائية هضبة :
أ- الأناضول ب- كولومبيا ج- بتاكونيا د- كلورادو
32. أن النظرية التي فسرت توزيع الماء واليابس والتي لاقت قبولاً عند العلماء هي نظرية :
أ- التتراهديدية ب- الكويكبات ج- زحزحة القارات د- أنفصال القمر
33. تشغل المحيطات من مياه الكرة الأرضية نحو :
أ- 93% ب- 94% ج- 95% د- 97%
34. الحركة الرأسية التي تنتاب مياه البحار والمحيطات تعرف بـ:
أ- التيارات البحرية ب- المد والجزر ج- الأعاصير د- الأمواج
35. تعرف الرياح التي تنشأ في المناطق المدارية بالرياح :
أ- اليومية ب- المحلية ج- التجارية د- الموسمية

36. أي من الآتي ليس من العوامل المؤثرة في تكوين المرتفعات الجوية :

أ- أستقرار الجو ب- هبوط الهواء ج- درجة الحرارة - د- سقوط الأمطار

37. تقاس الأشعة الشمسية بجهاز يدعى :

أ- البارومتر ب- الأنيمومتر ج- كرة كامبل د- المحرار الزئبقي

38. أن الرياح التي تهب من مناطق الضغط العالي الشبه المداري نحو الضغط المنخفض الشبه القطبي تعرف بالرياح :

أ- الفصلية ب- الغربية ج- المحلية د- التجارية

39. أن الغلاف المسؤول عن تنظيم درجة الحرارة على سطح الأرض هو الغلاف :

أ- المائي ب- الحيوي ج- الصخري د- الغازي

40. أن دلتاوات الأنهار التي تتكون عند المصببات والتي لها عدة فروع تعرف بالدلتاوات :

أ- القرنية ب- المصببات ج- المقوسة د- رجل الطير

41. أن الخط الوهمي الذي يصل بين نقاط على سطح الأرض لها الأرتفاع نفسه يعرف

بخط :

أ- الأستواء ب- الكنتور ج- الطول د- تقسيم المياه

42. بحار الجزرية أو الواقعة ما بين الجزر مثال على ذلك بحر :

أ- اليابان ب- أيجه ج- الشمال د- قزوين

س2/ ميزي بين كل مما يأتي : (12 درجة)

1- الالفا الحامضية والالفا القاعدية .

2- حوض النهر ومجرى النهر .

3- المنخفضات الحرارية والمنخفضات الجبهوية .

س3/ عللي ما يأتي : (21 درجة)

1- قد لا تتكون دلتاوات عند مصبات بعض الأنهار .

2- يطرأ تغيير على خصائص مياه البحار والمحيطات .

3- أختلاف أشكال التكاثر .

ملحق (3)

م / مقياس الدافع المعرفي

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة...

بهدف إجراء دراسة علمية حول بعض آراء الطالبات ومشاعرهن الذاتية نحو مواقف عامة تتعلق بطبيعة سلوك الفرد، لذا نرجو معاونتكن بالإجابة عن المقياس بصورة دقيقة وبكل صراحة من خلال ما تعتقدن ينطبق عليكن علماً أن ليس هناك إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة ولا تترك أي فقرة بدون الإجابة عنها، وإن الإجابات ستكون سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط فلا داعي لذكر الاسم.

مثال/ يوضح طريقة الإجابة

ت	الفقرة	ينطبق عليّ بدرجة كبيرة	ينطبق عليّ بدرجة متوسطة	لا تنطبق عليّ
1	أشارك برغبة كبيرة في دورات تعليم الحاسوب	✓		

ت	الفقرة	ينطبق عليّ بدرجة كبيرة	ينطبق عليّ بدرجة متوسطة	لا تنطبق عليّ
1	أطلع على بعض المواضيع العلمية حال انتهائي من تحضير واجباتي الدراسية			
2	أحرص على حضور الندوات والاجتماعات الثقافية والعلمية			
3	أرغب بالمراسلات العلمية ضمن اختصاصي			
4	أرغب في الحصول على مصادر علمية			
5	أشارك زميلاتي في كتابة البحوث والتقارير العلمية			
6	أشارك برغبة كبيرة في دورات تعليم الحاسوب			
7	أرى أن التعلم مدى الحياة ضروري لكل فرد في المجتمع			
8	أتابع التقارير والبحوث العلمية من وسائل الإعلام المختلفة			
9	اشعر بالسعادة عند إنجازي نشاطاً علمياً			
10	أرغب بجد ونشاط في تنمية وتطوير معلوماتي			
11	استفيد من السبل الحديثة في الحصول على المعرفة (الانترنت)			
12	أستفسر باستمرار عن الظواهر البيئية التي نعيشها			
13	أندفع تلقائياً لنقصي الإجابة عن الأسئلة التي تثار			
14	أستمتع في متابعة الظواهر الغريبة التي تحدث في البيئة للتعرف على أسرارها			
15	أتابع البرامج التلفازية العلمية باستمرار			
16	أجأ لاستئارة اسئلة متنوعة لكشف الغموض عن بعض الحقائق العلمية داخل الدرس			
17	أناقش زميلاتي بعد مشاهدة كل فلم علمي واجتماعي			
18	يثير اهتمامي الجديد في مجال العلم والمعرفة			
19	أشارك زميلاتي في الرحلات العلمية والثقافية والترفيهية			
20	أفترض الحلول والتفسيرات حول القضايا التي تثير تساؤلاتي			
21	أكتفي بما تتضمنه الكتب المقررة لأضمن الحصول على المعرفة التي أريد منها			
22	أتابع البرامج التلفزيونية التي تعرض حقائق جديدة عن الإنسان والكون			
23	أنقصي الحقائق من مصادرها الأصلية			
24	أسعى لأجل توظيف المعرفة لخدمة الإنسانية			
25	أحاول الإلمام بكل ما يتعلق بتخصصي الدراسي			
26	أتأمل وأتفكر بما حولي دائماً			
27	أقبل أفكار مدرساتي كي تزداد معرفتي			
28	أنفرغ تماماً للبحث والنقصي عن حقائق علمية جديدة			
29	لا أناقش الأفكار الواردة في المصادر التي لا تتفق مع أفكاري			
30	أشارك زميلاتي في البحث عن أسباب المشكلات وحلولها الممكنة			

31	أتابع الاكتشافات العلمية الجديدة التي تنشرها المجالات العلمية			
32	ألتقط الأفكار الجديدة التي تثير الرغبة والبحث والتقصي في دروسي			
33	أميل إلى المهمات التي تستلزم القليل من التفكير			
34	لدي القدرة على التغلب على الصعوبات الدراسية التي تواجهني			
35	أسعى لأكون دائماً في مستوى الطالبات المتفوقات			
36	أبذل جهدي في الدراسة لأجل الدراسة فقط			
37	أسعى للدراسة حتى في الظرف الذي يحدث فيه بعض المشكلات العائلية			
38	أبذل جهدي لفهم المواضيع الدراسية الغامضة			
39	لايهمني ما أبذل من وقت وجهد إن كان ذلك يساعدني على النجاح			
40	ألتزم النزاهة في سبيل الحصول على المعرفة			
41	أحاول تطبيق المعرفة التي أحصل عليها			
42	لاتنقف الظروف المعيشية الصعبة حائلاً دون الحصول على المعرفة			
43	أتحمل المصاعب في البحث عن حقيقة ما غامضة بالنسبة لي			
44	أصر على متابعة طلب العلم وإن كان ذلك صعباً			

أثر استعمال استراتيجية (SQ3R) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي

في مادة الجغرافية الطبيعية

الباحثة. مريم مهدي هادي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

The Impact of the Strategy of (SQ3R) in the Acquisition of the Female Students in Fifth Preparatory Class / Literary Branch in Natural Geography

Mariam Mahdi Hadi

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

The spread of education in the various countries has become a basic criterion for their cultural and social progress. Countries compete to achieve supremacy in the scientific and technical fields because the belief in science leads to attainment of thinking basics. This means a necessary change in human to transcend to higher levels described as (scientific). It is not surprising to find serious attempts to improve the educational systems in various parts of the world and re-examine their curricula and methods of teaching depending on modern scientific basics to achieve the intended progress. In spite of the important progress in the field of knowledge in student's learning and the great deal of time, effort and money invested, our schools have not genuinely got close to the goal of increasing the students' learning. This is because they depend on the gradual systems that present a unified learning at the same time without considering the speed of a student's learning which needs a specific educational aid that helps him overcome his difficulties in learning.

الملخص

لقد أصبح انتشار التربية والتعليم لبلدان العالم المختلفة معياراً أساسياً للتقدم الاجتماعي والثقافي فيها، فأخذت الدول تتسابق فيما بينها من أجل التفوق في المجال العلمي والتقني، لأن الإيمان بالعلم يقود إلى امتلاك أساسيات التفكير، ويعني ذلك تغيراً ضرورياً في العنصر البشري بحيث ينتقل إلى مستويات أعلى توصف بأنها (علمية). فلا غرابة أن نجد محاولات جادة في تحسين النظم التربوية وتطويرها في أنحاء العالم جميعها، وإعادة النظر في مناهجها الدراسية وطرائق تدريسها على أسس علمية حديثة لتحقيق التقدم الذي تنتشده وتبتغيه. وعلى الرغم من التقدم الكبير في مجال المعرفة الخاصة بتعلم الطالب واستثمار قدر كبير من الوقت والجهد والمال في مجال التعليم، إلا أن مدارسنا لم تقترب بشكل جدي من هدف زيادة تعلم الطلبة جميعاً، وذلك لاعتمادها على النظم التدريجية التي تقدم للطلبة تعليماً موحداً في وقت موحداً، من دون مراعاة لسرعة تعلم الطالب وما يحتاج إليه من مساعدة تعليمية معينة فريدة خاصة به تعينه في التغلب على صعوبات تعلمه.

الفصل الأول

مشكلة البحث: (Problem of the Research)

إن قياس مستوى التحصيل الدراسي وتقويمه للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة يعد من المسائل الأساسية والمهمة بالنسبة لعملية التعليم والتعلم، لأنه يتوقف عليها الكثير من القرارات الخاصة والعامة الفردية والجماعية، أو عدم تحقيقها والفشل فيها، وهناك العديد من المؤثرات التي تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، مثل العلاقة بين شخصية المدرس والتحصيل الدراسي لطلابه، لان المدرس يعد أهم العناصر في العملية التعليمية، لذلك يجب عليه العمل على توفير أنماطٍ تعليمية، والقيام بها حتى يستطيع إنجاز العمل التعليمي المطلوب منه على أفضل وجه، عن طريق تحديد الأساليب التي يستطيع الطلاب من خلالها اكتساب المعلومات وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها (نصر الله، 2010، ص 19-20).

إن عدم الجدية بالذاكرة عند المتعلمين بصورة عامة في معظم الدروس ومنها درس الجغرافية أدى إلى تدني مستوى التحصيل فقد أشارت بعض الدراسات إلى انخفاض كبير في مستوى تحصيل المتعلمين للمفاهيم الجغرافية ومنها دراسة (المرزوك 2007) والتي وعزت هذا الضعف إلى استعمال الطرائق التدريسية القديمة في تدريس الجغرافية والتي تجعل المدرس هو الناقل للمعرفة دون الاهتمام بذات المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، وكذلك أكدت (دراسة الطائي) وجود انخفاض في تحصيل المتعلمين في مادة الجغرافية بشكل عام (الكبيسي، 2012، ص 11 - 12).

ويتضح مما سبق إن طرائق التدريس الاعتيادية لم تعد قادرة على تأدية دورها في توصيل المادة العلمية بشكل يؤدي إلى رفع مستوى الطلبة وتنمية الاتجاهات لديهم ونظراً لوجود النقص والضعف في طرائق التدريس المتبعة يقود الباحثة على أن تفكر بطرائق تدريس جديدة لعلها تسهم في التخفيف من عبء هذه المشكلة لذلك طرحت إستراتيجية (SQ3R) في تدريس طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الآتي:- (ما أثر استعمال إستراتيجية (SQ3R) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية).

ثانياً :- أهمية البحث والحاجة إليه: Importance of the research

تعد التربية وسيلة المجتمع للمحافظة على بقاءه وثبات نظمه ومعاييرها الاجتماعية وقيمه وخبرات ومعارف الأجيال السابقة (السيد، 2004، ص 37)، وذلك لأنها تمثل الإستراتيجية المهمة في تطور شعوب العالم، إذ لا تقاس قوة أي أمة بما تمتلكه من أدوات أو أسلحة أو ثروات، بل بما تمتلكه من قوة بشرية واعية ومدربة بفضل جودة التعليم فيها (حسان، 2004، ص 22)، كما إن للتربية دوراً فاعلاً في تغيير المجتمع، وللمبادئ المجتمعية ومؤسساته المختلفة أهمية كبيرة في صناعة التربية وتطويرها (الالوسي، 2005، ص 5) وذلك لأن التربية لا توجد من فراغ ولا تستحدث من فراغ، وإنما هي عملية اجتماعية تؤثر وتتأثر بمجتمعها، ويكون التربية عطاء أنساني، وواحدة من أهم الأسباب التي تحقق للأفراد والمجتمع تطوراً وارتقاءً إلى مستويات أفضل، فقد أصبح لكل من الأفراد والمجتمع توقعاته التي ينتظر من التربية تحقيقها له، من خلال توفير الفرص التي تمكن الإنسان من التعرف على نفسه، وعلى ما يمتلكه من طاقات وقدرات من بها الله عز وجل عليه، وكيفية الحفاظ عليها واستعمالها وتطويرها بالشكل الذي يؤكد إنسانيته ويحترمها (إبراهيم، 2003، ص 24-25)، وإن الغاية الأسمى للتربية هي تحرير الإنسان وتأكيد آدميته (حرب، 2010، ص 13).

ولأن الله ميز الإنسان بالعقل وحمله مسؤولية أعمار الأرض وقيادة عملية التطور التي يريد الله تعالى في الحياة الإنسانية، فإن حاجة الإنسان إلى التربية تتقدم وتستمر، والاستمرارية في التربية تتطلب من الإنسان أن يتعلم من المهد إلى اللحد ولا يتوقف هذا التعلم عند مرحلة أو مستوى معين وبذلك أصبحت التربية عملية مستمرة مع الإنسان طوال حياته (عطية، 2010، ص 21).

ولما كان التعليم وسيلة التربية في تحقيق أهدافها، وهو نشاط فعال يستهدف تربية الفرد وتنميته ليكون قادراً على أن يتكيف، ويتفاعل بايجابية مع مؤثرات بيئته الطبيعية والاجتماعية، ويشعر بقدرته ومسؤوليته في التأثير فيها وتطويرها، وهذا التكيف يتطلب وعياً يتمثل في الاحاطة بجانب من العلوم والمعارف، وأدراك العلاقات، واستيعاب مفردات البيئة، ولعل ثلاثي العملية التعليمية المنهج والمدرس والطالب بحاجة إلى وسيلة أخرى ينسب عبرها المنهج بخبراته المتنوعة تسمى طريقة التدريس التي تعد من العوامل المهمة التي تساعد المدرس على النجاح في أداء عمله، إذ يستخدم المدرس طريقة التدريس لنقل المعارف والمهارات والمعلومات إلى المتعلم (الزغلول وعلي، 2004، ص 35).

وعليه يؤكد التربويون في مناهج العلوم الاجتماعية واستراتيجيات تدريسها ان العملية التعليمية لم تعد مجرد نقل المعرفة إلى الطالب، بل هي عملية محورها تعليم الطلبة كيف يتعلمون، ويفكرون، ويبينون معرفتهم، وكيف يستعملون العادات العقلية (العلمية) السليمة في تنفيذ أنشطة التعلم، ومعالجتها، وتوظيفها في القرن الحادي والعشرين (زيتون، 2007، ص 119).

وهذا ما أكدته المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في الجامعة المستنصرية في بغداد عام (2005) إذ اشار إلى جملة من التوصيات منها وجوب مواصلة تطوير المناهج الدراسية ومن ضمنها المواد الاجتماعية والطرائق التدريسية من أجل مواكبة التطورات والمشاركة في ميدان التعليم والتعلم (الجامعة المستنصرية، 2005، ص11)، لذا أصبحت العناية بالمواد الاجتماعية ولاسيما الجغرافية.

يرى (زيتون، 2005) إلى الطريقة التدريسية بأنها مجموعة من الإجراءات والقواعد التي تستند إلى العقل، والتي تهدف إلى تقديم المعلومات.

إن معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة، وقدرته على استعمالها، تساعد في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم مشوقة وممتعة للطلبة ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية(مرعي والحيلة، 2002، ص25).

فنحن بحاجة إلى تطوير طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم، وكيف يتم اكتساب وتذكر الطلبة للمعرفة، فالمدرس الجيد لابد أن يسعى الى تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يثيرون دافعيتهم للتعلم، وهذا لن يتحقق إلا إذا كان المتعلم واعيا بعملياته المعرفية، وقادرا على تخطيط ومراقبة وتقييم استراتيجياته ومهامه المعرفية (المصري، 2010، ص 29)، وتعد الاستراتيجيات الحديثة في التدريس من أكثر الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة التحصيل المعرفي، وعليه فهي تكتسب أهمية بالغة في تطوير طرائق التعليم وتبسيط المعرفة وتكوين مهارات عملية وتطبيقية لدى الطلبة، ونظرا لوجود العديد من استراتيجيات التدريس، ولكل منها أهدافها، واستعمالاتها، ووسائل تطبيقها التي تختلف من مادة لأخرى، لذا فان دور المدرس يعد مهما جدا في بداية تعلم استراتيجيات التعلم، حيث أنه ينبغي عليه أن يستعمل الاستراتيجيات المناسبة للتدريس، ويقوم بشرحها، وتطبيقها فعليا، ومن ثم توجيه الطلاب لاستعمالها بالشكل الصحيح والمناسب لمادة الدرس (حسان، 2004، ص1).

ولقد تطورت العديد من الطرق والاستراتيجيات لمساعدة الطلبة في الحصول على معلومات من الكتب المدرسية وتنظيمها، وقد قام روبنسون (Robinson) عام 1961 بتطوير استراتيجية (SQ3R) التي تظل واحدة من أكثر استراتيجيات ما وراء المعرفة المعروفة على نطاق واسع، لتعليم طلبة المدارس الثانوية الذي يعانون من مشكلات في التعلم (ميرسر، 2008، ص896)، وهي من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعمل على ضبط عملية التعلم ومراقبتها من لدن المتعلم وتعديلها للوصول الى مستوى ارقى وأعمق، ففي هذه الاستراتيجية ينشغل المتعلمون في بناء معنى لما يقرؤونه، ويحاولون اظهار العلاقات المنطقية القائمة بين الأفكار، وتشكيل الافكار الى افكار أخرى، والقيام بالكثير من الانشطة الذهنية التي تدعم الاستيعاب . (Stone, 2000,p450)

وتعد إستراتيجية (SQ3R)(امسح، اسأل، اقرأ، سمع، راجع) من الاستراتيجيات الحديثة، ومن أكثر أساليب القراءة أهمية وشيوعاً، ومن صفاتها انها جادة وهادفة، وتتطلب الكثير من التروي والإعادة والتكرار حتى يستطيع المتعلم فهم المادة واستيعابها.(حبيب الله، 2000، ص41)، إن إستراتيجية (SQ3R) تجعل الطلبة قارئين نشيطين، ولكي يستوعب الطلبة الموضوع المقروء ويكونون قادرين على استخراج الأفكار الرئيسية، لابد للمدرس ان يأخذ وقتاً كافياً لكي يقدم الدرس بطريقة فاعلة، وباستعمال الكلمات المفتاحية التي تكون بمثابة الأفكار الرئيسية التي توصل الطلبة إلى استيعاب المقروء (Thirde, 2003,p 66).

وتهتم استراتيجيات ما وراء المعرفة بقدرة المتعلم على ان يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم بتعلمه الخاص ومن ثم فهي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم وتسهيل البناء النشط للمعرفة كما تشجع المتعلمين على التفكير في عمليات تفكيرهم الخاصة، فعمليات ما وراء المعرفة تساعد على تنمية التفكير المستقل ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى الطلاب ويصبحوا متعلمين فعالين ومستقلين وهادفين (السيد، 2002، ص15) إنَّ استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات التي تنمي

قدرات التفكير الناقد لدى المتعلم، وتجعله باحثاً نشطاً عن المعرفة عن طريق تحريك نشاطاته المعرفية جميعها، والاستفادة من الخبرات السابقة ومواعمتها مع المعلومات الجديدة التي استقاها المتعلم من النص المقروء، ليكون بها خبرة جديدة يوظفها في حياته العلمية العملية. ان استراتيجيات ماوراء المعرفة تساعد المتعلم على الامساك بزمام تفكيره والتأمل فيه بروية والتحكم فيه، والتوقف من حين لآخر في اثناء عملية التعلم من اجل مراجعة عملية تفكيره، وتعديل خطته ومعرفة ما اذا كانت الاستراتيجية التي اعتمدها في التفكير تسير نحو الهدف أو تحتاج إلى تغيير. (ابو رياش، 2007، ص38).

لذا أرادت الباحثة أن تختبر تجريبيا إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي إستراتيجية (SQ3R) ومعرفة أثرها في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية.

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث بالنقاط الآتية:-

- تحسين اكتساب المتعلمين عمليات التعلم، وتحملهم مسؤولية اختيار العملية العقلية المناسبة للموقف المقدم إليهم.
- الكشف عن أثر إستراتيجية (SQ3R) في استيعاب الموضوع بوصفها من الاستراتيجيات التي تنمي القدرات العقلية للمتعلم وتنمي قدراته في الفهم والتحليل.

هدف البحث:- (Objective of the research)

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

أثر استعمال إستراتيجية (SQ3R) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية.

فرضية البحث:- (Hypothesis of the research)

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن باستخدام إستراتيجية (SQ3R) وطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن باستخدام بالطريقة التقليدية.

حدود البحث:- (Limitations of the research)

يقتصر البحث على:

- 1- حدود مكانية: المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل .
- 2- حدود بشرية: طالبات الصف الخامس الأدبي.
- 3- حدود زمنية: العام الدراسي 2012 - 2013
- 4- حدود موضوعية: فصول من كتاب الجغرافيا الطبيعية المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي من لدن وزارة التربية.

تحديد المصطلحات: Definition of Terms :-

الأثر اصطلاحاً/عرفه كل من:-

- (النجار وشحاته، 2003).

محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم (النجار وشحاته، 2003، ص22).

التعريف الإجرائي:-

الأثر:- هو ذلك التغيير الذي يحصل لدى طالبات عينة البحث بعد إجراء التجربة في التحصيل لمادة الجغرافية الطبيعية خلال المدة الزمنية المحددة من لدن الباحثة ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة.

ثانياً:- الإستراتيجية Strategy

عرفها:- (عطية، 2008): "بأنها الخطوات الاساسية التي خطط لها المدرس لغرض تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل أو إجراء له غاية أو غرض (عطية، 2008، ص30).

التعريف الإجرائي:-

الإستراتيجية:- مجموعة من الفعاليات والإجراءات والممارسات التي تتبعها الباحثة في تدريس طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية.

ثالثاً: إستراتيجية (SQ3R)**- عرفها روثز (2002 Ruthus)**

" بأنها طريقة يمكن أن تساعد على المشاركة الجدية للطلبة وهي اختصار للحروف الأولى من الكلمات الآتية: المسح (survey)، السؤال (Question)، القراءة (Read) التسميع (Recite) المراجعة (Review). (p 54, 2002, Ruthus).

التعريف الإجرائي: هي توظيف إستراتيجية (SQ3R) في تدريس طالبات المجموعة التجريبية للصف الخامس الأدبي بخطواتها الخمس ذاتيا مع المادة المشمولة بتجربة الباحثة وهي الفصول (الثالث، الرابع، والخامس) في كتاب الجغرافيا الطبيعية للصف الخامس الأدبي من أجل التوصل إلى استيعاب أفضل للمادة الدراسية.

رابعاً: التحصيل Achievement

عرفه كل من:-

1- (أبو جادوا، 2003): " بأنه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية معينة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه، وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات " (أبو جادوا، 2003، ص400) .

التعريف الإجرائي: هي مجموع الدرجات التي تحصل عليها طالبات عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعدته الباحثة بعد دراستهن لمادة الجغرافية الطبيعية في التجربة.

خامساً: الجغرافية (Geography):-

عرفها:-

- (الرشايدة، 2006):-

- " انها دراسة لسطح الأرض بوصفه سكناً للإنسان وعلاقات التأثير والتأثر بينهما أي دراسة العلاقات المتبادلة بين الطبيعة الحية والطبيعة غير الحية. (الرشايدة، 2006، ص 24).

الفصل الثاني**المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة****أولاً: الجذور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة**

ان الجذور التاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة قد ترجع إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل (Marzano, 1992, p: 146).

ثم إلى أفلاطون حيث قال " حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه (costa, 2000, p:26).

إن مراقبة الفرد لتفكيره واندماجه في عمليات التفكير يطلق عليها عمليات ما وراء المعرفة أو التفكير في التفكير أو التفكير فوق المعرفي. (عفانة ونائلة، 2009، ص103)

يعد مفهوم ما وراء المعرفة (Metacognition) واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر وقد أجرى عليه براون (Brown,) تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما وراء المعرفة في التعلم الفعال (فتحي الزيات، 1998).

وحظي مفهوم ما وراء المعرفة باهتمام واضح خلال العقود الثلاثة الماضية، من القرن العشرين، ومن هنا بدأ الاهتمام بكيفية حدوث التعلم لدى الطلاب والاهتمام بما وراء المعرفة كأساس للتعلم ذي المعنى (المصري، 2010، ص17).

ظهرت بدايات مفهوم ما وراء المعرفة على يد الباحث المعرفي فلافل (Flavell) وبراون (Brown) في أوائل السبعينيات من القرن العشرين حيث قدما مفهوم ما وراء المعرفة على أساس أن التعلم يتحسن وينمو عن طريق التفكير،

وان الفرق بين الخبير في حل المشكلات والأقل خبرة أن الخبراء واعون بتفكيرهم ويشرحونه (Flavell، 1976:p 232) (Brown، 1988، p:70) .

وكتب الباحث المعرفي فلافل (Flavell) في عام 1963 واضعا هذا المفهوم " إن ما يتم انجازه فعلا في العمر من (7 - 12) سنة هو المعرفة المنظمة للأشياء الملموسة والأحداث، فالمرافق يؤدي هذه العمليات زيادة على أشياء أخرى، فهو يأخذ نتائج هذه العمليات الملموسة ويجعلها تتناسب بعضها مع بعضها معتمدا على ما يمتلكه من تفكير ناقد، ثم يراجعها ويعمل عليها بنوع من الترابط المنطقي بينها"

مهارات ما وراء المعرفة:-

يقصد بمهارات ما وراء المعرفة، مهارات التعلم النشط التي يستعملها المتعلم لتساعده على التفكير في أثناء أداء مهمة تعليمية من حيث التركيز والفهم وتصميم العمل والتخطيط والتنظيم لاكتساب معرفة بدرجة متعمقة وإدراك أبعادها من حيث المضمون والأسلوب وما وراء ذلك من فكر أعلى وأعمق (عبيد، 2009، ص218) .

وتتضمن المعرفة ثلاث مهارات رئيسة هي: -

أ- مهارات التخطيط:- (Planning Skills)

وتتضمن اختيار مسار الأهداف والإجراءات المتبعة خلال التمهيد والتخطيط للمهام التفكيرية، وتتضمن هذه المهارة أسئلة معينة يطرحها المتعلم على نفسه على سبيل المثال: ما طبيعة المهمة؟ وما هدفي؟ وما المعلومات والاستراتيجيات التي أحتاجها؟ وكم من الوقت وما المواد التي أحتاجها؟، (العتوم وآخرون، 2008، ص234).

ب- مهارة المراقبة الذاتية (التحكم):- (Control Skills)

تشير مهارة المراقبة الذاتية (التحكم) إلى امتلاك الفرد ميكانزم مواجهة الذات لمراقبة تحقيق أهدافه، كما تعكس مدى قدرة المتعلم على التساؤل واستكمال المهارات وربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة (يوسف عفلا، 2008، ص53 - 54) .

وكذلك تتعلق مهارة مراقبة الذات بالخطوات التي يتبعها الفرد لتحقيق الهدف، وتتضمن الأسئلة الآتية: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ وهل للمهمة معنى؟ وهل يتعين علي إجراء تغييرات؟ (العتوم، 2010، ص207).

ج- مهارة التقويم:- (Evaluation Skill)

وهي تتعلق بتقويم انجازات الفرد ذاتيا ومراجعة عناصر القوة والضعف في تفكير الفرد، وتتضمن الأسئلة الآتية: هل تحققت أهدافي؟ وما الذي تحقق لدي؟ وما الذي لم يتحقق؟ هل أقوم بعملية المرة القادمة بشكل مختلف؟ (العتوم وآخرون، 2008، ص234).

وبيضيف (Lee, Baylor، 2006) مهارة رئيسة رابعة وهي المراجعة.

د- المراجعة Revising

وتتضمن هذه المهارة تعديل خطة العمل الموضوعية مسبقا بخصوص تحقيق الأهداف، والاستراتيجيات ومداخل التعلم التي استخدمت وتشمل:-

- تعديل خطة العمل.
- ربط الخبرات الجديدة بالسابقة.
- توسيع مجال العمل (Lee, Baylor، 2006:p348-349).

مكونات ما وراء المعرفة:-

هناك اتفاق بين علماء النفس المعرفيين على ان ما وراء المعرفة تنقسم إلى بنيتين أو مجالين الأولي التقويم الذاتي للمعرفة، والأخرى تتمثل بما يطلق عليه الإدارة الذاتية للمعرفة وتشتمل البنية الأولى (التقويم الذاتي للمعرفة) أو الوعي الذاتي بالمعرفة ثلاثة أنماط:-

1- **المعرفة التقريرية (التصريحية):** - وتشير إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لانجاز المهمة والمراد القيام بها.

2- **المعرفة الإجرائية:** - هي المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لانجاز مهمة ما. وهذه المعرفة تتضمن أنواعا مختلفة من المعارف

3- **المعرفة الشرطية:** - هي المعرفة التي تضم الشروط والقوانين المصاحبة لإجراءات محددة تتصل بمتى يستعمل شيء ما، ولأي غرض يمكن استعماله (الوهر بطرس، 1999، ص327).

4- **المعرفة المفاهيمية (Conceptual Knowledge):**، وهذه المعرفة تتضمن عدة أنواع من المعارف وهي: -الوعي بالمفاهيم: ويعني ذلك معرفة المتعلم بالمفاهيم التي يتعامل معها، وإدراكه لمكوناتها، وعلاقة تلك المفاهيم فيما بينها.

-الوعي بالمصطلحات

-الوعي بالرموز

-الوعي بالقوانين

البنية الثانية أو (المجال الثاني): -

الإدارة الذاتية للمعرفة وتتضمن ثلاثة أبعاد هي:-

1- التخطيط: يتضمن الاختيار المعتمد لاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف محددة.

التقويم:- يقصد به تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة. وتتضمن ما يأتي:-

2- التنظيم:- ويتضمن مراجعة مدى التقدم نحو إحراز الأهداف وتعديل السلوك.

(عفانة والخزندار، 2004، ص138-142)، (جابر عبد الحميد، 1999، ص329).

مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة:

وتعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة على انها مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بتأمل الطالب في عملياته العقلية، وتوظيفها في الظروف المناسبة، ومراجعة درجة نجاحه. (عبد السلام: 2001، ص96).

ان استعمال استراتيجيات ما وراء المعرفة يكون أثناء الدراسة الابتدائية أو المتوسطة، إذ يستطيع المتعلم أن يستعملها كمبادرة منه، أو بانتهاز الفرصة عندما يطرح أحد الطلبة مشكلة أو سؤالاً مناسباً حول موضوع الدرس، ذلك ان التدريس على وفق هذه الاستراتيجيات ينطلق من افتراض ان النجاح يعتمد بشكل رئيس على الاستعمال المناسب للاستراتيجية، وان الطلبة غير الناضجين يستطيعون أن يحسنوا تعلمهم عن طريق تدريبهم على استعمال إستراتيجية فاعلة. (أبو جادو ونوفل، 2007، ص359)

متطلبات تعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة:-

1- المعرفة: وتتضمن معرفة المتعلم لطبيعة التعلم وعملياته وأغراضه ومعرفة استراتيجيات التعلم الفعال ومتى تستخدم.

2- الوعي: ويعني وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة ويتضمن ثلاث أبعاد الوعي بمتغيرات الشخصية والوعي بمتغيرات الموقف التعليمي والوعي بمتغيرات الإستراتيجية الملائمة.

3- التحكم: ويشير إلى طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناء على معرفته ووعيه (مصطفى، 2001، ص10).

مبادئ متعلقة بتعليم وتعلم استراتيجيات ما وراء المعرفة

1- مبدأ العلمية: حيث يتم التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه.

2- مبدأ التأملية:- حيث ينبغي ان يكون المتعلم قيمة وان يساعد على الوعي باستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم.

3- مبدأ الوظيفية:- حيث ينبغي ان يكون المتعلم على وعي دائم باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتها.

- 4- مبدأ التشخيص الذاتي:- حيث ينبغي ان يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعليمه وتشخيصه ومراجعته.
- 5- مبدأ المساندة: بمعنى أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجياً إلى المتعلم.
- 6- مبدأ التعاون:- ويهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم.
- 7- مبدأ الهدف:- ويهتم بالتأكيد على المستويات العليا للأهداف المعرفية التي تتطلب تعمقاً معرفياً .
- 8- مبدأ المفهوم القبلي:- ويعني ان تعلم المفاهيم الجديدة يبني على المعرفة المتوفرة لدى المتعلمين وعلى مفاهيمه السابقة.
- 9- مبدأ تصور التعلم:- وتعني ضرورة تكيف التعلم حتى يلائم تصورات المتعلم ومفاهيمه الحالية. (جابر، 1999، ص331 - 332).

إبعاد معرفة ما وراء المعرفة

- 1- معرفة متغيرات الشخص: وتشير إلى معرفة واعتقادات الفرد حول نفسه كمفكر أو متعلم وما يعتقد حول عمليات تفكير الناس الآخرين. ويمكن ان تنمي من خلال الاستماع للمحاضرات. (Livingston, 1997:p324)
- 2- معرفة متغيرات المهمة:- وتشير إلى المعرفة والمعلومات حول طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتوجهه هذه المعرفة نحو أدائها، وتزوده بالمعلومات حول احتمالات النجاح في أداء المهمة. (COX, 2005:p454)
- 3- معرفة متغيرات الإستراتيجية تشير إلى معرفة الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية فضلاً عن إلى المعرفة الشرطية (متى وكيف تؤدي الأشياء؟) حول استخدام مثل هذه الاستراتيجيات. على سبيل المثال: الفرد يمكن ان يعترف بأنه يحتاج أولاً إلى فهم الفكرة الرئيسية في النص من أجل الوصول إلى الاستدلال. (Thamyaksa,2004:p55).

الأهمية التربوية للاستراتيجيات ما وراء المعرفة:-

تتطوي النظرة الحديثة للتعلم على ثلاث مسلمات هي:-

- 1- التعلم هو عملية بناء المعرفة وليس مجرد استلامها أو استيعابها جاهزة.
- 2- التعلم عملية تعتمد توظيف المعرفة حيث يتم استخدام المعرفة السابقة في بناء المعرفة الجديدة.
- 3- الطالب واع بالعمليات المعرفية ويمكنه التحكم فيها والتأثير بفعالية فيما يتعلمه (السعيد، 2001، ص20) . وهناك العديد من الفوائد والمميزات التي تنعكس على الطالب من جراء استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس منها:-

- 1- تقلل من احتمال خداع أنفسنا بالاعتقاد بأن تزويد الطالب بأي مجموعة من المهارات أو الإجراءات، أو الصيغ أو الطرق، أي تعليمه كيف يكون مفكراً متميزاً في تفكيره.
- 2- تحد من عملية الظن بأننا نستطيع تخصيص جزء من يوم أو أسبوع دراسي لتعليم التفكير كمادة إضافية مثل مادة الرياضيات وغيرها.
- 3- تمنع من تركيز الجهود على جزء واحد من المجتمع المدرسي، أو على مجال واحد فقط من المنهج المدرسي. (يوسف، 2011، ص364 - 365) .

التحصيل الدراسي (Academic Achievement):-

يكاد يرتبط مفهوم التحصيل بالتعلم المدرسي، الذي لاقى اهتمام العلماء والباحثين في المجال التربوي، لأنه العامل الأساس في تقويم كفاءة التعليم المدرسي لذلك حظي بعدة تعريفات على الرغم من الاختلافات (كما تظهر) بينهما قليلة (الربيعي، 2008، ص11). وتتفق الباحثة مع تعريف (الكلزة، 1989):

((هو مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي))، (الكلز، 1989، ص102)
العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

أشارت الأدبيات السابقة إلى الكثير من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي، ويمكن تقسيم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب على قسمين هما:-

- 1-العوامل التربوية:-وهي من العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية ويمكن تلخيصها بما يأتي:-
 - عوامل تتعلق بالمادة الدراسية: وتشمل مدى صعوبة المادة، ومحتوى المادة، ومستوى تنظيمها، ومدى ارتباط المادة بحياة الطالب.
 - عوامل تتعلق بالمدرس: وتشمل استراتيجيات وطرق التدريس التي يستعملها في التدريس، والأنشطة التي يقوم بها ووسائل التقويم التي يتبعها ومدى مراعاته للفروق الفردية بين الطلاب، وأسلوب تعامله معهم.
 - عوامل تتعلق بالمدرسة: وتشمل إدارة المدرسة، والإمكانات المدرسية من حجم الصفوف وتوافر التقنيات والوسائل التعليمية والمصادر وغيرها.

2-العوامل الشخصية: هي العوامل التي تخص الطالب، وأسرته، وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ويمكن أن تلخص في الآتي:

- العوامل الصحية والنفسية: وتشمل صحة الطالب من الناحية العضوية، والنفسية، ومستوى قدراته العقلية، وميوله واتجاهاته، واستعداداته، وثقته بنفسه ودافعيته للتعلم .
- العوامل الأسرية والاجتماعية: وتشمل محتوى التعليم للوالدين، ونوع العلاقة الأسرية والحالة الاقتصادية للأسرة (زيتون وكمال، 1995، ص48-49) .

علاقة ما وراء المعرفة بالتحصيل الدراسي:

ترى الباحثة، أنّ المتعلم يجب أن يدرك ماهية استراتيجيات ما وراء المعرفة وعمليات التفكير، ولاسيما التي يستعملها هو بنفسه في التعلم، وكذلك يجب ان تكون لدى المتعلم المعلومات الكافية عن استراتيجيات التعلم المختلفة حتى يختار أنسبها بالنسبة لتفكيره ليستعملها في المواقف التعليمية التي يمر بها وتساعد في زيادة تحصيله الدراسي. وقسم فلافل (Flavell) مهارات ما وراء المعرفة إلى عدة أنواع هي:

- 1- ما يتعلق بوعي الإدراك: وتعني الوعي بالعمليات الإدراكية التي يقوم بها الإنسان، والتحكم بها، وضبطها.
- 2- ما يتعلق بوعي الذاكرة: وتعني الوعي باستراتيجيات التذكر، والأشياء التي يتذكرها الإنسان، والتحكم بها، وضبطها.
- 3- ما يتعلق بالوعي الاستيعابي: وتعني الوعي بالطرق التي تؤدي إلى الاستيعاب، ومعرفة، ما إذا كان المتعلم فاهما لما يقرأ ام لا، والتحكم بها وضبطها .
- 4- ما يتعلق بوعي الانتباه: الوعي لما ينتبه له الفرد، ومدى الانتباه، والتحكم به، وضبطه.
- 5- ما يتعلق بوعي التفكير: وتعني الوعي بالمهارات التفكيرية المستعملة، والأشياء التي يفكر بها الإنسان والتحكم بها وضبطها (دروزه، 1995، ص83).

ثانياً: إستراتيجية (SQ3R)

من الاستراتيجيات ما وراء المعرفة إستراتيجية نظام الخمس خطوات (SQ3R). وضع هذا النظام أو المنهج فرانسيس روبنسون في عام 1946، وتسمى أيضاً بإستراتيجية روبنسون. (Masev، 1998:p79) وتعد (SQ3R) إستراتيجية منظمة، تساعد الطلبة على قراءة الكتب والنصوص العلمية بطريقة فاعلة، اكتسبت شهرة، لا من أجل المبادئ العلمية التي تقوم عليها فقط، وإنما لأن الرمز الذي اختير لها سيجعل عملية تذكر خطواتها

الخمس سهلة ويسيرة على المتعلم، إذ يتكون اسم هذه الإستراتيجية من مجموعة الاحرف الخمسة الأولى لأسماء الخطوات التي تتكون منها الإستراتيجية وكالاتي:-

- 1- S (Survey) استطلع أو تصفح
- 2- Q (Question) اسأل .
- 3- R (Read) اقرأ
- 4- R (Recite) استذكر أو استمع .
- 5- R (Review) راجع . (Andersow, 1988,p 217)

وهي من الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة فاعلية القراءة، زيادة الفهم والاستيعاب، وتستعمل في الدروس القصيرة أما في الدروس الطويلة فهي تقدم من المدرس لغرض تطوير انموذج متطور لها حتى يستطيع المتعلمون أن يستوعبوا الدرس عن طريق الخطوات التي نمذجها المدرس لهم ثم يطبق المتعلمون الإستراتيجية بعد التدريب (Ford, 1998, p 218).

ان دور المدرس في هذه الإستراتيجية التدريب على تطبيقها في الدرس عن طريق النمذجة وتزويد الطلبة بدليل عمل يحتوي على التوجيهات والإرشادات اللازمة لممارسة عملية التعلم بموجب هذه الإستراتيجية (Ruthmus, 2002,p55).

خطوات إستراتيجية (SQ3R)

تتضمن إستراتيجية (SQ3R) الخطوات الآتية:-

- أ- المسح أو الاستطلاع يعبر عنه بالحرف (S) المأخوذ من كلمة (Survery):-
وتعني الاستطلاع أو المسح بالقاء نظرة شاملة سريعة على النص القرائي من أجل تكوين فكرة عامة عن الموضوع لدى القارئ ومعرفة الموضوع الذي يدور حوله النص.
- ب- طرح التساؤلات يعبر عنه بالحرف (Q) المأخوذ من كلمة (Question):-
التي تعني طرح التساؤلات التي تتصل بالموضوع ان القارئ هنا يسأل نفسه عما يريد معرفته عن الموضوع المقروء والغرض من هذا التساؤل هو أن تكون القراءة عملية هادفة وتأخذ مساراً يؤدي إلى أهداف محددة.
- ج-الحرف (R) لقد سبق بالرقم (3) وهذا يعني ان هذا الحرف مكرر في ثلاث كلمات كل كلمة منها تبدأ بالحرف (R) وتعبر عن خطوة من خطوات هذه الإستراتيجية وهي كما يأتي:-

- الحرف (R) الأول مأخوذ من كلمة (Read) التي تعني القراءة أو الفعل أقرأ بمعنى أن القارئ في هذه الخطوة يقرأ النص قراءة موجهة للبحث عن الاجابة للأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية وتحقيق الأهداف المنشودة.
 - الحرف (R) الثاني. مأخوذ من كلمة (Recite) (سمع) أو تسميع، أو كلمة (Recall) استرجع أو استذكر بمعنى ان القارئ في هذه الخطوة يجيب عن الأسئلة التي طرحها في ضوء قراءته وما استوعبه وتكون إجابته بصوت عال مسموع ويمكنه كتابة تلك الاجابة مستذكراً أو مسترجعاً المعلومات التي توصل إليها التي تتعلق بأهداف القراءة أو الأسئلة التي طرحها.
 - الحرف (R) الثالث. مأخوذ من كلمة (Review) (راجع) أي مراجعة ما تم قراءته وكتابته أو استرجاعه ومقارنته بما مطلوب من أهداف القراءة بمعنى ان القارئ في هذه الخطوة يعيد النظر فيما تم تحصيله من معلومات ويتأكد من صحة الإجابة التي توصل إليها ويتأكد من أنه استوعب وتذكر ما يجب استيعابه وتذكره في النص القرائي، ويحدد جوانب النجاح وجوانب الإخفاق، ويعرف أين أصاب وأين أخطأ. (عطية، 2009، ص154- 156).
- على أساس ما تقدم فإنه يتم استيعاب المقروء باستعمال إستراتيجية (SQ3R) بإتباع الخطوات الخمس الآتية: -

1- تصفح الموضوع أو النص واستطلاعه:- في هذه الخطوة يجري القارئ مسحاً استطلاعياً سريعاً للنص بمعنى يقرأه قراءة سريعة الغرض منها تكوين فكرة عامة عن النص والفكرة أو القضية التي يدور حولها الموضوع على افتراض ان القارئ يؤسس لفهم الموضوع اذا ما علم عن أي شيء يدور على ان يتساءل وهو يتصفح الموضوع عن امكانية أعطائه عناوين فرعية .بحيث يعبر كل عنوان عن فكرة من افكاره.

2- مسالة الذات:- في هذه الخطوة يسأل القارئ ذاته عن:-

- إمكانية إعطاء عناوين فرعية للأفكار التي يتضمنها الموضوع

- الأسئلة التي يمكن ان يجيب عنها الموضوع.

- ما تعلمه عن الموضوع بعد مسحه واستطلاعه، وما يريد الوصول اليه، على ان يدون التساؤلات التي يطرحها .

3- قراءة النص قراءة فاحصة

في هذه الخطوة يقرأ الطالب الموضوع قراءة فاحصة يبحث فيها عن إجابات الأسئلة التي طرحها محاولاً قراءة كل ما يتضمنه النص من بيانات وجداول وبعد قراءة كل فقرة يسمع نفسه ما استوعبه منها.

4- التسميع والاسترجاع:-

في هذه الخطوة يقوم الطالب في تلخيص أفكار الموضوع والربط بينها وصياغتها بأسلوبه الخاص ويسمعها لنفسه ثم يدون الملخص بأسلوبه أيضاً مؤشراً تحت الأفكار والقضايا المهمة في الموضوع.

5- المراجعة:-

بعد قراءة الموضوع واسترجاع افكاره يبدأ عملية المراجعة لما تم من قراءة وكتابة وأسئلة واسترجاع وإجابات عن الأسئلة ومقارنة ما تم أنجازه وتحصيله بما يجب ان يكون تأثير جوانب القوة والقصور في تعلم الموضوع واستيعابه تتضمن عملية المراجعة:-

أ- كتابة أسئلة عن الجوانب التي يراها القارئ مهمة .

ب- كتابة أسئلة عن الملاحظات والافكار الفرعية التي وردت.

ج- الاجابة عن الأسئلة التي قد وردت في نهاية الموضوع أو هوامشه.

د- وضع الأسئلة التي يعتقد إنها صعبة ولها أهمية في بطاقات يحتفظ بها مع إجاباتها لمراجعتها عند الحاجة.

أما دور المدرس في هذه الإستراتيجية فهو التدريب على تطبيقها في عملية التعلم عن طريق النمذجة وتزويد الطلبة بدليل عمل يحتوي على التوجيهات والارشادات اللازمة لممارسة التعلم بموجب هذه الإستراتيجية (عطية، 2010، ص157).

الأهمية التربوية لإستراتيجية (SQ3R)

تتجلى الأهمية التربوية للإستراتيجية (SQ3R) بما يأتي:-

1- إمكانية استخدامها في أغلب مواد التعلم باستثناء المواد ذوات الطبيعة الرقمية كالرياضيات والإحصاء.

2- بساطة إجراءاتها وسهولة تطبيقها.

(www.uee.nt.edu)

ثانياً:- دراسات سابقة:- (Previous studies)

تتناول الباحثة ما حصلت عليه من دراسات سابقة لها علاقة بمتغيرات بحثها وستعرضها الباحثة حسب الترتيب

الزمني لنشرها ثم تجري الباحثة موازنة لهذه الدراسات وعلاقتها بموضوع البحث وكما يأتي:-

-دراسة الجبوري (2011)

" اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع

الأدبي في مادة المطالعة. "

أجريت هذه الدراسة في العراق، في جامعة بابل - كلية التربية / صفي الدين الحلي، ورمت إلى معرفة أثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ3R في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة. ولتحقيق مرمى البحث اختارت الباحثة تصدياً إحصائياً طليطلة للنبات الواقعة في حي نادر الثانية / مركز محافظة بابل، وبلغت عينة البحث (154) طالبة، بواقع (35) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس المطالعة بإستراتيجية نمذجة التفكير، و(34) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المطالعة بإستراتيجية (SQ3R)، و(35) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس المطالعة بالطريقة التقليدية، واختارت الباحثة الشعب بطريقة عشوائية أما أدوات البحث فكانت الأولى: اختبارا في الاستيعاب القرائي أعدته الباحثة، والأخرى اختبارا في التفكير الناقد تبنته الباحثة معد ومصمم في ضوء اختبار (واطسن - جلاسر) للتفكير الناقد. واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: (تحليل التباين الأحادي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان- براون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل تمييز الصعوبة، وطريقة شيفيه، والاختبار التائي).

توصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية:

- تفوق طالبات المجموعتين اللتين درستا مادة المطالعة بإستراتيجيتي نمذجة التفكير و (SQ3R) على المجموعة الضابطة التي درست مادة المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها:-

- 1- توجيه مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إلى استعمال استراتيجيتي نمذجة التفكير و SQ3R في تدريس مادة المطالعة .
 - 2- التركيز على المواقف التدريسية التي تخص القابلية الفكرية والاستيعاب، وتنشط القابلية النقدية.
 - 3- العمل على تنمية مستويات الاستيعاب القرائي في مادة المطالعة لدى طالبات المرحلة الإعدادية والارتقاء بتفكيرهن الناقد إلى مستوى متطور باستعمال استراتيجيات تدريسية حديثة في التدريس.
- (الجبوري، 2011، ن - ع).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته (Research Methodology and procedures)

يضم هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث والإجراءات المتبعة التي تضم اختيار التصميم التجريبي للبحث، وتحديد مجتمع البحث وعينته، وتكافؤ مجموعتي البحث، وضبط المتغيرات الدخيلة، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التدريسية، وأداة البحث، وتحديد الوسائل الإحصائية المستعملة في عملية تحليل البيانات.

منهج البحث (Approach of Research)

للولوصول إلى تحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، لأنه المنهج المناسب، إذ إن البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها، فهو ضبط للمتغيرات والسيطرة عليها في المواقف التجريبية، وينسجم المنهج التجريبي بالقدرة على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها (عبد الرحمن، وزنكنه، 2007، ص474).

أولاً:- التصميم التجريبي (Experimental Design)

ويقصد به تصميم مخطط أو برنامج عمل يوضح كيفية تنفيذ التجربة من خلال ملاحظة مقصوده ويتحكم الباحث في السيطرة على الظروف المحيطة بالتجربة أو المؤثرة بالمتغيرات المطلوب دراستها . (عبد الرحمن وزنكنه، 2007، ص487).

لتحقيق أغراض البحث تم استعمال التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لأنه التصميم المناسب لتحقيق هدف

البحث.

ثانياً/ مجتمع البحث (Population of Research)

يتمثل مجتمع هذا البحث بالمدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بابل/ مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2012-2013).

ثالثاً / عينة البحث (Sample of Research)

إن تحديد المجتمع الأصلي للدراسة أمر مهم في البحوث التربوية، لأنه ضرورة لازمه لاختيار العينة الممثلة له تمثيلاً صحيحاً.

وتعرف العينة:- بأنها مجموعة من مجتمع له خصائص مشتركة الهدف منها تعميم النتائج التي تستخلص منها على مجتمع اكبر (أبو حويج، 2000، ص45).

وتشمل عينة البحث ما يأتي:-

أ- عينة المدارس:**اختارت الباحثة اعدادية الحوراء للبنات بطريقة عشوائية(*) لاجراء بحثها.****ب-عينة الطالبات:-**

زارت الباحثة إعدادية الحوراء للبنات بموجب الكتاب الصادر من مديرية تربية بابل ملحق (1)، وكانت تحوي شعبتين للصف الخامس الادبي، وهي (أ، ب) وبطريقة السحب العشوائي (**)، اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال إستراتيجية (SQ3R)، وشعبة (أ) المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية.

رابعاً/ تكافؤ مجموعتي البحث: (Equivalent of the Research Groups)

قامت الباحثة بإجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث إحصائياً قبل الشروع بالتدريس الفعلي في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها وهذه المتغيرات هي:-

1-العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور:-

للتأكد من أن مجموعتي البحث متكافئتان في العمر الزمني استعملت الباحثة معادلة اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طالبات المجموعتين فكانت النتائج ان متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (220,20) شهراً، وان متوسط أعمار طلاب المجموعة الضابطة (214,64) شهراً، وان قيمة (T) المحسوبة (1,58) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,04) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (48). وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني .

2-درجات مادة الجغرافية في نصف السنة:-

حصلت الباحثة على درجات التحصيل السابق في مادة الجغرافية (لنصف السنة) وذلك بالاستعانة بالبطاقة المدرسية الخاصة بالطالبات، إذ وجدت ان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (56,20) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (60,36)، وقد استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث، فكانت القيمة التائية المحسوبة (1,20) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,01) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (48)، وهذا يدل على ان المجموعتين متكافئتان في التحصيل السابق في مادة الجغرافية لنصف السنة.

3- التحصيل الدراسي للآباء:-

أ- **التكافؤ في مستوى تعليم الآباء:-**

تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للآباء

ويظهران مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان احصائيا ان قيمة(كاي) المحسوبة (1,42) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (5,99) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (2). وهذا يدل ان مجموعتي البحث متكافئتان احصائيا في مستوى التحصيل الدراسي للآباء.

ب-التكافؤ في مستوى تعليم الأمهات:

يلاحظ ان قيمة (كاي) المحسوبة (3,40) وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (5,99) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجه حرية (2). وهذا يدل ان مجموعتي البحث متكافئتان احصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات.

5- اختبار الذكاء:-

طبقت الباحثة اختبار (رافن Raven) للمصفوفات على طالبات مجموعتي البحث بسبب ملاءمته لطالبات عينة البحث، فضلا عن انه مقنن على البيئة العراقية (الدباغ، 1983، ص60). وانه غير لفظي ويمكن تطبيقه على أعداد كبيرة في وقت واحد وهي من الاختبارات غير المتحيزة (علام، 2000، ص396).

وبعد تصحيح الإجابات بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية(19,44) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (20,92) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,54) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,01)، وبدرجة حرية (48) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان إحصائيا في اختبار الذكاء.

5:- ضبط العوامل المؤثرة في سلامة التصميم التجريبي

(Cntrol of Extraneous Variables):

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من اجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ولتتمكن الباحثة من أن تعزو معظم التباين الذي يحدث في المتغير التابع للدراسة إلى تأثير المتغير المستقل وليس إلى متغيرات أخرى وكذلك تقليل الخطأ الذي يمكن أن يحدث أثناء التجربة (ملحم، 2010، ص73) ولذلك حاولت الباحثة ضبط بعض العوامل الدخيلة (غير التجريبية) قدر المستطاع التي قد تؤثر في سير التجربة ونتائجها، التي أشارت الأدبيات والدراسات السابقة إلى أثرها السلبي على نتائج البحث فيما لو أهملت. وفي ما يأتي عرض لهذه العوامل وكيفية ضبطها:-

1-العمليات المتعلقة بالنضج(Maturation)

ويقصد بها عمليات النمو الجسمي والفكري والاجتماعي للطالبات الخاضعات للتجربة في هذا البحث ولم يكن لهذا العامل اثر لان مدة التجربة كانت متساوية لطالبات عينة البحث جميعهن ولم تكن طويلة.

2-الاندثار التجريبي (Experimental Mentality):-

من العوامل المؤثرة في نتائج التجربة ويقصد به النقص الذي يحدث في أفراد مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) نتيجة الانقطاع الدراسي (العساف، 1987، ص210). ولم تتعرض الدراسة الحالية إلى هذا العامل طوال مدة التجربة عدا حالات الغياب التي تتعرض لها مجموعتا البحث وينسب ضئيلة ومتساوية تقريبا.

3- أداة القياس (Measurement Instrumet):-

استعملت الباحثة أداة قياس واحدة وهي (الاختبار التحصيلي) لكلا المجموعتين لقياس التغير الحاصل في مستوى تحصيل الطالبات في مادة الجغرافية الطبيعية واستخرجت له الصدق والثبات

4-الحوادث المصاحبة(Association Events):-

ويقصد بها الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء مدة التجربة مثل الزلازل والفيضانات والأعاصير وغيرها من الحوادث التي قد تعرقل سير التجربة، إذ لم تحدث مثل هذه الحوادث خلال مدة تطبيق التجربة.

5-اختيار أفراد العينة (عامل الاختيار)(Selection Factor):-:

حاولت الباحثة تقادي تأثير هذا العامل في نتائج البحث وذلك بالاختيار العشوائي لعينة البحث، وأجرت الباحثة عمليات التكافؤ إحصائياً بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، وذلك لأنه تكاد تكون ظروف الطالبات الاجتماعية والاقتصادية متشابهة إلى حد كبير، فضلا عن أن الطالبات ينتمين إلى بيئة اجتماعية واحدة.

1- اثر الإجراءات التجريبية (Experimental Procedures Effect)

لقد حرصت الباحثة على جعل هذا العامل غير مؤثر في سير التجربة وتمثل ذلك بما يأتي:-

أ - الحرص على سرية البحث (Keeping The Secret of Research)

اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة، ومدرسة المادة بالمحافظة على سرية التجربة، لما لها من تأثير في دقة نتائج التجربة، فلم تخبر الباحثة الطالبات عن طبيعة البحث وهدفه بل أخبرت الباحثة الطالبات على أنها مدرسة جديدة على ملاك المدرسة كي لا يتغير نشاطهن أو تعامل الطالبات مع التجربة، ومن ثم يؤثر في نتائجها.

ب- المدرسة (Teacher)

درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها، وهذا يعطي التجربة درجة من الدقة والموضوعية، لان تكليف مدرسة لكل مجموعة يجعل من الصعب السيطرة على سير التجربة، فقد تمتلك إحدى المدرسات معلومات عن المادة أكثر من الأخرى، أو صفات شخصية أو غير ذلك من العوامل التي قد تؤثر في نتائج التجربة.

ج- المادة الدراسية (Test book):-:

استعملت الباحثة ثلاثة فصول من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي، الطبعة الأولى لسنة (2009) لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة .

د- مدة التجربة (Time Limitation):-:

كانت مدة التجربة متساوية لطالبات المجموعتين وهي ثمانية أسابيع إذ بدأت يوم الثلاثاء 19-2-2013 وانتهت يوم الأربعاء 24-4-2013 .

هـ- توزيع الحصص (Distribution of The Lessons):-:

طبق الجدول الأسبوعي حسب ما هو موجود في المدرسة لطالبات الصف الخامس الأدبي، بحيث تدرس مجموعتنا البحث مادة الجغرافية الطبيعية ثلاثة أيام في الأسبوع (الاثنين- الثلاثاء- الخميس) على التوالي من كل أسبوع أي بواقع ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة.

و- بيئة الصف (Class): طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين، ومساحة الصف وعدد الشبايبك والمقاعد متساوية في كلا الصفين.

ي- الوسائل التعليمية (Visua Aids):-:

حرصت الباحثة على أن تقدم الوسائل التعليمية في التجربة إلى طالبات مجموعتي البحث بشكل متساوٍ من حيث تشابه السبورات واستعمال الأقلام الملونة، والخرائط، وأنشطة الطالبات، فضلا عن كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2012-2013).

سادساً / مستلزمات البحث:-

1- تحديد المادة العلمية (Research Procedures):-:

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس في اثناء التجربة بعد اطلاعها على فصول الكتاب واستعانتها بمدرسة المادة إذ تمتلك الخبرة الكافية للإفادة منها في هذا المجال فكانت ثلاثة فصول .

2- صياغة الأهداف السلوكية (Formation of Behaviorl Objectives):-:

بعد اطلاع الباحثة على الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية الطبيعية التي أعدتها وزارة التربية ملحق (9)، صاغت أهدافاً سلوكية في ضوء هذه الأهداف وفي ضوء طبيعة البحث الحالي ومحتوى المادة العلمية المقرر تدريسها في أثناء التجربة وشملت مستويات تصنيف بلوم (Bloom) الست من المجال المعرفي، لسهولة ملاحظتها وقياسها، وبلغ عددها (121) هدفاً سلوكياً عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء المتخصصين لبيان آرائهم وملاحظاتهم وعدلت بعض الأهداف في ضوء الملاحظات، وحصلت على نسبة اتفاق (80%) من آراء الخبراء بوضوح الصياغة ومدى تغطيتها للمحتوى الدراسي الذي تشمله، حيث بلغ عدد الأهداف بصورتها النهائية (121) هدفاً سلوكياً، بواقع (49) هدفاً سلوكياً لمستوى المعرفة، (27) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم، (17) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق، (13) هدفاً سلوكياً للتحليل، و(9) أهداف سلوكية سلوكياً لمستوى التركيب و(6) أهداف سلوكية لمستوى التقويم.

3- الخطط التدريسية (Preparation Of Lessonplans):-

ان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية لتدريس مادة الجغرافية الطبيعية لطالبات مجموعتي البحث على وفق إستراتيجية (SQ3R) فيما يخص طالبات المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة التقليدية فيما يخص طالبات المجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثة أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس لاستطلاع آرائهم لتطوير صياغة تلك الخطط على نحو سليم وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت التعديلات اللازمة عليها وأصبحت جاهزة للتطبيق.

سابعاً- إعداد أداة البحث (Constructive Research Instrument)

إعداد الاختبار التحصيلي: ولغرض معرفة اثر المتغير المستقل على المتغير التابع، فقد صممت الباحثة اختباراً موضوعياً بعدياً يتألف من (50) فقرة، (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و(10) فقرات من نوع الأسئلة المقالية، واعتمدت الباحثة الأهداف السلوكية المحددة ومحتوى المادة الدراسية، يتميز بالصدق والثبات والموضوعية، ويتلاءم مع مستوى عينة البحث، مراعية الخطوات الآتية:-

1- صياغة فقرات الاختبار (Formulation Of The Test items)

اعتمدت الباحثة الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد التي تقيس المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف (Bloom) (معرفة، فهم، تطبيق) وقد فضلت الباحثة لقياس المستويات الثلاثة أن تستعمل الاختبارات الموضوعية، لأنها تمتاز بالشمولية لأجزاء المادة الدراسية كلها فضلاً عن أن هذه الاختبارات تسمح أن تكون الأسئلة عينة ممثلة لمختلف أجزاء المادة مما يمكننا من قياس قدرة الطالبات بدقة، ومن الوقوف على نقاط ضعفهم وقوتهم (السعدي، 2004، ص98)، وهي تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية، أما الفقرات التي تقيس المستويات الثلاثة العليا للمجال المعرفي من تصنيف (Bloom) (التحليل، التركيب، التقويم) فقد كانت صياغتها بفقرات اختبارية مقالية ذات الإجابة القصيرة.

3- صدق الاختبار (Test Validity)

وان صدق كل سؤال في الاختبار يتوقف على مدى قياسه الناحية المفروض انه قد وضع لقياسها، فيقال للاختبار التحصيلي انه صادق اذا تمكن من قياس مدى تحقق الأهداف للمادة التي وضع من اجلها بنجاح (الكبيسي، 2012:193).

وقد حرصت الباحثة على أن تكون أداتها صادقة وان تحقق أهداف البحث لذلك استعملت الباحثة نوعين من

الصدق هما:-

أ- الصدق الظاهري (Face -Validity)

وقد عرضت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي، على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج، وطرائق تدريس الجغرافية، والقياس والتقويم، ملحق (5) بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار وسلامة صياغتها، ومدى ملاءمتها

لمستويات طالبات الصف الخامس الأدبي - عينة البحث - وحرصت الباحثة أن تلتقي بغالبية المحكمين، ومناقشتهم في فقرات الاختبار، والاتفاق على التعديلات، وقد اعتمدت الباحثة نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين في صلاحية الفقرة كحد أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار .

ب - صدق المحتوى (Content Validity)

وتكمن أهمية صدق المحتوى في قضيتين هما:-

1- تمثيل المحتوى بصورة دقيقة.

2- قياس قدرات الطالب بصورة متكاملة. (عبد الهادي، 2002، ص125)

وهذا ما أنجزته الباحثة عن طريق إعداد جدول المواصفات الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات الاختبار التحصيلي للطالبات، عن طريق العناية بالموضوعات جميعها ومستويات الأهداف كافة.

4:- تعليمات الاختبار (Preparing The Instruction Of Test)

إنّ لتعليمات الإجابة أثراً كبيراً في الطلبة، لذا ينبغي لنا أن نضعها بطريقة واضحة وسهلة، بحيث تبين لهم طريقة تسجيل الإجابات، والوقت المخصص للإجابة وغيرها (كاظم، 2001، ص92). وضعت الباحثة التعليمات الآتية:-

أ- تعليمات الإجابة:-

- اكتب اسمك، وشعبتك، في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة.
- أمامك اختبار يتكون من عدة فقرات، المطلوب الإجابة عنها جميعها دون ترك أية فقرة منها .

ب- تعليمات التصحيح:-

يتكون الاختبار من (50) فقرة، (40) منها اختيار من متعدد حيث خصصت الباحثة درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابته صحيحة، (وصفراً) للفقرة التي تكون إجابته غير صحيحة وعاملت الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة، أما الاختبارات المقالية فقد كان عددها (10) فقرات، اعتمدت الباحثة في التصحيح معياراً خاصاً أعدته للتصحيح بعد أن عرضته على عدد من الخبراء والمتخصصين وحددت (2) درجتين إذا كانت الإجابة صحيحة ودرجة واحدة إذا كانت إجابته ناقصة، و (صفراً) للفقرة التي تكون إجابته غير صحيحة أو متروكة أو تحمل أكثر من إجابة غير صحيحة. ملحق (11) يوضح ذلك.

4- التطبيق الاستطلاعي للاختبار (Application The Test):-

يستعمل التطبيق الاستطلاعي للاختبار لغرض معرفة الزمن الذي تستغرقه للإجابة عنه وللتحقق من وضوح فقراته وتعليماته، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية، اختيرت عشوائياً مؤلفة من (100) طالبة في إعدادية (طليللة) للبنات في مركز محافظة بابل بتاريخ (28- 4- 2013) بعد أن تأكدت الباحثة من أنّ الطالبات قد درسن مفردات مادة الجغرافية الطبيعية التي درستها طالبات مجموعتي البحث، وهدفت الباحثة من ذلك:-

1- تحديد الزمن الملائم للإجابة عن الاختبار .

2- التحقق من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته

3- تحليل فقرات الاختبار واحتماب الآتي:-

أ- مستوى صعوبة الفقرات

ب- قوة تمييز الفقرات

ت- فاعلية البدائل غير الصحيحة

ث- حساب معامل ثبات الاختبار

وفيما يأتي تفصيل ذلك:-

1- تحديد الزمن الملائم للإجابة عن الاختبار

لغرض معرفة الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن الاختبار التحصيلي، وللتحقق من وضوح فقراته، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (100 طالبة) من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية (طليطلة) للبنات وفي ضوء تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وجدت الباحثة أن الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار قد تراوح بين (60-80) دقيقة تقريباً عن فقرات الاختبار جميعها، وعليه توصلت الباحثة إلى أن متوسط الوقت الذي استغرقته الطالبات للإجابة عن الاختبار كان (70) دقيقة، وتم حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية:-

$$\text{زمن الاختبار} = \text{زمن أسرع طالبة} + \text{زمن أبطأ طالبة} / 2 = 2 / (80 + 60) = 2 / 140 = 2 / 70 \text{ دقيقة (البكري، 1999، ص56)}$$

2- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار (Analysis statistical Of The Test items)

إن تحليل الفقرات عبارة عن عملية فحص أو اختبار استجابات الأفراد عن كل فقرة من فقرات الاختبار، لغرض تحسين الاختبار وصلاحيته للتطبيق وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية البالغة (100) طالبة، رتب الباحثة درجات الطالبات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة وهي (54) درجة، وأخذت مجموعتين من درجات الطالبات وكما يأتي:-

- 27% من أعلى الدرجات
- 27% من أدنى الدرجات
- وبذلك بلغ عدد الطالبات في كل مجموعة (27) طالبة، أي أن عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا (54) طالبة، ثم تم حساب صعوبة الفقرات، وقوة تمييزها، وفاعلية البدائل غير الصحيحة على النحو الآتي:-

أ- مستوى صعوبة الفقرة: - (Difficulty of items)

طبقت الباحثة قانون معامل الصعوبة على كل فقرة من الفقرات الاختبارية ووجدت أن قيمتها تتراوح بين (20، -64، 0)، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة . ويرى بلوم (Bloom) أن الاختبارات تعد جيدة وصالحة للتطبيق إذا كان معامل صعوبتها ينحصر بين (20%-80%). (Bloom, 1971، p:66)، (الخياط، 2010، ص25).

ب- معامل قوة تمييز الفقرات (Strength of Discrimination of items)

حسبت الباحثة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار، اتضح أن الفقرات جميعها لها القدرة على التمييز، إذ انحصرت القيم ما بين (0، 21، 0، 64) جدول (15).

وبهذا تعد فقرات الاختبار التحصيلي جميعها جيدة وصالحة للتطبيق.

ويشير (Ebel) أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (19%) فأكثر (Ebel، 1972، p:40).

ت - فعالية البدائل غير الصحيحة (المموهات) (Effectiveness of Distraction)

بعد أن أجرت الباحثة العمليات الإحصائية اللازمة لغرض معرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة للاختبار التحصيلي ووجدتها بدائل جيدة، وهذا يعني أن البدائل غير الصحيحة قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا، وبذلك قد تم الإبقاء على البدائل الخاطئة على ما هي عليه من دون تغيير.

ث - ثبات الاختبار: (Test Reliability)

يعد ثبات الاختبار من شروط الاختبار الجيد إذ يعطي النتائج نفسها أو نتائج متشابهة إذا ما أعيد تطبيقه مرة ثانية على الأفراد انفسهم وفي الظروف نفسها (فان دالين، 1985، ص411).

بمعنى انه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت شيئاً من الاستقرار (ملحم، 2010، ص329)، ويعرف أيضاً بأنه: ان الموقع النسبي للمتعلم لا يتغير إذا ما أعيد تطبيق الاختبار على المتعلم نفسه مرة أخرى أو اعد الاستجابة

على اختبار آخر مكافئ له. أي يشير مفهوم الثبات إلى مدى الاستقرار الناتج عند تكرار تطبيق الاختبار أو صور مكافئة له على المجموعة نفسها من المتعلمين. (المحاسنة ومهيدات، 2013، ص88).

ويعرف إحصائياً بأنه نسبة التباين الحقيقي في الدرجات الملاحظة لأفراد مجموعة الثبات، أما بالنسبة لطرائق تقدير الثبات فهي كالاتي: طريقة الإعادة، وطريقة الصور المتكافئة، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة التكافؤ المنطقي، وثبات المصححين (الشايب، 2009، ص102 - 204) .

وقد أحصت الباحثة ثبات الاختبار باستعمال:-

1- طريقة التجزئة النصفية: (Split - Half)

وفي هذه الطريقة يقسم الباحث الاختبار إلى نصفين من دون معرفة المبحوثين ويقدم لهم على انه مقياس واحد. (الجبوري، 2013، ص170 - 171).

وفي هذه الحالة يعطي الاختبار كله إلى الطلبة للإجابة عنه، وعند تصحيحه نقسم فقرات الاختبار على قسمين متساويين بحيث يحتوي القسم الأول منه على الفقرات الفردية له، ويحتوي القسم الآخر على الفقرات الزوجية للاختبار، ونستخرج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للاختبار، ونستخرج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للاختبار لنصل بذلك إلى معامل الثبات أو الاتساق الداخلي (ملحم، 2010، ص330) .

وقد بلغ معامل الثبات (0،64) ثم صححت الباحثة هذا المعامل بمعادلة سبيرمان - براون (Spearman - Brown)، فأصبح (0،78)، وهو معامل ارتباط جيد.

2- معادلة ألفا-كرونباخ:

استخدمت الباحثة هذه المعادلة لاستخراج معامل الثبات للأسئلة المقالية أما سبب اختيارها فهو إمكانية تطبيقها في الاختبارات التي تكون فيها درجة الاجابة أما صحيحة كاملة فتأخذ (درجتين) أو ناقصة فتأخذ (درجة واحدة) أو خطأ فتأخذ (صفر)، إذ بلغ معامل ثبات الاختبار للأسئلة المقالية (0،78) وهو معامل ارتباط جيد .

3- ثبات التصحيح:- لتصحيح فقرات الاختبار المقالية، أعدت الباحثة معياراً للتصحيح بعد الأخذ بأراء الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم، واعتمدت الباحثة في التصحيح على وفق هذا المعيار، فكانت الدرجة الكلية، (درجتين) لكل فقرة مقالية، توزعت على النحو الآتي (درجتان) إذا كانت الإجابة تامة، و(درجة واحدة) إذا كانت الإجابة ناقصة، و(صفر) إذا كانت الإجابة خاطئة. وللتثبت من التصحيح على وفق المعيار المستعمل في تصحيح فقرات الاختبار المقالي ذي الإجابة القصيرة الذي أعدته الباحثة، صححت إجابات طالبات العينة الاستطلاعية في المجموعة العليا والدنيا البالغ عددهن (100) طالبة وللتثبت من التصحيح، هنالك نوعان من الاتفاق هما: -

أ - الاتفاق بين التصحيحين: ويعرف بثبات التصحيح، ويتم بتكليف المصحح الواحد بتصحيح الاختبار مرتين ومن ثم يتم تقدير درجة الارتباط بين الدرجات في المرتين.

ب- الاتفاق بين المصححين:- ويعرف بثبات المصححين، أي عندما يطلب من مصححين ان يقوموا بعملية التصحيح، بأن يصحح كل واحد الاختبار ثم يصححه زميله بنحو مستقل، ومن ثم نحسب درجة الارتباط بين مجموعتي الدرجات. (النبهان، 2004، ص253-254).

وعمدت الباحثة إلى استخدام النوعين، وهو الاتفاق بين المصححين، لذا استعملت معامل ارتباط بيرسون بين الباحثة والمدرسة^(*)، فكان معامل الثبات (0،86)، كما في ملحق (15) وهو معامل ثبات جيد جداً.

تطبيق الاختبار

قبل انتهاء التجربة بأسبوع، أخبرت الباحثة الطالبات بأن هناك اختباراً سيجري لهنّ في الموضوعات التي درسناها.

(*) استعانت الباحثة بطالبة الماجستير لتصحيح الاختبار وهي (احسان ستار حمزه) .

وطبقت الباحثة الاختبار يوم (6 / 5 / 2013) على المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الساعة التاسعة، بعد أن نظمت الباحثة قاعتي الامتحان، وقد أسندت عملية المراقبة إلى مدرستين من المدرسة نفسها كي يتسنى للباحثة الاشراف على سلامة سير الاختبار.

ثامنا: - الوسائل الإحصائية (Statistical Equation)

استعملت الباحثة في إجراءات البحث وتحليل النتائج، ومنها:-

1- الاختبار التائي (T- Test) ذو النهايتين لعينتين مستقلتين

استعملت الباحثة الاختبار التائي ذا النهايتين لعينتين مستقلتين في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: - (العمر الزمني للطالبات، ودرجات الطالبات في مادة الجغرافية الطبيعية في امتحان نصف السنة، والاختبار التحصيلي النهائي)، ومعادلة الاختبار التائي هي: -

- الاختبار التائي T - Test لعينتين مستقلتين:-

$$s_1 - s_2$$

$$t = \frac{\frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}}{\sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}}$$

- s_1 = الوسط الحسابي للمجموعة العليا .

- s_2 = الوسط الحسابي للمجموعة الدنيا .

n_1 = عدد طالبات المجموعة العليا .

n_2 = عدد طالبات المجموعة الدنيا .

e_1 = تباين المجموعة العليا .

e_2 = تباين المجموعة الدنيا .

(البياتي، وأثناسيوس، 1977، ص 260)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

نتيجة البحث:- يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتيجة البحث وتفسيرها لها.

أولاً:- عرض النتيجة: -

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وبعد تحليل النتيجة، اتضح أن متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الجغرافية الطبيعية باستعمال إستراتيجية (SQ3R) بلغ (45,48)، وبلغ متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة الجغرافية الطبيعية بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) (38,88)، ملحق (3)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث، اتضح أن هنالك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بدرجة حرية (48) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (2,662) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,01).

ثانياً / تفسير النتيجة:-

يمكن أن يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة إلى سبب أو أكثر من

الأسباب الآتية:-

1. تتمركز عملية التعلم على وفق هذه الإستراتيجية حول الطالب، على العكس من الطريقة التقليدية، مما يوفر للطالبات تعلماً أكثر حرية داخل حجرة الدراسة من دون تدخل المدرسة إلا عند الضرورة، وهذا يكون أكبر حافز لهن يدفعهن إلى العمل والاجتهاد بجد ونشاط، مما يسهم ذلك في زيادة الحفظ ورفع تحصيلهن.
2. تدفع إستراتيجية (SQ3R) إلى أن يكون دور الطالبات إيجابياً وفعالاً في اكتساب مفاهيم جديدة غير معروفة سابقاً لديهن وموازنتها بالمفاهيم والمعلومات السابقة لديهن وكيفية الاستفادة منها.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

1. ان استعمال إستراتيجية (SQ3R) في ضمن الحدود التي اجري فيها البحث الحالي، اثبتت فاعليتها في زيادة تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية.
2. ان إستراتيجية (SQ3R) تجعل الطالبة محور العملية التعليمية وهذا ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في التدريس.

ثانياً: التوصيات

1. تشجيع مدرسي مادة الجغرافية الطبيعية ومدرساتها على استعمال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تمكن الطلبة والطالبات من توظيف مهاراتهم الخاصة في توجيه عمليات التفكير والتعلم، وتساعدهم على تحمل المسؤولية الشخصية للتعلم، استناداً إلى مبدأ التعلم الذاتي.
2. إجراء دورات تدريبية، لتدريب المدرسين والمدرسات في أثناء الخدمة على تطبيق إستراتيجية (SQ3R) في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية.

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لهذا البحث، يمكن اقتراح الآتي:

1. اجراء دراسة مقارنة أثر التدريس باستعمال إستراتيجية التساؤل الذاتي (SQ3R) في تحصيل مواد أخرى. كالتاريخ، الكيمياء وغيرها.
2. تجريب أثر إستراتيجية (SQ3R) في تحصيل مواد أخرى لمستويات تعليمية مختلفة كالمتوسطة، ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات، وكليات التربية الأساسية والتربية.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

- 1- إبراهيم، مفيدة محمد، دور التربية في مستقبل الوطن العربي، دار مجدي لاوي للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
- 2- ابو جادو، صالح محمد، علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
- 3- محمد بكر، نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- 4- ابو حويج، مروان سمير، وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية الدولية الثقافية، عمان، 2000م.
- 5- ابو رياش، حسين محمد وزهيرة عبد الحق، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م .
- 6- برهم، نضال عبد اللطيف، طرق تدريس الجغرافية، المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
- 7- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا، أنثاسيوس، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، 1977.
- 8- جابر، عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م.

- 9- ، المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية والتعليم، توصيات كلية التربية الأساسية، بغداد، 2005م.
- 10- الجبوري، حسين محمد جواد، منهجية البحث العلمي، مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013م .
- 11- الجبوري، رغد سلمان علوان، "اثر إستراتيجتي نمذجة التفكير، وsq3r، في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الاديبي في مادة المطالعة"، جامعة بابل-كلية التربية صفي الدين الحلي، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، 2011م.
- 12- حبيب الله، محمد، أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
- 13- حرب، ماجد وصفي وآخرون، قراءات في المناهج والتدريس، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 14- حسان، حسان محمد وآخرون، أصول التربية، ط3، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2004.
- 15- الخياط، ماجد أحمد. أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
- 16- دروزة، افنان نظير، أساسيات في علم النفس التربوي، إستراتيجيات الادراك ومنظمتها كأساس لتصميم التعليم، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 1995 .
- 17- الرشادة، محمد صبيح، الكفايات التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
- 18- الزغول، عماد عبد الرحيم، وعلي فالح، مدخل إلى علم النفس، ط2، دار الكتاب، الامارات، 2004 .
- 19- زيتون، عايش محمود، الاتجاهات والبيول العلمية في تدريس العلوم، جمعية عمال للمطابع الاردنية، الجامعة الاردنية، عمان، 2007.
- 20- الزيات، فتحى. صعوبات التعليم - الاسس النظرية والشخصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1998.
- 21- السعيد، رضا مسعد، "الانشطة الاثرية وأثرها على تدريس الرياضيات بالمرحلة الاعدادية"، الصحيفة التربوية الالكترونية، 2001م.
- 22- الشايب، عبد الحافظ . اسس البحث التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 23- شحاتة، حسن وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003م.
- 24- عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي زك، الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية التطبيقية، بغداد، 2007م.
- 25- عبد الهادي، نبيل، المدخل إلى القياس والتقويم واستخداماته في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.
- 26- عبيد، وليم تاردرس، استراتيجيات التعليم والتعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 27- وآخرون، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 28- العساف، صالح بن حمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مطبعة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية، 1987م.
- 29- عطية، محسن علي، والهاشمي، تحليل مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 30- ، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 31- ، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.

- 32- عفانه، عزو إسماعيل، ونائلة الخزندار، التدريس الصفّي بالذكاءات المتعدّدة، دار آفاق للنشر والتوزيع، غزة، 2004.
- 33- الخزندار، التدريس الصفّي بالذكاءات المتعدّدة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان- الأردن، 2009م.
- 34- علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسى-اساسياته-وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
- 35- فان دالين، دييولد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة نبيل نوفل وآخرين، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة-مصر، 1985م.
- 36- كاظم، علي مهدي، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 2001م.
- 37- الكبيسي، ياسر عبد الواحد، خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا وتنمية بعض انواع التفكير، مكتبة المجتمع العربي للنشر العربي، عمان، 2012م.
- 38- المحاسنة، إبراهيم محمد، وعبد الحكيم، علي مهيدات، القياس والتقويم الصفّي، دار جرير للنشر والتوزيع، 2013م.
- 39- محمد، داود ماهر محمد، ومجيد مهدي محمد، اساسيات في طرائق التدريس العامة، ط1، مطابع دار الحكمة، الموصل، 1991.
- 40- مرزوك، شاكر عبيد، اثر استعمال التعلم التعاوني في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الثالث معهد اعداد المعلمات، كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2007م.
- 41- مرعي، توفيق احمد، والحيلة، والحيلة محمد محمود، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
- 42- المصري، ايهاب عيسى عبد الرحمن، برنامج مهارات التفكير في التفكير، دارا لوفاء الدنيا - للطباعة والنشر، القاهرة، 2010 .
- 43- مصطفى، عفت، "استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بدمياط، جامعة، العدد الثاني، 2001م.
- 44- ملح، سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
- 45- ميرسر، سيسيل ان ر. ميرسر، تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم، ترجمة رضا مسعد الجمال وإبراهيم عبد الله الزريقات، دار الفكر، عمان، 2008م.
- 46- النبهان، موسى، اساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004 م .
- 47- الوهر، محمود، وبطرس ثيودورا. "مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية وعلاقتها بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدل التراكمي"، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (6)، العدد(24)، 1999.
- 48- اليماني، عبد الكريم، وعلاء صاحب عسكر، طرائق التدريس العامة أساليب التدريس وتطبيقاتها العملية، دار زمزم للنشر، عمان، 2010م.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- 49- Anderson, J.R. Cognitive psychology and implications. 2nd edition, WH.G. New York: Free men and company 17, 1988

- 50- Blakeg ,E ,&Spence ,S.(1990)**Developing meta cognition..** Online.I ntemet. 19th April 2000. Available:htt//www.hearte.com/gasp/327218.htm.
- 51- **Bloom ,B.S ,and Other ,ers , "Hand book on formative and summative Evaluation of student learning" ,New York ,McGraw Hill ,1971 .**
- 52- Brown ,R.1991.the.Effect of Teaching Amulti component reading strategyon
- 53- Costa, A. Media ling the met a cognitive in Developing minds. A Resource Book For teaching thinking, reprised edition, vol. 19r. s. A, the Association For supervision and curial um Development. 2000.
- 54- COX ,M.T.Metacognition in Computation: A Selected History .Availableat ,(2005).
- 55- Ebel, R.h (1972) **Essentials of Educational Measurement** ,Englewood cliffs, prentice – Hallm ,New Jersey.
- 56- Eble ,R. L. Essentials of Educational Measurement ,Englewood and cliffs: New York , 1972.
- 57- Flavell, J.H.,. Xwellman, H.M. meta memory in RV. Kail, J.W. Hagen (Eds). Perspectireson the development of ment of memory and cognition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1977
- 58- Flavell, J.H. The develop mentpsychology of jeanpiagiaget, NY: D. ran nost raud. 1963.
- 59- FlavellK ,J.H.Metacognitive Aspects of Problem.solving.In Resnick(ED).The Nature of Intelligence.(pp.231–235).New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates(1976).
- 60- Ford, K. J., Gully, S. M.,. Salas, E., Sith, E. M., & Weissbein D. A. Relation ships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. Journal of Applied psychology, 83, 1998.
- 61- Lee,M.& Baylor,L.(2006): **Designing Metacognitive Maps for web – Based learning Education Technology & Society**, Vol.9, No.1, pp: 349 – 348 .
- 62- Livingston ,J.A: Metacognition: Anover view . Retrived . 14,2,(1997) . Supervision and Curriculum development, 21–40.
- 63- Marzano .R.and others(1990): **Dimensions Learning – An Integrative Instructional Framework** ,Alexandria ,Virginia: association for supervision and Curriculum Development .
- 64- Robinson, Francis Pleasant, Effective study, New York: Harper& Row
- 65- Ruthus, Speucer A. Psychology in the new milleuium, 8thed. Thomson, USA. 2002
- 66- Wander, D.C. The effectiveness of modified SQ³R study strategies for studying content area texts in upper elementary school. Unpublished doctoral dissertation, University of Miami, Miami. 1996

- 67- Zohar, A. Teachers metacognitive knowledge and instruction of higher order the thinking. Tearing and teacher education. 15(4). 1999.
- 68- Stone, N.J. Exploring the relationship between calibration and self. Regulated learning. Education al psychology review. 72. 2000.
- 69- Thirede, k. w. Anderson, M.G. M., therriault, D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. Journal of Education al psychology, 95, 2003.
- 70- Nestah,K,(1967).**Social Studies in the School**.newYork oxford university.
- 71- Blaky, E & Spence, S ,(1990), **Developing Metacognition**, (Eric Document ED 339 – 704).
- 72- Gunston, R. F.(1992).**Meta Cognition and the Importance of specific science content**. In: Nachtigl ,**D.K** (Editors),International conference Physics Teachers Education Proceeding . Dortmund ,German.
- 73- Lindstrom,C.(1995),"Empower the child with Learning Difficultiec to think metacogintively Australain,"Journal of Remedial Education,V27,n

ثالثاً: مواقع الانترنت

74. <http://www.arc.sbc.ebc.edu/SQ³R.htm>.
75. <http://www.alamo.edu/sac/history/keller/AGGPitg/SQ³R.htm>.
76. (Www.uee.edu).

77. موقع استراتيجيات المذاكرة والإرشادات الدراسية .

78. طارق السويدان، دورة تدريبية على قناة الرسالة الفضائية بعنوان(صناعة الثقافة).

اثر إستعمال إستراتيجية Swom في التحصيل واستبقاء المعلومات
لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية أعداد الباحثة

الباحث. إحسان ستار حمزة

جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية

The Impact of the Use of (Swom) Strategy in the Acquisition and Reservation of Information of Natural Geography for the Female Students in the Fifth Preparatory Class / Literary Branch

Ehsan Sattar Hamza

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

Education is considered the essential element in the progress of societies so it has been the focus of interest for the nations which have prepared for it all the possible requirements to improve and develop. The preparatory education has a special interest for the nations and their educationalists for its role in forming the learner's personality particularly the fifth stage. This is because it represents the teenage that is characterized by some physiological changes which require the specialists to increase attention to it and decrease the intellectual pressure. Curriculum designers take this point into consideration to decrease the amount of the materials to be more suitable to the students' aspirations and their various abilities. Educationalists affirm that the education process is not merely a transfer of knowledge to learners but a process that focuses on the growth of the learner intellectually, emotionally, and skillfully to perfect his personality in various aspects. Hence, the basic task is to teach students how to think and learn, not how to memorize words and scholastic books by heart without comprehending and applying them in life.

الملخص

يعد التعليم العنصر الاساس في تطور الشعوب ورفيها لذا كان التعليم محط اهتمام الشعوب والامم إذ وفرت له كافة الامكانيات المتاحة من أجل رقيه وتطوره، واحتل التعليم الثانوي اهتمام التربويين والامم لما له من دور في بناء شخصية المتعلم وخاصة مرحلة الخامس الثانوي كونها تمثل مرحلة المراهقة تلك المرحلة التي تتسم بتغيرات فسيولوجية تدفع بالمعنيين إلى الاهتمام بها والتقليل من ضغوطات الجانب المعرفي، مما يدفع بمخططي المناهج الى أخذ هذه الظاهرة بنظر الاعتبار والعمل على التقليل من حجم تلك المواد وجعلها أكثر ملائمة لتطلعات الطلبة وإمكانياتهم الفردية. يؤكد التربويون أن العملية التدريسية ليس مجرد نقل المعرفة الى المتعلمين بل هي عملية تعنى بنمو المتعلم عقلياً ووجدانياً ومهارياً من أجل تكامل شخصيته من مختلف الجوانب، فالمهمة الاساسية هي تعليم الطلبة كيف يفكرون وكيف يتعلمون لا كيف يحفظون الكلمات والكتب الدراسية عن ظهر القلب دون فهمها وتوظيفها في الحياة

الفصل الاول

مشكلة البحث:

إن الاهتمام بالعلوم الاجتماعية عموماً والجغرافية خصوصاً من دون الاهتمام بطرائق تدريسها يشكل عقبة كبيرة أمام الطموحات التي تسعى التربية الحديثة الى تحقيقها في شخصيات الطلبة، فالطريقة التدريسية تعد حلقة الوصل بين الطالب والمنهج، بل هي المقومات الاساس في نجاح عملية التعليم والتعلم. (جمال، 2007: ص15)

وتأسيساً على ماتقدم ولشعور الباحثة بضرورة تجريب إستراتيجية حديثة ومعرفة مدى قدرتها على تلافي جوانب القصور في طرائق التدريس المستعملة حالياً في التدريس لغرض رفع المستوى العلمي لدى الطالبات، ولهذا يمكن تلخيص مشكلة البحث بالاجابة على السؤال الاتي: ما أثر أستعمال إستراتيجية SWOM في التحصيل وأستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية .

اهمية البحث والحاجة اليه:

تعد التربية عملية أنماء شاملة تهدف إلى الانتقال بالفرد من واقعه الحالي مستوى عالي من الرقي من أجل إسهامه في بناء المجتمع وتطويره، وتزداد أهميتها تعقيداً نتيجة لطبيعة الحياة ودينامييتها المستمرة، وتعد التربية صناعة الانسان في كل زمان ومكان عليها يتوقف جودة بنيانه وبها يحسن كيانه فأذا احسنت الصناعة حسن المصنوع، بها يتعلم الانسان الابداع في الحياة ويقوي عضده في مواجهة المشكلات في عالم تتجاذبه الصراعات وتتراكم فيه المعلومات وتتسارع فيه المستجدات في كل يوم جديد متحرك لايعرف الركود . (عطية، 2010: ص1)

وعنيت التربية الحديثة بالمتعلم فجعلته مادتها ولم يقتصر دورها على نقل المعرفة بل هدفت إلى تعليم الافراد كيف يفكرون وكيف يتعلمون، إضافة إلى تزويد المتعلمين بالخبرات والميول والمهارات التي تساعدهم على النجاح في حياتهم العملية ومواجهة مشكلات المستقبل بطريقة منهجية تستند إلى التفكير العلمي السليم . (استيته وأخرون، 1987: ص136) ولما كان التعليم وسيلة التربية في تحقيق أهدافها، وهو نشاط فعال يستهدف تربية الفرد وتنميته ليكون قادراً على أن يتكيف، ويتفاعل بايجابية مع مؤثرات بيئته الطبيعية والاجتماعية، ويشعر بقدرته ومسؤوليته من التأثير فيها وتطويرها، وهذا التكيف يتطلب وعياً يتمثل في الاحاطة بجانب من العلوم والمعارف، وأدراك العلاقات، وأستيعاب مفردات البيئة، ولعل ثلاثي العملية التعليمية المنهج والمدرس والطالب بحاجة إلى وسيلة أخرى ينساب عبرها المنهج بخبراته الواسعة تسمى طريقة التدريس التي تعد من العوامل المهمة التي تساعد المدرس على النجاح في أداء عمله، اذ يستخدم المدرس طريقة التدريس لنقل المعارف و المهارات و المعلومات الى المتعلم (الزغلول وعلي، 2004: ص35).

وطريقة التدريس هي الاداة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة للمتعلم، فاذا كانت هذه الطريقة تلائم الموقف التعليمي و تتسجم مع عمر الطالب وقابليته، فان الاهداف المتحققة غيرها تكون اكثر عمقا واكثر فائدة، وترى الباحثة بانه لا توجد طريقة مثلى في التدريس او طريقة تناسب كل المواد الدراسية وفي كل المواقف التدريسية، انما لكل موقف تدريسي طريقة تناسبه.

ولذلك فان طريقة التدريس المتبعة تعد من العناصر الاساسية في العملية التعليمية، وان طرائق تدريس المواد الاجتماعية تتمتع بأهمية كبيرة، مستمدة من مكانة المواد الاجتماعية نفسها كونها مواد حيوية تتصل بحياة الطلبة وتسهم في عملية التنشئة الاجتماعية وتنميتها على عملية سليمة . (الفنيش، 1991: ص127).

ان الهدف الرئيسي من تدريس المواد الاجتماعية هو الاسهام في تفهيم الطلبة ان الحضارة العالمية التي يعيش في ظلها البشر اليوم، ماهي الا نتيجة لجهود الشعوب، وان لكل شعب نصيبه في بناء هذه الحضارة بحسب قابليته وكفايته، لقد حدثت تغيرات متتالية ومازالت تحدث في محتويات المواد الاجتماعية في جميع المراحل التعليمية لتساير التطورات التي يتعرض لها المجتمع، غير ان التغيير القائم على الحذف او اعادة الصياغة لا يعد ضمانا اكيد لنهوض تلك المواد بوظيفتها وتحقيقها للأهداف المرغوب فيها، وانما يجب ان يشمل هذا التغيير جميع الاساليب والوسائل والتقنيات المستعملة في تدريس هذه المواد (اللقاني ورضوان، 1986: ص10)

ومن بين مناهج المواد الاجتماعية، الجغرافية التي تعد مجالاً خصباً في تنمية الميول والاتجاهات للطلبة، وتوفير فرص النمو العقلي في فهم القدرات والمهارات التي يحتاجها الانسان في مواقف الحياة المختلفة . (ريان، 1972: ص36)

ونظراً للتوسع الحاصل في مجال العلوم والمعارف الاخرى نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية، وتبعاً لانتشار التعليم وتطور مؤسساته واختلاف مستوياته وتنوع اهدافه، فكان لابد من ايجاد استراتيجيات جديدة تتصف بالمرونة وتنشيط فكر الطالب ليكون فاعلاً بمجتمعه . (الحصري ويوسف، 2000: ص22).

وفي السنوات الاخيرة ظهرت استراتيجيات حديثة نقلت العملية التعليمية من المادة الدراسية والاعتماد على المدرس الى عملية تعليمية اهتمت بالطالب الذي يعد في هذه الحالة مركزاً للفعاليات المنظمة التي تهدف الى تحقيق اهداف العملية التعليمية ومنها التعليم الذاتي . (ملحم، 2006 : ص425)

وتبرز اهمية الاستراتيجيات بانها استراتيجيات يعتمدها المتعلم بوصفه ذاتي التنظيم ومفكر يستطيع تقويم نفسه وتوجيه سلوكه نحو اهداف معينة، فان المتعلم المنظم ذاتياً هو الذي يملك استراتيجيات ما وراء المعرفة حول الذات واستراتيجية ما وراء المعرفة حول الذات، واستراتيجيات ما وراء المعرفة حول طبيعة المهمة التعليمية، ولأهمية هذه الاستراتيجيات، فقد قام عدد من الباحثين بتدريب الطلبة وتعليمهم هذه الاستراتيجيات، اما بصورة مباشرة (برامج تعليمية) وبصورة غير مباشرة (من خلال المحتوى الدراسي) اعتقاداً منهم ان تعلم هذه الاستراتيجيات يؤدي الى تحسن اداء الطلبة في التعلم. (محمد، 2004: ص9)

وتبرز اهمية استراتيجية سوم (swom) كونها احدى استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال ما تقدمه للمدرس والطالب من مزايا عديدة من خلال رفع مستوى التحصيل الدراسي والوعي بقواعد ما فوق المعرفة وقدرتهم على استدعاء المعلومات، كذلك تدريب الطلبة على توظيف تلك المعلومات والاستراتيجيات قد اسهم في تمكين الطلبة من ازدياد تحصيلهم الدراسي وتذليل الصعوبات الدراسية .(ابو جادو ونوفل، 2007 ص349)

ان اهمية استراتيجية سوم (swom) التي تركز في تعليم مهارات التفكير الناقد والابداعي على حد سواء من التركيز في المهارات الست وهي: التساؤل . المقارنة . اتخاذ القرار . توليد الاحتمالات . حل المشكلات . التنبؤ .(الهاشمي والدليمي، 2008: ص142)

استناد الى ما تقدم تبرز اهمية هذا البحث في المسوغات الآتية:

1. تجريب الاستراتيجيات الحديثة للتثبيث من فعاليتها ومن استراتيجية سوم (swom) في التحصيل واستبقاء المعلومات في مادة الجغرافية .
2. عدم وجود دراسة عراقية حسب علم الباحثة تناولت استراتيجية سوم (swom) في مادة الجغرافية .

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف أثر

1. إستراتيجية سوم (swom) في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية .
2. أستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية .

فرضيتا البحث:

- . لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية باستعمال إستراتيجية سوم (swom) وبين متوسط طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية .
- . لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافية باستعمال إستراتيجية سوم (swom) وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة الجغرافية بالطريقة التقليدية في استبقاء المعلومات.

حدود البحث:

. الحدود المكانية: مركز محافظة بابل
 . الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إحدى المدارس الثانوية أو الإعدادية النهارية للبنات في محافظة بابل يتم اختيارها بالسحب العشوائي .
 . الحدود العلمية: الفصل الرابع والخامس والسادس من كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسه في العراق للصف الخامس الأدبي، تأليف: أ.د. إياد عاشور الطائي وآخرون (2012) .
 . الحدود الزمنية: العام الدراسي (2012 . 2013)

تعريف المصطلحات:

ستقوم الباحثة بتعريف المصطلحات

2 . الاستراتيجية: عرفها كل من

oliver، 1977 بانها " مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها التلاميذ لتعلم ما يهدف اليه المنهج " . (oliver، 1977: ص194)
 . تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها " مجموعة الاجراءات التي خطتها الباحثة مع المجموعة التجريبية في تدريس طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية لزيادة التحصيل الدراسي لديهن " .

3. إستراتيجية سوم (swom): عرفها

. الهاشمي والدليمي، 2008 بأنها " من الاتجاهات الحديثة في تدريس المهارات الفوق المعرفية وترمي إلى تحسين التعلم وانتاجه لإعداد جيل واعي يفكر بطرائق شمولية من خلال مجموعة من الافكار والاسئلة المنظمة التي يتبعها المدرس والطالب عند دراسة موضوع معين " . (الهاشمي، الدليمي، 2008: ص 141)
 . تعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها " مجموعة الخطوات المنظمة والمتربطة على شكل مهارات التي أتبتها الباحثة في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية لطالبات الصف الخامس الادبي".

4 . التحصيل: عرفه كل من

. webesters، 1971 بأنه "أنجاز أو أداء يقوم به التلميذ بعمل ما من الناحية الكمية أو النوعية". (webesters، 1971: ص16)
 . تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " مقدار المعلومات التي تحصل عليها طالبات الصف الخامس الأدبي في عينة البحث بعد تدريسهم مادة الجغرافية الطبيعية مقاساً بالدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة في نهاية تجربة البحث"

5. الاستبقاء: عرفه كل من

. Morgan and kim، 1966 بأنه "كمية المعلومات الصحيحة المتذكرة والمقاسة بإعادة التعلم او الاسترجاع" (Morgan، 1966: ص165)
 . تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "حفظ المعلومات والخبرات السابق تحصيلها وإبقائها مخزونة لحين الحاجة إلى أستدعاءها مرة أخرى".

7 . الجغرافية: عرفها كل من

. Moill، 1985 بانها "العلم الذي يبحث في تحديد الاختلافات المكانية للظواهر الطبيعية والبشرية وفهم العمليات التي شكلت هذه الاختلافات". (Moill، 1985: ص23)

الفصل الثاني

اولا: جوانب نظرية

المحور الاول: استراتيجيات التدريس

- مفهوم استراتيجية التدريس:

يرجع أصل مصطلح استراتيجية الى اللغة اليونانية وهو " استراتيجوس " يعني القائد، وهذا المصطلح يستخدم في العلوم العسكرية بمعنى الخطة العامة التي يرسمها القائد من اجل تحقيق هدف او عدة اهداف محددة او بمعنى فن القيادة او الخطة العامة لمعركة او حملة عسكرية شاملة، ويعني في هذا المجال الخطة او السياسة التي ترسم لتحقيق اهداف تعليمية . (شحاتة، 2012: ص21.20)

ولم يعد استخدام الاستراتيجية قاصرا على الميادين العسكرية وحدها وانما امتد ليكون قاسم مشترك بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة، وقد اورد زيتون

(1999) معنيين للاستراتيجية كل منهما يكمل الاخر هما:

المعنى الاول: فيه ينظر إلى الاستراتيجية على انها فن استخدام الامكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الاهداف المرجوة على افضل وجه ممكن بمعنى انها طرق معينة لمعالجة مشكلة او مباشرة مهمة ما او اساليب عملية لتحقيق هدف معين

اما المعنى الثاني: فيه ينظر الى الاستراتيجية على انها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام الوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الاهداف المرجوة

(شاهين، 2011:ص22) وبناء على ما سبق تعرف استراتيجية التدريس بأنها مجموعة من اجراءات التدريس المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق اهداف معينة وفق ما هو متوفر او متاح من امكانيات وعبارة اخرى فأن استراتيجية التدريس تتمثل في مجموعة من الاجراءات المختارة لتنفيذ الدرس والتي يخطط المدرس لأتباعها الواحدة تلو الاخرى بشكل متسلسل او بترتيب معين مستخدما

الامكانيات المتاحة بما يحقق افضل مخرجات تعليمية ممكنة وبما يحقق الاهداف التدريسية .(الخرزاعلة، 2011:ص255)

مكونات استراتيجية التدريس:

وتتضمن الجوانب التالية:

1. الاهداف التدريسية .
2. التحركات التي يقوم بها المدرس، وينظمها ليسيير وفقا لها في تدريسه .
3. الامثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول الى الاهداف .
4. الجو التعليمي والتنظيمي الصفي للدرس .
5. استجابات الطلبة الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المدرس ويخطط لها . (زيتون، 2001: ص290.292)

اهمية استخدام استراتيجيات التدريس:

يمكن تلخيص اهمية الاستراتيجيات بالاتي:

1. اتقان المادة التعليمية او البنية المعرفية لمحتوى المناهج .
2. زيادة التواصل في حجرة الدراسة من المدرس والطلبة، وبين الطلاب وبعضهم البعض، الامر الذي يسهم في بناء مجتمع التعلم.
3. تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة، كالحب والاستطلاع، والاتجاه الايجابي نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم.

4. تنمية الجوانب المهارية لدى كل من الطلاب والمدرسين، حيث تسمح الاستراتيجيات بممارسة كل طالب على حدة لهذه المهارات وأتقانه لها .
5. الاندماج النشط في عملية التعلم .
6. تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح . (الشربيني، ص8. 9)

المحور الثاني: استراتيجيات ما وراء المعرفة

لم يكتف علماء النفس المعرفيون بالإشارة الى أهمية توظيف الإنسان لاستراتيجياته المعرفية بغية الفهم والمعرفة بل نادوا أيضا بضرورة يقظته ووعيه لما يوظفه من استراتيجيات والتحكم بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة . وهذه العمليات من الوعي والضبط والتوجيه عرفت باسم استراتيجيات ما وراء المعرفة (دروزة، 1995: ص82).

وبذلك تعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة على أنها مجموعة من الاجراءات التي تتعلق بتأمل الطالب في عملياته العقلية، وتوظيفها في الظروف المناسبة، ومراجعة درجة نجاحه . (عبد السلام، 2001: ص96)

وأن تضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة ضمن المحتوى الدراسي الذي يقدم للطلاب، سيعزز من فاعلية التدريب على استخدامها وبالتالي أنها تسمح للمتعلم بأن يحافظ على انضباطه ووعيه في الموقف التعليمي. (قطامي، 1996: ص66)

مفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم ما وراء الطبيعة في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح افاقاً واسعة للدراسات تجريبية والمناقشات النظرية في موضوع الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقي الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعليم واستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار. (العفون، 2012: ص194)

ويعني مفهوم "ما وراء المعرفة " في جوهره "التفكير في التفكير" فهو يتضمن بعض العمليات والافكار المعقدة ((والتي غالباً ما تكون مجردة)).(ابو علام، 2010: ص189)

فان تحليلاً دقيقاً لمصطلح ((metacognitive)) يشير الى ان كلمة "meta" تعني ما وراء، وكلمة "about" تعني حول وكلمة "cognition" تعني المعرفة وكلمة "thinking" تعني التفكير، لذا فان ما وراء المعرفة تعني التفكير في التفكير او التفكير حول التفكير وهذا النوع من التفكير موجود في الجزء الامامي من الدماغ، ويتضمن مجموعة من القدرات مثل: التغيير والادراك او قمع الافكار والسلوكيات والتخطيط، والتفكير للأمام، والتفكير للناقد والابداعي والتأمل، والتفكير فيما نفكر، والقدرة على التفكير ما وراء المعرفة خاص بالبشر . (نوفل، سعيان، 2011: ص265)

أن التعليم الفعال لمهارات ما وراء المعرفة يبدو حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة، وربما كان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها. (عواد، الهداوي، 2011: ص55)

المحور الثالث: استراتيجية سوم (swom)

أصل التسمية:

جاءت تسمية سوم (swom) بأنها منظومة تعليمية اطلق عليها اسم الانموذج الأمثل الواسع أو الشامل لكل مدرسة، أختصر بكلمة (swom) وذلك باعتماد أول حرف من كل كلمة من أسم الاستراتيجية بالغة الانجليزية school wide optimum model وأسم الاستراتيجية يتكون من شقين ws وهما الحرفان الاولان من كلمة swartz والشق الثاني om وهما الحرفان الاولان من كلمة omar لأنها تقدم برنامجاً تطويرياً يشمل كل جوانب صناعة الانسان التعلم الناجح، وتنهض بجميع من في المدرسة وتشمل كل اركانها، فالاستراتيجية (سوم) تعليمات وإرشادات تضمن بيئة تعليمية

ناجحة، وخطة تنظيمية شاملة لأدارة جميع أجزاءها، التي تنظم المدرسة بأسرها، فهي شاملة بما تحويه وشاملة لكل أفراد المدرسة، إن ابرز مايميز هذه الاستراتيجية سهولة التعامل معها إذ تنتم بالوضوح، والدقة في التعامل، وهي تمثل مجموعة من الافكار والاسئلة المنظمة التي يتبعها المدرس عند تدريسه التفكير الناقد والابداعي.

(<http://nctt.net/lessonsarticles>)

مهارات إستراتيجية سوم (swom):

تتألف إستراتيجية سوم من ست مهارات للتفكير وهي:

1. مهارة التساؤل:

تستند هذه المهارة إلى طرح الاسئلة قبل التعلم وفي أثناءه وبعده، وبما يسير فهم الطالب وتوقفه عند العناصر المهمة في المادة التعليمية، والتفكير في المادة العلمية وربط القديم بالجديد، والتنبؤ بأشياء جديدة، والوعي بدرجة استيعاب عالية وإثارة الخيال . (بهلول، 2004:ص37)

2. مهارة المقارنة:

تتضمن مهارة المقارنة تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين شيئين أو اكثر، مثل المقارنة بين: فكرتين أو حادثتين أو منظمتين مؤسستين، أو شخصين للوصول إلى هدف أو قرار محدد . وتحتوي مهارة المقارنة دائماً على الخصائص التي تتشابه، والخصائص التي تختلف، وهي من مهارات التكرير الاساسية وتهدف لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة وتتطلب عملية المقارنة التعرف على وجه الشبه والاختلاف أثنين أو أكثر وتفحص العلاقات بينهما والبحث عن نقاط الاختلاف ونقاط الاتفاق ومعرفة ما هو موجود بينها ومفقود في الاخر، وقد تكون المقارنة مغلقة أو مفتوحة . (شواهين، 2009:ص130)

3. مهارة توليد الاحتمالات:

تتضمن هذه المهارة استخدام المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة بطريقة بنائية: إذ يقوم المتعلم وفق هذه المهارة بالعمل على إقامة الصلات بين الافكار الجديدة المولدة والافكار السابقة من خلال إيجاد بناء متماسك من الافكار يربط بين المعلومات المولدة، والابنية المعرفية السابقة لدى المتعلم . ومن المتوقع وفق هذه المهارة ان تولد المعلومات بقالب جديد عما ألفه الفرد . (أبو جادو، نوفل، 2007:ص99)

4. مهارة التنبؤ:

هي تلك المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل . وبالنسبة للطلبة فهي تمثل التفكير فيما سيجري في المستقبل . (سعادة، 2011:ص561)

وهي توقع حدوث ما في المستقبل، بناءً على ما يتوافر من معلومات تقود اليه، معنى ذلك أن ثمة افتراض مفاده أن عملية جمع المعلومات تعد خطوة اساسية وسابقة للتنبؤ . (نوفل، سعيفان، 2011:ص166)

5. مهارة حل المشكلات:

هي تلك المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة، أما تعريفها بالنسبة للطلبة فهي عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما أو قضية معينة أو معضلة محددة أو مسألة مطروحة . (سعادة، 2011:ص469)

6. مهارة اتخاذ القرار:

إن اتخاذ القرار هي عملية عقلانية رشيدة، تتبلور في ثلاث عمليات فرعية، وهي البحث والمفاضلة والمقارنة بين البدائل واختيار أفضل هذه البدائل، ويرى البعض الاخر أن " القرار عملية ذهنية عقلية بالدرجة الاولى "، تتطلب قدراً من التصور والمبادأة والابداع ودرجة كبيرة من المنطقية والبعد عن التحيز أو التعصب أو الرأي الشخصي، وحتى اختيار

بدائل خاصة تحقق الهدف في أقصر وقت ممكن وبأقل كلفة ممكنة، ويوصف القرار في تلك الحالة بأنه قرار رشيد .
(خلف، الزهراني، 2009:ص 217 . 218)

دراسات سابقة

دراسة المرسومي (2011)

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد (كلية التربية أبن الرشد)، وكانت ترمي إلى معرفة (أثر استراتيجيية swom في تحصيل مادة الادب نصوص عند طالبات الصف الخامس الاديبي) تألف مجتمع الدراسة من (72) طالبة بواقع (37) في المجموعة التجريبيية التي تدرس وفق إستراتيجيية سوم و (35) طالبة في المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتياديية، وكافأت الباحثة بين مجموعتي البحث بالمتغيرات الاتيية (العمر الزمني محسوب بالأشهر، اختبار القدرة اللغويية، التحصيل الدراسي للأبوين، درجات مادة اللغة العربيية للعام السابق، ودرجات اختبار المعرفة السابقة) اتبعت الباحثة التصميم التجريبيي ذو الضبط الجزئي تصميماً للبحث، أعدت الخطط التدريسيية لها وعرضتها على الخبراء لمعرفة آراءهم في صلاحيتها، ودرست المجموعة التجريبيية باستعمال إستراتيجيية سوم، والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليديية، ودرست الباحثة بنفسها الطالبات في مدة التجربة التي أستمرت (15) أسبوعاً، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً مؤلف من (20) فقرة تمثلت في نوعين من الاسئلة الاختيار من متعدد (10) فقرة و (10) فقرات من نوع الاسئلة المقاليية، موزعة بين المستويات الستة من تصنيف بلوم (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم)، وتحقق من صدقه وثباته وأجراء التحليلات الاحصائيية لفقراته (معامل الصعويية، والقوة التمييزيية، فعالية البدائل الخاطئة)، واعتمدت الباحثة الوسائل الاحصائيية الاتيية: الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ولعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسن، وبعد تصحيح الاجابات ومعالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج وجود فرق ذو الدلالة إحصائيية بين المجموعتين التجريبيية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي في مادة الادب والنصوص لصالح المجموعة التجريبيية. (المرسومي، 2011)

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات البحث وإجراءاته من حيث منهج البحث المتبع، واختبار التصميم التجريبي المناسب، ومجتمع البحث وعينته، وتكافؤ المجموعات، وضبط المتغيرات الداخليية، وتحديد المادة العلميية، وصياغة الاهداف السلوكيية، واعداد الخطط التعليميية، واعداد أداة البحث، وتطبيق التجربة، واختيار الوسائل الإحصائيية المناسبة لمعالجة البيانات، وكما يلي:

أولاً: منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج التجريبيي لتحقيق هدفها، لأنه منهج ملائم لإجراءات البحث والتوصل الى النتائج، ويقوم هذا المنهج على اساس اجراء تغير معتمد بشروط معينة في العوامل التي يمكن ان تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة، وملاحظة آثار هذا التغير وتفسيرها والوصول الى العلاقات الموجودة بين الاسباب والنتائج، فهو منهج يقوم على التجربة والملاحظة. (عطية، 2010:175)

ثانياً: التصميم التجريبي:- (Experimental Design)

التصميم التجريبيي يتطلب درجة عالية من الكفاية والمهارة، لأنه يتوجب فيه حصر جميع العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة ويتوقف تحديد نوع التصميم على طبيعة المشكلة، وظروف العينة، وزمان اجراء التجربة ومكانها، وتجهيز واضح لوسائل قياس النتائج واختبار صدقها. (عليان، غنيم، 2004: 52)

جدول (1) التصميم التجريبي

نوع الاختبار	المتغير التابع	المتغير المستقل	المجموعة
اختبار بعدي	التحصيل + الاستبقاء	إستراتيجية سوم swom	التجريبية
اختبار بعدي	التحصيل	الطريقة الاعتيادية	الضابطة

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:-

أ - مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الخامس الاديبي في المدارس الاعدادية والثانوية للبنات التابعة لمحافظة بابل للعام الدراسي (2012 _ 2013 م)

ب _ عينة البحث: العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع الاصلي للبحث يتم اختيارها بطريقة علمية منظمة من جميع عناصر ومفردات المجتمع وبنسبة معينة بحسب طبيعة البحث وحجم المجتمع الاصلي، بحيث تحمل نفس الصفات أو الخصائص المشتركة وتعمل على تحقيق أهداف البحث . (الجبوري، 2011، 126)

لذلك تنقسم عينة البحث الحالي الى ما يأتي:

أ. عينة المدارس: اختارت الباحثة اعدادية الزرقاء للبنات بطريقة عشوائية (*) لأجراء بحثها فيها .

ب . عينة الطالبات: زارت الباحثة اعدادية الزرقاء للبنات بموجب الكتاب الصادر من مديرية تربية بابل ملحق (1)، وكانت تحوي شعبتين للصف الخامس الاديبي، وهي (أ، ب) وبطريقة السحب العشوائي، اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس باستعمال استراتيجية swom، وشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، أن عدد طالبات عينة البحث بلغ (61)، بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية، و(31) طالبة للمجموعة الضابطة، وبعد ان استبعدت الباحثة الطالبات الراسبات من مجموعة البحث البالغ عددهن (7) طالبات اصبح المجموع النهائي للطالبات (عينة البحث) (54) طالبة، بواقع (27) طالبة للمجموعة التجريبية، و (27) طالبة للمجموعة الضابطة. أما سبب استبعاد الطالبات الراسبات فهو امتلاكهن خبرة سابقة في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة، وقد تؤثر في المتغير التابع (تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية)، وفي دقة النتائج، وقد أستبعدن إحصائياً فقط .

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثة قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي ترى أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها ومن هذه المتغيرات:

1. اختبار الذكاء:

اعتمدت الباحثة اختبار رافن (Raven) للذكاء ذي المصفوفات المتتابعة لأنه مقنن على البيئة العراقية . (الجنابي، 2010: 85)، قد أعدت الباحثة استمارة خاصة للإجابة عن المصفوفات، وزعت على طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وتألفت من ستين سؤالاً استغرقت ستين دقيقة للإجابة عنها، وصححت بواقع درجة واحدة لكل السؤال، بحسب متوسط درجات الذكاء للمجموعتين فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (31.481) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (30.222) درجة، ملحق (2) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.499) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) وبدرجة حرية (52)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير .

(*) كتبت الباحثة أسماء المدارس ووضعتها في كيس ثم سحبت واحدة منها فكانت إعدادية الزرقاء للبنات

2. العمر الزمني محسوباً بالشهور :-

بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (211.777) شهراً، وبلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (211.185) شهراً. ملحق(3)، وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.007)، أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.021)، وبدرجة حرية (52). وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني .

3 . التحصيل الدراسي للآباء :-

يظهر أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا) المحسوبة (0.712)، أصغر من قيمة (كا) الجدولية (7.815)، عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (3).

4- التحصيل الدراسي للأمهات:

أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات ملحق(5)، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي، أن قيمة (كا) المحسوبة (0.702) أصغر من قيمة (كا) الجدولية (9.49) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (4).

5- درجات الطالبات في مادة الجغرافية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي (2012/2013 م)

بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (67.18) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (63.51) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.950) أصغر من القيمة التائية الجدولية (2.021)، وبدرجة حرية (52) . وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات اختبار مادة الجغرافية لنصف السنة للعام الدراسي 2013/2012 م .

خامساً:- ضبط المتغيرات الدخيلة:

يقصد بالضبط تثبيت العوامل جميعاً وتحديدها، ماعدا العامل الذي يراد معرفة أثره، والضبط من العناصر المهمة في سيطرة الباحثين على عملهم وإنجاح تجاربهم وبها يكسب الباحثون ثقة عالية بدراساتهم وتؤدي إلى نتائج ذات قيمة علمية، لذا ينبغي على الباحثين أن يتعرفوا المتغيرات والعوامل (غير المتغير المستقل) التي تؤثر في المتغير التابع وتثبيتها. (رؤوف، 2001: ص158-159)

وقد حاولت الباحثة قدر الامكان تقادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، ومن ثم في نتائجها، وفيما يأتي إجراءات ضبط هذه المتغيرات .

1. ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:

يحدث أحياناً أن يتعرض أفراد التجربة لحدث داخل التجربة أو خارجها يكون ذا أثر في المتغير التابع، وذلك بجانب الأثر الناجم عن تعرضه للمتغير المستقل، وإصبح من المتعذر تحديد أثر الأخير فيما طرأ من نتائج وكل هذا مايشوه تأثير المتغير المستقل أو يؤدي الى المبالغة في قيمته . (الزويعي، الغنام، 1989: ص95) يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة(العطل الرسمية وغير الرسمية، انقطاع التيار الكهربائي، التفجيرات، والحوادث، الأخر كالحروب والاضطرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة)، ولم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، ويؤثر في المتغير التابع بجانب اثر المتغير المستقل .

2. الاندثار التجريبي: يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطالبات (عينة البحث)، أو انقطاعهن في أثناء التجربة، مما يؤثر في النتائج (عبد الرحمن و زنكنة:2007، ص479)، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء

أكانت تسرباً أم انقطاعاً، أم تركاً باستثناء حالات الغيابات الفردية التي تعرضت لها مجموعتا البحث، وبنسبة ضئيلة جداً، ومتساوية تقريباً في المجموعتين .

3. العمليات المتعلقة بالنضج: يشمل هذا العامل كل التغيرات البيولوجية أو النفسية أو العقلية التي تطرأ على الفرد الذي يخضع للمعالجة أثناء تنفيذ الدراسة أو البحث، مما يؤثر على دقة النتائج، حيث أن النتائج التي تنتج عن الدراسة يمكن أن تعزى إلى المتغير المستقل وإلى هذا العامل، ومن هذه المتغيرات زيادة العمر، والجوع أو التعب، وتقلص الاهتمام. (عباس، وأخرون، 2011: ص176) ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث، إذ بدأت التجربة يوم الاربعاء الموافق 2013/2/20، وانتهت في يوم الخميس الموافق 2013/5/9، وإذا حدث نمو في الجانبين النفسي والبيولوجي فإن هذا النمو تتساوى فيه طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

4. الفروق في اختيار المجموعتين: حاولت الباحثة - قدر المستطاع - تفادي أثر هذا المتغير من طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في خمسة متغيرات، يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع

5. أداة القياس: استعملت الباحثة أداة موحدة لقياس التحصيل واستبقاء المعلومات في مادة الجغرافية عند طالبات مجموعتي البحث، إذ أعدت اختباراً تحصيلياً لتطبيقه على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في نهاية التجربة.

6. أثر الإجراءات التجريبية:

أ. سرية البحث: حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.

ب. الوسائل التعليمية:

كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل السبورة والاقلام الزيتية والموضوعات المقرر تدريسها .

د. إجراء التجربة:

فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة، فقد درّست الباحثة طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسها لتلافي أثر هذا المتغير، وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية، لأنّ أفراد مدرسة لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل، وقد يُعزى إلى تمكن إحدى المدرسات من المادة أكثر من الأخر أو إلى صفاتها الشخصية مثل نشاطها أو رغبتها في تدريس المادة أو إلى غير ذلك من العوامل.

هـ. توزيع الدروس:

ضبطت الباحثة هذا العامل عن طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وبالتعاون مع إدارة المدرسة، على تنظيم الجدول الأسبوعي لمادة الجغرافية لإعطاء فرص متكافئة من الوقت للمجموعتين بالتناوب وكانت الحصص موزعة على ستة حصص في الأسبوع .

سادساً : متطلبات البحث:

من متطلبات هذا البحث توافر الآتي:

1. تحديد المادة العلمية

حددت الباحثة المادة العلمية بعدد من موضوعات كتاب الجغرافية المقرر تدريسه من وزارة التربية لطلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي 2012 - 2013 . فكانت تتضمن الفصل الرابع والخامس والسادس من كتاب الجغرافية الطبيعية .

2. صياغة الأهداف السلوكية

وقد صاغت الباحثة (125) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الاهداف العامة ومحتوى موضوعات الجغرافية التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة من تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، بغية التثبيت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس الجغرافية وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية والنفسية .

وبعد تحليل آراء الخبراء عدلت بعض الاهداف من حيث صياغتها في ضوء الملاحظات، وحصل على اتفاق (80%) من آراء الخبراء فيما يتصل بوضوح الصياغة ومدى تغطيتها للمحتوى الدراسي الذي تشمله وصحة تصنيفها، وبذلك بقيت الاهداف السلوكية (125).

3. أعداد الخطط التدريسية

إن إعداد الخطط التدريسية يُعدّ واحداً من متطلبات التدريس الناجح، فقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية لتدريس مادة الجغرافية لطالبات مجموعتي البحث على وفق استراتيجية سوم فيما يخص طالبات المجموعة التجريبية، وعلى وفق الطريقة التقليدية فيما يخص طالبات المجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثة جميع هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الجغرافية وطرائق تدريسها، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة .

سابعاً: أداة البحث:-

ويتطلب تحقيق البحث بناء اختبار واحد لقياس (التحصيل واستبقاء المعلومات) في مادة الجغرافية، وقد بنت الباحثة أداة بحثها على النحو الآتي: .

1 . تحديد الهدف من الاختبار: يرمي الاختبار إلى قياس أثر إستراتيجية سوم في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية .

2 . أبعاد الاختبار:

حُددت أبعاد الاختبار التحصيلي بالمستويات الستة من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي(المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) لمناسبتها البحث وموضوعات التجربة وطبيعة المادة الدراسية.

3 . أعداد جدول مواصفات:

شمل جدول المواصفات، الذي أعدته الباحثة موضوعات الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها لطالبات الصف الخامس الأدبي للفصول (الرابع والخامس والسادس)، والأهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف (Bloom) (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وقد حُسبت أوزان محتوى الموضوعات على ضوء عدد الصفحات التي يتضمنها كل فصل .

وحسبت الباحثة عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الستة للأهداف السلوكية من مجموع فقرات الاختبار بـ(50) فقرة على ضوء العدد الكلي لها والأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات والأهمية النسبية لمستوى الأهداف السلوكية في جدول المواصفات .

4. صياغة فقرات الاختبار:

كانت صياغة فقرات الاختبار التي تقيس المستويات الأولى من تصنيف بلوم (Bloom) (معرفة، فهم، تطبيق) من نوع الاختبارات الموضوعية وهي (الاختبار من متعدد) وقد فضلت الباحثة (لقياس هذه المستويات الثلاثة) أن تستعمل الاختبارات الموضوعية وقد اختير هذا النوع من الأسئلة الموضوعية لأنها تمتاز بالشمولية والموضوعية، أما الفقرات التي تقيس المستويات الثلاثة الأخرى في المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) (التحليل، التركيب، التقييم) فقد كانت صياغتها بفقرات اختبارية مقالية ذات الإجابة القصيرة .

5. صدق الاختبار Test Validity:

يشير كثير من المتخصصين والمهتمين بالقياس النفسي والتربوي إلى وجود طرائق متعددة لاستخراج الصدق، ولغرض التحقق من توفر هذه الخاصية في الاختبار التحصيلي استعملت الباحثة أنواع الصدق الآتية:

1- الصدق الظاهري: عرض الاختبار بصورة أولية على لجنة من الخبراء أو المتخصصين لأبداء آرائهم بصلاحيته فقرات الاختبار، وعدلت بعضها في ضوء آرائهم وتم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة (80%) أو أكثر، واعتماداً على ذلك فقد عدلت عدد من الفقرات .

2- صدق المحتوى: تم التثبت من ذلك من خلال إعداد جدول المواصفات لضمان تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية، وعليه يُعدُّ الاختبار صادقاً من حيث المحتوى .

6- التطبيق الاستطلاعي للاختبار: طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الأساسية تقريباً، إذ اختارتها الباحثة من مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات عينة البحث نفسها، وتألفت من (100) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي في إعدادية (طليطلة) اختيرت بنحوٍ قصدي من المدارس التابعة لمركز محافظة بابل، وتم تطبيق الاختبار على العينة في يوم الثلاثاء الموافق 23 / 4 / 2013 بعد أن تأكدت الباحثة إكمالهن موضوعات مادة الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها في التجربة جميعها، إذ انفقت الباحثة مع مدرسة المادة في المدرسة المذكورة آنفاً على إنهاء تدريس الموضوعات في هذا الوقت، وتألف الاختبار من (50) فقرة . وبعد تطبيق الاختبار اتضح أن الوقت الذي استغرق في الإجابة عن فقرات الاختبار جميعها كان بين (60 . 80) دقيقة، بعد حساب متوسط الوقت تبين أن الزمن المناسب لإتمام الإجابة هو (70) دقيقة (*) وبعد تصحيح الإجابات رتبت الدرجات تنازلياً ثم أخذت نسبة (27%) العليا من الإجابات و(27%) الدنيا من الإجابات وقد استخرجت درجة صعوبة الفقرات وقوتها التمييزية على وفق ما يأتي:

1- مستوى صعوبة الفقرات:

حسبت الباحثة صعوبة كل فقرة ووجدت أنها تتراوح بين (0.52) و(0.72) ، وهذا يعني الاختباراً جيداً يعد جيداً، إذا تراوحت نسبة صعوبة فقراته بين (20% . 80%) وكلما اقترب مستوى الصعوبة من (0.65%) كانت قدرته على التمييز بين الافراد أكثر .

2- قوة تمييز الفقرات:

حسبت الباحثة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجدتها تنحصر بين (0.30) و(0.56)، أبقت الباحثة على الفقرات جميعها من دون حذف أو تعديل، إذ تبين أن جميع فقرات الاختبار تمتاز بالقدرة على التمييز بين طالبات العينة .

(*) زمن الاختبار = زمن أسرع طالبة + زمن أبطأ طالبة / 2 = (80 + 60) / 2 = 140 / 2 = 70 دقيقة (البكري، 1999: ص56)

3. ثبات الاختبار

ويعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية استخرجت الباحثة معامل الثبات بطريقتين هما:

1 . طريقة التجزئة النصفية: قسمت الباحثة فقرات الاختبار للإجابات العينة الاستطلاعية، إلى نصفين، أحدهما يضم درجات الفقرات الفردية، وضم الآخر درجات الفقرات الزوجية، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، كان حساب معامل الثبات لنصف فقرات الاختبار الموضوعية (0.73)، ولما كان الثبات على أساس نصف الاختبار، صححته الباحثة بمعامل سيبرمان - براون فبلغ (0.84) وهو معامل مرتفع كما يراه المتخصصون في التربية. (عودة، 2002. ص226)

2 . معادلة كرونباخ - الفا: استخدمت الباحثة هذه المعادلة لاستخراج معامل الثبات للأسئلة المقالية أما سبب اختيارها هو إمكانية تطبيقها في الاختبارات التي تكون فيها درجة الإجابة أما صحيحة كاملة فتأخذ (درجتان) أو ناقصة فتأخذ (درجة واحدة) أو خطأ فتأخذ (صفر)، إذ بلغ معامل ثبات الاختبار للأسئلة المقالية (0، 94) وهو معامل ارتباط جيد .

5. **ثبات التصحيح:** لتصحيح فقرات الاختبار المقالية، أعدت الباحثة معياراً للتصحيح بعد الاخذ باراء الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس والقياس والتقويم، واعتمدت الباحثة في التصحيح على وفق هذا المعيار، فكانت الدرجة الكلية، (درجتان) لكل فقرة مقالية، توزعت على النحو الآتي (درجتان) إذا كانت الإجابة تامة، و(درجة واحدة) إذا الإجابة ناقصة، و(صفر) إذا كانت الإجابة خاطئة . ولتثبيت من التصحيح على وفق المعيار المستعمل في تصحيح فقرات الاختبار المقالية ذي الإجابة القصيرة الذي أعدته الباحثة، صححت إجابات طالبات العينة الاستطلاعية في المجموعة العليا والدنيا البالغ عددهن (54) طالباً، وللتثبيت من التصحيح، هنالك نوعان من الاتفاق هما:

أ . **الاتفاق بين التصحيحين:** ويعرف بثبات التصحيح، ويتم بتكليف المصحح الواحد بتصحيح الاختبار مرتين، ومن ثم يتم تقدير درجة الارتباط بين الدرجات في المراتين.

ب **الاتفاق بين المصححين:** ويعرف بثبات المصححين، أي عندما يطلب من مصححين أن يقوموا بعملية التصحيح، بأن يصح كل واحد الاختبار ثم يصححه زميله بنحو مستقل، ومن ثم تحسب درجة الارتباط بين مجموعتي الدرجات (النيهان، 2004: ص253-254) وعمدت الباحثة الى استخدام أحد النوعين، وهو الاتفاق بين المصححين، لذا استعمال معامل ارتباط بيرسون بين الباحثة ومدرسة أخرى، فكان معامل ثبات التصحيح (0.97) وهو معامل ثبات جيد جداً .

الصيغة النهائية للاختبار

بعد انتهاء الإجراءات الإحصائية للاختبار التحصيلي أصبح الاختبار مكوناً من (50) فقرة اختبارية (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد و(10) من نوع الاسئلة المقالية، وبذلك أصبح الاختبار التحصيلي صالحاً للاستخدام في قياس تحصيل طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة الجغرافية الطبيعية .

اتبع الباحثة في أثناء تطبيق التجربة ما يأتي:

1. باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الثلاثاء الموافق 2013/2/19، بتدريس ستة حصص أسبوعياً لكل مجموعة، واستمر التدريس إلى يوم الاحد الموافق 2013/4/25، وضحت الباحثة في بداية التجربة وقبل البدء بالتدريس الفعلي لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة كيفية التعامل مع طريقة التدريس بالنسبة إلى كل مجموعة.

2 . درّست الباحثة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسها على وفق الخطط التدريسية التي أعدها.

3. طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في وقت واحد يوم الاحد الموافق 2013/4/28م، الساعة (10.00) صباحاً، لغرض قياس التحصيل.

4. أعادت الباحثة تطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الخميس الموافق 2013/5/16م، الساعة (10.00) صباحاً، لغرض قياس استبقاء المعلومات .

تاسعاً: الوسائل الإحصائية:-

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية في إجراءات بحثها وتحليل نتيجة البحث ومنها:

س1 - س2

$$t = \frac{\left[\frac{1}{2n} + \frac{1}{n} \right] \frac{1}{2} \left[\frac{(2n-1)2 + (1n-1)1}{2-2n+1n} \right]}{1}$$

س1 = الوسط الحسابي للمجموعة العليا .

س2 = الوسط الحسابي للمجموعة الدنيا .

ن1 = عدد طالبات المجموعة العليا .

ن2 = عدد طالبات المجموعة الدنيا .

ع1 = تباين المجموعة العليا .

ع2 = تباين المجموعة الدنيا .

(البياتي، 1977: 260)

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتيجتين اللتين توصلت إليهما الباحثة، وتفسيرهما، على وفق فرضيتي الدراسة عن طريق الموازنة بين متوسطات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.

أولاً: عرض نتيجة التحصيل:-

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وبعد تحليل النتيجة، اتضح أنّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الجغرافية الطبيعية باستعمال (إستراتيجية سوم) بلغ (45.629)، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة جغرافية الطبيعية بالطريقة الاعتيادية (38.777) ملحق (14)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث، اتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بدرجة حرية (52) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.056) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021) .

ثانياً: عرض نتيجة الاستبقاء:-

بعد إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي لقياس استبقاء المعلومات، حللت الباحثة النتائج فبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (46.66) ملحق (15)، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (39.66)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعتي البحث، اتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.690) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.021)، وبدرجة حرية (52).

ثالثاً: تفسير النتيجتين:-

أظهرت نتيجتا البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بوساطة (إستراتيجية سوم) في (التحصيل واستبقاء المعلومات) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية، وقد يعزى ذلك إلى الأسباب الآتية:-
1- إن (إستراتيجية سوم (swom)) هي واحدة من الاستراتيجيات الحديثة التي ساهمت بتعليم طالبات المجموعة التجريبية مهارات التفكير كما ساهمت برفع تحصيلهن من خلال التنوع في المهارات والانشطة التعليمية والوسائل التعليمية فضلاً عن وضوح الاغراض السلوكية في بداية المادة التعليمية وهذا كله يعد مؤشرات إيجابية في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتعلم مهارات التفكير لدى الطالبات وتعزيز العملية التعليمية .

- 2- إن التدريس وفق هذه الاستراتيجية ادى إلى تنظيم المعلومات بشكل متسلسل ومنطقي مما ساعد الطالبات على خزنها بطريقة هرمية يسهل استرجاعها بسهولة فتصبح ذات معنى .
- 3- إنَّ (إستراتيجية سوم (swom)) أثارت الدافعية لدى الطالبات للمشاركة في الاجابة على الاسئلة وجعلها مادة شيقة ومحبة لدى اغلب الطالبات، مما أتاح الفرصة أمام الطالبات للتفوق والابداع .

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات:-

- في ضوء نتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة توضع الاستنتاجات الآتية:-
- 1 . أن اعتماد إستراتيجية سوم أسهم في تنمية التفكير لدى طالبات الصف الخامس الادي
 - 2 . إن إستراتيجية سوم تزيد من تحصيل واستبقاء المعلومات لدى الطالبات في مادة الجغرافية .
 - 3 . صحة ما تذهب اليه معظم الادييات في التأكيد على جعل الطالبة محو العملية التدريسية، منها تبدأ ومنها تنتهي، مؤكدة مشاركة الطالبة الفعالة في عملية التعلم، وهذا ما أكدته إستراتيجية سوم .

ثانياً: التوصيات:-

- في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها البحث يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:-
- 1 . ضرورة استعمال إستراتيجية سوم في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية لغرض زيادة تحصيل الطالبات واستبقاء المعلومات لديهن .
 - 2 . العمل على تدريب الملاكات التدريسية في أثناء الخدمة على كيفية استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة وبضمنها إستراتيجية سوم من خلال اقامة دورات تدريبية للكوادر التدريسية .

ثالثاً: المقترحات:-

- استكمالاً لهذه الدراسة تقترح الباحثة إجراء عدد من الدراسات الآتية:-
- 1 . إجراء دراسة مماثلة لدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى في مادة الجغرافية .
 - 2 . إجراء دراسة للتعرف على أثر استراتيجية سوم في تنمية متغيرات تابعة أخرى .

المصادر

1. الامين، شاكر محمود وآخرون، أصول تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1992 .
2. جامل، عبد الرحمن عبد السلام، طرق تدريس المواد الاجتماعية، ط1، دار المناهج للنشر، عمان، 2007 .
3. عطية، محسن عطية، أسس التربية الحديثة ونظام التعليم، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
4. استينة، دلال مجلس، ومحمد الدبس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ط1، جمعية عمال المطابع، عمان، الاردن، 1987.
5. الزغلول، عماد عبد الرحيم، وعلي فالح، مدخل إلى علم النفس، ط2، دارالكتاب، الامارات، 2004 .
6. الفنيش، أحمد علي، أصول التربية، ط1، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 1991 .
7. اللقاني، أحمد حسين، وبرنس، أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، ط4، عالم الكتب، القاهرة، 1986 .
8. ريان، فكري حسن، المناهج الدراسية، عالم الكتب، القاهرة، 1972.
9. الحصري، علي، ويوسف العنزي، طرق التدريس العامة، مكتبة للنشر والتوزيع، الامارات العربية المتحدة، 2000.
10. ملحم، سامي محمد، سيكولوجية التعلم والتعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2006.
11. محمد، زبيدة، فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي، مجلة كلية التربية، العدد السادس، جمهورية مصر العربية، 2004 .

12. الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008 .
13. أبو جادو، صالح محمد علي، ونوفل، محمد بكر، تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2007 .
15. شحاته، حسن، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2012 .
16. شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، 2011 .
17. الخزاعلة، محمد سلمان فياض، وآخرون، طرائق التدريس الفعال، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الاردن، 2011 .
18. زيتون، حسن، تصميم التدريس رؤية منظومية، ط2، القاهرة، 2001 .
19. الشرييني، أحلام الباز حسن، التخطيط للتدريس ومكوناته، المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي.
20. دروزة، افنان نظير، أساسيات في علم النفس التربوي، استراتيجيات الادراك ومنظوماتها كأساس لتصميم التعليم، ط1، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 1995 .
21. عبد السلام، مصطفى عبد السلام، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م .
22. قطامي، يوسف، وماجدة أبو جابر، الاساس المعرفي في تصميم التدريس تحليل مفاهيمي، 1996 .
23. العفون، نادية حسين، ومنتهى مطشر عبد الصاحب، التفكير أنماطه ونظرياته واساليب تعليمه وتعلمه، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2012 .
24. أبو علام، رجاء محمود، التعلم أسسه وتطبيقاته، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2010 .
25. نوفل، محمد بكر، وسعيفان، محمد قاسم، دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2011 .
26. عواد، زينب عبد السادة، والهداوي، سنابل ثعبان، " أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه لدى طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس"، مجلة كلية التربية، جامعة ذي قار، العدد 4، مجلد 1، آذار 2011.
27. خطاب، أحمد إبراهيم علي، أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ الحلقة الثالثة من التعلم الاساسي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الفيوم، القاهرة، 2007.
28. خلف، جمال محمود، والزهراني، صبحي محمد، مهارات التفكير الابداعي عند القائد التربوي المعاصر، زمزم ناشرون موزعون، الاردن، عمان، 2009.
29. العتوم، عدنان يوسف، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2010.
30. شواهين، خير، تنمية مهارات التفكير في تعلم العلوم، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009.
31. سعادة، جودت أحمد، تدريس مهارات التفكير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2011.
32. المرسومي، "عهود سامي هاشم"، أثر إستراتيجية SWOM في تحصيل مادة الادب والنصوص لدى طالبات الصف الخامس الادبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2011 .
33. المالكي، فاضل باني مرعب، " أثر إستراتيجية SWOM في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طلاب الصف الخامس الادبي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، 2012 .

34. داود، عزيز حنا، وانور، حسن عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد، 1990.
35. عليان، رحي مصطفى، وغنيم، عثمان محمد، أساسيات البحث العلمي، دار الصفاء للطباعة والنشر، عمان، 2004 .
36. عباس، محمد خليل، وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2011 .
37. الجبوري، حسين محمد جواد، منهجية البحث العلمي مدخل بناء المهارات البحثية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
38. الجنابي، قاسم أسماعيل مهدي، "أثر استعمال الاسئلة المتشعبة والسابرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة التاريخ الوطن العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2010.
39. رؤوف، إبراهيم عبد الخالق، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، ط1، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
40. عبد الرحمن، انور حسين، وزنكنة، عدنان حقي شهاب، الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية التطبيقية، مطابع شريحة الوفاق للطباعة والنشر، بغداد، 2007 .
41. ابراهيم، لينا محمد وفا عبد الرحمن، اساليب تدريس العلوم للصفوف الاربعة الاولى (النظرية والتطبيق)، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2009 .
42. البكري، عبد الكريم عبد الله يحيى، " أثر استخدام الشفافيات والمصورات التعليمية في تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة التاريخ "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 1999 .
43. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا، أناسيوس، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، العراق، 1977 .

2. المصادر الاجنبية:

13. Oliver, A . , Curriculum improrement ,New york ,Harper androw ,(1977) .
14. Morrill ,Ricard. (1985): Some important Geographic Position ,the Professional – Geographer ,Vol . 73 . (3)
15. Webster: Third New , (1971): International dictionary of English language – Chigaye . Merriam Co . vol No 3

مواقع الانترنت

16. www.moudir.com.
17. <http://nctt.net/lessonsarticles>.

ملحق (1)

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (مكونات التربة) لطالبات الصف الخامس الأدبي (المجموعة التجريبية) على وفق إستراتيجية سوم (swom))

اليوم والتاريخ: المادة: الجغرافية الطبيعية

الصف: الخامس الأدبي الموضوع: مكونات التربة

الشعبة: الحصة:

الأهداف السلوكية:-

جعل الطالبة قادرة على أن:-

- 1- توضح المكونات المعدنية للتربة .
- 2- تعرف المعادن الثانوية للتربة .
- 3- تعرف المكونات العضوية بأسلوبها الخاص .
- 4- تحدد بدقة النسبة الرياضية التي تشكلها مكونات التربة .
- 5- تستنتج سبب عدم وجود مكونات التربة بشكل منفصل .
- 6- تميز بين المعادن الأولية والثانوية للتربة .
- 7- تعلق نشوء المعادن الثانوية .
- 8- توضح أهمية المكونات العضوية للتربة.
- 10- تفسر وجود الماء في التربة .
- 11- تعبر بأسلوبها الخاص عن أهمية الماء في التربة .
- 12- تذكر الغازات المكونة لهواء التربة

التعليمية:-**الوسائل**

- 1- الكتاب المدرسي المقرر .
- 2- السبورة والاقلام الملونة، ثلاثة عينات من ترب مختلفة الالوان .

خطوات السير بالدريس:**التمهيد:- (خمس دقائق)**

من خلال مراجعة سريعة للموضوع السابق وربطه بالموضوع الجديد، وكالاتي: عزيزاتي الطالبات درسنا في الموضوع السابق بشكل مفصل عن (التربة) وعرفنا اهم عوامل نشوؤها وهي _ المادة الام التي هي اصلها صخور القشرة الارضية المتنوعة وذكرنا ان اهمية المادة بالأخص من خلال نسجتها التي تؤثر على قدرة التربة على الاحتفاظ بالماء والهواء ومدى احتواءها على المعادن- وتطرقنا الى العامل الثاني وهو- المناخ وذلك من خلال الحرارة والتساقط الذي كلاهما يحول الصخور الى مادة اصل التربة - وذكرنا العامل الثالث وهو التضاريس وطبيعة الانحدار حيث ان انحدار الارض لها تأثير بالاحتفاظ بالماء والاشعة الساقطة عليها- وذكرنا عوامل اخرى وهي الكائنات الحية النباتية والحيوانية كالديدان كذلك تحلل المواد العضوية ...الخ وايضا دور الانسان وزراعته لها وحمايته لها من الانجراف...الخ وهذا ما يخص الموضوع السابق اما موضوعنا اليوم فهو مكونات التربة::: ونبدأ درسنا عزيزاتي الطالبات من خلال المهارة الاولى وهي:

(خمس دقائق)**1- مهارة التساؤل:**

- المدرسة: ماهي مكونات التربة ؟
طالبة: مكونات غازية وسائلة ؟

طالبة اخرى: من الصخور المادة الام والماء وبعض الغازات المختلفة .

المدرسة: احسنتن

المدرسة: وهل تعرف احد الطالبات نسبة هذه المكونات ؟

طالبة : تكون نسبة هذه المكونات في التربة المثالية بنسبة 45% مواد معدنية و5% مواد عضوية وماء بنسبة 25% وهواء 25%

المدرسة: احسنت، وما هي المكونات المعدنية ؟

طالبة: معادن اولية من اصل صخور نارية ومتحولة مثل الكوارتز والمايكا، ومعادن ثانوية مثل الكاربون

المدرسة: جيد بارك فيك . وماهي المواد العضوية ؟

طالبة: هي بقايا نباتات وحيوانات ماتت وتحللت وتسربت واصبحت جزء من التربة.

المدرسة: جيد، ما دور الماء ؟

طالبة: يساعد على اذابة المواد داخل التربة وهو يدخل في العمليات الكيميائية والفيزيائية .

المدرسة: احسنت، وما هو هواء التربة ؟

طالبة: الاوكسجين والنتروجين وثاني اوكسيد الكاربون .

المدرسة: جيد

2- مهارة المقارنة (الموازنة):- (خمس دقائق)

المدرسة: ما لفرق بين المعادن الاولية والثانوية للتربة ؟

طالبة: المعادن الاولية هي الاصلية من الصخور النارية والمتحولة وتتألف من السليكون والالمنيوم والاكسجين اما المعادن الثانوية فهي مكملة للأولية مثل الكاربون

المدرسة: احسنت، هل تعرف طالبة أخرى فرق اخر ؟

طالبة: المعادن الاولية تشكل الجزء الرئيس من دقائق الرمل والغرين اما المعادن الثانوية فأنها تشكل الجزء الرئيس لدقائق الطين

المدرسة: جيد احسنت .

3- مهارة توليد الاحتمالات:- (خمس دقائق)

المدرسة: عزيزاتي الطالبات انظرن على هذه العينات الثلاث من التربة، سؤالي بماذا تعلقن هذا الاختلاف في اللون ؟

طالبة: قد يكون بسبب ضوء الشمس .

طالبة اخرى: ممكن ان يكون بسبب تعرض كل واحدة لظروف معينة وحسب الزمن.

طالبة اخرى: بسبب الطبيعة المختلفة لمكونات هذه الترب .

طالبة اخرى: حسب مكان كل تربة تختلف مكوناتها وتعرضها للأمطار .

المدرسة: احسنتن جميعا، نعم أنه بسبب الظروف التي تعرضت لها التربة من المياه والحرارة وعمرها والمعادن والمواد العضوية التي تحويها واذا زاد مكون عن ثاني حسب اي ظرف فأنها تختلف بطبيعتها ولونها

المدرسة: ما لفرق بين هواء الجو وهواء التربة ؟

طالبة: هواء الجو الاغلب هو الاوكسجين اما هواء التربة فهي الاوكسجين والنتروجين وثاني اوكسيد الكاربون وبخار الماء.

طالبة اخرى: نسبة ثاني اوكسيد الكاربون بخار الماء في هواء الجو هي اقل من وجودها في هواء التربة اما النتروجين فهو متساوي في الجو والتربة .

المدرسة: احسنتن

4- مهارة التنبؤ:- (خمس دقائق)

المدرسة: ما غرض وجود الماء في التربة ؟
 طالبة: لتوفير كمية مناسبة لإرواء للنباتات .
 طالبة اخرى: ان الاحياء الدقيقة لاتقوم بنشاطها دون نسبة معينة من الماء .
 طالبة اخرى: لغرض اذابة معظم المواد التي يحتاجها النبات .
 طالبة أخرى: أن عملية التمثيل الضوئي في الاجزاء الخضراء من النبات لا تتم الا بوجود الماء .
 المدرسة: احسنتن

5- مهارة حل المشكلات:- (6 دقائق)

المدرسة: جميعكم تعرفون وترون في محيطنا اراضي تربتها غير صالحة للزراعة بماذا تعلن ذلك وما الحل لزراعتها ؟
 طالبة: بسبب ملوحتها
 طالبة اخرى: السبب عدم موازنة مكونات التربة والحل لا بد من معادلة هذه المواد وتقليل التبخر بزيادة نسبة المياه واطافة مواد عضوية ومعدنية .
 المدرسة: جيد

6. مهارة اتخاذ القرار:- (6 دقائق)

المدرسة: بعد ان عرفنا مكونات التربة، برأيك ماهي اهم هذه المكونات ؟
 طالبة: ارى ان المواد العضوية مهمة جدا ومن خلال اطلاعي على الزراعة في مدينتي ارى ان المواد العضوية الاكثر استعمالا لتحسين التربة .
 طالبة اخرى: لا بد من توازن هذه المواد فهي كلها مهمة .
 طالبة اخرى: اعتماد المواد العضوية يعود لرخص ثمنه ولكن الكل له اهمية كبيرة .
 المدرسة: احسنتن، نعم بالتأكيد الكل مهم واي نقص بأي مكون له أثر سلبي

- الواجب البيتي(سؤال التفكير) (3 دقائق)

المدرسة: من خلال دراستكم لموضوع (مكونات التربة) ماهي استنتاجاتكم ومقترحاتكم للتقديم الطول للترب الفقيرة بالمواد العضوية
 المدرسة : اعطاء تحضير للطالبات من موضوع مسامية التربة الى نهاية الفصل الخامس مع حل الاسئلة.

اثر استعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في التحص

يل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ

أ.د. فرحان عبيد عبيس الباحث. نصير محمد ظاهر الجبوري

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The Impact of the Use of Unorganized Instigation Method on Acquisition of History for the Second Intermediate Students

Prof. Dr. Farhan Obaid Obeis

Naseer Mohammad Zahir Al- Juboori

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

The approach commonly used in teaching history is indoctrination and imitation; this approach widens the gap between the teacher and the student: the teacher's role is positive for he explains, illustrates and conveys ideas whereas the student's role is negative for he receives, memorizes, and remembers what has been memorized in the exam. This contradicts what the modern education calls for in activating the student's role in the education process; this requires searching for uncommon, modern teaching methods among which is the unorganized instigation method that helps student overcome the various difficulties they face in learning history such as comprehending the historical events and their explanations and holding comparisons among these events. In this respect, the student has an active role in analyzing and comprehending the historical events which is something that goes with the principles of modern education which focus on the student's role and the use of teaching aids. This method leads to the intended aims because it involves the elements of instigation, motivation, and joy. The current research aims at recognizing (the impact of the use of unorganized instigation method on acquisition of history for the second intermediate students).

مستخلص البحث

ان الاتجاه السائد حاليا في تدريس مادة التاريخ يميل الى التلقين والمحاكاة وهذه الطريقة جعلت الفجوة بين الطالب والمدرس كبيرة، فالمدرس يقوم بالدور الايجابي من حيث الشرح والتوضيح ونقل الافكار، اما الطالب فدوره سلبي متمثل بالتلقي فالحفظ ثم الاستظهار لكل ما تم حفظه في الامتحان، وهذا يناقض ما تدعو اليه التربية الحديثة والتي تنص على تفعيل دور الطالب في العملية التربوية ويتطلب هذا البحث عن طرائق واساليب تدريسية حديثة غير تلك الاعتيادية ومن هذه الاساليب الحديثة ومنها اسلوب الاثارة غير المنتظمة، اذ يساعد الطلاب التغلب على العديد من الصعوبات التي تواجههم اثناء تدريس مادة التاريخ لهم، متمثلة بفهم الاحداث التاريخية وتفسيرها وعقد المقارنات بين تلك الاحداث، وضمن هذا الاطار يكون الطالب الدور المميز والفعال في تحليل واكتساب وفهم الاحداث التاريخية، الامر الذي ينسجم مع منطلقات التربية الحديثة وتأكيدا على تنشيط دور الطالب واستعمال الوسائل التعليمية المعينة على التعلم، وهنا يؤدي هذا الاسلوب الى الدور المرجو منه لأنه يوفر عنصر الاثارة والدافعية والتشويق للدرس. يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر استعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ) ومن اجل التحقق من هذا الهدف صاغ الباحثان الفرضية الاتية:

- لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون المادة باستعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة التاريخ، للتحقق من ذلك اختار الباحثان تصميمًا تجريبيًا، واختيرت عشوائيًا متوسطة

(حمورابي) في محافظة بابل(مركز مدينة الحلة) لتكون عينة البحث، اذ بلغ عدد طلابها (66)طالباً، بواقع (33) طالب في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة.

أجرى الباحثان تكافؤاً بين طلاب مجموعتي البحث في متغيرات عدة قد تؤثر على عملية سير البحث، اعد الباحثان مجموعة من الاهداف السلوكية وفق محتوى المادة الدراسية وهما الفصلين الاول والثاني من كتاب التاريخ العربي الاسلامي للصف الثاني المتوسط، ثم اعد الباحثان مجموعة من الخطط التدريسية لتدريس المجموعتين التجريبية و الضابطة، وكان المتغير المستقل (الاثارة غير المنتظمة) واضحا في خطة تدريس المجموعة التجريبية .(تم أعداد اختبار تحصيلي لقياس مستوى تحصيل الطلاب في مادة التاريخ بعد إتمام التجربة، إذ تكون الاختبار من(50) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وتحقق من صدقه وثباته وقوة تمييز فقراته وصعوبتها و فاعلية البدائل، وتوصلت الدارسة بعد تحليل نتائج الاختبار احصائيا إلى النتائج الآتية:

تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستعمال اسلوب الاثارة الغير المنتظمة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

وأوصى الباحثان توجيه المدرسين والمدرسات إلى ضرورة الاهتمام باستعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في التدريس، وإعطائها مكانة متميزة ضمن الخطط التدريسية اليومية. كما صاغ الباحثان مقترحات عدة منها إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل ومواد دراسية أخرى. إجراء دراسة تقويمية في مدى استعماله في المدارس المتوسطة. إجراء دراسة حول استعمال هذا الاسلوب في التدريس في متغيرات أخرى غير التحصيل

الفصل الأول

اولا / مشكلة البحث Problem of the Research:

إن طرائق التدريس الاعتيادية المستندة إلى التلقين في تدريس المواد الاجتماعية مثل التاريخ والجغرافية وعلم الاجتماع، جعلت المدرس هو المحور دون مشاركة من الجانب الآخر (الطالب) مما أدى إلى الملل والضجر من المادة الدراسية وهذا ما أطلق عليه (ديكتاتورية التعليم) في مقابل طرائق التدريس الأخرى القائمة على مشاركة الطلاب الفعلية في الدرس(حلاق، 2006: 89).

فلم يعد مقبولا من التدريس تزويد الطلاب بالمعلومات فقط بل يجب أن يرقى إلى أحداث الأثر المطلوب فيهم من اجل مواجهة التطور الذي تشهده الحياة(عطية، 2008: 20).

إن وقوع الطالب في موقف سلبي بدور المتلقي جعل التربية الحديثة والمبشرين لها يرفعون مكانة الطرائق التدريسية الأخرى التي تستغل مسؤولية الطالب وتعدده أساسا لعملية التعلم، ولم تعلق التربية الحديثة على طريقة التدريس الاعتيادية منها كثيرا مثل الطريقة الاعتيادية فهناك من يرى سلبيتها وإيجابيتها، ولكن الاتجاه العام سائر نحو طرائق التدريس الأخرى التي تستغل في الدرجة الأولى فاعلية الطالب(الامين، 2005: 86).

ونتيجة لما سبق قام الباحثان باستطلاع آراء عدد من مدرسي مادة التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط من خلال اخذ عينة عشوائية مكونة من (25) مدرساً، عن طريق تقديم استبيان مفتوح بسؤال محدد (هل تعتقد إن الطريقة الاعتيادية مناسبة في الوقت الحاضر في تدريس مادة التاريخ ؟ إذا كانت الإجابة كلا اذكر الأسباب)، تبين للباحثين ما يأتي:

1- الاقتصار في تدريس مادة التاريخ على الطرائق والأساليب التقليدية، وعدم الإفادة منها الطرائق الحديثة التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية.

2- الضعف الواضح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ على ما شخصته الدراسات السابقة(0)

3- الضعف الواضح في التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ على ما شخصه الباحثان من خلال

لقاءاتهم بالمدرسين والتربويين 0

من هنا برزت مشكلة البحث و من خلال السؤال الآتي:

هل لاستعمال أسلوب الإثارة غير المنتظمة اثر في تحصيل مادة التاريخ عند طلاب الصف الثاني المتوسط؟

ثانيا/ أهمية البحث *Importance of the Research* :

تعد التربية عملية اجتماعية هدفها إعداد الفرد للحياة في مجتمع ما، وتنمية ذلك المجتمع فهي ضرورة فردية واجتماعية تمثل في الوقت نفسه وسيلة من وسائل الإنتاج وعنصراً فاعلاً في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولا يستطيع الفرد ولا المجتمع أن يستغني عنها، لأنها بمعناها الشامل نشاط كلي يؤثر في تكوين الفرد وأداة ديمومة الحياة، وظفتها نقل تراث المجتمع وتوجيه طاقاته وتكيفه الاجتماعي(مهدي وآخرون، 2002: 6).

وهي تتبوأ موقعاً مهماً في بناء المجتمعات وتطويرها، لأنها تهدف بشكل عام إلى إحداث تغييرات في سلوك الطالب وتنمية شخصيته وقدراته وتوجيهه نحو خدمة مجتمعة وتطويره، إذ يتفق التربويون على أن التربية في الوقت الحاضر لم تعد عملية تقتصر على نقل المعرفة والمعلومات إلى الطلاب، بل تمثل دوراً مهماً في تكوين شخصيتهم و تنمية مواهبهم وتهدف إلى إعدادهم إعداداً متكاملًا(ناصر، 1996: 29).

والتعليم بوصفه نشاطاً اجتماعياً وإنسانياً يجب أن يسهم به كل من المدرس والطلاب ضمن العملية التعليمية التي تحدث داخل وسائل التربية النظامية معتمداً على المنهج والتدريس والتقييم(الفتلاوي، 2003: 30).

اضف الى ذلك هو نوع من التبادل المعرفي بين المدرس والطلاب يستفيد كلاهما من ذلك مما يسهل ذكاءهم وينمي شخصيتهم، فالمدرس عندما يساعد الطلاب على اكتساب الخبرة فانه يواجه الفروق الفردية بينهم وكثرتهم ومشكلاتهم، ويجد نفسه مضطراً إلى معاملة أعضاء في مجتمع لأفراد مستقلين عن بعضهم، بل قد يجد المدرس أحياناً عزوفاً عن علمه وزهداً في جهوده مما يضطره إلى مراجعة نفسه واكتشاف أسباب ذلك: أهي المادة أم الطريقة؟(شبر وآخرون، 2005: 15).

فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية تسهم مع غيرها من المؤسسات في تربية الإنسان، ومساعدته على النمو في جميع جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والروحية والاجتماعية إلى أقصى درجة ممكنة من النمو وفقاً لقدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته مع توجيه هذا النمو وجهة اجتماعية(ربيع، 2007: 62).

وهي المكان التربوي الأساس للطلاب، تكمن أهميتها بأنظمتها التربوية ومناهجها التعليمية ومحاولتها صهر الطلاب في بوتقة تربوية متجانسة وسوية(حلاق، 2006: 17).

ويرى العديد من المربين أن للمنهج الجيد خصائص عديدة منها ارتباط محتوى ذلك المنهج بنضج الطلاب وخبراتهم، وان يتناول قضايا المجتمع المحلي مع التركيز على حاجاته و متطلباته، وان يساعد الطلاب على استيعابهم للمفاهيم الأساسية من ميادين العلوم الاجتماعية، ويتيح لهم الفرصة للدراسة العميقة لما يرغبون فيه، مراعيًا بذلك اهتماماتهم وقدراتهم(28-29، 1978، inwood.w).

اضف الى ذلك أن التغيرات التي طرأت على المجتمع قد انعكست آثارها على مناهج المواد الدراسية بعامه ومناهج المواد الاجتماعية بخاصة في كتبها وأساليبها التي تتناول بحكم طبيعتها دراسة الإنسان والبيئة المحيطة به خاصة إذا ما عرفنا أن الإنسان دائم التطور والتغير في جوانب حياته كافة مما يترتب على الباحثين والمربين والمشتغلين بهذا النوع من الدراسة تجديد معلوماتهم وتطويرها وترقية مهاراتهم لخدمة أنفسهم ومجتمعهم لمواكبة التغيرات سواء كان ذلك بالمحتوى العلمي وإثرائه أم في أساليب التدريس(أبو سرحان، 2000: 117).

فالمواد الاجتماعية تتضمن الخبرات التي تعد الطلاب وتجعلهم مواطنين صالحين مؤثرين تأثيراً فاعلاً في مجتمعهم سعيدين بحياتهم مقربين بجهد أسلافهم واعين لمشكلات حاضرهم ومثمنين لما تقوم به الدولة في سبيل حلها، ومستعدين

للإسهام في ذلك بكل ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم مضحين من اجل وطنهم وأمتهم ومدرسين لدورهم في تحقيق المستقبل المشرق(الغريب، 1977: 3-4).

وان استعمال إستراتيجية تعليمية فاعلة تكسب الطلاب تعلمًا مستمرًا، وتسهم في إعدادهم للمستقبل، بحيث يصبحون قادرين على الحصول على المعلومات المناسبة وتقييمها وتطبيقها في المواقف التعليمية، واستعمالها في صنع القرارات وإصدار الاحكام وحل المشكلات (السليتي، 2006:6).

ومن الاساليب الحديثة هو اسلوب الإثارة غير المنتظمة التي توفر للطلاب حرية ومرونة للتخلص من معوقات الواقع والتقليد وتقربه من الإبداع وذلك من خلال اجراء مقارنات بين مفردات لا تربطها علاقات واضحة أذ يشعر الطالب من خلال تأمله للمفردات بالقدرة على تحرير الخيال من قيود المنطق والتفكير التقليدي وفي هذه الحالة النفسية يشعر الطالب أن المشكلة بين تربط المفردات في طرائقها للحل(صلاح الدين، 2006:412).

ان اهمية التاريخ لم تعد مجرد سرد للإحداث والوقائع التاريخية أو انه فرع من فروع التحصيل يدرس لذاته وإنما هو نوع من أنواع المعرفة يفيد الناس في حياتهم ويرتقي بأخلاقهم وقيمهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية ويعينهم على فهم الكثير من القضايا المعاصرة بما يحمله من جذور لتلك القضايا والمشكلات ويساعدهم على فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل وبناء عقولهم من خلال تنمية العديد من المهارات ويقوي عندهم الانتماء لامتهم والمحافظة على هويتها وشخصيتها بل على قوتها وقدرتها على البقاء(الجمال، 2005:8).

فتدريسه يهدف في المقام الأول إلى جعل الماضي يبدو حقيقة بدلا من أن يبقى بعيدا لا يمكن الوصول إليه إلا من خلال ذاكرة الكبار أو ما هو موجود في الكتاب المدرسي كما انه يهدف إلى جعل الطلاب لديهم بصيرة بحياتهم الحاضرة وأحداثها المعاصرة(أحمد، 2008: 318).

وعندما نفكر في تدريسه، لا بد أن نميل إلى المغزى الاجتماعي، والاهتمام بتكوين المهارات بدلا من تكديس المعلومات(Kaushik، 2002:75).

ويرى الباحثان ان اسلوب الاثارة غير المنتظمة يأتي هنا لتسد النقص الحاصل في عملية فهم الطلاب للمادة وعلاقتها بعضها البعض التي تؤدي في الاخير الى تسهيل فهم الاحداث التاريخية وسهولة تفسيرها0

ثالثا / هدف البحث *Objective of the Research* :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة ((اثر استعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي))0 وللتحقق من هذا الهدف صاغ الباحث فرضية بحث

رابعا / فرضية البحث *Hypothes of the Research* :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس مادة التاريخ باستعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

خامسا / حدود البحث *Limitation of the Research* :

يقتصر البحث على:-

الحد البشري:- طلاب الصف الثاني المتوسط

الحد المكاني:- المدارس المتوسطة والثانوية (النهارية) للبنين في مركز محافظة بابل (حدود مدينة الحلة)0

الحد الزمني:- للعام الدراسي (2013-2014)0

الحد المعرفي:- الفصلين الاول والثاني من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية العراقية، ط23، 2009-2010، و هي:

1- الفصل الأول (الرسالة الإسلامية)

2- الفصل الثاني (الدولة العربية الإسلامية في العصر الراشدي)

سادسا / تعريف المصطلحات *Defintion of the terms*:1-الأسلوب *Style*.

عرفه كل من:

أ. فارس 1989 بأنه: " التعبير الشخصي الذي تصاغ به الأفكار " (فارس، 1989: 175) ب. أبو جادو، ومحمد 2007 بأنه: " الطريقة التي يسلكها الفرد في التفكير في موضوع ما" (أبو جادو، ومحمد ، 2007: 467).
ج. طوالبه 2010 بأنه: "سلوك يتخذه المعلم من دون الآخرين، ويصبح خاصة به، ولا يمكن أن يتمثل أسلوب معلم مع معلم آخر بدرجة التماثل نفسها، إذ أنهما قد ينتشبهان في بعض الأمور، ولكنهما سيختلفان في أمور أخرى" (طوالبه، وآخرون، 2010: 12).

التعريف الإجرائي للأسلوب:

وهو الاسلوب الذي يتخذه المدرس داخل الصف اثناء تدريسه للمادة وإدارة غرفة الصف بأسلوبه الخاص.

2-الإثارة غير المنتظمة *Random stimulatation*.

عرفها كل من:-

أ. دي بونو 1995 أنها: "هي نوع من التحريض غير المخطط، وأكثر تقنيات التفكير الجانبي سهولة يكون مناسباً على النحو الخصوص لحالة إبداعية تكون عندما يطلب منك طرح أفكار إبداعية ولكنك لا تعرف من أين تبدأ" (دي بونو، 1995: 189).

ب. أبو جادو، ومحمد 2007 أنها: "نوع من التركيز المبدع نلجأ إليه عندما نكون بحاجة إلى توليد أفكار جديدة، ونختار كلمة بنحو عشوائي من بين الأفكار المطروحة للمناقشة" (أبو جادو، ومحمد ، 2007: 472).

ج. عبيدات، وسهيلة 2007 أنها: "القدرة على الحصول على أفكار جديدة عن طريق استعمال أي فكرة عشوائية أخرى لا صلة لها بالموضوع" (عبيدات، وسهيلة، 2007: 105).

د. عطية 2009 بأنها: من أساليب إستراتيجية العصف الذهني وآلية من آليات التفكير الإبداعي تقوم على استثارة الدماغ، لتوليد أفكار إبداعية لم تكن معروفة من قبل، وإيجاد علاقات بين مفاهيم أو أشياء لم تكن بينها علاقات ظاهرة معروفة في الأصل لذلك أطلق على المثيرات المطروحة اسم المثيرات الغير المنتظمة (عطية، 2009، 207).

التعريف الإجرائي الإثارة غير المنتظمة.

هي عملية طرح موضوع يثير تفكير الطلاب (عينة البحث)، وتزيد من دافعيتهم نحو الدرس، وتجعل الطلاب ينظرون إلى الموضوع من زوايا متعددة، وقادرين على توليد أفكار جديدة لم يسبق لهم أن يتوصلوا إليها قبل عملية التفكير فيها، وذلك من طريق ربط المثيرات المطروحة بموضوع الدرس وإن كانت هذه المثيرات ليس لها علاقة بالموضوع في الظاهر.

3- التحصيل *Achievement*.

عرفه كل من:-

أ. علام أنه:- درجة الاكتساب التي يحققها الفرد او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال تدريسي معين (علام، 2000: 305).

ب. داود و انور أنه: "مقدار المعرفة والمهارة التي حصل عليها الطلاب نتيجة التعلم" (داود و انور، 1990: 28).

ج. حمدان:- 1996 أنه "سلوك او استجابة تمثل مجموعة المعارف والمهارات والميول الملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعلم" (حمدان، 1996: 10)

التعريف الاجرائي للتحصيل:

الدرجة التي يحصل عليها طلاب الصف الثاني المتوسط للمجموعتين في الاختبار التحصيلي للتاريخ المعد من قبل الباحث.

4- التاريخ History.

عرفه كل من:-

أ.سعادة1985انه: (سجل خبرات الأجيال السابقة البعيدة عنا زمانا ومكانا). (سعادة، 1985:54).

ب. هيكل 1985أنه: "ليس علم الماضي وحده، وإنما هو عن طريق استقراء قوانينه هو علم الحاضر والمستقبل" (هيكل، 1985:15).

د.نهاد1990 أنه: "هو كل شيء حدث في الماضي نفسه" (نهاد، 1990: 50).

التعريف الاجرائي للتاريخ:

الحقائق والمعلومات والمفاهيم التي يتضمنها الفصل الاول والثاني من كتاب التاريخ العربي الإسلامي المقرر تدريسه لطلاب (عينة البحث) الصف الثاني المتوسط ضمن المنهج المقرر من قبل وزارة التربية (جمهورية العراق) للعام الدراسي 2012-2013

5- الصف الثاني المتوسط: السنة الثانية من المرحلة المتوسطة في العراق والتي تتكون من ثلاث صفوف، الأول والثاني والثالث المتوسط وتأتي هذه المرحلة الدراسية بعد المرحلة الابتدائية مباشرة، وتشمل الدراسة فيها على مواد إنسانية وعلمية. (جمهورية العراق، 1984: 88)

الفصل الثاني

أولاً: خلفية نظرية:-

الإثارة غير المنتظمة: Irregular thrills

هي إحدى اساليب العصف الذهني وتقوم على عصف الدماغ واستنارته لتوليد أفكار إبداعية لم تكن معروفة من قبل، طورها (كوردن) في الولايات المتحدة الأمريكية، نشأت وتطورت في أحضان الصناعة الأمريكية ثم تم تكييفها في ميدان التربية والتدريس، ثم استخدمتها بلدان عدة في مقدمتها (اليابان) لكنها للأسف لا تزال غريبة نسبياً عن فكرنا النفسي والتربوي فهي تمثل التفكير الإبداعي للطلاب عن طريق إيجاد علاقات بين مفاهيم لم تكن بينها علاقات ظاهرة معروفة في الأصل ولذلك أطلق على المثيرات المطروحة بالمثيرات الغير منتظمة (كاظم، 2005:125).

إن اسلوب الاثارة غير المنتظمة يهدف إلى إيجاد تقارب بين مفاهيم علمية وكلمات غير منتظمة غير مقصودة وربطها بالفكرة قيد البحث لذلك فهي تتطلب قدرات مهنية في تنمية التفكير لدى المدرس والطالب (صلاح الدين، 2006:207-209).

يشير أسلوب الاثارة غير المنتظمة على انه أسلوب يستخدم لحفز دماغ الإنسان نحو توليد أفكار جديدة حول موضوع معين، كما أنه يعد وسيلة للحصول على اكبر عدد ممكن من تلك الأفكار من مجموعة من الأشخاص خلال مدة قصيرة، لذا فهي نوع من التفكير الجماعي يهدف إلى تعدد الأفكار وتوسعها وبالتالي يتطلب الأمر إلى تظافر التفكير وخاصة في بعض الحالات التي يصعب عندها على الطالب حل المشكلة وحده (مطالقة، 1998: 14).

أن تفكير الطالب ضمن مجموعة من الطلاب يساعد على إطلاق قدراته الإبداعية وفي هذا السياق يرى ستاين (Stein, 1975) أن مجموعة من الطلاب تمتلك معلومات ومعارف أكثر مما يملكه أفرادها كل على حدة، حتى لو امتلك احدهم معلومات ومعارف واسعة فانه يمكن لمعلومات شخص آخر أن تمثل إسهاماً دالاً ضمن المجموعة حتى لو كانت فردية (الدايني، 1996: 72).

وتشير اتجاهات مفهوم الاثارة غير المنتظمة أن الكم يولد النوع، وهذا ينطلق من مبدأ (هيجل) الفلسفي القائل " أن التراكم الكمي يؤدي إلى تغيير نوعي "، وفي هذا الصدد تشير نتائج الدراسات إلى أن التركيز على الكم يؤدي إلى ثروة في الكم والكيف معا (إبراهيم، 1978: 159).

من المنطلقات الأساسية لمفهوم الاثارة غير المنتظمة أن معظم الأشخاص يمتلكون قدرات عقلية، ولكننا لا نستطيع معرفتها الا في حالة الانطلاق والتحرر من القيود، وان اسلوب الاثارة غير المنتظمة تساعد على توفير مثل هذه الأجواء من الحرية والانطلاق، إذ يستطيع أي شخص إن يعرض أفكاره من دون أي نقد أو تقويم (العجيلي، 2002: 13).

إن طبيعة الاثارة غير المنتظمة من الممكن أن نحددها من خلال طرح مبدأ الأسلوب الحوارية الجدلي لدى (سقراط) الذي كان يستخدم الحوار الجدلي لاستخراج الأفكار من عقول الطلاب والمتعلمين للكشف عن المعلومات واستخراجها عن طريق السؤال والجواب أما عن معنى الاثارة غير المنتظمة فإنه (حفز أو إثارة) فيعني تصور (حل للمشكلة) على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري (المخ) من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة. ويستعمل الاثارة غير المنتظمة اسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، والتدريب بقصد زيادة كفاية القدرات والعمليات الابداعية. (الطيبي، 2001: 166).

❖ مزايا استخدام الإثارة غير المنتظمة:

- 1- يحقق فهماً معرفياً للموضوع.
- 2- يساعد في تصحيح المفاهيم والمعلومات.
- 3- يزيد من فاعلية الطلاب في عملية التعلم.
- 4- يوسع من قاعدة مدركات الطلاب وثقافتهم العامة.
- 5- يؤدي إلى الإحاطة بالموضوع من ابعاد مختلفة. (عطية، 2009: 208-209)

❖ العوامل المؤثرة في اسلوب الاثارة غير المنتظمة:

أن العقل اللاشعوري في عمليات التفكير العشوائية لا ينتج علاقات وتداعيات وهذا المنهج يبدأ من نقطة وهي إعداد ميكانزمات شعورية تساعد الطالب على استخدام كل العناصر العقلانية وغيرها وهذه الميكانزمات هي:

- 1- **الاقتراب والانفصال:** إي اقتراب الطالب من أفكاره في فهم طبيعة المشكلة وعناصرها والتفاعل معها حتى يشعر بالانجذاب وبعكس ذلك فالانفصال يعني الابتعاد عن المشكلة من حيث فهمها بموضوعية.
- 2- **التأجيل:** إي ميل الطالب إلى تأجيل ما لديه من استعدادات لإرجاء البت في الحلول السريعة للمشكلة حتى يتحصنها ويقلبها على وجوهها بشكل كاف ويتريث للتوصل إلى حل أفضل.
- 3- **التأمل:** إطلاق العنان لفكر الطالب حتى يتمكن من توليد الكثير من الأفكار الجديدة والمتنوعة.
- 4- **التحرر من القيود:** يصبح عند الطالب شعور بأن الحل أصبح شيئاً واقعياً ولكنه يحتاج إلى تجويد لذلك يجب إن يتحرر من القيود.

5- **الاستجابة السعيدة:** وهي شعور الطالب بالسرور عندما يجد أنه يسير بالاتجاه الصحيح لحل المشكلة وهي تعمل منبها بأنه أحرز تقدماً جوهرياً في حل المشكلة (سعيد، 2006: 146)

ويذكر (أبو جادو ومحمد، 2007) ان (دي بونو) يرى إن اسلوب الاثارة غير المنتظمة هي نوع من التركيز المبدع نلجأ إليه عندما نكون بحاجة إلى توليد أفكار جديدة وتستخدم هذا الاسلوب في مواقف عديدة منها:

1-الركود:

عندما يفكر الطالب مرات عدة عن الموضوع نفسه فمن الممكن إن نستنفذ الأفكار منه فيكون في حالة من تكرار الأفكار بإشكال مختلفة قليلا عندئذ يكون استخدام اسلوب الاثارة غير المنتظمة مفيدا في إيجاد أفكار بديلة .

2-الإبداع السريع:

فهي الأسرع والأبسط من بين اساليب الإبداع فعندما يتطلب الأمر توليد بعض الأفكار الجديدة عندها يمكن تقديم مثيرات غير المنتظمة.

3-المنتجات والخدمات:

من المحتمل إن يكون اسلوب الاثارة غير المنتظمة اقل فائدة من بعض الاساليب ولكن هذا الاسلوب يكون فعال جدا في تقديم الأفكار لمنتجات أو خدمات جديدة(أبو جادو ومحمد، 2007:472).

ويعد اسلوب الاثارة غير المنتظمة اسلوب لتحويل ما في العقل من تجارب وأفكار مخزنة إلى أفكار محفزة تولد أفكارا أخرى، وباستخدام هذا الاسلوب يمكن وضع تكهنات بأمر عديدة وذلك من خلال:

1-توجيه السؤال الذي يمكن من تحديد التفكير وتركيز الانتباه على شيء ما.

2-توفير مجموعة من المعلومات ثم الاختيار الغير المنتظم منها بما يمكن من حل المشكلة المطروحة.

3-استعمال تلك المعلومات المختارة بطريقة غير منتظمة لتفسير الظواهر موضع البحث وتكمن أهمية هذا الاسلوب في فهم العملية العقلية المنظمة ذاتيا وتستخدم في ربط مفاهيم غير مترابطة للحصول على أفكار جديدة بمعنى توليد نمط جديد من التفكير بالكلمة الغير المنتظمة وأي مثير يؤخذ بشكل غير منتظم(المجدلاوي، 2001:219-221).

❖ نظريات التعلم التي يستند عليها اسلوب الاثارة غير المنتظمة:

1- نظرية التحليل النفسي (*Psychology Analysis*).

2- النظرية الترابطية (*Associationism*).

وفيما يأتي عرضا لتلك النظريتين: -

1-نظرية التحليل النفسي (*Psychology Analysis*) . من خلال نظرة فاحصة لتقنيات التحليل النفسي الفرويدي في التداعيات الحرة، واسلوب الاثارة غير المنتظمة، نجد تأثير هذا الاسلوب بالتحليل النفسي الفرويدي واضحا، فالمريض الذي يعالج بطريقة التحليل النفسي بعد أن يبدأ في الاسترخاء التام والراحة يطلب منه المعالج أن يحكي كل شيء يخطر بباليه مهما كان ذلك الشيء تافها، والهدف من ذلك هو تحرير الجانب المكبوت وفك القيود للوصول بالشخص إلى أسباب صراعه وحل عقده . وكذلك فان اسلوب الاثارة غير المنتظمة تسير على نفس المبدأ، وان اختلفت أهدافها وأصولها الإيحائية وتشكل أنموذجا من نماذج المعالجة الجماعية(ياسين وجاسم، 2000:308).

2-النظرية الترابطية (*Associationism*)

أن من المبادئ الأساسية لاسلوب الاثارة غير المنتظمة هو إن عدد الأفكار أهم من النوع(الكم أهم من الكيف في أثناء الجلسة)، أن هذا المبدأ يستند الافتراض مأخوذ أصلا من النظرية الترابطية مفاده " أن اقرب التداعيات إلى الذهن هي تلك الأفكار المعتادة أو المألوفة " والتي تبدو الأكثر قبولا لدى الآخرين، ولكي نصل إلى الأفكار الأصيلة التي تتسم بالتفرد والمهارة لابد من أن نستند أولا الى ذخيرتنا من الأفكار التقليدية والتداعيات القريبة والمألوفة، ثم نحاول أن نتخلص من سيطرتها على تفكيرنا(درويش، 1983:22).

أن أسلوب الإثارة غير المنتظمة يمكن تطبيقه في تدريس التاريخ على وفق الخطوات الآتية:

أولا . تحديد أهداف الدرس إجرائيا .

ثانيا . وضع خطة لتنفيذ الدرس .

ثالثاً . تنفيذ الخطة باتباع الإجراءات الآتية:

1. إلقاء نظرة عامة على الدرس .
2. تحديد المفاهيم أو العناصر التي يراد تعليمها في الدرس .
3. اختيار المثيرات الغير منتظمة من المدرس الى الطلاب.
4. توزيع الطلاب بين مجموعات غير متجانسة تتولى مهمة ما يأتي:
- أ . تقديم ما لديهم من أفكار أو معلومات حول المثيرات الغير المنتظمة.
- ب . تسجيل ما يطرحه الطلاب من معلومات على السبورة .
- ت . مطالبة الطلاب بإيجاد علاقة بين موضوع الدرس أو عناصره وبين كل من المثيرات المطروحة، وتقبل ما يطرحه الطلاب من أفكار لكي نحصل على المزيد من الأفكار، والعلاقات .
- ث . تسجيل الروابط التي تم التوصل إليها، وذات العلاقة فقط بموضوع الدرس وأهدافه

ثانياً: - دراسات سابقة: Previous studies (عطية ، 2009 : 208)

يتناول هذا المحور عرضاً لدراسات سابقة تمكن الباحثان من الحصول عليها وموازنتها بالدراسة الحالية ويود الباحثان أن يشير إلى عدم عثوره على دراسات عربية أو أجنبية ذات علاقة مباشرة بموضوع بحثه لذلك اعتمد عرض بعض الدراسات القريبة من موضوع وأهداف بحثه العربية والتي تمكن من الحصول عليها بعد المسح الشامل للمكتبات وكشاف الرسائل والاطاريج وشبكة المعلومات الانترنت وهي على النحو الآتي:

1- دراسات عربية:

أ- (دراسة الدسوقي، 1988)

(اثر استعمال الاثارة العشوائية في تحصيل طلاب الصف السابع في مادة الجغرافية بالمقارنة مع التعليم العادي) أجريت هذه الدراسة في الأردن وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير ورمت إلى معرفة اثر استعمال الاثارة العشوائية في تحصيل طلاب الصف السابع في مادة الجغرافية بالمقارنة مع التعليم العادي. بلغت عينة البحث (70) طالباً وزعوا عشوائياً على مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذو الاختبار القبلي والبعدي، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذي درسوا باستعمال أسلوب الاثارة العشوائية مقارنة بالمجموعة الضابطة الذي درسوا بالطريقة العادية(الدسوقي، 1988:18-24).

ب - (دراسة شعبان 1996)

(اثر استخدام الاثارة العشوائية على تحصيل مادة الاحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر) أجريت هذه الدراسة في البحرين وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير ورمت إلى معرفة أثر استخدام الاثارة العشوائية على التحصيل مادة الاحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر، وتم اختيار عينة البحث عشوائياً والتي تألفت من (60) طالباً، وهي عبارة عن صفين من صفوف الرابع الاعداوي، بمدرسة المأمون للبنين، بحيث يدرس احد الصفين وحدة الحرارة والتغيرات من كتاب الاحياء للصف الرابع الاعداوي باستخدام الاثارة العشوائية لتكون المجموعة التجريبية، في حين يدرس الصف الآخر بالطريقة المعتادة ليكون المجموعة الضابطة، وقام الباحث باختبار تحصيلي وآخر للتفكير العلمي. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك على الاختبار التحصيلي البعدي والاختبار المرئي في الدرجة الكلية ومستوى التذكر ومستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية(شعبان، 1996 : 100-105).

ج- دراسة (جمعة، 2011)

(أثر أسلوب الإثارة العشوائية في تنمية التفكير الإبداعي والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير ، وهدفت إلى تعرف مدى أثر أسلوب الإثارة العشوائية في تنمية التفكير الإبداعي والأداء التعبيري لدى طالبات الصف

الخامس الأدبي وقد تكونت عينة الدراسة من (73) طالبة وواقع مجموعتين تجريبية وضابطة درست المجموعة التجريبية الأولى وهي واقع (37) طالبة باستعمال الاثارة العشوائية، ودرست المجموعة الضابطة وعددها (36) طالبة باستعمال الطريقة الاعتيادية، وقد كافأة الباحثة بين مجموعات البحث لمتغيرات العمر الزمني والتحصيل الدراسي للأبوين، وبعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت شهرين طبقت الباحثة اختبارا تحصيلي على الطالبات بلغت عدد فقراته (40) فقرة وتم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضها على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص وتم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وصحح باستعمال معادلة سبيرمان براون وتم حساب معاملات صعوبة الفقرات ومعامل التمييز، وتحليل النتائج إحصائيا استعملت الباحثة اختبار T-Test لعينتين مستقلتين وقد توصلت الدراسة إلى:

- 1- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يدرسن التعبير الكتابي بأسلوب الإثارة العشوائية و درجات الطالبات اللاتي يدرسن التعبير الكتابي بالطريقة التقليدية في التفكير الإبداعي .
- 2- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات اللاتي يدرسن التعبير الكتابي بأسلوب الإثارة العشوائية ودرجات الطالبات اللاتي يدرسن التعبير الكتابي بالطريقة التقليدية في الأداء التعبيري(جمعة، 2011:1).

د- (دراسة الزبيدي، 2012)

(أثر استراتيجتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول المتوسط في الفيزياء)

اجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد/ كلية التربية /ابن الهيثم وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه، وهدفت إلى تعرف اثر استخدام التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول المتوسط في الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من (84) طالبا وواقع (28) طالبا للمجموعة التجريبية الأولى و(28) طالبا للمجموعة التجريبية الثانية و(28) طالبا للمجموعة الضابطة.

درست المجموعة التجريبية الأولى باستعمال التخيل الموجه ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الاثارة العشوائية، ودرست المجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية، وقد كافأ الباحث بين المجموعتين لبعض المتغيرات مثل العمر الزمني للطلاب والتحصيل الدراسي للأب والأم، واستمرت مدة التجربة شهرين، استعمل الباحث في نهاية التجربة اختباراً تحصيلياً بلغت عدد فقراته (50) فقرة، عرض على مجموعة من الخبراء والمحكمين وتم حساب صدق الاختبار وثباته بطريقة التجزئة النصفية وصححت باستعمال معادلة سبيرمان- براون، كذلك تم إيجاد معاملات الصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار ومعامل التمييز للفقرة، واستعمل الباحث اختبار T-Test لتحليل النتائج إحصائيا، وتوصلت الدراسة إلى:

- 1 - وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال التخيل الموجه على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الاثارة العشوائية و لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- 2 - وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التخيل الموجه وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية.
- 3 - وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الاثارة العشوائية وبين المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية(الزبيدي، 2012: أ-ب).

2- دراسات أجنبية:

أ-دراسة *Feldhausen 1990*:

(معرفة اثر استعمال اسلوب الاثارة العشوائية في تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة تاريخ الولايات المتحدة) أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير ورمت لمعرفة اثر استعمال اسلوب الاثارة العشوائية في تحصيل طلاب الصف الثامن في مادة تاريخ الولايات المتحدة بلغت عينة البحث (50) طالبا، شملت الصفوف في احدى المدارس الذي تدرس تاريخ الولايات المتحدة، قسموا على مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية بلغ عدد طلابها (25) طالبا درسوا بطريقة اسلوب الاثارة العشوائية والأخرى المجموعة الضابطة تألفت من (25) طالبا درسوا بالطريقة التقليدية، وتم إجراء مسح تقويمي للمجموعة التجريبية بعد الاختبار البعدي وعولجت البيانات إحصائيا وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل التباين أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الآني والمؤجل لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال الاثارة العشوائية (Feldhausen,1985:68).

ب-دراسة *Hanuscin 2008*:

(اثر الاثارة العشوائية في تحصيل طلاب الرابع الاعدادي في مادة الاحياء)

اجريت هذه الدراسة في امريكا وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثرا لاثارة العشوائية في التحصيل لتدريس خلية تنفس الأوكسجين، وتكونت عينت الدراسة من صفين من صفوف المرحلة الثانوية التي بلغ عددها (52) طالبا، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الاثارة العشوائية، والأخرى المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية. وقد اعد الباحث اختبارا تحصيليا بعديا. وأسفرت نتائج الدراسة عن متوسط درجات الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية بلغ (86 %)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (80%)، وهذا يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل (Hanuscin، 2008: 211).

ثانيا: موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية.

بعد عرض الدراسات السابقة، سيعقد الباحثان موازنة بينها من جهة وبينها وبين الدراسة الحالية، وعلى النحو الآتي:

1-مكان إجراء الدراسات: تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان إجرائها: فقد اجريت دراسة (جمعة 2011) في محافظة بابل و(الزبيدي، 2012) اجريت على احدى مدارس بغداد و(الدسوقي، 1988) اجريت في الاردن و(شعبان، 1996) اجريت في البحرين واجريت دراسة (Feldhausen ,1990) في الولايات المتحدة الامريكية و(Hanuscin، 2008) في الهند اما الدراسة الحالية اجريت على المدارس المتوسطة للبنين في مركز محافظة بابل.

2- الاهداف: تباينت أهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فهذفت دراسة جمعة(2011) الى التعرف على أثر أسلوب الإثارة العشوائية في تنمية التفكير الإبداعي والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والزبيدي (2012) فهذفت الى تعرف (أثر استراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول المتوسط في الفيزياء) اما دراسة الدسوقي(1988) فهذفت الى (معرفة اثر استعمال الاثارة العشوائية في تحصيل طلاب الصف السابع في مادة الجغرافية بالمقارنة مع التعليم العادي) وشعبان (1996) الى(معرفة أثر استخدام الاثارة العشوائية على التحصيل مادة الاحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر) امادراسة (Feldhausen,1990) فهذفت على(معرفة اثر استعمال اسلوب الاثارة العشوائية في تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة تاريخ الولايات المتحدة) وهذفت دراسة (Hanuscin,2008) الى (معرفة اثر استعمال الاثارة العشوائية في التحصيل لتدريس خلية تنفس الأوكسجين)، اما الدراسة الحالية فهذفت الى تعرف (اثر استعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ)

3-**المنهجية:** تكاد تكون الدراسات متشابهة في نوع التصميم التجريبي المستعمل، إذ إن أغلبيتها قد استعملت التصميم التجريبي المتسم بالضبط الجزئي المعتمد على الاختبار وجاءت الدراسة الحالية متفقة مع ما ذهبت إليه الدراسات السابقة.

4-**العينة:**

حجم العينة: تباينت احجام عينات الدراسات السابقة، فكان (73) طالبة في دراسة جمعة (2011)، و (84) طالباً في دراسة الزبيدي، ودراسة الدوسقي (1988) تألفت من (70) طالباً، و (60) طالبا في دراسة شعبان (1996)، و (50) طالبا في دراسة (Feldhausen,1990)، و (52) طالبا في دراسة (Hanuscin,2008) اما الدراسة الحالية فقد تكونت من (52) طالباً.

5- **المرحلة الدراسية:** اختلفت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة فقد طبقت دراسة جمعة (2011) في المرحلة الثانوية، والزبيدي (2012) درست في المراحل المتوسطة، والدوسقي (1988) درست المرحلة المتوسطة، وشعبان (1996) درست المرحلة الاعدادية، و (Feldhausen, 1990) درست المرحلة المتوسطة، و (Hanuscin,2008)، درست المرحلة الاعدادية، اما الدراسة الحالية طبقت في المرحلة المتوسطة.

6- **الجنس:** تناولت بعض الدراسات الذكور فقط، واخرى تناولت الاناث فقط، اما دراسة الزبيدي (2012) طبقت على الذكور فقد طبقت دراسة (جمعة 2011) على الاناث، وطبقت دراسة (الدوسقي 1988) على الذكور، وطبقت دراسة (شعبان 1996) على الذكور، اما دراسة (Feldhausen, 1990)، ودراسة (Hanuscin, 2008) فطبقت على الذكور، اما الدراسة الحالية فقد طبقت ايضاً على الذكور فقط.

7-**الادوات المستعملة:**

تباينت الادوات المستعملة في الدراسات السابقة بتباين اهدافها، فقد اعتمدت دراسة جمعة (2011) والزبيدي (2012) والدوسقي (1988) وشعبان (1996) و (Feldhause, 1990) و (Hanuscin., 2008) اختباراً تحصيلي، وكذلك الدراسة الحالية فقد استعملت اختبار تحصيلي أيضاً.

8- **الوسائل الإحصائية:** اتفقت الدراسات السابقة في نوعية الوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل بياناتها، وتصاميمها التجريبية وأهدافها وحجم عيناتها، فقد استعمل الاختبار التائي (T- Test)، ومربع كاي ومعادلة بيرسون ومعادلة سبيرمان- براون، وبذلك اتفقت مع الدراسة الحالية في استعمالها للوسائل الاحصائية نفسها.

9- **النتائج:** تتفق الدراسات السابقة على وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعات التجريبية التي اتخذت متغيرات مستقلة مختلفة بالنسبة للمتغير التابع اما الدراسة الحالية ستعرض نتائجها في الفصل الرابع.

3- **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:** من خلال جمع واستقراء الدراسات السابقة المرتبطة بالبحث الحالي استفاد الباحث من تلك الدراسات في جوانب عدة في البحث الحالي هي:

- بناء منهجية للبحث الحالي تتفق مع اغلب منهجيات الدراسات السابقة.
- تصميم أداة بحث مناسبة لظروف البحث الحالي ومتطلباته.
- وضع خطة مناسبة لكيفية تحقيق أهداف البحث الحالي.
- اختيار الظروف التجريبية المناسبة لأداء التجربة وتطبيق إجراءات البحث والاختبار.
- معالجة بيانات البحث الحالي من حيث اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة وتحليل النتائج.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في دعم صحة نتائج البحث الحالي.
- الاستفادة من مصادر هذه الدراسات في جمع بعض المعلومات عن البحث الحالي.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل عرض للإجراءات المستعملة في هذا البحث المتمثلة بتحديد المنهج المناسب واختيار التصميم التجريبي الملائم، وطريقة اختيار العينة وتكافؤ المجموعتين، وعرضا لمتطلبات البحث وأدواته وكيفية تطبيقها والوسائل الإحصائية المستعملة لتحليل النتائج.

مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث الأصلي من المدارس المتوسطة التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل (حدود مدينة الحلة) التي يبلغ عددها (25) مدرسة، وقد استعمل الباحثان طريقة السحب العشوائي في اختيار إحدى المدارس وذلك لتكون العينة الأساسية لتطبيق التجربة الحالية، فوقع الاختيار على متوسطة حمورابي (للبنين) لتطبيق التجربة، وكان عدد طلاب الصف الثاني المتوسط في المدرسة هو (131) طالباً موزعين على أربع شعب وبواقع (33) طالباً في شعبه (أ) و (33) طالباً في شعبه (ب) و (34) طالباً في شعبه ج و (31) طالباً في شعبه د، وباستعمال أسلوب السحب العشوائي، اختار الباحثان اثنين من الشعب لتمثلاً للمجموعتين الضابطة والتجريبية وكالاتي:

1- (شعبة أ) وعدد طلابها (33) طالباً وتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفق أسلوب الاثارة غير المنتظمة.

2- (شعبة ب) وعدد طلابها (33) طالباً وتمثل المجموعة الضابطة والتي تدرس بالطريقة الاعتيادية .

تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحثان قبل الشروع بالتجربة على اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على سير التجربة ونتائجها ومن هذه المتغيرات:

1- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور: جدول(1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان

(المحسوبة والجدولية) للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث

مستوى الدلالة 0.05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي بالأشهر	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة احصائياً	2	0,16	64	8,30	68,95	162,73	33	التجريبية
				7,78	60,56	162,42	33	الضابطة

2- درجات اختبار الذكاء: جدول (2) المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة

والجدولية لمجموعي البحث في اختبار الذكاء

عند مستوى الدلالة 0.05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة	2	0,36	64	18,34	4,28	34,82	33	التجريبية
				10,76	3,28	35,15	33	الضابطة

3- التحصيل الدراسي للآباء: جدول (3) تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا2) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة 0.05	قيمة كا2		درجة الحرية	بكالوريوس فما فوق + دبلوم	متوسطة + إعدادية	تفراً ويكتب + ابتدائية	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة	5,991	0,276	2	11	9	13	33	التجريبية
				9	10	14	33	الضابطة

4- التحصيل الدراسي للأمهات: جدول (4) تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات مجموعتي البحث وقيمة (كا2) المحسوبة والجدولية

مستوى الدلالة 0.05	قيمة كا2		درجة الحرية	بكالوريوس فما فوق	إعدادية	متوسطة	ابتدائية	تفراً ويكتب	حجم العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة								
غير دالة	9,4888	0,402	4	11	5	6	6	5	33	التجريبية
				12	6	4	5	6	33	الضابطة

5- درجات مادة التاريخ في اختبار اخر السنة للعام الدراسي (2012-2013م):

جدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الاحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث للعام 2012-2013

مستوى الدلالة 0.05	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة	2	0,13	64	9,60	92,18	72,61	33	التجريبية
				10,67	113,78	72,30	33	الضابطة

متطلبات التجربة:

مرّت التجربة بالخطوات الآتية:

1- تحديد المادة العلمية:

قبل بدء التجربة، حدد الباحثان المادة العلمية التي سيدرسانها في أثناء مدة التجربة، وهي الفصلين الاول والثاني من كتاب التاريخ العربي الاسلامي المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط، للعام الدراسي (2013-2014م)، وتشمل الفصول الآتية:

الفصل الأول: الرسالة الإسلامية

المبحث الأول: مكة المكرمة قبل الإسلام .

المبحث الثاني: الدعوة الإسلامية .

المبحث الثالث: هجرة الرسول الى المدينة المنورة (بثرب) .

الفصل الثاني: الدولة العربية الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين (11-13هـ) .

المبحث الأول: الفتوحات العربية الإسلامية.

المبحث الثاني:فتح العراق.

المبحث الثالث: بناء مؤسسات الدولة.

2- صياغة الأهداف السلوكية:

إن تحديد الأهداف السلوكية له أثر مهم في العملية التربوية؛ لأنها تتضمن السلوكيات النهائية التي يتوقع أن يظهرها الطلاب بعد مرورهم بمواقف وخبرات تعليمية، وإن الهدف من استعمال الأهداف السلوكية في التدريس هو جعل المدرس يفكر بما يريد من طلابه أن يتعلموه بعد تدريسه موضوعاً أو تجربة أو نشاطاً ما، ولم يكونوا قادرين على عمله قبل ذلك التدريس(عقل، 2001: 92).

وتساعد الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم الملائمة للمهارات المختلفة التي ينبغي للطلاب تعلمها، وهذا يعني أن مسؤولية المدرس أكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية، فهي تشمل أيضاً تصنيف هذه الأهداف إلى الفئات السلوكية التي تنتمي إليه.(أبو حطب وآمال، 1996: 106).

ويعرف **الهدف السلوكي** بأنه" نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي محدد"(الحموز، 2004: 88).

لذا صاغ الباحثان أهدافاً سلوكية خاصة في ضوء محتوى المادة المقرر تدريسها في مدة التجربة، التي اقتصر على المستويات الثلاث الأولى (المعرفة، الفهم، تطبيق) من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) لسهولة ملاحظتها وقياسها، فبلغ عددها (110) هدفاً سلوكياً، عرضت على مجموعة من المحكمين لبيان آرائهم في سلامة صياغتها وشمولها للمادة ودقة تصنيفها، وقد اعتمدت الأهداف التي حصلت على نسبة موافقة (80%) فما فوق من آراء الخبراء، إذ يشير (بلوم) إلى أن الباحث يشعر بالارتياح لاعتماد الفقرات إذا كانت نسبة اتفاق المحكمين بقبولها (75%) فأكثر (بلوم، 1984، 126)، وبذلك بلغ عدد الأهداف التي حصلت على نسبة الاتفاق (105) هدف بعد استبعاد (5) أهداف لم تحصل على نسبة الاتفاق المطلوبة..

3- إعداد الخطط التدريسية:

التخطيط الدراسي الجيد شرط ضروري للتدريس الناجح، ولاسيما بعد أن أصبح من غير الممكن اعتماد المدرس على الخبرة السابقة فقط، في ظل التقدم العلمي والتقني(كراجة، 1997: 183)

والخطة التدريسية: هي تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلابه لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها(جامل، 2002: 23).

لذا أعد الباحثان خططاً تدريسية للموضوعات التي تدرس في أثناء مدة التجربة في ضوء الأهداف السلوكية المحددة، والتي بلغ عددها (15) خطة لكل مجموعة من المجموعتين(التجريبية والضابطة)، ثم اختار نموذجين اثنين منها في تدريس موقع مكة المكرمة الأول على وفق اسلوب الاثارة غير المنتظمة، والثاني على وفق الطريقة الاعتيادية المحاضرة، ثم عرض هذين النموذجين على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بالمناهج وطرائق تدريس المواد الاجتماعية والقياس

والتقويم لاستطلاع آرائهم وملحوظاتهم ومقترحاتهم؛ لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء والمتخصصون أجرى الباحث التعديلات اللازمة فيها، فأصبحت بصيغتها النهائية جاهزة للتطبيق .

4- تطبيق التجربة:

بعد تأكد الباحثان من تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات الأربعة المذكورة آنفاً، وبعد استقرار النظام المدرسي، وتنشيط جدول الحصص، واستكمال مستلزمات التجربة، باشر بتطبيق تجربته في متوسطة حمورابي النهارية للبنين في يوم الاربعاء الموافق 2013/10/9 واستمرت التجربة لغاية يوم الاثنين الموافق 2013/12/ 23.

5- الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثان في إجراءات بحثهما، وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1- الإختبار التائي T-Test . (الدعيلج، 2010: 135)
- 2- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient. (عبد الحفيظ واخرون، 2004: 127)
- 3- معادلة سبيرمان- براون Spearman- Brown (عبد الحفيظ واخرون، 2004:135)
- 4- معادلة معامل الصعوبة Item Difficulty . (الكبيسي، 2007: 107)
- 5- معادلة قوة تمييز الفقرة (Item Discrimination) (الكبيسي، 2007: 179)
- 6- إختبار مربع كاي (Chi- Squa) (عبد الحفيظ واخرون، 2004: 267)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

بعد انتهاء تجربة البحث على وفق الإجراءات التي عرضت في الفصل الثالث، يعرض الباحثان في النتائج التي أسفر عنها تحليل البيانات على وفق فرضيته عن طريق الموازنة بين متوسطات مجموعتي البحث، ثم تفسير تلك النتائج، وعلى النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج:

نصت فرضية البحث على انه:

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ باستعمال الاثارة غير المنتظمة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي

وقد تحقق الباحثان من صحة الفرضية من خلال استخراج المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين وكانت النتائج على ما مبين في جدول(6)

جدول (6)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري والتباين، والقيمتان التائتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي.

مستوى الدلالة (0,05)	القيمة التائية		درجة الحرية	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة احصائياً	2.00	3.39	64	13,64	3.69	33.15	33	التجريبية
				27.15	5.21	29,42	33	الضابطة

يتضح من الجدول (6) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (33,15) درجة، وتباينها (13,64)، وان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (29,42) درجة، وتباينها (27,15)، وان القيمة التائية المحسوبة (3.39)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.00) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (64)، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الاثارة غير المنتظمة على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وصفها الباحثان، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحثان، وتم عرضها في الفصل الثاني رغم الاختلاف في البيئة وطبيعة المادة والمرحلة الدراسية والجنس.

ثانياً: تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي تم عرضها يعتقد الباحثان أن سبب تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التاريخ باستعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة على طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في التحصيل قد يعزى سبب هذه النتيجة إلى:

- 1- أن استعمال الاثارة غير المنتظمة يجعل الطلاب في موقف جيد ومتفاعل مع الدرس اعتماداً على تنوع الإجابات وتشعبها وكثرتها، بدلاً عن الموقف غير المتجدد الذي يعتمد على الطريقة الاعتيادية.
- 2- الاثارة غير المنتظمة من الأساليب التدريسية الحديثة التي نمت خبرة الطلاب وزادت من رغبتهم في التعلم وزيادة تحصيلهم الدراسي.
- 3- أسهام الاثارة غير المنتظمة في مساعدة الطلاب على التذكر والاحتفاظ بالتعلم.
- 4- ان اسلوب الاثارة غير المنتظمة ساعدت على شد انتباه الطلاب وإثارة عنايتهم للدرس وتنظيم أفكارهم بحيث تكون ذات معنى.
- 5- جعل دور الطلاب أكثر إيجابية إذ إنَّ هذا الأسلوب يتطلّب من الطالب الإطّلاع الجاد على المادة ثم إعادة تنظيمها على هيئة الاثارة غير المنتظمة، وهذا يتطلب عمليات عقلية عليا من أفعال المقارنة، والتطبيق، والربط، والتفسير.
- 6- إن استعمال الاثارة غير المنتظمة وكونها لم تعرض على الطلاب مسبقاً خلقت لديهم الإثارة والتشويق للدرس الذي يزيد التحصيل وهذا ما توصلت إليه نتيجة البحث.
- 7- تلعب دوراً كبيراً في عرض الحقائق العلمية وعلى توضيحها وتبسيطها وفي عملية تكوين المفاهيم لما لها من إمكانيات عرض الأحداث والمواقف والعمليات التي توضح الحاضر منها والماضي القريب والبعيد.
- 8- إن طلاب المجموعة التجريبية وجدوا في استعمال الاثارة غير المنتظمة في درس التاريخ أسلوباً جديداً، وفيه كسر للرتابة المعتادة في الدروس الاعتيادية مما حقق نتائج ايجابية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات .

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن استنتاج ما يأتي:

1. إن استعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في التدريس يتماشى مع متطلبات التربية الحديثة والتطور العلمي وخاصة في الميدان التربوي مما يساعد على تحقيق اتجاه رئيس من اتجاهات الفكر التربوي المعاصر وأهدافه وهو استثارة الطلاب نحو التعلم والطلاب يتشوقون كثيرا لكل جديد وغير مأوف.

2. إن استعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في تدريس مادة التاريخ أدى إلى زيادة اهتمام المدرس والطالب بالدرس على حد سواء وإثارة الحماس لديهم.
3. إن تدريس مادة التاريخ العربي الاسلامي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط باستعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة ساعد على رفع مستوى تحصيلهم أفضل من تحصيلهم بالطريقة الاعتيادية.
4. ان استعمال الاثارة غير المنتظمة في تدريس مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط يتطلب من المدرس وقتاً وجهداً إضافيين أكثر مما هو مطلوب في الطريقة الاعتيادية .
5. يسهم اسلوب الاثارة غير المنتظمة في تثبيت المعلومات في أذهان الطلاب وتنمية تفكيرهم العلمي لمدة أطول مما لو استعملت الطريقة الاعتيادية.

ثانياً: التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:
1. توجيه المدرسين والمدرسات إلى ضرورة الاهتمام باستعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في التدريس، وإعطائها مكانة متميزة ضمن الخطط التدريسية اليومية .
 2. التأكيد على استعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في تدريس مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط لفوائدها الفائقة في رفع مستوى التحصيل.
 3. مراعاة القواعد السليمة في أعداد اسلوب الاثارة غير المنتظمة من قبل المدرس وتعويد الطلاب عليها.
 5. فتح دورات تدريبية لمدرسي التاريخ أثناء الخدمة على كيفية استعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في التدريس نظراً لأهميته في إيصال المعلومات والمهارات والحقائق والمفاهيم بصورة واضحة للطلاب وتنمية تفكيرهم العلمي .

ثالثاً: المقترحات:

استكمالاً للبحث يقترح الباحثان ما يأتي:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل ومواد دراسية أخر .
2. إجراء دراسة تقييمية في مدى استعمال أسلوب الاثارة غير المنتظمة في المدارس المتوسطة .
3. إجراء دراسة حول استعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في التدريس في متغيرات أخرى غير التحصيل .

المصادر

أولاً: المصادر العربية:-

- 1- إبراهيم، عبد الستار: أفاق جديدة في دراسة الإبداع، وكالة المطبوعات، الكويت، 1978.
- 2- ابو جادو ومحمد بكر نوفل: تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- 3- ابو حطب، آمال، صادق: علم النفس التربوي، ط5، مكتبة الانجلو، المصرية، القاهرة، 1996.
- 4- ابو سرحان، عطية عودة: دراسات في اساليب الدراسات الاجتماعية، الكويت، دار الخليج العربي، 2000.
- 5- الامين، شاكر، محمود: الشامل في تدريس المواد الاجتماعية، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- 6- جامل، عبد الرحمن عبد السلام: طرائق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط3، دار المناهل للنشر والتوزيع، عمان، 2002.
- 7- جمعة، زينب مراد حمود: أثر أسلوب الإثارة العشوائية في تنمية التفكير الإبداعي والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل- العراق، 2011.
- 8- جمهورية العراق: نظام المدارس الثانوي رقم 2 لسنة 1977 المعدل برقم 23 لسنة 1981، بغداد مديرية مطبعة وزارة التربية رقم (3)، العراق، 1984.

- 9- حلاق، حسان: طرائق ومناهج التدريس والعلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، مطبعة دار النهضة العربية، بيروت، 2006.
- 10- حمدان، محمد زياد: التحصيل الدراسي - مفاهيم مسائل وحلول، دار العربية الحديثة، دمشق، 1996.
- 11- الحموز، محمد عواد: تصميم التدريس، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
- 12- داود، عزيز حنا وانور، حسن عبد الرحمن: مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990.
- 13- الدايني، غسان حسين سالم: أثر الأساليب التربوية في التفكير الإبداعي العراقي وعلاقته ببعض المتغيرات، جامعة بغداد، كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، بغداد، 1996.
- 14- درويش، زين العابدين: تنمية الإبداع فمهه وتطبيقه، دار المعارف، عمان، 1983.
- 15- الدسوقي، محمد، عبد العزيز: اثر استعمال الاثارة العشوائية في تحصيل طلاب الصف السابع في مادة الجغرافية بالمقارنة مع التعليم العادي، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، 1988.
- 16- الدعليج، ابراهيم عبد العزيز: مناهج وطرق البحث العلمي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 17- دي بونو، ادوارد: برنامج الكورت لتعليم التفكير، ط2، دار الفكر للطباعة، عمان، 1995.
- 18- ربيع، هادي مشعان: مدخل الى التربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- 19- الزبيدي، محمد عبد المحسن رهيو: أثر إستراتيجيتي التخيل الموجه والإثارة العشوائية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الأول المتوسط في الفيزياء، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، بغداد، 2012.
- 20- سعادة، يوسف جعفر: دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ، مطبعة انتر ناشيونال، مؤسسة الخليج العربي للنشر، القاهرة، 1985.
- 21- سعيد عبد العزيز: المدخل الى الإبداع، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
- 22- السليتي، فراس محمود مصطفى: التفكير الناقد والإبداعي استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
- 23- شبر، خليل ابراهيم، وآخرون: اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- 24- شعبان، محمد، شعبان: اثر استخدام الاثارة العشوائية على تحصيل مادة الاحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين، 1996.
- 25- صلاح الدين عرفة محمود: تفكير بلا حدود، عالم الكتب، القاهرة، 2006.
- 26- طوالبه، هادي، وآخرون: طرائق التدريس المعاصر، ط2، دار المسيرة، عمان، 2010.
- 27- الطيطي، محمد: تنمية قدرات التفكير الإبداعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
- 28- عبد الحفيظ، اخلاص محمد: التحليل الاحصائي في العلوم التربوية - نظريات - تدريبات، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2004.
- 29- عبيدات، ذوقان، وسهيلة ابو السميد: استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، عمان، 2007.
- 30- العجيلي، صباح حسين: توظيف استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي، عمان، 2002.
- 31- عطية، علي محسن: تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، 2007.
- 32- _____، علي محسن: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفا للطباعة، عمان، 2008.
- 33- عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفا للطباعة، عمان، 2008.
- 34- عقل، أنور: نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2010.

- 35- علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي النفسي، دار الفكر العربي، عمان، 2000.
- 36- الغريب، رمزية: التقويم والقياس في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والطباعة، عمان، 1977.
- 37- فارس، احمد محمد: الكتاب والتعبير، ط3، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1989.
- 38- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم: المدخل الى التدريس، مطبعة دار الشروق، عمان، 2003.
- 39- كاظم عبد نور: دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والابداع، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- 40- الكبيسي، عبد الواحد حميد: القياس والتقويم تجديديات ومناقشات، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- 41- كراجه، عبد القادر: القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة)، ط2، دار الباروني العلمية للنشر، 1997.
- 42- المجدلاوي، جمانا عيسى: اثر استراتيجيات المدخلات العشوائية وطرح الاسئلة والخرائط العقلية والمشكلة النقيض في تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف الثاني الاساسي، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، 2001.
- 43- مطالقة، سوزان خلف مصطفى: أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي، جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون، . رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد، 1998.
- 44- مهدي واخرون: اسس التربية، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 2002.
- 45- ناصر، ابراهيم: مقدمة في التربية، ط8، مطبعة عمال المطابع التعاونية، عمان، 1996.
- 46- نهاد، صبيح: الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، مطابع التعليم العالي البصرة، 1990.
- 47- هيكل، محمد حسنين: زيارة جديدة للتاريخ، ط2، دار الأمل للنشر، بيروت، 1985.
- 48- ياسين، طالب محمود وأشواق نصيف جاسم: عصف الدماغ بين التنظير والتطبيق، مجلة ديالى، العدد (8)، جامعة ديالى، كلية التربية، ديالى، 2000.

ثانياً: المصادر الاجنبية:-

- 9-Linwood, w, and Martha johan: "Aguide for the elementary social studeies" boston, 1978.
- 50-Feldhausen, See the excitement in the random collection of eighth grade students in the history of the United States, Unpublished MA Thesis, United States, 1990.
- 51 -Hanuscin, The impact of random excitation in the collection of the students in the fourth preparatory material neighborhoods Unpublished MA Thesis, America,2008.

أثر أسلوبيين من الأسئلة السّابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط
في مادة قواعد اللغة العربية

أ.د. أسعد محمد علي النجار أ.م.د. حمزة عبد الواحد حمادي

الباحثة. إسراء فاضل أمين

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

**The Impact of Two Styles of Probing Questions in the Acquisition of
the Female Students of Second Intermediate Class in Arabic Grammar**

Prof. Dr. As'ad Mohammad Ali al-Najjar

Assist. Prof. Dr. Hamza Abdel Wahid Hummadi

Isra' Fadhil Ameen

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

Grammar is considered one of the Arabic branches the teaching of which is still causing a linguistic problem for the teachers complain of their students' weakness or their reluctance. The problem culminates so teachers call for simplifying the grammatical subjects. Weakness in grammar is traceable wherever teaching Arabic is practiced. Students' weakness moves up from one stage to the other. The problem does not lie in the quantity of grammatical information given to the students throughout their academic studies, but in comprehension of this information reflecting it in correct linguistic behaviour. Hence, the linguistic errors spread, students' acquisition decreases, and grammar is away from its function. Grammatical rules have become frames to be memorized by the student without their practical use in life.

الفصل الأول

التعريف بالبحث:

مشكلة البحث:

يُعدُّ النحو من فروع اللغة العربية الذي مازال تدريسه يمثل مشكلة لغوية إلى اليوم صدحَ بها المدرسون، وهم يعانون من ضعف طلبتهم حيناً وإعراضهم عنه حيناً آخر، حتى بلغت مرحلةً، وعلتُ درجةً، ووصلتُ مفترقاً، توزعت بأثرها جهود المعنيين، ونتاجات التربويين، فتوزعوا فيها بين شاكٍ منها، أو دافعٍ إلى تذليلها، أو ميسرٍ إلى موضوعاتها وأساليب تعلمها. وظاهرة الضعف هذه منتشرة حيث انتشرت تعلم اللغة العربية نفسها، فالطلبة يحملون الضعف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، والمشكلة ليست في كم المعلومات النحوية التي تعطى للطلبة طوال سنواتهم الدراسية، ولكن المشكلة في استيعابها وتمثلها سلوكاً لغوياً صحيحاً (عمار، 2002، ص320). إذ تفتت الأغلط اللغوية، وانخفض مستوى التحصيل عند الطلبة، وابتعد النحو عن أثره الوظيفي، فغدت قواعده قوالب شكلية يحفظها الطالب من دون الإفادة منها في واقع الحياة (الطاهر، 2010، ص32).

ويكفي انتخاب أمثلة من صور المشكلة النحوية شكّلتها أقلام العربية، والمهتمون بموضوع قواعدها تحولت من حامية للغة العربية، وحارسة مسارها إلى مشكلة دائمة حمل لواءها كثير من الدارسين، إذ إن هذه المشكلة ليس مردها قصوراً في قواعد اللغة نفسها، بل تعود المسألة إلى أن الطرائق والأساليب المتبعة في تلك المادة لم تحقق الأهداف المرسومة، ولم ترق بمستوى الطلبة وتخليصهم من الضعف البين. وهذا ما أكدته كثير من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد والتي حاولت الحدّ من هذه المشكلة منها دراسة (كبة 1988) ودراسة (الربيعي 1989) (كبة، 1988، ص100)، (الربيعي، 1989، ص124).

ومما تقدم تتجلى مشكلة البحث بوجود حاجة إلى إجراء بعض البحوث التجريبية لتطبيق أساليب حديثة تركّز على الطالب بوصفه محور العملية التعليمية، وتزوده بالخبرات العقلية الجديدة، من طريق زيادة النشاط الصفي، ومن بين تلك الأساليب استعمال أسلوبين من الأسئلة السّابرة (التشجيعية والمحوّلة) على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط لعلهما يسهمان في معالجة بعض جوانب المشكلة أو الحدّ منها على الأقل.

أهمية البحث:

لقد أصبحت التربية في ظل مفهوما المعاصر تعني صناعة الإنسان في كل زمان ومكان، عليها تتوقف جودة بنيانه، وبها يحسن كيانه، فإذا ما أحسنت الصناعة حسن المصنوع، بها يتعلم الإنسان الإبداع في الحياة، ويقوى عضده في مواجهة المشكلات (عطية، 2010، ص11). وبذلك فهي بمفهومها المعاصر وسيلة المجتمع لتغيير واقعه وترسيخ قواعد الأخلاق والمثل العليا فيه، الهدف منها النهوض بالمجتمع. وإذا كان الإنسان كائنًا لغويًا واجتماعيًا، فهو أيضاً كائن مفكر نزاع الى المعرفة، وهذا ما أنماز به عن سائر المخلوقات الأخر، واللغة تعينه على تجسيد فكره وبلورته، وتنقل ثقافته، وتحفظ خبراته، والفكر بدوره يعين اللغة على الدقة ويثريها بالمصطلحات (إبراهيم، 2008، ص17).

ان اللغة التي تحمل فكراً وعلماً هي لغة الحياة، أينما كانت، وفي أي عصر وجدت، وخير لغة ما جمعت العقول على درب العلم والتواصل الحضاري هي اللغة العربية التي شرفها الله بنزول كتابه العزيز. فقد استمدت من كلماته روح المواجهة والثبات، وتعاطت في آياته إكسير الحياة، وسر البقاء، فأطلق عبقريتها، وجعلها راسخة القدم مبنى ومعنى، إذ قال تعالى (كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) (فصلت / آية 3)

واللغة العربية اليوم واحدة من اللغات الست التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة وتعدُّ بتراتها الضخم إحدى أهم اللغات الحية في العالم (الحلاق، 2010، ص45). وهكذا بدأت عالمية رجة تجاهلت فواصل الأجناس والأديان، غلبت عليها سماحة الأخذ وبراعة العطاء، وعمق الجدل، فحاورت وتداخلت، ومن طريقها اتسعت مساحة التلاحق الثقافي (طعيمة ومحمود، 2009، ص23). واللغة العربية وحدة متكاملة لها فروع تتلاحم جميعاً لتكوّن وحدتها، وهذه الفروع كلها تتداعم وتتساقق ليكمل كل منها الآخر في الوقت نفسه، والقواعد النحوية احد فروع اللغة العربية التي تهدف الى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ، أو يسمع، أو يكتب، أو يتحدث به فهماً صحيحاً، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح به المعاني والأفكار (عاشور ومحمد، 2003، ص107).

ولها دور فاعل في تعليم اللغة للطلبة، إذ إن تعلّمها يعني تعلم الأسس التي يبني عليها الاستعمال اللغوي، وتلك الأسس هي عدّة الطالب في إدراك العلاقة بين عناصر الكلام ومفتاح الوصول إلى المعنى (العويضي، 1995: ص2). ولتدريس قواعد اللغة العربية طرائق وأساليب عدّة بها يتم إيصال المادة من المدرّس إلى الطالب، لان الطريقة الجيدة تجعل الطالب يقبل على التعلم بدافعية عالية وتجعله إنساناً متفاعلاً وليس خاملاً، فهي تشبع حاجاته، وتحقق طموحاته (عاشور وعبد الرحيم، 2004، ص293). ولا شك في أن لطرائق التدريس تكون ذات علاقة مباشرة بتحصيل الطلبة في قواعد اللغة، إذ إن إتباع المدرس طرائق حديثة يسهم في تحبيب القواعد إلى نفوس الطلبة (الكلاك، 2001، ص7). ويؤكد التربويون أن أفضل الأساليب هو الأسلوب المنسجم مع قواعد الطريقة المتبعة والأساليب كثيرة ومتنوعة، ومن هذه الأساليب الاستجواب (مارون، 2008، ص42). فأسلوب الاستجواب ليس طريقة منفردة في التدريس، بل إنّ الطرائق جميعها لابد وأن يتخللها عدد من الأسئلة.

تؤكد التربية الحديثة أهمية الأسئلة الصفية في داخل غرفة الصف، فهي تمثل قسماً كبيراً من وقت التدريس، ووسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، وهي تنظم النشاط التعليمي، وترفع من فاعليته (فضالة، 2010، ص219). ويُعدّ التدريس بالحوار من الأساليب الفاعلة في تدريس الطلبة في مراحل التعليم الأساسي، لأنها تأتي بعد مرحلة ما قيل المدرسة إذ التعليم بالتلقين والمحاكاة، وتأتي قبل مرحلة التعليم الثانوي والجامعي إذ التعلم بالاكتشاف، وتُعدّ الأسئلة السّابرة العمود الفقري لأسلوب التدريس المستند الى الحوار، وتستند أهميتها الى افتراض مؤداه: أن الطلبة لهم قدرة على حل شامل وكامل

للمشكلات التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية - التعلمية عبر سلسلة متدرجة من الأسئلة التي يوجهها المدرّس الى الطلبة (النبهان، 2008:ص 164). ففي صلب كل سؤال تكمن مشكلة، والغرض من الأسئلة هو إثارة التفكير عند الطلبة لحل تلك المشكلة (مرعي ومحمد، 2005، ص 66). وتظهر أهمية الأسئلة السّابرة في أنها تستعمل لتحفيز الطالب في أي مستوى من مستويات تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، والسؤال السّابر يضع المدرّس عند حدود معرفة الطالب والفجوة التي تقع بين ما يعرفه وبين ما هو قادر على تعلمه تدعى "منطقة التطور"، ويُعدّ السّبر الفعال أحد الأدوات التعليمية التي تنتقل الطالب من هذه المنطقة إلى منطقة "التطور الأقرب"، أي إن أسئلة السّبر تستطيع أن تقلّص الفجوة بين ما يعرفه الطالب وبين ما لم يتعلمه، فأحياناً يكشف السّبر فجوات خطيرة في معرفة الطالب التي تحتاج إلى تنمية أكثر (الحيلة، 2009، ص 163-164).

وتمثل الأسئلة السّابرة أحد الأنماط التي لا تقف عند حدود الطرح السطحي أو السهل للأسئلة، بل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلبة وإجابة اشمل (سعادة، 2009، ص 380). ولموقف المدرّس من إجابات الطلبة أهمية كبرى في التعليم، فهي تمثل جانباً كبيراً من جوانب التغذية الراجعة التي تنمي قدرة الطالب في مجالاته المختلفة من إدراكية ووجدانية- ونفس حركية، وان تعامل المدرّس الايجابي مع إجابات الطلبة يمثل تعزيزاً لموقف المتعلم، (الجلاد، 2007، ص 152).

ويرى بعض التربويين أن الأسلوب المستند الى تشجيع إجابات الطلبة بالمدح مثلاً كلمة أحسنت، وشكراً لك، وممتاز، ينمي تحصيل الطلبة، ويزيد من دافعيتهم وتشويقهم نحو تعلم أفضل (شبر وآخرون، 2005، ص 233). وان مقياس كفاية المدرّس تبنى على تصحيح فهم الطالب وإتمام الإجابات غير المكتملة، بتوجيهه أسئلة إضافية تتناول معلومات مألوفة بالنسبة إليه، باستعمال بعض التلميحات اللفظية التي من طريقها يمكن للطالب أن يكون إجابة صحيحة، ويمكن أيضاً أن تعزز إجابة الطالب من طريق تحويلها الى طلبة آخرين لإعطاء إجابات أحر، وان كانت إجابته الأولية صحيحة في جزء منها، وبذلك قد ترتقي إجابات الطلبة الى مستوى أعلى من التفكير (الحيلة، 2009، ص 142-143).

ويتم التدريب على السؤال السّابر المحوّل أو بمعنى آخر التوجيه بالسؤال السّابر الى طالب آخر بقصد إتاحة فرص أوسع لاشتراك عدد كبير من الطلبة في التعبير عن أفكارهم وآرائهم عن المشكلة المطروحة (قطاوي، 2007، ص 340) وقد وتم اختيار المرحلة المتوسطة لإجراء تجربة البحث لأنها تمثل مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، أي أنها تضم طلبة في بداية عهد المراهقة، إذ تتماز هذه المرحلة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في جوانب الشخصية ومظاهرها كافة.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تعرّف أثر أسلوبيين من الأسئلة السّابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية، وهما أسلوب الأسئلة السّابرة التشجيعية وأسلوب الأسئلة السّابرة المحوّلة.

فرضيات البحث: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعات الثلاث من طالبات الصف الثاني المتوسط المجموعة الأولى التي تدرس قواعد اللغة العربية بأسلوب الأسئلة السّابرة التشجيعية والثانية التي تدرس قواعد اللغة العربية بأسلوب الأسئلة السّابرة المحوّلة والثالثة التي تدرس قواعد اللغة العربية بالطريقة التقليدية المتبعة، ومن هذه الفرضية اشتُقت ثلاث فرضيات فرعية أحر لتحقيق أهداف البحث الحالي.

حدود البحث:

1- سيقنصر البحث الحالي على عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط في مدرسة واحدة من المدارس المتوسطة أو الثانوية

النهارية في مركز محافظة بابل للإناث فقط على ان يكون الصف الثاني المتوسط فيها مكوناً من ثلاث شعب فأكثر.

1- سبعة من موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية المقرر تدريسه لهذه المرحلة للعام الدراسي 2010-2011 وهي

(التمييز، والحال، والنداء، والنعت، والعطف، والبدل، والتوكيد).

تحديد المصطلحات

أولاً // الأسلوب:-

1- الأسلوب لغةً: كلُّ طريقٍ ممتدٍّ فهو أسلوبٌ والأسلوبُ الطريقُ والوجهُ والمذهبُ ويُجمَعُ أساليبٌ والأسلوبُ الطريقُ تأخذ فيه، والأسلوبُ بالضم الفَنُّ يقالُ أخذ فلانٌ في أساليبٍ من القولِ أي أفانين منه" (ابن منظور، 2005، 7/ص225).

2- الأسلوب التدريسي اصطلاحاً:

أ- عرّفه (جامل) بأنه: "النمط التدريسي الذي يفضلُه مدرّسٌ ما أو هو الأسلوب الذي يتبعه المدرّس بتوظيف طرائق التدريس بفاعلية تميزه عن غيره من المدرسين" (جامل، 2002، ص17).

ب- عرّفه (الهاشمي) بأنه: "حالة خاصة من طرائق التدريس مثل استعمال بعض أنواع الطرائق في معالجة موضوعات دراسية ثلاثها" (الهاشمي، 2006، ص49).

التعريف الإجرائي للأسلوب: وفي ضوء التعريفات السابقة يُعرف تعريفاً إجرائياً: بأنه الكيفية التي يتبعها المدرّس (الباحث) في تدريس مادة قواعد اللغة العربية لطالبات الصف الثاني المتوسط مع المجموعتين التجريبيتين في أثناء مدة التجربة.

ثانياً // الأسئلة السابرة:

1. السبر لغةً: سَبَرَ بِمَعْنَى خَبَرَ أَوْ حَزَرَ، وَالسَّبْرُ: التُّجْرِبَةُ وَسَبَرَ الشَّيْءَ سَبْرًا حَزْرَةً وَخَبَرَهُ، وَأَسْبَرَ لِي مَا عِنْدَهُ أَي أَعْلَمَهُ. وَالسَّبْرُ مَصْدَرٌ سَبَرَ الْجُرْحَ يَسْبِرُهُ سَبْرًا، وَقَاسَهُ لِيَعْرِفَ عَوْرَهُ وَمَسِدْرَتُهُ نَهَائِتُهُ " (ابن منظور، 2005، 7/ص108).

2. الأسئلة السابرة اصطلاحاً:

أ- عرّفها (الخليلي، وآخرون): "سلسلة من الأسئلة تعقب إجابة الطالب الأولية لكون الإجابة سطحية أو غير صحيحة أو تحتاج إلى توضيح أو تأكيد أو تركيز وتؤدي هذه الأسئلة إلى توليد المزيد من المعلومات أو لتوضيح بعضها أو التركيز على البعض الآخر أو إرجاع المناقشة إلى الطلبة عامة في حجرة الصف" (الخليلي وآخرون، 1996، ص257).

ب- عرّفها (الهيدي): " سؤال أو سلسلة من الأسئلة تطرح على الطالب الذي يعطي إجابة بسيطة في البداية تهدف إلى التعرف والتأكد من أن الطالب يعرف الإجابة الصحيحة (الهيدي، 2005، ص، 128).

الاسئلة السابرة التشجيعية:-

1. التشجيع لغةً: (شَجَعَ) بالضم شجاعةً أَشْتَدَّ عِنْدَ البَأْسِ والشَّجَاعَةُ شِدَّةُ القَلْبِ في البَأْسِ وَرَجُلٌ شَجَاعٌ وشَجَاعٌ وشُجَاعٌ وَأَشَجَّ وشَجَّ وشَجَّعٌ وشَجَّعٌ، وقومٌ شجاعٌ وشجاعانٌ وشجعانٌ، وشجَّعَه جعله شجاعاً أو قوَّى قلبه، هو يُشَجِّعُ أَي يُرْمِي بذلك ويقال له وشجَّعه على الأمر أقدمه والمشجوع المغلوب بالشجاعة (ابن منظور، 2005: 8/ص2).

2- الأسئلة السابرة التشجيعية اصطلاحاً:-

أ- عرّفها (أبو لبة وآخرون) بأنها: "سلسلة من الأسئلة التي يطرحها المدرّس على الطالب نفسه عندما يعطي إجابة غير صحيحة عن سؤال ما، وذلك من أجل تشجيعه وقيادته نحو الإجابة الصحيحة" (أبو لبة وآخرون، 1996، ص17).

أ- عرّفها (أبو شريخ) بأنها: " الأسئلة التي يسألها المدرّس بعد إجابة الطالب الأولية غير الصحيحة، أو عندما يقف الطالب عاجزاً تماماً عن الإجابة، والهدف من ذلك حض الطالب وتشجيعه على الإجابة والمشاركة في التفاعل مع الموقف التعليمي" (أبو شريخ، 2008، ص140).

التعريف الإجرائي للأسئلة السابرة التشجيعية:

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف تعريفاً إجرائياً: مجموعة من الأسئلة المتتابعة التي يطرحها المدرس على الطالبة نفسها التي تكون إجابتها الأولية غير صحيحة أو غير مكتملة فتشجعها للوصول الى الإجابة الصحيحة باستعمال أسلوب تتبعي غير مرحج يقود الطالبة خطوة خطوة للإجابة الصحيحة.

خامساً/الأسئلة السابرة المحولة:-

1- المحول لغةً:- (حول) وتحول عن الشيء زال عنه إلى غيره وحال الرجل يحول مثل تحوّل من موضع إلى موضع أي حال إلى مكان آخر أي تحوّل وحال الشيء نفسه يحول حولاً بمعنيين يكون تغيّراً ويكون تحوُّلاً، وحال فلان عن العهد يحول حولاً وتحوُّلاً أي زال (ابن منظور، 2005: 4/ص275).

2- الأسئلة السابرة المحولة اصطلاحاً:-

أ- عرّفها (سوريال) بأنها: " تحويل وجهة السؤال إلى متعلم آخر بهدف تعزيز إجابة المتعلم إذا كانت صحيحة أو تصحيحها إذا كانت غير صحيحة" (سوريال، 1978، ص2)

ب- عرّفها (أبولبدة وآخرون): " نمط من الأسئلة يحولها المدرس من طالب عجز عن تقديم الإجابة إلى طالب آخر يستطيع تقديم الإجابة الصحيحة لهذا السؤال من دون اللجوء إلى تكرار طرح السؤال بصيغته الأولية بل من طريق تحويله إلى طالب آخر " (أبو لبدة آخرون، 1996، ص18).

التعريف الإجرائي للأسئلة السابرة المحولة:

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف تعريفاً إجرائياً " هي الأسئلة التي يحولها المدرس من طالبة إجابتها غير مكتملة أو غير صحيحة عن سؤال ما إلى طالبة أخرى غير صاحبة الفكرة الأولية، أما بقصد تعمق الإجابة الأولية وتصحيحها أو بقصد مشاركة أكبر عدد من الطالبات لجعلهن يفكرن تفكيراً سابراً في السؤال المطروح.

سادساً/ التحصيل:-

1. التحصيل لغةً: الحَاصِلُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَا بَقِيَ وَثَبَّتَ وَذَهَبَ مَا سِوَاهُ، وَحَصَلَ الشَّيْءُ يَحْصُلُ حُصُولًا، وَالتَّحْصِيلُ تَمْيِيزُ مَا يَحْصُلُ، وَالاسْمُ الْحَصِيلَةُ وَتَحَصَّلَ الشَّيْءُ تَجَمَّعَ وَثَبَّتَ (ابن منظور، 2005، 4/ص143).

2.التحصيل اصطلاحاً:-

أ- عرّفاه (داؤد وأنور) بأنه: "مقدار المعرفة، أو المهارة التي حصل عليها الفرد نتيجة التدريب" (داؤد وأنور، 1990، ص128).

ب- عرّفه (أبو جادو) بأنه: "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقييم الانجاز" (أبو جادو، 2011، ص411).

التعريف الإجرائي للتحصيل: وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف تعريفاً إجرائياً: مقدار المعرفة التي تحصل عليها طالبات الصف الثاني المتوسط مقيسة بدرجاتهم في الاختبار التحصيلي لمادة قواعد اللغة العربية لتلك المرحلة الذي يُعدّ لأغراض البحث الحالي.

سابعاً/ قواعد اللغة العربية:

1. القواعد لغةً: "القاعدة: أصلُ الأُسِّ، والقواعدُ الأساسُ، وقواعدُ البيتِ أساسُهُ، وفي التنزيل ﴿وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ...﴾ (البقرة، آية 127) (ابن منظور، 2005، 12 / ص150).

2- القواعد اصطلاحاً:

أ- عرّفها (أبو عجمية) بأنها: "ما يعني بالإعراب وقواعد تركيب الجملة، اسمية كانت أم فعلية، مثبتة أم منفية خبرية أم إنشائية كذلك العوامل النحوية، وزيادة على ذلك دراسة العلاقات في الجمل وعلاقاتها بما قبلها وما بعدها" (أبو عجمية، 1989، ص 10-11).

ب- عرّفها (سليمان وآخرون) بأنها: "علم أصول تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء" (سليمان وآخرون، 2000، ص 11).

التعريف الإجرائي لقواعد اللغة العربية:-

وفي ضوء التعريفات السابقة يُعرّف تعريفاً إجرائياً:

قواعد اللغة العربية: هي المادة النحوية والصرفية المقرر تدريسها لطالبات الصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الثاني، للسنة الدراسية (2010-2011)، التي تشمل عدداً من موضوعات الكتاب المقرر هي (التمييز، والحال، والنداء، والنعت، والعطف، والبدل، والتوكيد).

ثامناً/ الصف الثاني المتوسط: هو صف من الصفوف الثلاثة للمرحلة المتوسطة التي تقع بين مرحلة الدراسة الابتدائية ومرحلة الدراسة الإعدادية، وتشمل الصفوف (الأول، والثاني، والثالث)، ووظيفة هذه المرحلة إعداد الطلبة لمرحلة دراسية أعلى.

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

الأسئلة السابرة Probing Question: تركز الاتجاهات الحديثة على دور الطالب الرئيس في العملية التربوية بوصفه متعلماً نشطاً يفكر ويناقش وي طرح الأسئلة ليصل إلى المعرفة بنفسه، أما المدرّس فهو الميسر والمنظم والمشجع للطلاب للوصول إلى المعرفة من طريق تنظيم بيئة التعلم، لذلك كان لطريقة طرح المدرّس للأسئلة ونوعها أثر بالغ في اكتشاف رغبات الطلبة وتنمية الوعي العلمي عندهم، والأسئلة التي تساعده على تحقيق ذلك هي الأسئلة السابرة (مؤسسة رياض نجد، 2003، ص 31). يستعمل المدرّسون الأسئلة السابرة في مناقشاتهم الصفية منذ أمد طويل، ولكن ربما من دون وعي أو تخطيط (الفرح وميشيل، 2006، ص 179).

يعدّ العالم بياجيه أول من استعمل مفهوم السؤال السابّر، وجاءت رغبته بهذا السؤال للكشف عن المرحلة النمائية التطورية للطفل، وحتى يتمكن بياجيه من تحديد المرحلة التي يمرّ بها الطفل كان لابدّ له من سبر أعماق كل إجابة يصدرها (قطامي ورياض، 2009، ص 174). لذلك كانت أسئلته متعمقة وسابرة لأعماق الطفل ليحدد بدقة المرحلة التي يرغب في تحديدها، وقد ساعدته الأسئلة السابرة على تحديد خصائص المرحلة الذهنية وخصائص تفكير الأطفال منذ الولادة وحتى سن الخامسة عشرة والسادسة عشرة (سحميات، 2010، ص 117).

ويشير (Marzano) ان ما لمح له في سفر التكوين عن نزعة التفكير المتعمق الذي يسبر فيه الإنسان التأمل الطويل ما هو إلا نزعة فطرية منحها الله لبني البشر إلا ان البيئة تتحكم في هذه النزعة باختلاف الظروف، وان السّبر (Probes) في التأمل يختلف من إنسان الى آخر (النعمي، 2006، ص 18). وقد ورد في الكتابات المسيحية إن التأمل والإلهام من طباع البشر فقط، وإنها هبة ربانية منحت للعقلاء منهم، إذ ذكر في قصة برج بابل ان أولاد نوح (عليه السلام) أرادوا تشييد برج بابل لبلوغ السماء، فكيف فكروا بتعمق للوصول الى مبتغاهم (التابع، 2002، ص 303).

ومن خير الأمثلة على الأسئلة السابرة الآية القرآنية الكريمة بقوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَذْبُحُوا بَقْرَةً قَالُوا أَتَتَّخِذُنَا هُزُؤًا قَالَ أَعُوذُ بِاللَّهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ ﴿١٠٦﴾ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقْرَةٌ لَا فَارِضٌ وَلَا بَكْرٌ عَوَانَ بَيْنَ ذَلِكَ فافعلوا مَا تُمَرُونَ ﴿١٠٧﴾ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لَوْنَهَا قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنَّهَا بَقْرَةٌ صَفْرَاءٌ فَاقْع لَوْنَهَا تَسْرُ النَّاطِرِينَ ﴿١٠٨﴾ قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا هِيَ إِنَّ الْبَقْرَ تَشَابَهَ عَلَيْنَا وَإِنَّا إِن شَاءَ اللَّهُ لَمُهْتَدُونَ ﴿١٠٩﴾ (البقرة / آية 67-70).

ونجد أيضاً خير مثال على ذلك ما يرويه أبو هريرة (رضي الله عنه) عن الرسول المصطفى (صلى الله عليه وسلم) إذ يقول:
 جاء رجل إلى النبي (صلى الله عليه وسلم) غاضباً، فقال: يا رسول الله ولد لي غلام أسود!!!
 فقال رسول الله: هل لك من الإبل؟ قال الرجل: نعم! فقال رسول الله: ما ألوانها؟ قال الرجل: حُمْر! قال رسول الله:
 هل فيها من أوراق (رمادي)؟
 قال الرجل: نعم! قال رسول الله: فأنى ذلك؟ (أي كيف حصل ذلك؟)
 قال الرجل: لعلّ نزعة عرق! قال رسول الله: فلعل أبنك نزعة عرق.
 فهذا الرجل، وهكذا أوصل النبي (صلى الله عليه وسلم) ذلك الرجل إلى أن يجد حلاً لمشكلته المطروحة عن طريق سلسلة من الأسئلة السابرة (البخاري، 1987، ص 2032).

تعدّ الأسئلة السابرة جوهر أسلوب التعليم من أجل التفكير الذي صمم لمساعدة الطلبة على التفكير، إذ لا يكفي الطلبة بتقديم الإجابة عن السؤال المطروح بل يسعون إلى الدفاع عنها، وتقويمها، وتقديم الأسباب والمسوغات التي تدعم دقة إجاباتهم (Gilbert 2000, P:1). لذا فهي العمود الفقري لأسلوب التدريس المستند الى الحوار وهذا ينسجم مع مقولة سقراط صاحب أسلوب الحوار "كانت أمي قابلة تولّد الأطفال وأنا أولّد الأفكار" (النبهان، 2008، ص114).
 ومما تقدم نرى أنّ المدرّس يستعمل الأسئلة السابرة عندما يسبر بموقفه التربوي بأسلوب الحوار فيشتق سؤالاً من إجابة، وتستمر هذه العملية حتى تكتمل المعرفة، وهنا يظهر دور المدرّس بوصفه قائد دفة العملية التربوية فهو الفنان بطرح الأسئلة، لان عملية التدريس عملية حياة وتفاهم كاملين بين المدرّس وطلّبه وبينهما وبين المعرفة بمصادرها المتنوعة، أما خلاف ذلك فنكون قد كبتنا طموح الطالب، وكم من التربويين الذين لا يجيدون الغوص أو الإبحار في شاطئ الأسئلة التي تعدّ أداة الاتصال الرئيسة بين المدرّس وطلّبه وبين الطلبة أنفسهم.

أهداف استعمال الأسئلة السابرة:

الهدف من السؤال السابّر	أمثلة تفسّر ذلك الهدف
1-توسيع الأفكار	. هل هناك أفكار آخر؟ . ماذا يمكن أن تضيف حول هذا الموضوع؟
2-إعادة توجيه الأفكار	. من منكم لديه فكرة أخرى؟ . هل هناك طريقة أفضل؟ . ذكرنا بما قاله زميلك؟
3-تسوية الأفكار	. كيف توصلت الى ذلك؟ . ما الذي يجعلك تتبنى مثل هذا الموقف؟ . لماذا تعتقد ذلك؟
4- توضيح الأفكار	. هل بإمكانك أن تعيد ما قلته بطريقة أخرى؟ . هل تستطيع توضيح ما قاله زميلك؟ . ماذا تعني بقولك؟.....؟
5- إتاحة فرصة أخرى للتفاعل	. هل توافق على ما قاله.....يا.....؟ . من يدعم وجهة نظر.....؟ . من يؤيد ما قاله.....؟
6- مساعدة الطالب في اتخاذ موقف ناقد	. ما رأيك في ذلك؟ . اقرأ النص ص: 20 ثم بيّن وجهة نظرك؟ . ما العاطفة في البيت الشعري الآتي؟ . بماذا تمتاز العفيدة الإسلامية عن غيرها من العفائد الأخر؟

جدول يبين أهداف الأسئلة السابرة (مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم، 2003، ص33-34).

تصنيفات الأسئلة السابرة: من خلال الاطلاع على المصادر المتنوعة والأدبيات والدراسات السابقة وجد ان هناك كثير من التصنيفات للأسئلة السابرة اختلفت بعضها بالتسمية واتفقت بالمعنى منها

تصنيف الخليلي وآخرون (1996) ويشمل:

- 1- **الأسئلة السابرة التشجيعية:** هي أسئلة متتابعة يطرحها المدرس على الطالب نفسه عندما تكون إجابته عن سؤال سابق غير صحيحة أو حينما لا يعطي أية إجابة، لغرض تشجيعه على تقديم إجابة إذا كان عاجزاً، أو تقوده إلى الإجابة الصحيحة إذا كانت إجابته الأولية غير صحيحة، وتكون بمثابة تلميحات، أو إشارات تقود الطالب نحو الجواب الصحيح للسؤال الذي طرَحَ أولاً.
- 2- **الأسئلة السابرة التركيزية:** أسئلة يطرحها المدرس حينما يكون الطالب غير متأكد من إجابته لغرض تأكيدها، أو ربطها بموضوع آخر، والخروج بتعميم مشترك.
- 3- **الأسئلة السابرة التوضيحية:** هي الأسئلة التي يطرحها المدرس حينما يعطي الطالب إجابة أولية غير تامة لسؤال سابق لتعزيز الجزء الصحيح من الإجابة، وتوجيهه نحو الإجابة التامة، فضلاً على أنها تعمل على إزالة الغموض في الإجابات.
- 4- **الأسئلة السابرة التسويغية:** هي أسئلة يلجأ إلى طرحها المدرس حينما تكون إجابة الطالب الأولية من نوع ما صحيحة كانت أو غير صحيحة لغرض تقديم مسوغات الإجابة، وفي ضوء هذه المسوغات يكتشف المدرس ما يكون عند الطالب من فهم غلط أو غير مكتمل، فيعمل على تصحيح الفهم الغلط وتعزيز السليم، واستكمال الجزء غير المكتمل.
- 5- **الأسئلة المحولة:** في هذا النوع من الأسئلة ينتقل المدرس من طالب عجز عن تقديم إجابة عن السؤال إلى طالب آخر يستطيع إعطاء إجابة صحيحة وذلك بتحويل السؤال إليه بغير صيغته الأولية (الخليلي وآخرون، 1996، ص 257-260) إذ تم اعتماد تصنيف (الخليلي وآخرون 1996) للأسئلة السابرة في الدراسة الحالية وذلك للأسباب الآتية:
 - 1- شمول هذا التصنيف أنواع الأسئلة السابرة جميعها (التشجيعية والتركيزية والتوضيحية والتسويغية والمحولة)
 - 2- تطابق تعريفات الأسئلة السابرة التشجيعية، والمحولة مع التصنيفات الأخر.
 - 3- ملاءمتها طبيعة المحتوى وقدرات الطالبات واستعدادهن في هذه المرحلة الدراسية، فضلاً عن ملاءمتها البيئة العراقية.
 - 4- اثبتا فاعليتهما في الدراسات السابقة التي تناولت تصنيف الخليلي مع الأنواع الأخر للأسئلة السابرة
 - 5- إمكانية توظيف هذين النوعين في الخطط التدريسية المعدة لتحقيق هدف التجربة

موازنة بين أنواع أسئلة السبر المتعددة:-

جدول (2)

يبين موازنة بين أنواع السبر المتعددة

السبر التشجيعي	السبر التوضيحي	السبر التركيزي	السبر المحول	السبر التسويغي
- يستعمل عندما تكون الإجابة ضعيفة أو غير صحيحة أو عندما لا يستجيب الطالب للسؤال.	- يستعمل عندما تكون الإجابة غير مناسبة أو غير ملائمة لمعايير الجواب الصحيح.	- يستعمل عندما تكون الإجابة صحيحة، إذ يطلب من الطالب ربط الإجابة بما تعلمه سابقاً، أو تحليل إجابته، أو ربط الجزئيات معاً من أجل تأكيد هذه الإجابة من طريق تطبيقها أو من أجل الخروج بتعميم يوضح عناصر الإجابة جميعاً.	- يستعمل عندما تكون الإجابة غير صحيحة، أو من أجل الاطلاع على وجهات نظر آخر من الطلبة حول القضية المطروحة أو الموضوع المناقش وعدم الاكتفاء بوجهة نظر طالب واحد، أو يستعمل عند الرغبة في توسيع الإجابة.	- يستعمل لزيادة الوعي، أو الإدراك عند الطالب في إجابته، أو إجابة زملائه، وذلك من طريق إظهار أفضل الإجابات فكرياً ومنطقياً.
- يشترط في طرح الأسئلة أن تكون منظمة ومنتظمة تنتقل بالطالب خطوة خطوة نحو الإجابة الصحيحة مع وجود تلميحات عنها.	- يبدأ من طريق إجابة الطالب الأولية من دون وجود إشارات أو تلميحات مثل السبر التشجيعي.	- قائمة المشاركين فيه واسعة، إذ يشارك في الإجابة أكثر من طالب.	- قاعدة المشاركة فيه واسعة أيضاً، مما يزيد من درجة التفاعل الصفي.	- يساعد الطالب على محاكمة منطقية عقلية للخروج بأفضل صورة لها، مما يجعل الطالب فيه صانعاً للقرار.

(سعادة، 2009، ص 391 - 392)

ثانياً // دراسات سابقة

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، وتم اختيار بعضاً منها وبما يتناسب مع متغيرات البحث بغية الإفادة منها، ومنها:

دراسات عربية:

1- دراسة الخزرجية 2004:- "أثر استعمال أنواع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة

الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع العام"

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية/ ابن رشد / جامعة بغداد وكان هدفها أثر استعمال أنواع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع العام، وقد تكونت عينة الدراسة من (137) طالبة في أربع مجموعات، إذ كانت دراسة المجموعات الأربع على النحو الآتي:-
المجموعة الأولى: كانت دراستها استعمال الأسئلة المتشعبة مع مستويات تصنيف بلوم الدنيا.
المجموعة الثانية: كانت دراستها استعمال الأسئلة المتشعبة مع مستويات تصنيف بلوم العليا.
المجموعة الثالثة: كانت دراستها استعمال الأسئلة السابرة مع مستويات تصنيف بلوم الدنيا.
المجموعة الرابعة: كانت دراستها استعمال الأسئلة السابرة مع مستويات تصنيف بلوم العليا.
وكانت نتائج البحث كما يأتي:

1- تفوق طالبات المجموعة الرابعة التي كانت دراستها باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا من تصنيف (بلوم Bloom) على المجموعات الأخرى.

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة على طالبات المجموعتين الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي البعدي، وقد تفوقت طالبات المجموعة الرابعة التي كانت دراستها باستعمال الأسئلة السّابرة مع المستويات العليا من تصنيف بلوم على طالبات المجموعة الثانية التي كانت دراستها استعمال الأسئلة المتشعبة مع المستويات العليا في اختبار التفكير الناقد، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعتين الأولى والثانية، وبين درجات المجموعتين الثالثة والرابعة، ولم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة الأولى والثالثة، وبين طالبات المجموعتين الثانية والثالثة (الخرزجية، 2004، ص70-72).

2-دراسة الدهلكية2009: "اثر استعمال الأسئلة الاستهلاكية والسّابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية"

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية -كلية التربية الأساسية وقد هدفت إلى تعرف أثر استعمال الأسئلة الاستهلاكية والسّابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية. تكوّنت عينة البحث من (90) طالبة، وهن عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط لمتوسطة الأنوار للبنات/ تربية بغداد/ الرصافة الأولى، إذ وزعت العينة عشوائياً بين ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى بواقع (30) طالبة درست بطريقة الأسئلة الاستهلاكية، والمجموعة التجريبية الثانية بواقع (30) طالبة، درست بطريقة الأسئلة السّابرة، المجموعة الضابطة بواقع (30) طالبة درست بالطريقة التقليدية، لذلك اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، وجدته مناسباً لظروف بحثها للتوصل إلى نتائج دقيقة وقد ظهرت النتائج الآتية:-

- 1- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة الضابطة في استعمال الأسئلة الاستهلاكية.
- 2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية على طالبات المجموعة الضابطة في استعمال الأسئلة السّابرة.
- 3- تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى على طالبات المجموعة التجريبية الثانية في استعمال الأسئلة الاستهلاكية. (الدهلكية، 2009، ص: 44-78).

ثانياً // دراسات أجنبية:

-دراسة (Blankeship 1971) //جامعة Marshal " تقصي فاعلية تدريب الطلبة المعلمين على بعض مهارات الاستجواب (الأسئلة السّابرة، والأسئلة ذات المستوى العالي، والأسئلة بشكل عام) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم". أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان هدفها تقصي فاعلية تدريب الطلبة المعلمين على بعض مهارات الاستجواب (الأسئلة السّابرة، الأسئلة ذات المستوى العالي، والأسئلة بشكل عام) في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم. نتائج الدراسة:

- 1- استعمل المعلمون الأسئلة السّابرة طوال مدة الدراسة، وقد كان استعمالهم لطريقة المحاضرة قليلاً في المجموعات التجريبية، وهذا يشكل مردوداً على مستوى تحصيل طلبتهم.
- 2- لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلبة المعلمين المدربين بأسلوب المجمع التعليمي والتعليم المصغر في تنمية التفكير الناقد عند طلبتهم. (Blankeship, 1971, p.816).

رابعاً: الإفادة من الدراسات السابقة

- في ضوء الإطلاع على الدراسات السابقة وتحليل إجراءاتها البحثية فقد أفادت الدراسة الحالية منها في الجوانب الآتية:
- 1- إيضاح مشكلة البحث، وكشف الحاجة إليه والى ضرورة إجرائه.
 - 2- تعرّف الأسئلة السّابرة (تعريفها، أنواعها).
 - 3- تعرّف إجراءات البحث لاسيما في التصميم التجريبي، وفرض الفرضيات، واختيار العينة، وبناء الاختبارات.
 - 4- تعرّف الأساليب الإحصائية المستعملة والإفادة منها

5- الاهتمام إلى العديد من الكتب والمجلات العلمية والمراجع التي تثرى الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث: إنَّ البحث الحالي يتطلب إتباع خطوات المنهج التجريبي، لأنه المنهج المناسب لتحقيق هدف البحث، وهذا المنهج يتصف بالدقة وهو فرصة للتعرف على اثر المتغير المستقل في المتغير التابع، وفي ضوء ذلك يمكن التعرف على مشكلة البحث وأبعادها وتسمية الوسائل الإحصائية المناسبة (فان دالين، 1985، ص381).

ثانياً: التصميم التجريبي: تم اختيار التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (مجموعتان تجريبيتان ومجموعة ضابطة) ذات الاختبار التحصيلي النهائي، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول يبين التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية الأولى	الأسئلة السابرة التشجيعية	التحصيل	الاختبار التحصيلي
التجريبية الثانية	الأسئلة السابرة المحولة	التحصيل	الاختبار التحصيلي
الضابطة	_____	التحصيل	الاختبار التحصيلي

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

1-مجتمع البحث: حُدد مجتمع البحث الحالي بطالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس النهارية للبنات للعام (2010-2011) في مركز محافظة بابل، وقد بلغ عدد المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات (22) مدرسة، منها (15) مدرسة متوسطة و(7) مدارس ثانوية.

2- عينة البحث:

أ- عينة المدارس: بعد التعرف على أسماء مدارس البنات المتوسطة والثانوية تم اختيار متوسطة (ابن حيان) النهارية للبنات بطريقة عشوائية¹ لإجراء تجربة البحث، والبحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة أو الثانوية على أن لا يقل عدد شعب الصف الثاني المتوسط عن ثلاث شعب.

ب- عينة الطالبات: تم زيارة متوسطة (ابن حيان) للبنات وتبين أنها تضم أربع شعب للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2010-2011)، وهي (أ - ب - ج - د) وبطريقة السحب العشوائي² اختيرت شعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستعرض طالباتها الى المتغير المستقل الأول / الأسئلة السابرة التشجيعية وعدد طالباتها (36) طالبة، ومثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الثانية التي ستعرض طالباتها للمتغير المستقل الثاني وعدد طالباتها (36) طالبة/ الأسئلة السابرة المحولة، في حين مثلت شعبة (ب) المجموعة الضابطة / التي ستدرس طالباتها بالطريقة التقليدية من دون التعرض لمتغير مستقل وكان عدد طالباتها (36) طالبة أيضاً. بلغ عدد طالبات الشعب الثلاث (115) طالبة بضمنهن الطالبات الراسيات، إذ يشاركن في تجربة البحث وتستنثى إجابتهن من إجراءات البحث والتكافؤ.

رابعاً: تكافؤ مجموعات البحث: إنَّ تحقيق التكافؤ بين المجموعات (التجريبيتان والضابطة) أمر في غاية الأهمية، ولا بد أن تكون المجموعات متشابهة قدر الإمكان في العوامل جميعها التي تؤثر في المتغير التابع (عبد الحفيظ ومصطفى، 2000،

¹ تم اعتماد طريقة السحب العشوائي إذ كُتبت أسماء المدارس ووضعتها في كيس، وسُحبت ورقة واحدة فكانت الورقة تحمل اسم متوسطة ابن حيان للبنات.

² كُتبت أسماء الشعب في أوراق صغيرة وتم وضعها في كيس وسُحبت ثلاث أوراق فكانت الأوراق المسحوبة تحمل أسماء الشعب (أ، ب، د)، ثم وضعت الأوراق التي تحمل أسماء الشعب في كيس، وسُحبت الورقة الأولى لتمثل المجموعة التجريبية الأولى، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم الشعبة (د)، أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (أ) فكانت المجموعة التجريبية الثانية، والورقة التي تحمل اسم الشعبة (ب) كانت من نصيب المجموعة الضابطة.

ص 116). لذلك قبل الشروع بالتجربة تم تكافؤ طالبات مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يمكن قد تؤثر في سلامة التجربة وهذه المتغيرات هي:

1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور: تم الحصول على أعمار الطالبات من البطاقة المدرسية الخاصة بكل طالبة، وتم حساب أعمار طالبات مجموعات البحث لغاية 2011/2/1، وعند حساب متوسطات أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث، واستعمال تحليل التباين الأحادي للثابت من تكافؤ أعمار الطالبات - عينة البحث - ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، إذ كانت القيمة الفائتة المحسوبة (2.62) أصغر من القيمة الفائتة الجدولية (3.09) وبدرجاتي حرية (2، 105) وبذلك تعدّ مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في العمر الزمني والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول يبين تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.57	2	2.28			0.05
داخل المجموعات	91.53	105	0.87			
الكلية	96.11	107		2.62	3.09	غير دال

2- درجات مادة اللغة العربية في الامتحان النهائي للعام الماضي (للفصل الأول المتوسط)

تم الحصول على درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة العربية للعام الدراسي الماضي (الفصل الأول المتوسط) من سجلات الدرجات الموجودة في إدارة المدرسة، وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للثابت من تكافؤ درجات الطالبات - عينة البحث - ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة الفائتة المحسوبة (1.49) وهي أصغر من القيمة الفائتة الجدولية البالغة (3.09) وبدرجاتي حرية (2، 105)، وبذلك تعدّ مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي الماضي 2009 / 2010 والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول يبين نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة

اللغة العربية للعام 2009 / 2010

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائتة		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	369.38	2	184.69	1.49	3.09	0.05
داخل المجموعات	12954.61	105	123.37			
الكلية	13324	107				غير دال

3- درجات مادة قواعد اللغة العربية لنصف السنة للعام الدراسي نفسه 2010-2011¹:

تم الحصول على درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة قواعد اللغة العربية لنصف السنة للعام الدراسي نفسه (2010-2011) من الدفاتر الامتحانية الموجودة في إدارة المدرسة. وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعات البحث الثلاث، واستعمال تحليل التباين الأحادي باتجاه واحد للثابت من تكافؤ درجات الطالبات - عينة البحث - ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة الفائتة المحسوبة (1.04) وهي أصغر من القيمة الفائتة الجدولية البالغة (3.09) وبدرجاتي حرية (2، 105) وبذلك تعدّ مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائياً في درجات قواعد اللغة العربية لنصف السنة للعام الدراسي نفسه (2010 / 2011)، والجدول الآتي يبين ذلك

* درجة قواعد اللغة العربية في امتحان نصف السنة للفصل الثاني المتوسط هي (30 درجة)

جدول يبين نتائج تحليل التباين لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة

قواعد اللغة العربية لنصف السنة للعام 2010 / 2011

مستوى الدلالة 0.05	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دال	3.09	1.04	57.33	2	114.66	بين المجموعات
			54.94	105	5769	داخل المجموعات
				107	5883.66	الكلية

3- التحصيل الدراسي للآباء: تم التكافؤ بين مجموعات البحث (التجربيتان والضابطة) في التحصيل الدراسي للآباء من طريق استمارة معلومات وزعت على الطالبات، وبعد جمع البيانات عن تحصيل الأب لمجموعات البحث الثلاث كانت مستويات التحصيل هي (يقرأ ويكتب، وابتدائية، ومتوسطة، وإعدادية، ومعهد وجامعة فما فوق). ولمعرفة تكافؤ مجموعات البحث (التجربيتان والضابطة) في التحصيل الدراسي للآباء، أُستعملت معادلة مربع كاي (كا²)، وبعد حساب قيمة كاي (كا²)، اتضح أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، إذ كانت قيمة كاي (كا²) المحسوبة البالغة (3.03) أقل من قيمة كاي (كا²) الجدولية البالغة (12.59)، وبدرجة حرية (6) مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للآباء، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول يبين تكرارات التحصيل الدراسي للآباء¹ طالبات مجموعات البحث الثلاثوقيمة (كا²) (المحسوبة والجدولية)

مستوى الدلالة (0.05)	قيمة كا ²		بكالوريوس فما فوق	معهد	إعدادية	يقرأ ويكتب ابتدائية ومتوسطة	عدد طالبات العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دال	12.59	3.03	12	7	5	12	36	التجريبية الأولى
			14	6	8	8	36	التجريبية الثانية
			11	6	10	9	36	الضابطة
108			37	19	23	29	108	المجموع

3- التحصيل الدراسي للأمهات: تم الحصول على المعلومات المتعلقة بهذا المتغير بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للآباء)، وبعد جمع البيانات عن تحصيل الأمهات لمجموعات البحث الثلاث، كانت مستويات التحصيل هي: (يقرأ ويكتب وابتدائية، ومتوسطة، وإعدادية، ومعهد وجامعة فما فوق)، ويتضح من جدول الآتي ان طالبات مجموعات البحث الثلاث متكافئات إحصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي (كا²) أن قيمة كاي (كا²) المحسوبة البالغة (2.82) أقل من قيمة كاي (كا²) الجدولية البالغة (12.59) وبدرجة حرية (6) عند مستوى دلالة (0.05).

¹ دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب، وابتدائية، ومتوسطة) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من (5) وبذلك أصبح عدد الخلايا (4) خلايا بدرجة حرية (6).

جدول يبين تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات¹ طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة (كا²) (المحسوبة والجدولية)

مستوى الدلالة (0.05)	قيمة كا ²		جامعة فما فوق	معهد	اعدادية	يقرأ ويكتب وابتدائية ومتوسطة	عدد طالبات العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دالة إحصائياً	12.59	2.82	11	9	7	9	36	التجريبية الاولى
			9	8	8	11	36	التجريبية الثانية
			7	7	7	15	36	الضابطة
			27	24	22	35	108	المجموع

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية): ويقصد به تثبيت العوامل جميعها ما عدا العامل الذي يراد معرفة أثره، وهو من العناصر المهمة في سيطرة الباحث على عمله وإنجاح تجربته، وبها يكسب الباحث ثقة عالية بدراسته، وتؤدي الى نتائج ذات قيمة علمية، لذا ينبغي للباحث أن يتعرف المتغيرات والعوامل (غير المتغير المستقل) التي تؤثر في المتغير التابع وتثبيتها (رؤوف 2001 ص 22)

سائماً: متطلبات البحث:-

1- تحديد المادة العلمية: حُدِّدَت المادة العلمية التي سُدِّرس في أثناء التجربة بعدد من موضوعات قواعد اللغة العربية المقرر تدريسها للصف الثاني المتوسط البالغ عددها (7) موضوعات هي (التمييز، والحال، والنداء، والنعت، والعطف، والبدل، والتوكيد).

2- صياغة الأهداف السلوكية: بعد الاطلاع على الأهداف العامة لتدريس مادة قواعد اللغة العربية ومحتوى المادة الدراسية للمرحلة المتوسطة التي أعدتها وزارة التربية، تم صياغة (85) هدفاً سلوكياً بالاعتماد على تصنيف (بلوم Bloom) في المجال المعرفي، شملت المستويات الثلاثة الأولى (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، بعد ذلك تم عرض الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس اللغة العربية، بعدها تم تعديل صياغة بعض الأهداف التي أشار إليها الخبراء وأصبحت (80) هدفاً سلوكياً، باعتمادها على نسبة اتفاق (80%) بين الخبراء معياراً لصلاحية الهدف وملاءمته.

3- إعداد الخطط التدريسية: يُقصد بها مجموعة الإجراءات المنظمةة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية، وأوجه النشاط، والوسائل التعليمية المتاحة، واستعمالها بحيث تؤدي الى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية التعلمية (عليان، 2010، ص 213)، لذلك تم إعداد خططاً تدريسية لموضوعات قواعد اللغة العربية التي سُدِّرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصوغه، وعلى وفق أسلوب الأسئلة السابرة التشجيعية بالنسبة إلى طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وأسلوب الأسئلة السابرة المحولة بالنسبة إلى طالبات المجموعة التجريبية الثانية، والطريقة التقليدية المتبعة بالنسبة إلى طالبات المجموعة الضابطة وقد عُرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم، ومقترحاتهم، لتحسين صياغة تلك الخطط، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أُجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

سابعاً: أداة البحث: هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته كي يستطيع حل مشكلة البحث والتحقق من فرضياته (الدويدي، 2002، ص 305).

وكانت أداة البحث الحالي هي: الاختبار التحصيلي.

¹ دمجت الخلايا (يقرأ ويكتب، وابتدائية، ومتوسطة) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع اقل من (5) وبذلك أصبح عدد الخلايا (4) خلايا بدرجة حرية (6).

إعداد الاختبار التحصيلي: نظراً لعدم وجود اختبار تحصيلي يحقق أغراض البحث الحالي اقتضى إعداد اختبار تحصيلي يتميز بخصائص الصدق، والثبات، والموضوعية، والشمولية، وعلى وفق المفردات المقررة لطالبات الصف الثاني المتوسط والأهداف السلوكية المصوغة مع إتباع الخطوات الآتية:-

أ- **صياغة فقرات الاختبار:** تم اختيار الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد التي يطلق عليها الاختبارات الحديثة، لأنها لا تتأثر بذاتية المصحح، وشاملة، وتناسب الطلبة جميعهم من ناحية الفروق الفردية، وتحقق جميعاً الأهداف التي وضعت من أجلها، وقاعدة سؤال الاختيار من متعدد ينبغي لها ان تمتاز بالدقة، والوضوح، أما البدائل فينبغي لها ان تمتاز بالتجانس حول الموضوع نفسه (عبد الهادي، 2002، ص:5-64). وقد تكوّن الاختبار بصيغته الأولى من (30) فقرة، وتم الاعتماد في صياغة فقراته وإعدادها على تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي والمستويات الثلاثة الأولى (المعرفة، والفهم، والتطبيق)، وقد شملت موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية السبعة في ضوء الأهداف السلوكية المعدة، وتم إجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية يضم (30) فقرة.

ب - **إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):-**

تُعدُّ الخارطة الاختبارية الخطوة المهمة في بناء الاختبار التحصيلي، وهي عبارة عن جدول يراعى في بنائه شمول البنود الاختبارية للأهداف المتنوعة، إذ تعكس هذه البنود الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر المادة الواردة فيه (أبو جادو، 2011، ص 415)، وفي ضوء ما ذكر تم إعداد خارطة اختباريه شملت محتوى موضوعات كتاب قواعد اللغة العربية - المقرر تدريسها، للصف الثاني المتوسط والجدول الآتي يبين ذلك

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

المحتوى	الأهداف	عدد الصفحات	الأهمية النسبية للمحتوى	معرفة 31، %25	فهم 31، %25	تطبيق 37، %500	مجموع %100
التمييز	7	14	1	1	2	4	
الحال	7	14	1	1	2	4	
النداء	6	12	1	1	2	4	
الذمت	7	14	1	1	2	4	
العطف	8	16	2	2	1	5	
البدل	7	14	1	1	2	4	
التوكيد	8	16	2	2	1	5	
المجموع	50	100	9	9	12	30	

3- **صدق الاختبار:** الصدق من الأمور المهمة التي ينبغي لواضع الاختبار أن يتأكد منها، وصدق الاختبار هو مقدّره على قياس ما وضع من أجله. ويُعدُّ الاختبار صادقاً إذا حقق الغرض الذي صمم من أجله، أي إذا كانت مفرداته تعبر عنه (عمر وآخرون، 2010، ص 189 - 190)، ومن أجل التحقق من صدق الاختبار تم التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما صدق المحتوى والصدق الظاهري:

أ - **صدق المحتوى:** يتصف الاختبار بصدق المحتوى، إذا كانت أسئلته عينة ممثلة تمثيلاً صادقاً لمختلف أهداف المادة المدروسة وأجزائها (أبو جادو، 2011، ص400) وفي صدق المحتوى محاولة للإجابة عن السؤال الآتي:

الى أي مدى يقيس ذلك الاختبار المعرفة والمهارات التي حددها الأهداف التعليمية؟ (ملحم، 2002، ص267)، وللإجابة عن هذا السؤال، فإنه يمكن التحقق من صدق المحتوى للاختبار التحصيلي وذلك بإعداد جدول المواصفات الذي يمثل الأهمية النسبية لكل موضوع، ويراعي المستويات المختلفة لنواتج التعلم (العبيسي، 2010، ص21).

وهذا ما تم تحقيقه بإعداد جدول المواصفات، الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات الاختبار التحصيلي للطالبات.

ب- الصدق الظاهري: ولكي يتم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار، ومناسيته للأهداف السلوكية المراد قياسها، تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء، لاستطلاع آرائهم فيه وبيان مدى صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي، فكانت نسبة الموافقة على الاختبار (80%)، وقد حصلت الفقرات جميعها على هذه النسبة، وقد تم الأخذ بآراء الخبراء وملاحظاتهم وتم تعديل بعض الفقرات التي أشاروا إليها.

ج- إعداد تعليمات الاختبار: تصدر الاختبار مجموعة من التعليمات المرفقة مع ورقة الاختبار، وكانت بلغة يسيرة وقد تضمنت أيضاً مثلاً محلولاً لتوضيح كيفية الإجابة عن الأسئلة.

التطبيق الاستطلاعي لأداة البحث: طبق الاختبار بتاريخ (2011/4/24) على عينة استطلاعية تم اختيارها عشوائياً من مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات مشابهة لمواصفات عينة البحث الأساسية تقريباً، تألفت من (100) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في (متوسطة الاعتماد للبنات) في مركز محافظة بابل، وهنّ يدرسن المفردات نفسها من مادة قواعد اللغة العربية، وقد تراوح الزمن اللازم للإجابة بين (35-55) دقيقة تقريباً للإجابة عن فقرات الاختبار جميعها، وعليه تم حساب متوسط الزمن لتحديد وقت الإجابة من الاختبار وكان معدل زمن الإجابة (45) دقيقة، ويعد تطبيق الاختبار اتضح ان فقراته جميعها واضحة، وذلك من قلة استفسارات الطالبات عن كيفية الإجابة، أو وضوح الفقرات.

4- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي: إن التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار هو عملية فحص استجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة، أو سهولتها، ومدى فاعليتها في التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، ويتم فيها الكشف عن فاعلية البدائل الخاطئة في الفقرات وخاصة فقرات الاختبار من متعدد (العجيلي وآخرون، 2001، ص 67). وبما أن عدد الطالبات في العينة الاستطلاعية (100) طالبة فإن نسبة (27%) تتألف من (27) طالبة من كل مجموعة، أي ان عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا (54) طالبة، بلغت اقل درجة في المجموعة الدنيا (7) درجات وأعلى درجة المجموعة العليا (28) درجة، وبعد ذلك تم حساب مستوى صعوبة الفقرة، وقوة تمييزها، وفاعلية البدائل على النحو الآتي:

1- معامل صعوبة الفقرة:- هو عبارة عن النسبة المئوية من الطلبة الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ويفيد في إيضاح مدى سهولة سؤال ما في الاختبار، أو صعوبته (العيسي، 2010، ص 205)، واحتسب معامل الصعوبة باستعمال معادلة معامل الصعوبة، وقد انحصرت القيم ما بين (0.35 - 0.75)، وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تُعدّ مقبولة.

2- معامل القوة التمييزية: يقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرة الفقرة على التمييز بين المستويات العليا والدنيا من الطلبة بالنسبة إلى السمة التي يقيسها الاختبار (أبو لبدة، 2008، ص 307).

وإذا كان الغرض من الاختبار هو ان يفرق بين المجموعة العليا والدنيا من الطلبة، فان السؤال المميز هو ما يقود الى هذا الغرض، إذ ان مهمة معامل التمييز ينبغي لها ان تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطلبة ذوي القدرة العالية والطلبة الضعاف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية (العيسي، 2010، ص 206). وبعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار، اتضح أن الفقرات جميعها لها القدرة على التمييز، اذ انحصرت القيم ما بين (0.37 - 0.59).

3- فاعلية البدائل الخاطئة (المموهات): في الاختبارات التي تحتوي على فقرات من نوع الاختيار من متعدد يحتاج مصمم الاختبار أن يفحص إجابات الطلبة على كل بديل من بدائل الفقرة (الكبيسي، 2007، ص 184)، ويُعدّ البديل غير الصحيح فاعلاً عندما يكون عدد الطلبة الذين اختاروه في المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة الذين اختاروا البديل نفسه في المجموعة العليا، والهدف من ذلك هو الحصول على قيم سالبة للبدائل غير الصحيحة كي تكون الفقرة جيدة (العيسي، 2010، ص 209)، وبعد أن تم إجراء العمليات الإحصائية اللازمة لمعرفة فاعلية

تطبيق الاختبار التحصيلي: قبل انتهاء التجربة بأسبوع تم تنبيه الطالبات بأن هناك اختباراً سيجرى لهنّ في الموضوعات التي درسنّها، طُبّق الاختبار التحصيلي لغرض قياس المتغير التابع (التحصيل) لمجموعات البحث الثلاث بتاريخ (2011/5/2)، وقد كان عدد مؤدي الاختبار (36) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى، و (36) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية، و (36) طالبة للمجموعة الضابطة. وهذه الأعداد هي نفسها الأعداد الحقيقية لتلك الشعب الثلاث، إذ لا توجد حالات غياب أو انقطاع عن الدوام، وقد تم وضع الطالبات في ثلاث قاعات متجاورة حسب شعبيهم لأداء الاختبار في وقت واحد وذلك في تمام الساعة (8.45).

3- تصحيح الاختبار وتفرغ البيانات: بعد تطبيق الاختبار تم تصحيح الإجابات وخصصت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرًا لكل إجابة غلط وعملت الفقرة المتروكة معاملة الفقرة الغلط، ثم فرغت الإجابات وأصبحت الدرجة من (30)، تمهيداً للمعالجة الإحصائية وصولاً الى نتائج البحث وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (30) درجة والدرجة الدنيا (صفرًا) وكانت أعلى درجة تم الحصول عليها (30) درجة وكانت أقل درجة تم الحصول عليها (10) درجات.

ثانياً: الوسائل الإحصائية: تم استعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

1- تحليل التباين الأحادي (ANOVA):-

تم استعمال هذه الوسيلة لاختبار معنوية الفروق بين مجموعات البحث الثلاث عند التكافؤ الإحصائي في بعض المتغيرات وتحليل النتائج النهائية:

م ع ب

ف =

م ع د

إذ تمثل:

ف: القيمة الفائية F

م ع ب: متوسط المربعات بين المجموعات

م ع د: متوسط المربعات داخل المجموعات

(الياسري ومروان، 2001، ص283).

2- معادلة توكي: تستعمل هذه المعادلة في موازنة أوساط المجموعات لحساب معنوية الفروق بين المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي

$$\sqrt{\frac{q MS_w HSD}{n}}$$

إذ تمثل:

(H).S.D): قيمة توكي المحسوبة

(q): القيمة الحرجة الجدولية لمدى ستودنتايز

(MS_w): متوسط المربعات داخل المجموعات

(n): عدد المشاهدات لأي معاملة

(بدر وعماد، 2007، ص341)

2- مربع كاي (كا²):-

استعمل في تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في التحصيل الدراسي للأب والأب.

$$(ن - ق)^2$$

$$= \frac{\quad}{ق}$$

إذ أن:

ن = التكرار الملاحظ.

ق = التكرار المتوقع. (داؤد وأنور، 1990، ص156).

3- معامل ارتباط بيرسون:-

استعمل لحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

$$ر = \frac{ن مج س ص - (مج س) (مج ص)}{\quad}$$

$$[ن مج س - 2(مج س)] [ن مج ص - 2(مج ص)]$$

إذ تمثل:

ر: معامل ارتباط بيرسون

ن: عدد أفراد العينة

س: قيم المتغير الأول

ص: قيم المتغير الثاني (البياتي وزكريا، 1977، ص183).

4- معادلة سيرمان - براون:-

استعمل في تصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار التحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية (درجات الفقرات

الفردية والزوجية) بعد استخراج معامل ارتباط بيرسون.

$$ر ت ث = 2 ر$$

$$ر + 1$$

إذ تمثل:

ر ت ث: معامل الثبات للاختبار كله

ر: معامل الثبات لنصف الاختبار (علّام، 2000، ص15).

5- معامل صعوبة الفقرة:-

استعملت الباحثة هذه المعادلة لحساب معاملات صعوبات فقرات اختبار التحصيل.

$$ص = \frac{(ن \cdot ن ع) + (ن \cdot ن د)}{\quad}$$

$$ن 2$$

إذ تمثل:

(ن - ن ع): عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن - ن د): عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

2 ن: عدد الطلاب الكلي في المجموعتين العليا والدنيا.

(دوران، 1985، ص123).

6- معامل تمييز الفقرة:-

استعملت لحساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.

ص ع - ص د

$$\frac{1}{2} (ع + د)$$

= ت

إذ تمثل:-

(ت) مؤشر قوة تمييز الفقرة.

(ص ع) مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

(ص د) مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

(ع) عدد أفراد المجموعة العليا.

(د) عدد أفراد المجموعة الدنيا. (الدليمي وعدنان، 2000، ص56).

7- فاعلية البدائل:-

استعملت لحساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات الاختبار من متعدد التي تألف منها الاختبار.

ن ع م - ن د م

$$\frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

= ت م

ن

إذ تمثل:-

(ت م) معامل فاعلية البديل الخاطئ.

(ن ع م) عدد الذين اختاروا البديل من الفئة العليا.

(ن د م) عدد الذين اختاروا البديل من الفئة الدنيا.

(ن) العدد في إحدى المجموعتين العليا والدنيا. (عودة، 1985، ص125)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها استناداً إلى ما تم جمعه من بيانات، على

وفق فرضيات البحث، مع تفسير علمي لهذه النتائج ومناقشتها.

أولاً: عرض النتائج

1. الفرضية الأولى:

للتحقق من الفرضية الصفرية الأولى، وجد ان هناك فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي

حرية (2، 105)، بذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى، لأنه توجد فروق معنوية بين درجات المجموعات الثلاث في

التحصيل والتي قد تعزى الى أسلوبى الأسئلة السابرة (التشجيعية والمحوّلة) المستعملة في كل مجموعة والجدول الاتي يبين

ذلك.

جدول يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات

البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة الفاتية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
دال احصائياً	3.09	22.44	276.69	2	553.38	بين المجموعات
			12.32	105	1294.27	داخل المجموعات
				107	1847.66	الكلي

ولما كان تحليل التباين الأحادي يكشف لنا فقط ما إذا كانت الفروق بين مجموعات البحث ذات دلالة إحصائية أم لا، لكنه لا يحدد اتجاه تلك الفروق بين المجموعات، ولا المجموعة التي يكون الفرق لمصلحتها، لذلك تم استعمال اختبار توكي Tukey والمسمى Honestly significant difference (H.S.D.) (بدر وعماد، 2007، ص: 341)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول يوضح نتائج استعمال اختبار توكي Tukey لتحديد اتجاه الفروق بين متوسط درجات الطالبات في اختبار التحصيل للمجموعات الثلاث

الضابطة	التجريبية الثانية	التجريبية الأولى	المجموعات	
			المتوسطات	
18.38	21.52	23.91		
5.527	2.38	-	23.91	التجريبية الأولى
3.13	-	-	21.52	التجريبية الثانية
-	-	-	18.38	الضابطة

وبموازنة قيمة (H.S.D.) المحسوبة التي تساوي (1.97) مع قيم الفروق تبين الآتي:

1- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن على وفق أسلوب الأسئلة السابرة التشجيعية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية.

2- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن على وفق أسلوب الأسئلة السابرة المحولة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة.

3- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن على وفق أسلوب الأسئلة السابرة التشجيعية وبين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن على وفق أسلوب الأسئلة السابرة المحولة في التحصيل لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة.

ثانياً: تفسير النتائج:

أولاً // أظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في (التحصيل) إذ كان لأسلوب الأسئلة السابرة (التشجيعية والمحوّلة) الأثر الإيجابي في رفع مستوى تحصيل الطالبات في مادة قواعد اللغة العربية، وقد يعز ذلك للأسباب الآتية:

1- إن هذين الأسلوبين من الأسئلة السابرة (التشجيعية والمحوّلة) قد لاقيا القبول من طالبات الصف الثاني المتوسط، لان طالبة في هذه المرحلة تقبل بطبيعتها على كل ما هو جديد ومنوع لاعتقادها أن هذا الجديد ترافقه متعة في التعلم.

2- يمكن أن يُعزى هذا التفوق الى أن السّبر في الأسئلة، ومحاولة توظيف معلومة معينة لفتح جبهة كبيرة من المعلومات والمحاوّر يثري العملية التعليمية، ويعطي الطالبة قاعدة من الأسس في طرائق التفكير (فخرو، 2001، ص165)، وبالنتيجة تجعل كلاً من الطالبة تستثمر كل ما عندها من معلومات وقدرات للوصول الى ما هو جديد.

ثانياً // يمكن تفسير تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسنّ على وفق الأسئلة السّابرة التشجيعية على طالبات المجموعة الضابطة بما يأتي:-

1- معالجة أجوبة الطالبات آنياً ببرد فعل سريع، يتم من طريقه توليد سؤال سابر متعمق، تعمل على شحذ أذهان الطالبات، وجعلهنّ في حالة من التواصل المستمر مع المدرّسة والمادة الدراسية التي ترافقهن طيلة الحصة الدراسية.
2- حرص المدرّسة على إعطاء فرصة أخرى للطالبة لتصحيح إجابتها، ودعوها الى إعادة التفكير فيها، ومحاولة تحسينها من تلك الزاوية بالذات، قد يفسّر تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة التي تفقر الى مثل هذا النهج في التدريس.

3- إعلام الطالبة بمدى صحة إجابتها، وتوضيح الجزء غير الصحيح فيها خطوة بخطوة، شجعها على إعطاء المزيد من الإجابات للوصول الى المعرفة بنفسها بدلاً من تقديمها جاهزة. (لان المدرّس الجيد هو الذي لا يقبل الإجابة غير المكتملة أو الغامضة من الطلبة، وان أحد معايير الإجابة الجيدة صحتها، ودقتها، ووضوحها في التعبير عن الأفكار (عبد العزيز وعبد الحميد، 1975، ص 305).

ثالثاً // يمكن تفسير تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسنّ على وفق أسلوب الأسئلة السّابرة المحوّلة على طالبات المجموعة الضابطة بما يأتي:-

1- تحويل السؤال الى طالبة أخرى غير صاحبة الفكرة الأولية مكنّ الطالبات من التعرف على وجهات نظر الأخريات المعنيات بالسؤال المطروح. إذ إن تبادل الآراء ووجهات النظر بين الطالبات يجعلهنّ أكثر انتباهاً واستمرارية في الحوار، وأمن الجو المناسب لإثارة الحلول المبدعة، وبذلك توافرت حرية التعبير عن رأي الطالب، واحترام ذلك الرأي يؤدي الى نتائج يفيد منها الطلبة (جرادات وآخرون، 2008، ص 99)

2- سمحت أسئلة السّبر المحوّل بوجود أجوبة متباينة من الطالبات عن السؤال المطروح. ونبع هذا التباين من سببين الأول أن كل طالبة نظرت الى الموضوع من زاوية معينة، والآخر اختلاف ثقافة كل طالبة عن الأخرى. وقد أغنى هذا التباين عندهن رؤيتهنّ القاصرة حول السؤال (خطاب، 2004، ص92). وبالنتيجة فان تنوع الإجابات، وتعددها ساعد في الوصول إلى إجابة كاملة وشاملة، كانت حصيلتها تفاعلهنّ في المناقشة وإشراكهنّ للوصول إلى أفضل النتائج.

رابعاً // أمّا الموازنة بين الأسلوبين (التشجيعي والمحوّل) فقد أظهرت النتائج فاعلية أسلوب الأسئلة السّابرة التشجيعية وتفوقه على أسلوب الأسئلة السّابرة المحوّلة والسبب في ذلك قد يعزى الى:-

إعطاء التلميحات اللفظية من المدرّسة عند استعمال الأسئلة السّابرة التشجيعية ساعد الطالبات على جعل تعليمهنّ ذي معنى، وبذلك تندمج خبراتهنّ السابقة بالخبرات اللاحقة فيكون هناك دعم، أو تعزيز لخبراتهنّ، وتطوير تدريجي في بنيتنّ المعرفية، أدى هذا الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل على طالبات المجموعة التجريبية الثانية. إذ ان التركيز على زيادة عدد البنى المعرفية عند الطلبة والتحقق من سلامة المخزون، واستئصال أي خبرة مشوهة كان الطالب قد دمجه في بنائه المعرفي في أثناء تفاعله ولم يصل فيها الى درجة التمثل، أو تصحيحها (قطامي، 2004، ص52)، زد على ذلك شعور الطالبات ان ما يتعلمنه ذو فائدة واضحة يلمسها كأن يشبعنّ حاجة يشعرنّ بها شعوراً ملحاً فأنهنّ يقبلنّ على التعلم، ويصبح تعلمهنّ أكثر يسراً وقوة، ويركزنّ انتباههنّ عليه من دون ضجر أو ملل.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

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

- 1- انطلاقاً من ان التعليم تواصل، ساعد هذان النوعان من الأسئلة السّابرة على تحقيق تواصل إنساني وذلك بخلق جو اجتماعي وتربوي ونفسي ملائم للتعليم.
- 2- هناك حاجة لطالبات الصف الثاني المتوسط إلى أساليب تدريسية حديثة ومنها الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة.
- 3- الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة تزيد من نشاط الطالبة داخل غرفة الصف وتجعلها محاوراً ايجابية وباحثة عن الدقة والوضوح في إجاباتها الأولية.
- 4- السّبر في الأسئلة، وفتح نوافذ من التفكير، وتنوع الإجابات تسهم في زيادة التعليم، لذلك أدى هذان النوعان الى خلق شبكة اتصال من شأنها الارتقاء بمستوى نوعية إجابات الطالبات، وخلق شخصية مستقلة ذات مهارات اتصال متطورة وبذلك اكتسبت الطالبة أحمية في الحديث.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدّراسة نوصي بـ:

- 1- توظيف الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة في تدريس مادة قواعد اللغة العربية، في هذه المرحلة الدراسية لما لها من أثر في توسيع أفق الطالبات وزيادة التحصيل.
- 2- تأكيد احتواء كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثاني المتوسط على أسئلة من مستويات متعددة وأنواع متعددة، لاسيما الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة من اجل زيادة شحذ همم الطالبات، وإثارة انتباههن، وزيادة مشاركتهن داخل الصف.
- 3- ضرورة متابعة المدرّسة أجوبة الطالبات وعدم تقبل الإجابة الغامضة، أو السطحية لإثارة التفكير العميق، وتحقيق الفهم السليم.

خامساً: المقترحات:

- إن القيمة الحقيقية للبحث العلمي لا تنطوي فقط على ما يتوصل إليه من حل المشكلات (موضوع البحث)، ولكن أيضاً في إظهار مشكلات جديدة، قد تكون جديدة بالبحث والدراسة، لذلك نقترح ما يأتي استكمالاً للبحث الحالي:
- 1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية آخر مثل (الأول المتوسط، والمرحلة الإعدادية، ومعاهد إعداد المعلمات) ..
 - 4- إجراء دراسات حول الأسئلة التشجيعية والمحوّلة السّابرة لتعرف أثرها في متغيرات تابعة آخر مثل: التفكير السّابر، والتفكير الناقد، و التفكير الابداعي، وتصحيح الأغلط الشائعة وغيرها.
 - 5- إجراء دراسات للموازنة بين الأسئلة السّابرة التشجيعية والمحوّلة وغيرها من أنواع الأسئلة الصفية الأخر، أو الأنواع الأخر للأسئلة السّابرة مثل الأسئلة التسويغية، أو التركيبية، أو التوضيحية، في فروع اللغة العربية الأخر مثل مادة الأدب، أو المطالعة والنصوص، وأثرها في عدد من المتغيرات التابعة الأخر.

المصادر

أولاً: المصادر العربية

*القران الكريم

- 1- إبراهيم، صفاء محمد محمود. مهارات التفكير في تعلّم اللغة العربية وتعليمها، مؤسسة حورس الدولية للطباعة، الإسكندرية، مصر، 2008 م.
- 2- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ). لسان العرب، ط4، دار صادر، بيروت، 2005م.
- 3- أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط8، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2011م.
- 4- أبو شريح، شاهر. استراتيجيات التدريس، ط1، المعترف للنشر والتوزيع، عمان، 2005 م.
- 5- أبو لبدّة، سبع محمد. مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2008م.
- 6- أبو لبدّة، عبد الله وآخرون. المرشد في التدريس، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، العين، الإمارات العربية المتحدة، 1996م.
- 7- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله (ت256هـ). صحيح البخاري، ط3، تحقيق مصطفى ديب البقا، دار بن كثير، بيروت، 1987م.
- 8- بدر، سالم عيسى وعماد غصاب عبابنة. مبادئ الإحصاء الوصفي والاستدلالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.
- 9- البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي أثناسيوس. الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة المؤسسة الثقافية العلمية، بغداد، 1977م.
- 10- التابع، نهاد محمود. اثر برنامج الكورت التعليمي في تنمية مهارات الإدراك والتفكير الاستدلالي لدى أطفال الرياض، مديرية التربية الأساسية، جامعة الرياض (رسالة ماجستير منشورة)، في موقع مجلة (دي بونو)، السعودية (www.DeBono.net.or)
- 11- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. طرق التدريس العامة - مهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط3، دار المناهج للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2002م.
- 12- جرادات، عزة وآخرون. التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 13- الجلال، ماجد زكي. مهارات تدريس القرآن الكريم - رؤية معاصرة في مناهج إعداد معنى القرآن الكريم وطرائق التدريس الفعّالة، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، 2007م.
- 14- الحلاق، علي سامي علي. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010م.
- 15- الحيلة، محمد محمود. مهارات التدريس الصفي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، 2009م.
- 16- الخزرجية، تغريد فاضل عباس. " أثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات المرحلة الإعدادية "، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، 2004م (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 17- خطاب، محمد صالح. مجمع تعليمي حول استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي، دار المسيرة، عمان، 2004م.
- 18- الخليلي، خليل يوسف وآخرون. تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة، 1996م.
- 19- داؤد، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، 1990م.

- 20- الدليمي، إحسان عليوي وعدنان محمد المهداوي. القياس والتقويم، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة ديالى، كلية التربية 2000م.
- 21- الدهلكية، زينة عبد الأمير. "اثر استعمال الأسئلة الاستهلاكية والسابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية". كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، 2009م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 22- دوران، رودني. أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد جبار وآخرون، دار الأمل، الأردن، 1985م.
- 23- الدويدي، رجا وحيد. البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، المطبعة العلمية، دار الفكر، دمشق، 2002م.
- 24- رؤوف، إبراهيم عبد الخالق. التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار عمان للنشر والتوزيع، عمان، 2001م.
- 25- الربيعي، جمعة رشيد كضا. "صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية"، جامعة بغداد، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 1989م.
- 26- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ومحمد احمد الغنام، مناهج البحث في التربية، ج1، مطبعة العاني، بغداد، 1974م.
- 27- سحيمات، ختام عبد الرحيم. التفكير - المفاهيم - الأنماط، دار الراجحة للطباعة، عمان، 2010م.
- 28- سعادة، جودة احمد. تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
- 29- سليمان، نايف وآخرون. مستويات اللغة العربية (الثقافة العامة)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
- 30- سوريال، لطفي. الأسئلة السابرة في المناقشات الصفية، منشورات وحدة اليونسكو للخدمات الخارجية، عمان، 1978م.
- 31- شبر، خليل إبراهيم وآخرون. أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، 2005م.
- 32- الطاهر، علوي عبد الله. تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، 2010م.
- 33- طعيمة، رشدي احمد ومحمود كامل الناقبة. اللغة العربية والتفاهم العالمي (المبادئ والآليات)، دار المسيرة، عمان، 2009م.
- 34- عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2003م.
- 35- ——. وعبد الرحيم عوض أبو الهيجاء. المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2004م.
- 36- عبد الهادي، نبيل. المدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخداماته في مجال التدريس الصفي، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.
- 37- العبسي، محمد مصطفى. التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 38- العجيلي، صباح حسين وآخرون. مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب احمد الدباغ للطباعة، بغداد، 2001م.
- 39- عطية، محسن علي، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المناهج، عمان، 2010م.
- 40- عالم، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسى (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- 41- عليان، شاهر ربحي. مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 42- عمار، سام. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2002م.
- 43- عمر، محمد احمد وآخرون. القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
- 44- عودة، احمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، المطبعة الوطنية، أريد، الأردن، 1985م.
- 45- العويضي، وفاء بنت حافظ. تحديد مطالب تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، المجلة التربوية، كلية التربية، جدة، ع(63)، مجلة (16)، ربيع، 2002م (ص:100).

- 46- فان دالين، دي بولد. **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1985م.
- 47- فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم، "الأسئلة الشفوية والوقت المستغرق لحديث المعلم في حصص مقرر جغرافية السكان في المرحلة الثانوية" (دراسة مسحية على مدارس التعليم العام بدولة البحرين) **المجلة التربوية**، ع (59)، مجلد(15)، مجلس النشر العالمي، الكويت، 2001م، (ص: 133).
- 48- الفرح، وجيه وميشيل دبابنة. **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.
- 49- فضالة، صالح علي، **مهارات التدريس الصفي**، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن، 2010م.
- 50- قطامي، يوسف ورياض الشديفات. **أسئلة التفكير الإبداعي (برنامج تطبيقي)**، دار المسيرة للنشر، عمان، 2009م.
- 51- كبة، نجاح هادي جواد . **"مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها"**، جامعة بغداد، كلية التربية، 1988م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 52- الكبيسي، عبد الواحد حميد. **القياس والتقييم (تجريدات ومناقشات)**، دار جرير، الأردن، 2007م.
- 53- الكلاك، عائشة إدريس عبد الحميد. " **اثر استخدام أسلوب المواقف التعليمية في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها**"، كلية التربية، جامعة الموصل، 2001م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 54- مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم. **الشامل في تدريب المعلمين**، دار المؤلف، بيروت، ودار الوراق، الرياض، 2003م.
- 55- مرعي، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة، **طرائق التدريس العامة**، ط2، دار المسيرة، عمان، 2005م.
- 56- النبهان، يحيى محمد. **الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة**، دار اليازوري، عمان، 2008م.
- 57- النعيمي، هناء حسين حميد. " **أثر برنامج تدريبي في أنماء التفكير السابر لدى أطفال الروضة**"، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، 2006م (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 58- الهاشمي، عابد توفيق. **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية**، مؤسسة الرسالة، بيروت، 2006م.
- 59- الهويدي، زيد. **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية**، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2005م.
- 60- الياسري، محمد جاسم ومروان عبد المجيد إبراهيم. **الأساليب الإحصائية في مجالات البحوث التربوية**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2001م.
- 61- Blankeship, Martha L. "The Use of Micro Teaching 99- With International Anaylsis as a Feed Back System for Improving Questioning Skills", Dissertation Abstract International Vol.32, (August), 1971.
- 62- "New Thinking: What and Why" < http://WWW.Gilbert.K12.aZ.us/new_think/What_Why.html > 2000. 100 -Gilbert.

أثر التدريس باستراتيجية المحطات العلمية على التحصيل والاستبقاء في مادة العلوم العامة لدى
تلميذات الصف الخامس الابتدائي

م. وفاء عبد الرزاق العنكي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

**The Impact of Teaching by the Scientific Stations Strategy on
Acquisition and Preservation of General Science for the Female
Pupils in the Fifth Class of the Primary School
Lecturer Wafa Abdul Razzaq Al- Anbaki
College of Basic Education / University of Babylon**

Abstract

Teaching of science needs a strategy that presents the content of the scientific material easily and simply considering the individual variations among the pupils, improving their intellectual abilities, and connecting the theoretical side with the practical one. General science addresses reason and improves its abilities and because most laboratories in schools lack the least requirements for success in teaching such as the insufficiency of the lab devices and the very large number of pupils in class. This does not allow the teachers to use labs and forces them to concentrate more on the theoretical side in teaching than the practical side because they are bound to daily and yearly plans to complete the syllabus of the material.

الملخص

ان تدريس العلوم يحتاج إلى استراتيجية تدريسية تقدم محتوى المادة العلمية بشكل سهل ومبسط وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتنمي قدراتهم العقلية وتربط الجانب النظري بالجانب العملي ضمن إمكانيات المدرسة المتوفرة، إن العلوم العامة يخاطب العقل وينمي قدراته ويربط الجانب النظري بالجانب العملي وحيث ان اغلب المختبرات في المدارس تفتقر لأبسط مقومات نجاح التدريس فيها بسبب قلة الأجهزة والمواد المختبرية وكثرة إعداد الطلبة داخل الصف مما جعل من المدرسين لا يستطيعون استخدام المختبر ومن ثم يضطر المدرسون للتركيز على استخدام الجانب النظري في التدريس أكثر من الجانب العملي كونهم ملتزمين بخطة يومية وسنوية لأجل أكمل مفردات المادة الدراسية

أولاً: مشكلة البحث

ان تدريس العلوم يحتاج إلى استراتيجية تدريسية تقدم محتوى المادة العلمية بشكل سهل ومبسط وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتنمي قدراتهم العقلية وتربط الجانب النظري بالجانب العملي ضمن إمكانيات المدرسة المتوفرة، إن العلوم العامة يخاطب العقل وينمي قدراته ويربط الجانب النظري بالجانب العملي وحيث ان اغلب المختبرات في المدارس تفتقر لأبسط مقومات نجاح التدريس فيها بسبب قلة الأجهزة والمواد المختبرية وكثرة إعداد الطلبة داخل الصف مما جعل من المدرسين لا يستطيعون استخدام المختبر ومن ثم يضطر المدرسون للتركيز على استخدام الجانب النظري في التدريس أكثر من الجانب العملي كونهم ملتزمين بخطة يومية وسنوية لأجل أكمل مفردات المادة الدراسية.

للطلبة وبذلك أصبح هناك تدني في التحصيل بالرغم من الجهود الحثيثة التي يبذلها المعلمون بسبب عدم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تراعي كل ذلك. أن العلوم من المواد الدراسية التي تتطلب مهارات واستراتيجيات خاصة في تدريسها وتستوجب أعمال التفكير وتوظيف القدرات العقلية لدى المتعلمين واستخدامهم للأنشطة والأساليب والاستراتيجيات الحديثة في تدريسها ونتيجة لذلك برزت اتجاهات عالمية حديثة ومشاريع متطورة تقدمها بصورة مشوقة، وقد اهتمت بعض هذه المشروعات بالأسلوب العلمي وطريقة العلماء في الوصول إلى المعرفة، في حين اهتمت الأخرى بإبراز النواحي الإنسانية والجهد البشري المبذول في إنجازات العلوم العامة . (وزارة التربية، 2005: 24)

لذا يمكن أن تصاغ مشكلة البحث في السؤال الآتي:

(ما اثر التدريس باستراتيجية المحطات العلمية على التحصيل والاستيعاب في مادة العلوم العامة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟)

ثانياً: أهمية البحث

ان التقدم الهائل في العلم والتطور المعرفي المصاحب له يجعل من الصعب حشو أدمغة المتعلمين بالمعلومات, إذ إن حشو عقول المتعلمين بقوالب جاهزة من المعلومات أمر في غاية الخطورة لان ذلك لا يسمح لهم بأستخدام عقولهم بالصورة المثلى وفي هذا الصدد تشير نظريات

التعلم إلى أهمية الاستفادة من مزايا التعلم الكشفي في تعليم العلوم، لكن من المؤسف أن معظم معلمي العلوم في المدارس يميلون إلى حشو عقول المتعلمين بتلك القوالب من المعلومات عن طريق استخدام أسلوب الإلقاء، فهم بذلك يحرمون المتعلمين من المشاركة في صنع العملية التعليمية. (الخليلي وآخرون، 1996: 55-56).

ولذلك فان المحطات العلمية تؤكد الدور النشط للطلبة في التعلم، بتوزيع الطلاب بشكل مجموعات يقومون بالتجوال على عدد من المحطات بهدف إجراء تجربة عن موضوع الدرس أو قراءة موضوع في محطة أو مشاهدة صور لموضوع الدرس في محطة أخرى وهذا ما أكده (امبو سعدي والبلوشي 2009) بان المحطات العلمية تسهم في تنوع الخبرات العملية والنظرية، فضلاً عن تنمية الذكاء المتعدد ومنها البصري المكاني.(امبو سعدي والبلوشي، 2009: 285) لذلك فان المعلم الناجح في عمله لا بدله من أن يعرف الكيفية التي يتعلم بها الطلبة المتفوقون والكيفية التي يتعلم بها الطلبة متدنو التحصيل لكي يتمكن من التخطيط الفعال للتدريس وإتباع طرائق تدريس كفيلة بتحقيق أهداف التربية. (إبراهيم، 1993: 195).

واستناداً إلى ما تقدم تبرز أهمية إجراء هذا البحث في المسوغات الآتية:

1. أهمية استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس لمعالجة تدني تحصيل الطلاب في العلوم ومنها استراتيجية المحطات العلمية التي تعد من الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم التي، وتأكيداً للاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم على استعمال طرائق واستراتيجيات حديثة.
2. يعد العلوم العامة من العلوم التجريبية والتي تربط الجانب النظري بالجانب العملي، ولذلك فان استراتيجية المحطات العلمية تعمل على الربط بين الجانبين من خلال المحطات المتعددة .
3. تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة على المستوى المحلي والمستوى العربي على (قدر اطلاع الباحث) استخدمت في تدريس مادة العلوم العامة في المدارس الابتدائية لأول مره ولذا يمكن رفق المكتبة الوطنية بمعلومات بحثيه عنها .

ثالثاً: حدود البحث .

تقتصر حدود البحث على ما يلي:

- 1- طلاب الصف الخامس الابتدائي في ابتدائية الحلة للبنات في مركز مدينة الحلة .
- 2- الوجدتين الرابعة والخامسة من كتاب العلوم العامة الجزء الثاني المقرر تعليمه للصف الخامس الابتدائي، الطبعة التاسعة لسنة 2001 .
- 3 - الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2011 - 2012).

رابعاً: هدف البحث .

يهدف البحث الحالي للتعرف على اثر التدريس باستعمال:-

- 1- استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم العامة في تحصيل طلاب الصف الخامس الابتدائي.
- 2- استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم العامة في استبقاء طلاب الصف الخامس الابتدائي.

خامسا: فرضيتا البحث .

ولتحقيق هدفا الباحث سيتم اختبار الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق إستراتيجية المحطات العلمية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار العلوم البعدي في التحصيل .

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق إستراتيجية المحطات العلمية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار العلوم البعدي في الاستبقاء .

سادسا: تحديد المصطلحات .**أولاً: الاستراتيجية. عرفها**

1- زيتون (2001) بأنها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من المعلم أو مصمم التدريس، التي يخطط لاستخدامها في أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة. (زيتون، 2001: 281).

2- الخزاعلة (2011):- فيرى إنها مجموعة من الإجراءات المختارة لتنفيذ الدرس التي يخطط المعلم لإتباعها الواحدة تلو الأخرى، بشكل متسلسل أو بترتيب معين مستخدماً الإمكانيات المتاحة بما يحقق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة، وبما يحقق الأهداف التدريسية. (الخبزاعلة، 2011: 256).

ثانياً: المحطات العلمية

1_ عرفها Jones (2007):- بأنها طريقة تدريس تنتقل فيها مجموعة صغيرة من الطلبة عبر سلسلة من المحطات مما يسمح للمعلمين اعتماد وسائل محدودة تتيح لكل طالب بتأدية كل النشاطات عبر التناوب على المحطات المختلفة. (Jones, 2007: 16-21)

2_ (امبو سعدي والبلوشي، 2011):- لم يذكر تعريفاً محدداً للمحطات العلمية، إلا أنهما وصفها بأنها: مجموعة من الطاولات المتباعدة داخل غرفة الصف أو المختبر وكل طاولة تعد محطة علمية تعرض المادة العلمية فيها بصورة أنشطة متنوعة، وتقوم مجموعات المتعلمين بالمرور هذه المحطات بشكل متعاقب والتفاعل مع هذه الأنشطة والتزود بالمعلومات والمعارف بأنفسهم وبإشراف المعلم، وتعتمد في تدريس الدروس العملية في العلوم كما يمكن اعتمادها في الدروس النظرية أيضاً . (امبو سعدي والبلوشي، 2011: 283-285).

ثالثاً: استراتيجية المحطات العلمية .

-عرفها (الشمري، 2011):- "استراتيجية تدريسية تقوم على مجموعة الأنشطة العلمية المتنوعة التي يضعها المعلم والتي ينفذها الطلبة دورياً وبالتعاقب على طاولات محددة في الصف أو المختبر بغية تحقيق أهداف معينة على وفق تسلسل زمني يتناسب وطبيعة الأنشطة". (الشمري ، 2011: 8) .

ويتبنى الباحث تعريف الشمري (2011) ويعرفها اجرائياً: بأنها

استراتيجية تقوم على مجموعة من الأنشطة يتعلم فيها طلاب الصف الاول المتوسط (المجموعة التجريبية) في أثناء تجوالهم بنحوٍ متتابع على ثلاث محطات (الاستكشافية، والقرائية، والصورية) وبواقع ست محطات كل واحدة من المحطات الثلاث مكرره مرتين استناداً إلى أوراق العمل بإشراف الباحث بهدف الارتقاء بالتحصيل الدراسي لمادة الفيزياء والذكاء البصري/المكاني.

لون والخط والشكل والطبيعة والمجال والعلاقات التي توجد بين هذه العناصر". (نوفل، 2007:101).

رابعاً: التحصيل:- عرفه

1. (علام، 2000):- بأنه " درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي.(علام، 2000: 305)
 2. (بركات، 2005):- " بأنه قدرة الطالب على تعلم موضوع معين يقاس بأدائه في اختبار يتضمن مجموعة من الأسئلة لقياس هذا الموضوع ".(بركات، 2005: 108)
- يتفق الباحث مع تعريف (بركات، 2005) ويعرفه إجرائياً:-
مجموعة المعلومات التي اكتسبها طلاب الصف الأول متوسط في مادة الفيزياء، ويقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لأغراض هذا البحث .

الخلفية النظرية**المحور الأول: استراتيجية المحطات العلمية**

تضم استراتيجية المحطات العلمية العديد من الأنشطة العلمية التي يمارسها الطلاب في المحطات المخصصة لهم وحسب نوعها لذا سيتم في الخلفية النظرية التطرق إلى آلية التدريس التي يمارسها المدرس وفق تلك الإستراتيجية للأنشطة العلمية. مفهوم التدريس، يرى ألقاني (1982) أن التدريس هو تفاعل بين المعلم والتلاميذ بغية تحقيق الأهداف المرجوة وهذا التفاعل قد يكون في مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة أو تهيئة موقف معين ويدعو التلاميذ إلى التساؤل أو لمحاولة الاكتشاف أو غير ذلك. (ألقاني، 1982: 188) .

وبضيف شاهين (2010) أن التدريس هو نظام أو نسق يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم بقصد مساعدة التلاميذ على النمو المتكامل على وفق أهداف معينة.

أولاً: استراتيجية المحطات العلمية

يمكن وصف المحطات العلمية بأنها إستراتيجية تقوم على عرض محتوى المادة الدراسية بأشكال مختلفة من الأنشطة العلمية والتي يمارسها الطلبة داخل الصف أو المختبر التي تكون متنوعة منها: الاستكشافية أو القرائية أو الصورية وغيرها، كما توصف هذه المحطات: بأنها مجموعة من الطاومات داخل غرفة الصف أو المختبر وكل طاولة تعد محطة لها نشاط معين يحقق هدفاً معيناً. (الشمري، 2011: 18)

انواع المحطات العلمية

توجد أنواع عدة للمحطات العلمية يعتمد تصميمها على طبيعة كل درس، ومنها:-

- **المحطات الاستكشافية:** وتختص بالأنشطة المختبرية التي تتطلب إجراء تجربة معينة لا يستغرق تنفيذها وقتاً طويلاً.
- **المحطات القرائية:** وتعتمد على مادة قرائية يتم تهيئتها من المعلم بهدف تكوين طلبة مستقلين لديهم القدرة على استخراج المعرفة من مصادرها الأصلية.
- **المحطات الاستشارية:** وتكون مخصصة للخبراء، فيقف المعلم خلف تلك المحطة أو احد الطلبة المتفوقين أو مهندس أو طبيب وعندما يصل الطلبة إلى الخبير يوجهون إليه أسئلة تتعلق بموضوع الدرس.
- **المحطات الصورية:** وتساعد هذه النوعية من المحطات على تقريب المفاهيم العلمية والخبرات المحسوسة إلى أذهان الطلبة
- **المحطات الالكترونية:** ويحتاج في هذه المحطة إلى جهاز حاسوب، إذ يطلب من الطلبة مشاهدة عرض تقديمي على البوربوينت له علاقة بموضوع الدرس، بحيث لا يستغرق الطلبة وقتاً طويلاً عند هذه المحطة.
- **محطات متحف الشمع:** وترتبط بشخصيات علمية لها علاقة بموضوع الدرس.

▪ محطات النعم او لا: وفيها يتم طرح مجموعة أسئلة من الطلبة وتكون إجابة الخبير بكلمة نعم أو لا حتى يتم التوصل إلى الإجابة.

▪ محطات السمع - بصرية: ويتم استعمال جهاز تسجيل أو تلفاز، يستمع الطلبة ما حدده المعلم في أوراق العمل أو يشاهدونه، ثم يجيبون على الأسئلة المحددة .
(أمبو سعدي والبلوشي، 286:2011-288)

الاتجاهات الفكرية للاستراتيجية المحطات العلمية

يرى (الشمري،2011) أن المحطات العلمية اعتمدت على الاتجاهات الفكرية الآتية:

1.الاتجاه البنائي 2. الاتجاه الاستكشافي 3.الاتجاه الاستقصائي
(الشمري، 2008: 18) .

إلا ان الباحث وجد بالبحث ان المحطات العلمية التي استخدمها الباحث في بحثه اعتمدت على الاتجاهات التالية:

1. الاتجاه البنائي . 2.الاتجاه الاستكشافي. 3. الاتجاه الصوري . 4. الاتجاه القرائي.

استراتيجية التدريس على وفق المحطات العلمية

اعتمادا على ما اقترحه (jones,2007)، وامبو سعدي والبلوشي (2009) يضع الباحث الخطوات الآتية لتطبيق استراتيجية المحطات العلمية في الغرفة الصفية أو المختبر:

- 1- يعرض المعلم مقدمة عن الدرس وما مطلوب من المجموعات القيام به عند تجوالها على المحطات العلمية.
- 2- يتم تشكيل مجموعات التعلم التعاوني ويفضل أن تكون غير متجانسة وإعدادها بين (4-6) طلاب. (الشمري،2011: 24-25)

طرائق تطبيق استراتيجية المحطات العلمية

أوضح أمبو سعدي والبلوشي (2011) طرائق تطبيق إستراتيجية المحطات العلمية كما يأتي:-

- 1- التجوال على كل المحطات: وتعتمد عندما تحتاج المحطات إلى وقت قصير، وفيها يحدد المعلم عدد المحطات ويقسم طلاب الصف على مجموعات تساوي عدد المحطات، كل مجموعة تضم (4-6) طلاب وبعد مرور (7-10) دقائق يعلن المعلم انتهاء الوقت، طالباً من المجموعات الانتقال إلى المحطات التي على يمينها أو يسارها بحسب القانون الذي يضعه المعلم في بداية الحصة، وبعد الانتهاء من زيارة جميع المحطات تعود المجموعات إلى أماكنها ثم يبدأ المعلم بمناقشة ورقة العمل ومناقشة نتائج المجموعات في كل محطة ثم يغلق المعلم النشاط .
 - 2- التجوال على نصف المحطات: وتعتمد عندما تحتاج الأنشطة الى وقت أكثر من (10) دقائق فيلجأ إلى اختصار المحطات إلى نصف العدد، وبدل المرور على (4) محطات مثلاً يتم المرور على محطتين فحسب، وهنا يتم تصميم (4) محطات كل اثنتين متشابهتين ويستغرق المكوث عند كل محطة نحو (15) دقيقة.
 - 3- التعلم الجزأ: وتعتمد عندما يراد اختصار الوقت، وفيها يتوزع أعضاء المجموعة الواحدة بين المحطات المختلفة، إذ يزور كل عضو من أعضاء المجموعة محطة واحدة فحسب، ثم يجتمعون بعد انتهاء الوقت المحدد، ويدلي كل طالب بما قام به وشاهده في المحطة التي زارها، وبذلك يتبادلون الخبرات.(أمبو سعدي والبلوشي، 2011، 292)
- وسيختار الباحث الطريقة الأولى (التجوال على كل المحطات) للأسباب الآتية:-

- 1- لأنها تلائم طبيعة البحث من حيث عدد المجموعات في داخل الصف ونوعية المحطات التي تم تصميمها .
- 2- لأن المجموعة بكامل أعضائها تمر على كل محطة مما يتيح الفرصة لكل طالب باكتساب المعرفة العلمية بنفسه، مما قد يساعد على رفع مستوى التحصيل العلمي لديهم .

أهداف استراتيجية المحطات العلمية

يمكن توضيح أهداف استراتيجية المحطات العلمية بالآتي:

- 1- التغلب على مشكلة نقص الأدوات: فعندما تكون الأدوات والمواد محدودة تفيد استراتيجية المحطات العلمية في التغلب على هذه المشكلة، ويتم وضع مواد كل تجربة على طاولة مستقلة ويقوم المتعلمون في مجموعاتهم بمجموعة بعد أخرى بزيارة هذه المحطة وإجراء التجربة، وهذا لا يحتاج إلى توفير مواد وأدوات بعدد المجموعات .
- 2- التغلب على سلبية العروض العملية، ففي طريقة العروض العملية يقوم المعلم عادة بإجراء التجربة أمام الصف كله ويكون دور المتعلمين هو المشاهدة والمتابعة والانتظار للحصول على النتيجة، أما في استراتيجية المحطات العلمية فتقوم كل مجموعة بإجراء التجربة بنفسها والتفاعل مع المواد والأدوات بصورة مباشرة، وبذلك يتدربون على عدد أكبر من عمليات العلم ولا سيما عملية التجريب التي يمارسونها بأنفسهم.
- 3- إضفاء المتعة والتغيير والحركة في الصف الدراسي .
- 4- تنوع الخبرات العملية والنظرية، ففيها يتم تصميم المحطات العلمية بحيث تتنوع الخبرات فيها بين قراءة واستكشاف وتجريب واستماع

دراسات سابقة: دراسات تناولت استراتيجية المحطات العلمية

(1) دراسة (Nermin & Olga 2010)

(2) دراسة (الشمري، 2011)

أولاً: الدراسات الأجنبية

(1) دراسة (Nermin & Olga 2010)

أجريت الدراسة في أميركا، وتشير إلى أن سوء الفهم للمفاهيم لا يقتصر على الأطفال فحسب، بل يتعدى ذلك إلى المعلمين أيضاً، الذين يمتلكون الكثير من الفهم الخاطئ للمفاهيم في مادة العلوم. وركزت الدراسة على فهم معلمي العلوم في أثناء الخدمة لأربعة مفاهيم في علم الأرض والفضاء تدرس في المرحلة الابتدائية هي: لماذا تحدث الفصول، وأطوار القمر، ودورة الصخور والزلازل الأرضية. كان المشاركون (29) متخرجاً من السنة الثانية في البرنامج الحضري في جامعة تقع في الجنوب الشرقي للولايات المتحدة. استمد البحث بياناته من اختبارين يتضمنان أسئلة من النوع المفتوح، أحدهما قبل المشاركة في محطات التعلم المستندة إلى تشغيل اليدين والآخر بعد المشاركة في تلك المحطات، فضلاً عن حوارات عن موضوعات في مجلة علمية في إثراء المشاركة في المحطات. استعملت في البحث بطاقات لتسجيل الأجوبة عن كل سؤال، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يمتلكون فهماً متدنياً لمفاهيم علم الأرض والفضاء التي تدرس في المرحلة الابتدائية. وباستعمال الاختبار التائي تم التوصل إلى نتيجة مفادها أن محطات التعلم المستندة إلى تشغيل اليدين كانت فعالة في التغيير المفاهيمي لمعلمي العلوم. وأخيراً كان تأثير الحوارات بشأن الموضوعات العلمية في المجالات التي تم تناولها مع المحطات إيجابياً ومفيداً. (Nermin & Olga 2010:86)

ثانياً: الدراسات العربية

(2) دراسة (الشمري، 2011). أجريت هذه الدراسة في العراق هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيتي المحطات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين، وتكونت عينة البحث من (72) طالباً قسموا على ثلاث مجاميع متساوية (مجموعتين تجريبيتين والثالثة ضابطة)، وكان عدد طلاب كل مجموعة (24) طالباً، استخدم الباحث أربع محطات علمية هي (الاستكشافية، والقراءة، والاستقصائية "النعم واللا"، والإلكترونية)، وبعدها طبق اختبار تحصيل مادة الفيزياء واختبار عمليات العلم على مجموعات البحث الثلاث، وبعد ذلك جمعت البيانات وعولجت إحصائياً بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS، ولمعرفة تأثير استراتيجيات التدريس في عينة البحث اعتمد تحليل التباين الأحادي One -Way - ANOVA، واختبار توكي، ووسائل إحصائية أخرى أظهرت النتائج

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي يدرس طلابها باعتماد استراتيجية مخطط البيت الدائري، وفي تنمية عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي يدرس طلابها باعتماد استراتيجية المحطات العلمية. (الشمري، 2011: 1)

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة التي تيسر الاطلاع عليها ومناقشتها، فقد إفاد منها الباحث في منهجية بحثه التي اتبعه، ولاسيما في توضيح الأهداف وصوغ الفرضيات، واختيار حجم العينة، والتصميم التجريبي، وإجراء التكافؤ، والمعالجات الإحصائية.

منهج البحث وإجراءاته

التصميم التجريبي Experimental Desogn

بعد اختبار التصميم التجريبي بمثابة الاستراتيجية التي يضعها الباحث لتحديد الطريق للوصول الى نتائج يمكن الوثوق بها للاجابة على الاسئلة التي طرحت في مشكلة البحث والتحقق من صحة الفرضيات الصفرية التي وردت في اهداف البحث (عبد الجليل ومحمد، 1974، 102)

اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وذا الاختبار البعدي للتحصيل لملائمته مع ظروف التجربة (جابر واحد، 1989، ص260) وفيما يأتي مخطط لهذا التصميم .

مخطط 1

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	المحطات العلمية	التحصيل والاستبقاء
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	التحصيل والاستبقاء

1- مجتمع البحث وعينته: اختارت الباحثة ابتدائية الحلة للبنات قصديا من بين المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بابل لتطبيق التجربة وذلك للاسباب الاتية:

1- وجود 3 شعب من تلميذات الصف الخامس الابتدائي مما يوفر للباحثة فرصة الاختبار العشوائي لعينة البحث . ان تلميذات المدرسة من بيئة متقاربة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا .

2- ابداء ادارة المدرسة استعدادها لاستضافة الباحثة، بلغ عدد التلميذات في الشعب الثلاثة (أ - ب - ج) 87 تلميذة تم اختيار شعبتين بصورة عشوائية لتمثل شعبة ب المجموعة التجريبية وشعبة أ المجموعة الضابطة وكان عدد افراد العينة 58 بواقع 29 لكل شعبة .

3. تكافؤ المجموعتين: على الرغم من ان تلميذات المجموعتين من مدرسة واحدة . ومن اعمار متقاربة ومن وسط اجتماعي متشابه لحد ما، إلا أن الباحثة ارتأت ان تضبط عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج والتي قد يكون سبب بعضها الفروق الفردية بين التلميذات وخاصة ما تمتلكه التلميذات من مفاهيم علمية سابقة . لذلك فقد تم اجراء التكافؤ في المتغيرات الاتية .

3-1 التحصيل في مادة العلوم للصف الرابع الابتدائي

احصيت الدرجات النهائية في مادة العلوم للصف الرابع الابتدائي وحسب متوسط درجات كل مجموعة . اضافة الى التباين والقيمة التائية (ت) والجدول 2 يوضح ذلك .

جدول 2

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مادة العلوم للصف الرابع الابتدائي لتلميذات المجموعتين

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
				محسوبة	جدولية	
التجريبية أ	29	8,3	3,35	0,3	2,03	غير
الضابطة ب	29	8,4	3,52			دالة

ويتضح من الجدول 2 ان القيمة التائية المحسوبة تساوي 0,3 وهي اقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى الدلالة الاحصائية (0,05) وعلى ذلك فان المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير (البياتي، 1977، ص10) **2-3 الذكاء** . قامت الباحثة بالتحقق من تكافؤ افراد مجموعتي البحث في متغير الذكاء مستخدمة اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة لملائمته للبيئة العراقية . ويتصف بدرجة من الصدق والثبات وصلاحيته للفئات العمرية لعينة البحث والتي صممت لقياس القابلية العقلية المتميزة بتزايد صعوبتها تدريجيا (فخري واخرون، 1983، ص21). وقد اتبعت الباحثة تعليمات تطبيق الاختبار بدقة عند تطبيقها على افراد المجموعتين في يوم الخميس الموافق 2012/10/6 وتم تصحيح الاجابات باعطاء درجة واحد لكل اجابة صحيحة وصفر للاجابة غير الصحيحة او المتروكة. باستخدام الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث تبين ان هذا الفرق غير دال احصائيا اذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0,59 اما قيمة (ت) الجدولية 2,002 تحت درجة حرية 58 ومستوى دلالة 0,05 وهذا يعني ان المجموعتين متكافئتان في متغير الذكاء والجدول 3 يبين ذلك .جدول 3

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية والمحسوبة والجدولية لمجموعي البحث في متغير الذكاء

الشعبة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية		
أ	التجريبية	29	28,1	9,2	85,3	0,59	2,002	58	غير دالة
ب	الضابطة	29	26,8	6,4	41,86				

وبهذا فان المجموعتين متكافئتان في المتغيرات التي قد تؤثر في النتائج وبالإمكان اعتمادها لتطبيق تجربة البحث الحالي: **3-3 المعرفة المسبقة:** لما كان المتغير التابع للبحث هو اكتساب المفاهيم العلمية فان معرفة ما تمتلكه التلميذات من خبرات سابقة ذات صلة بمحتوى موضوعات الوحدة التعليمية المستهدفة في التجربة يعد امرا ضروريا ومنطلقا في تدريس مفاهيمها العلمية وبغية تحقيق ذلك فقد تم اعداد اختبار تحصيلي ذي فقرات موضوعية البناء بلغت 20 فقرة وقد تركزت الاهداف التي تدور حولها الفقرات الاختبارية في كشف قدرة التلميذات بالاتي:

1- التمييز بين امثلة ولا امثلة المفهوم الواحد، تحديد صفة او معيار معين يمكن اتخاذه اساسا لعملية التصنيف،

تحديد التعميمات الصحيحة او الخاطئة والمتعلقة حول مفهوم معين

وللتأكد من سلامة الاختبار قبل تطبيقه تم عرضه على مجموعة من الخبراء الافاضل المختصين في طرائق تدريس

العلوم وعلوم الحياة والقياس والتقويم ملحق (1).

وبعد القيام في بعض التعديلات المفتوحة من قبل الخبراء تم تطبيقه على التلميذات المجموعتين البحث في يوم

الاحد 2012/9/22 وبعد عملية التصحيح تم احتساب المتوسط والتباين والقيمة التائية لكل مجموعة .

جدول 4 القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات تلميذات البحث في اختبار المعرفة المسبقة

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
				محسوبة	جدولية	
تجريبية أ	29	12,551	17,68	0,088	2,037	غير دالة
الضابطة ب	29	12,862	18,87			

يتضح من الجدول 4 ان القيمة التائية المحسوبة 0,088 وهي اقل من القيمة التائية الجدولية عند مستوى الدلالة الاحصائية 0,05 وعلى ذلك فان المجموعتين متكافئتين في متغير المعرفة المسبقة (فخري، 1983، ص14)

3- ضبط العوامل الدخيلة:

حرصت الباحثة فضلا عما تقدم من اجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث على ضبط بعض المتغيرات والتي تعتقد انها قد تؤثر في سلامة اجراءات التجربة ونتائجها .

أ- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة: كان لتعاون ادارة المدرسة دورهم في تلافي اي ظرف طارئ او حوادث مصاحبة لذلك لم تتأثر التجربة وسارت بصورة سليمة .

ب- الانذار التجريبي: يعني الاثر الناتج عن ترك عدد من تلميذات عينة البحث او انقطاعهن اثناء التجربة (عبد الجليل، 1981، ص95)، وقد اطلعت الباحثة على سجلات الغيابات من ادارة المدرسة ولاحظت انتظام دوام الطالبات مجموعتي البحث ولم تحدث غيابات مؤثرة على نتائج التجربة .

ت- اختبار عينة البحث: يعتمد اثر المتغير المستقل في التجربة الى حد كبير على تكافؤ المجموعات (جابر، 1983، ص196) فقد تم التحقق من تكافؤ المجموعات المشار اليها سابقا.

ث- اثر الاجراءات التجريبية: حاولت الباحثة التقليل من اثر بعض العوامل التي قد تؤثر على سلامة سير التجربة وهي:

1- المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث والدروس اليومية تسير بصورة موحدة في اوقاتها .
2- الخطط التدريسية: تم اعداد الخطط التدريسية لمجموعتي البحث وذلك بادخال المتغير المستقل في الخطط التدريسية لكل من المجموعتين .

3- مدرسة المادة: تأكيدا على الموضوعية في التدريس قامت الباحثة بتدريس مجموعتي البحث بنفسها كي يتم تحييد اساليب التدريس التي تعتمد عليها المدرسة وخصائصها الشخصية وخيرتها على نتائج التجربة .

4- المدة الزمنية: استغرقت مدة التجربة من يوم الاحد المصادف 2010/10/9 ولغاية 2010/12/19 وبذلك كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث .

5- المدة الزمنية: استغرقت مدة التجربة من يوم الاحد المصادف 2012/10/9 ولغاية 2012/12/19 وبذلك كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث .

6- مكان التدريس: تم تدريس مجموعتي البحث في صفوف مخصصة لتلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الحلة للبنات .

7- سرية البحث: تم اتفاق الباحثة مع الادارة على عدم اخبار الطالبات بأنهن في وضع تجريبي من اجل استمرار نشاطهن وبشكل طبيعي لتكون نتائج التجربة دقيقة ولضمان سلامة الخارجية لها .

8- جدول توزيع الحصص الاسبوعي: تم تدريس 4 حصص اسبوعيا في مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي بواقع حصتين لكل مجموعة موزعة على يومين وبالاتفاق مع ادارة المدرسة وتم مراعاة التكافؤ في توقيتات الدروس لمجموعتي البحث لتلافي الاختلاف في جهد المدرسة المبذول اثناء التدريس كما في مخطط 2 .

مخطط 2

جدول توزيع الحصص الاسبوعي لمجموعتي البحث

اليوم	المجموعة	الحصّة
الاحد	التجريبية	الثانية
	الضابطة	الثالثة
الاثنين	التجريبية	الثالثة
	الضابطة	الثانية

4- مستلزمات البحث:

5-المادة العلمية: لقد تمثلت المادة التعليمية بما تضمنته الوحدة الرابعة والخامسة من كتاب العلوم المدرسي

الجزء الثاني للصف الخامسة الابتدائي

5-2 الاغراض السلوكية لمحتوى المادة التعليمية

التدريس عملية تفاعل متبادلة بين المتعلمين والمعلم وعناصر البيئة المختلفة التي يهيئها المعلم من اجل اكسابهم المعلومات التي ينبغي تحقيقها في فترة زمنية محددة، كان لا بد لعملية تخطيط التدريس ان تتضمن صياغة الاهداف التعليمية بصورة انماط سلوكية وادائية مع تهيئة مناسبة للمواقف التعليمية اللازمة لبلوغ تلك الاهداف (نوق وعبد الرحمن، 1993، ص32) فالاهداف السلوكية ما هي إلا غايات او اهداف تعليمية تحدد كمييار للسلوك الفعلي او انها وصفا ملاحظا للسلوك القابل للقياس . (الفتلاوي، 2003، ص163) 0 وعلى اساس ذلك فقد تم صياغة الاهداف صياغة سلوكية. وقد بلغ عدد الاغراض السلوكية الكلي 30 عرضا سلوكيا واستخدمت في كتابة الخطط التدريسية وفي اعداد فقرات تقويمية التحصيل . وقد تم عرضها على عدد من الخبراء في مجال التربية وطرائق التدريس لغرض التأكد من صلاحيتها كما في ملحق 1

5-3 الوسائل التعليمية . يرى (اللقاني، 1984) ان الوسائل التعليمية تعد عنصرا من عناصر المنهج ولا يمكن ان تتم العملية التعليمية بدونها على نحو فعال (اللقاني، 1984، ص8) ونظرا للاهمية البالغة للوسائل التعليمية ولما تمتاز به من مزايا عديدة عند استخدامها في التدريس فقد استخدم الباحث عدد من هذه الوسائل في تدريس المجموعتين وقد تمثلت بالاتي: نماذج حيوانية لدائية الصنع . صور حيوانات ونباتات مختلفة . صور من الكتاب المدرسي . السبورة والطباشير الملون .- اعداد الخطط التدريسية 0 في ضوء محتوى المادة التعليمية والاعراض السلوكية جرى اعداد الخطط التدريسية (ملحق 2) للمجموعتين وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على لجنة من الخبراء لبيان ارائهم بمدى صدقها وملائمتها . وقد تم الأخذ بما اتفق عليه معظمهم من ملاحظات (ملحق 1)-التدريس باستخدام دورة التعلم:.

6-2 صدق الاختبار: ان المقصود بصدق الاختبار يعني مدى قياس فقرات الاختبار للشئ الذي وضع للاختبار

من اجل قياسه (احمد وخليل، 1988، ص383)

وللتحقق من صدق الاختبار فقد تم اعتماد على نوعين من الصدق هما:

أ- الصدق الظاهري: 0 face validity يمثل المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها وتعليمات الاختبار ووقتها ومدى وضوحها وموضوعيتها (زمزية، 1977، ص680) 0 وتم عرض فقرات الاختبار على خبراء ومتخصصين في طرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم (ملحق 1) لابداء رأيهم حول صلاحية الفقرات وملائمتها لمستوى التلميذات وفي ضوء ما ابده من ملاحظات تم تعديل صياغة بعض الفقرات فاصبحت سالحة وملائمة .

ب- صدق المحتوى: 0 content validity ان صدق المحتوى يعد مؤشرا لمدى ارتباط فقرات الاختبار بمحتوى

المادة الدراسية والاهداف التدريسية التي يراد للاختبار بها . (رودني، 1985، ص171) . ولقد تم التوصل لهذين النوعين من الصدق من خلال التوافق بين تقديرات الخبراء الافاضل الذين عرض عليهم الاختبار بصيغته الاولى (الاعراض السلوكية) لبيان رأيهم في مدى تغطيتها وعمليات النحصيل المستهدفة وكذلك صلاحية فقرات الاختبار من النواحي العلمية والفنية واللغوية . اذا حازت على نسبة قبول 80% من آراء الخبراء .

6-3 التجربة الاستطلاعية: يرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية شملت 30 تلميذ من تلاميذ الصف

الخامس الابتدائي في مدرسة الحلة للبنين يوم الاثنين 11/10/2012 وتم اشعارهم بموعدهم للاختبار قبل اسبوع من موعده المحدد وقد بلغ متوسط وقت الاجابة على فقرات الاختبار كافة 40 دقيقة صححت اوراق التلاميذ على وفق مفتاح التصحيح المعد سلفا وقد اعطيت درجة واحدة لكل فقرة صحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة او المتروكة ونظمت الدرجات في

جدول خاص لإجراء العمليات الاحصائية اللازمة لها.

4-5 التحليل الاحصائي لل فقرات: item analysis. ان الهدف من التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار هو تعرف مستوى صعوبة كل فقرة وقدرتها على التمييز بين الافراد المتفوقين والمتأخرين، اضافة الى فعالية بدائل الفقرات والحكم على مدى صدق وتباين الاختبار، لذا قامت الباحثة بإجراء التحليل الاحصائي لتعرف تلك الخصائص على النحو الاتي.

4-5 . أ: مستوى صعوبة الفقرات: difficulty items، يقصد بمستوى صعوبة نسبة المجيبين الذين اجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة في عينة ما. (جابر، 1983، ص403)، وكلما زاد معامل صعوبة الفقرات دل على سهولتها وكلما نقص مستوى الصعوبة دل على صعوبتها. (عزيز، 1989، ص105) ويشير بلوم الى ان فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا تراوح معامل الصعوبة بين (0,20 – 0,80) (Bloom، 1971، p.60) لذلك تعد جميع فقرات الاختبار جيدة.

4-5. ب: قوة تمييز الفقرة: item discrimination power. يقصد بقوة تمييز الفقرات مدى قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين التلميذات ذوات المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار. (احمد، 1998، ص293)

ويعد حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة التمييز للفقرات وتعد الفقرات ذات قوة تمييز جيدة اذا كان معامل تمييزها لا يقل عن (0,20) فاكثر . (زكريا واخرون، 1999، ص113) لذا فان جميع فقرات الاختبار امتازت بالقدرة على التمييز بين التلميذات .

4-5. ج: فاعلية البدائل الخاطئة: options effectiveness. ان استخدام فاعلية البدائل في ملاحظة درجات تلامذة المجموعتين العليا والدنيا فقد حسب فاعلية كل بديل خاطئ ولكل فقرة اختبارية من نمط الاختبار من المتعدد . فظهر ان البدائل كانت قد جذبت عددا اكبر من تلامذة المجموعة الدنيا مقارنة بتلامذة المجموعة العليا . وبناء على ذلك فقد تم تقرر ابقاء البدائل الخاطئة كما هي دون اجراء تغيير.

5-5 ثبات الاختبار: test reliability. الثبات بمفهومه العام يعني الدقة في القياس . وهناك اكثر من طريقة لقياس معامل الثبات (احمد، 1998، ص340) ولقد اختارت الباحثة طريقة كودر ريتشاردسون - 20 لانها طريقة تتفق مع طبيعة الاختبار المعد لغرض البحث وصالحة في حساب ثبات الاختبار الذي فقراته تتال درجة واحدة للاختبار الصحيح ودرجة صفر للاختبار الغير صحيح . (عاهد، 1989، ص618)، اذ بلغت قيمة ثبات الاختبار 0,85 وتشير الاديبيات الى ان الاختبارات تعد جيدة اذا كان معامل ثباتها اكثر من 0,6 . (ranlund، 1976، p.125) وهذا يدل على ان هذا الاختبار يتميز بمعامل ثبات عال .

6- اجراءات التطبيق:

6-1 اجراء التجربة. باشرت الباحثة بتطبيق التجربة على افراد مجموعتي البحث اعتبارا من يوم الاحد الموافق 2012/11/6 بواقع اربع حصص في الاسبوع (الاحد والاثنين) كما هو موضح في جدول سابقا وفي الاسبوع الثاني تم تطبيق اختباري المعرفة السابقة والذكاء . بعدها قامت الباحثة في تدريس المجموعتين ولم يسمح للتلميذات في الانتقال بين الصفيين في اثناء هذه التجربة . وبعد اكمال تدريس الوحدة الاولى من كتاب المقرر جرى تطبيق الاختبار البعدي (التحصيل) وقد اعيد تطبيقه ثانياً (الاستبقاء) بعد فاصل زمني مدة واحد وعشرون يوما لكلا المجموعتين من غير اعلام سابق لتلميذات المجموعتين لقياس مقدار استبقاء تعلم المفاهيم العلمية بعد مرور تلك المدة . 6-2 تطبيق الاختبار البعدي (التحصيل والاستبقاء)

قبل انتهاء تجربة البحث ابغت الباحثة مجموعة البحث بمواد الاختبار الشامل لموضوعات الوحدة الاولى وذلك قبل اسبوع من اجراءه لاتاحة الفرصة المناسبة للتلميذات للاستعداد المناسب لذلك وكان الاختبار يوم 2011/11/3 كما تم ابلاغهن ان وقت الاختبار سيكون واحد لكلا المجموعتين وفي هذا اليوم أعدت الباحثة نسخ الاختبار مع اوراق الاجابة التي تصدرتها معلومات عامة عن التلميذات لتسهيل عملية التفريغ ولقد ساعدتها في الاختبار معلمات الصف الخامس

والسادس في المدرسة نفسها لكي تتمكن الباحثة من التنقل بين المجموعتين بحثها لترد على استفسارات التلميذات وتشرف على سير الاختبار .ولقد تكرر تطبيق الاختبار مدة اخرى للكشف عن استبقاء تعلم المفاهيم دون اعلام التلميذات بموعد الاختبار الثاني بالإجراءات ذاتها التي اتبعت في تطبيقه الاول .) وكان يوم 2012/11/24 .

3-6 تصحيح وتفريغ البيانات .قامت الباحثة بتصحيح اوراق اجابات التلميذات لمجموعتي بحثها اذ اعطيت درجة واحدة لكل اجابة صحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة وبذلك فقد تم ترتيب نتائج الاختبار للتطبيقين الاول (التحصيل) والثاني (الاستبقاء) وجدولة الدرجات تمهيدا لإجراء المعالجات الاحصائية .

7-المعالجات الاحصائية .استخدمت الباحثة الاحصائية الآتية:

1- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على تكافؤ مجموعتي البحث لاختبار فرضيات البحث .

$$ت = م_1 - م_2 \quad \text{عندما } ن_1 = ن_2$$

(شعراوي وفتحي ، 1984 ، ص209)

تين في الاكتساب والاستبقاء وذلك لاختبار فرضيات البحث

$$\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن}$$

2- للمقارنة بين متز

$$س_1 - س_2$$

$$ت = ن_1 + ن_2 - 2$$

$$\frac{ع_1 (1 - ن_1) + ع_2 (1 - ن_2)}{ن_1 + ن_2}$$

(احمد، 2002، ص289)

3- معامل صعوبة الفقرة (م)

$$م = \frac{ص}{م} \times 100\%$$

ص

(عبد الجليل ، ك

4- معامل التمييز

$$م = \frac{م \text{ ص ع} - م \text{ ص د}}{1 (ع + د) 2}$$

$$2 (د + ع) 1$$

(احمد، 2002، ص291)

4-معادلة (Richardson - kuder - 20)

$$20 = ك - 1/ك$$

$$\frac{1 - م \text{ ص ف} \times م \text{ خ ف}}{ع س}$$

(علاوي ومحمد، 2000، ص240)

الفصل الرابع

عرض النتائج

تحقيقاً لهدف البحث في مقارنة نتائج اثر استخدام المحطات العلمية في التحصيل واستبقائها لدى الصف الخامس والاجابة عن فرضيات التي يتضمنها البحث تم تحليل نتائج الاختبارين (التحصيل والاستبقاء) لمعرفة الدلالة الاحصائية لكل اختبار للمجموعتين وفيما يلي النتائج .

1. المقارنة بين متوسطي درجات التحصيل للمجموعتين

جدول 9

معنوية الفرق بين المجموعتين في اختبار اكتساب المفاهيم العلمية

الدالة الاحصائية	القيمة التائية د. ح = 56		التباين	المتوسط	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	2,002	3,13	47,61	30,67	29	التجريبية
			43,56	25,3	29	الضابطة

يتضح من الجدول 8 ان القيمة التائية المحسوبة 3,13 وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى الدلالة الاحصائية 0,05 وعليه فان الفرق بين المجموعتين هو ذو دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المحطات العلمية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية 0,05 .

2. المقارنة بين متوسطي درجات استبقاء للمجموعتين

جدول 10

الدالة الاحصائية	القيمة التائية د. ح = 56		التباين	المتوسط	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	2,002	3,77	53,14	27,6	29	التجريبية
			37,45	20,93	29	الضابطة

ويتضح من جدول 10 ان القيمة التائية المحسوبة عند درجة حرية 56 تساوي 3,77 وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى الدلالة الاحصائية 0,05 وعليه فان الفرق بين المجموعتين هو ذو دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم العلمية باستخدام المحطات العلمية . وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين .

مناقشة النتائج:

1-2 التحصيل: بين عند عرض النتائج ان البيانات الموضحة في جدول 9 تشير الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست المحطات العلمية. وذلك بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية وتعني هذه النتيجة ان التلميذات المجموعة التجريبية اصبح لهن القدرة وبشكل افضل بالمقارنة مع تلميذات المجموعة الضابطة التي درست على الطريقة الاعتيادية للتحصيل.

2-2 الاستبقاء 0 تشير البيانات التي يوضحها جدول رقم 10 والمتعلقة بالاستبقاء الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المحطات العلمية وذلك بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية . وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة كدراسة (القرشي، 2000)

وتعني هذه النتيجة بدورها ان استخدام المحطات العلمية قد ساعد على بقاء اثر التعلم لفترة اطول من تلك التي قدمتها الطريقة الاعتيادية على الرغم من ان الفترة المؤجلة كانت فقط 21 يوما لكلا المجموعتين من تاريخ الانتهاء من دراسة الوحدة التعليمية لمادة العلوم . ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى واحد او اكثر من العوامل الاتية:

1- اشار (توق وعدس، 1984) الى عدد من العوامل المؤثرة في احتفاظ التعلم ومن بينها وجود الروابط الداخلية لمادة المتعلمة وتنظيمها وصلتها بالمتعلم فهي لا تسهل التعلم فقط ولكنه مفيد او سهلة للاحتفاظ الجيد (توق وعدس، 1984، ص71)

2- اشار (قطامي، 1989) الى عامل الانتباه والاهتمام . فكلما زاد اهتمام المتعلم بخبرات التعلم التي يواجهها زادت درجة احتفاظ تلك الخبرة وقلت العوامل المشتتة لذلك . كما ان لعامل اشراك اكبر عدد ممكن من الحواس في موضوع الخبرة يساعد المتعلم على الاحتفاظ بها . (قطامي، 1989، ص210)

3- الاستنتاجات

- في ضوء النتائج التي حصلت عليها الباحثة من الدراسة الحالية يمكن تقديم الاستنتاجات الآتية:
- 1- يعد استخدام المحطات العلمية في مادة العلوم العامة للصف الخامس الابتدائي ادى الى نتائج ايجابية في رفع مستوى التحصيل واستبقاء في المجموعة التجريبية .
 - 2- امكانية التدريس على المستوى الابتدائي لمادة العلوم باتباع نموذج المحطات العلمية للنمو المعرفي وذلك في رفع مستوى التحصيل والاستبقاء .
 - 3- شجع التدريس باستخدام المحطات العلمية التلميذات على طرح التساؤلات ومشاركتهن الايجابية خلال الدرس . ويعتبر ذلك مؤشر لحصولهن على الدفع الداخلي للتعلم . مما يعني الثقة بالنفس للتعبير عن الافكار .
- التوصيات . في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها يمكن التوصية بما يلي:**
- 1- الاهتمام باستخدام المحطات العلمية في تدريس مادة العلوم العامة في صفوف التعلم الابتدائي .
 - 2-- ضرورة تضمين برامج الدورات التدريبية اثناء الخدمة لمعلمي ومعلمات العلوم على موضوعات تطبيقية لتدريس وفق نموذج المحطات العلمية لتشجيعهن في تعليم العلوم .
 - 3- تشجيع الاختصاصيين التربويين عند زيارتهم التقييمية لمعلمي ومعلمات العلوم على استخدام المحطات العلمية في تدريس مقدرات العلوم في التعليم الابتدائي .
- المقترحات:**

- 1- مقارنة اثر استخدام المحطات العلمية في تحقيق اهداف اخرى مثل تنمية الاتجاه والتفكير العلمي .
- 2- تجريب اثر المتغير المحطات العلمية في اكتساب المفاهيم العلمية واستبقاها . 3 - استخدام المحطات العلمية على مواد دراسية علمية لمستويات تعليمية مختلفة كالمتوسطة والاعدادية.

المصادر العربية

- 1- احمد سليمان عودة، 2002، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الامل للنشر، اردن، الاردن .
- 2- احمد سليمان عودة وخليل يوسف الخليلي، 1988، الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
- 3- توفيق محي الدين وعبد الرحمن عدس، 1993: المدخل الى علم النفس، ط3، دار الكتب الاردني، عمان
- 4- رودني دوران، 1985، اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد صباريني واخرون، جامعة اليرموك، اردن، الاردن.
- 5- زكريا محمد الظاهر واخرون، 1999، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
- 6- شعراوي، احسان مصطفى وفتحي علي يونس، 1984، مقدمة في البحث التربوي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة .
- 7- عبد الجليل الزويبي واخرون، 1981، الاختبار والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة، جامعة الموصل، العراق . عبد الجليل الزويبي ومحمد الغانم، 1974، مناهج البحث في التربية، ج1، مطبعة العاني، بغداد
- 8- عزيز سمارة واخرون، 1989، مبادئ القياس والتقويم، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
- 9- علاوي محمد حسن ومحمد نصر الدين رضوان، 2000، قياس التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي، دار الفكر العربي، القاهرة .
- 10- فخري الدباغ، 1983، اختبار المصفوفات المتتابعة القياس، مطابع جامعة الموصل، العراق .
- 11- ابراهيم، احمد مسلم: **الجديد في أساليب التدريس**، دار البشير، عمان، 1993.
- 12- الازيرجاوي، فاضل محسن: **أسس علم النفس التربوي**، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، 1991

- 13- أشمري، ثاني حسين: أثر استراتيجتي المحطات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد، 2011 .
- 14- ابو سعدي، عبد الله والبلوشي سليمان: طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات تعليمية، دار المسيرة، ط1، عمان، 2009 .
- 15- 20. _____: طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات تعليمية، دار المسيرة، ط2، عمان، 2011 .
- 16- بركات، زياد أمين: العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مجلد 6، العدد 4، المنامة، البحرين، 2005 .
- 17- الخزاعلة، محمد سلمان فياض وآخرون: الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع . 2011
- _____: طرائق التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2011 .
- 18- رافن، جي سي: اختبار المصفوفات المتتابعة القياسية، ترجمة: الدكتور فخري الدباغ وآخرون، جامعة الموصل، 1983 .
- 19- زيتون، عايش محمود: أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشروق، 2001.
- 20- قطامي، نايفة: مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.
- 21- ألقاني، احمد حسين: المناهج بين النظرية والتطبيق القاهرة، عالم الكتب، ط 2، 1982.
- 22- اللقاني، احمد حسين وعلي احمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، ط 2، القاهرة، عالم الكتب، 1999
- 23- وزارة التربية: دورة طرائق تدريس العلوم / برنامج تدريب مشرفي ومدرسي العلوم للتعليم الثانوي في العراق، عمان، 2005 .
- ثانيا: المصادر الأجنبية
- 24- Jones, D., (2007), the station approach: HOW to Teach with limited resources, science scope, p. 16-21. From

ملحق 1

ت	اسم الخبراء	اللقب العلمي	الاختصاص	عنوان الوظيفة	الاعراض السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبارات
1	احسان عليوي الدليمي	استاذ مساعد	القياس والتقويم	جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد			*
3	احمد عبد الزهراء سعد	استاذ مساعد	طرائق العلوم	تدريس	* الجامعة المستنصرية		
4	واثق عبد الكريم ياسين	مدرس	طرائق العلوم	تدريس	* الجامعة المستنصرية	*	
5	غادة	مدرس	طرائق العلوم	تدريس	جامعة بابل كلية التربية الاساسية		

(ملحق 2)

(انموذج لخطة تدريسية يومية على وفق (الطريقة الاعتيادية))

المادة: العلوم الموضوع: المغناطيس

الصف: الخامس الوقت: (45 دقيقة)

أهداف الدرس:-

أولاً/ المجال المعرفي: يهدف المعلم من خلال التعليم إلى مساعدة التلاميذ على تعلم ما يأتي:-

أ- المغناطيس هو جسم له خاصية جذب الأشياء المصنوعة من الحديد ونحوه. ب- المغناطيس نوعان: طبيعي وصناعي.

ج- يصنع المغناطيس من الحديد. د- توجد المغناط على أشكال مختلفة منها: متوازي المستطيلات واسطواني وقرصي ومنها على شكل حذاء الفرس

هـ- قوة المغناطيس تتركز عند كل من طرفيه وتتعدم عند منتصفه. و- للمغناطيس طرفان يسميان بالقطب الشمالي والقطب الجنوبي.

ثانياً/المجال الوجداني: أ-تقدير عظمة الخالق عز وجل على جعل الطبيعة تحتوي على كل شيء وهو الخالق الذي اوجد كل شيء بعلمه.

ب-تقدير دور العلماء في صنعهم لمغانط صناعية. ج-تقدير دور الدولة في توفير أجهزة مختلفة تحتوي على المغناطيس.

ثالثاً/المجال المهاري: أ-يرسم بعض أنواع المغناط . ب- إجراء بعض التجارب العلمية البسيطة لاكتشاف خواص المغناطيس.

الأهداف السلوكية:- بعد الانتهاء من الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على إن:-

أ- يذكر أربع من أنواع المغناط . ب- يوضح خواص المغناطيس. ج- يبين الاختلاف بين الأشياء التي تتجذب نحو المغناطيس والأشياء التي لا تتجذب. د- يتعرف من خلال التجربة على إن قوة جذب المغناطيس تتركز عند طرفيه 0 باستخدام مغناط مختلفة. هـ- يتعرف من خلال التجربة على إن قوة جذب المغناطيس تتعدم عند وسطه باستخدام مغناط مختلفة. و- يذكر إن للمغناطيس قطبين شمالي وجنوبي. ز- يرسم بعض أنواع المغناط الصناعي .

الوسائل التعليمية:- ،الطباشير الأبيض السبورة والملون، صور الكتاب، بعض أنواع المغناط، أدوات التجربة.

سير الدرس:- المقدمة (5 دقائق) يبدأ المعلم باستعراض أهم ماورد في الوحدة الرابعة وربطها بمواضيع الوحدة الخامسة ويوضح إننا تعلمنا ماهي مصادر الضوء ومساراته المنظمة وغير المنظمة وانكسار الضوء ثم تعلمنا مالعين وما علاقتها بالضوء وكيفية المحافظة عليها لأنها إحدى النعم التي انعم بها الله علينا وكذلك تعلمنا أنواع الأضواء.

العرض: (30 دقيقة) س/ ماهي مصادر المغناطيس؟ -يجيب احد التلاميذ بان مصادر المغناطيس طبيعية وصناعية.

س/ ماهو المغناطيس الطبيعي؟ -يجيب احد التلاميذ بأنه قطعة من الصخر. ثم يشرح له المعلم كيف وجد الإنسان المغناطيس الطبيعي.

س/ ماهو المغناطيس الصناعي؟ -يحاول المعلم أن يصل بتلاميذه إلى إن المغناطيس الصناعي قد قام الإنسان بصناعته بأشكال مختلفة لإغراض مختلفة.

- بعدها يقوم المعلم بعرض أنواع من المغناط الصناعية وعينة من مغناطيس طبيعي ويشرح لهم ان للمغناطيس اشكالاً مختلفة منها اسطواني مثل هذا الشكل .. اذ يقوم بعرض جميع انواع المغناط الصناعية امام التلاميذ ثم يذكر لهم.. ان لها جميعاً نفس الخواص.

- يقوم المعلم بتقريب احد انواع المغناط الموجودة نحو مجموعة الادوات، اذ يبين لهم ان المغناطيس له صفة جذب الاشياء المصنوعة من الحديد. ثم يطلب المعلم من احد التلاميذ ان يقوم بنفسه بتقريب احد انواع المغناط الاخرى ويتحدث امام التلاميذ ان المغناطيس يجذب قطع المسامير الصغيرة وقطع الحديد ومشابك الورق فقط ولا يجذب الاشياء الاخرى. بعدها يقوم المعلم بعرض عملي امام التلاميذ يوضح فيه خواص المغناطيس، اذ يقوم بعرض امامهم برادة حديد واحد انواع المغناط ويقوم المعلم بتقريب مغناطيس من برادة الحديد وعرضها امام التلاميذ. اذ يذكر ان برادة الحديد تتركز عند طرفيه وتتعدم عند منتصفه. ويوضح ان للمغناطيس طرفان شمالي يسمى بالقطب الشمالي وطرف جنوبي يسمى بالقطب الجنوبي. بعدها يقوم المعلم بعمل جدول على السبورة يضم اشياء تتجذب نحو المغناطيس واشياء لا تتجذب نحو المغناطيس، ويقود نقاشاً مع التلاميذ في ملء الجدول وتوجيه التلاميذ لتدوين ذلك في دفتر الواجبات . مع رسم بعض انواع المغناط.

الخاتمة: في نهاية الدرس يذكر المعلم ملخص ما جاء في الدرس ويشير إلى تقدير جهود العلماء في تطوير أجهزة ومعدات تعمل على مغناط صناعية كما يسير إلى تقدير عظمة الخالق وقدرته في جعل الطبيعة تحتوي على كل شيء وكتابة الملخص على السبورة.

التقويم: (8 دقائق) 1- مامصادر المغناطيس؟ 2- ما أنواع المغناط؟ 3- مالااشياء التي تتجذب نحو المغناطيس والأشياء التي لا تتجذب؟

4- ماخواص المغناطيس؟ 5- هل تتركز برادة الحديد عن طرفيه ام عند وسطه؟ 6- للمغناطيس طرفان بماذا يسميان؟

الواجب البيتي: (2 دقيقة) -تحضير موضوع (البوصلة وتحديد الاتجاهات) للدرس القادم من ص63 الى ص67.

الملحق (3)

إنموذج لخطة تدريسية بطريقة المحطات العلمية

المادة: العلوم	أسم المدرسة:الحلة للبنات
الموضوع: المغناطيس	الصف والشعبة: الخامس (ب)
الزمن: 45 دقيقة	اليوم والتاريخ: 2011/10/27

ثانياً - الأغراض السلوكية: يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أن: - يذكر أربع من أنواع المغناط . ب- يوضح خواص المغناطيس.

ج- يبين الاختلاف بين الأشياء التي تتجذب نحو المغناطيس والأشياء التي لا تتجذب. د- يتعرف من خلال التجربة على إن قوة جذب المغناطيس تتركز عند طرفيه باستخدام مغناط مختلفة. هـ- يتعرف من خلال التجربة على إن قوة جذب المغناطيس تتعدم عند وسطه باستخدام مغناط مختلفة. و- يذكر إن للمغناطيس قطبين شمالي وجنوبي. ز- يرسم بعض أنواع المغناط الصناعي .

ثالثاً - الوسائل التعليمية 0 السبورة والطباشير . والملون، صور الكتاب، بعض أنواع المغناط، أدوات التجربة.

رابعاً - تهيئة مجاميع العصف الذهني (3 دقائق) .

سيقوم المدرس بتهيئة مجموعة العصف الذهني وذلك بتذكيرهم بقواعد طريقة العصف الذهني من خلال تنفيذ الاجراءات الآتية:

- 1- قل أي شيء تريده بغض النظر عن خطأه او صوابه او غرابته . لا تنتقد افكار الاخرين ولا تعترض عليها .
- 2- لا تسهب في الكلام وحاول الاختصار ما استطعت . يمكنك ان تستفيد من افكار الاخرين بان تستنتج منها او تطورها . اعط فرصة لتدوين افكارك .

خامساً: تحديد المشكلة (7 دقائق)

يقوم المعلم بذكر ان للمغناطيس اهمية في حياتنا فهو يوجد في اشكال مختلفة حسب الاستخدام الاغراض المختلفة 0 أ للمغناطيس اشكال مختلفة ومصادر متعددة 0 ب. بعض الاشياء تتجذب للمغناطيس وبعضها لا تتجذب 0 سادساً: إعادة صياغة المشكلة (3 دقائق)

يقوم المدرس باعادة صياغة المشكلة من خلال طرح السؤالين الآتيين:

- أ. ماهي مصادر المغناطيس واشكالة 0 ب. ما الاشياء التي تتجذب للمغناطيس وضح ذلك بتجربة ؟
- سادساً: استمطار الافكار (15 دقيقة) .

يطلب المدرس من الطلاب الاجابة على السؤالين الواردين في الفقرة السادسة أعلاه، ويقوم أمين سر الجلسة بتدوين أفكار الطلاب ومنها:-

أ. الافكار التي تتعلق بمصدر المغناطيس واشكالة ومنها:

- 1-لطبيعي 2-الصناعي 3-اطبيعي وصناعي . 4-الصخور 5--- اسطوانة وحذوة الفرس.
- ب. الافكار التي تتعلق الاشياء التي تتجذب للمغناطيس ومنها: 1-الخشب 2-الحديد 3-الورق 4-مسامير 5-تراب.
- 6-جلب المغناطيس ونجرب ما الاشياء التي تتجذب 0 نلاحظ ان الحديد والمسامير تتجذب والورق والتراب والخشب لا تتجذب. 7- يجذب المغناطيس الاشياء في طرفية فقط 0 8- للمغناطيس قطبان يسمى القطب الشمالي والقطب الجنوبي ثامناً: تقويم الافكار (15 دقيقة) .

في هذه المرحلة يقوم المدرس بتدوين جميع الافكار على السبورة، ثم يطلب من الطلاب تقويم تلك الافكار وعلى النحو الآتي: 1-مصدر المغناطيس طبيعي فكرة جيدة فهو يوجد بشكل صخور . 2- مصدر صناعي فكرة جيدة فهو يصنع حسب الغرض منة اسطواني ودائري وشكل حذوة الفرس . 3-مصدرة صناعي وطبيعي فكرة جيدة جدا فهو يصنع ويوجد في الطبيعة وتكون اشكالة مختلفة. 4-لاينجذب للورق والخشب وينجذب الحديد والمسامير في طرفي المغناطيس تسمى الاقطاب فكرة جيدة جدا فهي لا تتجذب في الوسط. 5-اقطاب المغناطيس القطب الشمالي والقطب الجنوبي احسنتم.

يقوم المدرس بتقويم استيعاب الطلاب للدرس من خلال طرح الاسئلة الآتية:-

- 1- ماهي مصادر المغناطيس ؟ 2-من يقوم برسم بعض اشكال المغناطيس ؟ ما الاشياء التي لا تتجذب للمغناطيس ؟
- تاسعاً: مطالبة الطلاب بتحضير الدرس القادم (1 دقيقة) . يوصي المدرس الطلاب بتحضير موضوع (البوصلة وتحديد الاتجاهات) للدرس القادم من ص 63 الى ص 67 من الكتاب المنهجي المقرر .

ملحق رقم (4)

(فقرات الاختبار بالصيغة النهائية)

الاسم/الصف/

الشعبة/الزمن/

عزيزي التلميذ امامك اختبار المطلوب منك وضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الاجابة التي تراها صحيحة كما في المثال الاتي:-

مثال/يمكن قياس طول الجسم باستخدام:

أ-التر0ب-الميزان 0 ج-المتر 0د-المخبار المدرج

1-احد المصادر الضوئية الاتية غير ذاتي الاضاءة هو: أ-الشمس ب- القمر ج-النجوم د-النار.

2-الصورة التي تكونها المرآة المستوية للجسام هي: أ-معكوسة ومقلوبة ب-غير معكوسة ومعتدلة ج-معكوسة ومعتدلة 0 د-غير معكوسة ومقلوبة

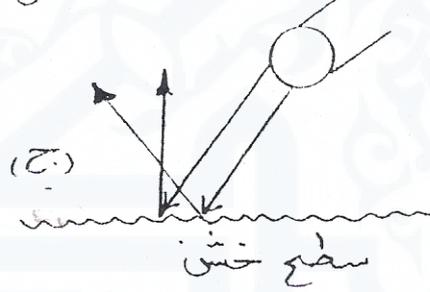
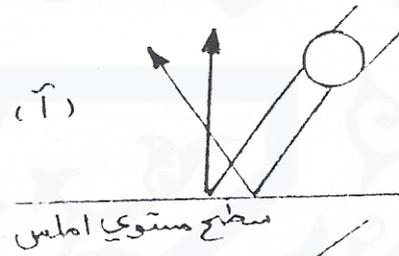
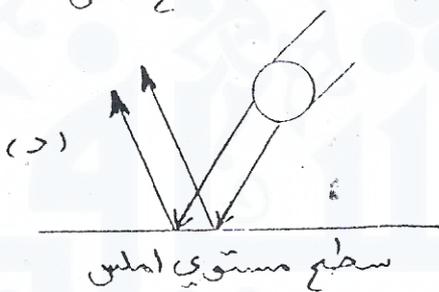
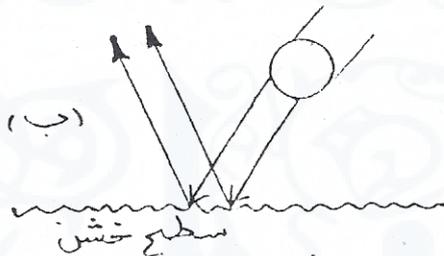
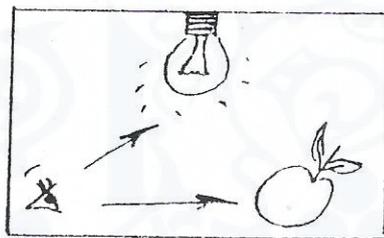
3-العدسة المحدبة هي جسم زجاجي شفاف تكون: أ-سميكة في الوسط ورفيعة في الاطراف ب-رفيعة في الوسط

وسميكة في الاطراف ج-سميكة في الوسط وسميكة في الاطراف د-رفيعة في الوسط ورفيعة في الاطراف 0

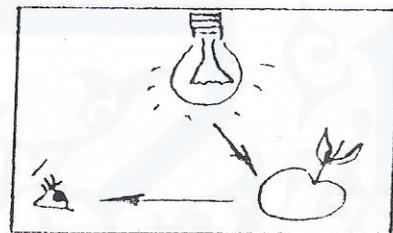
4-عند انتقال الضوء من الهواء الى الماء فانه: أ-يتحلل ب-ينعكس ج-يرتد د-ينكسر

5-من بين الاجسام التي لاتكون لها ظل: أ-الفلين ب-الزجاج ج-الحديد د-الخشب

6-الشكل الذي يوضح الانعكاس المنتظم هو:

7
8
9
0

(د)



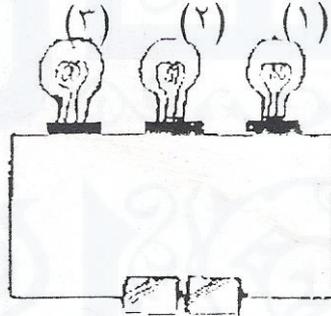
(ج)

ضر د-
بين ب-
الجنب :
الشمالي

1
أ
ال
ال

والجنوبي 0 17- من صفات خطوط المجال المغناطيسي انها: أ-مرئية، منحنية، غير متقاطعة. ب-غير مرئية، مستقيمة، غير متقاطعة 0 ج-غير مرئية، منحنية، غير متقاطعة د-غير مرئية، منحنية، متقاطعة.

12- يمكن الحصول على طاقة كهربائية عالية لتشغيل أجهزة المنزل باستعمال: أ-بطارية سائلة ب-محرك كهربائي 0 ج-بطارية جافة د-مولد كهربائي 024- في الدائرة الكهربائية الموضحة في الشكل الآتي ثلاث مصابيح



(1,2,3) إذا احترقت فتيلة مصباح (1) فان:

أ-مصباح (2) ومصباح (3) ينطفئ يضيء

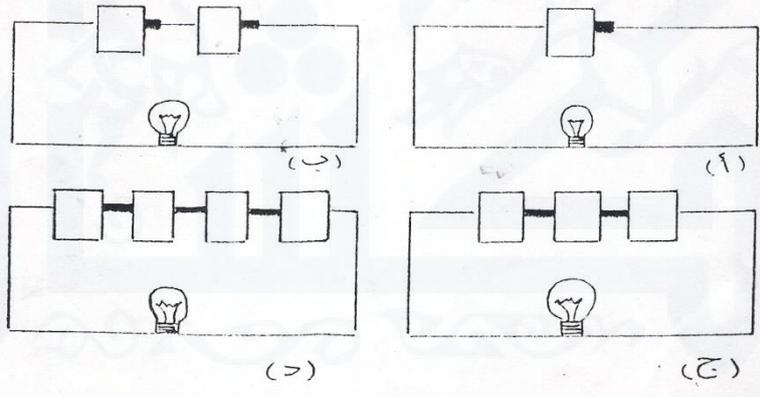
ب-مصباح (2) ومصباح (3) يضيء ينطفئ

ج- مصباح (2) ومصباح (3) يضيء يضيء

د- مصباح (2) ومصباح (3) 0 يضيء ينطفئ

13-البطارية الجافة تحتوي على: أ-قطبين ب-قطب واحد ج-ثلاثة

14-الشكل الصحيح لشدة إضاءة المصباح في الدوائر الكهربائية ا



15-تغطي الأسلاك الكهربائية بالمطاط وذلك:

أ-لحمايتها من الانصهار ب-لتجنب تماسها مع أسلاك أخرى

ج-لزيادة شدة التيار الكهربائي فيها د-لتحقيق التماس مع أسلاك أخرى

ع-لزيادة شدة الضوء الأحمر في وقت واحد فان السيارة تظهر باللون: أ-الأحمر ب-الأخضر ج-الأصفر د-

الأسود 029-البوصلة عبارة عن إبرة مغناطيسية . أ-ثابتة الحركة داخل علبة نحاسية ب-حرة الحركة داخل علبة

نحاسية 0 ج-حرة الحركة داخل علبة حديدية د-ثابتة الحركة داخل علبة حديدية 030- الموشور هو جسم زجاجي

شفاف: أ-يعكس الضوء الساقط عليه ب-يكبر صور الأشياء 0 ج-يحلل الضوء الأبيض د-يصغر صور الأشياء

اثر أنموذج كارين في تحصيل مادة التعليم الثانوي

المدرس رؤى عبد الرزاق عبد الفتاح

المدرس منال محمد إبراهيم

جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية

The effect of Karen model in the achievement of the secondary education topic.

MANAL MOHAMMED IBRAHIM

RUAA ABDUL RAZZAQ ABDULFATTAH

(Article Secondary Education / Study of Educational Supervision) To achieve the aim of the research formulation the following null hypothesis formulate:

1-There are no statistically significant differences at the level of significance (0, 05) between the average scores of the experimental group students who are studying according to kareen model, and the average score for students who are studying the control group according to the traditional way the sample of the current research is (61) students(male and female), (31) students of the experimental group and 30 students of the control group for the academic year 2010–2011 College of Education / Ibn Rushed for Human Sciences , University of Baghdad.

To achieve the goal, of the conducted research the researchers do the following.

Building achievement test consists of a written dimensionally (25) and paragraph item and finding out the validity and the reliability of the test, and conduct the requised statistical analysis.

The researchers used a variety of means , including statistical means such as Pearson correlation coefficient , and chi–square , the equation of effective alternatives wrong , and t–test for two independent samples .

After processing, the data showed statistically significant result as follows

1-There is a statistically significant difference in achievement test posttest for the experimental group and at the level of significance (0,05)

Recommendations: the researchers recommend the following:

1-experminting kareen model as a style to train students on the pre–service teacher education in the teaching process to become a teaching method and the method of functional modern material in Educational Supervision.

2- paying Attention for the teaching models that contain within them a number of plans that rely on assets in psychological theories of learning

Proposals:

1-a comparative study between the model Karen as a strategy for teaching with any teaching model to know their preference in teaching.

2- applying karen model in the other types of psychological sciences as the educational guide.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

في كل مجال من مجالات الحياة يحتاج إلى إشراف وتوجيه ومتابعة سواءً إن كان هذا المجال من المجالات الاقتصادية أو الاجتماعية أو التعليمية أو غيرها، وذلك للوصول إلى أفضل ما يمكن من تحقيق أهداف لذلك المجال .ومن هنا برزت مكانة الاشراف التربوي في الهيكل التنظيمي على انه أداة لتطوير البيئة التعليمية وان يعنى بالمناخات العامة خارج حجرة الدراسة وتوظيفها في خدمة العمليات الإشرافية وتطوير نظام التعليم بحيث لا يمكن الاستغناء عنه، إلا أننا في الواقع نجد ان المنهج التربوي يسير وفق نمطية كئيبة مملّة وما فعل اليوم هو ما فعل بالأمس وهو ما فعل من بداية الفصل وهكذا فقد ظلت ممارسات كثير من المشرفين التربويين اقرب ما تكون إلى التفتيش التقليدي القائم على تصيد أخطاء المدرس ومن هنا برزت مشكلة الدراسة، وان من المتأمل في واقع الميدان التربوي اليوم الوقوف وقفة تقييمية صادقة تشدّد لإيجاد ابرز السبل والأساليب والبرامج التعليمية الحديثة التي تعمل على جعل (مبحث الاشراف التربوي) ممارسة حقيقية كما خطط لها، ووفق ماينبغي إن يكون، وذلك في إطار المفهوم الحقيقي للإشراف في التعليم بأنه عملية توجيه وتقييم ناقد **للعلمية التعليمية** (الصويهد، 2009 :4) .

ولقد أثبتت الكثير من التجارب والدراسات العلمية إلى اجتماع أسباب ضعف في الاشراف ليس قائماً على صعوبة الاشراف التربوي كمنهج علمي تربوي فقط أو المناهج المتبعة في تأليفه وإنما إلى الطرق التدريس والأساليب المستعملة في داخل القاعة الدراسية والتي ترتكز على الحفظ والتلقين مما يفرز عقول مغلقة والتي مستقبلاً كايدي الطولى والسيوف المسلطة على رقاب المعلمين (الحميد، 2009 :32) لذلك فقد دعا المتخصصون في هذا المجال الى إعادة النظر فيما قدمته نظريات التعلم من تطبيقات تدريسية وضرورة بناء نماذج تدريسية متنوعة تعمل معا حسب مقتضيات وظروف الموقف التعليمي بما فيه من أهداف، محتوى وخصائص المتعلمين... وسواها (مغاوري، 1997 :5) وهناك العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية التي ترتكز في توصياتها الى أهمية استعمال الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تسلح انسان المستقبل بالقدرة اللازمة لعصر جديد، وضرورة ترسيخ العلم الحديث منهجاً وفكراً وتطبيقاً واستيعاباً وجاء في الندوة المنعقدة في بغداد 25/تموز 1982 استعمال ما يحتاج إليه الطلبة فعلاً، عن طريق الممارسة والتطبيق (وزارة التربية، 1987 :401) . لذلك فقد دعت الحاجة إلى ضرورة القيام بدراسة تجريبية لمعرفة مدى فاعلية الاستراتيجية الخريطة المعرفية في تدريس مادة التعليم الثانوي " مبحث الاشراف التربوي " في كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية.

أهمية البحث :

إن للتعليم دوراً هاماً في تطوير المجتمع وتنميته، وذلك من خلال الإسهام مؤسساته في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في المجالات كافة وفي التخصصات المختلفة، وتعد الجامعة من أهم هذه المؤسسات، فهي من صنع المجتمع من ناحية، ومن ناحية أخرى فهي أدواته في صقل شخصية المتعلم وتحديد مستقبله المهني، كما تعمل على تزويده بالمهارات العلمية والعملية (رؤى تربوية، 2003 :95)، فالدراسة الجامعية تحتاج إلى توفر العديد من مقومات النجاح منها الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مؤسسات التي تعد الطالب الجامعي للتدريس بها، فتعتبر الخبرة الميدانية مواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها، كما تساعده على تجريب الأفكار والأساليب التربوية الحديثة وتشجعه على الاتصال بزملائه لنقل خلاصة تجربته إلى مختلف الزملاء للإفادة منها. (الختلان، 2008 :3-5). ويحتل التعليم العالي مكانة مميزة في مسيرة المجتمع بحكم إسهامه في تلبية احتياجات التنمية من قوى بشرية مؤهلة للتطوير في مختلف جوانب الحياة، لذا فإن إعادة النظر في البرامج أو المناهج التعليمية للتعليم الجامعي أمر تحتمه التغيرات التي تجري في المنطقة وفي العالم، وذلك لكي يساير هذا التعليم روح العصر ومتطلباته، كونه يؤدي الدور الأكبر في بناء الأمم والشعوب بوصفه على قمة السلم التعليمي بما تتضمنه من كليات ومعاهد متخصصة في ميادين المعرفة المختلفة (عوض، 1993 :6).

واقرب مثال لذلك البلدان المتقدمة التي حققت التقدم نتيجة لاهتمامها المتزايد بالتعليم الجامعي وتوفيره لأكثر عدد من أبنائها (عبود، 1998 : 223).

فالجامعة هي المجتمع الأكاديمي، أنشئت لاقتفاء اثر المعرفة، وهي مقسمة على دوائر معروفة وتعمل في المجالات كافة، ومما لا يخفى على احد أن لانجازات الجامعة الأثر البالغ في تطوير العالم في جميع النواحي فضلاً عن تشجيعها للإبداع والابتكار في نتاجات الطلبة (المنظمة العربية، 1981 : 23).

وبناءً على ذلك فأن تطوير عمل الطلبة تعد عملية شاملة وبرنامجاً تربوياً واسعاً يسعى إلى إدخال التحسينات اللازمة، وذلك من خلال برامج توجيهية تحتوي على إجراءات وطرق تدريسية محددة تقوم على أسس إنسانية في التعامل والتفاعل الذي يسعى إلى إكساب الطلبة وتزويد من تقبلهم وتحسن في اتجاهاتهم لأنفسهم (الحبيب، 1996 : 19) فضلاً عن نجاح التعليم، يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، حيث ان الطريقة السديدة تعالج كثير من أوجه القصور في المقررات الدراسية، وضعف الطلبة، وغير ذلك من مشكلات التعليم، لذلك تتضح الحاجة إلى استعمال أجود الطرائق والاستراتيجيات والنماذج الجديدة في مجال التدريس الجامعي، والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف والغايات التعليمية في اقصر وقت وجهد ممكنين، فالعلم الذي يزودنا بالطرق التعليمية والاستراتيجيات الفعالة هو علم تصميم التدريس الذي يصف لنا هذه الطرق ويصورها في إشكال وخرائط مقننة يمكن استعمالها وفق شروط خاصة (قطامي وقطامي وحمد، 1994 : 294) إن الجامعة تنمي المهارات التي تمكنهم من تحصيل المعرفة بأنفسهم، لذا من الضروري إجراء تعديل أو تطوير لبرامجها لتحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية لغرض إطلاق الطاقة والفكر والخيال إلى العمل والإبداع فيتعدى الجمود والنمطية، لأن هذه المسألة تجعل الطلبة ذوي إعداد عالي المستوى مما يؤهلهم لمواجهة التطورات الحاصلة في العالم (الصميدعي، 2012 : 2).

وبذلك ازداد اهتمام المجتمع الحديث بتطوير التعليم العالي وتحديث مناهجه وبرامجه ونظمه التعليمية لتجديد رسالته في خدمة المجتمع، وفي النهوض الحضاري انطلاقاً في إسهام البحث العلمي بجميع فروعها في دعم التنمية ورفع مردودها في سياق متكامل وبرؤية منسجمة وبذلك يكون التعليم العالي مشاركاً في البناء الحضاري، ومساهمياً في النماء الاقتصادي وعنصراً فاعلاً في الإصلاح والتحديث (الجامعة، 2005 : 7).

وان الهدف الاساسي للتصميم هو صياغة الاهداف وتحديد الطريقة التي يتحقق بها، وبيان متى يمكن ان يتحقق ذلك، وهذه الخطوة تساعد المصمم التدريسي في الانطلاق الى اختيار المحتوى التعليمي وخلفيته الأكاديمية، والاجتماعية وتساعد أيضاً في التعرف الطرق التعليمية المناسبة لتحقيق هذه الاهداف، وطرق التقويم اللازمة لقياسها (استيتة وسرحان، 2008 : 13) لذلك يمكن الاعتماد على النموذج التدريسي بعده خطوة توجيهية مقترحة اعتماد على نظرية التعلم معينة "والخطة عبارة عن مجموعة نتاجات وإجراءات مسبقة تسهل على المصمم التعليمي عملية التخطيط لنشاطه التدريسي على مستوى الاهداف و التنفيذ والتقويم ومن الموجهات التي يضعها التدريسي الجامعي وهو مقبل على تخطيطه لمنهج تعليمي او مقرر دراسي معين ان تكون نابعة من نتائج تحليل المعلومات التي يحصل عليها من مجالات الاشراف التربوي بمعنى تلبية الحاجات الاساسية كتنوير قدرات الطلبة الجامعين، وكذلك يجب ان تكون الخطة خاضعة للتجريب لتثبيت فعاليتها، وإبراز أوجه قوتها ونقاط الضعف فيها دون استعجال للنتائج فضلاً عن ان يجب ان تكون أهداف الإشراف التربوي واضحة وحسب الأولويات التي يظهرها تحليل الواقع والتصور المستقبلي، بحيث تتجه جميع الجهود لتحقيقها إضافة الى التقدم في مجال التقنية والصورة الجديدة القاعات الدراسية كلها تعمل معاً لإيجاد بيئة عصرية وحديثة مخطط لها بطرق سليمة وسيبهم ذلك في اعتبار التعليم مهنة مهمة، وكذلك تتطلب تقديم التدريب الممتاز للطلبة الجامعين، والعمل على تقليل الحدود والحواجز بين التدريسيين والطلبة، تزويد الطلبة بالمهارات الدراسية اللازمة لترغيبهم باستثمار وقتهم للتعليم والإفادة منه فينشئ لديه مايسمى بالمعرفة المهنية واختيار الملائم منها وتوظيفها للمواقف التعليمية وليس كما وضعت (مرزريق، 2008 : 112) وطبقاً لهذا المنحنى يترتب على من يصمم الأنموذج التدريسي الجامعي الذي يتبنى احد هذه النماذج عليه

ان يقوم بمجموعة من الإجراءات السابقة التي تسير عليه عملية تخطيط نشاطه التدريسي على مستوى اهداف تنفيذ وتقييم، وأن يمارس نماذج سلوكية محددة كاستثارة اهتمام المتعلم، وشرح البنى المفاهيمية، وتزويده بالتغذية الراجعة المثبة (قطامي وآخرون، 2008: 155).

وترى الباحثان ان نموذج الذي يرمي الى معاملة التدريس كعلم ويعزز ما توصلت إليه الدراسات في سيكولوجية التعلم ونظرياته تعد احدي الاستراتيجيات الأبرز في التطوير التعليمي، وتشتمل في التخطيط لمستوى التعليم النظامي ومن أهدافه تطوير وتنمية مهارات مصممي المواد الدراسية سواء لطلبة كليات التربية او معاهد اعداد المعلمين، ويبني على أسس نظرية في تكوينها كنظرية بياجيه ونظرية اوزيل ويعنى في إجراءاته على بعض المفاهيم المشتقة من هاتين النظريتين، المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم ودورة التعلم .

هدف البحث:

- اثر استراتيجية الخريطة المعرفية في تحصيل مادة التعليم الثانوي (مادة التعميم الثانوي/مبحث الاشراف التربوي) ولتحقيق هدف البحث تم صياغة الفرضية الصفرية الآتية:
- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقاً لاستراتيجية الخريطة المعرفية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفقاً للطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة التعليم الثانوي.

حدود البحث: تحدد البحث الحالي :-

1. جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية
2. طلبة المرحلة الثانية /الدراسة الصباحية.
3. مادة التعليم الثانوي (مبحث الاشراف التربوي)
4. للعام الدراسي 2011- 2012

تحديد المصطلحات:

التعريف الإجرائي للأستراتيجية الخريطة المعرفية: خطة تعليمية تدريسية لموضوعات الاشراف التربوي تمثل عمل منظم تفصيلي لغرض تحقيق الأهداف الخاصة لهذا المبحث التعليمي .

-الإشراف التربوي :

عرفه كوجان 1973: بأنه العمل الموجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي وممارساتهم التعليمية الصفية. (cogan,1973:25)

عرفه أبو السميد وعبيدات (2007): هي عملية منظمة لتطوير التعليم وتحليل جميع العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي. (أبو السميد وعبيدات، 2007: 27).

عرفه مرزريق (2007): عبارة عن منظومة متكاملة من الأنشطة المتخصصة والمنظمة والمستمرة التي تقع ضمن مسؤوليات المشرف التربوي بهدف مساعدة المعلمين على التطور المهني واكتساب خبرات جديدة، وتنمية مهاراتهم لتحسين عملية التعليم وتحقيق الأهداف المنشودة من النظام التربوي. (مرزريق، 2007: 28).

التعريف الإجرائي: بأنه مجموعة من الموضوعات التي المتكاملة التي تقوم بتزويد المعلمين بألا اهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية والتي تجعل نمو المهارات المهنية والتربوية عند الطلبة المعلمين أمرا ممكناً وتساعدهم في مرحلة التطبيق تحقيق أهدافهم التربوية .

الفصل الثاني

خلفية نظرية

-الاستراتيجيات التعليمية:

عندما يكون الحديث عن الإستراتيجية فلا بُدَّ أن نعرض أصلها اللغوي فكلمة إستراتيجية: كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجوس وتعني: " فن القيادة " ولقد كانت الإستراتيجية لفترة طويلة اقرب ما تكون إلى المهارة "المغلقة" التي يمارسها كبار القادة، اقتصر استعمالها على الميادين العسكرية وارتبط مفهومها بتطور الحرب، كما تباين تعريفها من قائد لآخر وبهذا الخصوص فإنه لأبَد من التأكيد على ديناميكية الإستراتيجية، إذ انه لا يقيدتها تعريف واحد جامع، وقد بدأ استعمال الإستراتيجية في الميادين العسكرية، إلا إن مدلولها كان يختلف من قائد إلى آخر ومن بلد لآخر، مع اختلاف معانيها، من استعمال الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها: نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب إلا إنها تتفق جميعاً في:

□ اختيار الأهداف وتحديدها.

□ اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.

□وضع الخطوات التنفيذية.

□تسيق النواحي المتصلة بالعمل (الخرالعة وآخرون، 2011: 255).

• مفهوم الإستراتيجية في المؤسسات التربوية:-

يقصد بها مجموعة التحركات والإجراءات التعليمية أو مجموعة تحركات يقوم بها المدرس والطالب داخل غرفة الصف يخطط لها مسبقاً. إن إستراتيجية التعليم التي يستعملها المدرس لمساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين، إذ تكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة يحدد فيها الهدف النهائي من التعلم (توق، وعبد الرحمن، 1984: 19). ومن ناحية أخرى يمكن تطبيق إستراتيجية التعليم من حيث وظيفتها للطالب إلى استراتيجيات اكتساب المعلومات والمهارات وهي التي تستعمل مبدئياً في تعليم الطالب المعلومات والمهارات. كما ان هذه الاستراتيجيات تقوم بدور مهم في مساعدة الطالب على تحويل ومعالجة المعلومات تمهيداً لحفظه في الذاكرة (عاشور وعبد الرحيم، 2004: 195).

• خصائص الإستراتيجية الفعالة :

1-قصدية: تأتي من طريق التخطيط المسبق.

2-مخفية: تمارس في التدريس.

3-مجردة: يقوم المتعلم بها ولا يعرفها.

4-منظمة: تأتي من التخطيط المسبق.

5-متسلسلة: من خلال التطبيق العملي.

6-وسيلة لتفعيل عملية التدريس (الزعيبي، 2006: 258).

والشكل (1) يوضح ذلك.

الإستراتيجية Strategy	وصف الإستراتيجية - Strategy Disruption	تعريف الإستراتيجية Strategy Definition
تحديد المصادر Resourcing	-استعمال المواد المرجعية	استعمال مصادر أخرى كالمعاجم والمصوغات والمجلات العلمية والانترنت والكتب المقررة.
الوضع في مجموعات Grouping	- التصنيف - بناء منظومات بيانية.	تصنيف المفردات والمصطلحات والكلمات أو المفاهيم بناء على خصائصها.
اخذ الملاحظات Note Taking	- أخذ ملاحظات حول الأفكار	تدوين كلمات مفتاحية ومفاهيم في صور لفظية أو شكلية أو رقمية مختصرة.

الإفاضة في المعرفة السابقة Elaboration of prior Knowledge	- استعمال ما لديك من معرفة. - استعمال الخلفية المعرفية - بناء تناظرات	اختيار وترتيب الظروف التي تساعد في حدوث عملية التعلم.
التلخيص Summarizing	- قول أو كتابة الفكرة الرئيسة	عمل ملخصات لفظية او كتابية حول المعلومات التي يحصل عليها الطالب من خلال الاستماع والقراءة.
الاستنتاج / الاستقراء / Deduction / induction	-التفكير في أثناء القراءة والكتابة. -التفكير في أثناء الكلام.	تطوير قاعدة أو استعمالها لاستيعاب مفهوم أو إتمام مهمة تعليمية.
التخيل Imagery	-الاستماع إلى التسجيل الصوتي ذهنياً.	إعادة الاستماع إلى الكلمة أو العبارة أو المعلومة ذهنياً.
الوصول إلى الاستدلالات Making In fences	-استعمال تلميحات سياقية. -التخمين من السياق -التنبؤ	استعمال معلومات في النص لتخمين معاني البنود الجديدة والتنبؤ بالمعلومات القادمة.

الشكل (1)

الاستراتيجيات التعليمية المستعملة في القاعة الدراسية (أبو رياش وآخرون، 2009: 29)

- الخرائط المعرفية:

الخرائط هي تنظيم المعلومات في أشكال أو رسومات تبين ما بينها من علاقات، وتتخذ الخرائط أشكالاً مختلفة حسب ما تحويه من معلومات ومن أشكالها:

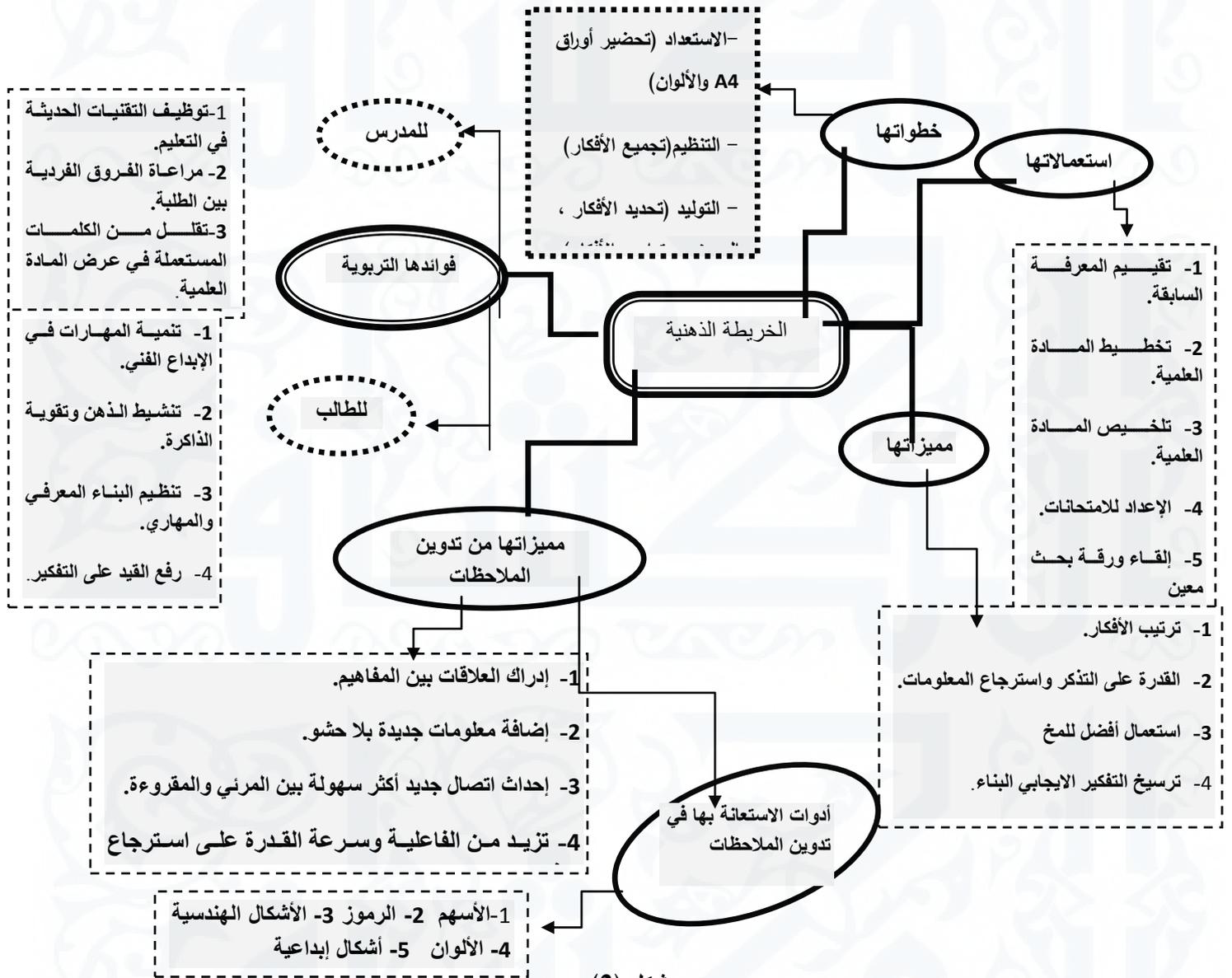
- 1-خرائط توضيح تسلسل المعلومات.
- 2-خرائط الفكرة الرئيسة والأفكار المرتبطة بها.
- 3-خرائط توضح الأسباب والنتائج.
- 4-خرائط تقارن بين فكرتين، شخصيتين، حدثين.....الخ.
- 5-خرائط توضح العلاقات بين الأجزاء.

وتتمثل بالخرائط المعرفية بأنها إستراتيجية تدريس يستعملها المدرس من اجل توضيح المادة العلمية، أما الخريطة الذهنية فهي رؤية الطالب لمادة الدرس فهي خريطة إبداعية، ويمكن توضيح وجه الشبه والاختلاف بين الخريطة المعرفية والخريطة الذهنية.

الخريطة المعرفية	الخريطة الذهنية
-رسم مخطط لموضوع ما	- رسم مخطط لموضوع ما .
-رسم مخطط يقوم به المدرس.	- رسم مخطط يقوم به الطالب .
-تلتزم الخريطة بحدود المعلومات في الدرس.	- تذهب أبعد من المعلومات وتحوي علاقات جديدة.
-اخذ الملاحظات وتسجيلها كما وردت.	- خلق روابط وعلاقات جديدة.
-يتم من خلالها توضيح المادة وتنظيمها.	- يبين فيها الطالب روابط ومهارات.
-خريطة متكاملة.	- خريطة ناقصة يمكن استكمالها بشكل دائم.
-خريطة متشابهة خاصة إذا وضعها المدرس.	- لكل طالب خريطة ذهنية خاصة به.
-يمكن لأي شخص فهم الخريطة والإفادة منها.	- لا يمكن استعمالها إلا من قبل صاحبها.

شكل (2)

وجه الشبه والاختلاف بين الخريطة المعرفية والذهنية (عبيدات وسهيلة، 2007: 197 – 205)



شكل (3)

الخريطة الذهنية (الرفاعي، 2006: 9-129) (بوزان، 2008: 41) (هلال، 2007: 143) (عمل الباحثين)

من خلال ما تقدم من عرض كيفية أثر هذه الاستراتيجيات في بعض المتغيرات التربوية لهذا وهي التحصيل الدراسي، والمهارات المعرفية، ومهارات التفكير، والشكل (2) يوضح ذلك

دور هذه الاستراتيجيات في بعض المتغيرات التربوية			الاستراتيجيات
مهارات التفكير	المهارات المعرفية	التحصيل	
-يستعملها العقل البشري بشكل فعال إذ يتم ربط الكلمات ومعانيها بصورة أو ربط المعاني المختلفة ببعضها البعض بالفروع. -تعمل على إيجاد الحلول للمشكلات بصورة أسرع وأسهل. -تساعد على التفكير التباعي من خلال توليد الأفكار كونها ترسخ التفكير الإيجابي البناء. -تتميز بالنهايات المفتوحة التي تسمح للعقل أن يعمل اتصالات جديدة بين الأفكار.	-وسيلة في تنظيم الأفكار وصياغتها يسمح بتدفق الأفكار، وتمكن من اكتشاف موضوعات وأفكار جديدة ترتبط بالفكرة الرئيسية. -تحقق إبداعات فردية وجماعية، تمنح المهام المتعة في العمل والأداء. -تنظيم البناء المعرفي والمهاري عند الطالب، تساهم في تصور الاختبارات التحصيلية، تلخص المادة التعليمية، تمثل تخطيطاً للمادة، تعمل على توثيق البيانات والمعلومات من مصادر بحثية مختلفة. تساعد في عملية التدوين من خلال الربط بين الأفكار الفرعية والرئيسية وعملية الترميز	تستعمل فصي الدماغ الأيمن والأيسر فترفع من كفاءة التعلم. -قدرتها في سرعة التعلم، واسترجاع المعلومات تقييم المعرفة السابقة عند الطلبة في موضوع ما.	8- إستراتيجية الخارطة المعرفية

اثر الاستراتيجية الخارطة المعرفية في بعض المتغيرات التربوية (التحصيل، المهارات المعرفية، مهارات التفكير) (الصميدعي، 2012: 64).

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: التصميم التجريبي:

ينتمي هذا البحث الى فئة البحوث التجريبية التي يختبر فيها اثر المتغير المستقل على المتغير التابع، ولقد اخذ البحث الحالي بالتصميم التجريبي بعده أولى الخطوات التي تنفذها الباحثتان فلا بد من ان يكون لكل بحث تجريبي تصميم خاص به لضمان سلامته، ودقة نتائجه، اذا إن دقة النتائج (الكبيسي، 2007: 89) ويعتمد على نوع التصميم التجريبي المختار الذي يعطي ضماناً لإمكانية تذليل الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الإحصائي وعلى نوع التصميم التجريبي المستعمل (عودة، 1998: 250). ويمثل التصميم التجريبي مخطط عمل يمكن الباحث من أداء عمله المطلوب منه على أكمل وجه ممكن (داود، 1990: 256) والشكل (1) يوضح التصميم التجريبي للبحث الحالي.

الشكل (1)

التصميم التجريبي للبحث الحالي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	أستراتيجية للخريطة المعرفية	
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	التحصيل

ثانياً: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد للعلوم الانساية للمرحلة الثانية للدراسة الصباحية للعام الدراسي 2012/2011 البالغ عددهم (876) طالب وطالبة موزعين على (7) أقسام كما موضح في الجدول (1) .

الجدول (1)

يوضح مجتمع البحث

الجامعة	الكلية	الأقسام	عدد الشعب	عدد الطلبة
جامعة بغداد	التربية /ابن رشد للعلم الإنسانية	اللغة العربية	3	152
		اللغة الانكليزية	3	163
		اللغة الكردية	2	69
		العلوم القرآن الكريم	3	120
		العلوم التربوية والنفسية	2	89
		الجغرافية	3	146
		التاريخ	4	137
		7 أقسام	20 شعبة	876 طالب وطالبة

ثالثاً: عينة البحث

إن عينة البحث اشتمت من طلبة المرحلة الثانية من قسم الجغرافية، وقد بلغ عدد طلبة (80) موزعين على شعبتين تضم كل شعبة نسبة متساوية تقريباً من كل فئة من فئات المستويات الدراسية (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول) وتتساوى أعدادهم في الشعبتين تقريباً وإجراء البحث تم الاختيار بطريقة السحب العشوائي فقد اختيرت شعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (أ) المجموعة الضابطة فقد بلغ عدد أفراد العينة (73) طلبة فقد استبعدت الطلبة الراسبين والمتغيبين عن الاختبار البالغ عددهم (7) طلبة بلغ عدد أفراد العينة (61) طلبة بواقع (31) طلبة للمجموعة التجريبية و(30) طلبة للمجموعة الضابطة كما هو موضح في الجدول (2)

الجدول (2)

يوضح عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

مجموعات البحث	الشعبة	عدد الطلبة قبل الاستبعاد	عدد الطلبة المستبعدين	عدد الطلبة بعد الاستبعاد
التجريبية	ج	40	9	31
الضابطة	أ	40	10	30
المجموع	-	80	19	61

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث:

حرصت الباحثتان قبل البدء بالتجربة على تثبيت التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج البحث غير تأثير المتغير المستقل لذلك يجب ضبطها ومن هذه المتغيرات هي:

1- العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور. 2- الذكاء. 3- الدافعية. 4- التحصيل الدراسي للإباء والأمهات.

خامساً: مستلزمات البحث:

أ- المادة الدراسية:

تم تحديد المادة الدراسية لتدريس مجموعتي البحث المجموعة التجريبية تدرس باستراتيجية الخريطة المعرفية، والضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية ((المحاضرة والمناقشة)) ونظراً لوجود مفردات خاصة لهذه المادة تم اعتمادها في دراسة الطلبة للمنهج، وتم اختيار ثلاث موضوعات رئيسية وهي الاشراف التربوي وأهميته، أساليب الاشراف التربوي، أنواع الاشراف التربوي).

ب- الأهداف السلوكية :

يُعد تحديد الأهداف السلوكية أمراً في غاية الأهمية في العملية التعليمية لأنها تسمح بتقويم كفاية التدريس وفعاليتها، وسهولة القياس لأنها توضح أهداف التدريس في عبارات قابلة للملاحظة والقياس (Soun,1972:12). صاغت الباحثتان الأهداف السلوكية، وتم توزيعها على موضوعات المحتوى التعليمي، إذ بلغ عدد الأهداف السلوكية (30) هدفاً سلوكياً وزعت على المستويات الستة للمجال المعرفي لتصنيف بلوم Bloom، بواقع (9) أهداف للمعرفة و(7) أهداف للفهم و (6) أهداف للتطبيق، و(4) أهداف للتحليل، و(2) هدف للتركيب، و(2) للتقويم.

وقد عرضت الباحثتان الأهداف السلوكية على مجموعة المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، لمعرفة سلامة صياغة الأهداف ومدى تغطيتها للأهداف العامة والمحتوى التعليمي وبعد الاطلاع على آرائهم أجريت بعض التعديلات، إذ حصلت الأهداف السلوكية على نسبة (82%) وبهذا أصبحت الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية. والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

عدد الأهداف السلوكية موزعة حسب الموضوعات والمجالات

ت	الموضوعات	عدد الأهداف السلوكية	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
1	الإشراف التربوي وأهميته	6	2	2	1	1	-	-	6
2	أساليب الإشراف التربوي	10	3	2	2	1	1	1	10
3	أنواع الإشراف التربوي	14	4	3	3	2	1	1	14
	المجموع		9	7	6	4	2	2	30

ج- اعداد الخطط الدراسية

أعدت الباحثتان خططاً تدريسية للموضوعات الثلاث المختارة ألياً درستها طوال مدة التجربة في ضوء المفردات المقررة، والأهداف السلوكية، لكل من (لاستراتيجية الخريطة المعرفية) لطلبة المجموعة التجريبية، وبالطريقة الاعتيادية لطلبة المجموعة الضابطة في تدريس المادة التعليمية، وعرضت الخطط على مجموعة من المتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم، وقد ابدوا ملاحظاتهم القيمة، وتم إجراء التعديلات اللازمة وعليها أصبحت الخطط جاهزة للتجريب.

سادساً: أداة البحث

من متطلبات البحث الحالي إعداد اختباراً تحصيلياً لمادة التعليم الثانوي في موضوعات (الإشراف التربوي وأهميته، أساليب الإشراف التربوي، أنواع الإشراف التربوي) التي ستدرس خلال مدة التجربة، ولهذا الغرض أعدت الباحثتان اختباراً تحصيلياً في ضوء الأهداف السلوكية التي أعدها لقياس (لاستراتيجية الخريطة المعرفية) في تحصيل لمادة التعليم الثانوي وقد تم إجراء الأتي:

1- إعداد جدول المواصفات

وتُعد الخريطة الاختبارية أحد المتطلبات الأساسية في إعداد الاختبارات التحصيلية لأنها تتضمن توزيع فقرات الاختبار وفق محتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها وكذلك توفير صفة الشمول للاختبار (الظاهر، 1999 : 79) فضلاً عن إنها لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح، وتساعد على ثبات الاختبار دقة نتائجه . حددت الباحثتان عدد فقرات اختبار ب (20) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، (5) فقرات اختبارية مقالية والجدول (4) يوضح ذلك

جدول رقم (4)

الأهمية النسبية للمحتوى وعدد فقرات الاختبار التحصيلي

المجموع %100	عدد فقرات الاختبار التحصيلي						اهمية النسبية للمحتوى	اهداف السلوكية المحتوى	الموضوعات	ت
	معرفة %30	فهم %23	تطبيق %20	تحليل %13	تركيب %7	تقويم %7				
5	-	-	-	1	2	2	%20	6	الأشراف التربوي وأهدافه	1
8	1	1	1	1	2	2	%33	10	أساليب الأشراف التربوي	2
12	1	1	2	2	3	3	%47	14	أنواع الأشراف التربوي	3
25	2	2	3	4	7	7	%100	30	مجموع	3

-أداة البحث :

الاختبار التحصيلي :

يقصد به إجراء منظم تتم به ملاحظة أداء الطلبة في إحدى المهارات وتقدير الأداء كمياً لمعرفة مدى ما وصل اليه الطالب من مهارة بقصد تحقيق أهداف معينة (عطية، 2008: 301).

ويُعرف الاختبار التحصيلي هو الذي يقيس ما حصل عليه الطلبة بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة ويرتبط بالمنهج الذي درسه الطالب ويجري بعد الانتهاء من الوحدة الدراسية أو في نهاية العام الدراسي بهدف تحديد مدى التقدم في الطلبة تحديداً رقمياً يتم تسجيله، وفي ضوءه يتم تحديد النتيجة (إيجابياً أم سلبياً) (الجاغوب، 2002 : 236).

- فعالية البدائل الخاطئة:

يُعد الغرض من البدائل الخاطئة هو تشتيت انتباه الطلبة غير العارفين لكي لا يصلوا الى الجواب الصحيح عن طريق الصدفة (أمطانيوس، 1997 : 100).

لذا رتب الباحثان إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار من متعدد على مجموعتين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة وجد أن البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا، وبهذا تم إبقاء البدائل على ما هي عليه.

-صدق الاختبار :

من الوسائل المهمة لاستخراج الصدق الظاهري هو تقدير عدد من المحكمين والمختصين لمدى تمثيل فقرات الأداة التي يراد قياسها (العجيلي، 2001 : 73).

للتأكد من صدق الاختبار وقدرته على قياس الاهداف التعليمية والتي وضع من اجله، اعتمدت الباحثتان إلى استعمال الصدق الظاهري . ويقصد به المظهر العام للاختبار من حيث صحة الأسئلة ومناسبتها لمستوى الطلبة ووضوحها وموضوعيتها ومدى ناسبتها للغرض الذي وضع له (العزاوي، 2007: 94) ويتم التحقق من الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم والمشرفين التربويين (تخصص إدارة تربوية). إما صدق المحتوى فمن خلال إعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية)، وتم عرض الاختبار على الخبراء والمحكمين، للثبوت من صدق المحتوى لفقرات الاختبار وصلاحياتها.

- ثبات الاختبار :

الاختبار الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج في حال إعادة تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة (علام، 2006:

.155).

وقد استعملنا الباحثان طريقة إلفا كرونباخ في استخراج الثبات، وذلك بان تعطى الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبار، فإذا كانت قيمة معامل الفا مرتفعة فهذا يدل بالفعل على ثبات الاختبار، إما إذا كانت منخفضة فربما يدل على ان تكون قيمة معامل الفا أعلى باستعمال طرائق أخرى وبعد تطبيق الاختبار على عينة التحليل الإحصائي وباستعمال طريقة الفا كرونباخ بلغ معامل الثبات (0,80) اذ يعد معامل الثبات جيداً إذ بلغ (0,67) فأكثر (النبهان، 2004 :237).

ثبات تصحيح الفقرات الأختبارية (المقالية):

يتم هذا النوع من الثبات عندما يطلب من مصححين أن يقوموا بعملية التصحيح، بأن يصحح كل واحد الاختبار ثم يصححه زميله على نحو مستقل ومن ثم تحسب درجة الارتباط بين مجموعتي الدرجات (النبهان، 2004 : 253 – 254).

صححت الباحثان الاختبار المقالي، ثم أعطت الأختبار لمصحح آخر*، وحسبت الباحثة التصحيحين بمعامل ارتباط بيرسون وظهرت قيمة معامل الارتباط التي تمثل معامل الثبات بين التصحيحين فبلغت قيمة معامل الارتباط (0,90) وهو معامل ثبات جيد جداً.

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة :

بعد استكمال متطلبات التجربة كافة، باشرت إحدى الباحثتان بتطبيقها في يوم الاثنين 2011/10/24 وتم إنهاء التدريس يوم الاثنين 2012/2/13.

ثامناً: تطبيق الاختبار التحصيلي :

طبقتا الباحثتان على مجموعتي البحث بعد انتهاء تجربة البحث وذلك في يوم 2010/3/14 في تمام الساعة (9) صباحاً واجري الاختبار في قاعتين متجاورتين، أسندت عملية المراقبة في كل قاعة باحثة، وأستغرق أداء الاختبار (80) دقيقة .

تاسعاً: الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثتان وسائل احصائية الآتية :

1- الحقيبة الاحصائية SPSS : لاستخراج التكافؤ بين مجموعتي البحث والنتائج الخاصة بالبحث الحالي.

2- معامل الصعوبة Item difficulty

لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي وفقرات مقياس المهارات الدراسية (الفقرات الموضوعية)

$$ص + ع = ص د$$

$$ص = \frac{ص + ع}{2}$$

ث

إذ تمثل :

ص : معامل صعوبة الفقرة.

ص ع : مجموعة الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

ص د : مجموعة الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

ث : عدد الافراد في المجموعتين العليا والدنيا (ملحم، 2000 : 234).

*أ.م.د. مهاباد عبدالله /مناهج وطرائق تدريس، تدريسية في كلية التربية / جامعة بغداد.

3- معامل تمييز الفقرات الموضوعية Item discrimination

(ن ص ع) - ن ص د

ت = _____

ن

إذ تمثل :

(ن ص ع) = عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة صحيحة في المجموعة العيا.

(ن ص د) = عدد الطلبة الذين اجابوا اجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.

ن = عدد طلبة احدى المجموعتين (الظاهر، 1999 : 79 - 80).

4- معامل الصعوبة للفقرات المقالية Item difficulty

لحساب صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي (الفقرات المقالية).

مج ع + مج د

ص = _____

مج م + ك

5- معامل التمييز للفقرات المقالية :

لحساب معامل تمييز الفقرات المقالية في الاختبار التحصيلي البعدي.

مج ع - مج د

ت = _____

مج م y 2/1 ك

6- فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي (الفقرات الموضوعية).

ت م ع - ن ع د

ت م = _____

ن 2/1

إذ تمثل :

ت م = معامل مقالية البدائل الخاطئة.

ن ع م = عدد الافراد الذين اختاروا البديل الخاطى من الفئة العليا.

ن ع د = عدد الافراد الذين اختاروا البديل الخاطى من الفئة الدنيا.

ن = العدد الكلي للمجموعة.

7- مربع كاي Chi - Square

لحساب نسبة الموافقين وغير الموافقين من الخبراء لقياس المهارات الدراسية.

(ل - ق) ²كا ² = _____

ق

إذ تمثل :

ل = التكرار الملاحظ.

ق = التكرار المتوقع (الكبيسي، 2007 : 238)

9- معادلة ألف كرونباخ

$$\text{معامل } a = \frac{\text{مج } ع^{-2} \text{ ف}}{\text{ع}^2 \text{ س}} \quad \text{ن} = \frac{\text{ع}^{-1} \text{ ف}}{\text{ع}^2 \text{ س}}$$

إذ إن :-

$a =$ معامل الثبات .

ن = عدد فقرات الأختبار .

ع²ف = تباين درجات كل فقرة من فقرات الأختبار.

ع²س = التباين الكلي للأختبار.

(علام، 2006:122).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها بعد انتهاء المعالجات الإحصائية، ووفقاً لفرضية البحث الحالي، فضلاً عن التفسير الخاص بنتيجة البحث الحالي، والاستنتاجات التي استنتجتها الباحثتان في ضوء النتائج، وعدداً من التوصيات، والمقترحات التي تمثل بحوث مستقبلية، وعلى النحو الآتي :-

أولاً :- عرض النتائج :

أ- النتائج المتعلقة بفرضية البحث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل.

وللتحقق من هذه الفرضية الصفرية، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة مجموعتي البحث، ولمعرفة اثر البرنامج التعليمي في تحصيل طلبة مجموعتي البحث، تم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) استخراج القيمة التائية المحسوبة، وأدرجت النتائج في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث.

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05	2,000	3,286	59	6,667	36, 483	31	التجريبية
				7,992	30,000	30	الضابطة

ويتضح من الجدول (5) أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية اكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة، والقيمة التائية المحسوبة دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل البديلة. ومما يدل على أن استراتيجيات الخريطة المعرفية كان له الأثر الواضح في زيادة تحصيل طلبة المجموعة التجريبية.

ثانياً: تفسير النتيجة :

1- تسهم استراتيجيات الخريطة المعرفية في خلق الدافعية لدى الطلبة للمشاركة والتفاعل في المواقف الصفية وكما نتيج

للطلبة المجال الكافي للتفكير في السمات الجوهرية لشرح موضوع الدرس .

2- تُعد استراتيجيات الخريطة المعرفية من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي لها تأثير على مستوى الأداء لدى كل من التدريسي والطالب، فبالنسبة للطالب تساعده في الاحتفاظ بالمعرفة لفترة زمنية أطول والعمل على زيادة القدرة العقلية للطالب وذلك مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي تعتمد على أسلوب التلقين والحفظ، إما التدريسي فستجعله مخططاً ومنظماً ومناقشاً داخل القاعة الدراسية .

3- تعد من الخارطة المفاهيم والتعلم المتميز وسيلة تعليمية تسهل عملية التعلم وتُسرعُه وبناء قاعدة معرفية في مخ المتلقي.

4- عملية التقييم كانت متنوعة ومستمرة وشاملة، إذ بدأت بتقويم الموقف التعليمي (إجابة، أو تساؤل، طرح فكرة جديدة) وهنا تزويد الطلبة التغذية الراجعة، فضلاً عن وجود أساليب التقويم منها الاختبارات التحصيلية (الشفوية والتحريرية) كذلك تم تقويم الطلبة للأنشطة والتدريبات التي ينجزونها، ومن أهم التدريبات التي طلب منهم إنجازها تلك التي تربط الجانب النظري بالجانب العملي .

5- للطالب دور فعال في إستراتيجية الخريطة المعرفية، اكتساب مهارات التفكير العليا، فهي تركز على العمليات العقلية وتنشط القدرات الخاملة لدى الطلبة، وتوسع إدراكهم وتساعدهم على التواصل مع التطور الحاصل في العملية التربوية (التركيز إن الطالب محور العملية التربوية).

ثالثاً:- الاستنتاجات :

- أصبح الاهتمام الاستراتيجيات التدريسية أمر لا بد منه، فالتدريس باستعمال أنموذج كارين يسهم في تطوير مبحث الاشراف التربوي باعتبارها أدلة عمل استرشادية، كما يسهم في رفع فاعلية الأداء بالنسبة لكل من الطالب والأستاذ الجامعي.

- ان استراتيجيات التدريس الحديثة تذلل الصعوبات التي تواجه التدريسي، وتوجهه تدريسية في الفصول الدراسية مما يقلل من الجهد المبذول من قبله.

- ان العمل وفق استراتيجيات الخريطة المعرفية يتفق مع الأدبيات التي أكدت على تحقق نتيجتين أولاهما تدريس المحتوى بصورة منظمة، وثانيهما تدريس نوع معين من التفكير لدى الطلبة

- عمل استراتيجيات الخريطة المعرفية على تحفيز الطلبة في المشاركة بشكل فعال في انجاز المطلوب منهم ويتفوق ملحوظ

رابعاً: التوصيات:

1- تجريب استراتيجيات الخريطة المعرفية لتدريب الطلبة المعلمين قبل الخدمة على التدريس في التربية العملية لتصبح عملية وظيفية حديثة في مادة الاشراف التربوي .

2- الاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية التي تحوي في طياتها عدد من الخطط التي تعتمد في أصولها على نظريات نفسية تعليمية .

3- فتح دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين في وزارة التربية لرفدهم بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة وتطبيقها في المجتمع التعليمي.

خامساً : المقترحات :

1- إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجيات الخريطة المعرفية مع أي استراتيجية تدريسية أخرى للتعرف على أفضليتها في التدريس.

2- إجراء دراسة مماثلة تتناول أثر استعمال استراتيجيات الخريطة المعرفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

3- إجراء دراسة مماثلة التي تتناول أثر استراتيجيات الخريطة المعرفية في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

المصادر العربية:

- ✓ أبو السميد وعبيدات، سهيلة، ذوقان عبيدات. (2007) استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- ✓ أبو جادو، صالح محمد علي، ونوفل، محمد بكر (2007) تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ✓ استيثة، دلال ملحس وسرحان، عمر موسى (2008) التجديدات التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- ✓ البياتي، عبد الجبار توفيق وأثناسيوس زكي زكريا (1977) الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- ✓ الجاغوب، محمد عبد الرحمن (2002) النهج القويم في مهنة التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن 0
- ✓ الجامعة (2005) مجلة اتحاد جامعات العالم الإسلامي، العدد الرابع، مطبعة بني ازناس، سلا، المملكة المغربية 0
- ✓ الحبيب، عبد الرحمن (1996) معوقات العمل المشترك بين مدير المدرسة والمشرف التربوي، جامعة الملك سعود، كلية التربية .
- ✓ الخثلان، سلطان بن زيد (2008) الإشراف التربوي مهام ومعوقات، دورة المشرفين التربويين، مركز الدورات التدريبية، جامعة الملك سعود، كلية التربية
- ✓ داخل، سماء تركي(2011) اثر نموذج كارين في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير ألتباعدي عند طلاب الصف الرابع الإعدادي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، بغداد.
- ✓ داود، عزيز حسن أنور حسين عبد الرحمن (1990) مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي، العراق 0
- ✓ الديرج (2004) النماذج التدريسية
- ✓ رؤى تربوية، (2003) دور المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، الملكة العربية السعودية.
- ✓ الصميدعي، منال محمد ابراهيم (2012) فاعلية برنامج مقترح قائم على الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في اكتساب المهارات الدراسية والتفكير التباعدي في مادة طرائق التدريس عند طلبة كلية التربية /ابن رشد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية /ابن رشد، بغداد، العراق.
- ✓ الصوبهيد، محمد بن ابراهيم (2009) التقرير النهائي متطلب لمقرر الإشراف التربوي التطبيقي، جامعة الملك سعود، الملكة العربية السعودية.
- ✓ العاشقي، علياء صباح جاسم (2010) اثر نموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الادبي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، بغداد.
- ✓ عبد الهادي، نبيل (2002) مدخل الى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ✓ عبود، عبد الغني (1998) التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، القاهرة .
- ✓ عوض، عادل (1993) الدراسات الهندسية في مجالات البحث العلمي والتنمية الشاملة، مجلة الجامعات العربية، العدد (28)، القاهرة 0
- ✓ العزاوي، رحيم يونس كرو (2007) القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان.
- ✓ عطية، علي محسن (2008) الاستراتيجيات الحديثة في التدريب الفعال دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- ✓ علام، صلاح الدين محمود (2006): الاختبارات والمقاييس التربوية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

- ✓ عودة، احمد سليمان، خليل يوسف الخليلي.(1998) الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- ✓ الغريب، رمزية (1977) التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ✓ قطامي واخرون، يوسف، نايف قطامي، ماجد ابو جابر (2008) تصميم التدريس، دار الفكر للنشر، ط3، عمان.
- ✓ قطامي وقطامي وحمدى، يوسف قطامي، نايفة قطامي، نرجس حمدي (1994) تصميم التدريس، جامعة القدس المفتوحة، عمان.
- ✓ الكبيسي، عبد الواحد مجيد (2007) القياس والتقويم تجديديات ومناقشات، دار جرير، عمان.
- ✓ مغاوري، عزة محمد (1997) فاعلية استخدام انموذج كارين في تنمية كل من التحصيل وعمليات العلم الأساسية واتجاهات تلاميذ المرحلة الاولى من التعليم الأساسي نحو مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، كلية التربية، مصر.
- ✓ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1981) تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، الكويت
- ✓ النبهان، موسى (2004) أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- ✓ وزارة التربية، (1980) المديرية العامة للإشراف التربوي، سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي، ورقة عمل، مجلة رسالة المعلم، العدد4، المجلد 24.
- المصادر الأجنبية:

1-Cogan, morisl.(1973). The clinical Supervision boston:Houghton muffin company.

<http://vb1.alwazer.com/t81523.html>

اثر تدريس الادب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الامام علي عليه السلام
في التحصيل والتفكير الناقد
الباحثة. شمس جمال حسوني

**The Impact of Teaching Literature and Literary Texts in the
Light of the Skills Mentioned in a Speech of Imam Ali (pbuh)
about Acquisition and Criticizing Thinking**

Shams Jamal Hassoni

Abstract

The cultural invasion to minds is the most intensive thing which nations are facing in the world today which is full of various currents that try to form the personalities of the individuals and their beliefs according to certain frames to achieve the goals of the invaders who attempt to blur the Arab thought, language, and heritage. By examining the studies that have dealt with teaching methods, the researcher has realized the scarcity of studies that depend on teaching methods originated from the roots of this ancient nation, particularly teaching methods of Arabic. The method is represented by a speech by the Master of the Faithful, Ali (pbuh) instructing generations to comprehend the past, present, and future correctly depending on sound basics in thinking and applying them in the practical field. This is because thinking is necessary to progress in all aspects among which is literature whose teaching has witnessed a noticeable decline in recent decades. Dr. Taha Hussein thinks that "what is taught in schools is a distorted thing they call literature but it is not; it is a speech collected and the memory is forced to comprehend and is ready to vomit when it may". If we ask about the difficulty and the reason why students do not like literature which is supposed to be one of the most joyful subjects of Arabic, the answer would be: because students cannot comprehend the text thoughtfully and analyze it thoroughly.

الملخص

إن الغزو الثقافي للعقول، هو أشد ما تواجهه الأمة في عالم اليوم المليء بالتيارات التي تحاول تشكيل هوية الأفراد ومعتقداتهم في قوالب خاصة تحقق مصالح الغزاة، الذين يحاولون طمس الفكر العربي واللغة العربية والتراث العربي، وقد لاحظت الباحثة من خلال تتبعها الدراسات التي تناولت طرائق التدريس ندرت الدراسات التي اعتمدت طرائق تدريس من جذور هذه الأمة العريقة، لاسيما طرائق تدريس اللغة العربية، فتمثلت هذه الطريقة بحديث أمير المؤمنين علي-عليه السلام - يعمل فيه على توجيه فكر الأجيال لفهم الماضي والحاضر والمستقبل الفهم الصحيح المبني على أسس صحيحة في التفكير وتطبيق هذه الأفكار السليمة على أرض الواقع؛ لأن إعمال الفكر أمر ضروري للتقدم على الأصعدة جميعها ومنها الأدب الذي شهد تدريسه تراجعاً ملحوظاً في العقود الأخيرة، إذ يرى الدكتور طه حسين: ((إن ما يدرس في المدارس شيئاً مشوهاً يسمونه أدباً وما هو بالأدب، وإنما هو كلام مرصوف ضم بعضه إلى بعض، تكره الذاكرة على استيعابه فتستوعبه وقد أقسمت لتقيئته متى أتيح لها ذلك))، فإذا أردنا أن نسأل عن سبب الصعوبة ونفور الطلبة من درس الأدب الذي يفترض أن يكون من أكثر دروس العربية متعة وإثارة، فيكون الجواب: لأن الطلبة لا يستطيعون فهم النص الفهم المتأنى الواعي وتحليل النص تحليلاً ناضجاً.

مشكلة البحث:

يرى الكثير من التربويين إن واحدة من أكبر التحديات التي تواجه أي نظام تربوي في العالم حالياً هو القدرة على تعليم الطلبة وتدريبهم على اكتساب القدرة على التفكير الناقد ؛ وذلك من أجل بناء شخصية ناقدة، وتحقيقاً لانتحاء، والمواطنة، وتأكيد استعدادهم للنجاح .(العتوم وآخران، 2009، ص81).

كما حاولت الباحثة أن تجمع بين الأصالة والمعاصرة وذلك بأن تعمل على معرفة أثر المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام - وهي :استمع، واستفهم، واستيقن، واستعمل، في التحصيل والتفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص، لدى طالبات الصف الخامس الأدبي.

أهمية البحث

اللغة قدر الإنسان، فلغة الانسان أعماله، وحدود لغة الانسان هي حدود عالمه ؛ فهي ولاءً وانتحاءً وثقافةً وهوية، ووطن وشخصية، ومنهج وتفكير(مذكور، 2010، ص15) .

وما من أمة درجت في مضمار الحضارة والتقدم إلا اعتنت بلغتها واهتمت بفروعها من نحو ومصطلحات، ولا تقف عند حدود معينة، إذ تأخذ في عملية التطور الاجتماعي ما يساعدها لمواكبة العصر، دون أن تقطع جذورها التراثية التي تدل على أصالتها وسلامة منهجها (الصالح، 1960، ص9).

وإن أيسر طريق نستطيع أن نسلكه لقلوب الطلبة هو الأدب؛ لأنه تعبير أدواته اللغة وهو فن جميل يحمل القارئ (أو السامع) على التفكير ويثمر فيه احساساً خاصاً ينقله الى اجواء قريبة او بعيدة من الخيال مع قدرة عجيبة على (الرقاق 1994، ص5).

والمهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام- أولها الاستماع وهي أداة رئيسة في الحفاظ على المنطوق وجودة أدائه وصحة التلفظ به، وبهذه الطريقة وصل إلينا القرآن الكريم ؛ لأنه حفظ ونقل كما استمع من رسول الله - صلى الله عليه وآله وسلم - وكذا الحديث وكل الروايات التي وصلت إلينا وصلت عن طريق الاستماع .

أما مهارة الاستفهام فتعد من المهارات الأساسية والتي تتمثل بقدرة الفرد على طرح الأسئلة وإثارة التساؤلات حول أي موضوع، وهي من أفضل الوسائل ليظل الطالب نشطاً في أثناء عملية التعلم لتنمية عادة طرح الأسئلة والوصول الى استنتاجات، (الريماوي، وآخرون، 2008، ص 319)

وأما اليقين فهو إزاحة الشك والريب من المعلومة المستقاة وذلك عن طريق النظر والاستدلال (الحموي، د.ت. مادة اليقين) فلا يدرك بديهية ولكن بعد بذل الوسع في التعقيب وإنعام النظر والتصفح ويقوي ذلك قوله تعالى ((وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَكُوتًا سَمَاءًا وَتَوَالِئًا أُضْوِيًّا وَتَوَالِئًا مُؤَقِّنِينَ) (الانعام :75)

وترى الباحثة أن المهارات الواردة في حديث أمير المؤمنين -عليه السلام- تؤكد على أن التعلم يجب أن يتم لا عن طريق تلقي المعلومة فحسب بل ويؤكد أثر الطالب في حدوث عملية التعلم فهو قطب الرحى في العملية التعليمية .

ومما سبق يتضح أنه يمكن تقديم يد العون للطلاب لينتقل من حالة الجمود التي يعاني منها في ظل طرائق التدريس التقليدية إلى حالة من النشاط والايجابية في التعلم، من خلال استخدام مهارات تشجع المتعلم على التفكير، الذي يتميز عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً وأشدها تعقيداً وأقدرها على النفاذ إلى معظم الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها، ومن بين أنواع التفكير تتجلى ظاهرة اشغال التربية قديمها وحديثها بالتفكير الناقد، فهو من الموضوعات المهمة والحيوية ؛ وذلك لما له من أهمية بالغة في تمكين المتعلمين من مهارات أساسية في عمليتي التعليم والتعلم، إذ إن الهدف الأساس منه هو تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة والتي تمكنهم من النجاح في مختلف جوانب حياتهم (أبو جادو، ومحمد 2013، ص 225)

واختارت الباحثة الصف الخامس الأدبي عينة لبحثها؛ لأن الطلبة في هذه المرحلة أكثر نضجا وأقدر تفكيراً وفهماً وأعظم طموحاً ومع استمرار التطور العلمي في مختلف مجالات الحياة، توصل العلماء إلى أن هذه المرحلة من أهم الفترات النمائية والتطورية في حياة الإنسان، إذ يتحدد الطريق الذي يختاره فيها الشباب فيما بعد.

هدفاً للبحث:

1- يهدف البحث إلى معرفة أثر تدريس الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي عليه السلام في التحصيل .

2- يهدف البحث إلى معرفة أثر تدريس الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي عليه السلام في التفكير الناقد .

فرضيات البحث :

1- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام -ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل 0

2- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام -ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد.

حدود البحث:

1- طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والاعدادية الصباحية في مركز محافظة بابل.

2- عدد من موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2012-2013). وهي: أسامة بن منقذ، والابوردي، والقاضي الفاضل، وابن خفاجة، وابن زيدون، حمدونة بنت زياد، ابن شكيل الاندلسي، الموشحات "لسان الدين بن الخطيب".

3- حديث الإمام علي -عليه السلام - ((جاء رجل الى أمير المؤمنين -عليه السلام -فقال: يا أمير المؤمنين أوصني بوجه من وجوه البر أنجو به فقال أمير المؤمنين -عليه السلام -:أيها السائل أستمع ثم استقم ثم استيقن ثم استعمل (...)) (الكليني، 1424هـ، ص447)

تحديد المصطلحات:

التدريس اصطلاحاً :

1_ عرفه عطية 2006 بأنه "إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول بالمتعلم إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم". (عطية، 2006، ص55).

التعريف الإجرائي: هو عملية تفاعل منظم وإيجابي بين الباحثة وطالبات عينة البحث فيدرس الأدب والنصوص يؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية مرغوب فيها .

ثانياً: الأدب: اصطلاحاً

1- عرفه الجبوري وحمزة (2013) بأنه: "تعبير لفظي جميل محكم العبارة بليغ الصياغة يؤثر في المتلقي" (الجبوري وحمزة، 2013، ص247).

التعريف الإجرائي للأدب: هو الكلام الجميل (المنظوم والمنثور) المعبر عن أحاسيس الأديب وعواطفه، الذي يبعث في نفس القارئ أو السامع المتعة الفنية، والموجود في كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الأدبي.

ثالثاً: النصوص اصطلاحاً :

1- عرفها عيد 2011 بأنها " قطع مختارة من التراث الأدبي العربي نثره وشعره، وقد تختار من آداب عالمية أيضاً، يتوافر فيها قسط من الجمال الفني، وقد تعرض على التلاميذ فكرة متكاملة، أو أفكار مترابطة عدة " (عيد، 2011، ص173).

التعريف الإجرائي للنصوص الأدبية : هي القطع الشعرية والنثرية التي تدرس في أثناء مدة التجربة والتي يتضمنها كتاب الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي.

رابعاً: المهارة اصطلاحاً :

1. عزفته القطامي 2005 بأنها: "سلسلة متتابعة من الإجراءات يمارسها المتعلم بهدف أداء مهمة ما ويمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة". (قطامي، 2005، ص154).

التعريف الإجرائي للمهارة :

"سلسلة متتابعة من الاجراءات تمارسها طالبات عينة البحث، تؤدي الى اتقان مادة الادب والنصوص بأقل وقت وجهد"

خامساً: الحديث اصطلاحاً:

1- عرفه الصدر 1413هـ بأنه "كلام يحكى قول المعصوم أو فعله، أو تقريره". (الصدر، 1413هـ، ص77/0)

التعريف الاجرائي:

"قول لأمير المؤمنين علي -عليه السلام- احتوى على مجموعة من المهارات تم في ضوئها تدريس مادة الادب والنصوص للصف الخامس الادبي، وهذه المهارات هي: إستمع، استفهم، استيقن، استعمل، والتي مثلت متسلسلة المتغير المستقل في البحث الحالي.

سادساً:التحصيل اصطلاحاً:1. عرفه علام 2000 بأنه: " درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين"(علام، 2000، ص306).

التعريف الإجرائي للتحصيل : هو ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من درجات في مادة الأدب والنصوص في الاختبار التحصيلي النهائي الذي أعدته الباحثة .

سابعاً: التفكير الناقد اصطلاحاً :

1- عرفه أبو جادو ومحمد (2013) بأنه: "حكم منظم ذاتياً يهدف الى التفسير والتحليل والتقييم، والاستنتاج، والى ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين والمفاهيم والطرائق والمقاييس التي يستند اليها الحكم الذي تم التوصل اليه "، (أبو جادو ومحمد، 2013، ص)

التعريف الإجرائي : هو تفكير عالٍالرتبة يفحصالمعلوماتويحلهاويوازنبينهاللوصولإلىالحكمأواستنتاجمعين .

دراسات سابقة :

1- دراسة الخرجية 2004 العراق:-

"أثر نواع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف

الرابع العام"

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية/ ابن رشد / جامعة بغداد وكان هدفها: أثر استعمال أنواع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات الصف الرابع العام .

اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي فيه أربع مجموعات تجريبية، وقد اختارت الباحثة قسدياً إعدادية الزهراء للبنات الواقعة في مدينة بعقوبة لتمثل ميداناً للبحث الحالي، وقد تكونت عينة الدراسة من (137) طالبة في أربع مجموعات.

وقد تم التكافؤ بين المجموعات الاربع في العوامل الآتية(العمر الزمني بالشهور، والتحصيل الدراسي للآباء والامهات، ودرجة اللغة العربية في العام الدراسي السابق، ودرجات الاختبار القبلي للمعلومات السابقة في مادة الأدب والنصوص، ودرجة اختبار الذكاء، ودرجات الاختبار القبلي في التفكير الناقد).

عاجت الباحثة البيانات إحصائياً باستعمال الوسائل الآتية: تحليل التباين الأحادي، مربع كاي (كا2)، معادلة سيرمان-براون، واختبار شيفيه. وقد اظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة الرابعة التي كانت دراستها باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا من تصنيف (بلوم Bloom) على المجموعات الأخرى، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثالثة على طالبات المجموعتين الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي البعدي، وقد تفوقت طالبات المجموعة الرابعة التي كانت دراستها باستعمال الأسئلة السابرة مع المستويات العليا من تصنيف بلوم على طالبات المجموعة الثانية التي كانت دراستها استعمال الأسئلة المتشعبة مع المستويات العليا في اختبار التفكير الناقد، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طالبات المجموعتين الأولى والثانية، وبين درجات المجموعتين الثالثة والرابعة، ولم يكن هناك فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة الأولى والثالثة، وبين طالبات المجموعتين الثانية والثالثة. (الخرزجية، 2004).

3- دراسة أبي سنية (2008) الاردن:

"اثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الانروا في الأردن "

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الانروا . وتكون مجتمع الدراسة من طلبة تخصص معلم الصف الأول جميعهم في السنة الثالثة البالغ عددهم (131) طالبا وطالبة موزعين على خمس شعب، ثم اختيرت شعبتان من الشعب الخمس بالطريقة العشوائية، وتم تخصيص احدهما كمجموعة تجريبية وبلغ عدد الطلبة فيها (25) طالبا وطالبة تم تدريسهم بطريقة العصف الذهني والأخرى ضابطة بلغ عدد طلابها (28) طالبا وطالبة تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وبعد ذلك تم استخدام اختبار تحصيلي أعده الباحث من نوع الاختيار من متعدد اشتمل على أربعين فقرة، تم التأكد من صدقه وثباته واستخراج معاملات الصعوبة والتمييز له، كما تم استخدام اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (2000) وتم التأكد من صدقه وثباته مشتملا على أكثر من (34) فقرة موزعة على مهاراته الخمس، وتم التأكد من تكافؤ المجموعات عن طريق التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد، وأظهرت نتائج الاختبار التحصيلي البعدي واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد والاختبار الكلي لمهارة التحليل والاستقراء والتقييم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) دلالة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة العصف الذهني، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مهاراتي الاستدلال والاستنتاج .

استخدم الباحث اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل واختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (أبو سنية، 2008)

4- دراسة الجبورية (2011) العراق:-

"اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة "

رمى البحث الحالي إلى معرفة اثر إستراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة .

ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة تصميما تجريبيا يقع في حقل التصاميم التجريبية ذوات الضبط الجزئي واختباراً بعدياً، لثلاث مجموعات اثنتين تجريبيتين والثالثة ضابطة، أما عينة البحث فقد بلغت (104) طالبات، بواقع (35) طالبة

للمجموعة التجريبية الأولى و(34) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية و(35) للمجموعة الضابطة، أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً بين مجموعات البحث الثلاثة بالمتغيرات الآتية (درجات الاختبار القبلي في الاستيعاب القرائي، ودرجات الاختبار القبلي التفكير الناقد، ودرجات مادة اللغة العربية لمجموعات البحث الثلاث في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2009-2010، والعمر الزمني محسوباً بالشهور والتحصيل الدراسي للوالدين)، أما أدوات البحث فقد تمثلت باختبار الاستيعاب القرائي المعد من الباحث واختبار للتفكير الناقد تبنته الباحثة معد ومصمم في ضوء اختبار واطسن - جلاسير للتفكير الناقد .

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية : (تحليل التباين الأحادي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان براون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل تمييز الصعوبة، ووطريقة شفيه، والاختبار التائي، واستعملت النسبة المئوية وسيلة حسابية)

وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعتين اللتين درستا المطالعة بإستراتيجيتينمذجة التفكير و(SQ3R) على المجموعة الضابطة التي درست مادة المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد. 5- دراسة على (2012) سوريا (فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني) دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعلم الأساسي في مرحلة ريف دمشق.

رمى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد وتطويره باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني والتحقق من صلاحية استخدامه في البيئة السورية، والتحقق من فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة ريف دمشق الرسمية، وتعرف مدى احتفاظ التلاميذ بنتائج التدريب على البرنامج بعد مرور شهر على الانتهاء من تطبيقه .

تكون مجتمع الدراسة من(358) تلميذاً من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدرستين رسميتين للتعلم الأساسي في محافظة ريف دمشق والمسجلين في العام الدراسي (2010-2011)، وأما عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عشوائية فقد تكونت منهما. وتمثلت أدوات الدراسة ببرنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني المصمم من الباحثة، ومقياس واطسن وجلاسير للتفكير الناقد بعد إجراء ما يلزم للتأكد من صدقه وثباته، ومقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي المصمم من الباحثة .

بينت نتائج الدراسة وجود فعالية البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد عموماً ومهاراته الفرعية (الاستنتاج والتفسير والاستنباط ومعرفة الافتراضات وتقويم الحجج)، استمرار فعالية البرنامج التدريبي المقترح حتى بعد مضي فترة زمنية (شهر تقريباً) على الانتهاء من تطبيقه .وتبين ذلك من خلال احتفاظ تلاميذ المجموعة التجريبية بنتائج التدريب على البرنامج بعد مرور شهر على الانتهاء من تطبيقه، وقد أظهر معظم تلاميذ المجموعة التجريبية اتجاهات إيجابية بصورة واضحة نحو البرنامج التدريبي المقترح وكل من(محتواه، والاستراتيجية المنفّذ بها، وفوائده) (علي، 2012) موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية :

- 1- مكان الدراسة: أجريت الدراسات العربية في بلدان مختلفة من الوطن العربي فدراسة (الخرزجية 2004) و(الجبورية 2011) في العراق، في حين أجريت دراسة (أبو سنية 2008) في الأردن ودراسة (علي 2012) في سوريا، أما هذه الدراسة فقد أجريت في العراق /جامعة بابل /كلية التربية الأساسية
- 2- هدف الدراسة : هدفت الدراسات السابقة إلى تعرف فاعلية اثر إستراتيجية أو برنامج أو أسلوب أو أكثر بعضها في التحصيل وتنمية التفكير الناقد كدراسة(الخرزجية 2004) و(أبو سنية 2008)، والبعض الآخر في التفكير الناقد فقط كدراسة (دراسة علي 2012) أما دراسة (الجبورية 2011) فجمعت بين الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في المتغيرات التابعة إلا أن المتغير المستقل في الدراسة الحالية ليس

- له شبيهه في دراسات أخر ؛ إذ هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اثر تدريس الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي - عليه السلام في التحصيل والتفكير الناقد
- 3- منهج البحث : اعتمدت اغلب الدراسات المنهج التجريبي في الدراسة إلا دراسة (علي 2012) فقد اعتمدت منهجا شبه تجريبي والدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في اعتماده المنهج التجريبي.
- 4- التصميم التجريبي: تباينت الدراسات السابقة في نوع التصميم التجريبي المتبع فقد اعتمدت (الخرزجية 2004) تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي مكونا من أربع مجموعات أما (الجبورية 2011) فقد اعتمدت تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي واختبارا بعدياً مكونا من ثلاث مجموعات اثنتين تجريبيتين والثالثة ضابطة، أما دراسة (أبو سنية 2008) فقد اعتمدت تصميما بمجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (ابو سنية) إذ اعتمدت تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي بمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة واختباراً بعدياً
- 5 - حجم العينة : تم اختيار اغلب العينات في الدراسات السابقة بالطريقة العشوائية البسيطة، واتفقت مع الدراسة الحالية في ذلك، أما من حيث عدد أفراد عيناتها فقد اختلفت الدراسات السابقة بحسب اختلاف المشكلات المدروسة، فكان (137) طالبة في دراسة (الخرزجية 2004) و(53) في دراسة (ابي سنية 2008) و(104) طالبة في دراسة (الجبورية 2011)، و(50) طالباً في دراسة (علي 2012) إما الدراسة الحالية فقد تكونت من(52) طالبة.
- 6- المرحلة الدراسية: اختلفت الدراسات السابقة من حيث المراحل الدراسية فقد أجريت كل من دراسة (أبو سنية 2008) على الطلبة الجامعيين، أما دراسة (الخرزجية 2004) و(الجبورية 2011) فقد أجريت على طلبة المرحلة الثانوية، وأجريت دراسة (علي 2012) على مرحلة التعليم الأساسي .
- أما الدراسة الحالية فقد اتفقت في المرحلة مع دراستي (الخرزجية 2004) و(الجبورية 2011)؛ إذ طبقت على عينة من طالبات المرحلة الثانوية .
- 7 - الأدوات: تباينت الدراسات السابقة في أدواتها، فاعتمدت دراسة(الخرزجية 2004) اختباراً تحصيلياً واختباراً لقياس التفكير الناقد معدين من الباحثة، واعتمدت دراسة (أبو سنية 2008) اختباراً تحصيلياً أعده الباحث واختبار كالفورنيا للتفكير الناقد . واعتمدت دراسة (الجبورية 2011) اختباراً للاستيعاب القرائي معد من الباحثة واختباراً للتفكير الناقد، ودراسة (علي 2012) فقد اعتمدت برنامجاً تدريبياً لتنمية مهارات التفكير الناقد المعد من الباحثة واختبار واطسن- جلاسير، ومقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي المعد من الباحثة، وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اعتمادهما اختباراً تحصيلياً واختباراً للتفكير الناقد معدين من الباحثة .
- 8- الوسائل الإحصائية: استعمل الباحثون وسائل إحصائية مختلفة على وفق اهداف دراستهم وطبيعتها، فقد عالجت (الخرزجية 2004) البيانات الإحصائية باستعمال تحليل التباين الأحادي، ومربع كاي (كا2)، ومعادلة سبيرمان- براون، واختبار شفيه، وقد عالج (أبو سنية 2008) بياناته الإحصائية باستعمال اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة واستعملت (الجبورية 2011) تحليل التباين الأحادي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسن، ومعادلة سبيرمان - براون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل التميز، وطريقة شفيه، والاختبار التائي، واستعملت النسبة المئوية، وسيلة حسابية وأما دراسة (علي 2012) فلم يرد في ملخصها الوسائل الإحصائية المستخدمة فيها .
- أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا2)، ومعامل الصعوبة، ومعامل التميز، ومعامل ارتباط بيرسون، ووسائل احصائية لتحقيق اهداف بحثها.
- 9 - النتائج : توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفة ومتنوعة اتفقت غالبيتها على تفوق المجموعات التي اتبعت طرائق وأساليب حديثة في التدريس .

أما الدراسة الحالية فسيرد ذكر اثر تدريس الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي - عليه السلام - في التحصيل والتفكير الناقد عند عرض النتائج وتحليلها .

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته

أولاً : منهج البحث :-

يتطلب البحث الحالي إتباع خطوات المنهج التجريبي

ثانياً : التصميم التجريبي :-

يتطلب البحث الحالي من الباحثة اختيار التصميم التجريبي المناسب الذي يوفر الحدّ المقبول من الصدق، لذلك اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، والجدول (1) يبين ذلك .

جدول (1)

التصميم التجريبي للبحث

الاختبار النهائي	المتغير التابع		المتغير المستقل	المجموعة
	الثاني	الاول		
اختبار نهائي في التحصيل والتفكير الناقد	التفكير الناقد	التحصيل	مهارات حديث الامام علي _ عليه السلام استمع، واستفهم، واستيقن، واستعمل -----	التجريبية الضابطة
حساب الفرق بين نتائج المجموعتين في درجات الاختبار النهائي في التحصيل والتفكير الناقد				

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته

1- مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية والإعدادية النهائية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2012-2013.

2- عينة البحث :

أ- عينة المدارس: بعد تعرف أسماء مدارس البنات والثانوية والإعدادية اختارت الباحثة اعدادية (أم البنين) النهائية للبنات بطريقة عشوائية لإجراء بحثها فيها، والبحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الاعدادية أو الثانوية على أن لا يقل عدد شعب الصف الخامس الأدبي عن شعبتين .

ب- عينة الطالبات: زارت الباحثة المدرسة المذكورة آنفاً، ووجدت أنها تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي(2012-2013)، وهي (أ وب) وبطريقة السحب العشوائي¹ اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستعرض طالباتها الى المتغير المستقل عدد طالبات الشعبتين (61) طالبة بواقع (31) طالبة في شعبة (أ) وهي المجموعة التجريبية و(30) طالبة في شعبة (ب) وهي المجموعة الضابطة،، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

عدد طالبات مجموعات البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات الكلي	عدد المخفقات	عدد الطالبات بعد استبعاد المخفقات
التجريبية	أ	31	5	26
الضابطة	ب	30	4	26
المجموع	2	61	9	52

¹كُتبت الباحثة أسماء الشعبتين في ورقتين صغيرتين ووضعتهما في كيس وسحبت ورقة فكانت أسما لشعبة (أ)، لتمثل المجموعة التجريبية، وبذلك فإن الورقة التي تحمل اسما لشعبة (ب) كانت من نصيب المجموعة الضابطة.

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث :-

حرصت الباحثة قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائياً في خمسة متغيرات ترى الباحثة أنها قد تؤثر في سلامة التجربة وهذه المتغيرات هي (العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، درجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الحالي، درجات مادة الأدب والنصوص في امتحان نصف السنة للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2012-2013)، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات).

1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور :-

حصلت الباحثة على أعمار الطالبات من البطاقة المدرسية الخاصة بكل طالبة، وتم حساب أعمار طالبات مجموعات البحث لغاية 2013/2/1 وعند حساب متوسطات أعمار طالبات مجموعتي البحث، واستعمال الإختبار التائي للثبوت من تكافؤ أعمار الطالبات - عينة البحث - ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,35) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (2) وبدرجة حرية (50) وبذلك تعدّ مجموعتا البحث متكافئتين إحصائياً في العمر الزمني والجدول (4) يبين ذلك .

جدول (4)**نتائج الاختبار التائي لأعمار طالبات مجموعتي البحث**

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		الدرجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	26	206.34	104.91	6,58	0,47	2	50	غير دالة إحصائياً
الضابطة	26	205.19	45.23	10,44				

2- درجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الحالي (للف الخامس الأدبي)

حصلت الباحثة على درجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية لامتحان نصف السنة للعام الدراسي الحالي (الصف الخامس الأدبي) للعام (2012-2013) من سجلات الدرجات الموجودة في إدارة المدرسة وعند حساب متوسطات درجات طالبات مجموعتي البحث، واستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين درجات الطالبات - عينة البحث - ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين، عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (50)، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)**نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في درجات مادة اللغة العربية في امتحان نصف السنة من العام****الدراسي (2012-2013م)**

المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		الدرجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	26	62,84	67,975	8,244	0,486	2	50	غير دالة إحصائياً
الضابطة	26	64	80,24	8,956				

3 - درجات مادة الأدب والنصوص لنصف السنة للعام الدراسي نفسه:

أجرت الباحثة تكافؤاً إحصائياً في درجات مادة الأدب والنصوص لامتحان نصف السنة لطالبات مجموعتي البحث، والتي حصلت عليها من الدفاتر الامتحانية الموجودة في إدارة المدرسة. وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ؛ للثبوت من تكافؤ درجات الطالبات - عينة البحث - ظهر أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة التائية

المحسوبة (0,326) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (50) وبذلك تعد مجموعتا البحث متكافئتين إحصائياً في درجات مادة الأدب والنصوص لنصف السنة للعام الدراسي نفسه(2012-2013)، وجدول (6) يبين ذلك .

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في مادة الأدب والنصوص في امتحان نصف السنة .

حجم العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
				المحسوبة	الجدولية		
26	11 و731	17 و427	4,257	0,326	2	50	غير دالة إحصائياً
26	12 و769	13 و581	5,109				

4- التحصيل الدراسي للآباء :-

وزعت الباحثة استمارة معلومات لطالبات مجموعتي البحث حصلت منها على مجموعة من المعلومات منها التحصيل الدراسي للآباء، وقد أجرت تكافؤاً بين مجموعتي البحث في هذا المتغير، وذلك بعد تقسيم مستوى التحصيل الى أربع فئات جدول (7) وللتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) استعملت الباحثة معادلة مربع كاي (كا²) وبمستوى دلالة (0.05) ظهر أن المجموعتين متكافئتان ؛ إذ كانت قيمة (كا²) المحسوبة (0.431) أصغر من قيمة (كا²) الجدولية البالغة (7.815) والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء¹ طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا²) المحسوبة والجدولية .

المجموعة	حجم العينة	امي يقرأ ويكتب ابتدائي	متوسطة	إعدادية	دبلوم كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا مربع كاي		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	26	5	9	5	7	3	0.431	7.815	لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية
الضابطة	26	6	7	6	7				

1- التحصيل الدراسي للأمهات :-

كما أجرت الباحثة تكافؤاً بين مجموعتي البحث في هذا المتغير، وذلك بعد تقسيم مستوى التحصيل الى أربع فئات جدول (8) وللتحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) استعملت الباحثة معادلة مربع كاي (كا²) وبمستوى دلالة (0.05) ظهر أن المجموعتين متكافئتان إذ كانت قيمة (كا²) المحسوبة (0.737) أصغر من قيمة (كا²) الجدولية البالغة (7.815)، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات² طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا²) (المحسوبة والجدولية)

المجموعة	حجم العينة	امي يقرأ ويكتب	امتي يقرأ ومتوسط	اعدادي	دبلوم فما فوق	قيمة مربع كاي		مستوى الدلال 0.05
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	26	6	8	7	5	0.737	7.815	
الضابطة	26	5	10	5	6			

¹دمجت خلايا (امي، يقرأ ويكتب، ابتدائي) و(دبلوم فما فوق)؛ لكون التكرار المتوقع أقل من (5) وبذلك أصبحت الخلايا (4) وبدرجة حرية (3).

²دمجت الخلايا (امي، يقرأ ويكتب،) وخلايا (ابتدائية، ومتوسطة)، وخلايا (دبلوم فما فوق) كل في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (5) وبذلك أصبح عدد الخلايا (4) خلايا بدرجة حرية (3)

خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) :-

- 1- **ظروف التجربة والحوادث المصاحبة**: لم تتعرض التجربة الى أي حادث أو ظرف طارئ يعرقل سير التجربة ويكون ذا تأثير في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل لذا أمكن تقادي أثر هذا العامل .
- 2- **العمليات المتعلقة بالنضج** : ولخضوع مجموعتي الدراسة لظروف متشابهة، وبيئات مقاربة، ومدة زمنية واحدة ؛ فلم يكن لهذا العامل أي تأثير.
- 3- **الإنذار التجريبي**: لم تتعرض طالبات التجربة لمثل هذا الأثر عدا حالات الغيابات الفردية وهي حالة طبيعية تعرضت لها المجموعتان بنسب ضئيلة ومتساوية.
- 4- **أداتا القياس**: استعملت الباحثة أداتي نمو حدتين لقياس تنمية التفكير الناقد، وقياس تحصيل طالبات مجموعتي البحث، إذ بنت اختبار أقياس التفكير الناقد، واختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل في مادة الأدب والنصوص.
- 5- **أثر الإجراءات التجريبية** :

- أ- **المدرّس** : درّست الباحثة نفسها نفسها مجموعتي البحث، وهذا قد يضيف على نتائج التجربة الدقة والموضوعية ؛ لأن أفراد مدرّس لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل، فقد تُعزى الى تمكن احد المدرسين من المادة أكثر من الآخر أو الى صفاته الشخصية أو الى غير ذلك من العوامل .
- ب- **المادة الدراسية**: كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وهي عدد من موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر تدريسها لطالبات الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي (2012-2013) وقد بلغ عددها ثمانية موضوعات (أسامة بن منقذ، والأبيوردي، والقاضي الفاضل، وابن خفاجة، وابن زيدون، وحمدونة بنت زياد، والبنشكيل الأندلسي، والموشحات " لسان الدين بن الخطيب")
- د- **مدة التجربة** : كانت مدة التجربة نفسها لطالبات مجموعتي البحث، إذ بدأت يوم 2013/2/24 وانتهت يوم 2013/5/8.

سادساً : متطلبات البحث :-

- 1- **تحديد المادة العلمية**: حدّدت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة بعدد من موضوعات مادة الأدب والنصوص المقرر تدريسها للصف الخامس الأدبي البالغ عددها ثمانية موضوعات هي (أسامة بن منقذ، والأبيوردي، والقاضي الفاضل، وابن خفاجة، وابن زيدون، وحمدونة بنت زياد، وابن شكيل الأندلسي، والموشحات " لسان الدين بن الخطيب")، ولم تغير الباحثة تسلسل الموضوعات في الكتاب وبذلك تكون الباحثة قد قلّلت من تأثير هذا العامل
 - 2- **صياغة الأهداف السلوكية**: وصاغت الباحثة (105) هدفا سلوكيا اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة، موزعة على المستويات الستة في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم) .
- وبغية التثبيت من صلاحيتها واستيفائها محتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية والنفسية، وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (23) خبيراً عدّلت بعض الأهداف، وحذف خمسة أهداف سلوكية لتبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحثة وهي (80%) من موافقة الخبراء، وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكله النهائي (100) هدف سلوكي.

الجدول (10)

عدد الأهداف السلوكية لموضوعات الأدب والنصوص المقرر تدريسه في مدة التجربة موزعة بحسب مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم

المجموع	عدد الأهداف السلوكية						الموضوعات
	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	
12	1	1	2	3		2	أسامة بن منقذ
11	1	1	1	4	2	2	الاببيوردي
12	1	1	1	4	3	2	القاضي الفاضل
10	1	2	1	2	2	2	ابن خفاجة
12	1	2	2	2	3	2	ابن زيدون
14	1	2	2	3	4	2	حمدونة بنت زياد
14	2	2	2	4	1	3	ابن شكيل الاندلسي
15	1	2	2	3	2	5	الموشحات - لسان الدين بن الخطيب -
100	9	13	13	25	20	20	المجموع

3- إعداد الخطط التدريسية : ولما كان إعداد الخطط التدريسية أحد متطلبات نجاح عملية التدريس، فقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية لموضوعات الأدب والنصوص التي ستدرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصوغة وفي ضوء مهارات حديث أمير المؤمنين -عليه السلام- للمجموعة التجريبية، والطريقة التقليدية المتبعة فيما يخص طالبات المجموعة الضابطة .

سابقاً : أداتا البحث :- وكانت أداة البحث الحالي هي:

1-إعداد الاختبار التحصيلي :-

ونظراً لانعدام الاختبار التحصيلي المقنن الذي يحقق أغراض البحث الحالي، اقتضى إعداد اختبار تحصيلي يتميز بخصائص الصدق، والثبات، والموضوعية، والشمولية، وعلى وفق المفردات المقررة لطالبات الصف الخامس الأدبي والأهداف السلوكية التي صاغتها الباحثة متبعة الخطوات الآتية:-

أ - إعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) :-

أعدت الباحثة خارطة اختبارية شملت محتوى موضوعات كتاب الأدب والنصوص- المقرر تدريسها - لطالبات الصف الخامس الأدبي محددة في ذلك عدد الصفحات لكل موضوع، والأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات، والأهمية النسبية للأهداف السلوكية، وعدد الفقرات في الخارطة الاختبارية ومجموع الأسئلة الكلي في الاختبار التحصيلي، والجدول (11) يبين ذلك .

جدول (11)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

ت	المحتوى	عدد الصفحات	الأهمية النسبية	التذكر %20	الفهم %20	التطبيق %25	التحليل %13	التركيب %13	التقويم %9	عدد الفقرات
1	اسامة بن منقذ	14	14	1.4	1.4	1.75	0.91	0.91	0.63	7
2	الاببيوردي	16	16	1.6	1.6	2	1.04	1.04	0.72	8

3	القاضي الفاضل	7	14	1و4	1و4	1و75	0و91	0و91	0و63	7
4	ابن خفاجة	5	10	1	1	1و25	0و65	0و65	0و45	5
5	ابن زيدون	5	10	1	1	1و25	0و65	0و65	0و45	5
6	حمدونة بنت زياد	3	6	0و6	0و6	1و75	0و39	0و39	0و27	3
7	ابن شكيل الاندلسي	6	12	1و2	1و2	1و5	0و78	0و78	0و54	6
8	الموشحات - لسان الدين الخطيب	9	18	1و8	1و8	2و25	1و17	1و17	0و81	9
	المجموع	50	%100	10	10	12و5	6و5	6و5	4و5	50

ج- **صدق الاختبار** : ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عمدت الباحثة الى التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما صدق المحتوى والصدق الظاهري :-

صدق المحتوى: يتصف الاختبار بصدق المحتوى، اذا كانت أسئلته عينة ممثلة تمثيلاً صادقاً لمختلف أهداف المادة المدروسة وأجزائها .

وهذا ما حققته الباحثة بإعداد جدول المواصفات، الذي يعطي صورة صادقة لبناء فقرات الاختبار التحصيلي للطالبات، من طريق العناية بالموضوعات جميعها ومستويات الأهداف كافة.

الصدق الظاهري : لكي تتحقق الباحثة من الصدق الظاهري للاختبار، ومناسبته للأهداف السلوكية المراد قياسها، عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من الخبراء، لاستطلاع آرائهم فيه وبيان مدى صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي، وتحقيقه الأهداف السلوكية التي وضعت الفقرات لقياسها، فكانت نسبة الموافقة على الاختبار (80%)، وبذلك عدتها الباحثة معياراً لقبول الفقرة، وقد حصلت الفقرات جميعها على هذه النسبة، وقد تم الأخذ بآراء الخبراء وملاحظاتهم وتم تعديل بعض الفقرات التي أشاروا إليها .

ج- **إعداد تعليمات الاختبار** : تصدر الاختبار مجموعة من التعليمات المرفقة مع ورقة الاختبار، وكانت بلغة يسيرة وقد تضمنت أيضاً مثلاً محلولاً لتوضيح كيفية الإجابة عن الأسئلة.

خ- **التطبيق الاستطلاعي لأداة البحث** : لغرض معرفة الزمن المستغرق في الإجابة عن الاختبار، ووضوح تعليمات الإجابة، والتثبت من وضوح فقراته، وتشخيص الفقرات السهلة أو الصعبة، والغامضة، بهدف إعادة صياغتها طبق الاختبار على عينة استطلاعية قصدية، ولها مواصفات مشابهة لمواصفات عينة البحث الأساسية تقريباً، تألفت من (100) طالبة من طالبات الصف الخامس الادبي (اعدادية طليطلة للبنات) في مركز محافظة بابل، وهنّ يدرسنّ المفردات نفسها من مادة الأدب والنصوص.

د- **التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي** :-

صححت الباحثة إجابات العينة الاستطلاعية البالغة (100) طالبة، ورتبت الدرجات تصاعدياً من الأعلى الى الأدنى، ثم اختارت نسبة (27%) من المجموعة العليا و(27%) من المجموعة الدنيا، إذ يُفضل اختيار هذه النسبة من التوزيع .

معامل صعوبة الفقرة : حُسب معامل الصعوبة باستعمال معادلة معامل الصعوبة، وقد انحصرت القيم ما بين (0.31 - 0.70).

معامل القوة التمييزية : بعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار، اتضح أن الفقرات جميعها لها القدرة على التمييز، إذ انحصرت القيم ما بين (0.33 - 0.59)، لذا تُعدّ مقبولة

فاعلية البدائل الخاطئة (المموهات): بعد أن أجرت الباحثة العمليات الإحصائية اللازمة لمعرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة بالنسبة للاختبار التحصيلي وجدتها بدائل جيدة.

4- ثبات الاختبار: تم تحقق من ثبات الاختبار وذلك بطريقة إعادة الاختبار :

اعتمدت الباحثة درجات (50) طالبة من العينة الاستطلاعية نفسها والبالغ عددها (100) طالبة، وبعد أسبوعين أعادت تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وبعد تصحيح الإجابات، ووضع الدرجات، واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Pearson) بلغ معامل لثبات (0.82).

تطبيق الاختبار التحصيلي: قبل انتهاء التجربة بأسبوع أخبرت الباحثة الطالبات أنّ هناك اختباراً سيجرى لهنّ في الموضوعات التي درسنّها، طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي لغرض قياس المتغير التابع (التحصيل) لمجموعتي البحث وذلك بإشراف الباحثة بتاريخ (2/5/2013)،

تصحيح الاختبار وتفريغ البيانات: بعد تطبيق الاختبار صححت الباحثة الإجابات وخصصت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفرًا لكل إجابة غلط وعملت الفقرة المتروكة معاملة الفقرة الغلط، ثم فرغت الإجابات وأصبحت الدرجة من (50)،

ثبات التصحيح: لكون الاختبار الذي أعدته الباحثة يتضمن أسئلة مقالية فقد استعملت الباحثة نوعين من الاتفاق في ثبات تصحيح وهما:

1-الاتفاق عبر الزمن:

بلغ معامل ارتباط بيرسون بين محاولتي الباحثة عبر الزمن (0.97)

2-الاتفاق بينها وبين مصحح آخر.

بلغ معامل الارتباط بين الباحثة والمصحح الآخر (0.95)

2- اختبار التفكير الناقد :**أ- إعداد الاختبار :**

أعدت الباحثة اختباراً في التفكير الناقد في ضوء اختبار واطسن - كلاسير. صدق الاختبار: بغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعدته الباحثة عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس، وفي العلوم التربوية والنفسية. ب- التجربة الاستطلاعية: لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار، ووضوح مواقفه وفقراته، وكشف الغامض منها، واستخراج معامل صعوبة الفقرات، وقوتها التمييزية طبقت الباحثة على عينة من طالبات الصف الخامس الأدبي من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (100) طالبة من إعدادية طليطلة، فأتضح ان المواقف والفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطالبات، وان متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (60) دقيقة .

ج- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار: وقد أجرت الباحثة التحليل الإحصائي على أجوبة طالبات العينة الاستطلاعية نفسها والمكونة من (100) طالبة، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتبنا الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم أختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (27%) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها. وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

ح - مستوى صعوبة الفقرات: حسب معامل الصعوبة باستعمال معادلة معامل الصعوبة، وقد انحصرت القيم ما بين (0.38-0.70).

خ- قوة تمييز الفقرات: احتسبت الباحثة القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير الناقد وجدتها تتراوح بين (0.66) و(0.35)، لذا أبقت الباحثة على الفقرات جميعها من دون حذف أو تعديل.

د- ثبات الاختبار: اختارت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات اختبار التفكير الناقد، فبلغ معامل الثبات (0.88) وهو معامل ثبات جيد بالنسبة إلى مثل هذا الاختبار.

ذ- تطبيق اختبار التفكير الناقد: أجرت الباحثة اختبار التفكير الناقد لمجموعتي البحث وذلك بإشراف الباحثة بتاريخ (26/5/2013)، (26) للمجموعة التجريبية، (26) طالبة للمجموعة الضابطة . وهذه الأعداد هي نفسها الأعداد الحقيقية للمجموعتين، إذ لا توجد حالات غياب أو انقطاع عن الدوام.

ثامناً : الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة (مربع كاي والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسن ومعامل الصعوبة ومعامل قوة تمييز الفقرة) وسائل إحصائية لبحثها .

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لهذه النتائج لمعرفة أثر تدريس الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام -في التحصيل والتفكير الناقد، وعلى النحو الآتي :

عرض النتائج :

1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى :

للتحقق من الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على انه: "ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي - عليه السلام -ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل". حسبت الباحثة متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي، ثم وازنت بينهما باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (50)، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (12) .

جدول (12)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة الجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة عند 0,05	القيمتان التائيتان		التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة إحصائياً	2	3,964	50	4,85	23,58	32,30	26	التجريبية

وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام -على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية التي وضعتها الباحثة والتي نصت على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام -ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل)، وتقبل الفرضية البديلة (هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام -ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية) .

2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

للتحقق من الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه: "ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي - عليه السلام -ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد"

حسبت الباحثة متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التفكير الناقد، ثم وازنت بينهما باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (50)، فكانت النتائج على ما هي عليه في جدول (13) .

جدول (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية

لدرجات مجموعتي البحث في اختبار التفكير الناقد

مستوى الدلالة عند 0,05	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
دالة إحصائية	2	3,908	50	9,0003	81,0046	43.73	26	التجريبية
				8,52	72,66	34.23	26	الضابطة

يتضح من الجدول (13) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية كان (43.73) درجة، وتباينها (43.73)، وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة (34.23) درجة، وتباينها (72,66)، وأن القيمة التائية المحسوبة (3,908)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2)، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعتها الباحثة والتي نصت على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام ومتوسط درجات الطالبات اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد)، وتُقبل الفرضية البديلة.

(هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام -ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد)، ولمنفعة المجموعة التجريبية .

ثانياً : تفسير النتائج :في ضوء النتائج التي تم عرضها، تعتقد الباحثة أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الإمام علي -عليه السلام -ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل بما يعود إلى :

أ. إن التدريس في ضوء المهارات الواردة في حديث الامام علي _عليه السلام - جعلت الطالبات محور العملية التعليمية، ومنحتهن الحرية في التعبير عن آرائهن من غير تردد أو خوف وبذلك شجعتهن على المشاركة ؛ مما جعلهن اكثر ايجابية أثناء الدرس، فانعكس ذلك على تحصيلهم ايجابيا.

ب. فاعلية مهارات الحديث جعلها الطالبات في موقف إيجابي من طريق تفاعلهن مع الدرس اعتماداً على طرح الأسئلة والبحث عن إجابات لها بدلا من الموقف السلبي الذي يعتمد فيه على المدرس.

في ضوء النتائج التي تم عرضها، تعتقد الباحثة أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست في ضوء المهارات الواردة في حديث الامام علي -عليه السلام - على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في التفكير الناقد قد يعود إلى :

أ- إنَّ مهارات حديث الإمام علي _عليه السلام -جذبت انتباه الطالبات وزادت من تركيزهن، بوصفها أسلوباً تدريسياً حديثاً لم يعهدنه من قبل . ومن ثم زيادة درجات التفكير الناقد لديهن.

ب- إن مهارات حديث الإمام _عليه السلام - تجعل التفكير عملية منطقية، وهذا يساعد الطالبات على البحث عن المعلومات بصورة موضوعية وتجنب الأخطاء الشائعة من طريق التمهّل في إصدار الأحكام النقدية على القضايا المقدمة لهن واتخاذ القرارات بشأنها .

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :

الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة يمكن استنتاج ما يأتي:

1. ان التدريس الادب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الامام علي -عليه السلام -افضل من الطريقة التقليدية المتبعة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي وتفكيرهن الناقد .
2. إن طالبات الصف الخامس الادبي أكثر تفاعلاً مع المادة عندما تسود حرية إبداء الرأي، بحيث تفسح المجال لهن بالمشاركة وإبداء آرائهن بحرية كاملة.
3. إن مهارات حديث امير المؤمنين -عليه السلام - تزيد من نشاط الطالبة داخل غرفة الصف وتجعلها محاوراً ايجابية وباحثة عن الدقة والوضوح في إجاباتها .

التوصيات: في ضوء النتائج تضع الباحثة التوصيات الآتية:

1. الاهتمام بالتراث الإسلامي اهتماماً يليق به، من خلال حث الطلبة على البحث في هذا المجال وربطه بالحاضر .
2. إثراء مدرسي مادة الأدب والنصوص ومدرساتها لدروسهم بالحوارات الفكرية، وطرح الأسئلة ذات العلاقة بموضوع الدرس والتي تنمي مستويات التفكير العليا للطالبات وتعمق فهمهن للموضوع وقدراتهن على التفكير الناقد.
3. اعتماد مهارات حديث الامام علي -عليه السلام -في تدريس مادة الادب والنصوص لطالبات الصف الخامس الادبي.

المقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقترح الباحثة ما يأتي:-

- 1- إجراء دراسات حول طرائق تدريس اللغة العربية المستوحاة من التراث العربي الاسلامي الخالد.
- 2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مادة اخرى من مواد اللغة العربية.
- 3- إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر هذه المهارات في مراحل دراسية أخرى.
- 4- إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر مهارات حديث الامام علي -عليه السلام -في متغيرات آخر كتحليل النصوص الأدبية والتفكير الابتكاري.
- 5- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الذكور.

المصادر

القرآن الكريم

1. أبو جادو، صالح محمد . ومحمد بكر نوفل، تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013م.
2. أبو سنية، عودة . اثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الاونروا في الاردن، مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية، مجلد 22، 2008م.
3. الجبورية، رغد سلمان، اثر استراتيجيتي نمذجة التفكير و(SQ3R) في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع الادبي في مادة المطالعة، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بابل كلية التربية، 2011م.
4. الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، 2013 م.

5. حسين، ط.ه. من تأريخ الادب العربي، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، 1978م.
6. الحموي، احمد بن محمد بن علي الفيومي. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت، د.ت.
7. الخزرجية، تغريد فاضل عباس. "أثر نوع الأسئلة ومستوياتها في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد في مادة الأدب والنصوص لدى طالبات المرحلة الإعدادية"، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2004م (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
8. الرقاق، عمر . المدخل لدراسة الأدب واللغة، ط3، دار قطري بن الفجاءة للنشر والتوزيع، 1994م .
9. الريماوي، محمد عودة . وآخرون، علم النفس العام، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2008م.
10. الصالح، صبحي ابراهيم .دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين 1379هـ - 1960م.
11. الصدر، حسن . نهاية الدراية، تحقيق ماجد الغزايوي، مطبعة اعتماد، قم - ايران، 1413هـ.
12. العتوم، عدنان يوسف، وآخران، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009م.
13. عطية، محسن علي. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر، 2006م.
14. العفون، نادية حسين وقحطان فضل راهي. فاعلية تصميم تعليمي-تعلّمي وعلاقتها بالتفكير العلمي وتنمية الوعي البيئي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
15. علاّم، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.
16. قطامي، نايفة. مهارات التدريس الفعّال، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2004م.
17. مذكور، أحمد علي .طرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010م.
18. الكليني، محمد بن يعقوب الرازي .اصول الكافي، ط4، ج2، دار الاسوة للطباعة والنشر، 1424هـ.

التباين المكاني لظاهرة الهجرة القسرية الداخلية في العراق عدا إقليم كردستان

م. جبار عبد جبيل م. قيس مجيد علوش

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

Spatial Variation of the Phenomenon of Forced Interior**Migration in Iraq except Kurdistan Province**

Lecturer Jabbar Abd Jubail Lecturer Qais Majeed Alwash

University of Babylon / College of Education for Human Sciences

Abstract

Forced migration is considered one of the dangerous problems which the Iraqi society faces. Its danger lies in its continuity so the government is required to make a successful strategy to face it. The problem has started after 2003 following the entry of the American forces to Iraq and the conflicts between the armed militias and the American forces resulting in destruction of numerous houses with many casualties forcing some families to leave their houses. But the exodus that followed the bombing of the Shi'ite two shrines in Samara in 18.2.2006 had a great importance because it was followed by a sectarian war the country had never witnessed before resulting in economic, social, and political consequences which are hard to solve in a short period. Hence, the research studies the forced interior migration among the country's governorates and the number of the families migrating from their residences to other safer places. The data are restricted to (15) governorates except Kurdistan Province for the unavailability of its data.

الملخص

تعد الهجرة القسرية من المشاكل الاجتماعية الخطيرة التي تواجه المجتمع العراقي وتكمن خطورتها في استمراريتها مما يقتضي من الحكومة وضع استراتيجية ناجحة لمواجهة هذه المشكلة التي بدأت بوادرها بعد سنة 2003 وما تلاه من دخول القوات الامريكي الى العراق، كذلك الصراعات التي حدثت بين الميليشيات المسلحة والقوات الامريكية والذي أدى الى تدمير العديد من المنازل وسقوط العديد من الضحايا مما أجبر العديد من الاسر الى ترك منازلها. لكن النزوح الذي تلا تفجير الامامين العسكريين في 2006/2/18 قد غطى مساحة أوسع من الاهمية حيث تلاه حرب طائفية لم تشهد لها البلاد من قبل والتي خلفت من جرائها أثاراً اقتصادية واجتماعية وسياسية في المجتمع العراقي أصبح من الصعب علاجها في وقت قصير. لذلك فقد جاء البحث لدراسة الهجرة القسرية الداخلية بين محافظات القطر وعدد الاسر النازحة بين محافظات القطر من خلال تغير محل سكنها الى مكان أكثر أمان من السابق وقد أقتصرت البيانات على (15) محافظة عدا إقليم كردستان لعدم توفر بيانات عن إقليم كردستان العراق.

مشكلة البحث: لقد جاءت مشكلة البحث على النحو الآتي

ماهي العوامل والاسباب التي أدت الى تباين التوزيع الجغرافي للعوائل المهجرة قسرياً؟ وماهي الآثار المترتبة عليها؟
فرضية البحث: لقد كان للعمليات العسكرية والصراعات الداخلية والعمليات الارهابية وما ترتب عليها من حرب طائفية كانت الاسباب الرئيسة التي أدت الى نزوح العوائل من مناطق سكناها بحثاً عن مناطق أكثر أماناً وأستقراراً والتي ترتب عليها أثاراً اقتصادية واجتماعية تحتاج الى حلول من قبل الحكومة .

1- مفهوم الهجرة و الهجرة القسرية

المفهوم في الدراسات هو الوسيلة الرمزية (Symbolic) الذي يستعين به الانسان للتعبير عن المعاني والافكار المختلفة لاجل توصيلها لغيره من الناس⁽¹⁾ ويعتبر تحديد المفاهيم والمصطلحات أمراً ضرورياً في البحث العلمي وأن من واجب

الباحث العلمي عند صياغة المشكلة تحديد المفاهيم المستخدمة حيث كلما أتسمت بالدقة والوضوح سهل على القراء الذين يتابعون البحث إدراك المعاني والافكار التي يريد الباحث التعبير عنها من دون أن يختلفوا في فهم ما يقول⁽²⁾ يمكن تعريف الهجرة من الناحية اللغوية (هجرة، والمهاجرة من أرض الى أرض، أي ترك الأولى للثانية)⁽³⁾ أما اصطلاحاً بأنها وحسب تعريف الأمم المتحدة نوع من الانتقال الجغرافي أو المكاني المتضمن تغيير دائم لمحل الإقامة الاعتيادي بين وحدة جغرافية وأخرى، وبما أن بعض أنواع تغيير محل السكن مؤقتة ولا تتضمن تغييرات في محل الإقامة الاعتيادي لهذا فهي تستبعد عادة من الهجرة، وهي لا تشمل حركات السكان الرحل والهجرة الموسمية وتبديل محل السكن والذهاب والاياب للعمل ولا تشمل الزوار والسائون وذلك لعدم حصول تغيير في محل السكن⁽⁴⁾.

ويشير (وليم بترسون William Petersn) أن الشخص الذي يترك مكانه ألى مكان آخر ويقوم فيه بقية حياته يعتبر مهاجراً بينما الشخص الذي يذهب لمكان أو مدينة مجاورة ويمضي فيها عدة ساعات ويعود يعد زائر (Visitor) وليس مهاجر⁽⁵⁾.

ويقسم الديموغرافيين الهجرة الى نوعين خارجية وداخلية، فالخارجية هي التي يقوم بها الشخص خارج الحدود الاقليمية للدولة التي يعيش فيها، أما الداخلية فهي نوع من الحركة المكانية للأفراد من منطقة الى أخرى داخل حدود الدولة الواحدة مثل الانتقال من المدينة الى الريف أو من مدينة الى أخرى⁽⁶⁾، وهو الاجراء المتبع في منطقة الدراسة وهي تحدث تحت ظروف اجتماعية واقتصادية اوسياسية اوبئية .

2- مفهوم الهجرة القسرية وتصنيفها

تعد الهجرة القسرية من المشاكل الاجتماعية المعقدة التي واجهت وتواجه المجتمع العراقي والتي شملت الآف الأسر العراقية، حيث أحتل العراق وحسب إحصائية المفوضية السامية لشؤون اللاجئين في 2005/3/1 المرتبة الخامسة بين دول العالم في النزوح⁽⁷⁾ لكن النزوح الذي تلا أحداث تفجير مرقد الامامين العسكريين في 2006/2/18 قد غطى وأخذ مساحة واسعة من الاهمية والبعد السياسي والاجتماعي والاقتصادي وترك آثار يصعب علاجها ومواجهة آثارها في وقت قريب . قبل التطرق الى مفهوم الهجرة القسرية فلا بد من تصنيفها، فقد جرت محاولات لتصنيف الهجرة الى شكلين⁽⁸⁾

1- الهجرة بسبب الحاجة والعوز وخاصة الاقتصادية منها.

2- الهجرة بسبب الضرورة (Necessity) أو بسبب الاكراه (Obligation) .

وترتبط الأولى بسبب الظروف الضاغطة على المجتمع الذي يتركه المهاجر والتي تكون في الغالب ظروف اقتصادية حيث يختار المهاجر مكان هجرته، وتشمل عادة المهاجرين في فئات السن (15-35) سنة.

أما النوع الثاني من الهجرة فهي ترتبط عادة بالعوامل السياسية أو الدينية أو البيئية في أحيان أخرى حيث تؤدي الى دفع فئات المجتمع أو أصناف من الجنسيات أو الجماعات السكانية الى ترك مساكنها الى أماكن أخرى، وهذه الهجرة عكس الأولى لا ترتبط بمواعيد محددة ويطلق عليها في الغالب الهجرة القسرية أو الاجبارية (Forced) أو النزوح السكاني (Exodes) والتي تتم بصورة إجبارية، وتحدث بصورة عامة ضد أولئك الذين يهيمهم الامر ومن أجل هدف واحد تفوق سلبياته وإيجابياته وهو أنقاذ حياتهم، وتتم بصورة مباغتة ودفعة واحدة أو على شكل دفعات يشمل بعض الاحيان منطقة بكاملها وتتفاوت المدة التي قضها المهاجرون بين بضعة أشهر أو سنين أو بصورة نهائية وقاطعة .

2- خصائص الهجرة القسرية

أما أبرز خصائص الهجرة القسرية⁽⁹⁾ فهي :-

- 1- تكون على شكل تيارات متقابلة تأخذ إتجاهات عكسية (مناطق طاردة تجذب في نفس الوقت نازحين آخرين).
- 2- تكون على شكل تيارات كبيرة الحجم .
- 3- على شكل دفعات سريعة .
- 4- غير منظمة .

5- أسرية جماعية .

6- تكون من إقليم الى آخر أو أحياناً تتجاز حدود البلاد.

وهذه الخصائص تنطبق على الهجرة القسرية التي حدثت في العراق فهي إجبارية أسرية ،جماعية ،غير منتظمة وحدثت بين المحافظات وأحياناً خارج البلاد .

3 - التوزيع الجغرافي للهجرة القسرية في العراق حسب المحافظة

توضح صورة التوزيع الجغرافي على ضوء البيانات أن مشكلة الهجرة القسرية قد شملت جميع محافظات البلاد ونالت نصيبها منها ونظراً لاختلاف وتباين أوقات هجرة العوائل لذلك فقد تم تقسيمها الى فترات زمنية .

الفترة الاولى (2003-2006)

يتضح خلال هذه الفترة تباين أعداد العوائل النازحة داخلياً بدءاً بأحداث 2003 ودخول قوات الاحتلال حيث أخذت بعض الاسر بترك مناطق سكنها والبحث عن مكان أكثر أمناً فمن خلال معطيات الجدول (1) والشكل (1) الذي يبين التوزيع الجغرافي للعوائل النازحة بعد أحداث 4/9/2003 لغاية 2/7/2006 قبل أحداث سامراء..

جدول (1) عدد العوائل النازحة داخلياً وخارجياً قبل أحداث سامراء من 2003/4/9 - لغاية 2006/2/17

المحافظة	عدد العوائل	عدد الافراد	النسبة %	الدرجة المعيارية لعدد الافراد
بغداد	1225	7350	7,6	0,13
المتشي	20	120	0,1	0,90 -
واسط	525	3151	3,2	0,47 -
ميسان	191	1146	1,2	0,75 -
ذي قار	567	3402	3,5	0,43 -
البصرة	124	744	0,8	0,81 -
كربلاء	471	2826	2,9	0,5 -
بابل	1400	8400	8,7	0,27
الديوانية	580	3480	3,6	0,42 -
النجف	105	630	0,6	0,82 -
الانبار	3000	18000	18,6	1,63
ديالى	99	594	0,6	0,83 -
صلاح الدين	3800	22800	23,5	2,31
كركوك	1050	6300	6,5	0,02 -
نينوى	3000	18000	18,6	1,63
المجموع	16157	96942	100	

الانحراف المعياري = 7070,18 الوسط الحسابي = 6462,86

المصدر من عمل الباحثان بالاعتماد على

1- وزارة المهجرين والمهاجرين ,المرحلون داخلياً والنازحون في 15 محافظة , بياناتغير منشورة،2009.

2- وزارة المهجرين والمهاجرين، دائرة المعلومات ،خلاصة نتائج تسجيل النازحين شباط/2006 لغاية تشرين الثاني 2007، بيانات غير منشورة ، 2008 .

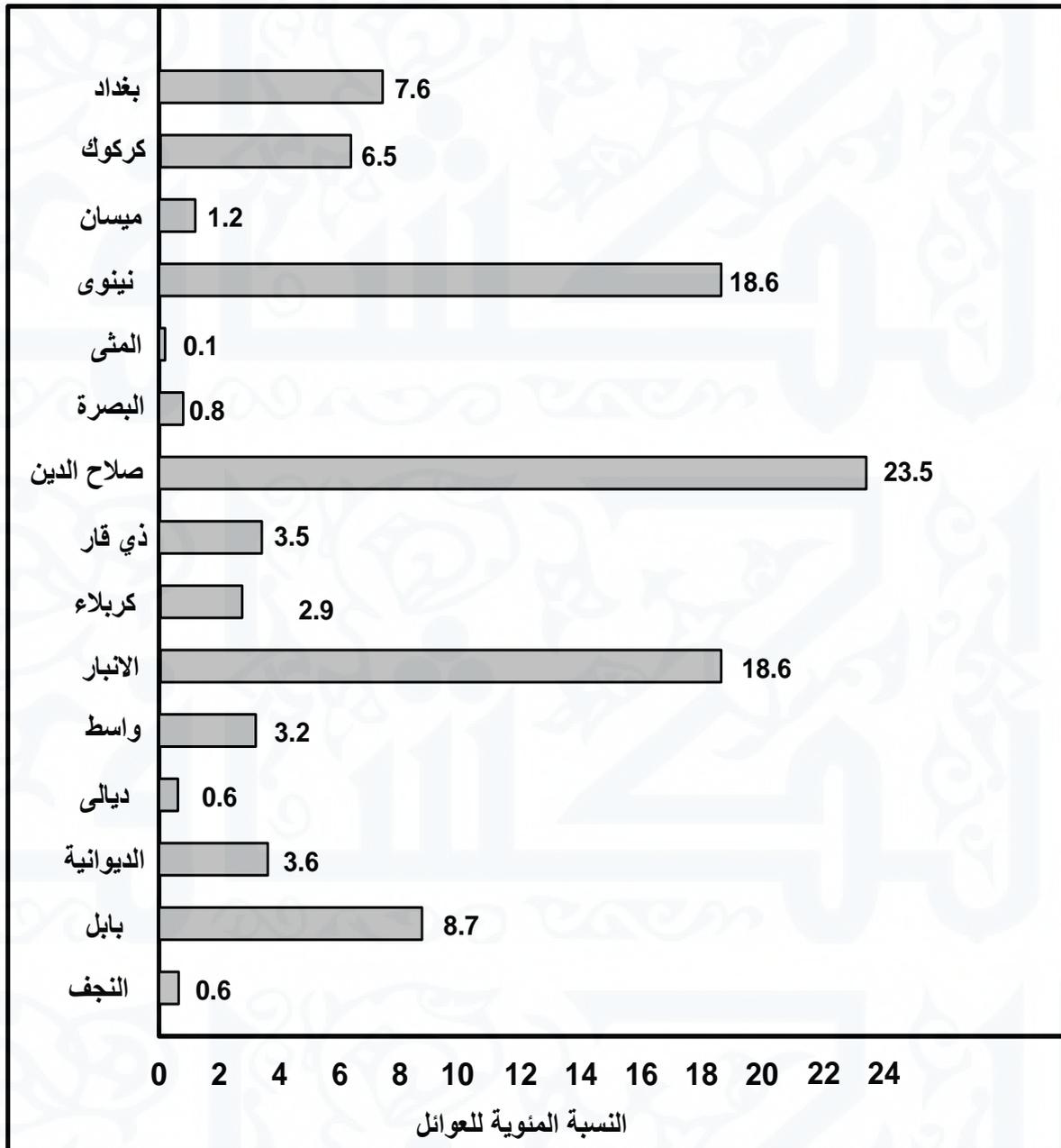
أن محافظة صلاح الدين أحتلت أعلى النسب حيث بلغ عدد العوائل (3800) عائلة وبنسبة (23,5%) تليها محافظتي الانبار ونينوى حيث بلغ عدد العوائل (1800) عائلة وبنسبة (18,6%) لكل منه على التوالي تليها محافظات بابل وبغداد، وأشارت منظمة الهجرة الدولية أن أغلبها نتجت عن العمليات العسكرية من قبل قوات الاحتلال والاعتقالات وأنعدام الامن تليها الاعمال الطائفية (10)

ويلاحظ ثمة تباين في التوزيع الجغرافي لعدد العوائل وعدد الافراد ولغرض توضيح التباين في التوزيع الجغرافي لاعداد السكان بين محافظات القطر فقد أرتأينا استخدام الدرجة المعيارية .
ويقصد بالدرجة المعيارية، عدد الانحرافات المعيارية التي تتباعد عن القيم الفردية، في التوزيع عن الوسط وتستخرج الدرجة المعيارية بالمعادلة الآتية:- (11)

$$د = (س - س) / ع$$

حيث ان د = الدرجة المعيارية س = أي قيمة من قيم المتغير
س = الوسط الحسابي لقيم المتغير ع = الانحراف المعياري

شكل (1) النسبة المئوية لاعداد الاسر المهجرة قسراً بعد ٢٠٠٣/٩/٤ في محافظات العراق



المصدر من عمل الباحثان بالاعتماد على الجدول (1)

والدرجة المعيارية مقياس لتحديد الموقع النسبي لكل قيمة في التوزيع الذي تعود اليه تلافياً للصعوبات التي تنشأ من استعمال الأرقام المطلقة وما قد تنطوي عليه من تشتت في القيم إلى حد لا تتضح معه صورة توزيعها، ويكشف تمثيل الدرجات المعيارية على الخرائط من انتظام توزيع الظاهرة أو تباينها مكانياً⁽¹²⁾ ولغرض توضيح التوزيع الجغرافي لاعداد السكان(الافراد) النازحين داخل محافظات العراق بأستخدام الدرجة المعيارية وحسب معطيات الجدول (1) والخارطة (1) أتضح وجود أربعة مستويات لتوزيع عدد السكان النازحين هي :-

المستوى الاول

وتبلغ درجته المعيارية (+0,25 فأكثر) حيث تراوح أعداد السكان بين 22800 - 8400 نسمة وتمثلت بمحافظات صلاح الدين ،نينوى ،الانبار ، وبابل ،وهذا يعود لما شهدته المحافظات من أعتقالات وعميات عسكري إضافة الى عمليات طائفية مما أجبر العديد من السكان على ترك منازلها والنزوح داخل المحافظة أو خارجها .

المستوى الثاني

وتبلغ درجته المعيارية بين (+0,24 - 0,00) وبلغ عدد السكان 7350 نسمة ومثلتها محافظة بغداد وهذا يعود لاحداث العنف التي شهدتها مناطق أبي غريب واللطفية والفلوجة والمحمودية والغزالية مما شكل سبب رئيسي لنزوح العوائل بعد أحداث 2003⁽¹³⁾

المستوى الثالث

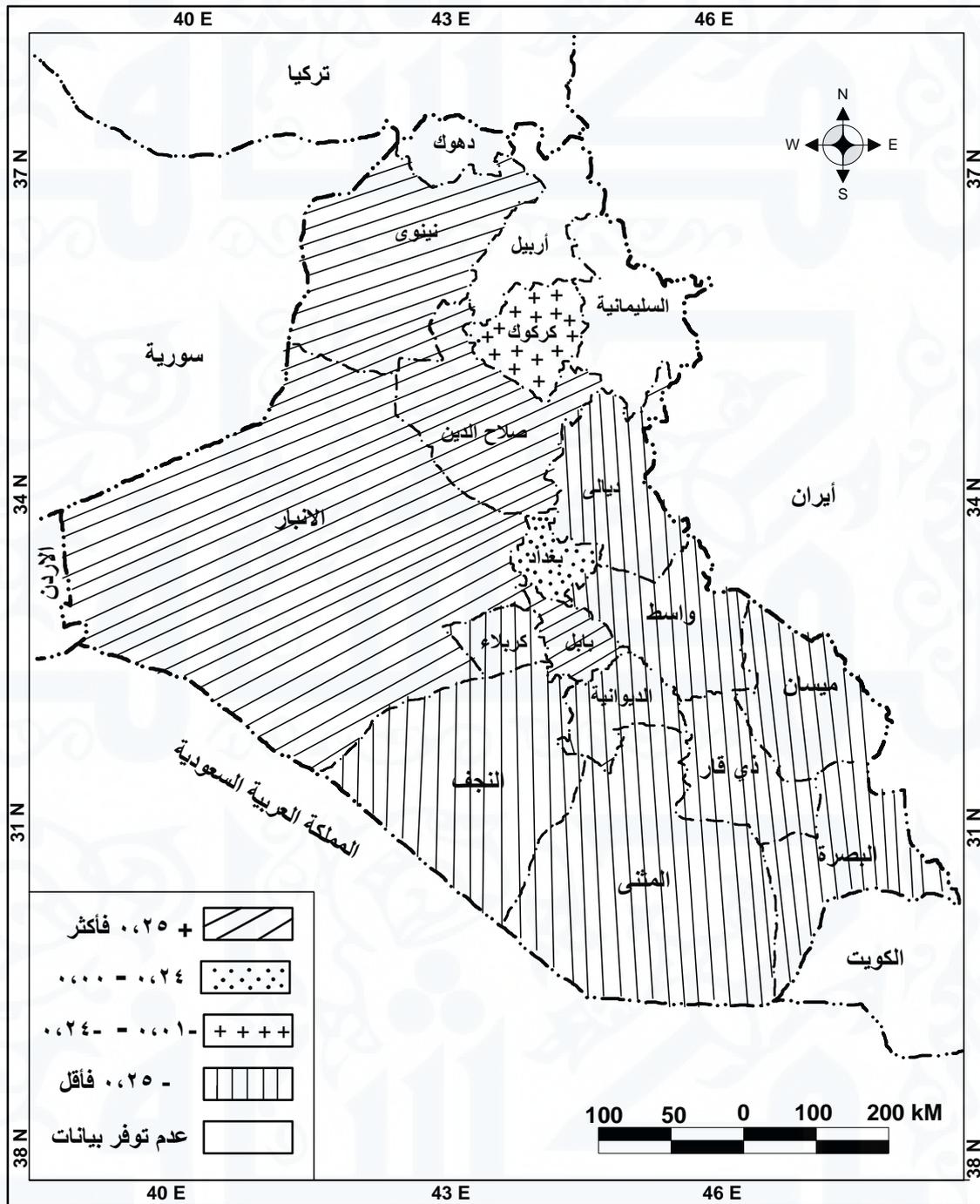
وبلغت درجته المعيارية بين (-0,01 - -0,24) حيث بلغ عدد السكان النازحين 6300 نسمة ومثلتها محافظة كركوك والتي كان النزوح الاكبر للعوائل هو بسبب أحداث العنف والعمليات المسلحة بين قوات الاحتلال حيث تمثلت أبرز المناطق النازحة باتجاه المحافظة هي بغداد، وصلاح الدين ،نينوى ،وديالى.⁽¹⁴⁾

المستوى الرابع

وبلغت درجته المعيارية بين (-0,25 فأقل) وبلغ عدد سكانه بين 120-3480 نسمة وتمثل بمحافظات النجف وديالى والمثنى البصرة وميسان وذي قار وكربلاء وواسط والديوانية وكانت هذه هي المحطة التالية للنزوح التي قصدها النازحون بعد المستوى السابق.

الفترة الثانية (بعد أحداث سامراء لغاية 2007) .

خارطة (1) التوزيع الجغرافي لاعداد السكان المهجرين قسرياً في العراق عدا اقليم كردستان للمدة من (٢٠٠٣/٤/٩-٢٠٠٦/٢/١٧) باستخدام الدرجة المعيارية



المصدر من عمل الباحثان بالاعتماد على الجدول (1)

أخذت ظاهرة الهجرة القسرية أبعاداً سياسية واقتصادية وأجتماعية وذلك بعد تفجير الامامين العسكريين في سامراء في 2006/2/18 والتي تلتها حركة سكانية واسعة و تزايدت موجات الترحيل وبنطاق واسع خاصة في محافظة نينوى وديالى وكركوك وبابل والنجف وبغداد خاصة مناطق ابي غريب واللطفية والمحمودية ومحافظة الانبار وخاصة مدن الرمادي والفلوجة الخ ، وكما موضح في معطيات الجدول (2) والشكل (2) والتي توضح بياناتها أختلاف أعداد العوائل ونسبها عن المدة التي سبقتها حيث احتلت محافظة بغداد المرتبة الاولى من ناحية عدد العوائل المهجرة حيث بلغ عددها 30000 عائلة وبنسبة (27%) تليها محافظة بابل (9000)عائلة وبنسبة (8,1%) ثم تليها محافظة واسط وكربلاء والبصرة الخ، وتعود أسبابها كما أشارت الدراسات التي قامت بها

جدول (2) عدد العوائل النازحة داخلياً وخارجياً بعد أحداث سامراء من 2006/6/18 لغاية 2007 /3/29

المحافظة	عدد العوائل	عدد الافراد	النسبة %	الدرجة المعيارية لعدد الافراد
بغداد	30000	180000	27	3,48
المثنى	1712	10272	1,5	0,88 -
واسط	8931	53586	8	0,24
ميسان	4820	28920	4,3	0,40 -
ذي قار	5318	31908	4,8	0,32 -
البصرة	4300	25800	4	0,48 -
كربلاء	8452	50712	7,6	0,16
بابل	9000	54000	8,1	0,25
الديوانية	3105	18630	2,8	0,66 -
النجف	7151	42906	6,4	0,04
الانبار	6000	36000	5,4	0,22 -
ديالى	7530	45180	6,8	0,02
صلاح الدين	7500	45000	6,8	0,02
كركوك	1073	6438	1	0,097 -
نينوى	6105	36630	5,5	0,22 -
المجموع	110997	665982	100	

الوسط الحسابي = 44398,8 الانحراف المعياري = 38943,92

المصدر من عمل الباحثان بالاعتماد على

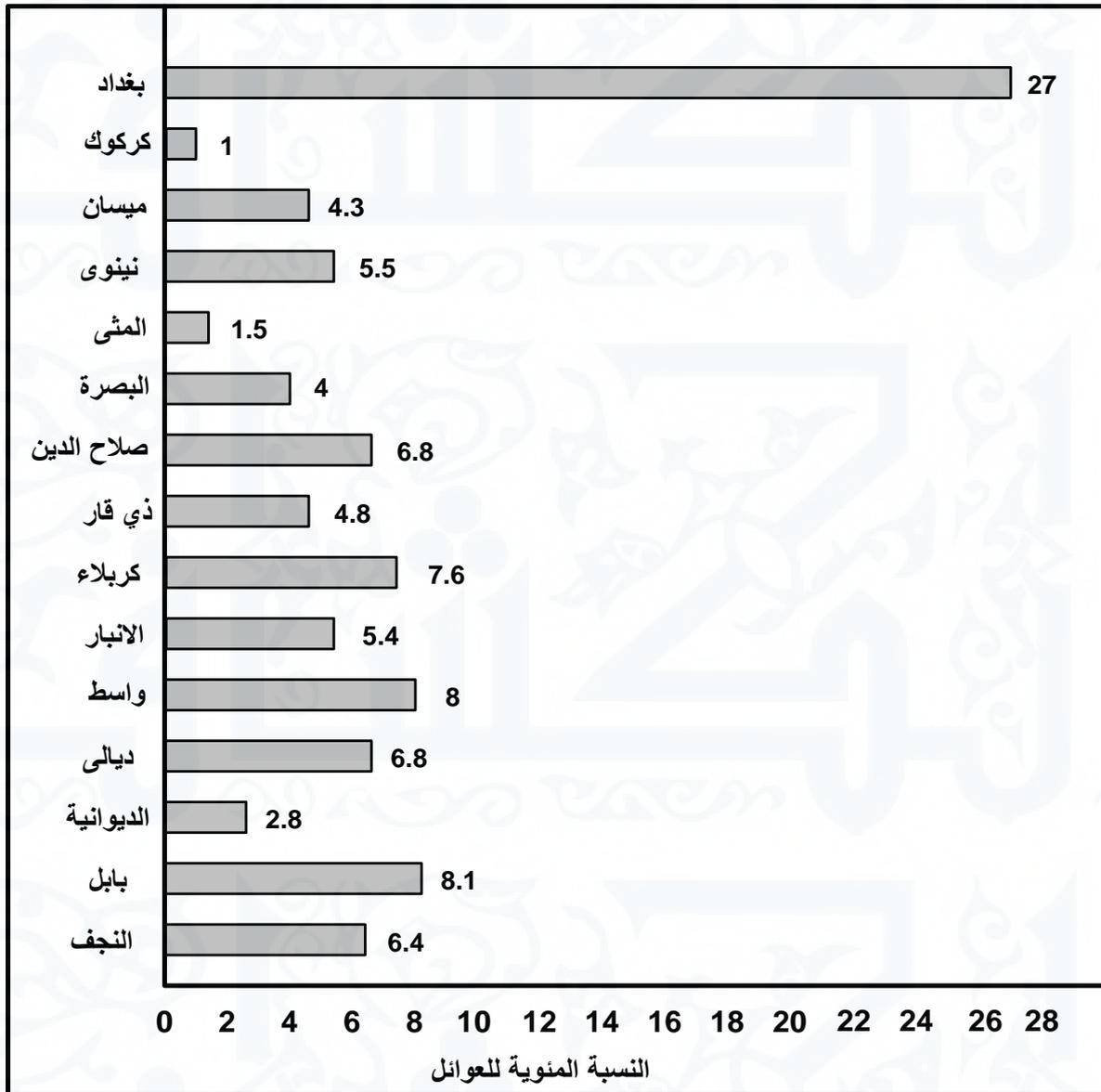
1- وزارة المهجرين والمهاجرين، دائرة المعلومات، خلاصة نتائج تسجيل النازحين شباط/2006 لغاية تشرين الثاني 2007/بيانات غير منشورة، 2008 .

2- وزارة المهجرين والمهاجرين، المرطلون داخلياً والنازحون في 15 محافظة، بيانات غير منشورة، 2009.

منظمة الهجرة الدولية (IOM) حول أسباب التهجير الى (86% بسبب طائفي)، (6% بسبب معتقدات دينية)، (1% بسبب عرقي)، (1% بسبب مجموعة مهيمنة) (اسباب أخرى تعود من بينها الى أنعدام الامن)⁽¹⁵⁾ وهذا يوضح أن الاعمال الطائفية والتمثلة بالقتل على الهوية أو التهديد بالقتل وتدمير المنازل أصبحت الاسباب الرئيسية خلال تلك الفترة.

شكل (٢)

النسبة المئوية لاعداد الاسر المهجرة قسراً بعد أحداث سامراء من ٢٠٠٦/٦/١٨ - لغاية ٢٠٠٧/٣/٢٩ في محافظات العراق



المصدر من عمل الباحثان بالاعتماد على الجدول (٢)

ومن خلال ملاحظة الجدول (2) والخارطة (2) كانت نتائج تطبيق الدرجة المعيارية على أعداد الافراد وجود أربعة مستويات هي:-

المستوى الاول

وبلغت درجته المعيارية (+0,25 فأكثر) حيث بلغ عدد السكان بين 180000- 54000 نسمة وقد ضمت محافظات بغداد وبابل وذلك يعود لكون محافظة بغداد صاحبة الثقل السكاني حيث تضم ما يقارب ربع سكان العراق وتشمل كافة القوميات من عرب وأكراد وتركمان وأشوريين وغيرهم إضافة لاحتوائها على أتباع كل الاديان والمذاهب ومن كافة الاعراق، وانعدام الامن بسبب العمليات العسكرية وتزايد العنف الطائفي والتهديد بالقتل مما أدى الى نزوح الكثير من العوائل⁽¹⁶⁾ بينما كان الاستقرار الامني في محافظة بابل مقارنة بالكثير من المحافظات سبب في أستقطاب العديد من السكان من محافظة سامراء، والانبار، والدورة، واليوسفية، واللطيفية، والفلوجة، وأبو غريب، إضافة الى ماشهده م حركة سكانية لبعض الاسر في مناطق جبلة والوردية⁽¹⁷⁾

المستوى الثاني

والذي بلغت درجته المعيارية بين (+ 24 - 0,0) حيث تراوح عدد السكان بين 42906 - 54000 نسمة وتمثل بمحافظة واسط وكربلاء والنجف وديالى وصلاح الدين حيث أدى التهديد بالسلاح والقتل على الهوية على أساس طائفي إضافة للعمليات العسكرية هي من أبرز الاسباب التي أدت الى تهجير العوائل خاصة بالنسبة لمحافظة ديالى وصلاح الدين.

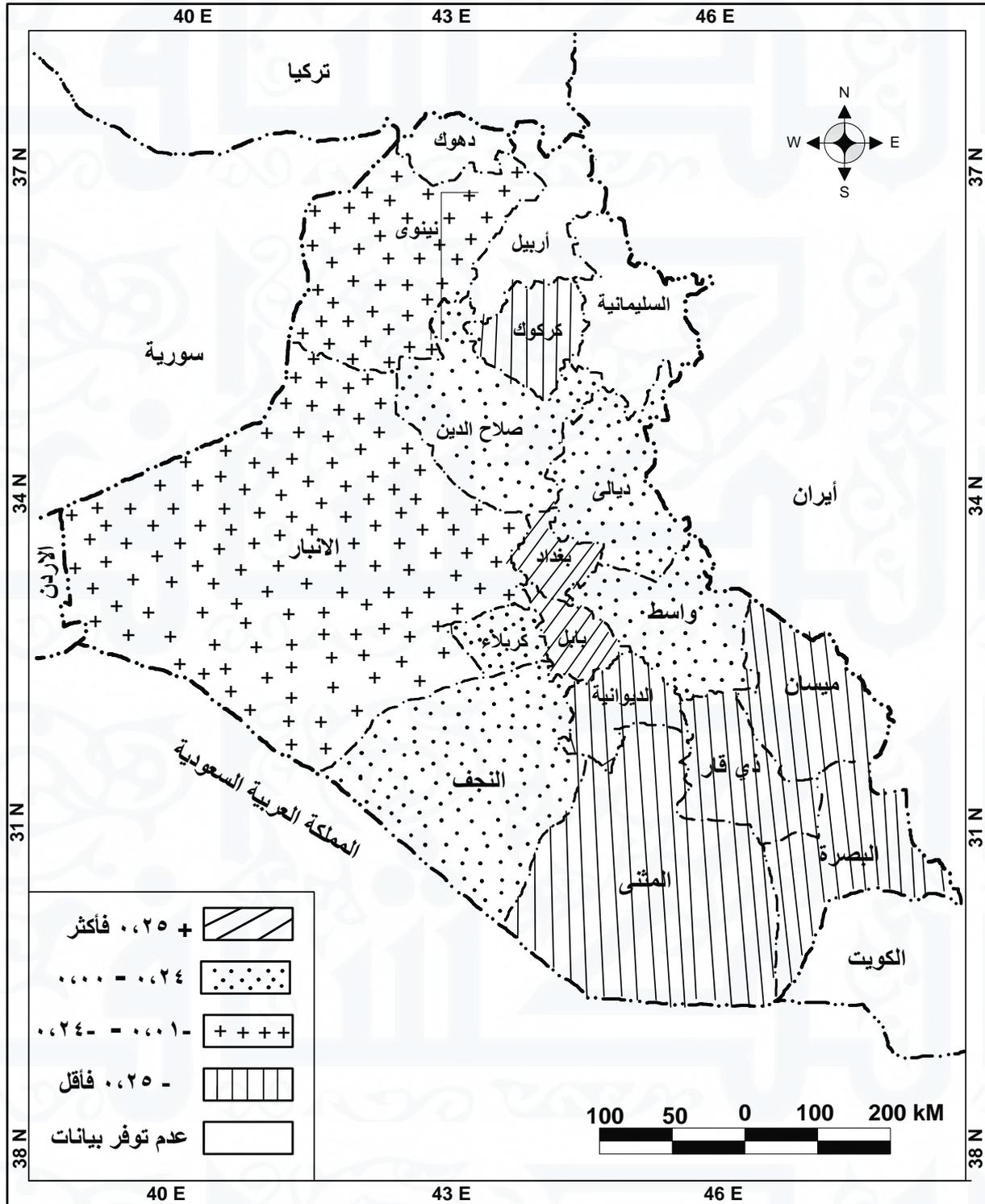
المستوى الثالث

والذي تراوحت درجته المعيارية بين (- 0,01 - - 0,24) حي تراوح عدد السكان بين 36000-36630 نسمة وتمثل بمحافظة نينوى، والانبار التي شهدت حالها حال المحافظات الاخرى عمليات عسكرية والتهجير على الاساس الطائفي.

المستوى الرابع

الذي بلغت درجته المعيارية (- 0,25 فأقل) والذي تراوح عدد السكان المهجرين بين 18630 - 6438 نسمة شمل محافظات المثنى، كركوك، ذي قار، المثنى، البصرة، الديوانية ، ميسان .

خارطة (٢) التوزيع الجغرافي لاعداد السكان المهجرين قسرياً في العراق عدا إقليم كردستان
 للمدة ٢٠٠٦/٦/١٨ - لغاية ٢٠٠٧/٣/٢٩ باستخدام الدرجة المعيارية



المصدر من عمل الباحثان بالاعتماد على الجدول (٣)

الفترة الثالثة (2008-2010)

أشنتدت الهجرة القسرية خلال تلك الفترة وأرتفع عدد الاسر النازحة حيث بلغت أقصى مستوياتها وكما موضح في الجدول (3) والشكل (3) حيث أستمرت عمليات القتل على الهوية وأنعدام الجانب الامني وغيرها من الاسباب التي سبق ذكرها وقد أستمرت محافظة بغداد بأحتلال المرتبة الاولى على مستوى التهجير حيث بلغ عدد عوائل (90731) ونسبة (40%) وهذا يعود الى التنوع الاثني في المحافظة وسيطرة الجماعات المسلحة وغياب الامن وضعف القانون جميع هذه العوامل أدت الى أن تكون بغداد هي أكبر المحافظات نزوحاً، تليها محافظة ديالى بنسبة (10%) ونيوى بنسبة (8,4%) ثم محافظة بابل بنسبة (5,6%) أما أقل نسبة فقد سجلت في محافظة المثنى وبلغت (1,1%)، وعلى الرغم من عودة بعض العوائل الى مناطق سكنها بعد 2010 الا أنها لم تكن بحجم وبعده العوائل النازحة حيث أشارت منظمة الهجرة أن أغلب الاسر غيرت مناطق سكنها ورفضت العودة الى مكانها الاصلي .

جدول(3) عدد العوائل النازحة داخلياً وخارجياً من 2008 لغاية / نيسان -2010

المحافظة	عدد العوائل	عدد الافراد	النسبة %	الدرجة المعيارية لعدد الافراد
بغداد	90731	544386	40	3,62
المثنى	2457	14742	1,1	0,61 -
واسط	12306	73836	5,2	0,14 -
ميسان	6792	40752	3	0,40-
ذي قار	7066	42396	3,1	0,39 -
البصرة	5989	35934	2,6	0,44 -
كربلاء	10921	65526	4,8	0,20 -
بابل	12677	76062	5,6	0,12 -
الديوانية	3858	23148	2	0,54 -
النجف	7570	45420	3,3	0,36 -
الائبار	9179	55074	4	0,29 -
ديالى	22784	136704	10	0,37
صلاح الدين	7790	46740	3,4	0,35 -
كركوك	7911	47466	3,5	0,35 -
نيوى	19100	114600	8,4	0,19
المجموع	227131	1362786	100	

الوسط الحسابي = 90852,4 الانحراف المعياري = 125148,45

المصدر: من عمل الباحثان بالاعتماد على

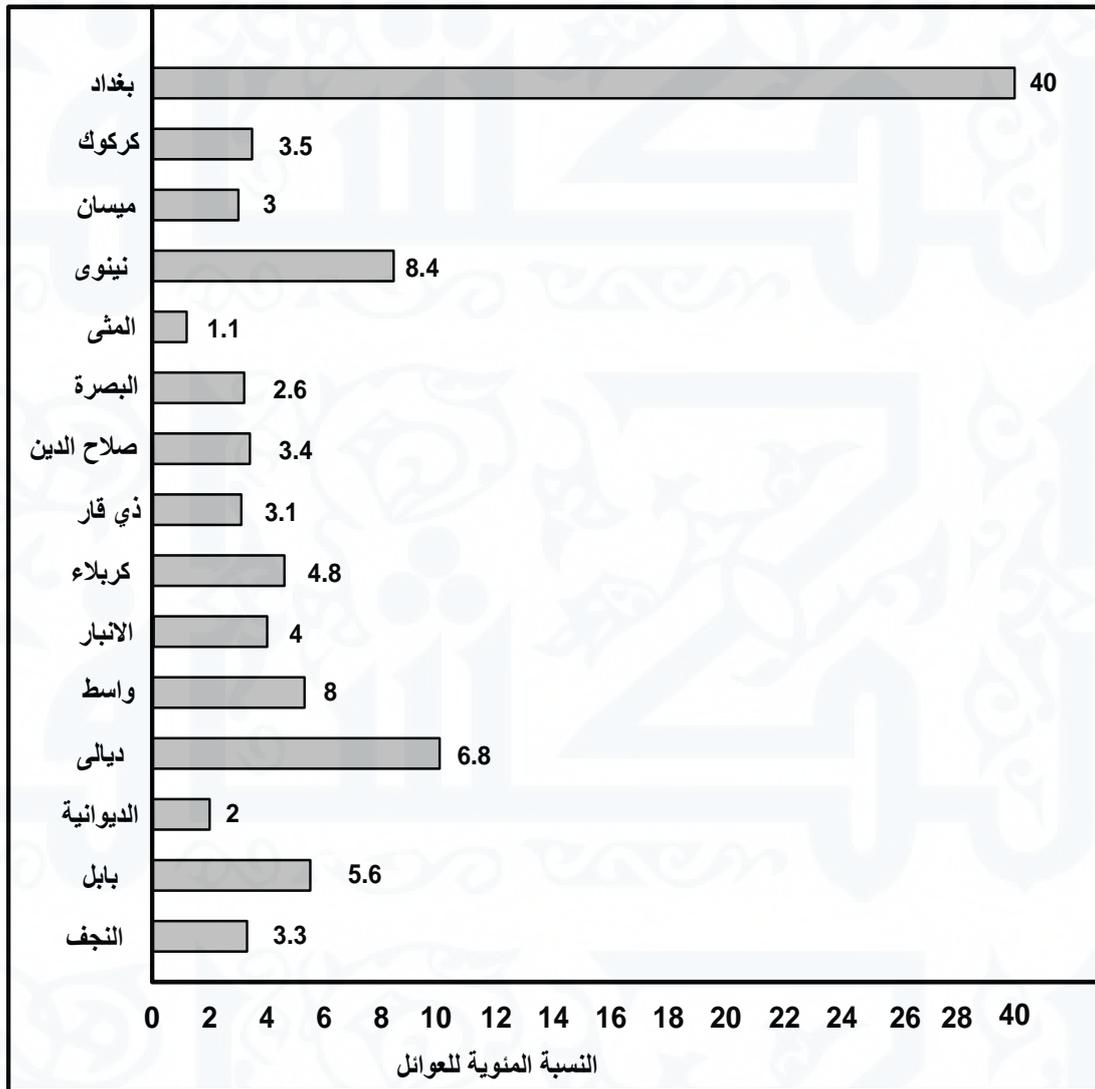
1- وزارة المجريين والمهاجرين، دائرة المعلومات والبحوث، قسم الاحصاء وبنك المعومات، نتائج الحصر والترقم

، 2011.

2- IOM.Emergency Needs Assessments .October ,2009.

3- IOM.Emergency Needs Assessments. May. 2011.

شكل (3) النسبة المئوية لاعداد الاسر المهجرة قسراً لغاية نيسان ٢٠١١ في محافظات العراق



المصدر من عمل الباحثان بالاعتماد على الجدول (3)

أما بالنسبة لنتائج تطبيق الدرجة المعيارية على أعداد السكان فقد تباينت مستوياتها حسب المحافظات وكما موضح في الجدول (3) والخارطة (3) وكانت كالآتي :-

المستوى الاول

والذي بلغت درجته المعيارية بين +0,25 فأكثر والذي تراوح عدد السكان المهجرين بين 136704-544386 وتمثلها محافظتي بغداد وديالى حيث شهدت هاتين المحافظتين معارك بين الحكومة والمجاميع الارهابية التي تواجدت في ديالى مثل مناطق الكاطون وبهرز والخالص وكنعان أبو صيدا وخان بني سعد والتحرير، وفي بغداد مثل مناطق الغزالية، وأبي غريب، والاعظمية، المدائن، وغيرها من المناطق والتي هاجر بعض سكانها بسبب العمليات العسكرية والبعض الاخر نتيجة التهديد بالقتل (18)

المستوى الثاني

والذي بلغت درجته المعيارية $0,24 - 0,00$ والذي بلغ عدد السكان 114600 نسمة وتمثله محافظة نينوى حيث شهدت المحافظة هجرة قسرية واسعة لمختلف الطوائف من شيعة ومسيح وتركمان ويزيدية حيث مورست ضدهم عمليات التهجير باستخدام القوة من قبل الجماعات المسلحة .

المستوى الثالث

والذي تراوحت درجته المعيارية بين $0,01 - - 0,24$ والذي بلغ عدد السكان بين 76062 - 65526 ومثلتها محافظات بابل، واسط، كربلاء .

المستوى الرابع

والذي تبلغ درجته المعيارية $0,25 -$ فأقل والذي تراوح عدد السكان بين 47466 - 14742 وتمثلها محافظات كركوك ، ميسان ،ذي قار ،البصرة ، الديوانية ،النجف ،الانبار ، صلاح الدين ،المتنى .

4- العوامل أو الدوافع الرئيسية لظاهرة الهجرة القسرية للسكان

الهجرة القسرية مثل أي ظاهرة سكانية لا بد من وجود عدد من العوامل والتي تشكل بمجموعها الاسباب التي تقف وراء بروز ظاهرة الهجرة القسرية أهمها .

أولاً : العوامل السياسية: وقد برز هذا العامل نتيجة .

أ- ضعف القانون وضعف السلطة التنفيذية وأنعدام الامن والذي يعتبر أحد الاسباب التي فتحت البلاد لكثير من الجماعات المسلحة وما أتاح لها فرض سلطتها وسيطرتها على الاحياء والمناطق مارست خلالها عمليات تهجير بحق سكانها .

2- دخول قوات الاحتلال الى العراق وما قامت به من أعمال عنف مسلح ومداهمات وأعتقال عشوائي ضد المواطنين بحيث أصبحت الكثير من الاحياء غير آمنة.

ثانياً : العوامل الاجتماعية : والتي تعد من أبرز العوامل التي ساهمت في هجرة العديد من العوائل ومن أبرزها.

1- إثارة الفتنة الطائفية من خلال تفجير مرقد الامامين العسكريين (ع) والتي تعد من أبرز الاسباب التي من خلالها فرضت العديد من الجماعات المسلحة التي تنتمي الى مذهب ديني معين سيطرتها على الكثير من المناطق والاحياء وبدأت تمارس عمليات التهجير والقتل على الهوية وتدمير المنازل ضد السكان وأجبارهم على المغادرة .

2- شيوع ظاهرة الجريمة والتهديد بالقتل عبر رسائل الهاتف النقال أو عن طريق كتابة الرسائل أو الكتابة على جدران المنازل ،أو عمليات الخطف كل هذه الاسباب أجبرت العديد من الاسر مغادرة مناطق سكنها باتجاه مناطق أكثر أمن وأستقرار .

ثالثاً : العوامل الاقتصادية

وتمثل هذا العامل بفقدان العديد من السكان مصادر رزقهم سواء من خلال فقدان أراضيهم الزراعية أو فقدان مهنتهم كما حصل في محافظات ديالى ومنطقة اليوسفية والراشدية في بغداد وصلاح الدين، أو تدمير منازلهم وهي السياسة التي اتبعتها الجماعات المسلحة الخارجة عن القانون .

5- الاثار المترتبة على الهجرة القسرية

الحديث على الهجرة القسرية داخل الحدود السياسية للدولة هو في الواقع حديث عن ظاهرة ذات آثار تخلفها سواء في المكان الذي نزحت منه أو مكان الوصول ،خاصة إذا كانت الهجرة قسرية والتي تكون بطبيعة الحال بصورة مفاجئة من دون سابق أنذار وقد تفاوتت الاثار التي أفرزتها الهجرة القسرية في العراق والتي تمت دراستها من الناحية الاجتماعية والاقتصادية وكما يأتي :-

أولاً: الآثار الاجتماعية

لقد أفرزت الهجرة القسرية في العراق العديد من الآثار الاجتماعية التي من أبرزها .

أ- تباين معدلات النمو السكاني بين المحافظات .

تعد الهجرة الداخلية أحد المتغيرات الديموغرافية المؤثرة في تباين حجم السكان وتوزيعهم وكثافتهم، وفي الغالب تعتبر رافداً بشرياً للسكان الاصليين⁽¹⁹⁾ وهي أحد العوامل الثلاثة المؤثرة في نمو السكان بالإضافة الى الولادات والوفيات وبالتالي تكون السبب في إختلاف معدلات النمو في مناطق دون أخرى، لكن ظاهرة الهجرة القسرية في العراق تمثل حالة مختلفة فعدد الأسر المهجرة أخذ بالتزايد ابتداءً من أحداث 2003 حتى نيسان 2012 ومما زاد في خطورتها أنها حصلت في فترة زمنية قصيرة وهذه الاعداد الكبيرة من الاسر أخلت في التوزيع الجغرافي للسكان فأصبحت مناطق قليلة أو شبه خالية من السكان بسبب وقوعها في مناطق النزاعات المسلحة، أو تم ترحيلها من قبل بعض المجاميع المسلحة ، بينما أصبحت مناطق ذات زيادة سكانية، نتيجة أنجذاب الاسر نحوها بحيث تزدحم السكان الاصليين في العمل وقد تخل في التركيب والعادات الاجتماعية للسكان الاصليين وتنقل لهم عادات وتقاليدها أخرى قد لا تكون مرغوبة من قبلهم بشكل كاف.

ب- الضغط على الخدمات .

وكغيرهم من السكان يحتاج المهاجرون الى مختلف الخدمات منها الصحية والتعليمية والنقل وغيرها ولهذا فقد سببت الهجرة القسرية الضغط على الخدمات بحيث أنها لم تتمكن من تلبية متطلبات السكان، خاصة وأنها شملت الفئات العمرية بمجملها هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن قطاع الخدمات كان يعاني مسبقاً من تردي واضح في مستوياته حيث الاستيعاب والامتداد الجغرافي ، الى جانب عجز الاجهزة المعنية من توفير الخدمات للسكان القدامى والجدد لكون الحركة السكانية كانت فجائية وبأعداد كبيرة بحيث أصبح الضغط على الشوارع والقطاع الصحي والماء والكهرباء وجميع القطاعات الاخرى كبيراً، وألحق ضرراً بمستوى كفاءته وأداءه لمجموع المستفيدين .

ج- مشكلة السكن وظهور العشوائيات .

تعد مشكلة السكن أبرز إفرازات الهجرة القسرية سواء في داخل المدن أو المناطق الريفية فمن الواضح أن العديد من الاسر المهجرة تركت مساكنها بالاكراه ، والبعض الاخر دمرت منازلهم أما بسبب النزاعات أو من قبل الجماعات المسلحة كما حدث بمحافظة ديالى في مناطق الكاطون ، وبهرز، وخان بني سعد ،والتحريير، وكذلك في محافظة بغداد في مناطق الغزالية والمدائن وأبي غريب والدورة ، واللطيفية مما جعل الاسر دون سكن .

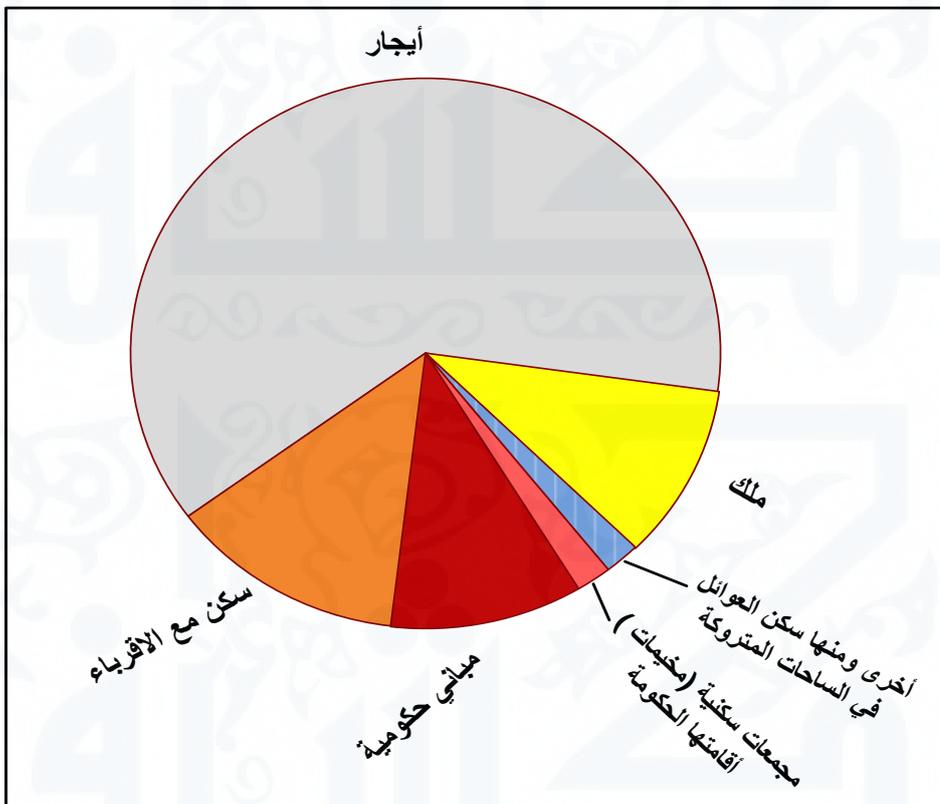
وبالتالي أُجبرت العديد من الاسر السكن في الساحات الخالية مما ترتب عليه ظهور العشوائيات أو ما تسمى المناطق المتخلفة عمرانياً، هذا أدى الى الاخلال بمعايير السكن الحضري الملائم للاسرة أو من ناحية مواصفات البناء والتخطيط ، بينما أخذت الاسر الاخرى تأجير مساكن وذلك لان أغلب الاسر بسبب النزوح المفاجيء لم تسمح إمكانياتهم الاقتصادية في اقتناء مسكن خاص بها وهذا ما ترتب عليه مشكلة ارتفاع أسعار العقارات ومقدار تأجيرها ،بينما بعض الاسر تمكنت من شراء سكن والبعض الاخر سكن مع الاقارب وهذا ما أوضحتها الاحصاءات الخاصة بالتوزيع النسبي لنوع الوحدة السكنية التي تشغلها الاسرة النازحة كما موضح في الجدول (4) والشكل (4) الذي يتضح من خلاله أن نسبة العوائل التي أستأجرت مسكن بلغت 61,3% تليها العوائل التي تسكن مع الاقرباء بنسبة 13,6% وقد إتخذت 10% من العوائل النازحة من الابنية الحكومية كالمدراس ومقرات الجيش ودوائر الدولة مكان لسكنها والتي تعذر لاحقاً أخراج هذه العوائل من هذه الدوائر، تليها نسبة العوائل التي تمتلك سكن أما أقل النسب فتمثل الاسر التي تسكن في مجمعات سكنية (مخيمات) أقامتها الحكومة.⁽²⁰⁾

جدول (4) التوزيع النسبي لنوع الوحدة السكنية التي تشغلها العوائل المهجرة قسرياً

النسبة %	نوع السكن
11,3	ملك
61,3	إيجار
10	مباني حكومية
1,7	مجمعات سكنية (مخيمات) أقامتها الحكومة
13,6	سكن مع الاقرباء
2,1	أخرى ومنها سكن العوائل في الساحات المتروكة
%100	المجموع

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، تقرير مشروع رصد وتوزيع المعونة الغذائية على أسر النازحين العراقيين، غير منشور، 2009، ص6.

شكل (4) التوزيع النسبي لنوع الوحدة السكنية التي تشغلها العوائل المهجرة قسرياً



المصدر: بالاعتماد على الجدول (4)

د- التفكك الاجتماعي وضعف الروابط الاجتماعية

تشير الكثير من الدراسات أن التفكك الاجتماعي يحصل عندما تُصاب العلاقات الاجتماعية بين الافراد أو بين الجماعات أو بين أقسام المؤسسة الاجتماعية (21) والذي هو عملية تتحطم بسببها كثير من العلاقات الاجتماعية ويظهر التفكك الاجتماعي عندما يحدث فيه اضطراب نتيجة الهجرة أو الحروب أو الكوارث الاقتصادية وغيرها، (22) وهذا يؤدي الى قيام حالة من التصادم بين القيم والمثل الاجتماعية، بمعنى أن التفكك يحصل داخل المجتمع الذي يتعرض الى عمليات التحول أو التغيير، وهذا الذي نتج عن الهجرة القسرية فقد عمدت الكثير من المجاميع المسلحة على إثارة الفتنة

الطائفية بين أبناء المجتمع وبالتالي ادت الى تمزيق النسيج الاجتماعي وبالتالي ضعف الروابط والعلاقات الاجتماعية بحيث أصبحت العديد من المناطق تابعة لجهة معينة وبالتالي أصبح من الصعوبة الدخول الى مثل تلك المناطق .

هـ- تفشي ظاهرة الجريمة والسرقة والفساد الاخلاقي. والتي هي نتيجة من نتائج الاكتناظ السكاني والتخلف العمراني للاحياء .

و- ظاهرة التسول والتسرب من المدارس والتي أخذت تنتشر في المجتمع العراقي والتي هي أبرز وأخطر نتائج زيادة سكان المدن وتدهور الوضع الاقتصادي خاصة بالنسبة للعوائل الفقيرة .

ثانياً : الآثار الاقتصادية

أ- البطالة : تعد البطالة من بين أبرز الآثار الاقتصادية التي أفرزتها الهجرة القسرية ،حيث أجبرت العديد من العوائل التي كانت تمتنهن مهن معينة سواء كانت زراعية أو حرفية على تركها ،بالإضافة الى تعطل الكثير من المشاريع الصناعية وهو الامر الذي أدى الى تفشي ظاهرة البطالة بشكل كبير يقابله عجز الجهات المعنية بوضع خطط للتخفيف من حدتها .

ب- ساهم النزوح السكاني في تأخر القطاع الزراعي نتيجة إهمال الارض أو تركها بعد تهديد أصحابها من قبل المجاميع المسلحة بينما دمرت مساحات كبيرة من الاراضي المزروعة نتيجة العمليات العسكرية كما حصل في محافظة ديالى وبعض المناطق في محافظة بغداد وصلاح الدين .

ج- مشكلة الحراك المهني : يقصد بالحراك المهني التغيير من وضع مهني الى وضع مهني آخر وما يتبع ذلك من تحول في المكانة الاجتماعية للفرد الذي أحرز هذا الحراك من ناحية دخله وأسلوب حياته وما الى ذلك (24) وهي مكملة لظاهرة البطالة ،وقد حدثت هذه نتيجة التهجير وفقدان العديد من المهاجرين مصادر عيشهم نتيجة تركهم مهنتهم قسراً تحت التهديد وبالتالي عجزهم عن تلبية متطلبات العيشة في المكان الجديد وخاصة أصحاب المزارع وبعض الحرف وبالتالي حاولوا التفاعل والحصول على مهن جديدة للحصول على دخول تلبى متطلبات المعيشة اليومية .

د- مشكلة ارتفاع الأسعار.حيث أدى التدهور في إقطاعين الزراعي والصناعي وما قبله من زيادة سكانية وأعتماذ العراق بشكل كبير على أستيراده للسلع الى ارتفاع أسعار السلع والمواد الغذائية مما أصبح يشكل مشكلة خاصة بالنسبة للعوائل ذات الدخل المنخفض .

الاستنتاجات :

من بين أبرز الاستنتاجات التي أفرزتها الدراسة هي :

- 1- أظهرت الدراسة السكانية وجود هجرة قسرية شملت جميع محافظات القطر والتي بلغت أعلى مستوياتها بعد تفجير مرقد الاماميين العسكريين (ع) في 2006/6/18 والتي شملت جميع طوائف المجتمع من الشيعة والسنة والصابئة وغيرها .
- 2- أصبحت مشكلة الهجرة القسرية من أخطر المشاكل التي تواجه المجتمع العراقي وخطورتها تكمن في أستمراريتها وعدم قدرة الحكومة على مواجهتها والتي أفرزت مشاكل منها الضغط على الخدمات(الصحية والتعليمية -- الخ)، البطالة، والتسول، والتفكك الاجتماعي الخ--.
- 3- أظهرت الدراسة أن من بين المشاكل المعقدة مشكلة السكن والتي هي من مسببات الهجرة القسرية وذلك لما ترتب عليها من نتائج أبرزها ظهور العشوائيات والتي بدأت تنافس المكان المجاور لها من ناحية الضغط على الخدمات ،بالإضافة الى ما أفرزته من المشاكل الاجتماعية في تلك المناطق .
- 4- أن من أبرز نتائج الهجرة القسرية هو إنتشار البطالة بشكل واسع نتيجة فقدان السكان المهاجرين مصادر رزقهم بالإضافة الى تدهور القطاع الزراعي والصناعي وقطاع الخدمات مما أدى الى تعطيل اليد النشطة اقتصادياً وهي المعول عليها في المجتمعات .

- 5- أوضحت نتائج الدراسة أن النسبة الاعلى لتهجير الاسر هو بسبب الفتنة الطائفية التي أثارته بعض الفئات من المجتمع حيث بلغت النسبة 86%، والتي أخذت أبعاداً سياسية وإجتماعية وإقتصادية خطيرة .
- 6- سجلت محافظة بغداد مستويات مرتفعة من ناحية العوائل المهجرة قسرياً وهذا يعود بطبيعة الحال الى الثقل السكاني الذي تحمله المحافظة ،والتنوع الاثني ،وما شهدته المحافظة من أعمال العنف .
- 7- أوضحت الدراسة وحسب دراسات منظمة الهجرة أن أغلب العوائل ترفض العودة الى محل سكنها القديم لاسباب منها فقدان المنزل ،او التهديد بالقتل ،او فقدان مصدر الرزق .
- 8- أظهرت الدراسة أن تدهور الجانب الامني والذي تمثل بضعف القانون وعدم أستتبابه من بين العوامل البارزة للهجرة القسرية في العراق وهي الوضعية التي إستغلتها الجماعات المسلحة لتهديد العوائل وطردها من مكان سكنها .

مصادر البحث

- 1- عبد الباسط محمد حسن، أصول البحث العلمي الاجتماعي، ط3، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، ص173 .
- 2- واحدة حمة ويس نصرالله ،الهجرة الخارجية وأثرها في بناء الاسرة ووظائفها (دراسة ميدانية في مدينة السليمانية)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الاداب جامعة بغداد، قسم الاجتماع، 2005، ص6 .
- 3- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، 1981، ص690 .
- 4- أحمد علي أسماعيل، أسس علم السكان وتطبيقاته الجغرافية، ط8، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص95 .
- 5- واحدة حمة ويس نصرالله، المصدر السابق، ص9 .
- 6- علاء سيد محمود، عبد الوهاب إبراهيم حلمي، أبراهيم السجاعي، السكان من منظور ديموغرافي، ط8، مطابع غباشي، طنطا، 2008، ص305 .
- 7- وزارة المهجرين والمهاجرين،دثرة المعلومات ،المرحلون داخلياً والنازحون في 15 محافظة، 2008، ص2.
- 8- جبار عبد جليل، قاسم عبيد الجنابي، التوزيع الجغرافي لظاهرة الهجرة القسرية في محافظة بغداد وأبعادها الاقتصادية والاجتماعية (2003-2007)، مجلة الاستاذ، العدد(81)، 2009، ص398-399 .
- 9- نفس المصدر، ص401 .
- 10- IOM-.EMERGENCY NEEDS ASSESSMENTS .FEBRUARY ,2009 . P3-4
- 11- عبد الرزاق محمد البطيحي، طرائق البحث الجغرافي، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، 1988، ص159.
- 12- عباس فاضل السعدي، الانجاب في العراق، دراسة في الانتشار المكاني، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الرابع، الرياض، 1992، ص279.
- 13- وزارة المهجرين والمهاجرين ،المرحلون داخلياً والنازحون في 15 محافظة 'مصدر سابق ،ص2.
- 14- المظمة الدولية للهجرة،النزوح السكاني في العراق ، نظرة عامة للعام 2006،ص5 .
- 15- IOM-.EMERGENCY NEEDS ASSESSMENTS .FEBRUARY ,2007 . P10-11.
- 16- وزارة المهجرين والمهاجرين ،المرحلون داخلياً والنازحون في 15 محافظة ، مصدر سابق ،ص13 .
- 17- نفس المصدر ،ص19.
- 18- نفس المصدر ،ص17 .

- 19- مكتب العمل العربي ، الآثار الاجتماعية لحركة أنتقال الايدي العاملة العربية والاجنبية في البلاد العربية، مجلة قضايا عربية ، العدد (4) ,السنة العاشرة ،1983،ص86.
- 20-وزارة التخطيط ،الجهاز المركزي للإحصاء، تقرير مشروع رصد وتوزيع المعونة الغذائية على أسر النازحين العراقيين ،غير منشور،2009، ص6.
- 21- معن خليل عمر ،عبد اللطيف عبد الحميد العاني ،المشكلات الاجتماعية ،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،جامعة بغداد ،1991،ص93.
- 22- نفس المصدر ،ص99.
- 23- جبار عبد جليل ،علي كريم محمد ،التحليل المكاني لظاهرة الحراك الجغرافي المهني لارباب الاسر المهجرة قسراً (دراسة تطبيقية في ناحية بغداد الجديدة)،مجلة الاستاذ ،العدد (205)،المجلد الثاني،2013، ص123-154 .

الخصيان والمرتجلة في الدولة العربية الاسلامية حتى عام 656هـ/1258م**دراسة في أوضاعهم السياسية والاجتماعية والفكرية****أ.م.د. محمد عبد الله عبد فزع المعموري****أ.م.د. يوسف كاظم جفيل الشمري****جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية****The Castrated and the Footmen in the Arab Islamic State up to 656 (hegira) / 1258 (A.D): A Study in their Political, Social, and Intellectual Conditions****Assist. Prof. Mohammad Abdellah Abd Faza' Al-Ma'moori****Assist. Prof. Yousif Khadhim Jgeel Al- Shimmari****University of Babylon / College of Education for Human Sciences****Abstract**

The Arab Islamic state had passed through various historical periods in which it had influenced and been influenced. This influence is connected with the past or the contemporary societies that had been in touch due to either the Islamic conquering battles or the commercial exchange. The study is related to the subject of influence and being influenced pre-mentioned. Like other societies, the Islamic societies suffer some social maladies from which no society is devoid regardless of the precautions taken with some variations among societies. The study deals with abnormal social phenomena which we do not claim to be too excessive to change the nature of the Islamic society. But we tackle them to prove that these negative phenomena are found.

الملخص

مرت الدولة العربية الاسلامية بادوار تاريخية متعددة خضعت خلالها الى مبدأ التأثير والتأثر، سواء أكان هذا التأثير مرتبطا بالماضي او بالمجتمعات المعاصرة التي كانت على احتكاك مباشر عن طريق الفتوحات الاسلامية، او عن طريق التبادل التجاري، وموضوع البحث واحدا من المواضيع ذات العلاقة بموضوع التأثير والتأثر المذكور، والمجتمعات الاسلامية لا تختلف كثيرا عن المجتمعات الاخرى من ناحية الامراض الاجتماعية التي لا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات مهما كانت طرق الوقاية، ولكن هناك تباين بين مجتمع وآخر، وموضوع البحث تناول ظواهر اجتماعية مرضية لا ندعي انها كانت متفشية الى حد كبير بحيث غيّر من طبيعة المجتمع الاسلامي، ولكن تناولناه من مبدأ اثبات وجود مثل هذه المظاهر السلبية

المقدمة:

لا بد من الاشارة هنا الى اهمية الموضوع، والذي يمكن وصفه بانّه من المواضيع المسكوت عنها، ولا ندعي تماما بان هذا الموضوع لم يكتب به احد من قبل، ولكن على الاقل يمكن القول بانّه ان كتب عنه فان الكتابات التي تناولته قد اشارت اليه ضمنا باشارات طفيفة وقليلة.

تم تقسيم البحث الى مقدمة وثلاثة فصول واستنتاجات وقائمة بثبت المصادر، كان عنوان الفصل الاول هو: الخصاء دراسة تاريخية وتناولنا فيه الخصاء في اللغة والاصطلاح، معرجين على نبذة تاريخية لهذه الظاهرة، والطرق التي تتم فيها العملية، مع اعطاء مقارنة بين الانسان المخصي والحيوان المخصي اذ ان الانعكاس سلبي على الانسان في الوقت الذي تتعكس ايجابيا على الحيوان.

اما الفصل الثاني فقد وسمناه بعنوان: الاوضاع السياسية والاجتماعية والفكرية للخصيان في المجتمعات الاسلامية، تناولنا فيه اثر الخصيان السياسي والاجتماعي والفكري في المجتمعات الاسلامية، آخذين بنظر الاعتبار التدرج التاريخي للحوادث المتعلقة بهم.

اما الفصل الثالث فقد ثبتناه بعنوان: الاوضاع السياسية والاجتماعية للمترجلة في المجتمعات الإسلامية، تناولنا فيه اللفظ اللغوي والاصطلاحي للمترجلة، وانواع الترجل الاختياري والاضطراري، او المسموح به (الجانز) والسلبى (المحرم)، متطرقين لنصوص تاريخية عديدة بهذا المجال، وشرنا الى موضوع الغلامية لما له من عوامل مشتركة بنسبة كبيرة مع المترجلة، كما اننا لم نغفل موقف الشرع من هذه الظاهرة، وموقف المجتمع الراصد والناذب لها.

اعتمد البحث على قائمة كبيرة من المصادر المتنوعة منها: كتب التفسير، الفقه، وكتب التراجم والسير، وكتب التاريخ، وكتب الادب العربي، وكتب الطب، والمعاجم اللغوية والجغرافية، ولم يستغن البحث عن عدد من المراجع الحديثة.

واجهت البحث مجموعة من المشاكل لعل اهمها: صعوبة الحصول على المعلومة ذات العلاقة بموضوع البحث، والتي بطبيعة الحال بحاجة الى جهد مضاعف للتفتيش عن المعلومة التاريخية ذات العلاقة ببطون المصادر المتنوعة، كما ان الكثير من النصوص الموجودة مشحونة بالالفاظ الماجنة والفاحشة، يصعب علينا تثبيتها كاملة فنضطر الى اقتباس جزء من النص، محاولين قدر الامكان إبقاء النص محافظا على معناه الحقيقي، كما ان الكثير من النصوص التي وجدناها ربما ذات علاقة ببعض الرموز المعروفة في المجتمعات الاسلامية، كرجال الدين والسياسة حاولنا ايضا بهذه الحال ان ننقل النص دون الاساءة الى الشخص المعني، تاركين الكلام لما قيل عنه في المصدر الناقل للمعلومة، محاولين جهدنا التعليق على النصوص وبما يتعلق بعنوان البحث، للخروج بهذا الجهد المتواضع متمنين ان نضيف شيئا مفيدا للمكتبة الإسلامية، ومن الله التوفيق انه نعم المولى والمعين.

الفصل الاول

الخصاء دراسة تاريخية

1- الخساء في اللغة والاصطلاح.

تناولت المعاجم اللغوية العربية مفردة الخساء بتعاريف عديدة منها: الخصي: من الفعل خصا والخصيتان هما بيضتا الذكر والخصيان الجلدتان اللتان فيهما البيضتان⁽¹⁾، والخصي تأتي بضم الحاء وكسره، وخصاه خصاء أي سل خصيئته فهو خصي ومخصينج، والخصية من أعضاء التناسل وهاتان خصيتان وخصيانج⁽²⁾، وذكر الطريحي⁽³⁾: "الخصي الشيخ الفاني الذي لا حاجة له في النساء"، وربما قول الطريحي جاء بخصوص من كبر في السن وأصبح غير قادر على الجامعة وما يدعم قولنا هو ان النص فيه قول: "الشيخ الفاني".

وعرف أيضاً بالقول: "خصيت الفحل خصاء: إذا سللت أنثييه أو قطعها فهو خصي"⁽⁴⁾، والاختصاص هو سل الخصية، والخصية او البيضة من أعضاء التناسل، والجلدة التي فيها البيضة وهي خصيان، والخصي من سللت خصيتاه ونزعتا، والمخصي هو الخصي⁽⁵⁾.

2- المصطلحات المرادفة والقريبة المعنى من الخساء.

اشارت معاجم اللغة مصطلحات عديدة ذات علاقة وثيقة بمفردة الخساء وجدنا انه من المهم توضيحها هنا ليتسنى للقارئ التمييز بين الخساء وهذه المفردات المتداخلة معه اذ ان يأتي بلفظ مرادف هو: خند: الخنذيذ: وهو الخصي من

(1) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار احياء التراث العربي، قم، 1405هـ، 14/ 229-230.

(2) الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب الشيرازي، القاموس المحيط، دار العلم للملايين، بيروت، دت، 4/324.

(3) الطريحي، محمد بن علي، مجمع البحرين، تحقيق: احمد الحسيني، ط2، مكتبة نشر التفاهم الاسلامي، 1988م، 1/61.

(4) قلنجي، حميد، معجم لغة الفقهاء، ط2، دار النفائس، بيروت، 1988م، 196.

(5) أبو حبيب، د. سعدي، القاموس الفقهي، ط2، دار الفكر، دمشق، 1988، 117.

الخيال⁽¹⁾، والخنذيد على وزن فعليل، وهو من الخيل الخصي والفحل، وقيل الخناذيد جياذ الخيل والخنذيد كل ضخم من الخيل وغيره خنذيد، خصياً كان أو غيره⁽²⁾.

ولفظ الوجي واحداً من المرادفات ذات العلاقة بالخصاء وتعني: "ان ترض أنثيا الفحل رضاً شديداً يُذهب شهوة الجماع وينتزل في قطع منزلة الخصي. وقيل ان توجاً العروق والخصيتان بحالهما. ووجاً التيس وجاً ووجاء، فهو موجوء ووجي⁽³⁾، إذا دق عروق خصيته بين حجرين من غير ان يخرجهما، وقيل: هو ان ترضهما حتى تنفضخا، فيكون شبيهاً بالخصاء... فإن أخرجهما من غير أن يرضهما، فهو الخساء.."⁽⁴⁾، ويقال للفحل إذا رضت انثياه قد وجي وجاً فأراد انه يقطع النكاح⁽⁵⁾.

يمكن القول من خلال الكلام المتقدم ان ما يسمى خصاءً هو اخراج الخصيتين خارج الجلدة التي تغطيها، من خلال قطعها او سلّهما.

وواحدة من المسميات ذات العلاقة بالخصاء هي: الجَبْ: وتعني القطع، والمجبوب: الخصي الذي استؤصل ذكره وخصيتاه وقد جُبَّ جِباً⁽⁶⁾، وتأتي كلمة المجبوب بمعنى: الحُصور (بضم الحاء) وهو من لا يأتي النساء، وقد يكون مجبوب محبوب الذكر والانثيين لعدم توفر آلة النكاح، والحصور تأتي بمعنى الذي لا يأتي النساء وهو قادر على ذلك أما من العِفَّة أو الاجتهاد في إزالة الشهوة⁽⁷⁾، ويسمى ايضا ب: الممسوح وهو من استؤصل ذكره وخصيتاه ومُسِحَتا.

3- الطرق التي يتم فيها الخصاء.

يمكن تعريف الخصاء بشكل موجز بأنه عملية جراحية الغاية منها تعطيل الأعضاء التناسلية كلياً أو جزئياً مع إمكانية الاحتفاظ بالحياة، وليس بالضرورة أن يكون المخصي رقيقاً مملوكاً، بل يمكن أن يكون حراً ويحظى بغاية النكاح والتعذيب، إلا أن الغالب والمعتاد اشتغاله بالرقيق والعبيد ومنذ أقدم العصور.

لا تقتصر عملية الخصاء على عمر معين بل يمكن استخدامه مع الصغار والشيوخ مع ان العمر المفضل والذي يتحقق الهدف المراد منه هو سن قبل البلوغ، إذ لم تظهر بعد علامات الذكورة بشكل واضح.

ونظراً لموقف التشريع الإسلامي من هذه العملية واعتبارها مخالفة صريحة لتعاليم الدين الحنيف فقد احتال المسلمون عليها بعدم مباشرتهم لتلك العملية بأنفسهم فأصبحوا يشتركون الخصيان من اليهود والنصارى وربما اعتقدوا انهم تخلصوا من أثم هذه العملية⁽⁸⁾.

استخدم الخصائيون طرق عديدة للقيام بالخصاء والتي تعطي النتائج ذاته مع اختلاف طرقها، ومن هذه الطرق:

1. أن يقوم الخاصي بمباشرة عملية الخصي عن طريق حديدة (شفرة او موسى) مرهفة ورقيقة وحادة ذات الوقت، يقوم باحماؤها بالنار ومن ثم تمريرها على العضو المراد قطعه (سواءً كان - الذكر أو الأنثيين (الخصيتين) أو كلاهما) مع تثبيت المخصي عن طريق ربطه بحبال من أطرافه الأربعة لإتمام خصائه⁽¹⁾.

(1) الفراهيدي، ابو عبد الرحمن الخليل بن احمد، كتاب العين، تحقيق: د. مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، ط2، مطبعة صدر، دون مكان طبع، 1989م، 4/244.

(2) الجوهري، اسماعيل بن حماد، الصحاح، تحقيق: احمد عبد الغفور العطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م، 2/564.

(3) ابن الأثير، مجد الدين ابو السعادت المبارك، النهاية في غريب الحديث، تحقيق: طاهر احمد الراوي، ومحمود جمعة الطناحي، ط4، 1944م، 152/5.

(4) ابن منظور، لسان العرب، 1/191.

(5) الزبيدي، محمد مرتضى، تاج العروس من جواهر القاموس، مكتبة الحياة، بيروت، د.ت، 1/132.

(6) ابن منظور، لسان العرب، 1/248.

(7) الزبيدي، تاج العروس، 3/144.

(8) متز، آدم، الحضارة الاسلامية في القرن الرابع الهجري، ترجمة: محمد عبد الهادي ابو ريدة، ط2، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1957م، 2/152.

2. يقوم الخاصي بعملية مسح (قطع أو جَبّ) القضيب والمزودان (الجلد الذي يغطي الخصيتان) معاً مرة واحدة بحديده حمأة، أو تشق المزودان وتستخرج البيضتان (الخصيتان) وتُسل، ثم توضع خشبة تحت القضيب ثم يُقَط من أصله (يقطع من أصله)⁽²⁾.

ولابد لنا من ذكر امر مهم هنا وهو ان الخاصي عندما يجري العملية يقوم بوضع مِرْوَد رصاص بقدر فتحة البول تدخل بها لسدّها، تستخرج عندما يريد الخصي التبول ومن ثم تسترجع بعد الانتهاء، ويبقى هذا المِرْوَد حتى يشفى المخصي ويلتئم الجرح، والغاية من هذا المرود هو عدم انغلاق فتحة البول عند التئام الجرح⁽³⁾.

3. ومن طرق الخصاء أن يقوم الخاصي بالشدّ والعَصْب، والعقد بالخيط الشديد الوتير الشديد الفتل، ويترك حتى يعمل بالحرّ شيئاً فشيئاً، فيمنع وصول الغذاء، وما يلبث إلا أن ينقطع ويسقط بعد أيام.

4. وعملية الوجي واحدة من طرق الخصاء (ربما كان استخدامها مع الحيوانات بشكل اكثر) وهي عملية شد عصب مجامع الخصية من أصل القضيب شداً قوياً حتى تنتفخ وتتورم الخصيتان وتجحظا، فيعمل الخاصي على رضاها ووجأها بأن تضرب بصخرة وتُرَض رصاً فعند ذلك يصفها الجاحظ⁽⁴⁾ بالقول: "تذبل وتخشف، وتذوي وتستدق، حتى تذهب قواها وتتسد المجاري إليها، ويسري ذلك الفساد إلى موضع تربية النطفة فيمنعها من أن تكثر أو تُعَدَب أو تُخَثَّر"، ويمكن ان يكون الوجي بطريقة أخرى غير طريقة شدّ عَصْب مجامع الخصيتين، وهذه الطريقة هي عملية استخدام السكين بعملية القطع ويقال لها اللكز، إذ ذكر ابن أبن منظور⁽⁵⁾ عند الحديث عن اللكز القول التالي: "وجأه باليد والسكين وجأ... وقد توجأته بيدي... يقال وجأته بالسكين وغيرها وجأ إذ ضرته بها...".

من خلال ما تقدم من النصوص يمكن القول ان الطرق المستخدمة في الخصاء هي طرق بمنتهى البشاعة واللاإنسانية.

وباختلاف الطرق المذكورة والوسائل المستخدمة كانت الغاية منها هو تعطيل عملية الإنجاب سواء عن طريق الجب للذكر والانثيين، أو للأنثيين فقط، ولكن توجد طريقة أخرى قد تحدث وتتحقق دون انتباه الخاصي (القائم بالعملية) أو أنه ينتبه بعد فوات الوقت فلا يعمل على استدراك الخلل الحاصل فيرتكبه كما هو وهذه العملية سميت باسم: (خصاء الجلب) وهي من القساوة ما تزيد على ما ذكرناه اذ وصف هذا النوع من الخصاء لما له من القسوة بالقول: "... وحسبك بالخصاء مثلة! وحسبك بصنيع الخاصي قسوة!..."⁽⁶⁾.

5. خصاء الجلب: اما خصاء الجلب فهو من القسوة الجسدية والنفسية ما يفوق القول السابق خصوصاً ما يتعلق بالوضع الاجتماعي والنفسي فهو أكثر صعوبة من الخصي، إذ إنه من خلال ما سيأتي من توضيح حول هذه الطريقة بأن المخصي لا يُحسب على الخصيان ولا على الفحول الاعتياديين واليك مفادها:

وخصاء الجلب هو: "عملية جب [قطع] القضيب وامتلاخ الخصيتين اللتين يمكن أن تنتقلص أحدها من شدة الفزع الذي تطول مدته... فعند ذلك لا يحفل بغوث المتقلص، ويقطع ما ظهر له، فأن برئ محبوب القضيب واذا بيضة واحدة، فقد تركه لا امرأة ولا رجلاً ولا خصياً... فلا يكون مع الخصيان مقرباً ومكرماً... ولا هو إذا رمي في الفحول كان له ما للفحول من لذة غشيان النساء... فلم يزل عند الفحول مستضعفاً محتقراً، وعند الخصيان مجرداً مطرحاً [محرماً

(1) الجاحظ، ابو بكر عمرو بن بحر بن عثمان، كتاب الحيوان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1968م، 130/1.

(2) منتر، الحضارة العربية الإسلامية، 153/2-154.

(3) المقدسي، أبو عبد الله محمد بن احمد، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ط2، مطبعة بريل، ليدن، 1906م، 242-243.

(4) الجاحظ، كتاب الحيوان، 130/1.

(5) لسان العرب، 190/1-191.

(6) الجاحظ، كتاب الحيوان، 124/1.

مطردا] - فلا اعلم قتلة إذا كان القتل قتلة صريحة مريحة - إلا أصغر عند الله تعالى، وأسهل على هذا المظلوم من طول التعذيب"⁽¹⁾.

النص السابق يوضح بشكل صريح فظاعة وقسوة هذا العمل تجاه الجنس البشري ومدى الظلم الذي يتعرض له صنف من البشر الذي من حقه العيش في الحياة كريما يمارس نشاطاته الاجتماعية والإنسانية ورغباته النفسية والجنسية، وقد وصف هذا النوع من الخصاص بالقول: "... فللخاصي عند ذلك ظلم لا يفي به ظلم، وظلم لا يرى على كل ظلم"⁽²⁾، وقال الجاحظ⁽³⁾ أيضاً: "وحسبك بالخصاء مثلة! وحسبك بصنيع الخاصي قسوة...".

3- التغييرات التي تطرأ على الإنسان جراء عملية الخصاص.

اثرت ظاهرة الخصاص تأثيرا سلبيا واضحا على الانسان الذي يتعرض لها، والذي بدوره تطرأ عليه تغييرات واضحة، يمكن تقسيمها الى قسمين هما:

3- أ. التغيير البدني والنفسي عند الخصي.

يعد الخصاص واحداً من العوامل المهمة التي تساعد على إحداث تغييرات واضحة وصريحة عند الرجل المخصي، ومن هذه التغييرات تغيير على المستوى الجسدي والنفسي والانفعالي، هو انه عند قطع الخصيتين يحصل لديه:

1- تغيير واضح بنبرة الصوت، بحيث أن من يسمع ذلك الصوت سواء أكان يعرفه أم لم يعرفه يحكم عليه بأنه صوت شخص مخصي⁽⁴⁾.

2- انجراد الشعر من جسم الخصي إلا في موضع الرأس والحاجبين والعانة كما هو الحال مع المرأة⁽⁵⁾.

3- يكون الخصي أقرب في تصرفاته إلى تصرفات النساء والأطفال فهو سريع الغضب وسريع الرضا وسرعة الدمعة لديه⁽⁶⁾.

4- يكون نهماً شراً عند تناول الطعام ويقال ان المخصي إذا قطعت خصيته قويت شهوته وسخنت معدته واتسعت فتحته وكثرت دمعته⁽⁷⁾.

5- يعرض للخصي أيضاً التبول في الفراش وذلك لرغبته في الإفراط بالشراب⁽⁸⁾.

6- يشتد وقع اقدام الخصي على الأرض فلو مشى خصياً على سطح بيت مع أخ له توأم فحل فأن وقع اقدام الخصي تكون وطأتها اشد من أخيه⁽⁹⁾.

7- حمل الخصيان بغضا للذكور غير المخصيين لما فاتهم من نعمة النكاح واللذة التي لا يستطيعون إليها سبيلاً، فابغضوا الفحول بغض الحاسد لذوي النعمة⁽¹⁰⁾.

ويمكن القول ان الحرمان الذي يعيشونه وأدّ عندهم الكراهية والحقد على كل صاحب ذكر سليم يؤدي وظائفه الجنسية بشكل صحيح، وفيما يتعلق ببعض التغييرات الجسمانية عند الخصي والتي سوف نتناولها بموضوع المقارنة بين الانسان المخصي والحيوان المخصي في الصفحات اللاحقة.

(1) المصدر نفسه، 129/1-130.

(2) الجاحظ، كتاب الحيوان، 129/1.

(3) المصدر نفسه، 124/1.

(4) متز، الحضارة العربية الإسلامية، 155/2.

(5) الجاحظ، كتاب الحيوان، 113/1-114.

(6) الجاحظ، ابو بكر عمرو بن بحر بن عثمان، رسائل الجاحظ، تحقيق: محمد باسل عيون سواد، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م، 99/1.

(7) الجاحظ، رسائل الجاحظ، 99/1، 111.

(8) متز، الحضارة العربية الإسلامية، 158/2.

(9) كتاب الحيوان، 116/1.

(10) الجاحظ، رسائل الجاحظ، 99/1.

3- ب- التغيير بالطباع والأفعال عند الخصيان.

- 1- الخصي قيل عنه أنه ليس برجل ولا إمرة، وأخلاقه منقسمة بين أخلاق النساء وأخلاق الصبيان.
- 2- كما أنهم سريعو الغضب وسريعوا الرضا ويمتازون بحبهم للنميمة، وضيق الصدر وسرعة الدمعة كالصبيان والنساء⁽¹⁾.
- 3- وغالباً ما يكون المخصي أذكى من غيره، فلو صادف أن أخوين صقليين من أم وأب وأخصيت احدهما لوجدت المخصي أذكى عقلاً عند المخاطبة وافطن لأبواب المعاطاة والمناولة وهو لها أليق وبها أنقن من أخيه الفحل الاعتيادي⁽²⁾.
- 4- وامتاز الخصيان بحبهم لذوي الجاه العريض والسلطان الكبير، وحبهم لخدمة الملك وامتلاك الأغنياء لهم، وشدة استخفافهم بمن لم يكن له سطوة أو مال أو جاه⁽³⁾.
- 5- ويصف الجاحظ⁽⁴⁾ اهتمام الخصي بصاحب الجاه والمال، وتقضيله على صاحب الأدب والعلم والكرم وإن كان الأخير سيده وصاحب نعمته، وإن لم يُعط إلا قوت بطنه، يكون له أحب مما يملكه غير الملوك وإن أعطي أجوراً عالية⁽⁵⁾.
- 6- ووصف الخصي بانه: "سيء الخلق، أحق، شرّة، مقهور... ومن لم تثبت له لحية فهو أشرُّ وأخبث"⁽⁶⁾.
- 7- وكان من صفات الخصيان حبهم وولعهم بالعبث واللعب بالطير والحمام، إذ أنهم أكثر من يرتاد ويذهب إلى أسواق الحمام والاستمتاع بالنظر إلى الطيور⁽⁷⁾.
- 8- كما يميلون إلى حب الخدمة في البيوت وغيرها والصبر عليها، وحب الكُنس والرثْ وطرح البساط (جمع البساط) وهذا مما تحبه النساء وتميل إليه، كما يمتازون بقوة الركض وسرعته والمطاولة فيه، وحبهم لركوب الدواب⁽⁸⁾.

ومن خلال هذه الصفات الذميمة التي اتصف بها الخصيان، والتي تعرض لهم بانها انحراف عن مسار الحياة الطبيعية بشكل قهري وإجباري، لذلك فهم يحاولون تعويض النقص النفسي الموجود لديهم، ربما سببه يعود الى ان الهرمونات قد فقدت توازنها وتغلبت الهرمونات الانثوية عليها، وهكذا فان السيطرة بالانفعالات والتغيير بالطبع والعمل تتغلب على الهرمونات الأنثوية، فيحدث التحول في الطباع والتكوين السايكولوجي والبايولوجي (النفسي والجسمي).

4- عقد مقارنة بين الإنسان المخصي والحيوان المخصي.

تطرقنا في الكلام السابق إلى العديد من التغييرات الجسمانية والنفسية وهنا نكمل الحديث عن بعض التغييرات الطارئة على المخصي من الناحية الجسدية بالمقارنة مع الحيوان المتعرض لعملية الخصاء. وقف الدين الإسلامي من خلال الآيات القرآنية الدالة على تحريم الخصاء بالنسبة للإنسان، والكثير من الأحاديث النبوية المباركة الناهية عن هذا العمل، مع اختلاف الفقهاء والمذاهب الإسلامية حول مسألة خصاء الحيوان وذلك

(1) متز، الحضارة العربية الإسلامية، 158/2.

(2) الجاحظ، رسائل الجاحظ، 166/1.

(3) متز، الحضارة العربية الإسلامية، 158/2.

(4) الجاحظ، كتاب الحيوان، 159/1.

(5) الجاحظ، كتاب الحيوان، 136/1.

(6) الرازي، المنوري في الطب، 107.

(7) المقرئزي، تقي الدين أبو العباس احمد بن علي، كتاب المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار المعروف ب: الخطط المقرئزية، اوفست، مكتبة مكتبة المثني، بغداد . 1970م، 96/2.

(8) الجاحظ، كتاب الحيوان، 135/1-136.

الاختلاف جاء في ضوء مدى إدراك أولئك العلماء لهذه العملية، ومنهم من يجيز العمل بذلك وغيرهم يحتاط، وآخرين يحرمون العمل به، لانهم يعدّون ذلك تمثيلاً، والمثلة في الإسلام محرّمة.

يعمل الخصاء على إحداث تغييرات نفسية وانفعالية وجسدية واضحة - كما بيّنا سابقاً- سواء أكان المخصي إنساناً أو حيواناً، ولكن تلك التغييرات منها سلبي (وهو الذي يظهر عند الإنسان المخصي) ومنها ما هو إيجابي (ذلك الذي على الأعم الأغلب يظهر عند الحيوان)، فان خُصي الحيوان يعمل على ترطيب اللحم وجعله طرياً، خصوصاً إذا تمت عملية الخصاء للحيوان في الصغر فهي أفضل أوقات الخصي، إذ يسمى الخصاء في هذه المدّة من عمر الحيوان باللغة الفارسية (ترنجت) وتعني أنه خصي رطب (ويكون الخصي أحمل للشحم، لعدم الهيج، لأن كثرة السُفاد يولد الضعف والهزال في جميع الحيوانات⁽¹⁾، أما الإنسان المخصي فهو سريع التبدل والتنقل من البضاضة (كثرة اللحم) وملاسة الجلد⁽²⁾، وصفاء اللون ورقته وكثرة الماء وبريقه⁽³⁾، لأنك ترى الخصي حسب وصف الجاحظ⁽⁴⁾ وكأن السيوف تلمع في وجهه وكأنه مرآة صينية، وكأنه جمّارة، وكان قضيب فضّة قد مسّه ذهب، وكان وجناته الورد، ثم ينتقل بسرعة من هذه الحالة إلى التكرّش والكمود، والتقبض والتخدد، والهزال وسوء الحال⁽⁵⁾، ولا يعود إلى حاله الأول وإن كان خصياً في عيش رغد وفي فراغ بال وقلة نصب.

وإذا خصي الحيوان المنتن ذا رائحة الصنان الكريهة فانه بعد الخصاء يذهب صنانه وتطيب ريحه⁽⁶⁾، اما الأتسان المخصي فان ريحه تكون أنتن وصفاته أشدّ وأحدّ، ويمع خبث العرق سائر جسده، حتى أن لهم رائحة لا تكون لغيرهم من الفحول غير المخصيين من بني الإنسان⁽⁷⁾، إذا خصي الحيوان دق عظمه (ضعف وصغر) وعاد رخصاً، وكلما دق عظمه استرخى لحمه وأصبح رطباً بعد أن كان عضلاً صلباً⁽⁸⁾، أما الإنسان إذا خصي أزداد عظمه طولاً وعرضاً، وتطول وتطول أقدامهم وتلتوي أصابعها وتعوّج أصابع أيديهم وتتكمش، وذلك أول طعنهم في السن⁽⁹⁾، امتاز الخصيان بشكل عام يطول العمر فقال الجاحظ⁽¹⁰⁾: "وزعم بعض أهل التجربة من الشيوخ المعمرين اعتبروا اعمار ضروب الناس فوجدوا طول أعمار الخصيان أعمار من جميع أجناس الرجال، وإنهم لم يجدوا لذلك علّة إلا عدم النكاح وقلة استقراغ النطف يقوي أصلابهم".

أما ما يتعلق بالحيوان فان الأليف منها الذي يعيش مع الأتسان وقد سخره لخدمته فقد وجدوا اطولها عمراً هي البغال وعزو طول العمر للبغال إلى قلة سُفاد البغل لأنثاءه، وأقصر تلك الحيوانات هي العصافير، وقصر العمر عندها هو لكثرة السفاد، إذ اشتهرت العصافير بكثرة السفاد⁽¹¹⁾.

مما تقدم من القول يتضح ان الخصاء ينعكس سلبياً على الإنسان وفي جميع مجالات حياته سواء منها الجسمية ومستوى الاداء الذي يقوم به على عكس الحيوان الذي تكون التغييرات الحاصلة لديه بعد عملية الخصاء إيجابية، ومن ذلك جاء عدم لاستحاب، او المنع لعملية الخصاء للإنسان لما لها من نتائج مؤثرة على الفرد الواحد المخصي، وعلى

(1) الجاحظ، كتاب الحيوان، 1/131.

(2) الجاحظ، رسائل الجاحظ، 1/98.

(3) الجاحظ، كتاب الحيوان، 1/106.

(4) رسائل الجاحظ، 1/98.

(5) الجاحظ، كتاب الحيوان، 1/106-107.

(6) متر، الحضارة العربية الإسلامية، 2/157-158.

(7) الجاحظ، كتاب الحيوان، 1/106.

(8) متر، الحضارة العربية الإسلامية، 2/158.

(9) الجاحظ، كتاب الحيوان، 1/106-107.

(10) الجاحظ، رسائل الجاحظ، 1/99؛ كتاب الحيوان، 1/136-137.

(11) الجاحظ، كتاب الحيوان، 1/137.

المجتمع الذي يعيش فيه، والذي سينظر لذلك المجتمع نظرة حسد وبغض لما حرم منه من نعم يتمتع بها الآخرين كنعمة عدم الشعور بالنقص العضوي، وبقيمة كالإنجاب والشعور بالأبوة وبناء الأسرة الناجحة، والتعايش الاعتيادي مع أبناء الجنس المماثل أو المختلف إلى آخره من المشاعر والأحاسيس التي تدور بذهن وخاطر ذلك المخصي.

5- نبذة تاريخية عن ظاهرة الخصاء في المجتمعات البشرية.

ظاهرة الخصاء لم تكن من الظواهر الجديدة والطارئة على الدولة العربية الإسلامية، ولكنها ظاهرة لها تاريخ موغل في القدم، إذ ظهر الخصاء منذ العصور السابقة للميلاد، ويمكن القول ان المصدر الرئيس لشيوع ظاهرة الخصاء هي الحروب بالدرجة الرئيسية إذ أن الحروب هي مصدر تجارة العبيد الذين بدورهم يشكلون مادة الخصاء، ونظام الرقيق سائد منذ القدم ولم تحدد المصادر التاريخية بداية ظهور هذا النظام في العراق القديم بعدة ارض أولى الحضارات، ولابد إن ذلك مرتبط بأولى الحملات العسكرية وأولى الرحلات التجارية، وتعود أقدم النصوص المسمارية التي عثر عليها لحد الآن والتي ذكرت الرقيق إلى عصر فجر السلالات أي النصف الأول من الألف الثالث قبل الميلاد⁽¹⁾، ويزداد ذكر الرقيق في النصوص والقوانين القديمة مثل القانون السومري⁽²⁾ والقوانين البابلية القديمة⁽³⁾ والقوانين الاكدية والآشورية⁽⁴⁾ وقانون لبت عشتار وقانون مملكة اشنونا⁽⁵⁾، تعرض الرقيق او الذين يُشترُون عن طريق التجارة لعملية الاخصاء وهم صغاراً التي بدورها تساعد تساعد على رفع سعر العبد المخصي بالمقارنة مع العبد الغير مخصي وبهذا راجت عملية الاخصاء ومنذ القدم⁽⁶⁾، وذلك لان معظم الملوك والأمراء كانوا يقتنون العبيد الخصيان في قصورهم ليأمنوا منهم على نساءهم وحریمهم في قصورهم⁽⁷⁾، ونظراً لكثرة أعدادهم في القصور ظهر منصب منذ العصور القديمة يطلق عليه اسم: كبير الخصيان أو رئيس الخصيان، وجاء بلفظ "رساريس"، ويتكون هذا اللفظ من مقطعين هما: (رب) وتعني سيد او رئيس واللفظ الاخر (ساريس)⁽⁸⁾ وتعني: (الخصي) وبهذا تكون كلمة رساريس تعني سيد الخصيان او رئيس الخصيان.

وهناك رأي يقول ان كلمة خصي اصلها يوناني Eunokhos وتعني حرفياً الذي يحرس Eune مخدع النساء، اذ ان الخصيان عند اليونانيين وغيرهم مكلفين بمراقبة النساء والاشراف على سلوكهن في القصور والحيلولة دون القيام بما يتنافى مع واجب الزوجية⁽⁹⁾.

ويشير احد الباحثين المحدثين بان الخصاء عند الآشوريين استخدم كعقوبة لمن سرق وثبتت السرقة عليه، واستخدم الخصاء عند المصريين كعقوبة تنفذ على من ثبت انه زاني، واستخدام الخصاء عند الفرس والبابليين كعقوبة للخيانة⁽¹⁰⁾.

6- الخصاء في الديانات السماوية الثلاث.

6-1- الخصاء في الكتاب المقدس عند اليهود والنصارى.

ظهر لفظ الخصي او الخصيان او رئيس الخصيان في الحقبة البابلية اذ وردت نصوصاً تتحدث عن الخصيان في الكتاب المقدس ومن هذه النصوص القول التالي: "ودخل كل رؤساء ملك بابل وجلسوا في الباب الاوسط ترجل شراسر،

(1) H W .F .Saggs. The Greatness That was Babylon . London-1966.P.159.

(2) سليمان، د. عامر، القانون في العراق القديم دراسة تاريخية قانونية مقارنة، ط2، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987، 44-62.

(3) وهو شريعة حمورابي الأولى ترجمة عربية، ترجمة: عبد المسيح وزير، مطبعة بيت الحكمة، بغداد، 2007، 51-52 المواد (15-20).

(4) سليمان، القانون في العراق القديم، 279، 282-283.

(5) باقر، طه، قانون لبت عشتار، قانون مملكة اشنونا، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987، 60-61(المواد 49-52).

(6) V.Maitzam,Me in Wall Fahrt nach Mekka.1865,1,48.

(7) متز، الحضارة الاسلامية، 151/2.

(8) الكتاب المقدس، سفر الملوك الثاني، 17/18.

(9) الأحمدى، فهد عامر، دور الخصيان في العصر العباسي، مقال منشور على موقع الكتروني اسمه منتديات فوست.

(10) الترماني، الرق ماضيه وحاضره، 97-98.

وسمجرنيو، وسرخيم رئيس الخصيان... وكل بقية رؤساء ملك بابل⁽¹⁾، ونص آخر جاء بالقول: "قال نبوخذنصر ملك بابل... فارسيل نبوزرادان رئيس الشرطة، ونبوشزيان رئيس الخصيان... وجميع رجال ملك بابل"⁽²⁾.

وتناولت نصوص أخرى في الكتاب المقدس كلمة: الخصيان أو رئيس الخصيان، وهي تتحدث عن اليهود كالنص الاتي: "واستدعى الملك [يوشيا] جميع شيوخ يهوذا... وعزل كهنة الاصنام... الذين كانوا يحرقون الذبائح للبعل [صنم يمثل آلهة اليهود] وللشمس والقمر... وأزال الخيل التي كرسها ملوك يهوذا لعبادة الشمس، واحرق المركبات... وهذه كلها كانت عند مدخل بيت الهيكل قرب مسكن نتملك رئيس الحجاب..."⁽³⁾.

أما عند الفرس فإن طبقة الخصيان لا تقل أهمية عن غيره من الممالك والشعوب الأخرى إذ جاء في الكتاب المقدس نصوصاً تثبت أهمية تلك الطبقة إذ تناول سفر أستر عدة نصوص احتوت كلمة الخصيان أو رئيسهم مثل: "في اليوم السابع لما طاب قلب الملك [أحشويرش] بالخير امر لمهومان ويزتا وحريونا وبغتتا وأبغتتا وزيتار وكرس، وهم الخصيان السبعة الذين كانوا يخدمون بين يديه [الملك أحشويرش]..."⁽⁴⁾.

يذكر ان الرومان هم أول من ابتدع الخصاء⁽⁵⁾، وبالتأكيد هذا القول غير دقيق لأن ما مر علينا من الكلام السابق يوضح ان الخصاء معنى ومصطلحاً يرجع تأريخه إلى عصور أقدم من تاريخ الرومان.

وممن قال ان الرومان أول من قام به الجاحظ⁽⁶⁾، إذ قال: "وكل خصاء في الدنيا فأما أصله من قبل الروم، ومن العجب أنهم نصارى، وهم يدعون من الرأفة والرحمة، ورقة القلب والكبد، ما لا يدعيه أحد من جميع الأصناف... ولا جرم أنهم بعثوا على أنفسهم من الخصيان، من طلب الطوائل وتذكر الاحقاد... ولم ترّ عداوة [الخصيان للنصارى] قط تجوز عداوتهم لهم".

نظر الخصيان نظرة الكره والبغضاء للرومان، إذ يعتبرونهم المسببين بخصائصهم لأنهم ابتدعوا الخصاء حسب رأيهم هذا من جانب، ومن الجانب الآخر لأنهم يمارسون ويباشرون اخصاء بأنفسهم ويوضح الجاحظ⁽⁷⁾ مدى بغض الخصيان للروم بالقول: "ولرجال كل فن وضرب من الناس، ضرب من النسك إذ لا بد لأمدهم من النزوع، ومن ترك طريفته الأولى: فنسك الخصي غزو الروم، لما ان كانوا هم الذين خصومهم، ولزوم اذنة والرباط بطرسوس⁽⁸⁾ وأشباهاها، فظن عند ذلك الذي خصومهم كانوا مغتاضين عليهم، وكانت مطلبة للتشفي منهم، فأخرج لهم حب التشفي شدة الاعتزام على قتلهم، وعلى الاتفاق في كل شئ يبلغ منهم".

مارس النصارى الخصاء وتكسبوا منه، وكانت مدينة هدية في الحبشة يعتنق أهلها الديانة النصرانية وكانوا يمارسون الخصاء دون غيرهم من أهالي المناطق الحبشية الأخرى حتى القرن السادس الهجري/الثاني عشر الميلادي⁽⁹⁾، وفي الصعيد بمصر يوجد ديران قبطيان دخلهما الأساسي مصدره الخصاء الذي يمارس بشكل كبير، حتى أنه يكفي لتمويل مصر كلها ومناطق أخرى بالخصيان⁽¹⁰⁾، وعمل عدد من الأقباط النصارى على شراء صغار العبيد السود والاتجار بهم وخصائصهم، إذ كان يموت الكثير منهم اثناء عملية الخصاء، إذ ينجو واحد من كل سبعة، إلا أن الباقي يباع بعشرين ضعفاً

(1) سفر ارميا، 3/39.

(2) سفر ارميا، 11/39، 13.

(3) سفر الملوك الثاني، 1/23، 5/11.

(4) سفر أستير، 10/1.

(5) الجاحظ، كتاب الحيوان، 1/124.

(6) المصدر نفسه، 1/124.

(7) المصدر نفسه، 1/173-174.

(8) أي المرابطة على مناطق الثغور الحيدة مع الروم البيزنطيين، قتالهم ومجاهدتهم.

(9) متر، الحضارة العربية الإسلامية، 2/152.

(10) Fursa Puckier, Aus Mehmed Ali . Reich, III, P.159.

من ثمن شراءه، وكانت هذه العملية تقلل عدد الخصيان وترفع من أثمانهم، ففي بيزنطة فإن الخصي يباع بأربعة أمثال العبد غير المخصي (العادي)⁽¹⁾، وكان بعض الرومان يعملون على خصاء أبنائهم وهم صغاراً ويوقفونهم للخدمة في دور العبادة لجعله سادناً، إلا أنهم يحرصون على عدم الأضرار بالقضيب إذ أنهم يتعرضون للأنتشين (الخصيتين) فقط، حتى لا يستطيع أولادهم من احبال نسائهم وراهباتهم، ولكن بإمكان أولئك الأولاد المخصيين قضاء الوطر مع النساء وبلوغ اللذة إذ أنهم يعتقدون أنهم يبلغون مبلغاً لا يبلغه الفحل، ووصف الجاحظ ذلك بالقول: "كأنهم يزعمون انه يستقضي جميع ما عندها [المرأة] ويستجلبه لفرط قوته على المطاولة"⁽²⁾.

والخصي الذي يوقف للعمل في دور العبادة فإن من الأعمال التي يقوم بها هو: (الغناء)، ولا يمكن للخصي أن يتدرج بالمناصب الدينية في الكنيسة اللاتينية بحسب تعليمات بابوات تلك الكنيسة، إلا أن الكنيسة الارثوذكسية فيمكن للخصي ان يقوم بعمله داخل الكنيسة كالغناء، كما يمكن أن يتدرج بالمناصب الدينية حتى يصبح قساً، ولدينا مثال على ذلك في الكنيسة الارثوذكسية فإن اثنان من الخصيان في القرن الرابع الهجري/العاشر الميلادي، توليا منصب بطريرك كنيسة القسطنطينية الواحد بعد الآخر⁽³⁾.

6-2- موقف الدين الإسلامي من الخصاء.

بعد أن تطرقنا إلى الخصاء من الناحية اللغوية، إذ أنه وباختصار هو عملية إذابة بيضتا الذكر في الصغر أو الكبر، ويبقى قادراً على ممارسة الجنس وإتيان النساء عاجزاً عن الإنجاب.

اختلف الفقهاء والمفسرون في مشروعية الخصاء أو عدمها، فمنهم من منع الخصاء مطلقاً، وغيرهم رخص خصاء البهائم للحاجة، وتحريم خصاء غير المأكول مطلقاً وإباحة خصاء صغار المأكول دون الكبير⁽⁴⁾.

أشارت العديد من الآيات القرآنية ضمناً الى مفهوم الخصاء، الامر الذي اوضحه المفسرون في تفاسيرهم للآيات القرآنية، فجاء في قوله تعالى: "فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله"⁽⁵⁾، ذكر الطبرسي ان المراد منها معنى معنى الخصاء⁽⁶⁾، وقوله تعالى: "ولامرئهم فليغيرن خلق الله"⁽⁷⁾، اختلف العلماء في معنى كلمة التغيير في الآية فقالت طائفة منهم هو الخصاء⁽⁸⁾، ونقل الهندي⁽⁹⁾ رواية أسندها إلى احد أصحاب النبي (ص) قال: "كنت جالساً مع النبي [ص] في عصابة من أصحابه فجاءت عصابة فقالوا: يا رسول الله: انا كنا قريبي عهد بالجاهلية وكنا نصيب الآثام والزنا فأذن لنا في الخصاء، فكره رسول الله (صلى الله عليه وسلم) مسألتهم..." ونقل المناوي⁽¹⁰⁾ حديثاً برقم (9697) يقول: "لا اخصاء في الإسلام".

(1) متز، الحضارة العربية الإسلامية، 152/1، 154.

(2) كتاب الحيوان، 124/1.

(3) متز، الحضارة العربية الإسلامية، 153/2 هامش رقم (4).

(4) المناوي، محمد عبد الرؤوف، فيض القدير شرح الجامع الصغير، تحقيق: أحمد عبد السلام، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م، 493/6.

(5) سورة الروم، الآية/30.

(6) الصنعاني، عبد الرزاق بن همام، تفسير القرآن، تحقيق: د. مصطفى مسلم حمد، مكتبة الرشيد، الرياض، 1989م، 173/1؛ الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل آي القرآن، تحقيق: صدقي جميل العطار، دار الفكر، بيروت، 1995م، 382/5.

(7) سورة النساء، الآية/119.

(8) الصنعاني، تفسير القرآن، 173/1؛ الطبري، جامع البيان، 382/5؛ النحاس، ابو جعفر، معاني القرآن، تحقيق: محمد علي الصابوني، جامعة ام القرى، الرياض، 1988م، 195/2؛ الراغب الاصفهاني، ابو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، دار نشر الكتاب، بيروت، 1983م، 157؛ القرطبي، ابو عبد الله محمد بن احمد الانصاري، الجامع لاحكام القرآن، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1984م، 389/5؛ السيوطي، الشيخ جلال الدين، الدر المنثور، نشر دار المعرفة، مطبعة الفتح، جدة، 1975م، 223/2.

(9) الهندي، كنز العمال، تحقيق: الشيخ البكري حياني والشيخ صفوة السقا، مؤسسة الرسالة، بيروت- دت، 14/146.

(10) المناوي، فيض القدير، 493/6. راجع ايضاً: البهقي، احمد بن الحسن بن علي، السنن الكبرى، دار الفكر، بيروت، دت، 10/24؛ الحنفي،

ابن تميم، البحر الرائق، شرح كنز الدقائق، تحقيق: زكريا عميرات، دار الكتب المصرية، بيروت، 1996م، 5/190.

وقال الرسول الأكرم (ص) ينهى عن الخصاء فقال: "لا تخصوا ما ينمي خلق الله"⁽¹⁾، كما ان الخصاء فيه من الألم البدني والنفسي ما قد يؤدي إلى هلاك الإنسان أو جعله عالة على المجتمع ، ويُعدُّ الخصاء نوع من أنواع التمثيل والإسلام نهى عن التمثيل فقال(ص): "... إن المثلة حرام ولو بالكلب العقور"⁽²⁾، وهذا دليل على إن موقف الإسلام من الخصاء موقفاً غير مؤيد وموقف الناهي عنه، والاختصاص في الإسلام مكروه⁽³⁾.

ووردت احكام فقهية بخصوص الخصيان والمحبوبين من بني البشر ومن هذه الأحكام: قطع ذكر الفحل بذكر الفحل الخصي الذي سلت ببضائه وبقي ذكره، والدليل على ذلك قوله تعالى: "والجروح قصاص"⁽⁴⁾، وقوله: "فمن اعتدى عليكم فاعتدوا عليه بمثل ما اعتدى عليكم"⁽⁵⁾، وقوله: "وان عاقبتهم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم به"⁽⁶⁾.

الفصل الثاني

الايضاح السياسية والاجتماعية والفكرية

للخصيان في المجتمعات الاسلامية

1- الاوضاع السياسية والاجتماعية للخصيان في المجتمعات الاسلامية.

تحدثنا فيما مر من صفحات البحث عن الخصاء باللغة والاصطلاح مع اهم المزايا التي يتمتع بها الخصيان والوسائل المستخدمة في إجراء عملية الخصاء، إضافة إلى تاريخ الخصاء وألويات ظهوره والقدم الموهل في التاريخ لظهور الخصاء، وفيما يتعلق بالخصاء خلال عصور الدولة العربية الإسلامية فلا بد لنا من القول أن هذه الظاهرة كانت موجودة في شبه جزيرة العرب قبل الإسلام، إذ إن عرب قبل الإسلام استخدموا الرقيق والعبيد السود لخدمتهم في بيوتهم وفي الأعمال المنزلية وأعمال الرعي والتجارة فكان العبيد طبقة من الطبقات المكونة لمجتمع عرب قبل الإسلام، ومن جملة هؤلاء العبيد الخصيان⁽⁷⁾، الذين كثر استخدامهم في مكة قبل الإسلام استحباباً لخدمتهم وطاعتهم لأسياهم باعتبارهم مملوكين عندهم⁽⁸⁾، عندهم⁽⁸⁾، وفي أيام النبي الأكرم (ص) عندما كان في المدينة المنورة قد أهدى له مقوقس مصر جاريتين ومعهما خصي⁽⁹⁾، خصي⁽⁹⁾، والجاريتان هما مارية القبطية أم المؤمنين رضوان الله تعالى عنها، واختها سيرين وخصي اسمه مأبور⁽¹⁰⁾ الذي اختلف في كونه كان خادماً لهما⁽¹¹⁾، وقيل أنه أخيهما مع هدايا جزيلة أخرى، كان ذلك سنة 8هـ/629م⁽¹²⁾ وأسلمت مارية

(1) القرطبي، ابو عبد الله محمد بن احمد الانصاري، الجامع لاحكام القرآن، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1985م، 391/5.

(2) الطبراني، سليمان بن احمد بن ايوب، المعجم الكبير، تحقيق: مهدي عبد المجيد السلفي، دار احياء التراث العربي، ط2، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، د.ت، 100/1؛ الخوارزمي، الموقف بن احمد المكي، المناقب، تحقيق: مالك الحمودي، مؤسسة النشر الإسلامي، 1990م، 386.

(3) ابن انس، مالك، كتاب الموطأ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1985م، 948/2.

(4) سورة المائدة، الآية/45.

(5) سورة البقرة، الآية/194.

(6) سورة النحل، الآية/126.

(7) إدريس، مجتمع المدينة في عهد الرسول (ص)، 78.

(8) الطائي، راند محمد حامد، الرقيق في صدر الإسلام والدولة الأموية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الموصل، 78.

(9) مصعب الزبيري، نسب قريش، 21؛ الزبير بن بكار، الأخبار الموقفات، 282؛ الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير، المنتخب من كتاب ذيل

المنذّل من تاريخ الصحابة والتابعين، مؤسسة الاعلامي للمطبوعات، بيروت، 1939م، 617.

(10) ابن سعد، محمد، الطبقات الكبرى، مطبعة ليدن، 1919م، 212/8.

(11) الزبيري، نسب قريش، 21.

(12) ابن سعد، الطبقات الكبرى، 212/8.

وأختها رضوان الله تعالى عنهما، اما مأبور فقد اعتنق الإسلام في عهد النبي (ص) بعد ان تأخر في ذلك مدة من الزمن⁽¹⁾.

وينبغي القول هنا عن النبي (ص) عندما تقبل هذه الهدايا التي بضمنها خصي لا يعني ذلك أنه يبيح او يشجع الخصاء لكن هو من باب قبول الهدية، لأن موقف الإسلام الراض لعملية الخصاء واضح تماماً تجاه هذه الظاهرة الاجتماعية السلبية.

وورث العصر النبوي الشريف ظاهرة العبيد الذين كان الخصيان ضمن مجتمع الجاهلية، ذلك المجتمع الذي اعتمد الطبقة في التقسيم الاجتماعي، وأسلم عدد من اولئك الخصيان واصبح لهم دور فاعل فيه، وتفقهوا في الدين الإسلامي وسهموا في علومه المختلفة لاسيما علم الحديث إذ ان ابا مريم الخصي ممن اعتنق الإسلام وأدرك رسول الله (ص) وروى عنه الحديث⁽²⁾، أما في العهد الراشدي (11- 40هـ/632-660م) فقد وردت روايات تشير إلى وجود الخصيان والذين كان لهم دور في قيادة الجيوش، إذ تشير الرواية أنه في معركة اليرموك بين الروم والمسلمين كان قائد جيش الروم قد تم اخصائه ولقب ب: (شعلاب الخصي) الذي قاد مئة ألف جندي⁽³⁾، وخصياً آخر كان يملكه هرقل الروم يلقب ب: (القيقلان الخصي)⁽⁴⁾، وفي سنة 25هـ/645م بعث هرقل الروم إلى الإسكندرية في مصر خصياً أسمه: معويل وقيل منديل، يقود مراكب بحرية بيزنطية فتصدى لهم عمرو بن العاص⁽⁵⁾.

ظهر استخدام الخصيان بشكل واضح وكبير ايام الخلافة الأموية (41-132هـ/661-749م)، وقد اختلف المؤرخون بتحديد أول خليفة اتخذ الخصيان واستخدمهم في قصره، فمنهم من قال معاوية بن ابي سفيان أول خليفة اتخذ الخصيان لخدمته وخدمة حريمه داخل القصر، وكان من بين الخصيان الذين استخدمهم معاوية خصي اسمه: رفيق⁽⁶⁾ ويُعدُّ معاوية بن بن أبي سفيان أول من اتخذ الخصيان الخاصين بالخدمة له⁽⁷⁾، فكانوا يصاحبونه أثناء جولاته التقفدية داخل القصر وخارجه بل وفي أثناء الدخول إلى حريمه داخل القصر، كما حدث عندما اصطحب معه أحد خصيائه المسمى ب: (خديج الخصي)⁽⁸⁾ ودخل على زوجته ميسون بنت بحدل الكلبية ام ولده يزيد⁽⁹⁾.

وذهب البعض إلى القول بان يزيد بن معاوية (60-63هـ/679-682م) هو أول من استخدم الخصيان الشخصيين له، وكان عنده خصي نال الحضوة لديه اسمه: (فتح)، وذكر بان واحداً من أسباب خلع أهل المدينة ليزيد بن معاوية هو مسامرتة للخصيان⁽¹⁰⁾، وكثرة ما ارتكبه من أعمال استكروها عليه⁽¹¹⁾.

(1) ابن حجر العسقلاني، احمد بن علي، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل احمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م، 310/8، 519/5. يراجع: ابن الاثير، عز الدين علي بن ابي الكرم الشيباني الجزري، اسد الغابة في معرفة الصحابة، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت، 268/4.

(2) الخطيب البغدادي، الكفاية في علم الرواية، 160؛ ابن عدي، ابو احمد عبد الله، الكامل في ضعفاء الرجال، تحقيق: د.سهيل زكار، ط3، دار الفكر، بيروت، 1985، 856/1.

(3) ابن كثير، ابو الفداء اسماعيل دمشقي، البداية والنهاية، تحقيق: علي شيري، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1988م، 9/7.

(4) ابن عساكر، ابو القاسم الحسن بن هبة الله الشافعي، تاريخ مدينة دمشق الكبير، تحقيق: د. علي شيري، دار الفكر، بيروت، 1995م، 228/70.

(5) ابن كثير، البداية والنهاية، 169/7.

(6) النويري، شهاب الدين احمد بن عبدوهاب، نهاية الأرب في فنون الادب، المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، د.ت، 180/6.

(7) الهمداني، الحسن بن احمد بن يعقوب، الإكليل، تحقيق: محمد بن الاكوع، ط3، منشورات المدينة، 1407هـ/1986م، 230/1؛ الهاشمي، الإسلام في حضارته ونظمه، 68؛ الطائي، الرقيق في صدر الإسلام، 79.

(8) كان لمعاوية بن أبي سفيان قصة معه، للإطلاع عليها يراجع: ابن كثير، البداية والنهاية، 149/8.

(9) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 130/7.

(10) مؤلف مجهول، تاريخ الخلفاء، 195 .

(11) السيوطي، جلال الدين، تاريخ الخلفاء، تحقيق: لجنة من الابداء، دار التعارف، بيروت، د.ت، 191-196.

الكلام السابق يقودنا الى امكانية القول ان معاوية بن أبي سفيان (41-661/هـ-679م) أول من استخدم الخصيان، إلا أن ابنه يزيد أكثر منهم وبالغ في مسامرتهم ومجالستهم لهذا اشير إلى انه أول من استخدمهم. وكان للخليفة عمر بن عبد العزيز (99-101هـ/717-719م) مولى خصياً أسمه: تليد، ويقال انه مولى زيان بن عبد العزيز بن مروان⁽¹⁾، ولعمر بن عبد العزيز خصيان عديدين هم: ابو أمية الخصي⁽²⁾، ومنصور الخصي، ومولياً له اسمه: اسمه: مرثد الخصي⁽³⁾، وكان لمروان بن محمد (127-132هـ/738-749م) آخر خلفاء بني أمية مولى له اسمه: سعد الخصي⁽⁴⁾.

أما في العصر العباسي (132-656هـ/749-1258م) فقد برزت ظاهرة استخدام الخصيان في قصور الخلفاء بشكل كبير، وكان ذلك العصر أكثر العصور الإسلامية وضوحاً بما يتعلق بهذه الظاهر، إذ أخذوا لحراسة الخلفاء والأمراء وأرباب الدولة، وربما كان من بعض واجباتهم اغتيال المطالبين والمنافسين على العرش أو من يخاف منهم على العرش وذلك بسمل عيونهم⁽⁵⁾، وكانوا أحياناً ينكرون نعمة أولياتهم فيعملون على قتلهم والفتك بهم بإيعاز من قبل أحد المتنافسين على العرش⁽⁶⁾.

ولكن يبدو ان العمل الرئيسي لهم هو خدمة الحريم ونساء القصر عند الخلفاء وأرباب الدولة وأسيادهم، وكانوا يأتونهم لانهم من غير نوي الأرية بالنساء (من غير نوي الحاجة للنساء)، وبالغ الخلفاء باستخدامهم حتى بلغ عددهم الآلاف، فكان منهم في قصر المتوكل (232-247هـ/846-861م) أربعة آلاف خصي، وفي قصر المقتدر (295-320هـ/907-932م) تجاوز عددهم هذا الرقم كثيراً، إذ يقال إن عددهم أكثر من عشرة آلاف⁽⁷⁾، ولم يكن خلفاء بني العباس وحدهم من استخدم الخصيان ولم يقتصر تواجدهم على منطقة الشرق الإسلامي بل تشير النصوص التاريخية أن خلفاء بني أمية في الأندلس أكثروا منهم أيضاً، ففي قصر الزهراء في قرطبة عاصمة الخلافة الأموية في الأندلس بلغ عددهم العشرة آلاف خصي⁽⁸⁾، وفي دولة المماليك كان لا يطلق عليهم الا (الأغوات) مفرداً أفا وتعني الكبير⁽⁹⁾.

والقول السابق يدل على مدى النفوذ الممارس من قبل الخصيان في القصور وفي الدولة، إذ أصبح لهم دور في عزل وتولية العديد من شاغلي المناصب الذين لا يعملون بمؤسسات الدولة العالية الحساسة، فاصبحوا يرفعون ويخفضون حسب القول الدارج.

والدليل على ذلك هو أن كلمة الخصي في العصور الإسلامية المبكرة لفظة مهينة فيها الكثير من نزول القدر لمن تطلق عليهم، وكلمة الخصي في بادئ الأمر تعني: الخادم، كان يطلق عليهم اسم الخصيان من باب التشهير والاستخفاف

(1) ابن عساکر، تاریخ مدينة دمشق، 11/36-37.

(2) الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان، تذكرة الحفاظ، دار احیاء التراث العربي، بیروت، د.ت، 7.

(3) ابن عساکر، تاریخ مدينة دمشق، 1/359-360، 206/57.

(4) السمعاني، ابو سعد عبد الكريم بن محمد، الانساب، تقديم وتعليق: عبد الله عمر البارودي، دار الجنان، بیروت، 1988م، 2/377؛ ابن خياط، خليفة العصفري، تاریخ خليفة بن خياط، تحقيق: د. سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر، بیروت، د.ت، 327. استخدم الترماني لفظ الخادم - والغلغام - على انها تعني الخصي إذ أنه تحدث عن عنوان الخصاء بكلام عن الخدم والغلمان، وكأنه يقصد اللا فرق بين هذه المصطلحات. الترماني، الرق ماضيه وحاضره، 93-96.

(5) ابو الفرج علي بن الحسين بن محمد، الأغاني، تحقيق: لجنة مطبعة دار الكتب العلمية، طبع دار الكتب، القاهرة، 1961م، 4/269.

(6) الترماني، الرق ماضيه وحاضره، 94.

(7) التنوخي، ابو علي المحسن بن علي، نشوار المحاضرة واخبار المذاكرة، تحقيق: عبود الشالجي، ط2، دار صادر، بیروت، 1995م، 5/48؛ الخطيب البغدادي، ابو بكر احمد بن علي، تاریخ بغداد او مدينة السلام، مطبعة السعادة، القاهرة، 1930م، 1/100.

(8) المقري، ابو العباس احمد بن محمد التلمساني، نفع الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب، دار صادر،

بیروت، 1968م، 2/102.

(9) الترماني، الرق ماضيه وحاضره، 92.

بهم⁽¹⁾، حتى أن عوام الناس كانوا يهزئون بهم دائماً ويسمعونهم ألفاظ تدل على السخرية منهم والاستخفاف بهم، وأكد ذلك ذلك المسعودي⁽²⁾ الذي ذكر إن العامة كانوا يستهزئون بهم في الشوارع ويصيحون عليهم استخفافاً ويقولون: "يا عقيق، صب ماء واطرح دقيق، يا عاق، يا طويل الساق"، إلا أنهم شيئاً فشيئاً وبحسب النفوذ الذي مورس من قبلهم داخل البلاط أطلق عليهم في العصور العباسية المتأخرة أسم: المعلم أو الشيخ، بل تجاوز الأمر أكثر من ذلك حتى أصبحوا يسمون بالطواشية ويطلق على كبيرهم وصاحب النفوذ منهم لقب: الاستاذ⁽³⁾.

وقد اهتم القصاص بموضوع الخدم لما فيه من المواقف المضحكة والنوادر الجميلة حتى أصبح أولئك الخدم موضوعاً لأولئك والأدباء أو القاصّة، مثل تقليد حركاتهم وأصواتهم والمواقف الملفتة للنظر بالطرفة والطرفة⁽⁴⁾.

ومن تلك المواقف على سبيل المثال لا الحصر سادت أيام الخليفة المعتضد، حسب ما ذكره الطبري⁽⁵⁾ في حوادث عام 284هـ/897م، إذ بعث الخليفة برقعة مع خادمه إلى احد ندمائه، فلما بلغ الخادم الخصي رأس الجسر الذي يربط بين الرصافة وبغداد صاح به احد العامة مستهزئاً به: يا عقيق، فرد عليه الخصي بالشتيم، فاجتمع عليه عدد من العامة فابروه ضرباً، ففقد الخادم الرقعة، فرجع إلى الخليفة يشكوه ما حدث فوجه الأخير من يقوم بحساب المسببين بالتعرض للخدم وضربهم بالسياط.

اهتم خلفاء بني العباس بالخصيان وشرائهم، وصرف الأموال الطائلة عليهم والباسهم أجمل الكسوة وافخرها وتزيينهم بأجمل الحلّي والجواهر، والسماح لهم بمشاركة الخلفاء مجالسهم والسير برفقة مواكبهم، فالخليفة هارون الرشيد (170-193هـ/786-808م) كان إذا سار موكبه خرج بين يديه (400 خصي) يحملون القسي المملوءة بالبندق ويرمونه على من يعارض طريق الخليفة⁽⁶⁾، إلا أن الخليفة الأمين (193-198هـ/807-813م) كان له شأن مختلف مع الغلمان، وضح ذلك المسعودي⁽⁷⁾ بقوله: "قَدَّمَ [الأمين] الخدم وآثرهم ورفع منازلهم فلما رأته أم جعفر [والدته زبيدة] شغفه بالخدم واشتغاله بهم اتخذت الجوارى المقدودات الجسان الوجوه وعمت رؤوسهن وألبستهن الأقبية والمناطق، فمست خدودهن وبرزت اردافهن، وبعثت بهن إليه، فاختلفن بين يديه، فاستحسنهن واجتذبن قلبه اليهن، وبرزنهن للناس من الخاصة والعامة، فاتخذ الناس الجوارى المطمومات، والبسوهن الأقبية والمناطق وسموهن الغلاميات".

فيما مضى تعرفنا الى الكيفية التي كان يتعامل بها الأمين مع الخدم (الخصيان) والذي يفهم من النص انه استخدمهم لللهو والمرح، إذ ربما يمكن القول أنه استخدمهم لإشباع رغباته الجنسية، يوضح الطبري⁽⁸⁾ ذلك بالقول: "لما ملك الأمين ابتاع الخصيان، وغالى بهم، وصيرهم لخلوته ورفض النساء والجوارى".

وأكد ابن الأثير ان الأمين استخدم الخصيان لشهواته وصيرهم لخلوته في ليله ونهاره، وفرض لهم فرضاً سماهم: الجرادية، وفرضاً سماهم: الغرابية، ورفض النساء والحرائر والإماء، حتى ان احد الشعراء المعاصرين لشدة استنكاره لذلك قال قصيدة بهذا الخصوص يوجه خطابه بها إلى الخليفة هارون العباسي والد الأمين نقتطع منها ما يفيد موضوع البحث.

الا	يا	مزمّن	المثوى	بطوس	غريباً	ما	تنادى	بالنفوس
لقد	أبقيت	للخصيان	بعلاً	يحمل	منهم	شؤوم	البسوس	

(1) متز، الحضارة الإسلامية، 154/2-155.

(2) مروج الذهب، 180/8.

(3) المقدسي، أحسن التقاسيم، 31.

(4) متز، الحضارة الإسلامية، 155/2.

(5) ابو جعفر محمد بن جرير، تاريخ الأمم والملوك، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت، د.ت، 2164/3.

(6) ابن الاثير، علي بن ابي الكرم الجزري، الكامل في التاريخ، دار صادر، 1966م، 34/6.

(7) مروج الذهب، 299/8.

(8) تاريخ الامم والملوك، 950/2. يراجع: السيوطي، تاريخ الخلفاء، 280.

فاما	نوفل	فالشأن	فيه	وفي	بدر	فيالك	من	جليس
وما	العصمي	يشار	لديه	إذا	ذكروا	بذي	سهم	خسيس
وما	حسن	الصغير	أخسُ	لديه	عند	مخترق	الكؤوس	
لهم	من	عمره	شطر	يعاقر	فيه	شرب	الخندريس	
وما	للغانيات	لديه	حظّ	سوى	التقطيب	والوجه	العبوس	
إذا	كان	الرئيس	كذا	فكيف	صرحنا	بعد	الرئيس ⁽¹⁾	

الآبيات السابقة تشير إشارة واضحة إلى ما يقوم به الأمين من أعمال، ولعلنا لا نخطئ إذا قلنا أن هذا العمل مارسه ايضا عدد من كبار موظفي القصر ويطانته، فعندما أخذ الأمين البيعة لولده موسى، ووجه علي بن عيسى إلى حرب طاهر بن الحسين قائد جيش المأمون، وذلك أيام الفتنة بين الأمين والمأمون، والحرب الأهلية، قال أحد شعراء بغداد المعاصر لذلك الحدث ابيناً نقتطع منها ما يشير للعمل السالب عند عدد من كبار الدولة ووزرائها.

لواط	الخليفة	أعجوبة	وأعجب	منه	خلاق	الوزير
فهذا	يدوسُ	وهذا	كذاك	لعمري	اختلاف	الأمير
ولكن	ذا	لجّ	في	يشف	هذا	دعاس
وأعجب	من	ذا	وذا	اننا	بنابع	للطفل
					فيها	الصغير ⁽³⁾

ولشدة انشغال الأمين باللهو واللعب وتركه أمر الدولة إلى الدرجة التي تقبل بها خبر مقتل قائد جيشه الذي توجه لقتال جيش أخيه المأمون إلى بغداد لدخولها بكل برود، ويوضح ذلك ابن الطقطقي⁽⁴⁾ بقوله: "... ثم ان نعي علي بن عيسى ورد الأمين وهو يصطاد السمك، فقال للذي أخبره بذلك: دعني فأنا كوثراً قد اصطاد سمكتين وأنا إلى الآن ما اصطدت شيئاً! وكان كوثر خادماً خصياً له وكان يحبه".

وحسب الدلائل ان اهتمام الأمين بالخصيان واللهو معهم إلى الدرجة التي يمكن وصفه بها أنه يكون خارج أطار المسؤولية عندما يكون برفقتهم.

اهتمام الأمين بالخصيان والإكثار منهم والاعتكاف عليهم أدى إلى حدوث الاستكثار والسخرية بأفعاله، وقال أبو نؤاس في ذلك أبياتاً شعرية منها:

احمدوا	الله	جميعاً	يا جميع	المسلمينا!
ثم	قولوا،	لا	تملوا:	رينا
				ابق
				الأمينا!

(1) الكامل في التاريخ، 410/5.

(2) كوثر الخصي المقرب للخليفة الأمين. ابن الطقطقي، محمد بن علي بن طباطبا، الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية، المطبعة الرحمانية، القاهرة، 1940م، 214.

(3) الطبري، تاريخ الامم والملوك، 7/7؛ الصفدي، خليل الدين آيبك، الوافي بالوفيات، تحقيق: احمد الارنؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2000م، 31/24.

(4) الفخري في الآداب السلطانية، 214.

صير	الخصيان،	حتى	صير	التعنين	دينا
فاقتدى	الناس	جميعاً	بأمير		المؤمنينا ⁽¹⁾

الآبيات الشعرية السابقة تدل دلالة واضحة على مدى انتشار ظاهرة اللواط والتشبيب بالغلان لاسيما الخصيان منهم، كما لا بد لنا من القول ان ما يقوم به بعض الخلفاء ينتقل شيئاً فشيئاً حتى يصبح أمراً معمولاً به ومقلداً من عامة الناس، خصوصاً ذوي الجاه والغنى منهم، لذلك فأن اقتناء الخصيان من قبل العامة أصبح أمراً شائعاً في المجتمعات الإسلامية بل والأكثر من ذلك شيوع استخدام أولئك الخصيان لأغراض المتعة واللهو. هو الآخر أصبح من الأمور المتعارف عليها والمستخدمه بشكل واضح إلى الدرجة التي انقسم بها الفقهاء في القرن الرابع الهجري حول مسألة اللواط إلى فريقين: الأول منهم يعتبر اللواط زنا ويطالب باستخدام الحدود الشرعية بالرجم والقتل لمركبيه⁽²⁾، في الوقت الذي أراد غيرهم ان يفرقوا بين اللواط بالغلام المملوك وغير المملوك، وذهبوا إلى القول بأن الحد لا يلزم الأول (الذي يلوط بغلامه) في حين يلزم استخدام الحد وعقوبته مع الصنف الثاني (الذي يلوط بغير غلامه)، والأكثر منهم مالوا إلى القول أن لا حد فيه، ويرجع بمن يلوط بغلامه إلى القاضي لينفذ به عقوبة التعزيز⁽³⁾ لا الرجم⁽⁴⁾.

نستنتج من القول السابق ان ظاهرة استخدام الخصيان في البيوت وشيوع ظاهرة اللواط وكثرتها أدت إلى مناقشة هذه الظاهرة من قبل الفقهاء والانقسام فيما بينهم إلى قسمين، اذ ان المدّة السابقة لهذا القرن لم نجد إشارة الى وجود اختلاف بين الفقهاء حول هذه المسألة حيث ان القرون السابقة لهذا القرن اتفق الفقهاء بان اللواط عليه الحد، وهذا يدل دلالة واضحة على شيوع اللواط في القرن الرابع والقرون التي تلتها، اذ ان اللواط بالغلان أصبح ظاهرة واضحة خلال القرن المذكور لظهوره في أوساط المجتمع؛ لهذا وجد الفقهاء أنفسهم أمام اللا خيار في مناقشة هذه الظاهرة السلبية التي تفتت بين أوساط المجتمع بشكل عام، وكبار الدولة ومسؤوليها بشكل خاص.

وانتشرت ظاهرة التشبيب بالغلان الخصيان من قبل الشعراء، والغريب ان هناك بعض الشعراء الموصوفين بالرزانة والارتزان كانوا يتشيبون بالغلان، ومنهم ابو فراس الحمداني الذي قال:

سكرت من لحظة لا من مدامه	ومال بالنوم عن عيني تمايله
فما السلاف دهنتي بل سوالفه	ولا الشمول ازدهني بل شمائله
ألوى بعزمي أصدغ لويين له	وعال صبري ما تحتوي غلائله ⁽⁵⁾

وربما استخدم أصحاب الحرف والمهن بعض الآبيات الشعرية التشببية المسموعة لجلب المتبضعين إليهم وترويج مهنتهم مع إشباع رغباتهم النفسية والجنسية، حيث يذكر ان خبازاً في البصرة يصنع خبز الأرز أسمه نصر بن احمد الخبزأرزي، كان له دكاناً بمريد البصرة، وكان يخبز وينشد الأشعار في التغزل بالغلان والخصيان، حتى ان أحداث البصرة وصبيانها كانوا يتهافتون عليه للشراء واستماع الشعر منه، وكانوا يتنافسون لجلب نظره إليهم وذكره لهم، ومن شعره:

وددت أني بكفه قلم	أو أنني مدة على قلمه
-------------------	----------------------

(1) الطبري، تاريخ الامم والملوك، 11/7؛ متر، الحضارة الإسلامية، 121/2.

(2) متر، الحضارة الإسلامية، 159/2.

(3) التعزيز: وهو التأديب بالضرب دون الحد. الجوهري، الصحاح، 744/2.

(4) السبكي، عبد الوهاب بن علي، طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: محمود محمد الطناحي، وعبد الفتاح محمد الحلو، دار احياء الكتب العربية، بيروت، د.ت، 18/3.

(5) الثعالبي، ابو منصور عبد الملك النيسابوري، يتيمة الدهر في محاسن اهل العصر، 78/1؛ ابن خلكان، شمس الدين احمد بن محمد بن ابي بكر، وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان، تحقيق: احسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1968م، 60/2؛ الصفي، الوافي بالوفيات، 203/11.

يأخذني مرة ويلثمني ان علقته منه شعرة نعمه⁽¹⁾
وقال أيضاً:-
خليلي هل ابصرتما وسمعتما
أتى زائراً من غير وعدٍ وقال لي
فما زال نجم الكأس بيني وبينه
يدور بافلاك السعادة والسعد⁽²⁾

وكان للأمير البويهري عز الدولة بختيار غلاماً خصياً كان يحبه بصباغة وشغف، وكان هذا الغلام قد اسر بإحدى المعارك التي دارت بين أفراد البيت البويهري حول السلطة، وأظهر انه قد فجع بهذا الغلام أكثر من فجيعة بالدولة، وصار يظهر الجزع والشكوى حتى سقط بعيون الناس⁽³⁾.

ولم يقتصر الولوج بالغلما الخصيان على أرباب الدولة والطبقات الميسورة العيش أو الطبقة العامة، بل الغريب انه قد امتد الى عدد من المفكرين والعلماء، فهذا ابي عبدالله محمد بن نبطويه (ت: 323هـ/943م) كان عالماً باللغة العربية والحديث، ينقل قصة غرامية عاشها صديقه الفقيه محمد بن داود الأصفهاني، وكان ابن داود يعشق غلاماً وقد أوصله العشق إلى المرض حتى نام طريح الفراش، وزاره أحد أصدقائه فسأله عما يشكو، فقال له: حب من تعلم أوردتني ما ترى - يبدو أن قصته عرفها عامة الناس - وكانت وفاته على أثر هذا الهوى الذي أوصله إلى الهلاك⁽⁴⁾.

ويعلل البعض سبب انتشار اللواط مع الخصيان وظهوره بشكل واضح أيام العباسيين كان بسبب انتشاره عند جيوش العباسيين في خراسان إذ إن العباسيين منعوا اصطحاب النساء من قبل الجند، فأضطر الجند إلى أخذ غلمانهم وخصيانهم معهم لأغراض الخدمة كالطبخ وغسل الملابس، ونتيجة للمدة الطويلة التي يقضيها الجندي على الحدود، وطول المكوث هناك ونتيجة للاختلاط مع الغلمان الذين ربما ناموا معاً أو ربما بصر أحدهم على خدود غلام طرية ناعمة حمراء كأنها خدود امرأة، أو ربما رفع بصره على ردفه أو ساقيه، الأمر الذي يولد عند الشاّدين منهم الرغبة باللواط بغلامه، وهكذا تقشّرت وانتشرت هذه الظاهر عند العباسيين أكثر من الأمويين الذين كانوا يسمحون للنساء بمرافقة الجيش⁽⁵⁾.

لم يقتصر وجود واستخدامهم والاعتماد عليهم في كثير من الأمور على جهة المشرق، بل ان هناك حوادث سجلت بهذا المضمار على مستوى جميع أرجاء الدولة الإسلامية وبمختلف عصورها، ففي أيام الفاطميين تحديداً أيام الخليفة العزيز بالله الفاطمي الذي كان يملك غلاماً ابيضاً خصياً اسمه: ابو الفتوح برجوان، وقد رياه في داره، وولاه أمر قصوره، وكان يثق به ثقة كبيرة إلى الدرجة التي أوصاه عندما حان أجله بابنه الحاكم بأمر الله، ودبر برجوان الخصي الأمور، فأصبح الوساطة بين عامة الشعب والحاكم الجديد، إلا أنه تمرد على سيده الحاكم بامر الله وتعامل معه بالإذلال وسيطر ذلك الخصي على الأمور كلها، حتى انه كان يعامل الخليفة الفاطمي بالسخرية وعدم الاحترام، ويبدو انه كان يعامل

(1) الحموي، شهاب الدين ياقوت الرومي، معجم الأديباء، ط2، دار الفكر، بيروت، دت، 430/2؛ المسعودي، ابو الحسن علي بن الحسين بن علي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، ط2، دار الهجرة، 1984م، 374/8.

(2) الثعالبي، يتيمة الدهر، 429/2.

(3) مسكويه، ابو علي الرازي، تجارب الأمم، تحقيق: د. ابو القاسم امامي، دار سروش للطباعة والنشر، بيروت، 1997م، 469/6؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ، 495/8.

(4) الحموي، معجم الأديباء، 308/1-309.

(5) منتر، الحضارة الإسلامية، 160/2.

الجميع بهذه الطريقة الامر الذي ادى الى قتل ذلك الخصي بسكين من قبل عدد من الخدم الذين تعاونوا عليه وأردوه قتيلاً في بستان له⁽¹⁾.

كان بعض الخلفاء نتيجة القسوة والشدة التي مارسوها في حكمهم قد وصلوا إلى فقدان الثقة بالجميع، كما حدث مع عضد الدولة الفاطمي الذي كان قاسياً متجبراً بالتعامل مع رعيته ولم ينل ثقته إلا خصي زنجي أسود اسمه: (شكر)، بحيث أن هذه الثقة جعلت من شكر الخصي متنفذاً في كل مفاصل الدولة وشؤونها، حتى أصبح الرجل الثاني في الدولة، بالرغم من أن عضد الدولة كان لديه أولاد لم يستطع أحد منهم الدخول على والده عضد الدولة في أيام مرضه الذي توفي فيه، لان ذلك غير مخول به إلا الخصي الأسود شكر، بحيث أن الوسواس راودت ولده الأكبر عند طول المدة التي احتجب فيها أبيه، وشك بأن أبيه ميتاً، وأن هذا الخصي يخفي خبر موته، فهجم على الموضع الذي فيه أبيه فوجده حياً، إلا أن والده استتكر عليه فعله هذا ونهره وعاقبه على صنيعه هذا بالرغم من تبين الأمر له، ونفاه إلى كرمان⁽²⁾.

ما تقدم يفيدنا بالقول ان الكثير من الخصيان المستخدمين في القصور عند أسيادهم غالباً ما يتمردون على نعمتهم ويتبطلون إلى درجة التمرد والنظر إلى أسيادهم نظرة الاستصغار وعدم الاحترام، حالما توفرت لهم الفرصة، والسبب في ذلك ربما يعود إلى الرغبة بالتعويض عن النقص الجسدي والنفسي الحاصل لديهم نتيجة عملية الخصاء، إذ ان عملية التعويض عن ذلك النقص الموجود لدى الخصي يمكن أن يُعبر عنها ويترجمها إلى أفعال يشعر من خلالها بالرجولة التي فقدها وحُرِمَ منها؛ لذلك نجد إن عدد من أولئك الخصيان نجحوا بالترجح الوظيفي حتى شغلوا مناصباً حساسة في الدولة، سواء أكانت تلك المناصب سياسية أو إدارية أو دينية ولدينا أمثلة على ذلك يمكن أدراجها بإيجاز على النحو الآتي:
ذكر الخطيب البغدادي⁽³⁾ أن هناك شريحة من الخصيان الخدم سادت أيام خلافة المقتدر وتولت مناصب مهمة في الجيش والحجابه.

وممن تدرج في المناصب العسكرية في الدولة الإسلامية هو القائد التركي مؤنس الخادم، وهو أحد الخصيان الموجودين في جيش الخلافة العباسية أيام التسلط التركي (247- 256هـ/861-869م)، ونتيجة للحنكة السياسية التي تمتع بها فإنه نجح بالتدرج بالمناصب العسكرية حتى أصبح واحداً من الزعامات والقيادات التي لا يمكن الاستغناء عنها آنذاك، وله الثقل الكبير في إدارة الشؤون العسكرية⁽⁴⁾ والإرشادات الحربية، ونتيجة لقدرته العسكرية وانتصاراته على حركة ابن المعتز⁽⁵⁾ لقب بـ: الأستاذ، وكافور الأخشيدي الذي يسمى: (كافور الخادم) هو الآخر كان خصياً وهو خادم تركي نجح بالتسلق شيئاً فشيئاً بالمناصب حتى ولي على مصر، ونجح بتأسيس الدولة الأخشيدية سنة 356هـ/966م⁽⁶⁾، كانت وفاته سنة 321هـ/933م⁽⁷⁾.

وكان لبعض الخصيان الدور الفاعل في بناء أو تأسيس مُدن معينة، ومثالنا على ذلك هو ما حدث سنة 171هـ/787م إذ عمل فرج الخصي على القيام ببناء مدينة طرسوس أيام خلافة هارون الرشيد⁽⁸⁾. ولا بد من القول إن بعض الخصيان عيّن والياً على مدينة أو مصر معين، وهو ما حدث عندما ولي سعد الخصي على الكوفة أيام الدولة الأموية، وإنما سمي الخصي هنا حسب القول ليس لأنه كان مخصياً بل لأنه لم تكن لديه لحية⁽¹⁾.

(1) المقرئ، الخطط المقرئية، 4-3/2.

(2) ابن الاثير، الكامل في التاريخ، 39/9.

(3) تاريخ بغداد، 145/6. يراجع: ابن الجوزي، ابو الفرج عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الملوك والامم، مطبعة دار المعارف، حيدرآباد، 107/7، 1359هـ.

(4) للتعرف على نشاطه العسكري مع الروم، يراجع: ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 44/17.

(5) للتعرف على تفاصيل هذه الحركة، يراجع: الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 97/12.

(6) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 328/26، 24/43، 38/64.

(7) الزركلي، خير الدين، الاعلام، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1980، 335/7.

(8) ابن خياط، تاريخ خليفة بن خياط، 366.

كما اعتمد بعض الخلفاء على الخصيان كموفدين أو سفراء إلى ولايات أخرى أو إلى ملوك آخرين وهذا ما حصل أيام خلافة الطائع لله (464- 481هـ/1071-1088م)، الذي كان يملك خصياً أسوداً اسمه: دُجى بن عبدالله أبو الحسن الخادم، الذي كان يعتمد عليه بالوفادة والسفارة إلى ملوك الدول الأخرى، كنت وفاته سنة 413هـ/1022م⁽²⁾. واعتمد عدد من الخلفاء على الخصيان المدربين على أخلاق الملوك وعاداتهم لأداء الكثير من المهام داخل قصورهم، فكانوا يعملون على إيصال الخلعة أو الكسوة إلى من يُخلع عليه أو يُكسى، بأن توضع الكسوة على منكبي المكافأ، ويقوم الخصي الموجود في القصر بإيصالها ضمن مراسيم معينة يفترض بالخصي أن يكون قد تعلمها⁽³⁾. كما منع الخيضان من تسلم الوظائف الدينية كالقضاء والحسبة، وقاضي القضاة وغيرها من الوظائف ذات العلاقة بالأمر الديني، إلا أن هذا الأمر قد كُسر الطوق عنه أيام الحروب الصليبية إذ تم تعيين قاضياً خصياً في دمياط⁽⁴⁾. وربما كان للخصيان دور في الدفاع عن أسيادهم وإطلاعهم على المؤامرات التي تحاك ضدهم، فيكون بذلك خلاص الخليفة أو السلطان من الهلاك، وهذا ما حصل أيام المستنجد بالله (555- 566هـ/1160-1170م) الذي أوشك أن يكون ضحية لمؤامرة حاكتها إحدى محضيات والده المقتفي مع عدد من جواريه، والتي كانت تسعى لأخذ الخلافة لأخيه، إلا أن هذه المؤامرة فشلت⁽⁵⁾ نتيجة جهود خصي شخصي⁽⁶⁾ نقل له أخبار تلك المؤامرة⁽⁷⁾، وتم معاقبة المدبرين بان قتل بعضهم وهن جواريه في البلاط، وأغرق بعضهم⁽⁸⁾، أما أخيه فعمل على تدبير أمره بأن أرسل له من يتخلص منه في حمام دار الخلافة بقصر التاج⁽⁹⁾.

أما في الأندلس التي لم تكن بعيدة عن التأثير بباقي مدن الدولة العربية الإسلامية ونتيجة لحياة الدعة والترفة التي عاشها الأندلسيون، فقد انتشرت بينهم الخلاعة وعم أوساطهم المجون، يساعد في سريان وشيوع هذه الظاهرة الأدباء والشعراء الذين نهجوا طريق المجوع واللهو، ومما زاد الوضع سوءاً تشجيع الأمراء وأرباب الدولة على ذلك، إذ انهم انغمسوا بالمذات والفجور ابما انغماس الى الدرجة التي اصبحوا يقيمون مجالس اللهو في ليلة السابع والعشرين من شهر رمضان، ويبدو ان انتشار الفساد والبذخ واللهو ادى باحد الشعراء الى عزوه سبب سقوط المدن الأندلسية بانها نتيجة لهذه الاعمال الشنيعة التي اغضبت الله سبحانه وتعالى فانتهم منهم، فقال:

انأمن ان يحل بنا انتقام	وفينا الفسق اجمع والفجور
واكل للحرام ولا اضطرار اليه	فيسهل الامر العسير
ولكن جرأة في عقور دار	كذلك يفعل الكلب العقور
يزول الستر عن قوم اذا ما	على العصيان ارخيت الستور ⁽¹⁰⁾

(1) السمعاني، الانساب، 277/2.

(2) ابن ماكولا، الامير هبة الله، إكمال الكمال في رفع الارتباب عن المؤلف والمختلف في اسماء الكنى والانساب، دار احياء التراث العربي، بيروت، دت، 361/7.

(3) ابن قتيبة الدينوري، ابو محمد عبد الله بن مسلم، الإمامة والسياسية المسمى ب: تاريخ الخلفاء، تحقيق: علي شيري، مطبعة امير، 1992م، 15/2.

(4) متر، الحضارة الإسلامية، 157/2.

(5) الذهبي، شمس الدين، سير أعلام النبلاء، تحقيق: صلاح الدين المنجد، القاهرة، 1956م، 175/14.

(6) ابن دحية، النبراس، 310؛ ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 285/7.

(7) ابن الاثير، الكامل في التاريخ، 439/11؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 36/13.

(8) ابن خلكان، وفيات الأعيان، 151/4؛ الكتبي، محمد بن شاعر، فوات الوفيات، تحقيق: علي محمد يعوض الله، وعادل احمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، دت، 175/3.

(9) الخطيب البغدادي، الكفاية من علم الرواية، 160.

(10) المقري، نفح الطيب، 484/4.

وعاش الأندلسيون بدعة ورخاء واستسلموا كل الاستسلام للفجور والمجون وساروا وراء اهواءهم غير ابهين لما يدور من حولهم، فانحطت اخلاقهم وانحدروا الى الهاوية⁽¹⁾.

وشاعت ظاهرة الاهتمام بالاماكن العامة والمنتزهات التي اصبح يرتادها الخلعاء والمجان، وذكر المقرئ ان مدينة شريش في الأندلس كان اهلها يظهرون الرفاهية واللهو، فقال عنها: فلا "تكاد ترى بها الا عاشقا ومعشوقا"⁽²⁾.

وكان الخليفة الاموي في الأندلس محمد بن عبد الجبار الملقب ب: المهدي (ت:400هـ/1010م)، قد عشق غلام خصي، وكان الخصي قد اهدى للمهدي قضيب من آس، فقال المهدي متغزلا فيه:

أهديت شبه قوامك الميَّاس غصنا رطيبا ناعما من آس
وكأنما يحكيك في حركاته وكأنما تحكيه في الانفاس⁽³⁾

وكان لابن حزم الأندلسي (ت:456هـ/1064م) الذي كان يسير يوما بسكة الخطابين في مدينة اشبيلية الأندلسية مع صديق له اسمه: ابو عمر، فلقيهما غلام جميل الوجه فاعجب به ابن حزم ايما اعجاب خصوصا عندما رأى وجهه الجميل، فقال له ابن عمر: لم نر غير الوجه، وربما يكون ما تحت الثياب غير ذلك، فقال ابن حزم ابيات شعرية بهذا الموقف، منها:

وذي عدل فيمن سباني حسنه يطيل ملامي في الهوى ويقول
امن اجل وجه لاح لم تر غيره ولم تدر كيف الجسم انت عليل
فقلت له: اسرفت في اللوم فائتد فعندي رد لو اشاء طويل⁽⁴⁾

والعجيب ان هناك من الاعلام من تغنى متاخرا بهذه الجريمة وبفعله للفاحشة الشنيعة المعروفة باللواط بالخصيان والغلمان، ففي الأندلس ايام عهد المرابطين قال ابن عائشة الأندلسي- احد الابداء المعاصرين لابن خفاجة- ابياتا شعرية يصف فيها مجلسا له مع غلام يعشقه، فقال:

لله ليل بات عندي به طوع يدي من مهجتي في يديه
وبت اقيه كؤوس الطلا ولم ازل اسر شوقا اليه
عاطيته حمراء ممزوجة كأنما تعصر من وجنتيه
وله بهذا الخصوص شعر آخر، قال فيه:

اذا كنت تهوى خده وهو روضة به الورد غض والاقاح مفلج
فزد كلفا فيه وفرط صبابه فقد زيد فيه من عذار بنفسج⁽⁵⁾.

وفي العهد الموحي في الأندلس سجلت ظاهرة التشيب بالغلمان حضورا ايضا وعلى الصعيد الرسمي، اذ اعاب ابن بسام الشنتريني (ت:542هـ/1147م) على الوزير ابن عبدون (ت:520هـ/1126م)، بانه كان في صباه يتعشقه رجل يقال له ابن مناذر⁽⁶⁾.

(1) الخالدي، خالد يونس، الترف في المجتمع الاسلامي الأندلسي (92-668هـ/711-1269م)، رسالة ماجستير في الجامعة الاسلامية، غزة، 1431هـ/2010م، 219.

(2) نفع الطيب، 184/1.

(3) المقرئ، نفع الطيب، 577/1.

(4) ابن سعيد المغربي، ابو الحسن علي بن موسى بن عبد الملك، المغرب في حلى المغرب، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، 1955م، 356/1.

(5) ابن خاقان، ابو نصر الفتح بن محمد بن عبيد، مطمح الانفس ومسرح التأنس في شعر اهل الأندلس، تحقيق: محمد علي شوابكة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1983م، 356-357.

(6) ابن بسام، الذخيرة، 144/1.

وكان خطيب جامع قرطبة ابو جعفر احمد بن يحيى الحميري الوزغي (ت:610هـ/1213م)، يعشق غلاما اسمه: عيسى، الا انه اعجب بغلام جاءه يقرأ عليه واسمه: محمد، فعشقه، وانجذب قلبه اليه، فقال:

تبدلت من عيسى بحب محمد هديت ولولا الله ماكنت اهتدي
وما عن ملال كان ذلك وانما شريعة عيسى عطلت بمحمد⁽¹⁾.

والمدقق بهذه الابيات الشعرية يحكم على قائلها بانه قد وفق بان يكون مقرئا بجامع قرطبة، هذه المدرسة الفكرية العظيمة الا انه لم يكن بالمستوى الذي كان هو فيه، لانه منحرف حنسيا وفكريا، لاسيما بعد ان شبه هذين الغلامين بالنبي عيسى (ع) والنبي محمد (ص).

شاعت ظاهرة عشق الغلمان في المجتمع الاندلسي، الى الدرجة التي انقسم فيها الشعراء وعامة الناس الى فريقين احدهما ضد تلك الظاهرة وينهى عنها ويزجر المقبل عليها، وثانيهما مع تلك الظاهرة مؤيد لها ومشجع بل ومنغمس فيها، وأشار ابن بسام⁽²⁾ الى ذلك بقوله: "... واما صفات المعذرين من الغلمان، فقد جرت خيول فرسان هذا الشأن، بهذا الميدان، وتفتنوا في ذلك نثرا ونظما، وتطاردوا فيه مدحا وذما".

2- دور الخصيان في الحياة الفكرية (علم الحديث والفقهاء).

فضلا عما تقدم ذكره يمكن القول أن عدد كبير من الخصيان برزوا في مجالات علمية عدة، ولعل أبرز تلك المجالات هو علم الحديث إذا إن الكثير منهم برع بهذا العلم وتداوله وسمعه ولقنه، ومن هؤلاء الذين برزوا بعلم الحديث: أبو مريم الخصي كان معاصراً للرسول (ص)، وكان راوياً للحديث⁽³⁾، كما كان لنفيس أبو الرضا الخادم الخصي دور في رواية الحديث⁽⁴⁾، وتليد الخصي الذي كان مولى للخليفة عمر بن العزيز ويقال مولى لزيان بن عبد العزيز كان يحدث عن مولاه الخليفة، ويروي عنه عدد من المحدثين، ومرثد الخصي كان مولى للخليفة عمر بن عبد العزيز، ومنصور أبو أمية الخصي خادم الخليفة عمر بن عبد العزيز، حدث عنه بالفقه جماعة كثيرون⁽⁵⁾، لم يقصر الخصيان على علم الحديث الحديث حسب، بل اشتهر بعضهم بالفقه وتفقهوا كل حسب المذهب الذي هو عليه من المذاهب الإسلامية، ومنهم كافور بن عبدالله ابو الحسن الحبشي الخصي اللبثي الصوري، تفقه بمدينة صور⁽⁶⁾، ولؤلؤ بن عبدالله ابو محمد الخصي، وكان مولى ابو الجيش خمارويه بن احمد بن طولون، تفقه في الدين وحدث عن جماعة من العلماء بعد رحلة قام بها إلى دمشق، ومن المتفهمين في الدين سريع بن عبدالله الواسطي الخصي⁽⁷⁾ كنيته ابو عبدالله الجمال الخصي⁽⁸⁾، والشيخ محمد محمد بن علي بن محمد المهند السقا الخصي⁽⁹⁾، اهتم بالعلوم الدينية خصوصاً الحديث منها⁽¹⁰⁾، وعلقمة بن عبدالله الخصي التميمي الذي تفقه بالدين وعلم الحديث⁽¹¹⁾.

(1) ابن سعيد، المغرب، 220/1.

(2) ابو الحسن علي الشنتريني، الذخيرة في محاسن اهل الجزيرة، تحقيق: احسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1997م، 144/1.

(3) ابن عدي، الكامل، 156/1.

(4) ابن ماكولا، إكمال الكمال، 361/7.

(5) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 16/11. ترجمة رقم: 991، 206/57. ترجمة رقم: 7300، 359/60. ترجمة رقم: 7681؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 145/5.

(6) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 7/50. ترجمة رقم: 5777، 330. ترجمة رقم: 5857؛ الحموي، ياقوت بن عبد الله، معجم البلدان، ط2، دار صادر، بيروت، 1995م، 415/1.

(7) المزني، جمال الدين ابو الحجاج يوسف، تهذيب الكمال، تحقيق: د. بشار عواد معروف، ط4، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985م، 497/2.

(8) المزني، تهذيب الكمال، 226/10. ترجمة رقم: 2192؛ ابن حجر، تقريب التهذيب، 341/1.

(9) الخصي: نسبة إلى قرية كبيرة بنواحي بغداد بين حربي وتكريت، تغنى بها الشعراء الخلعاء. الحموي، معجم البلدان، 374/2.

(10) الحموي، معجم البلدان، 374/2.

(11) ابن حبيب، محمد البغدادي، كتاب المنمق، علق عليه خورشيد احمد فاروق، عالم الكتب، بيروت، 1963م، 395.

مما تقدم من القول لخصوص أولئك الخصيان الذين ساهموا برواية الحديث وتعلمه وحفظه، يمكن القول إنهم كانوا يمارسون حياتهم الاجتماعية والفكرية بشكل ينم عن شعور وإحساس بالمسؤولية تجاوزوا خلالها النقص العضوي الحاصل لديهم والذي كان من الممكن ان يؤثر سلبا عليهم كما هو حال غيرهم ممن تعرضوا لهذه العاهة.

3- أسباب الخصاء.

تعددت الأسباب التي أدت إلى حصول عملية الخصاء بحسب المسببات التي تقف وراءها، ومن الاسباب التي تقف وراء عملية الخصاء هي:

3- أ- الرغبة في الاختصاص طلباً للعفة وابتعاداً عن الرذيلة: بما إن النفس الإنسانية مجبولة على حبها للملذات وخصوصاً الشهوة الجنسية بعدها من أخطر الملذات التي من الممكن أن تؤدي بصاحبها إلى ارتكاب الرذيلة والنزول إلى الهاوية، لذلك كانت الرغبة عند العديد من الناس بالاختصاص هروباً من الوقوع بالعمل القبيح، ومنذ العصور القديمة اكتشف الإنسان ذلك، إذ تحدث يسوع عن الخصيان الذين خصوا انفسهم، أي أنهم اختاروا العفة، واستنكر هذا العمل بالقول: "لا يقبل هذا الكلام إلا الذين أعطي لهم أن يقبلوه..."⁽¹⁾، وهكذا كان موقف المسيحية واضحاً تجاه من يُقَدِّم على إخصاء نفسه بنفسه بقصد العفة.

وتحدثت المصادر عن إقدام بعض النصارى على إخصاء اولادهم ونذرهم أو إيفادهم إلى بيت العبادة وجعله خادماً وسانداً، وكان الروم ممن أقدموا بشكل كبير على ذلك⁽²⁾.

إلا أن أكثر من مارس هذا العمل بالقصد المذكور هم الصابئة الذين اشتهروا بذلك اشتهاراً كبيراً، وذلك لأن معظم عبّادهم وُرّهّادهم يطلبون ذلك لأنفسهم ويقدمون على تنفيذه طلباً للديانة والعبادة وابتعاداً عن المحارم والآثام، إلا ان ما رواه ابو المبارك الخصي الصابئي حسب قول الجاحظ⁽³⁾ الذي يقول عنه: "وكان قد أربى على المائة، ولم أسمع قط بأعزل منه، وان كان يصدق عن نفسه فما في الأرض أرنى منه..."

وينقل الجاحظ عن أبي المبارك الخصي الصابئي مقتطفات من حديثه يوضح فيها رغبة الخصي الصابئي بالنساء بعد الخصاء وجموحه نحو الرذيلة أكثر فقال: "... أستم تعلمون أنني قد أربيت على المائة، فينبغي لمن كان كذلك أن يكون وهن الكبير، ونفاد الذكّر، وموت الشهوة، وانقطاع ينبوع النطفة، قد أمات حنينه إلى النساء وتفكيره في الغزل... وينبغي ان يكون من دعاة الزهد في الدنيا، وفيما يحتويه النساء من جمالهن وفتنة النساك بهن، واتخاذ الأغنياء لهن، إلى خصى نفسه، ولم يكرهه عليه أب ولا عدو، وسباه ساب، أن يكون مقدار ذلك الزهد هو المقدار الذي يميت الذكّر لهن... إلى قطع ذلك العضو الجامع لكبار اللذات، وإلى ما فيه من الألم، ومع ما فيه من الخطر... هذا وانتم تعلمون أنني سملت عيني يوم حَصَيْتُ نفسي... فأني بعد جميع ما وصفت لكم لأسمع نغمة المرأة فأظن مرة ان كبدي قد ذاب، وأظن مرة انها [كبدي] قد انصدعت، وأظن مرة ان عقلي قد اُخْتَلِس، وربما اضطرب فؤادي عند ضحك إحداهن، حتى أظن أنه قد خرج من فمي..."

النص السابق يؤكد أن الخصي تزداد مشاعره وأحاسيسه تجاه الجنس الآخر وذلك لفقدان الآلة التي يريد من وراء فقدانها كبح جماح نفسه وانفعالاته فيبقى الكبت الداخلي المتراكم حتى يولد منه عالة اجتماعية ومرض خطير على المجتمع، ويتضح أيضاً من النصوص السابقة ان الخصي تبقى رغبته في النساء قائمة، وقد تزداد الرغبة إليهن مما لو لم

(1) الكتاب المقدس، العهد الجديد، 12/19.

(2) الجاحظ، كتاب الحيوان، 124/1.

(3) المصدر نفسه، 125/1-128.

يخصي نفسه لعدم وجود آلية التفريغ عن النفس الترويح الداخلي فتجده يتأثر حتى بالضحك والصوت دون النظر أو الملامسة والمجانسة.

واشتهر الصابئة بالخصاء بشكل كبير والنص الآتي يؤكد قولنا هذا: "وقد خصى نفسه من الصابئين رجالاً، قد عرفناهم بأسمائهم وأنسابهم، وصفاتهم وأحاديثهم..."⁽¹⁾.

وقد نهى الرسول الأكرم (ص) جماعة من الصحابة الذين رغبوا في الخصاء طلباً للعفة والزهد⁽²⁾، ومنهم الصحابي عثمان بن مظعون الذي رغب بالاختصاص فنهاه الرسول الأكرم (ص) عن ذلك⁽³⁾.

3-ب- الخصاء كتصفية حساب.

نهى الدين الإسلامي عن المثلة والتمثيل ولو بالكلب العقور، إلا أن هذا النهي لم يكن مطبقاً عند العديد من المسلمين الذين استخدموا الخصاء والذي يعد واحداً من الوسائل المستخدمة بالتمثيل في الإنسان، بالصد أو العداء أو تصفية حساب، وفي التاريخ الإسلامي لدينا شواهد ودلائل ونصوص كثيرة تشير إلى ذلك منها: ان مملوكاً اسمه يسار الكواعب، وكان عبداً لبعض رجال العرب، وكان يتعرض ويتحارش بنات مولاه، اللاتي نيهنه بعدم القيام بمثل هذا العمل مع بنات الأحرار، فلما تكرر ذلك الفعل منه واعدنه ليلاً ليخصي وطره منهن، وكن قد جلبن له موسى، فلما خلا بهن، قبضن وجبين مذاكيره (قضييه وخصيته)⁽⁴⁾.

وفي أيام الرسول (ص) كان غلام لزنباع بن روح الجذامي⁽⁵⁾ اسمه: سندر⁽⁶⁾، وجده سيده يُقبَل جارية له فعاقبه بان جبّ ذكره وخصيته، وجدع أنفه، وسلم أذنه، ومن ثم أعتق بأمر من الرسول (ص)⁽⁷⁾.

وحصل أن خطب غلام اسمه سلاماني، إحدى بنات عقيل بني علفة، الذي أغضبه هذا العمل وحسبه تجراً عليه فأمر بأن يكتف السلاماني ويدهن أستة⁽⁸⁾ بالشحم، وألقاه في قرية النمل، فأكل النمل خصيته وورم جسده، ثم أطلقه، وقال له: يخطب إليّ عبد الملك بن مروان (65-86هـ/684-705م) فأرده وتجتري، انت عليّ⁽⁹⁾.

وفي أيام سليمان بن عبد الملك بن مروان (96-99هـ/714-717م)، أمر بان يُجبّ ذكر غلام وخصيته، لأنه سمعه يغني بالقرب من دار الحريم بقصره⁽¹⁰⁾.

وكان في عهد هشام بن عبد الملك بن مروان (105-125هـ/723-742م) على المدينة والياً اسمه عثمان بن حيان المري⁽¹¹⁾، فوصله كتاباً من هشام بن عبد الملك يأمره بإحصاء المخنثين (اي عدّهم) فصحف قاريء الكتاب فقرأها:

(1) الجاحظ، كتاب الحيوان، 128/1.

(2) الذهبي، سير أعلام النبلاء، 113/1؛ ايدي، الجوهرة في نسب النبي واصحابه العشرة، 10؛ الترمذيني، الرق ماضيه وحاضره، 99.

(3) الجاحظ، كتاب الحيوان، 129-128/1.

(4) الاصفهاني، الاغانى، 334/9؛ الشالجي، عيود، موسوعة العذاب، ط2، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 1999م، 62/4.

(5) زنياع بن روح الجذامي: هو من اهل فلسطين له صحبة مع النبي ص، عاش الى ايام خلافة عمر بن الخطاب. الحربي، ابو اسحاق ابراهيم بن اسحاق، غريب الحديث، تحقيق: سلمان ابراهيم العاير، مركز البحث العلمي واهياء التراث الاسلامي، جدة، 1984م، 7/3.

(6) سندر: عاش حتى ايام عبد الملك بن مروان، تمكن من جني مال كثير، وكان له ولد اسمه مسروج. ابن عبد البر، الاستيعاب لمعرفة الاصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار الجيل، بيروت، 1412هـ، 688/2.

(7) ابن حجر العسقلاني، الاصابة في تمييز الصحابة، 470/2؛ المقرئ، الخطط المقرئية، 136/2؛ الشالجي، موسوعة العذاب، 63/4.

(8) الاست: فتحة الدبر. ابن منظور، لسان العرب، 307/2.

(9) الأصفهاني، الأغانى، 255/12.

(10) الهمداني، محمد بن عبد الملك، تكملة تاريخ الطبري، تحقيق: البرت يوسف كنعان، بيروت، 1959، 6/1؛ الشالجي، موسوعة العذاب، 63/4.

(11) كان عثمان بن حيان المري والياً على المدينة ايام خلافة الوليد بن عبد الملك بن مروان (68-96هـ/687-714م)، حيث استمرت ولايته على المدينة خلال المدة (93-96هـ/711-714م). ينظر: زامباور، معجم الانساب والاسرات الحاكمة في التاريخ الاسلامي، ترجمة: د.زكي حسن بك وحسن احمد محمود، ط2، مطبعة دار الوثائق والكتب، القاهرة، 2008م، 35/1.

خصاء المخنثين بالخاء⁽¹⁾، إذ ان النقطة وقعت على الحاء فصيرتها خاءً، الا ان هناك من يقول انه بالفعل أمر بإخصاء المخنثين إذ ما فائدة إحصاء أو عدّ المخنثين بالنسبة للخليفة⁽²⁾، فاختلقت الآراء حول ذلك إلا أن قارئ الكتاب الذي قرأه لوالي المدينة قال: "وكيف يقولون ذلك [أي كيف يقولون المراد بها إحصاء المخنثين أو عدّهم] ولقد كانت الخاء معجمة بنقطة، كأنها سهيل⁽³⁾، أو تمرّة صيحانيّة⁽⁴⁾، فقال اليعقوبي: ما وجه كتاب هشام في إحصاء عدد المخنثين؟ وهذا لا معنى له وما كان الكتاب إلا بالخاء المعجمة دون الحاء المهملة..."⁽⁵⁾.

بعد أن ورد هذا الكتاب إلى والي المدينة الذي عمل على تنفيذ ما جاء به بأن أخصى المخنثين الموجودين في المدينة، والذين قالوا بعد الخصاء: "الآن صرنا نساءً بالحق"⁽⁶⁾.

وهناك من يورد هذه الحادثة أيام خلافة سليمان بن عبد الملك وليس أيام هشام⁽⁷⁾، وربما يكون ذلك صحيحاً إذ أن الأمر جاء بأن يحصى المخنثين في كل بلد، ولم تحدد المدينة فقط⁽⁸⁾.

استمر خلفاء بنو أمية بممارسة هذا النوع من التعذيب، ففي أيام مروان الحمار الأموي (127-132هـ/744-749م) انتقضت حمص على حكمه سنة 127هـ/744م فحاصرها حتى طلب أهلها منه الأمان، فاستجاب لهم شريطة ان يسلموه احد الأحباش الموجودين فيها والذي كان يشتم ويسب مروان الحمار، وكان هذا العبد الحبشي يشدُّ ذكْرَ حمار (بمسك قضيب حمار بيده) من قضيبه- ربما يكون قد قطع ذكر ذلك الحمار اذ لو لم يقطعه لا يمكن شدة بذكره- ويشتم ويسب بني سليم ويقول هذا لؤاؤكم ويشير إلى قضيبه وقضيب الحمار، اضطر أهالي حمص إلى إلقاء القبض عليه وتسليمه لمروان بن محمد الذي بدوره أعطاه لبني سليم الذين ما لبثوا ان قطعوا ذكره، وجدعوا انفه، ومثلوا به⁽⁹⁾.

أما في أيام العباسيين الذين لم يختلفوا عن سابقهم فقد عذب غلام سندي أيام الهادي (169-170هـ/785-786م) بأشد العذاب وأمر بطرد وإخراج كل سندي من أراضي الخلافة العباسية، وسبب ذلك ان احد أبناء المهلب بن أبي صفرة في المنصورة من بلاد السند، وجد زوجته مع غلامه السندي في وضع ارتاب منه، فعمل على قطع وجبّ ذكر ذلك الغلام السندي، الأمر الذي ادى الى ان يقوم الغلام بالانتقام لنفسه، وذلك بخطف ولدين لسيدة وصعد بهما أعلى الدار، وهدد سيدة بانه سيرمي بهما إن لم يجبّ ذكْرَ نفسه (قضيبه)، وبعد اصرار من ذلك السندي نفذ سيدة المهلب ما طلب منه وجبّ ذكْرَه أمام الغلام إلا إن ذلك السندي لم يسلم الولدين بل رمى بهما من اعلى الدار فماتا من وقتهما⁽¹⁰⁾.

وفي أيام المتوكل الذي ألقى القبض على نجاح بن مسلمة⁽¹¹⁾، سنة 245هـ/860، إذ بذل أعدائه الحسن بن مخلد وموسى بن عبد الملك الفي دينار ليُسلمَ لهما نجاح بن سلمة، وبالفعل تم ذلك اذ عمل المتوكل على تسليمه اليهما، فعملا على ضربه بالمقارع مراراً وعذباها اشد العذاب، وعصرت خصيتاه عصراً حتى مات⁽¹²⁾.

(1) الجاحظ، كتاب الحيوان، 121/1-122.

(2) الشالجي، موسوعة العذاب، 56/4.

(3) المراد هنا ان النقطة واضحة وكبيرة.

(4) الصيحاني: ضرب من التمر أسود وصلب المضغعة. الجاحظ، كتاب الحيوان، 122/1 هامش (1).

(5) الجاحظ، كتاب الحيوان، 122/1.

(6) المصدر نفسه، 122/1؛ الشالجي، موسوعة العذاب، 56/4.

(7) الشالجي، موسوعة العذاب، 56-55/4.

(8) الهفوات النادرة، 39-42، 89-91.

(9) الطبري، تاريخ الامم والملوك، 327/7؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ، 333/5.

(10) المسعودي مروج الذهب، 258/2؛ الشالجي، موسوعة العذاب، 64/4.

(11) كان نجاح بن مسلمة صاحب ديوان التوقيع ونديم المتوكل، وكان يخشاه معظم ارباب الدولة، وكان الحسن بن مخلد على ديوان الضياع،

وموسى بن عبد الملك على الخراج. فأراد نجاح الإيقاع بهما. راجع: الشالجي، موسوعة العذاب، 58-59/4.

(12) الطبري، تاريخ الامم والملوك، 214/9، 217؛ مسكويه، تجارب الأمم، 554/6.

ويعد اشتداد النزاع بين الخليفة المهدي والأتراك، حاول الخليفة التقرب إلى العامة، وجلس للمظالم وأباح دماء الأتراك وأموالهم، وخاض حروباً خاسرة معهم وقتل سنة 256هـ بعصر خصيته ودوسها من قبل الأتراك وشهدوا انه مات سليماً وليس فيه اثر⁽¹⁾.

وظهر في سنة 257هـ/870 شخص استخدم أسلوب الخنق بالقتل فكان يخطف النساء ويقتلن خنقاً ويدفنهن في داره التي سكنها ببغداد، وذلك ايام خلافة المعتمد، فالقي القبض عليه فضرب ألفي سوط ولم يمت فأمر أن يضرب الجلادون خصيته بالخشب ففعلوا حتى مات⁽²⁾.

وفي جهة المشرق الإسلامي بعد ان فتح يعقوب بن الليث الصفار (ت:265هـ/878م)⁽³⁾ شيراز ودخلها سنة 265هـ/869م، تم اسر أميرها علي بن الحسين، وعذبه بأنواع العذاب وعصرت خصيته⁽⁴⁾.

وعندما دخل بدر الجمالي إلى القاهرة عام 266هـ/879م، هرب منها عبد الله يحيى بن المدبر، بعد أن ارتدى زي المتسولين، وكان متزوجاً إحدى بنات الخليفة الفاطمي المستنصر، فالقي القبض عليه وقطع ذكره ووضع في فيه، وبعدها تم قتله⁽⁵⁾.

وعندما خلع المعتد من الخلافة وعين ابن المعتز خلفاً له سنة 296هـ/908م، تمكن المعتد من استعادة الأمور إلى نصابها، وتم إلقاء القبض على ابن المعتز وأودع السجن، إلا انه قتل ليلاً بعصر خصيته، وتم تسليمه إلى أهله⁽⁶⁾.

حدثت فتنة القرامطة الذين تزعمهم أبو سعيد القرمطي، والذي بدوره دخل بحرب مع قبيلة ضبة، سنة 289هـ/901م وتمكن من الانتصار عليهم واخذ منهم خلقاً كثيراً وبنى لهم سجناً أودعهم فيه، ومنع عنهم الماء والطعام حتى مات أكثرهم، والباقيين على قيد الحياة كانوا يأكلون لحوم الموتى، وعندما علم بذلك أمر بهم فاخصوا وأطلقوا فمات أكثرهم اثر عملية الخصاء⁽⁷⁾.

لم تكن تصفية الحساب تشمل هذه الجوانب فقط، بل تعداه الأمر إلى أكثر من ذلك، بل شمل حتى المفكرين ورجال العلم فهذا الإمام النسائي الذي كان سنة 303هـ/915م في دمشق برحلة علمية، وقد سأل في جامع دمشق عن فضائل معاوية بن أبي سفيان، فقال: "أما يرضى معاوية أن يخرج رأساً برأس، حتى يفضل؟"⁽⁸⁾، وفي رواية انه قال ما اعرف له فضيلة إلا: "لا اشبع الله بطنك"⁽⁹⁾، الأمر الذي حدى بهم إلى أن يقوموا له ويدوسوه ومن ثم تعصر خصيته وتنداس وحمل وحمل إلى الرملة ومات بسببها بعد أيام قليلة سنة 303هـ/915م⁽¹⁰⁾.

(1) المسعودي، مروج الذهب، 464/2؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ، 228-233؛ الكتبي، فوات الوفيات، 535/2؛ السيوطي، تاريخ الخلفاء، الخلفاء، 163.

(2) الطبري، تاريخ الطبري، 479/9؛ الشالجي، موسوعة العذاب، 60/4.

(3) يعقوب بن الليث الصفار: تمكن من تاسيس اماره اطلق عليها اسم: الامارة الصفارية ودخل بحرب مع الخلافة العباسية وتمكن من اسقاط الامارة الطاهرية التي اسست بمباركة الخلافة العباسية. للتفاصيل ينظر: الطبري، تاريخ الامم والملوك، 415-418؛ اليعقوبي، محمد بن يعقوب بن واضح، تاريخ اليعقوبي، دار صادر، بيروت، د.ت، 502-507.

(4) ابن خلكان، وفيات الاعيان، 409/6-410.

(5) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 22/5.

(6) ابن الاثير، الكامل في التاريخ، 18/8؛ ابن خلدون، العبر، 359/3.

(7) المقرئ، اتعاظ الحنفا، 164.

(8) الشالجي، موسوعة العذاب، 6/4.

(9) النسائي، ابو عبد الرحمن احمد بن شعيب، خصائص امير المؤمنين عليه السلام، تحقيق: محمد هادي الاميني، مكتبة نينوى الحديثة، د.ت،

(10) ابن خلكان، وفيات الاعيان، 77/1.

وقتل ناصر الدولة الحمداني عمه سعيد بن حمدان والد الشاعر ابا فراس الحمداني بعصر مذكره من قبل إتباعه بعد أن أمرهم بذلك سنة 323هـ/934م⁽¹⁾.

أما ابن ماكولا ذلك المحدث الكبير فقد قتل نتيجة مؤامرة حبكت ضده من قبل رجلا وامرأة، فقتل بعصر خصيته سنة 422هـ/1030م⁽²⁾.

وفي أيام السلطنة السلجوقية (447- 590هـ/1055- 1193م) تحديداً حكم السلطان السلجوقي (447- 455هـ/1055- 1063م) طغرليك الذي كلف وزيره عميد الملك الكندري بخطبة امرأة له، إلا إن الوزير خطبها لنفسه وتزوجها الأمر الذي أثار حفيظة السلطان السلجوقي، الذي عمل بدوره على اخفاء وزيره ابن الكندري، ولم يقتله أو يسرحه، بل أبقاها بخدمته لحنكته الإدارية وبذلك قال الشاعر:

قال محا السلطان عنه بفعله سمه الفحول وكان قرماً صائلاً
قلت: اسكتوا فالآن زاد فحولة لما غدا من أنثييه عاطلاً
والفحل يأنف ان يسمى بعضه أنثى لذلك جذها مستأصلاً⁽³⁾

قام عماد الدين زنكي بقتل حسن البرطي الذي كان ضمن الحامية التي تترك لحماية النساء والاطفال عند خروج جيش الزنكيين فكان البرطي يتحارش جنسياً بالنساء فوصلت شكوى لزنكي فعمل حيلة⁽⁴⁾ على التخلص منه، وأمر بان يقطع ذكره وخلص عينيه وصلبه ونفذ به ذلك.

واخذ الافرنج بعد دخولهم حلب سنة 518هـ/1124م يطبقون عملية الجب للذكر والخصيتين، فكانوا إذا اسروا احد المسلمين يقومون بقطع يديه ومذاكيره⁽⁵⁾، وقتل صاحب الموصل قسيم الدولة أفسنقر البرسقي سنة 520هـ/1126م، عندما كان يصلي في الجامع فقطعت يده ورجلاه وذكره حتى مات⁽⁶⁾.

وخصي مجاهد الدين بهروز (ت: 540هـ/1145م) صاحب تكريت من قبل أمير مدينة دوين، عندما اتهم بزوجة احد الأمراء، الأمر الذي أدى إلى الخروج من دوين واتجه إلى محمد بن ملكشاه السلجوقي⁽⁷⁾.

كما استخدم الخساء كعقوبة رادعة أحياناً، وان كان ذلك شرعاً غير جائز، ومثالنا على ذلك هو ان احد معلمي الصبيان المعروف ب: يحيى بن ابي سعد البصري الذي خصي سنة 600هـ/1203م، بعد أن احضر جميع معلمين الصبيان ببغداد وتم خصائه ومن ثم حمله إلى المارستان (المستشفى)، وسبب ذلك هو انه لاط بصبي كان يعلمه الخط⁽⁸⁾.

وقام خمسة من الخدم بمهاجمة الملك المعز آيبك في مصر، عندما كان يغتسل في الحمام وربطوا مذاكيره بوتر (خيط) وسحبوه حتى مات وكان ذلك في عام 656هـ/1258م⁽⁹⁾.

(1) ابن مسكويه، تجارب الامم، 1/ 323-324.

(2) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 4/ 21.

(3) ابن الطقطقي، الفخري في الآداب السلطانية، 70؛ الشالجي، موسوعة العذاب، 57/4.

(4) حول ذلك التدبير يراجع: الذهبي، سير اعلام النبلاء، 1/ 516.

(5) الذهبي، سير اعلام النبلاء، 1/ 457.

(6) ابن الاثير، الكامل في التاريخ، 10/ 635.

(7) ابن خلكان، وفيات الاعيان، 1/ 256.

(8) ابن الديبشي، الجامع المختصر، 121؛ الشالجي، موسوعة العذاب، 65/4.

(9) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، 1/ 91.

الكلام السابق يدلل لنا مدلولات واضحة بان الخصاء كان واحداً من وسائل التعذيب أو القتل، كعقاب لفعل معين أو عدا، فتارة يُجبّ الذُكر والأنثيين مرة واحدة، وأخرى تقطع الأنثيين، وثالثة تعصر الخصيتين حتى الموت لكي لا يتم التعرف على آلية القتل أو طريقة القتل، وهكذا فان التعرض للذكر والأنثيين يمكن القول بأنهما واحدة من وسائل وأساليب تصفية الحساب مع الخصم استخدم بشكل واضح من قبل عدد من خلفاء وأمرأ الدولة العربية الإسلامية وفي مختلف الأنحاء وعلى مر العصور.

3- ت- اللجوء للخصاء للحصول على المنافع المادية:

كما مورس الخصاء لأجل الحصول على المكاسب المادية أو الاستفادة من خدماتهم في القصور والبيوت إذ إن عدد من الأقباط النصرارى في مدينة أسيوط كانوا يشترون صغار العبيد السود من أهاليهم الذين يضطرون أحياناً لبيعهم بسبب الفقر المدفع الذي يكون عائقاً في إمكانية تربيتهم فيضطرون لبيعهم للاستفادة من مبالغهم من جهة، ومن جهة أخرى للتخلص من نفقات عيشتهم فيعمل أولئك الأقباط على خصائهم وهم صغاراً وبيعهم بأسعار عالية⁽¹⁾.

ومورس الخصاء مع الأطفال الذين يتم سبيهم وبيعهم في الحروب أو الكبار الذين يستعدون جراء الأسر في الحروب، أو الأطفال الذين يتم اختطافهم من الشوارع والأسواق، فيتم خصائهم وبيعهم بأسعار عالية، أو يتم استخدامهم ليكونوا خدماً للحریم في قصور الخلفاء والأمراء والأغنياء الميسورين⁽²⁾.

استخدم اليهود الخصاء وباشروه بأنفسهم واتخذ بعضهم الخصاء وسيلة للرزق⁽³⁾ وبالرغم من تحريم شريعتهم خصاء الحيوانات كالخيل والثيران، حتى انهم كانوا يضطرون لشراء الخيول والثيران المخصية من النصرارى⁽⁴⁾، ففي الاندلس خلال خلال حكم المسلمين لها يجلب العبيد السود الصقالبة لمدينة خلق بجاية⁽⁵⁾ هي مدينة بشينا العاصمة القديمة لإقليم البيرة⁽⁶⁾، وكان اهل هذه المدينة من اليهود يعملون على خصاء هؤلاء الصقالبة وبيعهم على أغنياء المسلمين هناك⁽⁷⁾، كذلك كان يفعل اليهود في فرنسا إذ كانوا يمارسون الخصاء ويمتهنونها، وكان يهود دبر فردان الذي يعتمد بالتمويل على أموال العبيد الذين يخصون فيه إذ اشتهر يهود دبر فردان بتلك المهنة حتى أصبح ذلك الدير مصدراً مهماً من مصادر تزويد البلدان الأوربية والإسلامية بالخصيان⁽⁸⁾.

الفصل الثالث

الايضاح السياسية والاجتماعية للمترجلة

في الدولة العربية الإسلامية

1- المترجلة في اللغة والاصطلاح:

تناولت المعاجم اللغوية مصطلح المترجلة بمدلولات لغوية عديدة منها: المرأة المذكرة، والرجلة، والمترجلة، ولكن بنهاية المطاف يأتي التعريف اللغوي بنتيجة واحدة، وهي: ان المرأة المترجلة هي تلك المرأة التي تحاول التشبه بالرجال من خلال

(1) متز، الحضارة العربية الإسلامية، 152/2 .

(2) الشالجي، موسوعة العذاب، 162/4.

(3) Dozy, Gesch, der Mauren in Spaine, 11, P. 38.

(4) Krauss, Talmudische Archaoljje , 11, P. 116.

(5) بجاية: بالكسر، وتخفيف الجيم، وألف، وياء، وهاء: مدينة على ساحل البحر بين إفريقيا والمغرب، كان أول من اختطها الناصر بن علناس بن حماد بن زيري بن مناد بن بكين، في حدود سنة 457هـ/1064م. الحموي، معجم البلدان، 1/339.

(6) البيرة: بالفتح، هي بليدة قريبة من ساحل البحر بالاندلس، ولها مرسى ترسى فيه السفن مابين مرسية والمرية، قال سعد الخير: وأما الحميدي فإنه فإنه قال هي بالاندلس ولم يزد. الحموي، معجم البلدان، 1/526.

(7) متز، الحضارة العربية الإسلامية، 153/2.

(8) Dozy, Gesch, der, P. 116.

الزبي والهيئة والحركات والفعال، ومن التعريفات اللغوية للمترجلة، قال ابن منظور⁽¹⁾: "ترجلت المرأة: صارت كالرجل"، ويقال: "امرأة مذكرة، اذا أشبهت شمائلها الرجل لا في خلقها"⁽²⁾، ويقال رجلة للمرأة اذا كانت متشبهة في بعض احوالها⁽³⁾، احوالها⁽³⁾، وقيل: "... امرأة ذكورة ومذكورة ومتذكورة: متشبهة بالذكور"⁽⁴⁾.

ووردت كلمة المترجلة او المذكرة في المعنى الاصطلاحي بانها المرأة التي تتشبه بالرجال وتحاول الدخول الى عالمهم وممارسة فعالهم، وقال العيني⁽⁵⁾: "والمترجلات أي: المتكلمات في الرجولة المتشبهات بالرجال في حمل السيف والرمح".

2- موقف الشرع الإسلامي:

يعد الشرع الإسلامي الراصد والضابط والمنظم لحياة الأفراد والمجتمعات الإسلامية، ووضع ضوابط العيش التي يمكن من خلالها تنظيم حياتنا بشكل سليم، وخط الخطوط التي اذا تم تجاوزها فان ذلك التجاوز يعد في حالات معينة مسموحاً ومباحاً وحالات اخرى مكروهة وثالثة محرمة وغير جائز العمل بها، لان القيام بالعمل المحرم من شأنه التأثير سلباً على المجتمع برمته ناهيك عن التأثير على الشخص المخالف للقاعدة الشرعية الموضوعية، وظاهرة الترجل واحدة من الظواهر السلبية التي تصيب المجتمعات؛ لذلك وقف الشرع الإسلامي موقفه المصحح لها والراصد والمنبه لمسائرها، فوردت آيات قرآنية وأحاديث نبوية مباركة ضد هذه الظاهرة، فجاء في الكتاب العزيز: "ولأمرنهم فليغيرن خلق الله ومن يتخذ الشيطان ولياً من دون الله فقد خسر خسرانا مبيناً"⁽⁶⁾، قال الاندلسي⁽⁷⁾: "وقيل تغيير خلق الله هو ان كل ما يوجده الله لفضيلة فاستعان به به في رذيلة فقد غير خلقه... والفتاة اذا ترجلت متشبهة بالفتيان. وكل ما حلله الله فحرمه".

وقال تعالى: "فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم"⁽⁸⁾، واريد بذلك تحريم الحلال وتحليل وتحليل الحرام⁽⁹⁾، وفي الحديث: "انه [ص] لعن المترجلات من النساء، يعني اللاتي يتشبهن بالرجال في زيهم وهياتهم، فأما فأما في العلم والرأي فمحمود، وفي رواية: لعن الله الرجلة من النساء، بمعنى المترجلة"⁽¹⁰⁾.

وقال رسول الله ص وصحبه المنتجبين: "ثلاث لا يدخلون الجنة ولا ينظر الله إليهم يوم القيامة العاق والديه والمرأة المترجلة المتشبهة بالرجال"⁽¹¹⁾، وقال ابن الاثير⁽¹²⁾: "والمرأة المترجلة... هي التي تتشبه بالرجال في زيهم وهياتهم فأما في

(1) لسان العرب، 11/266 مادة (رجل).

(2) الزبيدي، تاج العروس، 6/442.

(3) الراغب الاصفهاني، المفردات في غريب القرآن، 189؛ ابن منظور، لسان العرب، 11/267؛ الزبيدي، تاج العروس، 14/263.

(4) ابن منظور، لسان العرب، 4/309. مادة (ذکر).

(5) ابو محمد محمود بن احمد بن موسى بن احمد، عمدة القاري، دار احياء التراث العربي، بيروت، د.ت، 22/42.

(6) سورة النساء، الآية/119.

(7) ابو عبد الله محمد بن يوسف بن علي بن يوسف، تفسير البحر المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م، 3/369.

(8) سورة الروم، الآية/30.

(9) الطبرسي، ابو علي الفضل بن الحسن، تفسير مجمع البيان، تحقيق: لجنة من العلماء، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت، 1995م، 3/195.

(10) ابن الاثير، النهاية في غريب الحديث، 2/203؛ ينظر: ابن منظور، لسان العرب، 11/267.

(11) النهاية في غريب الحديث، 2/203.

(12) ابن حنبل، احمد، مسند احمد، دار صادر، بيروت، د.ت، 2/134؛ النسائي، سنن النسائي، 5/80؛ ابو يعلى الموصلي، احمد بن علي المثني التميمي، مسند ابي يعلى، تحقيق: حسين سليم اسد، دار المأمون، دمشق، 1987م، 9/409؛ الطبراني، القاسم سليمان بن احمد، المعجم الكبير، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، ط2، دار احياء التراث العربي، بيروت، د.ت، 12/233؛ المعجم الاوسط، تحقيق: قسم التحقيق بدار الحرمين، دار الحرمين للطباعة والنشر والتوزيع، جدة، 1995، 3/51؛ المنقي الهندي، علاء الدين علي بن حسام الدين، كنز العمال في السنن والاقوال والافعال، تحقيق: الشيخ بكرى حياني، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1989م، 16/34.

العلم والرأي فمحمود"، ولعن رسول الله ص: "... الرجل يلبس ليس المرأة والمرأة تلبس ليس الرجل..."⁽¹⁾، لعن ص وصحبه المنتجبين: "...الرجلة من النساء"⁽²⁾، وقال الصنعاني⁽³⁾: "...ان الرسول صلى الله عليه [وأله وصحبه المنتجبين] المنتجبين] وسلم كان يكره الرجلة".

ومن الأحاديث النبوية المباركة التي تنهى تشبه النساء بالرجال وتكرهن بالملبس والفعال، ومنها: قال ابن شيبه الكوفي⁽⁴⁾: "أنه [ص وصحبه المنتجبين] لعن المتشبهات من النساء بالرجال"، وقال أيضا: "... ولعن من النساء المتشبهة المترجلة"⁽⁵⁾، وقال: "المتشبهة بالرجال من النساء ليست منا ولسنا منها"، قال العيني⁽⁶⁾ في باب المتشبهون بالنساء والمتشبهات بالنساء: "... ويدل على ذلك ذكر اللعن في... تشبه النساء بالرجال مثل لبس النعال الرقاق والمشى بها في محافل الرجال ولبس الأردية والطيالسة والعمائم ونحو ذلك مما ليس لهن استعماله...".

3- الجذور التاريخية للترجل:

تعد ظاهرة الترجل من الظواهر الاجتماعية التي سجلت حضورا في المجتمعات المختلفة ومنذ العصور القديمة، حيث ان هذه الظاهرة الاجتماعية مورست بأشكال مختلفة تارة عن طريق التزيي بملابس الجنس الآخر، وتارة عن طريق الفعال والتصرفات التي تقوم بها المرأة، والتي تحاول من خلالها الدخول الى عالم الرجال، مثل: خشونة الصوت وطريقة المشي، وعملية استعراض العضلات محاولة من خلال ذلك ايهام الآخرين بانها رجل، ولا بد من القول بان هناك فرق بين ان نقول ان هذه المرأة شجاعة، وبين القول عنها انها مترجلة، فالمرأة الشجاعة لاعلاقة لفعالها والعمل الذي تقوم به بظاهرة الترجل، والمرأة الشجاعة ينظر لها المجتمع باجلال واحترام واكبار، اما المترجلة فان المجتمع لا يتقبل فعالها ولا يحترم وجودها بهكذا هيئة، وسنحاول توضيح الدور الذي تمارسه المرأة المترجلة من خلال النصوص التاريخية التي تمكنا من الحصول عليها بطيات المصادر التاريخية، وكتب الادب والمصادر ذات العلاقة.

3-1- الترجل قبل الإسلام.

ظهرت في المجتمعات الإسلامية ظاهرة تنكر الرجال بزى النساء، وتنكر النساء بزى الرجال ولباسهم، ولا بد من القول بأن هذه الظاهرة لم تظهر لأول مرة في المجتمعات الإسلامية، بل هي ظاهرة وجدت بثقافات عديدة سابقة، فعلى سبيل المثال، ورد في النصوص المسمارية القديمة ان الرجل يحك قضيبه والمرأة تحك فرجها وكان السحاق معروفا بين النساء مثلما هو مع الرجال حيث تكلمت عنه النصوص المسمارية، كما ان بعض اللوح والاختام فسرت على انها تمثل حالات للجماع (في القبل وكذلك في الدبر) حيث اقترح البعض انها تمثل السحاق⁽⁷⁾، إلا ان حب المرأة للمرأة أي الحب السحاقي (مضاجعة الاناث مع الاناث) كان غير معروف بوضوح⁽⁸⁾. حيث يبدو ان النساء في بلاد الرافدين كن طبيعيات بشكل واضح بان تتخذ من الذكر حبيباً لها وهناك تلميح يشير الى السحاق، جاءنا من نصوص التنبؤات التي عثر عليها

(1) ابن حنبل، مسند احمد، 2/ 325؛ الطبراني، المعجم الاوسط، 1/ 296؛ النسائي، سنن النسائي، 5/ 379؛ ابن حبان، علاء الدين علي بن بلبان، صحيح ابن حبان، تحقيق: شعيب الارنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993م، 13/ 63؛ العجلوني، اسماعيل بن محمد الجراحي، كشف الخفاء ومزيل الالباس عما اشتهر من الاحاديث على السنة الناس، ط3، دار الكتب العلمية، بيروت، 1988م، 2/ 144؛ الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، نيل الاوطار، دار الجيل، بيروت، 1973م، 2/ 117.

(2) المناوي، فيض القدير، 5/ 327؛ الشوكاني، نيل الاوطار، 2/ 117.

(3) ابو بكر عبد الرزاق بن همام، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الاعظمي، منشورات المجلس العلمي، دون مكان وتاريخ طبع، 7/ 488؛ الهندي، كنز العمال، 6/ 697، 16/ 384.

(4) عبد الله بن محمد بن عثمان، المصنف، تحقيق: سعد اللحام، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1989م، 6/ 236.

(5) فيض القدير، 5/ 343.

(6) عمدة القاري، 22/ 41.

(7) ساغر، هاري، عظمة آشور، ترجمة: خالد اسعد عيسى واحمد غسان سبانو، دار رسلان، دمشق، 2001م، 202، 206.

(8) Bottero, 1992, p.97.

في مكتبة اشوريانيبال في نينوى حيث نقرأ ما نصه: "اذا ركب كلب على كلب فيرتكب النساء السحاق"⁽¹⁾، وقد يكون السبب الذي يدفع النساء للسحاق هو ان التخثت الذي يصيب الرجال ويجعل البعض منهم يمثل دور الرجل ويمارس الفعل مع الآخر الذي يمثل دور المرأة (المخثت)، فان ذلك سيولد اكتفاء الرجال بالرجال، مما يؤدي الى اقدماء النساء الى ممارسة الجنس فيما بينهن وبالتالي سيكون بعضهن المترجلة التي تؤدي دور الرجل والآخرى التي تؤدي دور المرأة، وهكذا تكفي النساء بالنساء، واورد ساغر⁽²⁾ نسا قال فيه: "ان رجلا... كان يقول لزوجته... انت ستكونين الرجل ولذلك دعيني امثل دور المرأة ومع ذلك فقد كان تبادل الادوار معروفا في بابل وربما في آشور".

وفي ايام النبي سليمان عليه السلام أرسلت الملكة بلقيس إلى النبي سليمان مجموعة من الجواري بهيئة الغلمان ومجموعة من الغلمان بهيئة النساء، وطلبت منه بهذا الامتحان ان يعرف الغلمان ويميزهم عن الجواري، وتناقلت هذه الرواية كتب التفسير والتاريخ، ونص الرواية هو: "أنها [الملكة بلقيس ملكة سبأ] عمدت إلى خمسمائة غلام وخمسمائة جارية فألبست الجواري الأقبية⁽³⁾ والمناطق⁽⁴⁾ وألبست الغلمان في سواعدهم أساور من الذهب، وفي أعناقهم أطواقا من ذهب وفي آذانهم أقراطا⁽⁵⁾ وشنوفا⁽⁶⁾ مرصعات بأنواع الجواهر، وحملت الجواري على خمسمائة رمكة⁽⁷⁾ والغلمان على خمسمائة برزون⁽⁸⁾..."⁽⁹⁾.

وقد عمل النبي سليمان (ع) لاجتياز هذا الاختبار بأمر يدل دلالة واضحة على علمه بأسرار وخفايا الأمور التي ليس من السهل ان يستدل عليها احد الا الراسخون بالعلم، وقيل بهذا الخصوص: "ميز [النبي سليمان (ع)] بين الجواري والغلمان بان أمرهم ان يغسلوا وجوههم وأيديهم، فكانت الجارية تأخذ الماء من الأتية بإحدى يديها ثم تجعله على اليد الأخرى ثم تضرب به الوجه، والغلام يأخذ من الأتية يضرب به وجهه، وكانت الجارية تصب على باطن ساعدها والغلام على ظهر الساعد، وكانت الجارية تصب الماء صباً والغلام يحدر الماء على يده حدرأ، فميز بينهم بذلك"⁽¹⁰⁾.

(1) ساغر، عظمة آشور، 207، 362.

(2) هاري، عظمة آشور، 202.

(3) القباء: الجمع أقبية، وهو رداء بليس، وتقيب قباء، اذا لبسته. الجوهرى، الصحاح، 2458/6. ويقال ان أول من لبس القباء هو النبي سليمان عليه السلام. ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، 203/4؛ ابن منظور، لسان العرب، 198/6. والقباء ما يشد به الإنسان وسطه. ابن منظور، لسان العرب، 355/10.

(4) المناطق: وهو لباس تلبسه المرأة على ان تقوم بشد وسطها بنطاق، وأول من لبسه ام إسماعيل الخليل، وكانت أسماء زوج النبي بنت أبي بكر تسمى ذات النطاقين لأنها كانت تشد احدهما على وسطها وتشد بالآخر طعاما لتحمله الى النبي واما بكر وهما في الغار ويقال سميت بذلك لأنها عمدت على نطاقها فشقتة الى نصفين تمنطقت بأحدهما وحملت الطعام بالآخر. ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، 75/5؛ ابن منظور، لسان العرب، 355/10؛ الزبيدي، تاج العروس 459/13. والنطاق: هو ان تلبس المرأة ثوبها، ثم تشد وسطها بشيء وترفع وسط ثوبها وترسله على الاسفل عند معاناة الاشغال، لئلا تعثر في ذيلها، ويقال هو شقة او ثوب تلبسه المرأة ثم تشد وسطها بجبل، ثم ترسل الاعلى على الاسفل الى الركبة، ويقال للمرأة انتطقت او تنطقت اذا شدت نطاقها على وسطها. ابن منظور، لسان العرب، 355/10.

(5) الاقراط: مفردها قرط، وهو نوع من انواع حلي الاذن. ابن الاثير، النهاية في غريب الحديث، 41/4؛ الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب الشيرازي، القاموس المحيط، دار العلم للجميع، بيروت، دت، 378/2؛ الزبيدي، تاج العروس، 372/10.

(6) شنوفا: مفردها شنف وهو نوع من قرط الاذن او حليها. الجوهرى، الصحاح، 1383/4؛ ابن الاثير، النهاية في غريب الحديث، 505/2. وقيل الشنف ما يعلق باليسرى والقرط باليمنى. الطريحي، مجمع البحرين، 546/2.

(7) رمكة: الرمكة الانثى من البرادين، وهي التي تتخذ للنسل والجمع رمك او ارمك. ابن منظور، لسان العرب، 434/10.

(8) برزون: دابة للحمل الثقيل لا تكون الا من الخيل، والمقصود هنا الخيل غير العراب. الزبيدي، تاج العروس، 54/18.

(9) الثعلبي، تفسير الثعلبي، تحقيق: ابو محمد بن عاشور، دار احياء التراث العربي، بيروت، 2002م، 207؛ البغوي، حسين بن مسعود، تفسير البغوي المسمى ب: معالم التنزيل، تحقيق: خالد عبد الرحمن العك، دار المعرفة، بيروت، دت، 417.

(10) البغوي، تفسير البغوي، 419/3.

مما تقدم يتضح بشكل جليّ الزيّ الذي يلبسه الرجال ويميزه عما تلبسه النساء، علاوة على ذلك بيّن ما يركب الرجال وما تركب النساء، كذلك فعال كل جنس من كلا الجنسين من خلال القيام ببعض الحركات التي تشبه كل جنس بها وتتكسر من الجوّاري والغلمان.

وكانت الملكة بلقيس بحسب ما ذكر عنها في الكثير من المصادر⁽¹⁾ امرأة شعرانية، وان ساقها مشعرتان والدليل على ذلك هو ان النبي سليمان عليه السلام قبل ان يتزوجها طلب مساعدة الجن بإيجاد طريقة لإزالة الشعر عن ساقها، فصنعوا له النورة التي تستخدم بالحمام لإزالة الشعر عن ساقها، وروي بان الملكة بلقيس كانت زباء هلباء، والزباء هي الكثيرة الشعر والهباء الطويلة الشعر⁽²⁾، وربما هنا يقصد بالشعر ليس شعر الرأس بل الشعر الموجود على جسم بلقيس باعتبارها شعرانية وقد استخدموا النورة لأول مرة من اجل ازالة الشعر الموجود على ساقها وعد هذا الاستخدام الاول للنورة كمزيل للشعر في التاريخ.

وقال احد المؤرخين المحدثين⁽³⁾ بهذا الخصوص: "... لكن استخدام النورة لإزالة الشعر عن الجسد او عن ساق بلقيس لم يكن هدفة، عند المؤولين، تحسين مظهر المرأة ليناسب الذوق الجنسي الذكوري فحسب، وانما ايضا القول بان [النبي] سليمان - الرجل، انهى سلطة المرأة عبر تجريدها من الشعر، أي من مصدر السلطة". من النص السابق يمكن القول بان الشعر على الساقين والجسم الشعراني شيء خاص بالرجال ورمزية من رمزيات الذكورة لا تتناسب مع المرأة التي يجب ان تزيل هذه العلامة عنها ان كانت موجودة لتبقى محافظة على الحدود الفاصلة بينها وبين الجنس الثاني.

كما ان الملكة زينوبيا ملكة تدمر كانت ترتدي العمامة على رأسها، وكثيرا ما كانت تترك ذراعها مكشوفة، ويذكر بان سيرتها اقرب الى سيرة الرجال منه الى النساء، اذ انها خلال اسفارها لم تترك سوى الخيل، ويندر ان ترى محمولة على هودج، كما انها كانت دائما تجالس الرجال من القادة والأعوان، بل حتى الرجال من الأمم الأخرى كالفرس والأرمن، واذا استعرضت جيشها كانت تمر أمام الصفوف على ظهر جوادها مرتدية لباس الحرب وعلى رأسها الخوذة الرومانية مجردة إحدى ذراعيها كما يفعل المقاتلين اليونان⁽⁴⁾ القدماء⁽⁵⁾، وكانت مولعة بالصيد والقنص⁽⁶⁾، وذكر اليعقوبي⁽⁷⁾ عدة روايات، روايات، منها قوله انها: "كانت شديدة الزهادة بالرجال"، فخطبها احد الملوك فقال له اخاه: "لو كانت ممن تتكح الرجال لسبقت إليها"، وعندما خطبها قالت له: "اقبل اليّ أزوجك نفسي"، فعندما هم بالتوجه اليها قال له اخاه: "لم أر رجلا يزف الى امرأة قبلك"، وقال الطبري⁽⁸⁾: "... حتى دخل على الزباء فلما رأته تكشفت فإذا هي مظفورة الاسب⁽⁹⁾". وهذا دليل على عدم الرغبة الحقيقية منها للاقتران به، بل ارادت ان تقتص منه فتأخذ ثار ابيها منه لانه كان قد قتله.

(1) الطبري، جامع البيان، 207/19؛ تاريخ الأمم والملوك، 349/1؛ ابن ابي حاتم، الرازي، تفسير ابن ابي حاتم، تحقيق: اسعد محمد الطيب، المكتبة العصرية، صيدا، د.ت، 2894/9؛ السمرقندي، ابو الليث، تفسير السمرقندي، تحقيق: د. محمود مطرجي، دار الفكر، بيروت، د.ت، 585/2؛ ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق الكبير، 75/69؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ، 237/1.

(2) ابن ابي حاتم، تفسير ابن ابي حاتم، 2895/9.

(3) منى، زياد، بلقيس امرأة الالغاز وشيطانة الجنس، ط2، مطبعة رياض الريس للكتب والنشر، بيروت، 1998م، 90.

(4) ربما كان تقليدها لزي القائد اليوناني ناتج عن ان امها كانت بالاصل يونانية من ذرية كيلوبوترا ملكة مصر التي تزوجها امبراطور اليونان. الزركلي، الاعلام، 41/3.

(5) كحالة، د. عمر رضا، اعلام النساء في عالمي العرب والاسلام، ط2، المطبعة الهاشمية، دمشق، 1959م، 128/2، 133-134.

(6) الزركلي، الاعلام، 41/3.

(7) تاريخ اليعقوبي، 208/1.

(8) تاريخ الامم والملوك، 443/1؛ ابن الاثير، الكامل في التاريخ، 347/1.

(9) الاسب: هو شعر الإست (الإست هو فتحة الدبر) ويقال شعر الفرج. الجوهري، الصحاح، 88/1؛ ابن منظور، لسان العرب، 1/ 213؛ الفيروزآبادي، القاموس المحيط، 36/1.

مما تقدم يمكن القول فيما يتعلق بلبسها للعمامة التي تعتبر من ملابس الرأس الخاصة بالرجال، وإذا لبستها المرأة بمعنى انها تنكرت بزى الرجل، فان طبيعة عملها كملكة يتوجب ان تلتقي بالرجال والقادة والسفراء من الأمم الأخر، الا أنها بطبيعة الحال ونتيجة لما تمارسه من سلطة باعتبارها راس الهرم في الدولة قد أشعرتها بالقوة والسطوة الى الدرجة التي أصبحت فيها لا تبالي بارتداء ما يلبسه المقاتل البطل الذي يزج نفسه بصولة الميدان بجواده وخوذته الحديدية وعدة حربه مكشوف الذراع، وكشف الأذرع هو الآخر من المظاهر الذكورية التي يعاب على المرأة القيام بها، كما ان الصيد والقنص هو من فعل الرجال لا من فعل النساء لأنه بحاجة الى قوة بأس ومطاوله بالمطاردة وربما هاجم الوحش المراد صيده الصياد الى الدرجة التي يحتاج بها الصياد للدفاع بدل الهجوم.

ومورست في مكة قبل الإسلام أيام مواسم الحج طقوس أشبه ما يمكن بالطقوس الدينية ووصفها بهذا الوصف لارتباطها بموسم الحج، إذ تنتكر النساء بزى الرجال ويطوفن في شوارع مكة وأزقتها جيئة وإيابا يبحثن عن المتخلفين من الرجال عن موسم الحج فيخرجنهم بالاكراه إلى الطواف وأداء المراسم المتعارف عليها آنذاك⁽¹⁾.

3-2- التبرج المسموح به في المجتمع الإسلامي.

كان المجتمع الاسلامي واحدا من المجتمعات الكثيرة التي سجلت حضورا بارزا في تاريخ العالم، ولم يكن بعيدا عن الامراض الاجتماعية التي تصيب المجتمعات، فهو مجتمع لا يختلف عن غيره من المجتمعات الانسانية، فالافراد الذين يتكون منهم هذا المجتمع متعددي الثقافات والقدرات والامكانيات والاجناس والاصول العرقية، متأثرين بعوامل بيئية ووراثية تساعد هذه العوامل على تكوين وتشكيل شخصية كل فرد، ومن هذا يمكن القول بان المجتمع الاسلامي ظهرت فيه مظاهر اجتماعية سلبية ومن هذه المظاهر هي ظاهرة التبرج عند النساء، والتي سنتناولها من خلال ماتم الوصول اليه من معلومات في المصادر التاريخية والادبية.

كان الإمام علي (رض) قد لجأ الى مثل هذا العمل بعد انتهاء معركة الجمل سنة 36هـ/656م، فاستخدم طريقة التمويه بان بعث مع أم المؤمنين عائشة (رض) من البصرة إلى المدينة عدد من النساء بعد أن أكرمها وأشار المؤرخون إلى ذلك بالقول: "...أكرمها [عائشة] وبعث معها إلى المدينة عشرين امرأة من نساء عبد القيس عممهن بالعمائم وقلدهن بالسيوف... فلما وصلت المدينة ألقى النساء عمائمهن وقلن لها: إنما نحن نسوة"⁽²⁾، وكان معهن أخيها محمد بن أبي بكر⁽³⁾.

وكانت نساء الخوارج يخرجن بزى الرجال إلى الحرب مع أزواجهن متقلدات السيوف مدربات على القتال يقاتلن عدوهن ويخضن المعركة جنباً الى جنب مع أزواجهن وذويهن دون أن يعرفهن الخصم متشبهات بالرجال من حيث اللباس والفعال⁽⁴⁾، وأورد ابن اعثم الكوفي نصاً أكد ما ذهبنا إليه من القول من ان نساء الخوارج كنّ يخضن الحرب مع الرجال متتكرات بزى الرجال دون ان يعرف احد بانهن نساء، وذلك عند حديثه عن المعارك التي دارت رحاها بضواحي الكوفة وداخلها ايام ولاية الحجاج بن يوسف الثقفي عليها (73-95هـ/692-713م)، وكان زعيم الخوارج هو شبيب بن يزيد⁽⁵⁾، يزيد⁽⁵⁾، فقال: "... ثم ركب شبيب ومعه أمه يقال لها الجهيرة في امرأة من نساء الخوارج ومعه أيضاً امرأته [غزالة]. قال:

(1) قرامي، آمال، الاختلاف في الثقافة الاسلامية دراسة جندرية، دار المدار الاسلامي، بنگازي، 2007م، 413 هامش 144.

(2) المعتزلي، ابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، تحقيق: محمد ابو الفضل ابراهيم، دار احياء الكتب العربية، بيروت، 1959م، 23/1.

(3) ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، 64/1.

(4) ابن خياط، تاريخ خليفة بن خياط، 210؛ ابن طيفور، ابو الفضل بن ابي طاهر، بلاغات النساء، د.ت، 139؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق دمشق الكبير، 498/43.

(5) شبيب بن يزيد: هو شبيب بن يزيد بن نعيم المكنى ب: ابي الصحاري، تولى زعامة الفرقة الخارجية الصفورية بعد مقتل صالح بن مسرح سنة 76هـ/695م. ابن قتيبة، المعارف، 410؛ الطبري، تاريخ الأمم والملوك، 5/56؛ الشهرستاني، ابو الفتح محمد بن عبد الكريم بن ابي بكر، الملل والنحل، تقديم: صدقي جميل العطار، دار الفكر، بيروت، 2008م، 127/1؛ الذهبي، سير أعلام النبلاء، 148/4.

وكانت غزالة من سبي أصفهان⁽¹⁾، قاتلت غزالة ومعها خمسون امرأة من نساء الخوارج، قال فسار شبيب أيضا في عسكره ومعها مائتان وخمسون امرأة من نساء الخوارج، قد تقلدن السيوف وفي أيديهن الرماح... واشتبكت الحرب بين الحجاج وشبيب... وحملت غزالة امرأة شبيب فيمن معها من النساء وحمل أصحاب شبيب معهن وانهزم الناس من بين أيديهن حتى صار الحجاج الى باب قصره⁽²⁾.

وبهذا الموقف انشد الشاعر أبياته المشهورة فقال⁽³⁾:

صدعت	غزالة	قلبه	بكتيبة	تركت مسامحه كأس الدابر
ليث	الخوان ⁽⁴⁾	وبالحروب	نعامة	فتخا تنفر من صفير الصافر
هلاً	خرجت الى	غزالة	في الوغى	اذ صار قلبك في جوانح طائر

واستخدمت النساء في بعض الأحيان لخداع العدو اثناء الحروب وامرن بالتشبه بزى الرجال لإيهام العدو بكثرة العدد، وذلك من خلال لبس النساء ملابس الرجال والظهور على الأسوار بأسلحتهم فيخدع العدو ويعتقد بأنهم رجالا، الأمر الذي يزيد من إرباك العدو الذي سيتوقع بان خصمه قد تاهب واعد العدة للمواجهة⁽⁵⁾.

3-3- التبرج غير المسموح به في المجتمع الإسلامي.

تناولت العديد من الروايات التبرج الذي مارسته عدد من النساء، ولكن يصعب الفصل حينها إن كانت المرأة بالفعل مذكرة مترجلة أو متهممة بالتبرج، فالنصوص التي وصلتنا تصف المرأة بأنها سليطة اللسان، ولديها القدرة على مواجهة الرجال ومضاهاتهم، أو عندما تتصرف بحرية وتعيش نمط حياة من المفترض انه خاص بالرجال، كما انها تعد مذكرة أذا أصبحت أنوثتها غير خالصة وغير متلائمة مع تصوّر المنظومة الاجتماعية لها، كأن يكون لها لحية أو صوت خشن وأجش خالٍ من الرخامة، وهذا دليل على ان مفهوم المترجلة والتبرج يعمل على حالات عديدة، من شأنها أن تكون بها المرأة في حالات غير محمودة فيها ومحمودة عند الرجال⁽⁶⁾.

ومن الجدير بالذكر ان ظاهرة المترجلات من النساء كانت موجودة في عصر ما قبل الإسلام، إذ كانت شائعة في جزيرة العرب، وبقيت معروفة في الإسلام، والتبرج ظاهرة معروفة في الثقافات الأخر وانتقلت من بلاد فارس ومن القسطنطينية عن طريق ما يُجلب من الوصائف والجواري من تلك البلاد ولاسيما أيام العصر الأموي⁽⁷⁾.

وقد قامت العديد من فتيات البدو بالتشبه بالرجال في الملابس والتعمم والتلثم، وفي نمط العيش وركوب الخيل، والقنص والصيد، وتقلد السيوف واعتلاق الرماح ومقابلة الرجال في ميدان الحرب⁽⁸⁾، ومعاقرة الخمر، مفضلات كل ذلك على الغزل والغزل والطبخ والمهام المحددة للنساء⁽⁹⁾، وهنا يمكن القول ان نمط العيش في القبائل التي تقدس القوة، والخشونة التي

(1) اصفهان: وهي مدينة عظيمة مشهورة من أعلام المدن وأعيانها، ويسرفون في وصف عظمتها حتى يتجاوزوا حد الاقتصاد إلى غاية الاسراف، وأصفهان: اسم للإقليم بأسره. الحموي، معجم البلدان، 206/1.

(2) كتاب الفتوح، 59/7-62، 65.

(3) ابن قتيبة، المعارف، 411؛ الأزدي، عبد الغني، كتاب المتوارين، تحقيق: مشهور حسن محمد، دار القلم، دمشق، 1989م، 73؛ ابن خلكان، وفيات الأعيان، 455/2؛ الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان، تاريخ الإسلام، تحقيق: عمر عبد السلام تدميري، دار الكتاب العربي، بيروت، 1987م، 417/5؛ الصفدي، الوافي بالوفيات، 60/16.

(4) الخوان: هو رفاقة تبسط تحت ما يؤكل من الطعام. الفراهيدي، العين، 117/7.

(5) المقري، فح الطيب، 264/1.

(6) قرامي، الاختلاف في الثقافة الإسلامية، 419.

(7) الزيات، حبيب، المرأة الغلامية في الإسلام، مجلة المشرق، عدد/50 لسنة 1956م، 156.

(8) الباز، محمد، حدائق المتعة فنون الجنس عند العرب، 123-124. WWW.Ktobarabia.com.

(9) قرامي، الاختلاف في الثقافة الإسلامية، 420.

اعتدن عليها تلك الفتيات منذ الطفولة، قد ألهن واعدهن للحرب والقنص وركوب الخيل، وأورد الأصفهاني⁽¹⁾ بان منهن من تظهر بمظهر الفارس تصارع الحُر الوحشية وتعني منتشية بالسكر والتحرر في نمط العيش، وذكر الأصفهاني⁽²⁾ ان أم سعيد الاسلمية (ت:63هـ/682م)⁽³⁾ وابنة يحيى بن الحكم⁽⁴⁾ بن أبي العاص، كانتا في المدينة: " من أمجن النساء، تركبان الفرسين فتستبقان عليهما حتى تبدو خلاخيلهما⁽⁵⁾، فقال معاوية لمروان بن الحكم: اكفني بنت أخيك، فقال: افعل. فاستزارها وأمر بيئر فحفرت في طريقها وغطيت بحصير، فلما مشت عليه سقطت في البيئر فكان قبرها".

يتضح من النص السابق ان فروسية المرأة وإقدامها على الخروج من أهم الحجج المعتمدة لأدانتها وعندما كانت المرأة تشارك الرجل في الغزو، فان حرص المسلمين على الفصل بين الجنسين أدى إلى منعها من القيام بأدوار مركزية. ولكن يبدو ان ظاهرة الترجل عملت بها الفتيات الشابات وحاولن الخروج من المنظومة الاجتماعية، ولكن هذه الظاهرة عندهن مؤقتة، فغالباً ما تنتهي المترجلة من الفتيات إلى قفص الزوجية حيث تروض من رجل شديد الغلظة، يردها إلى نصابها الأول⁽⁶⁾، وبهذا الخصوص ذكر الزبيدي⁽⁷⁾ انه: "كانت امرأة تغزو... هي رقاش الكنانية كانوا يتيمينون برأيها، وكانت كاهنة لها حزم ورأي، فاغارت طيء . وهي عليهم... فظفرت بهم وغنمت [وسبت]⁽⁸⁾ وكان فيمن اصابت من اباد شاب جميل، فاتخذته خادماً، فرأت عورته، فاعجبها، فدعته الى نفسها فحبلت، فذكر لها الغزو، فقالوا هذا زمان الغزو فأغزي ان كنت تريدين الغزو، فقالت: رويد الغزو ينمرق، فأرسلتها مثلاً⁽⁹⁾، أي امهل الغزو حتى يخرج الولد⁽¹⁰⁾، ثم جاءوا لعادتهم فوجدوها نفساء مرضعا قد ولدت غلاماً، فقال شاعرهم⁽¹¹⁾:

حبلت، وقد ولدت غلاماً اكحلا

نبئت ان رقاش بعد شماسها

والله يلحقها كشاًفا مقبلا

فالله يحظيها ويرفع بعضها

فصبت وأحر بمن صب ان يحبلا

كانت رقاش تقود جيشاً جحفلا

النص المتقدم يدل دلالة واضحة بان المرأة المترجلة والمتكثرة للذكورة والفروسية اذا ما حصلت على زوج ترغب فيه وتتجرب منه الأولاد فإنها ترجع الى طبيعتها التي جبلت عليها بالرغم من فحولتها مدة من الزمن. كما ان المجتمع عد ركوب الخيل والتسابق والغزو في الحرب من الأنشطة الذكورية التي تصقل مواهب الفتيان وتكسبهم القوة والمهارة، أي عملية منع وتشكيل لقواهم الرجولية وفحولتهم، وبالمقابل فان محاولة المرأة التعدي على هذه الأنشطة بمعنى محاولة لسلب مقومات الرجولة من جنس الذكور التي تمارسها المرأة بعد ذاتها تعدُّ على أنوثة المرأة نفسها بسلب النعومة واللين من جسدها وتحويله شيئاً فشيئاً من صفاته الحقيقية إلى صفات الجنس الآخر، ومن ثم تقليص

(1) الأغاني، 171/11 - 173.

(2) الأغاني، 279/4.

(3) ام سعيد الاسلمية: للمزيد عنها، يراجع: الاصفهاني، الاغاني، 279/4.

(4) بنت يحيى بن الحكم: هي ابنة يحيى بن الحكم بن أبي العاص بن امية بن عبد شمس الأموي. ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 362/57.

ولاه عبد الملك بن مروان المدينة المنورة سنة 694هـ/694م. الطبري، تاريخ الأمم والملوك، 40/5.

(5) الخلاخيل: جمع خلخال، والخلخال حلي معروف خاص بالنساء، وهو الحجل. ابن فارس، ابو الحسين احمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد

السلام محمد هارون، مكتبة الإعلام الإسلامي، 1983م، 140/2.

(6) قرامي، الاختلاف في الثقافة الاسلامية، 420.

(7) تاج العروس، 440/13.

(8) كذا في النص.

(9) الميداني، ابو الفضل احمد بن محمد بن احمد بن ابراهيم، مجمع الأمثال، دار الجيل، بيروت، 1987م، 265/2.

(10) الجوهري، الصحاح، 1554/4؛ ابن منظور، لسان العرب، 341/10.

(11) الزبيدي، تاج العروس، 440/13.

المسافة بين الجنسين وهذا بحد ذاته يولد تهديداً للقدرة على التمييز بين الذكر والأنثى⁽¹⁾، كما ان المجتمع الإسلامي بمنظومته الاجتماعية رفض ركوب المرأة على الفرس أو الخيول، معللين ذلك النهي أو الرفض لقول الرسول (ص): "لئن الله الفروج على السروج"⁽²⁾، وبما ان القواعد الفقهية والاجتماعية فرضت على المرأة أن تكون متسترة محتشمة فان مثل هذا هذا الفعل يعد قبيحاً لأنه يخرجها عن الحشمة والتستر والحجب عن الرجال لاسيما منهم الأجانب والعامّة، وربما يعود السبب في نهى المنظومتين الفقهية والاجتماعية عن إركاب الفرج على السرج أي المرأة على الفرس، دعوة الى تحجب وتستر المرأة عن الرجل، وربما عدّ ركوب المرأة على الفرس طريقة لعرض الجسد ملفتة للنظر بالنسبة للرجال لأنه عمل خارج المنظومة الاجتماعية، هذا من جانب ومن جانب آخر فان المرأة بنظر المجتمع يجب ان تكون منخفضة بالنسبة للرجل ومكانها بمرتبة النزول والانخفاض بالنسبة للرجال فإذا ركبت الفرس ستكون مرتفعة أعلى من الرجال المارين في الطريق⁽³⁾.

وباعتبار ان المجتمع الإسلامي مجتمع نبذ النساء اللاتي يحاولن التشبه بالرجال حتى وان كان مع ذلك التشبه محافظة على خصائص أنوثتها وجمال وجهها وبضاضة وليونة جسمها إلا أن المجتمع رفض كل فعل من شأنه أن يخرج بالمرأة إلى صفات الرجولة، فالقوة والشجاعة والجلد إذا ظهرت من الرجال فهو المطلوب وإذا ظهرت منه هذه الفعال فهي حسنة بالنسبة إليه، وتعد فضائل، وان ظهرت هذه الفعال من النساء فأنها من العيوب لعدم تناسبها مع النساء لأنها خاصة بالرجال بحسب العرف الاجتماعي في المنظومة السائدة.

ولعل من الأسباب التي تؤدي أو تساعد على ظهور مثل هذه المظاهر الشاذة بالنسبة للنساء على قول ابن سينا⁽⁴⁾ طريقة الجماع بين الرجل والمرأة ومجرى المنى بالنسبة للزوج وجهة ذلك المجرى عنده وعند الزوجة، فان ذلك يعد عاملاً مساعداً في حالة حمل المرأة بجنين نتيجة ذلك التقارب فان كان أنثى فإنها تكون مسترجلة ومذكورة ولديها ميول ذكورية. اما التعليل الاجتماعي لوجود مثل هذه الظاهرة عند المرأة المذكرة، أو المترجلة، فقد عزاه البعض بأنه تمرد وخروج من الضغوط نحو التحرر، إذ أنها ترى ان الرجل لديه القدرة على التمتع بالحياة دون قيود مثل القيود المفروضة عليها من الحجب والتستر والمنع؛ لذلك فأنها ورغبة منها للخروج من الواقع الحاجر لها إلى حياة الدعة وعدم التحكم بها من قبل الغير، تعمل على تقليد أفعال الذكور وتصرفاتهم وحركاتهم وأقوالهم، وتستعمل الحيلة للحصول على دور في الحياة أفضل من الدور الذي هي عليه، إلا أن ذلك مؤقتاً بطبيعة الحال بالنسبة للمرأة المترجلة فبمجرد اكتشافها فأنها سرعان ما ترجع إلى ما هي عليه سابقاً، وما قيامها بهذا الفعل الا تمرد على الانوثة، وبهذا يكون التذكر والتزجل تهمة موجهة إلى كل من فارقت وضعها الأنثوي الطبيعي محاولة للارتقاء إلى منزلة أفضل، وهذا الوضع أشد تأثيراً على المرأة نفسها من التشكيك بأنوثتها⁽⁵⁾، ومن المناسب هنا إدراج قصة تدل على ذكاء وفتنة احد الأطباء أيام هارون الرشيد، ذكرها الكاشاني⁽⁶⁾، فقال: "حكى ان جارية من خواص الرشيد تمطت فلما جائت تمدّ يدها لم تطق وحصل فيها ورم فصاحت وا ألماء، فشقّ على الرشيد ذلك وعجز الأطباء عن علاجها، فقال طبيب حاذق: لا دواء لها الا ان يدخل اليها رجل أجنبي غريب فيخلو بها ويمرّخها بدهن اعرفه، فأجاب الخليفة الى ذلك فاحضر الرجل والدهن وامر بتعريتها فاعريت، واضمر الخليفة قتل الرجل، فلما دخل الغريب اليها وقرب منها سعى إليها واومى بيده الى فرجها ليمسّه، فغطت الجارية فرجها بيدها التي كانت

(1) قرامي، الاختلاف في الثقافة الاسلامية، 421.

(2) السرخسي، شمس الدين، شرح السير الكبير، تحقيق: د. صلاح الدين المنجد، مطبعة مصر، القاهرة، 1960م، 1/163؛ المبسوط، دار المعرفة المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، د.ت، 6/89؛ الكاشاني، ابو بكر بن مسعود الحنفي، كتاب بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، المكتبة الحبيبية، باكستان، 1989م، 3/143؛ الزيلعي، جمال الدين، نصب الراية، دار الحديث، القاهرة، 1995م، 3/437.

(3) قرامي، الاختلاف في الثقافة الاسلامية، 421.

(4) الشيخ الرئيس ابو علي، كتاب القانون في الطب، دار صادر، بيروت، د.ت، 2/1641.

(5) قرامي، الاختلاف في الثقافة الاسلامية، 421-423.

(6) العباس، موسوعة حدائق الانس في نوادر العرب والفرس، مطبعة الخيام، بيروت، 1400هـ، 2/150.

قد عطلت، ولشدة ما داخلها من الحياء والجزع حمى جسمها بانتشار الحرارة الغريزية، فأعانت على ما أرادت من تغطية فرجها واستعمال يديها في ذلك، فلما غطت فرجها قال لها الرجل الحمد لله على العافية، فأخذه الخادم وجاء به الى الرشيد واعلمه بالحال وما اتفق، فقال الرشيد: فكيف نعمل برجل نظر الى حرمانا فمد الطبيب يده الى لحية الرجل فانترعها فاذا هي ملصقة، واذا الشخيص جارية، فقال ما كنت ابذل حرمك الى الرجال، ولكن خشيت ان تعلم الجارية فتبطل الحيلة لاني اردت ان ادخل الى قلبها فزعا شديدا ليحمي طبعها ويقودها الى تحريك يدها، وتمشي الحرارة الغريزية في سائر اعضائها بهذه الوساطة، ففرح الرشيد واجزل عطيته".

والى جانب هذا الترجل الاختياري وهو التحرر والتمرد على الأنوثة والخروج من طورها إلى عالم الرجولة والذكورة للحصول على المتعة بالخالص من عالم الحجب والتستر، وهذا النوع مؤقت إذ سرعان ما تزوج المرأة المذكورة المترجلة فترجع إلى الانخفاض والخضوع لممارسة دور الزوجة الأم الحنون، فان هناك نوع ثاني من الترجل يتمثل بالنساء اللواتي لم تكن انوثتهن كاملة لسبب تكويني فسيولوجي من خلال ظهور علامات ودلائل الرجل عليهم مثل نمو الذقن والشارب، والشعر بالأماكن التي بنبت فيها الشعر عند الرجال، أو الصوت الخشن الرجولي، ومتى ما اكتشفت المترجلة التي من هذا النوع وضعت بموضع الحرج وأوقعت بأزمة العلاقات الاجتماعية؛ لذلك فان المترجلات من هذا النوع ومحاولة منهن الحفاظ على السر الذي عندهن فإنهن يخترن سلوك التجنب والانزواء وعدم الاحتكاك؛ لان الاحتكاك حركة والحركة تحدث الخطأ الغير مقصود، ربما توقعها بالمحذور ويتم كشفها وبالتالي يقع الحرج المصحوب بنظرات الاستغراب والتعجب والاستنكار؛ لذلك فالمترجلة من هذا النوع تلجأ اضطراراً إلى القيام بدور الرجل للتخلص من غير المألوف فتضطر للدخول إلى عالم الرجال وتعد نفسها واحدة منهم، إذ ليس كل ما في الجسد الأنثوي جميل فهناك أشياء مضادة للأنوثة مثل اللسان السليط والطول المفرط بالقامة والشعر الكثيف والعضلات التي هي رمز القوة فهذه العلامات ذكورية، إذا وجدت في المرأة فيجب رفعها وإزالتها في ظل مجتمع يسعى جاهداً لابقاء المسافة الموضوعية بين الجنسين ثابتة تستبعد أي سبب يولد التقارب بين الجنسين، فليس كل النساء إناثاً كما انهن لسن دائماً في أنوثة كاملة، فالفقر والعوز والحزن وغيرها من العوامل، التي تؤدي إزالة ملامح الجمال من المرأة لعدم اكترائها بجمالها، فتجدها بعيدة عن الاهتمام بجسدها وجمالها، فالمرأة بحاجة دائماً إلى المباشرة بالاهتمام بأنوثتها وإخضاع الجسد باستمرار لشروط العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، فكلما زادت ملامح الترجل عند النساء وبدت واضحة كلما زاد استهجان واستنكار المجتمع واصبح اشد، كأن تثبت لحية للمرأة فهو أمر مريب منفر للرجال لأن اللحية من دلائل ورمزيات الذكورة والتي يتباهى بها الرجال⁽¹⁾، وبهذا الخصوص ساق الجاحظ⁽²⁾ نصاً قال فيه: "كان لابنة من بنات محمد بن راشد الخناق⁽³⁾ لحية وافرة⁽⁴⁾، وانها دخلت مع نساء متتقيات إلى بعض الأعراس لترى العرس وجلوة العروس، ففطنت لها امرأة، فصاحت رجل والله، وأنهال الخدم والنساء عليها بالضرب، فلم تكن لها حيلة إلا الكشف عن فرجها"، وهذا دلالة على انه لا يوجد أفصح من العضو التناسلي لتبيين وتحديد الهوية الجنسية.

(1) قرامي، الاختلاف في الثقافة الاسلامية، 423.

(2) كتاب الحيوان، 66/1.

(3) محمد بن راشد الخناق: كان معاصراً للمأمون العباسي وابراهيم بن المهدي، وقد روى عن ابراهيم بن المهدي بعض القصص ذات العلاقة بالحرب الاهلية بين الامين والمأمون. ابن عساکر، تاريخ مدينة دمشق، 227/56. وكان من المقربين لزيدة زوجة هارون الرشيد وكانت ترأسه وتمارحه بالرسائل. ينظر: ابن حيان، محمد بن خلف، اخبار القضاة، عالم الكتب، بيروت، د.ت، 267/3.

(4) روى السيد نعمة الله الجزائري (ت:1112هـ) رواية عجيبة ألينا ان نذكرها في الهامش لانها حدثت خارج الاطار الزمني للبحث، حيث انه يصف يصف مبيته مع مجموعة من رفاق سفره حيث باتوا في احدى القرى المسماة ب: الهارونية، نسبة الى الخليفة هارون الرشيد الذي بناها، والواقعة بالقرب من كرمانشاه وهم قاصدين اصفهان حيث باتوا فيها. فقال: "... فلما أصبح الصباح وطلعت الشمس وخرجنا إلى الحوش، وجاءنا أهل تلك القرية يبيعون علينا الخبز وغيره، فأنت الينا امرأة منهم وكان لها لحية طويلة نصفها بيضاء ونصفها سوداء فتعجبنا منها". نور البراهين، تحقيق: السيد مهدي رجائي، مؤسسة النشر الإسلامي، 1417هـ، 17/1 .

وأورد التيفاشي⁽¹⁾ قولاً بخصوص هذا النوع من النساء فقال: "وقد تجد في النساء مذكرات كما تجد في الرجال مؤنثين حتى يبلغ الأمر بالنساء المذكرات في ذلك الى ان يقل حيضهن ولا يحضن، وربما نبت لهن اللحي، وقد رأيت لحي وشوارب ضعيفة في كثير من النساء، ورأيت مرة واحدة لحية وافرة على امرأة من النساء الأكراد جيء بها الى المعتضد أعجوبة"، وسجل الحموي⁽²⁾، حادثة بهذا الخصوص فقال: "كان على رأس الأربعمائة بتظيلة⁽³⁾ امرأة لها لحية كاملة كلحية الرجال، وكانت تتصرف في الأسفار كما يتصرف الرجال حتى أمر قاضي الناحية القوابل بامتحانها، فتمنعت عن ذلك، فآكرهتها فوجدنها امرأة، فأمر القاضي بخلق لحيتها وان لا تسافر إلا مع ذي الحرم".

وسجل التيفاشي⁽⁴⁾ رواية اخرى غريبة بخصوص المرأة المذكرة او المترجلة او ما يمكن ان نصلح عليها اسم: المتحولة، فقال: "وما يحكيه كثير من الناس ان امرأة ولدت أولاداً ثم ظهر لها بعد ذلك ذكر [قضيبي ذكري، او آلة الرجل]". ومن النصوص السابقة يتضح ان قلة الحيض علامة ودلالة انتقالية بشكل تدريجي الى الجنس الثاني، كما ان انقطاعه عند بعضهن دلالة واضحة على ذلك التدرج الانتقالي، اذ ربما من انقطع عندها الحيض كانت بالأساس تحيض ثم قل حيضها شيئاً فشيئاً حتى وصلت الى مرحلة انقطاع الحيض، وهي مرحلة رمزية عند الذكور اذ أنهم لا يحيضون، كما ان نبات الشعر القليل في اللحي والشوارب ربما هو الآخر مرحلة انتقالية الى الرمزية الذكورية حيث اللحي الوافرة عند الرجال، وما النصوص السابقة التي أكدت وجود اللحي الوافرة عند بعض النساء، والنص الذي تحدثت عن المرأة الكردية ذات اللحية الوافرة والتي جيء بها الى الخليفة المعتضد الا دلالة على الانتقال التدريجي بمراحل من عدم وجود لحي، ثم نبات قليل بمنطقتي الذقن والشارب، ثم لحي وافرة، وهي الدلالة الرمزية للتدرج، الأمر الذي ربما يدعم ما ذهبنا اليه من القول بان ظاهرة ترحل المرأة ربما تمر عند البعض بادوار الانتقال الى الجنس الثاني، عن ظهور قضيبي ذكري عند امرأة كانت قد انجبت ابناء خلال المدة السابقة من عمرها، كما ان الرواية لا تدعي يتم هذه الحادثة بل قال صاحبها: فقد جاء هذا الخبر وامثاله من وجوه كثيرة، وهو كلام يدل على تكرار مثل هذا الامر بوجوه كثيرة حسب النص.

ومن الجدير بالذكر هنا ان المنظومة الفقهية الرائدة للشذوذ قد حكمت بخصوص المرأة الشعرانية أحكاماً فقهية، للمحافظة على الثوابت التي يمكن من خلالها التمييز بين الجنسين، فالمرأة ذات اللحي والذقن والجسد الشعراني، اختلف بوجوده او استحباب⁽⁵⁾ إزالة شعرها، في حين يوجد من ذهب الى عدم جواز ذلك أي عدم جواز إزالة الشعر منطلقين من قاعدة عدم التغيير لخلق الله تعالى⁽⁶⁾، لكن الأغلب منهم ذكروا استحباب إزالة الشعر من الوجه خصوصاً للمحافظة على سهولة التمييز بين الجنسين.

ان التركيز على المرأة الشعرانية التي تظهر في وجهها علامات ذكورية لا يعني عدم وجود علامات أخرى نحو استهجان صوت المرأة وشدته وغلاضته والقامة المفترطة بالطول، وعزى البعض ان دوافعه يعود لعوامل فزيولوجية مثل اضطراب الهرمونات وعدم التوازن بين نسبة الانثوية منها والذكورية، الأمر الذي يؤدي إلى تغلب الخصائص الذكورية على الأنثوية، وبين ما هو مرتبط بالظروف الاجتماعية كشدة الحجاب أو النبذ أو العوز خصوصاً إذا كان العوز عند امرأة مرملة فانه يساعد أحياناً إلى تبني القيم الذكورية والاضطلاع بدور الذكر والقيام بمهامه كتأمين العيش لأبنائها والدخول إلى

(1) التيفاشي، شهاب الدين احمد، نزهة الالباب فيما لا يوجد في أي كتاب، تحقيق: جمال الدين جمعة، مطبعة رياض الريس للكتب والنشر، لندن، 1992م، 303.

(2) معجم البلدان، 33/2.

(3) تظيلة: بالضم ثم الكسر، وباء ساكنة، ولام، مدينة بالاندلس الى الشرق من قرطبة. ابن عبد الحق البغدادي، صفي الدين عبد المؤمن، مراصد الاطلاع على اسماء الامكنة والبقاع، تحقيق: علي محمد الجاوي، دار احياء الكتب العربية، القاهرة، 1954م، 264/1. وبينها وبين سرقسطة خمسون ميلاً. الإدريسي، الشريف، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، عالم الكتب، بيروت، 1989م، 554/2.

(4) التيفاشي، نزهة الالباب فيما لا يوجد في أي كتاب، 303.

(5) الرعيني، ابو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الرحمن المغربي، مواهب الجليل، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م، 314/1.

(6) النووي، محي الدين ابو زكريا، المجموع، دار الفكر، بيروت، د.ت، 290/1.

عالم الرجال الأمر الذي يتطلب منها حماية نفسها بان تكون متشابهة معهم بتصرفاتهم، كذلك للاضطرابات النفسية دور في جعل المرأة مذكورة مثل طريقة التنشئة كتفضيل الذكور على النساء في المجتمعات القبلية، الأمر الذي يؤدي أحياناً إلى لجوء الأهل الذين لم يرزقوا بولد ذكر إلى تربية بناتهم تربية ذكورية محاولين إفهامهن بأنهن ذكر وإفهام القبيلة بأنهن ذكور، خصوصاً إذا كانت الأم لا تلد إلا البنات، فتحاول ان تربي ابنتها تربية ذكورية لتحل محل زوجها المتوفى في البيت، ونتيجة للتعود على العوز وشظف العيش وصعوبة الحياة فان المترجلة وبعد اندماجها مع مجتمع الذكور على أنها رجل فأنها وبعد مرور الوقت تنتكر لجسدها الأنثوي وتتطبع على الوضع الجديد فتتحول مشاعر الأنوثة والخجل عندها إلى شعور بالراحة والإحساس بالانتصار والزهو، فتشعر باللذة والمتعة بتمثيل دور الرجل ونجاحها في ذلك يزيد لها إصراراً على التمسك بالترجل وتتحول إلى مذكورة⁽¹⁾.

ومع كل ما تفعله المرأة المترجلة من فعال وانطباعات الذكور، فان المنظومة الاجتماعية لها بالمرصاد ولا يمكن للمرأة ان تتحول إلى رجل، بل هي صورة غير واضحة للرجولة والذكورة، فخرج المرأة عن الحجاب والخدر الذي فرضه عليها النظامين التشريعي والاجتماعي وأصبحت نشيطة وسريعة بحركتها وتمتطي الفرس وتقطع الفيافي، فان ذلك وصف مذموم ومعييب على المرأة وبعد خلاً واضحاً، وعند مواجهتها المصاعب والشدائد فإنها لا يقال عنها امرأة شجاعة بل يصح القول: "رجل شجاع ولا توصف به المرأة"⁽²⁾.

فالنساء بطبيعة الحال يوصفن بالنقص والعوز مهما كانت القوة في التحدي للدخول في عالم الذكور ومتى ما أقدمت المرأة على سد النقص الموصوفة به متخذة الترجل وسيلة لذلك، فانها تتعرض للتهميش وتعتبر شذوذاً اجتماعياً واضحاً⁽³⁾. وهنا لا بد من القول بان ترجل المرأة سواء أكان اختيارياً أو إجبارياً اضطرارياً فانها بكلتا الحالتين لا يمكنها مواجهة المنظومة الاجتماعية والحصول على الموافقة منها على ذلك الفعل، ولكنها تعمل بترجلها متخفية ومتمكرة، وما ان يكتشف أمرها حتى تجبر على التزوي بزوي النساء وإحاقها بهن قصراً، وإلا فان بقاءها على ترجلها مع معرفة المنظومة الاجتماعية وعلمها بذلك فأنها بهذه الحالة لا يمكنها التعايش مع المجتمع بل تهمش وتلفظ منه بقوة، وبالتالي فان المجتمع يفهمها بخروجها عن وظيفة الأنوثة والتمرد عليها رافضة القيام بواجبها كأمرأة وبطبيعة الحال لا يمكن لأحد من الرجال ان يقبلها كزوجة، لعدم توفر الصفات المحمودة التي يبحث عنها الرجل في المرأة، وقد حذر المجتمع من الزواج والاقتران بالمرأة المذكرة، كما ان التراث الإسلامي نقل روايات تحذر وتنهى عن الاقتران بالمرأة المترجلة او المذكرة، ومن هذه الأقوال ما تنهى عن الزواج بالمرأة المترجلة او (المذكرة)، فقالوا: "إياكم وكل ذكورة مذكورة"⁽⁴⁾، وقال ابن قتيبة الدينوري⁽⁵⁾: "قال الاصمعي قال ابن الزبير... إياكم والمذكرة فإنها لا تتجب"، ومما نقله التراث الإسلامي بهذا الخصوص رواية للجاحظ⁽⁶⁾ قال فيها: "قال عثمان بن الحكم: كان عندنا في الحي امرأة مذكورة، لرجل مؤنث: فما رأيت ولا سمعت بخلق رديء عن أخلاق البغال⁽⁷⁾، إلا وقد رأيت فيهم"، وذكر سبب ذلك ابن قتيبة⁽⁸⁾ بقوله: "قالوا: وابن المذكرة من النساء والمؤنث من الرجال الرجال أخبث ما يكون، لأنه يأخذ بالخبث خصال أبيه وخصال أمه".

ويمكن القول ان المذكرة من النساء تفرط بالكثير من خصال الأنوثة وتكسب الكثير من فعال الرجال فتبقى ذات شخصية متأرجحة بين الرجال والنساء، وبالتالي فان هذا ينعكس على فعالها وتصرفاتها ويصعب إخضاعها وإعادتها إلى

(1) قرامي، الاختلاف في الثقافة الاسلامية، 424، 426.

(2) ابن منظور، لسان العرب، 173/8 (مادة شجع).

(3) قرامي، الاختلاف في الثقافة الاسلامية، 427.

(4) الزبيدي، تاج العروس، 443/6.

(5) ابو حنيفة الدينوري، ابو محمد عبد الله بن مسلم، عيون الأخبار، دار الكتاب العربي، بيروت، 1925م، 3/2/2.

(6) رسائل الجاحظ، 2/

(7) أخلاق البغال: بهذا الخصوص يرجع: الجاحظ، رسائل الجاحظ، 159/2-280 كتاب البغال.

(8) كتاب عيون الأخبار، 65/2/2.

نصاب الأوثنة من جديد؛ لذلك فإن النظرة إليها هي نظرة الذم والاستقباح لتطلعها إلى قيمة ليست لها، وهكذا تجد نفسها لا مكان لها بين الرجال ولا حتى في عالم النساء، إذ أن عالم النساء يخشى المرأة المذكرة ويخاف على النساء من المرأة المترجلة أو المذكرة خوفاً من تسرب العدوى إلى الأخريات.

النتائج

من خلال ما تم تثبيته بطيات البحث يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- ظهرت العديد من المظاهر السلبية في المجتمعات الإسلامية، ومن هذه المظاهر ظاهرتا المترجلة والخصي، ولا بد من القول ان هاتان الظاهرتان لم تكونا وليدنا المجتمع الاسلامي، بل كانتا لهما جذور تاريخية موهلة بالقدم تعود الى الحضارات القديمة.
- 2- كان للمنظومتين الفقهية والاجتماعية الموقف الرادع والصلب المضاد لظاهرتي الخصاء والترجل باعتبارهما من الامراض الدينية والمجتمعية، فصرحت الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المباركة بعدم جواز القيام بذلك ناهيك عن موقف المجتمع الناصر لتلك الفعال النظرة الطاردة والنابهة، الا ما كان من ذلك الفعل جواز القيام به، كالتشبه المسموح به بالملابس والذي اشرنا اليه في صفحات البحث وهو تشبه يجوز القيام به لتحقيق هدف معين.
- 3- كان للمختصين في رصد هاتين الظاهرتين الموقف المحدد لأسباب حدوثهما، فالأحاديث النبوية بينت أسباب حدوث مثل تلك الظاهرة، والأطباء تناولوا كذلك ما وقف من أسباب لحصولها مع أشخاص معينين دون غيرهم، كذلك منهم من ذهب الى الأسباب الاجتماعية التي دعمت حصول مثل هذه المظاهر السلبية، وبالتالي فان تحديد الداء يسهل من توصيف الدواء.
- 4- تم بالمتابعة والتقصي للمصادر التاريخية والفقهية والأدبية تحديد مجموعة من أسماء الأعلام ممن اصيب بهذا المرض الاجتماعي الخطير، ورصد مثل هذه الاسماء وذكرها لا لشيء الا لإثبات وجود هذه المظاهر وقيامهم بها تدعيماً للبحث، وليس الغاية من ذكرهم التقليل من شأنهم، اذ ان الكثير منهم كان ايجابيا وفعالاً في مجالات حياتية اخرى.
- 5- واخيراً لا بد لنا من القول ان تناول مثل هذا الموضوع لا يعني ان هذه المظاهر كانت غالبية في المجتمعات الإسلامية، بل أردنا من وراء البحث بهذا الموضوع ايجاد المعالجات؛ وذلك للحد من هذه الظاهرة (الترجل) الموجودة اليوم وبكثرة في مجتمعنا الحالي، والتاريخ درس لاولي الالباب.
6. تتداخل مفردة الخصاء مع مرادفات اخرى ذات علاقة بها كالمجبوب او الممسوح والمسلول والعنّين وغيرها.
7. تعد ظاهرة الخصاء من الظواهر السلبية التي تعمل على التغيير النفسي والجسدي للانسان المخصي.
8. حرمت الديانات التوحيدية الخصاء لما له من انعكاسات على حياة الانسان بشكل خاص وعلى جميع المخلوقات التي يطبق عليها هذا العمل.
9. بالرغم من تحريم الديانات التوحيدية لهذا العمل الا ان عدد كبير من اتباعها ومعتنقيها لم يلتزم بذلك، ومارسوا الخصاء وبكل قسوة.
10. للخصاء جذور تاريخية موهلة بالقدم، اذ يرجع تاريخها الى العصور الآشورية والبابلية القديمة.
11. المصدر الرئيس الممول للخصيان هو الحروب، اذ يتم خصاء الاسرى ومن ثم بيعهم، الا ان هذا لا يعني انها المصدر الوحيد بل توجد مصادر موهلة عديدة اخرى.
12. الفائدة المادية واحدة من غايات الخصاء، مع وجود من طلب ان تمارس معه عملية الخصاء خوفاً من الوقوع بالرزيلة وارتكاب المعاصي.
13. يتحول المخصي من اطباء الرجال الى اطباء النساء والاطفال وبطبع بذلك، فهو مع الرجال امرأة ومع النساء فل.

13. يمكن للمخصي ممارسة الجنس مع النساء، الا انه لا يصل الى اللذة الجنسية، مع قدرته على المطاولة بالجماع اكثر من الفحل الاعتيادي، وسبب ذلك هو عدم وصوله الى مرحلة الانزال التي تعقبها الارتخاء والفتور.
14. استخدام الخصيان في القصور كخدم في قصور الملوك وارباب الدولة، الامر الذي انسحب الى استخدام اغنياء الناس اليهم في منازلهم لاغراض الخدمة.
15. عند اجراء مقارنة بين الانسان المخصي والحيوان المخصي، فان الانعكاس سلبياً على الانسان دون الحيوان المأكول اللحم الذي تكون نتائج الخصاء معه ايجابية.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

الكتاب المقدس

- ابن الاثير، علي بن ابي الكرم الجزري (ت: 630هـ/1232م).
- . اسد الغابة في معرفة الصحابة، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت.
- . الكامل في التاريخ، دار صادر، 1966م.
- ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد (ت: 606هـ/1209م).
- . النهاية في غريب الحديث، تحقيق: محمود محمد الطناحي، ط4، 1944م.
- الأحمدي، فهد عامر.
- . دور الخصيان في العصر العباسي، مقال منشور على موقع الكتروني اسمه منتديات فوست.
- الإدريسي، الشريف (ت: 560هـ/1164م).
- . نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، عالم الكتب، بيروت، 1989م.
- الأصفهاني، ابو الفرج علي بن الحسين بن محمد (ت: 356هـ/966م).
- . الأغاني، تحقيق: لجنة مطبعة دار الكتب العلمية، طبع دار الكتب، القاهرة، 1961م.
- ابن انس، مالك (ت: 179هـ/795م).
- كتاب الموطأ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، (بيروت . 1985م).
- الباز، محمد.
- . حقائق المتعة فنون الجنس عند العرب، WWW.Ktobarabia.com.
- باقر، طه.
- . قانون لبت عشتار، قانون مملكة اشنونا، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987م.
- ابن بسام، ابو الحسن علي الشنتريني (ت: 542هـ/1147م).
- . الذخيرة في محاسن اهل الجزيرة، تحقيق: احسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1997م.
- البيهقي، احمد بن الحسن بن علي (ت: 458هـ/1065م).
- . السنن الكبرى، دار الفكر، بيروت، د.ت.
- ابن تغري بردي، ابو المحاسن الاتاكي.
- . النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، (مصر، د.ت).
- التنوخي، ابو علي المحسن بن علي (ت: 384هـ/994م).
- . نشوار المحاضرة واخبار المذاكرة، تحقيق: عبود الشالجي، ط2، دار صادر، بيروت، 1995م.
- التيفاشي، شهاب الدين احمد.

- . نزهة الالباب فيما لا يوجد في أي كتاب، تحقيق: جمال الدين جمعة، مطبعة رياض الريس للكتب والنشر، لندن، 1992م.
- الجاحظ، ابو عثمان عمرو بن بحر (ت:255هـ/868م).**
- . كتاب الحيوان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1968م.
- . رسائل الجاحظ، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.
- الجزائري، السيد نعمة الله (ت:1112هـ/1700م).**
- . نور البراهين، تحقيق: السيد مهدي رجائي، مؤسسة النشر الإسلامي، 1995م.
- ابن الجوزي، ابو الفرج عبد الرحمن بن علي (ت:597هـ/1200م).**
- . المنتظم في تاريخ الملوك والامم، مطبعة دار المعارف، حيدرآباد، 1940م.
- الجوهري، اسماعيل بن حماد (ت:393هـ/1002م).**
- . الصحاح، تحقيق: احمد عبد الغفور العطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
- أبو حبيب، د. سعدي.**
- القاموس الفقهي، ط2، دار الفكر، دمشق، 1408هـ.
- ابن حبان، علاء الدين علي بن بلبان (ت:739هـ/1338م).**
- . صحيح ابن حبان، تحقيق: شعيب الارنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1414هـ/1993م.
- ابن حبيب، محمد البغدادي (ت:245هـ/854م).**
- . كتاب المنمق، علق عليه خورشيد احمد فاروق، عالم الكتب، بيروت، 1963م.
- ابن حجر العسقلاني، احمد بن علي (ت:852هـ/1448م).**
- . الاصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: الشيخ عادل احمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م.
- الحري، ابو اسحاق ابراهيم بن اسحاق (ت:258هـ/871م).**
- . غريب الحديث، تحقيق: سلمان ابراهيم العاير، مركز البحث العلمي واحياء التراث الاسلامي، جدة، 1984م.
- الحموي، شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الرومي (ت:626هـ/1228م).**
- . الحموي، معجم الأدباء، ط2، دار الفكر، بيروت، د.ت.
- . معجم البلدان، ط2، دار صادر، بيروت، 1995م.
- الحنفي، ابن تميم (ت:970هـ/1562م).**
- . البحر الرائق، شرح كنز الدقائق، تحقيق: زكريا عميرات، دار الكتب المصرية، بيروت، 1996م.
- ابن حنبل، احمد (ت:241هـ/854م).**
- . مسند احمد، دار صادر، بيروت، د.ت.
- ابن حيان، محمد بن خلف (ت:306هـ/918م).**
- . اخبار القضاة، عالم الكتب، بيروت، د.ت.
- ابو حيان الاندلسي، ابو عبد الله محمد بن يوسف (ت:745هـ/1344م).**
- . تفسير البحر المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.
- ابن خاقان، ابو نصر الفتح بن محمد بن عبيد (ت:528هـ/1134م).**
- . مطمح الانفس ومسرح التأنس في شعر اهل الاندلس، تحقيق: محمد علي شوابكة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1983م.
- الخالدي، خالد يونس.**

. الترف في المجتمع الاسلامي الاندلسي (92-668هـ/711-1269م)، رسالة ماجستير في الجامعة الاسلامية، غزة، 1431هـ/2010م.

الخطيب البغدادي، ابو بكر احمد بن علي (ت:463هـ/1070م).

. تاريخ بغداد او مدينة السلام، مطبعة السعادة، القاهرة، 1930م.

ابن خلكان، شمس الدين احمد بن محمد بن ابي بكر (ت:681هـ/1282م).

. وفيات الاعيان وانباء ابناء الزمان، تحقيق: احسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1968م.

الخوارزمي، الموفق بن احمد المكي.

المناقب، تحقيق: مالك الحمودي، مؤسسة النشر الإسلامي، 1990م.

الدوري، رياض عبد الرحمن أمين.

. آشور بانبيال (669-627ق.م)، سيرته وانجازاته، بغداد، 2001م.

الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد بن عثمان (ت:748هـ/1347م).

. تاريخ الإسلام، تحقيق: عمر عبد السلام تدميري، دار الكتاب العربي، بيروت، 1987م.

. تذكرة الحفاظ، دار احياء التراث العربي، بيروت، د.ت.

. سير أعلام النبلاء، تحقيق: مأمون الصاغري، ط9، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993م.

الرعي، ابو عبد الله محمد بن محمد المغربي (ت:954هـ/1547م).

. مواهب الجليل، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م.

الراغب الاصفهاني، ابو القاسم الحسين بن محمد (ت:502هـ/1108م).

. المفردات في غريب القرآن، ط2، مطبعة دفتر، 1983م.

الزبيدي، محمد مرتضى (ت:1205هـ/1790م).

. تاج العروس من جواهر القاموس، مكتبة الحياة، بيروت، د.ت.

الزركلي، خير الدين.

. الاعلام، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1980م.

الزيات، حبيب.

. المرأة الغلامية في الإسلام، مجلة المشرق، عدد/50 لسنة 1956م.

الزليعي، جمال الدين (ت:762هـ/1360م).

. نصب الراية، دار الحديث، القاهرة، 1995م.

ساغر، هاري.

. عظمة آشور، ترجمة خالد اسعد عيسى واحمد غسان سبانو، دار رسلان، دمشق، 2001م.

السبكي، عبد الوهاب بن علي (ت:771هـ/1369م).

. طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: محمود محمد الطناحي، وعبد الفتاح محمد الطلو، دار احياء الكتب العربية، بيروت،

د.ت.

السرخسي، محمد بن الحسن الشيباني (ت:483هـ/1090م).

. شرح السير الكبير، تحقيق: د. صلاح الدين المنجد، مطبعة مصر، القاهرة، 1960م.

. المبسوط، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، 1986م.

ابن سعد، محمد بن منيع.

. الطبقات الكبرى، مطبعة ليدن، 1919م.

- ابن سعيد المغربي، ابو الحسن علي بن موسى بن عبد الملك (685هـ/1286م).
المغرب في حلى المغرب، تحقيق: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، 1955م.
سليمان، د. عامر.
القانون في العراق القديم دراسة تاريخية قانونية مقارنة، ط2، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987م.
شريعة حمورابي الأولى ترجمة عربية، ترجمة: عبد المسيح وزير، مطبعة بيت الحكمة، بغداد، 2007.
السمعاني، ابو سعد عبد الكريم بن محمد (ت:562هـ/1166م).
الانساب، تقديم وتعليق: عبد الله عمر البارودي، دار الجنان، بيروت، 1988م.
ابن سينا، الشيخ الرئيس ابو علي (ت:428هـ/1036م).
كتاب القانون في الطب، دار صادر، بيروت، د.ت.
السيوطي، الشيخ جلال الدين (ت:911هـ/1505م).
تاريخ الخلفاء، تحقيق: لجنة من الادباء، دار التعارف، بيروت، د.ت.
الدر المنثور، نشر دار المعرفة، مطبعة الفتح، جدة، 1945م.
الشالجي، عبود.
موسوعة العذاب، ط2، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 1999م.
الشهرستاني، ابو الفتح محمد بن عبد الكريم (ت:548هـ/1153م).
الملل والنحل، تقديم: صدقي جميل العطار، دار الفكر، بيروت، 2008م.
الشوكاني، محمد بن علي بن محمد (ت:1255هـ/1839م).
نيل الاوطار، دار الجيل، بيروت، 1973م.
ابن شيببة الكوفي، عبد الله بن محمد بن عثمان (ت:235هـ/849م).
المصنف، تحقيق: سعد اللحام، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1989م.
الصفدي، خليل بن آيبك (ت:764هـ/1362م).
الوافي بالوفيات، تحقيق: احمد الارنؤوط وتركي مصطفى، دار احياء التراث العربي، بيروت، 2000م.
الصنعاني، ابو بكر عبد الرزاق بن همام (ت:211هـ/826م).
تفسير القرآن، تحقيق: د. مصطفى مسلم حمد، مكتبة الرشيد، الرياض، 1989م.
المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الاعظمي، منشورات المجلس العلمي، دون مكان وتاريخ طبع.
الطبراني، ابو القاسم سليمان بن احمد (ت:360هـ/970م).
المعجم الكبير، تحقيق: مهدي عبد المجيد السلفي، دار احياء التراث العربي، ط2، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، د.ت.
المعجم الأوسط، تحقيق: قسم التحقيق بدار الحرمين، دار الحرمين للطباعة والنشر والتوزيع، 1995.
الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير (ت:310هـ/922م).
تاريخ الأمم والملوك، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت، د.ت.
جامع البيان في تفسير القرآن، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1995م.
المنتخب من كتاب ذيل المذيل من تاريخ الصحابة والتابعين، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، بيروت، 1939م.
الطريحي، محمد بن علي (ت:1085هـ/1674م).
مجمع البحرين، تحقيق: احمد الحسيني، ط2، مكتبة نشر التفاهم الاسلامي، 1987م.
ابن عبد الحق، صفي الدين عبد المؤمن البغدادي (ت:739هـ/1338م).
مراصد الاطلاع على اسماء الامكنة والبقاع، تحقيق: علي محمد الجاوي، دار احياء الكتب العربية، القاهرة، 1945م.

- العجلوني، اسماعيل بن محمد الجراحي (ت: 1162هـ/1748م).
- . كشف الخفاء ومزيل الالباس عما اشتهر من الأحاديث على السنة الناس، ط3، دار الكتب العلمية، بيروت، 1988م.
- ابن عدي، ابو احمد عبد الله (ت: 365هـ/975م).
- . الكامل في ضعفاء الرجال، تحقيق: د.سهيل زكار، ط3، دار الفكر، بيروت، 1985م.
- ابن عساكر، ابو القاسم علي بن الحسين الشافعي (ت: 571هـ/1175م).
- . تاريخ مدينة دمشق الكبير، تحقيق: د. علي شيري، دار الفكر، بيروت، 1996م.
- العيني، ابو محمد محمود بن احمد بن موسى بن احمد (ت: 855هـ/1451م).
- . عمدة القاري، دار احياء التراث العربي، بيروت، د.ت.
- ابن فارس، ابو الحسين احمد (ت: 395هـ/1004م).
- . معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الإعلام الإسلامي، 1983م.
- الفرهيدي، ابو عبد الرحمن الخليل بن احمد (ت: 175هـ/791م).
- . كتاب العين، ط2، مؤسسة دار الهجرة، طهران، 1988م.
- . كتاب العين، تحقيق: د. مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، ط2، مطبعة صدر، 1988م.
- الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب الشيرازي (ت: 814هـ/1411م).
- . القاموس المحيط، دار العلم للملايين، (بيروت . د.ت).
- ابن قتيبة الدينوري، ابو محمد عبد الله بن مسلم (ت: 276هـ/889م).
- . الإمامة والسياسة المسمى ب: تاريخ الخلفاء، تحقيق: علي شيري، مطبعة امير، 1992م.
- . عيون الأخبار، دار الكتاب العربي، بيروت، 1925م.
- قرامي، آمال.
- . الاختلاف في الثقافة العربية الإسلامية دراسة جندرية، دار المدار الاسلامي، بنغازي، 2007م.
- ابن قتيبة الدينوري، ابو محمد عبد الله بن مسلم (ت: 276هـ/889م).
- . المعارف، تحقيق: د. ثروت عكاشة، دار المعارف، القاهرة، د.ت.
- القرطبي، ابو عبد الله محمد بن احمد الانصاري (ت: 671هـ/1272م).
- . الجامع لاحكام القرآن، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1405هـ.
- قلعجي، حميد.
- . معجم لغة الفقهاء، ط2، دار النفائس، بيروت، 1988م.
- الكاشاني، ابو بكر بن مسعود الحنفي (ت: 587هـ/1191م).
- . كتاب بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، المكتبة الحبيبية، باكستان، 1989م.
- الكاشاني، العباس.
- . موسوعة حدائق الانس في نوادر العرب والفرس، مطبعة الخيام، 1979م.
- الكتبي، محمد بن شاكر (ت: 764هـ/1362م).
- . فوات الوفيات، تحقيق: علي محمد يعوض الله، وعادل احمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
- ابن كثير، ابو الفداء اسماعيل دمشقي (ت: 774هـ/1372م).
- . البداية والنهاية، تحقيق: علي شيري، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1988م.
- كحالة، د. عمر رضا.
- . اعلام النساء في عالمي العرب والاسلام، ط2، المطبعة الهاشمية، دمشق، 1959م.

- ابن ماکولا، الامير هبة الله (475هـ/1082م).
 . إكمال الكمال في رفع الارتباب عن المؤلف والمختلف في أسماء الكنى والانساب، دار احياء التراث العربي، بيروت، د.ت.
- المتقي الهندي، علاء الدين علي بن حسام الدين (ت: 975هـ/1567م).
 . كنز العمال في السنن والاقوال والافعال، تحقيق: الشيخ بكرى حيانى، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1989م.
 متر، آدم.
- . الحضارة الاسلامية في القرن الرابع الهجري، ترجمة: محمد عبد الهادي ابو ريدة، ط2، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1957م.
- المزي، جمال الدين ابو الحجاج يوسف (ت: 742هـ/1341م).
 . تهذيب الكمال، تحقيق: د. بشار عواد معروف، ط4، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985م.
- المسعودي، ابو الحسن علي بن الحسين بن علي (ت: 346هـ/957م).
 . مروج الذهب ومعادن الجوهر، ط2، دار الهجرة، 1984م.
- مسكويه، ابو علي الرازي (ت: 421هـ/1030م).
 . تجارب الأمم، تحقيق: د. ابو القاسم امامي، دار سروش للطباعة والنشر، بيروت، 1997م.
- المقدسي، أبو عبد الله محمد بن احمد (ت: 380هـ/990م).
 . أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ط2، مطبعة بريل، ليدن، 1906م.
- المقريزي، تقي الدين أبو العباس احمد بن علي (ت: 845هـ/1441م).
 . كتاب المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار المعروف ب: الخطط المقريزية، اوفست، مكتبة المثني، بغداد، 1970م.
- المناوي، محمد بن عبد الرؤوف (ت: 1031هـ/1621م).
 . فيض القدير، شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير، تصحيح: احمد عبد السلام، دار الكتب العلمية، بيروت، 1994م.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت: 711هـ/1311م).
 . لسان العرب، دار احياء التراث العربي، بيروت، 1984م.
- الميداني، ابو الفضل احمد بن محمد بن احمد بن ابراهيم.
 . مجمع الأمثال، دار الجيل، بيروت، 1987م.
- ابو نؤاس، الحسن بن هاني (ت: 195هـ/810م).
 . ديوان ابو نؤاس، دار الكتاب العربي، بيروت، 1984م.
- . النصوص المحرمة، مطبعة رياض الريس للكتب، لندن، 1994م.
- النحاس، ابو جعفر (ت: 338هـ/949م).
 . معاني القرآن، تحقيق: محمد علي الصابوني، جامعة ام القرى، الرياض، 1988م.
- النسائي، احمد بن علي.
 . سنن النسائي، دار الفكر، بيروت، 1930م.
- النويري، شهاب الدين احمد بن عبدوهاب (ت: 733هـ/1332م).
 . نهاية الأرب في فنون الادب، المؤسسة المصرية العامة، القاهرة، د.ت.
- الهمداني، الحسن بن احمد بن يعقوب (ت: 350هـ/961م).
 . الإكليل، تحقيق: محمد بن الاكوع، ط3، منشورات المدينة، 1407هـ/1986م.

الوزان، ليون الافريقي.

. وصف افريقيا، دار الغرب الاسلامي، بيروت، 1983م.

ابو يعلى الموصللي، احمد بن علي المثني التميمي (ت:307هـ/919م).

. مسند ابي يعلى، تحقيق: حسين سليم اسد، دار المأمون، دمشق، 1987م.

- H W .F .Saggs. The Greatness That was Babylon . London-1966

V.Maitzam,Me in Wall Fahrt nach Mekka.1865 -

- Kataja,L,and Whiting R, Grants,Decres and Gifts of The Neo-Assyian Period,Saa

Oates, J,The Fall of Assyria (635-609 B.C) , Cah-

Penheim,A,Leo,Babylonian and Assyrian Historical Text,Aneet-

Dozy,Gesch,der Mauren in Spaine,-

Krauss,Talmudische Archaoljie-

Fursa Puckier,Aus Mehmed Ali . Reich-

الطلاق بين الممكن والمحذور - دراسة اجتماعية تحليلية

د. غني ناصر حسين القرشي

جامعة بابل/ كلية الآداب

Divorce Between Possibility and Forbiddance; A Socio-analytical Study

Dr. Gani Nasir Hussein Al-Kuraishi

University of Babylon / College of Arts

Abstract

Divorce is a social problem that stems from the failure of the couple in compatibility, understanding, and co-living even in the lowest limits under one roof called the family. Its consequences are serious among which are failure of marriage, family and essential relationships of the society. Divorce is the cost of the undesirable marriage and is considered the opposite of it. It is known from the beginning of the human society that recognizes marriage as a start to form a family whereas divorce is the end of the unsuccessful marital life. All the ancient world and nations know divorce even before the heavenly legislations. Many researchers think that Babylonian Hammurabi (1810-1750 BC) is the most famous and ancient legislator in history for its legislation contained divorce stating that the husband had the right to divorce his wife if she was barren; the wife had also the right to be constantly separated from her husband if she hated him after resorting to law. If the husband committed a serious misbehaviour, the woman returned to her father's house after taking her possessions.

الملخص

الطلاق مشكلة اجتماعية تتبع من المجتمع وتتجم عن فشل الزوجين في الانسجام والتفاهم، وإمكانية التعايش ولو بالحدود الدنيا تحت سقف واحد يضمها تحت مسمى الأسرة. ويترتب عليها أمور عدة أهمها تحطيم الزواج والأسرة والروابط الأساسية للمجتمع وهو ثمن للزواج غير المرغوب فيه ويعدّ النقيض للتعبير للزواج، وعُرف الطلاق منذ قيام المجتمع الإنساني الذي عرّف الزواج من حيث كونه بداية لتكوين الأسرة، وعُرف الطلاق من حيث كونه نهاية للحياة الزوجية غير الناضجة إذ يعدّ ملازماً للزواج. وقد عرّف العالم والحضارات القديمة المختلفة في أطوارها جميعاً الطلاق حتى قبل أن تنزل الشرائع السماوية. ويرى كثيراً من الباحثين أنّ حامورابي البابلي (1810-1750 ق.م) صاحب أشهر القوانين في التاريخ كان أقدم المشرعين الذين سنوا لوائح للطلاق حيث نصت شريعته على حق الزوج في تطليق زوجته في حالة العقر (عدم الإنجاب)، وإنّ للمرأة حق الانفصال الدائم عن الزوج في حالة الكراهية بعد أن يفصل القضاء في ذلك، وعند خطأ الزوج فإنّ المرأة تعود إلى بيت أبيها بعد أخذ حاجياتها⁽¹⁾.

المقدمة

والطلاق الفته أغلب القبائل البدائية على اختلاف أنظمتها فكان في أول أمره من حق المرأة فهي التي تطلق زوجها. وهناك بعض المجتمعات البدائية التي تعطي هذا الحق إلى الرجل فقط. وتختلف أسباب الطلاق عند الشعوب البدائية فقد تكون بسيطة جداً وقد تكون معقدة في أحيانٍ أخرى، ولا يعني أنّ نسبته عالية جداً لأنّ هنالك بعض القيود والعوائق التي تحدّ من حدوثه مثل: صداق المرأة والرأي العام والنظرة الاجتماعية المشجعة على الزواج. ولعلّ من أهم أسبابه عند هذه الشعوب عامة: عقم الزوجة والإهمال وعدم قيامها بواجباتها وعدم تمكنها من الطبخ بما هو ملائم وأيضاً الشك بسحرها وسوء طباعها. في حين نرى أنّ بعض المجتمعات تنتظر إلى الزواج على أنّه عقد لا يمكن حله مهما كانت الظروف أي لا تسمح بالطلاق نهائياً وتعدّ الموت هو السبب الوحيد لنهاية الحياة الزوجية. ولقد عرّف العرب الطلاق قبل الإسلام وكان مباحاً من غير حصر ولا قيد إذ كان من حق الرجل أن يطلق زوجته بإرادته ويعاشرها بإرادته، وكانت أسبابه كثيرة منها: عقم المرأة وعدم تدبيرها لشؤون البيت والفقر وكثرة إنجاب البنات⁽²⁾.

والطلاق يسود المجتمعات المعاصرة وهو وسيلة لفصم العلاقات غير السليمة وللخلافات أيضاً، وهو مرتبط بتطور المجتمع وتطور العلاقات الاجتماعية وحفظ الروابط بين أفراد المجتمع وجماعاته، والملاحظ أن آثاره لا تقتصر على الأسرة فقط؛ بل يسهم في إظهار مشكلات اجتماعية أخرى مثل: تشرذم الأحداث والجريمة والتسول والبغاء... وغيرها. ولكن بالرغم من هذه الأضرار والآثار السلبية إلا أنه يعدّ من أفضل الحلول في الحالات التي يستحيل فيها استمرار الحياة الزوجية بمودة ورحمة، لإنقاذ أحد الطرفين أو كلاهما، وأيضاً إنقاذ الأطفال (في حال وجودهم) من جحيم المشكلات والشجارات اللامتهدية بين الأبوين، وهو ما يؤثر سلباً على الحالة النفسية والتكوين الخلفي لهؤلاء الأطفال.

والطلاق يتم عادة بعد فترة لا بأس بها من الزمن، أي بعد محاولة التعايش بطرق وأساليب متعددة، عسى أن يتم التوصل لحل هذه الخلافات وتجاوزها، وإلا فالانفصال هو الحل. أمّا اليوم فقد بنتنا نرى ونسمع عن حالات مستعجلة ومبكرة من الطلاق بعد زواج لم يتجاوز الأشهر أو حتى أياماً معدودة، وهذه ظاهرة مخيفة لأنها تعبّر عن خللٍ ما في نظرة الشباب من الجنسين لبعضهما ولطبيعة العلاقة الواهية التي يقوم على أساسها هذا الارتباط المسمى الزواج، إضافة إلى أنها تخلخل بنية المجتمع بسبب ما تتركه من آثار اجتماعية سلبية على عائلتي الطرفين، وقبل ذلك تكون قد خلخلت البنية النفسية لكلا الزوجين.

من هنا أصبح من اللازم التعامل مع مشكلة الطلاق والمشكلات المرتبطة بها بمزيد من الوضوح للتغلب على الصعوبات والملايسات التي قد ترتبط بتلك المشكلة، والتي من شأنها أن تكون ذات جدّة في وقعها على المتعرضين لها بدءاً من الزوجين المطلقين وانتهاءً بالمجتمع ككل. وتتعدد التدخل لوضع الحلول من خلال التشريعات المستمدة من الشريعة الإسلامية، وما ييسر من تشريعات وأنظمة تكفل حقوق من يتعرضون لمشكلات قد يجعلهم عرضة لتأثيرها بشكل يعيقهم عن ممارسة وظائفهم الاجتماعية وحياتهم بشكل طبيعي.

ويمكن للمتقاضي لتبعات قضايا الطلاق في مجتمعنا العراقي أن يجد الإرهاصات الكثيرة التي تنتج عنها والتي تزخر بها منشورات، وأروقة المحاكم ومكاتب المحاماة... وغيرها.

وقد استطاع الباحث الحصول على بعض البيانات المتعلقة بحالات الطلاق من محكمة الأحوال الشخصية- مدينة الصدر- بغداد، ومحكمة الأحوال الشخصية في بغداد الجديدة- بغداد لعام (2012)، وسنلاحظ بسهولة الزيادة في أعداد المطلقين والمطلقات خلال هذا العام فقط، لاسيما حالات الطلاق التي تحصل خارج المحكمة والتي لا تعطي للمحكمة دورها الحقيقي في إصلاح ذات البين، وكما موضح بالجدول الآتي:

محكمة الأحوال الشخصية- بغداد الجديدة			محكمة الأحوال الشخصية- مدينة الصدر		
المحسوم	المعروض	الدعوى	المحسوم	المعروض	الدعوى
346	478	طلب طلاق	1978	1990	طلب طلاق
479	679	طلب تفريق	963	980	طلب تفريق
1281	1383	تصديق طلاق خارج المحكمة	2759	2765	تصديق طلاق خارج المحكمة
2106	2540	المجموع	5700	5736	المجموع

وحصل الباحث أيضاً على إحصائيات جزئية عن حالات الطلاق لعام (2013) من محكمة الأحوال الشخصية- مدينة الصدر للأشهر حزيران، تموز، آب، أيلول، بواقع (403) و (337) و (231) و (420) على التوالي وبمجموع (1391) حالة. وبيانات إحصائية عن حالات الطلاق من رئاسة استئناف بابل الاتحادية- محكمة الأحوال الشخصية- بابل للعامين (2012) و(2013) فكانت (4370) و (4308) حالة على التوالي، وكلها تشير إلى زيادة حالات الطلاق بشكل ملفت للنظر.

وكشفت وزارة شؤون المرأة خلال المؤتمر الذي أقيم بفندق بغداد بتاريخ 25- 4- 2013 حول ظاهرة زيادة نسبة الطلاق في العراق، عن إحصائيات لعقود الزواج وحالات الطلاق للفترة (2004 - 2011) أشارت إلى زيادة حالات

الطلاق من (9.85%) بواقع (28690) حالة عام (2004) إلى (20,52%) بواقع (59515) حالة عام (2011)، فيما انخفضت نسبة الزواج من (90,15%) (262554) عقد عام (2004) إلى (79,48%) (230470) عقد ولم تشمل هذه الإحصاءات عقود الزواج وحالات الطلاق التي تجري خارج المحاكم.

من جهتها طالبت وزيرة الدولة لشؤون المرأة في المؤتمر بإيجاد حل لهذه الظاهرة عبر سبل نافعة تعمل على إنقاذ مجتمعنا من (ظاهرة) تنخر فيه من الداخل منها: تفعيل دور المجتمع في حل هذه المشكلة بمشاركة القضاء والمدرسة والعشيرة والأهل والإعلام والجامعات؛ مشيرة إلى أن مجتمعنا يقف أمام مشكلة اجتماعية باتت تشكل ظاهرة تهدد بنية المجتمع العراقي وتشكل مصدر خطر على شريحة واسعة من الشباب والأطفال، إذ أن هناك حقوق ضائعة وقوانين معطلة وإجراءات غير منفذة وفي المقابل هناك ضحايا أكثر وأصوات غير مسموعة لتلك الضحايا⁽³⁾، ولعلّ جاء الوقت المناسب لتكاتف الجهود المختلفة من قبل المعنيين بالتعامل مع مشكلات المجتمع وقضاياها من رجال دين واجتماعيين وقانونيين، كل في مجال اختصاصه لدراسة واقع الطلاق والمشكلات الناتجة عنه والمترتبة عليه لإيجاد حلول للتعامل معها سواء من الناحية الشرعية أم الاجتماعية أم القانونية بما يساعد على حماية المتعرضين لتلك المشكلة ويكفل حقوقهم التي شرعها لهم المشرع، وكفلتها لهم المواثيق والحقوق الإنسانية.

أولاً- مدخل لدراسة المشكلة ويتضمن:

- مشكلة البحث:

ازدادت حالات الطلاق في السنوات الأخيرة بشكل يبعث على القلق، ولاسيما إنَّ للطلاق عواقب غير محمودة على المستويين الفردي والاجتماعي، إنَّ مبعث القلق نابع من حقيقة إنَّ تماسك المجتمع وسلامته وإمداده بأعضاء جدد يبدأ من عتبة الأسرة فهي حجر الزاوية في البنية الاجتماعية، وهي الأساس الذي يقوم عليه المجتمع الكبير، وأنَّ الطلاق ومشكلات أخرى تعصف بأسرة اليوم تشكل معاول هدم في جدار المجتمع، خاصة عندما يتعلق الأمر بضحايا الطلاق مثل: الأطفال الذين يحصدون نتائج ما يفعله الكبار، وإنَّها حقاً لمفارقة غريبة أن يعتدي الكبار على حقوق الصغار دون أن يكون للأخيرين كلمة ورأي في الموضوع.

تتحدد مشكلة هذا البحث في زيادة حالات الطلاق والطلاق المبكر الذي لم يستمر في أغلب الأحوال إلاَّ سنوات معدودة أو ربما أشهر أو حتى أقل من ذلك، في المجتمع ومع شيوع اعتقاد بأنَّ حالات طلاق كهذا قليلة ونادرة، إلاَّ إنَّ من يقوم بزيارة إلى محاكم الأحوال الشخصية سيفاجأ بعدد حالات الطلاق المبكر التي يتعامل معها القضاة بشكل شبه يومي، ما يدفع إلى التساؤل عمّا إذا كان الأمر ظاهرة تستحق الدراسة أم أنَّها حالات فردية ومحدودة تحدث هنا وهناك ومن ثم لا يوجد ما يبعث على القلق بشأنها.

- أهمية البحث:

1- يعدّ البحث الحالي إضافة نظرية في ظل نقص الأبحاث العراقية المهمة بالمشكلات الزوجية التي تؤدي بالزوجين إلى الطلاق وإنهاء الحياة الزوجية لاسيما في الوقت الحالي على أساس أنَّ مشكلة الطلاق قد درست سابقاً وقدمت لها الحلول المناسبة، ومن يحاول دراستها حالياً سوف لا يأتي بجديد.

2- يعدّ البحث الحالي محاولة للتعرف على المشكلات الزوجية المرتبطة بالمرحلة الأولى من الزواج والتي تسهم في حدوث الطلاق عموماً والطلاق المبكر على وجه الخصوص.

3- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في وضع آليات عملية للحد من ظاهرة الطلاق والنتائج أو الآثار الناتجة عنه.

- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- التعرف على مدى انتشار الطلاق عامة والطلاق المبكر بصورة خاصة والأسباب التي تقف خلفها.

2- التعرف على الآثار المترتبة على الطلاق بالنسبة للأطفال والمرأة والرجل.

- 3- التعرف على دور البحث الاجتماعي في محاكم الأحوال الشخصية في الحد من الطلاق.
4- وضع التوصيات التي من شأنها أن تعالج هذه المشكلة أو تحد من آثارها على الفرد والمجتمع.

- منهج البحث:

كلمة (منهج) هي ترجمة للكلمة الانجليزية (Method) أو للكلمة الفرنسية (Méthode)؛ وللكلمة نظائرها في مختلف اللغات. واستعملها أفلاطون (427-322 ق.م) بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة المكتسبة من تعامل الإنسان مع الواقع؛ واستخدمه أرسطو بمعنى البحث نفسه⁽⁴⁾.

واعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي descriptive Method الذي يعرف بأنه أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معينة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة. ويمكن تعريفه بأنه وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، وقد يقتصر هذا المنهج على وضع قائم في فترة زمنية محددة أو تطويراً يشمل عدة فترات زمنية⁽⁵⁾.

وهذا البحث يعدّ من البحوث الوصفية التي تعتمد الوصف الكيفي للظاهرة أو الموضوع المطروح، وعليه فقد تمّ تجميع شتات الأفكار والمعلومات المحيطة به من عدة مراجع علمية للوقوف على حقيقة الأسباب التي تقف خلف ظهوره بهذه الصورة، أمّلين في الوقت نفسه من الباحثين في هذا الشأن إغناء هذا البحث وتدعيمه بوجهات النظر المتباينة حوله من خلال بحوثهم العلمية لاسيما إذا تناولت الجوانب الميدانية للموضوع.

- مدخل مفاهيمي:

الطلاق divorce في اللغة: مأخوذ من طلق الرجل زوجته تطلقاً فهو مطلق، ويقال بغير طلق وثاقه طلق بضم الطاء واللام، يعني غير مقيدة. وأطلقت الأسير، أي خليته، وحُبس فلان في السجن طلقاً، يعني بغير قيد⁽⁶⁾. ويعرف أيضاً بأنه "انفصال الزوجين عند استحالة استمرار الحياة المشتركة بينهما، وتختلف مدة الانفصال حسب درجة الطلاق الذي يبدأ بطلقة واحدة وهو البينونة الصغرى ويصل إلى ثلاث طلاقات وهو البينونة الكبرى". والطلاق قانوناً هو طريقة لانحلال الزواج في حياة الزوجين لإثر حكم قضائي يصدر بناءً على طلب أحدهما أو كليهما لسبب من الأسباب التي حددها القانون⁽⁷⁾.

ويعرف الطلاق اجتماعياً بأنه ظاهرة اجتماعية تتبع من المجتمع، وتتجم عن علاقات اجتماعية غير سليمة⁽⁸⁾. والطلاق مرض اجتماعي خطير إذ أنه يعني تحطيم الزواج والأسرة والروابط الأساسية للمجتمع ويكون ثمناً للزواج غير المرغوب فيه ويعدّ نقيض الزواج.

وينظر علماء النفس إلى الطلاق على أنه اضطراب نفسي ناتج عن عدم التلاؤم بين الزوجين والذي يكون بسبب الصعوبات التي تواجه الحياة الزوجية التي يُعبر عنها عادة بعدم التكيف⁽⁹⁾.

الطلاق المبكر أو السريع

الطلاق المبكر ظاهرة اجتماعية خطيرة تهدد المجتمع وتستحق أن نقف على أسبابها وطرق علاجها، وهو غالباً ما يقع بين المتزوجين الجدد وتعود معظم عوامله إلى تدخل الأهل في حياة الزوجين وإلى جهل الآخرين بقيمة الحياة الأسرية، وجهل كل طرف بواجباته وحقوق الطرف الآخر، وأحياناً يكون صغر عمرهما من أسباب ذلك. ويرد في هذه الدراسة مفهوم الطلاق المبكر الذي تشير به إلى حدوث الطلاق بشروطه المعروفة شرعاً عدا أنه طلاق يقع قبل الزفاف أي قبل دخول الزوج بالزوجة وحدثت المعاشرة أو الاتصال الجنسي بينهما أو بعد ذلك لكنه لم يعمر طويلاً فقد يمتد أياماً أو أشهر قليلة أو أقل من ثلاث سنوات.

الزواج Marriage

الزواج في اللغة، معناه الاقتران والازدواج، يقال زوج الشيء، وزوجة إليه أي قرنه به، وتزوج القوم، تزوج بعضهم بعضاً، والمزوجة والازدواج بمعنى واحد⁽¹⁰⁾.

أمّا فقهاء المسلمين فقد عرفوا الزواج بأنه (عقد يفيد حل العشرة الزوجية بين الرجل والمرأة وتعاونهما ويحدد ما لكليهما من حقوق وما عليهما من واجبات)⁽¹¹⁾.

وهذا التعريف فضلاً عن أنه يقر مبدأ الاستمتاع الجنسي لكل من الطرفين بالطرف الآخر، وكذلك التعاون فيما بين طرفي العلاقة، فإنه يلزم كلا الطرفين بما لهما وما عليهما من حقوق وواجبات. ونجد في القرآن الكريم آيات عدة تناولت موضوع الزواج يقول ﷺ: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ النساء/ 1. وقوله ﷺ: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيًّا فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَا اللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ آتَيْتَنَا صَالِحًا لَنُكَوِّنَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ﴾ الأعراف/ 189. وقوله ﷺ أيضاً: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقُرُونَ﴾ الروم/ 21.

أمّا قاموس علم الاجتماع فيعرف الزواج على أنه علاقة جنسية مقرة اجتماعياً بين شخصين أو أكثر ينتميان إلى جنسين مختلفين، ويتوقع استمرارها لمدة أطول من الوقت الذي تتطلبه عملية حمل وإنجاب الأطفال، وتكاد تكون العلاقة الثابتة هي أهم ما يميز الزواج في مختلف الثقافات وهو يستبعد علاقات البغي والزنا أو أي نوع من العلاقات الجنسية العارضة التي لا يقرها القانون أو العرف أو الدين⁽¹²⁾.

الزواج المبكر Early Marriage

هو الزواج الذي يسبق اكتمال النمو الجسدي والنفسي والاجتماعي والثقافي للفتى أو الفتاة، فيتم الانتقال من المراهقة إلى الحياة الزوجية وفي هذه الحالة غالباً ما يعيش الزوجان الفاصران في كنف الأسرة الأصلية، ويتبع النمط التقليدي والاجتماعي، ويصبح الزوج مسلوب الإرادة ولا يقدر على اتخاذ القرارات، والزوجة لا تستطيع تحمل المسؤوليات والصعوبات، فتظهر المشكلات ويعجزوا عن حلها مما يؤدي إلى عجزهم عن مواصلة الحياة المشتركة. وعرفت وثيقة حقوق الطفل الصادرة عن اليونسيف الزواج المبكر بأنه الزواج في سن أقل من الثامنة عشر⁽¹³⁾.

وهناك فرق بين زواج الصغار والزواج المبكر ينبغي الإشارة إليه، وهو أنّ زواج الصغير هو الزواج قبل البلوغ الشرعي لأنّ البلوغ هو الحد الفاصل بين الصغير والكبير لقوله ﷺ: (رفع القلم عن ثلاث: عن النائم حتى يستيقظ، وعن الصبي حتى يحتلم، وعن المجنون حتى يعقل)⁽¹⁴⁾. وإنّ أحكام الشريعة الإسلامية ليس فيها تكليف على الإنسان مادام صغيراً، والصبي ناقص الأهلية وتكون نمته ذمّة وجوب لا ذمّة أداء، أي له الحقوق بوصفه إنسان ولا تجب عليه الواجبات التكليفية المطلوبة من البالغ، والعلامات التي يستدل بها على البلوغ هي: الاحتلام وإنبات الشعر في الشارب للذكر، وإنباته في العانة والإبط عند الذكر والأنثى، والحيض عند الأنثى، وعند مالك الإمارات الدالة على البلوغ غلظ الصوت، وانشقاق أرنبة الأذن، وظهور نهود الأنثى.

ويختلف تحديد مصطلح الزواج المبكر باختلاف النظرة إلى سن الزواج، إذ يُعدّ سن الزواج عاملاً مهماً في بناء الرابطة الزوجية وإيجاد التفاهم والسكن والطمأنينة بين الزوجين، ولم يضع الإسلام حداً لسن الزواج، وإنما جعل حد التكليف بالأوامر الدينية بوجه عام، هو الذي يجوز عنده الاستقلال بالتصرف وتحمل نتيجة العمل، هو البلوغ، ذكر جمهور العلماء أنّ البلوغ يعرف بعلامات لكل من الذكر والأنثى أو بالسن الذي هو خمسة عشرة سنة لكليهما، أمّا علامة البلوغ للذكر فهي الاحتلام لقوله عن الصبي: (وعن الصبي حتى يحتلم) في حين يكون للأنثى بالاحتلام أو الحيض أو الحمل وذلك لحديث أسماء رضي الله عنها قالت: قال رسول ﷺ قال: (إنّ المرأة إذا بلغت المحيض لم يصلح أن يرى منها إلا هذا وهذا وأشار إلى وجهه وكفيه)⁽¹⁵⁾.

وقد تزايدت ظاهرة الزواج المبكر في المجتمع العربي عموماً وفي العراق خصوصاً، وذلك من خلال عقود الزواج المتزايدة لأزواج نقل أعمارهم عن ثماني عشرة سنة، وبذلك ارتفعت نسبة الطلاق لهذه الفئة العمرية. ويرى المعارضون لفكرة الزواج المبكر أنّ هذا الزواج يخفي في ثناياه من المشكلات على الصعيد الجسدي والفكري والعاطفي والصحي ويحرم الفتاة من إكمال تعليمها، والفتى والفتاة في سن المراهقة يكونان في مرحلة اضطراب عاطفي، فهما غير مهيين لاتخاذ القرار المناسب بخصوص حياتهما المستقبلية وهذا يؤدي إلى حصول كثير من المشكلات الأسرية والزوجية وتنتهي في كثير منها إلى حالة الطلاق. ومن الناحية الصحية فإنّ الزواج المبكر يؤدي إلى الحمل والولادة قبل الأوان ويؤدي إلى ارتفاع حالات إسقاط الجنين والإجهاض ووفيات الأطفال حديثي الولادة ويؤدي إلى إصابة الأمهات بتسمم الحمل وفقر الدم، بالإضافة إلى أنّ الأم لا تملك في هذه المرحلة القدرة والمعرفة الكافية للعناية بالطفل المولود والاهتمام به⁽¹⁶⁾.

وما تجدر الإشارة إليه أنّ صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف) حذر من زواج الأطفال مشيراً الظاهرة تقضي على ملايين الفتيات الصغيرات، فحالات الموت الناجم عن الحمل المبكر السبب الرئيس لوفيات الفتيات في سن ما بين الخامسة عشرة والتاسعة عشرة في جميع أنحاء العالم. وتشير تقارير اليونسيف أنّ ظاهرة الزواج المبكر لصغيرات السن تتسبب لهن في آلام بدنية ونفسية، وتشير التقارير أيضاً إلى أنّ الزوجات الصغيرات يجري تسريهن من المدارس وحرمانهن من حق رئيس آخر هو حق التعليم⁽¹⁷⁾.

أمّا المؤيدون للزواج المبكر فهم يرون فيه حفظاً وصوناً لأخلاق الشباب وستراً للفتاة ويشعرهم بالمسؤولية ويتعودون عليها، ويقرب الآباء من الأبناء بحيث يكون الفارق في السن بينهما قليلاً، وهو أفضل لصحة الزوجين. ويرون أنّ الزواج المبكر عامل من عوامل زيادة الخصوبة، فالعلاقة عكسية بين متوسط العمر عند الزواج الأول ومتوسط عدد الأطفال المنجبين، بالإضافة إلى رغبة البعض بوجود أسرة كبيرة الحجم لاسيما في المجتمعات الريفية على أساس أنّ الأبناء هم المعيلون للأسرة إلى جانب الأب، وفي هذا مصدر قوة اقتصادية واجتماعية للأسرة..

وهناك عدة أسباب تؤدي إلى الزواج المبكر تختلف من مجتمع إلى آخر، ومن بيئة إلى أخرى، وترتبط هذه الأسباب بالأمور الدينية والاجتماعية والصحية والاقتصادية والسياسية، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

1- الأسباب الدينية والاجتماعية: فالزواج المبكر فيه تحصين للنفس من الوقوع في المعاصي نتيجة المغريات الكثيرة والسبل المفتوحة أمام الشباب للوقوع في الرذيلة. ومن الأمور الاجتماعية التي تدفع إلى الزواج المبكر هي العادات والتقاليد السائدة في المجتمع والتي يتبعها الناس في جوانب حياتهم المختلفة.

2- الأسباب الصحية والنفسية:

عندما تفاقمت مشكلة الأمراض الجنسية ومنها الإيدز والتي تصيب ملايين البشر بسبب الفواحش، بدأ الباحثين يطلقون النداءات إلى ضرورة أنّ يكون الزواج مبكراً للحفاظ على صحة الفرد وإنقاذه من الموت فيما لو استغرق في الشذوذ الجنسي، ولاحظت بعض الدراسات أنّ غير المتزوجين من كبار السن يكونون عرضة للإصابة بالنوبة القلبية والاضطرابات النفسية، وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أنّ اشباع الجانب العاطفي لدى الإنسان طريقه الصحيح ليستمتع بصحة أفضل.

3- الأسباب الاقتصادية للزواج المبكر:

يلعب الوضع الاقتصادي دوراً هاماً في عملية الزواج؛ بل يكاد يكون من أهم القضايا التي يركز عليها الزواج الحياة الزوجية المستقرة فيما بعد. فالزواج يتطلب كثير من القدرة المالية التي تسهم في تشجيع الزواج في حالة توفرها، والعكس صحيح في حالة تعذر تيسرها يؤدي الأمر إلى الإحجام عن الزواج.. فالوضع الاقتصادي المتأزم يشكل أحد أبرز العوامل في زواج الفتيات مبكراً في البلدان العربية، إذ يُنظر إليه بوصفه حل للتخلص من الأعباء المادية لفرد من الأسرة، كما قد يسهم في رفع مستوى أسرة الزوجة في حال كان الزوج ثرياً، ثم يأتي عامل العادات والتقاليد التي تسيطر على المناطق التي تشدد على قيم العفة في زيادة مثل هذا النوع من الزواج⁽¹⁸⁾.

ثانياً- الطلاق في الأديان السماوية

تختلف الديانات فيما بينها في إباحة حل رابطة الزواج بالطلاق أو التطلق الذي يصدر به حكم من القضاء، وتتأثر التشريعات الوضعية بالديانة التي تعتقها أغلبية الجماعة التي تخضع لهذه التشريعات، نظراً للصلة الوثيقة بين نظام الزواج والعقيدة الدينية؛ بل قد تطبق قواعد الديانة في حكم إنهاء الزواج وتتعدد الشرائع المطبقة في البلد الواحد مع تعدد الأديان⁽¹⁹⁾. وهكذا تختلف المذاهب المسيحية حيال الطلاق، فالمذهب الكاثوليكي يحرمه تحريماً باتاً فلا يبيح الطلاق لأي سبب مهما عظم حتى الخيانة الزوجية لا تعدّ في نظره مبرراً للطلاق، وهو يسمح (بالتفرقة الجسدية) مع اعتبار الزوجية قائمة بينهما اعتماداً على نص في إنجيل متى على لسان المسيح ﷺ يقول: (لا يصح أن يفرق الإنسان ما جمعه الله) وما جاء في إنجيل مرقس (يصبح الزوجان بعد الزواج جسماً واحداً فلا يعودان بعد ذلك اثنان)، أمّا المذهب الأرثوذكسي فلا يبيح الطلاق إلا في حالة الخيانة الزوجية لكنه يحرم على المطلقين الزواج بعد ذلك، والمذهب البروتستانتي يبيح الطلاق في حالات معدودة أهمها: الخيانة الزوجية، ويحرم على المطلقين الزواج بعد ذلك، وتعتمد المذاهب المسيحية في تحريمها زواج المطلق أو المطلقة على ما ورد في إنجيل متى (من يتزوج مطلقة يزني) ونص مماثل ورد في إنجيل مرقس.

وقد أخذت القوانين في البلاد المسيحية مثل فرنسا وألمانيا والدنمرك وإنجلترا والولايات المتحدة في قوانينها بروح الدين المسيحي في الطلاق وأخذت تنص على حالات مباح فيها مثل: الزنا والإهانة البالغة في المعاملة والحكم في عقوبة مهينة، حتى إيطاليا معقل الكاثوليكية في العالم أباحت الطلاق في السبعينيات من القرن العشرين حتى غدا الطلاق في العالم الغربي أمراً ميسوراً بزيادة عدد المطلقين عاماً بعد عام حتى غدا الزواج كأنه علاقة مؤقتة بين زوجين على حد قول عالم الاجتماع (وستر مارك) Wester Mark.

ويرى المفكر الإسلامي "أبو الأعلى المودودي" تعقياً على قوانين أوروبا في الطلاق، أن هناك خصوصية في القانون الإسلامي هو جمعه بين التوازن والاعتدال في أحكامه ومبادئه، لا مثالية ولا تفريط لأنه نتيجة حكمة إلهية بصيرة بالعباد، أمّا قوانين أوروبا فهي من صنع الإنسان وما فيه من قصور طبيعي، لقد أخطأوا في تأويل عبارة المسيح ﷺ (الذي جمعه الله لا يفرقه إنسان) وجعلوها أساساً لقانون الزواج مع أنها أمر أخلاقي عن تقديس الزواج نجد له نظير في القرآن الكريم ﴿ الَّذِينَ يَتَّقُونَ عَهْدَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مِيثَاقِهِ وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ أُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ ﴾ البقرة/ 27، وفي الحديث الشريف (لعن الله كل ذواق مطلق)، ذلك لأنهم لم يحققوا التوازن بين مبادئ الأخلاق ومقتضيات الفطرة الإنسانية، فالأمر الأخلاقي الذي قال المسيح كان بغرض تهذيب الناس في سلوكهم وليس ليؤخذ بوصفه قانون، والدليل على ذلك قول المسيح ﷺ: (إن من طلق امرأته بغير الزنا وتزوج بأخرى يزني بها) معنى ذلك أن الطلاق ليس سيئاً إلا عندما يكون دون سبب مشروع، إمّا أن يحرم على المطلق الزواج بعد ذلك فهو تعنت لا يستقيم مع العقل السليم والمنطق السديد، وهو ضد الطبيعة والفطرة ومطالب النفس والجسد، لأنّ البديل هو حياة غير مشروعة مع الخليقات وما ينجم عنه من فساد الأخلاق، وأبناء غير شرعيين⁽²⁰⁾.

وفي الشريعة اليهودية يملك الرجل حق الطلاق إلا في حالتين: اتهام زوجته بأنها غير عذراء كذباً، واغتصاب فتاه ثم الزواج منها، هاتين الحالتين يسقط حق الرجل في تطليق زوجته بعده عقوبة، فيما عدا ذلك فالطلاق مباح بكتاب يسلمه الزوج إلى الزوجة ويخرجها من بيته، إلا أن هذه الحرية قيدت بقرار أصدره المجمع اليهودي في ألمانيا في أواخر القرن الحادي عشر، حيث أوجب أن يكون الطلاق بسبب عقم الزوجة أو ثبوت الزنا أو ارتدادها عن دينها أو امتناعها عن وصاله مدة سنة أو رفضها الانتقال إلى مسكن آخر أو شتمت أباه أو أصيب الزوج بمرض خطير يمنع من معاشرتها. ولا يجيز هذا التشريع للمرأة طلب الطلاق من زوجها مهما كان السبب حتى لو تضررت أو خانها زوجها بالزنا أو ظلمها فليس لها حق طلب الطلاق أو الخلع. وهو الأمر الذي تغير في العصور الحديثة حيث أصبح يحق لها طلب الطلاق ولكن بعد أن تنظر المحكمة في الأمر⁽²¹⁾.

أمّا الطلاق في شريعة الإسلام فهو مباح عندما تتعذر العلاقة الزوجية السليمة. إلا أنّ أبغض الحلال إلى الله خضع للتقنين الإلهي حتى لا يتم اللجوء إليه إلا عند الضرورة القصوى بسبب ما قد يترتب عليه من نتائج سلبية تتعلق بتفكك الأسرة وربما تشرّد الأولاد وقطع الرحم والنزاع بين الأقارب. والمتأمل في كيفية إيقاع الطلاق الإسلامي يلحظ وجود جملة من الخطوات لابد من إتباعها قبل إيقاع الطلاق يمكن إيجازها على النحو الآتي⁽²²⁾:

- 1- الموعظة الحسنة (نصح الزوجة ومجادلتها بالحسنى).
- 2- الهجر في المضجع (امتناع الزوج عن النوم مع زوجته في فراش واحد).
- 3- الضرب غير المبرح (حدده بعض الفقهاء بأن لا يكون مدمياً ولا مبرحاً ولا على الوجه، وإن كان بعضا فبحجم السواك لمنع الأذى البدني).
- 4- التحكيم (توسيط أهل الطرفين وأقربهما).
- 5- ترقب طهر جديد قبل إيقاع الطلاق (يطلقها بطهر لم يمسه فيها).
- 6- الطلاق الرجعي الأوّل (يقول لها بالحرف: أنت طالق ولا يزيد؛ فقله أنت طالق بالثلاث أو ثلاثاً أو أنت طالق.. طالق... طالق.. بعد من الطلاق البدعي وإن كان يقع). والطلاق الرجعي هو الطلاق الذي يملك الزوج بعده إعادة المطلقة إلى الحياة الزوجية من غير حاجة إلى عقد جديد مادامت في العدة، رضيت بذلك الإرجاع أو لم ترضى.
- 7- الطلاق الرجعي الثاني ويسمى الطلاق البائن بينونة صغرى، وهو الطلاق الذي لا يستطيع الرجل إعادة زوجته المطلقة إلى الحياة الزوجية إلا بعدد جديد ومهر جديد، فإذا انتهت عدة المرأة في الطلقة الأولى دون أن يراجعها باتت منه، وانحل عقد الزواج بينهما وصارت حرة بالزواج من غيره ولكنه يجوز أن يعود إلى زوجته بعقد جديد وليس له أن يجبرها.
- 8- الطلاق الثالث والأخير، ويسمى الطلاق البائن بينونة كبرى، وهو يزيل الحياة الزوجية ولا يحل للرجل أن يعود إلى زوجته حتى تتكح زوجاً غيره فيدخل بها ثم يطلقها أو يتوفى عنها، كما قال ﷺ: ﴿ فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ مِنْ بَعْدِ حَتَّى تَتَكَّحَ زَوْجاً غَيْرَهُ فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يَتَرَاجَعَا إِنْ طَئْنَا أَنْ يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ وَتِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ يُبَيِّنُهَا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ البقرة/ 230.

وتشير تلك الخطوات إلى أهمية التروي والمراجعة قبل أن يتلفظ الرجل بالطلاق. وحتى بعد وقوع الطلاق، فإنّ شريعة الإسلام جعلته على مراحل بحيث يستطيع الرجل مراجعة الزوجة خلال فترة معلومة بعد وقوع الطلاق الأوّل وأن يشهد على ذلك، وإرجاعها بعد وقوع الطلاق الثاني أيضاً. وتحرم الزوجة بعد الطلاق الثالث ويصبح الأمر كما يقول الفقهاء "طلاق بينونة كبرى" لقوله ﷺ: ﴿الطَّلَاقُ مَرَّتَانٍ فَإِمْسَاكَ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٍ بِإِحْسَانٍ وَلَا يَحِلُّ لَكُمْ أَنْ تَأْخُذُوا مِمَّا آتَيْتُمُوهُنَّ شَيْئاً إِلَّا أَنْ يَخَافَا أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَعْتَدُوهَا وَمَنْ يَتَعَدَّ حُدُودَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾ البقرة/ 229. وبالرغم من ذلك فقد أباح الإسلام للرجل أن يتزوج مطلقته مرة أخرى، شريطة أن تكون قد طلقت من رجل آخر على أن لا يكون زواجها من ذلك الرجل بهدف "التحليل" لتعود إلى الزوج الأوّل، بل إن الرسول ﷺ اشترط على امرأة تريد العودة إلى زوجها السابق "أن تذوق عسيلته وأن يذوق عسيلتها" أي "عسيلة" الزوج الأخير بما يشير إلى ضرورة حدوث المعاشرة الجنسية التي قد يترتب عليها حمل أو رغبة في البقاء مع الزوج الثاني. والغاية من ذلك منع الزيجات الصورية التي يراد منها التحايل على النصوص الشرعية من جهة، ومن جهة أخرى لتمكين المرأة من استئناف حياتها الزوجية مجدداً، وأن تحصل على فرصة مساوية للرجل إذا أرادت البقاء مع الزوج الأخير. ويطلق على الزواج الصوري بهدف تحليل الزوجة باللهجة العامية "التحليل" إشارة إلى المعاشرة الجنسية العابرة، وهو ما قد يقوم به البعض لتحليل زوجة قريب أو صديق؛ فيرتبط الزوج الثاني بالمطلقة فترة قصيرة يعاشرها خلالها ثم يطلقها لكي تصبح بعد طلاقها منه "محللة" للزوج الأوّل الراغب في العودة إليها. ويتبين من حديث الرسول ﷺ (تذوق عسيلته) أنّ الهدف من الزواج الثاني للمرأة إعطاءها خياراً جديداً مع رجل آخر لكي تقرر مصيرها بنفسها؛ إذ ربما رغبت

البقاء مع الزوج الثاني ورغب البقاء معها إذا كانت نيته الزواج الدائم وليس بقصد "التحليل" أو "الزواج الصوري" كما يفعل بعض المتحايين على النصوص الشرعية.

وقد فصلت كتب الفقه الإسلامي الطلاق بشكل دقيق، إلا إنَّ السمة المشتركة لهذا التراث الفقهي العظيم أنَّه واقعي للحفاظ على رابطة الأسرة، فقد اجتهد كثيراً من الفقهاء في النصوص الشرعية لصالح استمرار العلاقة الزوجية. ومصدر تلك الاجتهادات الأخطاء التي يقع فيها البشر وجهل كثيراً منهم بالندرج في مسألة الطلاق، ووقوعهم في أشكال من الطلاق البدعي مثل: التلفظ بالطلاق ثلاثاً أو التطلق في فترة طهر مس فيه الزوج زوجته، ناهيك عن اختلاف بعض الفقهاء في مسألة طلاق السكران والغضبان وهل يقعان أم لا، وهي القضايا التي تناولها الفقهاء مع تغييهم للناحية العملية وبما يضمن استمرار العلاقة الزوجية عند رغبة الطرفين دون التعدي على النصوص قطعية الدلالة. وكقاعدة شرعية معروفة فإنَّ الطلاق الصحيح هو (ما وقع خلال طهر لم يمسس الزوج فيه زوجته) بمعنى لم يعاشرها جنسياً، ما يشير إلى أهمية توقيت زمن الطلاق والتفكير فيه ملياً قبل الأقدام عليه بعد مراعاة الخطوات التي أوردناها آنفاً.

وبصورة عامة يعترى الطلاق الأوصاف الآتية من الوجوب والإباحة والحرمة والندب والكرهية، وذلك على النحو

الآتي:

أ- يكون الطلاق مكروهاً إذا أوقعه الزوج من غير سبب يضطره إليه أو دافع يدفعه إلى إيقاعه، ويكون واجباً، عند اتهام الزوج زوجته بالزنا أو بأنَّ الحمل أو الولد ليس منه وتكره هي ذلك، وكما في الزواج الفاسد الذي يتعين فسخه.

ب - ويكون مندوباً، ويمثل له بما إذا فرطت الزوجة في حقوق الله ﷻ وعجز الزوج عن إجبارها ولم تستجب لتوجيهات زوجها.

ج - ويكون مباحاً، إذا وجدت مبررات الطلاق وساء خلق الزوجة مع زوجها الإساءة التي لا تحقق الاستقرار في الأسرة.

د - ويكون حراماً، إذا كان الطلاق على خلاف السنة، كما إذا كان الطلاق بدعيّاً، مثل: الطلاق أثناء الحيض، يضاف إلى ذلك إذ لم تكن الحاجة داعية إليه.

وفي حالة مخالفة أيّ من الزوجين للضوابط السابقة فإنَّ الطلاق يكون تعسفياً وغير عادل. ولكن في الواقع فإنَّ هناك كثير من التجاوزات المقصودة وغير المقصودة التي تترتب على وقائع الطلاق وتجعلها مشوية بشوائب شرعية وتشريعية تخل به، وتحدد به عن المقاصد الشرعية التي بسببها سن الطلاق، حيث قد يترتب عليه ظلم يقع على الزوجة أو الأبناء وتقتير حقوقهم الشرعية.

ثالثاً- أسباب الطلاق مع إشارة خاصة للطلاق المبكر

الكلام عن الطلاق أصبح من البديهيات في الآونة الأخيرة، بعدما كان يمثل خطأ أحمر لا تقربه إلا فئة قليلة ممن ضاقت بهم سبل العلاقة المقدّسة، وانتهت بهم إلى طريق مسدود. اليوم المشكلات الاجتماعية والأسرية كلها أصبح مألها إلى أبغض الحلال، فتقلّصت مساحة الصلح والتراحم، واتسعت رقعة الفراق والطلاق. أسباب كثيرة تقف وراء هذه الظاهرة التي أضحت تنخر جسد المجتمع، وتهوي بالأسرة نحو التشتت والانحلال. فلم تعد ظاهرة العنوسة لوحدها مشكلة اجتماعية طفت على السطح مؤخراً، نتيجة تزايد عدد الإناث بشكل أكبر مقارنة بعدد الذكور، وهي ظاهرة تمسّ معظم الأقطار العربية ومنها العراق، فقد بدأت ظاهرة الطلاق؛ والطلاق المبكر إحدى أبرز الظواهر النامية بشكل ملفت للانتباه، وهي أشدّ خطورة من سابقتها لما تحمله من بوادر انهيار اجتماعي، وهو ما لا يصحّ للمصلحين والباحثين إغفاله ولا السكوت عنه بعد ظهور آثاره.

ما يحزّ في النفس، أنّ أسباب حلّ هذه العلاقة المقدّسة لم تعد تستند إلى مبررات منطقية، وأسباب قوية؛ بل أضحت وليدة كل مشكل مهما صغر، وعذره في ذلك حكمة الله التي وصفها في القرآن الكريم بالسراح الجميل والتسريح بالإحسان، فجرى اللفظ حتى صار على رأس اللسان، فينطق به دون ألم أو احتساب، فنسمع كل يوم؛ بل في كل ساعة بعلاقات قد انفصت، وقلوب قد انحلت، وتساوت مواقف الرجل مع المرأة، فكلاهما أصبحا لا يباليان بمغبة الانفصال،

وكأنه أحب الإيمان وليس أبغضه. فالمرأة، وهي أول المتضرر من تسريح العلاقة الزوجية، لم تعد آبهة بوضعها الجديد، فالمجتمع الذي كان يستهجن الظاهرة أصبح لا يبالي بها. فلم يعد من المعيب أن تطلب المرأة الطلاق من زوجها حتى لو لم تمر إلا أشهر معدودة على دخولهما قفص الزوجية. فالعادات والتقاليد التي كانت تحاسب المرأة على الطلاق وتعدّها السبب الرئيس فيه هي نفسها التي تسمح لها اليوم بطلبه وفي سن مبكرة. وبات الطلاق المبكر شائعاً في العراق في السنوات الأخيرة حتى وصل إلى أعلى مستوياته بحسب الإحصاءات الأخيرة للمحاكم التي أكدت أنّ النسب تضاعفت إلى أضعاف ما كانت عليه في (2003)، والوضع الاقتصادي الذي كان سبباً رئيساً للطلاق في السابق تراجع اليوم إلى المركز الثاني وتصدّر الزواج المبكر قائمة الأسباب.

وسنعرض أدناه جدولاً يبين عدد حالات الزواج والطلاق بحسب الفئات العمرية من واقع (بعض) محاكم الأحوال الشخصية في محافظة بابل لعام (2012) والتي زدنتا بها مسؤولة مكتب البحث الاجتماعي في رئاسة استئناف بابل الاتحادية- محاكم الأحوال الشخصية، بتاريخ 10-12-2013 حيث يتبين لنا من خلالها ارتفاع حالات الزواج المبكر وما يتبعه من طلاق مبكر أيضاً حيث بلغت حالات الزواج للفئتين العمريتين (15-24) (5809) في حين بلغ مجموع حالات الطلاق للفئتين المذكورتين (1075) حالة.

المحكمة	الفئة العمرية	الزواج	الطلاق
محكمة الأحوال الشخصية في الحلة	15 - 20	820	165
	21 - 24	1520	260
	25 - 29	1740	251
	30 - 34	900	241
	35 - 40	350	208
	41 - فما فوق	94	187
محكمة الأحوال الشخصية في الإسكندرية	15 - 20	551	23
	21 - 24	153	64
	25 - 29	127	87
	30 - 34	98	53
	35 - 40	87	41
	41 - فما فوق	31	41
محكمة الأحوال الشخصية في المحاويل	15 - 20	435	139
	21 - 24	448	85
	25 - 29	330	62
	30 - 34	135	45
	35 - 40	40	38
	41 - فما فوق	10	10
محكمة الأحوال الشخصية في سدة الهندية	15 - 20	513	25
	21 - 24	150	40
	25 - 29	50	30
	30 - 34	38	15
	35 - 40	15	5
	41 - فما فوق	1	1
محكمة الأحوال الشخصية في القاسم	15 - 20	263	66
	21 - 24	380	47

35	275	29 - 25	
27	175	34 - 30	
13	160	40 - 35	
11	56	41- فما فوق	
107	319	20 - 15	محكمة الأحوال الشخصية في أبي غرق
53	257	24 - 21	
24	114	29 - 25	
9	55	34 - 30	
6	34	40 - 35	
4	22	41- فما فوق	
2518	10745	-	المجموع

فما أسهل الطلاق في وقتنا هذا، وليس بأدلى على ذلك من أن نرى شباباً من الذكور والإناث مطلقين، لأنَّه لم يكد يمر على زواجهم أشهر معدودة أو سنين لا تتجاوز أصابع اليد الواحدة حتى جاء الطلاق لينقلهم إلى حياة يصعب تخيل ماهيتها. وهذا ما يطلق عليه الطلاق المبكر أو السريع، الذي يبدو ارتبط بعصر السرعة الذي نعيشه، فهناك حالات كثيرة في المجتمع انتهى فيها الزواج قبل الدخول أو بعد ساعات أو أيام وأشهر لا تتجاوز السنة وأصبح الرباط الغليظ وأبغض الخلال عند الله تعالى العوبة في السنة كثير من الرجال وأصبح طلب الطلاق من قبل المرأة أسهل عليها من أي شيء آخر (أن الشباب الآن أصبح يمتلك الإيقاع السريع للعصر في كل شيء حتى في مسألة الزواج والطلاق، فالزواج يتم سريعاً دون الإلمام بطباع وأخلاق الطرف الآخر ولذلك يصبح الطلاق سريعاً وسهلاً عند حدوث المشكلات تطبيقاً لمبدأ ما يأتي بسهولة يذهب بسهولة).

فما أسباب الطلاق عموماً والطلاق المبكر خصوصاً؟ وجدنا عرض أهم هذه الأسباب على النحو الآتي كفيل بالإجابة على هذا السؤال:

1- الجهل في الدين: إنَّ الإنسان المسلم يقوم بتطبيق شرع الله ومنهجه على قدر إيمانه وعلمه وثقته بالله ﷻ فهناك صلة وثيقة بين ما يلتزم به المسلم في سلوكياته وأفعاله وبين درجة إيمانه، فكلما ازداد إيماناً وعلماً كان تطبيقه للشرع على قدر ذلك الإيمان وقوته، وكلما ضعف إيمانه وقلَّ علمه انعكس على التزامه فابتعد عن طريق الشرع وركن إلى نفسه وأهوائها، والحقيقة إنَّ جهل بعض الشباب المسلمين بحكمة الخالق من تشريع الزواج والطلاق، جعلهم يهيمنون في تشريعات على المقاس، فيفرضون في الأخذ بما ورد في باب الطلاق (أبغض الحلال عند الله الطلاق) ويتجاهلون الأصل في الزواج هو استمرار الحياة الزوجية بين الزوجين فالخالق لم يأذن بالطلاق، إلاً بوصفه آخر الخيارات والبدائل الممنوحة لحل عقد الزواج مع عدم إهدار حقوق كل طرف تصديقاً لقوله ﷻ: ﴿وَإِنْ يَتَفَرَّقَا يُغْنِ اللَّهُ كُلاًّ مِّنْ سَعَتِهِ وَكَانَ اللَّهُ وَاسِعاً حَكِيماً﴾ النساء/ 130. فالاستهانة بهذا الأصل هو ما أدى إلى هذه الفوضى الفاشية في بيوت كثير من العراقيين. ولأنَّ القانون أحكم قبضته على هذه العلاقة، بات الأزواج يقرعون أبواب القضاء ملتجئين؛ بل راجين إنهاء علاقة أدموا قلوبهم وأفرغوا جيوبهم لربطها؛ ناهيك عن حالات الطلاق التي تجري خارج إطار المحاكم. فيجب أن نعمل كما قال رسول الله ﷺ (إني تارك فيكم ما إن تمسكتكم به لن تضلوا بعدي، أحدهما أعظم من الآخر، كتاب الله حبل ممدود من السماء إلى الأرض وعترتي أهل بيتي ولن يفترقا حتى يردا علي الحوض فانظروا كيف تخلفوني فيهما)(23).

2- سوء الاختيار: فالزواج القائم على الشكل الخارجي والبعيد كل البعد عن الأخلاق والدين نهايته إلى الفشل، لأنَّ الجمال بلا أخلاق سيخفي بمجرد مشاهدة الرجل لامرأة أجمل من زوجته في الشارع أو في مكان العمل، وكذلك الحال بالنسبة للمرأة التي تستعجل الاختيار لمجرد الفراغ العاطفي، ودغدغة المشاعر الذي يمارسه الطرف الآخر تجاهها، ولمجرد

الخروج من منزل الأهل بسبب الرقابة المستمرة، أو لمجرد الحصول على المال، فإنّ مثل هذه المرأة سوف تقوم بطلب الطلاق بعد أشهر عندما تكتشف أنّ السعادة والمودة والرحمة في الحياة الزوجية لا يمكن أن تتوفر بالمال والسفر والمشاعر الزائفة المؤقتة. بمعنى آخر تبدلت أسس اختيار الشريك في هذا الوقت وأصبحت أسس هشّة جداً ولا يحدث الارتباط بين الأسر اليوم على أسس قوية أو اختيار سليم، في حين أنّ الشرع قد حدد أسس الاختيار عند الزواج، فقال لأسرة الفتاة وللفتاة نفسها (إذا جاءكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه) وقال للشباب المقبل على الزواج (اظفر بذات الدين تربت يداك)، فالدين والخلق هو المعيار الأساس في الاختيار وحد التدين المقبول هو المحافظة على الفرائض والشعائر الظاهرة، أمّا حد الأخلاق فهو التزام آداب الإسلام خاصّة فيما يتعلّق بالشرف والنزاهة والعفة والصيانة والبعد عن الفواحش والرفق والود. ولكنّ هذه الأمور لا يتم مراعاتها اليوم؛ بل يتم النظر إلى الشكل أو المستوى المادي والاجتماعي فقط، وهذه أسس واهية جداً في الاختيار.

وليعلم شبابنا اليوم أنّ جمال المرأة على شقين: الجمال الظاهر، وهو جمال الصورة، والثاني: الجمال الباطن، وهو جمال الروح بالدين والأخلاق والأدب، ومن الفروق بين جمال الصورة وجمال الروح، أنّ جمال الصورة تبليه السنون ولا يقبل النماء بعكس جمال الروح فإنّه قابل للنماء والتألق، وهو الجمال الذي امتدحه الله ﷻ بقوله: ﴿فَالصَّالِحَاتُ قَانِتَاتٌ حَافِظَاتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ اللَّهُ﴾ النساء/ 34. وقوله ﷻ: ﴿إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا﴾ الأحزاب/35. فعلى كلا الجنسين أن يتخيروا الأفضل فالأفضل بالتقصي عن كل ما يمكن التقصي عنه من أخلاق ونسب وسلوك... وغيره، وجمال لكنّ الجمال يأتي في مراتب ثانوية في الاختيار. (الزواج الذي يتم فيه الطلاق سريعاً لا يقوم على أسس سليمة في الاختيار).

3- الأمية الأسرية: من خلال الواقع الذي نعيشه ندرك أنّ معظم حالات طلاق الشباب تحدث بسبب ضعف تأهيل الشاب والشابة إلى مرحلة الزواج وهذا الضعف تعود أسبابه إلى عدم إدراك الطرفين أو أحدهما بمرحلة الزواج وأهميتها وطبيعة المرحلة الزوجية فإنّ حالة الزواج في السنوات الأولى تكون معرضة للفشل بنسبة كبيرة لأدنى ولأتفه الأسباب، ويعود ذلك لقلة خبرة الزوجين أو أحدهما بهذه المرحلة وعدم قدرة فهم الزوجين أو أحدهما أنّ مرحلة الزواج تختلف عمّا قبلها اختلافاً كلياً لاسيما فئة الشباب حيث أنّ كثيرٌ منهم لا يستطيع التخلص من مرحلة العزوبية وعدم قدرته على التأقلم مع الحالة الزوجية؛ بل ومنهم من لا يقاوم فراق الأصدقاء والزملاء الذين ظل ملازماً لهم سنوات طويلة!! في الوقت نفسه الذي تكون فيه الفتاة غير قادرة على التأقلم مع عدم قدرة الزوج على التخلص من هذه الحالة. (يجب على الشاب والفتاة تقبل الزواج بجميع تبعاته لأنّه ليس نزهة؛ بل هو حمل وعبء ثقيل له مقوماته وأدواته، ويجب تعلم كيفية التعامل مع هذه المقومات والأدوات قبل الإقدام على الزواج).

4- سوء التنشئة الاجتماعية: من الإشكاليات التي نلاحظها في الأزواج المطلقين في السنة الأولى من الزواج طريقة التنشئة التي عاشوها في بيوتهم، حيث إنّ كثيرٌ منهم يملك صفة اللامبالاة والإهمال والاتكالية، وعدم تقديس الحياة الزوجية، ونجد أنّ كثيرٌ من الشباب يربى على وفق قيم خاطئة تضخم من دوره بوصفه رجل، وتبرر له الخطأ، وفي المقابل تقلل من قيمة المرأة، وتضعها في هامش الحياة. ومن أمثلة ذلك الدلال الزائد للبنات قبل الزواج، وعدم تعويدها على تحمل مسؤولية الزوج، أو مسؤولية البيت، أو ترك الولد أو البنت للتلذّاز أو الفيديو والإنترنت أو بعض المجالات التي تعدّ منابر للهدم والتخريب، وتشجع البنات على رفض قوامة الرجل، وأنّه يلزم أنّ تكون لها شخصيتها وسيطرتها، وتصور هذه الصف والمجالات والمواقع الإلكترونية أنّ الحياة الأسرية للزوجة ما هي إلاّ معركة تخوضها مرة مع أبيها الذي يبتزها أحياناً، ومرة مع أخيها الذي أخذ الصلاحيات وأصبح هو يخرج ويلعب ويمنعها من الخروج، وثالثة مع

زوجها لتفرض شخصيتها ورأيها عليه، وبذلك تحول هذه المجالات والمواقع الإلكترونية الفتاة إلى قبلة موقوتة تدمر نفسها ومجتمعها⁽²⁴⁾.

5- ضعف دور الأسرة في التوجيه والمتابعة: ويبدو ذلك جلياً في الأشهر أو السنوات الأولى من الزواج، فبعد أن كان نموذج الأسرة السائدة هو الأسرة الممتدة التي يأتي التوجيه فيها من مصادر عدة للزوجين الجديدين - أصبح الواقع الذي يفرض نفسه اليوم هو ظهور أسرة النواة الصغيرة المكونة من الزوجين حديثي العهد بالمشكلات الأسرية والحياة الزوجية، ما يجعل حكمهما على الأحداث وعلاجهما للمشكلات وحسمهما للخلافات سريعاً، بحيث يصبح أفضل وأسرع وأسهل حل قول الزوجة للزوج: (طلقني)، أو قول الزوج: (أنت طالق)، دون الاكتراث لما يترتب على هذا الأمر من عواقب ومشكلات لا على الزوجين فحسب؛ بل حتى على ذويهما وأسرهما والعلاقة بين العائلتين، أو القبيلتين فيما بعد. ونحن هنا لا ندعو إلى تدخل الأهل في كل صغيرة وكبيرة في حياة الأبناء المتزوجين بدافع الحرص أو السيطرة عليهم فقد يكون مثل هذا التدخل سبباً في حدوث الطلاق بقدر ما نحث الأسرة العربية الإسلامية على الوقوف مع الأبناء لاسيما في السنة الأولى من الزواج لأنها بمثابة سنة التكيف للزوج. فقد لوحظ أن كثير من الأسر تعاني مشكلات حولها جراء تدخل الأهل في شؤونها تتراوح بين المشكلات الصغيرة إلى المشكلات الكبيرة التي قد تصل إلى حد الطلاق أو الهجر. فأهل البنت يخافون على ابنتهم وأهل الزوج يخافون على ابنهم، فيتدخلون تدخلًا سلبياً يهدم ولا يبني ويفرق ولا يجمع. فليس ثمة ما يمنع من تدخل الأهل بين الزوجين، شرط أن يكون هذا التدخل بحسن نية وأن يعتقد كلاً من الزوجين أن هذا التدخل يعينهما على حل مشاكلهما.

فأين الآباء مما أوصى به جعفر بن أبي طالب ابنته وهي تزف إلى بيت زوجها قائلاً: (إياك والغيرة فإنها مفتاح الطلاق، وكثرة العتاب فإنه يورث البغضاء، وعليك بالكحل فإنه أزين الزينة، وأطيب الطيب الماء). وأين الأمهات مما أوصت به أمامة بنت الحارث ابنتها قائلة: (أي بنية: إن الوصية لو تركت لفضل أدب لتركت ذلك لك، ولكنها تذكرة للغافل، ومعونة للعاقل ولو أن امرأة استغنت عن الزوج لغنى أوبها كنت أغنى الناس عنه، ولكن النساء للرجال خلقن، ولهن خلق الرجال. أي بنية: إنك فارقت الجو الذي منه خرجت، وتركت العش الذي فيه درجت إلى وكر لم تعرفيه، وقرين لم تألفيه، فأصبح بملكه عليك رقيباً ومليكاً، فكوني له أمة يكن لك عبداً وشيكاً)⁽²⁵⁾. وهنا لا بد من قول كلمة بهذا الخصوص: (أسرة اليوم لا تُعطي الأبناء التوجيهات اللازمة التي تؤهلهم لبناء أسر جديدة وتحمل مشاق هذه المسؤولية حيث أن هذه الثقافة أصبحت مختلفة في العصر الحالي بتخلي الأسر عن دورها في توعية الأبناء، وحتى إذا تم توجيه الأبناء إلى الطريق الصحيح ففيهم لا يستمع لهذا التوجيه لأن كثير منهم مُتمردون ولا يملكون الرغبة الحقيقية لتحمل مسؤولية الزواج وبناء أسرة نتيجة لرفضهم لثقافة الأمس في زواج اليوم).

6- قصر فترة الخطوبة أو طولها: تعد فترة الخطوبة مرحلة مهمة جداً في حياة الزوجين لفهم بعضهما ومعرفة نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف ومن ثم تحقيق الانسجام، من هنا ينبغي أن تكون هذه الفترة مناسبة للوصول لتحقيق الهدف منها، لذا ينبغي أن يتفق الطرفان على الفترة الزمنية التي سوف تستغرق فيها فترة الخطوبة علماً أن الاعتقاد بأن تطويل فترة الخطوبة بشكل يزيل الحواجز كلها بينهما أمر خاطئ. وإن قصر فترة الخطوبة كذلك أمر خاطئ. فخطوبة شهر خاطئة وغير كافية ليتعرفا على طباع بعضهما وفي المقابل خطوبة سنتين كثيرة يدخل الملل إلى حياتهما وإلى نفسيهما ولا يبقى شيء للحياة الزوجية. فالاعتدال أمر مطلوب، ويتم ذلك عندما الخطيبين خطة زمنية محددة وواضحة وبيّنة للانتقال بشكل منطقي وعقلاني إلى الخطوة التالية وهي الزواج، أخذين بعين الاعتبار الظروف المحيطة بالزوجين ولا بد أن يكون الحوار هادئاً ولطيفاً وعقلانياً.

7- عمل المرأة واستقلالها اقتصادياً: يعد عمل المرأة من أسباب تصاعد الخلافات الزوجية، وذلك حين تعطي بعض الزوجات لعملهن الاهتمام الأكبر على حساب علاقتهن بأزواجهن وأبنائهن، وهذا أمر يستدعي في مرات كثيرة أن يلجأ الزوج لطلب الطلاق؛ لأن زوجته وبسبب انشغالها الخارجية والضغط النفسية التي تعانيها عند رجوعها إلى البيت،

يحدث أن تهمل أبناءها وزوجها إهمالاً وإن كان غير مقصود، ولكنه ذو نتائج وخيمة على نفسية الأبناء والزواج ابتداءً مما يحذو به أن يفكر أو يبادر بالتهديد بالطلاق، بالإضافة إلى المشكلات التي قد تحصل بسبب غيرة الزوج بسبب عمل الزوجة خارج المنزل واختلاطها مع الرجال، وكذلك تحصل خلافات كثيرة حول المال الذي تحصل عليه الزوجة هل تصرفه على بيتها أم على نفسها أم تعطي منه لأبيها... الخ. وأشارت نتائج دراسة على عينة أخذت من (71) دولة تبين أن نسبة الطلاق تزداد في الدول التي تمارس فيها المرأة أعمالاً خارج البيت، وعلاوة على ذلك فإن عملها لا يكسبها أي سلطة أو هيبة داخل البيت، وعلى العكس من ذلك فقد تبين أن نسبة الطلاق تقل في الدول التي لا تمارس فيها المرأة أي عمل خارج البيت، وعلى الرغم من ذلك فهي تتمتع بهيبة وسلطة في تصريف أمور البيت إلى جانب الزوج. وعلى الصعيد الفردي، فقد تبين أن عمل المرأة لا يزعزع حياتها الزوجية من الناحية الاقتصادية، ولكن يزيد من فرص الاضطراب على صعيد تأديتها لواجباتها الأسرية ما يؤثر في النهاية في الجوانب الاجتماعية والثقافية لحياتها الزوجية والأسرية⁽²⁶⁾.

وعمل المرأة انعكس عليها بوصفها امرأة قد فقدت كثير من أنوثتها ورقتها، لأنها تحملت عبئاً آخر وهو عملها خارج البيت، وما يتبعه من مسؤوليات وتبعات، بالإضافة إلى أعبائها داخل البيت، فهي تحاول جاهدة أن تؤدي حق عملها وحق أسرتها وبيتها بالإتقان والالتزام نفسه؛ إلا أنها غالباً ما تقصر في حق بيتها، ما يدفع إلى المشكلات مع زوجها، لأن الزوج في الأحوال كلها لا يجد الاهتمام والحنان والرعاية بالدرجة الكافية عند عودته إلى منزله من عمله مرهقاً لأنها عائدة من العمل متعبة أيضاً⁽²⁷⁾.

8- الزواج المبكر للفتاة وربما مع عدم موافقتها، وبالتالي فإن قلة تجربتها وانعدام خبرتها بمسألة التعايش والتكيف، بالإضافة إلى جهلها بمسؤوليات الزوج واحتياجاته الخاصة، وهذا ما قد يخلق لها نوعاً من النفور حتى من أنوثتها، ومن ثم قد تصاب ببعض الأذى النفسي الذي يؤثر عليها ولا يؤهلها مجدداً للاستمرار داخل الحرم الزوجي. **وهنا لابد من الإشارة إلى أن قانون الأحوال الشخصية العراقي (رقم 188 لسنة 1959 المعدل) أباح تزويج الفتيات وإن كنَّ صغيرات السن واشترط موافقة ولي الأمر.**

9- التقدم بالعمر (العنوسة) عند الطرفين أو أحدهما وحتى لا يفوتها قطار الزواج وعلى طريقة المثل المصري (ظل راجل ولا ظل حيطة) فإنهما يستغلا أول فرصة سانحة للزواج دون دراسة ومعرفة دقيقة وحقيقة لبعضهما ولمشاعرهما، وما إن ينتهي عسل الأيام الأولى حتى تتكشف للطرفين أموراً وطباع قد لا تتوافق مع شخصية الآخر، وربما يصبح الاستمرار ضرباً من الاستحالة⁽²⁸⁾.

10- الوضع الاقتصادي المتردي للزوج والنتائج عن البطالة وعدم وجود فرص عمل أو تعيين لاسيما للخريجين ما يتعذر معه على الزوج تحقيق متطلبات زوجته من حيث الإنفاق من مأكلاً وملبس ومشرب وطلب الاستقلال بالسكن وبقية احتياجات الزوجة الأخرى لاسيما إذا كانت الزوجة لا تقدر ظرف زوجها الاقتصادي، وفي الاتجاه الآخر قد يؤدي تحسن الوضع المادي للزوج إلى مشكلات أخرى تتعلق بالميزانية والتبذير وربما إقدام الزوج على الزواج بزوجة ثانية ويهمل الزوجة الأولى وكل ذلك يمكن أن يكون أسباباً للطلاق.

11- قد يكون العنف ضد الزوجة من أهم أسباب الطلاق لاسيما العنف الجنسي ما يولد النفور من الحياة الزوجية ويدعو الزوجة إلى طلب الطلاق حتى وإن تنازلت عن حقوقها، ومثل هذا الأمر كثيراً ما يحصل بعد الزواج المبكر الذي يجري عن طريق الضغط والإكراه من قبل الأهل والأقارب. وكشفت نتائج دراسة وزارة الشؤون الاجتماعية في المملكة العربية السعودية في كتاب (العنف الأسري دراسة ميدانية على مستوى المملكة) وأعدّها فريق علمي متخصص، أن العنف غالباً ما يقع في الأسر المفككة بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين⁽²⁹⁾. وهنا يكون الطلاق سبباً ونتيجة فهو يقود إلى ظاهرة التفكك الأسري وهو نتيجة للتفكك الأسري أيضاً.

12- التطور الثقافي والتداخل الذي يحصل فيه من عالمية العولمة مثل: دخول الانترنت والهاتف النقال والفضائيات وبرنامجها لاسيما المسلسلات الأجنبية كان له تأثير سلبي على واقع الحياة الأسرية والزوجية نتيجة للاستعمال الخاطئ لهذه الوسائل بعيداً عن توظيفها في خدمة الأسرة والمجتمع.

وهناك أسباب أخرى مثيرة للاهتمام أعرضها على النحو الآتي:

1- دور المحامين والمحاميات: تأتي الزوجة إلى المحكمة لرفع دعوى خلع على زوجها، ويتم ترشيح إحدى المحاميات لرفع الدعوى، ولكن للأسف تبادر المحامية المعنية بتجميل الطلاق للزوجة وإطلاق سيل من الوعود بقدرتها على استحصال أعلى معدل بالنفقة والحضانة والطلاق القضائي... وغيره من إجراءات تسهل الطلاق. وليس هذا فحسب؛ بل تعدد بعض المحاميات إلى إقناع الزوجة برفع أكثر من دعوى قضائية على أزواجهن لكي يحصلن على أجور وأتعاب أكبر عن كل قضية، فكلما زاد عدد الدعوى ارتفعت الأجور والإتعاب. بالمقابل يلجأ الزوج إلى محامٍ فينصحه المحامي برفع دعوى مطاوعة واسترداد حضانة... الخ. ما يؤدي إلى تعقد العلاقة بين الزوجين وزيادة في عدد الدعاوى المرفوعة لصالح المحامين.

2- دور العرضحالجية: يتفق بعض كتاب العرائض الذين يجلسون على أبواب المحاكم مع بعض المحاميات والمحامين بالترويج لهم مقابل مبالغ مالية عالية يحصلون عليها. وتعتمد المحاميات بشكل خاص والمحامون إلى توزيع أرقام هواتفهم وبطاقاتهم التعريفية على العرضحالجية الذين يعترضون طريق المراجعين ليروجوا لمحامية أو محامي دون غيره.

3- دور منظمات المجتمع المدني: تعتمد المسؤولات والعاملات في تلك المنظمات على إقامة مؤتمرات لا عد لها. وهي بمجملها مؤتمرات تحرض المرأة على إتباع النمط الأميركي والأوروبي في التعامل. وتعد تلك المنظمات أن أي كلمة يقولها الزوج لزوجته هي إساءة بالغة، وتطالب المنظمات بتطبيق اتفاقيات سيداو... وغيرها، غير مدركات لخصوصية وتفرد المجتمع العراقي العربي الإسلامي.

4- دور قانون الأحوال الشخصية: يحتوي قانون الأحوال الشخصية العراقي على مرونة وثغرات تسهم في التسريع بحالات الطلاق، وطلب التفريق القضائي. ومن تلك الأسباب القانونية الأساسية أن المادة (39) من قانون (الأحوال الشخصية رقم 188 لسنة 1959 المعدل) نصت على وجوب إقامة الدعوى في المحكمة الشرعية، لمن يريد الطلاق واستحصال حكم به. إلا أننا نجد أن الظاهر والأغلب هو إيقاع الطلاق خارج المحكمة غيابياً أو الطلاق الرضائي (الخلع). وهو أمر يحدث بسبب انعدام الوعي القانوني، وعدم تقدير قيمة الحياة الزوجية والتسرع. وهناك مادة رقم (40) في القضاء العراقي تجيز لمن تضرر ضرراً يتعذر معه استمرار الحياة الزوجية أن يطلب التفريق. ولكن السواد الأعظم ممن يطلبون التفريق لا يعتمدون هذه المادة خوفاً من رد دعاوهم، لمعرفتهم بعدم وجود ضرر جسيم يتعذر معه استمرار الحياة الزوجية لأن الضرر لا يتعذر معه استمرار الحياة الزوجية؛ لهذا يتبعون طرماً أخرى لإيقاع الطلاق. ونصت المادة (41) على جواز طلب التفريق من قبل أي من الطرفين عند قيام خلاف بينهما وألزم المشرع المحكمة في هذه الحالة إجراء التحقيقات اللازمة في أسباب الخلاف وسلك المسلك الشرعي في ذلك من حيث التحكيم والسعي لإصلاح ذات البين. وهنا يأتي دور الباحث الاجتماعي؛ لكن ما يحدث فعلاً هو أن المحاكم لم تفعل دور الباحثة الاجتماعية أو الباحث الاجتماعي، وهو المخول قضائياً بتقديم تقرير للمحكمة عن إمكانية استمرار الزواج من عدمه. ولكن ارتفاع حالات الطلاق بهذا الشكل الغريب يوحي أن دور البحث الاجتماعي ضعيف جداً، وهذا الموضوع سنتكلم عنه لاحقاً في هذا البحث.

5- دور مكاتب الخبير القضائي (رجل الدين): هناك حالة جديدة بدأت تظهر وهي الطلاق خارج المحكمة في مكاتب الخبير القضائي (رجل الدين) حيث يقوم الزوج بتزويد الصيغة الشرعية بإيقاع الطلاق، ويأتي مع الزوجة إلى المحكمة لتصديق الطلاق، عندها المحكمة تحقق في صحة الصيغة من الجانب الشرعي وتستدعي شهود واقعة إيقاع الطلاق

وبعد أن تتأكد من صحة الواقعة فإنها ملزمة بتصديق الطلاق، وهذه الحالة تلغي دور المحكمة الإصلاحية في إعادة العلاقة الزوجية بين الطرفين.

6- نظرة المجتمع: التغيير النسبي في نظرة المجتمع العراقي في الوقت الراهن إلى المطلقين والمطلقات وحصولهم على فرص زواج أفضل من سابقه، وهذا بدوره يشجع المطلقين والمطلقات الذين يعانون مشكلات مع شركائهم التفكير بالطلاق والزواج مرة أخرى.

رابعاً- تبعات الطلاق على الأسرة والمجتمع

نادراً ما نجد أسرة خالية من بواعث الاختلاف لأنها سنة حياتية، وليست على وجه الخليفة أسرة لا يختلف أفرادها، ولا يوجد أسرة لا تتعرض إلى أزمات ومشكلات مختلفة مادامت هذه الأسرة من ضمن خلايا الحياة الاجتماعية، وهي تتأثر بها سلباً وإيجاباً، ومن النادر أن تكون حياة الأسرة الزوجية كاملة طوال دورة حياتها لأن كثيراً من الأحداث التي تتعرض إليها يمكن أن تؤدي على حدوث أزمات وأنواع مختلفة من التفكك يحتمل أن تتلوه حالات من التوافق وإعادة التنظيم لدورة الحياة، ولكن قد تصل العلاقة الزوجية عند بعض الأسر إلى حالة يكاد ينعدم معها التفاهم بين الزوجين وهنا يصبح الطلاق رحمة لهما، وهذه الحالة يطلق عليها بالتفكك الأسري الذي يبدو سبباً للطلاق أحياناً ونتيجة للطلاق في أحيان أخرى.

ويرى بعض العلماء أن التفكك الأسري هو انهيار الوحدة الأسرية وتمزق نسيج الأدوار الاجتماعية عندما يخفق فرد أو أكثر من أفرادها في القيام بالدور المناط به على نحو سليم ومناسب، ويرى آخرون أن التفكك هو سوء تكيف العلاقات الأسرية خاصة العلاقة بين الزوجين لأن الخلافات بينهما أشد خطورة على الأسرة ووحدتها واستقرارها⁽³⁰⁾. وتختلف صور الخلاف وعوامله في كل حالة على وفق طبيعة العلاقة الشخصية وما يترتب عليها من نفور أو تباعد يزداد إلى الدرجة التي تؤدي إلى الهجر والانفصال ثم الطلاق. ولا يقتصر هذا الوهن على ما قد يصيب العلاقة بين الزوجين؛ بل قد يشمل علاقات الوالدين بأبنائهما أيضاً. ومن مظاهر التفكك الأسري ما يأتي:

- الاختلال الذي يصيب دور الرجل والمرأة لاسيما في مجال التوقعات، ومن العوامل التي تؤدي لهذا الاختلال الهجر أو الموت أو الطلاق.
- قد تظل الأسرة متماسكة من الناحية الخارجية بالرغم من مظاهر عدم الانسجام بين الزوجين، ويسمى هذا النوع من الأسر "أسرة القشر الفارغ" Empty Shell Family حيث يعيش الزوجان حياة الاغتراب.
- الأزمات الداخلية والخارجية التي تواجهها الأسرة، ومن أمثلة الأزمات الداخلية إصابة أحد الزوجين إصابة بالغة تؤدي إلى الإعاقة أو العجز، أو المرض المزمن الذي يعانيه أحد أفراد الأسرة وغيرها، أما الأزمات الخارجية فتتمثل بالغياب الاضطراري المؤقت أو الدائم لأحد الزوجين بسبب السجن أو الحرب أو الموت... الخ، ما يترتب عليه انعدام الرقابة والإشراف على الأبناء.

- الغياب غير المتعمد لأحد الزوجين بسبب الوفاة أو الحكم بالسجن أو البعد عن الأسرة بسبب الحرب أو الهجرة. ولعلّ حالتي الطلاق والوفاة هما من أهم أشكال التفكك الأسري وضوحاً، حيث إنّ الأنماط الأخرى يصعب تحديدها بشكل ملموس أو قياسها إحصائياً. وأكثر آثار التفكك الأسري وضوحاً في حالتي الوفاة والطلاق هو ما يمكن تلخيصه في: توقف الإشباع الجنسي، فقدان الإحساس بالأمن والصداقة والحب، عدم وجود مثل أعلى لدور الكبير على الطفل، زيادة الأعباء على الطرف الموجود خاصة بالنسبة لرعاية الأطفال، زيادة المشكلات المادية لاسيما إذا كان الزوج هو المتوفى، إعادة توزيع المهام والمسؤوليات المنزلية⁽³¹⁾.

وعندما يتخذ الآباء قرار الطلاق، فهناك حتماً سبب قوي جداً من وجهة نظرهم، فالطلاق أبغض الحلال. ولكن الطلاق له تبعات ضخمة على الأسرة سواء من الناحية الأسرية أم الاقتصادية، وكثيراً ما يكون الأطفال أكثر المتضررين منه، وفي الواقع إنّ أثر انفصال والديهم صعب وقاس جداً عليهم مهما بلغ عمر الطفل، لاسيما إذا كان هنالك كثير من

الشد والجذب خلال الفترة التي تسبق الطلاق في العلاقة بين الوالدين، فالطلاق سيؤدي إلى تغيير حياتهم، مع تغيير في الروتين والعادات التي اعتادوا عليها كما ينتقل الأطفال بين منزلين فلا يشعرون بالاستقرار. كل هذه التغييرات تجعل من الصعب على الأطفال التكيف للوضع الجديد وقبوله.

وعلى وفق الكلية الملكية للأطباء النفسيين في بريطانيا، قد يتأثر الأطفال بالآتي: الإحساس بالفقد، الانفصال عن الوالدين لا يعني فقدان المنزل بل فقدان الحياة بأكملها، شعور بالغيرة وعدم الانسجام مع الأسرة الجديدة إذا تزوج أحد الوالدين، الشعور بالخوف من أن يترك وحيداً، إذا ذهب أحد الوالدين فربما يذهب الآخر أيضاً، الشعور بالغضب من أحد الأبوين أو كليهما بسبب الانفصال، الإحساس بالذنب والمسؤولية في انفصال والديه، الشعور بعدم الأمان والغضب والرفض، الشعور بالتشتت بين الأب والأم. ويذكر الدكتور (دب هنتلي) أستاذ علم النفس في جامعة أركوزي الأميركية، في مينيسوتا إن الأبحاث تشير إلى أن الأطفال الذين يمرون بتجربة طلاق والديهم أكثر عرضة للمشكلات السلوكية، وأكثر عرضة للأمراض النفسية، وصعوبة في التحصيل الأكاديمي، وكثير من الصعوبات الاجتماعية، وأقل فهما للذات من الأطفال من أسر مترابطة⁽³²⁾.

وتوصلت نتائج إحدى الدراسات العربية الحديثة إلى أن أغلب الأطفال الذين اتخذوا الشارع بديلاً عن الوسط الأصلي الأسري كانوا عرضة للتفكك الأسري في مرحلة الطفولة والذي غالباً ما كان يؤدي إلى غياب السلطة الضابطة للطفل والحرمان من الاستقرار النفسي والاجتماعي الذي يحتاجه الطفل في بداية حياته لاسيما عندما يتخلى الوالد عن مسؤولياته تجاه البيت والأبناء، وغالباً ما كان هذا التحلي يتمثل بالهجر وانقطاع رباط العلاقة الزوجية بين الأبوين عن طريق الطلاق⁽³³⁾. فحدوث الطلاق في المجتمع يمس فئات المجتمع جميعها وبدرجات متفاوتة لكن أثره الأشد يكون على الأطفال حيث يسبب لهم الألم والفراق وبسببه يصبحون ضحايا لمشكلات لا حصر لها. وفي هذا السياق يؤكد علماء التحليل النفسي كيف تؤثر العوامل البيئية بشكل مباشر في الأطفال، وخاصة تأثير مدى التعايش بين الآباء فيما بينهم، والذي يسمى بالوراثة السيكولوجية، حيث أن الأعراض المرضية في الأطفال هي ردة فعل طبيعية لسلوك الآباء والمربين، لذلك لا يوجد في حقيقة الأمر أطفال مشكلون وإنما يوجد آباء مشكلون. فالأطفال هم ضحايا ما يرتكبه الآباء والأمهات من أخطاء وقرارات مثل: الطلاق والهجر والخلافات... وغيرها. فالطفل في السنوات الأولى من حياته يعيش ضمن منظومة من العوامل الوراثية والبيئية التي تؤثر فيه بقوة، وتتفاعل فيه باستمرار في ميدان لا يكاد توجد فيه بادي الأمر أية مقاومة صادرة عن الطفل نفسه فهو في حاجة لكي ينمو فينتلقى المستلزمات المادية والمعنوية الضرورية لهذا النمو من الوسط الأسري، فإذا اختل توازن الأسرة فلا بد أن يؤدي هذا الاختلال إلى اضطراب تنشئة الطفل السوية. فالطلاق يحرم الطفل من رعاية الأب والأم وتوجيهاتهما له، وهكذا يحرم من النمو العادي للأطفال ما قد يدفع به إلى كره أحد الوالدين وربما الاثنين معاً. وفي أحيان كثيرة تترك تربيته للأقارب وقد تسبب لهم هذه التربية عدم الاستقرار النفسي والعاطفي فتولد لديهم روح النعمة بسبب ابتعادهم عن أمهاتهم. وقد تسبب هذه التربية الخاطئة للطفل ردود أفعال ضارة فيصاب الأطفال بالعقد النفسية ويشعرون بالنعاسة في حياتهم، وكذلك يصابون بقلة الاحترام للنفس بعد الطلاق⁽³⁴⁾. ويزداد حرمان الطفل هذا إذا كان صغير السن. وبالطبع أن مثل هذا الحرمان للطفل يتعداه إلى سلوكه الاجتماعي حيث يدفعه إلى الانحراف لاسيما في الأسرة الفقيرة وانعدام الدخل الذي يؤمن للطفل حياة كريمة ومن أهم مظاهر هذا الانحراف: الهروب من المنزل أو المدرسة، والنشاط الزائد والقلق والاكتئاب والانحراف والإدمان، أو السلوك العدواني ضد الآخرين تعبيراً عن عدم الرضا عن الواقع الاجتماعي والأسري. وتوضح الإحصاءات العلمية من نتائج بعض الدراسات أن (70%) من الأحداث الجانحين قد نشئوا في أسر منفصلة، إذ يؤدي الطلاق إلى انهيار البناء الاجتماعي، وزوال مقوماته للأسرة⁽³⁵⁾. ويزداد الأمر سوءاً إذا كان هؤلاء الأطفال من الإناث فليس لهن مجال لمغادرة المنزل، وقد يقع عليهن حيف في المعاملة ولا يستطعن رفعه، فيصبن ببعض الأمراض النفسية نتيجة سوء المعاملة، وفي بعض الحالات يكن عرضة للانحراف في مسالك السوء بحثاً عن مخرج من المشكلة التي يعشنها، فيكن مثل من استجار من الرمضاء بالنار. وفي هذا الإطار ذكرت نتائج دراسة

هولندية نشرتها جريدة الرياض: إنَّ الفتيات يعانين أكثر من الأولاد، لأنَّ الأولاد أكثر مقدرة من الفتيات في تحمل آثار انهيار الحياة الزوجية، لأنَّ الفتيات أكثر حساسية تجاه الأجواء الأسرية غير المستقرة والتي يكتنفها النزاع والخلافات، كما أنَّ الأولاد الذين يعيشون في أسر تكثر فيها المشكلات يكونون أكثر عدوانية، وتسهل استنارتهم بخلاف البنات⁽³⁶⁾. والطلاق يسبب للمرأة التعاسة طيلة حياتها فنتسمع أنَّ فلانة من الناس طلقت ولديها طفل أو اثنان. ما يعني أنَّ عمرها لم يتجاوز الخامسة والعشرين أو اقل من الثلاثين، فتصبح في غالب الأحوال تعيسة إن بقيت بدون زوج، وتعيسة إن تزوجت، فمن يتزوج بها لن يكون بمثابة والد أبنائها حتى وإن ادعى ذلك، وإن بقي أبنائها مع والدهم فستكون هي مشغولة الذهن عليهم وهي معذورة في ذلك، فالإنسان ينشغل باله على أبنائه وهم حوله فكيف وهم بعيدون عنه. وتعدُّ المرأة المطلقة مدانة في كل الأحوال، في مجتمعاتنا التقليدية كونها الجنس الأضعف، والكل ينظر إليها على أنَّها هي السبب في طلاقها.

ويحاصر المجتمع المطلقة بنظرة فيها ريبة وشك في سلوكها وتصرفاتها ما تشعر معه بالذنب والفشل العاطفي وخيبة الأمل والإحباط وهذا يزيد ما تعقيداً ويؤخر تكيفها مع واقعها الحالي فرجوعها إذن إلى أهلها بعد أن ظنوا أنَّهم ستروها بزواجها وصدمتهم بعودتها موسومة بلقب (مطلقة) الرديف المباشر لكلمة (العار) عندهم وأنهم سيتصلون من مسؤولية أطفالها وتربيتهم وأنهم يلفظونهم خارجاً ما يرغب الأم في كثير من الأحيان على التخلي عن حقها في رعايتهم إذا لم تكن عاملة أو ليس لها مصدر مادي كافٍ لأنَّ ذلك ينقل كاهلها ويزيد معاناتها، أمَّا إذا كانت عاملة أو حاملة لأفكار تحريرية فتلوكها السنة السوء فتكون المراقبة أشد والحراسة أكثر إيلاًماً⁽³⁷⁾.

كذلك فإنَّ الطلاق يترك آثاراً سلبية على المطلقة من النواحي النفسية والاجتماعية لاسيما إذا كانت غير متعلمة ولا تستطيع الاعتماد على نفسها من الناحية الاقتصادية، كما أثبتت نتائج بعض الدراسات أنَّ المطلقين أكثر قلقاً واكتئاباً من المتزوجين وأنهم معرضون لصحة أسوأ وانهيار واعتلال صحي، وأكثر انفعالية وعرضة للضغوط النفسية. والنساء المطلقات أكثر تعرضاً للاكتئاب والحزن والقلق والغضب، وينعكس ذلك على الأبناء الذين يشعرون بعدم الأمن والاستقرار، فيصبحوا أقل ثقة في النفس وأقل تكيفاً مع علاقاتهم الاجتماعية⁽³⁸⁾.

وليس من شك أنَّ الآثار المدمرة للطلاق لا تقتصر فقط على الأطفال والمرأة، وإنما تشمل الرجل أيضاً، حيث يعاني هو الآخر منه، فقد كشفت أحدث الدراسات النقاب عن تزايد نسبة الرجال المطلقين الذين يعانون أمراضاً جسدية ومشكلات نفسية بعد الطلاق، مقارنة بحالاتهم قبل وقوعه. فالرجل غالباً ما يجد نفسه بعد الطلاق وحيداً، نتيجة طبيعة العلاقات الاجتماعية التي يبنها حوله، فهو يشعر بالخيبة لفقدان دوره بوصفه أب وزوج، ويصاب بالصدمة نتيجة شعوره بالمسؤولية لانهيار الأسرة، إضافة إلى عدم السماح له قانوناً بحضانة الأولاد في معظم الأحيان إلا في سن متأخرة للأبناء. وأنَّ الرجل المطلق يعاني غالباً من عدم القدرة على التكيف اجتماعياً بعد الطلاق، كما يواجه صعوبات في خوض التجربة مرة أخرى بوصفه رجلاً (له ماضٍ). وتعليقاً على هذا الموضوع، يؤكد (محمد خليل أستاذ علم الاجتماع بجامعة عين شمس)، بحسب مجلة الجزيرة، أنَّ الزوج المطلق أكثر معاناة من المرأة التي غالباً ما تتأقلم مع وضعها الجديد، فالنساء أكثر قدرة من الرجال على تحمل صدمة الطلاق، فالرجال يميلون عادة إلى كبت أحزانهم وعدم البوح بها للغير كما تفعل معظم النساء، ما يعرضهم إلى أمراض جسدية ومشكلات نفسية عديدة بعد الطلاق، وإن كان هذا لا ينفى وجود آثار إيجابية يمكن أن تحدث نتيجة للطلاق، فقد يدفع الإحساس بالفشل الرجل إلى الثورة على نفسه، فيحاول التركيز في عمله وإثبات ذاته والتغلب على مرارة التجربة والخطأ⁽³⁹⁾.

وتمتد آثار الطلاق المدمرة إلى المجتمع والتي تتجسد في عدد من المخاطر لعلَّ أهمها: خروج جيل حاقد على المجتمع، بسبب فقدان الرعاية اللازمة له، وتزايد أعداد المشردين، وانتشار جرائم السرقة والاحتيال والنصب والرتذيلة، وزعزعة الأمن والاستقرار في المجتمع، فضلاً عن تفككه⁽³⁰⁾. فالطلاق يسبب اختلالاً في كثير من القيم التي يسعى المجتمع إلى ترسيخها في أذهان أفرادها وسلوكياتهم مثل: الترابط والتراحم، والتعاون، والتسامح، ومساعدة المحتاج والوقوف

معه في حالات الشدة... وغيرها من القيم الإيجابية المهمة في تماسك المجتمع واستقراره. إذ يؤلّد الطلاق إحباطاً نفسياً قوي التأثير في كل فرد من أفراد الأسرة المطلقة، قد يجعل بعضهم يواجه اللوم إلى المجتمع الذي لم يساعد على تهيئة الظروف التي تقي من الطلاق والتفكك، فيتحوّل اللوم لتلك القيم التي يدافع عنها المجتمع، ويسعى الفرد للخروج عليها وعدم الالتزام بها بوصفه نوع من السلوك المعبر عن عدم الرضى غير المعلن، كما قد يظهر الفرد نوعاً من السلوك الثقافي المنافي لما هو متعارف عليه في مجتمعه بعدّه رد فعل لعدم الرضى عن المجتمع وثقافته، فقد نجده يمجّد الثقافة الوافدة على حساب ثقافة مجتمعه.

خامساً- البحث الاجتماعي في محاكم الأحوال الشخصية والطلاق

تتميز بعض القضايا التي تنظر من قبل القضاء بكونها تتعلق بالحياة الزوجية والأسرية وتتعلق بمسألة تشرّد الأحداث وجناحهم ولطبيعة تلك الدعاوى فإنّ القاضي يستعين بالبحث الاجتماعي والذي يعدّ من العناصر المعينة للقضاء. وقد عرفت المحاكم العراقية البحث الاجتماعي لأول مرة في عام (1954) حيث عينت وزارة الشؤون الاجتماعية عدداً من الموظفين من خريجات فرع الخدمة الاجتماعية بوصفهم باحثات اجتماعيات وانتدبن للعمل في المحاكم الشرعية وكان لتلك التجربة على حدّاتها نتائج مثمرة رغم أنّ البحث الاجتماعي كان يقتصر على معالجة مشكلة الطلاق فقط، وكان دور البحث الاجتماعي سابقاً لدور المحكمة في هذا الموضوع، لأنّ الطلاق كان يقدم إلى المحكمة بشكل حجة وليس دعوى⁽⁴¹⁾. فإذا أخفق دور البحث الاجتماعي يبدأ دور المحكمة، وكان أسلوب العمل يتم بتقديم عريضة أو طلب من قبل القادم على الطلاق إلى قاضي المحكمة فيحيلها بدوره إلى موظف الحجج الذي يحيلها إلى الباحثة الاجتماعية لإجراء البحث الاجتماعي، حيث تقوم الباحثة بإصدار ورقة تبليغ إلى الزوجة تطلب حضورها في موعد معين لإجراء المقابلة الأولى معها. واستمر الأمر على ذلك حتى عام (1971) حينما قررت وزارة الشؤون الاجتماعية إنهاء انتدابهن وبقيت المحاكم الشرعية دون بحث اجتماعي عدا بعض المحاكم التي استعانت بالموظفات من كوادرها للقيام بهذه المهمة، وكان عملهن قليل الجدوى. وبعد عام (1974) اتجهت وزارة العدل إلى تعزيز البحث الاجتماعي في محاكم الأحوال الشخصية فتم تعيين باحثات اجتماعيات متخصصات وهيئات المستلزمات الكفيلة بتسيير العمل وبدأت صورة البحث الاجتماعي تسير في طريقها الصحيح، ولم يكن ثمة ذكر للبحث الاجتماعي في قانون الأحوال الشخصية أو في قانون المرافعات المدنية وكانت أول إشارة إليه قد وردت في التعديل الخامس لقانون الأحوال الشخصية لعام (1980) حيث نص على أنّه (لا يعتد بالوكالة في إجراءات البحث الاجتماعي أو التحكيم أو في إيقاع الطلاق) وقد كان كثير من مقدمي دعاوى الطلاق والمنازعات الأسرية يتهرب من البحث الاجتماعي ومن إجراءات المحكمة التي تسعى من ورائها إلى التوفيق بين الطرفين وذلك عن طريق توكيل وكيل لحضور المرافعات وإيقاع الطلاق، وبذلك لا يبقى مجال لإجراء البحث الاجتماعي لتقصي أسباب الخلاف والعمل على إزالته؛ لذا فقد صدر التعديل المذكور ليضع الأمور في نصابها الصحيح وكذلك فإنّ الباحث الاجتماعي لا يقتصر دوره في محاكم الأحوال الشخصية؛ بل في محاكم الأحداث ودور رعاية القاصرين أيضاً.

إنّ عمل الباحث الاجتماعي مساند لعمل القاضي بالنظر لكل دعاوى الطلاق... وغيرها إذ يعمل على التوفيق بين الزوجين ومعرفة الأسباب الحقيقية للدعوى والتي تكون غالباً مستورة وراء الأقنعة الظاهرة، ويعدّ دوره وسيط بين القاضي والأسرة من جهة وبين أفراد الأسرة نفسها من جهة أخرى، وهنا يؤمن للباحث الاجتماعي فرصة للإصغاء أكثر لصاحب المشكلة حيث أنّ طبيعة عملة القضائي تقتضي ذلك، ويقوم الباحث الاجتماعي بزيارات ميدانية لأصحاب العلاقة ما يتيح له التعرف على المشكلة عن قرب ودراسة البيئة الصحية والاجتماعية لصاحب المشكلة أو الأسرة وذلك لربط المعلومات والتحليل للوصول إلى مقترح الحل المناسب ويقوم بتقديم تقرير مفصل عن الحالة التي تابعها ويكشف للقاضي عن الأسباب الحقيقية للمشكلات ويمكن وصف تقريره مثل تقرير الخبير التي يستعين بها القاضي في إجراءات المحاكمة والحكم، وكذلك في قضايا الحضانة والمشاهدة ومراقبة السلوك بالنسبة للأحداث.

وبعد أن اصدر مجلس القضاء الأعلى تعليمات العمل في مكاتب البحث الاجتماعي في محاكم الأحوال الشخصية رقم (1) لسنة (2008) والتي نصت على أن دعاوى الطلاق والتفريق والنشوز والحضانة والمطالبة تحال ابتداءً إلى البحث الاجتماعي وبعد إكمال البحث يتم تسجيلها، وأن الباحث الاجتماعي هو صاحب اختصاص إنساني بعيد عن الاختصاص القانوني يقوم بالإصلاح ذات البين بين الزوجين فيعدّ دورة وسيط بين القاضي والأسرة من جهة وبين أفراد الأسرة نفسها من جهة أخرى، وأن للباحث الاجتماعي دوراً فعالاً و متميزاً في حسم الدعاوى إذا أداها بشكل يرضي الله ﷻ؛ إلا أن أكثر الناس والقانونيين يشكون من الباحث الاجتماعي فهناك من يرى أن البحث الاجتماعي في محاكم الأحوال الشخصية أثبت فشله وعدم قدرته على أداء المسوغات الشرعية الموكلة له، فليس قادراً على جمع الشمل ولا التحديد الدقيق لمسببات التفريق؛ بل نصب نفسه محقق عدلي وليس شرعي، وأن محاكم الأحوال الشخصية غالباً ما تتجاهل بحثه بين طرفي الدعوى ما أدى إلى وجوده من عدمه سواسية في النتائج المحتملة لقرار الحكم.

ومن خلال استعراضنا لمهام الباحث الاجتماعي المختصرة تبين لنا أنه يؤدي دوراً مهماً لهيئة المحكمة وأطراف القضية يمكن إيجازها على النحو الآتي:

1- المهام التي يؤديها الباحث الاجتماعي إلى أطراف القضية:

أ- من خلال المقابلات المشتركة بين الباحث الاجتماعي وطرفي القضية يحاول الباحث الاجتماعي تقريب وجهات النظر بينهما ووضع الحلول الممكنة مثل: تكثيف العلاقات والتفاعل بين الزوجين وملاحظة كثير من الظواهر مثل: الصراع حول السيطرة والسلبية وعدم المبالاة والعجز عن إقامة العلاقات الزوجية الإيجابية، كما يلاحظ الدور السلوكي لكلا الزوجين وتحديد مدى استعداد كل منهما لاتخاذ موقف الهجوم أو الخضوع في علاقتهما المتبادلة وذلك يساعده في إدراك مناطق المشكلة بينهما.

ب- تحديد أسباب الخلاف والسعي لتحقيق التوافق بين المتخاصمين وإزالته من خلال جمع المعلومات، وإتاحة الفرصة لحلها من قبلهم.

ج- اقتراح أسساً جديدة للتوفيق بين أطراف القضية في حالة عدم اتفاقهم على أسس معينة.

د- تتبع القضية بعد تحقيق التوافق، لإزالة المشاعر السيئة والتي قادت الأطراف إلى المتخاصمة أمام المحكمة كي لا يعود الصراع بينهم من جديد إذا حصل ما يدعو لذلك، ولا يترك القضية حتى يتأكد من إيجاد التوافق التام.

هـ- بعد أن يستنفذ الباحث الاجتماعي جميع السبل للصلح بين الزوجين يمكن أن تنتهي جلساته معها بتحقيق الانفصال بطريقة تراعى فيها حقوق كل من الطرفين وحقوق الأطفال. (الطلاق الأمين).

2- المهام التي يؤديها الباحث الاجتماعي إلى هيئة المحكمة:

أ- إجراء الدراسة الاجتماعية الشاملة عن القضية المعروضة أمام المحكمة، والدراسة تتضمن أطراف القضية وخصائصهم الفردية ودورهم في القضية ومعرفة نتائجها وأثارها في الأسرة والمجتمع⁽³²⁾.

ب- رفع تقرير مفصل عن القضية إلى هيئة المحكمة للمساعدة في اتخاذ القرار المناسب.

ج- تعريف المدعي عليه بأعضاء المحكمة، والعمل على تقوية العلاقات الإنسانية بينهم لكي يشجعه على الإدلاء بالمعلومات الصحيحة عن ظروف القضية وأسبابها⁽⁴³⁾.

ولا يمكن للباحث الاجتماعي أن يمارس دوره في محاكم الأحوال الشخصية دون الاعتماد على مجموعة من المقومات التي تعد لازمة أساسية للعمل لعل أهمها ما يأتي:

1- القدرة الخاصة على تكوين علاقة مهنية مع أطراف النزاع.

2- القدرة على تقمص مشكلة الأطراف المتنازعة ومعايشتها وإدراك مشاعر المتنازعين وميولهم الظاهرة وغير الظاهرة.

3- القدرة على تحقيق رغبة المصالحة بين المتنازعين أنفسهم دون ضغط أو إجبار.

4- اللياقة العمرية والثقافة الفكرية المناسبة للعمل في مجال الأسرة. وأن تكون له معرفة بالقوانين ذات الصلة بعمله.

- 5- توافر المؤهلات المناسبة في مجال الأسرة إضافة إلى الخبرة والرغبة والنضج العقلي والخلقي والنفسي والصحي واللفظي.
- 6- القدرة على المناقشة والحوار مع الباحثين النفسيين للاتفاق على رؤية موحدة حول القضايا المختلفة مع الاسترشاد بأراء رجال القضاء.
- 7- استحداث آليات مناسبة إلى متابعة أحوال الأسر بعد المعالجات وحل الخلافات لملاحظة التطورات الحاصلة وتلافي أية انتكاسات يمكن أن تحصل⁽⁴⁴⁾.

ومن جهة أخرى ينبغي أن يتم زيادة عدد الباحثات والباحثين الاجتماعيين المتخصصين من حملة الشهادات الجامعية الأولية في اختصاص الخدمة الاجتماعية وعلم الاجتماع حصراً على أن يساعدهم اختصاصيون في علم النفس والإرشاد النفسي في المحاكم لكي يمارسوا أعمالهم بشكل دقيق وعملي حيث أن تلك الأعمال لا تقتصر على الجانب النظري أو المكتبي وإنما تتعدى ذلك إلى العمل الميداني خارج المحكمة، وتوفير الوسائل والمستلزمات التي تمكنهم من أداء مهامهم بشكل فاعل ومؤثر والتي أهمها: توفير وسائل النقل المناسبة الخاصة بعملهم وزجهم في الدورات التدريبية داخل العراق وخارجه لإطلاعهم على تجارب الدول المتقدمة في العمل الاجتماعي.

أهم النتائج:

- 1- تبين إن أهم الأسباب التي تقف خلف مشكلة الطلاق هي: الجهل في الدين، سوء اختيار شريك الحياة، الأمية الأسرية، سوء التنشئة الاجتماعية، ضعف دور الأسرة في توجيه الأبناء ومتابعتهم، قصر فترة الخطوبة أو طولها، عمل المرأة خارج المنزل، الزواج المبكر، بطالة الزوج، العنف ضد الزوجة، الزواج بداعي الخوف من التقدم بالعمر، الاستعمال الخاطئ لوسائل التكنولوجيا الحديثة.
- 2- أشارت نتائج البحث إلى أسباب أخرى تعد ثانوية تدفع الأسر إلى الطلاق تتلخص في دور المحامين والمحاميات، ودور كتاب العرائض، ومنظمات المجتمع المدني، وقانون الأحوال الشخصية، والمجتمع بصورة عامة.
- 3- بينت نتائج البحث زيادة حالات الزواج في سن مبكرة الأمر الذي تسبب أيضاً في زيادة حالات الطلاق المبكر.
- 4- انتهى البحث إلى أن الطلاق يترتب عليه مشكلات تلحق الضرر بالمطلقين وأبنائهم، إذ أفرز الطلاق جملة من النتائج السلبية التي تلحق بالزوجين وأطفالهما ومحيطهما القربي كثيراً من الأذى على المستوى النفسي والاجتماعي والاقتصادي. فالمرأة المطلقة يتم إحلالها في مكانة اجتماعية أدنى، وكذلك أطفالها وتخسر استقلاليتها الاقتصادية السابقة، في حين تضيق إلى الرجل أعباء اقتصادية أخرى علاوة على خسارته لعبء زواجه السابق. وعلى المستوى النفسي تعاني المطلقة من الإحساس بالوحدة والإحباط وعدم الثقة بالنفس وعدم الرغبة في تكرار الزواج مرة أخرى الأمر الذي ترتب عليه شعور بعدم الثقة بالرجال والخشية والخلج منهم ومن مواجهة المجتمع الذي يحملها مسؤولية الطلاق. وعلى المستوى الاجتماعي فإن النتائج السلبية ترمي بظلالها على العلاقة بين أهل المطلقين التي تسودها القطيعة وتعرضهما للإشاعات في المجتمع ولنظرة الاجتماعية السلبية التي تقيد الحرية الاجتماعية والحرمان من الأطفال وازدياد الخلافات حولهما.
- 5- بالرغم من الدور المهم للبحث الاجتماعي في محاكم الأحوال الشخصية الذي يؤدي في كثير من الحالات إلى إصلاح ذات البين وإبعاد الأسرة عن شبح الطلاق وما يؤول إليه من نتائج خطيرة على الزوج والزوجة والأبناء؛ إلا أن هذا الدور يبدو ضعيفاً وسطحياً وغير مؤثراً في كثير من الحالات وذلك لأسباب عديدة منها: ما يتعلق بقدرات الباحث نفسه، وعدم دعمه مادياً ومعنوياً، وتجاهل معظم السادة القضاة للتقرير الذي يقدمه إلى المحكمة من قبل بعض القضاة، إضافة إلى ضعف المقومات الأساسية اللازمة لعمله من أماكن خاصة للعمل أو توفر وسائط النقل للقيام بالزيارات المنزلية... الخ.

التوصيات والمقترحات:

في نهاية هذا البحث نضع عدداً من التوصيات والمقترحات المستقاة من ثنايا هذا البحث يمكن أن تسهم في التقليل من حالات الطلاق حفاظاً على التماسك الأسري واستقرار الحياة الزوجية وعلى النحو الآتي:

التوصيات:

1- من الضروري أن تقوم الهيئات الدينية بالتدخل الفعال من خلال قنواتها المختلفة لإفهام الناس الحكمة من وراء رخصة الطلاق.

2- نتيجة للظروف التي أصابت المجتمع العراقي فإن ظاهرة الطلاق تعود بعض أسبابها للظروف الاقتصادية لعدم استطاعة الزوج الإنفاق وتأمين السكن. لذا نرى أن إيجاد فرص العمل التي تليق بالفرد العراقي وتقدر جهوده وتضحياته ورعاية الأسر التي تكثر فيها البطالة مادياً يمكن أن يسهم بالحد أو التقليل من حالات الطلاق.

3- إدخال مقرر دراسي في المدارس الثانوية تحت مسمى (أصول الحياة الأسرية) للطلبة والطالبات - بدلاً من مادة الأسرية المقررة للطالبات فقط- يتضمن توضيح أسس الحياة الزوجية وتكوين الأسرة منذ اختيار شريك الحياة والخطوبة وانتهاجاً بالواجبات والحقوق الزوجية حتى تكون لهما فكرة واضحة عن الزواج تساعدهم على بناء أسر سليمة.

4- حث الجامعات المتناظرة في محافظات القطر، لغرض عقد مؤتمر جامعي على مستوى العراق يشترك فيه وزارة العدل ومجلس القضاء الأعلى، ووزارة المرأة، ووزارة المالية، ووزارة حقوق الإنسان، ووزارة الداخلية، والوقفين السنوي والشيعي لمواجهة المشكلات الأسرية المتزايدة وعلى رأسها الطلاق.

5- أن تقوم المؤسسات الإعلامية والجمعيات الحكومية وجمعيات المجتمع المدني بنشر التوعية الأسرية للمتزوجين وغير المتزوجين على حد سواء، والتحذير من مخاطر الطلاق على المجتمع؛ مستفيدين بذلك من خبرات المطلقين الزوجية، لما لها من أهمية في المساعدة على تجنب حصول الطلاق في المجتمع.

6- إعطاء المرأة حقوقها الشخصية وأهمها حرية الاختيار والمشورة والتعليم على وفق ما نصت عليه الشرائع السماوية والقوانين الوضعية وتحت إشراف الوالدين.

7- إنشاء مكاتب صحية للكشف على الراغبين في الزواج قبل عقده وبذلك تختفي حالات الطلاق بسبب الأمراض والعقم والشذوذ الجنسي.

8- تشكيل مؤسسة خاصة للبحث الاجتماعي في نطاق كل محكمة من محاكم الأحوال الشخصية على أن تكون في بناية ملحقة بالمحكمة حفاظاً على سرية معلوماتها تقوم بإجراء هذا النوع من البحث في قضايا الطلاق التي ترد إلى المحكمة وخلال فترة لا تزيد عن الشهرين. وتوضع نتائج دراستها لدى القاضي قبل إصدار حكمه ويعهد إليها بإصلاح ذات البين إن استدعى الموضوع ذلك.

9- ضرورة إقامة وحدات للإرشاد الأسري في مراكز الأحياء التي تعنى بالشؤون الأسرية، يعمل بها اختصاصيون أكفاء، ويكون من أهم واجباتها دراسة المشكلات الزوجية، وحالات الرغبة في الطلاق قبل وقوعها وقبل وصولها إلى المحاكم.

10- إعادة التوافق النفسي للمطلقين والمطلقات، لاسيما المطلقات وذلك بالعمل على دمجهن في المجتمع بتشجيعهن على إكمال دراستهن وممارسة حياتهن بشكل طبيعي وتوفير العمل للراغبات فيه، والانخراط في المجتمع.

المقترحات:

1- إجراء بحث مماثل ميداني لتسليط الأضواء الميدانية على واقع مشكلة الطلاق والوقوف على أسبابها ونتائجها وتقديم توصيات علاجها.

2- إجراء بحث مماثل ميداني يقارن بين مشكلة الطلاق في القرية والمدينة.

3- إجراء بحث مماثل ميداني يهدف إلى دراسة مشكلة الطلاق المبكر في العراق.

4- إجراء بحث مماثل يهدف إلى دراسة مهام الباحث الاجتماعي في محاكم الأحوال الشخصية والمعوقات التي تواجهه.

الهوامش:

- 1- أحمد الغندور، الأحوال الشخصية في التشريع الإسلامي، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، 1972، ص.253
- 2- معن خليل عمر وعبد اللطيف العاني، المشكلات الاجتماعية، مطابع التعليم العالي، الموصل، 1991، ص.280
- 3- www.smwa.gov.iq/inside_page/259.html
- 4- عبد الباسط محمد حسن، أصول البحث الاجتماعي، ط8، مكتبة وهبة، القاهرة، 1982، ص. 210.
- 5- المرجع السابق نفسه، ص 213.
- 6- خالد أحمد الصالح، خلاف الفقهاء في وقوع الطلاق الثلاث وطلاق المدهوش والغضبان، جامعة الأنبار، مجلة كلية التربية، العدد الثاني، 2009، ص. 216.
- 7- هناء جاسم السبعواوي، الطلاق وأسبابه في مدينة الموصل- دراسة تحليلية، مجلة إضاءات موصلية، العدد (74)، 2013، ص.3.
- 8- المرجع السابق نفسه، ص.3.
- 9- عائدة سالم الجنابي، المتغيرات الاجتماعية والثقافية لظاهرة الطلاق - دراسة ميدانية لظاهرة الطلاق في مدينة بغداد، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1983، ص.16.
- 10- مصطفى إبراهيم... (وآخرون)، المعجم الوسيط، الجزء الأول، مطبعة مصر القاهرة، 1960، ص. 407.
- 11- عادل أحمد سرقيس، الزواج وتطور المجتمع، دار الكتاب العربي للطباعة، القاهرة، ب. ت، ص.12.
- 12- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988، ص ص 278-279.
- 13- www.fourliteracies.org/Arabic/MISSION/2004/earlymarriage.htm.
- 14- رواه أبو داود في سننه، كتاب الحدود، باب في المجنون يسرق أو يصيب حداً، رقم الحديث (4398).
- 15- رواه أبو داود في سننه، كتاب اللباس، باب ما تبدي المرأة من زينتها، رقم الحديث(4104).
- 16- أمل جمعة، لا لتزويج الصغيرات، مقال منشور على شبكة الإنترنت:
www.womenqateway.com
- 17- المرجع السابق نفسه.
- 18- زينب الديراني، الزواج المبكر سيئاته أكثر من إيجابياته، مقال منشور على شبكة الإنترنت:
<http://www.anazahra.com/18087>
- 19- هناء جاسم السبعواوي، مرجع سابق، ص.4.
- 20- www.q8sws.com/index.php?option=com_content&view...id
- 21- أحمد الغندور، مرجع سابق، ص.256.
- 22- كلثم علي غانم الغانم، ظاهرة الطلاق في المجتمع القطري، دراسة ميدانية، جامعة قطر، الدوحة، 1998، ص.26.
- 23- رواه أبو داود في سننه، كتاب المناقب، باب مناقب أهل بيت النبي صلى الله عليه وسلم، رقم الحديث (3788).
- 24- بثينة السيد العراقي، أسرار في حياة المطلقات، ط2، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض، 2000، ص.187.
- 25- التقرير الفقهي، العددان 6-7، السنة 3008، ص 6. انظر: www.ibnidrees.com
- 26- أيمن الشبول، المتغيرات الاجتماعية والثقافية لظاهرة الطلاق (دراسة انثربولوجية في بلدة الطرة)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الثالث - الرابع، 2010، ص.660.
- 27- بثينة السيد العراقي، مرجع سابق، ص.76.
- 28- إيمان أحمد ونوس، ما يكمن وراء ظاهرة الطلاق المبكر، مقال منشور على موقع الحوار المتمدن، محور العلاقات الجنسية والأسرية:

www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=96910

- 29- جريدة عكاظ، الأربعاء 1427/06/02 هـ الموافق 28 /يونيو/ 2006 العدد: 1837.
- 30- علياء شكري، الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989، ص 292.
- 31- غني ناصر القرشي، مقدمة في الضبط الاجتماعي، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس- ليبيا، 2005، ص96.
- 32- إيمان حسين شريف، الطلاق وتأثيره على الأطفال، مقال منشور على الموقع الإلكتروني:
www.aawsat.com/details.asp?issueno=10626&article=487788
- 33- العابيد سليم وبغداد خيرة، التفكك الأسري وأثره على انحراف الطفل، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9- 10 أبريل، 2013، ص9.
- 34- معن خليل عمر وعبد اللطيف العاني، مرجع سابق، ص ص 282- 283.
- 35- بثينة السيد العراقي، مرجع سابق، ص11.
- 36- المرجع السابق نفسه، ص196.
- 37- عربي عيسى، آثار الطلاق على الرجل المرأة الأطفال المجتمع، مقال منشور على الموقع الإلكتروني:
www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=305409
- 38- المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات، قسم المعلومات، بحث حول الأسباب المؤدية إلى الطلاق من وجهة نظر المطلقين والمطلقات في محافظات غزة، سلسلة الدراسات الميدانية رقم (3)، 2003، ص4.
- 39- www.tihamh-qn.com
- 40- التقرير الفقهي، مرجع سابق، ص ص 13- 14.
- 41- محمد حسن كشكول، مقدمة حول البحث الاجتماعي في محاكم الأحوال الشخصية، مطبعة الشعب، بغداد، د. ت، ص، ص 4-5.
- 42- إحسان محمد الحسن، تنظيم المجتمع، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1992، ص ص 261- 262.
- 43- المرجع السابق نفسه، ص261.
- 44- عمران مسعود البوعيشي، أهمية استحداث وحدة للخدمة الاجتماعية الأسرية في دوائر محاكم الأحوال الشخصية من وجهة نظر القضاة ومثلي الخدمة: دراسة ميدانية على دوائر محاكم الأحوال الشخصية في مدينة طرابلس، إشراف عياد سعيد أمطير، أكاديمية الدراسات العليا (ليبيا)، مدرسة العلوم الاجتماعية، قسم الخدمة الاجتماعية، 2009، ص ص 48- 49. (رسالة ماجستير غير منشورة).

المراجع:

- 1- إحسان محمد الحسن، تنظيم المجتمع، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1992.
- 2- إيمان أحمد ونوس، ما يكمن وراء ظاهرة الطلاق المبكر، مقال منشور على موقع الحوار المتمدن، محور العلاقات الجنسية والأسرية:

www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=96910

- 3- إيمان حسين شريف، الطلاق وتأثيره على الأطفال، مقال منشور على الموقع الإلكتروني:
www.aawsat.com/details.asp?issueno=10626&article=487788
- 4- أحمد الغندور، الأحوال الشخصية في التشريع الإسلامي، مطبوعات جامعة الكويت، الكويت، 1972.
- 5- أمل جمعة، لا لتزويج الصغيرات، مقال منشور على شبكة الإنترنت:

www.womengateway.com

- 6- أيمن الشبول، المتغيرات الاجتماعية والثقافية لظاهرة الطلاق (دراسة انثربولوجية في بلدة الطرة)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الثالث - الرابع، 2010.
- 7- بثينة السيد العراقي، أسرار في حياة المطلقات، ط2، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض، 2000.
- 8- التقرير الفقهي، العددان 6-7، السنة 3008 : www.ibnidrees.com
- 9- جريدة عكاظ، الأرياء 1427/06/02 هـ الموافق 28 /يونيو/ 2006 العدد: 1837.
- 10- خالد أحمد الصالح، خلاف الفقهاء في وقوع الطلاق الثلاث وطلاق المدهوش والغضب، جامعة الأنبار، مجلة كلية التربية، العدد الثاني، 2009.
- 11- زينب الديراني، الزواج المبكر سيئاته أكثر من إيجابياته، مقال منشور على شبكة الإنترنت: <http://www.anazahra.com/18087>
- 12- عادل أحمد سرقيس، الزواج وتطور المجتمع، دار الكتاب العربي للطباعة، القاهرة، ب.ت.
- 13- عائدة سالم الجنابي، المتغيرات الاجتماعية والثقافية لظاهرة الطلاق - دراسة ميدانية لظاهرة الطلاق في مدينة بغداد، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1983.
- 14- العايب سليم وبغداد خيرة، التفكك الأسري وأثره على انحراف الطفل، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9-10 أبريل، 2013.
- 15- عبد الباسط محمد حسن، أصول البحث الاجتماعي، ط8، مكتبة وهبة، القاهرة، 1982.
- 16- عربي عيسى، آثار الطلاق على الرجل المرأة الأطفال المجتمع، مقال منشور على الموقع الإلكتروني: www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=305409
- 17- علياء شكري، الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1989.
- 18- عمران مسعود البوعيشي، أهمية استحداث وحدة للخدمة الاجتماعية الأسرية في دوائر محاكم الأحوال الشخصية من وجهة نظر القضاة وملتقي الخدمة: دراسة ميدانية على دوائر محاكم الأحوال الشخصية في مدينة طرابلس، إشراف عياد سعيد أمطير، أكاديمية الدراسات العليا (ليبيا)، مدرسة العلوم الاجتماعية، قسم الخدمة الاجتماعية، 2009، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 19- غني ناصر حسين القريشي، مقدمة في الضبط الاجتماعي، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس- ليبيا، 2005.
- 20- محمد حسن كشكول، مقدمة حول البحث الاجتماعي في محاكم الأحوال الشخصية، مطبعة الشعب، بغداد، د.ت.
- 21- كلثم علي غانم الغانم، ظاهرة الطلاق في المجتمع القطري، دراسة ميدانية، جامعة قطر، الدوحة، 1998.
- 22- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988.
- 23- المركز الفلسطيني للديمقراطية وحل النزاعات، قسم المعلومات، بحث حول الأسباب المؤدية إلى الطلاق من وجهة نظر المطلقين والمطلقات في محافظات غزة، سلسلة الدراسات الميدانية رقم (3)، 2003.
- 24- مصطفى إبراهيم... (وآخرون)، المعجم الوسيط، الجزء الأول، مطبعة مصر القاهرة، 1960.
- 25- معن خليل عمر وعبد اللطيف العاني، المشكلات الاجتماعية، مطابع التعليم العالي، الموصل، 1991.
- 26- هناء جاسم السبعوي، الطلاق وأسبابه في مدينة الموصل - دراسة تحليلية، مجلة إضاءات موصلية، العدد (74)، 2013.
- 27- www.fourliteracies.org/Arabic/MISSION/2004/earlymarriage.htm
- 28- www.q8sws.com/index.php?option=com_content&view...id
- 29- www.smwa.gov.iq/inside_page/259.htm
- 30- www.tihamh-qn.com

المشكلات التي تواجه طلبة جامعة بابل من وجهة نظرهم

م.م. عقيل خليل ناصر

جامعة بابل/ كلية الآداب

Problems Facing the Students of the University of Babylon from their Points of View

Assistant Lecturer Aquil Khalil Nasser
College of Arts / University of Babylon

Abstract

When a student is enrolled in one of the Iraqi universities, he does not know the basic means by which he can behave. When he has been at home, he has used the means he has seen suitable; but he is facing now a new environment with numerous implicit questions, various apprehensions, and different visions. Besides, he has to undergo several crises resulting from his growth, study, thinking of future, and attitude towards present life. He may overcome all his crises or may face some difficulties in solving them for it is not easy to overcome a crisis.

الملخص:

عندما يلتحق الطالب في إحدى الجامعات العراقية يقدم على جو لا يعرف وسائل التصرف الأساسية فيه بينما كان في البيت يمارس ما يأنس إليه من أساليب، إنه يواجه هذه البيئة الجديدة بأسئلة ضمنية كثيرة، ومخاوف متنوعة وتصورات مختلفة الأطر، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يعاني عدداً من الأزمات تأتيه من نموه، ودراسته، وتفكيره بمستقبله، وموقفه من حياته الحاضرة. قد يتغلب على كل أزماته، وقد يلاقي صعوبات في حل بعضها أو أكثرها، وليس التغلب على الأزمات بالأمر السهل.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

عندما يلتحق الطالب في إحدى الجامعات العراقية يقدم على جو لا يعرف وسائل التصرف الأساسية فيه بينما كان في البيت يمارس ما يأنس إليه من أساليب، إنه يواجه هذه البيئة الجديدة بأسئلة ضمنية كثيرة، ومخاوف متنوعة وتصورات مختلفة الأطر، وبالإضافة إلى ذلك فإنه يعاني عدداً من الأزمات تأتيه من نموه، ودراسته، وتفكيره بمستقبله، وموقفه من حياته الحاضرة. قد يتغلب على كل أزماته، وقد يلاقي صعوبات في حل بعضها أو أكثرها، وليس التغلب على الأزمات بالأمر السهل.

وفي الواقع، تتطلب الجامعة من الطلاب جهداً غير قليل من أجل متابعة الدراسة في عدد من المواد الدراسية، بينها اتصال أحياناً، وبينها تباعد واضح أحياناً أخرى، ويكون الجهد ضرورياً من أجل النجاح في الدراسة والانتقال من مرحلة إلى أخرى، ولكن يحدث أحياناً أن يواجه الطالب مقرراً ما بصعوبة خاصة، وقد تصبح الصعوبة مشكلة، ويحدث أحياناً أن يقصر الطالب في الوصول إلى المستوى التحصيلي المطلوب الذي ترضى عنه الجامعة في أكثر المقررات، تعمل في ذلك قدراته، أو كثرة انقطاعه، أو علاقته مع رفاق الجامعة، أو انشغاله بأمر بعيدة عن أمور الدراسة، وهنا نجده أمام صعوبة قاسية، فقد يضطر إلى إعادة السنة في المرحلة نفسها ومواجهة مشكلات الإحباط، وقد يضطر إلى تغيير الجامعة وتحمل صعوبات الإحباط من جهة والتوافق مع بيئة جديدة من جهة أخرى. وقد يضطر إلى تغيير نوع الدراسة، وبعض الطلاب يعانون من مثل هذه الصعوبات الدراسية والتكيفية ويتعثرون، ولكن بعضهم الآخر يستطيعون مواجهتها بنجاح.

هذه أفكار وملاحظات حول أوضاع الطلاب لفتت نظر الباحث وشغلت باله، وجعلته يشعر أنه أمام مشكلة حقيقية كونه عضو هيئة تدريس في جامعة بابل، وفي الواقع لقد نمت هذه المشكلة لديه عندما رأى تعثر بعض أبناء أقرابه ومعارفه وأصدقائه من طلاب وطالبات في بعض الجامعات العراقية، وعندما لاحظ هو وزملاؤه من الأساتذة في الجامعات المختلفة ضعف مستوى طلبتهم الجامعيين في عملية التحصيل الأكاديمي والدراسي.

لذا فإن الوقوف على طبيعة ووجوه هذه المشكلة يتطلب القيام بالدراسة والبحث عن هذه المشكلة من الطلبة أنفسهم بغية الوصول إلى مقترحات من شأنها أن تخفف من حدة هذه المشكلات.

ثانياً: أهمية البحث

إن تقدم الحياة الإنسانية وتعقدتها جعل عدداً غير قليل من الناس يعانون من مشكلات في حياتهم اليومية، فطفل المدرسة الابتدائية يبدو عليه سلوك الخوف الشديد في كل مناسبة يتحدث فيها أمام معلمه، وآخر طالب في المدرسة الثانوية تشير نتائج امتحاناته النهائية إلى تفوقه في المدرسة، فيشرح صدره ويبدو عليه السرور، وثالث يقضي الليل، وهو يفكر في كيفية الحصول على لقمة العيش لأبنائه في صباح اليوم التالي، ومثل هؤلاء البشر كثيرون ممن يعانون من مشكلات تتفاوت فيما بينها بين الضعف والقوة، وما هذه المشكلات وغيرها سوى صور يسيرة وكثيرة من الاضطرابات السلوكية التي يمكن أن نشاهدها بين الناس في حياتهم اليومية مما يجعل من العلاج النفسي نتيجة حتمية لا بد من التوسع فيها. فضلاً عن ضرورة أعداد المرافق المتخصصة التي تلحق بأماكن تواجد التجمعات البشرية من أجل الخدمات النفسية الضرورية للأفراد.

وتستمد المشكلات الاجتماعية والانفعالية أهميتها من تأثيرها المتعظم في مجمل حياة الفرد، فبينما تؤثر المشكلات الأكاديمية في مركز الفرد في المجالات الأكاديمية. فإن المشكلات الاجتماعية والانفعالية تؤثر بأشكال متباينة متعددة في مختلف جوانب شخصية الفرد من حيث توافقه الاجتماعي والانفعالي (ملحم، 2002: 352).

ويشكل طلبة الجامعة فئة مهمة من فئات المجتمع لأنهم يمثلون القوة التي سترفده بالطاقات الشابة المعدة والمؤهلة علمياً وثقافياً، ولما كانت المؤسسات التربوية عامة - والجامعات خاصة - تمثل قوة ضبط اجتماعي يتحقق من خلالها الإطار المرجعي الذي يوجه سلوك الشباب، فإن من المهام الأساسية لتلك المؤسسات: تنمية المسؤولية، وكذلك الاستعداد للتنضحية من أجل الآخرين لدى هؤلاء الشباب مما يؤدي إلى إكسابهم القيم والمعايير الاجتماعية الصحيحة (محمد، 1979: 120).

والجامعات هي مجال خصب تنضج فيه مدارك المتعلمين نضوجاً يؤهلهم لإدراك العلم وطلبه، ويساعدهم على معرفة نظرياته ومناهجه، ويعطيهم القدرة على معالجة سائر ميادينه (المدني، 1989: 211).

وتعد الجامعات من المؤسسات المؤثرة في إعداد الطالب الجامعي وفي رقي المجتمعات، لأنها تؤثر في سلوكهم، وتوجههم التوجيه السليم الذي يحقق التفاعل الإيجابي والناجح مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وكذلك فإن أي تطوير أو تنوير في حركة المجتمع أو تحديث بعض قيمه ومفاهيمه لا يمكن أن يكون بفاعلية إذا لم يمثلها الشباب - خاصة طلبة الجامعة - ويتفاعلون معه ويسهمون في قيادته، لذلك ينبغي على الجامعة العمل على حل المشكلات التي تواجه الطلبة، وتهيئة الأجواء المناسبة والفرص والفعاليات والأنشطة والبرامج التي تساعدهم على النمو المتوازن من جميع النواحي (العلمية، الجسمية، العقلية، الوجدانية، الوطنية والاجتماعية) وإكسابهم المهارات والخبرات التي تجعل منهم مواطنين صالحين في المجتمع (علي: 1987: 33).

وهناك العديد من النماذج التي تقدم خطوات للحد من المشكلات التي تعترض الافراد، والتي كان لها أثر قوي في التكنيكيات الإرشادية، ومن أهم هذه النماذج هو نموذج جون ديوي (Jhon Dewey) والذي يقوم على الخطوات التالية: عرض المشكلة، ثم تعريف المشكلة، ثم توليد افتراضات، ثم تقييم الافتراضات، ثم انتقاء الافتراض الأكثر كفاءة (29 Hoppner, 1978:).

أما نموذج دزوريللا وجولد فرايد (Dzurilla & Gold Fried) فيتكون من الخطوات التالية: التوجه العام نحو المشكلة، ثم تعريف المشكلة وتشكيلها، ثم توليد البدائل، ثم اتخاذ القرار، ثم التحقق والتقييم (Dixan,1984:23-27). في حين يرى المليجي أن أساس حل المشكلات يعتمد على إدراك العلاقات، حيث قال: تحل بعض المشكلات على مستوى (الإدراك) و(الفعل) أي: مستوى السلوك الحركي العادي. هذا النوع من الحل، يندرج تحت عنوان: (التعلم بالمحاولة والخطأ) ويلعب (الاستبصار) دوراً في هذا النوع من الحل عندما يكون الموقف بسيطاً بدرجة كافية تمكن الفرد من إدراك علاقات جديدة مفيدة، وفي هذا النوع من الحل تكون الأشياء المحسوسة موجودة، وتناولها يكون بالنشاط العقلي (المليجي، ب-ت: 213).

ويستنتج الباحث مما سبق أن أسلوب حل المشكلات يتكون من المهارات الأساسية التالية: الحساسية للمشكلة، والتفكير ببدائل الحل، ثم التفكير بالوسائل والغايات، ثم التفكير بالنواتج، وأخيراً التفكير السببي. ويعتبر ثورنديك (Thorndike) من أوائل الباحثين في مجال حل المشكلات، وقد اعتبر حل المشكلات كأحد أنماط التعلم، فهو يرى أن جميع أنواع التعلم يكون بالمحاولة والخطأ وقال: إن التعلم تدريجي يحدث فيه تحسن بنسب بسيطة ثابتة، وأن حل المشكلات لا يتوسط التفكير، أما كوهلر (Kohler) فقد اتخذ موقفاً مناقضاً لموقف ثور نديك باعتقاده أن عملية حل المشكلات عملية استبصارية عقلانية تبدأ بتعرف الفرد على المشكلة ثم بتجربته لعدة حلول عقلانية ممكنة، ثم يتحقق الاستبصار لدى الفرد عندما يفكر بالحل، وقد كان لوجهة نظره هذه الأثر الأكبر في وجهات النظر المعاصرة، إذ أن التأكيد على الطبيعة المعرفية لحل المشكلات، هو تراث الاتجاه الجشتالتي، ويرى جانيه (Gagne) أن حل المشكلات هو نمط من السلوك المحكوم بقوانين، وهو عملية يدمج فيها الفرد المفاهيم والقوانين المتكونة لديه من معارفه وخبراته السابقة لتكوين مفاهيم وقوانين من مستوى أعلى والتي تمكنه من حل المشكلات، ويرى أن حل المشكلات هو أكثر أشكال التعلم تعقيداً (Dixan,1984:23).

أما أندرسون (Anderson) فيذكر أن حل المشكلات هو سلسلة من العمليات المعرفية الموجهة نحو هدف (Anderson,1980:20).

كما يرى دزوريللا ونيزو (Dzurilla & Nezu) بأن حل المشكلات عملية يكتشف الأفراد بواسطتها كيف يتعرفون على الوسائل الفعالة للتكيف مع المواقف ذات الطابع الإشكالي التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، ولذلك فإن حل المشكلات من وجهة نظره إستراتيجية تكيفية عامة هدفها الاكتشاف الواسع للحلول الفعالة والتي تسهم في تسهيل المحافظة على الكفاءة الاجتماعية العامة (Heppner,1978:17).

لذا فإن هذا البحث بجانب أهميته العلمية، له أهمية عملية، وحاجة واقعية، لأن مجتمع البحث يشكل شريحة كبيرة، تزداد أعدادها عاماً بعد عام. وحل المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة تقع مسئوليتها المباشرة على أسرهم وفي ذات الوقت على المؤسسات التعليمية التي يلزمها تضمينه حركة البحث العلمي فيها لتخدم المجتمع. كما ما تخرج به هذه الدراسة من نتائج وتوصيات من شأنها الإسهام في علاج المشكلات المرتبطة بالعملية التعليمية، كي لا تفقد حركة التعليم قدرات هؤلاء الطلبة، ويجني البلد ما يرجوه من هذه الفئة مستقبلاً.

ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي في تشخيص هذه المشكلات، وذلك لغرض تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة من أجل إيجاد الحلول والمعالجات التي تساعد على الحد منها.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على "المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة من وجهة نظر الطالب"

رابعاً: حدود البحث (المكانية والزمنية والبشرية)

أقتصر البحث الحالي على طلبة كليتي "طب الأسنان والتربية الأساسية" في جامعة بابل للعام الدراسي 2007-2008م.

خامساً: تعريف المصطلحات**-المشكلة: (Problem)**

1. عرفها وبستر (webster,1951) بأنها: "قضية مطروحة للحل كأن تكون قضية او حالة محيرة لشخص" (webster,1951:672).

2. ويعرفها نجار وآخرون (1960) بأنها: "أية وضعية محيرة حقيقة كانت أم اصطناعية يتطلب حلها اعمال الفكر" (نجار، 1960:190).

3. وعرفها حابر وحبيب (1967) بأنها: "حالة حيرة وقلق تتملك عقل الإنسان وتدفعه إلى التأمل والتفكير لإيجاد حل وجواب، للخروج من هذه الحيرة" (جابر وحبيب، 1967:59).

4. بينما عرفها نيول (Newell,1972) على أنها: "عندما يريد الإنسان أن يحصل على شيء لا يعرف بدقة تسلسل الأعمال التي ويجب أن يعلمها لكي يحصل على ذلك الشيء، فإنه يكن آنذاك في مشكلة" (Newell,1972:82).

5. ويعرفها كود (Coood,1973) بانها: "حالة اهتمام أو ارتباك حقيقي أو اصطناعي، وحلها يتطلب تفكيراً تأملياً" (Coood,1973:438).

6. عرفها دمعة (1983) بأنها: "حالة شك وارتباك يعقبها حيرة وتردد، وتتطلب عملاً او بحثاً للتخلص من هذه الحالة واستبدالها بحالة شعور بالارتياح والرضا" (دمعة، 1983:39).

7. وعرفها جابر وآخرون (1992) في معجم علم النفس على أنها: وعي الفرد باستحالة التغلب على الصعوبات والتناقضات الناشئة في موقف معين عن طريق المعرفة والخبرة المتوافرة (جابر وآخرون، 1992:228).

1- ويعرفها سميث (Smith) نقلاً عن (التل، 1995): بأنها موقف يسعى فيه الفرد للبحث عن وسائل فعالة للتغلب على عائق أو عوائق تحول دون الوصول لهدف ذي قيمة (التل، 1995:2).

2- وعرفها المليجي: بأنها هي أي نقص يواجه الكائن الحي في التوافق، وتتجم المشكلة عادة عن عائق في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك الذي اعتاد الفرد، مما يؤدي إلى شعوره بالتردد والحيرة والتوتر، وهذا يدفعه إلى أن يسعى لحل المشكلة حتى يتخلص مما يعانیه من ضيق وتوتر (المليجي، ب-ت: 213).

- اما التعريف النظري للمشكلة، فقد تبني الباحث تعريف (جابر وحبيب، 1967) كونه الأقرب للبحث الحالي.

- وتُعرّف المشكلة إجرائياً بأنها: العوائق والصعوبات التي يواجهها الطالب ويحددها من وجهة نظره في هذا البحث.

الفصل الثاني**دراسات سابقة****أولاً: دراسات عراقية****1.دراسة (الحسن، 1987)**

"مشكلات تدريس مادة الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التدريسية لمادة الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة

نظر مدرسيها، ومعرفة الحلول المقترحة لها.

وقام الباحث باختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، إذ تكونت من (170) مدرسة من المدارس النهارية في بغداد، وبلغ عدد المدرسين والمدرسات في هذه العينة (24) مدرساً، و(29) مدرسة للدراسة الاستطلاعية و(297) مدرساً ومدرسة للدراسة النهائية.

وصمم الباحث استبياناً تكون من (70) فقرة موزعة على ستة مجالات، وتضمن أسئلة مفتوحة عن الحلول المقترحة لها.

وقد استخدم الباحث في دراسته معامل ارتباط سبيرمان، ومعامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، ومعادلة فيشر (حده المشكلة).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ان مجال الوسائل التعليمية من أكثر المجالات التي تتسبب في خلق مشكلات تعترض عملية تدريس مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة، أما أقل المجالات التي تتسبب في خلق مشكلات تعترض عملية التدريس المادة فكان مجال الامتحانات، وان أعلى درجة حدة في مجال المشكلات الست حصلت عليها فقرة (ضعف المستوى العلمي للعديد من خريجي الدراسة الابتدائية)، إذ احتلت المرتبة الأولى بدرجة حدة (1.842)، اما أقل درجة حدة فحصلت عليها فقرة (قلة تدريب مدرسي المادة على الاستخدام الجيد في وضع الأسئلة الامتحانية)، إذ احتلت المرتبة الأخيرة بدرجة حدة (0.768).

2.دراسة السامرائي (1989)

" الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية.

وقام الباحث باختيار عينة بلغت (83) معلماً ومعلمة للتطبيق الاستطلاعي، و(342) معلماً ومعلمة للتطبيق النهائي، وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في تحليل البيانات إحصائياً وهي: النسبة المئوية، والوزن المئوي، والوسط المرجح.

وقد اظهرت نتائج البحث أن جميع الفقرات تمثل صعوبات حقيقية، إذ بلغ وزنها المئوي أكثر من (50%)، أما أعلى درجة حدة فقد حصلت عليها فقرة (قلة عدد المعلمين المختصين) إذ بلغ وزنها المئوي (92.95%) في حين كانت أقل درجة حدة (57.85%) حصلت عليها فقرة (لا يهتم بعض المعلمين والمعلمات بالنشاطات اللاصفية لمادة التاريخ).

3.دراسة (العنبي، 2002)

المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين عند تدريس مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الأدبي وحلولهم المقترحة

استهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية: -

أولاً: ما المشكلات التي تواجه الطلبة عند تدريس مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الأدبي من وجهة نظرهم؟
ثانياً: ما المشكلات التي تواجه المدرسين عند تدريسهم مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الادبي من وجهة نظرهم؟

ثالثاً: ما الحلول المقترحة للمشكلات التي تواجه الطلبة عند تدريس مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الادبي من وجهة نظرهم؟

رابعاً: ما الحلول المقترحة للمشكلات التي تواجه المدرسين عند تدريس مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الأدبي من وجهة نظرهم؟

وبعد ان حدد الباحث المجتمع الأصلي، ومجتمع البحث، قام باختيار عينتين استطلاعيتين، عينة من الطلبة تكونت من (119) طالباً وطالبة، وعينة من المدرسين تكونت من (10) مدرسين ومدرسات، ثم قام باختيار العينة النهائية

للطالبة والتي تكونت من (426) طالباً وطالبة، والعينة النهائية للمدرسين والتي تكونت من (68) مدرساً ومدرسة، وتمت عملية الاختيار بالطريقة الطبقيّة العشوائية من المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة ديالى. وأعد الباحث استبياناً، معتمداً في بناء خطواته على ما حصل عليه من الدراسة الاستطلاعية والأدبيات، والدراسات السابقة، واشتمل استبيان الطلبة بصيغته الأولى على (27) مشكلة موزعة على (4) مجالات، أما استبيان المدرسين فقد اشتمل على (31) مشكلة موزعة على (5) مجالات، وقد تم عرض الاستبيانين على (15) محكماً لمعرفة الصدق الظاهري للأداة، ثم قام الباحث بحذف الفقرات التي لم تحظ بموافقة أغلبية المحكمين وتعديل بعض الفقرات، فأصبح استبيان الطلبة بصيغته النهائية يشتمل على (22) مشكلة موزعة على (4) مجالات، أما استبيان المدرسين فأصبح يشتمل على (29) مشكلة موزعة على (5) مجالات.

وللتأكد من ثبات الأداة، تم تطبيق الاستبيان مرتين بفواصل زمني قدره أسبوعان على (50) طالباً وطالبة و(10) مدرسين ومدرسات واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات الاستبيانين، فبلغ المتوسط العام لثبات استبيان الطلبة (0.82)، وبلغ المتوسط العام لاستبيان المدرسين (0.80)، والوسائل الإحصائية الأخرى التي استخدمها الباحث هي معادلة فيشر والوزن المئوي.

وأظهرت أهم النتائج أ. افتقار أسلوب عرض محتوى المادة لعنصر الإثارة والتشويق في مجال الكتاب المدرسي ب. ضعف قدرة بعض المدرسين على خلق عنصر التشويق لدى الطلبة لتعلم المادة في مجال الطرائق وأساليب التدريس. ج. ضعف قدرة بعض مدرسي المادة في إعداد أسئلة شاملة للمادة في مجال التقويم. د. تدريس المادة من قبل مدرسين غير مختصين بها في مجال المدرسين.

4.دراسة(عبد، 2002)

"المشكلات التي تواجه طلبة الصف الثاني في أقسام الجغرافية في كليات التربية في مادة المنهج الإقليمي (أوراسيا) من وجهة نظر التدريسيين والطلبة"

يهدف البحث الحالي الى الكشف عن المشكلات التي تواجه طلبة الصف الثاني في أقسام الجغرافية في كليات التربية في مادة المنهج الإقليمي (أوراسيا) من وجهة نظر التدريسيين والطلبة. تكونت العينة من (17) تدريسياً لمادة المنهج الإقليمي و(342) طالباً وطالبة من جميع كليات التربية التي تضم أقساماً للجغرافية.

وقد استطلعت الباحثة آراء عينتين من التدريسيين والطلبة بلغت (8) تدريسيين و(120) طالباً وطالبة فيما يتعلق بمشكلات تدريس مادة المنهج الإقليمي.

وصنفت الباحثة المشكلات التي تم التوصل اليها من خلال استطلاع آراء العينتين من التدريسيين والطلبة وبعض الأدبيات على خمسة مجالات ضمن استبانتيين بواقع (27) فقرة للتدريسيين و(37) فقرة للطلبة.

واستخرجت الباحثة الصدق الظاهري للاستبانتيين من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء واستخرج ثباتهما تبعاً لكل مجال من مجالات الاستبانتيين، وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي والنسبة المئوية، وكانت أهم نتائج البحث بالنسبة للتدريسيين:

أولاً. نتائج مشكلات تدريس المنهج الإقليمي لطلبة المرحلة الثانية في أقسام الجغرافية في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين هي:

1. مشكلات الكتاب المنهجي هي: يعد الكتاب المقرر المصدر الوحيد للمادة. ب. عدم كفاية الساعات المقررة لتغطية مفردات المادة.

2. مشكلات مجال الطلبة هي: قيام الطلبة بحفظ المادة بدلاً من فهمها.

3. مشكلات مجال طرائق التدريس هي: قلة الدورات التدريبية لتدريب التدريسيين على الاتجاهات الحديثة في التدريس.

4. مشكلات مجال التقنيات والوسائل التعليمية هي: قلة توفير الوسائل التعليمية لكل درس.
 5. مشكلات مجال المدرس وهي: كثرة المسؤوليات والواجبات الملقاة على عاتق بعض التدريسيين.
- ثانياً. بينما كانت اهم نتائج البحث للطلبة على النحو التالي:
1. مشكلات الكتاب المنهجي هي: كثرة المادة التعليمية قياساً للساعات المخصصة لها.
 2. مشكلات مجال الطلبة هي: اتجاه الطلبة نحو حفظ المادة بدلاً من فهمها واستيعابها.
 3. مشكلات مجال طرائق التدريس هي: عدم تلخيص النقاط الرئيسية المتعلقة بالدرس على السبورة.
 4. مشكلات مجال التقنيات والوسائل التعليمية هي: البيئة الصفية غير صالحة لعرض تقنيات تعليمية ملائمة.
 5. مشكلات مجال التدريسيين وهي: يتجنب بعض التدريسيين تلخيص النقاط الأساسية المتعلقة بالموضوع.

ثانياً: دراسات عربية

5.دراسة(الجبر، 1982)

"المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في تدريس المواد الاجتماعية"

هدفت الدراسة تعرف المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية في تدريس المواد الاجتماعية، كما اهتمت بمعالجة تلك المشكلات واقتراح الحلول لها، وذلك من خلال ما لاحظه صاحب الدراسة من صعوبات وعقبات تعترض سبيل الطالب وهو يتعرض لتجربة التربية العملية. بل إن هذه الصعوبات والعقبات (المشكلات) أخذت تزداد وتتداخل فصلاً بعد فصل دراسي. وخاصة بعد الزيادة الملحوظة في إعداد الطلبة المقبولين في كلية التربية، ولعل أهم تلك المشكلات: الجو التدريسي الجديد على الطالب، والخوف من الفشل في مهنة التدريس، والخجل، والعبء التدريسي الذي يتحمله الطالب المتدرب، والتعامل مع إدارة المدرسة. وكيفية الاستفادة منها، وطرق التدريس المناسبة للمواد الاجتماعية... الخ.

وقد أعد الباحث لدراسة هذه المشكلات استبانة طبقت على عينة تتكون من سبعة وستين طالباً. وانتهى إلى مجموعة من النتائج نذكر أهمها فيما يلي: 1. أوضح الكثير من الطلبة (عينة الدراسة) أنهم يرغبون في التطبيق داخل مدينة الرياض. 2. أجابت النسبة الأكبر من الطلبة المفحوصين أنهم يدرسون مادة تخصصهم أثناء التربية العملية. 3. مشاهدات طلاب التربية العملية لزملائهم أثناء التطبيق من الأمور الهامة لأن الطالب يستطيع تقويم زميله بدون أي إحراج، حتى ولو كان ذلك مع المشرف الأساسي. 4. تعاون طالب التربية الميدانية مع إدارة المدرسة ضروري جداً، لأن ذلك يعطي الطالب الفرصة للتعرف على النواحي الإدارية وعملية الإشراف الاجتماعي. 5. أبرزت الدراسة أهمية الوسائل التعليمية، ومساعدتها في تحقيق الأهداف المرجوة سواء كان ذلك بالنسبة للتلميذ أو بالنسبة للمدرس. وقد بنت الدراسة على هذه النتائج مجموعة من التوصيات طالبت بتنفيذها.

6.دراسة(ديراني، 1986)

"دراسة استطلاعية لمشكلات مديري المدارس الابتدائية بالمناطق القروية في المملكة العربية السعودية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الفنية والإدارية التي يواجهها مديرو المدارس الابتدائية بالمناطق القروية في المملكة العربية السعودية، ووضع مقترحات للإسهام في حل تلك المشكلات أو الحد منها.

اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الابتدائية الذين شاركوا في البرامج التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في العامين الدراسيي 1404/1405هـ و 1406/1405هـ (1984/1985م و 1985/1986م).

تكونت عينة الدراسة من خمسة وسبعين مديراً، ولتحقيق أغراض الدراسة، فقد صمم الباحث استبانة مؤلفة من ست وخمسين فقرة يجاب عنها بنعم أو لا، واعتمد الباحث في إعداد فقرات الاستبانة على دراسة وتحليل واجبات مدير المدرسة الابتدائية كما حددتها اللوائح التنظيمية لوزارة المعارف. وقد جرى التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة إعادة الاختبار وبفارق زمني قدره أسبوعان، وبعد تصنيف المعلومات، رتببت المشكلات حسب أهميتها اعتماداً على عدد تكراراتها.

وتبين من تحليل استجابات المديرين أنهم يعانون من مشكلات فنية فيما يتعلق بالمعلمين وبالتوجيه التربوي، ومن مشكلة إدارية فيما يتعلق بالبناء المدرسي، وبالإدارة المدرسية، وبالتلاميذ، وبأولياء الأمور. وقد قام الباحث بتقديم عدد من التوصيات يمكن أن تسهم في الحد من هذه المشكلة أو تقليلها.

7.دراسة(المحيسي، 2001)

"المشكلات الدراسية للشباب والطلاب بالجامعات السودانية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والتربوية"

هدفت الدراسة التعرف على المشكلات الدراسية للطلاب الشباب بالجامعات السودانية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والتربوية على عينة بلغت (100) طالب وطالبة جرى سحبها بالطريقة العشوائية المرحلية من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عددهم(525) طالبا وطالبة الذي يمثل الطلاب والطالبات بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس هي مقياس (المشكلات الدراسية) الذي أعده فؤاد أبو حطب في عام، ومقياس (التوافق الشخصي والاجتماعي) وهو من إعداد العالم الأمريكي هيو. م. بل في عام1978، ومقياس (التوافق الدراسي) وهو من إعداد محمود الزبدي في عام 1964، وتم التأكد من الصدق والثبات لهذه المقاييس، وأجريت المعالجات الإحصائية المناسبة، وكانت النتائج على النحو التالي:

1. توجد نسبة من الشباب الطلاب بالجامعات السودانية يعانون من مشكلات دراسية بمستوياتها المختلفة (بسيطة ومتوسطة).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي والاجتماعي بين الطلاب والطالبات بالجامعات السودانية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد التوافق الدراسي ماعدا بعد علاقة الطالب بزملائه.
4. توجد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.05) بين أبعاد التوافق الدراسي والدرجة الكلية للمشكلات الدراسية لطلبة الشهادة العربية.

ثالثا: دراسات أجنبية

8.دراسة سين. Sen نقلا عن هرمز(1966): "مشكلات الطلبة الأجانب في الجامعات البريطانية"

أجريت الدراسة في بريطانيا للتعرف على المعوقات والمشكلات التي تضعف تعلم الطلبة في الجامعات البريطانية

عام 1966

بلغت العينة العشوائية للدراسة (2920) طالبا وطالبة ينتمون إلى(130) بلداً من بلدان العالم استخدم الباحث أداتين لجمع البيانات هما الاستبانة والمقابلة الشخصية.

وأظهرت اهم النتائج أن اغلب الطلبة يعانون ضعفاً في المستوى الدراسي وهذا بدوره ناتج عن ضعف المهارات اللغوية الأربعة (القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث) وكذلك الملل من تتابع المحاضرات وغياب التنوع في استخدام طرائق التدريس إذ عد ذلك سبباً في صعوبة تعلم اللغة الإنكليزية ودراستها (هرمز، 11:1966-12).

9.دراسة كراوفورد (Grawford ,1974)

"Gurriculum problems of social studies teacher in quin mester extended years only

High schools of Dade country"

"مشكلات المنهج المدرسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كونيمستر الممتدة لسنة في المدارس الاعدادية في مقاطعة

ديدي، بولاية فلوريدا كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية ومعاونو مدراء المناهج"

هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات التي تتميز بها برامج الدراسات الاجتماعية في كونيمستر، وتحديد الفروق في

أدراك المشكلات من قبل المعلمين والمديرين المساعدين للمناهج في ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية.

تألف عينة الدراسة من (13) من المديرين المساعدين للمناهج و(201)، معلما، اختيروا من ثلاث عشرة مدرسة

اعدادية في كونيمستر في مقاطعة ديدي بولاية فلوريدا.

استخدمت الباحثة استمارة المسح التي احتوت قائمة بخمسين مشكلة محددة لمعلمي الدراسات الاجتماعية وسلسلة من الاسئلة المفتوحة النهائية للحصول على معلومات تتعلق بمدى أدراك معلمي الدراسات الاجتماعية والمديرين المساعدين للمناهج للمشكلات، وقد أمكن معرفة ثمانى مشكلات كبرى وثمانى مشكلات صغرى وذلك من خلال استعمال المتوسطات الحسابية لمعرفة رتب المشكلات الخمسين لكل مجموعة.

استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان للرتب كوسيلة إحصائية لمعرفة رتب المجموعتين ورتب الأزواج المنتخبة من مجاميع المعلمين.

ومن بين النتائج التي توصل اليها البحث ما يلي:

1. أن المعلمين والمديرين المساعدين اتفقوا على أن أولوية المشكلات الكبرى تعطى كجهود إيجاد الحلول إلى تكييف المواد المدرسية على شكل مقررات صغيرة (mini-Gourse) والى استراتيجيات تفريد التعليم والى أشراك هيئات التدريس في تخطيط المناهج المدرسية.
 2. أن المشكلات التي تميزت بها برامج الدراسات الاجتماعية في كونيمستر تركزت في نقص التعاقب والاستمرار في وضع المقررات الصغيرة.
 3. أن الفروق الدالة بين استجابات المجموعات للخمسين مشكلة قد اهتمت كليا.
 4. أن المشكلات التي برزت بشكل حاد، تركزت في مجال العلاقات الشخصية داخل الصف.
- 10.دراسة جنتاراكس (Jintarax, 1978)

The Teaching of History at the University Level in Thiland: Methods and" Problems"

"تدريس التاريخ بالمرحلة الجامعية في تايلند - الطرائق والمشكلات"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها التدريسيون في الجامعة في تايلند في مجال طرائق تدريس التاريخ عند تدريسهم للمادة. على عينة من المدرسين بلغت (52) تدريسياً من ثمان جامعات في تايلند، و(46) طالباً تايلندياً من ثلاث جامعات امريكية.

قام الباحث باستخدام أداتين لغرض اجراء البحث هما: الاستبيان والمقابلة، إذ قام بإعداد استبيان للحصول على استجابات من التدريسيين في جامعة (تاي)، كما تم اعداد جدول للمقابلات مع طلبة الدراسات العليا في نفس الجامعة. وكانت اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي ان اغلب التدريسيين يستخدمون طريقة المحاضرة عند تدريسهم المادة، وان العلاقة بين مدرسي المادة والطلبة ضعيفة إلى حد ما، فضلاً عن بعض المشاكل الاخرى منها ندرة كتب التاريخ باللغة التايلندية، وعدم توفر وسائل الايضاح، وفقدان مهارة التدريس لدى عدد من المدرسين.

أهم المؤشرات من الدراسات السابقة التي افادت البحث الحالي:

- 1.اطلاع الباحث على مصادر وأدبيات الدراسات السابقة المتعلقة والاستفادة منها بموضوع البحث، (المشكلات).
- 2.وجد الباحث أن اغلب الدراسات السابقة كان الهدف منها هو التعرف على المشكلات وتحديدها، وهذا ينسجم مع أهداف الدراسية الحالية.
3. وجد الباحث أن هناك انسجاما كبيرا بين خطوات إعداد الأداة(الاستبيان) في البحث الحالي والأدوات الأخرى في الدراسات السابقة.
- 4.وجد الباحث من خلال الاطلاع على العينات في الدراسات السابقة أن تحديد حجم عينة البحث الحالي بـ (100) طالب وطالبة مناسب قياسا بحجم العينات في تلك الدراسات.
- 5.استفاد البحث الحالي من تعرف الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات الواردة في البحث من خلال الاطلاع على كيفية معالجة البيانات في الدراسات السابقة.
- 6.استفاد الباحث من المؤشرات المتعلقة بنتائج الدراسات السابقة في تفسير البحث الحالي والمعروضة في الفصل الرابع.

الفصل الثالث**منهجية البحث وإجراءاته****أولاً: منهج البحث**

أتبع الباحث المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، إذ يعد من أكثر مناهج البحث العلمية شيوعاً وانتشاراً في البحوث التربوية والنفسية، لأنه يقوم بالتشخيص العلمي لظاهرة ما والتبصير بها كمياً برموز لغوية ورياضية (داؤود وعبد الرحمن، 1990: 159).

ثانياً: إجراءات البحث**1. مجتمع البحث: population of the Research**

يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث (عيدان وآخرون، 1996: 76)، ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بابل للعام الدراسي 2007-2008

1. عينة البحث: The Sample of the Research

يقصد بعينة البحث مجموعة جزئية من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة يختارها الباحث لأجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة وتكون ممثلة لذلك المجتمع (أبو علام، 1989: 82-83).
قام الباحث باختيار عينة عشوائية من المجتمع الكلي لطلبة الجامعة في كليتي طب الأسنان والتربية الأساسية، إذ بلغ مجموع هذه العينة (100) طالب وطالبة بواقع (50) طالب وطالبة في كلية طب الأسنان، و(50) طالب وطالبة في كلية التربية الأساسية، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول(1): عينة البحث الأساسية موزعة بالتساوي على الجنس والكلية

المجموع	العدد الكلي	الجنس		الكلية
		إناث	ذكور	
100	50	25	25	طب الأسنان
	50	25	25	التربية الأساسية

2. أداة البحث: Research tool

أ. الاستبيان الاستطلاعي: قام الباحث بتوجيه سؤال مفتوح (استبيان استطلاعي) لمجموعة من الطلبة في كلا الكليتين بلغ عددهم (50) طالبا وطالبة بواقع (25) طالبا في كل كلية وهم خارج عينة البحث الأساسية، وذلك لمعرفة أهم المشكلات التي يعانون منها في الكلية أو الجامعة وخارجها. انظر الملحق(1).

ب. الاستبانة المغلقة: بعد استرجاع الباحث لإجابات الطلبة حول السؤال الاستطلاعي المفتوح، قام الباحث بجمع الإجابات (المشكلات) وتوحيدها وصياغتها على شكل فقرات وقد تم استبعاد الإجابات المتشابهة، وبعد استكمال جمع الفقرات بلغ مجموع الفقرات (المشكلات) بشكلها النهائي (21) فقرة، وقد أعطى الباحث لهذه الفقرات بدائل للإجابة هي (موافق، موافق لحد ما، غير موافق)، وأعطى لكل بديل درجة هي (3-2-1) على التوالي وذلك لاستخراج الوسط المرجح لكل فقرة. انظر الملحق(2).

ج. التطبيق النهائي: وزع الباحث الاستبيان على عينة البحث الأساسية البالغة (100) طالبا وطالبة في كلا الكليتين، وبعد استرجاع الاستمارات بأكملها، قام الباحث بتحليل الاستجابات من خلال استعمال بعض الوسائل الإحصائية المناسبة ك(الوسط المرجح، المتوسط الحسابي، الوزن المئوي) وذلك للتعرف على أهمية كل مشكلة من المشكلات.

د. الوسائل الإحصائية

لمعالجة البيانات احصائيا استخدم الباحث الوسائل الآتية:

1.الوسط المرجح

2.الوسط الحسابي

3.الوزن المئوي

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

لتحقيق هدف البحث الحالي فقد تم تحليل استجابات افراد العينة لفقرات المشكلات، وتم ترتيبها ترتيبا تنازليا بحسب الأوساط المرجحة والوزن المئوي والمتوسط الحسابي لكل مشكلة من المشكلات، وقد اعتمد الباحث معيارا للحكم على قبول أو رفض كل فقرة من المشكلات، وذلك من خلال استخراج المتوسط المعياري للأوساط المرجحة الذي بلغ (2)درجة والوزن المئوي الذي بلغ(66,66)، والجدول(2) بين ذلك.

الجدول(2)

الترتيب التنازلي للأوساط المرجحة والأوزان المئوية والمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (الطلبة) على فقرات المشكلات

ت	المشكلات	الوسط المرجح	المتوسط الحسابي	الوزن المئوي
1	ارتفاع أجور النقل المؤدية إلى الكلية أو الجامعة.	2,4	50,4	80
2	صعوبة الوصول إلى الكلية بالوقت المحدد بسبب الازدحام وكثرة السيطرات في الطريق المؤدي إلى الجامعة	2,4	50,4	80
3	الخوف من المجهول بعد التخرج وعدم التعيين.	2,32	48,72	77,33
4	عدم توفر الماء البارد والصالح للشرب في الكلية.	2,29	48,09	76,33
5	تكليف بعض الأساتذة للطلبة بالواجبات التي يتعذر على الطالب القيام بها.	2,28	47,88	76
6	انقطاع التيار الكهربائي باستمرار أثناء المحاضرة.	2,26	47,46	75,33
7	عدم عدالة التوزيع في الدرجات بين الطلبة عند بعض التدريسيين.	2,26	47,46	75,33
8	عدم تخصيص شبكة الانترنت للطلبة في الكلية أو الجامعة.	2,24	47,04	74,66
9	عدم وجود وسائل الراحة والترفيه في الكلية.	2,24	47,04	74,66
10	عدم مراعاة الأستاذ للظروف الصعبة (الأمنية والاقتصادية) التي يمر بها الطالب في الوقت الحاضر.	2,24	47,04	74,66
11	ضعف العلاقة بين رئاسة القسم والطلبة مما ينعكس سلبا على حل مشكلاتهم.	2,16	45,36	72
12	عدم توفر وسائل الإيضاح الكافية للمواد الدراسية داخل الصف.	2,14	44,94	71,33
13	انعدام التفاعل بين الطلبة في الكليات المناظرة.	2,1	44,1	70
14	ضعف كفاءة بعض التدريسيين العلمية.	2,1	44,1	70
15	عدم الاهتمام بالمرافق الصحية في الكلية والجامعة.	2,08	43,68	69,33
16	عدم احترام الأستاذ للطالب.	2,04	42,84	68
17	عدم توفر القاعات الدراسية الكافية للطلبة في الكلية.	2	42	66,66
18	عدم الاهتمام بنظافة بعض القاعات الدراسية في الكلية من قبل القسم.	2	42	66,66
19	عدم الاهتمام بالأقسام الداخلية من قبل الجامعة.	1,96	41,16	65,33
20	قلة المصادر والمراجع العلمية في الكلية والجامعة.	1,92	40,32	64
21	سوء معاملة بعض أفراد حماية الأمن الجامعي(FPS) للطلبة.	1,92	40,32	64
22	تكليف بعض الأساتذة للطلبة بالواجبات التي يتعذر على الطالب القيام بها.	1,76	36,96	58,66

ومن ملاحظة الجدول (2) نجد أن اغلب المشكلات قد حصلت على أوساط مرجحة أعلى من المتوسط المعياري، وأوزان مئوية ذات قيمة عالية، وهذا يؤكد بأن جميع الطلبة يعانون من هذه المشكلات، إذ حصلت الفقرة (ارتفاع أجور النقل المؤدية إلى الكلية أو الجامعة) على المرتبة الأولى بوسط مرجح (2,4) ووزن مئوي (80)، وهذا يعني أن معظم الطلبة يعانون من مشكلة عدم كفاية المصروف اليومي الذي يتقاضوه من أسرهم بسبب عدم قدرة العائلة على التوفيق بين احتياجات أبنائهم والمتطلبات الأخرى الخاصة بالعائلة، وهذا يتطلب من الجهات المسؤولة (الدولة، الوزارة، الجامعة، الكلية) الالتفات إلى هذه الشريحة المهمة في المجتمع، وذلك عن طريق مساعدتهم بتحديد مخصصات (مبالغ شهرية) لهم أو توفير خطوط نقل مجانية خاصة تنقلهم من أماكن سكنهم الكلية أو الجامعة.

أما الفقرة (صعوبة الوصول إلى الكلية بالوقت المحدد بسبب الازدحام وكثرة السيترات في الطريق المؤدي إلى الجامعة) فقد حصلت على المرتبة الثانية وبنفس الوسط المرجح (2,4) والوزن مئوي (80) للفقرة أنفة الذكر التي حصلت على المرتبة الأولى، وهذا يعني أنها تشكل الأهمية نفسها، إذ أن كثرة الازدحامان في الطريق المؤدي إلى الكلية أو الجامعة بسبب الحواجز والسيترات فضلا عن رداءة معظم الطرق خاصة أن هناك بعض الطلبة من محافظات مجاورة لمدينة بابل أو من الاقضية والنواحي التابعة لها تؤدي إلى تأخر الطلبة عن الوقت المحدد للدوام مما يتسبب ذلك بمشكلة للطلاب تكمن في عدم دخوله إلى القاعة الدراسية أو عدم السماح له من قبل الأستاذ لمرور وقت كبير عن المحاضرة، أن كل ذلك سينعكس سلبيا بالتأكيد على أدائه وحرمانه من الانتفاع بالعلوم والمعارف التي تتعلق بتخصصه. وعليه يجب على الجهات المسؤولة عن ذلك الحد من هذه الظاهرة عن طريق فتح الطرق وتعبيدها بالشكل الصحيح ليتسنى للطلاب الوصول إلى الجامعة بوقت مبكر لكي يكون مستعدا للدراسة استعداد جيدا.

وقد حصلت الفقرة (الخوف من المجهول بعد التخرج وعدم التعيين) على المرتبة الثالثة بوسط مرجح (2,32) ووزن مئوي (77,33)، وهذا يعني أن معظم الطلبة يشعرون بالإحباط واليأس من عدم التعيين في المستقبل، مما يستدعي بان تقوم الجهات المسؤولة بتوفير فرص العمل لهؤلاء الطلبة بعد التخرج كل بحسب اختصاصه. وعند ملاحظة الجدول (2) نجد أن معظم الفقرات الأخرى (المشكلات) قد تركزت في داخل الكلية أو الجامعة، لذا يجب على إدارات الكليات والجامعة أن تعمل على وضع خطة أو برنامج للحد من هذه المشكلات عن طريق توفير كافة المستلزمات والاحتياجات التي تؤدي بالنهوض بمستوى أداء الطالب ك(المصادر، الانترنت، التقنيات ووسائل الإيضاح الحديثة... الخ)، وكذلك التوسع في بناء القاعات الدراسية لاستيعاب الطلبة، كما يجب أن تقوم الكلية بتوفير الخدمات الأساسية للطلاب ك(النادي الطلابي، الحدائق ومقاعد الجلوس، التيار الكهربائي، نظافة الكلية والمرافق الصحية، الماء البارد والصالح للشرب... الخ) كما يجب على الأستاذ الجامعي أن يتبنى الطرائق والأساليب الحديثة التي تساعده على إيصال المادة للطلبة بالشكل الصحيح والمفهوم وان يتحلى بالشخصية القوية التي تحترم من قبل الطلاب والآخرين.

-الاستنتاجات-

1. تلعب الظروف المحيطة بالطلبة (العائلية والاجتماعية) دورا كبيرا في ظهور المشكلات.
2. يؤدي قلة توفير الخدمات المقدمة للطلبة في الكلية إلى ظهور المشكلات.
3. يرتبط ظهور بعض المشكلات بالظروف العامة التي يمر بها البلد.
4. يلعب الأستاذ الجامعي دورا كبيرا في ظهور بعض المشكلات أو الحد منها.
5. يرتبط ظهور بعض المشكلات بمدى تكيف الطالب وانسجامه مع الواقع البيئي الذي يعيش فيه.

-التوصيات-

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج في الدراسة يوصي بما يأتي:

1. ضرورة توفير خطوط مجانية لنقل الطلبة مناطق سكنهم إلى موقع الجامعة والكليات.
2. ضرورة اهتمام المسؤولين بالطلبة وذلك عن طريق تخصيص مخصصات شهرية لكل طالب في الجامعة.

3. ضرورة توفير الخدمات المختلفة للطلبة كالكهرباء والماء الصالح للشرب والمرافق الصحية والترفيهية في داخل الجامعة والكليات.

4. ضرورة احترام الطالب من قبل العاملين في الجامعة والكليات والنظر للطلاب كقيمة عليا في المجتمع.

-المقترحات

1. إجراء دراسة لتعرف المشكلات النفسية وعلاقتها بالضغوط الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

2. إجراء دراسة مماثلة على عينة من كليات أخرى في الجامعة أو الجامعات العراقية الأخرى للتحقق من نتائج البحث الحالي.

3. إجراء دراسة لتعرف أسباب المشكلات التي تواجه الطلبة في الجامعة.

المصادر

المصادر العربية

1- أبو علام، رجاء محمود. (1989). المدخل إلى مناهج البحث التربوي، الكويت، مكتبة الفلاح. 2- التل، أمل يوسف صالح. (1995). المشكلات التي يعاني منها طلبة الصف العاشر والأول والثاني الثانوي ومدى حاجتهم للإرشاد، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

3- الجبر، سليمان حمد. (1982). المشكلات التي تواجه طلاب الواد الاجتماعية في التربية الميدانية، مركز بحوث كلية التربية: جامعة الملك سعود.

4- جابر عبد الحميد جابر، وعائف حسين. (1967). أساسيات التدريس، مطبعة العاني، بغداد.

5- جابر عبد الحميد جابر وآخرون. (1992). معجم علم النفس والطب النفسي، ج 5، دار النهضة العربية، القاهرة.

6- الحسن، محمد طاهر. (1987). مشكلات تدريس مادة الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

7- داود، عزيز حنا، والعبيدي، ناظم هاشم. (1990). علم النفس الشخصية. بغداد: مطابع التعليم العالي. بغداد.

8- داود، عزيز حنا وعبد الرحمن حسين. (1990). مناهج البحث التربوي: كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد.

9- دعمة، مجيد ابراهيم. (1983). الكتاب المدرسي ومدة ملائمة لعملية التعلم والتعليم، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الثالث، العدد الأول، تونس.

10- ديراني، محمد عبد. (1986). دراسة استطلاعية لمشكلات مديري المدارس الابتدائية بالمناطق القروية في المملكة العربية السعودية، مركز بحوث كلية التربية: جامعة الملك سعود.

11- السامرائي، كمال لفته. (1989). الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند تدريسهم مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد، كلية التربية.

12- عبد، اسيل حسن (2002) مشكلات تدريس المنهج الاقليمي لطلبة الصف الثاني في اقسام الجغرافية في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات: جامعة بغداد.

13- علي، سعيد إسماعيل. (1987). بحوث في التربية الإسلامية، القاهرة: مركز التنمية البشرية للمعلومات.

14- العنبيكي، فاضل حسن جاسم. (2002). المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرسين عند تدريس مادة علم الاجتماع والفلسفة في الصف الخامس الأدبي وحلولهم المقترحة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين: جامعة ديالى.

15- عيدان، دوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد. (1996). البحث العلمي (مفهومه وأدواته وأساليبه)، ط5، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

16- محمد، علي. (1979). علم الاجتماع التنظيمي: دار المعرفة الجامعية. القاهرة.

- 17- المحيسي، محمد عثمان.(2001).المشكلات الدراسية للشباب والطلاب بالجامعات السودانية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والتربوية، مجلة كلية التربية: جامعة أم درمان الإسلامية.
- 18- المدني، عباس.(1989). التوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية. مكتب التربية العربي لدول الخليج-الرياض.
- 19- المليجي، حلمي (ب.ت). علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان،
- 20- ملحم، سامي يوسف. (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، .
- 21- نجار، فريد جبرائيل وآخرون.(1960). قاموس التربية وعلم النفس التربوي، الجامعة الامريكية، بيروت.
- 22-هرمز، صباح حنا. (1966). مشكلات الطلبة العرب الوافدين في جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية.

المصادر الاجنبية

- 23- Anderson, J.R.(1980)cognitive psychology and its limlicatuons W.H free man and company,.
- 24- Dixan, David N. & clover,(1984)John A counseling: A problem solving, john wrinkly, sons.
- 25-GraWford, Glendas.(1974)Gurriculum problems of social studies teacher in quin mester extended years only High schools of Dade country, florida, as perceived by socail studies teacher and assistant. principals for curriculum "Dissertation Abstract International A. vd, 35,
- 26-Good, Garter V.(1973)Dictionary of Education 3rd ed. Megraw-Hill New York
- 28- Heppner, P.(1978)Paul, Arriver of problem, saving – lavatory and its relation to the counseling psychology, , vole, 25, 3. Pp 366 375.
- 28-Jintarax , Aunkul(1979)" The Teaching of History at the University Level in Thiland: Methods and Problems "Dissertation Abstracts International A-Vol. 39-No. 7, Januar.
- 29- Newell, Allen.(1972)Humen problem solving prentice Hall, Englewood, Gliffs, New Jersey
- 30-Stohols, D: Towards A Psychological theory of Alienation. American Sociological Review, Vole , 82 .
- 31- standler, B.(1958)teaching in the elementary school. Harcourt Brace and co.
- 32-webster,(1951)New College Late Dictionary, G. Bell and son L.T. Dspring field, mass, Grand G. Merriam Go. London.

الملاحق

جامعة بابل
كلية طب الأسنان
كلية التربية الأساسية

الملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم
استبيان استطلاعي (مفتوح)

عزيمي الطالب

عزيمي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان "المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة كما يراها الطالب" وذلك للوقوف على أهم المشكلات التي يعاني منها الطالب سواء كانت (دراسية، اقتصادية، أمنية، مستقبلية، إدارية... الخ) من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها.

لذا يرجو الباحث الإجابة بكل صراحة وأمانة عن هذه المشكلات وعلى شكل نقاط، علماً أن الإجابة هي لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها احد سوى الباحث، ولا داعي لذكر الاسم.

شاكرين تعاونكم معنا

الباحث

الملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل

كلية طب الأسنان

كلية التربية الأساسية

عزيمي الطالب

الاستبيان المغلق (النهائي)

عزيمي الطالبة

يهدف الباحث إجراء دراسة علمية بعنوان "المشكلات التي تواجه طلبة الجامعة كما يراها الطالب" لذا يرجو الباحث معاونتكم في الإجابة عن فقرات المقياس المذكورة في ظهر هذه الورقة والبالغ عددها (21) فقرة، بكل دقة وصراحة خدمة للبحث العلمي بشكل خاص وللطالب العراقي بشكل عام، وذلك من خلال وضع علامة (✓) أمام البديل الذي تعتقد بأنه يناسب الفقرة (المشكلة).

مثال على طريقة الإجابة

ضع علامة (✓) أمام كل فقرة وتحت البديل الذي يعبر عن رأيك حول المشكلة.

غير موافق	موافق لحد ما	موافق	الفقرات
	✓		1 عدم احترام الأستاذ للطالب

مع شكر الباحث وامتنانه لتعاونكم

لطفا اقلب الورقة لغرض الإجابة

الباحث

ت	الفقرات(المشكلات)	موافق	موافق لحد ما	غير موافق
1	عدم احترام الأستاذ للطالب.			
2	عدم مراعاة الأستاذ للظروف الصعبة(الأمنية والاقتصادية) التي يمر بها الطالب في الوقت الحاضر.			
3	عدم توفر وسائل الإيضاح الكافية للمواد الدراسية داخل الصف.			
4	تكليف بعض الأستاذه للطلبة بالواجبات التي يتعذر على الطالب القيام بها.			
5	انقطاع التيار الكهربائي باستمرار في الكلية والبيت.			
6	انعدام التفاعل بين الطلبة في الكليات المناظرة.			
7	ضعف كفاءة بعض التدريسيين العلمية.			
8	عدم الاهتمام بالأقسام الداخلية من قبل الجامعة.			
9	قلة المصادر والمراجع العلمية في الكلية والجامعة.			
10	عدم وجود وسائل الراحة والترفيه في الكلية.			
11	ضعف العلاقة بين رئاسة القسم والطلبة مما ينعكس سلبا على حل مشكلاتهم.			
12	عدم توفر القاعات الدراسية الكافية للطلبة في الكلية.			
13	عدم الاهتمام بالمرافق الصحية في الكلية والجامعة.			
14	عدم توفر الماء البارد والصالح للشرب في الكلية.			
15	قلة الوقت المخصص لاستراحة الطالب بين المحاضرات			
16	سوء معاملة بعض أفراد حماية الأمن الجامعي(FPS) للطلبة.			
17	عدم تخصيص شبكة الانترنت للطلبة في الكلية أو الجامعة.			
18	عدم الاهتمام بنظافة بعض القاعات الدراسية في الكلية من قبل القسم.			
19	ارتفاع أجور النقل المؤدية إلى الكلية أو الجامعة.			
20	صعوبة الوصول إلى الكلية بالوقت المحدد بسبب الازدحام وكثرة السيترات في الطريق المؤدي إلى الجامعة.			
21	عدم عدالة التوزيع في الدرجات بين الطلبة عند بعض التدريسيين.			
22	الخوف من المجهول بعد التخرج وعدم التعيين.			

بناء دليل لتدريس العروض في ضوء الصعوبات التي تواجه الطلبة والتدريسيين
في كليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط

الباحثة. نسرين قاسم عبد الرضا

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

**Constructing a Guide for Teaching Prosody in the Light of the
Difficulties Faced by Students and Teachers in the Colleges of
Basic Education in the Universities of Middle Euphrates**

Nisreen Khassim Abdul Ridha

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

There are a lot of difficulties when Arabic is taught in all academic levels because the students suffer from a difficulty in understanding grammar, rhetoric, criticism, and literary texts. The teachers complain of the students' academic decline. Hence, Arabic has got a great attention from its specialists and native speakers in the past and present. This attention is reflected in the effort exerted to improve its methods of teaching, curricula, and programs. Yet, Arabic is still characterized by difficulty and complexity. Prosody is not a way from this field of difficulty. Specialists and the ones interested in Arabic inquire why Arabic suffers from cognitive recession in response to these challenges? And why studies are restricted to a certain aspect away from prosody? In addition, the postgraduate students are reluctant to study it. Critics, specialists, and researchers have specified the difficulty in prosody which has not started in the modern time but found in old periods. Al-Samarra'i said, "Prosody is one of Arabic branches from which the one interested in suffers its comprehension for it is very difficult and hard, and is considered by some to be tough.

الملخص

هناك معاناة كثيرة و صيحات متتالية عند دراسة اللغة العربية في المراحل الدراسية كافة فالطلبة يعانون من صعوبة فهم القواعد والبلاغة والنقد والنصوص الأدبية، والتدريسيون يعانون من المستوى المتدني لطلبتهم؛ لذلك حظيت لغتنا العربية باهتمام ورعاية خاصتين من لدن أبنائها ومتكلميها قديما وحديثا، وتجلّى هذا الاهتمام في العمل على تطوير طرائق تدريسها ومناهج تلك الطرائق وبرامجها، ومع ذلك فأن اللغة العربية بقيت تتعدت بالصعوبة والتعقيد (الخرجية، 1995، ص 18). والعروض لم يكن بعيدا عن مسرح هذه الصيحات فيتساءل المتخصصون ومن لهم علاقة بالموضوع لماذا تبقى علوم اللغة العربية تعاني من الكساد المعرفي في ظل التحديات؟ ولماذا تقتصر الدراسات على جانب معين وبظل العروض بعيدا عن هذه الدراسات؟ فضلا عن ذلك نفور طلبة الدراسات العليا من البحث في موضوعاته. وحدد النقاد والمتخصصون والباحثون صعوبة علم العروض وهي لم تكن وليدة العصر الحديث وإنما منذ زمن ليس بقريب ومن هذا قول السامرائي: "إن علم العروض من علوم اللغة الذي يعاني من يريد الإطلاع عليه صعوبة في فهمه فهو علم صعب المرتقى وعر الطريق معقد المصطلحات عده البعض من العلوم الجافة". (السامرائي، 1984، ص 51)

أولاً: - مشكلة البحث:

إن صعوبة العروض واضحة لم يعان منها الطلبة والمدرسون فحسب وإنما حتى الشعراء والأدباء والنقاد الذين لا يستطيعون إصدار حكم على الشعر العربي إلا إذا ألموا الماما كافياً بأصوله وقواعده. (الحسيني، 1997، ص25) تعتقد الباحثة أن للطلبة أذكارهم المقبولة من وصف العروض بأنه علم صعب لأنهم لم يتدربوا عليه من قبل ولم يوقفهم احد من خلال قراءة الشعر على أصوله وقواعده؛ فانه علم يحتاج إلى درية ومران متصلين، والعناية به تحتاج إلى تضافر علوم العربية المختلفة التي تعين على ضبط النص الشعري؛ لأنه كما يقول عبد اللطيف: "بين علم العروض وعلوم العربية الأخر من صرف ونحو وغيرهما تعاون متبادل وجدل حي فعال، ومن هنا كانت إجادة العروض متضمنة لإجادة كثير من علوم العربية". (عبد اللطيف، 1999، ص5)

في ضوء ما تقدم تستنتج الباحثة أن هناك معاناة من الطلبة والتدريسيين من صعوبة تدريس فروع اللغة العربية كافة وتدني مستوياتهم فيها والعروض لم يكن بعيداً عن هذه الصعوبات وإن المعاناة لم تكن من الطلبة والتدريسيين وإنما حتى من رجال الأدب ورجال النقد ويبدو أن هذه المعاناة لم تكن حديثة ولم تقتصر على عصر دون آخر وإنما جذورها تمتد إلى أعماق التاريخ واستمرت هذه الصعوبة فربطت بين العصور كافة وقد ذكر السيد ذلك في قوله: "إن علم العروض منذ أن ابتكره الخليل بن احمد الفراهيدي ت(175هـ) إلى الآن تشق على كثيرين دراسته، ويعسر عليهم هضمه واستساغته لما في تفصيلاته من تشابه ولما في تقطيعه من صعوبة ولما في مصطلحاته من كثرة وغرابة". (السيد، د.ت، ص3) يتضح أن الضعف في مادة العروض مدرك من المتخصصين والتدريسيين والطلبة ولا يمكن تجاهل ذلك، وظهر من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة التي تناولت العروض انخفاض مستوى التحصيل في المادة المهمة لأقسام اللغة العربية لأن مادة العروض تسهم في معرفة الأوزان الشعرية وتمييز الجيد من الرديء وتدريب الأذن على حسن السماع للشعر وتدوقه وكذلك نقده .

إضافة إلى أن الكتب المؤلفة في هذا العلم اغلبها صعبة عسيرة على الدارسين وهذا ما قاله الكرياسي: "أما القديم منها فغريب عسير وبعضها إشارات ورموز مبهمه تجهد العقل دون أن يصل معها إلى الفهم وتشقت النظر وتصرفه إلى جزئياته وهو في غنى عنها، فلا يبصر بها مراكب الخلاص، ويبقى المتعلم بينها حائر الذهن، طائش اللب، كأني به يريد دخول مدينه هذا العلم فلا يجد لها باباً ويجب أن تتكشف له الطلاسم فلا يدرك لها مفتاحاً". (الكرياسي، 2011، ص8) نظراً لتردي الذائقة الأدبية في الوقت الحاضر بسبب الابتعاد عن عصور الفصاحة، فضلاً عما لمس عند الطلبة من ضعف في مادة العروض - وهذا القول تؤيده الدراسات التي تناولت تقويم مستوى الطلبة في مادة العروض - وهذا الضعف قد يصل أحياناً إلى درجة النفور من دراسة مبادئ هذا العلم لصعوبات يلاقونها في استيعاب هذه المادة لكثرة المصطلحات وتداخل بعض بحوره مع بعض وكثرة الزحافات والعلل وغيرها. فقد رأت الباحثة أهمية إيجاد وسيلة - لتلافي بعض هذه الصعوبات في الأقل - وهذه الوسيلة هي بناء دليل لتدريس العروض إذ يقوم هذا الدليل على أسلوب سلس شيق واضح خال من التعقيد والغموض من خلال منهج علمي يقوم على الشرح الواضح الدقيق والتطبيق والتدريب على التقطيع وانساب النفاذ إلى البحور وغيرها من الصعوبات التي تشكل معضلة لدى المتعلم. كما إن كل شيء يسهل بالمران والتكرار .

أخذت الباحثة في الاعتبار إن العروض علم جديد بالنسبة للطلبة، فضلاً عن أنه يُدرّس عاماً واحداً في الجامعة. من هنا حرصت الباحثة على أن يكون الأسلوب واضحاً ميسراً في عباراته وتراكيبه، حتى يسهل على الطلبة فهمه. كما يقول عبد عون: "إن الأبحاث العلمية هي حجر الأساس في تيسير تعليم اللغة العربية". (عبد عون، 1998، ص30) خلاصة القول: إن مشكلة التعليم من القضايا التي تحتاج إلى مراجعة مستمرة، وتتبع أهميتها من الحاجة الملحة للعلم بمفهومه الواسع الشامل لبناء المجتمعات الحديثة، وإن الرواد في كل مجتمع هم رجال التربية والتعليم، فهم القادة الحقيقيون، بعيداً عن مظاهر البروز والإدعاء، وهم الذين يقع عليهم العبء الأكبر في توجيه الأجيال وتسليحها بالأهداف الصحيحة،

والوسائل الفعالة، وأي نجاح للمجتمع ينبغي أن يرجع في النهاية إليهم. كما أن التفوق على العالم في جميع الأحوال يبدأ من الفصل الدراسي في مختلف مراحل التعليم وان مفتاح هذا التفوق هو المنهج والتدريسي الجيد وطريقة التدريس. أهمية البحث:

تعد اللغة من المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الكائن الإنساني إذ لا يخلو أي مجتمع من هذا المظهر، فهي ركن أساسي في بناء الأمة وتنظيم للحياة الاجتماعية لإفرادها، وهي رابط قومي؛ لأنها تقرب بين الأفكار والميول. كما إنها وسيلة اتصال بين الأفراد خاصة في التعبير عن الذات وفي فهم ما يقوله الآخرون لنا. يعبرون عن أنفسهم وأمانيتهم وطموحاتهم وعن مشاعرهم وعن أدبهم وثقافتهم وكتاباتهم وفنهم. (النجار، 2004، ص7) (عبد الهادي، 2005، ص17) يعيش الإنسان - عيشة جماعية مع مجموعة من الناس، تربطهم روابط عدة: من غايات، وآمال، وآلام، وعواطف فهم بحاجة إلى هذه الروابط وهي الأداة التي يستطيعون بوساطتها تنظيم أمور حياتهم كلها، فنحن لا نستطيع أن نتصور أي مجموعة من الناس يمكنها الاستغناء عن وسيلة التفاهم بينهم. (إبراهيم، 1974، ص42)

اللغة وسيلة لتسجيل التراث العقلي من فنون وأداب وعلوم ومخترعات فتوارثه الأجيال جيلا بعد جيل، واللغة مرآة تعكس القدرات العقلية والفكرية لما توصلت إليه أمة من الأمم؛ فهي وعاء الثقافة، وأداة الاتصال بين الماضي والحاضر ولا يستطيع إنسان أن يقف على كنوز الفكر الإنساني من شعر ونثر وغيرها إلا إذا أتقن هذه اللغة. (الخطيب، 2009، ص30-32)

تساهم اللغة في التمايز الثقافي بين للمجتمعات، وهي في الوقت نفسه تقاوم الغزوا الثقافي، ولهذا يحرص الغزاة على تعليم لغتهم للشعوب المراد غزوها ثقافياً. (الأغا، 2002، ص25).

اللغة من أعظم نعم الله التي أنعم بها على الإنسان بعد خلقه فميزه بهذه المكرمة؛ ليعبر بها عن مشاعره؛ ويفصح بها عن أفكاره وعواطفه، وحوائجه؛ فيتواصل مع ذاته ومع الآخرين، وأكسبت الحياة بذلك سمه من أرقى سماتها هي المشاركة، والتفاعل، والتواصل. (عوض، 2000، ص15)

اللغة العربية لغة طبيعة تمكن من يستعملها من التعبير عن المعاني في كل مطلب وفن بصورة واضحة وجميلة وأروع أسلوب وقدرة على إيصال المعاني؛ فاللغة العربية لغة غنية ودقيقة إلى درجة كبيرة.

وهي وسيلة الحفاظ على تراث الأمة العربية وحضارتها العريقة، ومن أهم وسائل الاتصال، والتفاهم بين الناطقين بها، مما جعل العناية بها واجبا دينيا، وقوميا، وعلميا، وأخلاقيا للحفاظ على مكانتها. (القزاز، 1993، ص7)

اللغة العربية لغة موسيقية شاعرة ترتاح لمعانيها وأصواتها وهي بهذا الجرس والرنين منحت العربي التفوق في الأداء كلاما وكتابة وغناء وشعرا على وزن وقافية. (مدكور، 2007، ص13)

لذلك حظيت الدراسات اللغوية بنصيب وافر من بين فروع العلم؛ لأنها تمثل الحضارة وكذلك دورها العظيم في حياة الفرد والمجتمع، فهي مجال التفكير، وأداة للاتصال عن طريق المحادثة أو الكتابة فهي ليست وسيلة للتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد فحسب وإنما حتى بين المجتمعات الآخر.

في وقتنا الحاضر يعاني أبناء العربية بصورة عامة والطلبة بصورة خاصة من الضعف في مجال اللغة العربية حيث أن دراسة اللغة اليوم على اختلاف مراحلها التعليمية دراسة نظرية في الغالب، بعيدة عن طبيعة الكلام الدائر، وطرائق الاستعمال المألوفة، فإنها أقرب إلى أن تكون عاما يتدارس في الكتب، يزول ويستتبط منها طريقة لسانية تسير على أساليب القول الدائر. (إبراهيم، 1955، ص24-31)

لا ريب أن اغلب مواد اللغة العربية مثل النحو، والبلاغة تناولها الكثير من الباحثين من خلال بحوثهم التربوية، والتجريبية، وبينوا أسباب الضعف فيها، هذه النتائج أدت بدورها إلى إعادة النظر في طرائق تدريسها، وتحديد الصعوبات التي يواجهها الطلبة في هذه المواد، والعمل على تبسيط كل منها من أجل تيسيرها، وتسهيل تعلمها بالشكل الذي يساعد

على تحسين أداء الطلبة فيها. إلا أن علم العروض لم يكن له الحظ الكبير، والوافر في هذه البحوث والدراسات. (الموسوي، 2012، ص)

العروض فرع من فروع اللغة العربية وهو تابع لما يسمى بالمجموعة الأدبية أو الدراسات الأدبية التي يتلقاها طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية والآداب والتربية الأساسية وله أهمية لا تقل عن أهمية فروع اللغة العربية الأخر كالنحو والصرف والبلاغة وغيرهم؛ لأن العروض يدخل في منهج كل علوم اللغة ولا نبالغ إذا ما قلنا يتعدها لأن العروض هو الدراسة الصوتية الإيقاعية لنظام الشعر وهو في نهاية الأمر يكون له دور في الصياغات اللغوية للبيت الشعري من حيث اختيار المفردة المتناسقة المتسقة إيقاعياً والخاضعة لشروط الفصاحة المعجمية.

في ضوء ما تقدم ترى الباحثة إن العروض هو علم من علوم اللغة العربية لا يمكن الاستغناء عنه ولا يمكن عزله عن فروع اللغة ولا سيما الأدب وهو ذلك العلم الذي يعني بدراسة الشعر وتبيان صحته، وله الأثر الكبير في القراءة الصحيحة فضلاً عن أثره في تنمية الذوق الأدبي وتكوين الأذن الموسيقية والقدرة السمعية إذ يميز بين النثر والمستقيم .

إن مشكلة العروض لم تكن محصورة في جيل وإنما شاع أمر صعوبتها بين الأجيال إذ أنه لا قدرة لهذه الأجيال على فهم مادة العروض وتدوقها وما هو إلا طلاس ومصطلحات يجب حفظها من الطلبة وهذه الطلاس أدت إلى هروب بعض الشعراء إلى ألوان تنقدهم مما يصيبهم من ضيق هذا العلم. (جمعة، 2008، ص7)

ترى الباحثة انه لا بد من تسهيل سبل العلم وتبسيط طرائق توصيله وتحبيبه إلى الناس. وعلى من يوكل إليهم أمر التعليم أن يدركوا هذا، ويأخذوا بأسبابه إن شاعوا تجارة لا تبور.

لقد أولت الدراسات الحديثة الطريقة التدريسية أهمية كبيرة وعدتها حجر الزاوية في العملية التعليمية لأهميتها في ترجمة أهداف المنهج إلى القيم والمفاهيم التي تسعى إلى تحقيقها. (إبراهيم، 1984، ص319)

خلاصة القول إن اكتساب هذا العلم يعتمد اعتماداً كاملاً على مهارة المرسل (عضو هيئة التدريس) في عرض المواضيع على نحو ميسر، بحيث يجعله محبباً إلى النفس وقادراً على التغلب على صعوباته، كذلك يعتمد على المستقبل (الطالب) الذي يقف على أبعاد هذا العلم ويتعرف مفهومه ومصطلحاته ومختلف جوانبه من خلال التطبيق العملي، ويعتمد أيضاً على الوسيط الجيد وهو (الكتاب) الذي يجمع بين دفتيه من هذا العلم ومصطلحاته في قالب جديد يتناسب مع الطلبة وحاجاتهم. (زهدي، 2010، ص5)

انطلاقاً من كل هذا تم اختيار هذه الدراسة لتكون معينا - إن شاء الله - على تذليل صعوبات العروض إذ يعد الدليل معينا في إرشاد التدريسي إلى أفضل الوسائل المجدية لتدريس المادة، وتحقيق الأهداف المتوخاة منها؛ فهو يسهل على التدريسي المبتدئ من السيطرة على كثير من المشكلات المتعلقة بتعليم المادة في الاتجاه السليم المتطور. أما بالنسبة للتدريسي المتمرس فيعد مصدراً غنياً بالتدريبات المتنوعة ليختار منها ما يناسب طلبته. (عبد عون، 1998، ص29-30)

الدليل يمكن التدريسي بطريقة نظرية وإجرائية من القيام بعملية تدريس فاعلة ومثمرة، فهو يساعد التدريسي إلى حد كبير على فهم فلسفة الكتاب ومعرفة طريقة تدريسه ويقدم للمدرس قدراً من التوجيهات والمقترحات التربوية التي تفيده عند استخدامه وان يتضمن عدداً من النماذج والخطط التدريسية تسهيلاً للصعوبات التي يمكن أن يواجهها التدريسي أثناء تدريسه.

للاهمية المشار إليها كان من الضروري وضع دليل لتدريس العروض ليستبان غموضها ويسهل عسيروها.

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

- 1- أهمية اللغة بشكل عام كونها وسيلة الاتصال البشري ولغة القرآن الكريم.
- 2- أهمية العروض بوصفه فرع من فروعها .
- 3- أهمية طرائق التدريس بشكل عام، وطرائق تدريس العروض بشكل خاص.
- 4- أهمية المرحلة الدراسية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- تعرف الصعوبات التي تواجه الطلبة في مادة العروض في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية.
- 2- تعرف الصعوبات التي تواجه التدريسيين في مادة العروض في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية.
- 3- بناء دليل لتدريس العروض في ضوء تلك الصعوبات.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي :

- 1- تدريسيي مادة العروض في أقسام اللغة العربية لكليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط.
- 2- طلبة الصفوف الثالثة في أقسام اللغة العربية لكليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط التي تمثل عينة البحث(بابل، والكوفة، وواسط). للعام الدراسي 2012-2013م.
- 3- المفردات المقررة للصف الثاني في أقسام اللغة العربية لكليات التربية الأساسية في مادة العروض.

تحديد المصطلحات:**1- البناء**

لغة: المبنى والجمع أبنية والبناء مدير البنيان وصانعه وقد تكون البناية في الشرف والفعل .

قال ليبيد بن ربيعة العامري:

فبنى لنا بيتنا رفيعا سمكه فسما إليه كهلهما وعلامها

والبنيان الحائط والبناء لزوم آخر الكلمة ضربا واحدا من السكون أو الحركة. (ابن منظور، 1:272، 1955) عرفه المشهداني 1996: إن معاني البناء هي التأسيس والتنمية والإنشاء والإيجاز والصناعة وكل شيء صنعته فقد بنيته وهي معان متقاربة. (المشهداني، 1996، ص8)

2- الدليل:

لغة: هو إبانة الشيء ومنه قولهم دللت فلانا على الطريق. (ابن فارس، 1366، 2:259)

اصطلاحاً:

عرفه الطائي 1994: هو الاستدلال على شيء بشيء آخر يكون بمثابة البرهان. (الطائي، 1994، ص11)

3- التدريس

لغة: درس الشيء، يدرس دروساً: عفا. ودرسه القوم: عفاوا أثره.

ودرسته الريح تدرسه درسا أي محته، ودرس الكتاب يدرس درسا ودراسة، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه. وقيل: درست قرأت كتب أهل الكتاب، ودارست: ذاكرتهم، وقرئ درس ودرست أي هذه أخبار قد عفت وأمحت، ودرست أشد مبالغة ودرست الكتاب أدرسه درسا: أي ذلته بكثرة القراءة حتى خف حفظه علي. (ابن منظور، 1955، ص336)

اصطلاحاً:

1- عرفه زاير 2011: هو القدرة على أداء إجراءات متنوعة من شأنها مساعدة الطلبة على التفاعل مع الموقف التعليمي، وإشراك أكثر من حاسة من حواسهم في هذا التفاعل والاستغراق في هذا الموقف من غير ملل أو ضجر قال تعالى ((أسمع بهم وأبصر)). (مريم: 38) (زاير، 2011، ص18)

4- العروض

لغة: "جاء في لسان العرب العروض: الناحية، يقال: أخذ فلان في طريق أي في طريق وناحية". (ابن منظور، 1955، ص2890)

اصطلاحاً:"

عرفه الثويني 2011: أنه ميزان الشعر سمي به؛ لأنه يظهر المتزن من المنكسر عند المعارضة بها أو لأن الشعر يعرض عليها فما وافقها كان صحيحاً وما خالفها كان فاسداً. (ثويني، 2011، ص11)

5- الصعوبات:

عرفها كود(Good): حالة اهتمام وارتباك حقيقي أو اصطناعي يتطلب حله تفكيراً "ملياً". (Good، 1973، ص438) عرفها ملحم 2010: الشخص الذي يعاني من اضطراب في إحدى العمليات السيكلوجية الأساسية حين يستعمل اللغة مشافهة أو حين يتعلمها كتابة وقراءة والتي تبدو في عدم قدرة الفرد التامة على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ أو يتحدث أو يكتب أو أن يقوم بعمليات حسابية. (ملحم، 2010، ص42)

عرفها حمود 2001: أنها مؤسسة تعليمية تربوية تعد معلماً ومعلمة للمرحلة الابتدائية في أربعة أعوام دراسية يقبل فيها الطلبة الحاصلين على شهادة المرحلة الثانوية، على وفق نظام الانسيابية ويؤخذ بالحسبان رغبة الطالب في الاختيار، ويتم إجراء اختبار شخصي قبل التسجيل. (حمود، 2001، ص22)

الفصل الثاني

- دراسة الخزرجية 1995م

أجريت هذه الدراسة في العراق وكانت تهدف إلى معرفة صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجهة نظر التدريسيين والطلبة.

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لبحثها نظراً لسعة انتشار عينة البحث، وكذلك المقابلة الشخصية مع تدريسيي قسم اللغة العربية وطلبتها

طبقت الباحثة أدواتها على عينة من التدريسيين والطلبة بلغت عينة التدريسيين (44) تدريسياً بعد استبعاد العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (28) تدريسياً من المجتمع الأصلي والبالغ عددها (72) تدريسياً شكلت عينة البحث نسبة (11،61%) من المجتمع الأصلي. أما عينة الطلبة فقد كان عددها الكلي (2037) طالباً وطالبة - من كليات التربية، والتربية للبنات، والآداب بجامعة بغداد المستنصرية، والموصل، والبصرة، والكوفة، وتكريت، والقادسية، والأنبار، وبابل للسنة الدراسية 1994-1995- وبعد استبعاد العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (200) طالباً وطالبة، بقي من المجتمع (1837) طالباً وطالبة شكلت عينة البحث .

اختارت الباحثة نسبة 30% من طلبة الصفوف الثلاثة من كل كلية من كليات عينة البحث الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة، إذ بلغ عدد العينة النهائي (500) طالباً وطالبة.

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :

1- معامل ارتباط بيرسون .

2- مربع كاي (K2)

3- معادلة فيشر .

4- النسبة المئوية .

5- الوزن المئوي .

توصلت الباحثة إلى نتائج عدة منها :

1- توجد صعوبات في تدريس مادة علم العروض من وجهة نظر التدريسيين موزعة على سبعة مجالات .

2- توجد صعوبات في دراسة مادة علم العروض من وجهة نظر الطلبة موزعة على ستة مجالات.

فسرت الباحثة القول في كل مجال من المجالات الواردة في النتائج .

استنتجت الباحثة استنتاجات عدة منها :

- 1- إن غياب الأهداف يؤدي إلى تخبط التدريسي ، وهو يقوم بتدريس مادة تتصف بالصعوبة مثل مادة العروض.
 - 2- عدم وجود كتاب منهجي موحد أدى إلى زيادة تعقيدها .
 - 3- إن الطرائق المتبعة حالياً في تدريس العروض لا تعمل على تيسير المادة و تحبيبها إلى الطلبة .
 - 4- إن مادة العروض تتطلب تقنيات متطورة في فن التقطيع و موسيقى الشعر .
 - 5- غياب التدريسي المتخصص أدى إلى صعوبة مادة العروض و تعقيدها.
- وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة ببعض التوصيات منها :
- 1- ضرورة وضع أهداف لتدريس مادة العروض.
 - 2- زيادة عدد سنوات تدريس المادة .
 - 3- فتح تخصصات في الدراسات العليا تمنح شهادة عليا متخصصة في العروض عامة، وفن التقطيع خاصة .
 - 4- إنشاء مختبرات صوت في أقسام اللغة العربية لتدريس مادة العروض .
 - 5- إدخال تدريس أوليات العروض في المرحلة الإعدادية ليكون لدى الطالب معرفة مسبقة بهذه المادة .
 - 6- فتح دورات لتدريسي مادة العروض لتأهيلهم تربوياً .
- كما اقترحت القيام بدراسات عدة منها: اثر نغمة الصوت والموسيقى في تحصيل الطلبة في العروض. كذلك تقويم الأسئلة الامتحانية لمادة العروض .(الخرزجية، 1995، ص 51- 121)
- دراسة الكريزي (2009):-
- أجريت هذه الدراسة في العراق، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، وكانت تهدف إلى التعرف على أسباب ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في مادة العروض من وجهة نظر التدريسيين والطلبة. تكون مجتمع البحث من تدريسي مادة العروض وطلبة المرحلة الثالثة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في ثلاث جامعات من جامعات القطر وهي:(المستنصرية، وبابل، وميسان). تكون مجتمع البحث من عينتين هما عينة التدريسيين والبالغ عددهم(5) خمسة تدريسيين، وعينة الطلبة البالغ عددهم (196) طالباً وطلبة بواقع ثمانية وستون (68) طالباً، و(128) طالبة موزعين بين أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في الجامعات المذكورة.
- وبعد استبعاد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (46) طالباً وطلبة بلغت العينة (150) بواقع (50) طالباً و(100) طالبة.
- اعتمد الباحث الاستبانة لتحقيق هدفه في البحث وذلك لان الاستبانة هي وسيلة للتوصل إلى المعلومات، ومعرفة خبرات واتجاهات وآراء لا يمكن الحصول عليها بالوسائل الأخرى، وهي واسعة الاستخدام في البحوث التربوية والنفسية .
- ولغرض تحقيق هدفه في البحث ومعالجة البيانات إحصائياً فقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:
- 1- معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي، والنسبة المئوية.
- وبعد الانتهاء من معالجة البيانات توصل الباحث إلى نتائج عدة منها :
- 1- إن أهداف تدريس العروض غير واضحة، ويصعب التمييز بينها وبين أهداف فروع اللغة العربية الأخرى.
 - 2- قلة عدد التدريسيين المتخصصين بمادة العروض، وإسناد تدريسها لغير الاختصاص، وضعف كفاية وقابلية بعضهم العلمية في إيصال المادة.
 - 3- عدم الاهتمام بالتطبيقات والواجبات البنائية من بعض التدريسيين، وقلة التفاعل بينهم وبين الطلبة. نتيجة لقلّة الوقت المخصص لتدريس العروض.
 - 4- عدم وجود معلومات سابقة عن مادة العروض لدى الطلبة، وضعف رغبتهم واهتمامهم في دراستها، يؤدي إلى عدم رغبة الطلبة بالدخول إلى قسم اللغة العربية، وضعف تحصيلهم فيها.

- 5- قلة استعمال الطرائق الحديثة، وعدم مواكبة التطور الحاصل في طرائق التدريس.
- 6- إهمال الاختبارات الشفوية، وقلة مراعاة الاختبارات التحريرية للوقت المخصص لها، وعدم مراعاتها الفروق الفردية.
- 7- قلة شمولية الأسئلة لمحتوى المادة ، وقلة توزيع الدرجة بحسب أهمية السؤال، والاعتماد على أسئلة التقطيع والتعريفات. في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج فإنه أوصى بما يأتي:-
- 1- وضع أهداف تدريس مادة العروض، بصورة واضحة ودقيقة وشاملة ومصاغة بطريقة قابلة للتطبيق.
- 2- وضع كتاب منهجي مقرر لتدريس مادة العروض، يحتوي على مجموعة من التدريبات والتطبيقات لكل موضوع.
- 3- زيادة عدد سنوات تدريس العروض، وزيادة عدد الساعات المقررة لتدريسه.
- 4- الاهتمام بالجانب التطبيقي وتعويد الطلبة عليه، ومتابعة واجباتهم البيتية.
- 5- وضع بدايات علم العروض في المرحلة الإعدادية.
- 6- الاهتمام بتدريس المادة من المتخصصين في العروض.
- 7- قبول تخصص في الدراسات العليا تمنح شهادة الماجستير والدكتوراه في مادة العروض.
- 8- العناية بالإعداد المهني والعلمي للتدريسين وان تتولى الجهات المعنية الاهتمام بهذا الجانب. أوصى الباحث بتوصيات عدة منها:

- 1- إجراء دراسة مقارنة لأسباب ضعف الطلبة في مادة العروض بين كليتي التربية والتربية الأساسية.
- 2- إجراء دراسة مماثلة لمعرفة أسباب ضعف الطلبة في فروع أخرى من فروع اللغة العربية مثل الأدب والبلاغة.
- 3- دراسة اتجاهات طلبة المرحلة الثانية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية نحو مادة العروض.
- 4- إجراء دراسة مقارنة لاتجاهات الطلبة في مادة العروض بين كليات التربية وكليات التربية الأساسية.
- 5- تجريب اثر استعمال المختبر الصوتي في زيادة تحصيل طلبة كليات التربية الأساسية في مادة العروض.(الكريزي، 2009)

دراسات تناولت بناء الدليل:

- 1- دراسة الطائي 1994:
- أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد. كلية التربية وهدفت إلى بناء دليل لتيسير تدريس الموضوعات النحوية في الجزء الأول من شرح ابن عقيل في أقسام اللغة العربية في كليات التربية والآداب من خلال الخطوات الآتية :
- أ . كشف الصعوبات لكل موضوع من الموضوعات .
 - ب . وضع الموضوعات النحوية واحداً واحداً في ضوء معرفة الصعوبات وتذليلها .
 - ج . وضع البدائل للأمتثلة النحوية القديمة التي لا يحسن استعمالها اليوم .
 - د . عرض الأمثلة النحوية الوظيفية .
 - هـ . وضع تدريبات لكل موضوع .
- كانت حدود بحثه كالآتي:
- 1 . تدريسي النحو في كليات التربية والآداب في جامعتي بغداد المستنصرية .
 2. طلبة أقسام اللغة العربية في السنوات الأولى والثانية والثالثة لكليات التربية والآداب بجامعتي بغداد المستنصرية .
 - 3 . موضوعات النحو في شرح ابن عقيل ج1 وعددها خمسة وعشرون موضوعاً.
 - 4 . السنة الدراسية 1993 . 1994 .
- اعتمد الباحث بشكل أساس على الاستبانة لجمع البيانات والتي تمثل آراء أفراد عينة البحث من تدريسي النحو والطلبة حول صعوبات كل موضوع من الموضوعات النحوية لشرح ابن عقيل
- أما الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحث فهي: معامل ارتباط بيرسون (person) ومعادلة فيشر .

وقد بنى الباحث دليلاً لتدريس موضوعات الكتاب وحاول أن يستخلص الصعوبات المتمثلة بالشواهد العربية الشاذة والعلل النحوية المعقدة وإبدالها بالآيات القرآنية الكريمة والشواهد الشعرية السهلة والواضحة واعد تمرينات لكل موضوع من موضوعات الكتاب.

أوصى الباحث بان يكون قبول الطلبة في أقسام اللغة العربية من الراغبين في دراسة اللغة العربية وتدريسها بعد اختبار القبول وتقديم حوافز تشجيعية للتدريسيين والطلبة الذين يتكلمون اللغة العربية الفصحى واتصال الخريجين بين الحين والآخر بالتدريسيين .

اقترح تجريب الدليل بدراسة توازن بين تحصيل من يدرس بموجبه ومجموعة أخرى تدرس وفق كتاب شرح ابن عقيل ودراسة مماثلة على الجزء الثاني من كتاب (شرح ابن عقيل) . (الطائي، 1994، من ص1 إلى ص252)
دراسة السلطانية 2007م :-

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة ديالى ، وكانت تهدف إلى بناء دليل لتيسير تدريس مادة الصرف في كتاب (شذا العرف في فن الصرف) في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في ضوء الصعوبات التي يراها تدريسيو المادة والطلبة.

اعتمدت الباحثة الأستبانة أداة رئيسة لبحثها .

اختارت الباحثة خمس كليات من عموم العراق من الجنوب والشمال والوسط بامتداديه الغربي والشرقي من أصل (19) تسع عشرة كلية .

اختارت عينة من طلبة المرحلة الثانية الذين يدرسون مادة الصرف في الكليات المختارة بلغت (648) طالبا وطالبة بواقع (288) طالبا، و(360) طالبة، واختارت عينة من التدريسيين بلغ عددهم (12) تدريسيا استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية لإغراض بحثها وتحليل النتائج :

1- معامل ارتباط بيرسون .

2- معامل حدة الصعوبة (الوسط المرجح) .

3- الوزن المئوي.

اتضح للباحثة عند النظر إلى إجابات التدريسيين وكذلك إجابات الطلبة وجدت أن الفقرات جميعها مثلت صعوبات تواجههم واستنادا إلى هذه النتائج فقد بنت الباحثة دليلا لتيسير تدريس مادة الصرف للمرحلة الأولى في أقسام اللغة العربية يشمل المفردات والفقرات جميعها .

توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية :

1- يعاني طلبة المرحلة الأولى من صعوبة المفردات المقررة لهم في كتاب (شذا العرف في فن الصرف) .

2- اختصار مادة الكتاب أدى إلى اثر سلبي في أداء الطلبة .

3- حاجة الطلبة إلى التمرينات المحلولة لتثبيت من قدرتهم على حلها والتغلب عليها وذلك قبل موعد الاختبار المقرر .

أوصت الباحثة باعتماد تدريسيي مادة الصرف هذا الدليل في تدريسهم لهذه المادة ، كما أوصت بجعل مادة الصرف تلازم الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة .

اقترحت الباحثة إجراء دراسة مقارنة بين مجموعتين أحدهما تدرس بهذا الدليل والثانية تدرس على وفق كتاب (شذا العرف في فن الصرف) .(السلطانية ،2007،ص).

الفصل الثالث

إجراءات البحث

ستتناول الباحثة في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها لغرض تحقيق هدفها البحثي بدءاً بمنهجية البحث ثم وصف مجتمع البحث وترى الباحثة أنه ينبغي وصف المجتمع الذي استمدت منه عينة البحث، وكيفية اختيارها، وتوضيح الأسس التي تم بموجبها اختيار عينتي البحث الاستطلاعية والأساسية، ثم وصف أداة البحث وكيفية إعدادها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في التعامل مع النتائج عند تحليلها ومناقشتها وفيما يأتي عرض تفصيلي لتلك المنهجية والإجراءات:-

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي وهو يتلاءم وطبيعة بحثها وهو منهج لا غنى عنه في العلوم الإنسانية لاسيما العلوم التربوية والنفسية وغيرهما من العلوم، إذ يكشف أبعاد المشكلة التي يراد دراستها، مع العلم إن إجراءات البحث على وفق هذا المنهج لا تقتصر على جمع البيانات وتبويبها فقط، وإنما يمضي إلى قدر من تفسير لهذه البيانات وتحليلها ويستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة فيما يخص المشكلة. (داود، 1990، ص160)

ثانياً: المجتمع الأصلي للبحث:

يمكن تعريف مجتمع البحث بأنه: "جميع الأفراد الذين يحملون البيانات الظاهرة في متناول اليد، ويمكن القول بان المجتمع هو مجموع وحدات البحث التي يراد منها الحصول على بيانات تخص الظاهرة قيد الدراسة فيها، ومن أجل تحقيق الأهداف المراد تحقيقها ينبغي للمجتمع أن يوصف وصفاً دقيقاً لكل الصفات الخاصة" (قنديلجي، 2002، ص58) والمجتمع يعني جميع الأعضاء أو العناصر سواء كانت أهداف أو موضوعات أو أفراد نرغب بتعميم نتائج الدراسة عليهم. وان المجتمع الذي يكون الباحث قادراً على تعميم النتائج عليه هو المجتمع الذي يكون بالإمكان الحصول عليه أو سهل المنال. (المنيزل، والعنوم، 2010، ص134)

إذ إن مجتمع البحث في هذه الدراسة يتكون من :

أ- كليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط:

إن عدد كليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط ثلاث كليات. واحدة في جامعة بابل، وثانية في جامعة الكوفة، وأخرى في جامعة الكوت.

ب- مجتمع التدريسيين :

شمل البحث الحالي تدريسيي مادة العروض في كليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط للسنة الدراسية (2012- 2013م) جميعهم. وقد بلغ عدد التدريسيين الكلي (4) أربعة تدريسيين، بواقع تدريسي واحد في كل كلية من كليات التربية الأساسية في جامعتي الكوفة، والكوت. وتدرسيين في جامعة بابل.

ج- مجتمع الطلبة:

شمل المجتمع الأصلي للبحث طلبة الصفوف الثلاثة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط للسنة الدراسية (2012.2013م) وقد حصلت الباحثة على أعداد الطلبة من أقسام اللغة العربية في الكليات المذكورة إذ بلغ مجموع المجتمع الأصلي للبحث (301) طالباً وطالبة موزعين على أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية بواقع (59) طالباً وطالبة في جامعة واسط، و(111) طالباً وطالبة في جامعة الكوفة، و(131) طالباً وطالبة في جامعة بابل.

ثالثاً: عينة البحث:

العينة هي نموذج يشمل جانباً أو جزءاً من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث وتكون مماثلة له إذ تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات المجتمع الأصل ومفرداته لان المشكلات والظواهر

التربوية من الكثرة والشمولية ما يجعل الإلمام والإحاطة بها أمراً صعباً وبخاصة إذا أريد الإحاطة بها بصورة كاملة وفي ظروف مضبوطة. (فان دالين، 1969، ص423)

تشمل عينة البحث ما يأتي:

1- العينة الاستطلاعية:

أ- عينة التدريسيين : استمدت عينة البحث الاستطلاعية للتدريسيين من مجتمع البحث وممن يُدرِّسون أو دَرَّسُوا مادةَ العروض، وقد اعتمدت الباحثة على الملاحظات المتعلقة بتشخيصهم لل صعوبات المتعلقة بتدريس مادة العروض في ضوء إجاباتهم على الاستبانة المفتوحة التي وجهت إليهم ونتيجة لهذا الإجراء تكونت عينة البحث الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها (3) ثلاثة تدريسيين بواقع تدريسي في كل كلية شكلوا نسبة (75%) من المجتمع الأصلي

ب- عينة الطلبة : من أجل تمثيل جميع مجتمع الدراسة والحصول على عينة أكثر تمثيلاً لمجتمع البحث فقد اختارت الباحثة عينة من الطلبة من كل كلية من الجامعات الثلاث بالطريقة العشوائية البسيطة بلغ عددهم (62) طالباً وطالبة بواقع (27) طالباً وطالبة من جامعة بابل شكلت نسبة (20.61%) من العدد الكلي للطلبة والبالغ (131) طالباً وطالبة، و(23) طالباً وطالبة من جامعة الكوفة شكلت نسبة (20.72%) من العدد الكلي للطلبة والبالغ (111) طالباً وطالبة، و(12) طالباً وطالبة من جامعة الكوت شكلت نسبة (20.33%) من العدد الكلي للطلبة والبالغ (59) طالباً وطالبة

2- العينة الأساسية :

أ- عينة التدريسيين: اعتمدت الباحثة المجتمع الأصلي لتدريسي مادة العروض في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية كاملاً ولم تستبعد العينة الاستطلاعية؛ وذلك لقلّة عدد تدريسيي المادة البالغ عددهم (4) أربعة تدريسيين.

ب- عينة الطلبة: بعد تحديد المجتمع الأصلي للطلبة في هذا البحث والبالغ عددهم (301) طالباً وطالبة واستبعاد العينة الاستطلاعية منه والبالغ عددها (62) طالباً وطالبة بقي من المجتمع (239) طالباً وطالبة بواقع (104) طالباً وطالبة في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، و(88) طالباً وطالبة في كلية التربية الأساسية جامعة الكوفة، و(47) طالباً وطالبة في كلية التربية الأساسية جامعة الكوت .

اختارت الباحثة نسبة (80%) من طلبة الصفوف الثلاثة من كل كلية من الكليات المذكورة بالطريقة العشوائية البسيطة بعد استبعاد الطلبة المخففين في كلية التربية الأساسية والبالغ بواقع طالبين اثنين فقط ولم تستبعد الباحثة أي طالب من الكليات الأخرى؛ لعدم وجود طلبة مخففين فيها. بلغت عينة البحث الأساسية (191) طالباً وطالبة. بواقع (38) طالباً وطالبة في كلية التربية الأساسية جامعة الكوت، و(82) طالباً وطالبة من كلية التربية الأساسية جامعة بابل، و(71) طالباً وطالبة من كلية التربية الأساسية جامعة الكوفة.

رابعاً: أداة البحث:

أ- الاستبانة:

حددت أداة البحث بحسب طبيعة البحث ومستلزماته، ولما كان البحث الحالي يهدف إلى (بناء دليل لتدريس العروض في ضوء الصعوبات التي تواجه الطلبة والتدريسيين في كليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط) اعتمدت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف البحث ، وذلك؛ لأن الاستبانة هي وسيلة للتوصل إلى المعلومات، ومعرفة خبرات واتجاهات وآراء لا يمكن الحصول عليها بالوسائل الأخرى، نستطيع بواسطتها الحصول على الحقائق والتعرف على الظواهر والأحوال القائمة ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء. (حطاب، 1982، ص28)، وقد تكون الاستبانة في بعض الدراسات الوسيلة العلمية الوحيدة الميسرة لتعريض المبحوثين (عينة البحث) لمثيرات متنقاة ومنظمة بدقة (فان دالين، 1985، ص460). وأتبعت الباحثة الخطوات الآتية لإعداد أداة البحث:

1- أعدت الباحثة استبانة مفتوحة للتدريسيين وأخرى للطلبة تحمل كل منها سؤالاً مفتوحاً، وطلبت الباحثة منهم في السؤال ذكر صعوبات تدريس مادة العروض من وجهة نظر التدريسيين، وصعوبات دراسة علم العروض من وجهة نظر الطلبة

وعرضت الباحثة الاستبانة المفتوحة على عدد من الخبراء قبل عرضها على عينة البحث للتأكد من صلاحية مجالاتها، وصياغتها وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وآراء الخبراء تم تحديد الصعوبات في (8) ثمانية مجالات للتدريسيين مع فقرة تركت من دون تحديد لذكر الآراء التي يود إضافتها التدريسي و(7) سبعة مجالات للطلبة وفقرة لم تحدد لذكر الآراء التي يود إضافتها الطلبة.

2- وجهت الباحثة الاستبانة المفتوحة إلى عينة من التدريسيين، والطلبة، بلغت (3) تدريسيين من تدريسي مادة العروض اختيروا عشوائياً، وعينة من الطلبة بلغت (62) طالباً وطالبة من طلبة أقسام اللغة العربية المرحلة الثالثة اختيروا عشوائياً أيضاً، وتضمنت هذه الاستبانة سؤالاً واحداً من النوع المفتوح حول أسباب ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في مادة العروض من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، كلاً على حده، وعلى وفق المجالات التي حددت في الفقرة (1)، لاحظ الملحقيين (2) و(3)، إذ إن الاستبانة المفتوحة تسمح للمجيب الإجابة عنها بحرية وتلقائية، حاملة عبارات المجيب وآراءه واتجاهاته (الزويبي والسامرائي، 1991، ص46)

3- حرصت الباحثة على توزيع الاستبانة الاستطلاعية شخصياً لكي تلقي كل أفراد العينة وتجنب عن استفساراتهم حول الاستبانة والهدف منها.

4- بعد جمع الاستبانة الاستطلاعية، بوبت الباحثة إجابات استبانات العينتين، إذ رتبتهما في ضوء آراء أفراد العينة وإجاباتهم وبالاعتماد على بعض الأدبيات والدراسات السابقة، وقد تمكنت الباحثة من صياغة الاستبانة بصورتها الأولية.

ب- صدق الأستبانة:

الصدق من الشروط الواجب توافرها في أداة البحث المستعملة والاعتماد على ما تقدمه من معلومات ؛ فالأداة الصادقة تقدم معلومات دقيقة عن الأمور التي تقوم بقياسها ويعرف الصدق بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لأجله. (المليجي، 2000، ص389).

اعتمدت الباحثة على استخراج الصدق الظاهري لأداة بحثها، وذلك بعرضها على مجموعه من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية وتدرسي المادة لتقرير مدى صلاحية فقرات الاستبانة ومجالاتها من حيث الصياغة والوضوح في تقدير ما أعدت لقياسه في تحقيق أهداف الدراسة، وتم ذلك من خلال توزيع الاستبانة الأولية عليهم وعقد مقابلات فردية معهم، البالغ عددهم (26) خبيراً لاحظ الملحق رقم (6)، والنسبة التي اعتمدها الباحثة هي (80%) من موافقة الخبراء والمحكمين حول صلاحية الفقرة كحد أدنى، وأشار بلوم إلى إن نسبة مقبولة (75%).

ج- ثبات الأستبانة .

يمكن الاعتماد على أداة البحث إذا اتصفت بالثبات إذ أنها تعطي النتائج نفسها في حالة تكرار تطبيقها بصورة متتالية على أفراد العينة انفسهم وفي ظل الظروف نفسها (الزويبي، 1981، ص30) (السيد، 1979، ص 213) ثبات الاداة يعني أنها تمثل استقراراً في النتائج إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف مماثلة على العينة نفسها. (عودة، 2002، ص345).

إذن فالثبات هو مدى دقة قياس الأداة للصفة التي تقيسها على العينة نفسها وبفاصل زمني محدد وفي الظروف نفسها، وهناك عدد من الطرائق العملية لاستخراج قيمة تعبر عن تقدير الثبات للأداة، وفي جميع هذه الطرائق نجمع بيانات ونستخرج معاملاً للثبات على شكل معامل ارتباط، ومنها: إعادة التطبيق ، والصور المتكافئة، والتجزئة النصفية وغيرها، وللتأكد من ثبات أداة البحث اعتمد الباحث طريقة إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وهي من الأساليب المهمة في

حساب الثبات. (الإمام وآخرون، 1990، ص148)، ومن المهم في إعادة التطبيق، أن لا تطول المدة بين إجراءات التطبيق، إذ يزداد المفحوص نضجاً، أو أن تكون قصيرة إذ يتذكر المفحوصون بعض إجراءات التطبيق. (دويدري، 2000، ص346-347)

طبقت الباحثة الاستبانة على عينة الثبات البالغة (2) من تدريسيي المادة، و(20) طالباً وطالبة بواقع (7) طلاب و(13) طالبة، وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين، إذ يشير (Adams) إلى أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني يجب أن لا تتجاوز أسبوعين. (Adams, 1966, p.58)

ولإيجاد معامل ثبات الأداة استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد العلاقة بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني لكل مجال من مجالات أداة البحث، لأنه من أشهر معاملات الارتباط أهمية وشيوعاً وأدقها جميعاً في هذا المجال. (خيري، 1957، ص257)، (عودة، 1998، ص17).

ووجدت الباحثة أن متوسط معاملات الارتباط لثبات مجالات استبانة التدريسيين يساوي (0.93)، ومجالات استبانة الطلبة يساوي (0.83)، وهو معامل ارتباط مقبول مقارنة بالميزان العام الذي هو (75%) لتقويم دلالة الارتباط. (الشيخ وجابر، 1964، ص63)

ولإيجاد العلاقة بين الدرجات في التطبيق الأول والثاني فقد ظهر معامل الارتباط بثبات كل مجال من مجالات الاستبانة للتدريسيين والطلبة.

د- تطبيق الاستبانتين:

طبقت الباحثة الاستبانتين على عينة البحث الأساسية وقد ضمنت الباحثة الاستبانتين تعليمات توضح كيفية الإجابة على فقرات الاستبانة، وللتأكد من وضوح الفقرات حرصت الباحثة على توزيع الاستبانتين شخصياً، إذ كانت تلقتي عيني البحث من التدريسيين والطلبة وتجب على استفساراتهم، وتحثهم على الدقة والموضوعية في الإجابة. وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانتين فحصت الباحثة الاستمارات، ومن ثم فرغت إجابات أفراد العينتين في استمارات خاصة أعدت لهذا الغرض.

هـ- الوسائل الإحصائية:

استخدمت الباحثة لمعالجة البيانات إحصائياً الوسائل الآتية:

1- معامل ارتباط بيرسون (pearson correlation cofficint) لحساب قيمة ثبات الأداة.

ن مج س ص - مج س × مج ص

= ر

(ن مج س - 2) (مج س) 2 (ن مج ص - 2) (مج ص) 2

$\sum X y - \sum X * y \sum$

r =

$\sqrt{(n \sum y^2 - (\sum x)^2)(n \sum y^2 - (\sum y)^2)}$

(البياتي، 1977، ص183) (البياتي، 2008، ص139)

2- مربع كاي (Chi - Square) لاستخراج صدق الفقرات

(ل - ق)

كأ = مج

ق

كا=2= مربع كاي

ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار الملاحظ

3- معادلة فيشر (Degree of power) لحساب حدة الصعوبات ، إذ أعطيت درجتان للبدليل الأول (صعوبة كبيرة) ، ودرجة واحدة للبدليل الثاني

(صعوبة لحد ما) ، وصفر للبدليل الثالث (لا تشكل صعوبة) وبذلك يكون أعلى حدة للصعوبة (2) ، وأدنى حدة صفراً.

$$ت \times 1 + ت \times 2 + ت \times 3 = 0$$

الوسط المرجح =

مج ت

إذ أن ت=1 تكرار البدليل (صعوبة كبيرة)

ت=2 تكرار البدليل (صعوبة لحد ما)

ت=3 تكرار البدليل (لا تشكل صعوبة)

مج ت= مجموع التكرارات للبدائل الثلاث

4- النسبة المئوية : استخدمت الباحثة النسبة المئوية في وصف مجتمع وعينة البحث وتحويل التكرارات في كل فقرة من فقرات الاستبانة إلى نسب مئوية ؛ وذلك لمعرفة القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفقاً لمقياس ثلاثي البعد.

العدد الجزئي

$$\frac{\text{النسبة المئوية}}{100} = \text{المجموع الكلي}$$

المجموع الكلي

5- الوزن المئوي: لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الأستبانتين وللاستفادة منه في تفسير النتائج.

الوسط المرجح

$$\frac{\text{الوزن المئوي}}{100} = \text{الدرجة القصوى}$$

الدرجة القصوى

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج التي توصلت إليها الباحثة في ضوء أهداف البحث المتعلقة ب (بناء دليل

لتدريس العروض في ضوء الصعوبات التي تواجه الطلبة والتدريسيين في كليات التربية الأساسية في جامعات الفرات

الأوسط) ، وسوف تُعرض النتائج على النحو الآتي:

1- صعوبات تدريس مادة علم العروض من وجهة نظر التدريسيين موزعة على ثمانية مجالات.

2- صعوبات تدريس مادة علم العروض من وجهة نظر الطلبة موزعة على سبعة مجالات.

وفيما يأتي عرض لهذه النتائج وفقاً لأهداف البحث:-

أولاً/ صعوبات تدريس مادة علم العروض من وجهة نظر التدريسيين:

ارتأت الباحثة عرض الصعوبات التي تواجه التدريسيين عند تدريس مادة علم العروض وفقاً لمجالاتها الثمانية وهي:

1- صعوبات مجال الأهداف.

2- صعوبات مجال مفردات المادة.

3- صعوبات مجال الكتابة العروضية.

4- صعوبات مجال التدريسي وطرائق التدريس.

- 5- صعوبات مجال الطلبة.
 - 6- صعوبات مجال مصادر العروض.
 - 7- صعوبات مجال التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.
 - 8- صعوبات مجال التقويم والاختبارات.
- وعند عرض هذه الصعوبات اتبعت الباحثة ما يأتي:
- 1- ترتيب الصعوبات لكل مجال ترتيباً تنازلياً من أكثر الصعوبات حدة إلى أقلها حدة.
 - 2- ترتيب الصعوبات ترتيباً تنازلياً حسب حدتها (بغض النظر عن مجالاتها).

صعوبات مجال أهداف تدريس مادة العروض:

يتضمن هذا المجال ثماني صعوبات تتصل باهداف تدريس المادة

- وقد نالت الفقرة (ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس العروض) الترتيب الأول من بين الصعوبات بدرجة حدة مقدارها (1.5) ووزن مؤوي مقداره (75)

أما الفقرات الآتية (قلة خبرة بعض التدريسيين بطريقة صياغة الأهداف العامة والسلوكية)، والفقرة (عدم الربط بين أهداف تدريس العروض ودراسة فروع اللغة العربية الأخرى)، والفقرة (عدم إشراك الطلبة في صياغة الأهداف)، والفقرة (قلة معرفة الطلبة باهداف تدريس العروض مما يؤدي بهم إلى عدم الاهتمام بالمادة)، والفقرة (قلة تقدير بعض التدريسيين لأهمية الأهداف في سير العملية التعليمية بالاتجاه الصحيح) فقد نالوا الترتيب الثاني بدرجة حدة مقدارها (1.25) ووزن مؤوي مقداره (62.5).

ثانياً: صعوبات مجال مفردات المادة

يتضمن هذا المجال سبع صعوبات تتصل بمفردات المادة.

- نالت الفقرات (عدم وجود امتداد للمادة في المراحل السابقة)، والفقرة (كثرة المصطلحات الغريبة)، والفقرة (كثرة بحور الشعر وتعدد العروض الأضراب، والفقرة (الأزدواجية في المصطلحات فبعض الزحافات والعلل لها اسمان لمجرد ظهورهما في تفعيلتين مختلفتين) الترتيب الأول من بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها (1.75) ووزن مؤوي مقداره (87)

ثالثاً: صعوبات مجال الكتابة العروضية:

يتضمن هذا المجال أربع صعوبات تتصل بمجال الكتابة العروضية

- نالت الفقرتان (ضعف الطلبة في الإملاء واللغة عامة أدى إلى ضعفهم في مادة العروض)، و(ضعف الطلبة في الصرف والنحو أدى إلى ضعفهم في الكتابة العروضية) الترتيب الأول وبدرجة حدة مقدارها (1.75) ووزن مؤوي مقداره (87.5)

رابعاً: صعوبات مجال التدريسي وطرائق التدريس

يتضمن هذا المجال تسع فقرات تتعلق بمجال التدريسي وطرائق التدريس كما مبين في الجدول (4).

- نالت الفقرة (لا يملك بعض تدريسيي مادة العروض آذاناً موسيقية) الترتيب الأول من بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها (2) ووزن مؤوي مقداره (100)

أما الفقرة (هناك ضعف لدى بعض تدريسيي المادة وعدم تمكنهم من إيفهام الطلبة وإيصال المادة العلمية) فقد نالت الترتيب الثاني من بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها (1.75) ووزن مؤوي مقداره (87.5)

أما الفقرات (قلة وجود التدريسي الملم تماماً كاملاً بالمادة من خلال تجربة وممارسة)، و(عدم تلفظ البيت الشعري مراراً وتكراراً حتى يرسخ في ذهن الطلبة)، و(قلة وجود التدريسي المتخصص في مادة العروض)، و(اعتماد التدريسيين أغلبهم طريقة المحاضرة في تدريس مادة العروض) فقد نالت الترتيب الثالث من بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها (1.5) ووزن مؤوي مقداره (75)

خامساً: صعوبات مجال الطلبة

يتضمن هذا المجال اثنتي عشرة صعوبة تتصل بمجال الطلبة.

- نالت الفقرات (ضعف الطلبة عامةً)، و(عدم المتابعة من الطلبة خارج ساعات الدرس)، و(ضعف تحصيل الطلبة فيما قبل الدراسة الجامعية)، و(عدم متابعة الطلبة تؤدي إلى شروذ الذهن)، و(عدم التركيز على القضايا الأساسية في مادة العروض من الطلبة والتدريسيين) الترتيب الأول من بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها(2) ووزن مؤوي مقداره (100)

سادساً: صعوبات مجال مصادر العروض

يتضمن هذا المجال أربع صعوبات تتعلق بمصادر العروض كما في الجدول (6)

- نالت الفقرات (قلة المصادر في هذه المادة و المتوافر منها لا يقدم جيداً حتى في الأمثلة)، و(الكتاب المعتمد لتدريس هذه المادة غير متفق عليه)، و(عدم مطالبة الطلبة بالاطلاع على المصادر والمراجع الخارجية) الترتيب الأول من بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها (1.5) ووزن مؤوي مقداره (75)

سابعاً: صعوبات مجال التقنيات التربوية والوسائل التعليمية

يتضمن هذا المجال خمس صعوبات تتعلق بمصادر العروض.

- نالت الفقرتان (عدم وجود مختبرات صوت في أغلب أقسام اللغة العربية)، و(عدم استخدام التقنيات الحديثة في هذه المادة أدى إلى عدم رغبة الطلبة فيها ونفورهم منها) الترتيب الأول من بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها (1.75) ووزن مؤوي مقداره (87.5)

ثامناً: صعوبات مجال التقويم والاختبارات

يتضمن هذا المجال أربع صعوبات تتعلق بمصادر العروض كما في الجدول (8).

- وقد نالت الفقرة (ضعف معرفة التدريسيين أغلبهم بالاتجاهات الحديثة في تصميم الاختبارات) الترتيب الأول من بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها (1.5) ووزن مؤوي مقداره (75)

ثانياً/ صعوبات دراسة مادة علم العروض من وجهة نظر الطلبة:

ارتأت الباحثة عرض الصعوبات التي واجهت الطلبة في دراسة مادة علم العروض وفقاً لمجالاتها السبعة وهي:

- 1- صعوبات مجال مفردات المادة.
- 2- صعوبات مجال الكتابة العروضية.
- 3- صعوبات مجال التدريسي وطرائق التدريس.
- 4- صعوبات مجال الطلبة.
- 5- صعوبات مجال مصادر العروض.
- 6- صعوبات مجال استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.
- 7- صعوبات مجال التقويم والاختبارات.

- صعوبات مجال مفردات المادة:

يتضمن هذا المجال تسع صعوبات.

- وقد نالت الفقرة (الأمثلة من كل بحر غير كافية لتعليم الطلبة الأوزان الشعرية وتدريبهم على التقطيع) الترتيب الأول، إذ بلغت درجة حدتها (1.722) ووزنها المؤوي (86.1).

- أما فقرة (الأبيات الشعرية في مادة العروض لاتتلاءم وحاجات الطلبة النفسية) فقد نالت الترتيب الثاني وبدرجة حدة مقدارها (1.607) ووزن مؤوي مقداره (80.35).

- أما فقرة (الوقت غير كافٍ لإتمام المادة) فقد نالت الترتيب الثالث وبدرجة حدة مقدارها (1.612) ووزن مؤوي مقداره (80.6).

- أما فقرة (كثرة البحور الشعرية في مادة العروض) فقد نالت الترتيب الرابع وبدرجة حدة مقدارها(1.439) ووزن مئوي مقداره (74.6).
- أما فقرة (كثرة الزخافات والعلل) فقد نالت الترتيب الخامس وبدرجة حدة مقدارها (1.476) ووزن مئوي مقداره (73.8). يتضمن هذا المجال ست صعوبات.
- وقد نالت الفقرة (ضعف الطلبة في تحويل البيت من الكتابة الاعتيادية إلى الكتابة العروضية) الترتيب الأول، إذ بلغت حدتها (1.75)
- أما فقرة (ضعف الطلبة في معرفة موقع الحركات أو الحركة المناسبة عند عدم وضعها من التدريسي) فقد نالت الترتيب الثاني إذ بلغت حدتها(1.403) ووزن مئوي مقداره (70.15).

3- صعوبات مجال التدريسي وطرائق التدريس:

- يتضمن هذا المجال تسع صعوبات.
- نالت الفقرة (قلة وجود التدريسي المتخصص في مادة العروض) الترتيب الأول إذ بلغت درجة حدتها(1.717) ووزنها المئوي (85.85).
- أما الفقرة (ضعف قابلية التدريسيين على إغناء المحاضرة بالأمثلة والإيضاحات) فقد نالت الترتيب الثاني إذ بلغت حدتها(1.586) ووزن مئوي مقداره (79.3).
- أما فقرة (عدم مطابطة الطلبة بتحضير يومي وعدم متابعته لذلك) فقد نالت الترتيب الثالث بدرجة حدة مقدارها (1.549) ووزن مئوي مقداره(77.45).
- أما فقرة (التدريسيون معظمهم يستخدمون الطريقة الإلقائية في تدريس المادة) فقد نالت الترتيب الرابع بدرجة حدة مقدارها(1.518) ووزن مئوي مقداره (75.9).
- أما فقرة (عدم عناية التدريسي بالمادة يؤدي إلى عدم عناية الطلبة فيها) فقد نالت الترتيب الخامس وبدرجة حدة مقدارها (1.502) ووزن مئوي مقداره (75.1).
- أما فقرة (قلة اطلاع بعض التدريسيين على طرائق التدريس الحديثة) فقد نالت الترتيب السادس وبدرجة حدة مقدارها (1.46) ووزن مئوي (73) يتضمن هذا المجال(13) ثلاث عشرة فقرة.
- نالت الفقرة (قلة مشاركة الطلبة في المحاضرة) الترتيب الأول من بين الصعوبات ضمن هذا المجال وبدرجة حدة مقدارها(1.848) ووزن مئوي مقداره (92.4)
- أما فقرة (الدوائر العروضية أعلى من مدارك الطلبة في هذه المرحلة) فقد نالت الترتيب الثاني من بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها (1.811) ووزن مئوي مقداره (90.55)
- أما فقرة (ليس لدى الطلبة معلومات سابقة عن مادة العروض) فقد نالت الترتيب الثالث من بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها (1.753) ووزن مئوي مقداره (87.65)
- أما فقرة (الطلبة لا يملكون آذاناً موسيقية) فقد نالت الترتيب الرابع بين الصعوبات وبدرجة حدة مقدارها (1.743) ووزن مئوي مقداره (87.15)
- أما فقرة (ضعف الطلبة في نسبة البيت الشعري إلى البحر التابع له) فقد نالت الترتيب الخامس من بين الصعوبات إذ بلغت درجة حدتها (1.696) ووزن مئوي مقداره (84.8)
- أما فقرة (الطلبة أغلبهم يدرسون مادة العروض لغرض النجاح فقط) فقد نالت الترتيب السادس من بين الصعوبات بدرجة حدة مقدارها (1.607) ووزن مئوي مقداره (80.35)

خامساً: صعوبات مجال مصادر العروض

تضمن هذا المجال (4) أربع صعوبات

- وقد نالت الفقرة (الكتب أغلبها لا تقدم جديداً حتى في الأمثلة) الترتيب الأول من بين الصعوبات وبدرجة حدّة مقدارها (1.596) ووزن مؤوي مقداره (79.8)
- أمّا فقرة (اعتماد الطلبة على محاضرات الأستاذ من دون الاطلاع على الكتب المؤلفة عن هذا العلم) فقد نالت الترتيب الثاني من بين الصعوبات وبدرجة حدّة مقدارها (1.554) ووزن مؤوي مقداره (77.7)

سادساً: صعوبات مجال استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية

تضمن هذا المجال (6) ست فقرات

- نالت الفقرة (الاعتماد على السبورة فقط في شرح المادّة) الترتيب الأول من بين الصعوبات وبدرجة حدّة مقدارها (1.759) ووزن مؤوي مقداره (87.95)
- أمّا فقرة (عدم وجود مختبرات صوت في أغلب أقسام اللغة العربية) فقد نالت الترتيب الثاني من بين الصعوبات بدرجة حدّة مقدارها (1.706)
- أمّا فقرة (عدم استخدام أجهزة التسجيل والحاسوب في تسهيل تعليم المادّة) فقد نالت الترتيب الثالث من بين الصعوبات وبدرجة حدّة مقدارها (1.67) ووزن مؤوي مقداره (83.5)

سابعاً: صعوبات مجال التقويم والاختبارات

يتضمن هذا المجال (10) عشر صعوبات

- نالت الفقرة (انعدام الاختبارات الشفوية التي لها وقع كبير في فهم مادة العروض) الترتيب الأول من بين الصعوبات وبدرجة حدّة مقدارها (1.832) ووزن مؤوي مقداره (91.62)
- أمّا الفقرة (لاتشمل أسئلة الاختبار المادّة جميعها) فقد نالت الترتيب الثاني من بين الصعوبات وبدرجة حدّة مقدارها (1.706) ووزن مؤوي مقداره (85.53)
- أمّا فقرة (الاختبارات أغلبها غير موضوعية وغير دقيقة في صياغتها) فقد نالت الترتيب الثالث من بين الصعوبات وبدرجة حدّة مقدارها (1.659) ووزن مؤوي مقداره (81.15)
- أمّا الفقرة (إجراء الاختبارات لأجل النجاح فقط من دون فهم وإدراك) فقد نالت الترتيب الرابع من بين الصعوبات بدرجة حدّة مقدارها (1.507) ووزن مؤوي مقداره (75.35)
- أمّا الفقرة (تقويم الطلبة عن طريق الاختبارات التحريرية فقط) فقد نالت الترتيب الخامس من بين الصعوبات بدرجة حدّة مقدارها (1.439) ووزن مؤوي مقداره (71.95)

الفصل الخامس**أولاً: الاستنتاجات:**

- 1- إنّ عدم وضوح الأهداف ومعرفتها وصياغتها بدقة يؤدي إلى عدم تمكّن التدريسي من تحقيق الغاية أو الهدف من دراسة هذه المادّة.
- 2- إنّ عدم اطلاع الطلبة على هذه المادّة وعدم معرفتهم المسبقة لها إضافةً إلى صعوبتها أدّى إلى نفورهم منها وعدم الرغبة فيها.
- 3- إنّ غياب التدريسي المتخصص في مادة العروض أو الذي لا يملك خبرة أو معلومات كافية تؤهله إلى تدريس هذه المادّة أدّى إلى زيادة تعقدها وصعوبتها على الطلبة.
- 4- حاجة الطلبة إلى التمرينات المحلولة لتثبيت المادّة في أذهانهم، وجعلهم قادرين على حلّ أمثلةٍ مشابهةٍ.

- 5- حاجة الطلبة إلى التمرينات غير المحلولة للتثبت من قدرتهم على حلّها والتغلّب عليها.
- 6- قلّة استعمال الطرائق الحديثة، وعدم مواكبة التطور الحاصل في طرائق التدريس والاعتماد على الطرائق التي تؤكّد الحفظ الآلي من دون فهم وإدراك.
- 7- تُعدُّ بعضُ الاختبارات غاية وليست وسيلة لتقويم مستويات الطلبة في مادة العروض، وإهمال الاختبارات الشفوية كل ذلك يؤدي إلى ضعف الطلبة في فهم الأوزان الشعرية والبحور والزحافات والعلل.

ثانياً: التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فأنها توصي بما يأتي:-
- 1- وضع أهداف تدريس مادة العروض، بصورة واضحة ودقيقة وشاملة ومصوغة بطريقة قابلة للتطبيق، ومميزة تكون دليلاً يوجه نشاطات كل منهم.
 - 2- الاهتمام بالجانب التطبيقي وتعويد الطلبة عليه، ومتابعة واجباتهم البيتية.
 - 3- اطلاع الطلبة على الكتب الموجودة في مادة العروض.
 - 4- تشجيع الطلبة وتحفيزهم على حفظ الشعر عن طريق إجراء مسابقات شعرية بين الطلبة داخل القاعة الدراسية، وبينهم وبين طلبة أقسام اللغة العربية في كليات أخرى، واصطحابهم إلى المهرجانات الشعرية التي تقام داخل الجامعة وخارجها كنوع من السفرات العلمية.
 - 5- زيادة عدد سنوات تدريس العروض، وزيادة عدد الساعات المقررة لتدريسه، كي يتمكن التدريسيون من السيطرة على المادة بصورة كاملة.
 - 6- الاهتمام بتدريس المادة من المتخصصين في العروض، وعدم إسنادها لغير الاختصاص.
 - 7- قبول تخصص في الدراسات العليا تمنح شهادة الماجستير والدكتوراه في مادة العروض.
 - 8- اعتماد تدريسي مادة العروض هذا الدليل في تدريسهم لهذه المادة .
 - 9- تنويع أساليب التقويم، باستعمال أنماط متنوعة من الاختبارات، وعدم الاعتماد على نوع واحد منها، ومراعاة الموضوعية والشمول والفروق الفردية والوقت المخصص عند صياغة الاختبار.
 - 10- زيادة عدد الاختبارات لاسيما بعد شرح المادة وذلك لان في كثرة الاختبارات نوعاً من التطبيق والتدريب الذي يفيد الطلبة.
 - 11- العناية بتوافر التقانات التربوية الحديثة وإدخالها في تدريس العروض، وتدريب التدريسيين على كيفية استعمالها لما لها من أثار ايجابية في استيعاب الطلبة للمادة، والابتعاد عن الأساليب التقليدية في تدريس المادة.
- ثالثاً: المقترحات: في ضوء نتائج البحث واستكمالاً له تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية :
- 1- إجراء دراسة مقارنة بين مجموعتين إحداها تدرس بهذا الدليل والثانية تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية.
 - 2- دراسة اتجاهات طلبة المرحلة الثانية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية نحو مادة العروض.
 - 3- إجراء دراسة مقارنة لاتجاهات الطلبة في مادة العروض بين كليات التربية وكليات التربية الأساسية.

الفصل السادس

الإطار النظري:

نبذة مختصرة عن علم العروض وأهميته:

- علم العروض هو: الجزء الأخير من نصف البيت. (المقرئ، 1987، ص32-33)
- عرّفه الكحلة: ميزان الشعر بها يعرف صحيح أوزان الشعر العربي وفاسدها والمنكسر منها، وما يدخلها من زحافات وعلل. (الكحلة، 1988، ص57)

أهمية علم العروض وفائدته:

إنَّ علم العَروض يَنفع مَنفعة لَيسَت باليسيرة، وكثيرٌ من يزعم أنَّه وسواس وهذيان، وأَنه غير نافع ولا مفيد، بل هو علمٌ مستغنى عنه. (العروضي، 1995، ص29)

تبرز أهمية العروض في التمييز بين الشعر وغيره من أنواع الكتابات نثراً وسجعاً ومن ثمَّ تمييز القرآن الكريم ببلاغته وبيانه وإعجازه عن أيِّ كلامٍ آخر، شعراً أو غير شعر. (العاكوب، 2000، ص16)

الغرض من دراسة العروض معرفة مذاهب العرب في صناعة الشعر وتحديد أوزانه المختلفة، ومعرفة أخطائه وعثراته وعلمه إذا وقعت فيه، وتوجيه الشعر حسب القواعد والأصول والأسس التي نظم عليها العرب والتمييز بين الأوزان المختلفة، وضبط الشعر ومعرفة ما يقع فيه من تغييرات وعيوب وكيفية معالجتها. (مناع، 1995، ص18)

خلاصة القول: العروض به يُعصَمُ الشعراء من الوقوع في دائرة الزلل والخلل، ولا ينهض ناقد إلا بمعرفة أسراره وفهم دقائقه، ولا يقوى شدة الشعراء على التحليق في سماء الشعر إلا بإتقانه وتعلمه وفوق كل ذلك فتعلمه يحرك كوامن النفس على إيقاعات الشعر وأنغامه فيهدب الطباع ويُنمي الذوق والإحساس بجمال القصيد ورقّة الأشعار وسلاسة الإيقاعات التي تهز السرائر بسحرها. (وجيه، 2007، ص1)

نشأة العروض:

مما لا شك فيه أن الشعر العربي أوجدته العربُ على سلبقتهم، ووفق متطلبات حياتهم وإيقاعات معيشتهم، بكل اختلافاته وأوزانه، فمنهم من نظم على التمام، ومنهم من سمح بشيء من التغييرات البسيطة - لإغراض منها الفنية، ومنها النفسية، ومنها ما هو منطلق من مضمون الشعر نفسه. (عقيل، 1999، ص7)

العروض العربي لم ينشأ إلا حين دعت الحاجة، ولم تتسم هذه الحاجة بالضرورة إلا بعد أن اختلط العرب بغيرهم، وعاشوا في بيئة واحدة يتبادلون في العيش والعادات والثقافات فقد ظهرت بوادر التلاعب بأوزانه وقوافيه على ألسنة المولدين والأعاجم، فأخذت تفتد على المجتمعات العربية مع الوافدين الأجانب أوزان لم يكن للعرب بها عهد. (المخزومي، 1986، ص192)

وهذه الأسباب كلها مجتمعة وغيرها دعت إلى وضع العروض.

مخترع العروض:

مخترع هذا العلم هو أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الأزدي الفراهيدي البصري. نسبة إلى الفراهيد وهي بطن من الأزد. ولد سنة 100هـ بالبصرة ونشأ بها وتوفي فيها وكان طوال حياته منهمكاً بالاختراع حتى آخر لحظة من لحظات حياته فقد كان في أحد المساجد يُعملُ فكره الواعي في ابتكار طريقة في الحساب تسهله على العامة، تمضي به الجارية مثلاً إلى البائع فلا يمكنه ظلمها، ودخل المسجد وفكره مشغول بذلك، فاصطدم رأسه بسارية في المسجد فانقلب على ظهره ومات وعمره آنذاك أربع وسبعون سنة، وقد اختلف في سنة وفاته فقيل 160هـ وقيل 170هـ وقيل 175هـ. (مناع، 1995، ص12) (وجيه، 2007، ص9)

غير أنَّ علماء الفن ذكروا أنه أخذ ذلك من أصحاب الإمام علي بن الحسين وابنه الباقر (عليهما السلام). إنَّ العلوم بأسرها أخذت أصولها منهم ونقلت عنهم .

لكن يبقى للخليل من الفضل في ذلك ما لأبي الأسود في النحو بل حق الخليل أعظم؛ فإن علم النحو قد زاد عليه المتأخرون عن واضعه قواعد سديدة ومباحث مفيدة، وأمَّا العروض فجميع قواعده السديدة هي التي وضعها الخليل. (الأصفهاني، 1428هـ، ص57)

سبب وضع العروض:

يُروى أن الخليل بن أحمد الفراهيدي، دعا ربّه وهو في مكّة أن يلهمه إنشاء علم مفيد فأنشأ علم العروض.

وهناك رأي آخر يقول إنّ الخليل اهتدى إليه بطريق الصدفة، وذلك أنه كان ماراً بسوق الصّفارين فسَمِعَ أصوات المطارق على النّحاس؛ فوقف يتأمل قليلاً، فرأى في ذلك شيئاً يشبه الأوزان المتناسقة، ثمّ تحرّك، وقيل عن سبب وقوفه أنّه قطعّ بيتين من الشّعْر على أصوات المطارق، وما أن تحرك حتّى فتح الله عليه علماً جديداً هو علم العَروض. ودحض الرصافي هذه الرواية بقوله: "وعندي أنّ هذه الرواية ضعيفة؛ لأنّ دققة مطارق الصّفارين ليست سوى لغط واختلاط لا توازن فيها ولا إنتظام، فمن البعيد أن يهتدي المرء بها إلى ما هو متوازن منظوم، اللهم إلا من طريق الاهتداء بالشيء إلى ضدّه وهو بعيد" (الرصافي، 1969، ص23)

سبب التسمية:

- كما اختلفت الآراء في سبب وضع العَروض كذلك اختلفوا في سبب التسمية فذهبوا في ذلك مذاهب شتى منها:
- 1- إنّ من معاني العَروض "مكة المكرمة" لاعتراضها وسط البلاد، ومن ثم أطلق الخليل على هذا العلم هذه التسمية، لأنه رزق به في مكة المكرمة.
 - 2- إنه سمي عروضاً نسبة إلى المكان الذي كان الخليل يقيم فيه وهو عُمان.
 - 3- إن أحد معاني العَروض يطلق على ما لم يُرض من النياق فكأن الخليل شبّه ما لم يُرض من النوق، إشارة منه إلى أنّه هو الذي راضه.
 - 4- سمي عروضاً لأن الشعر يعرض عليه.
 - 5- إن البيت من الشّعْر مشبه ببيت من الشّعْر، لأن بيت الشّعْر يحتوي على ما فيه كاحتواء بيت الشّعْر على معانيه.
 - 6- من معاني العَروض الطريق في الجبل وبحور الشعر طرق إلى النظم.
- غير أنّ الخليل لم يذكر في كتابه "العين" ج1 ص321 إلا بعض هذه المعاني قال: العَروض: عروض الشعر لأن الشعر يعرض عليه ويجمع أعاريض، والعَروض طريق في عرض الجبل وهو ما اعترض في عرض الجبل في مضيق ويجمع عروض. (مّناع، 1995، ص17) (الشيخ، 2003، ص12)

الكتابة العروضية:

خطّان لا يقاس عليهما هما الخط العروضي، وخط المصحف وهذه الميزة في المصحف لقيامه على القراءة، وكما هو معروف القراءة سنّة متّبعة لا تخضع لعامل الزمان أو التقنن، والخط العروضي هو كتابة المنطوق حدّاً ووزناً. (الشيخ، 1988، ص29)

يقوم التقطيع على ركنين مهمين هما:

- 1- ما ينطق من الحروف يكتب.
 - 2- ما لا ينطق من الحروف لا يكتب.
- ففي الكتابة العروضية لا بدّ لنا من حذف بعض الحروف من جهة وزيادة بعض الحروف من جهة أخرى، وبذلك تختلف هذه الكتابة عن الكتابة الإملائية.
- الحروف التي تزداد عند الكتابة هي:
- 1- التنوين، نحو: قَلَمٌ - قَلْمٌ.
 - 2- التشديد، نحو: شَدٌّ - شَدَّدٌ.
 - 3- حركة هاء الضمير للمفرد المذكر الغائب إذا أشبعت كتبت حركة مجانسة لها، نحو: لَهُ - لَهُو، بِهِ - بِهِي.
 - 4- الواو في بعض الأسماء، نحو: داود - داوود، طاوس - طاووس.
 - 5- الألف في بعض أسماء الإشارة، نحو: هذا - هاذا، لكن - لاكن، هؤلاء - هاؤلاء.
 - 6- حركة حرف القافية تكتب حرفاً مجانساً لها، نحو: رَعْدٌ - رعدو، صاح - صاحي، باع - باعا.
- الحروف التي تحذف عند الكتابة هي:

- 1- واو (عمرو) - (عمر) .
 2- ياء المنقوص وألف المقصور غير المنونين عندما يليهما ساكن، نحو: الفتى الكَريم - الفتكُريم، وادي الغضا - وادِئُغضاً.
 3- الألف والجر في أواخر حروف الجر (إلى، على، في) عندما يليها ساكن، نحو: إلى القدس - إلقُدس، في الدارِ - فِدْأَرِ .
 4- همزة الوصل، نحو: فانطلق - فَنُطَلِقْ، باسمك - بَسمِكَ، طلع البدر - طَلَعُالبُدرِ .

مثال 1:

قال أمير الشعراء أحمد شوقي:

سَلَامٌ مِنْ صِيبَا بَرْدَى أَرْقُ وَدَمَعٌ لَا يُكْفَكُفُ يَا دِمَشْقُ
 سَلَامُنْ مِنْ صِيبَا بَرْدَى أَرْقُ وَدَمَعُنْ لَا يُكْفَكُفُ يَا دِمَشْقُو

مثال 2:

قال زهير بن أبي سلمى:

وَمَنْ هَابَ أَسْبَابَ الْمَنَاءِ يَنْلُتُهُ وَإِنْ يَزِقَّ أَسْبَابَ السَّمَاءِ بِسَلْمِ
 وَمَنْ هَابَ أَسْبَابَ لَمَنَاءِ يَنْلَنهُو وَإِنْ يَزِقَّ أَسْبَابَ لَسَمَاءِ بِسَلْمِي

الترميز:

الخطوة اللاحقة لكتابة البيت عروضياً هي خطوة وضع الرموز، أي وضع رمز خاص للحرف المتحرك ورمز آخر للساكن ورمز ثالث للمتحرك الذي يليه ساكن.

وهذه الرموز تختلف في كتب العروض فمنهم من يعطي الرمز (ب) للحرف المتحرك والرمز (-) للحرف المتحرك الذي يليه ساكن أي السبب الخفيف.

ومنهم من يعطي للمتحرك الرمز (د) والحرف المتحرك الذي يليه ساكن الرمز (-). (حيدر، 2011، ص16)
 وهناك من يعطي الحرف المتحرك الرمز (ن) والحرف المتحرك الذي يليه ساكن الرمز (0) (الحلي، 2012، ص18)
 ومنهم من رمز للحرف المتحرك بشرطة مائلة (/) وللساكن بدائرة (5) ومنهم من رمز للحرف المتحرك بالرمز (-) وللحرف الساكن بالرمز (5) وفي هذه الدراسة اختارت الباحثة أن تضع للحرف المتحرك الرمز (1) وللحرف الساكن الرمز (0)

ولم تضع الباحثة رمزاً للحرف المتحرك الذي يليه ساكن وستقتصر على إعطاء الرموز إلى الحرف المتحرك والحرف الساكن فقط.

لأنها ترى في ذلك تبسيط بحيث أن الطلبة سيجدون أن عدد الأحرف للكلمة مساوٍ لعدد الرموز للكلمة نفسها فلا تختلط عليهم الأمور.

بحور الشعر

1- بحر الهزج: هو بحرٌ غنائي النغم والأداء والاسم، ومن الطرب جاء اسمه؛ لان العرب تهزجُ به أي: تُغني. فالهزج صوتٌ مطربٌ، مَعْنُ هَزَجٌ: يُهَرِّجُ الغِنَاءَ تَهْرِيجاً. (الفراهيدي، 3، 1971/384)
 مفتاحه:

قال صفي الدين الحلبي:

على الأهزاج تسهيلُ مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ

قال أسعد النجار:

وفي أسماعنا هزجُ مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ

وزن البحر:

لَهُ عَرُوضٌ وَاحِدَةٌ صَحِيحَةٌ، أَمَّا ضَرْبُهُ فَهُوَ عَلَى قَسْمَيْنِ:

الأول: صحيح أي عروضه صحيحة وضربه صحيح ووزنه:

مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ

مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ

0101011 0101011

0101011 0101011

منه قول الشاعر:

وَلَمْ يَعْلَمْ جَوَى قَلْبِي

أَيًّا مَنْ لَأَمَ فِي الْحُبِّ

خطوات نسبة البيت الشعري إلى البحر التابع له مع ملاحظة أن هذه الخطوات ستنتج مع تقطيع الأمثلة جميعها:

1- الكتابة العروضية:

وَلَمْ يَعْلَمْ جَوَى قَلْبِي

أَيًّا مَنْ لَأَمَ فَلْحُبِّبِ

0101 011 0101 011

10101 101 01 011

3- وضع التفعيلات والتقطيع:

وَلَمْ يَعْلَمْ جَوَى قَلْبِي

أَيًّا مَنْ لَأَمَ فَلْحُبِّبِ

0101011 0101011

0101011 0101011

مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ

مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ

4- نسبة البيت الشعري إلى البحر التابع له، ومثالنا يعود إلى بحر الهزج الذي هو الموضوع قيد الدراسة.

5- قراءة البيت قراءة صوتية منغمة لمرات عدة حتى ترسخ نغمة البحر في أذان الطلبة.

مثال: قال عمر بن أبي ربيعة:

عَلَى خَوْفٍ تُحَيِّينَا

أَلَا حَيِّ الَّتِي قَامَتْ

عَلَى خَوْفِنِ تُحَيِّينَا

أَلَا حَيِّ لُتْنِي قَامَتْ

0101011 0101 011

0101011 0101 011

مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ

مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ

الثاني: محذوف

أي العروض صحيحة (مَفَاعِيلُنْ) والضرب محذوف (مَفَاعِي) أي حذف (لُنْ) من التفعيلة، وتعوض بـ(فَعُولُنْ).

الحذف: هو سقوط سببٍ خفيفٍ من آخر التفعيلة وهو علة لازمة. إذن علل بحر الهزج هي الحذف.

مثال:

وَبِي مِثْلَ الَّذِي بِكَ

لِمَاذَا أَنْتَ تَشْكُونِي

وَبِي مِثْلَ الَّذِي بِكَ

لِمَاذَا أَنْتَ تَشْكُونِي

01011 0101011

0101011 0101011

مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ (فَعُولُنْ)

مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ

زحافات:

1- القبض: هو حذف الخامس الساكن من (مَفَاعِيلُنْ) تصبح (مَفَاعِلُنْ).

2- الكف: هو حذف السابع الساكن من (مَفَاعِيلُنْ) تصبح (مَفَاعِلُنْ) بضم اللام.

هذان الزحافان لا يجتمعان معاً في بيتٍ واحد بل يكونان على التعاقب بحيث إذا وجد أحدهما امتنع وجود الآخر. مثاله:

ءٌ بِالْعَسَالِ إِنْ يَخْطُرُ

وَيَا مَنْ قَدَّهُ يَهْرُ

وَيَا مَنْ قَدْ دَهُو يَهْزَرُ ءُ بَلْعَسَا لِي إِنْ يَخْطُرُ
0101011 101011 0101011 0101011
مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ مَفَاعِيلُنْ

2- بحر الكامل:

هو بحرٌ من البحور الصافية، وتفعيلته (مُتَفَاعِلُنْ) تتكرر ست مرات في البيت التام. يقول العروضيون إنه سمي الكامل لتكامل حركاته، وهي ثلاثون حركة، ليس في الشعر شيء له ثلاثون حركة غيره وإذا كانت حركات الكامل مثل حركات الوافر فإن الوافر لم يأتي مطلقاً على أصله، فانفرد الكامل بذلك.
مفتاحه:

قال صفي الدين الحلي:

كَمَلُ الْجَمَالِ مِنَ الْبَحْرِ الْكَامِلِ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ
وزن البحر:

1- التام: هو تكرر (مُتَفَاعِلُنْ) ست مرات في البيت الواحد.

مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ

البيت الشعري كما ذكر سابقاً يتكون من عروض _ آخر تفعيلة في الصدر - وضرب - آخر تفعيلة في العجز - وحشو - ما تبقى من البيت الشعري - وعروض الكامل وضربه وزنها الأساس (أي تفعيلتها) هي (مُتَفَاعِلُنْ) ولكن يمكن أن تأتي على صور أخر هي:

1- مُتَفَاعِلُنْ. 2- مُتَفَاعِلُ أَوْ مُتَفَاعِلْ 4- مُتَفَا أَوْ مُتَفَا وَتَعْوِضُ ب(فَعْلُنْ)

هذه التغييرات التي تطرأ على التفعيلة الأساس يطلق عليها (العلل) ولكل علة من هذه العلل تسمية خاصة بها سنوضحها مفصلة مع أمثلة لكل منها.

أما الحشو فالتفعيلة الأساس له هي (مُتَفَاعِلُنْ) ولكن يمكن أن تأتي على صورة أخرى هي (مُتَفَاعِلُنْ) بتسكين الحرف الثاني. وهذا التغيير يسمى الرُحاف. ويمكن تعويض هذه التفعيلة بتفعيلة أخرى مساوية لها في الحركات والسكنات وهي: مُسْتَفْعِلُنْ؛ لسهولة النطق.

قال لبيد في مطلع معلقته:

عَفَتِ الدِّيَارُ مَحَلَّهَا فَمَقَامُهَا بَمَنَى تَأْبَدَ غَوْلُهَا فَرَجَامُهَا
عَفَتِ دُوبَا رُ مَحَلَّهَا فَمَقَامُهَا بِمِنَنْ تَأْبَدَ غَوْلُهَا فَرَجَامُهَا

0110111 0110111 0110111 0110111 0110111 0110111

مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ

الإضمار: هو تسكين الحرف الثاني المتحرك من التفعيلة (مُتَفَاعِلُنْ) فتصبح (مُتَفَاعِلُنْ) بسكون التاء ويمكن كتابتها (مُسْتَفْعِلُنْ).

وهي مختصة بالدخول على حشو البيت لكن يدخل على العروض والضرب مع العلل الأخر فيجري حينئذ مجرى العلة أي يكون ملزماً للشاعر.

من ذلك يتبين إنه يحق للشاعر أن يأتي بتفعيلة (مُتَفَاعِلُنْ) ساكنة الحرف الثاني أي (مُتَفَاعِلُنْ) ولا يشترط أن يأتي بتفعيلة واحدة ساكنة الحرف الثاني بل له الحرية في ذلك بشرط أن يأتي بتفعيلة واحدة على الأقل في البيت الشعري كاملة أي من دون تسكين الحرف الثاني.

القطع: هو حذف نون (مُتَفَاعِلُنْ) المكونة للعروض أو الضرب فتصبح (مُتَفَاعِلْ).

قال الشاعر عمر بن أبي ربيعة:

فَهَنَّاكَ كَادَ الْحَبُّ يَقْتَلُنِي	لَوْ كَانَ حُبُّ قَبْلَهُ قَتَلَا
فَهَنَّاكَ كَأَنَّ دَلْحُبُّ يَفْتُنُنِي	لَوْ كَانَ حُبُّنْ قَبْلَهُو قَتَلَا
0111 0110101 0110111	0111 0110101 0110101
مُنْفَاعِلُنْ مُنْفَاعِلُنْ مُنْفَا	مُنْفَاعِلُنْ مُنْفَاعِلُنْ مُنْفَا
(مُسْتَفْعِلُنْ) (عَلَّة)	(مُسْتَفْعِلُنْ) (عَلَّة)

2- المجزوء: هذا هو الوزن الثاني لبحر الكامل ويتألف من تكرار التفعيلة (مُنْفَاعِلُنْ) أربع مرّات في البيت الشعري.

مُنْفَاعِلُنْ مُنْفَاعِلُنْ	مُنْفَاعِلُنْ مُنْفَاعِلُنْ
-----------------------------	-----------------------------

قال أحد الشعراء:

ذَهَبَ الشَّبَابُ بِلَهْوِهِ	وَأَتَى المَشِيبُ مَوْدِبًا
دَهَبَ لَشَبَابُ بِلَهْوِهِ	وَأَتَلَمَّشِيبُ مَوْدِيبًا
0110111 0110111	0110111 0110111
مُنْفَاعِلُنْ مُنْفَاعِلُنْ	مُنْفَاعِلُنْ مُنْفَاعِلُنْ

3- بحرُ المُنْتَدَارِكِ أو الخبب أو المُنْحَدَثِ:

قالوا: سُمِّيَ هذا البحرُ مُنْتَدَارِكًا؛ لأنَّ الخليلَ أهمله، ولم يذكره ثمَّ تداركه تلميذه سعيد بن مسعدة الأَخْفَشِ الأوسط (ت215هـ) ولقد فصلنا القول عن هذا في الإطار النظري وبيّنا سبب هذا الادّعاء. المُنْتَدَارِكِ من البحور المفردة (الصافية) أي أنّها تتألف من تفعيلة واحدة تتكرر أربع مرّات في كل شطر.

مفتاحه:

قال صفي الدين الحلي:

حَرَكَاتُ المُنْحَدَثِ تَنْتَوِلُ	فَعِلُنْ فَعِلُنْ فَعِلُنْ فَعِلُنْ
-----------------------------------	-------------------------------------

قال أسعد النجّار:

مُدُّ رَأَوْا شِعْرِنَا دَارِكُوا أَمْرُهُ	فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ
--	---

بحر المتدارك يستعمل تاماً كما يستعمل مجزئاً وبذلك يكون بحر المتدارك على نوعين هما:

أولاً- التام: وزنه هو:

فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ	فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ
---	---

ومنه:

لَمْ يَدْعُ مِنْ مَضَى لِلَّذِي قَدْ عَبَّرَ	فَضْلُ عِلْمٍ سِوَى أَخْذِهِ بِالْأَنْتَرِ
لَمْ يَدْعُ مِنْ مَضَى لِلَّذِي قَدْ عَبَّرَ	ضَلُّ عِلْمِنِ سِوَى أَخْذِهِو بِالْأَنْتَرِ
01101 01101 01101 01101	01101 01101 01101 01101
فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ	فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ

ثانياً- المجزئ:

1- المجزئ الصحيح: هو ما كانت عروضه صحيحة (فَاعِلُنْ)، وضره صحيحاً مثلها (فَاعِلُنْ). مثاله:

قَفَّ عَلَى دَارِهِمْ وَأَبْكِينَ	بَيْنَ أَطْلَالِهَا وَالدِّمِينِ
قَفَّ عَلَى دَارِهِمْ وَبِكِينَ	بَيْنَ أَطْلَالِهَا وَدِدْمِينِ
01101 01101 01101	01101 01101 01101
فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ	فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ فَاعِلُنْ

تدريب:

- 1- لأنتِ جمالُ الحياةِ بعيني وفانتني قبلَ كلِّ الغواني
 2- وأعلمُ أنّي إذا ما اعتذرتُ أرادَ اعتذارِي اعتذاراً
 4- المُقتَضِبُ: هو بحرٌ قليلُ الاستعمال، سُمِّي مُقتَضِباً لأنه اقتضِبَ أي: اقتطع من المنسرح. أو من بعض أحوال المنسرح. (الحنفي، 1978، ص124)

مفتاحه:

قال صفي الدين الحلي:

فَاعَلَاتُ مُفْتَعِلُ

اقتضب كما سألوا

قال أسعد النجار:

فَاعِلَاتُنْ مُسْتَعِلُنْ

اقتضب فيما أذنوا

زحافاته: 1- الخبن

قِ أَدِيبٌ مُجَدِّدٌ

أنا للشعرِ في العرا

قِ أَدِيبُنْ مُجَدِّدُونُ

أَنْلِ الشَّعْرَ فِ العِرا

011011 010111

011011 010111

فِعَالَتُنْ مُتَفَعِلُنْ

فِعَالَتُنْ مُتَفَعِلُنْ

2- الطّي.

إِنْ عَشِقْتُ مِنْ حَرَجٍ

هَلْ عَلِيٌّ وَيَحْكُمَا

إِنْ عَشِقْتُ مِنْ حَرَجِنْ

هَلْ عَلِيٌّ وَيَحْكُمَا

011101 101101

011101 101101

مَفْعَلَاتُ مُسْتَعِلُنْ

مَفْعَلَاتُ مُسْتَعِلُنْ

كما قد تستعمل التفعيلة صحيحة أي: لا مخبونة ولا مطوية.

مثاله:

عَنْدَلِيبٌ يُعْرَدُ

أنا في جنبِ دجلةٍ

عَنْدَلِيبُنْ يُعْرَرِدُونُ

أَنْفِي جَنْبِ دَجَلَتِنْ

011011 0101101

011011 010111

فَاعِلَاتُنْ مُتَفَعِلُنْ

فَاعِلَاتُنْ مُتَفَعِلُنْ

أمّا عروضه أو ضربه فلا يستعملان إلا مطويين وجوباً، كما في المثال الأول.

من كلّ ما سبق نستنتج أنّ عروض المُقتَضِبِ وضربه لا يستعملان إلا مطويين وجوباً، وهذا يعني أنّ للمقتضب حالة واحدة وهي:

العروض مطوية وجوباً (مُسْتَعِلُنْ) والتي قد تحول إلى (مُفْتَعِلُنْ) المساوية لها، والضرب مطوي وجوباً مثلّ العروض.

أمّا حشوه فيدخله زحاف الخبن أو زحاف الطي غير أنّهما لا يجتمعان في حشوه، كما قد يستعمل الحشو صحيحاً أي من دون أن يدخله أيّ زحاف.

العروض مطوية وجوباً (مُسْتَعِلُنْ) والتي قد تحول إلى (مُفْتَعِلُنْ) المساوية لها، والضرب مطوي وجوباً مثلّ العروض.

5- بحر البسيط :

هو أحد البحور الشعرية المزدوجة (المركبة) الذي أولع به الشعراء فكتبوا فيه منذُ عصر ما قبل الإسلام إلى الوقت

الحاضر.

بحر البسيط بحرٌ راقص يتصف بنغماته العالية، ويتغير حركي موجي ارتفاعاً وانخفاضاً حتى أن إيقاعه يتعلمه ببسر كل من لم يألف العروض، إذا ما نبّه إلى وزنه تقطيعياً؛ لأنّ سهوله موسيقاه الطاغية تقود الأذن إلى دقة تركيبه بمجرد تكرار أبيات مُقطّعة نغمياً.

مفتاحه:

قال صفي الدين الحلي:

إِنَّ البسيطَ لديه ببسطَ الأملِ مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ

قال أسعد النجار:

أبسطُ يدبكِ ففعلِ الخيرِ تحفظه مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ

أنواع البسيط:

1- المخبون: هو ما كانت عروضه مخبونة (فَعِلُنْ) وضربها مخبوناً (فَعِلُنْ).

إِنَّ الخبن في العَروض والضرب لازم لأنّه زحاف يجري مجرى العلة، أما في حشوه سواء أكانت في (مُستَفْعِلُنْ) أم في (فاعلن) فإنه جائز غير لازم.

مثاله:

وَمَا أُخْوِكَ الَّذِي يَدْنُو بِهِ نَسَبٌ لكن أخوكَ الَّذِي تَصْفُو ضَمَائِرُهُ

وَمَا أُخْوِكَ لِلَّذِي يَدْنُو بِهِ نَسَبُنْ لِأَنَّ أُخْوِكَ لِلَّذِي تَصْفُو ضَمَائِرُهُ

0111 0110101 01101 0110101 0111 0110101 01101 011011

مُتَفَعِّلُنْ فَاعِلنْ مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ مُستَفْعِلُنْ فَاعِلنْ مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ

ومنه أيضاً:

قَدْ يَدْرِكُ الْمُتَأَنِّي بَعْضَ حَاجَتِهِ وَقَدْ يَكُونُ مَعَ المُستَعَجِلِ الزَّلُّ

قَدْ يَدْرِكُ لِمُتَأَنِّنِي بَعْضًا جَتَهِي وَقَدْ يَكُونُ مَعَ لِمُستَعَجِلِ لَزَلُّو

0111 0110101 0111 011011 0111 0110101 0111 0110101

مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ مُتَفَعِّلُنْ فَعِلُنْ مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ

تدريب:

1- أنت الهوى ومنى نفسي ومتعتها أقولُ هذا و لا أخفيه عن أحد

- إنَّ النصيحة أعلى من سنا الشهب ما قيمة المالِ من دُرٍّ ومن ذهب

2- المقطوع: هو ما كانت عروضه مخبونة (فَعِلُنْ) وضربه مقطوع (فَعِلُنْ) والقطع حذف ساكن الوجد المجموع وتسكين ما

قبله فتتحول (فاعلن) إلى (فاعل) وتنقل إلى (فَعِلُنْ). مثاله:

غداً إذا جاء أعطيه رسائله ونُطْعِمُ النَّارَ أكلَى ما كتبناه

عَدَنَ إِذَا جَاءَ أَعْطِيهِ رَسَائِلَهُ ونُطْعِمُ نَارًا حَلَى مَا كَتَبْنَا هُو

0111 0110101 01101 011011 0111 0110101 01101 011011

مُتَفَعِّلُنْ فَاعِلنْ مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ مُتَفَعِّلُنْ فَاعِلنْ مُستَفْعِلُنْ فَعِلُنْ

تدريب:

1- بقيت وحدي و حولي كل أصحابي لا الدار داري و لا المحراب محرابي

2- ولأئين على أفواهنا لغة خرساء إننا شرحناها دواوينا

3- المخلع البسيط:

هو نوع من مجزوء البسيط، والمجزوء من الأنواع المهملة وكما ذكر سابقاً إنّ المجزوء هو حذف جزء من كل شطر، وبذلك يكون وزن مجزوء البسيط هو:

مُسْتَفْعِلُنْ فَأَعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَأَعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ

وبما أنّ هذا الوزن من الأنواع المهجورة، فلم يكتب له البقاء، ولم ينظم فيه أحد من الشعراء إلا شواهد قليلة يذكرها العروضيون على سبيل الاستشهاد إنّ النظم على وزن مُخَلَع البسيط فقد كُثِرَتْ عند المتأخرين إذا ما قيسَتْ بقلتها عند المتقدمين.

وبذلك يكون وزن مُخَلَع البسيط هو:

مُسْتَفْعِلُنْ فَأَعِلُنْ فَعُولُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَأَعِلُنْ فَعُولُنْ

مثال ذلك:

قال علي محمود طه المهندس:

والتَّاسُ فِي حُبِّهِ سَكَارَى هاموا على شطّهِ الرّحيبِ
وَتَنَاسُ فِي حُبِّهِ سَكَارَى هَامُوا عَلَى شَطَطِهِ رَحِيبِي

0110101 01101 01011 0110101 01101 01011

مُسْتَفْعِلُنْ فَأَعِلُنْ فَعُولُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فَأَعِلُنْ فَعُولُنْ

تدريب:

1- وليس هذا عليّ وحدي هذا شقاءً على الأنام
2- وهكذا كنتُ في أهلي وفي وطن إنّ النّفسَ غريباً حيثُ ما كانا

المصادر:

1. إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفني لمعلمي اللغة العربية. ط7، دار المعارف - القاهرة، 1974م.
2. إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد: المناهج أسسها وتنظيمها وتقويم أثرها. ط6، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1984م.
3. إبراهيم، كمال: الدراسات اللغوية في العراق. مجلة دار المعلمين العالية. المجلد الرابع 1955م، والمجلد الخامس 1956م.
4. ابن فارس، أبو الحسن أحمد: مقاييس اللغة. تح: عبد السلام محمد هارون. دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1366هـ.
5. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (711هـ): لسان العرب. إعداد وتصنيف: يوسف خياط، ونديم المرعشلي. دار لسان العرب - بيروت، 1955.
6. الأصفهاني، أبو المجد محمد الرضا النجفي: أداء المفروض من شرح أرجوزة العروض المسماة بـ(البيتية) للعلامة الفقيه الشيخ مصطفى التبريزي. تح: الشيخ مجيد هادي زادة. الناشر المكتبة الأدبية المختصة 1428هـ.
7. الأغا، حياة: « مستوى التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثاني في قطاع غزة ». 2002م (رسالة ماجستير).
8. الإمام، مصطفى محمود وآخرون، التقويم والقياس، ط2، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، 1990.
9. البياتي، عبد الجبار توفيق: الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية. إثراء للنشر والتوزيع، 2008م.
10. البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس: الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977م.
11. ثويني، حميد آدم: علم العروض والقوافي. دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان، 2011م.
12. جمعة: كامل محمود: تيسير العروض وتجديده. تقديم سيد البحراوي مكتبة الآداب، القاهرة - مصر. 2008م.

13. خطاب، حسن وعوني: أسس البحث العلمي، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1982م.
14. الحسيني، محمد علي: علم اللغة بين النظرية و التطبيق. مؤسسة التوحيد الثقافي، قم المقدسة 1997م.
15. حمود، رباب عبد حسين: «أثر استخدام التعلم التعاوني و التعلم الفردي في حل التمرينات الرياضية لطلبة كلية المعلمين». الجامعة المستنصرية- كلية المعلمين، 2001م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
16. الحنفي، الشيخ جلال: العروض تهذيبه و إعادة تدوينه. مطبعة العاني، الجمهورية العراقية- وزارة الأوقاف، 1978م.
17. الخزرجية، ماجدة عبد الإله رسول: «صعوبات تدريس علم العروض و دراسته من وجهة نظر التدريسيين و الطلبة». كلية التربية- ابن رشد، جامعة بغداد 1995. (رسالة ماجستير غير منشورة).
18. الخطيب، محمد إبراهيم: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2009م.
19. خيري، السيد محمد: الإحصاء في البحوث النفسية والاجتماعية. ط2، دار الفكر العربي - القاهرة. 1957م.
20. داود، عزيز حنّا، وأنوار حسين عبد الرحيم: مناهج البحث التربوي. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد. 1990م.
21. دويدري، رجا ووحيد: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العملية. دار الفكر المعاصر، دمشق، 2000م.
22. الرصافي، معروف عبد الغني: الأدب الرفيع في ميزان الشعر وقوافيه. ط2، قدم له وعلق عليه الأستاذان كمال إبراهيم، ومصطفى جواد، مطبعة دار المعارف بغداد. 1969م.
23. زاير، سعد علي: نصائح تعليمية عملية للمدرسين والمدرسات. مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي. 2011م.
24. الزوبعي، عبد الجليل، وآخرون: الاختبارات والمقاييس النفسية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل. 1981م.
25. الزوبعي، عبد الجليل، ومهدي صالح السامرائي: محاضرات في طرائق البحث التربوي. مكتب الطباعة المركزية، جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية، 1991م.
26. زهدي، عبد الرؤوف، وسامي يوسف أبو زيد: مهارة علم العروض والقافية. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2010م.
27. السامرائي، إسماعيل: نحو عروض مبسط. مجلة آداب المستنصرية، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العدد التاسع، بغداد. 1984م.
28. السلطانية، زينب فالح مهدي: «بناء دليل لتيسير تدريس مادة الصرف في كتاب(شذا العرف في فن الصرف) للمرحلة الأولى في أقسام اللغة العربية في كليات التربية/العراق». كلية التربية، جامعة ديالى. 2007م (رسالة ماجستير غير منشورة).
29. السيد، عبد الرحمن: العروض والقافية دراسة ونقد. مطبعة قاصد خير، القاهرة. د.ت.
30. السيد، فؤاد البهي: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط3، دار الفكر العربي- القاهرة. 1979م.
31. الشيخ، أحمد محمد: دراسات في علم العروض والقافية. ط2، 1988م.
32. الشيخ، حمدي: الوافي في تيسير العروض والإملاء. المكتب الجامعي الحديث - 2003م.
33. الشيخ، يوسف، وجابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية الفروق الفردية. دار النهضة - القاهرة. 1964.
34. الطائي، سالم عيدان عبد النبي: «بناء دليل لتيسير تدريس النحو العربي شرح ابن عقيل(الجزء الأول) في أقسام اللغة العربية لكليات التربية والآداب». جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد، 1994م. (اطروحة دكتوراة غير منشورة).
35. العاكوب، عيسى علي: موسيقا الشعر العربي. ط2، دار الفكر المعاصر، بيروت، ودار الفكر - دمشق. 2000م.
36. عبد اللطيف، محمد حماسة: البناء العروضي للقصيد العربية. ط1، دار الشروق. 1999 - 1420هـ.

37. عبد عون، فاضل ناهي: « بناء دليل لتدريس البلاغة في ضوء أخطاء طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق في الموضوعات المقررة للصف الخامس الأدبي». كلية التربية - ابن رشد، جامعة بغداد، 1998م. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
38. عبد الهادي، نبيل، وآخرون: مهارات في اللغة والتفكير. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2005م.
39. العروضي، أبو الحسن: كتاب في علم العروض. تح: جعفر ماجد. دار الغرب الإسلامي، 1995م.
40. عقيل، سعيد محمود: الدليل في العروض. ط1، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1999م.
41. عوض، فايزة: « برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي في ضوء مدخل عمليات الكتابة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي عصر العولمات وثورة المعلومات». المؤتمر العلمي السنوي الثامن، كلية التربية - جامعة حلوان. 2000م.
42. عودة، احمد سليمان: القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط5، دار الأمل للتوزيع والنشر، الأردن، اريد، 2002.
43. فاندالين، ديوبولدب: مناهج البحث في التربية وعلن النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرين، مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة. 1969م.
44. الفراهيدي، الخليل بن أحمد: كتاب العين، مادة العروض. تح: عبد الله السيد. ج2، مطبعة العاني - بغداد. 1967م.
45. القزّاز، نداء محسن: « أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الرابع العام في قواعد اللغة العربية». بغداد، 1993م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
46. قنديلجي، عامر إبراهيم: البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية. دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، 2002م.
47. الكحلة، عبد الوهاب محمود: العروض والقافية في لسان العرب. دار القلم - الكويت. 1988م.
48. الكرياسي، محمد صادق محمد: بحور العروض. تقديم وتعليق: عبد العزيز شبين. مكتبة دار علوم القرآن - كربلاء، وبيت العلم للناهيين - بيروت، 2011م.
49. الكريزي، حسين شنين جّاني: « أسباب ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في مادة العروض من وجهة نظر التدريسيين والطلبة». الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية، 2009م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
50. المخزومي، مهدي: نحو لغة عربية سليمة، الجمهورية العراقية، منشورات وزارة الثقافة والفنون، 1978 م .
51. مذكور، علي أحمد: طرق تدريس اللغة العربية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2007م.
52. المشهداني، محمد حبيب شلال: « بناء دليل لتيسير تدريس شرح ابن عقيل». جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد. 1996م. (رسالة ماجستير غير منشورة)
53. ملحم، سامي محمد: صعوبات التعلم. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2010م.
54. المليجي، حلمي: علم النفس المعاصر، ط8، دار النهضة، بيروت، 2000م.
55. المقرئ، إسماعيل بن أبي بكر: الشرف الوافي في علم الفقه والعروض والتاريخ والنحو والقوافي. مكتبة أسامة، اليمن، ودار الروائع، دمشق - سورية.
56. متّاع، هاشم صالح: الشافى في العروض والقوافي. ط3، دار الفكر العربي - بيروت، 1995.
57. المنيزل، عبد الله فلاح، وعدنان يوسف العتوم: مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. إثراء للنشر والتوزيع - الأردن، 2010م.
58. الموسوي، نجم عبد الله: « أسباب ضعف تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في مادة العروض من وجهة نظر الطلبة». كلية التربية، جامعة ميسان. 2012م.

59. النجّار، بسام عايش: « برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة (خان يونس)». كلية التربية - عين شمس. 2004م. (أطروحة دكتوراه).
60. وجيه، مأمون عبد الحليم: كتاب العروض والقافية بين التراث والتجديد. مؤسسة المختار للنشر والتوزيع - القاهرة، ومكتبة دار المعالم الثقافية - السعودية، 2007م.
61. -Good, Carter V. Dictionary of education. 3 rd.ed New yourk: Mograw-Hill, 1973
62. -Adams, Georgia's Evaluation in education psychology and guidance, New York. holl, Rinehart and win stone, 1966

تناس الشكل في فن ما بعد الحداثة

د. عادل عبد المنعم شعايبث

د. تراث أمين عباس

كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل

Tnas figure in the Arts of Bostmodernism

Dr. Turath Amin Abbas

Dr. Adel Abd Al-Muneem Shaabith

Collige of Fine Arts\ Universty of Babylon

Abstract

Not without the art of system relationships and Tkablat moving from one location to another, according to a certain logic, to open up the result, according to the mechanisms of metaphor, according to the mechanisms of metaphor and deportation, replacement and inclusion, and by the mechanism analysis of the re-arrangement, the prospects of a new variety of renderings art (the intersection of texts among them), to achieve this construction Almtnavz shift aesthetically, ensures art Tname infinite horizons and interpretive and aesthetic.

Therefore, this research sought to examine the contradiction figure in the arts of postmodernism, which are of four chapters

Included the first chapter both of the research problem, and purpose, and its importance and the need for, and limits of objectivity and spatial and Alrmanih, and determine the definitions of language and idiomatic and procedural search terms, has launched the research problem of several questions enabled the researcher to establish a real problem that :-

Is Atnas art form with painful post-modern achievements of other art.1

What are the mechanisms that intertextuality done in the post-modern artistic pain.2

The aim of this study was placed research, to identify the mechanisms Tnas figure in postmodern art and architecture similar statement between him and other technical texts, the boundaries of the search, was confined between the year 1950-2012 and for the products of Alma postmodern art.

In order to achieve the goals of research that requires the establishment of a theoretical framework based on the structure of knowledge, intellectual and monetary therefore ensure that the second chapter three sections divided in turn into several axes, it included the first section, approach a concept (for Tnas) where its origins and roots, which necessitated that divide it into two, first, was focused on the concept of intertextuality in critical thought old, while the second axis, critically examines the concept of intertextuality in modern thought, these two axes achieved ground knowledge of the concept of intertextuality and thought Ashgalath cash.

While define the second topic, studying intertextuality in terms of being the concept of cash has its laws, its mandate, and types. While the third section has focused on the study of the concept of intertextuality and osmosis structures art among them, but what specializing in previous studies did not find a researcher studying approaching, objectives and procedures for studying this to end the theoretical framework.

The fourth quarter has included the search results, and the most important results :

1. Contrast Tnas done Technical General intertextuality between the outer and progress and self
2. Work done at the level of technical drawing, according to the law of rumination on the level of form sometimes, and other times at the level of content, as it moved away from all of ceramic art and sculpture

مشكلة البحث:

إن الاتساع المعرفي ما هو إلا نتاجاً للتلاقح الفكري عبر آليات الترابط والنسيج بين انساق المعرفة والفكر المتجاورة، وهذه العلاقات المتفاعلة والمتجانسة لانساق المعرفة هي نظم معرفية موجودة في كل المنجزات العلمية والأدبية والفنية، حيث إن الإبداع والياتة والتحقيق الجمالي للفعل الفني تتشابه في الكثير من السمات بالرغم من اختلاف الكيان البنائي او التركيبي لكل منجز فني.

وسيكون لمفهوم التناص في الفن التشكيلي فعلاً مؤثراً في تحولات أنظمتة الشكلية وانفتاحه وفق آليات الاستعارة والترحيل والاستبدال بينه وبين الاداءات الجمالية التشكيلية والفنية الأخرى، وخلق بناء جمالي متحقق بحوارية المنجز الفني مع خطابات أخرى قد تكون سابقة عنه أو معاصرة له.

وبما إن كل نص جمالي يترك يقينا ترسبات ثقافية على مستوى الفكر والسمات الفنية والجمالية، فعندها ستكون فنون ما بعد الحداثة ويفعل ما تمارسه القراءات الجمالية المختلفة لعموم المنجزات الحضارية من عملية تقليب لتلك المنجزات ، الأمر الذي سوف يحرك ما في القاع من ترسبات معرفية وجمالية مختلفة لتطفو على السطح، ليكون حينها للتناص ظهوراً فاعلاً تكشف وفق آلياته النظم المعروفة وبنيتها والية حركتها وعلاقاتها الترابطية والتأليفة في نسيج البنية الجديدة.

وان التلاقح الفكري والنسيج المعرفي لا يحصل بين ما هو معاصر وما هو قديم زمنياً فحسب، بل سيكون للتناص استحضارات واضحة في أنظمة أشكال المنجزات الفنية الما بعد حداثية وتتصاصاتها مع مجاوراتها من منجزات فنية أخرى . لتتأسس فسيفساء من نصوص جمالية اندمجت في تقنيات واستحضارات مختلفة ضمن فنون ما بعد الحداثة، ليحصل حينذاك تعلق منجز فني معين مع منجزات فنية أخرى وبكيفية متعددة .

ولكون الفنان لا يمكن له أن يعيش بمعزل عن ذهنيته وذكريته، والتي تكون بدورها محملة بجملة ليست بالقليلة من العناصر الجمالية، فان الباحث يرى دراسة التناص في فنون ما بعد الحداثة، سنكشف لنا حوارية تلك الفنون مع أشكال فنية متنوعة أخرى الأمر الذي سوف يضعنا امام حقيقة التحول الجمالي والتناقد بين الفنون وسيثار حينها تساؤلات عدة عن ماذا كانت تلك التناقضية الحوارية هي اقتباسات أم ترسبات ام هي بنى مشابهة، وعليه سوف يسلط الباحث الضوء على تلك الأعمال لبيان تناصاتها مع المنجزات الفنية الأخرى .

ومما تقدم تكمن مشكلة البحث في التساؤلات التالية :-

1- هل تتناص فنون ما بعد الحداثة مع منجزات فنية اخرى، وماهي اهم تمركزات التناص على مستوى الشكل ؟

أهمية البحث والحاجة إليه :

تنبثق أهمية البحث من خلال تعرف مفهوم التناص في الفن وكيفياته واليات تحقيقه في فنون ما بعد الحداثة وهذا سوف يرفد طلبة كليات الفنون الجميلة، والباحثين في مجال الفن والمعرفة .

هدف البحث

1- تعرف آليات التناص.

2- الكشف عن بنية المشابه بين فنون ما بعد الحداثة والمنجزات الفنية الأخرى .

حدود البحث

1- الموضوعية : دراسة تناص الشكل في فنون ما بعد الحداثة .

2- المكانية : الأعمال الفنية المنجزة في أمريكا وأوروبا .

3- الزمنية : المرحلة من 1950 الى 2013 .

تحديد المصطلحات :

التناص : Intertextuality

لغة : ترد كلمات التناص في لسان العرب بمعنى الاتصال " يقال هذه الغلاة تناص ارض كذا وتواصيا أي تتصل بها"⁽¹⁾ وتقيد الانقباض والازدحام كما يوردها صاحب تاج العروس " انتص الرجل وانقض وتناصى القوم ازدحموا"⁽²⁾ وقد يكون هذا المعنى الأخير من التعاريف القريبة لمفهوم التناص بصورته الحديثة، فأنت تداخل النصوص فيما بينها وتتفاضا قريبا جدا من ازدحامها في نص ما .

اصطلاحا : يعد التناص عند (كريستيفا) احد مميزات النص الأساسية، والتي تميل إلى نصوص أخرى سابقة عنها، أو معاصرة لها، يرى (سوليد) التناص في كل نص، يتموضع في ملتقى نصوص كثيرة، بحيث يعتبر قراءة جديدة - تشديدا - تكثيفا في حين يرى (فوكو) بأنه لا وجود لتعبير لا يفترض تعبيراً آخر، ولا يوجد لما يتولد من ذاته، بل من تواجد أحداث متسلسلة ومتتابعة، ومن توزيع للوظائف والأدوار.⁽²⁾

الشكل إجرائيا: هيئة تنظيمية لمجموعة العناصر البنائية والتركيبية المرتبطة بالجمالية والتقنية في تفاعل الفنان مع المادة الفنية وتشكلاتها من ناحية و البنى الفنية والتشكيلية المجاورة من ناحية أخرى ثانية.

المبحث الاول

التناص - جذوره ونشأته ..

تقدمه: لقد كان ظهور مفهوم التناص في الدراسات النقدية الحديثة بمثابة الرد على المفاهيم البنيوية التي أكدت انغلاق النص على نفسه بحجة اكتفائه بذاته وانه قائم بنفسه فجاءت الدراسات التي تنتمي إلى ما بعد البنيوية، ومنها التفكيكية التي عدت النص بنية من الفجوات والشروخ التي مهدت بدورها إلى نقاد نظرية التلقي في الأدب والفن، ثم جاء نقاد التناص وعدوا النص كتلة من النصوص المستحضرة من هنا وهناك، إذ إن هذه الدراسات والمناهج انصبت على دحض أسطورة انغلاق النص واستغلاله المزعوم، وفي هذا الإطار ظهر مفهوم التناص على يد الباحثة (جوليا كريستن) التي طورت هذا المفهوم عن مفهوم الحوارية أو الصوت المتعدد الذي اقترحه الناقد والمفكر الروسي (ميخائيل باختين) .

لذا نجد إن الحقل الأدبي (الفرنسي بصورة أولية) قد شهد دخول مصطلح جديد إلى رحاب المصطلحات المولدة وغير المألوفة التي يحفل بها النقد الجديد ألا وهو مصطلح التناص، حيث طرح مفهوم النص المتعدد، الذي يتوالد من نصوص عديدة سابقة له، وما لبث هذا المفهوم . التناص . حتى اكتسب تنوعات وتفرعات عديدة الاستعمال، وتولدت بكيفية مجانية له صيغ ومصطلحات قد تكون مغايرة له لفظيا، ولكنها تتجه معه في نفس المسار⁽³⁾ .

وحيث أولت الاتجاهات والمقاربات النقدية الحديثة اهتماما خاصا بعدد من المفاهيم والمصطلحات، كان التناص من بينها يحتل موقعا متميزا داخل هذا الإطار، من خلال ما أثاره من جدل خصب بين النقاد والمنظرين فهو يتحرك طليقاً ضمن اختصاصات كثيرة (الأسلوبية، السيميائية، التفكيكية)⁴.

1 - ابن منظور، لسان العرب، مج 20، دار الفكر، بيروت، د.ت، مادة النص

2 - الزبيدي، السيد المرتضى، تاج العروس، مركز الكتب الثقافية، د.ت، مادة النص.

1- علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، ط1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1985، ص215

1 - تودولروف، تزفتان واخرون، في اصول الخطاب النقدي الجديد، ت: احمد المديلي، سلسلة المائدة كتاب، دار الشؤون

الثقافية العامة، بغداد، 1987، ص99

2- الكنز، نظيرة، التناصية والف ليلة وليلة، جريدة الاسبوع الادبي، ع979، 2005، الموقع (Http://mshaheer.com)

وهكذا نرى بان مصطلح التناص من المصطلحات المستحدثة التي تم التموذج عليها في المجال النقدي، وأصبح أداة كشفية صالحة للتعامل مع النص القديم والجديد على السواء، فالنص لم يعد نصاً مستقلاً اعزل، بل هو - وفقاً لنظرية التناص - مجموعة من النصوص تعانقت وتعالقت وتداخلت فيما بينها وانصهر بعضها ببعض في مخيلة الفنان وتفاعلت مع تجربته الخاصة ثم خرجت على شكل نص جديد .

إن التناص ليس أداة سهلة التناول، فهو يحتاج إلى قدرات فنية عالية للتعامل معه، وبما يخدم الواجهة التي ينحو إليها النص، وتبدأ الصعوبة من نوع النصوص التي سيتجه إليها والزوايا التي سيتم النظر من خلالها، وصولاً إلى الصياغة النهائية التي ستحمل هذا الأفق من التعالق.

مقاربات الفكر النقدي العربي القديم لمفهوم التناص .

لعل القراءة التاريخية لمسيرة الفكر المعرفي في حقوله المختلفة، تساعدنا على تقصي المفاهيم والكيفيات التي تشكلت بها، والآليات التي أدت إلى تحولاتها أو تطورها، وفي هذه المنطقة من البحث سنجد إن الكثير من الباحثين قد اكتشفوا إن مفاهيم عديدة تعود أصولها إلى الفكر العربي القديم، ونحت مسميات مختلفة دلاليًا وإجرائيًا، ونتيجة التراكم المعرفي وحركة التطور التي تشهدها دائرة الاشتغال المعرفي لتلك المفاهيم وداخل حقولها المعرفية المختلفة، بل وانتقالها إلى البنى المعرفية المجاورة للوسط التي أنشأت به بفعل العامل التأثيري والانتساع التطوري، نجد بان تلك المفاهيم النقدية قد تحولت بدورها مع تحولات الفكر المعرفي وانفتاحاته .

ولعل ذلك ينطبق على مفهوم التناص في النقد المعاصر، فنرى له جذورا في حركة النقد العربي القديم تتفق بعضها وتختلف في البعض الآخر مع جانب الفهم المعاصر له، " حين تم تداول مصطلح التناص في مجالس النقد العربي وكتاباته تنامت امتدادات التناص الدلالية ... واستنزفه خطأً والتباساً وتشويشاً ولإسيما بعد اقتران مفهومه بمدونات النقد العربي القديم كالسرقة، والمعارضة، والمناقضة، التشاكل، والاشتراك، المحاكاة، الاعارة، والسطو .. وغيرها من المصطلحات المأثورة في التراث النقدي العربي" (5).

إن مصطلح التناص، هو مصطلح جديد لظاهرة أدبية ونقدية قديمة، ف " ظاهرة تداخل النصوص هي سمة جوهرية في الثقافة العربية حيث تتشكل العوالم الثقافية في ذاكرة الإنسان العربي ممتزجة ومتداخلة في تشابك عجيب ومذهل" (6) .
إن التأمل في طبيعة التأليفات النقدية العربية القديمة يعطينا صورة واضحة جدا لوجود أصول لقضية التناص فيه، وفي هذا المجال يوضح الدكتور (بنيس) إن الشعاعية العربية القديمة قد فطنت لعلاقة النص بغيره من النصوص منذ الجاهلية، حيث هناك قراءة أولية لعلاقة النصوص ببعضها وللتداخل النصي بينها. (7)

وفي خضم هذا الجدل في مفهوم التناص عند النقاد العرب القدامى، يكون إجراء مقارنة مفاهيمية (نقدية) لإرهاصات مفهوم التناص لدى النقد العربي القديم، أمر ذو فعل مهم في فهم التجذير النقدي لمفهوم التناص، فلقد وعى النقاد العرب القدامى جانبا مهما من هذا المفهوم وتحت مسميات عديدة ومختلفة شكلا ومتقنة في بعضها مضمونا، ولعل أقرب تلك المفاهيم إلى موضوع البحث، هو قضية السرقات الأدبية، والتي ربطها النقاد العرب القدامى بمسئوبين، إما اللفظي أو المعنوي وأحيانا بكليهما. (8)

5 - الكبيسي، عمران: التناص معرفة أصولية وإجرائية أسلوبية، بحث في مؤتمر النقد الأدبي الخامس، جامعة اليرموك، الأردن، 1994، ص1.

6 - الغدامي، عبد الله: ثقافة الأسئلة (مقالات في النقد والنظرية)، النادي الأدبي الثقافي، 2، جدة، 1992، ص 119 .

7 - بنيس، محمد: الشعر العربي الحديث بنياته وابدالاتها، ج 3، 1، دار توبقال، المغرب، 1990، ص 182 .

8 - المصدر السابق، ص 182 .

وهنا يرى الباحث إن مسألة التناص قد تتحصر على مستوى الشكل أو التكوين في الفن التشكيلي، ذلك لأن المضامين مشاعة بمعنى إن في فكرة الشهيد مثلا مشاعة لكل أجناس الفن للاشتغال عليها، وعليه فان تجسيد هذا المضمون بشكل مادي محسوس هو ما سوف يقرأ من قبل المتلقي، وبالمحصلة هو ما سوف يقرأ من قبل المتلقي، وبالمحصلة هو ما سوف يؤثر ليحصل حينها فعل التناص في عمل آخر لاحقا له، أو معاصرا معه .

وعليه فإذا ما اعتبرت السرقة كما يقول (جينيت) صنفا من أصناف التناص فانه بإمكاننا اعتبار كتب النقاد القدامى حول السرقات الأدبية والشعرية المعروفة، (سرقة أبي تمام للقرطبي، والبحترى من أبي تمام، والمنتبى للحميدي)، تظهر بشكل جلي مدى تأصل ظاهرة التناص في الشعر العربي، وهذا يؤكد " ان العمل الفني يدخل في شجرة نسب عريقة وممتدة تماما مثل الكائن البشري، فهو لا يأن فراغ كما انه لا يفضي إلى فراغ، انه . العمل الفني . نتائج لكل ماسبقه من موروث فني وهو بذرة خصبة تؤول إلى نصوص تنتج عنه " (9) .

إن اهتمام النقاد بقضية السرقات الأدبية كان بادئ ذي بدئ مرتبطا أساسا بطبيعة متون النتاجات الأدبية التي كانت تبت مؤشرا واضحا على حقيقة تواجد هذه الظاهرة " فكانت قضية السرقات الأدبية من أهم القضايا التي شغلت النقاد العرب فأشبعوها بحثا من كثير من مصنفاتهم، وصار البحث والتأليف في السرقات والموازات، يفوق التأليف من أي موضوع آخر، وان ذلك وكما يرى النقاد كان بدافع الانشغال بمسألة المعنى المتواتر لدى الشعراء على نحو يوحي باستمرارية هذا اللفظ وهجرته من عصر إلى عصر آخر من جعل من هذا الأمر قضية تستحق المناقشة " (10)

وهنا يرى الباحث، إن موضوع السرقات يقتصر على علاقة نصي فني بنبض آخر محدد وعلى مستوى نفس الجنس الفني الواحد، بمعنى آخر الأخذ من منجز يكون هو الأصل أو ما يطلق عليه في الأدب (النص الفحل) وتضمينه في منجز آخر، وهذا يكون ضمن حدود جنس فني محدد كأن يكون الخزف، الرسم، أو النحت الخ من أجناس الفن التشكيلي، وهذا على العكس من مفهوم التناص، حيث يتجاوز ذلك حدود النص الواحد إلى علاقة نص بنصوص أخرى، دون الاهتمام أو التعبير بجنس فني واحد، فيحصل التناص على سبيل الفرض، بين الخزف والنحت، أو الرسم والشعر، أو المسرح و الموسيقى . ومن اجل بيان أوجه الاختلاف والتشابه بين السرقة ومفهوم التناص علينا أن نوضح بعض آليات الاشتغال في قضية السرقة في مجال النقد العربي القديم فيذكر (ابن سلام الحجمي) ان هناك سرقات محضة في الشعر الجاهلي، وكما انه فرق بين الاقتباس والتضمين من جهة وبين السرقة من جهة أخرى (11)

أما (ابن طباطبا العلوي)، التمس بدوره العذر للمحدثين واقتدائهم بالأوائل، على شرط أن يكون ذلك الاقتداء ضمن منطقة الاستحسان أو المحسن لا بالمسئ يضرب مثلا، الأخذ من النثر وجعله شعرا، فيعد ذلك سرقة حسنة، بمعنى إن وجد اللطيف من المعنى في الكلام المنثور، من الممكن تناوله وجعله شعرا، فلذلك " كالصانع الذي يذيب الذهب والفضة المصوغين فيعيد صياغتها بأحسن مما كان عليه" (12)

9 - الغدامي، عبد الله، ثقافة الأسئلة، مصدر سابق، ص.111

2- مومي، قاسم: الموازنة بين ابي تمام والبحترى، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، دت، ص.139 .

3 - العلوي، ابي الحسن بن احمد بن طباطبا، عيار الشعر، تحقيق: عبد العزيز المناع، الرياض، دار العلوم للطباعة والنشر، 1985، ص.126-127.

12- الجرجاني، عبد القاهر: أسرار البلاغة، تحقيق امجد عبد المنعم الخفاجي واخرون، دار الجيل، بيروت، 1991، ص.393.
2-- القيرواني، ابي علي بن رشيق، العمدة في صناعة الشعر ونقده، ج تحقيق . محمد محي الدين، دار الجيل، بيروت، دت، ص.282 / 285.

ويؤكد الباحث هنا، اتفاق هذا الرأي مع مفهوم التناسل المشغل وفق آليات التحليل وإعادة التركيب بصياغات جديدة ومغايرة، إلا إنها قد تحتفظ ضمناً ببعض المؤشرات إلى النص المناص منه .
ويقسم بدوره (عبد القاهر الجرجاني) السرقات الأدبية إلى قسمين :
الأول / قسم عقلي لا يقبل الشك مثل الأحاديث النبوية الشريفة وكلام الصحابة والحكم والمثال .
والثاني / قسم يحتمل الشك (1).

وأشار أيضاً إلى إن السرقة تنحصر بشكل واضح في المعاني المشتركة والألفاظ المباحة ويتبنى (ابن رشيق القيرواني) هو الآخر نفس هذه الفكرة فتعني السرقة في المعاني المشتركة والألفاظ المباحة، واستخدام في آراءه مجموعة مفاهيم مثل (التضمين)، حيث يقصد الشاعر إلى بيت من الشعر فيوظفه في آخر شعره أو وسطه (13).
ويجب الإشارة إلى (ابن وكيع التنيسي) الذي يعد من النقاد الذين أخذوا بمشروعية السرقة وصعوبة الخلاص منها، حيث يرى إن الشعراء المتقدمين لم يتركوا للشعراء المتأخرين شيئاً مفرداً يستعملونه في الألفاظ والمعاني، كما انه جعل العلاقة بين المبدع المتقدم والمبدع المتأخر، متدرجة تحت باب الإبداع والإتياع ، للدلالة على فعل المنجز للمبدع المتقدم هو أساس الإبداع، والانتجاز الثاني هو التابع، وتطرق كذلك إلى إن السرقة نوعين (ممدوحة وأخرى مذمومة) (14).
وعليه فان من خلال ذلك الاستعراض في باب السرقات الأدبية باعتبارها جذراً تاريخياً لمفهوم التناسل، يترشح لدينا جملة من المفاهيم والمصطلحات تندرج تحت باب الآليات والتي نذكر أهمها (15)

- 1- الانتحال : بمعنى نسب الشيء لغير صاحبه، مثلاً ينحل الشاعر شعراً ليس له ويدرجه في شعرة .
- 2- الاصطراف : بمعنى أن يعجب الشاعر ببيت من الشعر فيصرفه إلى نفسه
- 3- الاجتلاب : بمعنى أن يصرف الشاعر بيتاً من الشعر على سبيل التمثيل .
- 4- النسخ : بمعنى اخذ المعنى بلفظة .
- 5- المسخ : بمعنى اخذ المعنى والتقصير فيه أو تشويبه .
- 6- السلخ : بمعنى اخذ بعض المعاني بعد تحويره وتحريفه .

ونجد بالمقابل عند (عبد القاهر الجرجاني) تسميات تندرج تحت باب آليات السرقات مثل (الاستمداد، الاستعانة، توارد الخواطر) فضلاً عن غيرها والتي ذكرت في متون الكتب النقدية عن القدماء من العرب النقاد، مثل الاقتباس، التضمين، التكرار، التلفيق، والتلميح، الخ. (1)

ومما تقدم يرى الباحث بان لمفهوم التناسل إرهابات تاريخية في مدونات النقد العربي القديم، مع الأخذ بنظر الاعتبار الاختلافات في الآليات والإجراءات والتسميات عن المفهوم المعاصر، وقد خرج من تلك الفرشة المعرفية عن مفهوم السرقة الأدبية والتناسل بعدد من الفروق، فالسرقة هي في أعمها الغالب تمثل حالة انتحال، بينما التناسل وفق المفهوم المعاصر هو حالة تعالق وتفاعل وتنافذ أجناسي، وهذا من جانب ومن جانب آخر لا تندرج السرقة ضمن دائرة الفعل الإبداعي وهذا ما ورد في آراء النقاد القدامى، في حين يكون التناسل فعلاً يندرج ضمن اشتغالات الإبداع للفنان المنجز .

³ - التنيسي، ابن وكيع، المنصف للسارق والمسروق منه، ج1، ط1، تحقيق: محمد يوسف نجم، الكويت، 1984، ص6، 10.
القيرواني، ابي علي بين رشيق، العمدة في صناعة الشعر ونقده، ج تحقيق . محمد محي الدين، دار الجيل، بيروت، د.ت، ص282 / 285

4- القيرواني، ابن رشيق، مصدر سابق، ص، 282-285.

وهكذا فإن " المصطلح النقدي القديم والغامض، السرقة الأدبية أو الشعرية، هو مصطلح يختلط فيه الجانب الاختلاف بالجانب الإبداعي، وهنا نقطة ضعفه الأساسية التي تبعده عن مصطلح التناص". (2)

ويتضح إن تصور التناص لدى القدماء قائم على أساس التميز بين " تناص عام وتناص خاص، الأول يتعلق بمعرفة حدود الاتصال والانقطاع داخل الثقافة بمفهومها الواسع والثاني يرتبط بكل تجربة فنية على حدة ومدى علاقتها بهذه الثقافة وبالسالف منها على وجه الخصوص مادام إن الأمر فيه، سلف، وخلف، ومفيد ومستفيد"(3)

مفهوم اتناص في الفكر النقدي الحديث

انطلاقاً من مقولة "إن الكلمة لا تكون وحدها أبداً" (16)، نولج في أولى شذرات التناص بمفهومه الحديث، والذي شكل أساساً معرفياً في النقد الحديث، بوصفه أهم المفاهيم النقدية الحديثة لفهم النص الفني والإحاطة بأبعاده المتعددة، ومن أجل الوقوف على حقيقة الكشف المعرفي لمفهوم التناص سيتم عرض أهم الآراء في هذا المفهوم ومن ثم مناقشة آراءهم.

1- ميخائيل باختين M.Bakhtine

لا يوجد تعبير لا تربطه علاقة بتعبيرات أخرى، وهذه العلاقة جوهرية تماماً . لا يمكن تفاديها كي نصل إلى دراسة هذا المظهر من مظاهر المسألة، والمصطلح الذي يستخدمه للدلالة على العلاقة بين أي تعبير والتعبيرات الأخرى هو مصطلح (الحوارية)(2).

إن الكاتب من وجهة نظر (باختين) " يتطور في عالم مليء بالكلمات، انه يبحث عن طريقه في وسطهم، لا يلتقي فكره إلا بكلمات مشغولة سابقاً" (3) .

ومن ثم فإن كل خطاب فني يتكون أساساً من خطابات أخرى سابقة ويتقاطع معها بصورة ظاهرة أو خفية فلا وجود لخطاب خال من آخر ويؤكد (باختين) هذه الحقيقة بقوله: "في جميع مجالات الحياة ومجال الإبداع الإيديولوجي يشمل كلامنا بوفرة على كلمات الآخرين منقولة بدرجة من الدقة والتميز"(4) .

ونرى بأن مفهوم الحوارية يأخذ ثلاثة مستويات:

أولاً : مستوى دلالي فكري - وهو هنا يشير إلى القيمة الدلالية المنحقة للشكل من خلال علاقته بأشكال أنجزها الآخرون.
ثانياً: مستوى يتعدى الأول إلى مختلف الخطابات باختلافاتها الاجتماعية وتعدد ثقافتها ولهجاتها وحتى مرجعياتها.
ثالثاً: مستوى يشكله المتلقي من خلال إحالاته والتي سوف تنتج أفق تأويلي وبعد جمالي بين ذات المتلقي وجملة العناصر الذي يتلقاها ..(5)

ونجد بان (باختين) قد عمل على توضيح طبيعة العلاقات واليات اشتغالها بين البنى النحتية والبنى الفوقية (بالمفهوم الماركسي) وكذلك ربط بين فلسفة اللغة وعلم النفس، وهو في هذا نما أراد أن يؤكد على عدم وجود فاصلة بين النشاط النفسي للذات وماتنتجه من عبارات، وبالمحصلة ما تتجزه من إبداعات فنية فضلاً عن تأكيده على التفاعل بين خطاب الأخر وتأثيره

- 1-تودوروف، تزفتان واخرون:في اصول الخطاب النقدي الجديد مصدر سابق ص.103
- 2- تودوروف، تزفتان:المبدأ الحواري-دراسة في فكر ميخائيل باختين، ت:فخري صالح، ط1، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1992 ، ص.82
- 3-ترو، عبد الوهاب، تفسير وتطبيق مفهوم التناص في الخطاب النقدي المعاصر، مجاة الفكر العربي المعاصر، مركز الانماء القومي، بيروت، 1989، ص.77.
- 4 - باختين، ميخائيل، الخطاب الروائي، ت: محمد برادة، ط1، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ص.105
- 5- جهاد، كاظم:ادونيس منتحلا، مكتبة المدبولي القاهرة، 1993، ص.35 .
- 6- ترو، عبد الوهاب، تفسير وتطبيق مفهوم التناص في الخطاب النقدي المعاصر، المصدر السابق نفسه، ص.78 .

في خطاب الأنا، من خلال الخاصية الحوارية، ومن خلال آراءه تلك حول الحوارية وتبادل الخطابات وتفاعلاتها يجده الباحث بان النظريات الحوارية وتعدد الأصوات كانت بمثابة مقدمة أساسية لمفهوم التناص الذي كشف عن خاصية كانت مطمورة الا وهي خاصية التفاعل والتداخل الاجناسي والتناص بين شتى أنواع الخطابات الفنية، ليحرك ذلك دينامية القراءة والتأويل للمنجز الفني، فالمنجز الفني الموجود والمرتبط بمنجز آخر " لايرتكز على علاقة آلية فحسب، بل ينتج مزيجا كيميائيا مع السياق الذي يحويه"⁽⁶⁾.

2- تزفيتان تودوروف

لقد وجد (تودوروف) في مفهوم (باختين) تعددية بالمعاني قد تكون مريكة، لذا فانه استبدل به مفهوم التناص، في حين أبقى على الحوارية كمفهوما يمثل حالات خاصة من التناص، ومن خلال بحثه في فهم أفكار (باختين). يمكن أن نلخص بعض آراءه في التناص .

يجد (تودوروف) إن الحوارية تقتصر على بعض مفاصل التناص، مثل الاستجابات بين المتكلمين، فالتناص لديه ينتسب إلى الخطابات ولاينتسب إلى اللغة، لذا فهو يقع ضمن نطاق اللسانيات ولا يختص علم اللغويات، وعلى أيه حال فليست بالضرورة ان تكون كل العلاقات بين التعبيرات تناصية، لذا يستبعد بعض العلاقات المنطقية من دائرة الحوارية (كالنفي والاستنتاج)، وهو هنا يؤكد على ان علاقة التناص تعد التعبير علامة على وجود فاعل، وبما ان كل تعبير مؤلف او منجز نعدة بمثابة خلقا لهذا التعبير او ذاك، فانه رد الفعل الحوارية يضفي شخصية على التعبير الذي يتفاعل معه⁽¹⁾.

لقد عمد (تودوروف) الى دراسة التناص على المستوى الداخلي والخارجي للمفهوم، واعطاه ابعادا معرفية واسعة بعد ان كان مقتصرًا على مستوى الخطاب الروائي عن (باختين)⁽²⁾

• جماع جماعة تيل - كيل Tel-QDuel

بدأت (تيل - كيل) ظهورها عام (1960) واخذت اسسها وتوجهها من الشاعر الفرنسي (بول فاليري) الذي نشر عملا عام (1941 و 1947) يؤكد فيه إيمانه بأولوية الشكل " فأن الأعمال الجديدة هي بناء لشكلها الذي يولد قبلها " لقد قدمت هذه الجماعة طروحاتها التي تجاوزت بها طروحات البنيوية والشكلية وما يدور حول مفهوم النص المغلق، ولقد دعمت آراء هذه الجماعة وشهدت صداها الواسع خاصة بعد انضمام فريق من النقاد اليها منهم (كريستيفا، فوكو، جنيت، تودوروف...)، وقد تمثلت احد مراحلها المهمة، بالاهتمام بالتناص من خلال رفضها الفصل بين الأنواع الأدبية، وكذلك تبنيتها لمفهوم النص غير المكتمل، ويؤكد ذلك تعريف (فليب سولرس) للنص بأنه " يقع في مفترق طرق عدة نصوص"⁽³⁾ ومن خلال تلك النظرة للانفعال ضمن منظور النص المفتوح فقد شرع في هذا الاستخدام بصورة منظمة وجدية عند (جماعة تيل - كيل) الادبية والنقدية واستثمر استثمارا نو بعدا معرفيا لوعي الجنس الادبي الفني وطرح طيفه النص المتعدد الذي ينتولد في الان عينه من النصوص عديدة سابقة علمية، وهذا يمثل مرحلة انتقال الى ما بعد البنيوية، فضلا على اعتمادها على آراء (باختين) في الحوارية وتعدد الخطابات، واعتبار النص عبارة عن قراءة لمجموعة نصوص من خلال عملية النقل والتكثيف، وهو الامر الذي قاد بدوره الى مفهوم التناص⁽⁴⁾

18 - تودوروف، المبدأ الحوارية، مصدر سابق، ص82.

2-سيموفيل، ليون، التناصية، ج1، مج6، ت:وائل بركات، مجلة علامات في النقد، النادي الادبي الثقافي، جدة، 1996، ص243 .

3-خوجة، غالية:مفاهيمات في بنية النص، جريدة الجزيرة، 1999، الموقع:- (www.MIs@ai_jazirah. Com) .

4- تودوروف وآخرون، في اصول الخطاب النقدي الجديد، المصدر السابق نفسه، ص99 .

5-الغذامي، عبد الله:الخطبة والتفكير، المصدر السابق نفسه، ص322 .

***جوليا كريستيفا Julia Kristiva**

لقد اشتغلت (كريستيفا) هي الأخرى بناءً على طروحات (باختين) في التفاعل النصي ونحت مصطلح التناص، حيث نفت وجود نص خال من مدخلات نصوص أخرى وقالت عن ذلك "ان النص هو عبارة عن لوحة فيسفاية من الاقتباسات وكل نص هو تشرب وتحويل لنصوص أخرى"⁽⁵⁾، فالتناص عند (كريستيفا) احد مميزات النص الأساسية التي تحيل على نصوص أخرى سابقة عنها او معاصرة لها وتصف التناص أيضا بأنه " قانون جوهري اذ هي نصوص تتم صناعتها عبر امتصاص، وفي الوقت نفسه هدم النصوص الاخرى للفضاء المتداخل نصياغ، ويمكن التعبير عن ذلك بأنها ترابطات متناظرة ذات طابع خطابي"⁽¹⁾، هذا يعني ان النص او المنجز الفني حسب (كريستيفا) هو ترحال للنصوص من خلال احتواء فضاء نص لمنجز معين على تعبيرات او عناصر وسمات تقاطع وتتفاى، مع نصوص أخرى بمعنى انه أي المنجز الآتي . خاضع لسلطة نصوص أخرى سابقة عليه او متزامنه معه، وعليه فأن الفنان سوف يصور تلك النصوص لينتج نصه، ومن خلال تلك الالية يحصل فعل التفاعل النصي حسب (باختين) والتناص حسب (كريستيفا) .

ان التناص عند (كريستيفا) يندرج ضمن اشكاليات الانتاجية النصية التي تتبلور كعمل فني، اذ يشكل كل نص فني (لكريستيفا) مجال عمل ذاتي التولد يفك الموضوعات الطبيعية او المرتكزة على التمثل لأستبدالها بتعددية المعاني، وهو ماتسمية (كريستيفا) (الدلائلية*)⁽²⁾

فالنص الفني في نظر (كريستيفا) ليس نظاما مقفلا او مغلقا كما كان يزعم الشكلايون الروس والبنويون الأوربيون، بل انه مصدرا لارتداد الإشعاع وانعكاسه، فبعد أن كان النص في نظر البنوية بنية قائمة بنفسها ومكتفية بذاتها وقائمة على نظام تربط بين عناصره شبكة من العلاقات المترابطة التي تحيل الى معنى محدد طبقا لمبدأ التوالد الذاتي او الانتباقي، وهو على أساس هذا يشير إلى دلالات محددة على عكس ما تراه (كريستيفا) ان النص يفتح ويفضل منتجه المتلقي على فضاءات نصية تحيل الى معان عدة وتسنقطب شبكة جديدة معقدة من النصوص التي سكنت في عمل المبدع وذاكرة المتلقي⁽³⁾

ومن خلال مفهوم الانتاجية النصية تستخرج كريستين ثنائية اساسية ومهمة في فهم المنجز الابداعي وتحليله النقدي الا وهي ثنائية (النص الظاهري) والنص التكويني، وهي تقصد بالمصطلح الاول المستوى الملموس او الهيئة السطحية من النص، في حين تقصد بالثاني، ما يحدث تحت تلك البنية الظاهرية، حيث يصبح حينذاك النص نقطة التقاء ليس بين منتجه ومتلقيه فحسب بل وايضا بينه وبين النصوص المتعددة التي سبقتة او القريبة منه⁽⁴⁾.

وبمعنى آخر ان النص الظاهر أو المنجز بهيئة الظاهرة، هو دلالة الاولية الكلية للنص، في حين ان البنية التكوينية او النص التكويني هو الدلالة الثانية للمنجز او النص وبتعبير اخر هو معنى او البنية العميقة، ويوضح المخطط الآتي هذه الفكرة:



1-كريستيفا، جوليا: علم النص، ط1، ت: فريد الزاهي، م: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، المغرب، 1991، ص79 .
*الدلائلية، او التمعني: هو عكس الدلالة لا يملك الا ان يقتصر على التمثل، على التعبير، انه يوضع الفاعل داخل النص ليس كاسقاط يمكن ان يكون استيهاما...ولكن كضياغ في المعنى . ينظر: رولانت بارت، نظرية النص، مجلة العرب والفكر العالمي، 3ع، 1988، ص95 .

2-ل. بروتل وآخرون: النقد الادبي ط1، ت: د. هدى وصفي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1987، ص105-106 .

3-مفتاح، محمد: دور المعرفة الخلفية في الابداع والتحليل، مجلة دراسات سيميائية، ادبية، لسانية، ع6، 1992، ص96 .

4-الكيلاني، مصطفى: وجود النص - نص الوجود، الدار التونسية للنشر، سلسلة موافقات، تونس، 1992، ص65-66.

ووفق هذه الرؤية للتداخل النصي في طروحات (كريستيفا) سوف يكون النص الفني على الاطلاق في حالة تقاطع افقي او عمودي مع غيره من النصوص السابقة باللاحقة عليه فهو ثمرة استعاب وتمثل النصوص سابقة، بقدر مكاهو في الوقت نفسه مصدر اشعاع ومن ثم استعاب وتمثل لنصوص اخرى ستتجز من بعده.

وعليه فان (كريستيفا) استطاعت ومن خلال بحثها في التداخل والتفاعل النصي بين ثلاث انماط من التناص:

- 1- النفي الكلي : وفيه يكون العنصر الدخيل منفيًا كليًا، ويكون فيه معنى النص المرجعي مقلوبًا ..
- 2- النفي المتوازي : وفيه يكون المعنى المنطقي للنصين (المتناص والمتناص) هو نفسه ..
- 3- النفي الجزئي :- وفيه يكون جزء واحد فقط من النص المكرجعي منافيًا في النص الجديد ...⁽²⁰⁾

*رولان بارت Roland Brathes

يواصل (بارت) ما انتهت اليه (كريستيفا) من الطروحات حول النظرية النص ولاسيما في النص والتناص اذ يقول: "كل نص ليس الا نسيجًا من استشهادات سابقة"⁽²¹⁾ انه لا وجود لنص براء، فالتناص امر حتمي لكل النصوص فمؤلفات (بروست) على سبيل المثال -على حد قول بارت - " هي المرجعية بالنسبة الي " ⁽³⁾ ومن وجهة نظر (بارت) فان المؤلفات لا تفعل شيئًا سوى تكرار النصوص الاخرى اذ يقول " مادام النص مجموعة من النصوص المتداخلة يتحول عبرها المؤلف إلى مجرد ناسخ ليس إلا"⁽⁴⁾، وفي هذا الصدد لا يتفق الباحث مع رأي (بارت) لان الفنان وان اعتمد نصوصا أخرى فإنه لا يعيد تمثيلها كما هي وإنما يخضعها إلى التحليل وإعادة التركيب بصيغة جديدة، وبمعنى آخر فان الفنان سوف يعيد صياغة النص الفني أو مجموعة النصوص بعد تفكيكها في ذاكرته ليصحبها من جديد في قوالب تشكيلية جديدة بعد ان اخضعها للتحوير والاضافة والحذف وعلى المستويين (الشكل والمضمون)، وكان ل (بارت) فعل مؤثر في إدراج مفهوم التناص ضمن المستوى التحديتي له من خلال رسمه أبعادا جديدة لهذا المفهوم وفتح الحدود أمامه لتتسع أفق اشتغالاته ومنطقة حضوره النقدية، فلقد بحث (بارت) في مفهوم التناص ضمن إطار دراسته لنظرية النص في مرحلة ما بعد البنيوية، التي ارتبطت بحوث المؤلف وإعلان ولادة الفارئ، حيث بحث في ثنائية (النص المغلق والنص المفتوح) وفي هذا المجال يذكر " إن التناص يفيد في مقاومة قانون السياق المنغلق فيؤكد وجود سياقين على الاقل ومن ثم فان العبارة تنتج معنى ممكنا لا تلغي

غيره من المعاني التي تصله بنصوص متغايرة، والنص المتناص يتضمن من المؤثرات والمصادر والاصول"⁽⁵⁾.

وعليه فان في هذا تحول كبير من البنيوية الى ما بعدها، البنيوية التي تعد النص بينه مغلفة ومقفل لا تحيل على ما هو خارج النص، الى ما بعد البنيوية ونظرية التناص التي تشغل على ضرورة الانفتاح على ما هو خارج النص، حسب تعبير (بارت) ان النص انبناء وليس بنية وحقلا للتدليل والتمعني حسب تعبير (كريستيفا)، ويذهب (بارت) إلى إن أصول النص المتناص غير محددة لأن قانون التناص غير نهائي فهو يحيل على معان متعددة ومتشعبة والتي لا تشير بشكل صريح إلى المصدر الأساسي، بل قد تثير الشكوك في تعدد المصادر والنصوص الداخلة ضمن نص واحد.

فالتناص عند بارت اذا هو بمثابة بؤرة تستقطب إشعاعات النصوص الأخرى وتتحدد مع هذه البؤرة لتؤسس النص الجديد المتناص ومن ثم يخضعان في الآن نفسه إلى قوانين التشكل او البناء وقوانين التفكك فيما بعد، أي الأصالة إلى مرجعية أو إلى نصوص أخرى .

20 - كريستيفا، جوليا، علم النص، مصدر سابق، ص 78- 79 .

2- تودروف واخرون، في اصول الخطاب النقدي الجديد، مصدر سابق ص105-106 .

3- بارت، رولان، لذة النص، ت: فواند الصغار، دار توتبال للنشر، الدار البيضاء، ط1، 1988، ص40

4- ثامر، فاضل، النص بوصفه اشكالية راهنة في النقد الحديث، مجلّة اقلام، ع3-4، 1992

5 - كيرزويل، اديث، عصر البنيوية، ط1، ت: د. جابر عصفور، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1985، ص194

"فالنص يصنع من النصوص متضاعفة التعاقب على الذهن منسجمة من ثقافات متعددة ومتداخلة في علاقات متشابكة من المجاورة والتعارض والتنافس وبذا يتأسس مايسمه (بارت): المعجم المتباين العناصر للنصوص المتداخلة ... ويقول ان هذه العلاقات تتشابك وتتصافر لتتوجه نحو واحدة هي ذهن القارئ الذي يفكك النص ويشرحه لكي يمنحه وجوده ومعناه"⁽⁶⁾

* جيرار جينيت Genand Genette

يهتم الناقد الفرنسي (جينيت) بالنص من حيث تعاليه النصي، اي بمعنى معرفة كل ما يجعله في علاقة خفية او جلية مع غيره من النصوص، وهو هنا يعني به التناص. فالتناص حسب مايعرفه "هو الوجود الفعلي لنص في نص اخر"⁽⁷⁾ ويشق (جينيت) من مصطلح التعالي النصي خمسة أنماط يراها آليات للتداخل النصي وكيفية إخفاء نص فني في ثناياه نسا آخر وهذه الأنماط أو الصيغ هي:

أولا : البينصورية او (المابين نصية) او (ملحقات النص) :-

وهو وجود نص في نص اخر، او إحساس المتلقي بالعلاقات التي تربط هذا النص بنص او نصوص أخرى .

ثانيا : ماوراء النصورية :- وهي العلاقات التي تربط النص بنصوص آخر يتحدث عنه من دون أن يكون

ثالثا : النصوص الشمولية :-

هناك بالضرورة استشهاد منه، أو حتى تسمية بشكل واضح وجلي .

وهي العلاقة الأكثر تجريدية وضمنية والتي تستمد إلى الخصائص المميزة للنص وطبيعة، كالإشارة إلى جنسه الفني او

نوعه.

رابعا : الاتساعية النصية او النصورية الشاملة :

وهي تأتي بمعنى التوالد النصي او التحويل النصي وهي العلاقة التي يمكن من خلالها للنص ان ينحدر من نص سابق

عليه بتحويل بسيط او بمحاكاة وتأتي ايضا بمعنى علاقة ربط نص بنص اخر يسبقه ويكون له المرجع والنموذج .

خامسا : الميئانصية :

وهي العلاقة التي تربط بين نص ونص اخر يتحدث عنه دون الاستشهاد به.⁽²³⁾

ويرى (جينيت) التناصية من حيث هي حضور فعلي لنص في نص اخر، انها تتمظهر في ثلاثة تصنيفات وجد الباحث

ضرورة ذكرها وهي :

أ- الاقتباس :- وهو اكثر اشكال العلاقات النصية وضوحا .

ب- التلميح :- وهو اقل تلك الاشكال وضوحا لانه يقوم على التضمين .

ت- السرقة او الانتحال :- وهو غير واضح او ظاهر لانه يجمع بين التضمين والتلميح .

ومن خلال ما تقدم، يرى الباحث باننا اذا ما أقرنا بضرورة ظاهرة التأثير والتأثر بين النصوص الفنية، فأن ذلك سيؤكد

حتمية ظاهرة التناص، وان الفنان بمعاشته للقراءات الفنية المتنوعة، فانه يختزن الكثير منها، ولايمكن ان ينجز فعله الفن بمعزل

عن ذاكرته، الا ان المبدع المتحرر يعطي النص الحاضر بعد جماليا مختلفا عن ذلك الذي كان متحققا في النص الغائب، مما

يفعل ذلك من خصوصية تعبيراته وذاته المبدعة، ويعمل على هضم النصوص الداخلة ضمن منجزه الجديد وذوبانها في دائرة

الإنشاء التكويني الجديد الذي سيؤسس التناص فيه حوارا جماليا وتناظرا بين شتى انواع التراكم النصوي والابداعي .

6-الغذامي، عبدالله:الخطيئة والتفكير، المصدر السابق نفسه، ص223 .

7- جينيت، جيرار:مدخل لجامع النص، ت:عبد الرحمن ايوب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، د.ت، ص90 .

23- ترؤ، عبد الوهاب، مصدر سابق، ص 79-80 .

المبحث الثاني

. التناص ... أنواعه ... أشكاله .

تعتمد تقنية التناص على إلغاء الحدود بين النص والنصوص الأخرى التي يضمنها الفنان في منجزه الفني أو نصه الجديدة، وتأتي هذه النصوص موظفة ومذابة في النص فتفتح أفاقاً أخرى، دينية وأسطورية وتاريخية وأدبية ومعاصرة عدة، مما يجعل من النص ملتقى لأكثر من زمن وأكثر من حدث وأكثر من دلالة فيصبح النص غنياً حافلاً بالدلالات والمعاني . ولكي يكون البحث في موضوعة التناص أكثر علمية ومنهجية، لا بد من أن يكون هنالك قانون يحرك ذلك النظام ويفرز منه تعددية في الأنواع والأشكال لتتكشف تناظرية التناصات في الأجناس الفنية ومنجزاتها المختلفة .

وعليه يعرض الباحث بداية تقسيمين مهمين، قبل الدخول في قوانين التناص ولكي يكون القارئ على علم بتوظيف تلك القوانين والياتها في النص الفني عموماً، ويقسم هذا التصنيف التناص حسب توظيفه وظهوره في النصوص الى :-

- 1- التناص اللاشعوري: (تناص الخفاء) ويكون فيه المنجز (الفنان) غير واعي بحضور نص في النص الذي يشتغل فيه .
- 2- التناص الظاهر: (التناص الواعي/الشعوري) ويدخل ضمنه الاقتباس والتضمين.⁽²⁴⁾

أما القوانين واليات اشتغالها في النص فقد عملت على النحو التالي :

- 1- قانون الاجترار : والمقصود بهذا القانون هو تكرار النص الغائب من دون تغيير أو تحوير وهذا القانون يساهم في (مسخ النص الغائب) لأنه لم يطوره ولم يتجاوزه واكتفى بإعادته كما هو أو مع إجراء تغيير طفيف لا يمس جوهره⁽²⁵⁾.
 - 2 - قانون الامتصاص: ويمتاز هذا القانون بآلية الدراسة القصصية والواعية للنص السابق وامتصاص وهضم ما يدعم ويفعل النص اللاحق، ويكون هنا النص السابق بمثابة المواد الخام للنص اللاحق، مما يجعل من هذه الآلية فعلاً جمالياً يضيء بعداً إبداعياً على كلا النصين⁽³⁾.
 3. قانون الحوار : وهذا أيضاً قانون أعلى في مرحلة قراءة النص الغائب إذ " يعتمد النص المؤسس على أرضية عملية صلبة تحطم مظاهر الاستلاب، مها كان شكله وحجمه، فلا مجال لتقديس كل النصوص الغائبة مع الحوار، فالفنان لا يتأمل هذا النص وإنما يغير في القديم أسسه اللاهوتية ويعري في الحديث قناعاته التبريرية والمثالية وبذلك يكون الحوار قراءة نقدية لا علاقة لها بالنقد مفهومها عقلانياً خالصاً أو نزعة فوضوية عدمية "⁽²⁶⁾.
- بعد هذا الاستعراض الموجز عن قوانين التناص، يترشح لدينا ثلاثة أنواع من التناص تعد من أهم الأنواع، وتعتبر بمثابة منابع رئيسية تنفرع منها أنواع أقل اشتغالا وتتباين بين نص وآخر، وهذه الأنواع الثلاثة من التناص هي :-

أولاً : التناص الخارجي:

وهو أن يتناص النص مع مرجعيات أدبية، تاريخية، أسطورية، دينية ... الخ، بمعنى دخول النص قيد الانجاز في منطقة هائلة من النصوص الأخرى على اختلاف أجناسها وزمانها ومكانها، وباليات متعددة وعلى مستوى الشكل والمضمون، وغالباً ما يقسم هذا النوع إلى ثلاثة محاور هي : (التناص الأدبي، التناص الأسطوري، التناص التاريخي).

24 - نجم، مفيد: التناص بين الاقتباس والتضمين والوعي واللاشعور، جريدة الخليج، ملحق بيان الثقافة، ع55، 2001 .

2- بنيس، محمد: ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب (مقاربة بنيوية تكوينية)، ط2، دار التنوير للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1985، ص253 .

3- الشيني، ايمان: التناص (النشأة والمفهوم) مجلة افق، 2002، شبكة المعلومات الدولية/ الموقع:

www.mailtoiararu.net.sg

3- بنيس، محمد: ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب، المصدر السابق نفسه، ص253.

ثانيا : التناص المرحلي:

وهو الحاصل بين نصوص جيل واحد ومرحلة زمنية واحدة، ويقع هذا التناص كثيرا وذلك لأسباب عدة منها تقارب الحياة الاجتماعية والثقافية لدى نفر من المبدعين وقد يكون الأمر عائدا إلى مسألة الانتماء إلى حزب أو جماعة فنية واحدة(27).

ثالثا : التناص الذاتي :

وفيه يعقد الفنان علاقة ترابطية بين نصه الجديد ونصوصه السابقة أي أعماله الفنية بعضها مع البعض، وقد يفيد هذا النوع في فهم تجربة الفنان ومن ثم التعرف حتى على أسلوب صياغته الشكلية، والتعرف فيما إذا كانت نصوصه الفنية تندرج ضمن نص كبير واحد، وكذلك كشف بنية الخيال ومنطقة اشتغالها والمرتبطة بدون شك بذاتية الفنان(28).

هذه الأنواع هي تصنيفات على مستوى الشمولية، أو الأنواع الأساسية للتناص، في حين هناك جملة أخرى من الأنواع الفرعية، ويرى الباحث ضرورة الإشارة إليها خاص وإنها قد تشغل في منطقة البحث الحالي (الفن التشكيلي) وقد تظهر إثناء تحليل الأعمال الفنية في الفصل اللاحق، وعليه يذكر الباحث أهم تلك الأنواع الفرعية :-

أ- التناص المضموني: ويكون هذا التناص على مستوى المضمون، أي يمكن للنص أن يحمل في مضمونه آخر، ويأتي هذا النوع من التناص على شكلين :-

1. تناص مضموني ظاهر: يعتمد على المدلول الواحد أو المتفق والمتعارف عليه وهو النوع الأكثر انتشارا .
2. تناص مضموني مضمّر: يعتمد على المدلولات الكامنة وعلى تحليل البنى العميقة للنص، وفي كلا النوعين يتم الكشف عن التناص من خلال المعاني والرموز التي تقوم على أساس التعددية في المدلولات لدال واحد، وهذا يرتبط بدوره بالتناص التأويلي(29).

ب - التناص الشكلي : وهو يقف على العكس من التناص المضموني، فهو هنا يشير أو يشتغل على الدوال كأساس في الكشف عن التناص، بمعنى انه يكشف عن التناص من خلال البنى السطحية للنص، أو التكوين الظاهر من خلال العناصر والعلاقات الرابطة فيما بينها وتوزيعها على الإنشاء التكويني بهيئته الظاهرة .

ج-التناص التصويري: وفيه يحاول الفنان أن يبدي خطاب الأخر وانغلاقه على ذاته لكي يمتصه ويمحو حدوده، ويمكن أن ندعو هذا الأسلوب في بث خطاب الأخر، أسلوبا تصويرياً، حيث ينزع هذا الأسلوب في محو الشخصية المجددة لمحيط الخطاب السابق، ويضفي، في ألان نفسه على الخطاب الجديد سمات فردية واضحة، ليصبح إدراك المظاهر المختلفة أكثر دقة وامتلاكاً لظلال فرقية(30).

ومن خلال ما تقدم فإن التناص يشغل إذا بكيفيات متعددة، ومن خلال ذلك التباين في الكيفيات والآليات، فمن المؤكد أيضا أن يكون هنالك درجات يتحقق من خلالها، ويقرأ على أساسها مقياس التباعد والاقتراب ما بين نص فني معين ونصوص أخرى وتقسم هذا الحدود على الشكل التالي ::

1- الحد الأدنى للتناص: ويتمثل هذا الحد في بعض الخواص او السمات الشكلية، مثل الإيقاعات والأوزان في الشعر، والعناصر التكوينية كاللون والملمس وغيرها في الفن التشكيلي، وهذا يرتبط بالأعراف التقليدية المتصلة بكل جنس من أجناس الفن.

4 - الشنيني، ايمان: التناص (النشأة والمفهوم)، مصدر سابق نفسه .

5 - حماد، حسن محمد: تداخل النصوص في الرواية العربية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1997، ص 45 .

29 - سيموفيل، ليون: التناصية، مصدر سابق، ص238، 239 .

30- تودوروف، المبدأ الحواري، مصدر سابق، ص92.

2- الحد الأوسط للتناص: ويتمثل بالإشارات والانعكاسات التي قد تكون مباشرة أو غير مباشرة، والتي قد تلاقي القبول أو الرفض، لنصوص أخرى تتعالق معها.

3- الحد الأعلى للتناص (الدرجة القصوى) : وتقوم على التضمين أو المحاكاة، والمعارضات، مما يحيل إلى مجموعة من الشفرات الأسلوبية المستخدمة في نصوص سابقة، وبشكل قد لا يخفى على المتلقي⁽³¹⁾.

وعليه فأنا نجد بأن للتناص، قوانين تحكم تلك الآليات المراد من خلالها، تلاحق الأشكال عبر تعددية النصوص الفنية وتنافذها ضمن نص فني جديد، وقد يضمن ذلك حوارية بالمعنى الذي ذهب إليه (باختين) لبنى الفنون من خلال الاندماج والتعالق بين عناصر وتعبيرات أجناس الفن على اختلاف خصوصياتها ..

وبالرغم من ذلك التعدد في الآليات والطرق التناصية على اختلاف مسمياتها وأشكالها، يمكن لنا أن نؤشر على بعض المفاهيم الثنائية التي تكون ذات ارتباط تلازمي جدلي بآليات التناص وطرقه ومن هذه الثنائيات:-

1-التشاكل والاختلاف : تعد هذه الثنائية من الآليات التي يعتمد عليها الفنان كثير عند إنتاجه لمنجزه الفني، فالتشاكل يهدف إلى جعل الإبداع نظاما انضباطيا، ويتشاكل النص بوصفه لغة مع الأشياء بوصفها واقعا مقرر سلفا، ويكون النص ثانويا وتابعا ومحاكيا. فالنص من خلال مشاكلته للنصوص (السابقة / المعاصرة)، يقترب من مفهوم المحاكاة لتلك النصوص⁽³²⁾ وهذا يعني إن التشاكل وفقا لهذا الطرح يسهم في تنمية الخطاب من خلال إعادة إنتاج فكرة معينة موجودة سابقا .

في حين يشتغل الاختلاف بمنطقة التحويل والخرق ليؤسس بدوره " دلالات تفتح إمكانات مطلقة من التأويل والتفسير فتحفز الذهن القرائي وتستثيره ليدخل النص ويتحاور معه " .⁽³³⁾

2- **الاستدعاء والتحول**: وتعد هذه الثنائية، من الثنائيات التي يعمد الفنان الاشتغال عليها في منطقة التناص من اجل الخروج بمنجز فني إبداعي متحول عما سبقه وان كان متناصا معه، فهذه الثنائية تتطوي على الاستدعاء والاستحضار لنصوص معينة سواء كانت سابقة أو معاصرة، وإدخالها ضمن ماكينة التحليل الذهني لإعادة إنتاجها في المنجز اللاحق، أو المتشكل منها. حيث يتشكل التناص من مجموعة استدعاءات خارج نصية، يتم إدماجها، وفق الشروط محددة في النص المتناص، وذلك بعد إجراء عمليات تحويلية في النصوص المستدعاة وعلى كل المستويات (الشكلية والصياغية والمضامينية) حتى لا يقع الفنان في شرك التقليد أو التجميع المبهم⁽³⁴⁾

وهنا يرى الباحث، بان هذه الثنائية ترتبط بآلية التحليل وإعادة التركيب بصياغة جديدة، لتحقيق علاقة تناصية حيوية، بفعل الانزياح وإدخال دلالات جديدة، تكون مؤسسة بدورها، بفعل دوال جديدة التركيب خاضعة للتحليل والبناء ألعلائقي المتحول وعالية سيكون لتناص الأجناس الفنية فعل إبداعي من خلال فتح الآفاق التأويلية، والحفر في ماهيات تلك الأجناس لرصد التشابهات والاختلافات التي يحويها المنجز الفني المنتمي إلى هذا الجنس أو ذلك، وعلى مستوى الشكل والمضمون.

ومن خلال ذلك الاستطلاع على أهم آليات وطرق اشتغال مفهوم التناص وقوانينه، نستنتج إن كل الآليات والطرق وقوانين المفهوم، تشترك بثيمة أساسية ألا وهي (التفكيك أو التحليل)، باعتبارها أداة بحث إجرائية تمكن الناقد والمتلقي من رصد كيفيات التناص وأماكن تمفصلاته ضمن بنية المنجز الفني، لمعرفة الخيوط المؤسسة للنسيج النصي، والوصول إلى الترسيبات النصية التي كونت المنجز الفني المتناص .

31- فضل، صلاح: بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، ع (164)، الكويت، 1992، ص 240 / 241 .

32 - الغدامي، عبد الله، المشكلة والاختلاف، ط1، مركز الثقافي العربي، الدار البيضاء / بيروت، 1994، ص 7/6.

33 - الغدامي، عبد الله: المشكلة والاختلاف، مصدر سابق، ص 6.

2-الماضي، شكري: مابعد البنيوية، مجلة المعرفة، ع353، وزارة الثقافة السورية، دمشق، 1993، ص93.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث الحالي الأعمال الفنية الما بعد حداثة (رسم، نحت، خزف) والتي حصل عليها الباحث بعد اطلاعه على ماهو منشور وموثق من مصورات لتلك الأعمال الفنية في الكتب والمجلات وأدلة المعارض وارشيفات بعض الفنانين وشبكة المعلومات الدولية، وحيث تم حصرها بـ (54) عملاً فنيا مابعد حداثي . توزعت على (22) عملاً للرسم و 13 عملاً نحتياً و 19 عملاً خزفياً) .

عينة البحث:

من أجل فرز عينة البحث، قام الباحث بوضع تصنيف محدد للأعمال الفنية المابعد حداثية، وتم اختيار العينة وفقاً لأسلوب العينة العشوائية إذ تم اختيار نسبة (10%) من مجموعة الأعمال بشكل عام ونسبة (10%) لكل جنس فني، ليبلغ بذلك عدد العينة (5) أعمال فنية.

منهج البحث وطريقته:

حددت مشكلة البحث الحالي وهدفه وعينته، إتباع الباحث المنهج الوصفي (طريقة التحليل) حيث يتم وصف العمل على أساس إدراك بنيته الكلية والعلاقات بين أجزاء العمل ذاته، ومن ثم القراءة التحليلية لتأثير مواقع وتمركزات التفاصيل في الاعمال الفنية .

نموذج : 1

يمثل العمل الفني هنا صحناً خزفياً نفذ على سطحه أنشاء تكويني تصويري لمشهد من حياة ساكنة، تم معالجة الإنشاء فيها تبعاً لمنهج الفن التكعبي من خلال تقسيم السطح الإنشائي للتكوين إلى تداخلات في اللون والشكل .
أن عميلة البحث في التحولات الجمالية تقودنا بالضرورة إلى عملية البحث في أنظمة التشكيل التي تتجاوز التأليفات التقليدية المتعلقة بالرؤية الجمالية التي كانت تسود الذائقة الفنية والجمالية وبالمحصلة تجاز العيان الحسي المباشر إلى العيان المتشكل وفقاً لذات الفنان حيث أن الفنان يعيرنا ناظره لنبصر بهما العالم (حسب تعبير شوبنهاور) وتلك النظرة للعالم أنتجت رؤية فنية جديدة قوامها التكعيبية ضمن حدود هذا العمل الذي يستهدف التحليل وإعادة التركيب وفق مفاهيم تراكيب المستويات والتداخل الزماني والمكاني .

وبما أن النص الجمالي خاضع لذهنية الفنان والتي تخضع بدورها لجملة من المعطيات والمؤثرات والتي تكون الأعمال المعاصرة أو السابقة لها جزءاً من تلك المعطيات تبعاً لنظام التأثير والتأثير، فنتمس أن العمل الخزفي هذا قد دخل في شجرة نسب عريقة ممتدة لنتاجات المدرسة التكعيبية وهنا نجد تناساً واضحاً مع نتاجات (سيزان) الممهدة للتكعيبية، كما نجد تناس واضح مع طروحات (براك و بيكاسو) التكعيبية، ذلك أن مزوجة الرؤية الذهنية والحسية مع المشهد برؤيته البصرية المباشرة قد أنتجت أنشاءً يكون فيه للإدراك العقلي القائم على حوار تراكيب المستويات عبر تراكب السطوح بألوانها وأشكالها على سطح الصحن الخزفي هذا، تصعيداً للتكعيبية التركيبية والهندسة التشكيلية التي دفعت بالخزاف إن يعالج حتى الصحن الدائرة ليعرفه عن دائرته المحكية إلى دائرة غير صارمة ليتجاوز قيمة المألوف على مستوى الشكل في الصحن الخزفية، مما ينسجم والتناص الحاصل مع الأعمال التكعيبية التي تنتج أحساساً بالحركة والتغاير .

وعليه نجد مدى اشتغال التناص مفاهيمياً وشكلياً وإنشائياً مع طروحات التداخل في المستويات التركيبية المطروحة من قبل (سيزان) في ابتعاد الفن عن المنظور التقليدي والاتجاه تبعاً للرؤية السيزانية التكعيبية، وإعمال سيزان الممهدة لتلك المدرسة.



جورج براك (مجلة)



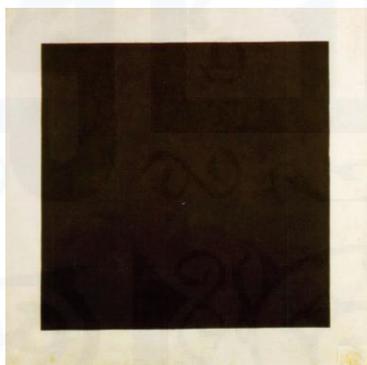
صحن خزفي (حياة ساكنة) كيوبتن سافي

نموذج : 2

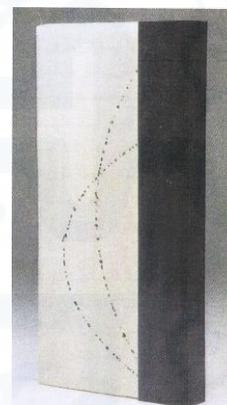
يشكل العمل الخزفي هنا نظاماً هندسياً لشكل متوازي مستطيلات، وهو بلونين (اسود وابيض) ويظهر العمل بمظهرية ساكنة خالية من التلميحات الزخرفية والتفاصيل النحتية البارزة والغائرة. وتناص الشكل هو بمثابة بؤرة تستقطب اشعاعات النصوص الأخرى وتتحد مع هذه البؤرة لتؤسس نظاماً شكلياً جديداً متناصاً ليخضع في ألان نفسه هذا النص والنصوص الأخرى المتناص معها إلى قوانين التشكل والبناء والتفكيك والتحليل فيما بعد .

وبما أن النص الجمالي (الخزفي هنا) يصنع من نصوص متضاعفة تتعاقب على الذهن، يكون بالضرورة ثم انسجام مع ثقافة العصر . وهذا ماجعل العمل الخزفي هنا يؤكد حالة من الاشتغال الجمالي المتحول من الصفات الحسية والمحاكاة التقليدية للواقع الى الصفات الكلية الجوهرية المدركة عبر العقل والتأمل، من خلال تعرية الشكل الخزفي هذا من انتمائه للواقع بصورته الفلسفية فضلاً عن تعريته من الانتماء التقليدي للشكل الكلاسيكي في الخزف . ومن هنا نجد ان منظومة التناص الشكلي قد تلاقت عبر تناصات مفاهيمية أولاً مع طروحات الفن التجريدي في اللاشئيه والشكل بكل معطيات الشئ الظاهري، فضلاً عن تناصات مع أنظمة الإشكال التجريدية كما هو الحال هنا، حيث يظهر العمل في تناص واضح مع طروحات (مالفيتش) الفنية في الرسم حيث نلتصم ثم تناص واضح مع عمل مالفيتش (مربع اسود على خلفية بيضاء-1913) الذي يمثل اندفاعاً للتعبير عن اللاشئ واللاموضوعية المحررة .

وهذا ما جعل العمل الخزفي هنا ومن خلال الدعم الجمالي والمعرفي الذي يمنحه الشكل الهندسي للعمل من تجريدية عالية ساندته تلك الثنائية اللونية (الأسود والأبيض) وهي نفس الإلية الثنائية الذي استند فيها مالفيتش في التعبير عن التجريد الخالص. وعليه يكون للتناص الشكلي هنا وجود فعلي لنص في نص آخر، على أن إلية التنفيذ ونوعية التقنية والخامة مختلفة، إلا أن التناص كان على مستوى الشكل والتمثيل البصري و المفاهيمي .



مربع اسود على مربع ابيض (مالفيتش)



فينست بيورك

نموذج : 3

لقد عمدت فنون ما بعد الحداثة وبشكل قصدي إلى نهب التاريخ وصور وأحداث الماضي وامتنعت كل ما يجد فيه الفنان وجهها من وجوه الحاضر ليجسد صداها في فنون ما بعد الحداثة مادة أساسية لها فالفنان (روشنبارغ) احد رواد ما بعد الحداثة ينشر صورة (فينوس أمام مرآتها) لـ (روينز) في سلسلة من لوحاته في الستينيات بعد ان عمد الى إعادة تأهيلها وتحريرها من الزمات المكان والزمان ليظهرها بالنهاية بصياغة جديدة تفارق أشكالها الأولى،، اذ استخدم لوحة (روينز) بطريقة مختلفة تماماً، حيث ذهب الى تصوير رسم الأصل (تناص الشكل) على شاشة من حرير، ولكن على أرضية من خليط فيه كل شيء (شاحنات، طوافات، مفاتيح، سيارات ... الخ) . ما يفعله (روشنبارغ) هنا هو ببساطة إعادة إنتاج لإشكال فنية أنجزت في حقبة تاريخية ماضية وهذا واقعا هو ديدن وحال فن ما بعد الحداثة. وجدير بالذكر ان هذه اللوحة (فينوس أمام مرآتها) قد استخدمهما (بيكاسو) من قبل أساسا لبناء لوحة " فتاة في المرأة "



نموذج : 4

ومع لوحة الصرخة (1893) للفنان النرويجي (ادفار مونش) يلاحظ ان تلك اللوحة كانت اساسا لمنجزات ولوحات فنية عدة، فالفنان (ايميليو مولينجر) في مجموعته الصرخة قد استعار من لوحة (مونش) الكثير، فقد اظهرت مجموعته تناصا واضحا على مستوى المضمون الظاهري (النظام الدلالي) على اعتبار اشتراك كل منهما على المدلول الواحد 0 اذ من الواضح ان (ايميليو) يصور كما هو (مونش) لوحة مليئة بالدراما المكثفة، لوحة تصور رجلا يعكس وجهه مشاعر الرعب ويطلق صرخة تعبر عن الالم والاحباط واليأس.

والحال لا يختلف كثيرا مع لوحة الفنانة العراقية (غادة حبيب) اذ كان لفرط احساسها بحجم المعاناة التي يعيشها الضحايا ممن تحب ومن تهتم لامره بعد احداث الحرب الدافع الاساسي لاطلاق (غادة) من جديد صرخة (مونش) ولكن هذه المرة كانت الصرخة تشير الى الم جديد ومعاناة اشد 0

تظهر لوحة (غادة) تناصا واضحا على مستوى المضمون الظاهر، فضلا عن التناص الشكلي فالعناصر والعلاقات الرابطة هي ذاتها في كلتا اللوحتين مستندة في ذلك على الية عمل قانون الاجترار اي تكرار النص كما هو مع اجراء تغيير طفيف لايمس جوهره .



مونش (الصرخة)

نموذج : 5

يمثل العمل النحتي هنا امرأة من البرونز، تظهر واقفة وبأسنقامة مشوكة ويبيدين وساقين مصفوفتين الى درجة احيل معها العمل الى خطأ مستقيماً أقرب مايكون عصاً خشبية . ان هذا العمل الذي تتضح فيه تعبيرية عالية تؤكد غربة الانسان، حيث تم تحميل العمل محتوى عالي من التعبيرية فضلا عن التكنيك الملمسي الخشن لسطح العمل والابتعاد عن التشريح الفلسجي تماما مما أبعد العمل عن الواقعية باتجاه التجريد. ان تناص الشكل في هذا العمل النحتي يبدو واضحاً مع فنون أومبريا او مايعرف بتاريخ الفن

(بفن الاثروية) حيث هنالك تناصاً واضحاً مع تماثيل تلك الحضارة التي يظهر فيها احدى التماثيل بوقفة واستقامة متطابقة مع هذا العمل، ذلك ان التناص هنا قائم على نظام الشكل الذي لايتضمن أي التزامات واقعية واي معطيات حسية مباشرة (محاكاة)، على ان هذا التناص في عمل جياكومتي مع الفن البدائي ماهو الا عودة لانظمة الاشكال التي تستشير العاطفة الاجتماعية بكل ماتحمله تلك المنحوتات البدائية من اشارات انسانية تخاطب الروح قبل الحس العياني، والتقليد الاجتماعي والديني او العقائدي قبل أي شئ . وعليه فان عملية التناص الشكلي في هذا العمل قد منحت لتمثال المراه للنحات جياكومتي نوعاً من السطوة السحرية كونه متناص مع رؤية سحرية متمثلة بتمثال من الفن البدائي العائد للقرن الثاني قبل الميلاد .وبذلك يكون تناص الشكل هنا قد خلق نوعان من التناقض مابين نصين احدهما يعود الى مرحلة التأمل والسحر والاخر الى عصر التكنولوجيا ليشكل خطاباً للذاكرة والذات الانسانية، الا ان التناص كلياً الان اختلافات طفيفة فالنحات جياكومتي قد اظهر التمثال بصيغة الجنس الانثوي، الا انه قد تناص مع تمثال قد ظهر بجنس ذكري، وهذا ما يؤكد حوار النحات في وحدة المعاناة الانسانية مابين قطبيها الذكر والانثى، ويبقى لتناص الشكل من خلال الاسلوب الفني والاختزالي والهئية الخارجية للشكل ووضعية المشهد تعلن تناصا واضحا مابين عمليين نحتيين لحقبتين متباينتين تماما.



جياكومتي (أمرأة)



تمثال من فن الاثروورية

النتائج :

- 1- تباين تناص المنجز الفني المابع حدائي بانواعه بين التناص الخارجي والمرحلي والذاتي.
- 2- عمل المنجز الفني المابع حدائي على مستوى الرسم وفقاً لقانون الاجترار على مستوى الشكل احياناً، و احياناً اخرى على مستوى المضمون، فيما ابتعد عن ذلك كل من فن الخزف والنحت.
- 3- خضع تناص الشكل في المنجز الفني المابع حدائي بصورة عامة لالية التحليل في مجمل النصوص المستدعاة ومن ثم اعادة تركيبها بصياغات جديدة ذاتية ضمن بنية المنجز الفني.
- 4- ظهر تناص الشكل في المنجز الفني المابع حدائي عبر العناصر التكوينية المؤسسة لبنية الشكل من خلال (الملمس، اللون، الخط، الفضاء، الكتلة)، فيما تميز جنس الخزف بتمتع الخامة بخصوصيتها.
- 5- يمكن تحديد التناص الاجناسي في الشكل الخزفي مع كل من :
أ. فن النحت، العمارة.
ب. فن الرسم، التصميم، الكرافك.
- 6- اسس مفهوم التناص في المنجز الفني المابع حدائي خبرة معرفية استقت مرتكزاتها من دائرة الانجاز المعرفي الواسعة (الموروث الحضاري، العصر الكلاسيكي، الفن الحديث).
- 7- تظهر النصوص الفنية المناص من قبل الشكل في فن مابع الحدائة منفية بشكل جزئي او متوازي .

المصادر

1. تودولروف، تزفتان واخرون، في اصول الخطاب النقدي الجديد، ت : احمد المديلي، سلسلة المائدة كتاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1987
2. الكنز، نظيرة، التناصية والف ليلة وليلة، جريدة الاسبوع الادبي، ع979، 2005، الموقع (Http://mshaheer.com)
3. الكبسي، عمران : التناص معرفة أصولية وإجرائية أسلوية، بحث في مؤتمر النقد الأدبي الخامس، جامعة اليرموك، الأردن، 1994.
4. الغدامي، عبد الله : ثقافة الأسئلة (مقالات في النقد والنظرية)، النادي الأدبي الثقافي، ط2، جدة، 1992.
5. بنيس، محمد : الشعر العربي الحديث بنياته وابدالاتها، ج 3، ط1، دار توفال، المغرب، 1990.

6. مومي، قاسم : الموازنة بين ابي تمام والبحتري، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، د.ت.
7. العلوي، ابي الحسن بن احمد بن طباطبا، عيار الشعر، تحقيق: عبد العزيز المناع، الرياض، دار العلوم للطباعة والنشر، 1985.
8. الجرجاني، عبد القاهر : أسرار البلاغة، تحقيق امجد عبد المنعم الخفاجي واخرون، دار الجيل، بيروت، 1991.
9. القيرواني، ابي علي بين رشيق، العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق: محمد محي الدين، دار الجيل، بيروت، د.ت.
10. التتيسي، ابن وكيع، المنصف للسارق والمسروق منه، ج1، تحقيق: محمد يوسف نجم، الكويت، 1984.
11. القيرواني، ابي علي بين رشيق، العمدة في صناعة الشعر ونقده، ج تحقيق: محمد محي الدين، دار الجيل، بيروت، د.ت.
12. تودوروف، تزفتان: المبدأ الحواري-دراسة في فكر ميخائيل باختين، تحقيق: فخري صالح، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1992.
13. ترؤ، عبد الوهاب، تفسير وتطبيق مفهوم التناص في الخطاب النقدي المعاصر، مجاة الفكر العربي المعاصر، مركز الانماء القومي، بيروت، 1989
14. باختين، ميخائيل، الخطاب الروائي، ت : محمد برادة، دار الفكر للدراسات والنشر والتغذيع، القاهرة.
15. جهاد، كاظم: ادونيس منتحلا، مكتبة المديبولي القاهرة، 1993.
16. سيموفيل، ليون، التناصية، ج1، مج6، تحقيق: وائل بركات، مجلة علامات في النقد، النادي الادبي الثقافي، جدة، 1996.
17. -خوجة، عالية: مفهومات في بنية النص، جريدة الجزيرة، 1999، الموقع: - (www.Mls@ai_jazirah. Com)
18. -كريستيفا، جوليا : علم النص، تحقيق: فريد الزاهي، م: عبد الجليل ناظم، دار توبقال للنشر، المغرب، 1991.
19. ل. برونل واخرون :النقد الادبي، تحقيق: د. هدى وصفي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1987.
20. مفتاح، محمد: دور المعرفة الخلفية في الابداع والتحليل، مجلة دراسات سيميائية، ادبية، لسانية، ع، 1992 .
21. -الكيلاني، مصطفى: وجود النص - نص الوجود، الدار التونسية للنشر، سلسلة موافقات، تونس، 1992.
22. بارت، رولان، لذة النص، ت: فواند الصغار، دار توتبال للنشر، الدار البيضاء، 1988.
23. ثامر، فاضل، النص بوصفه اشكالية راهنة في النقد الحديث، مجلة اقلام، ع3-4، 1992
24. كيرزويل، اديث، عصر البنيوية، تحقيق: د. جابر عصفور، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1985،
25. جينيت، جيرار :مدخل لجامع النص، تحقيق: عبد الرحمن ايوب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، د.ت.
26. نجم، مفيد: التناص بين الاقتباس والتضمين والوعي واللاشعور، جريدة الخليج، ملحق بيان الثقافة، ع55، 2001.
27. بنيس، محمد: ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب (مقاربة بنيوية تكوينية)، ط2، دار التنوير للطباعة والنشر، الدار البيضاء، 1985.
28. الشنيني، ايمان : التناص (النشأة والمفهوم) مجلة افق، 2002، شبكة المعلومات الدولية/ الموقع: www.mailtoiararu
29. حماد، حسن محمد: تداخل النصوص في الرواية العربية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1997،
30. فضل، صلاح: بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، ع (164)، الكويت، 1992;
31. الغدامي، عبد الله، المشاكلة والاختلاف، امركز الثقافي العربي، الدار البيضاء / بيروت، 1994.
32. الماضي، شكري: مابعد البنيوية، مجلة المعرفة، ع353، وزارة الثقافة السورية، دمشق، 1993
33. ابن منظور، لسان العرب، مج 20، دار الفكر، بيروت، د.ت، مادة النص .
34. الزبيدي، السيد المرتضى، تاج العروس، مركز الكتب الثقافية، د.ت، مادة النص.
35. علوش، سعيد، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1985

**خريطة التغير العددي لسكان محافظة ميسان للمدة 1977-2010م
باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS)**

م.م. محمد عباس جابر الحميري

كلية التربية/ جامعة ميسان

**Map of Numerical Change for Maysan Governorate for the Period 1977-
2010 Employing Geographic Information Systems (GIS)
Assist. Lecturer Mohammad Abbas Jabir Al-Himyari
College of Education / University of Maysan**

Abstract

Geographic information systems are considered today a decisive factor in forming the population maps for they are designed in modern developed methods. The map is regarded as an active way to represent the geographic phenomena whether natural or human for no study is to be successful unless it is supported by maps and diagrams designed according to sound scientific, arithmetic, and technical bases being made by whether classic methods or geographic information systems. Hence, the cartographer must have a precise artistic, scientific taste when producing maps. The population maps have an importance in the economic and social planning for there are some recent factors that help improve the population maps resulting from the development in geographic information systems programs, the computer systems, and the cartographic and sensorial techniques that are capable of analyzing the statistic data automatically. Accordingly, it has become a must to focus on the role of the population map in illustrating the relationships and variables found in the statistic, population values by the ability of the statistic maps to connect the population elements and their relationships and variables concerning the geographic spatial locations.

الملخص

تعد نظم المعلومات الجغرافية في الوقت الحاضر أمراً حاسماً في وضع الخرائط السكانية وتصميمها، إذ طورت طرائق تمثيلها وإخراجها وتصميمها النهائي مع التطور الحديث، كما تعد الخريطة من أنجع الطرق الفعالة في تمثيل الظواهر الجغرافية سواء كانت طبيعية أم بشرية، إذ لا توجد دراسات ناجحة مالم تكن مدعومة بالخرائط والرسوم البيانية المصممة على أسس علمية ورياضية وفنية سليمة سواء تم إنجازها بالطرائق التقليدية أم المنجزة في برامج أنظمة المعلومات الجغرافية، لذا فإن الكارتوكرافي يجب إن يتمتع بحس فني وعلمي متقن في إنتاج الخرائط، وللخرائط السكانية أهمية في التخطيط الاجتماعي والاقتصادي، بحيث إن هنالك عوامل ساعدت على تطور الخرائط السكانية وخاصة في الوقت الحاضر ونتجه ذلك التطور والتوسع في برامج نظم المعلومات الجغرافية وكذلك التطور السريع في أنظمة الحاسب الآلي وملحقاته والتقنيات الكارتوكرافية والاستشعار عن بعد ومالها من قدرات في تحليل البيانات الإحصائية آلياً، بنا على تلك الحقيقة فقد أصبح من الواجب إلقاء الضوء على دور الخريطة السكانية في بيان العلاقات والمتغيرات التي تحتويها القيم الإحصائية السكانية، وذلك من خلال قدرة الخرائط الإحصائية على ربط العناصر السكانية وما بينها من علاقات ومتغيرات بالمواقع الجغرافية المكانية التابعة لها على الطبيعة.

المبحث الأول: المقدمة ومصطلحات البحث

أولاً: مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة من خلال السؤال الآتي:

(هل يمكن إنتاج خرائط سكانية ذات قدرة تمييزية عالية على توصيل المعلومات الإحصائية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS) وهل يمكن تصميم قاعدة بيانات جغرافية لسكان محافظة ميسان وتحليل البيانات بالاعتماد على تقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS))

ثانياً:فرضية الدراسة:

(يمكن لنظم المعلومات الجغرافية (GIS) تمثيل البيانات الإحصائية كارتوكرافياً وكذلك لها قدرة عالية في إنتاج خرائط السكان وتصميمها بأسلوب رقمي عالي الدقة ويمكن تصميم قاعدة بيانات جغرافية لسكان محافظة ميسان تحتوي على مجموعة كبيرة من التقارير والجداول والملفات التي تستوعب كميات كبيرة من الأرقام الإحصائية التي يمكن تمثيلها على شكل خرائط).

ثالثاً: موضوع الدراسة وهدفها:

تأخذ الدراسات الجغرافية اليوم اتجاهاً واضحاً نحو الانخراط في التقنيات الحديثة التي أدخلت إلى الجغرافية مؤخراً، منا تقنية الخرائط الإلالية والاستشعار من بعد ونظم المعلومات الجغرافية وأنظمة تحديد المواقع وتقنية الصور الجوية الرقمية، وغيرها من التقنيات التي تدعم البحث الجغرافي في إنتاج الخرائط في جميع مراحل الدراسة ولاسيما إدخال ومعالجة وتحليل البيانات الجغرافية دون قيود.

أن موضوع الدراسة هو خريطة التغير العددي لسكان محافظة ميسان باستعمال نظم المعلومات الجغرافية (GIS) بين سنة 1977- 2010 وذلك لاعتقاد الباحث إن محافظة ميسان شهدت تغيرات عديدة واضحة خلال المدة المحصورة بين هاتين السنتين وسوف تتركز هذه الدراسة في تحقيق الأهداف التالية:-

أولاً: إنتاج خرائط لسكان محافظة ميسان في عام 1977 و 1987 و 1997 و 2010.

ثانياً: حساب التغير العددي لكل عشر سنوات ومن ثم تمثيلها خرائطياً .

ثالثاً: بناء قاعدة معلومات جغرافية لسكان محافظة ميسان على مستوى الوحدات الإدارية (الاقضية والنواحي) التابعة لمحافظة ميسان بحيث يمكن التعديل والتغيير عليها في أي وقت ممكن.

رابعاً: منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المناهج الحديثة في الدراسات الخرائطية وهو منهج التحليلي المكاني الآلي باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS) ومن ثم إجراء التمثيل الكارتوكرافي الناتج عن الإحصائيات الرقمية والعمليات الرياضية، وكذلك استخدام برنامج (ARC GIS 9.3) للإدارة البيانات وتحويلها إلى خرائط سكانية اعتماداً على البيانات الوصفية المرتبطة بها.

خامساً: موقع محافظة ميسان وحدودها:

أولاً: **الموقع الجغرافي:** تقع محافظة ميسان جنوب شرق العراق وتحدها من الشمال والشمال الغربي محافظة واسط، ومحافظة ذي قار إلى الغرب منها ومحافظة البصرة إلى الجنوب، في حين تحدها حدود سياسية هي الحدود العراقية الإيرانية من الشرق. (خريطة 1).

ثانياً: **الموقع الفلكي:** تقع منطقة الدراسة فلكياً بين دائرتي عرض (15 ' 31 ° - 56 ' 32) وخطي طول (50 ' 47 ° - 15 ' 46)⁽¹⁾ وتمتد محافظة ميسان على مساحة (16072 كم²)⁽²⁾ وقد وضعت إدارياً في اثنتي عشر وحدة إدارية (خريطة 2)⁽³⁾.

(1) الباحث بالاعتماد على الخريطة الإدارية لمحافظة ميسان.

(2) وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 2007، ص2.

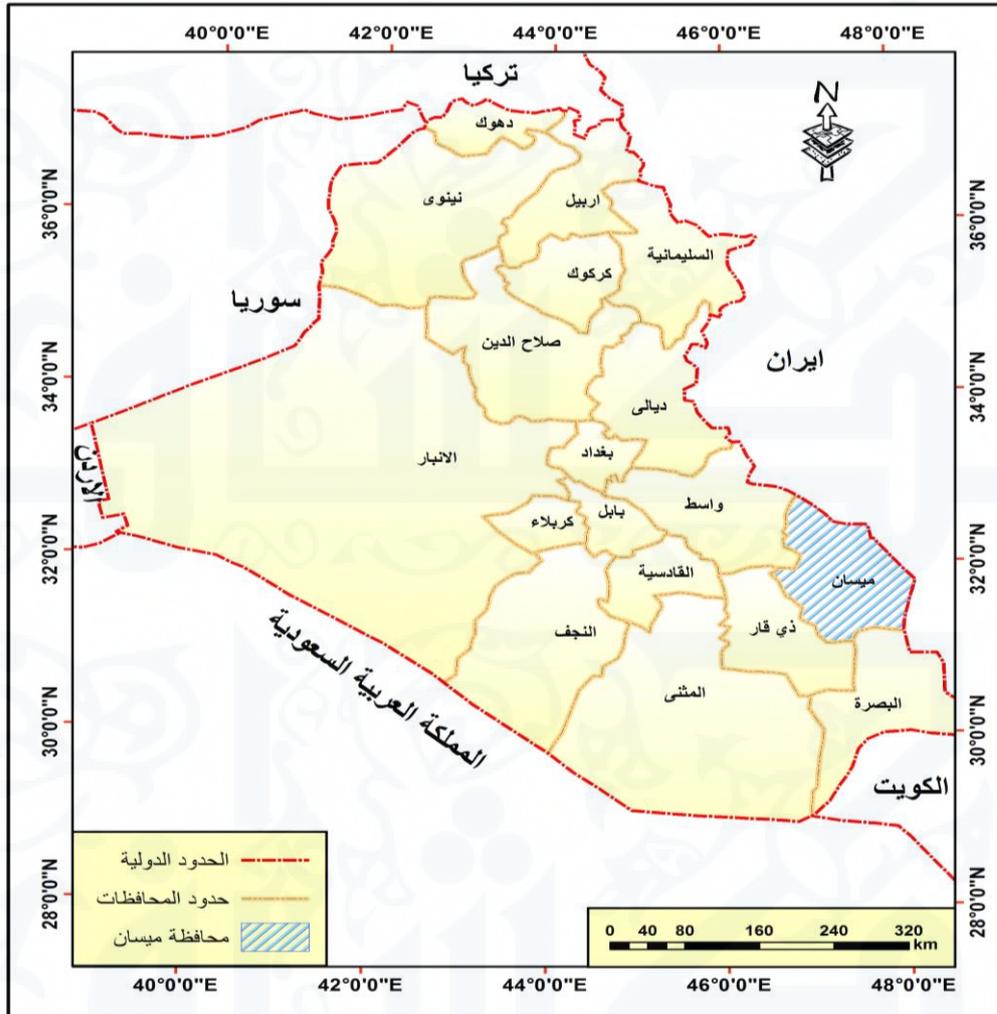
(3) تم استبعاد نواحي بني هاشم والخير وسيد احمد الرفاعي التي استحدثت بعد عام 2003 من هذه الدراسة وذلك لعدم توفر البيانات المتعلقة بموضوع البحث .

سادسا: مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

أولا: نظم المعلومات الجغرافية:

هو نظام منفرد تم تصميمه لتطبيقات خاصة قادر على خزن وتحسين ومقارنة وتحليل مجموعة من ملفات البيانات الجغرافية للحصول على معلومات قابلة للتفسير، وهو قادر أيضا على التعامل مع المرئيات الفضائية والخرائط الورقية والبيانات الإحصائية والتي تستخدم لمجموعها حل كثير من المشاكل⁽¹⁾

خريطة (١)
موقع محافظة ميسان من العراق



ثانيا:

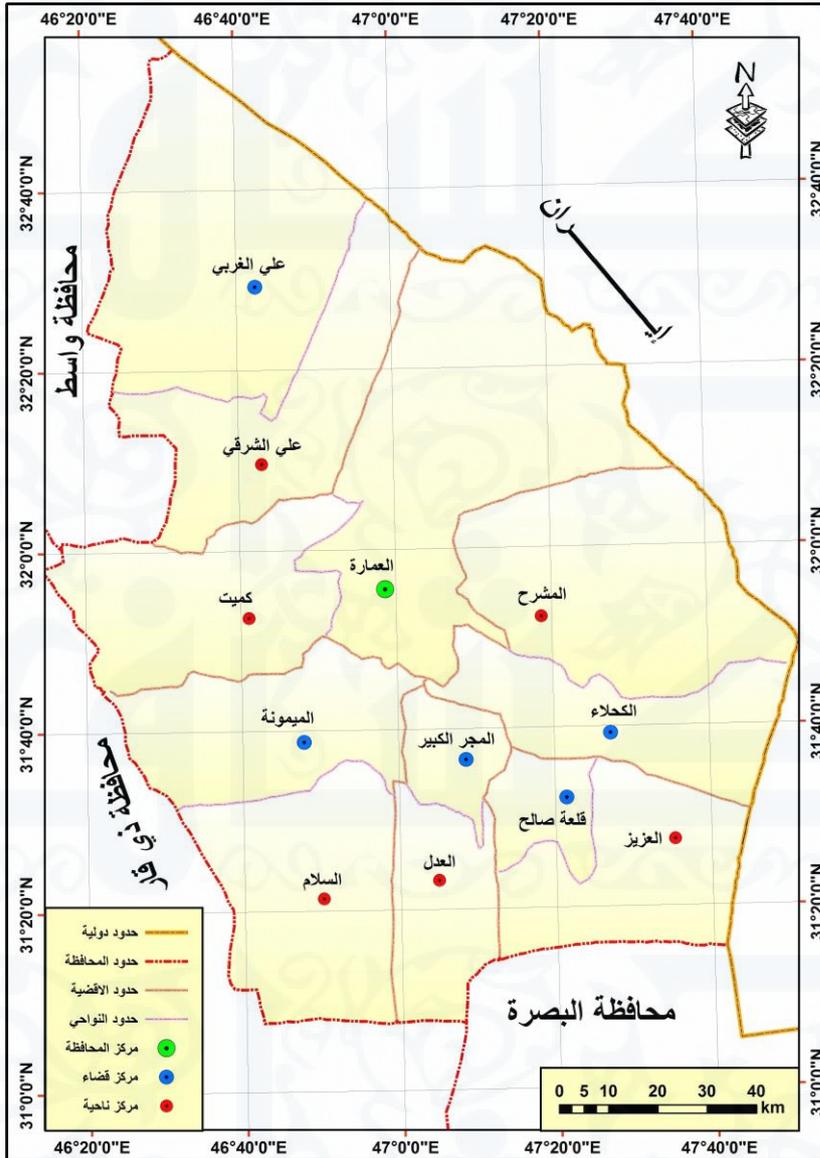
البيانات

المكانية (Spatial Data):

وهي المعلومات التي توضح موقعا أو مكانا وهذه البيانات مرتبطة بمواقع ضمن مرجعية مكانية أو جغرافية، أي مرتبطة بإحداثيات جغرافية، وتشمل كافة العناصر الطبيعية والاصطناعية المتواجدة في منطقة ما مثل حدود مدينة، طريق

(1) سميح أحمد محمود عودة، أساسيات نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقها في رؤية جغرافية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005،

خريطة (2)
الوحدات الادارية في محافظة ميسان



المصدر : جمهورية العراق ، وزارة الموارد المائية ، المديرية العامة للمساحة ، الخريطة الادارية لمحافظة ميسان ، بمقياس 1:500,000 ، لعام 1997 .

مجري مائي، خطوط السكك الحديد، حدود الغابات والطبقات الجيولوجية، وتخزن عادتاً في إحدائيات طبولوجية والطبولوجيا هي العلاقات المكانية بين المعالم الخريطة المتجاورة (النقاط - الخطوط - المضلعات)⁽¹⁾.

ثالثاً: البيانات الوصفية
(Attribute Data):

وهي بيانات غير مكانية التي تعبر عن الصفات والحقائق الخاصة بتلك الظواهر، وتخزن هذه البيانات في جداول وكل جدول يحتوي على عدد من الأعمدة (Columns) وتسمى الحقول (Field) وعدد الأسطر (Rows) تسمى سجلات (Records) حيث أن كل سجل من سجلات البيانات الوصفية يرتبط بعنصر محدد من العناصر المكانية وعند ترميز هذا العنصر المكاني فان السجل المرتبط به يميز ألياً والعكس صحيح⁽²⁾.

رابعاً: Spheroid :

وهو اعتبار سطح الأرض كروياً لتسهيل عملية تسقيطه على الخريطة باعتماد حسابات هندسية جاهزة في إل (GIS) تم اعتمادها لهذا الغرض مثل (1880Clarck) المستعمل في الكثير من الخرائط العراقية و(WGS84) الذي يفضل استعماله مع إل (UTM).

خامساً: UTM:⁽³⁾

(1) محمد عباس جابر خضير الحميري، التمثيل الكارتوگرافي لاستعمالات الأرض الزراعية في قضاء المسيب باستعمال نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية صفي الدين الحلي، جامعة بابل، 2011، ص 28.

(2) Kang – Tsung , Introduction to Geographic Information system , M.C Graw – Hill com , New York , 2002 , P 14.

(3) مختصر لـ (Universal Transverse Mercator).

وهو احد أنواع المساقط ويطلق عليه مسقط ميركاتور المستعرض وعادة ما يفضل استخدامه في الخرائط إذ من خلاله يتم حساب المسافات بشكل صحيح. وقد اعتمدت هذه الدراسة على نظام الإحداثيات التربيعية (الكيلومترية) حسب طريقة توزيع هاوس ومركبتر ذات الإسقاط الاسطواني المستعرض حيث تم تحديد منطقة الدراسة ضمن (Zone 38N) لغرض تثبيت موقع منطقة الدراسة بالشكل الصحيح على الكرة الأرضية.

سادسا: الكارتوكرافيا:

بأنه العلم الذي يتضمن البحث في محتوى الخرائط وتصورها ومكوناتها ووسائل إعدادها وتمثيل الظواهر عليها وتصنيفها وكذلك طرق إنتاجها ونشرها وكيفية استخدامها وقراءتها كوثيقة علمية وتاريخية ووسيلة اتصال وأداة بحث وكذلك تتناول الأشكال البيانية والجيومورفولوجية وغيرها (1).

سابعا: التغيير:

التحول الذي يحدث على الظاهرة في أي مكان وزمان، والتغير العددي، هي التغيير في أعداد وتوزيع ونمو السكان من مكان إلى آخر ومن زمان إلى آخر.

ثامنا: خرائط السكان:

وهي احد أنواع الخرائط التي تهتم بإظهار مناطق انتشار السكان على سطح الأرض، ودراسة العلاقة بين توزيع السكان وكثافتهم في منطقة معينة وتهتم أيضا بتوزيع الأجناس واللغات والأديان وغيرها من الظواهر الجغرافية السكانية(2)، ويطلق عليها اسم الخرائط الموضوعية لكونها تتناول دراسة موضوع معين وهو السكان من خلال دراسة توزيع الظواهر المتعلقة بالسكان وتركيبهم وكثافتهم(3)، وكما ظهر مفهوم آخر للخرائط السكان بعضها يهتم بدراسة التوزيع العددي للسكان والأخر يدرس كثافة السكان فضلا عن خرائط توزيعهم حسب اللغة والدين والنوع والسن والحرفة والحالة الصحية والتعليم والاجتماعية ويعتمد إنتاج خرائط السكان على التعدادات السكانية ويتم رسمها بطرائق مختلفة(4).

تاسعا: برنامج (ARC GIS 9.3):

هو نظام معلومات جغرافي مكتبي مزود بواجهة سهلة الاستخدام تسمح بتحميل البيانات المكانية (spatial) والجدولية (tabular) مما يسمح بعرض البيانات كخرائط وجداول ومخططات بيانية (5) ويوجد في البرنامج الأدوات التي يحتاجها المستخدم للاستعلام عن البيانات وتحليلها وعرض النتائج عن خرائط بجودة العروض التقديمية وينتج هذا برنامج من شركة (Esri)(6) وقد يغطي كافة المجالات بدءاً بالمهام المكتبية للإعداد الخرائط وانتهاءً بالتطبيقات الكبيرة المستعملة في الأبحاث العلمية وبعد البرنامج من البرامج التطبيقية والمتخصصة في مجال إنتاج الخرائط وتحليلها وربطها بأنظمة المعلومات الجغرافية (GIS)(6)، كما يدعم هذا البرنامج الصور الجوية والمرئيات الفضائية بالصيغ (BMP-TIFF-JPEJ) والبيانات الجدولية بالصيغ (DBF- DXF) وتكملة إنتاج الخرائط وتصديرها إلى البرامج الأخرى، وتخزن ملفات الأشكال (shape file) كل طبقة أو ثيم في برنامج (ARC GIS 9.3) عند إعداد نظام بالصيغ التالية:-
-Shp الملف الذي تخزن هندسة الصفة اي شكل صفة (نقطة - خط - مضلع).
-Shx الملف الذي يخزن الفهرست لهندسة الصفة (موقع - إحداثيات نقطة).

(4) مصطفى عبد الله السويدي، " أسس نظرية في الكارتوكرافيا"، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد أربع وعشرون، ص 274، (1990).

(2) احمد نجم الدين فليجة، الجغرافية العملية والخرائط، جامعة بغداد، 1968، ص 4.

(3) محمد محمد سطحة، خرائط التوزيعات الجغرافية دراسة في طرائق التمثيل الكارتوكرافي، دار الفكر العربي، القاهرة 1972، ص 29.

(4) يسرى الجوهري، الجغرافية العملية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1979، ص 133.

(5) شبكة المعلومات الدولية
www.cadmazine.com

(6) هو اختصار لعبارة (معهد أبحاث أنظمة البيئة) وموقع المعهد على شبكة الانترنت www.Esri.Com

(6) قاسم الدويكات، نظم المعلومات الجغرافية النظرية والتطبيقية، ط1، أريد، الأردن 2003، ص 301.

-Dbf الملف الذي يخزن المعلومات عن الصفات (البيانات الجدولية)⁽¹⁾.
المبحث الثاني: إمكانية نظم المعلومات الجغرافية من إنتاج خرائط السكان:

تعد نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في مقدمة التقنيات الحديثة التي أدخلت في مجال إنتاج الخرائط، إذ إن لنظم المعلومات الجغرافية مجموعة من البرامج التي يمكن من خلالها إنجاز عمليات التحليل والربط والمطابقة والمتمثلة بمختلف الظواهر السكانية ومعرفة تطور هذه الظواهر، ومن المعروف أن البيانات السكانية تكون متغيرة في إعداد السكان وتوزيعهم وتركيبهم وبذلك تستطيع نظم المعلومات الجغرافية إعادة رسم الخرائط السكانية وإمكانية الحذف والإضافة، فضلا عن عرض الظاهرة الجغرافية بأسلوب متحرك (Dynamic Maps)⁽²⁾، وباعتبار إن أنظمة المعلومات الجغرافية تعمل على إنشاء قاعدة بيانات لكل ظاهرة موجودة على الخرائط مما يؤدي إلى سهولة التحكم بها من قبل المستخدم في إنشائها وتطورها⁽³⁾. وتعتبر معالجة التغيرات العددية في الإحصائيات السكانية للمحافظة ميسان في أنظمة المعلومات الجغرافية أسرع وأدق حتى ولو كانت تلك الإحصائيات بكميات كبيرة وسهولة إنشائها في أنظمة المعلومات الجغرافية وكذلك سهولة إنشاء قاعدة بيانات على مستوى النواحي واقضيه منطقة الدراسة ومن ثم تسقيط الإحصائيات السكانية في قاعدة البيانات على (Shape file) لتلك الوحدة الإدارية مما يؤدي إلى إنتاج خرائط سريعة وعالية الدقة.

وأخيرا لا بد من الإشارة بأن إعداد جميع الخرائط السكانية تعتمد على الاختيار الجيد للرموز الممثلة للظواهر سواء كانت كمية ام نوعية بعد تحديد الطريقة الأفضل للتمثيل حيث إن هنالك العديد من الطرق الخرائطية لتمثيل الظواهر منها (الدوائر النسبية الكاملة والمقسمة، والأعمدة البيانية العادية والمركبة والنقاط والألوان المدرجة والمكعبات والمثلثات والمربعات وغيرها من طرائق التمثيل الخرائطية).

أولا: إعداد قاعدة البيانات الجغرافية.

تعد الدراسات الخرائطية باستعمال التقنيات الحديثة أهمية بارزة في دعم العمليات التخطيطية التتموي للسكان والكشف عن مناطق الثقل السكاني من حيث كثافتهم وتوزيعهم البيئي وقد جاءت نظم المعلومات الجغرافية حاملة معها الحلول الآتية والمنطقية للتغلب على المعوقات التي كانت تواجه الكم الهائل من البيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها من التعدادات السكانية. ويقصد بقاعدة البيانات الجغرافية هي مجموعة من الملفات المرتبطة فيما بينها من خلال التوزيع الشبكي للمعلومات المخزونة في نظام المعلومات الجغرافية وتحتوي هذه القاعدة على بيانات منطقية فضلا عن المشتقة من الخرائط وغيرها، وتكون قاعدة البيانات متجانسة المعلومات الجغرافية بحيث تتضمن بيانات خطية (Vector) وبيانات شبكية (Raster) وبيانات وصفية (Attribute Data)⁽⁴⁾.

أولا: قاعدة المعلومات الجغرافية الخطية (Vectore Data):

ويهتم هذا النوع من النظم بالبيانات الاتجاهية أو الخطية وتتألف هذه القاعدة من (النقاط والخطوط والمضلعات)، يمتاز هذا النوع من البيانات بأشغال مساحة قليلة ومخرجاته تكون ذات دقة مكانية عالية، كما يمتاز بنشاء طبولوجي (Topology) التي تساعد في إجراء بعض أنواع التحليلات المكانية⁽⁵⁾ وهذا النوع من البيانات متمثلة في خرائط هذه الدراسة ب (الحدود الدولية والاقضية والنواحي وكذلك المساحات التي تشغلها هذه الحدود).

(1) خنساء عبد الإله، إعداد نظام معلومات جغرافي لمنطقة مشروع ري الجزيرة الجنوبي باستخدام معطيات التحسس النائي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الموصل، كلية الهندسة، 2004، ص 35.

<http://www.GIS.com>

(2) شبكة المعلومات الدولية:

(3) صفية عبد، استخدام نظام معلومات جغرافي في وضع الخرائط السكانية، مجلة جامعة دمشق، مجلد 17، العدد الأول، ص 165، (2001).

(4) لمياء عبد الصمد، قواعد البيانات مبادئها وتصميمها وإدارتها وتطبيقاتها، مديرية دار الكتب، جامعة الموصل، 1988، ص 94.

(5) سليم ياوز جمال احمد اليعقوبي، المناطق البيئية الزراعية لمحاويل حقلية في مشروع ري الجزيرة الشمالي باستعمال نظم المعلومات الجغرافية الجغرافية والاستشعار عن بعد، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2006، ص 151.

وتتألف قاعدة المعلومات الجغرافية الخطية من النماذج التالية النموذج الخطي والنموذج غير المتصل والنموذج التوبولوجي، ويعتبر النموذج التوبولوجي من أهم النماذج المستخدمة في بناء قاعدة المعلومات الخطية بحيث تكون معظم الخطوط التي ترسم في لوحة العرض معرفة في قاعدة المعلومات على العكس من النموذج غير المتصل^(*) وذلك من خلال إعطاء رقم محدد لكل خط ويمثل بكل منها نقطة بداية ونهاية وكذلك تم تحديد المعلومات المتجاورة للخطوط مما يساعد على تحليل المعلومات مكانياً⁽¹⁾، وقد تم استخدام النموذج الطوبولوجي في جميع خرائط هذه الدراسة بالإضافة إلى المعلومات السابقة الذكر فقد تم استخدام هذا النموذج في استبعاد الازدواجية التي تحدث بين معلمين مرسومين منها توصيل العقد المتقاربة (Snapping Clustered Nodes) أو تحليل العقد الكاذبة (Dissolving Pseudo Node) وكذلك إزالة العوارض الخطية الزائدة (Erasing Danling Objects) التي تحدث بين المعالم المرسومة نتيجة للأخطاء في عملية الرسم .

ثانياً: قاعدة المعلومات الجغرافية الشبكية (Raster Data).

يتألف هذا النوع من المعلومات الجغرافية من شبكة من خلايا الصور إذ تنقسم إلى مربعات صغيرة تدعى (Pixel)، وتعتمد دقة هذا النوع من البيانات على حجم الخلية علماً إن كلما مثلت الخلية مساحة اصغر كلما كان وضوح البيانات أعلى، وإن سمة الاختلاف بينها وبين القاعدة التي سبقتها هو لا يمكن بناء علاقات طوبولوجية فيها لكونها تتألف من شبكة من الخلايا الصورية.

ثالثاً: قاعدة المعلومات البيانية (Attribute data):

ويطلق عليها أحياناً قاعدة المعلومات الوصفية، وتتكون هذه القاعدة من أرقام أو حروف وتخزن في قاعدة البيانات لكل ظاهرة وتكون مرتبطة بالمعلومات الجغرافية عن طريق رمز التعريف المسجل (ID)، علماً إن المعلومات البيانية هي تصف العناصر الجغرافية كعدد السكان نسبة الوفيات الكثافة العامة وغيرها⁽²⁾.

رابعاً: تصميم قاعدة البيانات للتغير العددي لسكان محافظة ميسان:

إن تصميم قاعدة بيانات جغرافية تعد من أهم المراحل المهمة لغرض بناء نظام معلومات جغرافي لمنطقة معينة، وإن الدقة في تصميم القاعدة يعد ضرورياً لغرض الحصول على نتائج دقيقة بالنسبة للمنطقة الدراسة (محافظة ميسان)، وقد احتوت قاعدة المعلومات المنطقية على نوعين من البيانات هي:

أولاً: المعلومات الجغرافية:

ثانياً: المعلومات البيانية:

أولاً: المعلومات الجغرافية:

بحسب موضوع الدراسة التغير العددي لسكان محافظة ميسان للمدة 1977-2010 دراسة كارتوكرافية باستعمال نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، فقد تم الاعتماد على تصميم قاعدة معلومات جغرافية على نموذج قاعدة المعلومات الخطية لغرض تمثيل الظواهر المطلوبة بشكل هندسي (الإشكال الخطية والنقطية والمساحية) ولهذا فإن التصميم مزايًا في الاستخدام، إذ تم الاعتماد على خريطة الأساس لمحافظة ميسان وتحويلها من (Raster) إلى (Vectore) ثم إعادة ترسيمها لتصبح مجموعة من (Layers) الخاصة بالظواهر المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي عدة أساساً في التصميم وهي كالآتي:-

(*) بقصد بالنموذج غير المتصل (هو تسجيل الخطوط بشكل عشوائي وفي هذا النموذج يكون التعامل مع هذه الخطوط العشوائية غير واضح

ولكن يستفاد منها في عرض ورسم الخطوط والإشكال فقط والسبب في ذلك هو عدم وجود نقاط تقاطع جميع الخطوط).

(1) شبكة المعلومات الدولية <http://www.geographynetwork.com>

(2) فوزي سعيد عبد الله كبارة، مقدمة في نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها الحضرية والبيئية، 1997، ص5.

1- قاعدة معلومات أساسية (Base Map):

تم تصميم قاعدة أساس لمحافظة ميسان وتشمل هذه القاعدة بتحديد شبكة الإحداثيات (خطوط الطول ودوائر العرض) واختيار المسقط المناسب الخاص بمنطقة الدراسة وهو مسقط مركاتور المستعرض العالمي واختيار نقاط التثبيت لذلك وبعد إن تم تحديد أصبح من الممكن إيجاد المسافة والمساحة بشكل دقيق وهو ما تميز به برامج أنظمة المعلومات الجغرافية عن باقي برامج المعلومات الأخرى بحيث عند ترميز أي ظاهرة موجودة على الخريطة ممكن حساب مساحتها بشكل تلقائي وكذلك الأطوال إذ تم حساب مساحة كل وحدة إدارية (النواحي والإقضية) لمنطقة الدراسة وكذلك استخدمت عملية (Topology) في ربط العلاقات المكانية بين الظواهر لغرض تصحيح الأخطاء التي يسببها راسم الخريطة، وقد أجريت هذه العملية أثناء عملية رسم الخرائط لسكان محافظة ميسان.

2- قاعدة المعلومات الخاصة بالنواحي والإقضية التابعة لمحافظة ميسان:

بالنسبة لمحافظة ميسان فان قاعدة المعلومات الخاصة بالنواحي والإقضية المتمثلة (geodatabase) والتي تحتوي على (geodata) والمتضمن (geodatabase) وتتكون (feature class) لثلاث طبقات الأولى (feature class) من نوع (polygon) للمحافظات القطر العراقي والثانية لإنشاء (polygon) آخر لتحديد منطقة الدراسة بالنسبة للقطر العراقي وكذلك إنشاء تيم للحدود وبعد جمع هذه (Layers) نحصل على خريطة كاملة والثالثة (feature class) على مستوى الإقضية والنواحي والبالغ عددها أربع أفضية وتسع نواحي يكون كل واحد على حدة ضمن تيم واحد.

ثانيا: المعلومات البيانية:

بالنسبة للمعلومات البيانية الخاصة بالتغيرات العددية لسكان محافظة ميسان تمثلت بمجموعة من الأرقام والحروف ثم تم تخزينها في قاعدة البيانات لكل (Layer) علما إن هذه البيانات تتضمن أرقام إحصائية مثل عدد سكان محافظة ميسان حسب النواحي وعدد الذكور وبيانات إحصائية خاصة بالتركيب البيئي للسكان منطقة الدراسة وتم تمثيل هذه الأرقام الإحصائية أشكال كارتوغرافية مختلفة مثل (الأعمدة، دوائر، مثلثات، مربعات مكعبات... الخ). وأخيرا إن المعلومات الإحصائية لانقل أهمية عن المعلومات الجغرافية باعتبارها وحدة مكملة إلى الأخرى في عملية التمثيل الكارتوغرافي ولغرض إجراء كافة العمليات الإحصائية التي تنتج عن أرقام إحصائية مثل حساب نسبة التغير للسكان بين سنتين لغرض إنتاج خرائط توضح هذا التغير وكذلك ممن الممكن تغيير هذه المعلومات وفق التغيرات التي تحدث على الظواهر الجغرافية وفي هذه الحالة سهولة تحديثها في قاعدة البيانات.

المبحث الثالث**التمثيل الخرائطي للتوزيع والتغير العددي لسكان محافظة ميسان باستعمال برنامج (ARC GIS 9.3)**

أولاً: خرائط التوزيع العددي لسكان محافظة ميسان:

1- خريطة التوزيع العددي لسكان محافظة ميسان حسب تعداد 1977.

إن استقراء خريطة (3) وقد صممت الخريطة بطريقة الدوائر النسبية⁽¹⁾ في برنامج (ARC GIS 9.3) وجدول (1) نجد إن هنالك تفاوت واضح في عدد السكان مابين الوحدات الإدارية في محافظة ميسان، إذ استأثر مركز قضاء العمارة بالمرتبة الأولى من حيث عدد السكان فبلغ (119863) نسمة، ثم يليه مركز قضاء المجر الكبير (34457) نسمة ثم ناحية الكلاء (33633) نسمة، بينما تأتي ناحية السلام بالمرتبة الرابعة (33036) نسمة، بينما سجلت ناحية علي الشرقي المرتبة الأخيرة من حيث عدد السكان فبلغ (9947) نسمة.

(1) وهي من ابسط الأشكال في التوزيع وتعتمد على الأرقام التي تمثل الظاهرة حتى ولو كانت نسب مئوية، أي تمثيل التغيرات في قيمة ظاهرة معينة زمانياً ومكانياً ويكون استخدامها بإحدى الطريقتين (1) طريقة الدوائر المتكاملة. (2) طريقة نصف الدائرة.

جدول (1)

التوزيع العددي لسكان محافظة ميسان بحسب الوحدات الإدارية للمدة 1977 - 2010

عدد السكان				الوحدة الإدارية
2010 ⁽⁴⁾ ⁽⁵⁾	1997 ⁽³⁾	1987 ⁽²⁾	1977 ⁽¹⁾	
395206	288763	208797	119863	مركز قضاء العمارة
48317	33292	19850	19560	ناحية كميث
29139	20348	14845	15622	قضاء علي الغربي
20599	14388	11095	9947	ناحية علي الشرقي
60145	41761	37550	28788	مركز قضاء الميمونة
40841	28672	29676	33036	ناحية السلام
49531	35268	21849	15291	قضاء قلعة صالح
43894	30860	(*)	26999	ناحية العزيز
96338	69531	65573	34457	قضاء المجر الكبير
23297	16421	37643	15096	ناحية العدل
54989	38174	23094	33633	قضاء الكحلاء
28133	19648	17476	20283	ناحية المشرح
890431	637126	487448	372572	مجموع المحافظة

2- خريطة التوزيع العددي لسكان محافظة ميسان حسب تعداد 1987.

يتضح من تحليل خريطة (4)، وقد صممت الخريطة بطريقة المثلثات النسبية⁽⁶⁾ في برنامج (ARC GIS9.3) التي تمت عن طريق استدعاء العمود الحاوي على البيانات في جدول قاعدة المعلومات إلى جدول الترميز الكمي، لغرض إخراج الخريطة على شكلها الحالي، التي تبين التوزيع العددي لعام 1987 ومن خلالها نجد إن هنالك تباين واضح في أعداد السكان في المحافظة، فقد استمر مركز قضاء العمارة بأستثارة بالمرتبة ذاتها التي حققها في عام 1977 فسجل (208797) نسمة بينما سجل مركز قضاء المجر الكبير المرتبة الثانية (65573) نسمة وهي المرتبة ذاتها التي سجلها في تعداد 1977، وحلت ناحية العدل المرتبة الثالثة (37643) نسمة بعد إن كانت المرتبة الحادية عشر في تعداد 1977 ويعود سبب ذلك إلى بعدها عن خط الحدود الإيرانية العراقية بالإضافة إلى هجرة أعداد كبيرة من السكان أيام الحرب إلى

- (1) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 1977.
- (2) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 1987.
- (3) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 1997.
- (4) جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 2010.
- (5) داليا عبد الجبار شنيشل التميمي، التباين المكاني للوفيات المسجلة في محافظة ميسان (1977 - 2010) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة واسط، 2011، ص 216.

(*) عدم الحصول على بيانات ناحية العزيز لعام 1987.

- (6) تنتمي طريقة المثلثات النسبية إلى عائلة رموز الموضع المساحية، وتوجد ثلاث أنواع من المثلثات في عملية التمثيل أخرانطي هي:
 - 1- المثلث قائم الزوايا. 2- مثلث معلوم الإضلاع. 3- مثلث متساوي الإضلاع. ويعد المثلث المعلوم ضلعه والزوايا المحصورة بينهما أكثر مرونة من بقيت المثلثات إذ يمكن التحكم في قاعدة حسب مساحة الوحدة الإدارية الموزع عليها مع ملاحظة إن هذه العملية لا تؤثر على النسبة بين مساحة المثلثات ولا تؤثر أيضا على النسب الموجودة بين المساحات والقيم الحقيقية. للمزيد راجع:

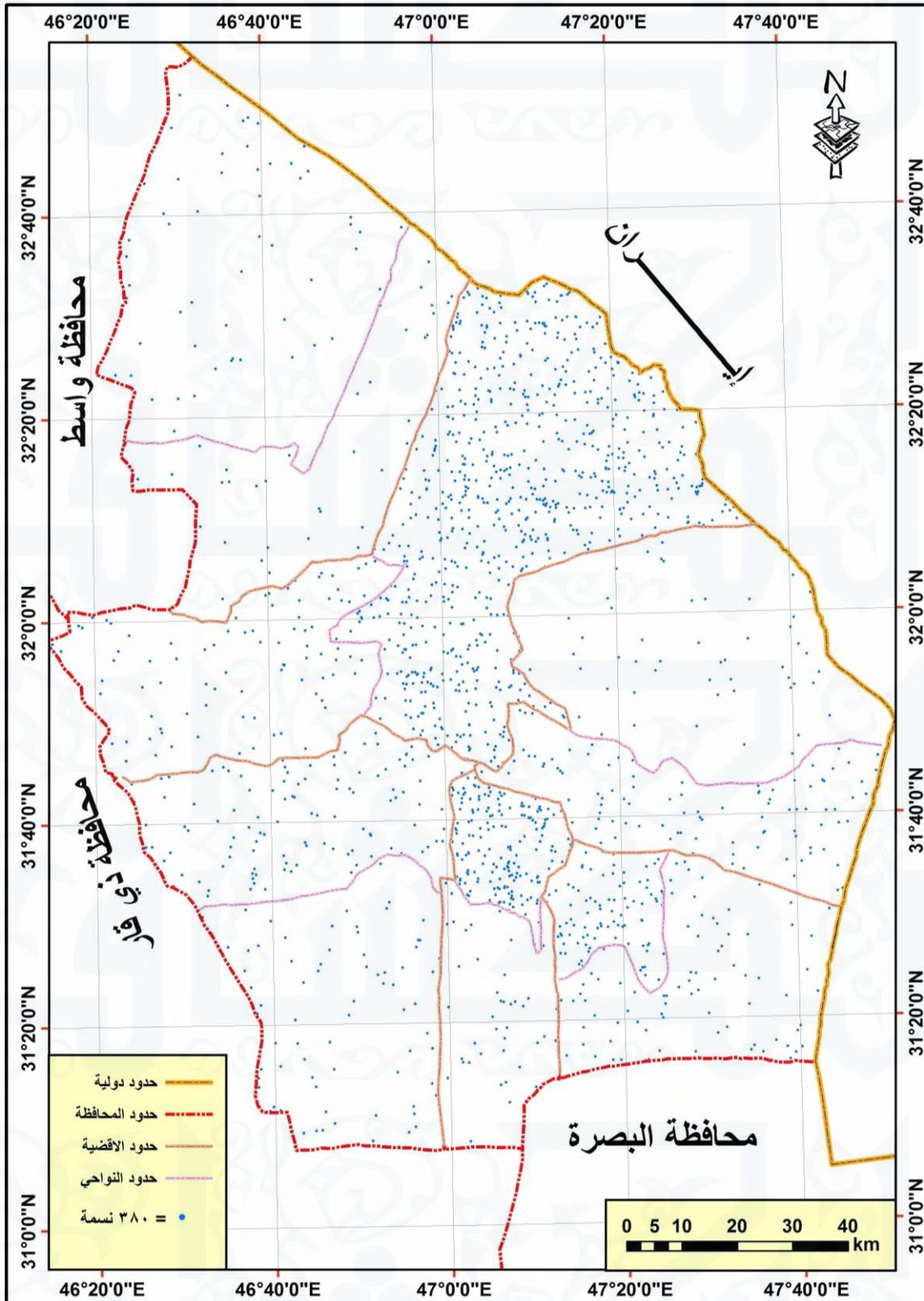
- جميل نجيب عبد الله، استخدام بعض الأساليب الكمية في الدراسات الجغرافية: دراسة مقارنة، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد 15، السنة 13، ص 148، (1979).

ثانياً: خرائط التغيير للتوزيع العددي لسكان محافظة ميسان.

توفر نظم المعلومات الجغرافية (Gis software) إمكانية عالية في رسم خرائط او عمل مقاطع او استنباط طبقات

خريطة (٥)

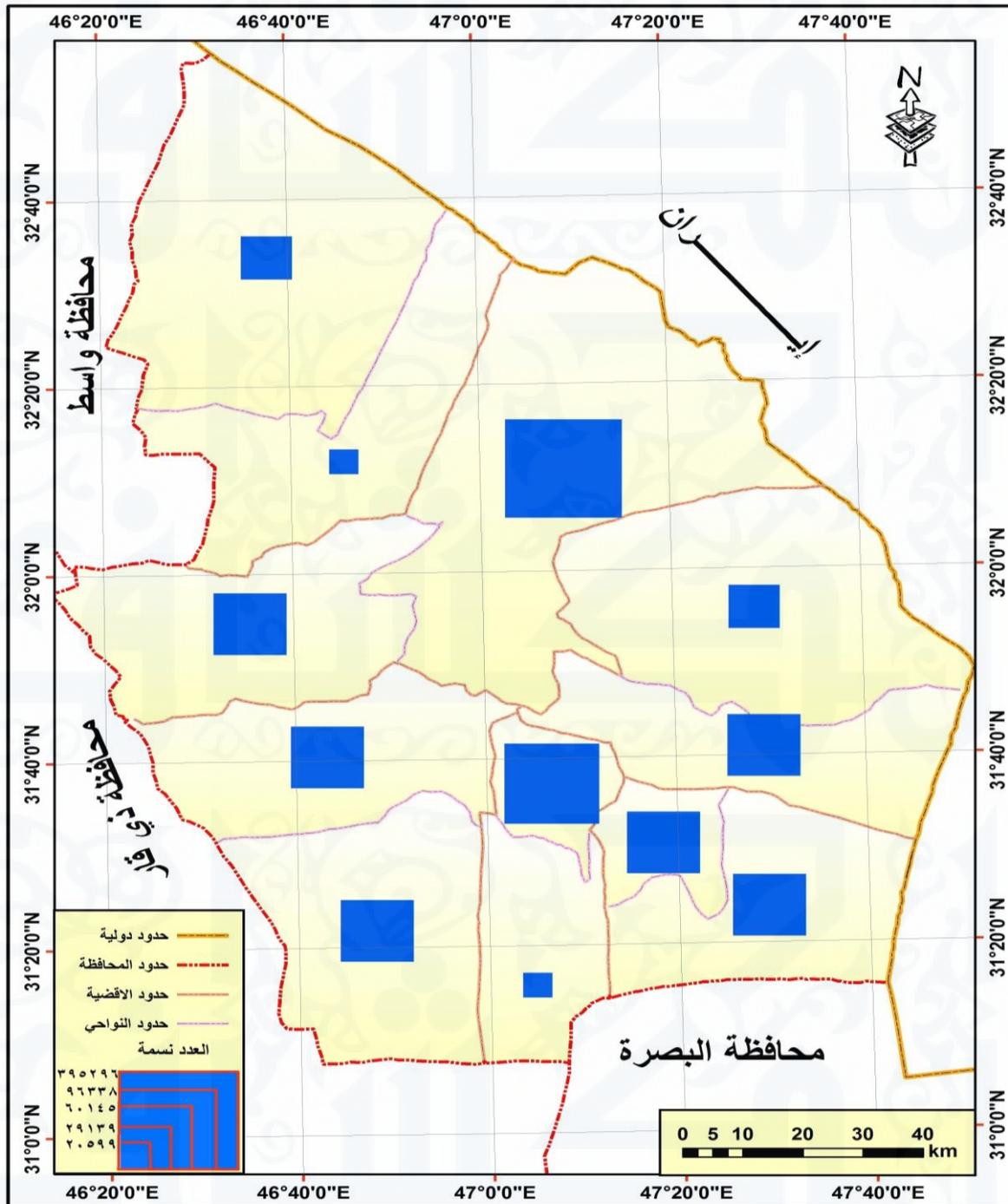
التوزيع العددي للسكان في محافظة ميسان حسب تعداد ١٩٩٧



المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (1).

خريطة (٦)

التوزيع العددي للسكان في محافظة ميسان حسب تقديرات ٢٠١٠

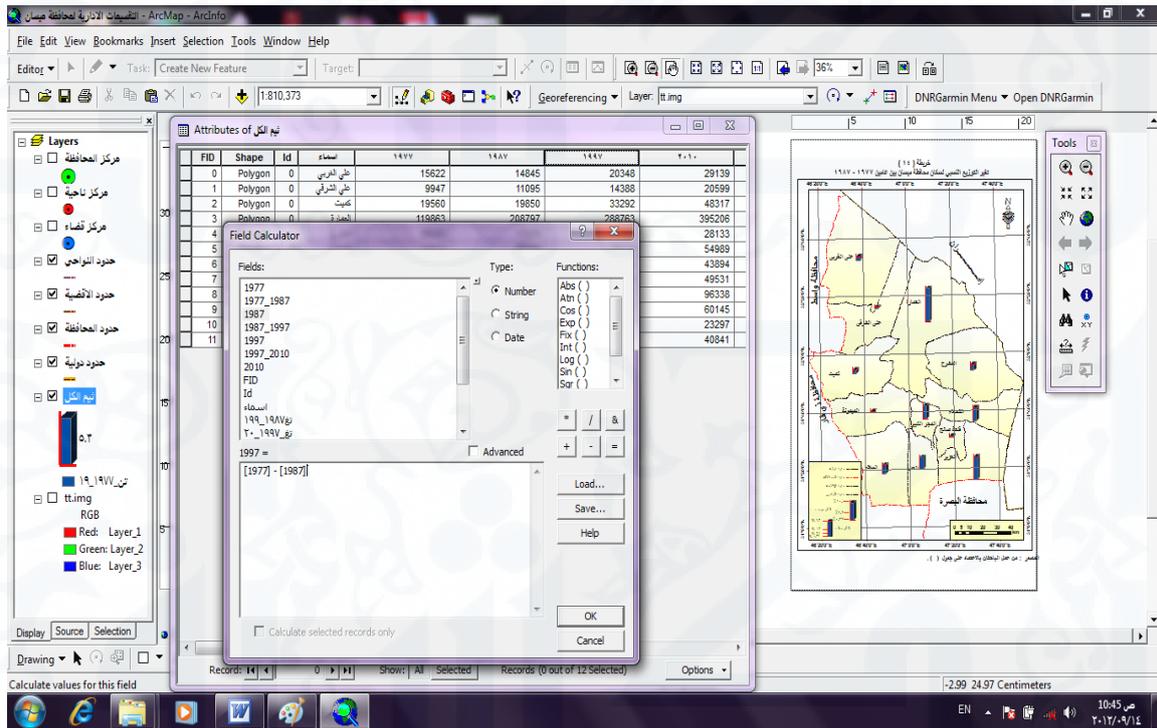


المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (1) .

جديدة من خلال العملية الحسابية (طرح، جمع، تقسيم، ضرب) بين أكثر من طبقة وقد اعتمد الباحث في تصميم وإنتاج خرائط التغير العددي لسكان محافظة ميسان بواسطة العمليات الحسابية التي توفرها برامج أنظمة المعلومات الجغرافية بوصفها إحدى إمكانيات (Arc Map Arc Info) فلو أردنا مثلا طرح الطبقة التي تخص بعدد السكان لسنة 1987 من الطبقة التي تخص بعدد السكان في سنة 1977 سنحصل على طبقة جديدة تمثل التغيرات السكانية بين عام 1977-1987.

شكل (1)

العمليات الحسابية في برنامج (ARC GIS9.3).



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على برنامج Arc GIS 9.3

1- خريطة التغيير لسكان محافظة ميسان بين 1977-1987.

يتضح لنا من خلال تحليل خريطة (7) وقد عمل الباحث بعرض خريطة التغيير بطريقة التظليل المساحي الكمي، حيث أعطي لكل وحدة إدارية لون بحيث يختلف عن لون الوحدات الإدارية الأخرى لغرض بيان نتائج التغيير في محافظة ميسان، وقد صممت الخريطة في برنامج (ARC GIS9.3)، وتعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرق الخرائطية لتمثيل التغيرات السكانية، فنلاحظ من الخريطة ذاتها بأن هنالك وحدات إدارية في محافظة ميسان شهدت تغيرات عديدة موجبة والأخرى شهدت تغيرات سالبة في حين حقق قضاء العمارة المرتبة الأولى بالتغيرات الموجبة فبلغت الزيادة السكانية ما بين عامين 1977-1987 (88934) نسمة، ويعود السبب في ذلك إلى هجرة أعداد كبيرة من السكان أيام الحرب الإيرانية العراقية إلى مركز قضاء العمارة النازحين من محافظة البصرة والوحدات الإدارية التابعة لمحافظة ميسان وخاصة المناطق الأكثر تعرضاً للقصف، بالإضافة إلى توفر الخدمات وفرص للعمل بينما يأتي مركز قضاء المجر الكبير بالمرتبة الثانية بزيادة عددية (31116) نسمة، ثم العدل، الميمونة، قلعة صالح، علي الشرقي وأخيراً كميته. أما الوحدات الإدارية التي شهدت تغيرات سالبة، فقد احتل مركز قضاء الكحلاء المرتبة الأولى في التغيرات السالبة فبلغ عدد التناقص في أعداد سكانها ما بين 1977-1987 (-10539) ويعود سبب ذلك إلى هجرة أعداد كبيرة من السكان إلى المحافظات الأخرى وخارج القطر بسبب الظروف السياسية السائدة في ذلك الوقت، في حين تأتي ناحية السلام بالمرتبة الثانية بتناقص سكاني (-3360) نسمة، ثم المشرح وأخيراً مركز قضاء علي الغربي ويمكن أن نعزي سبب ذلك بأن قضاء علي الغربي مجاور للحدود الإيرانية بمسافة 50.4 كم⁽¹⁾ ومن المحتمل أن يتعرض هذا القضاء إلى هجمات معادية متكررة مما أدى إلى هجرة أعداد من سكانه إلى المناطق أو المحافظات المجاورة الأكثر أماناً في ذلك الوقت، جدول (2).

(1) قيست المسافة بواسطة برنامج (Arc Gis 9.3) الأداة (measure).

جدول (2) (1)

التغيير العددي لسكان محافظة ميسان بحسب الوحدات الإدارية 77 - 87 - 97 - 2010

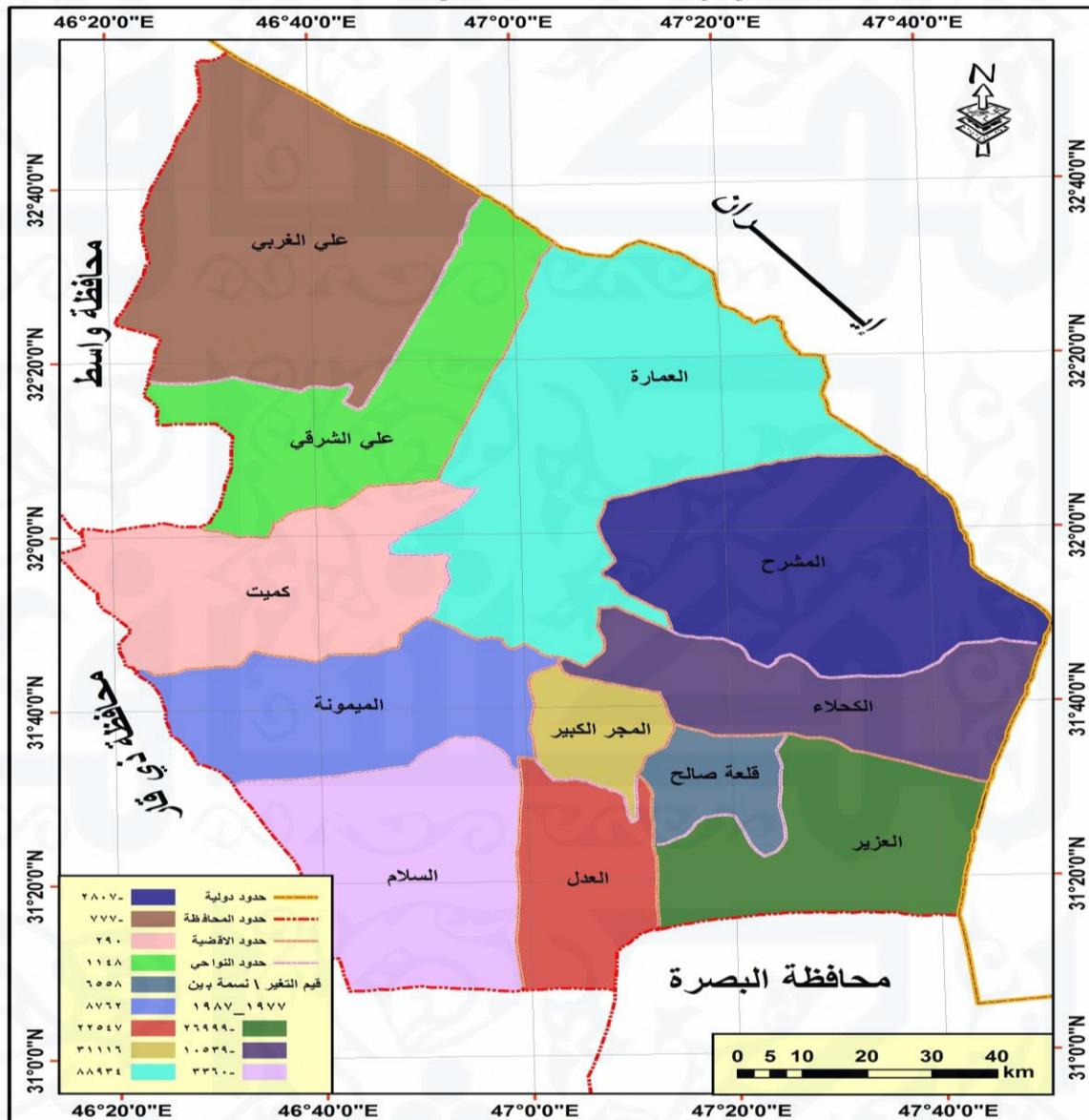
قيمة التغيير ⁽²⁾			الوحدة الإدارية
1997-2010	1987-1997	1977-1987	
106443	79966	88934	مركز قضاء العمارة
15025	13442	290	ناحية كميت
8791	5503	-777	قضاء علي الغربي
6211	3293	1148	ناحية علي الشرقي
18384	4211	8762	مركز قضاء الميمونة
12169	-1004	-3360	ناحية السلام
14263	13419	6558	قضاء قلعة صالح
13034	0	0	ناحية العزيز
26807	3958	31116	قضاء المجر الكبير
6876	-21222	22547	ناحية العدل
16815	15080	-10539	قضاء الكلاء
8485	2172	-2807	ناحية المشرح

(1) من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (1).

(2) تم احتساب قيمة التغيير بواسطة برنامج (Arc Gis 9. 3) الأداة (Field Calculator) هي الفرق الحاصل بين التعدادين أي (التعداد الثاني مطروح منه التعداد الأول).

خريطة (٧)

التغير السكاني في محافظة ميسان بين عامي ١٩٧٧ - ١٩٨٧



المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (2) .

خريطة التغير لسكان محافظة ميسان بين 1987 - 1997.

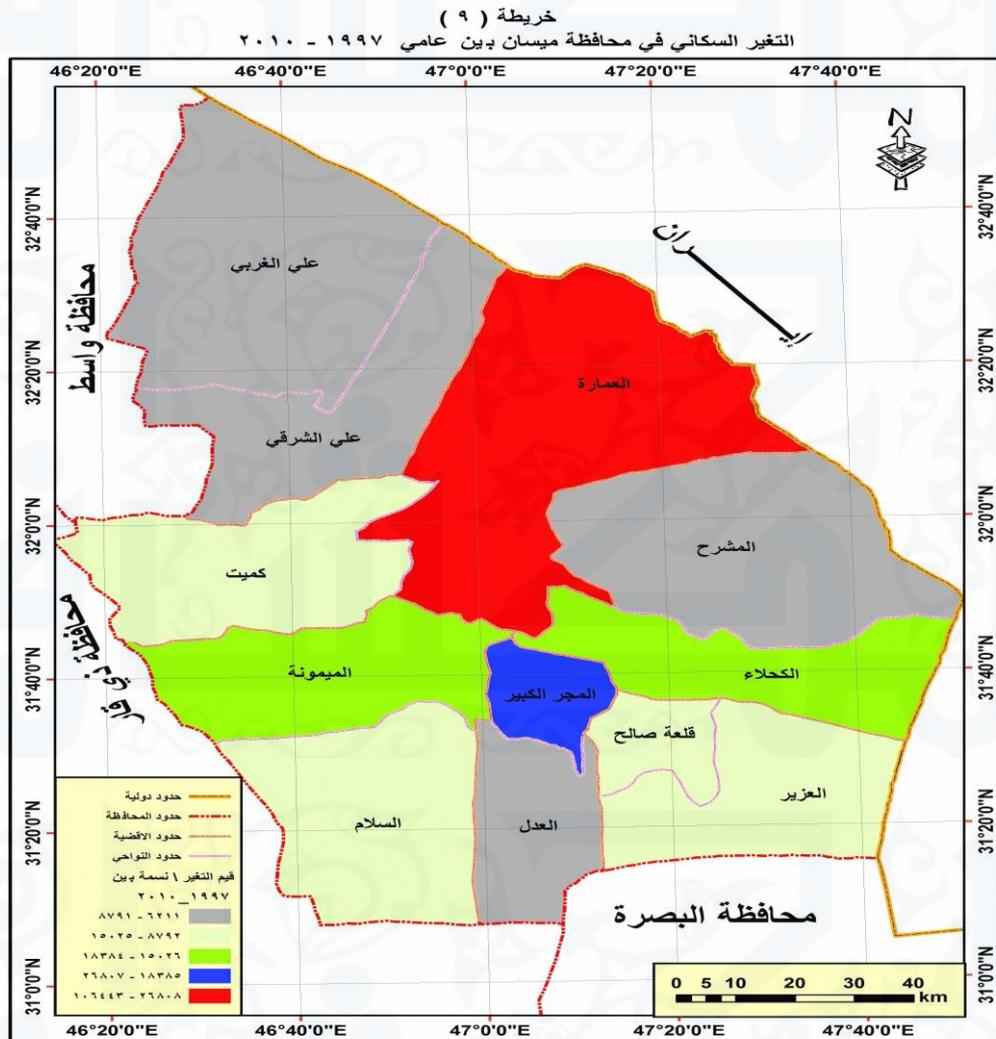
لم تشهد محافظة ميسان تغيرات واسعة في نطاقها السكاني ما بين 1987 - 1997 إلا بنطاق طفيف جدا فقد بلغت التغيرات العددية للسكان في عموم المحافظة بين العامين حوالي (149678) نسمة، على الرغم من التغيرات الموجبة لسكان محافظة ميسان إلا ان هذا التغير لم يكن موجبا لجميع الوحدات الإدارية للمحافظة بل هنالك وحدات إدارية شهدت تغيرات سالبة في حين الأخرى شهدت تغيرات موجبة ومن خلال المطابقة البصرية بين خريطة (7) وخريطة (8) حيث صممت خريطة (8) بنفس الخطوات التي صممت بها خريطة (7) في برنامج (ARC GIS9.3)، نلاحظ بأن مركز قضاء العمارة سجل المرتبة الأولى في تغيرات سكانية موجبة بزيادة قدرها (79966) نسمة، على الرغم من ان هذه الزيادة قد قلت عن الزيادة التي حققها ما بين 1977 - 1987 بنحو (8968) نسمة، ويعود سبب ذلك إلى ان هذه الزيادة شهدت عن طريق الزيادة الطبيعية أي الفرق بين المواليد والوفيات وليس للهجرة عاملا في ذلك، بينما حل مركز قضاء الكحلاء على المرتبة الثانية بزيادة (15080) نسمة، ثم كميت، قلعة صالح، علي الغربي، الميمونة، المجر الكبير، علي الشرقي، وأخيرا المشرح. في حين تبين من الخريطة ذاتها بأن ناحية العدل شهدت تغيرات سكانية سالبة فتبلغ (-21222) نسمة،

ويعود سبب ذلك إلى تدهور الأحوال المعيشية نتجه لسبب الحصار الاقتصادي وتجنيف الازهار مما أدى إلى هجرة اعداد كبيرة من سكان هذه الناحية إلى محافظات الفرات الأوسط وبالخص محافظة بغداد، سجلت ناحية السلام المرتبة الثانية بالتغيرات السالبة فتناقص سكانها (1004-) نسمة للأسباب المذكورة أعلاه جدول (2).

2- خريطة التغير لسكان محافظة ميسان بين 1997 وتقديرات عام 2010 (1).

تختلف صور التوزيع الجغرافي للتغير السكاني في محافظة ميسان بين عامين 1997 - 2010 عن التغير في السنين التي سبقتها من الناحية العددية فمن خلال التحليل البصري خريطة (9) وقد صممت الخريطة بطريقة التضليل المساحي الكمي الفئوي في برنامج (ARC GIS9.3) نجد إن مركز قضاء العمارة قد استحوذ على المرتبة الأولى في التغيرات السكانية بزيادة عددية قدرها (106443) نسمة، بينما احتل مركز قضاء المجر الكبير المرتبة الثانية بزيادة موجبة قدرها (26807) ثم الميمونة، الكلاء، كमित، قلعة صالح، العزيز، السلام، علي الغربي، المشرح، العدل وأخيرا علي الشرقي جدول (2).

إن أهم ما يميز التغيرات العددية لسكان محافظة ميسان في هذه المرحلة عن المراحل التي سبقتها بأن المحافظة لم تشهد تغيرات سكانية سالبة لأسباب كثيرة منها الزيادة في النمو الطبيعي وتوفر الخدمات وزيادة فرص العمل بحيث أصبحت محافظة ميسان منطقة جذب لبعض الشركات الأجنبية، بالإضافة إلى توفر الموارد المائية وعود الحياة إلى الازهار وغيرها من الأسباب التي أدت إلى زيادة النمو السكاني في المحافظة.



المصدر : من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (2) .

(1) تم احتساب التغير السكاني لمدة ثلاث عشر سنة

- الاستنتاجات:

- ❖ تعد تقنية نظم المعلومات الجغرافية من التقنيات الحديثة في الدراسات الجغرافية فأن استخدامها على نطاق واسع تقلل من الجهد والوقت المبذول.
- ❖ تؤدي نظم المعلومات الجغرافية إلى سهولة تحديث قاعدة بياناتها عند إجراء أي تحديث أو تغيير في الإحصائيات السكانية.
- ❖ أظهرت الدراسة أهمية تمثيل البيانات الإحصائية للتغيرات العددية على أشكال خرائط الية باستخدام نظم المعلومات الجغرافية لغرض إبراز التغيرات السالبة والموجبة على الخرائط السكانية.
- ❖ أكدت الدراسة على ان التضليل المساحي الكمي هو من افضل الطرائق الخرائطية في تمثيل التغير العددي للسكان.
- ❖ بلغ عدد سكان محافظة ميسان في عام 1977 (372572) و 1987 (487448) 1997 (637126) وتقديرات 2010 (890431).
- ❖ اشارت الدراسة، ثمة تغيرات واضحة على التوزيع العددي لسكان محافظة ميسان في غضون المدة المحصورة بين 1977 - 2010، فقد بلغت الزيادة ما بين العامين حوالي (517859) نسمة
- ❖ تبين من الدراسة بان هنالك وحدات ادارية حققت تغيرات موجبة بينما الاخرى حققت تغيرات سالبة احتل مركز قضاء العمارة المرتبى الاولي بزيادة سكانية موجبة حققها خلال المدة من 1977 - 2010 بحوالي (275343) نسمة.
- ❖ اظهرت الدراسة بان هنالك وحدات ادارية سجلت تغير سالب بأعداد سكانها هي قضاء الكحلاء (- 10539)، قضاء علي الغربي (- 777)، ناحية السلام (- 3360)، وناحية المشرح (- 2807) ما بين 1977-1987.
- ❖ احتلت ناحية العدل المرتبى الأولى بتغير سالب قدره (- 21222)، ثم ناحية السلام (- 1004) نسمة في المدة المحصورة ما بين 1987 - 1997.
- ❖ جميع الوحدات الإدارية حققت تغير موجب ما بين 1977-2010.

- المصادر:

- 1- التميمي، داليا عبد الجبار شنيشل، التباين المكاني للوفيات المسجلة في محافظة ميسان (1977 - 2010) رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة واسط، 2011.
- 2- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 1977.
- 3- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 1987.
- 4- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 1997.
- 5- جمهورية العراق، وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي، الجهاز المركزي للإحصاء وتكنولوجيا المعلومات، المجموعة الإحصائية السنوية، 2010.
- 6- الجوهري، يسرى، الجغرافية العملية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1979، ص 133.
- 7- الحميري، محمد عباس جابر خضير، التمثيل الكارتوكرافي لاستعمالات الأرض الزراعية في قضاء المسيب باستعمال نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية صفي الدين الحلي، جامعة بابل، 2011.
- 8- الدويكات، قاسم، نظم المعلومات الجغرافية النظرية والتطبيقية، ط1، أريد، الأردن. 2003.
- 9- سطيحة، محمد محمد، خرائط التوزيعات الجغرافية دراسة في طرائق التمثيل الكارتوكرافي، دار الفكر العربي، القاهرة 1972.

- 10- السويدي، مصطفى عبد الله، " أسس نظرية في الكارتوكرافيا "، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، العدد أربع وعشرون (1990).
- 11 - عبد، صفية، استخدام نظام معلومات جغرافي في وضع الخرائط السكانية، مجلة جامعة دمشق، مجلد 17، العدد الأول (2001).
- 12 - عبد الإله، خنساء، إعداد نظام معلومات جغرافي لمنطقة مشروع ري الجزيرة الجنوبي باستخدام معطيات التحسس النائي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الموصل، كلية الهندسة، 2004.
- 13 - عبد الصمد، لمياء، قواعد البيانات مبادئها وتصميمها وإدارتها وتطبيقاتها، مديرية دار الكتب، جامعة الموصل، 1988.
- 14- عبد الله، جميل نجيب، استخدام بعض الأساليب الكمية في الدراسات الجغرافية: دراسة مقارنة، مجلة كلية الآداب، جامعة البصرة، العدد 15، السنة 13، (1979).
- 15 - عودة، سميح أحمد محمود، أساسيات نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقها في رؤية جغرافية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
- 16 - فليجة، احمد نجم الدين، الجغرافية العملية والخرائط، جامعة بغداد، 1968.
- 17 - كباره، فوزي سعيد عبد الله، مقدمة في نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها الحفرية والبيئية، 1997.
- 18 - اليعقوبي، سليم ياوز جمال احمد، المناطق البيئية الزراعية لمحاصيل حقلية في مشروع ري الجزيرة الشمالي باستعمال نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2006.
- 19 - Kang - Tsung , Introduction to Geographic Information system , M.C Graw - Hill com , New York , 2002.
- 20 - <http://www.GIS.com>.
- 21 - <http://www.geographynetwork.com>.
- 22 - www.cadmagazine.com

شخصية الطفل وأساليب التربية الأسرية

د. عبد الكريم محمود صالح

معهد اعداد المعلمين صباحي

Child's Personality and Methods of Familial Education

Dr. Abdul Karim Mahmoud Saleh

Institute of Teachers / Morning Studies

Abstract

Psychologists remark that there are critical and sensitive periods in child's growth through which patterns of behaviour can be taught. During these periods, there are certain environmental interactions to make the child grow naturally; at the beginning of the interaction, there might be a large number of responses to his environment. What remains of the responses should be strengthened and what vanishes should not. In his early stages, the child, like the elders, may suffer from psychological disorders and behavioural and emotional deviations. The child's physical, emotional, and psychological growth is a continuous, intensifying process influenced by factors of physical environment and social family. (Al-Adhmawi, 1988, 251)

The problem of the research is related to the family because it is the first social institution and the first constructor to the child's personality and his behaviour in society.

مستخلص البحث:-

يشير علماء النفس بأنه توجد فترات حاسمة وذات حساسية كبيرة في نمو الأطفال والتي من خلالها يصبح تعلم أنماط سلوكه ممكناً، أي توجد تفاعلات بيئية معينة إثناء هذه الفترة لكي يتقدم بصورة طبيعية، وفي بداية تفاعله يمكن إن يصدر عددا أكبر من الاستجابات مع بيئته لكن ما يتبقى منها ويثبت هو الذي يبقيه تدعيم، وما يتلاشى ويحذف من الاستجابات فهي التي لا تدعم، والطفل في صفات حياته الأولى يصاب بما يصاب به غيره ويعاني من اضطرابات نفسية وانحرافات عاطفية وسلوكية كما يعاني الكبار، إن النمو النفسي والعاطفي والبدني للطفل عملية متواصلة ومتصاعدة، وهو في نموه وتدرجه يتأثر بعوامل المحيط المادي والعائلة الاجتماعية. (العظماوي، 1988، ص251).

وبما إن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى وهي البانى الأول لشخصية الطفل وتشكيل سلوكه في المجتمع فمن

هنا تظهر مشكلة البحث.

وتتجلى أهمية البحث:-

- 1- بكونها دراسة تناولت مرحلة عمرية حرجة يصعب التعامل معها.
 - 2- في هذه المرحلة تتبلور وتتكون الشخصية.
 - 3- هي دراسة تقدم أساليب تربوية سليمة في التعامل مع الطفل.
 - 4- تجلب انتباه الباحثين لمثل هذه الدراسات.
- ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على أساليب التربية الأسرية للطفل وتكوين شخصيته من خلال التساؤلات

التالية:-

- 1- ما أهمية ظاهرة الرضاعة التعلق لدى الطفل في الشخصية.
 - 2- ما أهمية الأمان النفسي للطفل في الشخصية.
 - 3- ما أهمية أنماط التنشئة الأسرية في الشخصية.
- وتتاول الباحث بعض النظريات التي فسرت تكوين الشخصية منها نظرية التحليل النفسي، نظرية التعلم الاجتماعي، النظرية السلوكية.

وقد تناول الباحث بعض الدراسات السابقة التي تناولت مرحلة الطفولة وعلاقتها بالشخصية بشكل عام، وتم مناقشة هذه الدراسات.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للمعلومات المتعلقة بموضوع البحث وقد استنتج إن لظاهرة الرضاعة والتعلق، والأمان النفسي للطفل، وأنماط التنشئة الاجتماعية لها تأثير كبيراً في تكوين شخصية الطفل، وفي ضوء ذلك قدمت التوصيات الآتية.

- 1- على للام إرضاع الطفل رضاعة طبيعية.
 - 2- عدم ترك الطفل مع الآخرين.
 - 3- ضم الطفل (حفظه من قبل الوالدين لكي يشعر بالأمان النفسي).
 - 4- عدم التذنب في التعامل مع الطفل.
 - 5- توفير للطفل جو اسري خالي من المشاكل والمشاجرات بين الزوجين.
 - 6- إن يكون الوالدين نموذجاً حسناً.
 - 7- تقديم التوجيه والنصح التقليل من التوبيخ للطفل.
 - 8- زرع الثقة في الأعمال الإيجابية التي يقوم بها الطفل
 - 9- المساواة في التعامل بين أطفال العائلة.
- وقدم الباحث المقترحات الآتية:-
- 1- إجراء دراسة مقارنة بين ظاهرة التعلق لدى الأطفال الأيتام والأسوياء.
 - 2- إجراء دراسة مقارنة بين الأطفال الأيتام و الأطفال الأسوياء في السلوك الانفعالي.
 - 3- إجراء دراسة عن حاجات الأطفال وفق متغير العمر والجنس.
 - 4- إجراء دراسة عن أنماط التنشئة الأسرية لدى طبقات المجتمع العراقي.

الفصل الأول

مشكلة البحث:-

تتسم الحياة الإنسانية المعاصرة بسمات عديدة متنوعة، لعل أهمها وأبرزها سرعة التطور وحتمية التغيير، فكل شيء في حياة إنسان هذا العصر يتغير ويتمحور بسرعة مذهلة، حتى اخذ الناس يدعون عصرنا الحالي بعصر السرعة، والسرعة في المفهوم العلمي الفيزيائي أما أن تكون سرعة متناقصة، أو منعدمة، أو ثابتة، أو متزايدة في معظم جوانب الحياة سواء في داخل الإنسان أو في البيئة المحيطة به و ورغم قوة تيار التغيير أو التطور فقد ظهر في حياة إنسان هذا العصر تناقض أعظم، وصراع محتوم بين قوتين متعاكستين ، الأولى ذات قوة دافعة نحو الإمام تدعو للإسراع والتسارع، والثانية قوة ساحبة إلى الخلف تشدها باتجاه التراجع والتباطؤ وربما التوقف (العظاموي، 1988، ص7) ويشير علماء النفس بأنه توجد فترات حاسمة أو ذات حساسية كبيرة في نمو الأطفال والتي خلالها يصبح تعلم أنماط سلوكه ممكناً، أي انه يوجد تفاعلات بيئية معينة أثناء هذه الفترة لكي يتقدم بصورة عادية... وفي بداية تفاعله يمكن أن يصدر عدداً كبيراً من الاستجابات مع البيئة لكن ما يتبقى منها ويثبت هو الذي يعقبه تدعيم، وما يحذف يتلاشى من الاستجابات فهي التي لا يعقبها تدعيم. أو التي تعقبها نتائج غير سارة والتي تتمثل بالألم أو إزالة شيء مرغوب به من قبل الطفل مما يقلل من تكرار الاستجابة(العوامل، 203، ص44) وتعد مرحلة الطفولة من أهم وأخطر فترات الحياة الإنسانية، وذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى لشخصية الطفل التي تتبلور وتظهر ملامحها في المستقبل حياته ففيها يكتب الطفل المفاهيم الأساسية التي تساعده على التطور والنجاح في الحياة (العزاوي، 207، ص73) وكذلك تتميز السنوات الأولى من عمر الطفل بكونها مرحلة حضانة ورعاية، فيعتني بها بحاجات الوليد الجسدية والصحية، ويمر بسلسلة من الخطوات الهامة التي قد يكون لها أثرها

الواضح في تكوين شخصيته، فهو في البداية يعمد إلى التشبه بالأشخاص المهمين في البيئة من حوله، انه قد يتشبه بالأب في أمور معينة، وبالأم بأمور أخرى ، وقد يقلد أخيه أو أخته، وقد يقلدهم جميعا في نفس الوقت. إن سلوكه هذا يجعل شخصيته مفكك الأوصال ولا يساعد في إعطاء طابعا مميزا (عدي، 2007، ص330) إذن الإنسان في صفحات حياته الأولى يصاب بما يصاب به غيره ويعاني من الاضطرابات النفسية والانحرافات العاطفية والسلوكية كما يعاني الكبار، إن النمو النفسي والعاطفي والبدني للطفل عملية متواصلة ومتصاعدة، وهو في نموه وتدرجه يتأثر بعوامل المحيط المادية والبيئة والعائلية الاجتماعية (العظماوي، 1988، ص251).

وبما إن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى وهي الباني الأول لشخصية الطفل وتشكيل سلوكه في المجتمع، فمن هنا تظهر مشكلة البحث.

أهمية البحث:-

إن طبيعة التفاعلات المبكرة تلعب دورا كبيرا في نمو الشخصية، وقد كشفت الدراسات التتبعية لبناء الصفات الشخصية إن أنماط الناشئة مبكرا في الحياة تبقى في الغالب دون تغيير مع كبر الطفل، فإذا تربي الرضيع مثلا في عزلة اجتماعية بشرية كاملة فانه يترك تأثيرا اجتماعيا ونفسيا خطيرا على مستقبله. (هرمز، 1988، ص152).

وأظهرت نتائج البحوث المختلفة إن سنوات الطفولة وخاصة سنوات الستة الأولى من العمر هي سنوات حاسمة من حيث التعلم والارتقاء فإذا لبت حاجات الأطفال في هذه السنوات أمكن لهم إن يوظفوا إمكاناتهم بدرجة الاقتدار، إذا لم تلبى حاجاتهم أعيق ارتقائهم وأضمرت إمكاناتهم (عبد العال، 2007، ص162).

وتؤثر أساليب التربية الأسرية في تنمية وإحباط قدرات الطفل، وإلام هي مصدر خبرة للطفل بل هي وعاء الخبرة الأهم في الطفولة المبكرة وفي هذه المرحلة تقع عليها بالدرجة الأولى مسؤولية رعاية الطفل جسديا ونفسيا واجتماعيا، وهي صاحبة العطاء الأول في تلك الرعاية ومن ثم صاحبة التأثير الأهم. (عبد العال، 2007، ص172). وكما أشارت إلى ذلك دراسة (تركي 1980) إن هناك ارتباط بين تصلب الأبناء والتحكم السيكولوجي من الأم. (تركي، 1980، ص198). وكذلك إن غياب دور الأب في الأسرة يؤدي إلى تأثير أدوارهما ومراكزهما وعلاقتهما ونتيجة لذلك تقوم الأم بدورين وهذا يؤدي بالأبناء إلى التعلق غير الأمن بأمهاتهم، وقد وجد في دراسة (بولي 1988) إن الأبناء الذين يبدون مظاهر التعلق غير الأمن يكونون أكثر عرضه للاكتئاب (حداد، 2000، ص290). إما أساليب التربية في الإسلام فهي تختلف عن جميع الأنظمة التربوية من حيث مصادرها وأهدافها، وبعض أسسها مبادئها ومؤسساتها وأساليبها وخصائصها، وهي بدأت بتربية رسول الله عليه الصلاة والسلام ولأصحابه الكرام وإعدادهم ونشأتهم ورعاية جوانب نموهم، وتفتح استعداداتهم وتوجيه قدراتهم وتنظيم طاقاتهم حتى أصبحوا خير الأجيال عبر التاريخ الإنساني، وهي تربية منبثقة من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الهادفة لتنشئة المسلم وتوجيهه ورعاية جوانب نموه لبناء سلوكه والإعداد الجسماني في الدنيا والآخرة (حريز، 2007، ص15).

وبذلك إن التربية الأسرية تبدأ مع الطفل منذ ولادته، ويكون بعد سنوات قد اكتسب عناصر مختلفة عن طريق احتكاكه وتفاعله مع أفراد أسرته ومجتمعه، والتنشئة تتضمن كافة عمليات التشكيل والتغيير والاكتمال التي يتعرف لها الطفل خلال تفاعله مع الأفراد والجماعات ويقف على رأس هذه العمليات عمليات ضبط السلوك، وإشباع الحاجات، وتأكيد الذات واكتساب الشخصية، بمعنى إن التربية الأسرية عملية تشكيل اجتماعي لخامات الشخص (العوامه، 2003، ص191). ويرى علماء النفس إن الكائن البشري يجاهد من تحقيق الاستقلال من الوالدين، ويحدث ذلك خلال السنوات الثلاثة الأولى من العمر ثم مع البداية المراهقة مرة أخرى، وإن ما يقدمه الوالدين وخاصة إلام في إشباع لحاجات الطفل وتحقيق مطالب النمو ودعم مساعدته على الاستقلال في المرة الأولى يسهم في تحقيق الاستقلال في المرة الثانية. (عبد الرحمن، 1988، ص322).

وقد أوضحت دراسة (ماهلر وآخرون، 1995). إن عملية الاستقلال (التفرد) خلال مرحلة الطفولة تتحقق عموماً خلال السنوات الثلاث الأولى من الحياة على إن يقترن ذلك بإحساس الطفل بعلاقة عاطفية مع إلام. (mahaler.m.s). (eat 1995).

ومن الدراسات التي تناولت دراسة الأطفال منها ما كان يتناول الاستقلال النفسي كما في دراسة (بول شتين وآخرون، 1991) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاستقلال النفسي والاتصال أوالدي (L، D، blustien، eat. 1991، p39). ودراسة (كازدين وآخرون، 1991) التي كانت تهدف إلى اختيار الفروق بين الأطفال الأسوياء والمضطربين نفسياً في المهارات الانفعالية (eat، A، kazdin، 1991، p145).

ودراسة (Harvey، longo، 1982) التي تهدف إلى معرفة الاستجابات الناجمة عن الإحباط. وبما إن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى وهي الباني الأول لشخصية الطفل وتشكل سلوكه في المجتمع، فمن هنا تتجلى أهمية البحث.

أهداف البحث:-

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أساليب التربية الأسرية للطفل وتكوين شخصيته من خلال التساؤلات الآتية:-

- 1- ما أهمية ظاهرة التعلق لدى الطفل في الشخصية.
- 2- ما أهمية الأمان النفسي للطفل في الشخصية.
- 3- ما أهمية أنماط التنشئة الأسرية في الشخصية .

حدود البحث:-

يقتصر البحث الحالي على وصف وتحليل المعلومات الخاصة بشخصية الطفل وأساليب التربية الأسرية.

تحديد المصطلحات:

تعريف الشخصية: (الشخصية تنظيم ديناميكي أي حراكي داخلي لعوامل نفسية وفسيولوجية يحقق تكيف الفرد لبيئته) (راجح، 1970، ص460).

تعريف مساد (2005): (الشخصية هي ذلك التنظيم المتكامل من الصفات والتركيبات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تظهر في العلاقة المختلفة للفرد وتميزه عن غيره) (مساد، 2005، ص19).

تعريف عدس (2007): (البناء الخاص بصفات الفرد وأنماط سلوكه والذي من شأنه إن يحدد لنا طريقته المتفردة في تكيفه مع البيئة من حوله. (عدس، 2007، ص326).

إما تعريف الباحث للشخصية:- فقد اعتمد تعريف نظرية التحليل النفسي في وصفه وتحليله للمعلومات لشخصية الطفل. تعريف التربية لغويًا:-

ربي، يربي، على وزن خفا يخفي، ومعناها نشأ وترعرع.

ربا يربو، بمعنى زاد ونما.

تعريف محمد (1986):

(هي تزويد الطفل بما يحتاج إليه من الثقافة الإنسانية الضرورية، وتغذيته بما يحتاج إليه من الأغذية، ورعايته خلال نموه، وتهذيب أخلاقه، ونفسه لينشأ نشأة سليمة، ولينمو نمواً كاملاً متكاملًا من الناحية الجسمية والروحية، والعقلية، والاجتماعية، والأخلاقية حتى يعلو شأنه، وترتفع منزلة ويكون شريفًا في قومه) (محمد، 1986، ص19)

تعريف سويد (1993):

(هي عملية بناء الطفل شيئاً فشيئاً إلى حد التمام والكمال). (سويد، 1993، ص20)

أما تعريف الباحث للتربية الأسرية:

(هي الطريقة أو الأسلوب الذي يتعامل بها الوالدين مع الطفل خلال فترات حياته من الولادة إلى الرشد.

الفصل الثاني

أولا النظريات الشخصية: النظريات التي فسرت الشخصية

من النظريات التي فسرت تكوين شخصية الفرد والتي تخص بحثنا:-

1- نظرية التحليل النفسي:-

تشدد هذه النظرية على أهمية الاستمرارية في النمو، فمنذ اللحظات الأولى من حياة الفرد تبدأ شخصيته بالتشكيل، حيث ينتج عن ذلك بناء ثابت لها نوعا ما، وهذا البنيان الثابت هو الذي يعطي شخصية الفرد طابعها المميز في أي لحظة من لحظات حياته.

وتنظر للشخصية كنمو جنسي - سيكولوجي، حيث يمر النمو في المراحل التالية:-

الشخصية الفمية، الشخصية الشرجية، الشخصية القضيبية، الشخصية الكامنة، الشخصية الجنسية (عدس، 2007،

ص342).

أو كنمو اجتماعي - نفسي كما حدد ذلك اوركسون، وإن الشخصية تستند إلى توازن معقول بين الايجابية والسلبية، بين الثقة وعدم الثقة. وبين إثبات الهوية وفقدان الهوية، وما يكتسب الطفل في مرحلة معينة هي نسبة معينة بين الايجابية والسلبية، والتي إذا كان التوازن هي في اتجاه ايجابي سوف يساعده على تكوين شخصية ايجابية.(شبكة الانترنت).

2- نظرية التعلم الاجتماعي:-

يرى بانديرا إن إحدى القضايا الرئيسية لدى تعلم الفرد هي كيف يتعلم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي. ويستطيع الفرد تعلم الاستجابة الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك النموذج، ويشير إلى الانتقائية في التعلم، فالأطفال يتعلمون جوانب مختلفة من سلوك النموذج، فتتسأ لديهم سلوكيات في شخصيتهم تشبه سلوكيات النموذج، وبذلك يرى إن الشخصية تتأثر بالأشخاص الآخرين (يحيى، 2000، ص43).

فالأطفال يكتسبون الكثير من أنماط سلوكهم واتجاههم من خلال ملاحظة والديهم ومعلميهم وأصدقائهم وغيرها من النماذج في بيئتهم، ويصدر الراشد استجابات جرى تعلمها

بالملاحظة لسلوكيات وتصرفات أظهرها أفراد آخرون، وبذلك يرى إن الشخصية الفرد تتأثر في المواقف الاجتماعية التي يعيشها الفرد.(sundel، suande، 1975، p55)

3- النظرية السلوكية:-

النموذج السلوكي هو نموذج بيئي، يرى إن سلوك الكائن الحي يتحدد بالدرجة الأولى كاستجابات لمثيرات في البيئة، هذه الاستجابات تبقى لتصبح جزء من شخصية الفرد إذا عززت هذه الاستجابات، إي التي أعقبها اثر طيب أو شيء مرغوب به بعد حدوث الاستجابة. (العوالمة، 203، ص42).

وبذلك ترى النظرية السلوكية الشخصية هي عبارة عن سلوكيات أو استنتاجات قد تم تعلمها بعد تعزيزها.

ثانيا الدراسات السابقة:-

من الدراسات التي تناولت مرحلة الطفولة علاقتها في الشخصية بشكل عام.

1- دراسة كازدين وآخرون 1981:-

هدفت الدراسة إلى اختيار الفروق بين الأطفال الأسوياء والمضطربين نفسيا في المهارات الاجتماعية، وتكونت الدراسة من 60 طفلا، وتكونت العينة من 30 طفلا سويا و30 طفلا مضطرب نفسيا، تنوزع في الاضطرابات كالأتي، اضطراب التواصل (7 أطفال) واضطراب الاكثتاب (5اطفال) والقلق (5اطفال) الاندفاع والتهور(7اطفال) الرفض الحاد (7اطفال).وأوضحت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في كل من المهارات الاجتماعية وكفاءة الذات وكانت لصالح مجموعة الأسوياء، كما أثبتت الدراسة إن التدعيم الاجتماعي عامل أساسي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، حيث تلقى نصف الأطفال المضطربين تغذية راجعة وحفز الأداء، بينما لم يتلقى النصف الثاني أية تحفيز،

فأظهرت النتائج إن الأطفال الذين تلقوا تحفيزاً وتغذية راجعة زادت لديهم مستوى المهارات الاجتماعية. (E, A, kazadin, eat.at, 1981, p145).

2- دراسة كارنوجو وديني 1982:-

دراسة لمعرفة اثر الإحباط في الاستجابات الناتجة عن الموقف المحيط على عينة مكونة من (7 ذكور) و (5 إناث) من الأطفال الرضع بعمر (22 شهراً) إلى (26 شهراً)، تضمن الموقف المحيط من جلستين، الأولى ترك المفحوصين يلعبون في لعب (دمى) معينة، وفي الجلسة الثانية إحداث إحباط من خلال إبعاد اللعب خارج متناول أيدي الرضيع، وقد تم تسجيلها (فيديوياً) أظهرت النتائج إن الاستجابات الناتجة عن الموقف المحيط تضمنت الصراخ، وسمات هروبية، وأصوات ليست بكاء، فضلاً عن البكاء، والنظر إلى طلب المساعدة. (Conga, harvey.w.& deni 1982, p239-242).

3- دراسة والرشتين 1987:-

قد ذكرت عدد كبيراً من المتغيرات المرتبطة بالاستقلال النفسي عن الأسرة بالمتابعة لمدة عشر سنوات ل(16 طفلاً)، وقد وجدت الدراسة إن الاستقلال عن الأسرة والتحول إلى الرشد المبكر يتأثر بالخوف من الفشل في العلاقات العاطفية، والإحساس بالعجز، كما يتأثر بعوامل مثل الرعاية، والأداء الدراسي، الترفق النفسي والاجتماعي، الذكريات حول تمزق العلاقة بين الوالدين، الاستقلالية، الاتجاه نحو الماضي والحاضر والمستقبل، الحاجة للأب وخاصة الذكور، كما أوضحت الدراسة إن الأسر المنفصلة قد تمنح الطفل القدرة على امتصاص الصدمات والحماية إذ كان الوالد يساعد الطفل (سواء الأب أو إلام) يتميز بالعطف والثبات وعدم التذبذب

والقدرة على تحمل المسؤولية (Wallersteing, 1987, j.s. 1987, p199-211).

4- دراسة المحمداوي (1999) :-

استهدفت الدراسة التحقق من أسلوبين إرشاديين هما (النمذجة ولعب الدور) في السلوك الانطوائي للأطفال في دور الدولة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الأسلوبين في السلوك الانطوائي للأطفال في دور الدولة. (المحمداوي، 1999، ص57)

مناقشة الدراسات السابقة.

من خلال العرض المقدم للدراسات السابقة، أظهرت دراسة كازدين إن الاضطرابات الانفعالية تؤثر سلباً على المهارات الاجتماعية التي يحملها الأطفال المضطربين وبما إن الانفعالات أو الاستجابات الانفعالية هي جزء من مكونات الشخصية الوجدانية إذن شخصية الأطفال المضطربين شخصية غير اجتماعية لا تمتلك المهارات الاجتماعية السليمة، لذا يجب الاهتمام بالتربية الأسرية السليمة الخالية من الاضطرابات التي ستؤثر على شخصياتهم.

كذلك أظهرت دراسة Conga إن عملية إحباط الطفل سوف يؤثر على استجابات في الموقف المحبط وتكون استجابات مضطربة، وعملية الإحباط ترتبط بأسلوب التربية الأسرية، إي عند تربية الطفل لأتزيد من الموقف المحبط له، ونوفر له كل احتياجاته لكي ينشأ ذو شخصية سليمة بعيداً عن الاضطرابات.

إما دراسة والرشتين فقد أظهرت إن الاستقلال النفسي مرتبط أيضاً بالتربية الأسرية وما تقدمه الأسرة من دعم وثقة بالنفس وكذلك على نوعية العلاقة بين الوالدين كل ذلك يؤثر على استقلالية الفرد وتفردته بشخصيته.

إما دراسة المحمداوي فقد أظهرت إن عملية تقليد النموذج لها اثر في السلوك الانطوائي وبما إن الوالدين هما النموذج الأول للطفل لذلك فإن طريقة التربية الأسرية سوف تتعكس سلباً أو إيجاباً على شخصية.

الفصل الثالث

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للمعلومات المتعلقة بموضوع شخصية الطفل وأساليب التربية الأسرية من خلال مراجعة المصادر والأدبيات المتعلقة بالموضوع.

ولتحقيق التساؤل الأول، ما أهمية ظاهرة التعلق لدى الطفل بالشخصية ؟

تناول الباحث ما يأتي:-

1- محور الرضاعة والتعلق:-

إن علاقة الطفل بالأم هي الحلقة الأولى في سلسلة العلائق التي ينبغي للطفل بنائها، ولاشك إن المسافة بين الطفل وأمه تكون معدومة أو صفراً في بادئ الأمر إي عند الحمل.

والعلاقة الإنسانية تتميز بالتجاذب المتبادل بين الطفل والمخلوق الأخر ولها مجال محدد كالمجال المغناطيسي، فكما ابتعد الشيء عن قوة الجذب كان أقل تأثيراً بها، فإذا بدأنا بقياس تلك المسافة إثناء الحمل فالجنين جزء من إلام، بعد الولادة تظل ظاهرة الالتصاق الطفل بالأم - وإلام بالطفل، ظاهرة مألوفة وسلوكاً مرغوباً ومنظراً محبباً للنفس وفي ذات الوقت تكون إلام على تماس مباشر مع الطفل فهي ترضعه، وتحمله، وتداعبه، وتنام بجانبه، وتستجيب لكل ما يصدر منه، فترعاه وتعتني به وتدبر حاجاته، إن هذا القرب أو التواجد لشخص إلام هو الأساس المادي المطلوب لبناء العلاقة الأولى بشكلها ومضمونها الطبيعيين.

إن إي فصل أو إبعاد بين الطفل وإلام في السنة الأولى يسبب تفككا وتحويراً في العلاقة الإنسانية بينهما، وقد تؤدي إلى تخريبها وتشويهها، فيؤثر ذلك في عناصر تكوين شخصية الطفل النفسية.

إن الطفل ينظر إلى للحياة من حوله بمنظار وعلاقته بأمه، فإن كانت علاقة هادئة جميلة وهانئة فهو يرى الدنيا والناس والروابط معهم كذلك، وإذا كانت علاقته بأمه مضطربة بائسة ومؤذية فهو يرى علائق الناس به مشقة لا شبيه بها. إن نجاح واستقرار العلاقة بين إلام والطفل ذو أهمية قصوى في عملية التكوين النفسي ونمو القدرة على التفاعل الاجتماعي وبناء شخصية الطفل (العظماوي، 1988، ص63-64).

2- التساؤل الثاني: ما أهمية الأمان النفسي للطفل في الشخصية.

وتناول الباحث:

أ- (الأمان النفسي):-

تعني الحاجة إلى الأمان، التحرر من الخوف أياً كان مصدره، وتظهر هذه الحاجة لدى الأطفال بوضوح في تجنبهم التعرض لمواقف الخطر على اختلاف أشكالها والتي ينشأ عنها استجابات الشعور بالخطر والقلق النفسي. ونلاحظ هذه الحاجة لدى الكبار والصغار في موقف الشعور بالخطر. (الكناني وآخرون، 2000، ص127).

ويذهب فرويد إلى إن القلق النفسي ناتج عن احباطات وصراعات نفسية تحدث في العقل الباطن واللاشعور في مراحل الطفولة الأولى، ومن أهمها خوف الافتراق عن الأم والحرمان العاطفي للذات يؤديان بدورهما إلى اضطراب في نمو الشخصية وتنتش الشخصية العصابية (الجادري، 1990، ص66)

فالطفل عندما يواجه موقفاً يشعر فيه إن والديه أو أحدهما يحولان دون التعبير عن إشباع حاجاته فإنه يغضب منهما، وشعور الطفل بغضبه من والديه ينشأ عنده إحساس بالإثم. وللعلاقة الأسرية والتربية الأسرية أثار على شخصية الطفل فعندما يفرض أو بهمل الطفل تتولد أثار على شخصيته منها عدم الشعور بالأمان والشعور بالوحدة، وعدم القدرة على تبادل العواطف، وعندما يكون الوالدان غضوبان فإنه سيولد ميل لدى الطفل إلى الخوف وعدم الشعور بالأمان. وكذلك الحماية الزائدة وفرض النظم الجامدة وخلافات الوالدين والغيرة من الإخوة كل هذه الظروف تؤثر على شخصية الطفل (عبد الغفار، 1969، ص282-288)

يشعر الطفل بالقلق الشديد عندما يعتقد انه تصرف على نحو سيء وتزداد المشكلة عندما يكون لدى الطفل إحساس عام بأنه لا يتصرف بالطريقة الصحيحة، وفي عمر سنتين إلى ست سنوات يكون التخيل لدى الطفل قويا، إلا إن تمييزه بين الواقع والخيال ضعيف، وفي هذه المرحلة يشعر بعدم الأمان عندما يتوقع العقاب لأنه تصرف بشكل سيء. وكذلك للرضاعة دور مهم في الأمان النفسي للطفل، حيث إن عملية الإرضاع ليست مجرد إتباع حاجات بيولوجية بل هو موقف اجتماعي يتألف بين الرضع وأمه، وفيه يتأثر الرضيع بحالة أمه النفسية أثناء الإرضاع ومزاجها. (راجع، 1970 ص168).

ب- محور التعلق:-

يبدأ التعلق بوضوح بين الشهر السادس ولغاية الشهر التاسع من العمر ويزداد حدة في الأشهر التي يليها، ويكون التعلق مصحوبا بمشاعر قوية وعنيفة، ويظهر جليا في مشاعر السرور والابتهاج أثناء ملاقاته الطفل الحاضن، فالأطفال في هذه المرحلة يميلون بالتثبت بالأشخاص أو بشخص معين، ويطلبون منهم أن يحملانه، ويتبعهم في ذهابهم وإيابهم ويبكون إذا تركهم، وهكذا يسمى هذا النمو السلوكي بالتعلق.(العوالمة، 2003، ص157)

إن الاتصال المباشر بين الأم وطفلها يولد لدى الطفل الشعور بالأمان وإحساسه بحنان الأم، وكذلك الهرمون التي تحفز إفراز اللبن تدعم مقومات الأمومة من الإحساس بطعمها وقدرتها على تقديم الرعاية له.(حريز، 2007، ص47).

وفي نظرية تحليل التفاعل يرى (بيرن) إن الأنا الأبوية تعلم الأطفال والأبناء كيف يدركوا العالم بشكل واقعي وكيف يتبادلون الحب مع الآخرين، وكيف يتفاعلوا بشكل عفوي مع الآخرين بدون تزييف أو مراوغة أو خداع وتعلم الناشئة كيف يعيشوا في هذا العالم (ألغزه، 2000، ص165).

وليست الرضاعة والتعلق بالطفل مفيدا فقط لطفل بل كذلك للام حيث إن الرضاعة الطبيعية تحمي للام من الإصابة بأنواع معينة من سرطان الثدي وكذلك منع كسر الحوض في مراحل متقدمة من العمر وتساعد أيضا عودة الرحم إلى حجمه الطبيعيين قبل الولادة.(حريز، 2007، ص55).

3- وللتحقق من التساؤل: ما أهمية أنماط التنشئة الأسرية في الشخصية؟ وتناول الباحث:

محور أنماط التنشئة الأسرية:-

معاملة الأبناء فن يستعصى على كثير من الإباء والأمهات في فترة من فترات الحياة، وكثيرا ما يتساءل الإباء عن أجدى السبل للتعامل مع أبنائهم، وعلى العموم هناك أنماط مختلفة من التنشئة الأسرية منها:-

1- القسوة والتسلط، أي القسوة في معاملة الأطفال وتحملهم مهام فوق طاقتهم، وتحديد طرائق أكلهم ونومهم ولعبهم، ومنع الطفل من القيام بما يرغب.

2- الحماية الزائدة، يتدخل الإباء في شؤون الطفل، ويقومون نيابة عنه بالواجبات مما يعني سلب رغبة الطفل في التحرر والاستقلال وبالتالي صعوبة تحميله للمسؤولية منفردا.

3- الإهمال، ومن أهم إشكاله عدم الاهتمام بنظافة الطفل، وإتباع حاجات الباليوجية والنفسية.

4- التذبذب، أي عدم استقرار الأب أو الأم في استخدام أساليب الثواب والعقاب، ويعني الحيرة إزاء سلوك الطفل كما تضمن التباعد في اتجاه كل من الأب والأم في عمليات التنشئة، وهذا كله يجعل الطفل في حيرة من أمره غير مستقر انفعاليا مما يؤثر على نمو شخصيته.

5- التفرقة، حيث يكون هناك تعمد لعدم المساواة بين الأبناء والتفضيل بينهم بسبب ترتيب المولود أو السن والجنس وقد يكون طفلا ذو شخصية مليئة بالغيرة أناني.

6- التذليل، أي تشجيع الطفل على تحقيق رغباته كما يريد، أي عدم توجيه الطفل لتحمل المسؤولية أو تشجيعه على سلوكيات غير مرغوبة والدفاع عنه في جميع المواقف بغض النظر عن صحتها، وشخصية الطفل المدلل سريعة الانهيار.

7- إثارة الألم النفسي عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكا غير مرغوب فيه، أو تحضيره أو التقليل من شأنه مهما كان سلوكه والبحث عن أخطائه ونفده بشكل جارح، وهذا يشكل طفلا فاقدا للثقة متردد منطوي مرتبك. (العوالمة، 203، ص194-195).

الفصل الرابع

مناقشة البحث

يتناول هذا الفصل مناقشة ما تم التوصل إليه من خلال التساؤلات المطروحة في هذا البحث ووفقا لمحاورة استنتج الباحث الآتي:

في محور الرضاعة و التعلق لدى الطفل، وعند تحليل المعلومات التي تم جمعها في هذا المحور نلاحظ إن للام دورا كبيرا أو الدور الأول في تنشئة الطفل، وكذلك نلاحظ تأثير فترة الحمل في عملية التعلق والتقارب وتأثير الرضاعة من حيث تعلق الطفل في ثدي أمه وما يترتب عليه من توفير للحاجات البيولوجية (الحليب) أو الطعام، وكذلك الحاجات النفسية وهي الأمان النفسي والحنان، وبذلك نستنتج إن عملية التعلق عملية نفسية إذ حققنا للطفل هذه الحاجة فان الطفل ينشأ طفلا سويا بعيد عن اضطرابات الشخصية، كالعزلة، والقلق، وعدم الاستقلال. إن تحقيق هذه الحاجة يتطلب من للام التواجد قرب الطفل أثناء فترة الرضاعة وعدم تركه، ولكن الذي نلاحظ في مجتمعنا الحالي خروج المرأة أو إلام إلى ميدان العمل وترك طفلها في البيت مع جدته أو تركه عند الجيران أو احد الأقارب، أو وضعه في دور الحضانة.

إن لعلاقة الطفل بأمه خصائص وإبعاد فريدة فهي علاقة ذات مضمون ثنائي متبادل ومتقابل ومشارك واثر دائم، وطبيعة مفعمة بالمشاعر الحقيقية ومتطورة بما يتلاءم ومراحل النمو النفسي والعاطفي والاجتماعي، وتتبع من تلك العلاقة الصميمية ابرز عواطف وتصورات الطفل المقبلة وتتصل من خلالها العديد من جوانب الشخصية.

ونستنتج كذلك إن عدم إتباع حاجة التعلق من قبل إلام لطفلها في الوقت الحاضر، نلاحظ أطفال هذا العصر قلقون مضطربون ولا يظهر لديهم اتزان في شخصيتهم من خلال سلوكيات الشارع والمدرسة.

1- في محور الأمان النفسي للطفل، وبعد تحليل المعلومات الواردة في هذا النحر استنتج الباحث الآتي:

إن الأمان النفسي هي حاجة قائمة لدى الطفل ولدى الكبير، كما أوضح ذلك في هرم (ماسلو) للحاجات، حيث تعد الحاجة إلى الأمان في المرتبة الثانية في هرمه، ولكن هذه الحاجة بالنسبة للطفل لاتعتبر الحاجة الثانية بعد الحاجة الفسيولوجية، وذلك لأنها ترتبط بالحاجة الأولى وتحقق عند إتباع الحاجة الأولى فعند ما ترضع للام طفلها فإنها تشبع الحاجة الفسيولوجية (الغذاء) وفي نفس الوقت أيضا تشبع حاجة الأمان النفسي.

وقد أوصى الله سبحانه وتعالى الأمهات بإرضاع أطفالهن حولين كاملين، وذلك لأهمية هذه الحاجة للطفل، وألان

نسال الأسئلة الآتية:-

أ- كم أم ترضع طفلها حولين ؟

ب- كم أم ترضع طفلها رضاعة طبيعية ؟

ت- كم الفترة التي يقضيها الإباء مع أبنائهم ؟

وكذلك نستنتج إن للأب دورا كبيرا في تحقيق الأمان النفسي، حيث إن غياب الأب عن الأسرة له تأثير على الأطفال وخاصة الذكور حيث يولد ضعف المهارات الاجتماعية، وضعف الثقة بالنفس وعدم الاستقلالية، كما أشار لها دراسة (التميمي، 2000) ودراسة (wallersteing، 1987).

3- في محور التنشئة الأسرية للطفل:-

استنتج الباحث إلى تعدد أنماط التنشئة الأسرية، وكذلك التباين والتناقض في أنماطها، فأنماط القسوة والتسلط تتباين مع الحاجة الزائدة، وأما الإهمال وإثارة الألم النفسي والتفرقة والتذبذب في المعاملة تتباين مع التذليل، وبالإضافة إلى تباين

أنماط التنشئة الأسرية، كذلك هي تنشئة فيها إصراف فلا يجوز الإصراف في القسوة، والتسلط الحاجة الزائدة، أو التذليل أو الإهمال.

ونستنتج إن التحقير والتقليل ونقد سلوك الطفل وتجريحه، يشكل طفلاً فاقداً للثقة في نفسه لا يستطيع الاستقلالية وتحمل المسؤولية كما أشارت إلى ذلك دراسة (Harvey –Wilson anddni، Congo، 1982)

ومن الملاحظ في أنماط التنشئة الأسرية إن جميع الأنماط الخاطئة تمارس جميعها في مجتمعنا، مما يدل على خطأ أساليبنا في التنشئة، وهذه الأخطاء سوف تنعكس على شخصية الأطفال في مستقبلهم.

الفصل الخامس

التوصيات والمقترحات

التوصيات:-

في ضوء ما تم وصفه وتحليله وما تم استنتاجه والتوصل إليه يوصي الباحث الآتي:-

- 1- على الأم إرضاع الطفل رضاعة طبيعية.
- 2- عدم ترك الطفل مع الآخرين.
- 3- ظم الطفل (حطنه) من قبل الأم والأب لكي يشعر بالأمان النفسي.
- 4- عدم التذبذب في التعامل مع الطفل.
- 5- توفير للطفل جو اسري خالي من المشاكل والمشاجرات بين الزوجين.
- 6- إن يكون الوالدين نموذجاً حسناً.
- 7- تقديم التوجيه والنصح والتقليل من التوبيخ للطفل.
- 8- زرع الثقة للطفل في الأعمال الإيجابية التي يقوم بها.
- 9- المساواة في التعامل مع أطفال العائلة.

المقترحات:-

- 1- إجراء دراسة مقارنة بين ظاهرة التعلق لدى الأطفال الأيتام والأسوياء.
- 2- إجراء دراسة مقارنة بين الأطفال الأيتام والأسوياء في السلوك الاجتماعي.
- 3- إجراء دراسة عن حاجات الأطفال وفق متغير العمر والجنس.
- 4- إجراء دراسة عن أنماط التنشئة الأسرية لدى طبقات المجتمع العراقي.

المصادر:

- 1- القرآن الكريم.
- 2- الالوسي، جمال حسين وآخرون، الإرشاد التربوي، وزارة التربية، بغداد.
- 3- أبو جادو، صالح محمد علي، 1998، سيكولوجيا التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، عمان.
- 4- أبو عيطة، سهام درويش، 1988، دور المرشد في تحقيق أهداف العملية الأكاديمية والمهنية والنفسية.
- 5- أبو النيل، محمود السيد، 2001، دراسات في الصحة النفسية، كلية الجامعة، الإسكندرية
- 6- حطاب، حسن & ياسين عوني، 1982، أسس البحث العلمي، وزارة التربية، بغداد.
- 7- حمد، ليث كريم، 2009، الفكر التربوي الإسلامي، فنون الطباعة ديالى.
- 8- الخطيب، 1977، ت عديل الملوك، الوطن، الاردن.

- 9- دريغون & جان، 1974، التوجيه التربوي و المهني، الانجلو، القاهرة.
- 10 - الدليمي، احمد خلف، 1988، اتجاهات المرشدين التربويين نحو عملهم، رسالة ماجستير، عمان.
- 11- رضوان، صافيه، 1988، المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في مدارس غزة، رسالة الماجستير، نابلس.
- 12- روؤف، إبراهيم عبد الخالق وآخرون، قياس الغضب كحالة وسمه، مجلة كلية التربية، عدد4، الجامعة المستنصرية.
- 13- الرشدي، بشير صالح & رائد على السهل، 2000، مقدمة في الإرشاد النفسي، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 14- زهران، حامد عبد السلام، 1988، التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة.
- 15- زين العابدين، محمد محمود، علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، ط2، زمزم، القاهرة.
- 16- الزيني، محمود حمد، 1969، سيكولوجية النمو والدافعية، دارا لكتب الجامعة، الإسكندرية.
- 17- صالح مهدي صالح، 1991، العوامل المشجعة والغير مشجعة لاتخاذ الإرشاد كمهنة، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية.
- 18- عبد الله معتز سيد، الاتجاهات التعصبية، دار الفنون، الكويت.
- 19- عدس، عبد الرحمن، 2002، علم النفس العام، دار الفكر للطباعة، عمان.
- 20- عدس، عبد الرحمن، 2007، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر، عمان.
- 21- عوض، احمد حمد، 2003، اتجاهات مديري المدارس في غزة نحو الإرشاد وعلاقتها بأداء المرشد التربوي، رسالة الماجستير، فلسطين.
- 22- عيسوي، عبد الرحمن، 1985، القياس والتقويم، دار المعرض، الإسكندرية.
- والمستقبل، دارا لكتب، بغداد.
- 23- العزاوي، سامي مهدي، 2007، نساء وإطفال قضايا الحاضر والمستقبل، دار الكتب بغداد.
- 24- العظماوي، إبراهيم كاظم، معالم سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب، دار الشؤون الثقافية، بغداد.
- 25- فيركسون، جورج، 1991، التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، دار الحكمة، بغداد.
- 26- القاضي، يوسف، 1981، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، الرياض.
- 27- كمال، علي، 1983، النفس انفعالاتها وإمراضها وعلاجها، ط2، دار العلي، بغداد.
- 28- محمد، نجيبه إبراهيم & صادق سلمان خلف، 2008، دراسات تربوية، وزارة التربية، عدد9.
- 29- مرسي، سعيد عبد الحميد، 1976، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الانجلو، مصر.
- 30- مسلم، سامي محمد، 2000، منهاج البحث في التربية وعلم النفس، دار الحكمة، بغداد.
- (1959) the career development of black and white south African met, 1-watson
ietemational for the advance want counseling.vol.8.vol.10

شعر القضاة في العصر الوسيط - مصر والشام

أ.م.د. محمد شاكر ناصر الربيعي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Judges' Poetry in the Middle Era – Egypt and al-Sham**Assist Prof. Dr. Mohammad Shakir Nasir al-Ruba'i****University of Babylon / College of Basic Education****Abstract**

The middle era is one of the eras that induced a debate among those who study Arabic literature. The debate itself has been tackled by many studies some of which are printed and some are theses. The present study deals with a controversial issue related to the poetry of a particular class of the middle era society that did not pay a special attention to literature or poetry. Studying poetry according to this view gives us an idea about the position and importance of poetry in that era. Previously the researcher had stopped at the study of Arabic society in the middle era through poetry of craftsmen which truly reflects the reality of Arabic society and its ways of living. As far as Judges' poetry, the researcher classified the subjects according to what the judges had in mind and how they put it in an artistic composition reflecting their feelings in response to the situations they faced.

المقدمة

إن مرحلة العصر الوسيط من المراحل التي اثارت خلافاً حاداً بين الدارسين للأدب العربي وعصوره، وحتى هذا الخلاف تناولته دراسات عديدة منها ما هو مطبوع، وفيها رسائل جامعية، وتأتي هذه الدراسة لتقف عند قضية مثيرة للتساؤل وهي الشعر المتعلق بفئة معينة من فئات المجتمع في العصر الوسيط، ممن لم يعنى بالأدب أو الشعر. إن دراسة الشعر في هذه المرحلة وفقاً لهذه الرؤية، تعطينا انطباعاتاً عن قيمة الشعر في هذه المدة الزمنية كذلك توحى للمتلقى أهمية الشعر وانتشاره في هذه المرحلة وقد وقفتُ فيما سبق عند دراسة المجتمع العربي في العصر الوسيط من خلال شعر الصناع وأرباب الحرف، وهي فئة نقلت لنا بحق واقع المجتمع العربي وطرائق عيشه، أما ما يتعلق بشعر القضاة فقد وقف الباحث عند جردٍ لموضوعاته، وما كان يدور في خلد القضاة فيترجموه نظماً فنياً يعكس تلك الأحاسيس بإزاء المواقف التي تواجههم، واقتضى البحث الوقوف عند الموضوعات التي انشد الشعراء القضاة فيها شعرهم، حيث اعتمدنا الدراسة الموضوعية فقط دون الوقوف عند الجوانب الفنية في شعر هذه الفئة، وكان تقسيم الدراسة وفقاً للاتجاهات (العلائقي والذاتي والديني)، حيث يشمل الاتجاه العلائقي ما انشده الشعراء القضاة من موضوعات تتعلق بصلاتهم مع الآخرين، كالمدح والهجاء والرثاء والاخوانيات ويتمثل الاتجاه الذاتي بالغزل والوصف، أما الاتجاه الديني فيمثل ما انشده الشعراء وفقاً لمعتقدهم ورؤيتهم الفلسفية تجاه التدين وطرائق العمل به كالتصوف مثلاً. أما مصادر البحث فأهمها الموسوعات التاريخية التي تتناول الترجمة للإعلام والاحداث التاريخية للمدة المعنية، وأهمها عيون التواريخ والدرر الكامنة و خلاصة الاثر وسواها من المظان القديمة والحديثة، إن كل عمل يعد قاصراً خلا ما يصدر عن الكامل الواحد، الذي تفرد بالعز والبفاء وقهر عباده بالموث والفناء، وهذا عمل قدمه الباحث ليكون حلقة في سلسلة الدراسات التي تتناول الأدب في العصر الوسيط، سائلاً المولى جل وعلا إن يبسر سبيل الدارسين وخدمة اللغة العربية وآدابها.

المبحث الأول

الشعر أعلاني

1. المديح

يعد المديح من أبرز أغراض الشعر وأكثرها شيوعاً في العصر الوسيط، وهذا ما يشير إليه دواوين الشعراء بحسب الكم الوارد في تلك الدواوين فقد كان المديح ولا يزال ((تعداداً لجميل المزايا ووصفاً للشمائل الكريمة، وإظهاراً للتقدير العظيم الذي يكنه الشاعر لمن توافرت فيهم تلك المزايا))⁽¹⁾، وقد اختلف دارسو الأدب في الكمية التي يشكلها المديح في هذا العصر فمنهم من يرى أنه ((لم يكن غالباً على شعر هذا العصر كما كان في العصورين اللذين انسلخا قبله))⁽²⁾، ويرى آخرون أنه عن أبرز الموضوعات الشعرية وأوسعها ومثل الروح التقليدية عند شعراء العصر اصدق تمثيل⁽³⁾، وهذا الرأي هو أرجح وأقرب إلى الصواب، وقد يأتي المديح صادقاً نابغاً من قلب الشاعر يعبر فيه عن حسن سيرة ومدوحه وقد وربما كاذباً بالغ فيه الشعراء في إغداق النعوت على ممدوحهم غاية الحصول على الجائزة والنوال، ويبدو أن الأول هو الأكثر في شعر القضاة فقد مدحوا الذين يستحقون هذا المدح ومنهم العلماء والشيوخ ورجالات المجتمع والصالحين من الملوك والامراء والأدباء وسواهم، وهذا دليل على اهتمام المجتمع في العصر الوسيط بهذه الفئات.

أما بالنسبة لمقدمات القصائد فقد تنوعت عند الشعراء القضاة ما بين مقدمة ظلّيه ومقدمة غزلية لكن الأخيرة هي الشائعة، ويعود ذلك إلى عدم استساغة شاعر هذا العصر إلى وصف الناقة ومصاعب الطريق وصولاً إلى الممدوح وعدم استساغة الشعراء لهذه المقدمات راجع لأسباب عدة منها ((ما هو ذوقي وبيئي وحضاري وثقافي))⁽⁴⁾. هذا فضلاً عن عدم قبول المتلقي لهذا التصنع المفتعل لذا فقد كان الغزل أكثر شيوعاً لمقدمات قصائدهم المدحية، ورغم هذا الأمر فإننا نجد بعض الشعراء قد عمدوا إلى التقليد وقد يمزج الشاعر في مقدمته وصف ديار الأحبة ومآحل بها من هجران الأحبة وفقدانهم، ومن ذلك قول الشاعر القاضي جابر بن إبراهيم⁽⁵⁾ مادحاً:

خلى من سلمى ربيعها ومعاهده فأمسيت في وجد شديد أكابده

عهدت بها ظبياً غريراً مشنفاً تزان به أقرطه وقلانده⁽⁶⁾

ويعمد الشاعر في بعض مقدماته إلى التغزل بالمذكر ومزج هذا التغزل بوصف الخمرة وساقبها وهذا الأمر لم يكن مألوفاً عند القضاة إذ يقول:

طاب الزمان وذائق الصهباء وشدت على أوراقها الورقاء

وأدراها الساقى علينا في الدجى كانت لداء القوم نعم دواء

(1) فن المديح وتطوره في الشعر العربي، احمد أبو حاقّة: 5.

(2) الأساس في تاريخ الأدب العربي، بهجة الأثري وجماعة: 453.

(3) ينظر: مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، دبكري شيخ أمين: 85، والأدب العربي في العصر الوسيط، ناظم رشيد: 39.

(4) الحركة الشعرية في عصر المماليك في حلب الشهباء - د. احمد فوزي الهيب: 405.

(5) هو: جابر بن إبراهيم التنوخي القضاعي الشافعي ولي نيابة القضاء بجبل الأعلى من معاملة الحلب (ت 943 هـ) تنظر ترجمته في: در

الحبيب، ابن الحنبلي: 417/1.

(6) المصدر نفسه: 428/1.

ساق له	وجه	حكي	بدر	الدجي	وظلي	الغزال	ومقلة	كحلاء
يرنو	إلى	الندما	فيسكر	طرفه	غنجاً	فلا	سهد	ولا
إغفاء								
كالد	حاز	بكفه	شمس	الضحى	في	فتيه	تحكيهم	الجوزاء ⁽¹⁾

وهكذا فإن مقدمات القصائد تلونت بحسب ما يرى الشعراء القضاة وتكاد تكون المقدمات الغزلية هي الغالبة. أما فئات المجتمع الذين مدحهم القضاة فإن من أبرزهم العلماء والملوك والولاة وقد مدحت فيهم تلك المعاني والقيم التي تدخل في باب الشجاعة والبطولة، وأما الشعر الذي قيل في المديح والذي لا ينبع من إحساس الشاعر فإن أكثر هذا اللون موجود في مديح الملوك والساسة وأرباب الشأن، فمن ذلك شعر الشيخ احمد بن عيسى⁽²⁾ كتب قصيدة هي غاية في الروعة فبداها بمقدمة طلبية ووصف رحلته الشاقة وصولاً للمدوح الشريف مسعود بن إدريس حيث حاكى فيها تلك القصائد التي تقف عند الديار الدارسة وتصوير المراجع التي خلت من ساكنيها، حيث قال :

عوجاً قليلاً كذا من أيمن الوادي واستوقفا العيس لا يحدو بها الحادي

وعرجا بي على ريع صحبت به شرح الشبيبة في أكناف أجواد

واستعظفا جيرة بالشعب قد نزلوا أعلى الكثيب فهم غبي وارشادي

وسائلا عن فؤادي تبغنا أملي أن التعلل يشفي غلة الصادي

واستشفعا وأسعفا سؤلكم فعسى يقدر الله إسعافي وإسعادي⁽³⁾

ويعد هذه المرحلة ينتقل الشاعر إلى موضوعه الأساس بحسن تخلص انسيابي دون أن يشعر المتلقي بهذه الإنتقالة الجميلة ومن ثم ينعث بمدوحه بمفردات لا تختلف عن المفردات التي قيلت في العصور السابقة ومنها الكرم، الشجاعة، العلى، العز والرفعة إذ يقول:

واحملاني وحطا عن قلوصكما في سرح مردي الاعادي الضيغم العادي

(1) المصدر نفسه: 420/1.

(2) هو: الشيخ احمد بن عيسى المرشدي الحنفي المكي احد فضلاء مكة وادبائنا ولي القضاء نيابة بمكة (ت 1047) تنتظر ترجمته في: خلاصة الاثر، المحبي: 301/1.

(3) خلاصة الاثر: 301 / 1

مسعود	العلی	المسعود	طالعه	قلب	الكتيبة	صدر	الحفل	والنادي
رأس	الملوك	يمين	الملك	ساعده	زند	المعالي	جبین	الجحفل الباري
شهم	السراة	الأولى	سادت	عوارفهم	شرقاً	وغرباً	باغوار	وأنجاد
فرد	غمار	العلی	في سوحه	وأراح	أيدي	الركائب	من	وآساد
فلا	مناخ	لنا	في غير	ساحته	وجود	كفيه	فيها	رائح غادي
يعشوشب	العز	في	أكناف	ذروته	يا	حبذا	الشعب	في الدنيا لمرتاد
ونجتني	ثمر	الآمال	يانعة	من	روض	معروفج	من	قبل ميعاد(1)

ويستمر الشاعر في مدح الملك حتى افتخر به ولاسيما في العلا والترفع وجعله مثلاً عظيماً في أحياء مآثر الآباء والأجداد يقول:

فأني	سوح	يرجى	بعد	ساحته	وأي	قصدٍ	لمقصود	وقصاد
ليهن	ذا	الملك	إذا	ألبيت	حلته	تحي	مآثر	آباءٍ وأجداد
علوت	فخرأ	ففاخرت	النجوم	على	والشهب	فخرأ	بأسباب	وأوتاد(2)

ويستمر الشاعر في موضوعه حتى يصرح في شعره مدح هذا الملك وافتخر بإجادة مديحه له مشيراً الى احكامه نظم الشعر والاتبان بالبديع والبلاغة في قوافيه، فيقول وقد افتخر هو بنفسه فضلاً عن المديح:-

فهاك	يا	ابن	رسول	الله	مدحه	من	أورت	قريحته	من	بعد	إخماد
------	----	-----	------	------	------	----	------	--------	----	-----	-------

(1) المصدر نفسه: 1 / 301-302

(2) خلاصة الأثر: 302/1

فأحكمت فيك نظماً كله غرر
 ما أحرزت مثله أقيال بغداد
 أضحت قوافيه والآمال يسرحها
 روض البديع لأرصاد بمرصاد (1)

ومن الشعراء القضاة الذين مزجوا الملوك السيد محي الحميدي الذي مدح السلطان يوسف بن ابي الفتح، اذ نقرأ
 التكلف والضعف في اطرائه على السلطان وذلك في قوله: (2)

يا من علا بجماله
 وكماله أعلى العلا

مني إليك تحية
 حرز البقا لذوي العلا (3)

فمدح الملوك والسلاطين لا ينبع بصدق من أحساس الشاعر لان غايته فيه هو الحصول على الجائزة أو النوال،
 فتراه مبالغاً فيه ولاسيما إطراء النوعات المتميزة في جعل الممدوح وحيد عصره ومدحه بكل ما يرضيه ليحقق الشاعر غايته
 منه هذا على وجه الاعمام اما عند الشعراء القضاة فقد يكون الامر مقترناً بمصلحة معينة أو انهم يتقربون لأولي الامر
 حفاظاً على مكانهم وعلى الرغم من ذلك فان القاضي النزيه ينأى بنفسه عن التملق.
 ومثلما مدح الملوك والسلاطين مدح أيضاً العلماء ونالت هذه الفئة حظاً أوفر في شعر القضاة فمدح هؤلاء الشعراء
 العلماء بكل صدق وإحساس نابع من خلد الشاعر وذلك لان هؤلاء العلماء يقتربون كثيراً من القضاة في مهمة اصلاح
 المجتمع، ومحاربة الاعمال السيئة مهما كان نوعها وتوجيه الناس نحو الصلاح والفضيلة، فهم الفئة التي أثنى عليها
 الشعراء القضاة بما قدموه للمجتمع من خدمة جليلة. فمن ذلك ما كتبه ظهير الدين الحلبي (4) في مدح شيخ الإسلام يحيى
 ابن زكريا قائلاً:

أيا عالماً فضله كامل
 وإحسانه للورى شامل
 ومن هو للعلم في ذروه
 يقصر عن نيلها الفاضل
 أعيدك من أن يرى فاضل
 بدولتكم ذكره شامل (5)

(1). المصدر نفسه: 302/1-303

(2) هو: محمد بن محمد برهان الحسيني الشهير بالعلامة أحميدي، كان قاضياً من قضاة القصبات ببلاد اناطولي (ت 1043) تنظر ترجمته
 في: خلاصة الأثر: 4/176.

(3) المصدر نفسه: 4/179

(4) هو: ظهير الدين الحلبي القاضي (ت: لم يعرف عنها) تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 2/252.

(5) المصدر نفسه: 2/253

ونجد بعض الشعراء القضاة عند مدحهم عالماً يذكرون ما قدمه هذا العالم من فضلٍ ونصحٍ وعلم وهذا الشاعر القاضي عبد اللطيف البهائي⁽¹⁾ مدح شيخ الإسلام في قصيدة يذكر فيها فضل التعلم على يديه، وارشاده اياه ونصحه من أجل الوصول الى أعلى مراتب العلم والفضيلة لذلك استحق هذا العالم ان يشكره القاضي الشاعر في هذه الابيات اذ يقول:

بأي لسان يحصر العبد مدح من دمي من أياديه ولحمي وأعظمي

ومن عشت دهرا تحت أكناف ظله أروح بأفضالٍ وأغدو بأنعم

وفزت بعلم منه عز اكتسابه وذاك لعمرى حسرة المتعلم

ينزهنى في ظاهري وسرائري با رشاده عن كل ريب ومأثم

ويمنحني محض النصيحة جاهدا يعلمني طرف العلا والتكرم

ولولاه من عبد اللطيف ومن له ومن يخدم الأشراف يشرف ويكرم

وحسبي من شكري اعترافي بفضله وتصديق قلبي والجوارح والفم⁽²⁾

ونال معظم العلماء ثناء الشعراء عليهم ووصفوا سيرتهم الصالحة فقد أجادت قريحتهم في ذلك فهذا الشيخ احمد الرزياي⁽³⁾ يمدح الشيخ أرسلان وأوضح في نظمه لما لهذا الممدوح من فضل عليه وعلى أهل الشام ووصفه بأنه المستغيث لهم وملادهم الآمن في أدراك المنى وبما قدمه هذا الممدوح من خدمة لما له اثر في سيرهم نحو طريق الصواب إذ يقول فيه:

رسلان يا كهفأ لدى درك المنى وغياثنا وملادنا والمطلب

وإذا الم بك الزمان بنائب فانهض إليه فهو باز أشهب⁽⁴⁾

وأعجب بعض الشعراء بمؤلفات غيرهم فمن ذلك زكريا بن بيرام⁽⁵⁾ أجاد في مدح طبقات القاضي تقي الدين التميمي إذ جعل هذا الكتاب ذا قيمة عليا وفاق في أقرانه بما يجعل في طبائمه من علم وفن، وصوره بصورة جميلة حتى عد هذا

(1) هو: عبد اللطيف بن بهاء الدين بن عبد البائي البعلي المعروف بالبهايي القاضي (ت1082 هـ) تنظر ترجمته في خلاصة الأثر: 14/3.

(2) خلاصة الاثر: 15/3.

(3) هو: احمد بن محمد المعروف بالرزيايي الدمشقي المالكي قاضي المالكية (ت1050هـ) تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 1/354.

(4)المصدر نفسه: 1 / 354

(5) هو: زكريا بن بيرام مفتي الممالك الإسلامية ولي قضاء حلب (ت1001 هـ) تنظر ترجمته في المصدر نفسه: 168/2.

الكتاب خالداً وزاهراً من جيل لآخر وأثنى على المؤلف وعده وحيد زمانه، وهذا ما يدل على مكارم أخلاق هذا الشاعر وإيمانه الراسخ بما يذهب إليه إذ يقول:

هذا الكتاب فاق في أقرانه يسبي العقول بكشفه وبيانه

سفر جليل عبقرى ماجد سحر حلال جاء من سبحانه

أوراقه أشجار روض زاهر قد تجتنى الثمرات من أفنانه

لله در مؤلف فاق الورى بفرائد فغدا فريد زمانه

فجزاه رب العالمين بلطفه طبقات عز في فسيح جنانه (1)

وكذلك نجد الفئات التي مدحها القضاة من العلماء والشيخ وعامة الناس موضع اهتمام الشاعر فيض الله بن احمد (2) الذي اجمل في شعره فضل هؤلاء العلماء.

فضلاً عن إطراء نعوت متميزة على الممدوحين ووصفهم بحسن الأخلاق والصدق في القول حتى انه وصف قراءهم وأعجب بشعر شعرائهم وصورهم بتصوير رائع ونقد متميز ويعرض لألفاظهم ومعانيهم التي لها أثر وفضل في الفكر والعلم، إذ يقول:

هم حسنوا الأخلاق قد طاب شملهم وأقوالهم أقوى لهم صدقها يجري

وكم قارئ باب الفضائل قارع وكم شاعر يسبي العقول من السحر

أتوا بقريض من المديح كأنه جواهر قدرا قد علت أنجم الزهر

فألفاظه عطر الندى موضع الصدا على انه قد فاض حتى على البحر

أشراق شمس أم سنا البدر قد بدا وسمط لآل أم عقود من الثغر

(1) خلاصة الأثر: 168/2.

(2) هو: فيض الله بن احمد المعروف بابن القاف الرومي قاضي العسكر احد مشاهير فضلاء الروم (ت 102 هـ) تنظر ترجمته في: خلاصة

الاثر: 277/3.

أينشر من بعض المعاني لألنا فينظمها في سلك جيد من الفكر

وكم لا لاقظ من در فيه جوهرًا فرائد تغني النحر عن درر البحر⁽¹⁾

ولقد اجاد الشاعر في استخدام مفردتي (اقولهم) و(اقوى لهم) ووظفهما التوظيف الحسن، وبعد هذه الأبيات في المدح يصل الشاعر في الحديث عن نفسه وبيان ما يمكن أن يقوم به لما يستحقه هؤلاء الناس الممدوحين ولا سيما الاهتمام بالعلم والوصول به إلى أعلى درجاته وتطبيق الحق ونصرة الدين والتقى واثبات تطبيق مبادئ الشرع والدين وما أوصى به الله - جل وعلا - ورسوله الأكرم (ص) ويجد هذا الشاعر القاضي ان جميع اعماله هي مصاديق لطلب العون من النبي (ص) في مساعدة المحتاج والضعيف والفقير إذ يقول:

واني وان أبديت للعلم بهجة وأعليته حتى سما رتبة البدر

واني وان جاهدت في الله قائما بنصر التقى والدين خيرا من النضر

واني وان أصلحت سرى مخلصا لربي حتى فزت بالحق في السر

ولكن ظهور الحق صعب واني على الذنب والتقصير مستوفي العذر

ونيتنا أجراء شرع نبينا عليه سلام الله في السر والجهر

فكن عون فيض الله يا سيد الوري با مداد أهل العجز والضعف والفقير⁽²⁾

ويعد الشاعر نفسه عندما تولى قضاء حلب الى كتابة قصيدة يتعهد فيها برفع الظلم والجور عن هذه المدينة وإمداد يد العون لنصرة الناس أصحاب الحاجات والعاجزين والضعفاء وهذا دليل على انه قاضٍ عدل ورجل دين وخير حاكم استرسل في شعره على نصرة الحق وتطهير المدينة من الظالم فعبر عما يجول في خاطره وما تجيد به قريحته بأنه سينصر دين الله ويطبق أحكامه ويثبت الحق ويرفع الادي عن المظلوم الذي يجبه احد، اذ يقول:-

الحمد لله منجيا من الكرب جئنا إلى حلب الشهاب بلا تعب

مصر جليل خليل الله عمره طوبى لساكن مصر قد بناه نبي

(1) المصدر نفسه: 3 / 289.

(2) خلاصة الأثر: 3/279.

وليس قصدي سوى دفع المظالم عن ذي حاجة عاجز يدعو ولم يجب⁽¹⁾

بهذا قد سخر الشاعر جل قدرته في شعره بإصلاح المجتمع حتى اختلطت عنده العاطفة بالشفقة في رفع الظلم وبث الأمل في نفوس الناس التي تعاني من الجهل والفقر.

وبهذا فقد جاءت قصائد المديح امتداداً لقصائد المديح التقليدية في العصور السابقة ألا أن هذا لا يعد تقليداً حرفياً فاثبت الشاعر تجربته الشخصية ولا يفقدها في التقليد والدليل على ذلك هو وجود نماذج شعرية مميزة هي غاية في الروعة في هذا الغرض واثبت الشاعر أجادته فيها، وتميزت هذه القصائد بسهولة اللفظ ووضوح المعنى فضلاً عن تباين العاطفة فيما كانت صادقة أو مزوقة وهي التي لا تتبع من احساس الشاعر الصادق وأما الصفات التي مدحها الشعراء لا تخرج عن المفردات القديمة التي مدحها الشعراء ولاسيما الصدق والشجاعة وحسن الأخلاق والسيرة والكرم وحتى العلم والأدب وجاءت هذه القصائد في أغلبها قصائد طوال وبعضها أيضاً على شكل مقطوعات.

2. الرثاء:

يعد الرثاء من الموضوعات القريبة إلى النفس يعبر فيه الشاعر عن التألم والتوجع والتأسف اتجاه الشخص المرثي وقد يقسم الرثاء على ثلاث أقسام ومنه الندبة والتأبين والعزاء وفي العصر الوسيط نجد غرض الرثاء قد ابتعد قليلاً عن الصنعة التي اتهم بها العصر وبانت نسبية فيه ((وبخاصة إذا ما قارناه بغيره من أغراض الشعر، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة الرثاء ومعانيه وما يحمله من ظلال داكنة وتأثيرات سلبية على السامع، الأمر الذي يبعدة من أن يكون معرضاً مناسباً لإظهار البراعة والتفنن في الصنعة))⁽²⁾.

فقد طفق الشعراء إلى نظم القصائد التي تحمل معانٍ لطيفة تظهر التألم والتوجع والتحسر على فقدان الملوك والأحبة وغيرهم وقد أجاد هؤلاء الشعراء في قصائدهم التي تحمل عاطفة صادقة نابعة من أعماق الشاعر وهي لا تختلف كثيراً عن القصائد التي قيلت في رثاء الخلفاء العباسيين⁽³⁾.

وعبر الشعراء عن مدى خسارة الأمة لهذا الفقيه سواء أكان ملكاً أم عالماً أم غيرهم فرثوهم بدموع غزيرة وبصورة شعرية لطيفة. تفادتت بحسب اجادة الشعراء

أما بالنسبة للفئات التي رثاها الشعراء فهي الملوك والقادة والوجهاء والاقارب فشرح هؤلاء الشعراء يرثون من عز عليهم مفارقتهم، ومن هذه القصائد ما قاله القاضي محي الدين بن عبد الظاهر⁽⁴⁾ في رثاء الملك الظاهر بيبرس⁽⁵⁾ وأجاد في مقدمة قصيدته التي بلغت قرابة أربعين بيتاً إذ يقول في مطلعها:

ما مثل هذا الرزء قلب يحمل كلا ولا صبر جميل يحمل

الله اكبر أنها لمصيبة منها الرواسي ضيقة تزلزل⁽⁶⁾

(1) المصدر نفسه: 278/3.

(2) الحركة الشعرية في زمن المماليك في حلب الشهباء: 277.

(3) ينظر: الشعر في المشرق العربي في العصر الوسيط، د. محمد شاكر الربيعي: 37.

(4) هو: الصاحب محي الدين عبد الله بن رشيد الدين عبد الظاهر بن نشوان المولود في القاهرة (620 هـ) تنظر ترجمته في: عيون التواريخ،

الكتبي: 140/23، تذكرة النبيه، ابن حبيب: 164/1، تذكرة الحفاظ، الذهبي: 147/4.

(5) هو: الملك الظاهر ركن الدين بيبرس البندقاري الصالحي (ت676 هـ) تنظر ترجمته في: تاريخ ابن الفرات، ابن الفرات: 90/7.

(6) في زبدة الفكرة قوله: (تتقلقل): 161/42.

وفيها يشير الشاعر إلى عظم المصيبة التي لا يستطيع قلبٌ تحملها ولا صبرٌ قادرٌ عليها يحبه، ثم يعمد الشاعر إلى ذكر صفات ومناقب هذا الملك فهو محارب يحبه الناس وتطيب به الدنيا وما حل مكاناً موحشاً ألا بات أليفاً، ويذكر كرمه وفضله على الناس هذا فضلاً عن آرائه السديدة، إذ يقول:

ما للرماح تخولنا رعدة أتركها إذ ليس يعقل تعقل

لهفي على الملك الذي كانت به ألد نيا تطيب وكل قفر منزل

الظاهر السلطان من كانت له ممن على كل الورى وتطول

لهفي على آرايه تلك التي مثل السهام إلى المصايح ترسل

لهفي على تلك العزائم كيف قد غفلت وكانت قبل ذا لا تغفل

ويستمر الشاعر في ذكر خصال هذا الملك الذي وصفه بالقوة والبطولة لا يخشى أحداً وتشهد له المعارك في ذلك مدافعاً عن الدين والبلاد وعازماً على رد الأعداء ولكنه جعل القدر هو الذي صرح هذا الملك القوي الذي غلب النثار في (مرج هوتي) حتى يصف أجسادهم الممزقة نتيجة الطعن بها حتى انه جعل أعداءه يبهتون لما يرون عن شدة وبأس وقوة هذا الملك البطل إذ يقول:

ثكلتك أمك يا جبان أما ترى قرن الفوارس في الفراش يعطل

من بعد ما قتل الألوف وصارع ألد أبطال جبلته الشدية تبطل

ما راعه سيف تجرد حسده كلا ولا لدن قويم يعمل

بل راعه القدر الذي لم يحمه منه الجيوش ولا الحسام المفصل

لله موقفه الذي غدا للنصر يذهب حيث كل يذهل

وإذا التتار تألفت وتألبت في مرج هوتي والكنانين تنبل

حيث	العدى	قد	أصبحت	أجسادهم	ما	شاعت	الفتكات	فيها	تفعل
في	كل	رأس	ضربة	ما	تنثني	حتى	تعد	بمنتهاها	الأرجل
ويكل	صدر	طعنة	تحكي	فما	فيه	الأسنة	كالشغور	تكلل	
كم	بالسهم	لها	سؤال	قديراً	ولكم	بقل	أصبحت	تتعلى	
حيث	الصفوف	على	الصفوف	وماله	عن	موقف	يرضي	الخليفة	بمعدل
والكفر	قد	بهتوا	له	أذا	أبصروا	حجياً	عليه	من	الوقاية
									تسبل(1)

ان هذه الابيات تشير الى صورة رائعة للحرب وقف عندها الشاعر مصوراً ساحة الوغى أو بطولة الفقيد، وقد يعبر معظم الشعراء في هذا الغرض عن تجربتهم الشخصية وبكاء الشخص المتوفى والحزن عليه ألا انه يترجم كل هذا بما تجيد قريحته في أبيات شعرية يستطيع من خلالها ذكر مناقب وصفات الشخص المرثي ومن هؤلاء الشعراء القاضي عبد الهادي بن مقبول⁽²⁾ إذ رثى السيد يحيى بن احمد الشرفي وأجاد في رثائه وعبر عن حزنه وآلمه وتوجعه وحزن الدهر عليه أيضاً نتيجة لعظم المصيبة عند فقده ومن ثم يذكر الشاعر الصفات الحميدة التي تحلى بها هذا المرثي ومنها: الكرم، الفضائل، الوفاء بالعهد، حتى انه استسهل الصعب ورأى مصاب فقد هذا السيد صعباً وأصبح بعده كل أمر صعب عنده سهلاً وكان هذا الشاعر عميق الأفكار إذ وقف على حادثة الموت بما يحيطها من فلسفة الفناء للموجودات خلا وجه الباري كذلك وقف عند عظم هذه الرزية، إذ يقول:

أفل	البدر	من	سما	السعود	واختفى	النور	عن	سناه	السعيد
وغدا	الدهر	لابساً	ثوب	حزن	أسفاً	منذ	غاب	عين	الوجود
لأرعى	الله	لليالي	ذماما	إذ	دهتنا	بكل	حتفٍ	سديد	
حيث	وافت	عين	الخطوب	بخطبٍ	ومصاب	مشيب	للوليد		

(1) تاريخ ابن الفرات: 91/7.

(2) هو: القاضي عبد الهادي بن المقبول بن عبد الأول بن أبي بكر الزليعي (ت1098) تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 92/3.

ومنها:

وعلى	الدهر	والليالي	سلام	بعد	فقد	الحبيب	زكى	الحدود
صفوة	الآل	والمكارم	يحيى	معدن	الفضل	والوفا	بالعهود	
كل	صعب	سوى	مصائبك	سهل	ليس	فيما	أقول	من
ترديد								
غير	أن	المراد	الله	فيها	شاء	في الخلق	من جميع	العبيد ⁽¹⁾

ولان الموت قدر لا يتخطى أي مخلوق فان الرثاء ساير هذا القدر المحتوم في كل عصور الأدب، فقد جاء هذا الغرض مسابراً للقائد التقليدي التي كتبها الشعراء والتي لا تخرج عن الندبة والتأبين والعزاء، وبذلك عبر الشعراء عن حادثة الموت ومرارة الفراق بعاطفة حزينة صادقة نابغة من قلب مرزوء، وكانت النصوص الشعرية التي نظمها الشعراء عميقة الأفكار والصفات التي رثاها الشعراء في العصور السابقة ومنها: الشجاعة، الخصال الحميدة، البطولة، الدفاع عن الدين والبلاد وغيرها... فجاء شعرهم صادقاً منبعثاً من قلب حزين وكانوا صريحين في تصوير أحاسيسهم، صادقين في تعابيرهم ومشاعرهم، وبهذا فان هذا الغرض مثل جانباً مهماً ليس فقط في شعر القضاة وإنما أيضاً في مرحلة العصر الوسيط وعكس لنا طبيعة لون من ألوان الأدب في هذه المرحلة المهمة.

الهجاء:

هذا اللون من الالوان التي لها خصوصية في هذه المرحلة، وذلك نابع من كون الشعراء قد عمدوا الى رسم لوحات مضحكة لمهجوئهم، ودار الهجاء في موضوعات السب والشتم والسخرية والاستهزاء وتصوير المهجو بشكل مشين غرضه التقليل من شأنه، فيصور الشعراء ذلك المهجو بنعوت تمجها الأذواق يدفعهم بذلك الحقد والحسد والعداوة والانتقام تارة والرد على الاخر بالمثل تارة اخرى، وهو قليل عند الشعراء القضاة، لكننا نجده عند بعضهم ومنهم القاضي محي الدين بن عبد الظاهر، إذ اظهر هذا الشاعر في مهجوه العيوب الخلقية، وصوره بشكل مشين ومفزع وهذا لا يليق به كونه قاضياً ولا بد أن يكون مثلاً لغيره في الخلق القويم والتواضع ومنه قوله في اعور، إذ يقول:

واعور العين ظلا يكشفها بلا حياء منه ولا خفيفة

وكيف تلقى الحياء في فتى عورته لا تزال مكشوفة⁽²⁾

(1) خلاصة الاثر: 92/3-93.

(2) فوات الوفيات، الكتبي: 548/1.

وقد يذكر بعض الشعراء اسم المهجو، فهذا الشاعر إبراهيم بن محمد⁽¹⁾ يهجو إسماعيل ابن الجرشي، إذ أراد أن يخلق صورة مفصلة عن مهجوه فوصف صوته بأنه بمستوى من الازعاج بحيث يفضل من يسمعه لو صيب بالطرش، إذ يقول:

أن	الجمال	الجرشي	مثل	المعني	القرشي
يود	من	يسمعه	لو	ابتلى	بالطرش ⁽²⁾

ومن الشعراء من يكتب في هذا الغرض نظراً لسوء المعاملة التي يتلقاها من أناس فيلجأ إلى الهجاء للتعبير عما يجول في نفسه وما يحسه من غضب في تلك اللحظة، ومن هؤلاء الشعراء محمد بن عمر⁽³⁾ وله أبيات شعرية يشير فيها إلى سوء المعاملة التي تلقاها في خدمة شيخ الإسلام يحيى بن زكريا لكنه هجا قوماً بمجملهم وهم الترك الذين تنتسب إليهم هجوه، إذ يقول:

من الرأي ترك الترك أني بلوتهم فلم أرهم في الخير يوماً ولا الشر

وكم من جهول بي ولم يدر جهله ولم يدر علمي انه بي لا يدي

مدحت فلم ينتج هجوت فلم يفد وعهدي بأشعاري تؤثر في الصخر

ولا يأملوا من بعد خيري كما مضى فقد حيل بين العير وليأمنوا شري

ولا يطمعوا في المدح مني ولا الهجا فقد شط شيطاني وتبت عن السحر

وأدت العذاري من نبات خواطري بقلبي وأم الشعر طلقها فكري⁽⁴⁾

وتوجيه الشعراء في هجائهم للمجتمع، فهجوه تارة وعاتبوه تارة أخرى وارتبط خطاب الشعراء للمجتمع بأنه رفع الأردال وذل الأسياد، فكان مدعاة إلى أن يتوجه إليه الشعراء بالخطاب والهجاء، حتى أن القاضي تقي الدين التميمي⁽¹⁾ تمنى لليهود أن يكونوا ذليلين كذلة الفقهاء الذين لم ينصفهم المجتمع، إذ يقول:

(1) هو: إبراهيم بن محمد بن علي بن أبي بكر الصالحي المعروف بالغزال الأديب ناب في القضاء بمحكمة الصالحية (ت 1088هـ) تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 46/1.

(2) المصدر نفسه: 1 / 47

(3) هو: محمد بن عمر بن محمد بن أبي بكر الملقب تقي الدين قاضي القضاة الفارسكوري المصري (ت 1057) تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 82/4.

(4) المصدر نفسه: 4 / 82

أحبابنا	نوب	الزمان	كثيرة	وأمر	منها	رفعة	السفهاء
فمتى	يفيق	الدهر	من سكراته	وارى	اليهود	بذلة	الفقهاء (2)

وينتقد الشاعر احمد بن عبد القادر الحنفي⁽³⁾ فئة من الناس يعدها من العلماء وينسبهم لعيب على عكسما ينسبه المجتمع من كونهم اصحاب علوم كثيرة، مختتماً مقطوعته الشعرية بيتٍ فيه من الحكمة ما يمكن ان يقال عنه انه موفق جداً في اتمام المعنى الذي اراد ان يشير اليه، اذ يقول في هذه المعاني

وعاب سماعي للاحاديث بعدما
كبرت اناس هم الى العيب اقربُ
وقالوا امامُ في علومٍ كثيرةٍ
يروح ويغدو سامعاً يتطلبُ
فقلت مجيباً عن مقالتهم وقد
غدوت لجهل منهم اتعجبُ
اذا استترك الانسان ما فات علا
فللحزم يعزى الا الى الجهل ينبُ⁽⁴⁾

وبهذا وجدت الهجاء من اقل الأغراض الشعرية نتاجاً أدبياً وقد يعود ذلك إلى ما يتسم به القاضي من اتجاه ديني وأخلاقي بغض النظر عن القضاة الذين قالوا هجاءً مقدعاً في هذا العصر، فضلاً عن انه جاء على شكل أبيات شعرية أو مقطوعات قصيرة وقد يذكر فيها اسم المهجو وألفاظ تسخر وتقلل من شأن المهجو. كذلك وجدنا بعض الهجاء يشير الى المستوى المعيشي المتدني للقضاة الذين كانوا يتطلعون الى مستوى ارفع وارقى مما هم فيه.

المبحث الثاني

الشعر الوجداني

1. الغزل

يعد الغزل من الفنون الشعرية المقربة إلى النفس، اذ يصور لواعج وأشواق المحبين ومرارة عاطفتهم، وقد كتب الشعراء من خلاله عن المرأة ووصفوا جمالها ومحاسنها، وجعله بعضهم استهلالاً في مقدمات المديح وقد شاع هذا النوع من المقدمات الغزلية في العصر الوسيط فمنه ما كان ماجناً ومنه ما كان غزلاً عفيفاً وعشاقاً شريفاً يمثله القاضي بحكم اتجاهه الديني والأخلاقي فمن ذلك ما كتبه الشاعر المولى بن احمد⁽⁵⁾

سقت الرياض دموع عيني الجارية
فبت تراجعها عيون باكية

وسرت لأغصان الورود فأصبحت
أكامها منها قلوباً دامية

(1) هو: القاضي تقي الدين بن عبد القادر التميمي الغزي الحنفي (ت1010هـ) تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 479/1، كشف الظنون، حاجي خليفة: 1098/2-1099.

(2) ريحانة الالباء، الخفاجي: 28/2.

(3) هو احمد بن عبد القادر بن احمد بن مكتوم بن احمد بن سليم الحنفي النحوي المولود سنة(682 هـ) والمتوفي سنة (749 هـ)، ترجمة الدرر

الكافية في اعيان المئة الثامنة:104/1

(4) المصدر نفسه:104/1

(5) هو: المولى بن احمد بن المنلازين الدين العجمي النخجواني الأصل دمشقي المولد والوفاة قاضي القضاة الملقب بالمنطقي (ت 1045)

تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 227/1.

دمعي	تبدل	بالشرار	وكيف	لا	وجحيم	قلبي	فيه	نار	حامية
ماذا	عليّ	من الجحيم	ولم	تزل	نار	المحبة	في	وجودي	باقية
يا	سادة	لما	بدا	سلطانهم	ملك	القلوب	من	الأنام	كما هي
تلوي	غصون	قدودهم	أيدي	الصبا	وقلوبهم	مثل	الحجارة	قاسية	
لم	ييق	لي	ثمن	يقاوم	وصلكم	ألا	المحبة	والمحبة	غالية
الجسم	ذاب	من	الجفا	والقلب	هن	عندكم	والروح	مني	عارية
منوا	عليّ	بنظرة	فوحقها		قسماً	بمن	يحي	النفوس	الفانية
لو	مر	بي	ميتاً	نسيم	دياركم	سرت	الحياة	إلى	عظامي

(1) سرت الحياة إلى عظامي البالية

إن المحب - كما لاحظت - يزوب من تعب الجفاء والبكاء، ويصف لواعج الشوق والغرام ومعاناته بما فيها من نار فؤاده وطوال فراقه، وان روحه معلقة بحبيبته التي ملكت فؤاده وتمنى الوصال بعد الفراق والهجران، إذ رسم لنا هذا الشاعر صورة جميلة هي غاية في الروعة تمثلت في ملاحقة الحبيب والتعلق به، واستحالة العيش دونه، والرضا بالقليل منه، وهذه المعاني تمثل بحق المشاعر التي تتمثل في الحب. ومن كتب في هذا الاتجاه القاضي محي الدين عبد الظاهر إذ تراه يستحلف حبيبته بالحب الذي بينهما ويسترجي عطف قلبها عليه بأن تبقى صورتها أمامه وان لا يكون بينهما حديث فراق أبداً إذ جعلها سواد عينه الذي به يرى ويبصر، وبياض حظه الذي يتفاعل به نظراً للمكانة العظيمة التي تحتلها عشيقته وهذا اعتراف عظيم من قبل المحب ودليل على الود والوفاء الذي يبدي به الشاعر عن حب دائم لا ينقطع أبداً وفيه توظيف رائع للألوان، إذ يقول:

بحق ما بينكم وبينني لا تذكروا لي حديث بيني
فانتم لي بياض حظي وانتم لي سواد عيني (1)

ومنهم الشاعر زكريا بن بيرام إذ كتب عن مخيلة واسعة فعبر مجازياً عما يجول في نفسه إذ صور العاشق بانه مقتول قد اودت به نظرت الحبيب فاردته صريعاً، وعلى الرغم من كونه صريعاً فإن قاتله (الحبيب) ليس عليه قود ولا عليه دية مثلما تجري العادة لمن يقتل، وهذا استسلام واضح للحب وما يتركه من اثر في نفس العشاق ونظرتهم لمعشوقهم إذ يقول:

قد قتل العشاق من لحظة دماؤهم سالت على الأودية

يا عجباً من قاتل انه ليس عليه قودٌ أو ديه⁽²⁾

وللقاضي صلاح الدين⁽³⁾ شعر في هذا الغرض فهو يتساءل ويبدو يائساً عن رجوع أيام الشباب وما تحمله من ذكريات جميلة إذ يصور هذا الشاعر خيانة الزمان الذي يشئت شمل الأحباب والأصحاب، ولكن المرء مهما يكن لا يزال غافلاً منه، ومحتجباً عن معرفته، وبات صوت الغراب سائداً يعبر عن التشاؤم والحزن واليأس، بعد ان كان صوت العندليب يشنف اسماع الاحبة في فيتحسر الشاعر على ايامه التي خلت، ويأمل في لقايا الحبيب، حيث قال:

أين فصل الربيع أين الشباب يُست من رجوعه الأحباب

غادرته مواقع أعدمته فشراب الربيع رغباً سراب

خرس العندليب فيه وأضحى صاحب النطق في رباه الغراب

لو علمنا أن الزمان خوون فيه تتأى عن اللقا الأحباب

لشفينا من اللقاء قلوباً لم يدعها من الزمان انقلاب

لكن المرء لا يزال غفولاً بين هذا وبين ذلك حجاب⁽⁴⁾

وبات بعض الشعراء يصرخون بأسماء المغتزل بهن من الإناث وهذا ما صرح به الشاعر محمد الغساني⁽⁵⁾ في هذا الغرض فهو يخاطب محبوبته واسمها (ليلي) بان حبه جديد باقٍ في نفسه وسوف يكون بينهما تلاقٍ من بعد فراق

(1) فوات الوفيات: 1/ 228 - 229.

(2) خلاصة الأثر: 2/ 174.

(3) هو: القاضي صلاح الدين المعروف بالكوراني الحلبي قاضي قضاة (ت1049هـ) تنظر ترجمته في خلاصة الأثر: 2/ 248.

(4) خلاصة الأثر: 2/ 248.

(5) هو: محمد بن محمد بن شعبه الغساني (ت:بياض في الأصل) تنظر ترجمته في: الدرر الكامنة: 4/ 136.

والهجران، وربما يستخدم الشاعر اسم (ليلي) الذي عرف بالغزل العربي ويخفي الاسم الحقيقي لمعشوقته اذ نادراً ما نرى ان يصرح الشعراء في هذه المرحلة بأسماء معشوقاتهم وفي هذا قال الشاعر:

يبكي على مر الجديد من الهوى وهواك يا ليلي جديد باق

أنت المني فصلي المحب واهجري لابد منك على نوى وتلاق(1)

أما الاتجاه الثاني الذي كتب فيه الشعراء هو الاتجاه الفاحش ولاسيما الغزل بالمذكر إذ أصبح سمة ظاهرة في غزل هذا العصر، وحاكى فيه الشعراء تلك الأشعار التي قيلت في العصر العباسي وان ((مجمّل القول في الاتجاه الفاحش من الغزل الشاذ في هذا العصر انه لا يرقى إلى ما وصل إليه في العصر العباسي من تهتك ومجون كما ونوعاً فالنصوص الواردة في مثل هذا الاتجاه قليلة))⁽²⁾.

فبات الشعراء في هذا الاتجاه من الغزل الشاذ ذكر أسماء المتغزل بهم من الذكور مستفيدين من معنى اسمه وبطالعنا في مثل هذا الوصف محي الدين بن عبد الظاهر عند تغزله بغلام يسمى نسيماً، فهو يصور أحدى الليالي التي قضاها في مجلس اللهو والغناء، حيث دب السكر في رؤوس القوم، فأصبحوا يتمايلون يميناً وشمالاً كما تتمايل الاغصان عندما يحركها النسيم، وهذا ما فعله المغني المليح (نسيم) في القوم حيث قال:

نقضي ليلنا طرباً ورقصاً على شدو من الرثاء الرخيم

تمايلنا وقد غنى وفينا مليح الذل معطاء الشميم

فملنا كالغصون وغير بدع لأغصان تميل مع النسيم(3)

ونجد مثل هذا الوصف عند الشاعر ابن خلكان⁽⁴⁾، وكان له ميل إلى بعض أولاد الملوك، وله فيه أشعار رائقة، يقال: انه أول يوم زاره تبنط له الطرحة، وقال له: ما عندي اعز من هذه، طأ عليها، ولما فشا أمرهما وعلم به أهله منعوه الركب، فقال:

يا سادتي أني قنعت وحقكم في حبكم منكم بأيسر مطلب

إن لم تجودوا بالوصال تعطفاً ورأيتم هجري وفرط تجنبي

(1) الدرر الكامنة: 4 / 136، ويبدو ان البيت لا يستقيم وزنه على هذه الحال، والاصح قوله: او اهجري

(2) اتجاهات شعر الغزل في العراق في العصر الوسيط، طالب حميد خلف العيساري: 122.

(3) عيون التواريخ: 141/23.

(4) هو: احمد بن محمد بن إبراهيم بن خلكان قاضي القضاة شمس الدين الاربلي الشافعي (ت681 هـ) تنظر ترجمته في: فوات الوفيات:

لا تمنعوا عني القريحة أن ترى
يوم الخميس جمالكم في الموكب
لو كنت تعلم يا حبيبي ما الذي
ألقاه من كمد إذا لم تركب
لرحمتي ورثيت لي من حالة
لولاك لم يك حملها من مذهبي
ومن البلية والرزية أنني
اقضي وما تدري الذي قد حل بي

وهو في ذلك يفضي عن حبه لذلك الغلام، والشاعر يتمنى أن يعلم به هذا الغلام ويقدر معاناته في حبه له، ومن ثم في الأبيات الآتية يصف هذا الغلام ويقسم بمحاسنه حتى كتب هذه القصيدة بصورة سيئة لا تليق ومستواه الأخلاقي كونه رجل دين وقاضي ذاع صيته، ومؤلف عرف براعه إذ يقول:

قسماً بوجهك وهو بدر طالع
وبليل طلعتك التي كالغيب
ويطيب ميسمك الشهي البارد الـ
عذب النمير اللؤلؤي الاشنب
لو لم أكن في رتبه أرعى لها الـ
عهد القديم صيانة للمنصب
لهتكت ستري في هواك ولذ لي
خلع العذار ولج فيك مؤنبي (1)

ويتغزل الشاعر القاضي الحسن بن عمر الدمشقي (2) بالمذكر ايضاً فيصور محبوبه وقع عليه الحيف منه، إذ كثيراً ما يطالعا تغزل الشاعر بالغازل في هذا العصر، اما في هذين البيتين فنجد الشاعر متأثراً بالفاظ ترد في القضاء، وذلك في قوله:

الحاظه شهدت باني ظالم
واتت بخط عذاره تذكارا
يا حاكم الحب اتند في قصتي
فالخط زور والشهود سكارا (3)

وبهذا فان شعر الغزل في هذا العصر بصنفيه العفيف والماجن كان امتداداً للقوائد التقليدية في العصور السابقة ولاسيما الشعر الماجن لكنه لا يصل إلى ما وصل إليه الغزل في العصر العباسي من تهتك ومجون، لذا جعله الشاعر

(1) فوات الوفيات: 155/1

(2) هو الحسن بن عمر بن حبيبي بن عمر الدمشقي الاصل الحلبي، ترجمته، الدرر الكامنه: 17/2

(3) المصدر نفسه: 17/2

متفصلاً في التعبير عما يجول في نفسه من لوعة الحب، وتباينت العاطفة في هذا الموضوع منها ما كانت صادقة نابغة من قلب الشاعر وهذا ما تمثله الصنف الأول من الغزل، وقد تكون مزيفة لا تليق بالشاعر القاضي ومستواه الأخلاقي والديني وهذا ما تمثله الصنف الثاني، على قلته وقد تكررت الألفاظ فيما بين القصائد والأبيات ومنها: الحب، الفراق، الدموع، الجفا، الشوق العاذل، الهجران، الديار، وقد عبر عنها الشاعر بما اسعفته قريحته الشعرية وموهبته الفنية في انشاء الشعر.

2. الوصف:

يعد الوصف من الموضوعات البارزة في هذا العصر، فالشعراء فنانون مبدعون يرسمون بالكلمات ما يرون، ويصورون ما يشاهدون كل ما هو جميل في الطبيعة، فاقبل هؤلاء الشعراء إقبالاً واسعاً عليها، ووصفوا أشجارها وأزهارها وثمارها، هذا فضلاً عن وصفهم البلاد وما فيها، وفصول السنة واجوائها.

ومن الشعراء الذين وصفوا بلدانهم القاضي محب الدين الحموي⁽¹⁾ فانه وصف الشام كلها دون ذكر لأحدى مدنها أو بلداتها أو قراها، وقد أسعفته ثقافته الدينية بان استخدم ألفاظاً ومعانٍ ورد ذكرها في القرآن الكريم، فزوق شعره بها، وضمنه تلك المعاني والأخيلة اللطيفة، إذ يقول:

أتينا فسلمنا عليها عشية فغنى لنا فيها الحمام وحيانا

وأبدى لنا ثغر الأفاحي تبسماً وأحسن ملقانا وأكرم مثنونا

وما هي الأجنة قد تزخرت الم تر فيها العين حورا وولدانا

ومن تحتها الأنهار تجري كلها عيون إلى الروضات ترسل غدراننا⁽²⁾

ولاشك أن الشاعر أفاد من ثقافته الدينية ويتضح هذا الأمر من خلال استخدامه للمفردات والأوصاف القرآنية، ونلاحظ هذا في مفرداته من قوله (أكرم مثنونا، حور العين، وولدانا، من تحتها الأنهار).

ووصف الشاعر القاضي ابن الصاحب⁽³⁾ البرق فصوره كالجيش العرمرم الزاحف بضوئه وناره المخيفة، إذ يقول:

كان البرق حين تراه ليلاً ظبَّ في الجو قد خرطت بعنف

تخال الضوء منه نار جيش أضاءت والرعود فجيش زحف⁽⁴⁾

(1) هو: أبو الفضل محب الدين محمد بن أبي بكر بن داود بن عبد الرحمن العلواني الدمشقي المتوفى (1016 هـ) تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 322/3، ربحانة الالباب: 194/11.

(2) ربحانة الالباب: 194/1.

(3) هو: القاضي ناصر الدين محمد بن يعقوب بن عبد الكريم الحلبي المتوفى (763 هـ)، تنظر ترجمته في: الوافي بالوفيات، الصفدي: 237/5.

(4) الوافي بالوفيات: 238/5.

لقد وصف الشعراء كل شيء أثار إعجابهم وحتى فصل الشتاء لم يكن بعيداً عن أوصافهم، بل عمدوا إلى وصف أجوائه وأنوائه فوصفوا السحاب والمطر والتلج وأيامه الباردة، وأجادوا في تلك الأوصاف من خلال اعتمادهم على أساليب البيان والبديع.

ووصف الشاعر ابن الصاحب المطر وقت الصباح، ورأى أن هذا المطر مصدر خير للناس بعد القحط واليبس، حيث يهدي لهم ماءً عذباً سلسيلاً، وما أن يروي المطر الظماً حتى يدرك الشاعر وقومه طعم الزنجبيل من هذا الغيث الذي نزل رحمة وهبة من الخالق، وفي هذا الوصف قال الشاعر متأثراً بقوله - جل وعلا - ((كان مزاجها زنجيبلاً))⁽¹⁾:

طبق الجو بالسحاب صباحاً ومطراً ناسخاً مغيثاً وبيلاً

نسخ الري قحط ويبس بغمام أهدى أليناً سلسيلاً

ارتشفنا الرضاب منه فخلنا عن يقين مزاجه زنجيبلاً⁽²⁾

ووصف الشاعر نفسه المطر في الليل مثلما وصفه في الصباح، ورسم لنا صورة أجمل بكثير من تلك التي قالها في وقت نزوله صباحاً، إذ شبه الليل بالثوب الأسود، وجعل من المطر النازل لؤلؤاً يرصع هذا الثوب، مشيراً إلى شدة اللمعان في الظلمة وأكمل لوحته هذه بان جعل هذا المطر الشبيه باللؤلؤ يتحول إلى فضة منثورة في الأرض، يشع بريقها عن بعد وصورة الأرض مبهرة وتسر النظر، وتصور جمال الطبيعية مع قدرة الخالق - جل وعلا- إذ يقول:

وكان القطر في ساجي الدجي لؤلؤاً رُصع ثوباً اسودا

فإذا ما قارب الأرض غدا فضة تشرق مع بعد المدى⁽³⁾

فالورد وجماليتها لم يكن يغفل عن ذكره الشعراء فوصفوه بمنتهى الرقة والعذوبة فمن ذلك ما قاله احمد بن عبد الله⁽⁴⁾ في وصف الوردة إذ جعل لها أهمية في إعطاء صورة جميلة ورائعة للأرض أو البستان، إذ يقول:

وإفي بها البستان ضنوك وردة يقضي بها لما مطلت عهدا

اهدي البهار محاجزاً واتي بها في وقته كيما تكون خودا

فبعثتها مرتادة بنسيمها تنثى من الروض النضير قدودا⁽¹⁾

(1) الإنسان/17.

(2) الوافي الوفيات: 239/5.

(3) النجوم الزاهرة، ابن تغري بردي: 16/11.

(4) هو: احمد بن عبد الله بن محمد الشيخ ابو العباس المنصور بن الخليفة المهدي ابن أبي عبد الله القائم بأمر الله الشريف الحسيني، كان قاضياً

في قضاء السوس (ت1012 هـ) تنتظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 222/1.

وكان للثمار الموجودة في الحدائق والبساتين نصيب من شعر الوصف، ومن ذلك ما خاطب به القاضي صلاح الدين الكوراني العناب، إذ رسم لنا صورة جميلة في أثناء خطابه لهذه الثمار ومن ثم يجيب عليه هذا الثمر بلسان الشاعر، إذ كانت هنالك محاورة بين الشاعر والعناب، حيث قال:

فيا شجر العناب مالك مثمر سروراً ولم يجزع على سيد الحمى

على رسمه أورقت تهتز فرحة وتدلي إليه كل غصن تنمنا

أهدي أمارات المسرة قد بدت أم الحزن قد أبكك من دونه دما(2)

وبهذا قد أبدع الشاعر عندما سال العناب بتلك الأبيات التي مضت ووصف الشعراء القضاة ما تقع اعينهم عليه من مظاهر الطبيعة أيضاً، وما يحدث من برقٍ ورعدٍ وصواعق وفيضانات، ليوثقوا هذه الصور والاحداث، إذ يصف القاضي عبد الله بن محمد الانصاري⁽³⁾ سيلاً عظيماً، فعل فعلته بالسهول والمناطق الوعرة، حتى الجأ الناس الى التحصن منه، وفي هذه المعاني يقول

ولما اتى سيلٌ عظيمٌ عرمرم بوادي القرى يعلو على السهل والوعر

ركينا ظهور اليعملات تحصناً فكانت لنا في البر سفناً الى البحر (4)

وبهذا قد تميز شعر الطبيعة بتصوير كل ما هو جميل وما تقع عليه أعين الشعراء وما يعجبهم من الطبيعة وجمالها وأزهارها وثمارها وتمثل هذا بإبداع الشاعر في استخدامه أسلوب البلاغة في التصوير وتقديم اللوحة الرائعة المتمثلة بعذوبة الألفاظ والمعاني والوصف الدقيق.

(1) خلاصة الأثر: 1/225.

(2) خلاصة الأثر: 2/255.

(3) هو عبد الله بن محمد القادر بن ناصر بن الحسين بن علي الانصاري الخليلي ، ولد سنة 654 ، ولم تذكر وفاته ، ترجمته الدرر الكامنة:

180/2

(4) المصدر نفسه: 180/2

الفصل الثالث

أغراض أخرى

الاخوانيات

هو لون يصور العلاقات الاجتماعية بين الشعراء وأصدقائهم أو ممدوحهم أو كل من يرسل إليه هذا الشعر وينضوي تحت هذا الشعر التهنية والاعتذار والمراسلات، وقد شاعت الأخيرة في العصر الوسيط، تميز في هذا الغرض الشعراء القضاة تميزاً ملحوظاً وكتبوا قصائد تحمل معانٍ اجتماعية تربط الشاعر مع الذي ترسل اليه الرسالة ارتباطاً وثيقاً، واهتم فيه الشاعر القاضي بالجانب الوجداني الذاتي أكثر من اهتمامه بالجانب الإبداعي.

ان الشاعر القاضي في هذا اللون يتحدث إلى فئتين من الناس الاولى هم الذين يفوقونه في المنزلة من قبيل العالم والفقير أو ذوي سلطان ففي هذه الحالة لا تسقط الحدود مرة واحدة بين الشاعر وصاحبه فيبقى هنالك هذا الشعور بالمكانة المتميزة، وأكثر المراسلات التي يكتبها الشعراء القضاة كانت للعلماء فمن ذلك ما كتبه القاضي عبد الرحمن الخلي⁽¹⁾ إلى ابن عمه الفاضل احمد الخلي في صدر رسالة إذ استهلها بأبيات تبدأ بالسلام وتعبر عن حبه المقيم في قلبه الذي لا يرحل عن تواجده فيه، وجعل هذا العالم خير أقرانه بما له من فضلٍ وعلمٍ وتقى ومقامٍ أعلى حتى انه يفخر به الناس وجعل عمله ماجداً لا يزال ولا يجهل حتى اقتخر هذا الشاعر بكتابه المرسل لما يحمل من لفظ عزيز ومعنى لطيف، ويفصح عن شوقه الذي يسال عن حال هذا العالم ويسال الله -جل وعلا- اللقاء به عاجلاً بعد هذا الفراق ويسال أيضاً آل بيته الأطهار (عليهم السلام) بهذا اللقاء إذ يقول:

سلام	على	الولد	الفاضل	سليل	الكرام	الولي	الكامل
ومن حبه	صار	في	مهجتي	مقيما	لها	ليس	بالراجل
على العلم	الفرد	عالي	الذرى	ومن	مجده	ليس	بالزائل
هو العلم	الماجد	المرتضى	حليف	التقى	ذو	المقام	العلى
على احمد	خير	مولى	لقد	تسامى	بفضلٍ	وفخر	جلى
فتى احمد	خير	اقرانه	هو	ابن	محمد	أبوه	علي
فتى عمر	الخير	خليهم	ومن	فضله	قط	لم	يجهل

(1) هو: القاضي عبد الرحمن الخلي اليمني الأنصاري الشافعي الفحطاني وجيه الدين واحد القضاة العدل باليمن (ت1095هـ) تنتظر ترجمته في:

خلاصة الأثر: 339/2.

أمام	تسلسل	من	سادة	حووا	العلم	في	الزمن	الأول
وأنصار	دين	اله	الورى	ومن	يجهل	القدر	فليسال	
وشهرتهم	تعني	عن		وذا	غير	خاف	على	الفاضل
وذا	احمد	بخلهم	قرعوا	كشمس	الضحى	فاعتمد	مقولي	
ويعد	وصلي	الكتاب	الذي	له	يشرح	الصدر	للمجتلى	
قرأت	له	بعد	تقبيله	ووضع	على	الرأس	والكاهل	
تضمن	لفظاً	عزيراً	غدا	كدر	يجيد	لذات	الحلى	
وضاله	رتبه	في	الملا	بقد	قويم	ووجه	حلا	بي
هي	السؤل	يا	سيدي	والمنى	والمنى	وصفاه	إلى	المرتل
وأعرابه	عن	صفا	حالكم	به	حصل	القصد	للأمل	(1)

في هذا يريد الشاعر تحقيق أمنيته في الإجابة عن سؤاله الذي يريد به أن يعرف حال ابن عمه العالم وهو يتمنى أن يكون هذا العالم مازال متمسكاً بالصفاء ومتمسماً بالوفاء وتتميز هذه القصيدة بأنها لا تحمل فيضاً عاطفياً متدفقاً فضلاً عن خلوها من الأخيلة الواسعة وليس فيها معنى عميقاً يثير الذهن ويعني الفكر ومن شعر الإخوانيتان ما قاله الشاعر القاضي والفقير علي بن اسماعيل القونوي⁽²⁾ بحق من قدم له العون في الشام حيث قال:

غمرني المكارم الغر منكم وتوالت علي منها فنون

(1) خلاصة الاثر: 2/ 339 - 340

(2) هو علي بن اسماعيل بن يوسف القونوي علاء الدين الفقيه السافعي المتوفي سنة (727) هـ , ترجمة الدرر الكامنة: 3 / 15

شرط احسانكم تحقق عندي ليت شعري الجزاء كيف يكون (1)

اذ نلاحظ تاثر الفقيه بالمعاني الدينية والاخلاقية وعلى وجه الخصوص ما ورد في قوله تعالى ((هل جزاء الاحسان الا الاحسان))⁽²⁾.

أما النوع الاخر الذي تبعت اليهم الرسائل وهم الأقران والأهل، ويجد الشاعر في هذه الرسائل متنفساً للتعبير عن أحاسيسه وأشواقه إلى ذويه، ويبدو هذا الأمر واضحاً عندما يكون الشاعر بعيداً عن أهله، عندها لا يكون له إلا أن يرسل ما يجول في صدره من شوق إلى لقيأهم فهذا إبراهيم بن الشهاب محمود⁽³⁾ يرسل إلى والده وقد أضناه البعد، وهو يتساءل عن تلك الأيام الخوالي هل هي عائدة ثم يعلل بعده عن أبيه وهو القضاء الذي لم يكن قد اختاره بل أطاعه كارهاً، فيقول:

هل زمن ولى بكم عائد أم هل ترى يرجع عيش مضى

فارتكم بالرغم مني ولم اختره لكني اطعت القضا (4)

وهنا نجد استخدام الشاعر مفردة (قضا) منيراً الى انه كان مطيعاً لمهنته التي احبها وهي القضاة وثمة لون آخر ينضوي تحت مفهوم الاخوانيات وهو شعر التهنية، وفيه يبعث الشعراء رسائل إلى العلماء والوجهاء والاصدقاء أو غيرهم لتهنئتهم في المناسبات الاجتماعية بمختلف اشكالها فهذا محمد بن خليل⁽⁵⁾ له شعر أجاد فيه وأبدع وحقق غايته في التهنية فمنه قوله مهنياً الشيخ عبد الرحمن المرشدي بالمدرسة السليمانية لما تقلد تدرسيها إذ عبر فيها الشاعر عن فرحته عندما سمع خبراً يسره في تقليد تدريس هذا العالم لتلك المدرسة فجعله رداً للحق من بعد الاضطهاد إذ يقول:

لقد سرنى ما قد سمعت فهزني بلذته هز المدام فاسكرا

وذلك لما أن غدا الحق راجعاً لاهليه من بعد الضلال مكبرا

فدونكها مفتي الأنام حقيقية وأنا لنرجو فوق ذلك مظهرا (6)

وثمة لون آخر من شعر الاخوانيات غير المراسلات والتهنية وهو لون الاعتذار وفيه يقوم الشاعر باعتذاره لمن اخطأ بحقه أو قصر عن أداء التزام له تجه الاخر فمن ذلك ما كتبه شعبان بن ولي الدين البوسني⁽⁷⁾ إلى صاحب الترجمة عندما

(1) المصدر نفسه: 3 / 17

(2) الاحسان / 60

(3) هو: أبو أسامات جمال الدين إبراهيم بن الشهاب محمود الحلبي (ت760هـ) تنظر ترجمته في: المنهل الصافي، ابن تغري بردي: 158/1.

(4) المنهل الصافي: 161/1.

(5) هو: محمد بن خليل الاحسائي المكي الأديب الشاعر المشهور قاضي في قضاء الطائف (ت1044) تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 444/3.

(6) خلاصة الأثر: 446/3.

(7) هو: شعبان بن ولي الدين البوسني النوسيلي نزيل قسطنطينية قاضي عساكر (ت1077هـ) تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 218/2.

دعاه إلى مجلسه فامتتع من المجيء فكتب له قصيدة نعتة بها بنعوت مميزة وأوضح فيها الشاعر عن مدى شكره وامتنانه وحبه لهذا العالم فذكر فيه المزايا التي جعلته بها وحيد عصره كونه حسن العشرة طيب الأخلاق حتى جعله متفرداً بما عنده مميزاً من غيره فضل النسب والعلا والمجد إذ يقول في هذه المعاني:

مولاي يا من له في كل جارحة مني لسان يؤدي شكر ما وجبا
ومن إذا ما ذكرنا حسن عشرته وطيب أخلاقه طرنا به طربا
ومن له في فؤادي من محبة منازل بلغت في افقها الشهبا
أنت الذي ما رأينا مثله أبداً فضلاً وبذلاً وخلقاً منه منتخباً
كانه من معد في خلائقه وليس منه إذا ما قال لي نسبا
وليس فضل الفتى في الفضل نسبته أن الفتى من يعد المجد والحسبا

ومن ثم يدخل الخيال في هذه القصيدة عندما شبه هنا الشاعر كتاب دعوته بالدر، ومن ثم يبدي الشاعر اعتذاره ويوضح له بأنه ليس ممن تعالي وامتتع عن مجيئه، ويترجاه الشاعر بأن يقدر اعتذاره ويصفح عن مؤاخذته، إذ يقول:

أتى كتابك في أمر بذلت له وحهاً لأمرك فوق الترب منسجماً
موشحاً كل أمرٍ راق مسمعه كأنه الدر بكرة ليس منتقياً
وبت الثمه حباً وتكرمه ويات يزعجني قلباً أليك صبا
لكن عذري بعد عن ذراك وذا باد وعذر متى للعبد قد وجبا
ولست والله إلا عبد تكرمه لا عبد مخصصة أن رحمت منتسبا
فلا تظن على ما في من انف اوانقباض بان ادعي فاحتجبا

والله يعلم ان لم يبق لي زمن في أمر جمعية في غيركم أرباً
واعذر فديتك واصفح عن مؤاخذتي: فمن لعبد إذا وافاك أو هربا

واسلم على كل حال أنت طالبها فلا يسر الفتى إلا بما طلبا (1)

وفي هذا الشعر تعبير لطيف وودود يحمل في ثناياه ما يجول في خلد الشاعر وفيه عظم الشاعر ومجد الشخص المرسل إليه وقد اتسم بلياقة الحديث والارتباط بواقع الشاعر وأحاسيسه. وبهذا امتاز شعر الاخوانيات بسمات هي التأدب في الخطاب واللباقة في الحديث وإطراء نعوت مميزة وألفاظ فخمة تحبب وتقرب من الشخص المرسل إليه⁽²⁾، فضلاً عن أنها تخلو من الخيال البعيد الذي يبدع فيه الشاعر، وبأني هذا الشعر بسيطاً خالياً من التكلف وليس فيه فيض عاطفي متدفق أو أفكار عميقة، والاخوانيات هي ليست غرضاً جديداً في مرحلة العصر الوسيط وإنما جاء مسابراً للقوائد التقليدية التي قيلت في العصر العباسي اما الشعراء القضاة فانهم ترجموا موقعهم الرسمي والمتصدر من خلال الشعر الذي قيل في هذا الغرض، ولم تتدنى الفاظهم لتصل الى مستوى السوقية والشعبية على الرغم من خلوها من التعابير الفحمة واللغة العالية.

أغراض أخرى

1. الشعر الصوفي

انتشر التصوف في العصر الوسيط في اكثر البلدان العربية وكثرت مدارسه والربط والتكايا في مصر والشام اما في العراق فان التصوف وجد ((قبولاً عند الحكام والسلاطين وخاصتهم من السلاجقة وسائر الترك وعند جماهير العامة))⁽³⁾. هذا اصبح الشيء الكثير من ((النشاط الفلسفي صوفياً بحثاً أكثر منه عقلياً بحثاً))⁽⁴⁾. وقد ارجع الصوفيون مشاربهم الى طرائق متعددة منها القادرية والرفاعية والشاذلية والبكتاشية، وقد أفاد الدكتور الفاضل كامل مصطفى الشيبني في هذا الموضوع، وقال: ((فقد وصل المتصوفة أئمة الشيعة بمشربهم وجعلوهم من مؤسسي طريقتهم))⁽⁵⁾. فلا بد أن يكون للصوفية أدب خاص بهم، وبعكس ما يذهبون إليه، ويصور انفعالاتهم وأحاسيسهم بل حياتهم، وقد استسقى الشعر الصوفي مادته من مصادر عدة في الشعر العربي ومنها الشعر الديني وشعر الغزل كما أفاد من الخمريات، بيد أن الصوفيين لا يسكرهم الخمر المادي - في الغالب - بل يسكرهم الحب الإلهي والهيام والتعلق بالخالق⁽⁶⁾ كما أن شعراء الصوفية أفادوا من الرمز في الشعر واعتمدوا أساليب الغموض في كثير من أشعارهم، متكئين على التلميح والإيماء، وهم بهذه الطريقة اخفوا معتقداتهم وراء تلك الإشارات والتلميحات، وأنعكفوا في الربط والزوايا ثم صوروا تلك الحياة الروحية الخاصة، يقول القاضي التنوخي⁽⁷⁾ في مسألة الاعتكاف في الزوايا وترك ما دونها:

(1) خلاصة الأثر: 2/219-220 .

(2) ينظر: اتجاهات الشعر في المشرق العربي في العصر الوسيط: 87.

(3) اتجاهات الشعر في العراق: 90.

(4) الحركة الفكرية في مصر: د. عبد اللطيف حمزة: 92.

(5) الصلة بين التصوف والتشيع: 10.

(6) انظر الشعر في المشرق العربي في العصر الوسيط: 268.

(7) هو: القاضي محمد بن صالح بن محمد بن علي التنوخي المتوفى (659 هـ)، تنظر ترجمته في: ذيل مرآة الزمان: 473/1.

أقول لمن يلوم على انقطاعي وإيثاري وإيثاري ملازمة الزوايا
أطعم أن تجدوا لي حياة وقد جاوزت معترك المنايا (1)

وكذلك للشاعر احمد المرشدي⁽²⁾ قوله في صوفية عصره:

صوفية العصر والأوان صوفية العصر والأوان

فاقوا على قوم لوط بنقران بنقران⁽³⁾

الخاتمة

من خلال جرد ودراسة شعر القضاة في العصر الوسيط وبيان اهم الموضوعات التي انشد فيها القضاة اشعارهم، يتبين لنا ان نتائج البحث في هذا الموضوع متمثلة بما يأتي:

- 1- يأتي الشعر في العصر الوسيط مكملاً للإرث الأدبي العربي وحلقة وصل مهمة بين القديم والحديث.
- 2- احتواء هذه المرحلة لنماذج قيمة من الشر، وهي تغاير الفكرة السائدة التي تشير الى ان هذه المرحلة عانت الجمود والانحسار والتقليد.
- 3- بينت الدراسة ان العلماء والفقهاء والقضاة باعتبارهم سراة الناس كانوا شعراء ويشاركون مجتمعهم ثقافته الأدبية، وتميز شعر القضاة بولوجه الى مفاصل الحياة العامة.
- 4- تباينت الاجادة في انشاد الشعر من قبل القضاة، فمثلاً وجدنا نماذج راقية، طالعتنا نماذج اخرى ليس بالمستوى الفني المطلوب.
- 5- يتميز شعر القضاة بالصدق في التعبير في اقله.
- 6- انشد الشعراء القضاة في اغلب الموضوعات وكان اقلها الهجاء، ويعود السبب كون القضاة يميلون الى تهذيب الالسن بحكم عملهم، الا ما ندر.
- 7- تبين من خلال الدراسة ان الشعراء القضاة لم يتأثروا كثيراً بألفاظ وافكار المهنية للقضاة، حيث يتبادر الى ذهن المتلقي عند سماعه الموضوع بان هذه الفئة متأثرة الى حد ما بالمهنة، لكن هذا ما لم نلمسه عندهم.

المصادر:

- فن المديح وتطوره في الشعر العربي، احمد أبو حاقه، منشورات دار المشرق، بيروت، 1962.
- الأساس في تاريخ الأدب العربي، بهجت الأثري، مصطفى جواد، كمال ابراهيم، مطبعة السعدي، ط2، 1955.
- مطالعات في الشعر المملوكي والعثماني، د. بكرى شيخ أمين، دار الشروق، بيروت، 1972.

(1) ذيل مرأة الزمان: 374.

(2) هو: احمد المرشدي الحنفي المكي قاضي مكة المتوفى (1047 هـ) تنظر ترجمته في: خلاصة الأثر: 301/1.

(3) المصدر نفسه: 305/1.

- الحركة الشعرية في عصر المماليك في حلب الشهباء، د. احمد فوزي الهيب، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1986.
- در الحبيب في تاريخ اعيان حلب، الحنبلي، محمد بن ابراهيم، تحقيق: الفاخوري، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1974.
- خلاصة الاثر في اعيان القرن الحادي عشر، المجتبى، محمد امين بن فضل الله، مكتبة خياط، بيروت.
- الشعر في المشرق العربي في العصر الوسيط، د. محمد شاکر الربيعي دار الرضوان، عمان، 2012.
- تذكرة الحفاظ، شمس الدين الذهبي، حيدر آباد الدكن، 1333هـ.
- زبدة الفكرة في تاريخ الهجرة، الامير ركن الدين بييرس المنصوري تحقيق: دونالد ريتشاردز، الشركة المتحدة للتوزيع، بيروت، 1998.
- تاريخ ابن الفرات، تحقيق: قطنطين زريق ود. نجلاء عز الدين، المطبعة الامريكانية، بيروت، 1939.
- فوات الوفيات، محمد شاکر الكتبي، تحقيق: د. احسان عباس، دار صادر، بيروت، 1973.
- كشف الظنون، حاجي خليفة، استنبول، 1941.
- ريحانة الالبا وزهرة الحياة الدنيا، الخفاجي، احمد بن محمد الوتري، المطبعة الخيرية، القاهرة، 1306هـ.
- الدر الكامنة في اعيان المئة الثامنة، العسقلاني، هاب الدين احمد بن حجر.
- اتجاهات شعر الغزل في العراق في العصر الوسيط، طالب، حميد خلف، رسالة ماجستير مقدمة الى جامعة الموصل، 1985.
- عيون التواريخ، الكتبي، محمد بن شاکر، ج20 تحقيق: د. فيصل السامر ونبيلة عبد المنعم، دار الرشيد للنشر، بغداد، 1991.
- الوافي بالوفيات، الصفدي، صلاح الدين خليل بن ابيك، باعثناء: هلمون ريتز، دار النشر فرانز شتايز، بفيستبادن، ط2، 1962.
- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ابن تغري بردي، وزارة الثقافة والارشاد القومي، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر.
- المنهل الصافي والمستوفي بعد الوافي، ابن تغري بردي، تحقيق: د. محمد محمد امين، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1984.
- الحركة الفكرية في مصر في العصرين الايوبي والمملوكي الاول، د. عبد اللطيف حمزة، مطبعة احمد علي مخيمر، القاهرة، 1968.
- الصلة بين التصوف والتشيع، د. كامل مصطفى الشبيبي، مطبعة الزهراء، بغداد، 1964.
- ذيل مرأة الزمان، اليونيني، قطب الدين موسى بن محمد بن احمد، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الدكن، الهند، 1954.

فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بمادة الكيمياء.

د. فالح عبد الحسن عويد الطائي

جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية

Effectiveness of Cooperative Learning Strategy in the Acquisition of Chemistry for the Students in First Intermediate Class

Dr. Faleh Abdul Hasan Uwaid Al- Ta'i

University of Diyala / College of Basic Education

Abstract

The aim of this study is to recognize effectiveness of cooperative learning strategy in the acquisition of chemistry for the students in first intermediate class. To achieve the aim, the study has been applied to a sample of (50) students in the first intermediate class in Al-Raya High School divided into two groups. After making equivalence between the two groups according to age considering even months and scholastic acquisition of general science in the primary school, the first experimental group which involves (25) students has been taught using the cooperative learning strategy whereas the second control group has been taught in the traditional method. An acquisition test consisting of (30) multiple choice items has been prepared and its validity and reliability have been found. When the test has been applied to the two groups, the results reveal variations which have a statistical indication in the averages of the students' marks of the two groups in favour of the experimental group taught by the cooperative learning strategy. The study comes up with a number of relevant recommendations.

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بمادة مبادئ الكيمياء، ولتحقيق هذا الهدف طبقت الدراسة على عينة مكونة من (50) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط في ثانوية الراية موزعين على مجموعتين، وبعد إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر الزمني للطلاب محسوبا بالأشهر والتحصيل الدراسي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية، درست المجموعة الأولى التجريبية وعددها (25) طالباً بإستراتيجية التعلم التعاوني ودرست المجموعة الثانية الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتم إعداد اختباراً تحصيلياً تألف من (30) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد وتم إيجاد صدقه وثباته وطبق على مجموعتي البحث وأظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات ذات الصلة.

PROBLEM OF THE RESEARCH

أولاً: مشكلة البحث :

إن الأسلوب التربوي الذي يتربى عليه الغالبية العظمى من الطلبة في العالم هو أسلوب تلقيني عقيم يقتل الإبداع ويحد من التفكير والخيال وهذا الأسلوب يعيشه معظم الأبناء في بيوتهم مع آبائهم وفي مدارسهم مع مدرسيهم، (الحمادي، 1999، 73)، كما ان الأساليب التربوية التقليدية تجعل من الطالب متلقياً للمعلومات والتعليمات والأوامر، دون أن يشاركه المعلم أو الوالدان في الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول إلى الحقائق ذلك كله يجعل المتعلم فاقداً لروح البحث والتفكير السليم. (مصطفى، 2002، 23)

من خلال عمل و خبرة الباحث في مجال تدريس الكيمياء في مختلف المراحل الدراسية، الثانوية والجامعية، لاحظ إن هناك تدن في مستوى تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء، ومن خلال اطلاع الباحث على البحوث والدراسات في هذا المجال وجد إن هناك مشكلة تشغل جميع من له علاقة بالتربية والتعليم في الوطن العربي بصورة عامه

والعراق بصورة خاصة تتمثل في انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في التعليم النظامي نتيجة استخدام الاستراتيجيات والأساليب القديمة في التدريس والقائمة على التلقين وحفظ المعلومات .

ومن خلال اطلاع الباحث على نسب النجاح لمادة الكيمياء لطلبة الصف الاول المتوسط للأعوام السابقة والتي كانت (67، 6%)، (64، 8%) للأعوام الدراسية (2009-2010) و(2011، 2010) على التوالي، وهي السنوات الأولى لتدريس الكيمياء في الصف الاول المتوسط يتبين من النسب المئوية للنجاح تقع بتقدير متوسط، وتشكل نسبة يجب تدارسها والبحث عن سبل معالجتها، وفي تقص لأسباب الرسوب استطلع الباحث آراء التدريسيين من خلال جلسات المناقشة حول أسباب تدني مستوى الطلبة، فقد وقع الجزء الأكبر من الأسباب على طرائق وأساليب التدريس التقليدية المتبعة في تدريس الطلبة وعدم الاهتمام بالمستجدات التربوية من الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس الكيمياء، وكذلك ضعف دافعية الطلبة نحو التعلم، التي من أسبابها إتباع الطرائق التقليدية في التدريس.

وفي هذا الصدد يشعر الباحث ومن خلال خبرته المتواضعة في مجال التدريس في مواقع عديدة منها المدارس الثانوية ومعاهد إعداد المعلمين وكلية التربية الأساسية، إن طرائق التدريس التي كانت سائدة في التدريس والمستخدم من قبل المدرسين لم تعد كافية (إذ تتخللها بعض القصور) لمواجهة التطور الذي حصل في مجالات الحياة وان التدريس لم يعد مقبولاً منه تزويد الطالب بالمعلومات، وان المطلوب هو أن يرتقي التدريس إلى إحداث الأثر المطلوب في الطالب، وذلك يتحقق من خلال قدرة الطالب على الانجاز عندما تواجهه مواقف حياتية تتسم بالتعقيد. ويرى الباحث من الأسباب الكامنة وراء ضعف تحصيل الطلبة في الكيمياء هو الاستمرار في إتباع الاستراتيجيات التقليدية في تدريس الكيمياء وعدم استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد الطالب على الفهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة، والتي تزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم وتجعلهم يمارسون القراءة الوظيفية التي تشعرهم بقيمة ما يقرؤون، ومن هذه الاستراتيجيات إستراتيجية التعلم التعاوني **Cooperative learning**، فاستراتيجيات التعلم التعاوني تبنتها دراسات عديدة التي أجمعت على إن التعلم التعاوني يرفع تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالمعلومات المدرسية، وإتقانهم لها وتطبيقها في مواقف تعليمية أخرى، كما انه يزيد الرغبة في التعلم، وان استراتيجية التعلم التعاوني هي الإستراتيجية المفضلة لدى الطلبة ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض.

وهذا مادفع الباحث الى التفكير في استراتيجيات جديدة للتدريس فقد تم اختيار إستراتيجية التعلم التعاوني لمعالجة مشكلة البحث وإنها قد تسهم في معالجة تدني تحصيل الطلبة وبذلك فقد طرح الباحث مشكلة البحث في السؤال الآتي:

- هل التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني اثر في زيادة تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط بمادة الكيمياء؟

IMPORTANCE OF THE RESEARCH: أهمية البحث:

يمر العالم بمرحلة من التطور والازدهار التقني والعلمي، مما أدى إلى أحداث تغييرات واسعة في طبيعة الحياة المعاصرة في جميع النواحي، كانت سببا في ظهور مشكلات كثيرة يحتاج حلها المزيد من التطور والتقدم . إن هذه التغييرات حدثت نتيجة مباشرة وغير مباشرة لتقدم العلم الذي أصبح اليوم رمزا من رموز القوة بما يسمى بعصر العلم والتكنولوجيا والفضاء والاتصال والحاسوب والهندسة الوراثية وجراحة الجينات والاستساخ الحيوي . ولعل التراكم الهائل والسريع في المعرفة العلمية جعل هذه المرحلة تتزايد وتتضاعف في مدد زمنية قصيرة كان لها انعكاساتها على التربية والتعليم عامة وعلى مقررات وطرائق واستراتيجيات وأساليب تدريس العلوم، إذ انه لم يعد في حدود إمكانيات الاستراتيجيات التقليدية في التعليم وقدرات المدرس العادية مسايرة العصر ومواكبته . (زيتون، 1996، 9) . ولا نستطيع تحقيق ما نهدف إليه من تقدم علمي إلا إذا كان لدينا الجيل المؤمن بالعلم والذي يمتلك اتجاهات إيجابية نحو العلم والتقدم العلمي لكي يستطيع مواجهة تحديات العصر والتغيرات السريعة في المجتمع، ولتحقيق ذلك اتخذت بعض الدول التربية أداة لتحقيق ما تصبو إليه من أهداف. ولكي تحقق التربية أهدافها لا بد من تربية علمية تعمل على تزويد المتعلم بالمعلومات والمفاهيم والنظريات والقوانين وتنمية مهاراته واتجاهاته

العلمية وطرائق تفكيره التي تجعله متمكناً من فهم البيئة من حوله وقادراً على مواجهة المشكلات وحلها وفق منهج علمي سليم (سعد، 1976، 17) .

اهتمت التربية الحديثة بإيجاد أساليب وطرائق تدريسية كفيلة بإيصال المادة العلمية إلى أذهان الطلبة معتمدة على المناهج الدراسية بمفهومها الحديث، إذ يعد المنهج أداة التربية الفعالة التي من الضروري تحديثها لغرض ربطها بالتطورات المعاصرة (المشهداني، 1998، 2). وفي هذا الصدد يشير الخليلي وآخرون (1995) إلى أن واقع المعرفة متغير، ونتيجة للبحوث العلمية المتصلة بتطوير المناهج على مستوى العالم، فإننا نجد أنفسنا أمام كم هائل من المعرفة يزداد يوماً بعد يوم ولا سيما في مجال العلوم الطبيعية ومنها (الكيمياء)، ولأن من خصائص العلم الديناميكية أنه لا يقف عند حد معين بل أنه يصبح من الضروري مواكبة التقدم والتطور في مجال المعرفة، وتبعا للتطور العلمي فإن أهداف تدريس العلوم في تغيير مستمر، كما أنه مع التطور التقني المتسارع صار لزاماً على مصممي المناهج ومطوريها، أن يراعوا هذا التسارع إذ يحدث تقدم كبير في المجال التقني ولا سيما في العقود الأخيرة. (الخليلي وآخرون، 1995، 159)، لقد صار هم التربويين هو البحث عن أفضل الطرائق التي يتم بها تعليم العلوم لأن أساليب تدريس العلوم وطرائقها هي إحدى الوسائل لتطوير العلم في مجتمع اليوم . (يعقوب، 1989، 12)، ويؤكد زيتون (1996) إن تدريس العلوم يحتل مكانة رفيعة في البرنامج الدراسي للطلاب، إذ يرمي إلى إكساب الطالب المعرفة العلمية، وتنمية التفكير العلمي، واكتساب طرائق العلم وعملياته وتنمية الاتجاهات والمويل العلمية، كما يسعى إلى تكوين المهارات العلمية المناسبة وتطويرها لدى الطالب عن طريق قيامه بالأنشطة العلمية والتجارب المختبرية. (زيتون، 1996، 44).

وتأتي أهمية التعلم التعاوني بأنه يحقق حاجات الطلبة النفسية من ناحية وإيصاله محتوى المادة لهم من ناحية أخرى كما تكسبهم فعالية ضمن الإطار الجماعي حيث يمارس الطلبة نوعين من النشاطات :
معرفية: مهمتها اكتساب المعارف للتلاميذ وتدريبهم الحقائق والقوانين .
ابتكاريه: مهمتها أثارت دوافع التفاعل عند التلاميذ كما إنهم من خلال هذه الطريقة يعبرون عن ذاتهم. (نبيل، 2000، 183).

ويرى الباحث في توظيف إستراتيجية التعلم التعاوني قد تسهم تحفيز الطلبة نحو تعلم الكيمياء من خلال تداخل المعلومات التي يحصلون عليها من بعضهم البعض عبر المجاميع التعاونية التي يدرسون ويتشاورون فيها وبالتالي تزيد من دافعيتهم للتعلم وبالأخير يزيد تحصيلهم الدراسي وهو ما نصبوا إليه.

ثالثاً: هدف البحث **Research Objective** :

يهدف البحث الحالي التعرف الى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الاول المتوسط في مادة من خلال التحقق. من صحة الفرضية الآتية :

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقاً لإستراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفقاً للطريقة الاعتيادية .

رابعاً: حدود البحث:

1. طلاب الصف الأول المتوسط في ثانوية الراية للبنين للعام الدراسي 2011-2012.
2. الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2011-2012).
3. الفصول (الرابع، الخامس، السادس) من كتاب الكيمياء المقرر للصف الأول المتوسط الطبعة الثالثة 2011.

خامسا: تحديد المصطلحات: Definition Of The Terms**الفاعلية: Effectiveness:**

عرفها كل من:

- (قطامي ونايفة، 1998) " مستوى تحصيل الطلبة على وفق إي جانب من جوانب النواتج التعليمية سواء كانت معرفية أم نفس حركية أو عاطفية انفعالية " (قطامي ونايفة، 1998، 17)
- (زيتون 2001) " مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه " (زيتون، 2001، 17)
- معجم المصطلحات التربوية والنفسية (2003) " مدى الاثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في احد المتغيرات التابعة " (شحاتة والنجار، 2003، 230)

التعريف الإجرائي: - الأثر الذي تتركه إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الأول المتوسط في مادة الكيمياء .

الإستراتيجية Strategy:

عرفها كل من :

- (الحيلة، 1999) بأنها "إجراءات أو طرق محددة لتنفيذ مهارة معينة ويكون التعليم استراتيجي عندما يعي المتعلمون المهارات الخاصة التي يستعملونها في التعلم ويضبطون محاولاتهم لاستعمالها". (الحيلة، 1999، 64)
- (كوجك، 2001) بأنها "خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة ولتتمتع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها وتصمم في صورة خطوات إجرائية ويوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الإستراتيجية وتتحول كل خطوة من خطوات الإستراتيجية إلى تكنيكات أي إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود ومخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة". (كوجك، 2001، 301)

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تم إعدادها لتدريس مادة الكيمياء للصف الأول متوسط على وفقها وتشمل تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية .

التعلم التعاوني: Cooperative Learning :

عرفه كل من:-

- (Lonning، 1993) بأنه " طريقة يعمل فيها الطلاب في مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث القدرات والخلفية العلمية ويتفاعلون نحو تحقيق أهداف مشتركة " .
- (Lonning p:1087 ، 1993)

- (الكرش، 2000) بأنها " إستراتيجية تدريسية تقوم من خلال تنظيم الطلاب في مجموعات صغيرة تضم مختلف المستويات التحصيلية، حيث يتعاون طلاب المجموعة الواحدة ويتفاعلون فيما بينهم اثناء التعلم تحت اشراف وتوجيه المعلم الذي يقدم التعزيز اللازم لكل مجموعة حسب ادائها العام " . (الكرش، 2000، 9)

- (زيتون 2007) بأنه: "أسلوب تعليمي - تعلمي يعتمد على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة (2-5) طالب لتحقيق مجموعة من الأهداف المتبادلة المشتركة وذلك من خلال التعاون بين أعضاء المجموعة، والاعتماد المتبادل الإيجابي، والتوصل إلى القرارات بالإجماع من خلال التفاوض الاجتماعي". (زيتون، 2007: 554)

التعريف الإجرائي "إستراتيجية تعلم يقسم فيها الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة في التحصيل والذكاء تضم كل مجموعة (5) طلاب يعين لكل طالب دوره الخاص (قائد، مقرر، كاتب، مشجع، ملاحظ) يتعاونون فيما بينهم لتحقيق أهداف درس الكيمياء ويقتصر دور المعلم على الإشراف والتوجيه والتغذية الراجعة" .

سادساً: إطار نظري

التعلم التعاوني:

وقد ظهرت استراتيجيات التعلم التعاوني في البلاد الغربية من بدايات القرن العشرين ضمن مشروع (JOHN DEWEY) في الدراسات الاجتماعية الذي ساعد على تعميق التعلم بصفة عامة عند الطلاب وتحقيق أهداف المنهج بفاعلية عالية، وقد زاد الاهتمام بالتعلم التعاوني في الثمانينات من القرن الماضي، وتم استعماله في التسعينات لأنه من الطرائق التي أثبتت تحصيلًا جيدًا في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية ولأنه بديل مناسب للتعلم التقليدي الذي قد لا يركز على إيجاد روح التعاون الملموس في طريقة التعلم التعاوني. (القحطاني، 2000: 94)، يؤكد عدد من مفكري التربية والتعليم والإدارة وروادها أهمية التعلم التعاوني للمعلمين في معظم بلدان العالم المتقدمة، وأنه مفهوم يعتمد على إستراتيجية تستهدف تطوير العمل التربوي عن طريق تحسين أداء المعلم المهني والقيادي، وأشار (حجي، 2000) إلى أن التعلم التعاوني يخدم الطلاب كمصادر لتعلم بعضهم من بعض ويرجع ذلك إلى أن أداء أعضاء المجموعة أفراداً يعتمد على الأعضاء الآخرين للمجموعة، ولذلك فإن الاعتماد المتبادل الإيجابي يزداد بين أعضائها. (حجي، 2000، 90)، ومن أهم الذين دعموا فكرة التعلم التعاوني بطريقة غير مباشرة (جان بياجيه) العالم النفسي الشهير الذي كان له الأثر الكبير في المناهج وتنظيم سلم التعليم، إذ إن نظرية (بياجية) تؤكد أن التعلم والتطور عند الفرد ينتج من خلال التعاون الجماعي بين الأقران. وقد أوضح أن الأطفال يكتشفون المعنى ويكونون شخصياتهم بناءً على أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين الآخرين، إذ يعمل الطفل في أثناء التفاعل ضمن مجموعة كموصل ومتسلم للتعليمات والمعلومات، وأن ذلك التفاعل الذي ينتج عنه كثير من التفاوض والمناقشة يؤدي إلى تنمية مهارة الاستماع وتعلم كيفية الوصول إلى حل وسط وهذا يساعد على غرس مهارات الفرد وتشجيعها (محمد، 2005 : 35)

ويرى الباحث أن التعلم التعاوني يعمل على تعزيز مستوى الإنجاز ورفع أكثر مما تحققه أنواع التعلم التنافسية الأخرى؛ إذ تربط الأبحاث الحديثة تجارب التعلم التعاوني في غرفة التدريس بالتحسن في الإنجاز الفردي للطلاب وفي تحسين التفكير وزيادة التحصيل الدراسي وفي اتخاذ مواقف أكثر إيجابية تجاه التدريس وللمهارات الأفضل ضمن المجموعات وفي المجتمعات ولزيادة الاحترام المتبادل الأكبر.

أ- العناصر الأساسية للتعلم التعاوني :

1. التعاضد الإيجابي :

إن أول متطلب لدرس منظم على أساس تعاوني فعال هو أن يعتقد الطلبة أنهم "يعرفون معاً أو يسبحون معاً" وللطلبة مسؤوليتان في المواقف التعليمية التعاونية أن يتعلموا المادة المخصصة وأن يتأكدوا من أن جميع أعضاء مجموعتهم يتعلمون هذه المادة، ويتوافر الاعتماد الإيجابي عندما يدرك الطلبة أنهم مرتبطون مع أقرانهم في المجموعة على نحو لا يمكن أن ينجحوا هم ما لم ينجح أقرانهم في مجموعتهم. (توفيق والحيلة، 2002، 86)

2. المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية :

إن كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بنصيبه في العمل والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بإيجابية، وليس له الحق بالتطفل على عمل الآخرين، وعندما يقوم أداء كل فرد في المجموعة تعاد النتائج للمجموعة تظهر المسؤولية الفردية. (محمود، 2002، 34)

3. التفاعل المباشر بين الطلبة :

يتطلب ذلك من أفراد المجموعة أن يتفاعلوا مباشرة بعضهم مع بعض عن طريق الحوار، وعلى المدرس متابعة المجاميع وتوفير التغذية الراجعة لهم. (JOHNSON D.W. & JOHNSON ;1998 :33)

4.مهارات التعاون:

يتعلم الطلبة أسلوب تطوير العلاقات الاجتماعية المناسبة وتطوير العلاقات الشخصية لتعزيز علاقات العمل الوثيقة بينهم مثل مهارة التواصل بين الأشخاص والقيادة وبناء جسور الثقة وطرائق حل المشكلات بحيث يسهم كل فرد في إنجاز المهمات الموكلة إليه وتنظيم نتائج التعاون. (OKEBUKOLA ; 1986 : 585)

5.المعالجة الجمعية :

تعد هذه الخطوة بمنزلة تقويم لعمل المجموعة فعن طريقها يقوم أفراد المجموعة بمناقشة مدى نجاحهم في تحقيق أهداف عملهم والتعرف على مستوى التفاعل بينهم وصولاً إلى الأداء الصحيح لمهامهم، وللمعلم دوره في هذا التقويم سواء للمجموعة الواحدة ام لعمل الصف ككل . (محمود، 2002، 31)

ب- بعض إستراتيجيات التعلم التعاوني :

- تعليم الأقران : Peer Instruction

- مسابقات ألعاب الفريق : Team Games Tournaments

- فرق التحصيل : STAD

- التعلم معاً : Learning Together

- الطريقة التكاملية : Integration Method

- طريقة البحث الاجتماعي : (GI Group Investigation)

- الطريقة البنوية : Cooperative Learning Structures

(الحيلة، 1999، 399)

د- دور المعلم في التعلم التعاوني:- تتنوع ادوار المعلم عند استخدام التعلم التعاوني من خلال توفير الظروف المناسبة لضمان الانسيابية في تحقيق هذا النوع من التعلم وتتحدد ادوار المعلم بما يأتي :

1. تعريف المجموعات بأهداف الدرس وأهداف المجموعة.
2. تهيئة المناخ التربوي السليم لعمل المجموعات من الناحية المادية والمعنوية .
3. توزيع الطلاب على مجموعات غير متجانسة وتحديد عدد الأفراد في كل مجموعة.
4. توضيح المهمة التي تكلف بها المجموعات ومتابعة التنفيذ.
5. تقديم التعزيز والمكافآت المعنوية المناسبة لمجموعات العمل .
6. رعاية الطلاب ذوي الحاجات الخاصة الذين يعزفون عن العمل التعاوني .
7. تفقد المجموعات وتوفير التغذية الراجعة لجميع المجموعات .
8. التدخل عند الحاجة وتقديم المساعدة للطلاب الذين بحاجة إلى مساعدة .
9. تقويم عمل المجموعات والأفراد في كل مجموعة . (التميمي، 2010، 114)

هـ - دور المتعلم في التعلم التعاوني :

- 1- يشترك مع زميله في النشاط .
- 2 - يبدي الحماسة في أثناء ممارسة النشاط (يظهر ذلك في سرعة العمل وبعدهد المحاولات ويهتم بما يعمله ويتأثر على ما يقوم به من عمل ... الخ).
- 3- يتعاون مع زملائه في المجموعة (يساعد زميله ويتبادلان الأدوار والأماكن ليقوم كل منهما بجزء من النشاط).
- 4- يتنافس مع زملائه في ما يشتركون بعمله .
- 5- يتجاذب الحديث بهدوء مع زملائه.
- 6- يحث زميله على الاستمرار في النشاط حتى يكتمل.

7- ينهمك في ممارسة الأنشطة مع زملائه .

8- يتقبل أعمال زملائه ويعلق عليها .

9- يستجيب إلى توجيهات المدرس وتعليماته . (الجبري وآخرون، 1998 : 188)

وبعد إطلاع الباحث على إستراتيجيات التعلم التعاوني ومميزات كل منها فقد اختار إستراتيجية التعلم معاً ”
المذكرات“ (Learning Together) كإستراتيجية لتدريس المجموعة التجريبية .

-دراسات سابقة:

- دراسة (سماره، 1998):

أجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت إلى معرفة اثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم التعاوني في تحصيل طلبة السنة الجامعية الأولى في مادة الكيمياء العامة .

تكونت عينة البحث من(219) طالب وطالبة تم اختيارهم قسدياً، وشملت كل طلبة السنة الجامعية الأولى من الكليات العلمية، قسمت الشعب التجريبية والضابطة بشكل عشوائي، فعدت شعبتان مجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وشعبتان مثلتا المجموعة التجريبية الأولى، وشعبتان مثلتا المجموعة التجريبية، اعد الباحث اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد وتم التأكد من صدقه وثباته باستخدام معادلة كودر- ريتشارد سون (20) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى الطرائق المستخدمة في التدريس ولصالح مجموعات التعلم التعاوني كما توجد فروق في التحصيل تعزى للجنس ولصالح الإناث. (سماره، 1998، 6-7)

- دراسة (الربيعي، 2002):

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى معرفة اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي .

تكونت عينت البحث من(60) طالبة (30) طالبة مثلت المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم التعاوني و(30) طالبة الأخرى مثلت المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، كوفئت المجموعتين بمستوى الذكاء ودرجة الكيمياء للصف الرابع والمعلومات السابقة والعمر بالأشهر والتفكير العلمي، أعدت الباحثة اختبار تحصيلي، أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم التعاوني على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية . (الربيعي، 2002، ص م.خ)

- دراسة (Warkentin 1995)

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى الكشف عن اثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية العليا في مادة الكيمياء .

تكونت عينة البحث من (84) طالبا وطالبة تم اختيارها عشوائيا من قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين احدهما تجريبية تكونت من(42) طالبا وطالبة خضعوا إلى التعلم التعاوني والمجموعة الثانية ضابطة تكونت من (42) طالبا وطالبة خضعوا إلى الطريقة الاعتيادية . وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي بعدي من نوع الاختيار من متعدد وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. (1995 ،

(Warkentin p 18-22)

- إجراءات البحث:

- التصميم التجريبي: التصميم التجريبي يعني تصميم مخطط او برنامج عمل يوضح كيفية تنفيذ التجربة من ملاحظة مقصودة ويتحكم الباحث في السيطرة على الظروف المحيطة بالتجربة او المؤثرة بالمتغيرات المطلوب دراستها (عزيز وانور، 1990، 256)، لذا اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وذا الاختبار البعدي للتحصيل لملائمته مع ظروف التجربة.

مخطط (1)

التصميم التجريبي

المتغير التابع	المتغير المستقل	المجموعة
التحصيل	إستراتيجية التعلم التعاوني	التجريبية
	الطريقة الاعتيادية	الضابطة

مجتمع البحث والعينة:-

تم اختيار ثانوية الراية من بين المدارس التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة ديالى لتطبيق البحث لاحتوائها على شعبتين لمرحلة الاول المتوسط .

بلغ عدد طلبة الصف الاول المتوسط 50 طالبا موزعة على شعبتين بواقع 25 طالبا لكل شعبة، واختيرت شعبة (أ) بطريقة عشوائية كمجموعة تجريبية ودرست على وفق إستراتيجية التعلم التعاوني وشعبة (ب) كمجموعة ضابطة ودرست بالطريقة الاعتيادية.

- تكافؤ المجموعتين :

تم اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في كل من المتغيرات وهي(العمر الزمني للطلبة محسوبا بالأشهر والتحصيل الدراسي لمادة العلوم للمرحلة الابتدائية).

- مستلزمات البحث:

- تحديد المادة العلمية(الفصول الثلاثة الاخيرة من كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط وهي(الطاقة والوقود، بعض الصناعات العراقية، الكيمياء في حياتنا اليومية).

- صياغة الأغراض السلوكية:

تم اعداد (89) غرضا سلوكيا موزعة على محتوى الفصول الثلاثة من كتاب مبادئ الكيمياء العامة، وقد صنفتم الى المستويات الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية(تذكر، استيعاب، تطبيق)، وقد عرضت على نخبة من الخبراء والمختصين¹ في طرائق التدريس والقياس والتقويم لبيان آرائهم وملاحظاتهم حول مدى صلاحيتها وسلامة صياغتها وفي ضوء تلك الملاحظات عدلت بعض الأغراض حتى أصبحت بصيغتها النهائية.

-إعداد الخطط التدريسية:

تم إعداد خططا تدريسية يومية لمجموعتي البحث وفقا لطبيعة المتغير المستقل بواقع (20) خطة لكل مجموعة (ملحق 1) وعرضت نماذج من الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء والمختصين لغرض تقييمها.

- أداة البحث:

اعد الباحث اختبار تحصيليا معتمدا على محتوى المادة الدراسية والأغراض السلوكية التي حددت مسبقا وتم إعداد الخارطة الاختبارية لغرض توزيع فقرات الاختبار التحصيلي على أجزاء المادة العلمية وعلى جميع الأغراض السلوكية بصورة متجانسة.

¹ ا.م. منذر مبريد عبد الكريم ، ا.د ناظم كاظم ، م د توفيق قدوري ، م.د ثاني حسين خاجي ، م.د يوسف خليل

جدول (1)

الخارطة الاختبارية

المجموع	مستويات الاغراض ومكوناتها			وزن المحتوى	المحتوى	
	تذكر	استيعاب	تطبيق		الفصل	عدد الحصص
%100	%46	%36	%18			
7	3	3	1	25	5	الرابع
12	6	4	2	40	8	الخامس
11	5	4	2	35	7	السادس
30	14	11	5	%100	20	المجموع

وفي ضوء خارطة الاختبارية تم إعداد فقرات الاختبار التحصيلي من نوع (الاختبار من متعدد) كل فقرة تحتوي على أربعة بدائل تمثل احدها الإجابة الصحيحة، وبلغ عدد فقرات الاختبار (30) فقرة، وتم إيجاد صدق وثبات الاختبار التحصيلي من خلال الاجرات المتبعة لهذا الغرض. وبلغت قيمة ثبات الاختبار (0.85).

- عرض النتائج وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية التي تضمنت " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفقا لإستراتيجية التعلم التعاوني ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفقا للطريقة الاعتيادية ". فقد تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي وكما في الجدول (2).

جدول (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلبة مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي.

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى
					الحرية	المحسوبة	
التجريبية	25	30.66	6.9	47.62	48	3.12	دلالة 0.05
الضابطة	25	25.04	6.6	43.55		دالة	

يتبين من الجدول (2) ان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي (30.66) والانحراف المعياري (6.9)، بينما يبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (25.04) والانحراف المعياري (6.6).

وبتطبيق معادلة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (3.12) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (48)، لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية التعلم التعاوني.

وقد يعود سبب فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب في الكيمياء إلى أن:

1- التنظيم الجديد لغرفة الصف وطريقة الجلوس المختلفة عن الطريقة التقليدية زادت من دافعية الطلبة نحو التعلم، وهذا أدى إلى زيادة الاهتمام بالمادة التعليمية مما انعكس إيجابيا على تحصيلهم في المادة بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام أساليب التعزيز المختلفة (الاجتماعية والمادية) مع الطلبة بعد إنجاز مهامهم ربما يفسر أيضاً التحسن الذي ظهر . وهذا ما شجع الطلبة على المشاركة الفعالة لإنجاز المهام وإتمامها وخلق حافز كبير للمثابرة على التعلم .

إن تعلم الكيمياء ضمن مجموعات غير متجانسة زاد من الاعتماد المتبادل الايجابي بين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط والطلبة المتفوقين، حيث أن الطالب يتعلم بشكل أفضل ويحصل على الدعم عندما يتعامل مع أقرانه الأكثر معرفة ومهارة منه . (الحسن، 2005،)

2-التعلم التعاوني أتاح فرصة للطلبة وبالذات الطلبة ذوي التحصيل المتوسط للمشاركة والممارسة وحل المشكلات مع النظراء، و بهذا شعر الطالب أنه حقق نجاحاً في المهام المطلوبة منه بشكل خاص مما زاد من دافعيته نحو التعلم وعدم شعوره بالإحباط، وقد ساعد ذلك على زيادة تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء. ولأن نجاح الفرد في المجموعة توقف على نجاح كل أفراد المجموعة فقد زاد من إحساس كل فرد في المجموعة بمسؤوليته الفردية اتجاه نفسه واتجاه أفراد المجموعة الآخرين لإنجاز واجبا تهم مما دفع الطلبة المتفوقين لمساعدة أقرانهم بشكل جدي وبكل الوسائل الممكنة لفهم المادة وتجاوز نقاط الضعف لديهم.

3- كذلك فإن التقييم المستمر الذي وفرته إستراتيجية التعلم التعاوني بين طلبة المجموعة أنفسهم أو بينهم وبين طلبة المجموعات الأخرى وبين المعلم وأتاح الفرصة لجميع الطلاب التعرف على أخطائهم والعمل على تصحيحها وزودهم بالتغذية الراجعة من الطلاب المتفوقين أو من المعلم الأمر الذي زاد من تحصيلهم في مادة الكيمياء.

4- إضافة إلى ذلك فإن استخدام مجموعات التعلم التعاوني سهل عملية التعلم للطلبة بسبب تنظيم البيئة التعليمية وتحديد الأهداف بشكل دقيق ووضوح المهام التعليمية وتحديد دور لجميع الطلاب وتبادل الأدوار فيما بينهم .فقد اظهر الطلاب رغبة في الإقبال على التعلم وعدم الرغبة في إنهاء الأنشطة الصفية، والانخراط في النشاطات التعاونية دون إظهار الملل .وهذا قد ساعد على زيادة تحصيل الطلاب في مادة الكيمياء.

5- تحول دور المعلم من دور الملقن إلى دور الموجه والمستشار مما ساعد على إيجاد تفاعل ناجح بين الطلاب أنفسهم وإضفاء الحيوية والنشاط على البيئة التعليمية و إنكفاء روح الإبداع واستنباط أفكار جماعية جديدة مما ساعد على زيادة تحصيل الطلاب في الكيمياء.

6- وتوفر إستراتيجية التعلم التعاوني أيضاً المرونة بسماعها بتحريك أفراد المجموعة التي لا تنجز المهمة إلى مجموعات تعاونية أخرى تقدم الدعم والمساعدة لها مما يسهم في زيادة فهم المجموعة للمادة .وعليه ساعد ذلك على زيادة تحصيل الطلاب في الكيمياء.

التوصيات: بعد الانتهاء من عرض النتائج وتفسيرها يوصي الباحث بعدد من التوصيات التي يراها مناسبة:

- 1- اعتماد إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المواد العلمية في الدراسة الثانوية.
- 2- تدريب المدرسين على الاتجاهات الحديثة في التدريس ومنها استراتيجيات التعلم التعاوني.
- 3- ان تكون بناية المدارس التي يتم انشاؤها حديثاً مصممة وفق تصميم تسمح بالتدريس وفقاً للطرائق التدريسية الحديثة التي تتطلب هذه التصاميم.

المصادر:

- 1- التميمي، عواد جاسم محمد، (2010) م، "طرائق التدريس العامة" (المؤلف والمستحدث) المكتبة الوطنية، دار الحوراء، بغداد.
- 2- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة (2002). طرائق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 3- الجبري، أسماء عبد العال والديب، محمد مصطفى (1998). سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 4- حجي، أحمد: (2000). "إدارة بيئة التعليم والتعلم" (النظرية والممارسة داخل الفصل الدراسي)، دار الفكر العربي، مصر.
- 5- الحسن، سهى، ٢٠٠٥ "أثر أسلوب تدريس الرفاق على تحسن المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصف الاول الاساسي الذين لديهم صعوبات قراءة" كلية الملكة رانيا، ورقة عمل في مؤتمر التربية الخاصة العربي-الجامعة الاردنية.
- 6- حريري، هاشم بكر (2005). إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي، بحث، الإنترنت
- 7 - الحيلة، محمد محمود (1999). التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 8- الحيلة محمد محمود، (2003)، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط3، دار الكتب الجامعي للإمارات العربية المتحدة.
- 9- الخليفي، يوسف وآخرون (1995). مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء
- 10- الربيعي، احلام علي، (2002) "اثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي" رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية - ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- 11- الزبيدي، توفيق قدوري محمد، 2010 "أثر اسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي لمادة الفيزياء وتنمية تفكيرهم الاستدلالي وتقدير الذات لديهم" اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية -ابن الهيثم-جامعة بغداد.
- 12- زيتون، عايش محمود (1996). أساليب تدريس العلوم، ط2، دار الشروق للنشر، عمان.
- 13- زيتون، عايش محمود (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 14- سعد عبد الوهاب نادر (1976). "معايير التربية العلمية لمراحل التعليم العام في العراق من خلال الكتب والمقررات"، (ر.د.غ.م)، القاهرة، جامعة الأزهر.
- 15- سمارة، نواف حسن، (1998) " اثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب في الكيمياء العامة رسالة ماجستير غير منشورة معهد الادب الشرقية، بيروت.
- 16- سناء محمد سليمان (2005). التعلم التعاوني، اسسه، واستراتيجياته وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة.
- 17- شحاتة، حسن، وزينب النجار، (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية"، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- 18- عزيز حنا داود وانور حسين عبد الرحمن 1990"مناهج البحث التربوي" دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد.
- 19- عبيدات، يحيى (2003) "أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية"، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- 20- القاعود، إبراهيم ١٩٩٥ "أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافية ومفهوم الذات لدى طلاب الصف العاشر في الأردن".مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة . قطر، ٧ ص ١٣١
- 21- القحطاني، سالم بن علي (2000). "فاعلية لتعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة"، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 17 (الانترنت).

- 22- الكرش، محمد احمد محمد (2000) "اثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في اكتساب بعض المفاهيم الرياضية والاتجاه نحو تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الخامس الابتدائي"، *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر جامعة الزقازيق، كلية التربية ببها، المجلد الثالث، يناير.
- 23- كوجك، كوثر حسين، (2001)، *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
- 24- محمد حسن عمران، (2005) "التعلم التعاوني والحاسب الآلي"، مقالة، *مجلة المعلم*، مصر، الإنترنت، 2005 .
- 35- محمود، صابر حسين (2002) "فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس السكرتارية التطبيقية العربية في تحصيل المفاهيم واكتساب المهارات" *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 2، ص63، 29-90.
- 26- المشهداني، سهى إبراهيم عبد الكريم (1998). "اثر استخدام خرائط المفاهيم في تصحيح الأخطاء الشائعة لدى طالبات الصف الثاني متوسط في المفاهيم الكيميائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن الهيثم.
- 27- مصطفى قاسم هيلات (2007). "اثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الاردنية وطالبات كلية الاميرة عالية الجامعية"، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد8، العدد1.
- 28- نبيل احمد عبد الهادي، (2000)، "نماذج تربوية تعليمية معاصرة"، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- 29- يعقوب حسين نشوان (1989)، "الجديد في تعليم العلوم"، دار الفرقان، إربد، الأردن.
- 30--Allsopp ,D ,H.(1997).Using Peer Tutoring to Teach Beginning AlgebraProblem Solving Skills in Heterogeneous Classrooms.(EJ559).
- 31--Fuchs ,D.(1997).Peer Assisted Learning Strategies; Making Classrooms MoreResponsive to Diversity. American Educational Research(EJ545455).
- 32--Grenier ,M.Dyson ,B.Yeaton ,D.(2005).Cooperative Learning that Includes Students with Disabilities: an Effective Teaching Strategy Cooperative Learning Promotes Student Interaction ,Benefiting Students withWithout Disabilities. (EJ727954).
- 33- -Manning ,M. and Lucking ,R.(1991) ، **The what ، why and how of cooperative learning** ، the social studies .
- 34-Okebukola ،P .A& Ogunniyi ،M.B. (1984) Cooperative ،competitive ،and individualistic science laboratory interaction patterns :effectes on students achievement and acquisition of practical skill.(ERIC).
- 35-Sharan ، S. : cooperative Learning in small Groups Recent Method and Effects in Achievement ،Attitudes and Ethnic relations ، " **Review of Educational Research** " Vol. (50) ،No.2 1980.
- 36-Warkentin ، R. W.(1995) ، An exploration of the effect of cooperative learning on students knowledge structure . ، **social studies social science education** ، Vol (20) ،No.(1).

ملحق 1

أنموذج خطة تدريسية وفقاً لإستراتيجية التعلم التعاوني

الموضوع: الطاقة وأنواعها. المادة: الكيمياء

الزمن: (45) دقيقة الصف: الأول المتوسط

التاريخ/

الأهداف السلوكية:

جعل الطالب قادراً على أن:

1- يعرف صور الطاقة. 2- يعدد أنواع الطاقة. 3- يعدد فوائد الطاقة الحرارية.

4- يعدد فوائد الطاقة الضوئية. 5- يشرح فائدة الضوء للنباتات.

6- يعدد استخدامات الطاقة الكهربائية. 7- يميز بين أنواع الطاقة.

الوسائل التعليمية:-

السبورة، الطباشير، مصورات (محطة توليد كهربائية، محطة بنزين، مصابيح نفطية وغازية وكهربائية متنوعة)

المقدمة: (5 دقائق)

من أجل إثارة انتباه الطلاب للدرس يعلق المدرس المصورات أمام الطلاب ويريد منهم تعليق على المصورات فيبدأ الدرس بهذه الصورة .

عرض الدرس: (30 دقيقة)

بعد أن تم توزيع الطلاب حسب المجموعات التعاونية وبعد تحديد ادوار الطلاب كل مجموعة

المدرس : يذكر المدرس الطلاب بأهمية التعاون في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية مصداقاً لقوله تعالى (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان) ويبين لهم إن المجموعة التي ستتعاون ستكافأ كلها أما لمجموعات التي لم تتعاون للتوصل إلى انجاز المهمة ستخسر هذه المكافأة ثم يكتب عنوان الدرس على السبورة (الطاقة وأنواعها) لإثارة انتباه الطلاب وبعد ذلك مناقشة الطلاب عن معلوماتهم عن لطاقة وأنواعها بدون المدرس على السبورة الأسئلة الآتية والتي تسمى (توضيح المهام) ويطلب الإجابة عليها من جميع المجاميع بعد التداول ويمكن لمنسق المجموعة إن يستفسر عن كل غموض من المدرس:

1- ما هي صور الطاقة ؟ 2- عدد أنواع الطاقة ؟ 3- ماهي فوائد الطاقة الحرارية؟

وبعد كتابة الأسئلة يوجه الطلاب للانتظام في مجموعاتهم والتي تسمى (المرحلة الانتقالية)

ثم يبدأ النقاش بين أفراد كل مجموعة بصورة منفردة وبهدوء ويعمل المدرس على مساعدة المجاميع من خلال الإجابة عن الغموض أو الاستفسارات ويكون المنسق هو حلقة الوصل بين المدرس والمجموعة . ويعمل قائد مجموعة على التأكد من مشاركة جميع طلاب مجموعته في النقاش أما القارئ فيعمل على الاستعانة بالكتاب لقراءة ما يتعلق بالمهمة الموكلة. والمشجع يعمل على بث روح الحماس لدى طلاب مجموعته لإنجاز المهمة بالسرعة والدقة الممكنة .

أما الملخص فيعمل على تلخيص ما توصلت إليه المجموعة أما المسجل فيقوم بتدوين الجواب وبعد ذلك يعرض مقرر كل مجموعة ما توصلت إليه مجموعته.

وأخيراً يقوم بتلخيص الدرس وكتابة الإجابة الصحيحة على السبورة ويطلب من الطلاب تدوين ذلك في دفاترهم بعد مكافئة المجموعات التي توصلت إلى الإجابة الصحيحة .

ثم يبحث المجاميع للمهمة الجديدة وهي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

4- ماهي فوائد الطاقة الكهربائية؟ 5- ما فائدة الضوء للنباتات؟

6- اذكر الأجهزة المنزلية التي تعمل بالطاقة الكهربائية. 7- كيف تميز بين أنواع الطاقة؟

وبعد زمن يحدده المدرس لإنهاء هذه المهمة يطلب من المجاميع عرض ما توصل إليه، ثم يختار الإجابة الأكثر دقة ويدونها ويطلب من جميع الطلاب كتابتها ويكافئ المجموعة التي أنجزت المهمة في الفترة المحددة .
وهذه المرحلة تسمى مرحلة ختم الدرس ... وهكذا حتى يتم تحقيق الأهداف التي تم وضعها الواحد تلو الآخر.

التقويم: (5 دقائق)

- 1- ما هي صور الطاقة؟ 2- عدد أنواع الطاقة؟ 3- مافائدة الطاقة الحرارية؟
- 4- مافائدة الطاقة الكهربائية؟ 5- مافائدة الضوء للنباتات؟ 6- اذكر الأجهزة المنزلية التي تعمل بالطاقة الكهربائية. 7- كيف تميز بين أنواع الطاقة؟

الواجب البيئي:

يعطي المدرس الواجب البيئي مصادر الطاقة والوقود.

المصادر: للمعلم

- الدجيلي، عمار هاني وآخرون، 2011 "مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط ط3، وزارة التربية، بغداد.
- حسن حسين زيتون 2003، " استراتيجيات التدريس"، دار عمان.

المصادر للطلاب:

- الدجيلي، عمار هاني وآخرون، 2011 "مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط ط3، وزارة التربية، بغداد.

قياس اضطرابات النوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية

أ.م.د. علي محمود كاظم

**Measuring Sleep Disorders in the Students of the Preparatory Stage
Assist. Prof. Dr. Ali Mahmoud Khadhim****Abstract**

Sleep disorders are considered one of the most common psychological disorders which begin to spread in the current era. Its spread is connected with the complexity of civilization, overwork, and burdens of life which result in various psychological stress and pressure. These disorders vary in their negative effects on individuals increasingly on students. The present study aims at identifying sleep disorders in the students of the preparatory stage in Babylon Governorate and identifying whether there are statistical variations of sleep disorders related to the gender variable (male – female). Because there is no scale to measure sleep disorders, the researcher has made a scale of (32) items. Having extracted the discriminating power for its items and having been certain of its validity and reliability, the researcher has applied it to a randomly selected sample of (568) male and female students in the preparatory stage in its two braches; scientific and literary for the classes (fourth, fifth and sixth) in Babylon Governorate for the academic year (2009-2010). The sample is divided into (283) males and (285) females belonging to nine schools-six in the city center and three in the countryside.

مخلص البحث

تعد اضطرابات النوم واحدة من بين اكثر الاضطرابات النفسية التي بدأت تنتشر في العصر الحالي كغيرها من الاضطرابات النفسية التي ازدادت انتشارا، وارتبط انتشارها بتعدد الحضارة، وكثرة الاعمال واعباء الحياة وما ترتب عليها من اجهاد وضغوط نفسية متعددة وتباين هذه الاضطرابات في مدى تأثيرها السلبي على الافراد، ويمكن ان يكون ذلك أكثر سلبية على الطلبة بشكل خاص لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة انتشار اضطرابات النوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بابل، ومعرفة فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة انتشار اضطرابات النوم وفقا لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

ونظرا لعدم وجود مقياس لقياس اضطرابات النوم، قام الباحث ببناء مقياس مكون من (32) فقرة. وبعد ان استخراج القوة التمييزية لفرقاته وبعد التأكد من صدقه وثباته، طبق على عينة مختارة بشكل عشوائي مؤلفة من (568) طالبا وطالبة لمرحلة الدراسة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي (الصف الرابع والخامس والسادس) في محافظة بابل للعام الدراسي (2009- 2010) مقسمة إلى (283) طالبا و (285) طالبة ينتمون إلى تسع مدارس، ست مدارس في مركز المدينة وثلاث مدارس في الريف.

وبعد ان حلت بيانات تطبيق الأداة إحصائيا لمعرفة انتشار اضطرابات النوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وباستخدام نقطة القطع المناسبة كان عدد الأفراد الذين يعانون من اضطرابات النوم هم (82) طالبا وطالبة وبلغت النسبة المئوية للطلبة الذين يعانون اضطرابات النوم حوالي (14,2%). وظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة انتشار اضطرابات النوم بين الذكور والإناث ولصالح الإناث. وعلى ضوء النتائج وضع الباحث عدد من التوصيات والمقترحات.

الفصل الأول/ التعريف بالبحث**مشكلة البحث**

تتضح مشكلة البحث الحالي في إيجاد وسيلة قياس وتشخيص سهلة التطبيق ولا يحتاج استعمالها إلى مهارة وإعداد أكاديمي طويل طويلين، ومن الضروري ان تكون هذه الأداة مستمدة من المجتمع العراقي المعاصر، وبفضل ان تكون سهلة

الاستعمال كما هو الحال في بعض الاختبارات النفسية مثل اختبار الروشاخ (الاسقاطية)، واختبار تفهم الموضوع (TAT) وغيرها من الاختبارات النفسية التي تحتاج إلى تدريب طويل (الحمداي والعمر، 1990، ص382).

وقد ازدادت هذه الأدوات توافراً في السنوات الأخيرة سواء في ميدان العلاج النفسي أو التشخيص النفسي، على سبيل المثال: مقياس الهيبي وآخرون (1986) للصحة العامة، ومقياس المغازي وسالم (1986-1987) للخبرة العصابية، ومقياس السليفاني (1991) للكآبة، ومقياس العبيدي (1991) المخاوف المرضية (الرهاب)، ومقياس السامرائي (1993) للوساوس المرضية، ومقياس الجبوري (1994) لردود الأفعال التحولية (الهستريا التحولية)، ومقياس العباس (2002) للكوابيس، على سبيل المثال لا الحصر. أما فيما يتعلق باضطرابات النوم بحسب علم الباحث لا يوجد مقياس لقياس وتشخيص اضطرابات النوم.

علماً ان الاعتماد على الأفكار والآراء الأجنبية الجاهزة في ميدان القياس والتشخيص والعلاج للاضطرابات النفسية أمر غير مجد، فقد أشارت الأدبيات والدراسات السابقة ان أعراض الاضطرابات النفسية تختلف نوعاً ما من بلد لآخر بل وتختلف الأعراض نفسها في المجتمع الواحد من ثقافة إلى أخرى (Senth, 1986, P.30-32). لذلك فان الحاجة ماسة جداً إلى وجود مقياس صادق وثابت وصالح للتطبيق في البيئة العراقية لقياس وتشخيص اضطرابات النوم، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية القيام به.

أهمية البحث والحاجة إليه

ان تطور المجتمعات في القرون الأخيرة وسرعة وقوع الأحداث الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والنفسية في حياة الإنسان، جعلته يقع تحت وطأة الضغوط النفسية والمهنية والاجتماعية لترفع من احتمالات تعرضه لشتى أنواع الاضطرابات النفسية أو الجسمية التي اتخذت أشكالاً وصوراً مختلفة (العكيلي، 1999، ص6). فقد أصبحت الاضطرابات النفسية والعقلية شائعة في الوقت الحاضر ولها تبعات خطيرة، وتشير الإحصائيات الى وجود أكثر من (500) مليون شخص يعاني من أحد أنواع الاضطرابات النفسية بمختلف أنواعها (الجاف، 1998، ص2).

ولان تأثير الاضطرابات النفسية السلبي لا يقتصر على الفرد الذي يعاني منها بل يمتد الى أسرته ومجتمعه بكل طاقاته البناءة المنتجة، ويكفي ان نعلم ان الاضطراب النفسي مسئول عن ثلث حالات التغيب عن العمل، كما انه مسئول عن جزء كبير من إصابات العمل (شاهين، 1965، ص37). هذا من جانب ومن جانب آخر، ان تقدم الأمم والشعوب لا يقاس بما توصلت إليه من تقنيات في مجال الصناعة أو البناء حسب، بل يقاس أيضاً بنوعية الحياة التي يعيشها أفراد ذلك المجتمع، والتي تأتي من مصادر متنوعة منها التنشئة الصحيحة والقدرة الكافية من التعلم والثقافة، وطبيعة العلاقات بين أفرادها وما يوفره المجتمع من حماية واشباع لحاجات الأفراد الأساسية، بحيث يغدو الفرد أكثر مناعة وأفضل قدرة على مواجهة ظروف الحياة والقدرة على التطور والنمو بشكل سليم. الأمر الذي انعكس ايجابياً على تطور وزيادة الاهتمام بميدان الصحة النفسية بعدما تبين للمجتمع ان الإنسان السليم نفسياً اسعد حالاً وأكثر عطاءً ونشاطاً في الحياة من إنسان حبيس الاضطرابات النفسية المستمرة والمتزايدة.

لكن يمكن ان تكون الصحة النفسية للفرد عرضة للاضطراب وعدم الاستقرار عندما يواجه الفرد الضغوط المستمرة، مسببة بذلك إصابته بالعديد من الاضطرابات سواء كانت نفسية أو عقلية. وهي في الوقت الحاضر كثيرة ومتنوعة والتي يمكن ان تكون لها آثار سلبية على أداء الفرد وعلى علاقاته بالآخرين، منها على سبيل المثال اضطرابات النوم. هذه الاضطرابات تؤثر على كمية وكيفية ونوعية ما يحتاجه الفرد من ساعات النوم، فكما هو معروف ان الفرد يحتاج إلى مقدار معين من ساعات النوم، والزيادة أو النقصان لهذا المقدار يترتب عليه آثار سلبية كبيرة على الصحة النفسية والجسمية للفرد. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى ان مدة النوم الطبيعية تتراوح لدى الأفراد بين (4-10) ساعات وان مقدار ما يحتاجه الفرد للنوم يقرره عمره، وحالته الجسمية، والنفسية، ومدى تعوده وظروفه الاجتماعية والمناخية. ففي مرحلة المراهقة والشباب وما بعدها على سبيل المثال فإن الحاجة للنوم تتراوح بين (7-8) ساعات في اليوم الواحد. وفي دراسة

مسحية قام بها طبيب الأمراض العقلية دان كرايبيل Dan Kripke لاكثر من مليون شخص من الراشدين للفترة من عام (1960-1959) وجد بعد مرور ستة سنوات علاقة مذهله بين طول فترة النوم ومعدل الوفيات. فكان أقل معدل للوفيات ينتشر بين الأفراد الذين تقع فترة نومهم بين (7-8) كل ليلة وارتفع هذا المعدل عندما تزيد أو تنقص ساعات نومهم عن ذلك فقد ازداد معدل الوفيات بمعدل أكبر بقدر مرتين ونصف عند من ينام اقل من (4) ساعات ويزداد معدله بمقدار مره ونصف او مرتين عند من ينامون أكثر من (10 ساعات) (بوريلي، 1990، ص59-61). وأيده باحثون آخرون ذلك في دراساتهم التي شملت(454) رجلا وامرأة، أن الأشخاص الذين ينامون تسع ساعات أو أكثر، كانوا أكثر عرضة للوفاة بنسبة (70%) مقارنة بالذين ينامون سبع أو ثماني ساعات، بينما بلغ هذا الخطر (50%) بين من ناموا لست ساعات أو أقل. وأشار آخرون إلى إن خطر الحرمان من النوم يساوي نفس خطر التدخين على صحة الإنسان. (www//buffeiflyssoulelifepage.bahblog .net/2007)

كذلك فأن تعرض الفرد لاضطرابات النوم قد يترتب عليه حرمانه من أحد أنواع النوم سواء الحالم، أم غير الحالم، ام النوم كله. والحرمان من أحد انواع النوم ينعكس سلبا على الصحة العامة للفرد (النفسية والعقلية والجسمية). وطلبة المرحلة الإعدادية بحكم كونهم في مرحلة دراسية تتطلب قدرا كافيا من النوم لحاجة الطالب إلى الانتباه والذاكرة والصحة الجيدة لغرض تحقيق التعلم المناسب، خاصة وان المرحلة الإعدادية تكاد تكون أصعب من المرحلة الابتدائية والمتوسطة التي مر بها الطالب، فهي مرحلة تحدد نوعا ما مستقبل الطالب فيما بعد. فضلا على انه يجب ان لا يغيب عن البال ان الطالب في المرحلة الاعدادية لازال في مرحلة المراهقة، وهي مرحلة نمو مهمة جدا بكلبعادها النفسية والعقلية والاجتماعية والجسدية.

أذا نتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي:

1. إن توافر مقاييس من هذا النوع له أهميته السريرية، فهو ضروري لأغراض البحث العلمي الدقيق والذي يتطلب أساليب موضوعية للتشخيص فضلا على ان قياس انتشار الاضطرابات النفسية (ومنها اضطرابات النوم) مهم لأي مجتمع يسير في طريق التطور، اذ يسمح لنا بالتصدي لتلك الاضطرابات لمعرفة مدى انتشارها ومن أجل إعداد الكوادر العلاجية المهيأة لهذه المهمة، كما يسمح برصد التغيرات الاجتماعية والنفسية والسياسية المتسارعة في المجتمع التي تسبب زيادة انتشار الاضطرابات النفسية.
2. ان البحث الحالي يدرس أحد موضوعات علم النفس أسريي والطب النفسي المهمة، وهي اضطرابات النوم والتي هي أصلا قد تكون الكثير منها عرضا مرضيا لاضطراب نفسي آخر. على سبيل المثال فأن اضطراب السير أثناء النوم هو أحد أعراض اضطرابات ردود الأفعال التحولية (الهستيريا التحولية) (مياسا، 1997، ص138). والأرق هو عرض لواحد من أكثر أعراض الاضطرابات العصابية انتشارا وهو القلق(كمال، 1990، ص196)، واضطراب النوم المفرط هو أحد أعراض الشخصية الهستيرية(وهو الهروب) من مواجهة مسؤولية لا قبل له لموجهتها (Bannister, 1987, P183).
3. انه يدرس اضطرابات النوم في مرحلة عمرية مهمة جدا، هي مرحلة المراهقة المتوسطة والتي يحتاج فيها الفرد مقدار من النوم بما لا يقل عن ثمان ساعات يوميا ولذا يجب على الأهل العناية بتغذية المراهقين وتوفير لهم ساعات نوم كافية (الهنداوي، 2005، ص341).
4. انها مرحلة تزداد فيها إمكانية الذاكرة نوعا وكما والتذكر بعيد المدى (يساعد النوم الكافي على حدوثه) ونمو عقلي حيث تزداد إمكانية الذاكرة نوعا وكما، وتتمو قدرته على الاستدعاء والتعرف (المصدر السابق ، ص330). والإقلال من ساعات النوم بسبب اضطرابات النوم كما تضح من العرض السابق يؤثر على الذاكرة والقدرة على التذكر والتعلم معا.

5. كذلك في هذه المرحلة الدراسية تتجسد أهمية النوم لان الطالب تزداد فيه حاجته للنوم. لان الطالب فيه يتعرض إلى المزيد من العمل الفكري والجهد العاطفي أو الإجهاد عامة (كمال,1990,ص122) يزداد طول النوم بسبب المحاولات الجادة للتعلم وخاصة في زمن النوم الحالم. وهذا قد يتقاطع مع حالة الحرمان من النوم بسبب ما قد يتعرض له الطالب من اضطرابات نوم.

6. كذلك تتجلى أهمية البحث الحالي في انه اضطرابات النوم في مرحلة دراسية مهمة جدا حيث يتقرر فيها مصير الطالب باتجاه الدراسة في المعهد أو الجامعة، والتي يمر فيها الطلب بمرحلة انتقالية حرجة وتحتاج الى المزيد من الاهتمام وذلك بغية الارتقاء بها الى أعضاء راشدتين فعالين في مجال الفكر والإنتاج (صالح, 2008,ص153) وكما أشارت الأدبيات والدراسات السابقة إلى الأثر السلبي الاضطرابات النوم على مدى قدرة الطالب على التعلم وبالتالي على ما يقدمه من إنتاج (أداء) في التحصيل الدراسي.

7. أيضا تتجلى أهمية البحث الحالي فيما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن الكثير من هذه الاضطرابات عادة ما تبدأ في مرحلة المراهقة منها على سبيل المثال غفوات النوم المفاجئة Narcolepsy (www.umn.edu/sleep/adult.2009), الأرق Insomnia, المشي أثناء النوم

Somnambulism (www.smh.com.au/articles/2004), تتأخر طور النوم التأخر Delayed Sleep Phase Syndrome – والمصابين بهذا الاضطراب لا يستطيعون النوم إلا في الوقت الذي تسمح به ساعتهم البيولوجية ولهذا نرى الأفراد المصابين به يرفضون الذهاب للنوم قبل موعد تلك الساعة، والمراهقين المصابين به يعانون من صعوبة كبيرة بسبب هذا الاضطراب وكذلك يسببون مصاعب لذويهم في تهيئة وقت مناسب للذهاب للنوم، إذ انهم لا يستيقظون مبكرا من اجل الذهاب للمدرسة (Fwlink/?linkId) / www.go.microsoft.com. (2009)

8. يقدم إضافة جديدة للمكتبة العراقية عن مدى نسبة انتشار هذه الاضطرابات في المدارس الإعدادية في الوقت الحاضر، كونه يدرس موضوع لم يدرس من قبل على حد علم الباحث. لذلك فهو يوفر قاعدة بيانات مهمة لمساعدة المشرفين التربويين اللذين يعملون في المدارس المتوسطة والإعدادية من اجل وضع البرامج الوقائية والإرشادية والعلاجية التي يمكن ان تساهم في مساعدة الطلبة اللذين يعانون من تلك الاضطرابات أو الحد من زيادة انتشارها.

9. زيادة مؤشرات هذه الاضطرابات تحتم على رجال البحث العلمي الإسراع في التصدي لها ابتداء من معرفة نسب انتشاره وصولا معرفة أسبابه، لأجل وضع البرامج الوقائية والعلاجية لهذه الاضطرابات التي تهدد صحة الفرد النفسية، وانعكاس ذلك على أدائه وعلى علاقته بالآخرين على حد سواء.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. بناء أداة لقياس اضطرابات النوم.
 2. قياس انتشار اضطرابات النوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
 3. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في انتشار اضطرابات النوم وفقا لمتغير: الجنس (ذكور، إناث).
- حدود البحث:** يقتصر البحث الحالي على بناء أداة لقياس اضطرابات النوم لدى عينة مؤلفه من (578) طالبا وطالبة من المرحلة الاعدادية الصف الربع والخامس والسادس الإعدادي للفرعين العلمي والأدبي في محافظة بابل للعام الدراسي (2008-2009).

تحديد المصطلحات

1. اضطراب النوم

- أ. تعريف ريبير وريبير (2008): مصطلح عام يشمل أي حالة غير طبيعية تتصف بها دورة النوم واليقظة بسبب عوامل عصبية فسيولوجية أو عوامل نفسية المنشأ. (ريبير وريبير، 2008، ص615).
- ب. وهي نقص في نوعية النوم والتي تسبب حوادث تؤثر على علاقتنا، وصحتنا، وقوانا العقلية وتجعل الفرد يشعر وكأنه معزول عن العالم (www.go.microsoft.com./ Fwlink/?linkId2009)
- ج. اضطرابات النوم هي مجموعة من التناذرات syndromes التي تتميز خلال أو اضطراب في عدد ساعات النوم التي يحتاجها المريض أو نوعية النوم أو خلل في الظروف الفسيولوجية المرتبطة بالنوم. أو الناتجة عن الضغوط الانفعالية emotional distress (www.go.microsoft.com./ Fwlink/?linkId2009)
- ح. تعريف الباحث: اضطرابات النوم هي حالة عدم الانتظام التي ترافق النوم من حيث مدته ووقته ونوعه، أو ما يحدث خلاله من سلوك أو نشاط يتعارض مع حالة النوم والتي تدل على عدم تحقق النوم بالشكل المطلوب.
- خ. التعريف الاجرائي: وهي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس اضطرابات النوم الذي سيعدده الباحث لهذا الغرض.
2. طلبة المرحلة الإعدادية: وهي المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ووظيفتها الإعداد للحياة العملية أو الدراسة الجامعية (جمهورية العراق، 1990، ص4).

الفصل الثاني/ إطار نظري ودراسات سابقة

يرى الباحث ان من الأفضل قبل ان يوضح اضطرابات النوم ومدى أثرها السلبي على صحة الفرد النفسية والجسمية والعقلية، وعلى علاقاته الاجتماعية ومع ما موجود في البيئة من متغيرات مادية، فأن من الضروري ان يوضح عملية النوم، هذه الظاهرة الحيوية والمهمة جدا في حياة الإنسان، وعلى النحو الآتي:

النوم

أحد أنواع الأنشطة الحيوية الضرورية المرافقة للكائنات الحية والتي توجد بوجود الكائن الحي وتنتهي بموته. فالنباتات والحيوانات بمختلف أنواعها والإنسان يمر بفترة دورية من اليقظة والنوم. وقد سميت هذه الدورة الزمنية بالسرقاردي (circadian). واصلها بلاتينييه (circa dies) وتعني اليوم. وطول هذه الدورة (24) ساعة. ولأهمية هذه الظاهرة في حياة الكائن الحي بشكل عام وحياة الإنسان بشكل خاص حظيت باهتمام عدد كبير جدا من علماء وباحثين وفلاسفة وأطباء وعلماء الانثروبولوجيا وعلماء النفس والاجتماع. واختلفت تفسيراتهم لهذه الظاهرة باختلاف مذاهبهم واختصاصهم منذ ان وجد الإنسان على سطح الأرض من خلال الاهتمام بسلوكه وحتى الوقت الحاضر. ولا زال حتى هذه اللحظة باب البحث مفتوحا على مصراعيه للوصول إلى المزيد من المعلومات التي من شأنها ان تسبر اغوار هذه الظاهرة.

فقد ورد في معتقدات الأقوام البدائية أن النوم يمثل هجرة الروح من الجسد في بدايته وعودة هذه الروح من هجرتها وتجوالها في بداية اليقظة. ولهذا فقد حرصوا على عدم محاولة إفاقة النائم من نومه. خشية عليه من الاستفاقة المفاجئة قبل عودة الروح إليه. وفي الأساطير الإغريقية القديمة فسروا النوم بأنه من صنع الإله (فثانتوس وهينوس) وكلاهما أخوان وهما من أبناء الليل. ف(فثانتوس) كان اله الموت، بينما (هينوس) فكان يحدث النوم في الناس أما بلمسهم بعصاه السحرية أو يخفق بجناحيه الداكنين فوق رؤوسهم. أما الإله (مورفيوس) فهو آله الأحلام في الأساطير الإغريقية. وفي الحضارات القديمة التالية وحتى في الحضارات القديمة السابقة أو المرافقة للحضارة الإغريقية فان المعتقد السائد فيها كان ينظر للنوم كالأحلام كلاهما من فعل الإله. وفي القرون التالية ظهرت نظريات عديدة لتفسير حدوث النوم والتي ابتعدت عن التفسير الخرافي والأسطوري وحاولت ان تربط بين حدوث النوم بما يحدث من عمليات فسيولوجية داخل الجسم، مثل الهضم،

والدورة الدموية والأخلاق والعصارات. أما في العصر الحديث فقد اتجه تفسير حدوث النوم إلى فعل الجهاز العصبي المركزي وخاصة الدماغ (كمال، 1983ص74-75).

ولا يمكن ان نعطي تفسيراً وافياً لهذه الظاهرة ما لم نستعرض عملية حيوية أخرى مهمة في حياة الكائن الحي وهي ما تسمى (بالساعة البيولوجية) والتي تمثل التوازن بين الجوانب الفسيولوجية للكائن الحي والمحيط الخارجي (البيئة) والتي يعد النوم أحد نتاجات هذه الظاهرة.

فقد وجد الباحثون بعد تجارب عديدة بان وتيرة اليقظة والنوم لا تتأثر فقط بالعوامل الفيزيولوجية الداخلية والتي هي من الطبيعة البيولوجية للفرد، وإنما تتأثر والى حد ما بفعل عوامل محيطية خارجية ونفسية خاصة بالفرد نفسه. ولهذا السبب فان ابتداء وانتهاء كل من حالي اليقظة والنوم وطول المدة الزمنية لكل منهما تختلف بين فرد وآخر، وفي الفرد نفسه بين ظرف وآخر، وفي مرحلة أخرى في مراحل العمر. ومن شأن الإخلال بالوتيرة الاعتيادية للدورة السرقادية يؤدي إلى حالة من الاختلال بتوازن الوتائر البيولوجية الأخرى المتزامنة معها وبالتالي يؤدي إلى اضطراب في فعاليات الجسم عامة، وكذلك يؤدي إلى اضطراب العمليات النفسية المختلفة مثل قلة الانتباه وقلة التركيز وضعف التذكر وتشويش الفكر.

وهذا يؤكد ان لعالمنا دوره تشبه الليل والنهار مدتها (24 ساعة) وأجسامنا تتوافق بيولوجيا مع هذا التوقيت، ففي وقت متأخر من الليل وفي ساعات الصباح الأولى تكون درجة حرارة الجسم في أدنى مستوى لها، سواء كان الفرد نائماً أم مستيقظاً ويكون النشاط العقلي في ادنى مستوياته ثم تتزايد مره أخرى مع قديم الفجر. والنوم جزء ضروري من هذا التوافق، والوقت الطبيعي هو ذلك الجزء من الليل الذي تبلغ فيه كل النشاطات الحيوية أدنى نقطة في دورتها (نشاطها). والأفراد الذين يبقون مستيقظين أثناء الليل (سواء للعمل أو حضور حفل) يتجاهلون متعمدين ساعاتهم الداخلية العامة (الساعة البيولوجية) في أجسامهم يجدون صعوبة في ان يظلوا مستيقظين يؤدون أعمالهم بإتقان طوال الليل لان أجسامهم مهياة بيولوجياً للنوم في الليل واليقظة في النهار (البواب، 2003، ص31).

فلسفة النوم The physiology of sleep

تصدي العديد من المهتمين لهذه الظاهرة نتج عنه العديد من النظريات التي تحاول ان تضع تفسيراً للنوم. لكن الملاحظ على اغلب هذه النظريات إنها اعتمدت الأساس الفسيولوجي في تفسير سبب النوم. وتعدد النظريات يعطي مؤشراً على عدم الاتفاق على رأي علمي أو نظرية واحدة ثابتة تفسر النوم. وسيحاول الباحث التطرق إلى عدد من تلك النظريات لان كل واحد منها تلقي الضوء على أحد جوانب المهمة لهذه الظاهرة. ومن هذه النظريات:

1. نظرية فقر الدم الدماغى Cerebral Anemia Theory

ترى هذه النظرية ان التغذية أدموية للدماغ فسرت ومنذ زمن بعيد كأحد العوامل المؤدية إلى النوم. ان كلمة Carotid أو السباتي نفسها قد جاءت أصلاً من الكلمة Karoos والتي تعني النوم. ان الضغط على الشريان السباتي وفقر الدم الدماغى الناتج عنه يؤدي إلى النوم حسبما اعتقد العديد من الباحثين. لقد دعمت هذه النظرية تجريبياً عن طريق الدراسات الخاصة بالتخطيط لجريان الدم التي قام بها موسو Mossos. لقد وجد هذا العالم زيادة أو توسع في الأطراف أي زيادة كمية الدم الموجودة فيها أثناء النوم بينما كان حجم الدم في الدماغ في هبوط مستمر. اعتمد موسو على هذا التشخيص ليضع نظريته التي تعزي النوم إلى تناقص كمية الدم الواصلة إلى الدماغ والتي سماها بفقر الدم الدماغى. ان هذا الإيضاح البسيط لظاهرة النوم واجه معارضة شديدة من قبل الدراسات اللاحقة. فقد لاحظ شيبارد Sheppard وجود انقباض أو ضيق للأوعية الدموية Vasoconstriction الدماغية تسبق النوم وان حالة الاستيقاظ Wakefulness تأتي بسبب توسع الأوعية الدموية Vasodilatation. إلا ان كليتمان Kleitman من خلال تجاربه على (صغار الكلاب) لم يجد أي فروقا في حجم الدم الواصل إلى الدماغ ليعتمد عليه في تفسير عملية النوم. من هذه الآراء يمكننا القول بان فكرة تسبب نقص حجم الدم الواصل إلى الدماغ (فقر الدم الدماغى) لا يمكن اعتمادها بوصفها نظرية لتفسير حصول النوم.

2. النظرية السمية الكيميائية The toxic chemical Theory

تسمى هذه النظرية في مصادر أخرى (نظرية النفايات) سادت هذه النظرية في بداية القرن العشرين. وتفيد بان النوم يحدث بسبب وجود نفايات أو استقلاب لمواد كيميائية أثناء فترة اليقظة والتي تتجمع تدريجيا وحتى الوصول إلى المستوى الذي يخدر الجسم وخاصة الدماغ، وبان النوم يستمر إلى ذلك الزمن الذي يسمح بالتخلص من هذه النفايات المتجمعة والمخدرة. إذا كما هو معروف فإن نتيجة قيام الكائن الحي بنشاطه اليومي أثناء فترة اليقظة تنتج العديد من النواتج الايضية التي تطرح في جسم الإنسان ومن هذه المواد لابد من الأخذ بنظر الاعتبار حامض اللبنيك Lactic acid والمستوى العالي للاستيل كولين في الدم. لقد اقترح بيرون Pieron عام (1913) وجود مواد سامة سماها هيبوتوكسيس Hypnotoxicen تتزامن مع حالة الدخول في النوم أو الإغفاء، ولإثبات ذلك قام العالم بيرون Pieron بحقن سائل نخاعي لقطط أبقيت يقظة لفترة طويلة في سحايا حيوانات يقظة اعتياديا ولاحظ عليها بدأ حالات النعاس التي تسبق النوم. وتززت هذه النتائج بنتائج دراسات العالم ايفي Ivy أيضا. ومع ذلك فلم تأتي هذه التجارب أو أي تجارب غيرها بتأكيد أو تأييد لتأثير كل من حامض اللبنيك والاستيل كولين كمسببات للنوم. ومع ان هذه النظرية سادت الأوساط العلمية لمدة من الزمن إلا ان العلماء ابتعدوا عن الأخذ بها وذلك لتعذر التوصل إلى معرفة النفايات المفترضة وعزلها. غير انه يمكن القول بوجود تواصل بين هذه النظرية وبين ما يفترض ألان من وجود تغيرات كيميائية أثناء فترة اليقظة والنوم مما يدل على توافر أساس كيميائي لكل من الحالتين (كمال، 1983، ص77).

ولتأكيد الأثر الكيميائي الداخلي في إحداث حالة النوم قام العالم جون بابنهايمر Jonh Pappenhei men وهو أستاذ علم الفسيولوجي بجامعة هارفارد في منتصف الستينات بمنع ماعز من النوم لمدة (3) أيام واخذ كمية من السائل النخاعي وحقنه في فئران كانت يقظة بصورة طبيعية فلاحظ عليها بدأ حالة النعاس ثم غطت في نوم عميق. وهذا مشابه لما توصل إليه بيرون Pieron قبل ذلك. وبحلول عام(1981) أجريت عدة تجارب توصلت إلى تأكيد أثر العوامل الداخلية في إحداث حالة النوم (بوريلي، 1990، ص64-67).

3. نظرية الإعياء Fatigue Theory

من أول الأفكار التي ناقشت موضوع النوم ما يسمى بنظرية العصبونة Neuronal Theory والتي ترى بان انكماش أو انقباض محور العصبونة يؤدي إلى تمزق في العصبونة ولو جزئيا وهذا ما يؤدي إلى خمولها ومن ثم النوم. لكن بتقدم البحث في هذا المجال والتعرف أكثر على النمط النسيجي لميكانيكية العصبونة Neuronal Mechanism فان هذه الآراء أصبحت في عداد الأفكار الخيالية غير المنطقية. والتفت العالم كليتمان Kleitman لهذا الجانب وقام بتحويل النظرية مقترحا أن تعب الميكانيكية العضلية - العصبية هو المسئول عن حصول حالة النوم لأنه المحافظ أو القائم بصيانة التردد العضلي (النشاط العضلي) Muscular tone) لقد دعم كليتمان هذا الرأي لكونه النمط العام للتخلص من التعب الذي يصيب العضلات بعد الجهد. إذا هذه النظرية تقترض بأن الخلية العصبية الواحدة تتقلب بين حالتين متواليتين من النشاط والخمول وبان نشاطها يقيم حالة اليقظة وخمولها يقيم حالة النوم، إلا أن الفحوص المخبرية اثبت بان فعالية الخلايا الدماغية تظل قائمه أثناء النوم وبأنها تكون أكثر اقترابا من فعاليتها أثناء اليقظة.

هذه النظرية لم تلقى التأييد العلمي المطلوب، لكن الفائدة من هذه النظرية استفاد منها علماء آخريين في التوصل إلى مجاميع من الخلايا، لا خلايا الدماغ كلها هي التي تختص بإحداث حالة النوم وهو تعديل للنظرية يقربها من الافتراض الثاني بوجود مركز مشترك أو مراكز متفرقة لكل من النوم واليقظة (كمال، 1990، ص76).

4. النظريات المتعلقة بمراكز النوم ومراكز اليقظة Sleeping centers and waking centers

في بداية القرن الماضي كان جراحو الأعصاب يجرون عملياتهم الجراحية بدون تخدير وأثناء وجود المريض في حالة اليقظة، وخلال تلك العمليات شاهدوا ان المريض يستسلم للنوم فجأة في حالات معينة حينما تمس أدوات الجراحة بعض مناطق الدماغ العميق داخل المخ. هذه المشاهدات دفعتهم إلى افتراض وجود مركز للنوم يسيطر على حالة النوم.

وهذا الافتراض ليس مستغرباً فالنوم عملية فسيولوجية ذات شأن في حياة الإنسان ولا تقل أهمية عن الظواهر الفسيولوجية المهمة الأخرى مثل التنفس وضربات القلب والإحساس بالعطش... الخ.

كل هذه العمليات والظواهر معروفة ان لها مراكز عصبية موجودة في الدماغ تسيطر على نشاطها. فما وجه الغرابة إذا في وجود مركز للنوم في الدماغ يوجه ويشرف عليه ويكون مسئولاً عن حدوثه ويتحكم فيه، وما يؤيد هذه النظرية، هو عندما يكون الإنسان نائماً فان النشاط الكهربائي الذاتي لقشرة المخ يتكون من موجات واسعة بطيئة، في حين نلاحظ في قشرة المخ عند الإنسان اليقظ موجات سريعة واطئة، ولقد أوضح ماكون Magoun بأنه حتى في حالة الحيوان المخدر فان تسجيلات الـ EEG يمكن أن يتغير من حالة النوم إلى حالة الاستيقاظ لمجرد تحفيز التكوين الشبكي لساق الدماغ Brain stem Reticular formation. كما أوضح بريمر Bremer قبل هذا ان عزل الدماغ الأمامي Fore brain من الجزء السفلي يؤدي إلى ظهور النمط الخاص بإيقاع النوم Sleep Rhythm وعند ربط هذه المنطقة بالمراكز السفلى تكون النتيجة تتابع حالات النوم والاستيقاظ. وبهذا عرض ما كون والعاملين معه وجود جهاز في ساق الدماغ يؤدي تحفيزه المباشر إلى حدوث تغير في النشاطات الكهربائية لقشرة الدماغ مشابه لتلك التغيرات الحاصلة في حالة الاستيقاظ. إن هذا الجهاز يشمل أو يتضمن Comprise الجهاز الشبكي المنشط الصاعد.

أن ما تجدر الإشارة إليه هو أن المتخصصين في علم الأعصاب السريري كانوا قد شخصوا منذ بداية القرن التاسع عشر إن أي ضرر lesion في الجزء الوسطي من ساق الدماغ يؤدي إلى النوم العميق Hypersomnia مستندين في تشخيصاتهم على مراقبتهم للمصابين بمرض التهاب الدماغ ألسباتي، فقد لاحظ عالم الفسيولوجيا النمساوي اكونومو Eecono أن المرضى الذين يموتون نتيجة إصابتهم بالتهاب الدماغ كانوا يظهرون قبل وفاتهم اضطرابات في النوم مثل الوسن والنعاس والنوم المتواصل. وعند تشريح جثثهم بعد موتهم لوحظ إن الالتهاب يكمن في أجزاء الدماغ القريبة من قاعدته مما يفترض وجود مركز النوم في تلك الأجزاء هو الذي أدى نتيجة إصابته إلى اضطرابات النوم التي لوحظت قبل النوم. وأيد عالم الفسيولوجيا السويسري هيس Hess تجارب Economo بوجود نظرية مركز النوم من خلال التجارب التي أجراها على الحيوانات في المختبر حتى إن هذه النظرية اقترنت باسمه. وقد أيد العديد من العلماء والباحثين هذه النظرية بوجود مركز النوم ومركز الاستيقاظ يقومان بعملين متضادين في منطقة ساق الدماغ أحدهما يؤدي تنبيه إلى حالة النوم والثاني تنبيه يسبب اليقظة.

5. نظرية بافلوف Pavlov's Theory

ان مناقشة نظريات النوم لا يمكن ان تكتمل بدون التطرق إلى نظرية بافلوف التي تعد من النظريات المهمة. لقد عمل هذا العالم في مجال ردود الأفعال الشرطية على الكلاب وحقق نجاحاً في جعل الإفراز اللعابي يتم ليس فقط عن طريق تقديم الطعام بل عن طريق الإشارات الضوئية أو الصوتية. لقد وصلت كلاب التجربة إلى حالة خاصة وهي عدم قدرتها على التمييز بين ردود الفعل المفيدة وغير المفيدة وهذا ما اسماه بافلوف التثبيط الداخلي، فان الكلب إذا ما شوش بعملية التثبيط الداخلي Internal Inhibition فانه يلجأ إلى احتمالين فقط: فأما أن يغط في نوم عميق أو يكون في حالة مشابهه للاضطرابات العصبي الحاد، ولذا اعتقد أن النوم هو حالة دخول قشرة الدماغ إلى ما يشبه حالة التثبيط الداخلي بعد أن أصبحت عرضة لتأثير ثابت ومستمر من قبل العديد من الإشارات الحسية التي يجب أن تنتظم شكل انتخابي.

هذه النتيجة التي توصل إليها بافلوف بشأن النوم كانت مدعاة لاعتراضه على النتائج الخاصة بنظرية مركز النوم فهو يعترض على افتراض (السويسري Economo) والنمساوي (Hess) وينكر وجود مركز للنوم. فمن خلال التجربة وجد أن حالة النوم المرضي الطويل الأمد الذي تعترى المصابين بالتهاب الدماغ لاتعود إلى وجود مراكز للنوم وإنما يعود سببها إلى تلك التخريبات أو الأضرار Lesions الحادثة في منطقة الدماغ القريبة من قاعدته مما يؤدي إلى أعاقه أو صد Block أو حجب إيصال أو نقل الرسائل العصبية الآتية من جميع إرجاء الجسم إلى الدماغ وخاصة لحائه Cortex. ان هذه الرسائل العصبية أو الإشارات أو التنبهات البيئية لها أهمية كبيره في استمرار حالة اليقظة وفي ابتداءها. وعندما ينقطع إيصالها لا

يمكن استمرار حالة اليقظة فيحدث النوم نتيجة لعدم تنبيه اللحاء، وليس نتيجة لوجود مركز النوم وتنبيهه أو تخريبه. ففي إحدى التجارب قطع احد طلبة بافلوف الأعصاب التي تصل المخ بأعضاء الشم والسمع والبصر عند احد الكلاب فوجد ان الكلب استغرق في النوم، وفسر بافلوف هذا النوم انه حدث نتيجة لقلّة وصول الرسائل العصبية والإشارات والتنبيهات من العالم الخارجي للكلب إلى مخه. حيث لم يحدث في هذه التجربة أي إثارة وتخريب لمركز النوم المزعوم ومع ذلك حدث النوم فلا بد ان يكون حدوثه ناتجا عن حجب إيصال أو نقل الرسائل العصبية الآتية من جميع أجزاء الجسم. لكن في حالات معينة تكون القشرة الدماغية مزالة (رانيا) أي تكوينيا. أو انها تكون ضعيفة جدا كما هو الحال في الحيوانات الدنيا وأطفال البشر في فترة المواليد، ومع ذلك يحدث النوم بشكل المنتظم دالا بذلك على وجود مصدر للنوم يقع في أسفل الدماغ. هذه الحالة توضح إن للنوم مصدر سفلي هو جذع الدماغ الذي يشترك في حالة اليقظة والنوم. وذلك يؤيد وجود صلات متشابكة ووشائج وتشابك عدة مناطق دماغية: اللحاء، وما تحت اللحاء، وجذع الدماغ تعمل معا من اجل تحقيق النوم والمحافظة على دور النوم واليقظة.

مدة النوم

يبدأ الطفل الصغير أيام وأسابيع حياته الاولى بالنوم لفترات متقطعة ولمعظم ساعات اليوم وتقل مدد النوم تدريجيا وتندمج ساعاته الى ان يصبح للنوم ساعاته المقررة ولفترة واحدة طويلة في الليل وفترة قصيرة أخرى في النهار، وبتجاوز مرحلة الطفولة والحادثة فان النوم يستقطب ساعات طويلة من الليل كما هو الحال في الكبار. وفي مرحلة المراهقة والشباب وما بعدها فأن الحاجة تتراوح بين (7-8) ساعات من اليوم الواحد. وفي سن الكبر تبدأ الحاجة للنوم بالتناقص، وعلى العموم فان كبار السن هم اقل حاجة للنوم ممن هم أصغر سنا منهم، إذ يهبط معدل ساعات النوم الليلي عندهم من (5-6) ساعات في اليوم. والسبب في ذلك يعود الى ان المسن هو اقل تعرضا للإجهاد بالمقارنة مع من هم أصغر سنا منهم، كما انه قد يقضي بعض وقته اثناء النهار وهو في حالة وسطى بين النوم واليقظة، مما يجعل حاجته للنوم الليلي اقل من حاجة من هو أصغر سنا منه. وأشارت الدراسات الى ان مدة النوم تتراوح لدى الأفراد بين (4 - 10) ساعات ويمكن القول ان مقدار ما يحتاجه الفرد للنوم تقررته عدة عوامل منها: عوامل شخصية تتعلق بالفرد نفسه مثل العمر، العمل، وحالته الجسمية والعصبية، ومدى تعوده وظروفه الاجتماعية والمناخية كما انه يتقرر بعوامل اخرى تتعلق بحاله النوم في حد ذاتها. وفيما يتعلق بعوامل الشخصية فالحاجة للنوم هي أكثر مما تكون من سن الطفولة، واقل ما تكون في سن الكبر. ومن حيث الجنس فالفرق في الحاجة الى النوم يتقرر بتأثير الجنس على الفعالية الحياتية وعلى طبيعة هذه الفعالية وعلى العموم فان الأنثى تحتاج الى قدر من النوم اقل مما يحتاجه الذكر. وسبب ذلك يعود الى ان الفعاليات الجسمية للرجل تفوق فعاليات الأنثى وهو بذلك بحاجة الى النوم أكثر مما يوفر له إمكانية لاسترداد ما فقده من نشاط وحيوية اثناء اليقظة. اما أثر طبيعة شخصية الفرد فهو يتضح في ان الافراد المكتئبين والقلقين والاثطوانيين يميلون الى نوم أطول لأجل استعادة نشاطهم النفسي والعقلي الذي أجهد اثناء اليقظة سواء في المجال الفكري او العاطفي او الجسمي، عكس الافراد الذين يعيشون حياة نشطة وخلقة ومجدية وخالية من الهم. وللظروف المحيطة الجغرافية والاجتماعية والحضارية أثرها على مقدار الحاجة للنوم للفرد في المناطق الحارة قد يحتاج الى فترات أطول للنوم. وكذلك لتقاليد بعض المجتمعات والحضارات اثر في مدة النوم لما تفرضه لبعض التحديات الزمنية على طول زمن النوم، ففي بعض الحضارات توجد فترة من فترات النوم تسمى القيلولة فهي منتشرة في الدول العربية وفي الصين تسمى (xiu_xi) وفي دراسة أجراها انجي ستروك (Inge struch) وهو أستاذ علم النفس ألسريري بجامعة زيورخ لعينة تتراوح أعمارهم بين (65-83) ان (60%) منهم ينامون فترة القيلولة في النهار (بوريلي، 1990، ص48).

اما في ما يتعلق بالعوامل الذاتية فان الدراسات أشارت ان الحاجة ماسه الى النوم بنوعه الحالم وغير الحالم وذلك كما يبدو يمثل استجابة بيولوجية لاسترداد التوازن الفسيولوجي والعصبي والنفسي وبوصفه وسيلة لتجنب التحسس بمصادر القلق المختلفة تحت غطاء من النوم (كمال، 1990، ص115-118).

أنواع النوم

لقد جرى الحديث في فقرة وصف (حالة النوم) ان النوم على نمطين لكل منهما مدة زمنية محددة في النوم لليلة الواحدة، تبدأ بفترة النوم الغير الحالم (وهي أطول من الفترة الثانية التي تسمى فترة النوم الحالمة. وفيما يلي وصف تفصيلي لكل واحدة منها:

فترات النوم الحالمة

سميت هذه الفترة بهذا الاسم لان الأحلام عادة ما تحدث في هذه الفترة وتتراوح نسبة هذه الفترة بالمقارنة مع فترة النوم غير الحالم من (20-25%) أي ما يقارب ربع مدة النوم الكاملة في الليلة الواحدة، ومدة كل فترة من فترات النوم الحالمة بحدود (20) دقيقة وهذا الاسم يفرقها أيضا عن فترات النوم الأخرى التي لا تحدث فيها الأحلام. والتي تسمى فترات النوم غير الحالمة. وأشارت الدراسات التي اهتمت بدراسة هذه الفترة (النوم الحالم) بان إفاقة الفرد من نومه خلال فترات ذات خصائص فيزيولوجية مميزة تظهر بانه كان يحلم في معظم الحالات، بينما إفاقته في فترات النوم التي لا تظهر فيها تلك الخصائص الفسيولوجية لا تبين بانه كان يحلم في معظم الحالات ولهذا سميت هذه الفترات بالنوم غير الحالم. في فترة النوم الحالم أشارت الأبحاث بوجود عدة نشاطات تحدث اثناء هذه الفترة وهي اما نشاطات فريدة ومميزة لها دون غيرها من فترات النوم الغير الحالم او انها تنشط بصورة أعظم خلال فترات الحلم. ومن هذه النشاطات:

1. الاحلام: وهي الفعالية العقلية والحسية التي تصاحب جميع الفترات الحالمة من النوم وتشغلها. وأظهرت الدراسات المختبرية ان إفاقة الفرد النائم خلال فترات النوم الحالم أو بعد انتهائها مباشرة او بوقت قصير يمكن الحصول على إفادة النائم بانه كان يحلم ويمكن له ان يصف الحلم الذي كان يحلم به قبل ان يستيقظ (Bannister,1987,P.182). وتحديث الاحلام في هذه الفترة بنسبة (93%) من الأوقات، بينما إفاقة النائم خارج هذه الفترة، لايمكن من الحصول على إفادته عن الاحلام، الا في حوالي (7%) من الحالات، وهذه النتائج تؤيد الاعتقاد بان الاحلام قد تحدث اثناء النوم كله، غير انها تظهر بصورة غالبية ضمن فترة النوم الحالمة.

2. حركة العينين السريعة: أول من لاحظ هذه الظاهرة هم الباحثان (ازرنسكي Azerinsky , وكلايتمان Kleitman) في أوائل الخمسينات من القرن الماضي حيث اكتشفا ان إفاقة النائم خلال ظهور حركة العين السريعة يظهر بان النائم كان يحلم بما يعني وجود فعالية عقلية تصاحب حركة العينين هذه. وكان ذلك بمثابة عهد جديد لدراسة موضوع الاحلام على أسس علمية موضوعية وتجريبية، وهذه الاكتشافات ساعدت على فهم طبيعة الاحلام. ان من أهم خصائص حركة العين السريعة انها تظهر منذ الولادة، وحتى قبلها خلال الأسابيع الأخيرة من الحمل، وهي تظهر على فترات خلال النوم. وهذه الفترات تقع في حدود (90) دقيقة في الكبار واقل من ذلك في الأطفال والأطفال الصغار. وتستمر حركة العينين السريعة لمدته تستغرق حوالي نصف زمن كل دوره من دورات النوم في الاطفال الصغار، وبعدها تقل وتصل الى ربع فترة دورة النوم لدى الكبار وحتى سن الشيخوخة لتصل الى (15%).

ومن خصائصها أيضا انها لا تحدث اثناء الدورة الاولى من النوم الا في الأطفال الصغار، أيضا اتجاه حركة العين في الاطفال يكون عموديا الى الأعلى بينما في الكبار يكون مائلا وأحيانا يكون أسرع من المعدل وأحيانا تكون أكثر بطئا، وفي بعض الأحيان تظهر كأنها تتابع حركة ما في اتجاه أواخر. وكذلك من خصائصها ان حرمان الفرد منها بإفاقته خلالها يعوض عنه عادة بزيادة فترات ظهورها في دورات نوم لاحقه، وكذلك من خصائصها انه توجد علاقة بين هذه الحركة ووضوح وغازرة محتوى الحلم.

3. حركة الدماغ الكهربائية: في عام (1937) اكتشف العلماء ان النشاط الكهربائي للمخ يتغير بانتظام قبل وأثناء النوم، ومنذ ذلك الحين دأب الباحثون على استعمال أجهزة رسم المخ وهو من العوامل التي جعلت من الدراسة الموضوعية للنوم امراً أكثر سهولة (دافيدوف، 1983، ص300). وبذلك استفادة الدراسات من هذا الجهاز في دراسة النوم والاحلام وبذلك اكتشف بان الموجات الدماغية خلال فترة النوم الحالم تبدو أقرب ما تكون للحركة الدماغية اثناء اليقظة وهي عادة مزيج

من حركة الفا الطبيعية ومن حركة ثيتا البطيئة نسبيا، ولهذا تعد هذه الفترات حالات من النوم الغير العميق. وهذه النتيجة تتعارض مع ما كان يظن سابقا من ان الاحلام تحدث في أعمق درجات النوم فأعمق درجات النوم هي التي تتميز بحركة دماغية بطيئة وهي درجات خاليه من الاحلام عادة.

4. حركة عضلات الإذن الوسطى: اكتشفت هذه الظاهرة عام (1962) فقد لوحظ وجود حركه لهذه العضلات وهي من الحوادث الدورية المتزامنة مع فترات النوم الحالم إذ تظهر حركة في عضلات الإذن الوسطى والتي تبدو انها تعكس التجربة الحسية السمعية أثناء الحلم. ولهذا اعتبرت دليلا على ان الفرد النائم هو في فترة نوم حاملة.

5. تناقص حركة التوتر العضلي: وجد الباحثون ان التوتر العضلي يتناقص اثناء فترة النوم الحالم. وهذه الظاهرة تتزامن مع حركة العين السريعة والحركة الكهربائية للدماغ وحركات الأذن الوسطى، والارتخاء العضلي الحاصل هو أكثر درجات الارتخاء مدة بالمقارنة مع الارتخاء العضلي اثناء فترة النوم الغير الحالم وأثناء اليقظة، وهذه حكمة ربانية لحماية النائم من الخطر. اذ لو كانت حركة العضلات بالشكل الطبيعي أثناء فترة النوم الحالم، فانها تؤدي الى وقوع أذى للفرد فقد يكون في حالة حلم انه يهرب من شيء مخيف او انه يقفز من مكان مرتفع او يضرب شخصا ما، ولحمايته وحماية النائم بقربه تشل حركات الجسم بسبب الارتخاء العضلي الذي يحدث للعضلات اثناء فترة النوم الحالم لمنعه من القيام بما يمليه عليه نوع الحلم. اذ كثير ما نلحظ باننا نريد الهرب او الجري او القفز الا اننا نشعر بان حركاتنا مقيدة، والحمد لله انها كانت مقيدة بسبب الارتخاء العضلي في تلك اللحظة.

6. الانفعالات الجسمية: تظهر بعض الانفعالات الجسمية اثناء فترة النوم الحالم وان تفاوتت من فرد لأخر وبين فترة حلم وأخرى وانها تزيد وتتناقص في شدتها وفقا لطبيعة الحلم ومن هذه الانفعالات:

- ارتفاع في سرعة التنفس وفي سرعة نبض القلب وفي مستويات ضغط الدم قد يصل الى مستوى يزيد عما هو عليه في فترة النوم غير الحالم او فترة اليقظة.
- ارتفاع في معدل استهلاك الأوكسجين (O_2) وفي درجة حرارة الدماغ وفي الدورة الدموية للقشرة الدماغية. (كمال، 1990، ص127-133).

فترات النوم غير الحاملة:

وهي الفترات الأطول زمنا من النوم وهي في مجموعها تشغل حوالي نصف زمن النوم كله في الطفولة ثم يزداد هذا الزمن على حساب النوم الحالم تدريجيا بحيث يشغل النوم غير الحالم حوالي (75%) في سن الحداثة والكبر وأكثر من ذلك في سن الشيخوخة. وأشارت الدراسات المختبرية بان فترة النوم الحالم تتوالى مع فترات النوم غير الحالم بصورة دورية رتيبة، كل فترة نوم غير حالم تستغرق (90) دقيقة تليها فترة نوم حالم تستغرق (20) دقيقة ثم تليها فترة نوم غير حالم وهكذا يتكرر هذا الإيقاع من (4-6) دورات في نوم الليلة الواحدة. ومن معالم هذه الفترة هي:

- بعد فترة قد تطول او تقصر من النعاس ومحاولة النوم والتي تتخللها الأفكار المتداعية وخيالات اليقظة وامتدادها الى أحلام النعاس فان الفرد ينام فعلا كما تدل على ذلك الحركات الكهربائية الدماغية التي تصاحب النوم.
- ينام الفرد مدة تقرب الساعة ونصف الساعة، وخلال هذه الدورة الأولى من النوم فان الفرد يمر بدرجات تزداد عمقا من النوم ابتداء من الدورة الأولى وحتى الرابعة.
- بعد انتهاء هذه الفترة يخرج النائم من أعمق درجات نومه (الدرجة الرابعة) الى فترة نوم حالم تستمر حوالي (20) دقيقة ويعقب هذه الفترة، فترة ثانية من النوم غير الحالم بدرجات أربعة من العمق.

4. كذلك ما يميز هذه الفترة ان النشاطات التي حدثت في فترة النوم الحالم (الاحلام، حركة العين السريعة، حركة الدماغ الكهربائية، الأذن الوسطى، حركة التوتر العضلي، الانفعالات الجسمية) لا تلاحظ أثناء فترة النوم غير الحالم وإذا ما لوحظت بعضها فذلك يأتي بدرجات ضعيفة جدا بالقياس مع حدة أنشطة فترة النوم الحالم. وعلى العموم فأن الأنشطة

الفسولوجية اما تقل عما كانت عليه أثناء الفترات الحاملة من النوم او انها تكون غائبة او نادرة الوقوع (كمال,1990,ص139-140).

الحرمان من النوم ويمكن توضيح الحرمان من النوم وفق التقسيم الاتي:

1. الحرمان من النوم الكامل: أي الحرمان من النوم بجزئية الحالم وغير الحالم. وهو حرمان من النوم كله من بدايته حتى نهايته. لكن مما لا شك فيه ان نتائج هذا الحرمان تختلف من فرد لأخر بسبب الفروق الفردية بين شخصياتهم او بسبب غيرها من العوامل المؤثرة مثل طبيعة العمل الذي يقومون به، وأهميته بالنسبة لهم. وطول مدة الحرمان. ولقد توصلت تجارب الحرمان الكامل من النوم الى النتائج الآتية:

أ. ان الحرمان من النوم لمدة كافية يؤدي الى هبوط في نشاط الدماغ بشكل عام، إذ ينتج عنه هبوط درجة الاستجابة في الاثارات العصبية، ويصاحب ذلك تحول بالحركة الكهربائية الدماغية منذبذبة موجات (الفا) الطبيعية أثناء اليقظة الىذبذبة موجات (بيتا) التي يقل وجودها في حالات اليقظة الطبيعية.

ب. يقترن الهبوط في الإثارة العصبية للدماغ أحيانا بارتفاع نشاط الجهاز العصبي الذاتي، وما يترتب على ذلك، الإبطاء في سرعة التنفس وفي نبض القلب.

ج. يؤثر سلبيا على الجانب النفسي للفرد فقد أشارت الدراسات انه يؤدي على المدى القصير الى انخفاض قوة الانتباه وفي النشاط العام ككل، كما انه يزيد من إمكانية حدوث الارتباك، كذلك تقل القدرة على الأداء خاصة أداء المهام التي تتطلب أكثر من (10-15) دقيقة من الانتباه والنقص في دقة وزمن أداء المهام اليومية وتزداد الأخطاء عند أدائها، وقد أفادت بعض التجارب بان إنقاص النوم الى (3) ساعات يؤدي إلى نقص المقدرة على القيام بالعمل، وكذلك تتأثر قدرات التذكر والتعلم، وكما معروف من التجربة ان ما يتعلمه الفرد من معرفه ومعلومات في المساء فانه يستقر في الذاكرة الى الصباح اليوم التالي هذا اذا نام لمدته كافية، غير ان هذا الحفظ والاستقرار في الذاكرة يمكن ان يقل كثيرا اذا ما تعرض الفرد للأرق او الإقلاع عن النوم لسبب او لآخر. وكلما طال زمن الحرمان يمكن ان تظهر الأوهام الحسية، والهالوس البصرية والسمعية، ونقص في القدرة على التواصل في التفكير، وصعوبة الربط بين الأفكار وسرعة الانفعال والغضب، وظهور السلوك المضاد للمجتمع والعجز في التركيز على موضوع معين والنقص في الانتباه، وصعوبة التخلص من العوامل المشتتة للانتباه، ونقص في مقدرة الفرد على الاحتفاظ بقواه الدفاعية النفسية الداخلية مما يسهل ظهور مظاهر بدائية أو مكبوتة من السلوك التي لا تتوافق مع ما عرف عن الفرد في حياته الاعتيادية. ولعل من أخطر مضاعفات الحرمان من النوم زيادة نسبة حوادث السيارات. فقد أشارت إحدى الدراسات التي نشرت في عام(2003) زيادة معدل حوادث السير إلى ما يقرب من (5) أضعاف عند الأشخاص المحرومين من النوم لمدة تزيد عن (20) ساعة متواصلة وكذلك عند الأشخاص الذين ناموا لما يقرب من (4) ساعات فقط في الليلة السابقة للحدث مقارنة بغيرهم من أصحاب النوم الكافي. وأشارت أيضا إلى أن العمل في أكثر من وظيفة (صباحية ومساوية) والعمل بنظام المناوبات والقيادة بعد أكثر من (15) ساعة متواصلة بدون نوم وخاصة خلال ساعات الليل المتأخرة، تعد من أهم العوامل الرئيسية لحوادث السير. كذلك يعاني كثير من المحرومين من عدد ساعات النوم الكافية - خاصة موظفو المناوبات الليلية - من بعض المشاكل الصحية أكثر من غيرهم مثل زيادة نسبة التهابات الجهاز التنفسي كالزكام وغيرها والنزلات المعوية بالإضافة إلى زيادة المشاكل العائلية والاجتماعية

(www.algamal.net/Images/Articles/Images/Large).

أما التجارب التي أجريت على الحيوانات فيما يخص اضطرابات النوم، فانها توصلت الى ان الكلاب الصغيرة تموت بعد فترة حرمان (4-6) أيام، والكلاب الكبيرة إذا حرمت من النوم الكامل لمدة(13) يوما تموت أيضا. وأشارت نتائج بعض الأبحاث الحديثة في جامعة هارفارد، ان قلة النوم يؤدي إلى زيادة نسبية لبعض الأمراض مثل ارتفاع ضغط الدم، والجلطة

القلبية والسرطان، وتقل المناعة لدى الذين يعملون خاصة في الليل مما يسهل الإصابة بسرطان الثدي بسبب تغير توقيت انتظام الساعة البيولوجية.

2. الحرمان من النوم الحالم: أشارت الدراسات الى ان الحرمان من النوم الحالم يؤدي الى نقص في القدرة على تذكر بعض المعلومات في الصباح وضعف القدرة على تذكر خبرات سابقه، وقد أشار الباحثون في جامعة لوبيك وجامعة هاينريش هيلين في وزيورخ. إن عدم النوم يضعف قدرة الدماغ على استرجاع الذكريات بكفاءة. وبمعنى آخر، فإن الحرمان من النوم الحالم يعني أن العقل في هذه المدة من النوم لم ينهي من تصنيف وتخزين الذكريات. ومن المعروف أن النوم يوفر الظروف المثالية للنظام الحيوي العصبي من أجل ثبات الذكريات في الذاكرة طويل المدى، في حين يفسد الحرمان من النوم بشكل كبير استرجاع الذكريات المخزنة. ووجد باحثون ألمانيون أن الحرمان من النوم في وقت استرجاع الذاكرة ينتج عنه ذكريات كاذبة، كما وجدوا أن الأشخاص الذين أجريت عليهم التجارب ممن حصلوا على نوم جيد أثناء الليل كانت لديهم القدرة على تذكر الحقائق الجديدة بشكل مثالي، بينما الذين لم يحصلوا على قسط كاف من النوم تذكروا "حقائق كاذبة".

(www.kululiraq.com/modules.php?name=News&file=article&sid)

وأكد بورجن تسولي الخبير من "مركز أبحاث النوم" في مدينة ريجنبرج الألمانية، إلى تأثير الذاكرة بقلّة النوم من خلال التجارب التي أجريت على بعض الأفراد والتي أثبتت أن النوم القليل مرتبط بالنسيان السريع ولا يمكن لأحد ان يتجاهل أهمية القدرة على خزن المعلومات واسترجاعها للطالب بشكل خاص. كذلك تأثيره على القدرة العقلية المهمة الأخرى وهي التفكير، فقد أشارت دراسات أخرى بان الحرمان من النوم الحالم يؤثر في المقدرة على التفكير المتفرع او الخلاق، كما انه يؤثر في درجة الأداء للمهام. وأشارت دراسات أخرى ان الحرمان ينجم عنه ظهور بعض المشاعر والرغبات البعيدة عن الوعي إذ تصبح واضحة وقوية ويصاحب ظهورها في الوعي حاله من التوتر والقلق. وهكذا يبدو بان لفترة النوم الحالم لها أهمية كبيرة في الجانب النفسي للفرد فقد أشارت دراسات حديثه ان نقصان مدة النوم الحالم للفرد تجعله في اليوم التالي سيء المزاج، سريع الانزعاج. ومن الصعب عليه تذكر الأحداث وصعوبة التعلم، إذا النوم الحالم مفيد لإعادة بناء النظام النفسي والعقلي للفرد لجعله مهياً لاستقبال أعباء روتين الحياة اليومية (Ress,1988P. 62).

إذا يمكن القول من خلال ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة التي حاولت ان تستقصي الآثار السلبية للحرمان من فترة النوم الحالم ان أكثر هذه التأثيرات تقع في المجال النفسي والعاطفي والعقلي للفرد، لانه في النوم الحالم تحدث الكثير من الوظائف النفسية والعقلية، مما يعني ان التدخل فيه له ان يحدث اضطرابا في هذه الوظائف.

3. الحرمان من النوم الغير حالم:

أفادت الأبحاث المختلفة التي درست أثر حرمان الفرد من النوم الغير حالم ببعض النتائج، ومن أهم تلك النتائج:

أ. الحرمان من النوم الغير حالم يؤدي الى دافع للتعويض عما فقد منه أكثر من الدوافع للتعويض بسبب الحرمان من النوم الحالم. وهذه النتيجة لها ان تؤكد ان النوم غير الحالم له أهميته في الناحية البيولوجية، على خلاف النوم الحالم الذي يبدو متصلا بالناحية النفسية من حياة الإنسان.

ب. الشعور بالتعب نتيجة الحرمان من النوم غير الحالم بدرجة أكبر مما يمكن ان يحدث نتيجة الحرمان من النوم الحالم.

ج. الحرمان منه يؤدي إلى التقليل من مقدرة الفرد على تذكر الأشياء التي تعلمها قبل نومه، وهذه ظاهره تحدث بصوره أكثر وضوحا مما قد يترتب عليه بسبب الحرمان من النوم الحالم.

ويمكن القول ان مرحلة النوم غير الحالم ذات علاقة بالجانب الجسمي فقد أكد الكثير من الخبراء ان مرحلة النوم العميقة مهمة بشكل خاص في إعادة بناء قدرة الجسم على التفاعل. فهم يرون ان منطقة (الهيبوفيسين hypofysen) في الدماغ تفرز (80%) من الحاجة اليومية من هرمون النمو في مرحلة النوم العميق، وهو هرمون النمو الذي يقوم بعملية بناء نسيج الجسم، فضلا على ان خلايا الجسم تقوم باستمرار ببناء الكثير من أنواع البروتينات خلال مرحلة النوم العميق. فالبروتينات تشكل المادة الأساس لبناء الجسم وإجراء التصليحات عليه. لذلك اذ جرى إيقاظ النائم في كل مره يصل الى

مرحلة النوم العميق ولكن تركه ينام في بقية المراحل الأخرى من النوم سيشعر في اليوم التالي بالإرهاق ووجع في العضلات ونقص في القدرة على التحمل. وتوصلت دراسة أميركية حديثة إلى أن الحرمان من النوم عدة ليالي يزيد خطر الإصابة بالأمراض والالتهابات. وأشار باحثون في المدرسة الطبية بجامعة ستانفورد بكاليفورنيا إن الاضطراب في عادات النوم يضعف جهاز المناعة لدى الفرد، وهو ما يجعله أكثر عرضة للالتهابات وللموت في النهاية. كما أكدت دراسة يابانية أن النساء اللاتي ينامن أقل من ست ساعات في الليلة الواحدة تزداد لديهن مخاطر الإصابة بسرطان الثدي بنسبة أكثر من (60%). وأشار العلماء إلى أن اضطراب النوم يتعارض مع إنتاج الدماغ خلال النوم لنوع من الهرمون يطلق عليه اسم "ميلاتونين" والذي قد يؤدي دوراً مهماً في حمايتهن من السرطان.

وأكدت ذلك أيضاً الدراسة التي أجريت على (24) ألف امرأة تتراوح أعمارهن ما بين (40 و79) عاماً على مدى ثمان سنوات أن النساء اللاتي ينامن ست ساعات أو أقل كل ليلة كان احتمال إصابتهن بمرض سرطان الثدي أكثر بنسبة (62%) من هؤلاء اللاتي ينامن سبع ساعات. يذكر أن هرمون "الميلاتونين" يساعد على تقليل كمية الأستروجين والمعروف بأنه من العوامل التي تساعد على الإصابة بمرض سرطان الثدي. وكذلك أشارت دراسة أخرى أن عدم كفاية النوم يؤدي إلى اضطرابات نفسية وجسدية مثل، الكآبة وزيادة الوزن، كما يؤثر على جهاز المناعة. وأشارت الدراسة إلى أن القلق والأرق الليلي قد يؤدي إلى قلة الانتباه وعدم التركيز وضعف الذاكرة، كما أنه يؤثر سلباً على الناحية الاجتماعية. (www.go.microsoft.com./ Fwlink/?linkId 2009)

إذا يمكن القول من خلال ما شارته الأدبيات والدراسات السابقة ان ما تسببه اضطرابات النوم في الحرمان من النوم يترتب عليه الكثير من السلبيات في أداء الفرد وبشكل خاص بالنسبة للطلبة. فقد أشارت الدراسات إلى ان الحرمان يؤثر على التعلم والانتباه ومقدار ما تستطيع الذاكرة خزنها أو ما تستطيع استرجاعه. وأشارت إلى تأثيره السلبي على مزاج الفرد وأدائه بشكل عام، فضلا عن تأثيره على الصحة الجسمية والنمو الجسمي.

دراسات عن الحرمان من النوم:

بدأت تجارب الحرمان من النوم عام (1986) في جامعة ايو lawa ويعد كل من باترك Patrick وجيلبرت Gilbert من أوائل الذين درسوا الحرمان من النوم (بوريلي , 1990, ص 179). وتوصلت الدراسات السابقة في هذا المجال الى ان الآثار الناجمة عن الحرمان من النوم تتفاوت بصورة عامه تبعا لفعال العديد من العوامل: ومنها عمر الفرد، ونمط شخصيته ونمط نومه، ومدى حاجته الطبيعية للنوم فضلا على طبيعة وأهمية العمل الذي يقوم به، والذي قد يكون السبب في حرمانه من النوم. كذلك تختلف ردود فعل الحرمان من النوم بصورة تتناسب مع طول أمده، كما انها تعتمد الى حد بعيد على نوعية الحرمان وفي ما اذا كان كاملا او جزئيا، وإذا كان في الجزء الاول او الأخير من النوم.

اجريت عدة دراسات لاختبار أثر الحرمان من النوم، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال، اجريت دراسة في أمريكا عام (1959) على شاب تطوع للخضوع الى تجربة الحرمان من النوم لمدة مقررته طولها (8) أيام متواصلة من اليقظة الكاملة أي (192) ساعة. وقبل البدء بالتجربة اجريت له العديد من الفحوص الجسمية والنفسية والعصبية والعقلية. ولغرض إبقاءه يقظا انشغل بعمل إذاعي وبانتهاء المدة المقررة أمكن تسجيل الملاحظات التالية عن مسيرة الحرمان من النوم وهي:

أ. لم تحدث اعراض خلال اليوم الاول من الحرمان.

ب. في نهاية اليوم الثاني بدأ يتوهم انه يرى ما يشبه نسيج العنكبوت أمام عينه وتحولت البقع والنقوش على المائدة وكانها حشرات مختلفة، وتوهم بانه يرى أرنب في مقصورة البث الإذاعي.

ج. بعد قضاء (100) ساعة من اليقظة المتواصلة بدا عليه العجز عن مواصلة الاختبارات التي تهدف الى قياس الانتباه والتركيز والقدرة على حل المسائل.

د. بعد مرور (110) ساعات بدأ يعاني من الهذيان وأصبح عالمه المرئي مملوءاً بخيالات وهمية غريبة.

هـ. بعد مرور (120) ساعة راح يتوهم انه يرى حريقا وأصبح فزعا وراح يطلب النجدة.

و. بعد مرور (150) ساعة بدا يشك بهويته الذاتية، ومن يكون أهو هو؟ او الممثل الذي ظهرت صورته على الحائط أمامه، وفقد مقدرته على إدراك حس الزمان والمكان.

ح. ولكن حتى بعد مرور هذه المدة الطويلة من الحرمان من النوم ظهر متماسك الشخصية ومترن السلوك ولم يصدر عنه أي تجاوز او أخطاء صارخة او خروج عن المؤلف.

ط. في اليوم الأخير من التجربة بدأ الاختلال واضحا بين عالمه الخيالي وبين عالمه الواقعي، وبدأ يظهر أعراض الهلوسة بشكل واضح وراح يتصور بأن الطبيب الذي يقوم بفحصه بين الحين والآخر انما هو مجهز للموتى وبانه جاء لدفنه حيا مما دفعه الى الهرب من الطبيب.

ي. بعد الانتهاء من التجربة وقع في النوم لمدة (13) ساعة واستيقظ بعدها وعاد الى حالته الطبيعية قبل التجربة باستثناء انه ظل يعاني من درجة طفيفة من الاكتئاب ولمده ثلاث شهور.

وفي تجربة ثانية خضع فيها متطوع اخر للحرمان من النوم لمدة (230) ساعة أي لمدة تسعة أيام و(14) ساعة، جاءت النتائج مقاربة جدا مع نتائج التجربة السابقة.

وفي تجربة ثالثة خضع متطوع اخر لمدة (268) ساعة لحرمانه من النوم أي لمدة (11) يوم و(4) ساعات. ومن النتائج التي توصلت اليها التجربة:

أ. في اليوم الرابع من الحرمان من النوم أصبح متجهما ومنفعلا وشكا من تناقص في ذاكرته وفي مقدرته على التركيز والانتباه وصار يرى أضواء الشارع وكأنها غامضة وبدأ يشعر بشي من الضغط في رأسه.

ب. وفي اليوم التاسع اخذ يشعر بهلوسة وأحلام عابرة وراح يتصور نفسه لاعبا عظيما من لاعبي كرة القدم.

هـ. في نهاية اليوم الحادي عشر نام لمدة (14) ساعة.

وفي تجربة رابعة اظهر الافراد اعراض من مشاعر التمثل والوخز في الجلد وسماع ضوضاء داخل الإذن وزيادة في انخفاض اليقظة التامة مما يؤدي الى زيادة الشعور بالهروب ونقص الاهتمام بكل ما يحيط به. وفي اليوم الخامس من التجربة ظهرت اعراض تناذر ذهاني psychotic syndrome واختلال الإحساس بالواقع وزيادة في حدة الهلوسة بل وصلت الهلوسة في حدتها بان الفرد يشعر وكأنها واقع، أيضا أصبح الفرد يحتاج الى مجهود استثنائي لإبقاء العيون مفتوحة، وكذلك اختل لديه الشعور بالوقت والمكان، وكذلك بالشعور بنفسه كفرد، وكذلك شاعت لديه الأفكار الخاصة بشعور العظمة. وكانت حالته في النهار أشبه بحالة الهذيان delirious بينما في الليل لديه فصام العظمة paranoid (Ress,1988P. 62).

ومن الملاحظات التي سجلت عن أسرى الحرب الكورية ان الذين يتعرضون منهم لعمليات متواصلة من اليقظة والاستجواب، بعضهم انهارت مقاومتهم، وفي ملاحظات أخرى سجلت عن مرضى جراحة القلب، هي ظهور أعراض من الهذيان والهالوس والأوهام مع اضطراب في التوجه وظهور الأفكار الاضطهادية. فإذا حرم الفرد لمدة خمسة أيام فان القلب والجهاز التنفسي يؤديان وظائفها بتكاسل، وظهور رعشه خفيفة باليدين وصعوبة التركيز بالعين، تهدل الجفون، وحساسية زائدة للألم (دافيدوف، 1983، ص304).

وأظهرت دراسة أخرى أن قلة النوم تؤثر على الذاكرة وتضعف من أداء المخ حيث تكون ردود أفعال الشبان الذين يغالبهم النعاس شبيهة لحد كبير بردود أفعال من هم في العقد السابع من العمر. وأيد ذلك دراسة أخرى عن آثار عدم النوم لمدة (24) ساعة على شبان تتراوح أعمارهم بين (19 و 24) عاما "إن أنماط نشاط المخ التي سجلت لدى الشبان تماثل تلك التي لدى كبار السن الأصحاء الذين يؤدون مهامًا مماثلة تتصل بالذاكرة." كذلك أظهرت دراسة أخرى على عينة مؤلفة من أكثر من مائة شخص بالغ واكتشفوا انه بالمقارنة مع الأشخاص الذين كانوا يحصلون على ساعات النوم المثالية، فان الأشخاص الذين كانوا يحصلون على ساعات نوم طويلة يعانون من مشاكل في النوم حيث أفادوا انهم يجدون صعوبة في النوم عند الذهاب إلى الفراش، كما انهم لا يستغرقون في النوم وينهضون اكثر من مرة خلال الليل، كما انهم ينهضون

مبكراً، فضلاً على عدم شعورهم بالحيوية عندما ينهضون من النوم كما انهم يشعرون بالنعاس طوال اليوم. هذا وقد أكد باحثون إيطاليون في دراسة حديثة أن عدم أخذ قسط وافر من النوم أثناء الليل قد يعرض الأشخاص وخاصة المصابين منهم بارتفاع ضغط الدم الشرياني بعد تعريضهم لحرمان من النوم من الساعة (3 - 7) صباحاً لخطر الإصابة بأمراض القلب. وهذا ما جعل الخبراء يؤكدون على ضرورة أن يقضي الإنسان (8) ساعات على الأقل في النوم كل ليلة وذلك لتجنب المشكلات الجسدية والعصبية التي قد تسببها قلة الراحة والحرمان من النوم. (www/buffeiflyssoulelifepage.bahblog.net/2007)

التعلم أثناء النوم

الملاحظ ان النوم العميق يملك أهمية كبيرة من اجل إعادة البناء الفيزيائي للجسم، في حين فترة النوم الحالم تملك أهمية كبيرة لإعادة بناء الناحية النفسية. وإذا لم يتمكن المرء من النوم في إحدى الليالي نجد ان فترة النوم العميق تزيد في الليلة التالية، مما يشير إلى أولوية الجسم على النفس. غير ان فترة الأحلام تفرض نفسها أيضاً مما يشير إلى أهميتها الحيوية. عندما يُمنع الفرد من نوم فترات النوم الحالم لوقت طويل، نجد ان فترة الأحلام تظهر في بداية أي فترة نوم أخرى قادمة من اجل التعويض. بعض العلماء يرون ان في فترة النوم الحالم يقوم الدماغ بتوزيع وتخزين المعلومات في الأماكن المناسبة من الذاكرة. الاختبارات تشير إلى ان الطلبة الذين يحضرون للامتحان تزداد حصة فترة نوم الأحلام عندهم عن الطبيعي. في إحدى الأبحاث على بعض المتطوعين، كان من واجب كل متطوع ان يتذكر مجموعة من الأشكال، في اليوم التالي أجرى العلماء امتحاناً لمعرفة مقدار ما يتذكره المشاركين. بعض من المتطوعين الذين سمح لهم ان يناموا الليل بكامله بدون إزعاج أظهروا مقدراً على التذكر أفضل من اليوم السابق، مما يشير إلى ان تعلمهم قد استمر خلال فترة النوم. المجموعة التي جرى إيقاظها خلال فترة الحلم أظهرت نتائج سيئة. المجموعة الثالثة التي جرى إيقاظها خلال فترة النوم العميق أعطت نتائج مشابهة للمجموعة الأولى. وهذه الدراسة تؤكد بما لا يقبل الشك الفائدة الكبيرة للنوم بالنسبة للطلاب، والتي قد يتجاهلها البعض من الطلبة من خلال السهر لغرض القراءة، مما يجب على المدرسين والآباء الانتباه لذلك، وضرورة جعل الطالب ينام بالقدر المطلوب من أجل عدم اضطراب الصحة النفسية له وبالتالي تنعكس سلباً على أداء الطالب في الامتحان. وهذا ما أشار اليه العلماء في معهد ماكس بلانك بألمانيا على تحري الذكريات وطرائق تخزينها وآلية عمل الذاكرة. وقد فوجئوا عندما وجدوا أن النوم يمثل معجزة عظيمة في التذكر والتعلم والنتائج التي نشرت في مجلة (Nature Neuroscience, November 2006) تمثل قفزة في معرفة كيفية التعلم والتذكر لدى الإنسان، حيث وجدوا أن قشرة الدماغ تنشط أثناء النوم. وقد تبين بنتيجة هذه الدراسات أن المعلومات تخزن في منطقة عميقة من الدماغ تدعى قرن آمون hippocampus لفترة قصيرة ثم تتحرك خلال عدة أيام وبخاصة أثناء النوم العميق إلى قشرة الدماغ في منطقة تدعى neocortex لتصبح في مجال الذاكرة الطويلة الأمد. فقد أكد العلماء Thomas Hahn, Mayank Mehta, Bert Sakmann على أهمية النوم في عملية التعلم والتذكر حيث لاحظوا نشاطاً كبيراً للخلايا العصبية أثناء النوم. (<http://kaheel7.com/modules.php?name=News&file=910,2013>) لعل أكثر الفئات التي تهتمها هذه الدراسة هم الطلاب الذين يعانون ليلة الامتحان من الإحساس بأنهم نسوا المعلومات التي درسوها، ويحتارون بين اختيار النوم أو مزيد من المراجعة، فقد وجد الباحثون أن النوم يساعد بصورة كبيرة على حدوث التغييرات المطلوبة مخياً في اتصال الخلايا العصبية والمخ، ولهذه الاتصالات دور أساسي في قدرة المخ على التحكم في السلوك والتعلم والذاكرة. ويعتقد الباحثون أن النتائج قدمت دليلاً قوياً على أن النوم يساعد العقل على أداء وظيفته جيداً، وأنه يحول الخبرة إلى ذاكرة، وتظهر أهمية هذا الأمر أثناء طريقة استعدادنا للامتحانات. ووجد الباحثون أن التغييرات في المخ متصلة بالنوم العميق أكثر من النوم الخفيف، واكتشفوا أن النوم يلعب دوراً هاماً في تنمية العقل، وهذا الاكتشاف سوف يساعد الباحثين في الإجابة على التساؤل المعقد: لماذا ننام؟

(**Learning During Sleep.**)

<http://www.sciencedaily.com/releases/2006/12/061205215238.htm>(2013)

اضطرابات النوم

ينام الفرد ما يناهز ثلث حياته وليس من الغريب ان كل إنسان لابد له ان يعاني من اضطراب ما في نومه ولو لمرة واحدة في حياته على الأقل. لذلك تقدر نسبة عدد المصابين بأحد اضطرابات النوم حوالي (35%)، بينما أشارت إحصائيات أخرى إلى نسبة أعلى من ذلك وهي (37%) في المجتمع الأمريكي. ومع ان معظم الحالات لا تدفع المصابين الى الاستشارة الطبية أو العلاج، إلا ان نسبة غير قليلة من تلك الحالات يخضعون لنوع أو آخر من العلاج، اما عند الحاجة أو بصورة دائمة نتيجة التعود على تناول ما يساعد على النوم، أو بسبب اعتقادهم بانهم لا يستطيعون النوم المريح بدون منومات (يونس، 2009، ص90). والمجتمع العربي لم يعد يخلو منها فهي منتشرة في السعودية وغيرها من البلدان العربية بسبب تأخر أوقات النوم والارتباطات الاجتماعية المختلفة، والتي عادة ماتبدأ في ساعة متأخرة من الليل، وانتشار القنوات الفضائية والإنترنت وأسواق التبضع على مدى (24) ساعة وعدم انتظام ساعات النوم والاستيقاظ حتى عند صغار السن الذين يحتاجون إلى ساعات نوم أطول لاكتمال النمو والنشاط. (www.algamal.net/Images/Articles/Images/Large).

واختلفت الأدبيات والدراسات السابقة بشأن انتشار اضطرابات النوم من حيث نسبة انتشارها بشكل عام، أو بشأن نسبة انتشار كل نوع من أنواع تلك الاضطرابات، أو من حيث عدد تلك الاضطرابات. ففي الوقت الذي أشارت فيه انه وفق إحصائية عام (2006) ان ما بين (50-70) مليون في الولايات المتحدة الأمريكية يعانون بشكل مزمن من تلك الاضطرابات ((www.iom.eda/CMS/(2009))، وفي المملكة المتحدة يعاني (25%) من الأفراد من اضطرابات النوم مثل (اضطراب فقدان التنفس، الأرق، تناذر عدم استقرار الأطراف (www.bbc.com.uk/science/humanbody/sleep/articales) اما فيما يتعلق بشأن نوعية تلك الاضطرابات فقد أشارت إحصائيات (2007) وفقا الى التصنيف العالمي لاضطرابات النوم (ICSD) International Classification of Sleep Disorders إلى وجود أكثر من (84) اضطرابا من تلك الاضطرابات. بينما أشارت إحصائيات الطبعة الثانية من التصنيف نفسه إلى وجود (81) اضطرابا، البعض منها شائع جدا. وهذه الاضطرابات تنتشر بنسبة (7%) بين المراهقين. ولم تظهر الدراسات السابقة وجود فروق في انتشار تلك الاضطرابات بين الذكور والإناث ((www.go.microsoft.com./Fwlink/?linkId 2009) (www.security) (www.response.symantic.com./aventer/fix-home2009). بينما أشارت إحصائيات أخرى إلى وجود (70) اضطرابا مختلف للنوم يمكن تقسيمها إلى ثلاث فئات هي: فئة النقص في كمية النوم، وفئة الاضطراب في انتظام النوم، وفئة الزيادة في كمية النوم)) (www.neurologychannel.com/sleep disorders/index.shtml(2009)

ونظرا لأهمية اضطرابات النوم بسبب آثارها السلبية على الصحة العامة للفرد، جرى تصنيفها ضمن تصنيفات طبية عالمية متعددة، وهي على النحو التالي:

1. تصنيف منظمة الصحة العالمية Who. ICD- 10
2. تصنيف جمعية الأطباء النفسانيين الأمريكية الرابع DSM - IV. APA
3. التصنيف العالمي لاضطرابات النوم الصادر عن الجمعية الأمريكية لاضطرابات النوم International Classification of sleep disorders

لقد ورد في تصنيف الأطباء النفسانيين الأمريكية الرابع DSM-IV ما يأتي:
اضطرابات النوم تنقسم في أربعة أقسام وفقا لأسبابها وهي:

1. اضطرابات النوم الأولية Primary sleep Disorders وهي لا تنشأ عن اضطراب عقلي أو سبب طبي ولا عن مادة (كيميائية) معينة، ولا يحتمل انها ناشئة عن اختلال داخلي المنشأ في آليات توليد أو توقيت النوم - اليقظة

Sleep – wake (الساعة البيولوجية). والتي غالبا ما تتعدد بفعل العوامل الاشرطية وتقسم هذه الاضطرابات الى:

- أ. شلل النوم Dyssomning, ويكون فيها مقدار النوم أو نوعيته أو توقيته غير طبيعي.
- ب. الاضطرابات المرافقة للنوم Parasomnias تظهر فيها أحداث سلوكية أو فسلجية غير طبيعية يكون حدوثها مصاحبا للنوم أو مرحلة معينة منه أو التحولات بين نوبات النوم – اليقظة
2. اضطرابات النوم المرتبطة باضطراب عقلي آخر Sleep Disorders Related to another mental Disorder هذا النوع من الاضطرابات ناجمة عن اضطراب المزاج Mood Disorder أو اضطرابات القلق.
3. اضطرابات النوم الناجمة عن ظرف طبي.
4. اضطرابات النوم الناجمة عن المواد مثل تناول أدوية معينة تسبب اضطراب النوم أو تظهر في أحيان معينة بسبب الانقطاع عن تناول أدوية اعتاد الفرد على تناولها.

5. اضطرابات النوم غير العضوية Non-Organic sleep Disorder هذه المجموعة من الاضطرابات تضم:

- أ. اضطراب خلل النوم Dyssomias وهي حالات ذات منشأ نفسي أساسا ويكون الاضطراب السائد فيها هو في مقدار نوعيته أو توقيته وذلك لأسباب انفعالية، وتضم هذه الفئة:
- الأرق Insomnia -فرط النوم Haporsomnia
- اضطرابات جدول النوم -اليقظة.

ب. الاضطرابات المرافقة للنوم Parasomnias وهي أحداث ذات نوبات غير سوية تحدث أثناء النوم وتعود الى سن الطفولة بسبب نمو غير سوي، بينما تكون في سن الرشد ذات سبب نفسي المنشأ غالبا، ومنها:

- المشي أثناء النوم Somnambulisme - فرغ النوم Stat errors
- الكوابيس Night mars - الحذر أو النوم المفاجئ Narcolepsy
- الجمده Cataplexy وهو فقدان القوى العضلية المفاجئ
- اختناق النوم Apnea - سلس البول Enuresis

ومع ان الدراسات اختلفت بشأن عدد تلك الاضطرابات، إلا انها أشارت إلى وجود عدة اضطرابات شائعة أكثر من غيرها (2009) www.go.microsoft.com./Fwlink/?linkId (2009). وفيما يلي توضيح لتلك الاضطرابات الشائعة:

1. الاضطرابات الأساسية في عملية النوم – اليقظة

أ. الأرق Insomnia: وهو امتناع النوم الكافي على الراغب في النوم وفي مواعيده المألوفة أو الحفاظ على النوم. وهو يأتي بدرجات مختلفة، أشدها امتناع النوم بكامله غير انه أكثر ما يأتي على شكل عوق في وقوع النوم (الأرق المبكر). أو الاستفاقة المبكرة وتعذر النوم بعدها (الأرق المتأخر). وهو أكثر اضطرابات النوم شيوعا، ويحدث لدى النساء أكثر من الرجال. كذلك الأرق يمكن ان يحدث بسبب الحمل، صداع الرأس ونتيجة فقدان الوزن واضطرابات التنفس (كمال، 1990، ص195-196). لذلك أشارت الدراسات المهمة بعلاج الأرق الى ضرورة تقصي الأسباب النفسية أكثر من تقصي الأسباب الأخرى.

ب. النوم المفرط Hypersomnia وهو نقيض الأرق وفيه تطول ساعات النوم الى ما فوق الحد الأعلى الطبيعي الى حوالي (10) ساعات ونصف أو يزيد فيه زمن النوم الى ما يتعدى المعدل الطبيعي الذي استقر عليه نوم الفرد عادة. ومن أهم مظاهره: الميل الى النوم المبكر عن مواعيده المعتادة، وصعوبة الاستفاقة من النوم، والشعور بالتعب. ومن أسبابه أيضا الاضطرابات الوجدانية مثل الكآبة، الحزن. أو بسبب السمنة Obesity ويظهر لدى الشباب الذين لديهم زيادة مفرطة بالشهية (Bannister,1987,P183).

ج. **نوبات النوم Narcolepsy**: وهي حالة الدخول في النوم بطريقة غير طبيعية وبدون مقدمات (Bannister,1987,P183). ولهذا تسمى في بعض الأحيان بغفوات النوم المفاجئ والتي يصبح فيها الفرد ليس لديه القدرة على السيطرة على الدخول في حالة النوم. ويمكن ان تحدث عندما يكون الفرد وهو يسير في الشارع أو اثناء سيطرة السيارة. او عندما يتناول وجبه غذائية Eating A meal (Ress,1988P. 60) ويمكن ان تكون تلك الحالات على شكل فترات منقطعة. فقد تكون الغفوة لا تتجاوز ربع ساعة لكن يمكن ان تتكرر عدة مرات في اليوم الواحد. وعادة ما يبدأ هذا الاضطراب في مرحلة المراهقة، وهي ناتجة بسبب عدم قدرة الدماغ على تنظيم دائرة النوم – اليقظة بشكل طبيعي (www.ninds.nih.gov/disorders/narcolepsy/narcolepsy)، ويعاني من هذا الاضطراب في الولايات المتحدة وحدها (50000- 250000) (www.umm.edu/sleep/adult_sleep_dis.htm) ومن أعراض هذه النوبات: فقدان التوتر العضلي فجأة مما يؤدي إلى سقوط الفرد بسرعة على الأرض. (Goldenson,1978,P.613).

ء. **النعاس Somnolence**: وهي الشعور بالنعاس اثناء اليقظة مع الاستعداد للوقوع بسرعة في النوم اذا ما تهيأت له الإمكانيات التي تساعد على النوم. والفرد الذي يعاني من هذا الاضطراب يجد من الصعب عليه البقاء مستيقظا فهو ينام ويستيقظ ثم يعود للنوم ثانية وهكذا. وتكثر هذه الحالات لدى الافراد الذين تتسم حياتهم بالفراغ والملل وفقدان الحوافز (كمال،1990،ص198).

2. اضطرابات النوم التي تصاحبها اعراض سلوكية:

أ. **النومشة او المشي اثناء النوم Somnambulism**: وهي أشكال من السلوك الآلي او الاوتوماتيكي Automatic تحدث خلال ظروف معقدة وعادة يكون الفرد غير واعي لتلك الظروف او الفعاليات (Bannister,1987,P185). يكثر هذا النوم من اضطرابات النوم لدى الأطفال والأحداث. وتبدأ الحالة بنهوض الفرد من نومه وقيامه بأعمال تلقائية كنزع ثيابه أو لبسها والمشي والكلام وحتى الخروج من البيت والمشي لمسافات طويلة، وتكون عيناه مفتوحتين ويستطيع تفادي العوارض والأخطاء في تجواله وتنتهي الحالة اما بالاستفاقة التلقائية مع ظهور حالة من الإرباك الفكري، او يعود الفرد الى حالة النوم الطبيعي، عند انتهاء النوم واستيقاظه لا يتذكر شيئا مما حدث له اثناء النوم. ومن أسبابه المشاكل الانفعالية. ويمكن ان يؤدي هذا الاضطراب الى نتائج خطيرة اذ ما حدث واخطأ المنومشين في تقادي ما قد يعترضه من عقبات ومخاطر أثناء نومته (المصدر السابق،1990، ص199).

ب. **التكلم اثناء النوم**: تحدث هذه الحالة بنسبة اقل من حالات المشي اثناء النوم، وتحدث ايضا خلال درجات النوم العميق اثناء فترة النوم غير الحاملة في الثلث الاول من النوم. وعادة ما يكون الكلام الذي يتكلم به النائم يفقد الى الوضوح والترابط. وهو أشبه ما يكون بالتمتمة غير المفهومة.

ج. **رعب الليل او رعب النوم Night terror** يحدث هذا الاضطراب خلال فترة النوم غير الحاملة ويكثر لدى الأطفال وفيها يستيقظ الطفل من النوم ويبدأ بالصراخ، وفي حالة من القلق والخوف ولا يستجيب الى تطمينات الأم والأب () (Ress,1988P. 60) لكن في الصباح لا يتذكر ما حدث له اثناء النوم وفي حالات معينة بسبب الخوف قد يتبول أثناء هذه الحالة. ومن مفارقات الفزع الليلي او الرعب فانه يوجد لدى الأطفال الا انه يختفي بعد البلوغ، واغلب حالات الرعب الليلي عند الأطفال قد تكون ناتجة عن تغير كبير في طباع الوالدين، أو قسوة وعنف أحدهما، ويرى فرويد ان اضطراب رعب الليل قد يكون ناتج عن رؤية الطفل للجماع بين والديه. ويعرف الاضطراب باسم آخر (رعب الليل) إذا حدث الاضطراب ليلا أو رعب النهار اذا حدث الاضطراب في النهار (ريبير و ريبير، 2008،ص616).

ء. **احلام الكوابيس Night Mares**: تشبه حالة الرعب اثناء النوم فكلاهما تشيران الى حالة الفزع، الا ان الفرق بينهما هو ان أحلام الكوابيس تحدث أثناء فترات النوم الحالم بينما رعب الليل يحدث اثناء فترات النوم غير الحالم. وتحدث حالة أحلام الكوابيس بين الرابعة والسادسة صباحا وفيها يستيقظ الطفل بشكل كامل ويصرخ ويشعر بالخوف والهلع وعدم

الشعور بالأمان مما يجعله يترك فراشه هرباً إلى فراش والديه بحثاً عن الشعور بالأمان. وتتصح رابطة الاضطرابات الأمريكية للنوم ان لا يحرص الوالدين على معرفة ما الذي رآه في حلمه. فهنا سيجد الطفل في الغالب صعوبة في العودة إلى النوم مجدداً، ومن السهل على الطفل ان يتذكر محتوى الكابوس كون هذه الحالة تحدث اثناء فترة النوم الحالم (Bannister,1987,P185).

هـ. صك الأسنان Bruxism: (جذ الأسنان) يعاني بعض الأفراد أثناء نومهم من نوبات متكررة من حالة صك الأسنان والتي تنجم عن الحركة الانقباضية المتوالية لعضلات الفك، والنائم عادة لا يحس بها. ويتابع نومه بدون استيقاظ وتحدث للذين يعانون من حالات القلق المقترن بالغضب، والأفراد الذين يتناولون المواد الكحولية. وهذه الحالة أكثر حدوثاً في نوم الدرجة الثانية من مراحل النوم ويقدر نسبة انتشارها بما يقارب (5-10%) (كمال، 1990، ص201).

و. شلل النوم Sleep paralysis: وهي حالة من الشعور بعدم القدرة على تحريك الأطراف إرادياً أو النهوض، و تحدث قبيل الوقوع بالنوم مباشرة، لكن أكثر ما تحدث أثناء النوم الحالم اذ يستيقظ الفرد من نومه خلال الليل او عند الاستيقاظ مباشرة. وتحدث في بعض العوائل دون غيرها (ريبر و ريبر، 2008، ص616).

ز. اضطرابات نوم سلوكية خطيرة: اكتشفت هذه الاضطرابات حديثاً وجرى تشخيص أول حالة من هذه الاضطرابات عام (1986). الآلية الحركية في هذه الاضطرابات تعمل على العكس تماماً من اضطراب شلل النوم. فارتخاء العضلات يضمن بقاء الفرد في سريره وعند الحلم حتى النائم معه لا يعلم انه كان يحلم، أي وكان آلية ارتخاء العضلات تمنع الفرد في حالة الحلم من القيام بأي حركة سلوكية تصدر من جسمه. ولكن في بعض الحالات لا تعمل آلية ارتخاء العضلات بالصورة المطلوبة ولهذا السبب يقوم الفرد بالحركات الجسدية (الفعل) التي يتطلبها الحلم، فيقوم النائم مثلاً بالركل والضرب او القفز المفاجئ من السرير والحديث والصراخ، مما يسبب بحدوث إصابة خطيرة للنائم او لمن يشاركه السرير (وفي العادة تكون الزوجة). وهذه الاضطرابات تصيب الرجال أكثر مما تصيب النساء، تتفاوت الإصابات الجسدية الناجمة عن هذا الاضطراب سواء للفرد نفسه او لمن يشاركه السرير من إصابات الكدمات البسيطة والنزيف البسيط الى الجروح العميقة والكسور المضاعفة او إصابات النزيف والنزيف الدماغي. وأشارت الدراسات ان انتشار هذه الاضطرابات يقدر بـ (0,5%) وتقع بعمر (15-55) سنة ومعدل عمر المصابين به (60) سنة، ويمكن ان تحدث هذه الاضطراب بعد الإصابة بجلطات الدماغ أو إصابات الرأس الشديدة، او ينتج بصفته عرض جانبي لبعض الأدوية النفسية مثل بعض مضادات الاكتئاب، ويظهر لدى المدمنين على الكحول عند توقعهم المفاجئ عن تناول الكحول (www.emedicinehealth.com/restless_legs_syndrome/article_em.htm)

ح. حالات الصداع النصفي: قد تحدث اضطرابات النوم بسبب حالات الصداع النصفي وهي عادة شديدة الألم اثناء النوم ومعظم هذه النوبات تحدث اثناء فترات النوم الحالم، وهي بسبب آلامها تضطر الفرد الى الاستيقاظ.

ط. الشخير: قدرت دراسات أجرتها منظمة الصحة العالمية ان في ايطاليا ما يقارب (10%) من الراشدين يعانون من حالة الشخير. وتصل حدة الشخير في بعض الاحيان الى حد (80) دسبل أي بمستوى صوت آلة حفر الشوارع الهوائية (كمبريسر). بينما أشارت دراسات اخرى ان (31%) من الرجال و(19%) من النساء يشخرن في كل ليلة. ويقع الشخير عادة في مرحلة النوم العميق ويتناقص او يتوقف في مرحلة النوم الحالم. وينشأ الشخير لان التوتر العضلي ينخفض بعد ان يستسلم الفرد للنعاس، واللسان والفك الأسفل ينزلقان قليلاً الى الوراء إذا كان الفرد ينام على ظهره مما يؤدي الى صعوبة مرور الهواء من تجويف الأنف مما يجعله يتنفس من فمه. ودخول الهواء السريع يؤدي الى تذبذب المجرى الهوائي العلوي (سقف الحلق الرخو) مما يؤدي الى صدور صوت الشخير. وأخطر ما في الشخير عندما يكون عالياً انه قد يكون علامة على اضطراب مرضي اخر أكثر خطورة هو اضطراب فقدان التنفس في النوم (Sleep Apnea) (www.healthcentral.com/sleep-disorders/c/5954/57115/pregnancy). ويتضح من العرض السابق ان الشخير يمكن ان يسبب صعوبة في النوم للفرد النائم قرب الذي يصدر الشخير وعادة الزوج او الزوجة،

وايضا يمكن ان يكون سببا لاضطراب النوم لدى الفرد نفسه إذ في بعض الأحيان صوت الشخير يجعل الفرد نفسه يستيقظ من حالة النوم (www.go.microsoft.com./ Fwlink/?LinkId) .

ي. اختناق النوم Sleep apnea وهو اضطراب شائع، ويمكن ان يكون خطرا جدا ومهدد لحياة الفرد، وسبب ذلك ان التنفس يتوقف أو يصبح سطحي جدا أثناء النوم، وتكون وقفة التنفس لمدة (10-20) ثانية أو أكثر وهذه الوقفة يمكن ان تحدث (20-30) مرة أو أكثر في الساعة الواحدة وفي هذه الأثناء يستيقظ النائم للتنفس مرة ثانية ليعوض عن نقص الأوكسجين الذي حصل لديه (www.go.microsoft.com./ Fwlink/?LinkId)

الفصل الثالث/ إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات التي استعملت في أعداد أداة البحث وفقا للمنهجية العلمية المتبعة في بناء المقاييس، فضلا على إجراءات اختيار العينة وهي على النحو الآتي:

أولاً: مجتمع البحث: يتضمن مجتمع البحث طلبة المرحلة الإعدادية البالغ عددهم (65630) طالبا وطالبة على وفق إحصائيات شعبة الإحصاء في مديرية تربية بابل ضمن الرقعة الجغرافية في محافظة بابل للعام الدراسي (2009 - 2010).

عينة البحث: اختار الباحث عينه عشوائية طبقية من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي في محافظة بابل وشملت المدارس الريفية ومدارس مركز المدينة، وبلغ عدد أفراد العينة (581) طالبا وطالبة. مقسمة إلى (297) من الإناث و(284) من الذكور، والذين تتراوح أعمارهم بين (16-18) سنة. وبلغت نسبة العينة (9%) من مجتمع البحث، وشملت العينة تسع مدارس. ثلاثة تقع ضمن المناطق الريفية هي (ثانوية عمار بن ياسر، وثانوية مأرب المختلطة، ومدرسة الشيخ المفيد)، وستة تقع ضمن مركز مدينة الحلة هي (ثانوية الجنائن للبنات، ثانوية ذي قار للبنين، إعدادية الكندي للبنين، إعدادية الخنساء، ثانوية المدحتية للبنين، إعدادية الأندلس للبنين). وكما موضح في (جدول 1/).

جدول (1): يوضح توزيع أفراد العينة على وفق المدرسة والمرحلة الدراسية

المجموع	المرحلة الإعدادية						المدرسة
	السادس		الخامس		الرابع		
	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	
59	9	10	8	17	8	7	ثانوية عمار بن ياسر
97	30		34		33		ثانوية الجنائن للبنات
33		10		8		15	ثانوية ذي قار للبنين
57	11	10	6	10	10	10	ثانوية مأرب المختلطة
60		20		20		20	إعدادية الكندي للبنين
103	35		34		34		الخنساء
50		15		15		20	ثانوية المدحتية للبنين
92	15	15	17	15	15	15	ثانوية الشيخ المفيد
30		10		10		10	إعدادية الأندلس للبنين
581	100	90	99	95	100	97	المجموع

ثانياً: أداة البحث: توجد عدة سبل لبناء أداة لقياس أي اضطراب نفسي، إلا ان أسرها تطبيقاً وأسهلها تصحيحاً هي اختبارات التقرير الذاتي. وهذه من بعض الأسباب التي جعلت الباحث يختار هذا الأسلوب في بناء المقياس. ويتطلب بناء مقاييس التقرير الذاتي صياغة فقرات تعبر عن اعراض الاضطراب فإذا قرر الفرد انه يعاني من الاعراض المذكورة في المقياس بشكل مستمر، عند ذلك يمكن عده من المصابين بذلك الاضطراب.

ان بناء أداة لقياس أي ظاهرة غير طبيعية من عينة من الأسوياء، تعتمد على منطق التوزيع الاعتدالي. لنأخذ خاصية السمنة مثلا نجد عدد من قليل جدا من البدينين وعدد قليل جدا من النحيفين إلا ان معظم البشر يقعون في الوسط. ومن المعروف ان الخصائص البدنية والنفسية تتوزع اعتداليا فلو سألنا شخصا هل تعاني من الأرق؟ فإن معظم الناس سيجيبون نعم أحيانا لان جميعنا يتعرض في بعض الأحيان للأرق، وسيجيب عدد قليل جدا انهم لا يعانون من الأرق، وسيجيب عدد قليل منهم انهم غالبا ما يعانون من الأرق، وهكذا تتوزع الخصائص اعتداليا في المجتمع (الجبوري، 1994، ص 62-63).

ولعدم توافر أداة محلية (عراقية) لقياس اضطرابات النوم على حد علم الباحث، قام الباحث ببناء الأداة من خلال إتباع الإجراءات الآتية:

أ. تحديد مفهوم اضطرابات النوم: بعد ان وضع الباحث التعريف المناسب له (فقرة تحديد المصطلحات الفصل الأول)، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة اضطرابات النوم (كما مرة ذكره في الفصلين الأول والثاني) جمع أكثر من (25) عرضا من أعراض اضطرابات النوم (ملحق/1).

ب. صلاحية الفقرات: بعد الانتهاء من صياغة الاعراض على شكل فقرات عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء من أساتذة التربية وعلم النفس والطب النفسي (ملحق/2). كان عددهم (10) محكمين. وذلك لتقويمه والحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس ما وضع لأجله. وقد اعتمد الباحث النسبة المئوية لقبول فقرات الاستبانة. لذا فقد حذفت كل فقرة لم تحصل على نسبة قبول (80%) ولهذا فقد حذفت الفقرتان (4 و5) الخاصة بنوم القيلولة كونها لم تحصل على نسبة قبول (80%) بينما كانت توجد فقرات تحوي أكثر من فكرة. قام الباحث بتحويلها الى عدة فقرات وبذلك أصبح عدد الفقرات الكلي (32) فقرة (ملحق/3).

ج. إعداد تعليمات المقياس: أن تعليمات المقياس تعد الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء إجاباته عن فقرات المقياس، لذا فقد تم الأخذ بعين الاعتبار أن تكون التعليمات سهلة وواضحة. ووضعت أمام كل فقرة من فقرات المقياس ثلاثة بدائل هي (لا أبدا) وتأخذ القيمة صفر، (بعض الأحيان) وتأخذ درجة واحدة، (دائما) وتأخذ درجتين. وقد تم التأكيد على ضرورة اختيار بديل واحد فقط من البدائل الثلاثة الخاصة بكل فقرة من فقرات المقياس وأن يكون هذا البديل يعبر عن مشاعر وأفكار وسلوك المستجيب (الطالب) فعلاً، كما أن إجاباته هي لأغراض البحث العلمي فقط، لذا لا داعي لذكر الاسم. بعد أن وضعت تعليمات المقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة مؤلفة من (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في ثانوية مأرب المختلطة اختبرت بالطريقة العشوائية الطباقية. وذلك لمعرفة وضوح تعليمات الإجابة ومدى وضوح الفقرات والصعوبات التي يمكن أن تواجه الطلبة لتلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية، فضلاً على تحديد الزمن المستغرق في الإجابة. وبعد مناقشة الطلبة حول ذلك، ومراجعة استجاباتهم اتضح أن فقرات المقياس واضحة، وتراوح زمن الإجابة من (15-25) دقيقة وبمتوسط قدره (20) دقيقة.

ح. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس لغرض استخراج القوة التمييزية لها: وتشير القوة التمييزية للفقرة الى قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة من حيث أدائهم على تلك الفقرة (عقيل، 1999 ص32). ولغرض استخراج القوة التمييزية اختبرت عينة قوامها (320) طالبا وطالبة موزعين على سبعة مدارس إعدادية في مركز وأطراف محافظة بابل ومن مرحلة الدراسية الإعدادية، علما بأنه قد اختيروا بالطريقة الطباقية العشوائية. وهذه العينة مناسبة لتحليل فقرات المقياس إحصائياً إذ يقترح نونلي (Nunnally) أن يكون حجم عينة التحليل الإحصائي خمسة أفراد مقابل كل فقرة من مجموع فقرات المقياس المطبقة (Nunnally, 1981, p. 262). وكما موضح في الجدول (2).

جدول (2): يوضح عينة القوة التمييزية لفقرات مقياس اضطرابات النوم

المجموع	المرحلة الإعدادية						المدرسة
	السادس		الخامس		الرابع		
	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور	
50	4	14	4	17	4	7	ثانوية عمار بن ياسر
61	18		23		20		ثانوية الجنائن للبنات
33		10		8		15	ثانوية ذي قار للبنين
56	10	10	6	10	10	10	ثانوية مارب المختلطة
60		20		20		20	إعدادية الكندي للبنين
60	20		20		20		الخنساء
320	52	54	53	55	54	52	المجموع

وقد استبعدت (31) استمارة لعدم اكتمال الإجابة عليها وبذلك أصبحت عينة تحليل الفقرات (289) طالبا وطالبة،

لقد حسبت القوة التمييزية بطريقتين هما:

أ. باستخدام أسلوب العينتين المتطرفتين **Contrasted group**

رتبت درجات المستجيبين من أعلى درجة إلى أوطأ درجة إذ اختيرت حوالي (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا، و حوالي (27%) من الاستمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا، وقد أعتمد الباحث على النسبة (27%) العليا والدنيا لأنها توفر مجموعتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز، كما أشار إلى ذلك ايبيل Ebel (1972) (Ebel , 1972 , p. 385) وقد بلغت عدد الاستمارات الخاضعة لاستخراج القوة التمييزية في المجموعة العليا(80) استمارة وفي المجموعة الدنيا (80) استمارة أيضا وبذلك يكون المجموع الكلي للاستمارات الخاضعة لاستخراج القوة التمييزية (160) استمارة. واستخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس (32)، والجدول(3) يوضح ذلك.

جدول(3): القوة التمييزية لفقرات مقياس اضطرابات النوم بطريقة المجموعتين المتطرفتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة المحسوبة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
1	0,76	1,41	0,66	1,26	*1,36
2	0,66	1,32	0,4	1,24	*1
3	0,81	2,05	0,0	1	11,66
4	0,81	1,6	0,0	1	6,6
5	0,82	1,94	0,0	1	10,44
6	0,83	2,38	0,0	1	13,2
7	0,77	1,32	0,61	1,24	*0,72
8	0,79	2,05	0,23	1,05	9,09
9	0,83	2,3	0,0	1	13
10	0,91	1,92	0,09	1	8,36
11	0,79	2,01	0,23	1,05	8,42
12	0,79	1,8	0,09	1,0	7,6

13	1,02	0,76	1,08	0,28	*0,66
14	1,6	0,21	8 ,1	0,28	*0,5
15	1,5	0,79	1,08	0,28	3,81
16	1,6	0,73	1,01	0,14	5,67
17	1,5	0,7	1,01	0,14	4,75
18	1,44	0,67	1,01	0,14	42,15
19	1,4	0,74	1,06	0,25	3,09
20	1,5	0,75	1,01	0,14	4,62
21	1,6	0,78	1,21	0,41	3,64
22	1,7	0,87	1,01	0,43	5,39
23	1,9	0,71	1,2	0,34	6,36
24	1,42	0,68	1,01	0,14	3,73
25	1,41	0,62	1,06	0,2	3,5
26	1,5	0,75	1,01	0,14	4,6
27	1,4	0,68	1,17	0,38	2
28	2,42	0,76	1,05	0,23	12,34
29	2,03	0,71	1,05	0,23	8,82
30	2,2	0,88	0,11	0,14	16,45
31	1,8	0,8	1,01	0,14	7,24
32	2,3	0,67	1,22	0,42	9,23

*حذفت هذه الفقرات لان القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة الجدولة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) مما يعني أنها فقرات غير مميزة.

ب. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

يُشير هذا الإجراء إلى تجانس الفقرات في قياس الظاهرة او السلوك المصمم المقياس لاجل قياسه. والاجراء المتخذ في هذا الجانب هو بإيجاد معامل ارتباط الفقرة بالمقياس (أي بالدرجة الكلية للمقياس)، والفقرات الحاصلة على اوطاً ارتباط مع الدرجة الكلية تحذف، اما الفقرات الحاصلة على معاملات ارتباط عالية بالمقياس فانها ستبقى (Anastasi , P. 211 , 1988 . وغالباً ما يطلق على هذا النوع من القياس بـ (صدق الفقرة) والذي غالباً ما يستخرج بمعامل ارتباط بيرسون (Guilford & Fruchter, 1978 , P. 465) . واستعملت لهذا الغرض نفس الاستمارات التي خضعت للتحليل عند حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس، فتبين ان معاملات الارتباط قد تراوحت بين (0.11 - 0.66) وبالرجوع الى معيار ايبيل (Ebel , 1972)، الذي يشير الى ان الفقرات التي تحصل على معامل الارتباط (0.19) فأكثر فقرات صادقة بنائياً لهذا عدت (27) فقرة مميزة، و(5) فقرات غير مميزة وهي نفس الفقرات التي سقطت بطريقة المجموعتين المتطرفتين. وكما موضح في الجدول(4).

الجدول (4): معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية

ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	*0.16	17	0.22
2	*0.11	18	0.33
3	0.46	19	0.37
4	0.43	20	0.41
5	0.29	21	0.63

0.42	22	0.55	6
0.65	23	*0.18	7
0.44	24	0.40	8
0.49	25	0.56	9
0.57	26	0.48	10
0.44	27	0.64	11
0.35	28	0.58	12
0.57	29	*0.12	13
0.45	30	*0.15	14
0.49	31	0.63	15
0.66	32	0,59	16

*حذفت هذه الفقرات لان قيمتها أقل من (0,19).

مؤشرات الصدق والثبات

1. **الصدق** Validity يشير قطاعي وآخرون (2001) بأن الصدق هو أن يقيس الاختبار أو المقياس ما أعد

لقياسه. (قطاعي وآخرون، 2001، ص 520). وقد تحقق في المقياس مؤشرات الصدق الآتية:

أ. الصدق الظاهري (Face Validity) والذي يشير إلى الصدق الظاهري للمقياس، فإذا ما بدا المقياس بأنه يقيس ما

يفترض بأنه يقيسه أي ملائمة الاختبار للخاصية المراد قياسها فإنه يتمتع بالصدق الظاهري (Anastasi, 1988 p.

8) (Kline. 1979. p. 136). وبعد الصدق الظاهري من متطلبات بناء مقاييس الشخصية، ولاسيما في الخطوات

الأولى من بنائه، لأنه يستخدم للدلالة على ما يبدو أن الاختبار يقيسه، أي أن فقرات المقياس أو الاختبار ذات صلة

بالمتمغير الذي يقيسه وأنها تحقق الغرض منه (8, 1981, p. Nunnally). وقد تحقق ذلك في المقياس الحالي من

خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والطب النفسي. وذلك لتقويمه والحكم

على مدى صلاحية فقراته في قياس ما وضع لأجله. كما مر ذلك في فقرة صلاحية الفقرات السابقة.

ب. صدق البناء (Construct Validity): ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا الى البناء النفسي للمتغير المراد

قياسه (Cronbach , 1964 , P. 120). وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال مؤشرين هما:

(1) استخراج القوة التمييزية بأسلوب العينتين المتطرفتين.

(2) علاقة الفقرة بالمجموع الكلي.

2. **الثبات Reliability** يعد الثبات من الخصائص الأساسية الأخرى في بناء الاختبارات والمقاييس التربوية

والنفسية، إذ أشار كيرلنجر Kerlinger الى أنه يعد بمثابة غياب نسبي لأخطاء القياس، وأن المقياس يمكن

الاعتماد عليه، وأنه مستقر ومنسق، كما أن له القدرة على التنبؤ، فضلا على أنه دقيق في قياسه (Kerlinger,

1973: 429). واستخرج الباحث الثبات لهذه الأداة بطريقه إعادة الاختبار. هو تطبيق نفس الاختبار مرة ثانية،

وذلك للتعرف على مدى استقرار الدرجات او ثباتها، حيث طبق الاختبار مرة ثانية بعد مرور (15) يوما من

التطبيق الأول على عينه مؤلفه من (40) طالبا وطالبة. قسمت إلى (20) من ذكور و(20) من الإناث، وان

هذه الفترة وان حدث تغير في الحالة النفسية للطالب فأنها لاتصل إلى حد إن الطالب قد عدل سلوكه تماما، لان

أثار هذا السلوك لا يمكن إن تختفي تماما بعد مرور أسبوعين. وبالإستعانة بمعامل ارتباط بيرسون بلغ معامل

الثبات (0,82) وهو معامل ارتباط عالي يمكن الاعتماد عليه (عودة والخليلي، 1988، ص146).

الصيغة النهائية للمقياس:

بعد تحليل فقرات المقياس واستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقراته، اتضح أن (27) فقرة كانت مميزة. بينما كانت (5) فقرات غير مميزة بطريقة العينتين المتطرفتين وطريقة علاقة الفقرة بالمجموع الكلي وبذلك حذفت الفقرات التي تحمل الأرقام (1، 2، 7، 13، 14) كونها غير دالة. وعلى هذا الأساس، فقد أصبح عدد فقرات المقياس بصيغته النهائية مكون من (27) فقرة، وهذا يعني أن مدى درجات المقياس يتراوح ما بين (0-54) درجة (ملحق/4). وطبق المقياس للفترة من (13-3 لغاية 30-4-2010).

الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس اضطرابات النوم

يبين الجدول (5) الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس اضطرابات النوم:

جدول(5): الخصائص الإحصائية للمقياس بعد تطبيقه على عينة البحث

الخصائص الإحصائية	القيمة الحسابية
المتوسط الحسابي	19
الانحراف المعياري	7
التباين	49
الوسط الفرضي	27
المنوال	17 و 19
الوسيط	20
المدى	40
الالتواء	0.732
التفریح	1.031

الوسائل الإحصائية Statistical Tools

1. الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التمييزية ومعرفة دلالة الفروق بين الذكور الاناث في اضطرابات النوم (فيركسون، 1991، ص 221).
2. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية، مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في اضطرابات النوم بين الذكور والاناث.
3. المتوسط الحسابي، التباين، الانحراف المعياري. (ألبياتي، واثناسيوس، 1977، ص 275، 294)، (عودة والخليلي، 1988، ص138).

الفصل الرابع/ عرض النتائج ومناقشتها.

سيتم في هذا الفصل استعراض ومناقشة النتائج التي توصل إليها البحث وعلى وفق أهدافه

1. بناء مقياس لاضطرابات النوم:

وقد تحقق هذا الهدف من خلال أتباع الإجراءات العلمية المتعلقة ببناء المقاييس وقد استعرضت تلك الإجراءات في الفصل السابق.

2. قياس انتشار اضطرابات النوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

تحقق هذا الهدف من خلال تحليل نتائج تطبيق المقياس على عينة البحث، وقد أستبعد الباحث (13) استمارة (12) من الإناث وواحدة من الذكور لوجود عدد من الفقرات لم يجيب عليها الأفراد، وبذلك يصبح مجموع الاناث (285) و(283) من الذكور وبعد الاستبعاد بلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة يساوي (19) وانحراف معياري مقداره (7)،

ولغرض معرفة نسبة انتشار اضطرابات النوم بين أفراد العينة اعتمد الباحث نقطة قطع وهي (المتوسط الحسابي زائدا انحراف معياري واحد)، (الجبوري، 1994، ص73). وبذلك تكون نقطة القطع (19 + 7=26)، أي ان كل من يحصل على درجة مقدارها (26) فما فوق على هذا المقياس يعاني من اضطرابات النوم. وكان عدد الأفراد الذين حصلوا على هذه درجة فما فوق في الدراسة الحالية هم (82) طالبا وطالبة، وبذلك بلغت النسبة المئوية لانتشار اضطرابات النوم بشكل عام (14,2%). من خلال مقارنة نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه الأدبيات والدراسات السابقة، والتي أشارت إلى ان نسبة انتشار اضطرابات النوم تتراوح بين (25-37%) إلا انها لم تحدد الفئة العمرية التي تنتشر بها، هذا من جانب ومن جانب آخر نظرا لعدم وجود دراسة عربية أو محلية - وهذا يعد من مؤشرات أهمية الدراسة الحالية - باستثناء ما ذكر عن انتشار هذه الاضطرابات في المملكة العربية السعودية لكنها لم تحدد تلك النسبة، فأن من الصعب الحكم على نسبة الدراسة الحالية من حيث كونها مرتفعة أو منخفضة، ولكن بالرغم من ذلك فان نسبة (14,2%) بالتأكيد هي أقل من نسب الانتشار التي ذكرت سابقا فانها ليست قليلة ولا يمكن التقليل من شأنها، فهي على العكس تماما تعطي مؤشرا غير مطمئن عن نسبة انتشار هذه الاضطرابات في فئة عمرية مهمة جدا. وهي فئة المراهقة المتوسطة والتي فيها يمر الفرد بمرحلة انتقالية حرجة وتحتاج الى المزيد من الاهتمام (صالح، 2008، ص153)، والدليل على صعوبة تجاهلها أو الاستهانة بها كون نتيجة الدراسة الحالية جاءت ضعف النسبة التي ذكرت سابقا والتي أشارت الى ان اضطرابات النوم تنتشر بين المراهقين بنسبة (7%). (www.go.microsoft.com، 2009). (www.securityresponse.symantic.com) (2009). مما يعطي مؤشرا على تزايد انتشار هذه الاضطرابات في مرحلة عمرية تقابل مرحلة الدراسة الإعدادية، وهي مرحلة دراسية مهمة والتي يكون فيها الطالب بأمس الحاجة الى قدر كافي من النوم نظرا لوجود العلاقة الارتباطية العالية والتي أشارت إليها الأدبيات والدراسات السابقة بين ما يحتاجه الطالب من النوم وبين قدرته على أنجاز متطلبات الدراسة من تعلم وتذكر وتركيز وانتباه، وهي جميعها عمليات عقلية مهمة ذات علاقة كبيرة بالتحصيل، فضلا على ما يحتاجه من راحة جسدية.

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار اضطرابات النوم وفقا لمتغير الجنس: (ذكور، إناث).

وفقا لنقطة القطع التي أعتمها الباحث (الوسط الحسابي + انحراف معياري واحد) بلغ عدد المصابين باضطرابات النوم (82) طالبا وطالبة، وهم (38) من الذكور و(44) من الإناث، ولمعرفة فيما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار اضطرابات النوم بين الذكور والإناث استعمل الباحث اختبار مربع كاي، والجدول (6) يوضح ذلك. جدول(6): مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في اضطرابات النوم على وفق متغير الجنس

الجنس التكرار	التكرار الملاحظ (ل)	التكرار المتوقع(ق)	(ل-ق)2	(ل-ق)2 ق
الذكور	38	41	9	3
الإناث	44	41	9	3
المجموع	82	82	18	6

يظهر من الجدول (6) ان قيمة مربع كاي المحسوبة (6) أكبر من القيمة الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,5) ودرجة حرية واحدة، مما وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في اضطرابات النوم لصالح الإناث. وهذه النتيجة لاتتفق مع إحصائيات الجمعية الأمريكية لطب النفسي إذ لم تظهر وجود فروق في انتشار تلك الاضطرابات بين الذكور والإناث. (2009) (www.go.microsoft.com/Fwlink/?linkId)). ونتيجة الدراسة الحالية تتفق مع ما أشارت إليه الأدبيات التي درست اضطرابات النوم، ان بعض من تلك الاضطرابات على سبيل المثال الارق أكثر انتشارا بين الإناث. والسبب الآخر ربما ان الطالبة في المرحلة الإعدادية قد تعاني من القلق خاصة وهي قبل المرحلة

الجامعية من ان تحصل على معدل في الصف السادس لا يؤهلها للقبول في الجامعة أو المعهد في نفس المحافظة، مما قد لا تحصل على موافقة ذويها للذهاب لأجل الدراسة في محافظة أخرى خاصة في ظل وضع أمني غير مستقر، لذا فان هذا القلق من شأنه ان يسبب اضطرابات نوم للطالبة بينما قد لايشكل ذلك سببا للطالب إذ يمكن ان يسمح له ذويه للدراسة خارج المحافظة. السبب الاخر كما هو معروف بحكم الطبيعة الفسيولوجية للمرأة تحدث لديها تغيرات فسيولوجية في نظام الهرمونات كل (28) يوما ويسبب ذلك ان (40%) منهن تصاب قيل الطمث بنوبات من التوتر والحساسية وسرعة البكاء والاكتئاب والتهيج العصبي وبصاحب ذلك مشاكل في النوم (الجبوري، 2011، ص64). ومن الطبيعي جدا ان الحالة النفسية غير المستقرة تتعكس سلبا على كمية ونوعية النوم فتكون سببا في حدوث اضطرابات النوم، السبب الآخر وجدود نوبات الاكتئاب تشكل سببا لحدوث اضطرابات النوم، إذ ثبت صلة بين الارق والاكتئاب فقد لاحظت الممرضات ان كثير من مرضى الاكتئاب يتمددون على اسرتهن بالمستشفى دون نوم وهم في حالة من الأرق الشديد (ربيع، 2009، ص136). وكثير من دراسات علم النفس السريري تشير الى ان الاكتئاب ينتشر بين الاناث أكثر من الذكور، فقد أشارت دراسة الجبوري وآخرين (2009) نسبة انتشاره بين الذكور هي (39%) وينتشر بين الاناث بنسبة (49%)، وهذا ما سبق وشارت دراسة النغمي (2000) من ان الاكتئاب يشكل السبب الثاني لدى المراهقين الذي يقود الى الانتحار (النغمي، 2000، ص 4) وبالنتيجة تكون الاناث أكثر عرضة لاضطرابات النوم من الذكور.

التوصيات:

1. الاستعانة بهذا المقياس في مؤسسات الرعاية الصحية للشباب للأعمار المساوية والمقاربة لأعمار عينة البحث لأغراض التشخيص.
2. يمكن الاستعانة به في مجال الإرشاد النفسي في برامج الإرشاد النفسي والتربوي للمرحلة الإعدادية.
3. الاستعانة بنتائج هذا البحث في تحديد خط الأساس للدراسات اللاحقة لواقع انتشار اضطرابات النوم.
4. الاستفادة من هذا المقياس في الدراسات التجريبية والدراسات السريرية التي تستدعي قياسا موضوعيا لاضطرابات النوم.

المقترحات:

1. توسيع عينة التطبيق للأعمار الأصغر والأكبر سنا نحو تقنين الاداة للمجتمع العراقي ككل.
2. إجراء دراسات مماثلة لاكتشاف واقع اضطرابات النوم لشرائح المجتمع المختلفة.
3. معرفة نسبة انتشار واقع كل اضطراب من اضطرابات النوم.
4. إجراء دراسات مقارنة مع محافظات أخرى لمعرفة في انتشار هذه الاضطرابات.

المصادر:

1. بركات، باسمه كاظم (1996) الأسلوب المعرفي التكاملية (التجريد-العيانية) وعلاقته بالإبداع. (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد)، العراق.
2. البياتي، توفيق عبد الجبار، واثنين سيوس، زكريا زكي (1977): الإحصاء الوصفي والاستدلالي. وزارة التربية، العراق.
3. بوريلي، الكسندر (1990): أسرار النوم. ترجمة احمد عبد العزيز سلام. سلسلة عالم المعرفة، سلسلة ثقافية شهرية يصدرها المركز الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
4. الجاف، رشدي علي (1998) اضطراب الشخصية النرجسية وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد)، العراق.
5. الجبوري، علي محمود كاظم (1994): الرحام التحويلي لدى طلبة الجامعة قياسه وانتشاره. رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب جامعة بغداد.

6. —، والعلاق، أزهر عباس، والحيدر، حيدر جابر (2009): عوامل الخطورة لانتشار الاكتئاب لدى طلبة الجامعة. مؤتمر الكلية الملكية البريطانية اقليم الشرق الأوسط، بغداد (12-14) تشرين الثاني (2009).
7. — (2011): علم النفس الفسيولوجي. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
8. جمهورية العراق (1990): وزارة التربية، توجيهات عامة لمرحلة الدراسة الثانوية، ط1، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
9. ربيع، محمد شحاته (2009): المرجع في علم النفس التجريبي، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
10. ريبير، ارثر أس و ريبير ايملي (2008): المعجم النفسي الطبي، ترجمة عبد العلي الجسماني وعمار الجسماني. الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.
11. شاهين، عمر و الرخاوي، يحيى (1965): مبادئ الأمراض النفسية، مكتبة النصر الحديثة، مصر.
12. صالح، يوسف حمه (2008): بحوث معاصرة في علم النفس، دار دجلة للطباعة والنشر، ط1، عمان الأردن.
13. العباس، نورس شاكر هادي (2002): الكوابيس وعلاقتها بالشخصية ذات النمط الفصامي لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق.
14. عودة، احمد سلمان والخليلي، خليل يوسف (1988): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان الأردن.
15. العكيلي، عباس حسين (1999): برنامج علاجي سلوكي لتخفيف الوزن للمصابين بالبدانة - بناء وتطبيق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد العراق.
16. عقيل، نور الدين. (1999): القياس والتقويم، ط2، مركز المعهد العالي صنعاء، اليمن.
17. فيركسون، جورج. أي. (1991): التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس. "ترجمة هناء محسن العكيلي"، دار الحكمة، بغداد العراق.
18. قطامي، (2000): علم النفس التربوي. ط1، بيروت: دار الفكر.
19. كمال، علي (1990): النفس انفعالاتها امراضها علاجها. دار واسط للطباعة والنشر، عمان الأردن.
20. مياسا، محمد (1997): الصحة النفسية والأمراض العقلية وقاية وعلاج، دار الجبل، بيروت، لبنان.
21. النغمي، اسيا على راجح (2000): العلاقة بين اساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين المرضى المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف. رسالة مقدمة الى كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
22. الهنداوي، علي فالح (2005): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، الطبعة الثانية. دار الكتاب الجامعي، عمان الأردن.
23. يونس، محمد محمود (2009): سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
24. Anastasi, A. (1988): Psychological Testing. (6ed), MacMillan Publishing Company , New York , P. 210-11
25. Bannister, S. R. (1987): Clinical Neurology. Sixth edition .University Press, Macmillan, New York.
26. Cronbach , L. J. (1964) . Essentials of psychology testing. Harper , Brothers , New York
27. Eble. R. (1972) Essential of Education Measurement. New Jersey: Prentice-Hall.
28. Goldenson, Robert M. (1978): Disability and Rehabilitation Handbook. McGraw-Hill Book Company.
29. Guilford, P. & Fruchter , B. (1978): Fundamental statistics in Psychology and

- Education (6th.ed), New York: McGraw–Hill .
30. Kline, P. (1979) Psychometrics and Psychology. London: Academic Press; pp.8–11.
 31. Kerlinger, F. N. (1973). Foundations of Behavioral Research in Education and Psychology in University. New York: Holt, Reinehart & Winston Co.
 32. Nunnally, J.C., (1981): Psychometric Theory, 2nd ed. McGraw – Hill Book Company. New York
 33. Pinel, J. P. (1992): Biopsychology. Needham Height S. MA. Allyn&Bacon.
 34. Resch, Linford (1988): A New Short Text Book of Psychiatry. Linford Rees.
 35. Senthil, B. P. (1986): Epidemiology of Depression in India. Journal of Psychopathology, vol 19, 2.
 36. Thorndike, R.L& Hagan, E. (1969). Measurement and Evaluation in Psychology and Education. 3rd. ed., New York: John Wiley & Sons.
 37. www.umn.edu/sleep/adult-sleep.(2009)
 38. www.smh.com.au/articles/2004/01/29(2009)
 39. www.go.microsoft.com./Fwlink/?linkId=69157 (2009)
 40. www.iom.eda/CMS/3740/23160/33668.aspx(2009)
 41. www.neurologychannel.com/sleep_disorders/index.shtml(2009)
 42. www.security_response.symantic.com./aventer/fix-home2009)
 43. www.bbc.com.uk/science/humanbody/sleep/articales/sleepdisorde(2009)
 44. www.umm.edu/sleep/adult_sleep_dis.htm.k31(2009)
 45. www.emedicinehealth.com/restless_legs_syndrome/article_em.htm.k43.(200)
 46. www.ninds.nih.gov/disorders/narcolepsy/narcolepsy.htm.k24 (2009)
 47. www.healthcentral.com/sleep-disorders/c/5954/57115(2009) /pregnancy.k39)(2009)
 48. www.buffeiflyssoulelifepage.bahblog.net/2007/01/02
 49. www.algamal.net/Images/Articles/Images/Large_5554.jpg (2009)
 50. www.kululiraq.com/modules.php?name=News&file=article&sid=(2009)
 51. (<http://kaheel7.com/modules.php?name=News&file=article&sid=910>,2013)
 52. Learning During Sleep, <http://www.sciencedaily.com/releases/2006/12/061205215238.ht>

الملاحق

(ملحق/1) استبانة آراء المحكمين

جامعة بابل كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

الأستاذ الفاضل الدكتور المحترم

تحية طيبة ...

يقوم الباحث بأجراء دراسة تهدف إلى معرفة اضطرابات النوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ويعرف الباحث اضطرابات النوم على إنها: حالة عدم الانتظام التي ترافق ظاهرة النوم من حيث مدتها ووقتها، وما يحدث خلالها من

سلوك أو نشاط يتعارض مع حالة النوم والتي تدل على عدم انتظام هذه الظاهرة الحيوية. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال نأمل منكم أن تكونوا احد أعضاء اللجنة التحكيمية التي تقرر مدى صلاحية فقرات أداة القياس, علماً أن بدائل الإجابة ستكون: (لا ابداً, أحياناً, دائماً).

مع فائق التقدير والاحترام.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	عندما يتغير موعد نومك المعتاد بسبب العمل أو تأخر غير متوقع ، هل انك: لا تعاني من صعوبة في النوم وتنام بدون تأخير . تعاني من صعوبة قليلة وتحتاج إلى وقت قصير ثم تنام. ج .تعاني من صعوبة كبيرة وتحتاج إلى وقت طويل ثم تنام. د. تعاني من صعوبة كبيرة جدا ويكون نومك مضطرب وغير منتظم.			
2	عندما يتغير المكان المعتاد نومك بسبب زيارتك لأحد الأقارب أو السفر إلى مكان آخر لأي سبب كان فهل انك: لا تعاني من صعوبة في الخلود للنوم وتنام بدون تأخير . تعاني من صعوبة قليلة وتحتاج إلى وقت قصير ثم تنام. ج .تعاني من صعوبة كبيرة وتحتاج إلى وقت طويل ثم تنام. د. تعاني من صعوبة كبيرة جدا ويكون نومك مضطرب وغير منتظم .			
3	عندما تحرمك ظروف معينة من نوم القيلولة ، فهل انك تشعر : أ . صداع. ب. هبوط في المزاج. ج . اكتئاب . د. ليس لديك أي طاقة جسدية لإتمام أي عمل مهما كان بسيطاً. هـ. صداع ، هبوط في المزاج ، اكتئاب. و . لا أعاني من أي مشكلة جسدية.			
4	هل أنت من النوع الذي لا يستغني عن نوم القيلولة؟			
5	هل أنت من النوع الذي يغط في نوم عميق بحيث لا تستفيق منه إلا بواسطة منبه أو بمساعدة أحد أفراد العائلة ؟			
6	هل تعتقد أن نومك خفيف وانك تستفيق بسرعة لأبسط المنبهات ؟			
7	هل حلمت حلماً مزعجاً بحيث جعلك تستفيق من النوم وأنت في حالة خوف ورعب؟			
8	هل أخبرك احد أفراد عائلتك في أحد المرات انك كنت تسير في الليل وأنت نائم ؟			
9	كم مرة حدثت لك الحالة السابقة في حياتك ؟(السير أثناء النوم) *لمرة واحدة. *مرتان. *لثلاث مرات.			
10	هل أن أفراد أسرتك لا يحبون النوم بقربك لأنك تقوم إثناء النوم بحركات عنيفة مثل الرفس أو الركل بالأرجل أو الأيدي أو بكلاهما؟			
11	هل أنت من النوع الذي يكره النوم خوفاً من الكوابيس التي تحلم بها كل يوم؟			
12	هل أنت من النوع الذي يعاني من صعوبة كبيرة قبل أن ينام؟			
13	هل وجدت نفسك تريد النوم لكنك لا تستطيع أن تغفو وكان النوم فارقك تماماً؟			
14	هل وجدت نفسك تسقط بغفوة صغيرة من النوم وبدون مقدمات ثم تستفيق ثم تنام ؟			
15	هل أنت من النوع الذي يميل للنوم المبكر قبل مواعيد المعتادة؟			
16	هل أنت من النوع الذي يعاني من صعوبة الاستفاقة من النوم ؟			
17	هل أنت من النوع الذي ينام أكثر من عشر ساعات يومياً؟			

18	هل أنت من النوع الذي ينام اقل من أربع ساعات يوميا؟		
19	هل أنت من النوع الذي يصعب عليه البقاء فترة مستيقظا وتشعر انك بحاجة ماسة للنوم؟		
20	هل حدث وتبولت بعد مرحلة الطفولة ولو لمرة واحدة في فراشك أثناء النوم؟		
21	هل يقول لك أفراد عائلتك أنك تتكلم دائما أثناء النوم؟		
22	هل حدث لك مرة عندما كنت نائما شعرت بعدم قدرتك على تحريك أطرافك وكأنك مشلول الحركة؟		
23	هل تعاني أثناء النوم من حالة صك الأسنان وكأنك تطحن بأسنانك بقوة شيء ما؟		
24	هل حدث لك في احد المرات صداع شديد أثناء النوم بحيث تستيقظ من النوم؟		
25	هل أنت من النوع الذي يشعر بالنعاس المستمر بحيث يمكن أن تنام إذا توفرت لك الضر وف المناسبة؟		

(ملحق/2) أسماء المحكمين (رتبت الأسماء وفق الدرجة العلمية والحروف الأبجدية)

1. أ.م.د. أحمد الطيف جاسم / كلية الآداب / جامعة بغداد
2. أ.م.د. تركي خباز البيرماني / كلية التربية / جامعة بابل
3. أ.م.د. حاتم جاسم / كلية التربية / جامعة بابل
4. أ.م.د. حسين ربيع حمادي / كلية التربية / جامعة بابل
5. أ.م.د. عماد المرشدي / كلية التربية الأساسية / جامعة بابل
6. أ.م.د. فرحان عبيد / كلية التربية / جامعة بابل
7. أ.م.د. فاهم حسين الطريحي / كلية التربية / جامعة بابل
8. أ.م.د. كاظم عبد نور / كلية التربية / جامعة بابل
9. الطبيب أزهر العلاق / اختصاصي الطب النفسي. دائرة صحة بابل، مركز بابل لتأهيل المعوقين
10. الطبيب احمد السعدي / اختصاصي الطب النفسي. دائرة صحة بابل، مستشفى مرجان.

(ملحق/3) المقياس بصيغته النهائية قبل استخراج القوة التمييزية

جامعة بابل /كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالبعزيزتي الطالبة

نهديكم أطيب التحيات

يروم الباحث إجراء دراسة للكشف عن احد أنواع السلوك، وستجد في الصفحات التالية فقرات اختيرت لقياس هذا السلوك، والذي نرجوه منك قراءة كل فقره بدقه والتأشير على اختيار واحد فقط من البدائل الثلاثة الموجودة أمام كل فقره، علما بان هذه الفقرات تصف سلوك الفرد وهي صفات موجودة لدى كل الأفراد ولكن بدرجات مختلفة، وسوف لن يطلع على إجابتك احد سوى الباحث، ولا يوجد أي داع لذكر الاسم.

مع فائق التقدير والاحترام.

الصف:

أنثى

الجنس: ذكر

ت	الفقرات	لا ابدا	أحيانا	دائما
1	عندما يتغير موعد نمومي المعتاد بسبب عمل ما أو تأخر غير متوقع فأني أعاني من صعوبة كبيرة في النوم واحتاج إلى وقت طويل لكي أنام.			
2	أنا من النوع الذي لا يحب النوم خوفا من الكوابيس التي احلم بها كل يوم.			
3	عندما يتغير المكان المعتاد لنومومي بسبب زيارتي لأحد الأقارب أو السفر إلى مكان آخر أو لأي			

			سبب كان فاني أعاني من صعوبة كبيرة وأحتاج إلى وقت طويل لكي أنام.
4			أجد نفسي أسقط بغفوة صغيرة من النوم من غير مقدمات فأستيقظ ثم أسقط بغفوة أخرى .
5			أنا من النوع الذي لا يستيقظ من النوم إلا بوساطة منبه أو بمساعدة أحد أفراد أسرتي .
6			أشعر دائماً إنني بحاجة ماسة للنوم.
7			أنا من النوع الذي يغط في نوم عميق بحيث لا استيقظ منه إلا بصعوبة.
8			أنا عادة ما أحلم أحلام مزعجة بحيث أستيقظ من النوم وأنا في حالة خوف ورعب.
9			نومي خفيف أستيقظ منه بسرعة ولأبسط المنبهات.
10			هل أخبرك احد أفراد عائلتك في أحد المرات انك كنت تسير في الليل وأنت نائم؟
11			كم مرة حدثت لك الحالة السابقة في حياتك؟(النوم في أثناء السير) مرة واحدة، مرتين، ثلاث مرات، أكثر من ذلك.
12			يكره أفراد أسرتي أو ينفرون من النوم بقربي لأنني أتحرك حركات عنيفة مثل الرفس(الركل) بالأرجل أو بالأيدي أو بكلاهما.
13			عندما يتغير موعد نومي المعتاد بسبب العمل أو تأخر غير متوقع فأني أعاني من صعوبة كبيرة جدا في النوم ويكون نومي مضطربا وغير منتظما.
14			أنا من النوع الذي يعاني من صعوبة كبيرة لكي أنام.
15			أريد النوم لكنني لا تستطيع أن أغفو وكان النوم فارقتي تماما.
16			عندما يتغير المكان المعتاد لنومي بسبب زيارتي لأحد الأقارب أو السفر إلى مكان آخر أو لأي سبب كان فاني أعاني من صعوبة كبيرة جدا ويكون نومي مضطربا وغير منتظما.
17			أنا من النوع الذي يميل للنوم المبكر قبل مواعيد المعتادة.
18			هل حدث وتبولت بعد مرحلة الطفولة ولو لمرة واحدة في فراشك في أثناء النوم.
19			أنا من النوع الذي ينام أكثر من عشر ساعات يوميا .
20			أشعر بالتعب الجسدي بسبب النوم (وكأنني منهك القوى) .
21			أنا من النوع الذي يصعب عليه البقاء فترة مستيقظ أكثر من ساعة لدرجة أشعر وكأنني في حالة نعاس مستمرة، ويمكن أن أنام بسرعة إذا توفرت الظروف المناسبة.
22			أنا من النوع الذي يعاني من صعوبة الاستفاقة من النوم .
23			يقول لي أفراد عائلتي أنني أتكلم كثيرا في أثناء النوم.
24			عندما أنائم أشعر بعدم قدرتي على تحريك أطرافني (اليدين والأقدام) وكأنني مشلول الحركة.
25			أعاني في أثناء النوم من حالة صك الأسنان وكأنني أطحن بقوة شيئا ما بأسناني.
26			يحدث لي صداع شديد أثناء النوم بحيث يجعلني أستيقظ من النوم من شدة الألم.
27			أنا اشعر أن نومي غير منتظم.
28			يصعب علي النوم بشكل مستمر فترة طويلة لان نومي متقطع بين النوم ثم اليقظة ثم النوم مرة ثانية.
29			أنا من النوع الذي ينام اقل من أربع ساعات يوميا.
30			أنا ليس لدي وقت محدد للنوم.
31			اشعر في النوم وكأنني أختنق مما يجعلني استيقظ من النوم وأنا في حالة خوف.
32			عندما أستيقظ من النوم أشعر وكأن حركتي مشلولة.

(ملحق /4) المقياس بصيغته النهائية بعد حذف الفقرات غير المميزة

جامعة بابل كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالبعزيزتي الطالبة

يروم الباحث إجراء دراسة للكشف عن احد أنواع السلوك، وستجد في الصفحات التالية فقرات اختيرت لقياس هذا السلوك، والذي نرجوه منك قراءة كل فقره بدقه والتأشير على اختيار واحد فقط من البدائل الثلاثة الموجودة أمام كل فقره،

علما بان هذه الفقرات تصف سلوك الفرد وهي صفات موجودة لدى كل الأفراد ولكن بدرجات مختلفة، وسوف لن يطلع على إجابتك احد سوى الباحث، كما لا يوجد داع لذكر الاسم..... مع فائق التقدير والاحترام.

الجنس : ذكر أنثى الصف:

ت	الفقرات	لاابدا	أحيانا	دائما
1	عندما يتغير موعد نمومي المعتاد بسبب عمل ما أو تأخر غير متوقع فأني أعاني من صعوبة كبيرة في النوم واحتاج إلى وقت طويل لكي أنام.			
2	أنا من النوع الذي لا يحب النوم خوفا من الكوابيس التي احلم بها كل يوم.			
3	عندما يتغير المكان المعتاد لنومومي بسبب زيارتي لأحد الأقارب أو السفر إلى مكان آخر أو لأي سبب كان فاني أعاني من صعوبة كبيرة واحتاج إلى وقت طويل لكي أنام.			
4	أجد نفسي أسقط بغفوة صغيرة من النوم من غير مقدمات فأستيقظ ثم أسقط بغفوة أخرى .			
5	أنا من النوع الذي لا يستيقظ من النوم إلا بوساطة منبه أو بمساعدة أحد أفراد أسرتي .			
6	أشعر دائما إني بحاجة ماسة للنوم.			
7	أنا من النوع الذي يغط في نوم عميق بحيث لا استيقظ منه إلا بصعوبة.			
8	أنا عادة ما أحلم أحلام مزعجة بحيث أستيقظ من النوم وأنا في حالة خوف ورعب.			
9	نومومي خفيف استيقظ منه بسرعة ولأبسط المنبهات.			
10	هل أخبرك احد أفراد عائلتك في أحد المرات انك كنت تسير في الليل وأنت نائم؟			
11	كم مرة حدثت لك الحالة السابقة في حياتك؟ (السير أثناء النوم) مرة واحدة، مرتين، ثلاث مرات، أكثر من ذلك.			
12	يكره أفراد أسرتي أو ينفرون من النوم بقربي لأني أتحرك حركات عنيفة مثل الرفس(الركل) بالأرجل أو بالأيدي أو بكلاهما.			
13	عندما يتغير موعد نمومي المعتاد بسبب العمل أو تأخر غير متوقع فأني أعاني من صعوبة كبيرة جدا في النوم ويكون نمومي مضطربا وغير منتظما .			
14	أنا من النوع الذي يعاني من صعوبة كبيرة لكي أنام.			
15	أريد النوم لكنني لا تستطيع أن أغفو وكان النوم فارقتي تماما.			
16	عندما يتغير المكان المعتاد لنومومي بسبب زيارتي لأحد الأقارب أو السفر إلى مكان آخر أو لأي سبب كان فاني أعاني من صعوبة كبيرة جدا ويكون نمومي مضطربا وغير منتظما.			
17	أنا من النوع الذي يميل للنوم المبكر قبل مواعيده المعتادة.			
18	أشعر بالتعب الجسدي بسبب النوم (وكأني منهك القوى) .			
19	أنا من النوع الذي يصعب عليه البقاء فترة مستيقظا أكثر من ساعة لدرجة أشعر وكأني في حالة نعاس مستمرة ويمكن أن أنام بسرعة إذا توفرت الظروف المناسبة.			
20	أنا من النوع الذي يعاني من صعوبة الاستفاقة من النوم.			
21	عندما أنام أشعر بعدم قدرتي على تحريك أطرافي (اليدين والأقدام) وكأني مشلول الحركة.			
22	أعاني في أثناء النوم من حالة صك الأسنان وكأني أظن بقوة شيئا ما بأسناني.			
23	يحدث لي صداع شديد أثناء النوم بحيث يجعلني أستيقظ من النوم من شدة الألم.			
24	أنا اشعر أن نمومي غير منتظم.			
25	يصعب علي النوم بشكل مستمر فترة طويلة لان نمومي متقطع بين النوم ثم اليقظة ثم النوم مرة ثانية.			
26	اشعر في النوم وكأني أختنق مما يجعلني استيقظ من النوم وأنا في حالة خوف.			
27	عندما أستيقظ من النوم أشعر وكأن حركتي مشلولة.			

المحتويات

الصفحات	الباحث	عنوان البحث
22-3	أ.د. فرحان عبيد عبيس الباحث. نصير محمد الجبوري	اثر استعمال اسلوب الاثارة غير المنتظمة في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ
55-23	أ.م.د. نجدت عبد الرؤوف د. هيفاء عبد بدن	أثر استراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل مادة الجغرافية والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي
65-56	أ.م.د. نجاح صابر فاهم	هو في كتاب سيويوه وأثرها عند النحاة
81-66	م.م. عقيل خليل ناصر	المشكلات التي تواجه طلبة جامعة بابل من وجهة نظرهم
101-82	م. وفاء عبد الرزاق الغنبي	اثر التدريس باستراتيجية المحطات العلمية على التحصيل والاستبقاء في مادة العلوم العامة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي
118-102	م. منال محمد إبراهيم م. رؤى عبد الرزاق	اثر أنموذج كارين في تحصيل مادة التعليم الثانوي
136-119	م.م. محمد عباس جابر الحميري	خريطة التغير العددي لسكان محافظة ميسان للمدة 1977-2010م باستخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS)
161-137	الباحثة. مريم مهدي هادي	أثر استعمال إستراتيجية (SQ3R) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الجغرافية الطبيعية
207-162	أ.م.د. محمد عبد الله المعموري أ.م.د. يوسف كاظم الشمري	الخصيان والمترجلة في الدولة العربية الاسلامية حتى عام 656هـ/1258م دراسة في أوضاعهم السياسية والاجتماعية والفكرية
228-208	الباحث. إحسان ستار حمزة	اثر إستعمال إستراتيجية Swom في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية الطبيعية
246-229	الباحثة. شمس جمال حسوني	اثر تدريس الادب والنصوص في ضوء المهارات الواردة في حديث الامام علي عليه السلام في التحصيل والتفكير الناقد
271-247	د. غني ناصر حسين القرشي	الطلاق بين الممكن والمحذور دراسة اجتماعية تحليلية
305-272	أ.م.د. علي محمود كاظم	قياس اضطرابات النوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية
328-306	م. خديجة عبيد حسين	اثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء
338-329	أ.م.د. قصي منصور التركي	نص مسماري على طابوقة بناء من مدينة خُرسباد الاثرية
351-339	محسن عدنان محسن	موازنة بين شرعي الثمانيني وابن يعيش على التصريف المُلوكي لابن جني في باب (عُقودٌ وقوانينٌ يُنْتَفَعُ بها في التصريف)
362-352	د. عبد الكريم محمود صالح	شخصية الطفل واساليب التربية الاسرية
376-363	د. فالح عبد الحسن الطائي	فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بمادة الكيمياء.

407-377	الباحثة. نسرین قاسم عبد الرضا	بناء دليل لتدريس العروض في ضوء الصعوبات التي تواجه الطلبة والتدريسيين في كليات التربية الأساسية في جامعات الفرات الأوسط
425-408	م. جبار عبد جبيل م. قيس مجيد علوش	التباين المكاني لظاهرة الهجرة القسرية الداخلية في العراق عدا إقليم كردستان
445-426	Shahla Abdul-Kadhim	Iraqi EFL Learners' Use of Parallel Structures
475-446	Asrar Jabir Edan Ban Abdul Wahab	Investigating the Most Effective Way in Teaching Conversation for Iraqi EFL Students
498-476	Sanaa Sabeeh Othman	Investigating the Ability of Iraqi University Learners of English to Recognize the Semantics of the English 's Genitive
515-499	أ.م.د. قيس حاتم هاني الجنابي	مكانة الخدم والأتباع في المنزل المصري القديم
530-516	Dr. Jassim Mohammed	The Impact of Using Role Play Techniques on Improving Pupils' Speaking Skill for Primary School
556-531	أ.د. أسعد محمد علي النجار أ.م.د. حمزة عبد الواحد حمادي الباحثة. إسراء فاضل أمين	أثر أسلوبيين من الأسئلة السابرة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية
584-557	أ.م.د. محمد شاكر الربيعي	شعر القضاة في العصر الوسيط - مصر والشام
604-585	د. عادل عبد المنعم شعابث د. تراث أمين عباس	تناص الشكل في فن ما بعد الحداثة

مكانة الخدم والأتباع في المنزل المصري القديم

أ.م.د. قيس حاتم هاني الجنابي

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Status of Servants and Followers in the Ancient Egyptian Home

Assist. Prof. Dr. Qais Hatim Hani al- Janabi

University of Babylon / College of Basic Education

Abstract

The ancient Egyptian cared to have his house equipped with all means of rest and relaxation because it is the place where he spends most of his life and a witness for his familial life. The forms and sizes of these houses are different. Besides, their contents are different according to the status of individuals living in them. The styles of building the ancient Egyptian house is different as well. It may contain simple furniture reflecting the natural life. But because some castle and house owners are busy in their work such as high officials, lords, high religious men, and high priests, there should be a certain social class to serve these houses whether in this world or in the hereafter represented by statues and sketches put on the tombs to serve and entertain them.

الملخص

كان المصري القديم حريصاً على أن يكون منزله أو البيت الذي يعيش فيه مزوداً بكل وسائل الراحة، لأنه المكان الذي يعيش فيه معظم سنوات عمره وهو الشاهد على الحياة الأسرية بكل ما فيها من حركة ونشاط، وقد اختلفت أشكال وأحجام هذه البيوت، واختلفت محتوياتها لنوعية الأفراد الذين يعيشون فيه، واختلفت أشكال وطريقة بناء المنزل المصري القديم، وكان يضم أثنائاً بسيطاً. وكانه من استمرارية الحياة بشكلها الطبيعي ونتيجة لانشغال أصحاب البيوت والقصور في أعمالهم ككبار الموظفين أو أمراء أو كبار رجال الدين أو كبار الكهنة، فكان لابد من وجود طبقة من الشعب وجزء لا يتجزأ منه لخدمة هؤلاء سواء في البيوت في الحياة الدنيا. وكان من مظاهر الاهتمام بطبقة الخدم اتخاذ تماثيل لهم، ومناظر على جدران المقابر لخدمتهم والترويح عنهم في الحياة الأخرى.

المقدمة

كان المصري القديم حريصاً على أن يكون منزله أو البيت الذي يعيش فيه مزوداً بكل وسائل الراحة، لأنه المكان الذي يعيش فيه معظم سنوات عمره وهو الشاهد على الحياة الأسرية بكل ما فيها من حركة ونشاط، وقد اختلفت أشكال وأحجام هذه البيوت، واختلفت محتوياتها لنوعية الأفراد الذين يعيشون فيه، واختلفت أشكال وطريقة بناء المنزل المصري القديم، وكان يضم أثنائاً بسيطاً.

وكان من استمرارية الحياة بشكلها الطبيعي ونتيجة لانشغال أصحاب البيوت والقصور في أعمالهم ككبار الموظفين أو أمراء أو كبار رجال الدين أو كبار الكهنة، فكان لابد من وجود طبقة من الشعب وجزء لا يتجزأ منه لخدمة هؤلاء سواء في البيوت في الحياة الدنيا.

وكان من مظاهر الاهتمام بطبقة الخدم اتخاذ تماثيل لهم، ومناظر على جدران المقابر لخدمتهم والترويح عنهم في الحياة الأخرى.

ولقد ازداد تصوير هؤلاء الخدم وصناعة تماثيل لهم ببداية الأسرة الرابعة من الدولة القديمة، وازدهرت في الدولة الوسطى وعبر الفترات التاريخية التالية، وتصوير هؤلاء الخدم على جدران المقابر أو صناعة تماثيل لهم لها دلالة على أهمية هذه الطبقة في المجتمع ولذلك سوف يكون موضوع دراستنا البحثية هو: (مكانة الخدم والأتباع في المنزل المصري القديم).

ويتضمن البحث ثلاث مباحث، تناولنا في المبحث الأول بداية فن النحت وصناعة التماثيل الصغيرة، و شكل المنزل المصري القديم وتكوينه، وركزنا في المبحث الثاني على مفهوم الخدمة المنزلية لاسيما واجبات طبقة الخدم وألقابها، أما المبحث الثالث فخصص للمواد المستخدمة في صناعة التماثيل ودراسة لبعض نماذج تماثيل الخدم.

أولاً: بداية فن النحت وصناعة التماثيل الصغيرة:

بدأت الخطوات الأولى لمعرفة فن النحت منذ عصور ما قبل التاريخ، وهي العصور التي سبقت معرفة الكتابة وطرق التاريخ في حضارات الشعوب القديمة.

ويراد فيها تعبير حضاري اصطلاحى آخر وهو (الدهور الحجرية)، ويقصد بها الدهور التي بدأت خلالها تباشير الحضارة الإنسانية الأولى، واستخدموا فيها أدوات حجرية بدائية متواضعة وأخرى من فروع الشجر وعظام الحيوانات وقرونها وأنيابها والأصداف البحرية الكبيرة.

وبدأوا تجارهم بصناعة أدوات حجرية متواضعة واستفادوا منها، ونحتوا كل شيء رأوه اسماً أو صفة، وفي أواخر دهورهم الحجرية اهتموا إلى بواكير فن الرسم والنقش وصناعة ونحت التماثيل⁽¹⁾.

ويعتقد بعض الباحثين في الفنون أن طريقة تشكيل الصور ذات الأبعاد الثلاثة، والمقصود بها التماثيل الصغيرة كان أسهل وأيسر على الفنان البدائي من تشكيل الصور ذات البعدين والمقصود بها الرسم على الجدران. أي أنه كان أيسر عليه أن يقبض قبضة من طين الأرض ويشكلها على هيئة حيوان أو إنسان (طول - عرض - سُمك) من أن يرسم حيواناً أو أنساناً بطول وعرض فقط.

ولا ندرى هل بدأ الفنان البدائي بالرسم وأحبها أكثر من التماثيل أم أنه استحب صناعة التماثيل وفضلها على الرسوم، ومع ذلك بقيت نماذج من التماثيل التي صاحبت أساليب الرسم والنقش منذ أوائل الألف الخامس قبل الميلاد وتطورت مع التطور الحضاري وتبعاً لتفاوت مهارة صنعها، وقد استغل الفنانون البدائيون الأوائل ليونة الصلصال لعمل نماذج اكتفوا فيها بنماذج نسائية صغيرة.

ومع تطور العقائد الدينية استخدموا تماثيل نسائهم لأغراض الآخرة، فرمزوا بها إلى الجواري التي يتمنى المتوفي أن يكفلن له الزرية في الحياة الأخرى، وصنع أهل غرب الدلتا في فجر تاريخهم أواني فخارية على هيئة أفراس النهر، وصنعوا تماثيل بشرية صغيرة من الفخار، واستمروا على تجارهم في العظم والعاج والمواد الأخرى⁽²⁾.

ولما دخل عصر بداية المعادن وارتقى الإنسان في معيشته بدأ يتقن في صناعة متاعه وحليته، ومن المحتمل أن تكون أول فكرة فنية نبتت في الوجه البحري رغم ندرة المستندات الدالة على ذلك، على عكس الوجه القبلي الذي ظهرت في حفائر البداري حلياً تدل على بداية ذوق وفن أخذ يتدرج في الرقي على مدى الأيام (لوحة 17أ).

ولم يفكر الإنسان المصري القديم في عمل التماثيل إلا لضرورة ملحة، وذلك لأنه كان يعتقد في الحياة الثانية، فكان يحتاج إلى وضع دمي سحرية معه في القبر.

وبدأ الفن وتجاربه في الطبقة الراقية الغنية، ثم قلاهم عامة الشعب، وكان هذا هو الطابع السائد في الفن المصري في كل عهوده، ونلاحظ تجديداً في التقاليد الفنية التي كانت مزدهرة في عصر ما قبل الأسرات، وذلك بطرق فنية تتدرج إلى الكمال، حتى أصبحت بعد ذلك المنبع الذي نشأ منه الفن الفرعوني، ومنه فن النحت، وأصبح النحت على العاج في

(1) عبد العزيز صالح، حضارة مصر وآثارها، القاهرة، 1980، ج1، ص49.

(2) عبد العزيز صالح، الفن المصري القديم، تاريخ الحضارة المصرية القديمة، العصر الفرعوني، المجلد الأول، تأليف نخبة من العلماء، مكتبة النهضة المصرية، 1962، ص ص278-281.

المكانة الأولى في هذه الفترة، ولم يقتصر فن النحت في هذا العصر على العاج فقط بل تعدى إلى أمور أخرى، ولكن لم تظهر فيه المهارة والدقة التي كانت تظهر في العاج (لوحة 17 ب).

وقد توغل الفنان في استعمال الأحجار إلى جانب العاج، وأخذ يجرب عمل التماثيل الكبيرة، ومع ذلك فإن الإنتاج الفني في هذه الناحية يدل على الجهل في الفن والخشونة في الذوق، ويدل على ذلك تمثال الرجل ذي اللحية الموجود بمتحف اللوفر، وقد نحت من حجر الإردواز، ومثل عارياً إلا من الكيس الذي يستتر عورته (Kilt)⁽¹⁾.

ومن أهم مستجدات الفن في هذا العصر النحت الغائر على العاج ثم الأحجار المختلفة فيما بعد، وفي فترة العصر الحجري الحديث وأوائل فترة ما قبل الأسرات استخدم الإنسان المصري القديم والعظم العاج لتشكيل بعض التماثيل البشرية والحيوانية، ومن أحسن ما عثر عليه وجه لامرأة منحوتة من الناب السفلي لفرس النهر، وعثر عليها في أحد قبور البداري وهي الآن بالمتحف البريطاني، ونرى فيها تفاصيل بالوجه وبقية أجزاء الجسم تدل على مهارة أهل البداري في صناعة فنونهم وتشكيلها وعلى ذوق عالٍ ورقي حضاري منقطع النظير لوحة (2أ).

وأحياناً استخدم المصري القديم الفخار الأحمر بدلاً عن العظم، وتوجد دمية من الفخار الأحمر بالمتحف البريطاني ترجع إلى بواكير عصر الأسرات في الإلف الخامس قبل الميلاد من البداري وارتفاعها حوالي 11سم لوحة (2ب)، ومن النماذج الرائعة التي تشير إلى بدايات فن النحت وصناعة التماثيل الصغيرة في فترة ما قبل الأسرات دميّتان من العظم، ربما زودت أحدهما من الأصل بعينين مطعمتين بالقواقع ترقيان إلى حضارة نقادة الأولى حوالي (4000-3600ق.م) لوحة (2ج)⁽²⁾.

وقد استمر نحت التماثيل في حضارة نقادة من العاج، كما شكلت من الصلصال، وكانت معظم هذه التماثيل لنساء، واهتم في بعضها بإظهار الشعر وترتيبه، كما في اللوحة رقم (1ب)، وقد مثل الرجال طووالاً عراة إلا من قراب يستتر عورتهم أو ركعاً قيدت أذرعهم من وراء ظهورهم، ويعتقد (أنور شكري) إن كل هذه التماثيل هي تماثيل مقابر وكان لها أغراضها العقائدية مثل فيها الأم التي تلد المتوفى من جديد ليحي حياة ثانية، والراقصة التي تبهج قلبه، والخادمة التي تهيي له الطعام، أما تماثيل الرجال فيظن أنها تمثل خدمه وحراسه⁽³⁾.

ثانياً: المنزل المصري القديم (شكله - تكوينه - محتوياته):

شكل المنزل:

كان المصري القديم يقدس المكان الذي يعيش فيه، وهو المكان الذي يشهد ميلاد الأسرة، وكان المصري القديم حريصاً على أن يكون هذا المنزل مزوداً بكل وسائل الراحة والأمان، واختلفت أشكال المنازل ومحتوياتها طبقاً لنوعية مستوى الأفراد التي تسكنها والطبقات التي ينتمون إليها.

وكان المصري القديم يعيش في منزل بسيط حرص عند بنائه أن يكون ملائماً للبيئة التي يعيش فيها، فبناه من اللبن والخشب، وجعله فسيحاً وأكثر فيه الفتحات والأبواب والمنافذ وتحلته الإبهاء وقاعات الطعام والاستقبال، وفي الجزء الخلفي

(1) سليم حسن، مصر القديمة، في عصر ما قبل التاريخ إلى نهاية العصر الانهاسي، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993، ج1، ص ص96-97، ص ص103-104.

(2) جيفري سنسر، مصر في فجر التاريخ (مشرق الحضارة في وادي النيل)، ترجمة: عكاشة الدالي، مراجعة: تحفة هندوسة، القاهرة، 1999، ص ص29-31، ص39.

(3) سيد توفيق، تاريخ الفن في الشرق الأدنى القديم (مصر والعراق)، دار النهضة العربية، القاهرة، 1987، ص ص145-147.

كانت توجد غرف النوم وحماماً ومرحاضاً⁽¹⁾، وكان الأثاث الذي يوضع في المنزل المصري القديم يمتاز بالبساطة والعملية وتأدية جميع الأغراض.

أرضية المنزل:

كانت أرضية الحجرات مغطاة بالحصير وكانت الجدران تحلى بالحصير الملون، وتوجد أيضاً الصناديق الخشبية لحفظ الملابس والحلي وأدوات الزينة، وكانت المنازل تضاء بقناديل الزيت وتطفو فيها الفتيل (كالمسارج) (Oilamp)، وكانت توضع على قواعد عالية للانتفاع بظوئها إلى أقصى حد ممكن، والمطبخ لم يكن له مبنى أساسياً داخل المنزل ولكن كان يوجد في فناء المنزل وفي مكان بعيد عن الضوضاء وأتربة الطريق، وكانت مساكن الخدم توجد في الفناء الواسع للمنزل كما توجد بئراً للمياه وفرن⁽²⁾.

وكانت توجد صوامع للجلال وإسطبلات للخيل - حظائر للماشية وورش صغيرة للصناعات المختلفة، كما نرى في منزل (وفي رع) ومنزل (مكت رع)، وكما توجد أيضاً أشجار زرعت في حفر ملئت بالطمي⁽³⁾.

ويوجد عنصر هام يلعب دوراً مهماً في عمارة المنزل وهو الخشب، فكان المصري في بادئ الأمر يسقف بفلوق النخل، وذلك بأن يشطر جذوع النخل إلى قسمين بالطول ويرصها بحيث تكون السطوح المستديرة لأسفل كالشكل الذي في صالة الاحتفالات في مجموعة معبد زوسر، واستخدم الخشب أيضاً كأعمدة لحمل السقوف وكانت الأبواب غالباً ما تصنع من الخشب أما بصلعه خلفيتين، ويستعمل مزلاج من الخشب البرونز لنقله، وكانت الأبواب تلون بألوان زاهية بطبقة من الحصى التي تساعد على إخفاء العيوب الموجودة في الخشب، وكانت النوافذ تصنع أيضاً من الخشب وهناك عناصر خشبية أخرى مثل الأكشاك التي تشيد فوق الأسطح في حديقة المنزل بل إن بعض الغرف بأكملها تبنى من الخشب لبعض الأغراض المعيشة⁽⁴⁾.

تطور المساكن:

كشفت التنقيب عن مراحل للتطور المعماري منذ حضارات العصر الحجري الحديث وما تلاه من عصور تاريخية فمثلاً في مرمدة بني سلامة توجد ثلاثة مراحل لل عمران: مرحلة قديمة ضاعت ملامحها، ومرحلة ثانية دلت على بقايا مساكنها ثقب الأوتاد التي كانت تسند جوانبها وتحمل سقفها، ثم مرحلة ثالثة كانت عبارة عن مساكن بيضاوية متواضعة، وهذا النوع بناه أصحابه من جواليس الطين، ونوع آخر بنوه من البوص الكبير وفروع الشجر، وكانت مساكن مرمدة صغيرة تتراوح مساحتها بين 1.5م×1م، 3.2م×2م، وكان أهلها يدخلونها عن طريق النزول فيها من اعلي بدرجة صغيرة من جواليس الطين من ساق فرس النهر، وكان نظام المساكن في مرمدة، كما يعتقد هرمان بونكر إنه أقدم تخطيط عرف للقرى⁽⁵⁾.

وكانت المساكن في عصر ما قبل الأسرات مشيدة من أغصان الشجر والطين، فكانت غاية في البساطة، وتطورت في مرحلة جرزة، فظهرت المساكن المستطيلة وتوافرت فيها جميع عناصر البناء من سقوف وأبواب ونوافذ، وقسمت إلى

(1) محرم كمال، الأسرة والحياة المنزلية، تاريخ الحضارة المصرية القديمة، العصر الفرعوني، المجلد الأول، تأليف نخبة من العلماء، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962، ص ص 146-147.

(2) رمضان عبده علي، حضارة مصر القديمة منذ أقدم العصور وحتى نهاية الأسرات الوطنية، مطابع المجلس الأعلى للآثار، القاهرة، 2004، ج1، ص ص 513-515.

(3) محمد بيومي مهران، دراسات في تاريخ الشرق الأدنى، الحضارة المصرية، ج5، الإسكندرية، 1999، ص ص 57-58.

(4) عبد المنعم عبد الحلیم، الصناعات، تاريخ الحضارة المصرية القديمة، العصر الفرعوني، المجلد الأول، تأليف نخبة من العلماء، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962، ص ص 470-472.

(5) عبد العزيز صالح، حضارة مصر وآثارها، ص ص 93-94.

أقسام وزودت بمواقد ومخازن بها قدور فخمة من الفخار، واستخدمت المعادن في تشييد المساكن مع كتل من الطين المجفف والأحجار غير المنحوتة، وهذا يعد تطوراً من فن البناء، وكانت القوائم الخشبية من أشجار الأثل، وغالباً ما تستخدم في إقامة الهياكل والمساكن وحمل سقفها، كما كان لوضع الموقد في المنزل اتجاه معين حسب اتجاه الرياح، كي لا يتسبب في أية حرائق أو خسائر بالمنزل، ومن أشكال المنازل ما هو نصف دائري أو بيضاوي ومنها ما هو مستطيل الشكل، وهناك نوع آخر عثر عليه محفور في باطن الأرض ينزل إليه بواسطة درجات، وعثر في المحاسنة على مسكن مربع من الصلصال، وهو دليلنا الوحيد على وجود منازل في مصر في العصر العتيق مصدره المقابر والتوابيت بوصفها مساكن للموتى.

ويعتقد إن الأكواخ المستديرة التي سكنها الناس فيما قبل الأسرات بقيت في المناطق الريفية والإحياء الفقيرة، وربما استخدموا في المدن المساكن المستطيلة المبنية من اللبن أو الخشب بسقوف منخفضة، وكانت حالة البيوت تختلف في حجمها ونوعها حسب الحالة الاجتماعية لصاحبها، ونلاحظ أن بيوت النبلاء بلغت درجة من الرخاء، إذ كانت تحتوي على حمامات ودورات مياه وأجنحة منفصلة للنوم، وعثر فيها على أثاث مريح، ويعبر عن هذا الرخاء في صور على جدران مقبرة (حسى) حيث بنيت في أوائل الأسرة الثالثة، وتمثل هذه الصور الأثاث والقطع الأثرية التي كانت شائعة الاستعمال في العصر العتيق⁽¹⁾.

وكانت العمارة المصرية القديمة لها طرازها الخاص بها، فكانت عمارة بنائية بمواد أولية، ودليلنا على وجود المنازل رغم قلة النماذج الموجودة إلى الآن من القصور والمنازل التي اندثرت نتيجة بناؤها من الطين وأعواد النباتات والتي تحللت نتيجة للمياه الجوفية والرطوبة الموجودة بالتربة، إلا إن هناك بعض العلامات الهيروغليفية الموجودة في النصوص الأثرية تدلنا على وجود المنازل والحصون مثل *pr* وكذلك أشكال التوابيت والمصاطب⁽²⁾.

وعثر على منزل مستطيل الشكل مكون من حجرة واحدة تنتهي بنافتين من الحصير المجدول في العمرة، واستمرت هذه النوعية حتى قبيل الأسرات والأسرة الأولى، إذ عثر على تخطيط لمنزل هيراكونبوليس، وهو عبارة عن مستطيل قسم إلى حجرات ومخازن وأماكن مخصصة للحظائر والإسطبل ومساكن الدولة القديمة قليلة منها مساكن العمال من هرم خفرع بالجيزة⁽³⁾.

وحرص المصري القديم منذ العصر الحجري الحديث على تطوير فنون العمارة والتشييد، وحرص على تشييد مسكنين له أحدهما للسكن في الحياة الدنيا والآخر للدفن من أجل الحياة بعد الموت، وأخذ يطور فيها حتى غدت قصور وبيوت الضخمة⁽⁴⁾.

ومن المساكن التي تدل على الرفاهية وثراء صاحبها نموذج لمنزل مكت رع أحد أشراف الأسرة الحادي عشرة بالدولة الوسطى، إذ كانت تحتوي على نماذج كثيرة لأدوات الزينة وأناقته، وكان يلحق بها مكاتب ومصانع وحظائر ومخازن، فضلاً عما كان يعمل بها من موظفين وأتباع وصناع، وما تبقى من نموذج لمسكنه الخاص بجانب أمامي من طابق أول لا يختلف كثيراً عن الطوابق الأولى في الفيلات الحديثة، ومن ملحقات الدار أو الدور نموذج لمصنع غزل ونسيج تعمل فيه طائفة من النساء ونموذج لمصنع نجارة، ونماذج لأشياء أخرى توضح صور النشاط البشري الموجودة في هذه الدار والتي تشير إلى ثراء أصحاب الأملاك في هذه الفترة، وتوفرت لهم الكفاية التراثية في إنتاج مطالبهم وأتباعهم والمحيطين بهم.

(1) والتر امري، مصر في العصر العتيق الأسرتان (الأولى - الثانية) ترجمة: عبد المنعم أبو بكر، إشراف: الإدارة العامة للنشر والثقافة، القاهرة، 1975، ص ص 228-229.

(2) مفيدة حسن الوشاحي، مناظر الخدمة المنزلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآثار، جامعة القاهرة، 1980، ص 34.

(3) للمزيد ينظر: محمد سمير، تطور المساكن والقصور في مصر القديمة من أقدم العصور حتى بداية الدولة الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآثار، جامعة القاهرة، 1980.

(4) إبراهيم يوسف الشنلة، جذور الحضارة المصرية، مطبعة بركات، القاهرة، 1998، ص 11.

ولم يقتصر مخلفات عصر الأسرة الحادية عشر على النماذج الثرية فقط، ولكن اختلفت بنماذج صغيرة من الطين قلدت التخطيط العام لبيوت أهل الطبقات الفقيرة والطبقات الوسطى، وظهرت هذه النماذج منذ الدولة القديمة واستمرت خلال عصر الانتقال الأول ثم اكتملت عناصرها في بداية الدولة الوسطى، واقترح فلندرز بتري تسميتها باسم بيوت "الكا" (K3).

وكانت نموذج البيوت الفقيرة عبارة عن فناء مسور بسور طين منخفض وفي مؤخرته بالداخل يوجد كوخ مقبى السقوف مبني بجواليس الطين⁽¹⁾.

ثالثاً: مفهوم الخدمة المنزلية:

يذكر أنها تأدية كل الأعمال المنزلية التي يريدها صاحب المنزل سواء داخل المنزل أو خارجه، ويعد الخادم جزءاً لا يتجزأ من الشعب المصري، فهي طبقة مؤثرة في تسيير الحضارة المصرية بدرجة كبيرة⁽²⁾، وكان الخادم يقوم بخدمة سيده وخدمة المقربين منه ومن مائدة سيده، وكان من الطبقة الفقيرة وهم أحرار، أي أنهم كان بمقدورهم ترك الخدمة إذا ما أرادوا ذلك أو يحترفون مهنة أخرى، وكان في استطاعة المخدم (السيد) أن يطرد خادمه بسهولة إذا أخل بواجبات عمله⁽³⁾. كانت المنازل الكبيرة وخاصة منازل الأشراف وعلية القوم تحتاج إلى عدد كبير من الخدم والموظفين وكان يعملون من الداخل والخارج، وكانت منازل الأثرياء تضم مشرفين على مخازن الحبوب أو المخابز المعاصر ويضاف إليهم حارس البيت والقصاب والخباز والبستاني وغيرهم من الخدم الأقل شأنًا، وجدير بالذكر إن بعض السوريات الجميلات كنَّ يَقْمَنَّ على الخدمة الشخصية لرب المنزل، وكانت المطابخ تزدهم بالرجال والنساء من الخدم، وكانت سيدة المنزل لاسيما من البيوت الكبيرة تستعين عادة بالخادمت اللاتي كن يقمن بطحن الحبوب وهو أشق الأعمال المنزلية وأعمال الغزل والنسيج ويذهبن إلى السوق بسلعهن وما إلى ذلك من أعمال المنزل⁽⁴⁾.

رابعاً: طبقة الخدم – ألقابها – واجباتها:

الخدم: هم طبقة من العاملين بالمنزل، أقل منزلة من المشرفين ورؤساء الخدم، وكان يوزعهم على أعمالهم موظف خاص يدعى by wad، إذ يشرف عليهم بنفسه ويهتم بشئونهم⁽⁵⁾. وتعددت جوانب الخدمة المنزلية وزادت الأعمال التي يقوم بها الخدم، فضلاً عن وضعهم الاجتماعي وما يقومون به من الأعمال المنزلية الأساسية التي تجرى يومياً كإعداد الجعة والخبز وأعمال الطهي وتقديم الطعام. وكذلك الحمالين الذين يحملون محفات سيدهم ويحملون المراوح⁽⁶⁾.

وكثير من الخدم قد تدرج في الوظائف، ومنهم من وصل إلى مناصب عالية جداً، حتى إن السقاء وصل إلى درجة عالية كما حدث في عصر الرعامسة، وذكرت أسماء الخدم بجانب سادتهم في بعض الأحيان، وتحديد الأسماء دليل قاطع على مدى حرص السيد على متابعة أعمال خادمه باسمه من العالم الآخر، ونرى من المناظر المصورة على جدران المقابر

(1) عبد العزيز صالح، الشرق الأدنى القديم (مصر والعراق)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1980، ج1، ص 169-170.

(2) مفيدة حسن الوشاحي، مناظر الخدمة المنزلية، ص11.

(3) رمضان عبده علي، حضارة مصر القديمة، ص515.

(4) محرم كمال، الأسرة والحياة المنزلية، ص148-152.

(5) عبد العزيز صالح، الأرض والفلاح في مصر الفرعونية، القاهرة 1974، ص18، ص56.

(6) مفيدة حسن الوشاحي، مناظر الخدمة المنزلية، ص5.

من الدولة القديمة إن الخدم تم تصويرهم بابتسامة خفيفة ورضاء تام وقناعة بحياتهم تختلف عن غيرها من المناظر التي ترجع إلى الدولة الحديثة، والتي أوضحت مدى الثراء النسبي الذي وصل إليه بعض الخدم، ويلاحظ كثرة عدد الخدم اللذين يحتفظ بهم كبار الملاك، ويمكن ملاحظة ذلك من حاشية كل أمير من أمراء الدولة الوسطى في بنى حسن ولذلك تعددت ألقاب الخدم، ومن الممكن اشراك الخادم في أكثر من عمل مثل الحارس الشخصي القائم بالحراسة لسيدته في المنزل ويتبعه أثناء خروجه، واشترك الرجال والنساء جميعاً في تأدية كل الأعمال المنزلية تقريباً على حد سواء، إلا إن السيدات كانت أكثر عدداً، وكانت ملابسهم تلائم جميع الأعمال والحركات التي يقومون بها⁽¹⁾.

أما الذين يسمون (hmw) (حمو) فهم عبيداً أسرى جلبهم أسيادهم في أثناء الحملات العسكرية التي انتصروا فيها سواء كانت في الصحراء الشرقية أو غرب آسيا أو الصحراء الغربية أو الجنوب. وكان من الممكن بيع وشراء العبيد، وتوجد في المتحف المصري أكثر من بردية تدل على عملية شراء وبيع العبيد، ومنهم من تحرر عندما تعلم صنعه أو حرفة وأتقنها وعمل بها⁽²⁾.

ولم ينتظم الخدم في سلم وظيفي معين، ومع حلول الدولة الوسطى ظهر الأجانب وسط طائفة الخدم في المنزل المصري القديم كثرة متميزة، وشكل الكنعانيون معظم هذه الوظائف، وكانت توجد فئتين من الخدم فئة الخدم الوقوف، وفئة أخرى تضم الخدم الجالسين، ويتميز تماثيل الخدم الوقوف بأنهم ببناء - شاحبو البشرة - حلقاء الرأس⁽³⁾.

الأقزام:

يبدو أن المصري القديم منذ بداية العصور اعتاد أن يحيط نفسه بخدمه وحاشيته، وكان من بين الخدم وأفراد الحاشية المحبيين الأقزام، ولقد عثر في إحدى مقابر الأسرة السادسة بمنطقة بني حسن على هيكل عظمي لقزم صورته مناظر المقبرة تحت قدم سيده، وهذا يدل على أنه كان يعمل خادماً في دار صاحب المقبرة أو إنه كان من بين الحاشية المقربين إليه، وتحفظ معظم المتاحف في مصر وانجلترا وأمريكا بعدد من تماثيل الأقزام الصغيرة التي عثر عليها ضمن تماثيل الخدم في المقابر المختلفة⁽⁴⁾.

وكان للأقزام دور هام في خدمة المنازل ورعاية الحيوانات الأليفة، فنرى لهم مناظر مصورة منذ الدولة القديمة، لاسيما منذ الأسرة الرابعة مع غيرهم من خدم وهم يحملون الصناديق وبعض الأدوات الخاصة لصاحب المنزل⁽⁵⁾. وقد يلقب SMS بمعنى تابع إلى خادم، ويدل هذا اللقب على مكانة هذا القزم وغيره من الأقزام الذين قاموا بنفس العمل، وقد يدل هذا على أن الأقزام العاملين بالمنازل لم يختص كل منهم بعمل محدد بل كان يكلف بالعديد من الأعمال، ويدل على أن مهام الأقزام لم تكن بسيطة ومهنية ولكنها في بعض الأحيان أعمال هامة⁽⁶⁾.

(1) مفيدة حسن الوشاحي، مناظر الخدمة المنزلية، ص ص 253-255.

(2) رمضان عبده علي، حضارة مصر القديمة، ص 516.

(3) دومنيل فاليل، الناس والحياة في مصر القديمة، ترجمة: ماهر جويجاني، مراجعة: زكية طبوزاده، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1989، ص 75، ص 79.

(4) علا محمد العجزي، الأقزام في مصر القديمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآثار جامعة القاهرة، 1978م، ص ص 54-56.

(5) المصدر نفسه، ص 60.

(6) المصدر نفسه، ص ص 66-67.

ألقاب خدم المنازل:

كلمة خادم اندرج تحتها العديد من التعبيرات أولها التي استخدمت في عصر الدولة القديمة (*Tkw T3*) (خدم أو خادم) بمعنى خادم، وفي الدولة الوسطى كانت كلمة خادم أو خادمة المنزل تكتب *ḥf/ḥyt*، ومن الألقاب التي استخدمت منذ عصر الدولة القديمة وحتى الدولة الحديثة لقب خادم الدار (*hms*)، وهناك ألقاب أخرى في الدولة الحديثة مثل (*sdmw*)، والتي استخدمت كخادم، وترجمت في العصر المتأخر بالعبد⁽¹⁾.

وكان يعبر عن كلمة خادم بعدة ألفاظ أخرى منها (*sdrn*) أي (من يسمع النداء)، و(*w^cb*) التي تعني (الساقى)، و(شمسو) بمعنى (التابع لسيده) كلما خرج⁽²⁾.

وكان يطلق عليه في بعض الأحيان لقب (عبد) (*hm-hmt* (Slave)) ، ولقب أيضاً بلقب المشرف على المنزل الملكي (*pr-nsu*) (*lmy-r*)، وحمل هذا اللقب العديد من كبار شخصيات القصور الملكية منذ بدايات الدولة القديمة وحتى نهاية العصور الفرعونية، واستعمل لقب في منازل كبار الموظفين سواء في الدولة القديمة أو الدولة الوسطى، واستخدموا لقب (*wb3*) أو (*wb3y*) منذ عصر الدولتين القديمة والوسطى كخادم أو خادمة منزل، وكساقى منذ بداية الدولة الحديثة، واستطاع بعض الأجانب الوصول إلى هذا اللقب⁽³⁾.

واجبات خدم المنازل:

كانت طائفة الخدم في عصر الفرعونية تضم عدداً من المهن التي نعتبرها من واجبات الخدم الأساسية والشخصية في المنزل المصري القديم، ومنها على سبيل المثال: إعداد الخبز وإعداد الجعة وإعداد اللحوم بكل أنواعها وتقديم الشراب وتقديم الولائم والقربان، إلى آخر هذه الواجبات⁽⁴⁾.

1. إعداد الخبز:

تمثل صناعة الخبز مكانة كبيرة بين الأعمال الأساسية المنزلية لأهمية الخبز كغذاء يومي في مصر القديمة، وتجري مراحل هذه العملية في أماكن متعددة كما صورتها مناظر الحياة اليومية في مصر القديمة، وتتم هذه العملية في المخبر أو في فناء المنزل وأحياناً أثناء القيام بعمليات التخزين أو بداخل الحقول، وكان المشرف على المخبر يتمثل عادة بصورة ممثلي الجسم متكئاً على عصا ليراقب الخدم المكلفون بعملية الخبز، وصورته التماثيل بنفس الهيئة.

وتمر عملية إعداد الخبز بمراحل متعددة، وهي:

1. **الدق:** وصورت هذه العملية في مناظر وتماثيل الدولة القديمة والدولة الوسطى.
2. **النخل:** حيث يقوم الخادم بنخل الحبوب قبل أن تطحن وبعد إتمام عملية الدق.
3. **عملية الطحن:** وهي عملية جرش الحبوب، وتقوم بها عادة خادمتان وكان يصورهن الفنان في التماثيل بشعر قصير مستعار، كما شاركهم الرجال هذا العمل في بعض الأحيان.
4. **النخل في المرحلة الثانية:** ويتم النخل بواسطة إناء منقوب ينزل منه الدقيق مع إناء آخر موضوع على الأرض، أما الباقي فيجمع لطعام الحيوانات، وكان يقوم بهذه العملية في الدولة الحديثة رجال، ولذلك تعددت أوضاع الجلوس والوقوف.

(1) مفيدة حسن الوشاحي، مناظر الخدمة المنزلية، ص 17.

(2) رمضان عبده علي: حضارة مصر القديمة، ص 515.

(3) A. Gardiner, Egyptian Grammar. Third Editio, London 1973, p. 624.

(4) دومنيل فالبييل، الناس والحياة في مصر القديمة، ص 76-80.

5. **العجن:** ويطلق عليه (*sw3dt*) (*w3dty*)، وتتم هذه العملية بخلط الدقيق بالماء وقليل من الملح أو العسل أو اللبن وأحياناً بالبذور وربما الدهون، وكان الخادم يعجن بكتا يديه على لوح من الخشب أو في إناء يشبه أواني الجعة، وفي الدولة الحديثة أصبح يعجن على منضدة ذات ثلاث قوائم⁽¹⁾.
6. **تشكيل العجين:** بعد الانتهاء من عملية العجن يقطع الخادم العجين باليد اليمنى بينما يده اليسرى تنشر الدقيق على الخبز ويفرش العجين على لوح خشبي.
7. **الجلوس أمام الفرن:** تعددت أشكال الأفران في مصر القديمة، واختلف العلماء حول طريقة الخبز نفسه، ومثلت التماثيل في عصر الدولة الوسطى لاسيما النماذج الخشبية سيدتان تجلسان أمام فرن على شكل برميل⁽²⁾. وتوضح اللوحات الواردة نماذج مخازن الغلال ومناظر إعداد المراكب من مقبرة (نق - وع) في بني حسن.

2- إعداد الجعة:

تتشارك عملية إعداد الجعة مع عملية الخبز في الخطوات الأولى لكل منها مثل (الدق - جرش الحب - تشكيل العجين)، إلا إن عجينة الجعة تخبز بعد ذلك خبزاً خفيفاً وتوضع في قوالب ساخنة حتى يحمر سطحها وتعصر ويصفى الخليط بالضغط عليه حيث يضيف إليه الخادم الماء من حين إلى آخر، وتجرى عملية إعداد الجعة في أماكن منفصلة ومستقلة، وتمر عملية إعداد الجعة بمرحلتين هي:

1. **عصر الجعة:** وهي من أقدم عمليات الخدمة المنزلية التي صورتها الحضارة المصرية القديمة، منذ عصر ما قبل الأسرات ويقوم بها خادم يلقب ب(*fty*).⁽³⁾
2. **تنظيف الأواني وصب الجعة:** وهي عملية يقوم بها رجلان الأول يجلس القرفصاء ماداً إحدى ساقيه ويثنى الأخرى ويضع الأنية بينهما، ثم ينظف الأنية من الداخل، ويقف الخادم الثاني منحنياً ماسكاً بإناء ممثلياً بالجعة ويصب السائل في أواني مرصوفة بجوار بعضها البعض⁽³⁾. وعلى الرغم من صب المصريين القدماء للجعة إلا أن البرديات الأدبية قد حذرت من شربها حتى لا يصاب الإنسان بالغيثان.

3- إعداد اللحوم والطيور والأسماك:

بينت مناظر وتماثيل الدولة القديمة والوسطى والحديثة عناية فائقة في تصوير وتجسيد هذه الأعمال المنزلية الهامة والتي كانت تتم أحياناً بجانب مكان الصيد، واستمر الاهتمام بهذه العمليات حتى العصور المتأخرة، وكان يقوم بتنظيف الطيور وخاصة الإوز خادم يطلق عليه صائد الطيور (*wh 3pdm*) ويقوم بعد ذلك بسلقها أو شويها، وكان يطلق على إعداد قطع اللحم وطهي اللحم والتي صورت منذ الأسرة الرابعة اسم (*dsti*)، كما يقوم الخدم بصيد وتنظيف وطهي الأسماك سواء بالشوي أو السلق الخ⁽⁴⁾.

ومن الواجبات الهامة أيضاً والتي نراها كثيراً في مناظر مقابر الأشراف وكبار رجال الدولة ومقابر الملوك مناظر توضح عملية تقديم القرابين والولائم، وصورت مناظر المقابر حاملات القرابين وعلى رؤوسهم السلال وفي أيديهم الطيور والتي ظهرت منذ الأسرة السادسة واستمرت حتى عصر الانتقال الأول، وازدهرت في الأسرتين الحادية عشرة والثانية عشرة، وهي تمثل نساء يذهبن للسوق يحملن سلال أو صناديق ممتلئة بكل المواد التموينية فضلاً عن الطيور، ويرى (بترى) إن الذهاب للسوق يتناسب مع عمل المرأة، ومن أروع ما حفظ لنا من نماذج منحوتات خشبية ملونة تمثل حاملات القرابين

(1) مفيدة حسن الوشاحي، مناظر الخدمة المنزلية، ص 84 ، ص 86 ، ص 90.

(2) M. JOHN Garstang. Excavations at Beni Hasan (1902-1904), in ASAEV (1904), pp. 03 – 04, pls. II-, IV-V.

(3) مفيدة حسن الوشاحي، مناظر الخدمة المنزلية، ص 108-110.

(4) المصدر نفسه، ص 252.

يحملن تمثال خشبي لحاملة القرابين عثر عليها ضمن مجموعة من النماذج الخشبية في سرداب مقبرة (مكت رع) في صخر الوادي المسمى بوادي (سعنخ كارغ) (منتوحتب) جنوب الدير البحري في طيبة، وهي تمشي مشوقة القامة - فارعة القوام - وعلى رأسها أربعة أوان من النيبيذ - وتمسك بيدها بطة حية⁽¹⁾ (لوحة 3).

خامساً: الفن والفنان:

يُعرف الفن على أنه تعبير عن مثل جمالية في أعمال الإنسان، ومن ثم فإن لكل فن أسلوبه وقواعده وخصائصه، والفن المصري شأنه شأن كل الفنون له أصوله وتقاليده وأهدافه، الفن المصري هو ثمرة العقيدة الدينية، التي آمنت بدوام هذا النظام الكوني، ومن ثم فهو مشابه لغيره من الفنون، وكان الفن المصري القديم يخدم جميع الأغراض، فلم يخدم الغرض الديني حسب بل خدم اتجاهات كثيرة أخرى في حياة المصري القديم، ومن ثم حدث التطور الحضاري الهائل لهذا الفن، ويمكننا أن نشاهد فناً راقياً له مثله الجمالية التي يستهدفها.

وترسخت خصائص الفن المصري مع مولد الكتابة، وقد شمل فن النحت طائفة من تماثيل نذرية صغيرة من العاج تصور إناثاً عرايا ذوات قَدٍ رشيق أو كاسيات ملابس ذات ثنايا، وعرف الفنان المصري كيف يخلد الفكر المصري ومثله العليا منذ عصور ما قبل التاريخ وحتى العصر اليوناني الروماني، ولم ينته هذا الإنتاج الفني المبدع على مدى أكثر من أربعة آلاف عام، إلا مع وصول المسيحية إلى مصر، إذ أسفرت عن مظهر جديد للفن وهو الفن القبطي الوليد⁽²⁾.

لم يعثر على تماثيل بالمعنى الحقيقي من عصر ما قبل التاريخ، ويبدو أن صناعتها لم تكن منتشرة في هذا العهد وكذلك في العهد الثاني، وأقدم تماثيل بمعناها الحقيقي يرجع تاريخه إلى نهاية الأسرة الثانية، وكان العالم (لبسيوس) أول من أشار إلى النسب في التماثيل الأدمية، وتقاليده الفن لم تكن عائقاً في رسم الأجسام الخارجة عن حد المألوف أو الأجسام التي لم تكن في هيئة طبيعية مثل الأقرام والراعي النحيل والعجانة والراقصة وأصحاب الحرف والصناعات. وكان للاعتقادات الدينية أثراً هاماً في عمل التماثيل، وكان لزاماً على الفنان المصري أن يوجه مهارته الفنية إلى تشكيل وصناعة التماثيل ليصل بها إلى أقصى درجة من الرقي والذوق السليم، وكان النحات المصري له ثلاث طرق، وهي:

أولاً: أن ينقل التمثال الصورة التي ينحتها من الطبيعة مباشرة.

ثانياً: أن يحاكي نموذجاً متفقاً عليه من قبل.

ثالثاً: أن يصنع تماثاله من الطبيعة بواسطة صورة مطبوعة من الأصل، وكان ينحته بصورة مطابقة للأصل لضرورة دينية (أي لتحل الروح المادية فيه إذا اختفى الجسم الأصلي) وذلك في عهد الدولة القديمة، وتكونت طائفة عظيمة من النحاتين، وكان لوفرة الأحجار الجيرية البيضاء في (طرة) الأثر في تخفيض تكاليف عمل التماثيل، مما سهل انتشار فن النحت في عهد الأسرتين الخامسة والسادسة، ونرى كل موظف كبير يصنع تماثلاً لنفسه، ولم يقتصر هؤلاء على صنع التماثيل لأنفسهم، بل كانوا يضعون تماثيل الأفراد أسرتهم وخدمهم⁽³⁾.

(1) محمد صالح علي، سوروزيان هوريج، دليل المتحف المصري، ترجمة: محمد صالح علي، مراجعة: احمد عبد الحميد

يوسف، مطابع المجلس الأعلى للآثار، القاهرة، 1999، ص 108.

(2) محمد صالح علي، سوروزيان هوريج، دليل المتحف المصري، ص 17-18، ص 22.

(3) سليم حسن: مصر القديمة، ج 2، ص 313، ص 326-327، ص 343.

الفنان المصري القديم:

كان الفنان المصري القديم طوال تاريخ مصر القديم الدعامة الأولى للحضارة المصرية، إذ كان يدرّب على تصوير علامات الكتابة الهيروغليفية ونقشها، ويدربون أيضاً على نحت الأشكال الكاملة، وأجزاء من الجسم كالرأس وغيرها، وكانت لهم خبرة كبيرة في العمل في المواد الخام مثل الذهب الفضة والعاج والابنوس. ومن صفات الفنان المصري أنه كان قوي الملاحظة ذا حس مرهف وقدرة نفيسة بارعة، ومهارة صناعية ممتازة، وتشهد له جميع أعماله بما له من صبر وجلد، وكان شديد التمسك بالعادات والتقاليد وإيثار معاني الهدوء والوقار والجلال، واستوحى الأمانة من البيئة المحيطة به، حتى إنه يمكن الاعتماد على الأعمال النفيسة في التعرف على مشاعر المصريين وعقائدهم وأحوالهم الاجتماعية والاقتصادية وفي أزمنتهم المختلفة. وكان الفنان في الغالب من الطبقة الوسطى، ومنهم من كان من الطبقات الممتازة، ومنهم من كان يحمل لقب الإمارة، وتدل آثار العمارة على إن (توتمس) رئيس النحاتين في عهد (اخناتون) كان يعيش في بيت لا يقل عن بيت الوزير. ولم يكن الفنان المصري أقل اعتزازاً بنفسه وفخراً بعمله الفني، فقد أشاد أحد النحاتين من الأسرة الحادية عشرة بقدرته على تمثيل الجسم في أوضاع وحركات مختلفة، وذكر آخر بأنه لم يتلق الإرشاد من رئيس وإنما قلبه هو الذي يرشده، معنى ذلك إن الفنان لم يكن لأحد سلطان عليه في عمله، وإنه كان يستوحى فيه شعوره ووجدانه وهو أسمى ما يفخر به فنان في العصر الحاضر⁽¹⁾.

سادساً: المواد الخام وأثرها على فن النحت (فن صناعة التماثيل):

مما لا شك فيه إن الخامة تمثل العامل الذي يمثل المرتبة الثالثة في تحديد شكل العمل المنحوت، ثم يأتي أثر البيئة والأثر الفكري، والمادة التي يصنع منها النحات تماثله تضع حدوداً للجماليات الفنية⁽²⁾. وكان لوفرة الأحجار المختلفة في مصر القديمة الأثر الكبير في تشييد المعابد الضخمة والمقابر ذات الغرف العديدة، وإقامة التماثيل الكبيرة، وذلك بخلاف الدول الأخرى مثل بابل التي لم تتوفر فيها الأحجار فكانت أعمالها المعمارية من اللبن وتماثيلها صغيرة وقليلة، وبمقارنة ما صنع من الأخشاب والنحاس في عصور مصر القديمة ما يوضح ما للمادة من أثر في صناعة التماثيل. كانت معظم التماثيل تصنع من حجر الجير الأبيض لجودة مادته ورخاوتها وسهولة نحتها واحتفاظها بألوانها⁽³⁾. ويذكر محمود فؤاد مرابط في كتابه (الفنون الجميلة عن القدماء) عشرة أنواع من الأحجار التي استخدمها المصريون في نحت تماثيلهم، وهي:

1. الجرانيت الوردي والأسود والرمادي le grant , rose. noir , etgris
2. الحجر الجيري أي الكلس la pierre calcaine
3. الديوريت ladorite
4. البازلت la Basalte
5. الشست la Schiste

(1) محمد أنور شكري، الفن المصري القديم "من بداية العصور وحتى نهاية الدولة القديمة"، القاهرة، 1965، ص 78-81.

(2) صبحي الشاروني، فن النحت في مصر القديمة وبلاد الرافدين - دراسة مقارنة، تقديم: ثروت عكاشة، الدار المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة، 1993، ص 99.

(3) محمد أنور شكري، الفن المصري القديم، ص 1029.

6. حجر رملي احمر la gres rouge
7. البريش الأخضر la Broche verte
8. المرمر la allatre
9. خشب الجميز la boisde sy comore
10. البرونز la Bronze

وأكد النحات العالمي المعاصر (هنري ميور) على أن الصدق مع الخامة يجعل الحجر يستمر في التعبير عن قوته الصخرية الجبارة حتى بعد نحته، وذكر أن للمكان الذي يوضع فيه التمثال أهمية كبرى، فمثلاً التماثيل المنزلية التي تصنع لتوضع في الأماكن المغلقة المسقوفة تختلف تماماً عن التماثيل التي تصنع لتوضع في الصحراء وترى من مسافات بعيدة، ليس فقط فيما يتعلق بالحجم ولكن أيضاً في أسلوب التنضيد وفي الجوانب التي تحظى باحترام أكبر⁽¹⁾.

وصنع النحات المصري القديم أغلب تماثيل الأتباع والخدم والجواري من مواد طبقة لينة، كالحجر الجيري والخشب والأبنوس، وهناك بعض التماثيل الفخارية والعاجية، وهذه التماثيل تتضح بها مدرسة الفن الحر، كما ظهر في صورهم المنقوشة على جدران المعابد والمقابر وسطوح النصب، فجاء تعبير الفنان عن الحركات التي يؤديها الخدم في أعمالهم حر ولا يلتزم بشيء سوى إظهار الحركة المتنوعة في هياكلهم وأوضاعهم، وترتب على تحرر المثاليين في نحت التماثيل الخاصة بالخدم والأتباع والجواري وإن تعددت أوضاعها، فظهرت من نماذجها الظرفية ما يمثل عاملاً ينحت ليعصر الجعة وآخر يميل بجسده ليعجن الحب وفخرانيا نحتت عظامه من قسوة العوز والفقر ... الخ، وكانت تماثيل الخدم في بعض عصورها تمثل جانباً من قناع الترف والزينة صنعت من الأبنوس والمعدن والمرمر ... الخ⁽²⁾.

وازدهرت في أواخر فترة ما قبل الأسرات وبداية عهد الأسرات صناعة التماثيل من العاج، وبلغت حداً كبيراً من الدقة والكمال وإن كانت رطوية الأرض وأملاحها أضراً كثيراً بما كشف عنه، وبدأ النحات يصنع التماثيل الصغيرة من الحجر، وأهم هذه التماثيل تماثلان أحدهما يمثل امرأة عارية تضع يدها تحت صدرها، وكانت العينان من مادة مختلفة (مصنوع من اللازورد)، وهو موجود حالياً بمتحف الاشموليان (لوحة 4 د)⁽³⁾.

كيف يتم نحت التماثل:

تتم هذه العملية حسب المادة الخام التي يصنع منها التماثل، وعلى النحو الآتي:

- ينحت التماثل من الخشب بمقشر ذي مقبض من خشب ونصل نحاس.
- ينحت التماثل من الحجر الرخو بمنحاة من نحاس وموق من خشب.
- إما الأحجار الصلدة فيستخدم في نحتها أدوات من الصلب أو النحاس أو البرونز ركبت فيها قطع من الماس أو أحجار أخرى ثمينة.

كان النحات يرسم الخطوط العامة على الحجر ثم يزيل الصبيان ما يزيد من الأجزاء المحيطة بهذه الخطوط، ثم يعود ليرسم خطوط جديدة فينحت الصبيان ما يزيد عليها مرة أخرى، وكان ذلك يتكرر حتى تظهر ملامح التماثل، فيأخذ النحات في نحت تفاصيله، وتنتشر الأجزاء الزائدة بمناشير من نحاس في الدولة القديمة أو برونزية من الدولة الوسطى أو من الحديد من العصر المتأخر، وكان يستعان في هذا كله بمسحوق حكاك من (رمل المرو)، والتفاصيل الدقيقة تؤدي بأداة مديبة، وتنقش بعد ذلك الكتابات الضرورية وهي تقتصر في الدولة القديمة على ألقاب صاحبة واسمه، وكانت تصقل

(1) صبحي الشاروني، فن النحت في مصر القديمة وبلاد الرافدين، ص 102، ص 105، ص 107.

(2) عبد العزيز صالح، الفن المصري القديم، ص 313.

(3) محمد انور شكري، الفن المصري القديم، ص 42-43، ص 45.

بمصاقل من حجر أملس، وكان يستعان في نحت التماثيل الكبيرة بإقامة سقالة من الخشب حولها، ويلون التمثال في نهاية الأمر بالألوان الطبيعية⁽¹⁾.

سابعاً: دراسة تتبعية لتماثل الخدم والأتباع (بعض النماذج من المنزل المصري القديم)

نرى من تماثيل الخدم والأتباع نوعاً من التنوع والحيوية تسهم في إعطائنا فكرة عن ملامح الوجه المركبة ذات الحيوية واللفظ إلى حد ما، وبدأ ظهور هذه التماثيل في أواخر الأسرة الرابعة، ثم زادت في العدد والتعقيد، وحفظت في السرايب في أواخر الدولة القديمة، وهذه التماثيل تنقل للمشاهد نفس الإحساس بالحركة والجسد المشحون بالعمل، إذ الرجال منهمكون في العمل كصانعي الجعة والخبازين والجزارين والطهاة ... الخ⁽²⁾.

وفي نهاية الدولة القديمة ظهرت إلى جانب تماثيل الخاصة بمجموعات خشبية لتماثل الأتباع والخدم، وظهرت فيها خشونة الصناعة، وما كان يميزها أن صانعوها صنعوا منها مجموعات مترابطة، وعبروا بها عن الأوضاع المختلفة للأعمال التي يقومون بها، وجعلوها مصدراً من مصادر تصوير الحياة العادية في البيوت وفي مجالات العمل في الأوساط الشعبية الخامسة⁽³⁾.

وزاد عدد تماثل الخدم وهم يؤدون أعمالهم المختلفة، وذلك منذ عهد الأسرة الخامسة ومنها التماثيل التي توضع في السرداب، ومنها تماثل لخدام يشوى إوزة، أو يطبخ طعامه في قدر أو يذبح ثوراً مقيداً أو يحمل متاعاً، أو يصنع قدوراً لوحة (5 - ب، ج)، ومن النساء من تطحن الحب على رحي من حجر لوحة (6 - ب)، أو تتخذ الدقيق، كما أن الرجال أو النساء من يعد الجعة لوحة (6 - ج)، أو يطبخ الخبز لوحة (6 - أ)، وكان أغلب هذه التماثيل يصنع من حجر كبير، وهناك منها ما أصبح يصنع من الخشب، ويتخذ الخدم في تماثيلهم أوضاعاً وحركات متنوعة تتفق مع ما يقومون به من أعمال، ومن تماثيلهم ما نقشت عليه أسماؤهم بما كان يجعلها في عقيدة المصريين وثيقة الصلة بأشخاص من خدم صاحب المقبرة⁽⁴⁾.

وتماثل الخدم استعاض بها المصري القديم عن الدفنات ومعظمها يتركز على الأعمال التي تتعلق بخدمة يمكن ان تؤدي في العالم الآخر، ويلاحظ (الدكتور علي رضوان) أن الفنان لا يعتد بهيئات أجسام الخدم ولا بتناسق أعضائهم، وبعض الأحيان يستشعر البؤس والعبوس والبلاهة في وجوههم، وتتراوح هذه التماثيل عادة بين 35سم إلى 40سم، وهناك تماثيل لبعض الأقرام نستطيع أن ندخلها في تماثيل الخدم، فمثلاً تماثل القزم (خنوم حناب) هناك نقاش حول نسبته إلى تماثيل الخدم، وذلك لوجود كتابة على قاعدته (imy-r أي (المشرف)، إذ كان مشرفاً على النساخين، ونلاحظ هذا التمثال عدم الاعتداد بالنفس، ويرى علي رضوان أنه كان رئيس الخدم أو الأتباع، وهناك تماثل (للفخار) محفوظ في شيكاغو بأمريكا منحوت من الحجر الجيري يبدو فيها رجل جالس على (عجلة الفخار)، ويشير بعض العلماء إلى أن التضخم الموجود في رأس هذا الفخار يشير إلى حالة مرضية، أما بروز عظام الصدر وتضخم الكف والأصابع فهو يتماشى مع طبيعة عمله، وأذانه كبيرة لا تتناسب مع الرأس، وتبدو البلاهة والوجوم على وجهه، أي أنه من الطبقة الكادحة العاملة لوحة (5 - د)⁽⁵⁾.

(1) محمد انور شكري، الفن المصري القديم، ص ص59-60.

(2) سيريل الريد، الفن المصري القديم، ترجمة: احمد زهير، مراجعة: محمود ماهر طه، القاهرة، 1990، ص 138.

(3) عبد العزيز صالح، الشرق الأدنى القديم (مصر والعراق)، ص 162.

(4) محمد أنور شكري، الفن المصري القديم، ص ص134-135.

(5) للمزيد ينظر: علي رضوان، محاضرات في قسم الآثار المصرية، كلية الآثار، جامعة القاهرة، 1985م.

ويوجد أيضا نموذج من تماثيل الأقرام التي تعد من ضمن القطع التي تمثل الخدم، إذ يبدو من وجه تمثال الكاهن (كا ام قد) ملامح نبل رجال الدين، والهيئة ووضع اليدين وضع تعبد ومهابة، ولقد زين النحات هذا التمثال بباروكة للشعر، وهذا التمثال محفوظ بالمتحف المصري (لوحة 5 - أ) (1).

هناك تماثيل أخرى توضح انشغال أصحابها في مختلف الواجبات، وكانت معظم التماثيل في الأسرة الخامسة تصنع من الحجر الجيري، ولكن في الأسرة السادسة كان معظمها من الخشب، وهناك العديد من العلاقة المختلفة بين التماثيل وأشكالها، وتوضح قوة الملامح في (جيبين عابث وقاسي)، وكانت تتحت معه ألقابه وأسماءه لكي توضح شخصيته.

وتماثيل الخدم تعطينا مدى واسع للأوضاع المناسبة التي يعبر عن الأنشطة التي يشتغل بها الخادم، ومن هذه الأوضاع: الراكع الذي يطحن الحبوب، والمقرفص الذي يصنع الجعة، والمنحني الذي يعصر الشعير.

ومن سوء الحظ أن معظم نماذج تماثيل الخدم الحجرية غالباً ما تفقد أرجلها وأذرعها.

وجدير بالذكر أن كل شيء عن هذه التماثيل صمم لكي يوضح الأنشطة التي يقومون بها وفي الغالب الأعم تكون بسيطة وليس لها هوية محددة (2).

ومن هذه التماثيل نموذج يمثل خادماً يضغط لكي يعصر الجعة ويصفيها خلال مصفاة وهو منحني، ويظهر عليه أثر الضغط في عضلاته ووجهه الغليظ الملامح، وهذا التمثال من مقابر الجيزة، طوله حوالي 36سم منحوت من الحجر الجيري الملون، ويعود إلى زمن الأسرة الخامسة، ومحمفوظ حالياً بمتحف هيلدسهايم.

ونموذج خشبي آخر ملون يمثل خدام يطحنون الحبوب على ألواح خشبية، يعود إلى مدة حكم الأسرة السادسة، ومحمفوظ حالياً بالمتحف البريطاني (3).

ونموذج آخر ينتمي إلى أواخر الأسرة الخامسة، وهو لامرأة قوية من الخدم بوجهها الغليظ غير الوسيم منقبة طويلة عارية الصدر إلا من قلادة مبهمة من خرز ملون، وتعمل في تصفية عجينة الجعة بمصفاة فوق إناء كبير ذي مثقب قصير، ورأسها مرفوعة وكأنها تحدث غيرها، منحوتة من حجر جيري ملون بارتفاع 28سم وعرض 10سم وطول 16سم، عثر عليها في الجيزة في مصطبة (مرسو عنخ) ضمن حفائر سليم حسن موسم (29-1930م) دولة قديمة - نهاية الأسرة الخامسة.

ونموذج آخر لخدام يجلس على مقعد صغير ويمسك بين ساقيه إناء ينظف جوفه أو يظليه، وأمامه ثلاث نقر بيضاوية تستقبل ثلاث أوان أخرى، والخدام بدا بشعر أسود وقصير، نقبه قصير، وهو منحوت من حجر جيري ملون، بارتفاع 13سم وعرض 18سم وطول 28سم، عثر عليه في سقاره في مصطبة (بتاح شيس)، ضمن حفائر مارييت عام 1860م، دولة قديمة نهاية الأسرة الخامسة.

نموذج فريد يمثل حامل سلة في زمن (عنخ بيببي)، ويعد هذا النموذج من روائع هذا النوع من تماثيل الخدم، إذ يتقدم الخادم هنا وهو يقظاً متسع العينين على ظهره حقيبة معلقة بحزام حول رقبته وفي يديه صندوق مزخرف جميل، ويعد هذا التمثال أجمل ما نحت من هذا النوع في الأقاليم كافة، وهو منحوت من الخشب مغشى بجص ملون (مير)، عثر عليه في مقبرة (عنخ بيببي) المقلب (جي الأسود)، ضمن حفائر مصلحة الآثار المصرية سنة 1894م، نهاية الأسرة السادسة (4).

وكانت تماثيل الجوارى والأنتباع الصغيرة قد بلغت قسطاً من النجاح وذلك في سلامة النسب ورقة التفاصيل، وإن تفاوتت فيما بينها من حيث الحيوية ودقة الصناعة، ومن أمتع ما يستشهد به تماثلان لجاريتين من حاملات القرابين في

(1) علي رضوان، محاضرات في قسم الآثار المصرية.

(2) Gay Robins: The Art of Ancient Egypt "servants statues, London 1997, pp. 74- 75.

(3) Gay Robins: op. cit. p. 75.

(4) محمد علي صالح، هوريج سوروزيان، المتحف المصري، ص ص 490-502.

مقبرة (مكت رع) ظهر فيها جمال التعبير وصفاء الملامح وتفاصيل الثياب المشغولة بالخرز ما يجعلهما يفوقان أشباههما من عصر الانتقال، أحدهما محفوظة بالمتحف المصري بالقاهرة⁽¹⁾.

وعثر على مجموعة من خمسة وعشرين نموذجاً رائعاً من الخشب كانت في سرداب مقبرة (مكت رع) محفورة في صخر الوادي المسمى بوادي (سعنخ كارع) جنوب الدير البحري في طيبة، وقد وزعت هذه النماذج بين المتحف المصري بالقاهرة ومتحف المتروبوليتان للفنون في نيويورك، وهي تمثل كل أفراد أسرة (مكت رع) وخدمه وعماله في تماثيل صغيرة تستحوذ على الإعجاب برفقتها الفاتقة، إذ نجد حدائقه ومصانعه ومخازنه ومناحي النشاط في مزرعته، لتمثل عالم حقيقي من نماذج صغيرة حفظت لنا ذلك المجتمع الساحر الجميل أثناء العمل، ونرى في هذه النماذج مختلف الأنشطة مثل صيد الأسماك وإحصاء الماشية وورشة النسيج وورشة النجارة ... الخ⁽²⁾.

وهناك أيضاً تمثال يمثل نموذج رائع يوضح فيه الفنان ملامح الشخصية المهمومة بالأعمال، وترى فيه اليقظة من عيناه المفتوحتان وحركة يده اليسرى وهو جالس أمام الناس لكي يشوى البط، وهي طريقة لإعداد اللحوم التي من واجبات الخدم، منحوت من الخشب، ومطلي بالبلاستر، يرجع إلى أواخر عصر الانتقال الأول، ومحفوظ بمتحف تورين بإيطاليا Turn, Museo Egizio⁽³⁾.

ويوجد نموذج رائع للتماثيل البرونزية النادرة، ويوضح هذا النموذج حامل الخبز من مجموعة السيدة (ايسيل روتر ستون) الأكثر انتشاراً ومعرفة في لندن، والتماثيل البرونزية نادرة للغاية، وقد حفظ بطريقة بدیعة، ونلاحظ أن التمثال مفقود القدم، ويصل طوله حوالي 16سم، ووجهه يمثل وجه شاب يرتدي أزراراً على هيئة (الشنديت)، ويحمل فوق رأسه كومة من الخبز.

وهناك مجموعة مماثلة لهذه التماثيل في متحف برلين مصنوعة من البرونز أيضاً، وهي مجموعة تمثل أشخاصها في جسوم هزيلة، وليس هناك أي دليل أو إشارة على عضلات في الجسم، وهذه الطريقة تدل على أنهم ينتمون إلى العصر المتأخر من القرن الثامن إلى القرن الرابع قبل الميلاد.

وقد تميز فن الدولة الوسطى والدولة الحديثة بالرفقة والجمال والإتقان وتتبع المدرسة التقليدية في الفن وهي الهدوء والوقار وإظهار التماثيل بصورة جيدة، والشكل رقم (3) (اللوحة XIX pl.) يمثل تمثال صغير راعع ربما للتعبد إلى الصلاة، ويلبس إزاراً بسيطاً بدون حزام، وعلى ظهره يوجد شريط من الكتابة يمتد من وسط الكتفين وحتى آخر الظهر مكتوب عليه اسم بسماتيك، وطريقة الكتابة تشير إلى أنه ينتمي إلى الأسرة السادسة والعشرون، ويكتب (nit psmtk 3hpp/h3pp)⁽⁴⁾.

النتائج:

كان المصري القديم يهتم بفن النحت منذ بدايته في عصور ما قبل التاريخ وخلال العصور التاريخية التالية، وكان يهتم بمنزله الذي هو مسكنه ويقضي فيه معظم سنوات عمره بل كل سنوات عمره. وكان المصري القديم يهتم بمحتويات وأثاث بيته ليحمله وسيلة للراحة بعد عناء اليوم الطويل من العمل، وكان من وسائل هذه الراحة أن اتخذ عدداً من الخدم والأتباع داخل منزله ليسهلوا عليه الحياة.

وتناولت هذه الدراسة مفهوم الخدمة المنزلية والواجبات الأساسية والشخصية لخدم المنازل وكذلك ألقابهم. وتم الإشارة والتطرق أيضاً إلى المواد المستخدمة في صناعة تماثيل هؤلاء الخدم والأتباع والجواري. وتتبعنا في دراستنا بعض نماذج هذه التماثيل منذ بداية معرفة النحت وحتى العصر المتأخر.

(1) عبد العزيز صالح: حضارة مصر وأثارها، ص438.

(2) محمد علي صالح، هوريج سوروزيان، المتحف المصري، ص130.

(3) Eugen Strouhal: Life of the Egyptians, Cairo 1992, pp. 124 - 125.

(4) Wilhelm Spiegelberg: A Bronze Statue of a Cake-Carrier, in: JEA Vol. 16, No. 1/2 (May, 1930), pp. 73-74, pl. XIX-XVIII.

المصادر

1. إبراهيم يوسف الشتلة، جذور الحضارة المصرية، مطبعة بركات، القاهرة، 1998.
2. جيفري سنسر، مصر في فجر التاريخ (مشرق الحضارة في وادي النيل)، ترجمة: عكاشة الدالي، مراجعة: تحفة هندوسة، القاهرة، 1999.
3. دومنيل فاليل، الناس والحياة في مصر القديمة، ترجمة: ماهر جويجاني، مراجعة: زكية طبووزاده، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1989.
4. رمضان عبده علي، حضارة مصر القديمة منذ أقدم العصور وحتى نهاية الأسرات الوطنية، مطابع المجلس الأعلى للآثار، القاهرة، 2004.
5. سليم حسن، مصر القديمة، في عصر ما قبل التاريخ إلى نهاية العصر الاهناسي، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993.
6. سيد توفيق، تاريخ الفن في الشرق الأدنى القديم (مصر والعراق)، دار النهضة العربية، القاهرة، 1987.
7. سيريل الريد، الفن المصري القديم، ترجمة: احمد زهير، مراجعة: محمود ماهر طه، القاهرة، 1990.
8. صبحي الشاروني، فن النحت في مصر القديمة وبلاد الرافدين - دراسة مقارنة، تقديم: ثروت عكاشة، الدار المصرية اللبنانية للنشر، القاهرة، 1993.
9. عبد العزيز صالح، الأرض والفلاح في مصر الفرعونية، القاهرة 1974.
10. عبد العزيز صالح، الشرق الأدنى القديم (مصر والعراق)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1980.
11. عبد العزيز صالح، الفن المصري القديم، تاريخ الحضارة المصرية القديمة، العصر الفرعوني، المجلد الأول، تأليف نخبة من العلماء، مكتبة النهضة المصرية، 1962.
12. عبد العزيز صالح، حضارة مصر وآثارها، القاهرة، 1980.
13. عبد المنعم عبد الحليم، الصناعات، تاريخ الحضارة المصرية القديمة، العصر الفرعوني، المجلد الأول، تأليف نخبة من العلماء، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962.
14. علا محمد العجزي، الأقزام في مصر القديمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآثار جامعة القاهرة، 1978م.
15. علي رضوان، محاضرات في قسم الآثار المصرية، كلية الآثار، جامعة القاهرة، 1985م.
16. محرم كمال، الأسرة والحياة المنزلية، تاريخ الحضارة المصرية القديمة، العصر الفرعوني، المجلد الأول، تأليف نخبة من العلماء، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1962.
17. محمد أنور شكري، الفن المصري القديم "من بداية العصور وحتى نهاية الدولة القديمة"، القاهرة، 1965.
18. محمد بيومي مهران، دراسات في تاريخ الشرق الأدنى، الحضارة المصرية، ج5، الإسكندرية، 1999.
19. محمد سمير، تطور المساكن والقصور في مصر القديمة من أقدم العصور حتى بداية الدولة الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآثار، جامعة القاهرة، 1980.
20. محمد صالح علي، سوروزيان هوريج، دليل المتحف المصري، ترجمة: محمد صالح علي، مراجعة: احمد عبد الحميد يوسف، مطابع المجلس الأعلى للآثار، القاهرة، 1999.
21. مفيدة حسن الوشاحي، مناظر الخدمة المنزلية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآثار، جامعة القاهرة، 1980.
22. والتر امري، مصر في العصر العتيق الأسرتان (الأولى - الثانية) ترجمة: عبد المنعم أبو بكر، إشراف: الإدارة العامة للنشر والثقافة، القاهرة، 1975.
23. Eugen Strouhal: Life of the Egyptians, Cairo 1992.
- A. Gardiner, Egyptian Grammar. Third Editio, London 1973.

24. Gay Robins: The Art of Ancient Egypt "servants statues, London 1997.
25. M. JOHN Garstang. Excavations at Beni Hasan (1902–1904), in ASAEV (1904).
26. Wilhelm Spiegelberg: A Bronze Statue of a Cake-Carrier, in: JEA Vol. 16, No. 1/2 (May, 1930).

موازنة بين شرحي الثمانيني وابن يعيش على التصريف الملوكي لابن جني
في باب (عقود وقوانين يُنتَفَعُ بها في التصريف)

الباحث. محسن عدنان محسن

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

A Comparison Between the Two Explanations of Al-Thamaneeni and Ibn Ya'eesh for Ibn Jinni's Book "Al-Mulooki Derivation" in Chapter (Rules and Laws to be Useful in Derivation)

Mohsen Adnan Mohsin

College of Education for Human Sciences / University of Babylon

Abstract

At the end of his book, *Al-Mulooki Derivation*, Ibn Jinni put some of the rules and laws he said to be useful in derivation. They were explained by both Al-Thamaneeni in his book, *Derivation's Explanation*, and Ibn Ya'eesh in his book, *Explanation of Al-Mulooki Derivation*. Dr. Abdel Illah Nebhan justified the reason why Ibn Jinni had put these laws mentioning that he did not want to leave *Al-Mulooki Derivation* so short so he added some laws and rules to be useful in derivation. These laws are scattered in his great book, *Properties*, and in their places in his book, *The Unbiased*. They are frequently mentioned in the books of his teacher Ibn Ali Al-Farisi. But their collection in this way in an educational, scholastic book is considered a very useful work. It is noticeable that Ibn Jinni did not give these laws certain titles but began each one with the word (law). This way was followed by Al-Thamaneeni whereas Ibn Ya'eesh gave them titles explaining their contents.

الملخص

وضع ابن جني في نهاية كتابه (التصريف الملوكي) مجموعة من العقود والقوانين ذكر أنه يُنتَفَعُ بها في التصريف، وشرحها كلٌّ من الثمانيني في كتابه (شرح التصريف)، وابن يعيش في كتابه (شرح التصريف الملوكي)، وقد علّل الدكتور عبد الاله نبهان سبب وضع ابن جني لهذه العقود وذكر أنه لم يشأ أن يترك التصريف الملوكي بهذا الإيجاز فألحق بمادته عقوداً وقوانين مما ينتفع بها في التصريف، وأن هذه العقود وإن تثاررت في كتابه العظيم (الخصائص)، ووردت في مواضعها في كتابه المنصف، وكثُر ترددها في كتب شيخه أبي علي الفارسي إلا أن جمعها على هذا النحو في كتاب تعليمي صَفِيّ يُعَدُّ عملاً ذا فائدة جليّة⁽¹⁾.

توطئة:

والملاحظ أنّ ابن جني لم يُسمِّ هذه العقود بعنوانات، فقد ابتدأ كلّاً منها بلفظة (عقد)، وتبعه الثمانيني، على حين صدرها ابن يعيش بعنوانات تصف محتواها، وسندرس بعضاً من هذه العقود والقوانين وهي كما يأتي:

1. قلب الواو ياءً للإدغام:

ذكر ابن جني أنه في حال اجتمعت الواو مع الياء في كلمة واحدة وكانت الأولى منهما ساكنة ؛ توجّب قلب الواو ياءً وإدغام الياء في الياء⁽²⁾، وذكر ابن يعيش أنه قد اشترط سكون الحرف الأول ؛ لأنّ شرط الإدغام أن يكون الحرف الأول ساكناً، فلو كان مُتحرِّكاً لامتنع الإدغام ؛ لفصل الحركة بين الحرفين⁽³⁾.

وقد علّل كلّ من الثمانيني وابن يعيش جواز قلب الواو ياءً وامتناع قلب الياء واوًا وأرجعاه إلى سببين اثنين⁽¹⁾:

(1) ابن يعيش النحوي: 285 .

(2) ينظر: التصريف الملوكي: 47 ، وينظر: المفتاح في الصرف: 1 / 104 ، والإنصاف في مسائل الخلاف (مسألة الاختلاف في اشتقاق الاسم): 1 / 13 ، وشرح ابن عقيل: 4 : 227 - 228 ، والمهذب في علم التصريف: 313 .

(3) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 463 .

الأول: أنّ الياء أخفُّ من الواو، فمن الطبيعي التوجّه نحو الأَخْفَ والأسهل، وتجنّب الأَثْقَل، قال سيبويه: ((وكانت الياء الغالبة في القلب لا الواو؛ لأنها أخفُّ عليهم، لِشَبْهِهَا بِالْأَلْفِ))⁽²⁾.

الثاني: أنّ الغرض من القلب هو الإدغام؛ والإدغام في حروف الفم أقوى لِكثرتها، والياء منها، أمّا الواو فهي من حروف الشفة وهي قليلة، والإدغام فيها ضعيف.

ومن هذه الكلمات (سَيِّد، ومَيِّت، وجَيِّد، وهَيِّن) وزنتها (فَيَعْل)، وأصل هذه الكلمات (سَيُّود) من (سَادَ - يَسُود)، و(مَيُّوت) من (مَاتَ - يَمُوت)، و(جَيُّود) من (جَادَ - يَجُود)، و(هَيُّون) من (هَانَ - يَهُون)⁽³⁾.

ونقل ابن يعيش والمُرادي أنّ البغداديين يرون أنّ مثل (سَيِّد، ومَيِّت) زنته (فَيَعْل) بالفتح وليس بالكسر، ثمّ نُقِلَ إلى الكسر؛ لأنهم لم يروا من الصحيح ما هو على (فَيَعْل) وإنّما هو (فَيَعْل) نحو (ضَبَّعَم، وصَبَّرَف)⁽⁴⁾. وقد ردّ ابن يعيش ذلك بقوله: ((وهذا لا يلزم؛ لأنّ المعتلّ قد يأتي فيه ما لا يأتي في الصحيح؛ لأنّه نوع على إفراده. ولو أرادوا بمَيِّت (فَيَعْل) بالفتح لقالوا (مَيِّت))⁽⁵⁾.

وكان الثمانيني قد ذكر أنّ هذه الكلمات قد تُخَفَّف فيقال: (سَيِّد، ومَيِّت)، وعندئذٍ تُحذف عين الكلمة ويكون وزن الكلمة (فَيْل)⁽⁶⁾، ووافق ابن يعيش الذي يرى أنّ كليهما لغة واحدة لنفس القوم وليستا لغتين لقومين مختلفين⁽⁷⁾، قال الشاعر⁽⁸⁾:

ليس من مات، فاستراح، بمَيِّتٍ
إنّما المَيِّتُ مَيِّتُ الأحياء⁽⁹⁾

فقد استعمل الشاعر كلا اللفظتين، بالتضعيف وبدونه، ولم تختلف دلالتهما من حيث المعنى، وإنّما الذي اختلف هو وزن الكلمة فقط.

وذكر ابن إياز أنّ بعضهم يرى أنّ المحذوف الياء، ووزن الكلمة عندهم (فَعْل)⁽¹⁰⁾.

والكلمات التي ذُكِرَت كانت فيها الياء أولاً والواو ثانياً فقلّبت الواو ياءً وأدغمت الياء في الياء.

وأما الكلمات التي تكون فيها الواو أولاً وبعدها الياء فمن نحو (طَوَيْئُهُ طَيًّا، وشَوَيْئُهُ شَيًّا، ولَوَيْئُهُ لَيًّا)، وأصل هذه الكلمات (طَوِيًّا، وشَوِيًّا، ولَوِيًّا)، فقلّبت الواو ياءً، وأدغمت الياءان معاً⁽¹¹⁾، وقد علّل أبو علي الفارسي سبب الإدغام بأنّ الياء من الفم، والإدغام في حروف الفم أكثر منه في حروف الطرفين⁽¹²⁾.

⁽¹⁾ ينظر: شرح التصريف: 475، والإنصاف في مسائل الخلاف (مسألة الاختلاف في أصل اشتقاق الاسم): 1 / 13، وشرح التصريف الملوكي: 463.

⁽²⁾ كتاب سيبويه: 4 / 365.

⁽³⁾ ينظر: المقتضب: 1 / 90، والتصريف الملوكي: 47، وشرح التصريف: 476، والمهذب في علم التصريف: 313.

⁽⁴⁾ ينظر: شرح التصريف الملوكي: 464، وشرح التصريح على التوضيح: 2 / 719.

⁽⁵⁾ شرح التصريف الملوكي: 464 - 465.

⁽⁶⁾ ينظر: شرح التصريف: 477.

⁽⁷⁾ ينظر: شرح التصريف الملوكي: 465.

⁽⁸⁾ هو عدي بن الرعاء الغساني، شاعر جاهلي مجدّ من بادية دمشق، والرعاء أمّه، ينظر ترجمته: معجم الشعراء: 252، وتاريخ دمشق (لابن عساكر): 40 / 103، والأعلام (للزركلي): 4 / 220.

⁽⁹⁾ لم أعثر على ديوانه. ينظر: الأصمعيات: 152، وشمس العلوم: 9 / 6417، وتاج العروس (موت): 5 / 101، وخرزانه الأدب: 9 / 583، والمعجم المفصل في شواهد اللغة العربية: 1 / 78.

⁽¹⁰⁾ ينظر: المحصول في شرح الفصول: 2 / 1089.

⁽¹¹⁾ ينظر: شرح التصريف: 476، والإنصاف في مسائل الخلاف (مسألة الاختلاف في أصل اشتقاق الاسم): 1 / 13، وشرح التصريف الملوكي: 466.

⁽¹²⁾ ينظر: التكملة: 598.

2. قلب الواو المتطرفة ياءً:

لا يوجد في العربية اسمٌ معربٌ في آخره واوٌ قبلها ضمة⁽¹⁾، وعَلَّ الوِزَاق وابن يعيش ذلك وهو أنَّ هذه الاسماء المعربة قد يلحقها التتوين، والجر، والنسب، والتنشبة، والجمع، فسيجتمع ذلك مع ثقل الواو والضمة، فيلجأ إلى قلب الواو ياءً والضمة إلى الكسرة⁽²⁾، وقلب هذه الواو ياءً يُعَدُّ تطرّفًا صناعيًا⁽³⁾، نحو (ذَلُو) نقول في جمعها: (أَدَلٍ) والأصل فيها (أَذَلُو)، و(حَقُو)⁽⁴⁾ تُجمع على: (أَحَقٍ) وأصلها (أَحَقُو)⁽⁵⁾.
قال الشاعر⁽⁶⁾:

لَيْتُ، هِرْزُ، مُدِلُّ عِنْدَ حَيْسَتِهِ بِالرَّفْمَتَيْنِ لَهُ أَجْرُ، وَأَعْرَاسُ

ف(أَجْرٍ) هي جمع (جِرْو) أو (جِرْو)⁽⁷⁾، وأصلها (أَجِرْو)⁽⁸⁾، وذكر ابن مالك أنّه قد يُجمع على (جِراو)، والأصل (جِراء)⁽⁹⁾.

وعَلَّ الثمانيني سبب قلب الواو ياءً بأمرين⁽¹⁰⁾:

أحدهما: أنَّ الباء أخفّ وأسهل من الواو.

والآخر: إذا لحقت ياء النسب بالاسم نحو (أَذَلُوِي) ستنكسر الواو التي قبل ياء النسب، فعُدَّ إلى قلب الواو ياءً ليسهل ذلك في النطق.

ويرى ابنُ الوِزَاق (381هـ) أنَّ هذا التعبير يحدث للفصل بين الاسم والفعل⁽¹¹⁾، ووافقهُ ابن يعيش حين ذكر أنَّ الأفعال لا يجري عليها ذلك فلا تُقلب الواو التي قبلها ضمة إلى ياء ؛ لأنّه لا يُسْتَنْقَل وجود واو قبلها ضمة في الأفعال كما هو في الأسماء، فضلًا عن أنّها - الأفعال - لا تلحق بها ياء النسب ولا يلحقها التتوين أو الجر فلذلك ثبنت في آخر الأفعال من نحو (يَغْرُو، ويَدْعُو)⁽¹²⁾، وتبعه ابن عصفور⁽¹³⁾.

3. قلب الواو التي هي لام الكلمة ياءً:

اتفق الثمانيني وابن يعيش على أنَّ الواو إذا وقعت لامًا في كلمة، وكان ما قبلها مكسورًا فإنّها تُقلب ياءً، نحو (عَازِيَة، ومَحْنِيَة) وأصلها (عَازِوَة، ومَحْنِوَة)⁽¹⁴⁾ ؛ فأصل الكلمة من (حَثَوْتُ)⁽¹⁵⁾، فالواو تُقلب لا محالة⁽¹⁾، وزاد ابن يعيش أنّه على

(1) ينظر: اللمع في العربية: 118 .

(2) ينظر: علل النحو: 1 / 177 ، وشرح التصريف الملوكي: 480 .

(3) ينظر: الخصائص: 2 / 472 .

(4) الحَقُو: هو الحَصْر ، أو هو كلّ موضع يبلغه سيل الماء ، ويُجمَع أيضًا على حَقِي . ينظر: تهذيب اللغة (باب الحاء والقاف): 5 / 81 ، ومقاييس اللغة (حقو): 2 / 88 ، ولسان العرب (فصل الحاء المهملة): 14 / 190 .

(5) ينظر: الأصول في النحو: 3 / 256 ، والتصريف الملوكي: 48 ، واللمحة في شرح الملحّة: 1 / 162 .

(6) اختلف في نسبة البيت ، فقيل إنّه لأبي ذؤيب الهذلي ، وقيل لمالك بن خالد الخناعي الهذلي . ينظر: شرح أشعار الهذليين: 1 / 226 ، والصاح (عرس): 3 / 947 ، وشمس العلوم: 10 / 6931 ، وديوان الهذليين: 3 / 4 .

(7) جِرْو: هو صغير الكلب ويحمل عليه غيره تشبيهاً ، ويُجمَع على (جِراء ، وأجر) . ينظر: تهذيب اللغة (باب الجيم والراء): 11 / 119 ، ومُجمَل اللغة (باب الجيم والراء وما يُثَلَّثهما): 1 / 185 ، ومقاييس اللغة (جرؤ): 1 / 447 .

(8) ينظر: الخصائص: 2 / 472 ، ينظر: إيجاز التعريف في علم التصريف: 1 / 134 .

(9) ينظر: شرح الكافية الشافية: 3 / 1364 .

(10) ينظر: شرح التصريف: 482 .

(11) ينظر: علل النحو: 1 / 177 .

(12) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 468 - 469 .

(13) ينظر: الممتع في التصريف: 268 .

(14) ينظر: التصريف الملوكي: 49 ، وشرح التصريف: 484 ، والمفتاح في الصرف: 106 .

(15) ينظر: كتاب سيبويه: 4 / 388 ، والأصول في النحو: 3 / 200 .

الرغم من أن الواو تقوى بالحركة إلا أنها ضَعُفَتْ لوقوعها طرفاً وأدى ذلك إلى قلبها ياءً ؛ لأنّ اللام موضع كثر فيه إبدال الواو ياءً⁽²⁾.

ويرى ابن جنيّ أنّه لو كانت الواو عيناً في الكلمة وليست لاماً لما قُلبت ؛ لأنها ستقوى بتقدّمها⁽³⁾، ووافقه الثمانيني الذي ذكر أنّ ذلك لا يجوز إلا إذا كانت ساكنة وقبلها كسرة ؛ فإنّها ستقلب ياءً، فتقول في (رُوح): (ريح)، وفي (دُومة): (ديمة)⁽⁴⁾، وأيده ركن الدين⁽⁵⁾.

أما إذا كانت عين الفعل الثلاثي واواً ساكنة، فإنّها تُقلب في المصدر ياءً ؛ لأنّ المصدر يسري الإعلال إليه من فعله، فضلاً عن كون العين مسبوقه بكسرة في المصدر، من نحو (حال - يحول - حياًلاً)⁽⁶⁾، و(قام - يقوم - قياماً)⁽⁷⁾، فوزن كلّ من (حياًلاً، وقياماً) هو (فعالاً).

وعقب الثمانيني على أنّ كلّ جمع يكون على زينة هذا المصدر أي على زينة (فعال) وكان مفرده مُعتلّ ؛ وجب قلب الواو فيه إلى ياء ؛ لتوافر خمسة شروط⁽⁸⁾:

1. كون الجمع على زينة مصدر مُعلّ.
 2. مجيء الواو مُعتلّة في مفرد هذا الجمع.
 3. الواو مسبوقه بكسرة في هذا الجمع.
 4. بعد الواو جاءت الألف.
 5. صحة لام الكلمة، واعتلال العين ؛ لأنّه لو كانت اللام مُعلّة لجمع بين اعلالين وكان ذلك مُججفاً.
- وهو موافق لابن جني في ذلك⁽⁹⁾.

ومن الجموع التي حدث فيها إعلال قولنا: (سوط - سباط)، و(حوض - حياض)، و(ثوب - ثياب)⁽¹⁰⁾ ؛ إذ قُلبت الواو التي في الفعل إلى ياء في المصدر ؛ لتوافر الشروط فيها.

أما إذا كانت عين الثلاثي واواً متحركة فيرى الثمانيني أنّها ستقوى بحركتها ولن تُقلب ياءً نحو (طويل - طوال)⁽¹¹⁾، ووافقه ابن يعيش وذكر أنّ العلة كونه لا يكون على وزن (فعل)⁽¹²⁾، وأما قول الشاعر⁽¹³⁾:

تَبَيَّنَ لِي أَنَّ الْقَمَاءَةَ ذَلَّةٌ وَأَنَّ أَعْرَاءَ الرَّجَالِ طِيَالُهَا

فيرى الثمانيني أنّ الشاعر قلب الواو ياءً ؛ لأنّه لم يعتد بالألف التي بعدها وعدّ الواو مجاورة للطرف، فسرى الإعلال من الطرف إلى مجاوره؛ لأنّ الجار يُؤخذ بذهب جاره⁽¹⁾، ووافقه ابن يعيش واكتفى بوصفه بأنّه (قليل ليس بالمشهور)⁽²⁾ من دون ذكر تعليل لقلته، وذكر ما يماثله من نحو قولهم: (ثور - ثيرة)، وذهب إلى أنّه شاذّ شذوذ (طيالها)⁽³⁾.

(1) ينظر: المفصل في صنعة الإعراب: 1 / 541 .

(2) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 474 .

(3) ينظر: التصريف الملوكي: 49 .

(4) ينظر: شرح التصريف: 484 .

(5) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب (ركن الدين): 2 / 784 .

(6) الحبال: مصدر الفعل (حالت - تحول) ، وهو ما يُقال للناقة التي لم تحمل منذ سنة أو أكثر ، ويُقال لها (ناقة حائل) ، والجمع (جول) . ينظر:

العين (باب الحاء واللام): 3 / 299 ، وجمهرة اللغة (حول): 4 / 1679 .

(7) ينظر: الأصول في النحو: 3 / 246 ، والمنصف: 1 / 341 ، وشرح التصريف: 485 .

(8) ينظر: شرح التصريف: 485 .

(9) ينظر: المنصف: 1 / 342 .

(10) ينظر: كتاب سيبويه: 4 / 360 ، والأصول في النحو: 3 / 310 .

(11) ينظر: شرح التصريف: 486 .

(12) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 475 .

(13) لم أقف على قائله. ينظر: شمس العلوم: 1 / 60 ، ولسان العرب (فصل الطاء المهملة): 11 / 410 ، وتاج العروس (ط و ل): 29 / 391.

ومن الجدير بالذكر أنّ ابن جنّي قد ذكر ذلك من قبل؛ إذ حكى عن المُبرّد أنّ العرب قد أعلّوه ليفصلوا بذلك بين (الثور) من الحيوان وبين (الثور) وهو القطعة من الأقط؛ لأنّهم لا يقولون فيه إلا (ثورة) بالتصحيح لا غير⁽⁴⁾.

4. قلب الواو التي هي لامٌ فُعول ياءً:

إذا جاءت الواو لامًا في اسم، وجمّع هذا الاسم على (فُعول) فإنّه سيجتمع في نهاية الجمع واوان، وهو ما يتقلّب النطق به، فضلًا عن كون الجمع في أصله ثقيلًا فلذلك تقلّب الواو ياءً، قالوا: (عَصَا - عَصِيٌّ) والأصل (عُصُوٌّ) وقالوا: (دَلُوٌّ - دُلِيٌّ) والأصل (دُلُوٌّ)⁽⁵⁾. وذكر العكبري أنّ منهم من يكسر فاء الكلمة اتباعًا لكسرة عينها فيقول: (عِصِيٌّ، ودِلِيٌّ)⁽⁶⁾.

واتفق كلّ من الثمانيني وابن يعيش على أنّ سبب قلب الواو ياءً هو أنّ الواو الأولى من الواو المُشدّدة هي مدّة زائدة وهي بمثابة ضمة، فصارت في نهاية الكلمة واوًا قبلها ضمة، وذلك مُستقلّ - وخاصة أنّ الكلمة جمعٌ - فقُلِبَت الواو الثانية ياءً، فصارت (عُصُوِّيٌّ، ودُلُوِّيٌّ)، ولاجتماع حرفي الواو والياء في كلمة واحدة والأول منهما ساكن وهو الواو؛ قُلِبَت الواو إلى ياء وأدغمت الياء في الياء فصارت (عُصِيٌّ، ودُلِيٌّ)، ولتسهيل النطق وتحقيقًا للخفة قُلِبَت الضمة التي قبل الياء إلى كسرة (عِصِيٌّ، ودِلِيٌّ) لكي تصحّ الياء، وهناك من يكسر الفاء من الكلمة فيقول: (عِصِيٌّ، ودِلِيٌّ)⁽⁷⁾.

وأضاف الثمانيني طريقة أخرى وهي أنّهم لم يعتدوا بالواو الساكنة الأولى من الواو المُشدّدة، فصارت الواو الأخيرة كأنّها قد وليت الضمة، ثمّ بعد ذلك تُجرى نفس الخطوات التي أُجريت في الطريقة الأولى⁽⁸⁾، وقد تأتي بعض الكلمات على أصولها مُصحّحة غير معنّاة للتنبية على الأصل الذي انتقلوا منه، ومن هذه الكلمات (نُجُوٌّ) وهو جمع (نُجُوٌّ)⁽⁹⁾، وقالوا: (نُحُوٌّ) في جمع (نُحُوٌّ)⁽¹⁰⁾، وكان سيبويه قد حكى قول بعضهم: (إنكم لتنتظرون في نُحُوٌّ كثيرة)⁽¹¹⁾.

وعقّب ابن يعيش على أنّ الكلمة إذا كانت اسمًا وليست جمعًا لما كان الإعلال واجبًا لخفة الواحد، تقول: (مَعْرُوٌّ، ومَدْعُوٌّ)، وهذه الواو هي واو (مَفْعُول)، ويجوز القلب فيقال: (مَعْرِيٌّ، ومَدْعِيٌّ)⁽¹²⁾، ووافقه الأزهري⁽¹³⁾. وقد صحّت الواو؛ لأنّ الماضي غير مكسور العين وهو (عَزَا)⁽¹⁴⁾.

5. إبدال أولي الواوين همزةً:

ذكر الثمانيني أنّه إذا اجتمعت واوان في أول الكلمة فمن الأولى أن تُهمز الأولى منهما؛ لأنّهم لما فرّوا من واو وضمة إلى همزة كان الأولى الفرار من الواوين إلى الهمزة أيضًا؛ ولأنّ الحرف أثقل من الحركة بطبيعة الحال؛ فالواو أثقل من الضمة⁽¹⁵⁾، ووافقه ابن يعيش وذكر أنّ التضعيف في أول الكلمة قليل إنّما يأتي في ألفاظ نادرة، من نحو (دَدَن) ويأتي مع

(1) ينظر: شرح التصريف: 486 .

(2) شرح التصريف الملوكي: 475 .

(3) ينظر: م . ن : 475 .

(4) ينظر: الخصائص: 1 / 113 ، والصاحح: (ثور): 2 / 606 .

(5) ينظر: شرح التصريف: 487 .

(6) ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب: 2 / 321 .

(7) ينظر: شرح التصريف: 487 ، وشرح التصريف الملوكي: 479 .

(8) ينظر: شرح التصريف: 487 - 488 .

(9) النُّجُو: هو السحاب في أول نشأته، وهو الذي يأتي من الغرب نحو الشرق، ويُجمع على (النُّجَاء) أيضًا، وقيل أنّه السحاب الأسود الكثير الماء. ينظر: العين (باب الجيم والنو) (و ا ي ء): 6 / 186 ، ومعجم الجيم (باب النون): 3 / 286 ، وجمهرة اللغة (جنواي): 2 / 1045 .

(10) ينظر: شرح التصريف: 488 .

(11) ينظر: كتاب سيبويه: 4 / 384 .

(12) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 480 .

(13) ينظر: شرح التصريح على التوضيح: 2 / 721 .

(14) ينظر: ضياء السالك إلى أوضاع المسالك: 4 / 383 ، والنحو الوافي: 4 / 780 .

(15) ينظر: شرح التصريف: 490 .

الفصل أكثر، من نحو (كَوَكَبَ)، فلما ندر ذلك مع الحروف الصحيحة امتنع في الواو لتقلها، ولكونها قد تُسَبِّقُ بواو العطف⁽¹⁾.

ومن ذلك قولنا في تصغير (واصل): (أُويَصِل) والأصل (وُويَصِل)، وفي الجمع: (أواصِل) والأصل (وَوَاصِل)⁽²⁾، قال الشاعر⁽³⁾:

صَرَبَتْ صَدْرَهَا إِلَيَّ وَقَالَتْ يَا عَدِيًّا لَقَدْ وَقَّتْكَ الْأَوَاقِي

ف(الأوِاقِي) جمع (واقيّة)، والأصل فيها (وَوَاقِي) بواوين؛ فهِمَزَتِ الأولى⁽⁴⁾، وقد تُخَفَّفُ الكلمة بحذف لامها وهي الياء فتُصَبِّحُ (أواقِي) كما خَفَّفَ (صحاري) على (صحارٍ)⁽⁵⁾، ووزن (أواقي) هو (فواعِل)⁽⁶⁾.

وقال المُبَرِّدُ: ((فإذا النَّقَّتْ واو في أول الكلام إلى جانبها واو والأولى مضمومة فإن شئت همزت الأولى لضمها ولا يكون ذلك لازماً؛ لأن الواو التي هي مَدَّة ليست بلازمة))⁽⁷⁾، ومنه قوله تعالى: ﴿فَوَسَّوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِنْ سَوَاتِحِهِمَا وَقَالَ وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلَّا أَنْ تَكُونَا مَلَكَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ﴾⁽⁸⁾، فالواو الثانية لم تُهمَزْ، وَعَلَّلَ الثَّمَانِينِي ذَلِكَ قَائِلاً: ((لأن الواو الثانية غير لازمة؛ لأنها بدلٌ من ألفٍ واريثٌ فلما كانت غير لازمة لم يجب الهمز))⁽⁹⁾، وهو ما ذهب إليه ابن يعيش⁽¹⁰⁾.

وأما إذا اجتمعت الواوان في وسط الكلمة فإنهما يصحان، نحو (تَوَوِيّ، وَهَوَوِيّ)⁽¹¹⁾؛ وَعَلَّلَ الثَّمَانِينِي ذلك بأن الواو الأخيرة ليست لازمة، وياء النسبة على تقدير الانفصال في بعض التقديرات⁽¹²⁾، واختلاف تعليل ابن يعيش عما ذكره الثَّمَانِينِي فهو يرى أن التضعيف لا يُسْتَنْقَلُ في وسط الكلمة كما هو مُسْتَنْقَلُ في أولها فلا تُعَلَّ⁽¹³⁾، وهو ما ذهب إليه الأشموني⁽¹⁴⁾، والأزهري⁽¹⁵⁾، ومن المحدثين أحمد الحملاوي⁽¹⁶⁾. وهو رأي صائب؛ لأنه يصعب الابتداء بحرف مضعّف في بداية الكلام، ولو جاء التضعيف في وسط الكلام لكان أسهل وأيسر على المتكلم.

6. إبدال الواو همزة في منتهى الجموع:

ذكر ابن يعيش أنّ الواو إذا جاءت بعد ألف منتهى الجموع - (فواعِل) و(مفاعِل) - تُبَدَّلُ همزة، ولا سيما إذا كان ما قبل ألف منتهى الجموع ياء أو واو؛ لأنّ الواو الثانية ستجاور الطرف، والطرف محل التغيير - كما هو معلوم - وللجار حكم جاره في البحث الصرفي، ولكراهة اجتماع الواوين بينهما حاجز غير حصين وهو ألف منتهى الجموع، فنقول في نحو

(1) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 483 .

(2) ينظر: المقتضب: 63 / 1 ، وشرح التصريف: 490 ، وشرح التصريف الملوكي: 484 ، وشرح شافية ابن الحاجب (ركن الدين): 727 / 2 .

(3) تُسَبِّبُ لمهلل بن ربيعة ، ولم أعثر عليه في ديوانه . ينظر: المقتضب: 4 / 214 ، والصاح (وقى): 6 / 2528 ، والمحکم والمحيط الأعظم: الأعظم: (القاف والياء والواو): 6 / 598 ، وخرزانه الأدب: 2 / 165 .

(4) ينظر: المنصف: 1 / 218 .

(5) ينظر: اصلاح المنطق: 1 / 130 ، واسفار الفصيح: 1 / 210 ، درة الغواص في أوهام الخواص: 70 .

(6) ينظر: جامع الدروس العربية: 2 / 123 .

(7) ينظر: المقتضب: 1 / 95 .

(8) الأعراف: من الآية (20) .

(9) شرح التصريف: 490 .

(10) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 484 .

(11) ينظر: شرح التصريف: 491 ، وينظر: المفتاح في الصرف: 1 / 109 .

(12) ينظر: شرح التصريف: 491 .

(13) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 485 .

(14) ينظر: شرح الأشموني: 4 / 96 .

(15) ينظر: شرح التصريح على التوضيح: 2 / 699 .

(16) ينظر: شذا العرف في فن الصرف: 1 / 124 .

(أوائل): (أوائل)⁽¹⁾، وهو القول عند ابن السراج من قبل، فقد تساءل عن سبب استعمال (أوائل)، ثم أجاب بنفسه قائلاً: ((هذا كان الأصل ولكنهم تجنبوا اجتماع الواوين وبينهما ألف الجمع))⁽²⁾، ووافقه ابن جني بقوله: ((فلما اكتفت الألف واوان وقُرئت الثانية منهما من الطرف، ولم يؤثر إخراج ذلك على الأصل تنبيهاً على غيره من المغيرات في معناه، ولا هناك ياء قبل الطرف منوية مقدرة، وكانت الكلمة جمعاً؛ ثقل ذلك فأبدلت الواو همزةً فصار أوائل))⁽³⁾. وهو ما ذهب إليه ابن عصفور الذي يرى أنّ الواو قُلبت همزةً لاستئصال اجتماع الواوين مع الألف، مؤكداً أنّ هذا مذهب جمهور النحويين عدا الأخفش⁽⁴⁾.

ويرى الأخفش - كما يحكي الثماني - أنّ هذا هو ما سُمع عن العرب وأنه لا يجوز همز ما عدا الواوين⁽⁵⁾، ويرى ابن يعيش أنّ الأخفش قد استدلّ على ذلك بقولهم في (ضياون)⁽⁶⁾: ((ضياون) من غير همز، وعدّ ابن يعيش (ضياون) شاذةً خرجت للتنبيه على الأصل⁽⁷⁾، وهو ما ذهب إليه سيوييه من قبل؛ إذ قال: ((جاؤوا به على الأصل، وربما جاءت العرب بالشيء على الأصل ومجرى بابه في الكلام على غير ذلك))⁽⁸⁾، وهو الرأي عند العكبري الذي قال إنهم: ((تركوا القياس فيه تنبيهاً على الأصل ولقلة استعمالهم إياه))⁽⁹⁾، والى ذلك ذهب ابن مالك⁽¹⁰⁾، والرضي⁽¹¹⁾.

وقد اتفق كل من الثماني وابن يعيش على أنّ سبب الإبدال هو كراهة اجتماع واوين بينهما حاجز غير حصين وهو الألف الذي هو من جنسهما⁽¹²⁾، على أنّ الثماني توسّع في تعليقه وأضاف سبباً آخر وهو ثقل اجتماع ثلاثة أحرف علّة، ففروا بأحدها إلى الهمز، وكان الأخير أولى بذلك لتطرقه⁽¹³⁾.

أمّا إذا ابتعد حرف العلّة عن الطرف فحينذاك لا يجوز همزه، و ((هذا قول جميع النحويين فيما تباعد من الطرف))⁽¹⁴⁾، وهو ما ذهب إليه الثماني، ففي جمع (طاؤوس) نقول: (طاؤيس)، وفي جمع (داؤود): (دؤاويد)⁽¹⁵⁾، ووافقه ابن يعيش وقال: ((لأنّ الموجب للقلب الثقل مع القرب من الطرف))⁽¹⁶⁾، ووافقه الرضي⁽¹⁷⁾.

ونبه الثماني على أنّ الشاعر حتى لو اضطرّ إلى حذف الياء من (طاؤيس) وقال: (طاؤس)، فلا يجوز همز الواو وإن جاورت الطرف؛ لأنّ المحذوف مقدّر منوي⁽¹⁸⁾، نحو قول الشاعر⁽¹⁹⁾:

(1) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 488 .

(2) الأصول في النحو: 3 / 340 .

(3) الخصائص: 1 / 195 .

(4) ينظر: الممتع في التصريف: 184 .

(5) ينظر: شرح التصريف: 492 .

(6) الضيئون: الهر، وجمعه (ضياون)، وقيل إنّه السنور الذكر. ينظر: الجرائيم: 2 / 283، والقاموس المحيط (فصل الطاء): 1 / 1212 .

والمعجم الوسيط (باب الضاد): 546 .

(7) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 488 .

(8) كتاب سيوييه: 3 / 320 .

(9) اللباب في علل البناء والإعراب: 2 / 403 .

(10) ينظر: إيجاز التعريف في علم التصريف: 1 / 151 .

(11) ينظر: شرح الشافية: 3 / 139 .

(12) ينظر: شرح التصريف: 492، وشرح التصريف الملوكي: 488 .

(13) ينظر: شرح التصريف: 492 .

(14) المقتضب: 1 / 126 .

(15) ينظر: شرح التصريف: 495 .

(16) شرح التصريف الملوكي: 489 .

(17) ينظر: شرح الشافية: 3 / 102 .

(18) ينظر: شرح التصريف: 495 .

(19) هو جندل بن المثنى الطهوي، شاعر من بني تميم، توفي نحو (90هـ). ينظر ترجمته: الأعلام (للزركلي): 2 / 140 .

وَكَحَلَّ الْعَيْنَيْنِ بِالْعَوَارِ (1)

فصحت الواو ؛ لأنّ التقدير (بالعواوير)، وذكر ابن جنّي أنّ الشاعر حذفها ضرورة وهو يُريدها⁽²⁾. وذكر ابن عصفور هذا البيت في مسألة (الاجتزاء بالحركات عن حروف المد واللين المجانسة لها في حشو الكلمة)، وذكر أنّ (عواوير) جمع (عوار)⁽³⁾.

ونلاحظ في هذا العقد الخاص ب(إبدال الواو همزة في منتهى الجموع) أنّ الثمانيني قد استطرده بالحديث، حين أخذ يذكر قضايا وأمثلة لا تدخل في مضمون الموضوع المطروح للبحث، فقد ذكر مثلاً إبدال الهمزة ياءً في جمع (شاوية، وراوية، ومطية)⁽⁴⁾، وذكر أيضاً إبدال الألف ياءً كما في جمع (رسالة) على (رسائل)⁽⁵⁾، والملاحظ أيضاً أنّ ابن جنّي لم يتطرق إليها في تصريفه. ويبدو للباحث أنّ الثمانيني لم يكن موفقاً في ذلك.

7. اسم الفاعل من الأجوف:

ذكر ابن جنّي - مُستنداً إلى رأي الخليل - أنّ اسم الفاعل تُهمز عينه إذا كان الفعل ماضياً معتلاً العين، ولو كانت العين صحيحة لما هُمزّت⁽⁶⁾، ووافق ابن عقيل⁽⁷⁾، والاشموني⁽⁸⁾.

وعلّل ابن جنّي سبب صحة اسم الفاعل عند الخليل فقال: ((إنّما صح اسم الفاعل في هذا عند الخليل ؛ لصحة الفعل بظهور الواو والياء فيه، ولما اعتلت العين في (قام، وباع) اعتلتا في (قائم، وبائع) بالهمز))⁽⁹⁾، ونحو (قام، وباع)، أصلهما (قَوْم، وَيَبِيع)، فعند صياغة اسم الفاعل منها تُزاد ألفاً قبل ألف الفعل، فتجتمع بهذا ألفان، وذكر الثمانيني أنّ الجمع بينهما غير جائز ؛ لأنّه لا يُمكن النطق بألفين، ولا يجوز حذفهما ؛ لأنّ ذلك اجحاف بالكلمة، ولا يجوز حذف أحدهما ؛ لأنّ كل ألف دخل لمعنى، وكذلك لا يجوز همز الأولى ؛ لأنها ليس لها حظ من الحركة، فهُمزّت الثانية وكُسرت لوقوعها بعد ألف فصارت (قائم، وبائع)⁽¹⁰⁾.

وقد ذكر ابن يعيش أنّ الإعلال الحادث في الفعل انتقل إلى اسم الفاعل لما بينهما من مضارعة ومناسبة ومشابهة، فاسم الفاعل يعمل بعمل فعله ويصحّ بصحته ويعتّل باعتلاله⁽¹¹⁾.

وذكر ابن جنّي أنّ الدليل على أنّ الإعلال قد سرى من الفعل إلى اسم الفاعل أنّه إذا صحّت العين في الفعل ؛ صحّت في اسم الفاعل من نحو (عَوِر) فهو (عاور) و(حَوِل) فهو (حاول)⁽¹²⁾، وأيّده الثمانيني قائلاً: ((ومن همز شيئاً من هذا فقد لَحَن))⁽¹³⁾.

(1) لم أعر على ديوانه ، وصدر البيت: (حَنَى عِظَامِي وَأَرَاهُ ثَاغِرِي) ، ينظر: شرح أبيات سيبويه (السيرافي): 2 / 365 ، وشرح شافية ابن

الحاجب (للرضي): 4 / 374 ، وشرح التصريح على التوضيح: 2 / 696 ، وشذا العرف في فن الصرف: 124 .

(2) ينظر: التصريف الملوكي: 55 .

(3) ينظر: ضرائر الشعر: 131 .

(4) ينظر: شرح التصريف: 495 - 497 .

(5) ينظر: م . ن: 500 .

(6) ينظر: التصريف الملوكي: 55 ، والمنصف: 1 / 330 .

(7) ينظر: شرح ابن عقيل: 4 / 211 .

(8) ينظر: شرح الأشموني: 4 / 89 .

(9) المنصف: 1 / 331 .

(10) ينظر: شرح التصريف: 504 .

(11) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 492 .

(12) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 493 .

(13) شرح التصريف: 505 .

8. الإدغام يَمْنَعُ قَلْبَ الواوِ والياءِ:

ذكر ابن جني أنّ الواو والياء إذا أُدغِمَتَا فيما بعدهما فإنهما يتحصنان من القلب⁽¹⁾، ويرى الثمانيّ أنّه إذا جاء القلب فيهما فهو شاذّ لا يُقاس عليه، ومتى بُعِدَتَا عن الطرف صحّتَا نحو (عَيْلٌ، وسَيْلٌ)⁽²⁾، قال الشاعر⁽³⁾:
يَحْمِي الصَّحَابَ إِذَا تَكُونُ كَرِيهَةً وَإِذَا هُمْ نَزَلُوا فَمَأْوَى الْعَيْلِ⁽⁴⁾
ووافقه ابن يعيش وذكر أنّه على الرغم من مجيء الضمة قبل الياء وهي ساكنة في (العَيْلِ، والسَيْلِ)، إلّا أنّها لم تُقَلَّبْ؛ لأنّها احتمت بالإدغام⁽⁵⁾.

والحال نفسه مع الواو في (جُلُوذٌ، وأخْرُوَاطٌ) فلم تُقَلَّبْ؛ لأنّ الواو (الساكنة هنا لما أُدغِمَت في المتحركة فنبأ اللسان عنهما جميعاً نبوةً واحدةً جرتا لذلك مجرى الواو المتحركة بعد الكسرة)⁽⁶⁾.

وذكر الثمانيّ أنّ مجيء الكسرة قبلها لم يُؤدِّد إلى قلبها لبُعد الواو عن الطرف من جهة؛ ولأنّه مفرد وليس جمعاً من جهة أخرى⁽⁷⁾، وعلّلها ابن يعيش بأنّها احتمت بالإدغام⁽⁸⁾، أي قويت به، ولم تُقَلَّبْ⁽⁹⁾.

ويرى الثمانيّ أنّ القلب قد صار في الجمع أكثر ممّا هو في المفرد لئلاّ يجمعوا في الكلمة يُقَلِّبُ الجمع، وثقل الواو ففرّوا منها إلى الياء؛ لأنّ الياء أسهل، فضلاً عن كونها من حروف الفم التي هي أكثر من حروف الشفّة⁽¹⁰⁾.

وأما ما رواه ابن الاعرابي من قول ذي الرّمة⁽¹¹⁾:

ألا طَرَقْنَا مِيَّةً ابْنَةً مُنْذِرٍ فَمَا أَرْقَ النَّيَامَ إِلَّا سَلَامُهَا

فقد ذكر الثمانيّ أنّ الأصل (نَوْمٌ)، إلّا أنّ الواو قُلبت ياءً لمُجاورتها الطرف، فاجتمعت ياء وواو، وسُبقَت إحداهما بالسكون وهو (نُؤِيمٌ) فُقلبت الواو ياءً، وأدغِمَت الياء في الياء⁽¹²⁾، وقول الشاعر (النّيَام) شاذّ⁽¹³⁾.

ووافقه ابن يعيش وذكر أنّه شاذّ من جهة القياس والاستعمال، فأما من ناحية الاستعمال فقلّته، وأما من ناحية القياس فلما ضَعُفَ القلب عند المجاورة كان عدم القلب عند الفصل أولى⁽¹⁴⁾.

(1) ينظر: التصريف الملوكي: 55 .

(2) ينظر: شرح التصريف: 506 .

(3) هو أبو كبير الهذلي ، عامر بن ثابت بن عبد شمس ، شاعر فحل من شعراء الحماسة . ينظر ترجمته: الإكمال في رفع الارتباب عن المؤلف: المؤلف: 7 / 126 ، والأعلام (للزركلي): 3 / 250 ، ونوادر المخطوطات (عبد السلام هارون) / 2 / 282 .

(4) و (عظيمة) بدلاً من (كريهة) ، ديوان الهذليين: 2 / 94 ، وينظر: الشعر والشعراء: 2 / 661 ، وشرح ديوان الحماسة (للتبريزي): 1 / 45 ، وشمس العلوم: 7 / 4860 .

(5) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 498 .

(6) الخصائص: 2 / 353 .

(7) ينظر: شرح التصريف: 510 .

(8) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 498 .

(9) ينظر: شرح شافية ابن الحاجب (للرضي): 3 / 137 ، وشرح التصريح على التوضيح: 2 / 717 .

(10) ينظر: شرح التصريف: 510 .

(11) البيت في الديوان: أَلَا خَيَّلَتْ مِيَّ وَقَدْ نَامَ صُحْبَتِي فَمَا نَفَرَ النَّهْوِيمَ إِلَّا سَلَامُهَا

ديوانه (تح عبد القدوس أبو صالح): 2 / 1003 . وما ذُكِر أعلاه هو الأشهر ، ينظر: شمس العلوم: 1 / 60 ، وشرح شافية ابن الحاجب (للرضي): 4 / 382 .

(12) ينظر: شرح التصريف: 509 .

(13) ينظر: المفصل في صنعة الإعراب: 532 ، والشافية في علم التصريف: 1 / 102 ، والمحصل في شرح الفصول: 2 / 1071 – 1072 .

(14) ينظر: شرح التصريف الملوكي: 501 .

المصادر والمراجع:

• القرآن الكريم.

1. ابن يعيش النحوي، للدكتور عبد الإله نيهان، مطبعة إتحاد الكتاب العربي، دمشق، 1997م.
2. إسفار الفصيح، لمحمد بن علي بن محمد، أبو سهل الهرويّ ت(433هـ)، تحقيق: أحمد بن سعيد بن محمد قشاش، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1420هـ.
3. اصلاح المنطق، لابن السكّيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق ت(244هـ)، تحقيق: محمد مرعب، دار إحياء التراث العربي، (1423هـ - 2002م).
4. الأَصْمَعِيَّات، للأصمعيّ، أبو سعيد عبد الملك بن قريب بن علي بن أصمغ ت(216هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، وأحمد محمد شاكر، دار المعارف، مصر، ط7، 1993م.
5. الأصول في النحو، لأبي بكر مُحَمَّد بن سهل بن السَّرَاج النَّحْوِيّ البَغْدَادِيّ ت(316هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الحسين الفتليّ، مؤسسة الرّسالة، بيروت - لبنان، ط3، (1417هـ - 1996م).
6. الأعلام (قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين)، لخير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت - لبنان، ط15، 2002م.
7. الإكمال في رفع الارياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، لسعد الملك، أبو نصر علي بن هبة الله بن جعفر بن ماكولا ت(475هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، (1411هـ - 1990م).
8. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيّين، للشيخ الامام كمال الدين أبي البركات عبد الرّحمن بن مُحَمَّد بن أبي سعيد الأنباريّ النحويّ ت(513-577هـ)، ومعه كتاب (الانتصاف من الإنصاف)، تأليف: مُحَمَّد محيي الدّين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا-بيروت، (1427هـ-2006م).
9. إيجاز التعريف في علم التصريف، لمحمد بن عبد الله، ابن مالك الطائيّ الجبائيّ، أبو عبد الله، جمال الدين ت(672هـ)، تحقيق: محمد المهدي عبد الحي عمار سالم، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، (1422هـ - 2002م).
10. تاج العروس من جواهر القاموس، للسيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي ت(1205هـ)، تحقيق: مجموعة من الباحثين، مطبعة حكومة الكويت.
11. تاريخ دمشق، لأبي القاسم علي بن الحسن بن هبة الله المعروف بابن عساكر ت(571هـ)، تحقيق: عمرو بن غرامة العمرويّ، دار الفكر، بيروت، (1415هـ - 1995م).
12. التصريف الملوكي، صنعة أبي الفتح بن عبد الله ابن جنّي النحوي، عنى بتصحيحه: محمد سعيد بن مصطفى النعسان الحمويّ، مطبعة شركة التمدّن، (د. ت.).
13. التكملة، لأبي علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفّار النحويّ ت(377هـ)، تحقيق ودراسة: كاظم بحر المرجان، عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط2، (1419هـ - 1999م).
14. تهذيب اللغة، لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهرّي ت(370هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار القومية العربية للطباعة ومطابع سجل العرب، القاهرة، 1964م.
15. جامع الدروس العربية، لمصطفى بن محمد سليم الغلابينيّ ت(1364هـ)، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، ط28، (1414هـ - 1993م).
16. الجرائم، نُسِبَ لأبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوريّ ت(276هـ)، تحقيق: محمد جاسم الحميديّ، قدّم له: الدكتور مسعود بوبو، وزارة الثقافة، دمشق، (د. ت.).

17. **جمهرة اللغة**، لأبي بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزديّ ت(321هـ)، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
18. **الجيم**، لأبي عمرو اسحاق بن مزار الشيبانيّ بالولاء ت(206هـ)، تحقيق: إبراهيم الأبياري، مراجعة: محمد خلف أحمد، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، (1394هـ - 1974م).
19. **خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب**، لعبد القادر بن عمر البغداديّ ت(1093هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام مُحمّد هارون، مطبعة المدنيّ، القاهرة، مصر، ط 4، (1418هـ - 1997م).
20. **الخصائص**، لأبي الفتح عثمان بن جني ت(392هـ)، تحقيق: محمد علي النجّار، عالم الكتب، بيروت، (1427هـ - 2006م).
21. **درة الغواص في أوهام الخواص**، للقاسم بن علي بن محمد بن عثمان، أبو محمد الحريريّ البصريّ ت(516هـ)، تحقيق: عرفات مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية - بيروت، (1418هـ - 1998م).
22. **ديوان ذي الرّمّة عيلان بن عقبة العدوي ت(117هـ)**، شرح الإمام أبي نصر أحمد بن حاتم الباهلي، حقّقه وقَدّم له وعلّق عليه: الدكتور عبد القدوس أبو صالح، مؤسسة الإيمان، بيروت، (1402هـ - 1982م).
23. **ديوان الهذليين**، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1995م.
24. **شذا العرف في فن الصرف**، لأحمد بن محمد الحملاوي ت(1351هـ)، تحقيق: نصر الله عبد الرحمن نصر الله، مكتبة الرشيد، الرياض، (د. ت.).
25. **شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك**، لبهاء الدّين عبد الله ابن عقيل العقيليّ ت(769هـ)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط 20، (1400هـ - 1980م).
26. **شرح أشعار الهذليين**، صنعة أبي سعيد الحسن بن الحسين السكّريّ، رواية أبي الحسن علي بن عيسى بن علي النحويّ، عن أب بكر أحمد بن محمد الحلوانيّ، حقّقه: عبد الستار أحمد فزّاج، راجعه: محمود محمد شاكر، مطبعة المدنيّ، القاهرة، (د. ت.).
27. **شرح الأشموني على ألفية ابن مالك**، لأبي الحسن نور الدين علي بن محمد بن عيسى ت(900هـ)، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه: حسن حمد، دار الكتب العلمية، بيروت، (1419هـ - 1998م).
28. **شرح التصريح على التوضيح (التصريح بمضمون التوضيح في النحو)**، لخالد بن عبد الله الأزهري ت(905هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، (1421هـ - 2000م).
29. **شرح التصريف**، لعمر بن ثابت النّمانينيّ ت(442هـ)، تحقيق: الدكتور إبراهيم بن سليمان البُعيميّ، مكتبة الرّشيد، الرياض، (1419هـ - 1999م).
30. **شرح ديوان الحماسة (أبو تمام)**، شرح الإمام الشيخ أبي زكريا يحيى بن علي التبريزيّ الشهير بالخطيب، عالم الكتب، بيروت، (د. ت.).
31. **شرح شافية ابن الحاجب**، لحسن بن محمد بن شرف شاه الحسيني الاسترّابادي، ركن الدين ت(715هـ)، تحقيق: عبد المقصود محمد عبد المقصود، مكتبة الثقافة الدينية، (1425هـ - 2004م).
32. **شرح شافية ابن الحاجب (مع شرح شواهده للعالم الجليل عبد القادر البغدادي صاحب خزانة الأدب ت(1093هـ))**، لمحمد بن الحسن الرضيّ الاسترّاباديّ، نجم الدّين ت(686هـ)، حقّقهما وضبط غريبهما، وشرح مبهمهما الأساتذة: محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محي الدّين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، (1395هـ - 1975م).
33. **شرح الكافية الشافية**، لجمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الطائيّ الجبائيّ، حقّقه وقَدّم له: الدكتور عبد المنعم أحمد هريدي، دار المأمون للتراث، بغداد، (1402هـ - 1982م).

34. شرح الملوكي في التصريف، صنعة ابن يعيش، تحقيق: فخر الدين قباوة، دار الأوزاعي، بيروت، ط2، (1408هـ - 1988م).
35. الشعر والشعراء، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري ت(276هـ)، دار الحديث، القاهرة، 1423هـ.
36. شمس العلوم ودواء العرب من الكلوم، لنشوان بن سعيد الحميري اليمني ت(573هـ)، تحقيق: الدكتور حسين بن عبد الله العمري، ومظهر بن علي الإيراني، والدكتور يوسف محمد عبد الله، دار الفكر المعاصر، بيروت - لبنان، ودار الفكر، دمشق، (1420هـ - 1999م).
37. الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، لأبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي ت(393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، (1407هـ - 1987م).
38. ضرائر الشعر، لابن عصفور الأشبيلي، تحقيق: السيد إبراهيم محمد، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، 1980م.
39. ضياء السالك إلى أوضح المسالك، لمحمد عبد العزيز النجار، مؤسسة الرسالة، بيروت، (1422هـ - 2001م).
40. علل النحو، لمحمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، ابن الوراق ت(381هـ)، تحقيق: محمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشيد، الرياض، (1420هـ - 1999م).
41. الكتاب، لعمر بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيبويه (180هـ)، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مطبعة الخانجي، القاهرة، ط3، (1427هـ - 2006م).
42. كتاب العين، لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي البصري ت(170هـ)، تحقيق: الدكتور مهدي المخزومي، والدكتور فاضل السامرائي، دار ومكتبة الهلال، القاهرة، (د. ت.).
43. لسان العرب، لأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفرقي المصري (711هـ)، دار صادر، بيروت، (د. ت.).
44. اللباب في علل البناء والإعراب، لأبي البقاء عبد الله بن الحسين العكبري، تحقيق: الدكتور غازي مختار طليمات، والدكتور عبد الله نبهان، دار الفكر المعاصر، بيروت، ودار الفكر، دمشق، (1416هـ - 1995م).
45. اللحة في شرح الملحمة، لمحمد بن حسن بن سباع بن أبي بكر الجذامي، أبو عبد الله، شمس الدين، المعروف بابن الصائغ ت(720هـ)، تحقيق: إبراهيم بن سالم الصاعدي، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة - السعودية، ط1، (1424هـ - 2004م).
46. اللمع في العربية، لأبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق: الدكتور سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، 1988م.
47. مجمل اللغة، لأحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين ت(395هـ)، دراسة وتحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، (1406هـ - 1986م).
48. المحصول في شرح الفصول (شرح فصول ابن مخط في النحو)، لابن إياز البغدادي، جمال الدين الحسين بن بدر بن إياز بن عبد الله ت(681هـ)، تحقيق: الدكتور شريف عبد الكريم النجار، دار عمّار، عمان، (1431هـ - 2010م).
49. المحكم والمحيط الأعظم، لأبي الحسن علي بن اسماعيل بن سيده المرسّي ت(458هـ)، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، (1421هـ - 2000م).
50. معجم الشعراء، للإمام أبي عبيد الله محمد بن عمران المرزباني ت(384هـ)، تصحيح وتعليق: الأستاذ الدكتور ف. كرنكو، مكتبة القدسي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، (1402هـ - 1982م).
51. المعجم المفصل في شواهد اللغة العربية، إعداد: أميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، (1417هـ - 1996م).

52. المعجم الوسيط، لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، إبراهيم مصطفى، وأحمد الزيات، وحامد عبد القادر، ومحمد النجار، دار الدعوة، (د. ت.).
53. المفتاح في الصرف، لأبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الفارسي الأصل، الجرجاني الدار ت(471هـ)، حققه وقدم له: الدكتور علي توفيق الحمّد، مؤسسة الرسالة، بيروت، (1407هـ - 1987م).
54. المفصل في صنعة الإعراب، لأبي القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله ت(538هـ)، تحقيق: الدكتور علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، 1993م.
55. مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس بن زكرياء، القرويني الرازي، أبو الحسين ت(395هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، (1399هـ - 1979م).
56. المقتضب، لمحمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي، الأزدي، أبو العباس، المعروف بالمبرد ت(285هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، عالم الكتب، بيروت، (د. ت.).
57. الممتع في التصريف، للعلامة علي بن مؤمن النحوي الحضرمي الإشبيلي المعروف بابن عصفور ت(597 - 669هـ)، تحقيق: الشيخ أحمد عزو عناية، وعلي محمد مصطفى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (1432هـ - 2011م).
58. المنصف (شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني)، لأبي الفتح عثمان بن جني الموصلي ت(392هـ)، دار إحياء التراث القديم، بيروت، (1373هـ - 1954م).
59. المهذب في علم التصريف، للدكتور صلاح مهدي الفرطوسي، والدكتور هاشم طه شلاش، مطابع بيروت الحديثة، بيروت، (1432هـ - 2011م).
60. النحو الوافي، لعباس حسن، دار المعارف، مصر، ط 3، (د. ت.).
61. نوادر المخطوطات، لعبد السلام محمد هارون ت(1408هـ)، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط2، (1393هـ - 1973م).

هو في كتاب سيبويه وأثرها عند النحاة

أ.م.د. نجاح صابر فاهم

جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية

"He" in Sibawayh's Book and its Impact on Grammarians

Assist. Prof. Dr. Najah Sabir Fahim

University of Karbala / College of Education for Humanities

Abstract

Sibawayh's book is considered the first and the last in grammar and morphology for it is a document for the rules of Arabic at which scholars have stopped and to which they have not added. The succeeding scholars have depended on it and just have explained or summarized it. The late scholars have not added to it but a little; Al-Mazni (died 249 Hegira) said, "Anyone trying to compose a book of grammar after Sibawayh should withdraw". Al- Jahidh (died 255 Hegira) said, " People have not written a book like it and all what has been written about it is premature". Ali Al- Najdi explained that Sibawayh's book is "that great monument made by the prominent scholar in the immortality arena to be a timeless and never ending treasure of Arabic and a sign for his efficiency in it, his knowledge of its complex rules, and his pioneership in illustrating its principles in an unmatched way: comprehensive view, scholarly efficiency, precise analysis, reliable opinion, and valuable judgment".

كتاب سيبويه يُعدّ الكتاب الأول والأخير في النحو والصرف، فهو سجلّ لقواعد العربيّة، فوقف العلماء عنده، ولم يزيدوا عليه، وكلّ من جاء بعده جعل الكتاب أساس دراسته، ووقف عند حدّ الشرح أو الاختصار، ولم يزد المتأخرون عليه إلا القليل، فقال المازنيّ (ت249هـ): «من أراد أن يعمل كتاباً كبيراً في النحو بعد كتاب سيبويه فليستح». ¹، وقال الجاحظ (ت255هـ): «لم يكتب الناس في النحو كتاباً مثله، وجميع ما كتب الناس عليه عيال» ²، وأوضح الأستاذ علي النجديّ أن كتاب سيبويه «هو هذا السفر العظيم الذي أقامه العالم الجليل في ساحة الخلود أثراً وأرسله مع الأيام نكراً وأدخره للعربيّة كنزاً وندبه في العالمين شاهداً على براعته فيها، ونفاده إلى أسرارها وإمامته في الاشتراع لها وضبط أصولها، على نحو يعزّز نظيره في الأولين والآخرين : شمول إحاطة، وبراعة أستاذية، وسلامة تحليل، وصدق نظر، وصحة حكم» ³.

هذا البحث كان أحد ثمار محاضرات التي ألقيتها على طلبة الدكتوراه* في مادة (قراءة في نص نحويّ قديم) فاخترت

كتاب سيبويه لهذه القراءة.

تناول البحث طبيعة (هو هو) في كتاب سيبويه، وتتبعها عند علماء النحو، احتلت مجالاً واسعاً في الكتاب، فسّر بها سيبويه طائفة من العلاقات المتعلقة بالمبني والمبني عليه (المبتدأ والخبر)، وبين الصفة والموصوف، وبين البديل والمبدل منه، والمفعول المطلق وعامله، والحال وصاحبه، وقد جعلها الدكتور محمد كاظم البكاء في ضمن العلاقات التي تربط العامل والمعمول، التي تؤثر تأثيراً واضحاً في بناء التركيب اللغوي، وهذه العلاقات حددها على النحو الآتي ⁴:

أ- علاقة التفرغ أو الاشتغال.

ب- علاقة التعدي.

¹. أخبار النحويين، لأبي سعيد السيرافي: 39.

². وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، لأبي العباس شمس الدين الأربلي: 3/ 463.

³. سيبويه إمام النحاة، الأستاذ علي النجدي: 123.

* محاضرات ألقيتها على طلبة الدكتوراه في قسم اللغة العربية / كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء للعام الدراسي 2012/2011م.

⁴. ينظر: منهج كتاب سيبويه في التقويم النحوي، د. محمد كاظم البكاء: 255.

ت-علاقة التطابق (هو هو).

ث-علاقة الخلاف (عشرون درهماً).

ج-علاقة الإضافة.

ح-العلاقة الصوتية (التتوين، إطالة الكلام، العمل على الجوار).

فيوضح من تحديد هذه العلاقات أنّ تركيب (هو هو) دالٌّ على علاقة تطابق بين العامل والمعمول من وجهة العمل النحوي، غير أنه الذي يتأمل في قراءة نصوص كتاب سيبويه التي وردت فيها هذه الظاهرة يجد حقيقة غير ما ذهب إليها أستاذنا الدكتور محمد كاظم البكاء في توجيهه ل(هو هو)، وإنما هي علاقة تطابق نوعي أو جنسي التي تربط بين المبني والمبني عليه، والدليل على هذا أن سيبويه نفسه أطلق درجات لهذا التطابق، فإذا كان التطابق بين المبني والمبني عليه كلياً أي الاتحاد بالنوع أو بالجنس أطلق عليه (هو هو)، وإذا كان التطابق بين المبني والمبني عليه جزئياً أي علامة التشابه أو علاقة وصفية فأطلق عليه سيبويه (الآخر هو الأول)، وإذا كانت علاقة التطابق تفرغاً بين المبني والمبني عليه، أطلق عليها سيبويه (الآخر الأول)، وعلى وفق هذا عالج البحث هذه الظاهرة في كتاب سيبويه وأثرها عند النحاة، فقسم البحث على مطالبين :

المطلب الأول: هو هو في كتاب سيبويه.

المطلب الآخر: هو هو عند النحويين كالمبرد (ت285هـ)، وابن السراج (ت316هـ)، وابن جني (ت392هـ)، وابن هشام الأنصاري (ت761هـ) وغيرهم.

واعتمد البحث على مصادر ومراجع متعددة، فمنها: الكتاب لسيبويه، والمقتضب للمبرد، والخصائص لابن جني، والأصول في النحو لابن السراج، ومغني اللبيب عن كتب الأعراب لابن هشام الأنصاري...

وقفي البحث بخاتمة سطرٍ فيها أهم ما نبغيه من كتابة هذا البحث، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

البحث يقتضي الوقوف على بيان طبيعة مفهوم (هو هو) عند اللغويين والمناطق؛ وذلك لتحديد هذا المفهوم الذي يسعى إليه البحث في التجوال في مناحيه عبر منظومة سيبويه.

هُوَ هُوَ فِي اللُّغَةِ: (هُوَ) كِنَايَةٌ عَنِ الْوَاحِدِ الْمُدَكَّرِ، أَوْضَحَ الْكِسَائِيُّ (ت189هـ) أَنَّ أَصْلَهُ أَنْ يَكُونَ عَلَى ثَلَاثَةِ أَحْرَفٍ مِثْلَ (أَنْتَ)، يُقَالُ: هُوَ فَعَلَ ذَلِكَ، وَمِنَ الْعَرَبِ مَنْ يُخَفِّفُهُ فَيَقُولُ: هُوَ فَعَلَ ذَلِكَ، وَحَكَى الْكِسَائِيُّ عَنِ بَنِي أَسَدٍ وَتَمِيمٍ وَقَيْسٍ هُوَ فَعَلَ ذَلِكَ بِإِسْكَانِ الْوَاوِ¹.

واختلف البصريون والكوفيون في تركيب (هُوَ)، فذهب البصريون إلى أنّ الهاء والواو هو الاسم بمجموعهما، ودليلهم أنّ الكلمة على تبنى على حرفٍ واحدٍ، فلا بدّ من حرفٍ يبتدئ به، وحرفٍ يوقف عليه؛ فلو كان الاسم (هُوَ) متكوّنًا من هاءٍ وحدها؛ لكان يؤدّي إلى أن يكون الحرف الواحد ساكنًا متحرّكًا، وذلك محالٌّ؛ فوجب ألا تكون الهاء وحدها هي الاسم. أما الكوفيون فذهبوا إلى أنّ الاسم (هُوَ) متكوّنٌ من الهاء وحدها من غير الواو؛ لأنّه لو كانت الواو أصلًا؛ لما حذفّت في التنثية، في نحو: هما، فضلًا عن استدلالهم بالدليل الشعريّ على أنّ الواو تحذف في حالة الأفراد وتبقى الهاء وحدها. فردّ البصريون ما ذهب إليه الكوفيون فذكروا أن قولهم الواو (هو) تحذف في التنثية، فهذا غير صحيح؛ لأنّ صيغة (هما) في التنثية من (هو) ليست بتنثية على حدّ قولك: في زيد زيدان وعمرو عمران، وإنما هما صيغة مرتجلة للتنثية ك(أنتما)، ألا ترى أنه لو كان تنثية على حدّ قولهم: زيدان، وعمران؛ لقالوا في تنثية هو (هُوان)، وفي تنثية أنت (أنتان)²، وبعد هذا العرض أرجح أنّ صيغة (هو) من الصيغ المرتجلة التي نقلت ألينا، فليس هناك دليل واضح على تركيبها واشتقاقها، فربّ في قابل الأيام يكشف لنا التطور اللغوي التاريخي حقيقة تركيب صيغة (هو).

¹. ينظر: تاج العروس من جواهر القاموس: للسيد مرتضى الزبيدي: 40/ 540.

². ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، لأبي البركات الانباري: 555/2 وما بعدها (المسألة 96).

وفي اللغة يقال : عين الشيء نفسه أو ذاته، أي : هو هو عيناً، أو هو هو بعينه¹. فهو هو في اللغة تعني وسيلة مطابقة بين الشيء ونفسه أو صفته، أو قريبة من صفته. أما عند المناطقة فدلالته لا تختلف في ما هو عند اللغويين، فقد استعمل المناطقة هذا التركيب للدلالة على لفظة الهوية التي تُطلق على معانٍ ثلاثة: الشخص، والشخص نفسه، والوجود الخارجي، أي: ما به الشيء هو هو باعتبار تحقّقه يُسمى حقيقةً وذاتاً، وباعتبار تشخصه يُسمى هوية، وإذا أخذ أعم من هذا الإعتبار يُسمى ماهيةً، وقد يُسمى ما به الشيء هو هو ماهيةً إذا كان كلياً كماهية الإنسان، وهوية إذا كان جزئياً كحقيقة زيد².

فقال السيد الشريف الجرجاني (ت817هـ) في تعريفه (حقيقة الشيء) : « ما به الشيء هو هو، كالحَيوان الناطق للإنسان، بخلاف الضاحك، والكاتب، ممّا يمكن تصورالانسان بدونه، وقد يقال : إن ما به الشيء هو هو باعتبار تحقّقه حقيقة، وبامتياز تشخصه: هوية ومع قطع النظر عن ذلك : ماهية³ ».

فتركيب هو هو دلّ على حقيقة الشيء من جهة الخارج، وكذلك أشار السيد الجرجاني إلى أن ماهية الشيء تدل على هو هو الشيء، إذ قال: «ما به الشيء هو هو، وهي من حيث هي لا موجودة، ولا معدومة، ولا كلي، ولا جزئي، ولا خاص، ولا عام»⁴، وألف الحسين بن منصور الحلاج البغدادي الصوفي توفي مصلوباً ببغداد سنة (ت309هـ) كتاباً عنوانه (كتاب هو هو)⁵.

المطلب الأول : هو هو في كتاب سيبويه :

الذي يدقق النظر في المدونة اللغوية العربية يجد أن تركيب هو هو احتلّ مجالاً واسعاً في كتاب سيبويه، فسّر بها سيبويه طائفة من العلاقات المتعلقة بالمبني والمبني عليه (المبتدأ والخبر)، وبين الصفة والموصوف، وبين البديل والمبدل منه، والمفعول المطلق وعامله، والحال وصاحبه، ومنهجنا في البحث يقوم بتحليل النصوص التي وردت فيها هذه الظاهرة ؛ من أجل أن نقف على مضامينها وتفسيراتها، ومن النصوص التي وردت فيها هذه الظاهرة.

ففي باب الابتداء، إذ قال سيبويه: «فالمبتدأ كل اسم ابتدئ ليبنى عليه كلام، والمبتدأ والمبني عليه رفع. فالابتداء لا يكون إلا بمبني عليه، فالمبتدأ الأول والمبني ما بعده عليه فهو مسندٌ ومسندٌ إليه، واعلم أنّ المبتدأ لا بد له من أن يكون المبني عليه شيئاً هو هو، أو يكون في مكان أو زمان. وهذه الثلاثة يُذكر كل واحدٍ منها بعد ما يُبتدأ. فأما الذي يُبنى عليه شيء هو هو فإن المبني عليه يرتفع به كما ارتفع هو بالابتداء، وذلك قولك: عبد الله منطلق؛ ارتفع عبد الله لأنه ذكر ليبنى عليه المنطلق، وارتفع المنطلق لأن المبني على المبتدأ بمنزلة»⁶.

فالملاحظ في هذا النص أن حديث سيبويه ينقسم على قسمين : فالأول : حديثه عن مفهوم المبتدأ من حيث جنسه وما يتركب به أي ما يبنى عليه من كلام، وبين الحكم النحوي للمبني والمبني عليه (المبتدأ والخبر)، ثم يوضح العلاقة بين المبتدأ والخبر فهي علاقة تلازمية بنائية فيفسر هذه العلاقة سيبويه بمسميات البناء (المبني والمبني عليه)، وهنا عند سيبويه المبني هو المبتدأ، والمبني عليه هو الخبر، فضلاً عن أن سيبويه نظر إلى مسألة المسند والمسند إليه من جهة كلام المتكلم، فالمسند عنده (المبتدأ) والمسند إليه هو (الخبر) فهذا منحى وظيفي من جهة استعمال المتكلم، أما النحويون الذين جاؤوا بعد سيبويه فعكسوا هذه المسألة ؛ لأنهم نظروا إلى مسألة بمنحى تركيبية، فأصبح المسند إليه هو (المبتدأ) والخبر هو (المسند).

¹. ينظر : تاج اللغة وصحاح العربية، للجوهري : 2170/6، ولسان العرب لابن منظور : 305/13.

². ينظر : الكليات، لأبي البقاء الكفوي : 961.

³. التعريفات، للسيد الشريف الجرجاني : 74.

⁴. المصدر نفسه : 161.

⁵. ينظر : هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، لإسماعيل بن أحمد البغدادي : 304-305.

⁶. كتاب سيبويه : 90/2.

ومما أورده سيبويه في بيان هذه الظاهرة، إذ قال : « وإن قلت: الليلة الهلال، واليوم القتال نصبت، التقديم والتأخير في ذلك سواء. وإن شئت رفعت فجعلت الآخر الأول...، وتقول: عهدي به قريباً وحديثاً إذا لم تجعل الآخر هو الأول، فإن جعلت الآخر هو الأول رفعت، وإذا نصبت جعلت الحديث والقريب من الدهر»¹.

إن المتأمل في هذا النص يجد أن سيبويه أطلق عبارتين فالأولى (جعلت الآخر الأول)، مثل لها : الليلة الهلال، واليوم القتال، فلو دققنا النظر إلى العلاقة بين المبني والمبني عليه نجدها أنها علاقة احتواء ؛ لأن الليلة تحتوي الهلال، والهلال يحتوي في الليل ؛ لهذا يجوز التقديم والتأخير، فالتقدير : الليلة طلوع الهلال.

على وفق هذا فإن سيبويه كان دقيقاً في إطلاقه هذه العبارة ؛ لأن العلاقة بين المبني والمبني عليه علاقة احتواء لهذا لم يذكر لفظ (هو هو) للدلالة على علاقة وصف الذات نفسه، ولا (الآخر هو الأول) للدلالة على علاقة التشبيه.

أما العبارة الأخرى التي ذكرها سيبويه (الآخر هو الأول)، ومثل لها في حالة الرفع : عهدي به قريب وحديث، فكأن المتكلم أراد وصف العهد بالقرب من مبدأ التشبيه أي صار بمنزلة : أنت مني قريب، فالعهد به ليس في حقيقته قريباً وحديثاً، فالعهد شبه بالقرب والحديث ؛ لذا كان دقيقاً في اصطلاحه هذا المصطلح فالآخر (المبني عليه) هو تشبيهه بالأول (المبني).

وعلى وفق ما تقدم يمكننا ترجيح ثلاث درجات للعلاقة بين المبتدأ والمبني عليه، وهي في ما يأتي :

أ- المبتدأ + المبني عليه (هو هو) = علاقة مطابقة، نحو : عبد الله منطلق.
ب- المبتدأ + المبني عليه (الآخر هو الأول) = علاقة التشابه أو الوصف، نحو : هو مني مزجر الكلب، وعهدي بي قريب وحديث.

ت- المبتدأ + المبني عليه (الآخر الأول) = علاقة احتواء (ظرف)، نحو: الليلة الهلال.

ومما ينص عليه سيبويه في وصف (هو هو)، إذ قال في باب (ما الرفع فيه الوجه) : « وذلك قولك : هذا صوت صوت حمار، لأنك لم تذكر فاعلاً، ولأن الآخر هو الأول حيث قلت: هذا، فالصوت هذا، ثم قلت: هو صوت حمار ؛ لأنك سمعت نهاقاً. فلا شك في رفعه، وإن شَبَّهت أيضاً فهو رفعٌ لأنك لم تذكر فاعلاً يفعله، وإنما ابتدأته كما تبدئ الأسماء، فقلت: هذا، ثم بنيت عليه شيئاً هو هو، فصار كقوله: هذا رجلٌ رجلٌ حربٍ»².

هذا النص ينقسم حديث سيبويه على قسمين : فالأول في حال قول المتكلم (هذا صوت صوت حمار)، ولم يذكر الفاعل، فالوجه الرفع ؛ لأن المتكلم أراد أن هذا الصوت يشبه صوت حمار، فأطلق سيبويه على هذا بعلاقة (الآخر هو الأول) من مبدأ التشبيه، فالمعنى يكون : هو صوت يشبه صوت حمار، وأما الآخر ففي حال سمع المتكلم نهاق الحمار فقال : (هذا صوت صوت حمار)، فأطلق سيبويه على هذا بعبارة (هو هو)، أي المعنى أن هذا الصوت هو في حقيقته صوت حمار، فهنا هذا بمنزلة هو في مطابقة التعيين، وبممكننا توضيح هذين القسمين بالمعادلتين الآتيتين :

أ- في حال سماع النهاق = المبتدأ (هذا صوت) + المبني عليه (صوت حمار) = هو هو.

ب- في حال مشابهة الصوت = المبتدأ (هذا صوت) + المبني عليه (صوت حمار) = الآخر هو الأول.

وعلى وفق هذا فسيبويه ينطلق في تحليله النحوي من استعمال المتكلم، فاللغة عنده على وفق استعمال المتكلم وقصديته، ومن النصوص التي أوردها سيبويه في بيان هذه الظاهرة، إذ قال : « وذلك نحو قولك: له صوت صوت حسن؛ لأنك إنما أردت الوصف، كأنك قلت: له صوت حسن، وإنما ذكرت الصوت توكيداً ولم ترد أن تحمله على الفعل، لما كان صفة، وكان الآخر هو الأول، كما قلت: ما أنت إلا قائم وقاعد، حملت الآخر على أنت لما كان الآخر هو الأول»³.

¹. كتاب سيبويه : 342/1.

². كتاب سيبويه : 304 / 1.

³. المصدر نفسه : 302/1.

نلاحظ أن سيبويه قصد في هذا النص نمط التركيب (الآخر هو الأول)، فالآخر (صوت حسن) لم يكن في حقيقته هو هو هذا الصوت، بل وصف لهذا الصوت، فالعلاقة بين المبتدأ والمبني عليه علاقة وصف؛ لذا عبر سيبويه عنها بـ(هو) واحدة.

وكذلك مما أوضحه سيبويه في بيان هذا الظاهرة، إذ قال: «واعلم أن الشيء يوصف بالشيء الذي هو هو وهو من اسمه، وذلك قولك: هذا زيد الطويل، ويكون هو هو وليس من اسمه كقولك: هذا زيداً ذاهباً، و يوصف بالشيء الذي ليس به ولا من اسمه، كقولك: هذا درهم وزناً، لا يكون إلا نصباً»¹.

الذي يتبين في هذا النص أنه أطلق عبارة (هو هو وهو من اسمه) على كلمة (الطويل) في جملة (هذا زيد (الطويل))، وسبويه أراد أن يفسر العلاقة بين المبني والمبني عليه أي بين زيد والطويل، فصفة (الطويل) هي بمنزلة ذات زيد من جهة كونه طويلاً أي بعبارة أخرى أصبحت الصفة بمنزلة الذات؛ لذا عبر عنها بـ(هو هو)، أما المقصود (وهو من اسمه) فتعني أن صفة الطول ملازمة وثابتة لزيد، فهذه الصفة لا تتغير؛ لذا كان دقيقاً في إطلاقه هذا المصطلح.

أما جملة (هذا زيد ذاهباً) فأطلق عليها عبارة (هو هو وليس من اسمه)، فصفة الذهاب هي بمنزلة ذات زيد من جهة كونه ذاهباً، فهنا العلاقة بين المبني والمبني عليه أي بين زيد وكونه ذاهباً علاقة مطابقة بين الصفة والذات؛ لذا عبر عنها سيبويه بـ (هو هو)، أما المقصود (ليس من اسمه) فصفة كون زيد ذاهباً ليست ثابتة فهي متغيرة.

أما السيرافي (ت368هـ) فقد فسّر مراد سيبويه بالاسم الذي (هو هو) أن يكون اسمان أحدهما هو الآخر، ولو عبرنا عن كل واحد منها بالآخر كان له اسماً، والذي هو من اسمه أن يكون محمولاً على إعرابه، كقولك: هذا زيد ذاهباً، فهو هو؛ لأنّ زيداً هو ذاهباً، وذاهباً هو زيد²، فعبارة سيبويه - كما أوضحتها - فهي ذات منحى وظيفي راعى فيها استعمال المتكلم.

ويعد هذا العرض الموجز عن هذه الظاهرة في كتاب سيبويه، يتضح لنا ما يأتي:

- 1- أن سيبويه كان دقيقاً في وصفه هذه الظاهرة و تفسير درجات التطابق بين المبني والمبني عليه.
- 2- أن ظاهرة (هو هو) استمد فكرتها من القياس اللغوي وطبق بما ترتضيه طبيعة اللغة.
- 3- بين سيبويه درجات التطابق بين المبتدأ والمبني عليه، وهي في ما يأتي:
 - المبتدأ + المبني عليه (هو هو) = علاقة مطابقة، نحو: عبد الله منطلق.
 - المبتدأ + المبني عليه (الآخر هو الأول) = علاقة التشابه أو الوصف، نحو: هو مني مزجر الكلب، وعهدي بي قريب وحديث.

• المبتدأ + المبني عليه (الآخر الأول) = علاقة احتواء (ظرف)، نحو: الليلة الهلال.

- 4- أوضح سيبويه درجات التطابق بين المنعوت والنعت، وهي ما يأتي:
 - المبني (الذات) + المبني عليه (وصف ثابت غير متغير) = هو هو هو.
 - المبني (الذات) + المبني عليه (وصف متغير بمنزلة الذات نفسه) = هو هو.
- 5- أن نحو سيبويه نحو علمي، أما النحاة الذين جاءوا بعد سيبويه فكان نحوهم تعليمياً.
- 6- منهج سيبويه يفسر اللغة باللغة؛ لذا كثرت عنده آليات التفسير في مفهومات مثلًا: (المنزلة، وأجري مجرى، كما قالت العرب، وقع موقع، في موضع، كأنك قلت وكأنه يقول، وهذا تمثيل لم يتكلم به).
- 7- نظر سيبويه إلى اللغة من حيث استعمال المتكلم؛ لذا نقول إن نحو سيبويه نحو وظيفي، أما النحاة الذين جاءوا بعده فنظروا إلى اللغة من خلال التركيب.

¹. كتاب سيبويه: 86/2.

². شرح كتاب سيبويه، لأبي سعيد السيرافي: 51/7.

المطلب الآخر: أثر (هو هو) عند النحويين :

استعمل المبرّد بعد سيبويه هذا التركيب للدلالة على التطابق كأنه يدل على التفسير إذ قال: في باب (هَذَا بَاب مَا كَانَ مِنْ أَفْعَلٍ نَعْتًا يَصْلُحُ فِيهِ التَّأْوِيلَانِ جَمِيعًا): «فَمَنْ ذَلِكَ أَجْدَلُ، وَأَخِيلُ الْأَجُودُ فِيهِمَا أَنْ يَكُونَا اسْمَيْنِ؛ لِأَنَّ الْأَجْدَلَ إِنَّمَا يَدُلُّ عَلَى الصَّنْفِ بَعِيْنِهِ، وَالْأَخِيلُ أَيْضًا: اسْمٌ طَائِرٌ فَإِنْ قَالَ قَائِلٌ: إِنَّ (أَجْدَلَ) إِنَّمَا هُوَ مَأْخُوذٌ مِنَ الْجَدْلِ وَهِيَ شِدَّةُ الْخَلْقِ، وَأَخِيلٌ إِنَّمَا هُوَ أَفْعَلٌ مَأْخُوذٌ مِنَ الْخِيْلَانِ»¹.

في هذا النص يشير المبرّد في استعمال (هو هو) إلى دلالة التطابق بين مبنى الكلمة وما اشتق منه، فتوسع المبرّد في علاقة التطابق، انتقلت هنا من مستوى علاقة التطابق بين المبنى والمبنى عليه في النحو إلى استعمالها في تطابق البناء الصّرفي.

كذلك استعمل المبرّد هذا التركيب التفسيري في (بَابٍ مِنْ إِعْمَالِ الْأَوَّلِ وَالثَّانِي وَهُمَا الْفِعْلَانِ اللَّذَانِ يَعْطِفُ أَحَدُهُمَا عَلَى الْآخَرِ)، إذ قال: «وَتَقُولُ: ظَنَنْتُ أَوْ قُلْتُ زَيْدٌ مُنْطَلِقٌ إِذَا أَعْمَلْتَ الْآخَرَ لِأَنَّ قُلْتَ إِنَّمَا يَفْعُ بَعْدَهَا الْحِكَايَةَ إِذَا كَانَتْ جَمَلَةً نَحْوُ الْإِبْتِدَاءِ وَالْخَبَرِ وَمَا أَشْبَهَ ذَلِكَ، إِنْ أَعْمَلْتَ الْأَوَّلَ قُلْتَ ظَنَنْتُ أَوْ قُلْتَ هُوَ زَيْدًا مُنْطَلِقًا تَجْعَلُ هُوَ ابْتِدَاءً وَخَبْرَهُ هُوَ الثَّانِي وَهُمَا ضَمِيرٌ زَيْدٌ مُنْطَلِقٌ إِلَّا أَنَّكَ رَفَعْتَهُمَا لِتَهْمَا بَعْدَ قُلْتَ فَصَارَتْ حِكَايَةَ الْأُتْرَى أَنَّكَ تَقُولُ قَالَ زَيْدٌ عَمْرُو أَخُوكَ وَقُلْتَ قَامَ عَبْدُ اللَّهِ»².

ففي هذا النص اقتفى المبرّد أثر سيبويه تفسير العلاقة التطابقية بين المبنى والمبنى عليه (زيد منطلق) فعبر عنهما بـ(هو هو)، فعند تقول: من زيد؟ فالجواب: هو منطلق، وتقول: من المنطلق؟ فالجواب: هو زيد.

³ قال ابن السراج (ت318هـ)، في موضوع حذف المبتدأ والخبر في حالة معرفة المخاطب، إذ قال: «وإما أن يكون المحذوف شيئاً ليس فيه راجع ولكنه متصل بالكلام نحو قولك: الكر بستين درهماً فأمسكت عن ذكر الدرهم بعد ذكر الستين لعلم المخاطب، وتعتبر خبراً لمبتدأ بأنك متى سألت عن الخبر جاز أن يجاب بالمبتدأ لأنه يرجع إلى أنه هو هو في المعنى. ألا ترى أن القائل إذا قال: عمرو منطلق فقلت: من المنطلق قال: عمرو، وكذلك إذا قال: عبد الله أخوك فقلت: من أخوك قال: عبد الله، وكذلك لو قال: عبد الله قامت جاريته في دار أخيه فقلت: من الذي قامت جاريته في دار أخيه لقال: عبد الله»، هنا ابن السراج اقتفى أثر سيبويه في تفسير ظاهرة (هو هو)، ففي هذا النص أوضحت (هو هو) لتفسير العلاقة بين المبنى والمبنى عليه، كان التطابق كلياً جنسي (النوع)، فجملة (الكر بستين درهماً) فهنا المبتدأ (الكر) مكياً عند أهل العراق مقداره ستون قفيزاً هو مطابق بالعدد مع المبنى عليه (بستين)، فالخبر هو نفس عدد المبتدأ، فمتى يسأل عن المبتدأ يجاب بالخبر، ومتى يسأل عن الخبر يجاب بالمبتدأ؛ لذا عبر ابن السراج عنها بمصطلح (هو هو) أي المبتدأ في المعنى هو الخبر، الخبر بمعنى هو المبتدأ.

وهذا ينطبق على الجمل التي ذكرها ابن السراج لتفسير مصطلح (هو هو) كجملة (عمرو منطلق)، وجملة (عبد الله أخوك)، وجملة (عبد الله قامت جاريته في دار أخيه)، ففي هذه الجمل المبتدأ هو معنى المبنى عليه (الخبر)، المبنى عليه (الخبر) هو في معنى المبتدأ، فهنا تطابق بالنوع (الجنس) بين المبتدأ والخبر.

ومما أوضحه ابن السراج في بيان هذه الظاهرة، إذ قال في موضوع الاستثناء: «أنك لو قلت: قل زيد إلا زيد لم يجز لأنك لا تستثني واحداً من واحد هو هو»⁴، ففي هذا النص أوضح العلاقة بين المستثنى والمستثنى منه، فابن السراج لم يجز هنا أن يستثنى الواحد من الواحد نفسه؛ لأن مفهوم الاستثناء يعني إخراج الشيء من الأشياء؛ لذا عبر ابن السراج بمصطلح (هو هو)، أي فأراد أن يوضح أنه لا يجوز أن يستثنى الواحد من الواحد إذا كان بمنزلة هو هو.

¹. المقتضب، للمبرّد: 339/3.

². المقتضب: 78-79/4.

³. الأصول في النحو، لابن السراج: 69/1.

⁴. الأصول في النحو: 297/1.

«فيقولون إذا قلتَ : (قَامَ زَيْدٌ) كيف تخبر عن زيدٍ بالذي وبالألْفِ واللام فيكون الجواب : (الذي قامَ زيدٌ والقائمُ زيدٌ فتكون) الذي مبتدأً وقامَ صلتهُ وفيه ضمير يرجع إليه وبه تمّ، وهو في المعنى : (زيدٌ) لأنّ الضمير هو الذي والذي هو زيدٌ فهو في المعنى: الفاعلُ كما كان حين قلتَ : (قَامَ زَيْدٌ) وكذلك إذا دخلت الألف واللام بدلاً من الذي قلتَ : (القائمُ زيدٌ) فالألف واللام قد قامتا مقامَ الذي و(قائم) قَدْ حَلَّ مقامَ (قَامَ) وفي (قائم) ضمير يرجع إلى الألف واللام والألفُ واللام هما زيدٌ... وكل اسم قيل لك أخير عنه فحقه أن تنتزعه من الكلام الذي كان فيه وتضع موضعه ضميراً يقومُ مقامه ويكون ذلك الضمير راجعاً إلى الذي أو الألف واللام وإنما كان كذلك لأن كل مبتدأٍ فخبيره إذا كان اسماً مفرداً في المعنى هُوَ هُوَ فإذا ابتدأتَ (بالذي) وجعلت اسماً من الأسماء خبره فالخبر هو (الذي) والذي هو الخبر وهذا شرط المبتدأ والخبر»¹.

هنا ابن السراج أراد أن يوضح تفسير العلاقة بين الموصول وضمير الصلة، كان التطابق كلياً بينهما، أي : في المعنى اسم الموصول هو نفسه في المعنى مراد ضمير الصلة، وما يدل عليه ضمير الصلة هو في المعنى ما يدل عليه الاسم الموصول فهذا أطلق ابن السراج مصطلح (هو هو) في المعنى، أما ابن جني فأوضح علاقة (هو هو) لبيان حقيقة الشيء، إذ قال : « أنت إذا قلت: ما أنت زيداً، فله معنى غير معنى: ما أنت كزيد، لأنك إذا قلت: ما أنت زيداً، فإنما نفيت أن يكون هو هو، وإذا قلت: ما أنت كزيد فإنما نفيت أن يكون مشبهاً له، ألا ترى أن من قال: أنا زيدٌ، فمعناه غير معنى من قال: أنا كزيد، فكما كان الإيجابان مختلفين، كذلك يكون النفيان مختلفين، وهذا واضح.»².

في هذا النص ابن جني يفرق بين جملي (ما أنت زيداً، وما أنت كزيد) فالجملة الأولى لست مشبهاً لزيد سواء أكان حقيقة أم صفة، أما الجملة الأخرى فليس هو مشبهاً بزيدٍ حقيقته (هو هو)، وإنما يشبهه في صفته، ثم ناظر ابن جني هاتين الجملتين المنفيتين بجمليتين مثبتتين هما (أنا زيد، وأنت كزيد) فالجملة الأولى درجة التطابق كاملة فهو عين زيد أو هو هو حقيقة وذاتاً، والجملة الأخرى فهو يشبهه، وهناك فرق بين الشبه والحقيقة.

أما أبو القاسم السهيلي (ت581هـ) فأوضح علاقة هو هو لبيان المطابقة بين التعت والمنعوت، وبين الفعل والمفعول المطلق الذي من لفظ الفعل، إذ قال : « إن حكم التعت أن يكون جارياً على المنعوت في رفعه ونصبه وخفضه ؛ لأنه هو هو مع زيادة معنى»³، وقال : « فوضع الاسم المعين مكان الاسم المطلق تبييناً له، فعمل فيه الفعل، لأنه هو هو في المعنى، وليس بغيره.»⁴

أما عند ابن مالك (ت672هـ) فقد استعمل تركيب (هو هو) في تقدير المحذوف ؛ إذ وجّه البيت الشعري :

ونعم مزكاً من ضاقت مذهبهُ ونعمَ مَنْ هو في سرِّ وإعلانِ
فذهب إلى أنه يجوز جعل (مَنْ) الموصولة فاعل (نعم) الثانية، ويكون الضمير (هو) مبتدأً خبره محذوف تقديره (هو)، فيكون تقدير التركيب : ونعم مَنْ هو هو في سرِّ وإعلان، أي: هو الذي شهر في سرِّ وإعلان و(في) متعلقة ب"هو" المحذوف لأن فيه معنى الفعل⁵.

بيد أن ابن هشام الأنصاري قدّر التركيب (هو هو هو) فجعل (مَنْ) الموصولة ليست فاعلاً ل(نعم)، وإنما هي تمييز لفاعل (نعم) المستتر، وعليه أن يقدر المخصوص بتقدير (هو) لتقدم ذكر (بشر بن مروان) في البيت الذي قبله هو :

وكيف أُرهبُ أمراً أو أُرأعُ به وقد زكأتُ إلى بشرِ بنِ مروان

فكان تقدير التركيب المتعلق بالفعل الجامد : (هو هو هو)⁶

¹ . المصدر نفسه : 270 / 2.

² . سر صناعة الإعراب، لابن جني : 304/1

³ . نتائج النحو في الفكر، للسهلي : 163.

⁴ . المصدر نفسه : 298.

⁵ . ينظر : شرح الكافية الشافية، لابن مالك : 1110/2

⁶ . مغني اللبيب عن كتب الأعراب : 97 / 2.

هو المقدره (المخصوص المحذوف) + هو الظاهرة (مبتدأ) + هو المحذوفة(خبر المبتدأ).

(نتائج البحث)

- 1- أن سيبويه كان دقيقاً في وصفه هذه الظاهرة و تفسير درجات التطابق بين المبني والمبني عليه.
- 2- أن ظاهرة (هو هو) استمد فكرتها من القياس اللغوي وطبق بما ترتضيه طبيعة اللغة.
- 3- بين سيبويه درجات التطابق بين المبتدأ والمبني عليه، وهي في ما يأتي :
 - المبتدأ + المبني عليه (هو هو) = علاقة مطابقة، نحو : عبد الله منطلق.
 - المبتدأ + المبني عليه (الآخر هو الأول) = علاقة التشابه أو الوصف، نحو : هو مني مزجُر الكلب، وعهدي بي قريب وحديث.
 - المبتدأ + المبني عليه (الآخر الأول) = علاقة احتواء (ظرف)، نحو : الليلة الهلالُ.
- 4- أوضح سيبويه درجات التطابق بين المنعوت والنعت، وهي ما يأتي :
 - المبني (الذات) + المبني عليه (وصف ثابت غير متغير) = هو هو هو .
 - المبني (الذات) + المبني عليه (وصف متغير بمنزلة الذات نفسه) = هو هو .
- 5- أن نحو سيبويه نحو علمي، أما النحاة الذين جاءوا بعد سيبويه فكان نحوهم تعليمياً.
- 6- منهج سيبويه يفسر اللغة باللغة ؛ لذا كثرت عنده آليات التفسير في مفهومات مثلًا : (المنزلة، وأجري مجرى، كما قالت العرب، وقع موقع، في موضع، كأنك قلت وكأنه يقول، وهذا تمثيل لم يتكلم به).
- 7- نظر سيبويه إلى اللغة من حيث استعمال المتكلم ؛ لذا نقول إن نحو سيبويه نحو وظيفي، أما النحاة الذين جاءوا بعده فنظروا إلى اللغة من خلال تقدير التركيب.
- 8- اختفاء درجات التطابق عند المتأخرين عما هو عند سيبويه (هو هو، الأول هو الآخر، الأول الآخر).

(روافد البحث)

- القرآن الكريم.
- الأصول في النحو، أبي بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (ت316هـ)، تحقيق : د. عبد الحسين الفتلي، الناشر: مؤسسة الرسالة، لبنان - بيروت
- أخبار النحويين البصريين، لأبي سعيد السيرافي (ت 368هـ)، تح: طه محمد الزيني، ومحمد عبد المنعم خفاجي، مصطفى البابي الحلبي - مصر، ط1 1373 هـ - 1966 م.
- الإنصاف في مسائل الخلاف، لأبي البركات الانباري (ت577هـ)، تح: محمد محيي عبد الحميد
- تاج العروس من جواهر القاموس، للسيد محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تحقيق لجنة التراث العربي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، 1385هـ-1965م.
- التعريفات للسيد الشريف الجرجاني (ت817هـ) دار التأريخ، بيروت - لبنان.
- سر صناعة الإعراب، لأبي الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت 392هـ)، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان الطبعة الأولى1421هـ- 2000م.
- سيبويه إمام النحاة، الأستاذ علي النجدي ناصف، مكتبة النهضة، مطبعة البيان العربي، مصر 1373هـ-1953م.
- شرح كتاب سيبويه لأبي سعيد السيرافي (ت368هـ)، تحقيق : د. حسين نصار، الجزء السابع، مط دار الكتب والوثائق القومية بالقاهرة 2009.
- شرح الكافية الشافية، لأبي عبد الله جمال الدين بن مالك (ت672هـ)، تحقيق : عبد المنعم أحمد هريدي، نشر في جامعة أم القرى مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية مكة المكرمة.

- الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، لإسماعيل بن حماد الجوهري (ت398هـ)، تح : أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
- كتاب سيبويه، لأبي بشر عمرو بن عثمان الملقب ب(سيبويه)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار التاريخ، بيروت.
- الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي (ت 1094هـ)، تح : عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة - بيروت (د.ت).
- لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن منظور (711هـ)، دار صادر - بيروت، (د.ت).
- المقتضب، لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ)، تحقيق : محمد عبد الخالق عضيمة، الناشر : عالم الكتب - بيروت.
- منهج كتاب سيبويه في التقويم النحوي، د. محمد كاظم البكاء، دار الشؤون الثقافية، بغداد.
- نتائج الفكر في النحو لأبي القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي (ت 581هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، 1992 م.
- هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، لإسماعيل بن محمد أمين بن أمير سليم الباباني البغدادي (ت 1399هـ)، دار إحياء التراث العربي بيروت.
- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان: لأبي العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي (المتوفى: 681هـ)، تح : إحسان عباس، دار صادر.